

Ali Yasin Ibrahim

# Arbeidet med minoritetsspråklige elever i yrkesopplæring – En kvalitativ studie av elever og læreres opplevelser av språk og tilpasning i Teknologi og Industrifag.

Masteroppgave i Fag-og yrkesdidaktikk og Lærerprofesjon-  
studieretning yrkesfag Veileder: Eli Smeplass Mai 2022

Medveileder: Julie Leonardsen

Mai 2022



Ali Yasin Ibrahim

# **Arbeidet med minoritetsspråklige elever i yrkesopplæring – En kvalitativ studie av elever og læreres opplevelser av språk og tilpasning i Teknologi og Industrifag.**

Masteroppgave i Fag-og yrkesdidaktikk og Lærerprofesjon-  
studieretning yrkesfag Veileder: Eli Smeplass Mai 2022  
Medveileder: Julie Leonardsen  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Forord</b> .....	3
1.1	Abstract.....	4
1.2	Sammendrag.....	5
<b>2</b>	<b>Innledning</b> .....	6
2.1	Tema og bakgrunn.....	7
2.2	Presentasjon av problemstilling.....	8
2.3	Begrepsavklaring.....	9
<b>2.4</b>	<b>Aktualisering av yrkesfaglig opplæring</b> .....	9
2.4.1	Faget teknologi og industrifag (TIF).....	10
2.4.2	Språklige utfordringer hos minoritetsspråklige elever i fag opplæring.....	11
2.4.3	Voksnes læring.....	12
<b>2.5</b>	<b>Tidligere forskning</b> .....	14
2.5.1	Kulturelt mangfold i skolen.....	14
2.5.2	Tilpasset opplæring.....	16
2.5.3	Inkludering.....	17
2.5.4	Lærernes kompetanse og kulturelt mangfold i skolen.....	18
<b>3</b>	<b>Teori og vitenskapelig posisjonering</b> .....	20
3.1.1	Læring gjennom praksis.....	20
3.1.2	Erfaring og tenkning (John Dewey).....	21
3.1.3	Erfaringslæring (David A. Kolb).....	22
3.1.4	Færdighetstilegnelse (Dreyfus & Dreyfus).....	23
3.1.5	De fem stadiene for ferdighetstilegnelse.....	25
<b>3.2</b>	<b>Sosiokulturell Læringsteori</b> .....	27
3.2.1	Språk og praktisk opplæring med en sosiokulturell tilnærming.....	27
3.2.2	Praktisk opplæring i et sosiokulturelt perspektiv.....	28
3.2.3	Kommunikasjon mellom lærere og elever.....	29
3.2.4	Kommunikasjon i et sosiokulturelt perspektiv.....	29
3.2.5	Motivasjon og mestring.....	33
<b>4</b>	<b>Metode</b> .....	35
4.1	Valg av metode (metodologisk tilnærming).....	35
4.2	Kvalitativt intervju.....	36
4.3	Semistrukturert dybdeintervju.....	37
4.4	Utvalg og rekrutering av informanter.....	39

4.5	Forberedelser og gjennomføring av intervju .....	40
4.6	Intervjuforløpet.....	41
4.7	Forskningsetikk, reliabilitet og validitet.....	42
4.8	Min rolle som forsker .....	45
<b>5</b>	<b>Presentasjon av analyse og funn .....</b>	<b>46</b>
5.1.1	Presentasjon av funn .....	49
5.1.2	En oppsummerende vurdering av intervjuene .....	50
<b>5.2</b>	<b>Drøfting av funn .....</b>	<b>51</b>
5.2.1	Tilpasset opplæring .....	51
5.2.2	Organisering av opplæringen .....	52
5.2.3	Tilrettelegging.....	53
<b>5.3</b>	<b>Inkludering.....</b>	<b>55</b>
5.3.1	Flerkulturelt perspektiv og lærernes kompetanse .....	58
5.3.2	Kritiskblikk på tilpasset opplæring.....	60
<b>5.4</b>	<b>Språk og fagligutfordringer.....</b>	<b>60</b>
5.4.1	Lærernes syn på språklig utfordringer .....	61
5.4.2	Elevenes syn på språklige utfordringer .....	63
<b>5.5</b>	<b>Læring gjennom praksis.....</b>	<b>66</b>
5.5.1	Elevens tidligere erfaring og forkunnskap.....	69
5.5.2	Motivasjon for læring og elevens mestringsfølelse .....	70
<b>6</b>	<b>Oppsummering og diskusjon.....</b>	<b>77</b>
6.1	Tilpasset opplæring .....	77
6.2	Inkludering .....	78
6.3	Tilrettelegging .....	79
6.4	Språkutfordringer .....	80
<b>7</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>82</b>
<b>8</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>85</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>89</b>
9.1	Vedlegg 1 NSD sin vurdering .....	89
9.2	Vedlegg 2 Forespørsel til skoleledelse .....	92
9.3	Vedlegg 3 Samtykkeerklæring for elever.....	93
9.4	Vedlegg 4 Samtykkeerklæring for lærere.....	95
<b>Figurligste</b>		
	Figur 1 Presentasjonsmodell. Egen fremstilling .....	25
	Figur 2 Analysemodell. Egen fremstilling .....	48

## 1 Forord

Studien er gjennomført av en masterstudent ved lærerutdanningen i fagdidaktikk ved NTNU. Den to årlige masterstudien er samlingsbasert og er en videre utdanning for lærere som har bachelor eller tilsvarende studiepoeng som vil undervise skole elever fra 1-13 trinn. Gjennom arbeidet med minoritetsspråklige elever i skolen, fikk jeg interesse for å forske på hvordan lærere legger til rette praktisk opplæring for minoritetsspråklige elever i yrkesopplæring. Mitt ønske var å se nærmere på hvordan lærerne jobber med minoritetsspråklige elever i videregående opplæring, og hvilke språkutfordringer og kommunikasjoner problemer denne elevgruppa har. Derfor ble jeg interessert i å skrive tema om minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. Jeg vil rette en stor takk til skoleledelsen og lærere som har stilt seg til disposisjon for min undersøkelse.

Jeg vil takke til de to minoritetsspråklige elevene som har sagt seg villig for å delta i studien. Uten de to elevene hadde det ikke denne studien latt seg gjennomføre. Jeg vil takke mine arbeidskolleger som har bidratt med refleksjoner rundt tematikken om minoritetsspråklige elevers utfordringer og støttet meg i arbeidet med undersøkelsen i form av fleksible arbeidstider og lokaler som jeg trengt. Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til mine veiledere Eli Smeplass og Julie Leonardsen til deres tålmodighet og konstruktive tilbakemeldinger. Samt gode innspill i undersøkelsen. Jeg takker også til alle som leser oppgaven eller er interessert i lærerens rolle i samfunnet og håper at denne studien blir til inspirasjon og bidra til refleksjon med nye perspektiver i arbeidet med yrkesdidaktikk og yrkespedagogikk. Til slutt takker jeg mine venner og familie både små og store bidrag til at oppgaven har vært mulig å gjennomføre.

## 1.1 Abstract

This study investigates how individual facilitation for minority students during practical training contribute to the experience of mastery. There are many minority students who apply for vocational training schools in every year. But not everyone completes the training. Among these students are adults who experience language challenges. To gain insight how these students are facilitated in practical training. An in-depth interview was conducted using a semi-structured interview guide with two teachers and two minority students in an upper secondary school. The collected data were then analyzed through a thematic analysis. In a social science study, it is important that the individual can understand his actions through previous experiences in connection with the current situation. In this way, phenomenology can define how language challenges affect the learning of minority students. Therefore in the study phenomenology was used as a scientific theoretical approach to get answers to the study's problem. The reason for using phenomenology as theoretical support in the study was that it focuses on human direct actions. Within planning for teaching situations in vocational education, there are always pedagogical and didactic challenges that teachers experience every day, and how they solve these challenges are important for the teacher's work.

In the study analysis, interview data were sorted thematically and then categorized based on the study issue. Among these topics are, adapted training, inclusion, language challenges and learning through practice. The topic of adapted education was examined how teachers in the vocational training apply the principle of adapted education, since it applies to all students in Norwegian schools, and the teachers' pedagogical and didactic work was seen as important in the preparation of teaching. The topic of inclusion shows the survey's findings that the student's experience of inclusion in relation to the education the student receives depends on how the teachers decide to adapt the education. There with inclusion and facilitation are connected. The results show that the teacher's experiences of language challenges in these students that they arrive too early in upper secondary education and the students do not have the capacity to succeed further. One of the most central findings in the study shows that minority students' qualification for work and education is a significant investment in their future, and students need more time and resources in vocational training schools. Other key findings also show the teacher's competence to adapt the education for the inclusion of minority students can give teachers knowledge and experience to motivate their students.



## 1.2 Sammendrag

I denne studien ble det undersøkt, *hvordan individuell tilrettelegging for minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring bidra til opplevelse av mestring*. Det er mange minoritetsspråklige elever som søker videregående opplæring. Men ikke alle fullfører opplæringen. Blant disse elevene er voksne som opplever språklige utfordringer. For å få innsikt hvordan det legges til rette for disse elevene i praktisk opplæring. Ble det gjennomført et dybdeintervju ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide hos to lærere og to minoritetsspråklige elever i en videregående skole. Deretter ble innsamlede data analysert gjennom en tematisk analyse. I en samfunnsvitenskapelig undersøkelse, er det viktig at individet kan forstå sine handlinger gjennom tidligere erfaringer i sammenheng med nå situasjonen. På denne måten kan fenomenologi belyse hvordan språkutfordringer påvirker minoritetsspråklige elevers læring. I studien ble det benyttet fenomenologi som vitenskapelige teoretisk tilnærming for å få svar til studiens problemstilling. Årsaken til å bruke fenomenologi som teoretisk støtte i undersøkelsen var at fenomenologien fokuserer menneskenes direkte handlinger. Innen undervisningsplanlegging i fagopplæring, er det alltid spørsmål om didaktiske og pedagogiske utfordringer som oppstår, og hvordan lærerne skal løse utfordringer i ulike læringssituasjoner er svært viktig for lærerens arbeid.

I studiens analyseprosess, ble intervjudata sortert tematisk og deretter kategorisert på bakgrunn av studien problemstilling. Blant disse temaene er, tilpasset opplæring, inkludering, språkutfordringer og læring gjennom praksis. Tema om tilpasset opplæring ble det undersøkt hvordan lærere i skolen anvender prinsippet om tilpasset opplæring, siden det gjelder for alle elever i norsk skole, og lærernes pedagogiske og didaktiske arbeid ble sett som viktig i forberedelse av undervisningen. Tema om inkludering viser undersøkelsens funn at elevens opplevelse av inkludering i forhold den opplæringen eleven får, er avhengig av hvordan lærerne legge til rette for å tilpasse opplæringen. Der med inkludering og tilrettelegging henger sammen. Resultatene viser at lærerens opplevelser av språklig utfordringer hos disse elevene at de kommer for tidlige i videregående opplæring og elevene ikke har mulighet for å klare seg videre, Et av de mest sentrale funnene i undersøkelsen viser at minoritetsspråklige elevers kvalifisering til arbeid og utdanning gjennom videregående opplæring er en betydelig investering i framtiden, og elevene trenger mer tid og ressurser i på videregående opplæring. Andre sentrale funnene viser også lærerens kompetanse for å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elevers inkludering i skole som ivaretar medbrakte erfaringer og kunnskaper, kan føre til motivasjon for elevene.

## 2 Innledning

Yrkesfag og fagopplæring står sentralt i det norske utdanningssystemet. En del elever med minoritetsbakgrunn har ankommet til Norge siste årene og søker på yrkesfag etter introduksjonsprogrammet eller grunnskole opplæring (Bratsberg et al., u.å., s. 2). Men Ikke alle disse elevene fullfører yrkesfag på videregående opplæring. Gjennomføringen blant disse elevene gir imidlertid ikke heller det fulle bildet, verken av yrkesfagenes stilling, eller av hvor mange som fullfører videregående opplæring. Det er mange minoritetsspråklige elever som fullfører videregående opplæring som voksne, og flere av dem tar fagbrev (Bratsberg et al., u.å., s. 2). Norge har de sist tyve årene godt fått merke en flyktningstrøm (Windheim, u.å., s. 4). På bakgrunn av dette har norsk regjering i samarbeid med partnere i arbeidslivet lagt fram en nasjonal kompetansepolitisk strategi, der voksne innvandrere med svak kompetanse skal få grunnleggende kvalifisering. I St meldingen (2015–2016) Fra utenforskap til ny sjanse, ble det presisert at innvandrere og flyktninger har samme behovene for opplæring og kvalifisering til arbeid som for øvrig i samfunnet. Samtidig har innvandrere og flyktninger ofte en del særskilte kvalifiseringsbehov som vil variere med for eksempel utdanningsnivå, type arbeid og botid i landet. Gode norskerdigheter og grunnleggende kjennskap til det norske samfunnet er ofte en forutsetning for å kunne skaffe seg arbeid og utdanning, og de fleste innvandrere som kommer til Norge, vil derfor ha behov for å lære seg norsk (Lødding, 2009, s. 53). Dette krever at skolen får et samfunnsmandat, som betyr at det må forberedes en god læringsaktivitet som er inkluderende. De offentliges ambisjoner om integrering og kvalifisering til arbeid, gir mulighet til minoritetsspråklige til å gå på videregående opplæring. Dermed blir skole en av samfunnets viktigste institusjon for læring. Ettersom jeg har jobbet med minoritetsspråklige elever i videregående skolen, har jeg selv sett hvilke utfordringer denne gruppen har med språk. Slik fikk jeg interesse for å skrive om hvordan det legges til rette for minoritetsspråklige elever i yrkesopplæring på videregående skole.

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens problemstilling, valg av tema og bakgrunn, begrepsavklaring, samt diskutere minoritetsspråklige elevers norskerdigheter og kommunikasjons utfordringer hos disse elevene. Til slutt vil jeg aktualisere yrkesfaglig opplæring i videregående, og voksnes læring i et samfunnsnyttig perspektiv.

## 2.1 Tema og bakgrunn

I dette avsnitt vil jeg avklare valg av oppgavens tema og drivkraften bak mitt valg av dette temaet. Mennesker søkt fred eller nye og bedre liv frivillig eller tvungent. Noen fordrives ut og andre tiltrekkes av noe. Det er mange grunner til at mennesker forlater sine hjem og flykter. Noen kan være på flukt på grunn av klimaendringer som flom, tørke og andre naturkatastrofer (Windheim, u.å., s. 1). Mange flykter fra krig og konflikter eller fra regimer som oppleves svært undertrykkende. En god del voksne og unge befolkninger i mange land rundt om verden velger å dra fra hjemlandet sitt fordi de ser ikke muligheter for et anstendig liv og jobb i fremtiden i sitt eget land. Derfor er de villige til å risikere mye for å reise til et land med bedre levekår. Jeg jobber på en skole og hjelper minoritetsspråklige elever med praktiske oppgaver. Jeg har snakket med lærere for å høre hvilke utfordringer elevene møter. Lærerne påstår at en del elever sliter med å klare seg gjennom videregående opplæring. Blant disse elevene er voksne minoritetsspråklige elever som møter språklige hindringer både teoretisk, og praktisk opplæring. Gjennom arbeidet med elevene, fikk jeg mulighet til å se nærmere på hvordan det legges til rette for minoritetsspråklige elever på praktisk opplæring.

Minoritetsspråklige elever i skolen er en meget sammensatt gruppe, med ulik nasjonal, kulturell, språklig og religiøs tilhørighet. Disse elevene har med seg tidligere erfaringer og kunnskap og derfor har forskjellige utgangspunkt for å lære. Noen har gått på grunnskoleopplæring, mens andre har ikke hatt skolegang i hjemlandet. De har dermed ulike forutsetninger med hensyn til språk og utdanningsbakgrunn. Språk er viktig nøkkelen for å kunne bli aktivt medlem i det norske samfunnet. Samtidig øker kravet om formell kompetanse i arbeidslivet både privat og offentlig sektor. Det blir altså vanskeligere å få jobb i Norge uten å ha noen formell kompetanse. Uten norsk risikerer man å bli stående utenfor, der en også er sårbar, utsatt og avhengig av andre. For å sikre høyere overgang til arbeid eller utdanning for nyankomne innvandrere, er det avgjørende at det er god sammenheng mellom kartlegging av den enkeltes kompetanse, bosetting, kvalifisering og eventuelt videreutdanning. Den norske regjeringen utnevnte i 2016 et utvalg med Grette Brochmann i spissen for å se hvordan høy innvandring vil påvirke den økonomiske mobiliteten i den norske velferdsordningen. Utvalgets beregninger viser at det med gitte betingelser er samfunns-økonomisk lønnsomt å investere i utdanning for flyktninger, fordi det gir betydelig gevinst i form av økt sysselsetting (Brochmann, 2015). Eksempelvis vil et femårig opplæringsløp for å gi videregående opplæring til en flyktning med grunnskole eller mindre, gi inntil fire ganger høyere samfunnsøkonomisk avkastning enn det investeringen koster. I tillegg kommer den sosiale effekten i form av

selvforsørgelse, selvstendighet og deltakelse i samfunnet. I 2019 lanserte den norske regjeringen med spissen statsministeren Arne Solberg integreringsstrategi som har fått navnet *Integrering gjennom kunnskap for 2019–2022* (Kunnskapsdepartementet, 2018) Der det ble konkludert med at det viktigste arbeidet for den norske staten er, hvordan flere innvandrere skal komme i jobb slik at de kan forsørge seg selv. I strategien står det dessuten at arbeid gir fellesskap, frihet og selvstendighet. Innvandrere må bidra med sin arbeidsinnsats til verdiskaping og utvikling, slik samfunnet kan sikre en økonomisk bærekraftig velferd. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 4). Derfor skal skolen legge vekt på et fellesskap for alle elever med ulike læreforutsetninger. Minoritetsspråklige elever er en gruppe som har stort behov for kvalifisering for å komme raskt i arbeidet eller utdanning, og derfor skal skolen være en arena hvor disse elevene kan utvikle en kompetanse der de kan få jobb som gir inntekt for å forsørge seg, og bli integrert i det norske samfunnet. Det er en utfordring for skolen som skal legge til rette for opplæringen til alle elever uansett kulturell bakgrunn (Hvistendahl, 2009, s. 17). Til nå har jeg belyst noen av årsakene til innvandring til Norge og andre deler i verden, behovet for kvalifisering for minoritetsspråklige og statens intensjon om utdanning som integrerings og kvalifiseringsarena for minoritetsgrupper i samfunnet. Videre vil jeg presentere studiens problemstilling og gjøre rede for følgende sentrale begreper jeg benytter i denne undersøkelsen: minoritetsspråklige, flerspråklige, tilrettelegging samt et knippe andre begreper som jeg kommer til å presentere i ulike kapitler i oppgaven.

## 2.2 Presentasjon av problemstilling

Temaet minoritetsspråklige elever i videregående skole er generelt og vidt, men målet for min forskning er å få mest mulig innsikt i utfordringer minoritetsspråklige elever har i opplæringen og samtidig se nærmere på hvordan det legges til rette for disse elevene i praktiskopplæring i et lærer perspektiv. På den måten håper jeg å kunne belyse hvilke erfaringer minoritetsspråklige har, og hvordan dette påvirker deres læring i en yrkesfaglig kontekst. I lys av overnevnte informasjon har jeg kommet fram til en hovedproblemstilling og to under følgende problemstillinger:

*«Hvordan kan individuell tilrettelegging for minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted bidra til opplevelse av mestring?»*

1. *«Hvilke utfordringer opplever lærere i forbindelse med å legge til rette for Minoritetsspråklig elever i faget teknologi industrifag?»*
2. *Hvilke språklige utfordringer står overfor minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted?»*

### 2.3 Begrepsavklaring

Utdanningsdirektoratet beskriver minoritetsspråklige elever som barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (NOU 2010: 7, s. 24). Begrepet minoritetsspråklig benyttes ulikt innen ulike deler av opplæringssystemet. Innen grunnopplæringen forstås elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk (jf. Opplæringsloven §§ 2-8 og 3-12 og privatskoleloven §3-5; (Udir.no, 2016). For at elevene skal lykkes i opplæringssystemet, er det viktig å ha fokus på tilrettelegging av minoritetsspråklige elever undervisning i skolen og de mulighetene som vil ha betydning på deres utviklingspotensial som aktive samfunnsdeltakere som lykkes i arbeidslivet. I denne undersøkelsen presenterer jeg også faget teknologi og industrifag (TIF) som er et gjennomgående tema i hele undersøkelsen. Faget teknologi og industrifag dekker yrkesteorien i alle de tre felles programfagene i læreplanen for Vg1. Pensumet dekker faget produksjon og tjenester, produktivitet og kvalitetsstyring og konstruksjons og styringsteknikk. Etter bestått i alle deler i vg1 kan elevene kvalifisere til vg2 og senere spesialisere seg i yrker som aluminiums-konstruktør, sveiser, platearbeider, verktøymaker, finmekaniker, faglaborant, operatør i kjemisk prosessindustri, industri syer, operatør i trikotasjer, vaskerioperatør, bilskadereparatør, logistikkoperatør og yrkessjåfør.

### 2.4 Aktualisering av yrkesfaglig opplæring

I dette avsnitt skal jeg se nærmere på hvilke språklige utfordringer minoritetsspråklige elever møter i fagopplæring. I Norge består videregående opplæring av tolv forskjellige studieforberevende og ti yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Yrkesfaglige opplæring er for de som ønsker et praktisk yrke, for eksempel elektriker, bilmekaniker eller billakkerer. Innen hvert yrkesfaglige utdanningsprogram på vg2 er det mange yrkesretninger å velge mellom. Yrkesfaglige opplæringen er i hovedsak organisert slik at det gis to år opplæring i skole og to år i bedrift. Opplæring i bedrift kalles læretid og det er mulighet for lønn. Når en har fullført og bestått en yrkesfaglig opplæring, får en yrkeskompetanse. Med yrkeskompetanse kan en velge å søke jobb eller ta videre utdanning ved en fagskole. Det er mange minoritetsspråklige elever som velger yrkesfaglig opplæring i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2010). Disse elevene vil gjerne kvalifisere seg til en jobb som gir inntekt og dekker deres livsgrunnlag. Samtidig er det et stort behov for arbeidskraft for å løse viktige samfunnsoppgaver i framtiden. Det er av samfunnsinteresse at man øker sysselsettingen og dermed fokuserer på de viktigste verktøyene for økt deltakelse, bedre levekår og mindre utenforskap blant innvandrere. Det er nær sammenheng mellom likestilling, deltakelse i arbeidsmarkedet og gode levekår for

familiens barn (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 11). Det er også nær sammenheng mellom hverdagsintegring, tillit til offentlige hjelpetjenester, trygge lokalsamfunn og skoleresultater.

Grunnleggende kunnskaper i norsk og om det norske samfunnet, er som nevnt tidligere i oppgaven avgjørende for deltakelse i arbeids og samfunnsliv både for barn og voksne. Kunnskap gir innsikt og forståelse for samfunnet. Kunnskap og høy kompetanse i befolkningen er også avgjørende for omstilling og framtidig verdiskapning, og for velferdssamfunnets bærekraft (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Derfor er satsingen på kunnskap, kompetanse og kvalifisering en viktig strategi for norsk styremakter. Dette vil bidra til at innvandrere og deres etterkommere kan få den kompetansen som de selv og samfunnet trenger, slik at de kan komme i jobb og bli selvstendige og aktive deltakere i samfunnet. I en av fagene som minoritetsspråklige elever søker i yrkesopplæring er teknologi og industrifag. Faget er et mekaniskfag håndverksfag som har avansert fagspråk.

#### **2.4.1 Faget teknologi og industrifag (TIF)**

I dette avsnitt vil jeg se nærmere på hva faget teknologi og industrifag inneholder og hvordan den er organisert som fag i videregående opplæring. Å arbeide i en moderne bedrift stiller store krav til bred kunnskap og erfaring på mange områder. I det siste årene har mye av vareproduksjon i industrien ble automatisert. Samtidig har produksjons bedriftene etter spurt av personer som kan handtere datastyrt produksjon og ønsket å rekruttere flere fagarbeidere i fremtiden. I faget teknologi og industrifag vil uansett yrkesvalg elevene lære grunnleggende kunnskaper som er viktige å kvalifisere seg somfagarbeider i fremtiden. Teknologi og industrifag (TIF) passer for elever som er praktisk anlagt og har godt håndlag. Faget krever å kunne jobbe selvstendig og være nøyaktig i det man gjør. læreplanen for Vg1 teknologi og industrifag dekker alle tre felles programfag i produksjon og tjenester, produktivitet og kvalitetsstyring og konstruksjons- og styringsteknikk. I praktisk arbeidet lærer elevene å dreie, frese, bore, kappe, skjære, sveise og lodde ulike metaller. Videre lærer elevene å montere/demontere motorer og maskindeler å kople elektriske, pneumatiske og hydrauliske systemer. Eleven arbeider med forskjellige type oppgaver ved bruk av ulike verktøy og måleinstrumenter å stelle og vedlikeholde mekanisk verktøy og utstyr. Videre kan elevene som er ferdig faget teknologi og industrifag bli som bilmekaniker, billakkerer og bilskadereparatør. Faget teknologi og industrifag er et praktiskfag og er et godt utgangspunkt for lærere å legge til rette for minoritetsspråklige elever under praktiske opplæring i verkstedet.

## **2.4.2 Språklige utfordringer hos minoritetsspråklige elever i fag opplæring**

Minoritetsspråklige elever som søker videregående opplæring forventes at de behersker norsk som andrespråk og kan kommunisere både muntlig og skriftlig (Kunnskapsdepartementet, 2016). Å beherske norsk godt er ofte en nødvendighet for å kunne delta økonomisk, sosial og politisk i det norske samfunnet. Med kjennskap til norsk blir det lettere å ta i bruk sine demokratiske rettigheter og etablere kontakt og vennskap med personer utenfor ens nære krets (NOU 2010: 7, 2010, s. 34). Hva slags kunnskap og ferdigheter en minoritetsspråklig elev får med seg fra skole eller kvalifiseringskurs fra offentlige har stor betydning for hvilken jobb eller utdanning en får i Norge. Minoritetsspråklige elever er som nevnt mangfoldige og har ulike kompetanser som i stor grad varierer. Et stort problem for mange minoritetsspråklige elever på alle utdanningstrinn er manglende norskkunnskaper. Samtidig har disse elevene en tendens til å falle utenfor skole systemet (NOU 2011: 14, 2006).

I Norge kreves det ikke norskkunnskaper for opptak til videregående opplæring. Både flyktninger som er nyankommet, og de som bodde lenge i landet kan søke inntak til videregående opplæring (Udir.no, 2016). Samtidig viser flere undersøkelser at norske skoler ikke har mulighet til å kartlegge norskkunnskaper til elevene før inntak til opplæring. Dermed kan de heller ikke henvise elever med dårlige norskkunnskaper til alternativ opplæring før de påbegynte videregående skole. Dette krever ressurser fra både fylkesmannen, som har ansvar for inntak av videregående, og skoleledelsen som kan gi alternativ opplæring for disse elevene (NOU 2010: 7, 2010, s. 217).

Rundt tre av fire voksne som deltar i videregående opplæring, får opplæring som er spesielt organisert for voksne (NOU 2010: 7, 2010, s. 248). Det er likevel klart at mange minoritetsspråklige elever og i særlig grad sent ankomne med lite skolebakgrunn, ikke besitter de nødvendige norskkunnskaper for å kunne følge opplæring i videregående opplæring (NOU 2010: 7, 2010, s. 229). Det har vist seg at mange faller fra underveis i videregående opplæringen. Årsaken kan være at disse elevene ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne følge den faglig undervisning. En rapport utarbeidet av Rambøll Management (2008) viser at hovedutfordring ligger i å lære nyankomne innvandrere tilstrekkelig norsk, slik at de kan fungere i opplærings og arbeidssituasjoner. Videre fremkommer det blant annet at en stor utfordring for elever med minoritetsspråklig bakgrunn er at de ofte ikke har tilfredsstillende

norskkunnskaper, og dermed faller ut fra videregående opplæring underveis eller går ut med veldig dårlige karakterer. Det skaper en gruppe med veldig svak tiltro til norsk skole systemet. En respondent i undersøkelsen karakteriserte det som at denne gruppen ble en b-gjeng i skolen. Rapporten viser til at det er vurdert om det bør stilles strengere krav om norskkunnskap før inntak til videregående opplæring (NOU 2010: 7, 2010, s. 228). Men å stille krav om norskferdigheter hos minoritetsspråklige elever, når det for øvrig elever ikke kan stilles andre krav enn de som kommer frem av opplæringsloven § 6-10, vil innebære en betydelig forskjellbehandling mellom ulike elevgrupper. Videre står det i rapporten at en ikke bør innskrenke rettigheter verken for minoritetsspråklige eller andre elever knyttet til muligheten til å starte i videregående opplæring. (NOU 2010: 7, 2010, s. 228). Fram til nå har jeg presentert de utfordringene elevene står overfor. Strengere krav på norsk språk overfor disse elevene kan være en belastning for deres fremtidige kompetanse utvikling. Derfor bør minoritetsspråklige elevene få muligheten til å lære seg norsk gjennom fagopplæring.

### **2.4.3 Voksnes læring**

De voksne minoritetsspråklige elevene i skolen kommer som nevnt fra ulike tradisjoner. De har ulik type skolegang bak seg og de er kanskje vant med helt andre lærer-elevrelasjoner enn i norsk kultur. Skal det bli et godt læringsmiljø med utviklingsmuligheter for hver av dem, må en ta hensyn til både deres ulikheter i bakgrunn, deres voksne alder og deres personlige og sosiale behov. Viktige aspekter i et godt læringsmiljø for denne gruppen er involvering, følelsesmessig tilknytning og støtte fra læreren (Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 79). Vanligvis er voksne elevers skolemotivasjon for opplæring rettet mot personlig fremtidig utvikling. Videre er voksnes læring et interdisiplinært fagområde. Fagområdet har vokst ut fra det som tradisjonelt har vært kalt folkeopplysning og voksenopplæring, men har etter hvert gått inn i, eller sammen med etter og videreutdanning, kompetanseutvikling og lignende begreper. En trend de siste årene har vært en vektlegging av læring og kompetanseutvikling i forhold til arbeidslivets behov.

Voksne innvandrere fra ulike kulturer vil være enda mer forskjellige enn voksne som er oppvokst i en norsk kultur (Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 77). Innvandrere kommer til Norge med en kulturell ballast og en kunnskap om samfunnet som varierer både individuelt og på gruppenivå. Utdanningssystemer og pedagogiske tradisjoner er svært ulike rundt om i verden.



For mange av de som kommer fra mer lærerstyrte og autoritære modeller, kan det norske skolesystemet være et sjokk. Mange føler at skolen mangler disiplin og orden, og at lærerne til dels er uansvarlige. Likeledes vil målsettingene i den norske læreplanen, hvor læreprosessen, evnen til samarbeid og evnen til å og være kritisk verdsettes høyt for mange innvandrere føles som fremmede (Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 77). Boka «Demokrati og utdanning» presenterer Deweys (2005) sitt syn på målet med utdanning. John Dewey (2005) var trolig den mest innflytelsesrike utdanningsfilosof i det 20 århundre. Han så på utdanning som det moderne demokratiet og veien til et bedre liv. Han setter demokratiet som mål i skolen (Dewey, 2005, s. 117). Gjennom arbeid med tema demokrati og medborgerskap i skolen, skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter (Udir.no, 2020). Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i samfunnet. (Udir.no, 2020). Dette er spesielt viktig for elever som kommer fra et sted hvor demokrati og medbestemmelse ikke finnes, eller er knapt ikke mulig. Dewey (2005) mener målet med utdanningen skal være å forberede enkelt mennesker på å bli og gode borgere i samfunnet.

Dewey (2005) mener også at målet med utdanning skal være å forberede fullverdige individer som deltar i samfunnet. Han ser elevens medbestemmelse i læringsarbeidet som meningsfullt, og setter krav på praktisering av demokratiets grunnprinsipper i skolen som mål. Han peker på elevenes involvering i egen læring. Han mener at skolen skal finne ut hvordan elevene kan være involverte i planlegging av læringsaktiviteter, arbeidsmåter og vurderingspraksis. Jeg tolker dette slik at han mener at elevene skal medvirke i daglig aktiviteter i skolen, noe som er avgjørende for å lykkes både for skolen og eleven selv. Samtidig skal elevene være engasjerte og involverte i både utformingen av innhold og arbeidsmåter i læringsarbeidet (Dewey, 2005, s. 124). Sett fra minoritetsspråklige elevers perspektiv, kan dette være vanskelig og usikkert fordi minoritetsspråklige elever opplever at de ikke forstår hvordan skolesystemet fungerer (Brochmann, 2015). I det følgende vil jeg se nærmere på hvilke muligheter minoritetsspråklige elever har, og hvilke utfordringer elevene står over for å tilegne seg nødvendig kunnskaper og ferdigheter som kreves i arbeidslivet.

## 2.5 Tidligere forskning

For å få mer kunnskap om temaet minoritetsspråklige elever i skolen, leste jeg relevant litteratur og tidligere forskning som er gjort på temaet. I starten av et forskningsprosjekt er det viktig å sette seg inn i tidligere forskning på temaet man forsker på. På denne måten får en noen referanserammer å ta i bruk fra tidligere forskningsresultater for å støtte opp under egen forskning. I arbeidet med litteratursøk og lesing har jeg funnet ut at det er skrevet mye om temaet, både om flerspråklige, tospråklige og minoritetsspråklige elever. Jeg så etter hvert at det var et veldig stort tema, og jeg måtte avgrense til minoritetsspråklige elever i videregående skole. Jeg har funnet forskningsartikler og bøker som omhandler minoritetsspråklige elever i videregående opplæring. Det er skrevet mye om tilrettelegging for disse elevene og utfordringer lærerne har. Minoritetsspråklige elever er en gruppe som er sammensatt, og de har ofte vanskeligheter med språket i fagopplæringen. På bakgrunn av dette ble jeg inspirert av nasjonale og internasjonale studier om temaet, og jeg fikk ideer som kunne være nyttige i mitt prosjekt. Til slutt måtte jeg velge hvilke teorier som var aktuelle for forskningsspørsmålet mitt.

### 2.5.1 Kulturelt mangfold i skolen

Da jeg så nærmere på tidligere forskning om kulturelt mangfold i skolen, oppdaget jeg at det har foregått et stort arbeid internasjonalt om temaet. I Tyskland har flere forskere bidratt til å utvikle en metode som retter seg mot kulturelt mangfold i undervisning: *Cultural Responsiv Teaching* (CRT). Metoden brukes til å styrke elevens kulturelle erfaringer og kunnskap i læringsarbeidet (Civitillo et al., 2019, s. 342). Hovedintensjonen er at elevene får støtte til å beholde sin kulturelle identitet og morsmål, og samtidig få muligheter til å demonstrere kunnskapen og ferdighetene sine i forskjellige perspektiver. Å bevege seg bort fra tradisjonelle undervisningsmetoder med hensyn til elevmangfoldet i skolen, kan være en ny måte å ta vare på individuelle forskjeller i skolen. Arbeid med kulturelt mangfold styrker elevens sosiale bevissthet, og dermed er metoden flerdimensjonalt satt sammen. CRT er viktig for lærernes planlegging og tilrettelegging av læringsarbeidet (Civitillo et al., 2019, s. 342). Lærerne som bruker CRT, får nyttig kompetanse om hvordan forskjellige kulturer påvirker undervisning og læring. Forskning viser at tilrettelegging for minoritetsspråklige elever er avgjørende for likeverdige muligheter i undervisningen. Et stort problem for minoritetsspråklige elever er imidlertid manglende norskkunnskaper (Hvistendahl, 2009, s. 17). Dårlig begrepsforståelse og svak beherskelse av språklig syntaks i fagspråket nevnes i forskningen. Gjennom dialogisk undervisning kan minoritetsspråklige elever styrke norskerferdighetene sine. Lærerne kan ikke ta for gitt at elevene kjenner kodene for samtaleformer i undervisningen fra før (Nordgren, 2016,

s. 4). Samtidig kan voksne minoritetsspråklige elever oppleve norsk som vanskelig fordi de ikke får med seg det som bli sagt i faglige samtaler. Dette kan føre til frustrasjon og misnøye og til slutt resultere i frafall. Lærerens vektlegging av samtaler kombinert med lite kunnskap om minoritetsspråklige elevers behov kan også få negative konsekvenser for elevenes språklige og kognitive utvikling (Nordgren, 2016, s. 10). For å unngå en slik situasjon i skolen, bør lærerne ha flerkulturell kompetanse på minoritetsspråklige elevers læring og utvikling i ulike undervisningssituasjoner. Denne kompetansen handler om hvordan læringsfellesskap konstrueres og vedlikeholdes gjennom dialogisk samspill (Nordgren, 2016, s. 49).

Med flerkulturell kompetanse får lærerne kunnskap om hvordan man kan legge til rette for inkluderende og dialogisk undervisning, slik at elevene kan dra nytte av den språklige interaksjoner i klasserommet. Når elevene får muligheten til å være med på den faglige fellesdiskusjonen i undervisningen, blir elevene aktive og deres leseferdigheter øker betraktelig (Michelle) & Patkin, 2013, s. 9). For å se nærmere på forskningen som handler om minoritetsspråklige elever i norsk skole, vil jeg trekke frem en studie gjennomført av Nordlie og Anmarkrud (2015). Studien viser at voksne minoritetsspråklige elever har et større behov for grunnleggende lese- og skrivetrening for å automatisere kodingsferdigheter knyttet til fagspråket de møter i fagopplæringen. Videre viser forskningen at holdninger til språklige utfordringer som minoritetsspråklige elever møter i skolen kan hindre sosialisering inn i skolemiljøet og samfunnet for øvrig. Den viser også at språklige utfordringer hos minoritetsspråklige elever ikke bare er knyttet til å lese- og skriveferdigheter, men også til praktiske ferdigheter. Gode leseferdigheter er ikke bare viktig for den enkelte elevens utdanning og deltakelse i arbeid og samfunnsliv, det vil også gi positive samfunnsmessige ringvirkninger (Nordlie & Anmarkrud, 2015, s. 12).

Annen forskning gjennomført av Lagestad og Mestad (2018) viser at den norske skolen ikke alltid lykkes med å være inkluderende, til tross for statens ambisjoner om likeverd og inkludering av kulturelle og språklige minoriteter. Det er viktig å knytte inkluderingsprinsipper som rettferdighet, godhet og verdighet til opplæringen av minoritetsspråklige elever i skolen (Lagestad & Mestad, 2018, s. 4). I en opplæringssituasjon der man tematiserer kulturelt mangfold må man ta hensyn til kjønn, religion og etnisitet (Jortveit, 2018, s. 1). Minoritetsspråklige elever skaper kulturelt og etnisk mangfold i skolen, men dette mangfoldet ignoreres i stor grad, og elevene blir sett på som problematiske (Michelle & Patkin, 2013, s. 2).

Dette kan skape en negativ holdning til språklig og kulturelt mangfold i skolen. Samtidig kan minoritetsspråklige elever oppleve at deres språklige og kulturelle bakgrunn blir sett på som fremmed, og dette kan resultere i at elevene danner egne etniske grupper som fungerer som en beskyttelse mot andre kulturer og språk. Hvordan minoritetsspråklige elever inkluderes og hvordan kulturelt mangfold anvendes er forskjellig fra skole til skole, og derfor er det naturlig for å se nærmere på hvordan prinsippet tilpasset opplæring anvendes i skolen.

### **2.5.2 Tilpasset opplæring**

I dette emne ser jeg nærmere på tilpasset opplæring, og hvordan praksis gjennomføres i skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring er formelt vedtatt av samfunnet og nedfelt i lov og læreplaner. Utgangspunktet for prinsippet er altså demokratiske beslutninger som fattes hvert fjerde år på vegne av fellesskapet (Bunting, 2018, s. 23). Et politisk prinsipp kan vanskelig brukes til å utlede enkle metoder eller oppskrifter til bruk i en praktisk skolehverdag. For å lykkes med å utforme tilpasset opplæring må lærere derfor være fortrolige med prinsippets forpliktende innhold. Det er dermed avgjørende at skolens personale arbeider kontinuerlig med å utdype prinsippet og utforske hva det betyr i ulike fag i skolen (ibid). Det tar tid å utvikle en nyansert forståelse, men i forlengelsen av et slikt arbeid blir det gradvis lettere å handle i de situasjonene som planlegges og oppstår. Jeg oppfatter det slik at tilpasset opplæring først og fremst dreier seg om hva elevene oppnår, ikke bare om hva lærerne gjør. Som del av dette utdyper jeg noen spørsmål som er sentrale for lærere når de skal omsette prinsippet om tilpasset opplæring i praksis. Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Der skal de utvikle seg som personer, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Alle elever skal ha muligheter til å lære og utvikle seg, uavhengig av bakgrunn, kjønn, økonomi, geografi eller andre forhold (Bunting, 2018, s. 22).

Skolen skal være til for alle, og da må det som foregår være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der. Det er det prinsippet om tilpasset opplæring handler om. Arbeidet med å nå alle skal være tuftet på verdier som likeverd, og høy kvalitet på undervisningen, og det skal gjelde for alle elever, uten unntak. Alle skal både utfordres og oppleve at de lykkes med skolearbeidet. Norsk og internasjonal skoleforskning viser at de fleste skoler kommer til kort når det gjelder å utforme opplæringstilbud som ivaretar mangfoldet og elevenes likheter og forskjeller (Bunting, 2018, s. 23).

### 2.5.3 Inkludering

I dette emne vil jeg se nærmere på inkluderingsbegrepet som en del av tilpasset opplæring. Samtidig ønsker jeg å få med elevens perspektiv på inkludering, både faglig og sosialt. Å ta opp begrepet inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring, er naturlig for alle som jobber i skolen. For det første er dette to begreper som overlapper hverandre, og de er til dels forutsetninger for hverandre. Inkluderingsbegrepet kan ut fra noen perspektiver erstatte begrepet tilpasset opplæring (Bachmann, Haug, 2006, s. 87). For det andre kan skoleledelsen og lærere tolke begrepene ulikt. I dagens forståelse av inkludering i et utdanningspolitisk perspektiv er begrepet mest assosiert til spesialundervisning og spesialpedagogikk, men etter hvert har begrepet også blitt brukt i andre sammenhenger i skolen (Bachmann, Haug, u.å., s. 87). For å definere begrepet inkludering i denne undersøkelsen, vil jeg knytte det til kulturelt mangfold i skolen fordi begrepet inkludering og tilpasset opplæring kan være to sider av samme sak for mange lærere i skolen. Likevel kan forskjellen ligge i arbeidet med det sosiale og på faglige fellesarenaer.

Jeg vil trekke inn min forståelse av inkludering som en helhet og ikke som et enestående aspekt. Bachmann og Haug (2006, s. 88) sier at når begrepet inkludering drøftes i relasjon med tilpasset opplæring, er det fordi inkludering på mange områder helt eller delvis faktisk kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen. Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet. Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes. Det elevene møter i skolen skal ha relevans for deres nåtid og framtid. Det som foregår skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og av medelever. Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre. Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet. (Bunting, 2018, s. 29).

Jortveit (2018) peker på flerkulturell kompetanse hos lærerne i skolen som et viktig prinsipp for lærerens profesjonalitet. Det vil si at dagens lærerutdanning skal ha fokus på opplæring av språklige minoriteter samt språklige og kulturelle kompetanse om mangfold hos lærerne skal vektlegges (Johansen et al., 2015, s. 11). Lærere som underviser elever med minoritetsbakgrunn

i skolen, uttrykker imidlertid usikkerhet i opplæringen. Johansen et al. (2015, s. 11) skriver i sin forskning at lærerutdanningen kan heve lærernes kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk, og han peker på handlingsrom angående flerkulturelle temaer som gir et stort løfte for lærerutdanningen. Men dette krever at lærerutdanningen legger til rette for refleksjoner, grundigere analytiske begreper, presise problembeskrivelser og en utforskende tilnærming til inkluderingspraksis. Johansen (2015) mener videre, at lærerens flerkulturelle kompetanse er viktig fordi den påvirker lærernes arbeid og tilrettelegging for minoritetsspråklige elever i ulike lærings situasjoner.

#### **2.5.4 Lærernes kompetanse og kulturelt mangfold i skolen**

Fram til nå har jeg belyst de viktigste punktene i prinsippet for inkludering og flerkulturell pedagogikk. For at lærerne skal inkludere minoritetsspråklige elever i læringsfellesskapet, så er det viktig at lærerne kjenner hvordan man takler ulike utfordringer i lærings situasjoner. For å legge til rette for minoritetsspråklige elever i fagopplæring ser jeg som viktig hvordan lærerne ta vare på elevenes interesse og samtidig motivere elevene i praktiske opplæring. Læreren møter mange elever med ulike bakgrunner, evner og anlegg. Slik har det vært i Norge helt siden skolegang ble vanlig for alle barn og unge. Lærernes arbeid består blant annet i å forklare, forelese, lage oppgaver, holde ro og å stille krav til elevene. Lærernes ansvar omfatter også å variere undervisningen slik at alle elevene, uavhengig av forskjeller i evner og bakgrunn, får nytte av den. Det sier seg selv at det er svært krevende å være lærer (Bunting, 2018, s. 19).

Hvordan læreren legger opp undervisningen, er altså avgjørende for elevene. Det er imidlertid responsen på lærerens initiativ som er med på å avgjøre om det blir til tilpasset opplæring. «God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevenes egen innsats» (Bunting, 2018, s. 36). Derfor kan det være krevende om elevene ikke motiverte og aktive selv. Det kan for eksempel være nyttig å legge merke til om elevene griper tak i det læreren forklarer. Det kan hende at noen elever synes å trekke seg litt unna eller se usikre ut når læreren viser dem hva de skal gjøre. Det virker om noen elever oppfatter læreren som en drivkraft for læringen, eller kan det i noen situasjoner og for noen elever synes å virke motsatt. Hvordan læreren virker på elevenes læring, vil også henge sammen med hvilke oppgavetyper, organiseringsmønstre og undervisningssituasjoner som brukes i klassen. Lærerens iakttagelse av hvordan klassen og

enkeltelever synes å utnytte det læreren presenterer, vil også gi læreren viktig kunnskap om egen innvirkning på elevenes læring og utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 37).

Å undersøke hva og hvordan elevene lærer, kan gjøres på mange forskjellige måter. Det kan skje spontant, men kan også gjøres mer systematisk, for eksempel i form av observasjon av atferd og ved å studere hvordan elevene arbeider gjennom samtaler. Når læreren skal følge med på å vurdere egen undervisning, innebærer det å være oppmerksom på hva som skjer med elevene mens læreren underviser, leder samtaler og liknende. Det kan være lurt å bestemme seg for hva man skal ha i fokus i en time eller hele klassen eller enkeltelever. Når en har mye trening i begge disse måtene å iakttå på, kan en lettere veksle mellom dem (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 38). Fram til nå har jeg belyst hvordan inkludering iverksettes i skolen og hvordan lærerne er omsetter prinsippet fra teoretiske til praktiske.

### 3 Teori og vitenskapelig posisjonering

I dette kapitlet presenterer jeg min teoretiske tilnærming, som er utgangspunktet for de empiriske funnene i oppgaven. Jeg vil beskrive hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv jeg har valgt for min studie. Jeg vil gjøre rede for hvilke teoretiske tilnærminger jeg mener er mest relevante i oppgavens problemstilling. Videre forklarer jeg min forståelse av hva begrepet læring er og hvordan det finner sted. I denne undersøkelsen vil jeg støtte meg på fenomenologi som vitenskapelig teoretisk tilnærming, både for å analysere og fortolke resultatet.

I en samfunnsvitenskapelig undersøkelse er det viktig at individet kan forstå sine handlinger gjennom tidligere erfaringer i sammenheng med nåsituasjonen. En fenomenologisk tankemåte gir oss muligheten til å bryte ned gamle antakelser og forståelser som vi har om menneskers handlinger (Crotty, 1998, s. 101). Denne tankegangen gir rom for at vi ikke skal tro på at vi vet alt, men at vi kan undersøke noe som vi visste tidligere for å finne ny kunnskap. I et yrkesfaglig perspektiv kan vi tolke menneskenes handlinger gjennom forståelse av kontekst som har fokus mot handlingen, og det krever at vi i praksis undersøker vår erfaring og relaterer dette til vår forståelse av fenomenet. Hvert enkelt menneske har sine erfaringer, og hvilke følelser som er knyttet til disse erfaringene er svært viktig for å få ny innsikt i forskningen. For å kunne belyse hvordan minoritetsspråklige elever har det i skolen og hvilke forutsetninger de har for å lære, vil jeg se nærmere på ulike læringsteorier som forklarer hvordan minoritetsspråklige elever i videregående opplæring får innsikt i egne læringssituasjoner.

#### 3.1.1 Læring gjennom praksis

I arbeidslivet er en selvstendig og kvalifisert fagarbeider svært attraktivt. Årsaken er at det norske samfunnet står overfor en utfordring knyttet til den globaliserte verden og bedriftene føler at de er konkurranseutsatt både innen i det norske markedet og landegrensene. Digitalisering, bærekraft og robotisering er noen elementer i teknologiskiftet hele samfunnet står foran. Derfor kreves det en ny måte å rekruttere fagarbeidere i fremtiden. Samfunnet trenger et bedre system for påfyll av ny kompetanse i et livslangt læringsperspektiv. De bør tilbys et opplæringstilbud som er tilrettelagt og mer fleksibelt for å utdanne seg innen de yrkene de minoritetsspråklige elever ønsker (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette krever en vel organisert yrkesopplæring med gode systemer for å anerkjenne de som har erfaringer fra før, og dermed gjøre det lettere å få de som står utenfor inn i fag opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018). I denne undersøkelsen intervjuet jeg minoritetsspråklige



elever for å høre deres opplevelse av praktisk opplæring i skolen. I undersøkelsen utrykte minoritetsspråklige elevene at de føler norske opplæringssystemet er uklart i forhold til deres forventinger til fagopplæringen. Elevene føler at deres tidligere erfaringer og kunnskapen de besitter ble ikke tatt vare på. De mener for å utvikle videre den kunnskapen de har kunne hjulpet for å klare seg godt gjennom praktiske opplæring i videregående skole, samtidig som elevene forpliktet seg til å lære norsk språk for å kunne fungere i arbeidslivet.

### **3.1.2 Erfaring og tenkning (John Dewey)**

I boka Demokrati og utdanning av John Dewey (2005), i kapittelet erfaring og tenkning, kan en lese hvordan mennesker får erfaringer, og hvor viktig det er å bruke erfaringen. Videre står det at erfaringer fører til at vi tenker gjennom hva vi gjør og hvorfor vi gjør det. Forfatteren hevder at før å søke erfaring innebærer dette endring, men en endring er meningsløs med mindre det er bevisst forbundet med konsekvens som følger av endringen (Dewey, 2005, s. 157). Yrkesopplæringen er praksis en viktig del av opplæringen. Elevene får opplæring av fag de ønsker å utdype seg i. Dette gir mening for elevene, fordi det er akkurat gjennom praktiske ferdigheter at elevene tilegner seg den nødvendige kunnskapen i ulike fag. I en opplæringssituasjon må elevene løse oppgaver praktisk og teoretisk ved hjelp av bevisst aktivitet. Videre må noen kroppslige aktiviteter brukes, sansene, øynene og ørene må brukes slik at man kan forstå hva oppgaven handler om, hva som står på tavlen betyr og hva læreren sier. Å holde øynene rettet mot boken og ørene åpne for lærerens ord blir vurdert en mystisk kilde til intellektuell nåde. I tillegg kreves det viktige ferdigheter som lesing, skriving og motorisk trening. Musklene i øynene, hånden og taleorganene må følgelig være trent slik at de kan fungere som kanaler for å oversette kunnskap fra bevissthet til ytre handling. Ved å bruke musklene gjentatte ganger på samme måte får de en automatisk tendens til å gjenta seg den samme bevegelsen. Det åpenbare resultatet er en mekanisk bruk av kroppslige organer. Sansene må brukes i større eller mindre grad og musklene brukes ikke som organismer eller deltakere i anskaffelsen av en læringsopplevelse, men som eksterne broer av bevissthet (Dewey, 2005, s. 159). Det vil si erfaringen innebærer kunnskap og ferdigheter gjennom bruk av kroppslige bevegelser. Her kan si at vi mennesker tilegner oss de nødvendige ferdighetene for å overleve i hverdagen gjennom opplevelse av ulike fysiske og psykiske aktiviteter. Når det gjelder psykiske aktiviteter tenker vi før vi handler. Å tenke er å reflektere over innvirkningen av hendelsen på hva som må komme, men som ikke har skjedd ennå. Den reflekterende

opplevelsen vil ikke være av en annen art hvis vi erstatter avstand i rommet med avstand i tid (Dewey, 2005, s. 164). Å si at tenking foregår i forbindelse med uferdige situasjoner som fremdeles er under utvikling, tilsvarer å hevde at det finner sted når ting er usikre, tvilsomme eller problematiske. Bare det som er fullført og oppfylt er fullt og helt sikret. Hvor det er refleksjon, er det usikkerhet. Formålet med å tenke er å hjelpe til med å oppnå en konklusjon, for å la en mulig konklusjon vises i bakgrunnen av det som allerede er gitt. Andre egenskaper ved tenking følger av denne karakteristikken. Siden situasjonen der tenking foregår er en situasjon hvor tenking er full av tvil, tenking er en prosess med leting, en observasjon av ting, en etterforskning. Å skaffe seg noe er sekundært og instrumentalt i forhold til den utforskende prosessen. Å tenke er et uttrykk for en søken, en jakt på noe som ikke er tilgjengelig (Dewey, 2005, s. 165). Frem til nå har vi sett hvor viktig erfaringslæring for mennesker er. I yrkesfag opplæring er erfaringslæring en av forutsetningene for å lære nye kunnskap og ferdigheter. For eksempel, når en elev skal lære å dreie eller montere en motor, kan eleven se først hvordan andre elever gjør arbeidsoppgaven og etter på reflekterer over handlingen slik han/hun kan gjennomføre selv. En annen form erfaringslæring kan være å observere og imitere på andre for å løse en arbeidsoppgaver under praktisk opplæring.

### **3.1.3 Erfaringslæring (David A. Kolb)**

I dette avsnitt vil jeg ta for meg David Kolb sin teori om erfaringslæring for å se hvordan eleven tilegner seg kunnskap og ferdighet gjennom praksis. Formålet med praktisk opplæring i et skoleverksted er å utvikle elevens forutsetninger for å kunne tilegne seg relevant kompetanse innen faget elevene går på (Illeris, 2012a, s. 283). Minoritetsspråklige elever i videregående opplæring får veiledning og instruksjon gjennom læringsarbeidet. Hensikten med veiledning er å støtte elevene slik det læringsutbytte øker, men det forutsetter også aktiv deltakelse fra elevene. Lærerens tilrettelegging for minoritetsspråklige elever som opplever språklige utfordringer under praktisk opplæring i verksted, er svært viktig for å kunne gjennomføre arbeidet som kreves i faget de går på. I en yrkesfaglig teoretisk undervisning hos minoritetsspråklige elever i klasserom og i verksted er en erfaringslæring svært viktig fordi elevene får konkrete arbeidsrelaterte situasjoner og eksempler i ulike sammenheng. I 1984 publiserte den amerikanske professoren i organisasjonspsykologi David Kolb boken Erfaringslæring, hvor Kolb hevdet at all viktig læring er erfaringsmessig (Illeris, 2012a, s. 283). Kolbs teori om erfaringslæring er imidlertid basert på et annet sett med grunnleggende

forutsetninger. Ideer er ikke ferdige, uforanderlige tankeelementer, men formet og omformet gjennom erfaring. Videre hevder Kolb at det er ikke to tanker som er de samme, fordi erfaring alltid spiller i en rolle i tenkningen. Læring er en progressiv prosess der resultatene bare representerer historiske skritt, ikke anerkjennelse av fremtiden (Illeris, 2012a, s. 184). Læring er en kontinuerlig prosess som bringer frem erfaringsanerkjennelse og verifiseres i elevens opplevelser (Illeris, 2012a, s. 289). I denne sammenheng blir erfaring et utgangspunkt for minoritetsspråklige elever, fordi denne gruppa er voksne og har tidligere erfaring som de kan bruke til å koble den nye kunnskapen og ferdigheter til den gamle. Læring oppfattes som en helhetlig tilpasningsprosess som gir sammenhenger mellom ulike livssituasjoner, for eksempel skole og arbeid, som viser læring som en sammenhengende livslang prosess. Her peker forfatteren på sammenhengen mellom skole læring i skole og læring i arbeidslivet. Minoritetsspråklige elever har erfaring fra før og det gir et godt utgangspunkt for å videre utvikle den kunnskapen og ferdighetene som også gi mening i opplevelse de får i fag opplæringen. Fram til nå har jeg presentert hvor viktig erfaringslæring er for minoritetsspråklige elever i fagopplæring. Erfaringslæringslæring for minoritetsspråklige elever oppfattes faktisk som på en måte å tilpasse omgivelsene og dermed både teoretiske og praktiske ferdighetene henger sammen.

### **3.1.4 Færdighedstilegnelse (Dreyfus & Dreyfus)**

I dette emne skal jeg se nærmere på hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og ferdigheter. De amerikanske brødrene Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus publiserte boken *Mind over Machine* (1991). Forfatterne konkluderte med at selv om vi menneskene har funnet teknologiske redskaper og de mest utviklede maskiner, vil disse aldri være i stand til å erstatte menneskelig læring, tenkning og beslutningstaking. I denne sammenhengen introduserte de en læringsteori som inkluderer fem hierarkiske læringskategorier eller stadier. De mente at kunnskapen og ferdigheter som kasserere, sjåførere, snekkere, lærere, bedriftsledere og alle modne individer har er ikke medfødte evner, men noe vi må lære ved å prøve ut og ofte etterligne de som er mer dyktige enn oss (Illeris, 2012a, s. 423). Det er imidlertid mer vanlig for voksne å tilegne seg nye ferdigheter ved hjelp av enten skriftlig eller muntlige instruksjoner. Når folk tilegner seg en ferdighet gjennom undervisning og erfaring, det ikke slik at de plutselig beveger seg fra regelbasert teoretisk kunnskap til erfaringsbasert praktisk kunnskap. Dreyfus og Dreyfus kaller de fem stadiene, nybegynner, avansert nybegynner, kompetent utøver,

ekspertutøver og ekspert. I første fase av å tilegne seg nye ferdigheter gjennom undervisning lærer nybegynneren å gjenkjenne forskjellige objektive fakta og egenskaper, relevant for den aktuelle ferdigheten og tilegne seg regler som kan manøvrere handlinger basert på disse fakta og egenskapene (Illeris, 2012, s. 425). Almen situasjonen, som bør behandles som relevant, vil bli definert som tydelig og objektivt for nybegynneren slik at de kan gjenkjennes uten referanse til konteksten der de er inkludert. Vi kaller slike elementer "kontekstfrie" og reglene for å være disse fakta, uansett hvordan ellers skjer, for "kontekstløsregler". Manipuleringen for entydig å definere de kontekstløse elementene i presise regler kalles "informasjonsbehandling". Hvis en gjenkjenner et verktøy fordi den har visse egenskaper og et bestemt forhold til et bestemt funksjon, er det gjort ved hjelp av informasjonsbehandling (Illeris, 2012b, s. 426). Hvis en gjenkjenner det fordi det ligner på noe en tidligere har sett og lært som en type verktøy, har en helhetlig mønsteridentifikasjon blitt brukt, og ikke informasjonsbehandling. I fagopplæring brukes ferdighetstilegnelses-modellen veldig mye på mange områder og et eksempel er mesterlæretradisjon. I denne undersøkelsen tar jeg med noen eksempler fra mesterlære modellen og presenterer en illustrasjon av de fem forskjellige stadiene Dreyfus og Dreyfus har delt i ferdighetstilegnelse. I mesterlæretradisjon, legges det vekt på at praksis ikke er noe man kan lære om, praksis er noe man lærer ved egen utøvelse. Læring er ikke noe som bare kan skje gjennom undervisning, det læres først og fremst gjennom praktisk handling. Elevene lærer ikke det mekaniske arbeidet ved å bli fortalt om behandling av en maskin eller ved bare å observere andre, men ved selv å bruke maskinen. Derfor skjer læring gjennom utøvelse, og det krever øvinger og gjentakelser (Andersen, 2003, s. 24). I praktisk opplæring i verksted kan lærerne legge til rette for minoritetsspråklige elever ved å observere andre kyndige elever som en del av læreprosessen. Gjennom slik observasjonslæring kan elevene unngå for mye tidkrevende og unødvendig prøving og feiling. Imitasjon er også en form for læring som bygger på at elevene gjennom observasjon er i stand til å lære handlingsmønstre ved å ta etter andre som kan mer enn dem. I tillegg til en bevisst læring og imitasjonslæring finner det ofte i slike situasjoner sted en ubevisst medlæring der en bestemt form eller stil uintendert overtas. Imitasjonslæring er ofte en forutsetning for at elevene i det hele tatt er i stand til å reflektere over den problemstillingen vi står overfor (Andersen, 2003, s. 24). På neste tema skal jeg ta med de fem i stadiene Kolb tok som farlighetstilegnelse

### 3.1.5 De fem stadiene for ferdighetstilegnelse

#### Fem stadier for færdighedstilegnelse av Dreyfus & Dreyfus (Illeris, 2012)



Figur 1 Presentasjons modell: Kilde: Eget

Denne modellen viser hvordan de fem stadiene for ferdighetstilegnelse henger sammen. Først stadiet kalles nybegynner/nøviser. Når en minoritetsspråklig elev som er i begynnerfasen på en opplæringsprosess får vedkommende se hvordan læreren eller veilederen løser en oppgave isolert sett og i enkeltstående trekk som eleven kan kjenne igjen uten å ha tidligere erfaringer på oppgaveområdet. Da får eleven noen gjenkjennelige regler for å kunne bestemme handlinger på grunnlag av disse trekkene. Det betyr eleven husker fremgangsmåter og handler samme som læreren gjorde (Andersen, 2003). På andre stadiet er (Avansert nybegynner). Eleven begynner etter hvert som novisen får erfaringer med å mestre virkelige situasjoner, eleven legger merke til eller læreren påpeker på andre meningsfulle sider i den enkelte situasjon. Etter å ha sett mange nok eksempler lærer eleven å kjenne igjen disse nye trekkene. Eleven har på denne måten fått et bredere felt av sansbare signaler å handle etter (Andersen, 2003). Det tredje stadiet er (Den kompetente). Etter hvert som læreprosessen skrider fram, blir antallet av relevante elementer som eleven gjenkjenner og registrerer, overveldende. På dette tidspunktet er det vanskelig for eleven, å avgjøre hvilke elementer som er de viktigste og mest avgjørende for bestemte handlinger. Det kan være komplisert for en minoritetsspråklig elev på denne stadiet, på grunn av avansert bruk av ord og uttrykk som eleven ikke har i sitt språklige repertoar og dermed vil utøvelsen etter hvert for tone seg som både kompleks og u håndterbar. Dvs eleven klarer ikke lenger å sortere og skille fra hverandre all sansbar informasjon, og kommer nå lett i

en tilstand av forvirring, og eleven vil lure på hvordan det i det hele tatt er mulig å lære å beherske ferdigheten. For å mestre denne belastningen og oppnå kompetanse lærer eleven gjennom undervisning eller erfaring å tenke ut en plan eller velge ut et perspektiv, som deretter bestemmer hvilke elementer i situasjonen som skal regnes som viktige, og som kan oversees. Når man begrenser seg til bare noen få av det store antallet elementer som inngår i situasjonen, blir det lettere å ta avgjørelser om hvilke handlinger som bør gjennomføres (Andersen, 2003).

Den fjerde fasen er (Den dyktige). Dersom det som skjer mens eleven utøver sin ferdighet, oppleves med et følelsesmessige engasjement, vil de resulterende positive eller negative erfaringene tjene til henholdsvis å forsterke eventuelt å svekke læringsprosessen. En positiv følelses opplevelse vil alltid føre til at eleven, neste gang den samme eller en lignende situasjon dukker opp, og eleven vil tendere til å handle på samme måte som den som skapte den opprinnelige positive følelsesopplevelsen. En negativ følelsesopplevelse vil få eleven til å finne andre måter å handle på når den samme eller en lignende situasjon oppstår. Minoritetsspråklige elever har annen kulturell bakgrunn og kan oppfatte enkelt lærings situasjoner som fremmede og dette kan føre til en negativ opplevelse som føre til frafall. Dersom undervisningen og læringsarbeidet ikke skaper en positive følelsesopplevelser hos elevene, men følelser av mer negativ valør, vil eleven ikke få en slik tendens til gjentakelse av læringen som positiv handling. På den måten blir handlinger ikke lenger basert på teori, regler og prinsipper, men derimot på egne vurderinger av de nye situasjonene der ferdigheter skal utøves, noe som gjør handlingene mer intuitive. Hvis og bare hvis erfaringer til egnest på denne teoretiske måten, hvor intuitiv atferd erstatter overveide reaksjoner, synes det å bli utviklet dyktighet (Andersen, 2003).

(Eksperten) dyktige utøvere ser gjerne hva som bør gjøres i en situasjon, men må tenke gjennom alternativer for å kunne avgjøre hvordan de skal gå fram. Ekspertene ikke bare vet hva som må gjøres, de vet også hvordan takket være den utviklede evnen til å skille mellom, ulike situasjoner og mellom vesentlige og uvesentlige elementer i den enkelte situasjon. Det er denne evnen som skiller eksperten fra den dyktige utøver. Blant mange praktiskopplærings situasjoner som alle kan synes like med hensyn til valg av plan og perspektiv, har eksperten lært å skjelle mellom de situasjoner som krever én form for handling, og de som krever en annen. På denne måten kan vi si at ferdighetstilegnelse er en måte å gjøre praktisk øvelser for å utvikle ulike ferdighetstadier (Andersen, 2003). Derfor er tilrettelegging for minoritetsspråklige elever til praktisk opplæring i verksted blir en viktig forutsetning for å kunne tilegne seg nødvendig kunnskap og ferdigheter. Frem til nå har vi sett de ulike stadiene av David Kolb for ferdighetstilegnelse og hvordan utviklingen for elevene skjer gjennom praktisk opplæring.

## **3.2 Sosiokulturell Læringsteori**

I dette emne vil jeg se nærmere på hvordan språk påvirker elevens Færdighetstilegnelse i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Sosiokulturell læringsteori handler om hvordan mennesker oppfatter virkeligheten gjennom språk og handling. Den anvender klare praktiske og pedagogiske analyser og aktualiserer tema om læring og utvikling gjennom språkoppfatninger, tospråklighet og skolefaglig læring (Thurmann-Moe, 1996, s. 66). Dette er et nyttige perspektiv som berører tema om minoritetsspråklige elevers opplæring i skolen. På neste tema vil jeg ta med språkets plass i praktiske opplæring med en sosiokulturell tilnærming.

### **3.2.1 Språk og praktisk opplæring med en sosiokulturell tilnærming**

Innenfor sosialkonstruktivismen er språk et viktig virkemiddel for all læring. Vygotsky mener at språkets viktigste funksjon er kommunikasjon, og utviklingen av menneskenes kulturer er basert på dette. Symbolsk handling betyr språklig handling, og ifølge Vygotsky sorterer vi våre tanker om ting når vi foretar språklige handlinger, altså når vi kommuniserer. En språklig handling er en handling som utføres med ord. Videre mener Vygotsky at språklige handlinger står sentralt når mennesker kommuniserer. Det er ikke feil å hevde at språkets hovedfunksjon er å fremme kommunikasjon (Thurmann-Moe, 1996, s. 66).

Vygotsky mener at språket er et sosialt redskap for menneskets kommunikasjon, men likevel peker han på et viktig poeng om at menneskenes språklige utvikling henger nøye sammen med deres kunnskapsmessige og begrepsmessige utvikling. Det vil si at innholdslæring og språklige utvikling er knyttet nøye sammen. En oppfatning av språk som et system av regler om ord, lydmønstre og grammatiske regler stammer fra en rendyrket lingvistisk oppfatning av språket. Språket blir da sett på som noe som kan defineres ved hjelp av en rekke regler. Det språklige regelsystemet og språkkunnskapen individer behersker blir dermed definert som lingvistisk kompetanse. Individets ordforråd og kunnskaper om språkets fonologi, syntaks og semantikk, alt som kan beskrives med grammatiske regler, utgjør en kompetanse. (Bråten, 1996, s. 97) .

I en pedagogisk sammenheng har læreres språkoppfatning mye å si for minoritetsspråklige elevers undervisning. Lærernes kjennskap til og bevissthet om begreper og begrepenes betydning spiller en viktig rolle for elevenes språklige og skolefaglige utvikling. Her kan man si at lærerens bevissthet om elevens språklige utfordringer har stor betydning for elevens kunnskapstilegnelse. I en sosiokulturell tilnærming på fagopplæring skal elevene være bevisst

på sin kunnskap og ferdighetsutvikling gjennom språklige handlinger. I det følgende avsnitt vil jeg undersøke hvordan læring skjer og hvordan mennesker utvikler kompetanse og ferdigheter i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

### **3.2.2 Praktisk opplæring i et sosiokulturelt perspektiv**

Roger Säljö (2010) tar opp temaer om hvordan mennesker lærer og under hvilke vilkår de utvikler kompetanser og ferdigheter av ulike slag, intellektuelle så vel som praktiske. Säljö (2010, s. 15) forklarer at læring har en viktig posisjon i vår kultur og er bundet til våre forestillinger om økonomisk og sosial utvikling samt et ønske om å forbedre våre livsvilkår. Säljö (2010) mener videre at vi tenker for å forbedre våre livsvilkår og nå maksimal lykke. Hvordan mennesker lærer og hvordan vi utvikler intellektuelle og praktiske ferdigheter, kommer aldri til å bli løst i den forstand at vi får et endelig svar. Gjennom språket har vi også, sammenliknet med andre arter, en unik evne til å dele erfaringer med hverandre. Vår læring er dermed verken styrt av instinkter eller begrenset til det vi selv har funnet ut i vår personlige, fysiske kontakt med verden. Vi kan låne og spørre andre, og vi utveksler stadig informasjon, kunnskaper og ferdigheter i samspill med andre medmennesker (Säljö, 2001, s. 35). Säljö (2001) mener at den kompleksiteten i hverdagslige virksomheter som samfunnet inneholder, forutsetter læreprosesser på mange plan hos individer og kollektiver. Hos mennesket, til forskjell fra hva som er tilfellet hos mange dyrearter, er kompetent voksen atferd et produkt av prosesser og erfaringer som er sosiokulturelle. Vår måte å kommunisere og oppfatte virkeligheten på er formet av sosiale og kulturelle erfaringer, og det kan ikke i særlig stor grad forklares med henvisning til instinkter eller genetisk programmerte refleksmønstre. Tilnærmet samme biologiske forutsetninger hos mennesker i ulike deler av verden har resultert i et mangfold av ulike kulturer med ulike verdensbilder, på godt og vondt (Säljö, 2001, s. 36). Frem til nå har vi sett hvordan mennesker oppfatter de ulike kulturelle aspekter og tankemåter som menneskene tilpasser seg med sine omgivelser. Der med språk blir den viktigste redskap for all læring spesielt for minoritetsspråklige elever i fagopplæring.



### **3.2.3 Kommunikasjon mellom lærere og elever**

Den amerikanske språkforskeren Noam Chomsky er kjent for sine kommunikasjonsteorier. I boka *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon* (2013) mener Øyvind Dahl at å møte et fremmed språk er som å møte en vegg. Dahl (2013) mener at når vi lærer flere ord, utvider vi språkhorisonten vår, i motsetning til å tolke ord for ord. Vi må være villige til å herme etter det som blir sagt og øve oss på nye porten inn til et nytt og spennende univers. Å lære et nytt språk kan åpne for andres indre tanker. Du får innsikt i en ny kultur og en annerledes og spennende måte å tenke og forstå på. Særlig gjelder dette når du lærer språk som kan gjøre livet ditt rikere (Dahl, 2013, s. 141). Mennesker på tross av store kulturforskjeller har en slags språklig ferdighet i overflaten: den dypere liggende strukturer er den samme i alle språk. Chomsky peker på at barn lærer morsmålet omtrent ved noen alder og med samme fremgang, uansett hvor i verden de befinner seg. Kommunikative kompetanse viser at vi vet hvilke ord vi skal velge og hvilken måte vi skal uttrykke oss på i en bestemt situasjon overfor bestemte mennesker. Den kommunikative kompetansen er i stadig utvikling, og vi lærer oss nye kommunikasjonsformer etter hvert. Vi lærer hvordan vi skal oppføre oss i ulike situasjoner og hvordan vi skal kommunisere på best mulig måte for å oppnå et best mulig resultat. Vi lærer for eksempel når det er best å tie stille og når vi kan gripe ordet (Dahl, 2013, s. 139).

### **3.2.4 Kommunikasjon i et sosiokulturelt perspektiv**

Forfatteren Roger Säljö (2010) mener at menneskelige praksiser i de fleste tilfeller er kommunikative så vel som fysiske. Å kunne spille sjakk for eksempel, innebærer ikke bare at en kan flytte brikkene over brettet, men også at en kjenner til de reglene og taktiske grepene som gjør at en kan spille. Samtidig har disse reglene og taktiske kunnskapene en språklig karakter. Sjakkspill forutsetter naturligvis at en utfører visse fysiske bevegelser. Dette krever å ha innsikt i en kommunikative praksis, men denne praksisen inneholder også fysiske komponenter: en skriver, regner, gjør eksperimenter, bygger laboratorier, registrerer data og så videre. Denne vektleggingen av kommunikative forløp innebærer at en i et sosiokulturelt perspektiv også søker forståelse av hvordan kunnskap blir ført videre. Når samfunnets kompleksitet øker, og vi får et større innslag av arbeidsdeling og ulike typer teknologier, oppstår det imidlertid et behov for en mer komplisert kunnskapsformidling (Säljö, 2001, s. 41). Mer avanserte kunnskaper, for eksempel om hvordan man kan lage et verktøy, bearbeider materialer, utøver praktiskarbeid kan ikke lenger innhentes innenfor familien eller innenfor rammen for

hverdagslige virksomheter. For å bli en dyktig håndverker må en være i et miljø der det finnes verktøy og kunnskap som er tilstrekkelig avansert (Säljö, 2001, s. 45). Mestere og de erfarne håndterer ulike situasjoner. Vedkommende gir et bidrag til virksomheten gjennom å utføre enkle og perifere oppgaver: montere en maskin, måle strøm, holde orden, eller hva det nå skulle være (Säljö, 2001, s. 45).

Når lærere underviser minoritetsspråklige elever og forsøker å få dem til å lære hva ting heter, spør læreren vanligvis om de har forstått, og de svarer «ja», og da oppfatter læreren at de har alle forstått. Det viser imidlertid at de har ikke forstått eller forstått forskjellige ting (Dahl, 2013, s. 141). De som har mer kompetanse om temaet det er snakk om vil assosiere nye ord med riktig ting. I sammenheng med dette ser man kommunikasjon som viktig.

Som analysene presenteres senere i undersøkelsen viser i intervjuene som jeg hadde med både elever og lærere i skolen, hvordan språklig kommunikasjon kan være et stort problem for minoritetsspråklige elever. De oppfatter at de forstår det som blir sagt i praktiske og teoretiske sammenhenger, men likevel viser det seg etter hvert at de ikke har forstått og lærerne må stoppe aktiviteter som de gjør. Begge elevene i intervjuet forteller at de sliter med å forstå ord og uttrykk i fagspråket, men det å forstå det som blir sagt er likevel svært viktig for elevene. Det viser det seg at kommunikasjon er å skape noe sammen. De fleste av oss har vel opplevd situasjoner hvor vi ikke har maktet å gjøre oss forstått. Vi gripes lett av usikkerhet og uro for konsekvenser (Dahl, 2013, s. 25). Enda verre er det når vi opplever at motparten tilsynelatende ikke vil forstå oss og kanskje tillegger oss tanker, følelser og intensjoner som ikke samsvarer med faktiske forhold, sett med våre øyne. Dette kan oppleves som en fortvilet situasjon som i verste fall hindrer læring. Det finnes også situasjoner hvor vi mer eller mindre bevisst uttrykker oss uklart og upresist for å etterlate det vi sier til andre slik at de kan komplettere. Kanskje handler det om egen usikkerhet, eller så skyldes det at vi ønsker å invitere den andre til å si sin mening, som vi deretter kan kommentere og komplettere. Denne kommunikasjonen handler om også om kulturelle faktorer, som nevnt i avsnitt om sosiokulturell teori. For eksempel kan det å forstå den norske turkulturen være vanskelig for en som er fra et annet land. Når vi møter andre mennesker som snakker andre språk, bekjenner seg til andre religioner og har andre måter å gjøre ting på, blir vi også nødt til å stille spørsmål ved våre egne måter å tenke på og våre egne måter å gjøre ting på. En slik utfordring er noe av det mest fascinerende ved tverrkulturell kommunikasjon, et begrep som brukes når vi sammenligner kommunikasjonsmåter på tvers av kulturelle skillelinjer. Enhver virkelig forståelse er i sin natur orientert mot å finne en akseptabel

tolkning av fenomener i livet. Det kan bare skje i et samspill mellom menneske. Forståelse skapes i det sosiale rommet, i dialog og samhandling mellom mennesker (Dahl, 2013, s. 25).

Kommunikasjon er grunnleggende i arbeid med mennesker. Det å skape et godt møte og en god, bærende relasjon er ofte den viktigste delen av jobben læreren gjør. I skolesammenheng har lærerens væremåte og erfaringsbakgrunn stor betydning i det faglige arbeidet. Et sentralt spørsmål i både pedagogikken og didaktikken er hva skal til for å skape gode læringsfelleskap (Røkenes & Hanssen, 2012). Røkenes og Hanssen (2012) legger i sitt arbeid vekt på innhold, altså hva blir sagt, og at kommunikasjon dreier seg om mer enn å gjøre seg forstått. De peker på at det er viktig å bli kjent med seg selv og å utvikle en personlig profesjonalitet. God kommunikasjon dreier seg om å leve seg inn i andres verden, å skape et opplevelsesfelleskap, bygge relasjoner til andre mennesker og å våge å være i situasjoner som oppleves som vanskelige. Fagfolk må tilegne seg kunnskap om kommunikasjonsprosesser og utvikle kommunikasjonsferdigheter. God kommunikasjon krever også at faglærer reflekterer over sin egen forståelse og sine egne handlinger samt samhandler på en måte som ikke krenker andre menneskers integritet og selvbestemmelsesrett.

Røkenes og Hansen (2012) tar opp likeverdighet i kommunikasjon, og de mener at andres opplevelser har samme gyldighet som enhver annens. Den andres opplevelser er sanne for dem. Vi besitter ingen objektiv sannhet som kan overprøve den andres opplevelser (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 148). Dialog, samtale og forståelse av den andre blir derfor viktigere enn å forstå den andre fra et objektivt ståsted utenfra. Å se den andre som objekt, innebærer at vi tingliggjort den andre fra et objektivt perspektiv. Vi tenker og sier noe om en annen som er objektivt sant. Dette er det svært vanlig at vi gjør uten å problematisere sannhetsgehalten til utsagnene våre. Språkvanene våre gjør at det faller naturlig at vi lett objektiverer hverandre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 148). Utsagn som «han er snill» og «hun er hissig» får fort karakter som noe endelig, udiskutabelt og sant. Det samme gjelder vår tilbøyelighet til å forklare ved å sette fenomener enkelt sammen.

Vi kan forstå det slik at Røkenes og Hanssen (2012) beskriver kommunikasjon som viktig mellom lærer og elev. Minoritetsspråklige elever i skolen kan sitte med en følelse av at ingen vil forstå dem, og det er der lærernes forståelse av ulike kulturelle koder i kommunikasjon blir viktig for elevens opplevelse av selvverd. Det betyr at kommunikasjon er viktig og språk er avgjørende for at elevene skal klare seg i videregående opplæring.

Røkenes og Hanssen (2013) beskriver videre ordet empati, som betyr indre følelse. Det betyr å leve seg inn i en annens indre, subjektive opplevelser, både innholdsmessig og affektivt. Man spør etter hva som er innholdet i de andres opplevelser, og hvilke følelser som er aktiverte. Generelt sett er det lettere å sette seg inn i innholdet, i historien som blir fortalt. Det er langt vanskeligere å ta del i andre menneskers emosjonelle tilstand. Videre mener de at for at vi skal kunne være empatiske i møte med en annens indre opplevelser, må den andre vekke gjenkjennelse i oss selv. Dette bringer oss over på empati som kompetanse og evne. Når vi snakker om empati som en evne til å være andre-orientert, handler det om å få tilgang til den andres erfaringer, opplevelser, følelser og måter å tenke på. Evnen er et utviklingsprodukt med opphav i interpersonlige erfaringer.

Forutsetningen for å kunne være empatisk er å ha blitt møtt empatisk av betydningsfulle andre under oppveksten. Videre er evnen i utgangspunktet ikke-diskriminerende. Det betyr at den er rettet mot hele bredden i den andres opplevelses og følelsesrepertoar. Uansett hvilke følelser den andre snakker om, skal det i prinsippet være mulig – gjennom empati – å forstå den andre. I og med at empati innebærer at vi kjenner igjen oss selv i det den andre føler, blir vårt eget følelsesliv også viktig. Spørsmålet blir om vi har følelsesmessige sperrer eller tabuområder som hindrer oss i å leve oss empatisk inn i den andres opplevelsesverden. Finnes det spesielle følelser vi har problemer med å tolerere hos oss selv, som gjør det vanskelig å forstå en annens emosjonelt ladede opplevelser empatisk? Det er viktig å understreke at det her snakk om affekter, og ikke om livserfaringer. En annen persons livserfaringer kan være svært forskjellige fra en egne (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 182).

Empati handler om å forstå det den andre forstår, nemlig det den andre opplever. På den måten gjør vi den andres opplevelse til noe felles, vi gjør den intersubjektiv. Det innebærer ikke å nødvendigvis å forklare opplevelsen. En person opplever det helt annerledes når opplevelsen hans/hennes blir forstått innenfra empatisk av en hjelper, enn når den samme opplevelsen blir møtt utenfra med en forklaring. Da blir forklaringen viktigere enn opplevelsen. Dessuten kan personen oppleve faglærer som fjern, forfengelig eller stolt. La oss tenke en minoritetsspråklig elev som forteller sin lærer at han/hun har ikke forstått det læreren har sagt om et konkret tema. Hvis læreren har en empatisk holdning, vil han fokusere på elevens indre opplevelser i denne situasjonen og konsentrere seg om å finne ut hvorfor eleven ikke forstår ut fra hans vurdering. Læreren kan for eksempel forklare på nytt om tema, hvis elevens forståelses problematikk ikke egentlig dreier seg om språklig svakhet, noe som igjen stammer fra elevens opplevelser av ulike

læringssituasjoner. Forklaringen kan godt ha mye for seg ved at eleven oppdager nye sammenhenger om sin språklige ferdighet som kan ses i lys av lærerens tolkning av manglende innlæring av nødvendig kunnskap og ferdigheter hos eleven. Videre innebærer det også at eleven selv får innsikt og selv forstå problemet. Når læreren vurderer og setter karakter på elevens arbeid, er det svært lett å komme med kommentarer som sier noe om hva eleven bør gjøre, spesielt hvis eleven har behov for støtte og oppmuntring. Men dette er et utenfra perspektiv. Å forstå en annen innebærer noe helt annet, nemlig å formidle til den andre at opplevelsene som vedkommende opplever er forståelige sett fra den andres perspektiv. Gjennom tema om kommunikasjonen ser vi at lærernes kompetanse om hvordan man kommuniserer minoritetsspråklige elever kan være nyttig i fagopplæringen. Elevene som er svak i norsk i språk kan også være sårbar for å misforstå enkelt ord og uttrykk i faglige samtaler. Derfor er lærerens kompetanse i kommunikasjon ekstra viktig for å kunne undervise minoritetsspråklige elever i fagopplæring.

### **3.2.5 Motivasjon og mestring**

I motivasjonsforskningen skiller man mellom indre og ytre motivasjon. Ideen er at mennesket har et indre eller grunnleggende motiv for å utvikle kompetanse, beherske miljøet og bruke nye ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). I et fagopplæringsperspektiv er fokuset ikke bare rettet mot hvor motiverte elevene er, men også mot hvilken type motivasjon de opplever. Skillet mellom indre og ytre motivasjon blir derfor sentralt. Indre motivasjon har likhetstrekk med indre verdier. Indre motivert læringsatferd utøves fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Gleden og tilfredsstillelsen kommer da fra selve aktiviteten, ikke fra ytre tilført ros eller annen belønning som følger av aktiviteten. Det beste læringsresultatet får man når læringen er indre motivert (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Det vil si at aktiviteten i seg selv er engasjerende og fascinerende. Indre motivert atferd er også en selvbestemt atferd. Skaalvik & Skaalvik (2015) mener at ytre motivasjon ofte har blitt forstått som at en aktivitet utføres for å oppnå en belønning, der man skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon innebærer at en ikke har noe valg, en følelse av at en er tvunget til å utføre en bestemt aktivitet. Et eksempel på kontrollert ytre motivasjon finner vi når en elev arbeider for å oppnå en belønning eller for å unngå en eller annen form for straff eller sanksjon. Elevens arbeid kontrolleres eller reguleres av læreren eller andre som har makt til å tilføre belønning eller straff. En annen form for kontrollert ytre motivasjon finner vi når eleven arbeider av frykt for å gjøre det dårlig eller for

å unngå skam og skyldfølelse. Her er det ingen som tilfører lønn eller straff etter en gitt aktivitet, men eleven har begynt å internalisere verdien ved å gjøre det godt på skolen, og vurderer deretter seg selv ut fra de kriteriene som skolen eller foreldrene benytter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

I pedagogisk sammenheng bør læreren prøve å utvikle indre motivasjon hos elevene. Indre motivasjon er den sterkeste drivkraften til skolearbeid som det er mulig å tenke seg. Men det er ikke realistisk å tro at alle elevene kan bli interesserte i å ha glede av alle skolefagene. Derfor er det også nødvendig å prøve å bygge opp autonom ytre motivasjon, det vil si å få elevene til å internalisere verdien av å arbeide med skolefagene. Et problem er imidlertid at virkemidlene skolen benytter ofte underminerer både indre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Problemet med kontrollert ytre motivasjon er at motivasjonen må holdes ved like ved stadig tilføring av ytre insentiver og jevnlig kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Motivasjon og mestring er to faktorer som henger sammen. Forskning viser systematisk at elever som har høye mestringsforventninger, ser større verdi av å arbeide med skolefagene, yter høyere innsats i skolearbeidet, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer. Derfor viser forskningen også en klar sammenheng mellom mestringsforventninger og faglige prestasjoner. Forskning viser også at elevenes mestringsforventninger predikerer deres prestasjoner på skolen sterkere enn evnetester gjør. Mestringsforventninger styrer langt på vei også valg av aktiviteter. Det viser seg for eksempel i karrierevalg og i videregående skole, når elevene gis mulighet til å velge fag og linjer. Når elevene har et valg, er det en klar tendens til at de velger opplæringen som har praktisk aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Mestringsforventning er med andre ord en oppgave og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer. Det betyr at alle elevene i prinsippet kan ha positive mestringsforventninger i skolen. Men det krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset de enkelte elevenes forutsetninger. Det betyr også at mestringsforventningene til en elev vil kunne variere fra fag til fag. I prinsippet vil de også kunne variere innenfor et fag, avhengig av hvilke oppgaver elevene arbeider med (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Der med praktisk opplæring i verksted blir en motiverende opplærings aktivitet for minoritetspråklige elever.

## 4 Metode

Dette kapittelet handler om studiens metodologiske tilnærming som ligger til grunn for studiens datainnsamlingsprosess. Videre tar kapittelet for seg oppgavens metodologiske tilnærming som ligger til grunn for studien. Kapittelet er delt i tre deler. Først del handler om valg av kvalitativt intervju som forskningsmetode, hvilke type intervju som er foretatt og utvelgelsesprosess av informanter. I den andre delen vil jeg beskrive forberedelsene rundt gjennomføringen av intervju, utarbeidelse av intervjuguide og intervjuforløpet. Det vil si hvor og hvordan intervjuene ble gjennomført, samt hvem jeg har informert. Den tredje delen tar for seg etiske betraktninger rundt metoden og hvilke hensyn jeg må ta som forsker. Jeg vil også ta med transkripsjon av innsamlede data og hvilke prosesser jeg har foretatt (Gerd Johansen et al., 2015, s. 47).

### 4.1 Valg av metode (metodologisk tilnærming)

Oppgavens tema, som er minoritetsspråklige elever i videregående skolen, har vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. I en kvalitativ forskningsmetode spør man hvordan datainnsamlingen kan konkretiseres og forenkles. Valg av kvalitative metoden er opptatt av å finne svar gjennom menneskenes handlinger (Tjora, 2013, s. 22). I kvalitativ metode er intervjuet utbredt og brukes for å få kunnskap om menneskers liv og erfaringer. Å intervju lærere og elever i skolen om deres opplevelser i undervisning og læring har blitt en vanlig forskningspraksis innen utdanningsforskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 16). Ifølge Krogtoft og Sjøvoll (2018) oppstår det vanligvis flere metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode og derfor er det viktig i planleggingsfasen at det arbeides grundig med valg av tema og problemstillingen i masteroppgaven (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 208). Ettersom temaet i oppgaven handler om minoritetsspråklige elever i skolen, ønsker jeg vil gjerne å se nærmere på hvilke utfordringer elevene møter under praktisk opplæring i verksted, og hvordan lærerne arbeider med elevene for å gi (individuell) tilrettelegging slik de opplever mestring. For å få tak i informantenes erfaringer og tanker, har jeg valgt intervju som metode for innsamling av data. Videre har jeg sett for meg muligheten for å lage en god intervjuguide om emnet som kan være nyttig for meg selv og for informantene. Det kan dreie seg om et funn i denne oppgaven som bringer forskningen videre og bidrar med ny kunnskap om menneskers livssituasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 23).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har kvalitative intervjuer forutsetninger for å produsere beskrivelser og fortellinger om hverdagsopplevelser, så vel som epistemiske kunnskap som begrunnes diskursivt i en samtale. For å få tak i informantenes erfaringer og tanker rundt dette ble det valgt intervju som datainnsamlingsmetode.

## 4.2 Kvalitativt intervju

I dette avsnitt vil jeg ta for meg kvalitativt intervju og vil se nærmere på syv stadier som Krogtoft og Sjøvoll (2018) beskriver som fremgangsmåte. Jeg vil forklare hvordan undersøkelsen er tilpasset i forhold til disse stadiene, fra planlegging til rapportering. Den mest utbredte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning er ulike former for intervju. Det er flere måter å gjennomføre et intervju på. Jeg intervjuet minoritetsspråklige elever og lærere i skolen, og har valgt individuelt intervju, og intervjuguiden er vedlagt masteroppgaven. (Tjora, 2013, s. 104). Mitt ønske var å avdekke lærenes arbeid med minoritetsspråklige elever og tilrettelegging av praktisk oppgaver i verksted. Samtidig ville jeg høre på elevens opplevelser og erfaringer gjennom samtale for å forstå deres læringssituasjonen og videre sette deres perspektiv sentralt sammen med mer vitenskapelige forklaringer av ulike fenomener (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 201). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har kvalitative intervjuundersøkelser syv stadier. Det er først det tematisering, der jeg som forsker beskriver hvordan jeg oppfatter temaet som undersøkes. For det andre følger planleggingen av studien, der jeg som forsker tar hensyn til alle stadier i undersøkelsen og innhentet den nødvendige kunnskapen som trengs med tanke på studiens etiske implikasjoner. For det tredje er selv intervjuet et viktig stadium i undersøkelsen. Her skal jeg som forsker ha et reflektert fokus på informantens kontekst. Det er mulig for forskeren som utfører intervjuet å benytte en intervjuguide som støtte. Det fjerde stadiet er transkribering. Jeg har planlagt transkriberingsarbeidet før jeg startet å intervju. Dette for å unngå at intervjuets informasjon går tapt. Det femte stadiet er analysering. Etter jeg har foretatt intervju og transkribert, startet jeg å analysere data med hensyn til undersøkelsens formål og i samsvar med intervjumaterialets natur. Det sjette stadiet er verifisering. I arbeidet med intervjuundersøkelsen har jeg tatt hensyn til undersøkelsens overførbarhet, validitet og hvor pålitelig resultatene kan bli. Det syvende stadiet er rapportering. I rapporteringen tok jeg hensyn til funnene og metodebruken i undersøkelsen, samt måten jeg formidler funnene i undersøkelsen, om den overholder vitenskapelige kriterier og tar hensyn til undersøkelsens etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt.



### 4.3 Semistrukturert dybdeintervju

I dette avsnitt vil jeg se nærmere på hvilken intervju-type jeg har valgt for studien. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har kommet fram til dette valget og hvorfor jeg ikke har valgt til annen type intervju. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturert intervju for å sikre at spørsmålene som spørres til informantene om undervisning og læring ble relevante og åpne, samtidig som det bli lettere for meg å kunne stille spørsmål med utgangspunkt i informantenes beskrivelser og utsagn for videre utdyping og avklaring. Kvale & Brinkmann (2015) mener at dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Derfor laget jeg en halvstrukturert intervjuguide som en støtte for å holde oversikt over intervjuforløpet når jeg skal intervjuer elever og lærere. Kvale (2015) mener at en intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt og kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål. Videre mener han at for semistrukturerte intervjuer, vil guiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Målet med halvstrukturert dybdeintervjuer var i hovedsak å skape en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som jeg har bestemt på forhånd. Dette gjorde jeg for å skape en avslappet stemning i samtalen med noenlunde romslig tidsramme som gagnar en slik type intervju samtale (Tjora, 2013, s. 104). I forberedelsen med å lage en semistrukturert intervjuguide tenkte jeg over hvilke spørsmål som kunne være aktuelle for et slik intervju.

For å lage intervjuguiden brukt jeg den didaktiske relasjonsmodellen som støtte. Jeg tenkte over hvilke ulemper og fordeler relasjonsmodellen har og konkluderte med at å benytte modellen som støtte var hensiktsmessig. Jeg leste relasjonsmodellens innhold og hvilke kategorier som er aktuelle for en slik intervju. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan temaene i en intervjuundersøkelse variere og spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemte og bindende for intervjueren. Intervjuer er forskjellige med hensyn til hvor åpne de er om formålet. Intervjueren kan forklare formålet og stille direkte spørsmål helt fra begynnelsen. Et intervju spørsmål kan vurderes både med hensyn til en tematisk og en dynamisk dimensjon: tematisk med hensyn til produksjon av kunnskap og dynamisk med hensyn til den interpersonlige relasjonen i intervjuet. Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon.

God planlegging for data innsamling er viktig for et masterprosjekt. Det er viktig både for informantene som skal bidra informasjon til prosjektet og forskeren selv. Undesøkelsens forskningsspørsmål har vært styrende for hva intervjuguide skal inneholde. For å lage et intervjuguide som danner godt grunnlag for analyse, brukt jeg den didaktiske relasjonsmodellen av Hiim Hippe (2016) som støtte for å holde oversikt for de imperiene som jeg vil samle inn. Modellen brukes av lærere i skolen og er et godt grunnlag for lærerens undervisningspraksis. Den kan bidra til å systematisere arbeidet med å konkretisere, planlegge, gjennomføre og vurdere læringsarbeid. Modellen består av seks kategorier som er gjensidig avhengig av hverandre, og som belyser helheten i læringsarbeidet Modellen kan brukes i daglig læringsarbeid på flere nivåer. På klassenivå, gruppenivå, som verktøy for lærerens tilrettelegging av læringsarbeidet. Basert på studien problemstilling, er forskningsspørsmål delt i tre, et hoved spørsmål og to under spørsmål som omhandler:

*«hvordan kan individuell tilrettelegging for minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted bidra til opplevelse av mestring?»*

- 1. Hvilke utfordringer opplever lærere i forbindelse med å legge til rette for Minoritetsspråklig elever i faget teknologi industrifag?*
- 2. Hvilke språklige utfordringer står overfor minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted?»*

For å få svar laget jeg et intervjuguide med støtte fra didaktisk relasjonsmodell. Målet for studien var å produsere kunnskap og derfor laget jeg tema basert på intervjuguide for å få elevene til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet. Minoritetsspråklige elever er en sammensatt gruppe som har ulike erfaringer. Elevene opplever læringsarbeidet forskjellig og de har erfaring som varierer. Derfor er det viktig å få deres meninger i et forskningsintervju. Jeg ønsket å se nærmere på de utfordringene elevene og lærerne møter i læringsarbeidets.

#### 4.4 Utvalg og rekruttering av informanter

I dette avsnitt vil jeg ta opp rekruttering av informanter og utvelgelsesprosess, hvilke kriterier jeg har satt meg inn for å se på aktuelle informanter til studien og samtidig hvordan jeg har fått kontakt med informantene. Utvalg og fokusgruppe i denne studien er minoritetsspråklige elever og lærere som underviser på teknologi og industrifag i videregående skole. For å finne elever og lærere som var villige å la seg intervju, måtte jeg tenke over hvilke typer informanter som var aktuelt for undersøkelsen. Valg av informanter og rekruttering av disse forutsetter ofte konkret praktisk innsikt, men også et teoretisk grunnlag for hvem som kan trekkes inn i undersøkelsen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 203). I starten av utvelgelsesprosessen tenkte jeg over hvilke skoler som kunne være aktuell for mitt forskningsprosjekt. For å sikre en god gjennomtenkt utvelgelsesprosess satte jeg et kriterium ved valg av informanter. Jeg tenkte hvem som kunne være aktuell kandidat og hvilke kriterier man skal ha (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 203). Jeg ønsket meg selv en skole fra mitt fylke for å kunne gjennomføre intervjuer blant elever med minoritetsspråklige bakgrunn. Jeg bestemte å velge en skole som hadde elever med minoritetsspråklige bakgrunn på vg1 og vg2. Dette var den mest utfordrende fasen i utvelgelsesprosessen, blant annet å bestemme hvor mange intervjupersoner jeg trengte. Ifølge Kvale (2015) har antallet intervjupersoner i kvalitative intervjuundersøkelser en tendens til å være enten for lite eller for stort. Kvale (2015) hevder at hvis antallet intervjupersoner er for lite, er det vanskelig å sammenligne undersøkelsen med andre relevant studier. Hvis antallet intervjupersoner er for stort er det neppe tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene. Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen. I utvelgelsesprosessen tok jeg et strategisk utvalg av informanter basert på problemstillingen «*Hvordan kan (individuell) tilrettelegging for minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted bidra opplevelse av mestring*». Jeg var interessert i å få kunnskap om hvordan minoritetsspråklige elever opplever den undervisning de får i skolen. Jeg måtte også tenke på lærerens perspektiv som bør komme frem. Derfor valgte jeg to lærere og to elever som sa seg villige til å stille til intervju. Lærerne som jeg intervjuet, har begge undervist minoritetsspråklige elever i noen år og har derfor et godt grunnlag til å kunne uttale seg om temaet. Elevene jeg intervjuet var elever som går på vg1 teknologi og industrifag, men som har behov for individuell tilrettelegging og tilpasset opplæring i læringsarbeidet.

#### 4.5 Forberedelser og gjennomføring av intervju

I begynnelsen av et forskningsprosjekt er det lett å overse hvilke ressurser og hvilken ekspertise en intervjuundersøkelse krever. I et forskningsprosjekt er det viktig å utvikle en hensiktsmessig gjennomføringsplan for å gjøre forskningen lettere. Dette krever mye arbeidet, blant annet innhenting av nødvendig tillatelser og samtidig forberede seg ved å utvikle en intervjuguide som ganger studiens formål. I min studie hadde jeg en forutsetning for å kunne gjennomføre en forskningssamtale ved bruk av semistrukturerte intervju der intervjuguidens sentrale spørsmål er resultatet av problemstillingen. Guiden skal minne meg om intervjuets intensjon i forhold til innsamling av informasjon sett i lys av oppgavens problemstilling (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 204). I forbindelse med undersøkelsen, fremme jeg også en forespørsel til NSD, for å formere om undersøkelsens formål og mitt ønske for å intervjuere elever og lærere ved utdanningsprogrammet teknologi og industrifag i skolen. I datainnsamlings arbeidet fulget jeg med de retningslinjer som gjelder ifølge NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste). I gjennomføringsprosessen kontaktet jeg en skole hvor jeg hadde mulighet til å gjennomføre intervju. I en tidlig fase av prosjektet informerte jeg rektor på skolen om gjennomføring av forskningsprosjektet og hvilke datainnsamlingsmetoder jeg ønsket å benytte. Jeg fikk positiv tilbakemelding av alle og ble kontaktet av noen i administrasjonen som videre hadde kontaktet potensielle informanter. Jeg laget også en forespørsel om deltakelse i prosjektet til elever og lærere, samt informasjon om samtykke og oversendelse av informasjon. Deretter konkretiserte jeg forespørselen med informasjonsskriv og samtykkeerklæring for skolen og deltakere i prosjektet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), når man utfører intervju med minoritetsspråklige elever er det vanskelig å få en fornemmelse av de mange kulturelle faktorer som påvirker relasjonen mellom intervjuer og intervju person (vaner, praksiser, posisjoner, narrative ressurser etc.) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). Gjennomføring av intervju med disse elevene kan være både krevende og emosjonelt. Videre mener Kvale og Brinkmann (2015) at når man vil intervjuere i en fremmed kultur må ta seg tid til å bli fortrolig med den nye kulturen og lære noen av de mange verbale og nonverbale faktorene som kan være årsak til at intervjuere går seg vill (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173).

I januar, da intervjuene av lærere og elever i skolen fant sted, var ikke alltid lett å gjennomføre disse grunnet sykdom og fravær i skolen. Samtidig hadde jeg ikke erfaring fra å gjennomføre et forskningsintervju. Likevel synes det alt i alt gikk fint. Jeg opplevde problemer i forhold til bruk av lydopptak da elevene ikke ønsket dette. De var skeptiske og de sa at de følte ubehag,

men de var villig til å gi intervjuet hvis jeg kunne notere på papir eller bruke PC. Så det gjorde jeg og skrev i et tekstprogram under intervjuet. Fordi jeg selv har minoritetsspråklig bakgrunn, ble det en utfordring for meg om hvordan jeg skulle holde avstand til den emosjonelle ballasten de hadde med seg og deres beskrivelser av deres møte med norsk kultur og skolesystem. Dette hadde jeg samtaler om på forhånd med veiledere og medstudenter, for å reflektere over hvordan jeg kunne bruke min bakgrunn som lærer og yrkesutøver innen TIF som en ressurs i intervjuene.

#### 4.6 Intervjuforløpet

Jeg har intervjuet lærer (A) og lærer (B) på skolen, mens elev (A) intervjuet jeg på skolen og elev (B) utenfor skolen. Jeg gjorde dette på grunn av korona pandemien som har påvirket arbeidet med å intervjuere elevene og lærere. Under intervjuene med lærere brukte jeg lydopptak, mens jeg brukte skriftlige notater under intervjuene med elevene. Årsaken til dette var at de to elevene har oppfattet lydopptak som vanskelig og uvant. Dette kan relateres til tidligere opplevelser eller erfaringer i hjemlandet. Jeg som forsker må akseptere elevens oppfatning av problematikken og jeg har tatt gode notater for å kunne dokumentere i etterkant. Under gjennomføringen av intervjuet opptrådte elevene seg profesjonelt. Jeg ga dem også mulighet til å ta pause og si ifra hvis de oppfatter spørsmålene som ubehagelige. Jeg oppfattet måten de oppførte seg og snakket på som rolig og tenksom. Noen ganger måtte jeg forklare mer inngående hva spørsmålene dreide seg om.

I et intervjuforløp er det de første par minuttene som er avgjørende for det videre arbeidet. På intervju dagen starter jeg å informere den første informanten hvordan intervjuet skulle foregå og hvordan spørsmålene er strukturert. I det første intervjuet snakket med lærer som ville at vi benyttet hans kontoret for å utføre intervjuet. I det andre intervjuet med lærer nummer to fant intervjuet sted på personalrommet, som var ledig og hvor vi ikke fikk noen avbrytelser. I et intervjuforløp vil intervjupersonene gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed. Det skapes god kontakt ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I planleggingsfasen tenkte jeg over hvilke forholdsregler som jeg måtte ta i intervjuforløpet. Blant annet foretok jeg ett prøveintervju hos en lærerkollega som hjalp i prosessen for å reflektere over intervjuguide og intervjusituasjonen. I prøveintervjuet brukte jeg aktivt intervjuguiden, som minnet meg intervjuets intensjon og fokus på oppgavens formal. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør man

starte intervjuet med en brifing. Intervjueren definerer situasjonen for intervjupersonen, forteller litt om formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skal brukes til osv. Forskeren bør også spørre om intervjupersonen har noen spørsmål før intervjuet begynner. I begynnelsen er det nødvendig å få til en best mulig dialog med informantene ved å stille noen innledende og aktualiserende spørsmål. Når kontakten forhåpentligvis etter hvert har etablert seg, er tiden inne for å stille mer nære og om ønskelig også mer følelsesladde spørsmål. I intervjuforløpet oppførte jeg meg rolig og stilte spørsmålene til informantene på en høflig måte. Dette gjorde det lettere for meg å oppnå intervjudata som var tydelig og lett å transkribere senere. Samtidig forsikret jeg informantene om at lydopptakene skulle sikres inntil videre transkribering og at de senere ville bli slettet. I rapportskrivningen og dataanalysen vil informantene bli anonymisert og de trenger ikke bekymre seg for at deres personlige informasjon skal komme på avveie. I løpet av intervjuene med elevene tok jeg de viktigste notatene i samtalen. Som regel trenger vi opptakene inntil vi er sikre på at vi har gode transkripsjoner og kan slette dem etter dette. Anonymiserte transkripsjoner trenger mindre beskyttelse enn lydopptak og er derfor langt enklere å arbeide med.

#### 4.7 Forskningsetikk, reliabilitet og validitet

Forskere er forpliktet til å følge gjeldende forskningsetiske normer i forskningsarbeidet. Dette innebærer blant annet å reflektere over og kunne redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger (Ringdal, 2013, s. 453). I planleggingsfasen diskutert jeg med lærerne om hvordan datainnsamling skulle foregå i henhold til intervjuing av elever og lærere. Etske retningslinjer er rådgivende og veiledende, og de skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemma og fremme god vitenskapelig praksis. Dette betyr at i forskningsarbeidet skal vi unngå vitenskapelig uredelighet både i selve intervjuprosessen og arbeidet etter. Jeg og lærerne i skolen jeg forske på drøftet blant annet hvordan man kan sikre at elevens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse blir respektert (Ringdal, 2013, s. 457). I forskningsetikken innebærer det at enkeltindivider som deltar i forskning og datainnsamlingsaksjon har interesser og integritet. Dette kan ikke settes til side i forskningen for å oppnå økt innsikt eller for å gagne samfunnet på andre måter. Alle informanter vil bli informert om at det ikke er noe krav om personlige opplysning under eller etter innhenting av data (Ringdal, 2013, s. 459). Vanligvis skal alle personligopplysninger være anonymisert, og ingen skal kunne bli identifisert i prosjektrapporten. I rettslig forstand er personvern knyttet til forskerens behandling av

personopplysninger. Her er vi forpliktet til å verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger. Forskeren må derfor vise respekt for de som skal delta og bidra med informasjon og data i forskningen (Ringdal, 2013, s. 456).

Lærerne og elevene jeg intervjuet har fått beskjed i forkant av intervju dagen om at deltakelse av studien var frivillig, og at de vil få full informasjon om studien. Jeg har forklart målet med studien og er klar over hvilke konsekvenser en slik deltakelse kan medføre (Tjora, 2012, s. 46). Informantene har fått tid til å tenke seg om i forbindelse med deltakelse av studien. Det betyr et de har tatt valget uten noen form for press fra meg som forsker. Elevene var skeptiske til å delta i studien og jeg måtte forklare dem hvorfor jeg ønsket å intervju dem. Jeg har gitt dem sjansen til å tenke seg over, og det tok nesten en måned for å få svar fra elevene. Jeg visste at frivillig deltakelse fra lærere og elever i studien var best for forskningen. Jeg har tenkt over hvilken informasjon jeg ute etter og hvordan jeg kan få tilliten til elevene for å snakke om deres opplevelser om hvordan lærerne legger til rette og hvordan opplever de den opplæringen de får. Aksel Tjora (2012) hevder at den som undersøkes må være i stand til selv å bestemme om han eller hun vil delta i undersøkelsen. Kravet om frivillighet kan høres enkelt ut. Den som undersøkes, får velge fritt om han eller hun vil delta. De fleste minoritetsspråklige elevene har ikke kjennskap til forskningsintervju eller hvordan forskningen i skolen foregår. De har ikke erfaring om dette fra sitt hjemland. De synes at det var vanskelig fordi de var usikre på hva intervjudataene skulle brukes til. Jeg måtte forklare godt og tydelige hva det innebar og hvordan informasjonen skulle håndteres. Etter at de hadde forstått prosessen og min rolle som ansvarlig for forskningsetisk hensyn akseptert de med frivillig deltakelse i studien (Tjora, 2012, s. 50). Jeg valgt å respektere deres skepsis til lydopptak som en del av prosessen, og måtte derfor gjøre mitt beste for å sikre at notatene mine inneholdt den informasjonen som kom frem i intervjuingene.

Jeg har forsikret lærere og elevene at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og opplysningene jeg innhenter skal kun benyttes i dette studiet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og all data som kan hjelpe til med å identifisere enkeltpersoner, f.eks. Personlige opplysninger, som alder og kjønn vil bli slettet. Faren for brudd på privatlivets fred oppstår først og fremst når det er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner i et datamateriale. Mulighet til å identifisere enkeltpersoner innebærer at vi kan se hva en bestemt person eller respondent har svart på et spørsmål, eller hva han eller hun har gjort i en spesiell situasjon. Denne faren er større jo mindre utvalg vi opererer med. Dermed er dette spesielt et

problem i kvalitative tilnæringer, der vi som regel opererer med et lite antall undersøkelsesobjekter (Tjora, 2012, s. 48). I min studie er kvaliteten i dataene jeg samlet viktig for å sikre resultatets gyldighet og relabiliteten til forskningen. Kvale & Brinkmann (2015) og Aksel Tjora (2013) foreslår at vi kan snakke om kommunikativ og pragmatisk gyldighet, hvor den første testes i dialog med forskersamfunnet og den andre testes ved spørsmålet om forskningen fører til endring eller forbedring. Innenfor samfunnsforskningen vil sistnevnte form for gyldighet først og fremst være relevant for såkalt aksjonsforskning, hvor forskning ses på som en form for demokratisk erkjennelsesprosess og endringsarbeid. Innenfor de fleste samfunnsvitenskapene er det den kommunikative gyldigheten vi primært er opptatt av. Vi tester den i dialog med forskersamfunnet, for eksempel på konferanser og ved publisering av resultater i vitenskapelige tidsskrifter. Dette betyr i praksis at vi forholder oss bevisst til aktuelle teorier og perspektiver, samt tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema og/eller med samme metoder. Vi sammenstiller våre funn med funn fra andres relaterte forskning og hva vi selv eventuelt har konkludert med tidligere. Man kan innvende at dette kravet vil gjøre forskningen konservativ.

Fortrolighet i presentasjon av data er noe jeg vil etterstrebe for å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. I samfunnsvitenskapelige forskning, kan man ofte få en helt annen mening enn hvis noen sitater fra intervjuet ble tatt ut av en større sammenheng og settes inn i en annen større kontekst (Tjora, 2012, s. 50). Det vil selvfølgelig aldri være mulig å gjengi resultater i sin fullstendige sammenheng. Aksel Tjora (2012) mener at analyse av data vil være en reduksjon av detaljer og mangfold. I arbeidet med å transkribere intervjudata kan det hende at det forsvinner en del detaljer. Noen setninger måtte jeg rette opp eller gjøre om til en fullstendig setning og dette kan føre til at noe av informasjonen blir tapt. Likevel, for å kompensere dette etterstrebede jeg å gjøre mest mulig ordrett. En fullstendig gjengivelse er et ideal, aldri noe vi kan oppnå fullt ut, men noe vi bør etterstrebe. Jeg vil presentere data fullstendig der jeg mener at dette er viktig for å forstå et resultat. Jeg vil videre unngå å bruke et resultat som er tatt ut av sin sammenheng, til å argumentere for noe som respondenten klart ikke har ment opprinnelig. På denne måten mener jeg å ha sikret god forskningsetisk praksis, samt tilstrekkelig datareliabilitet og validitet for studien som helhet.



#### 4.8 Min rolle som forsker

I et kvalitativt forskningsintervju er forskerens rolle avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) omfatter dette etiske krav til forskeren som er også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som forsker er det viktig å ta stilling til hvilken posisjon man har i det man forske på, dvs, hvilke relasjoner man har til selve fenomenet som skal forskes (Rienecker et al., 2013). Min posisjon som forsker i intervjusituasjonen har betydning for hvilke forholdsregler og teknikker jeg velger og hvor godt jeg er forberedt for å intervjuer (Rienecker et al., 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er kvalitativ intervjuforskning en interaktiv forskning. Intervjueren kan på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelige til å la seg påvirke av dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Jeg var godt forberedt for å holde emosjonell avstand fra elevens uttalelser i ulike situasjons opplevelse og læringssituasjoner. Kvale og Brinkmann peker på at forskerne kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder en profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut fra sine deltakeres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I undersøkelsen ble det en utfordring for meg om hvordan jeg kunne holde avstand fra de emosjonelle holdninger disse elevene har fordi, jeg selv har minoritetsspråklige bakgrunn og kjenner ulike utdanningssystemer og kulturer disse elevene representer. Samtidig valgte jeg som tidligere nevnt bevisst å intervjuer elever som ikke har mitt språk som morsmål. Jeg ble ikke påvirket av hva elevene og lærerne sa, og hva de opplevde selv, fordi jeg har selv erfaring med utfordringene elevene snakket om. Men jeg fikk ny innsikt for hvordan lærerne håndterer problemene de møter i undervisning av disse elevene. Det er ikke uvanlig at man gjennomføre et forskningsprosjekt på et sted man jobber, men det krever at forskeren velger bevisst hvilke interesser og posisjoner man har i forskningen. I mitt prosjekt vurderte jeg godt hva min drivkraft er, og hva som gjør at jeg velger å skrive på dette temaet. Derfor har jeg gått inn i forskningen med et bevisste valg av informanter for å få best mulig svar til forskningsspørsmålet.

## 5 Presentasjon av analyse og funn

Å analysere betyr bokstavelig talt å dele noe opp i mindre deler (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). I kvalitative intervju kan man velge hvilke strategier man skal bruke for å analysere dataene. Etter at jeg hadde utført intervjuene av lærerne og elevene fikk jeg innsikt i det potensialet som ligger i ulike analysemetodene som koding og kategorisering av data. Aksel Tjora (2013) peker på at analyse av kvalitative data i kvalitativ forskning har som mål å gjøre det mulig for en leser å få økt innsikt i fenomenet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de dataene som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2013, s. 174). Gjennom en fenomenologisk tilnærming har man mulighet til å få konkrete livsverdensnære beskrivelser. Videre mener Tjora (2013) at forskeren må bruke sin intellektuelle kapasitet og kreativitet. I arbeidet med intervjuguiden tenkte jeg over hvilket arbeidet som ligger i å transkribere, analysere og tolke dataene på en hensiktsmessig måte. Brinkmann og Tanggaard (2012) mener at i et kvalitative intervju vil man oftere søke å sammenfatte materialet i større, sammenhengende kategorier, typologier, idealtyper, narrative, diskurser eller fenomenologiske essenser, avhengig av ens paradigmatisk utgangspunkt og erkjennelsesinteresse (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Jeg har på forhånd tenkt gjennom og i prosessen funnet ut hvilke analysestrategier jeg kan bruke for å tolke dataene. Jeg har bestemt et tema tilpasset analysestrategi og utarbeidet som nevnt også en intervjuguide. På denne måten kunne jeg få et materiale som er relevant i forhold til analysestrategien jeg ønsker å bruke. Det betyr ikke at jeg ikke ville la meg overraske av intervjumaterialet jeg fikk. Tvert imot ville jeg være åpen for de strukturer, sammenhenger, motsetninger og bruddstykker som ethvert materiale vil inneholdt, uansett hvilken type analyse jeg på forhånd hadde regnet med (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37).

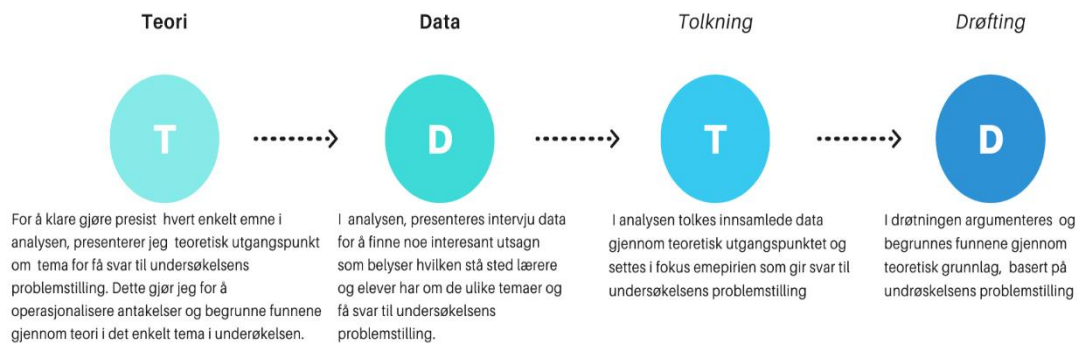
Kvalitativ analyse krever mye intenst tankearbeid, sensitivitet for hva som finnes i empirien utover problemstillingens forventninger, samt en evne til å arbeide systematisk (Tjora, 2013, s. 174). Transkribering betyr å skrive ned muntlig materiale til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 118). Etter jeg har intervjuet de fire informantene tenkte jeg over hvilke transkriberingsstrategier som var hensiktsmessig for mine data. I utarbeidelse av intervjuguiden formulert jeg spørsmålene med hensyn til transkriberingsarbeidet og planlagt tema basert på analyser og jeg har kategorisert dataene i forskjellige temaer. I undersøkelsens datamateriale delte jeg to typer data, detaljert skriftlige notater fra elev intervjuene og lydopptak fra lærere. Jeg

startet med å transkribere lydopptaket fra tale til tekst. Opptakene var gode, så det gikk greit å få med seg det som ble sagt. Brinkmann & Tanggaard (2012) beskriver intervjuet et muntlig språk, og det er ikke gitt hvor den ene setningen slutter og den neste begynner. Talespråk er en strøm hvor vi ofte bruker ufullstendige setninger, og hvor vi vender tilbake til tidligere uavsluttede setninger. Dette gjør transkribering vanskelig. Jeg leste teksten flere ganger for å rette opp feil og mangler og samtidig passet på å ikke endre innhold av intervjuene. Men det viste seg at det var vanskelig å avgjøre hvor setningsgrense skal settes i transkripsjonen. Brinkmann & Tanggaard (2012) hevder at det er et kjent fenomen i transkribering av data at en mengde informasjon går tapt. Videre mener de at det som kan gå tapt kan være kroppsspråk og stemmeføring som ikke la seg registrer umiddelbart i intervjuing eller transkribere, men også noen rent seg språklige fenomener. Dette kan for eksempel være ironi og kan være uforståelige når den opprinnelige intervjuinteraksjonen ikke er oppgitt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Jeg forsøkte å få med all relevant informasjon i mine transkripsjoner. Etter transkribering av intervjudataene fikk jeg nærmere forhold til datamaterialet og strukturert tematisk og startet analysearbeidet.

For å tolke dataene brukt jeg meningsfortolkning på det skriftlige datamaterialet og eliminerte overflødig og irrelevant informasjon. Brinkmann & Tanggaard (2012) mener at intervjueren kan prøve å fortolke sine intervjudata i møtet med intervjupersonen. Men ideelt sett forberedes analysen allerede i selve designfasen av intervjuprosjektet, hvor det er viktig å designe prosjektet slik at man får et materiale som er relevant i forhold til de analysestrategier man ønsker å bruke. Jeg har ikke prøvd å tolke intervjudataene før jeg samlet alt. Jeg har gått gjennom materialet flere ganger og skrevet ned fortløpende mine egne tanker, samt fjernet ord og uttrykk som var gjentakende eller motsigelser på tvers av de enkelte uttalelsene. Samtidig registrert jeg hvor det var likheter og forskjeller i relasjon til de ulike kategoriene. Jeg startet å tolke dataene etter temaoppdeling og fikk et helhets inntrykk av intervjumaterialet og de konkrete situasjonsbeskrivelser fra lærere og elever. I løpet av tolkningsarbeidet beveget jeg fra et tema til et annet i analysen. For å sikre god kvalitet i dette analysearbeidet skrev jeg ut intervjuene med en god marg på begge sider av teksten og førte inn kommentarer og trakk ut meningsenheter etter den første gjennomlesningen av teksten (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 42). Til slutt skrev jeg ut et utkast av analysert datamaterialet og jobbet videre med den siste finpussing av analysekapitlet. Fram til nå beskrevet undersøkelsens analysearbeid og teoretisk tilnærming jeg har valgt å bruke, og videre vil jeg se nærmere på presentasjon av funn og drøfting. Jeg ville beskrive tolkningsstrategi og drøftingsteknikker jeg har brukt i denne studien.

For at det skal være lettere for meg i analyse arbeidet laget jeg en modell som støtte i arbeidet med å teoretisere dataene, og etter på å tolke meningsinnholdet og drøfte resultatet fra imperiene. modellen har fungert godt og analyse kapitlet er bygde opp slike modellen ser ut.

## ANALYSEMODELL



Figur 2: Analysemodell. kilde: Eget fremstilling:

Denne modellen viser framgangsmåte og hvordan jeg har delt min analysearbeidet. Modellen kan gi et inntrykk av strategien jeg brukte for å få imperi fra intervjuene basert på studiens problemstilling. Modellen viser rekkefølgen av de emnene i data analysen og var et godt utgangspunkt for systematikk framdrift i studien (Tjora, 2012, s. 176). De pilene som går over flere trinn viser hvordan jeg delt opp emnene i analyse for å utvikle et konsept, som kunne hjulpet meg å dele opp dataene i emnevis og pendler mellom teori, data, tolkning og drøfting frem og tilbake. Modellen er utviklet for å ta ut potensialet i den empirien jeg har generert, og er derfor helt sentral for analysekapitlet.

### 5.1.1 Presentasjon av funn

I det følgende vil jeg presentere empiri fra innsamlede data. Jeg vil tolke og drøfte mine funn jeg oppfatter som mest relevante for å få svar på min problemstilling. Dette er basert på min teoretiske forståelse av læring og undervisning. Jeg har valgt å komme med analytiske innspill fortløpende etter presentasjon av funn. Målet med å analysere intervjuene var å se ulike perspektiver gjennom minoritetsspråklige elevers opplevelse av læring og lærernes undervisning på faget teknologi og industrifag i videregående opplæring. Som jeg har skrevet i metode kapitlet har studiens forskningsspørsmål vært styrende. *Hvordan kan individuell tilrettelegging for minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted bidra til opplevelse av mestring?*

Da er jeg i utgangspunktet ute etter minoritetsspråklige elevers opplevelse av undervisning i fagopplæring og lærernes tilrettelegging av elevens praktiskopplæring i verksted, delt jeg resultatene inn i fire kategorier, tilpasset opplæring, inkludering, språkutfordringer og læring gjennom praksis. Jeg valgt disse temaene fordi, jeg synes at de kunne gi svar til problemstilling av undersøkelsen. Tema om tilpasset opplæring er et læringsbegrep som er betydelig bredere enn det som vanligvis forbindes. Prinsippet gjelder for alle elever i norsk skole, og lærernes pedagogiske og didaktiske arbeid ble sett som viktigst i forberedelse av undervisningen. Tema om inkludering handler om elevens opplevelse av inkludering i forhold den opplæringen eleven får, for å tilpasse opplæringen må lærerne legge til rette for minoritetsspråklige elever i opplæringen. De temaene om inkludering og tilrettelegging henger sammen, og derfor kan analyse av temaene gi et godt svar til problemstillingen. Videre ønsket jeg å finne ut om elevens læring gjennom praksis fører til motivasjon for læring og mestring hos elevene. For at elever i yrkesfag opplæring skal være motivert til læring må læreren legge til rette en praksisarbeid som fører til eleven mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Videre har elevenes mestringsforventninger i skolen stor betydning for deres motivasjon for skolearbeidet. Jeg har også valgt litt forskjellige innfallsvinkler og spørsmål i et forsøk på å få utfyllende svar for undersøkelsen problemstilling.

### 5.1.2 En oppsummerende vurdering av intervjuene

I oppgavens datainnsamling, har jeg benyttet semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man bruker semistrukturert intervju når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Som jeg har skrevet tidligere har jeg foretatt et strategisk utvalg med hensyn til lærernes erfaringer hos minoritetsspråklige elevene og elev gruppe som ikke har norsk som morsmål. Herunder presenterer jeg informantene og oppsummerer informasjon om hvem de er og hvor de kommer fra, samt hva de gjør i skolen. To lærere og to minoritetsspråklige elever på videregående skole har sagt seg villige til å delta i prosjektet mitt. Jeg har valgt å kalle de lærer (A) og lærer (B), elev (A) og elev (B) for å anonymisere informantene slik de ikke ble gjenkjennelige i presentasjon av dataen.

Lærer (A) er en mann og har bakgrunn som lærer på faget teknologi og industrifag. Han har undervist mange år på faget teknologi industrifag. Han har lang erfaring og har jobbet i flere funksjoner, men er nå er i hovedsak faglærer og jobber på TIF avdeling.

Lærer (B) er en mann, og er utdannet som maskinist og sveiser og har tatt tekniskfagskole. Han jobbet i industri som sveiser før han tok nytt fagbrev som platearbeider og har deretter jobbet som lærer i mange år.

Elev (A) er en mann, som har gått på skole i sitt hjemland. Han har bodd i Norge over flere år og har jobbet noen år i industri. Han har gått på vg1 i videregående skole på teknologi og industrifag, og var på vg2 industriell teknologi da intervjuene ble gjennomført.

Elev (B) er også en mann, som har gått på skole i sitt hjemland. Han har bodd i Norge flere år, men har ikke jobbet i Norge. Han har gått på en teknisk skole i hjemlandet, og har erfaring med sveisefaget på teknologi og industrifag. Han var på vg1 teknologi og industrifag da intervjuene ble gjennomført.

## 5.2 Drøfting av funn

I denne delen av undersøkelsen presenterer jeg min tolking av empiri og drøfter funnene for å få svar på studien problemstilling. Dette er mine forståelser og tolkning basert på teoretiske perspektiv jeg har valgt å analysene av mine funn. Funnene i undersøkelsen gir innblikk i hvordan lærerne i skolen legger til rette for minoritetsspråklige elever på praktisk opplæring i faget teknologi og industrifag.

### 5.2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring som er en del av de lov pålagte prinsippene i skolen og dette tema handler hvordan lærerne anvender prinsippet for å inkludere minoritetsspråklige elever i læringsarbeidet. Tilpasset opplæring et opplærings prinsipp som handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Prinsippet gjelder for alle elever i norsk skole. Der skal de utvikle seg som personer, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap. Videre handler det om å tilpasse den enkeltes evner og forutsetninger i opplæringen. Alle elever skal ha muligheter for å utvikle seg og lære uavhengig av bakgrunn, kjønn, økonomi, geografi eller andre forhold (Bunting, 2018, s. 22). Etter min forståelse skal alt som foregår i skolen, være variert og fleksibelt og nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære. Under intervjuene jeg hadde med lærerne, spurte jeg hvordan de organiserer opplæringen, mens for elevene spurte jeg om elementer i forhold til tilpasset opplæring og ikke selv ordet tilpasset opplæring. Årsaken var at elevene selv ikke bruker ordet direkte. I stedet spurte jeg spørsmål som handlet om hvordan de oppfatter opplæringen de får, og hvordan lærerne er forberedt og om de får den opplæringen de har rett til. Gjennom tilpasset opplæring får minoritetsspråklige elevene de samme mulighetene til en likeverdig opplæring, som majoritetsspråklig elever. Derfor er det viktig hvordan lærerne organiserer læringsarbeidet.

## 5.2.2 Organisering av opplæringen

I dette avsnitt vil jeg se nærmere på lærernes utsagn av hvordan de organiserer undervisningen og hvordan de oppfyller kravet om tilpasset fagopplæring i skolen. En god organisering av fagopplæring er avgjørende for minoritetsspråklige elevenes inkludering i læringsarbeidet, og det er derfor viktig hvordan lærerne legger opp undervisningen (Bachmann, Haug, 2006). Hvordan læreren innvirker på elevenes læring, vil også henge sammen med hvilke oppgavetyper, organiseringsmønstre og undervisningssituasjoner lærerne bruker i undervisningen. Det er imidlertid lærenes respons og initiativ om inkludering som bestemmer om det blir til tilpasset opplæring for elevene eller ikke. God undervisning setter læring i gang, men den fullbyrdes også ved elevenes egen innsats (Bunting, 2018, s. 36). Basert på lærerens utsagn om minoritetsspråklige elevens læringsarbeid, kan det være nyttig å legge merke til om elevene griper tak i det læreren forklarer. Det kan hende at noen elever synes å trekke seg litt unna eller se usikre når læreren viser hva de skal gjøre eller hvordan en oppgave skal løses. Begge lærerne i undersøkelsen mener at det virker som om elevene oppfatter læreren som en drivkraft for læringen, mens det i noen situasjoner synes å virke motsatt. Lærerens observasjon av hvordan klassen og enkeltelev utnytter det læreren presenterer, vil også gi læreren viktig kunnskap om egen innvirkning på elevenes læring og utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 37). Om tema organisering av fag i yrkesopplæring i skolen, spurt jeg lærerne om hvordan de organiserer praktisk opplæring i faget teknologi og industrifag svarte lærer (A) slik,

*«Når det gjelder organisering av fag og arbeidsfordeling i faget teknologi og industrifag, så har vi faglærere som har enkelte områder, og vi har faglærer som tar alt innfor elektrisitet, vi har en til innenfor mekanikk og vi har en faglærer som tar innenfor maskinering og en på sveis og da er det oppdelt. Vi gjør dette fordi, det er vanskelig for den enkelte faglærer for å ha en oversikt over alle elevene og hvordan ligger den og den eleven alene»*

Lærer (A) forteller at lærerne i teknologi og industrifag deler arbeidet i forskjellige kategorier og hvert enkelt lærer har sitt område. Det betyr at elevene får en lærer å forholde seg til i de enkelte fagene. Men en slik organisering får praktisk konsekvenser. Hver enkelt lærer tar for seg arbeidsoppgaver og da får læreren tid til å utføre praktisk arbeidet sammen med elevene,



og samtidig kan veilede og kontrollere arbeidet som er gjennomført. Dette er viktig for minoritetsspråklige elever, fordi de får en lærer de kan forholde seg i hvert enkelt fag.

Videre spurte jeg de to lærerne om de kunne fortelle om hvordan fagfornyelsen har påvirket faget TIF med hensyn til deres minoritetsspråklige elever, svart Lærer (A) slik:

*«I forhold til minoritetsspråklige så er det den største endringen skolen har gjort i fagfornyelsen. Vi måtte sette fokus på en del med språk forståelse og språk kunnskaper. Vi bruker to av de praktiske timene i yrkesfaglig fordypning til minoritetsspråklige elever for å lære norskspråk med de ord og begrep innen fagområdet til elevene som egentlig har et helt eget ordforråd»*

Sitatet illustrerer hvordan lærerne etter fagfornyelsen utviklet en ny måte å tilnærme de språklige utfordringene både teoretisk og praktiske hos minoritetsspråklige elever. I fagfornyelsen KL20 ble norskfaget på først år i yrkesfagopplæring fjernet fra læreplanen, og flyttet til andre året. På bakgrunn av dette forteller lærerne at de måtte ta eget initiativ til å fylle dette gapet som har stor innvirkning hos minoritetsspråklige elever i yrkesfag opplæringen. De minoritetsspråklige elevene har mistet en stor del av norsk språkopplæring siden de startet sin utdanning i Norge som voksen alder, og dette forteller at det kan svekke deres mulighet til å følge med både teoretisk og praktisk undervisningen. For å legge til rette et godt læringsarbeid for alle elever er en del av lærenes arbeid, når han/ hun organiserer praktiskopplæring (Bachmann, Haug, 2006). Frem til nå har vi sett hvordan enkelt fag i yrkesopplæring er organisert og hvilke tiltak som iverksettes i det enkelt utfordringer som lærerne møter.

### **5.2.3 Tilrettelegging**

I dette avsnitt vil jeg se nærmere på lærernes tilrettelegging av minoritetsspråklige elever, og hvordan elevene oppfatter om den opplæringen de får er tilpasset til deres læreforutsetninger. Jeg vil ta med tilrettelegging for minoritetsspråklige elever som en del i tilpasset opplæring. Jeg vil se på hvordan lærerne organiserer læringsarbeidet for å inkludere minoritetsspråklige elever i læringsarbeidet. I arbeidet med tilpasset opplæring er det ofte lærerens rolle vi tenker på først, hvordan læreren møter mangfoldet i klasserommet, for å legge til rette for et inkluderende læringsarbeid kan oppfattes som å bruke relevante og praktiske arbeidsmåter eller gjør

individuelle tilpasninger ved enkelt elevs behov. Men det forutsetter også at elevene utvikle seg til å være mer delaktige i egen læring ved å være aktive og selvstendige i læringsarbeidet (Bunting, 2018, s. 103) . Da jeg spurte på hvilken måte lærerne legger til rette for de minoritetsspråklige elever under praktisk opplæringen i verksted? svart lærer (B) slik:

*«I starten av skoleåret bruker jeg to uker for å få svar på veldig mye, blant annet elevens læreforutsetninger og jeg observerer elevens kunnskapsutvikling fram til først halvåret. Jeg prøver å se på hvilke utfordringer elevene står overfor og deretter legge til rette for praktisk opplæring, men akkurat spesifikk metode har jeg ikke, men det noe som er fast som jeg bruker litt i løpet av en oppgaveløsning»*

Jeg tolker utsagnet fra lærer (B) at han kartlegger elevens læreforutsetninger i starten av skole året for å se elevens faglig og språklig kunnskap, og deretter legger plan for hver enkelt elev. Læreren kan legge til rette for en tilpasset opplæring slik elevene presenterer de kunnskaper og ferdigheter de besitter i. Da jeg spurte lærer (A) hvordan han legger til rette for disse elevene på praktisk arbeid i verksted

Svart lærer (A) slik:

*«I først omgang forklarer jeg praktiskoppgaven til eleven, slik at eleven får prøve seg litt og hvis ikke får det til, så viser jeg en gang til og da vil jeg samtidig se på eleven og vil være til stede og gi korte beskjeder i en ting om gangen slik at eleven ikke blir forvirret. Når det gjelder på det praktiske faget som eksempelvis sveising så er det kanskje det enkleste å få eleven til å se på hva læreren gjør visuelt og det er det enkleste»*

Lærer (A) forteller at, han prøver å la eleven prøve seg å løse oppgavene samtidig forklare han sakte for de minoritetsspråklige, noen ganger bruker han andre elever som kan øvelsene til å vise hvordan det skulle gjøres på oppgaven og hvis det ikke går, prøver læreren med å gjenta visuelt frem til eleven forstår oppgaven, og dette ser læreren som viktig.

Sitatet viser hvordan læreren støtter eleven og hvor viktig dette er. Lærerne mener at de prøver å se hvilke utfordringer elevene står overfor og hjelper så godt de kan, men de har ikke noen spesielle metoder de bruker for å løse utfordringer. Dette viser at lærerne har opparbeidet en kompetanse som de anvender i måten de tilrettelegger undervisningen på. Videre tolker jeg

denne kompetansen et didaktisk repertoar som lærerne bruker for å tilpasse undervisningen for å hjelpe elevene til å klare seg i praktiske oppgaver. Fram til nå har vi sett hva lærerne fortalt i intervjuet om hvordan de legger til rette for minoritetsspråklige elever i et inkluderende læringsarbeid selv om de ikke brukte en spesiell metode. Videre vil jeg ta med lærernes tilnærming av begrepet inkludering som en del av tilpasset opplæring og vil se nærmere på hvordan lærere jobber med å inkludere minoritetsspråklige elever i undervisningen både praktiske og teoretiske.

### **5.3 Inkludering**

I dette emne omhandler opplevelse av inkludering i forhold til lærere og minoritetsspråklige elever i skolen. Videre handler om den subjektive opplevelser av inkludering i forhold til de sosiale og faglige samtaler i ulike opplæringssituasjoner hos minoritetsspråklige elevers undervisning. Begrepet Inkludering er et velkjent begrep i norsk skoler, og kan beskrives på mange måter fra ulike perspektiver. I undersøkelsen fokuserer jeg lærernes forståelser av inkludering hos minoritetsspråklige elever i ordinær yrkesfagopplæring i videregående skole, og dermed ble læreres refleksjoner over inkludering lagt vekt på, samtidig elevens opplevelse av inkludering i undervingen belyst i undersøkelsen

Bachmann og Haug (2006) sier at når begrepet inkludering drøftes i relasjon med tilpasset opplæring, er det fordi inkludering på mange områder helt eller delvis faktisk kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Jeg har derfor stilt noen spørsmål om hvordan elevene opplever at lærerne bidro til at de skulle bli inkludert. Blant annet spurt jeg elev informantene om de opplevd at de ble inkludert i læringsarbeidet. Til slutt undersøker jeg lærernes arbeid om inkludering og elevens opplevelse i forhold til skolen i sin helhet. Hensikten med denne fremgangsmåten er å undersøke opplevelse av inkludering både for lærere og elever. I forskning om inkludering i skolen gjennomført av Jortveit (2018) pekes på som et problem for lærernes manglende flerkulturelle kompetanse og deres mindre fokus på inkludering som et viktig prinsipp i opplæringen. Samtidig viser annen forskning at mangfolds kompetanse er vektlagt i planverket for lærerutdanningen. Det vil si at dagens lærerutdanningen vil ha fokus på opplæring av språklige minoriteter samt språklige og kulturelle kontekster (Johansen et al., 2015, s. 11). Johansen (2015) mener at lærerutdanningen kan heve lærernes kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk. Lærerens flerkulturelle kompetanse er viktig, fordi det

påvirker lærerens arbeid og tilrettelegging av minoritetsspråklige elever i ulike lærings situasjoner.

På spørsmålet om hvordan minoritetsspråklige inkluderes i læringsarbeidet både sosialt og faglige svarte lærer (A) følgende:

*«Når det gjelder inkludering på den sosiale delen for disse elevene, så tar jeg hensyn til elevenes meninger og passer på måten jeg samhandler med dem. For å inkludere minoritetsspråklige elever i faligsamtaler i klasserommet får elevene egen undervisning på onsdagen og går gjennom oppgavene på eget språk for å forstå hva det handler om, og på fredagene tar jeg hele klassen med akkurat det samme. Samtidig får elevene lov til å bruke ekstra ressurser som google translate når de står overfor et vanskelig ord og uttrykk for å skjønne enkelte ord»*

Lærer (A) mener at det er viktig for minoritetsspråklige elevene får noe ekstra hjelp som gjør at de kommer litt på lik linje sammen med andre elever. Når de får ekstra timer og får tid til å lese har de bedre forutsetninger for å forstå. Da får de anerkjennelse og respekt i både klasserom og verksted med andre elever. Da jeg spurte samme spørsmål, lærer (B) svarer han noe tilsvarende:

*«Det er viktig å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen og det er det grunn til å gi den trygghet i deres språklige utvikling og samspill med andre, Jeg synes det er viktig at de kan lære av hverandre. Når det gjelder arbeid i verkstedet da legger jeg vekt på å tilpasse opplæringen. Jeg inkluderer i læringsarbeidet og det er tilpasset fordi når jeg inkluderer og tar vare på alle i løpet av læringsarbeidet og så er det tilrettelegging»*

Jeg oppfatter utsagn fra lærer (B) at elevene får ekstra norskundervisning og ekstra tid til å lese. På den måten får de mulighet til å være med i faglige samtaler i undervisningen. Jeg oppfatter at lærerne jobber med å hjelpe elevene så godt de kan for å klare seg godt på skolen. For å høre hvordan minoritetsspråklige elever opplever om inkludering i undervisningen, spurte jeg om klasse miljøet og hvordan enkelt elev oppfatter det å gå på skolen, og jeg stilte spørsmål om skolemiljø og hvordan var forholdet mellom norsk elever og minoritetsspråklige elevene?

Elev (A) svart slik:

*«Jeg lærer mye når jeg er sammen med norske elever i undervisningen. Vi gjør ting sammen og jeg spør om hjelp i arbeidet med oppgaver på verksted, og jeg får hjelpen fra elever og lærerne hvis jeg spør. Lærerne behandler elevene samme, og de hjelper enkelt elev like mye»*

Elev (A) synes det å gå på skolen som artig og setter pris på å være sammen med norske elever. Han mener at han lærer mer fra sine norske medelever og de hjelper han når han spør i klassen eller i verksted. Eleven mener at det er viktig at han får hjelp fra lærere og elever. Han opplever læringsmiljø som god og det motiverer han til å være i klassen og fortsette å studere.

Videre spurt jeg elev (B) hvordan han opplever at minoritetsspråklige elever har språklige utfordringer og om de sliter med å kommunisere med andre elever. Elev (B) sier

*«Jeg er voksen person og de jeg sitter med i klassen er ungdom, det går bra vi er venner, jeg føler at de vil hjelpe meg på oppgaver, og det er bra. Men det som er vanskelig for meg er språket, men jeg synes den norske skolen er inkluderende og mangfoldig»*

Elev (B) forteller at de norske elevene er snille og de forstår når han snakker med dem. Noen ganger forstår han ikke hva de sier, men at han prøver så godt han kan uansett. Han opplever at det kan være utfordrende for lærere når han ikke forstår oppgaver som han får og læreren ikke har tid til å hjelpe. Elev (B) forteller videre:

*«Når det gjelder om lærerne, så føler jeg at de hjelper alle. Jeg merker ikke noe forskjell, alle får hjelpen de trenger, og det er bra synes vi. Det er ikke stor forskjell for de som snakker norsk og de som ikke gjør det når lærerne skal hjelpe oss. Jeg liker at det blir mindre teori og mer praktisk, fordi jeg er voksen og jeg vil ut i jobb, så det er viktig at jeg får mindre teori slik jeg klarer faget for å gå videre»*

Elev (B) forteller at han får hjelp på praktisk arbeid i verkstedet, men det er vanskelig å få hjelp i den teoretiske undervisningen. Eleven sier at det er for mange som trenger hjelp og lærerne har lite tid til å hjelpe dem i teoretisk undervisning. Eleven beskriver situasjonen i klasseromsundervisning som vanskelig og mener at det er mange elever som sliter å forstå fagspråket i teoretisk undervisning. Han forteller videre at de opplever at lærerne ikke har tid

til å forklare oppgavene, og elevene oppfatter at dette som et generelt problem i skolen og spesielt fagopplæring.

Minoritetsspråklige elever har vanskelig med å forstå fagspråket og de trenger ekstra hjelp for å få forklart ting de ikke kjenner eller de ikke har sett før, men de mener lærerne får ikke nok tid til å gi den veiledningen de trenger. Ifølge sitatet over opplever minoritetsspråklige elevene fagspråket som vanskelig fordi de ikke får med seg det som bli sagt i faglige samtaler. Dette kan føre til frustrasjon og misnøye og til slutt resultere i frafall. Lærerens vektlegging av samtaler kombinert med lite kunnskap om minoritetsspråklige elevers behov kan også få negative konsekvenser for elevenes språklige og kognitive utvikling (Nordgren, 2016, s. 10). For å unngå en slik situasjon i skolen, bør lærerne ha flerkulturell kompetanse på minoritetsspråklige elevers læring og utvikling i ulike undervisningssituasjoner.

### **5.3.1 Flerkulturelt perspektiv og lærernes kompetanse**

I dette avsnitt vil jeg ta for meg flerkulturelle perspektiv og lærernes kompetanse innen inkludering og tilpasset opplæring. Det er forventet at lærerne i skolen som skal ta imot minoritetsspråklige elever har en flerkulturell kompetanse og kan legge til rette for læringsarbeidet i henhold til elevens evne og anlegg til å klare seg i faget de skal gå på. frem til nå har vi fått med minoritetsspråklige elevers opplevelse av inkludering i forhold til de sosiale og faglige samtaler i ulike læringssituasjoner. Samtidig ble lærernes flerkulturelle kompetanse pekt på som et viktig prinsipp i opplæringen. I skolen har lærerens væremåte og erfaringsbakgrunn stor betydning i det faglige arbeidet. Et spørsmål er hva som skal til for å skape gode læringsfelleskap (Røkenes & Hanssen, 2012). Dette innebærer lærernes kommunikasjon kompetanse som dreier seg om mer enn å gjøre seg forstått, men en kommunikativ evne som legger vekt på innholdet i hva ble sagt og hvordan det ble tolket. Røkenes og Hansen (2012) peker på at det er viktig å bli kjent med seg selv og å utvikle en personlig profesjonalitet. God kommunikasjon dreier seg om å leve seg inn i andres verden, å skape et opplevelsesfelleskap, å bygge relasjoner til andre mennesker samt våge å være i situasjoner som oppleves som vanskelige. Yrkesfaglærere trenger å tilegne seg kunnskap om kommunikasjonsprosesser og å utvikle kommunikasjonsferdigheter. God kommunikasjon krever også at faglærer reflekterer over sin egen forståelse og sine egne handlinger og

samhandler på en måte som ikke krenker andre menneskers integritet og selvbestemmelsesrett. På spørsmålet om hvilken erfaring lærerne har med minoritetsspråklige elever, svarte lærer (A):

*«Vi har god erfaring med minoritetsspråklige elever. Vi fikk de første minoritetsspråklige inn for cirka 10-12 år siden. Men så kom det flere og flere og vi har hatt enkelte år helt opp til 50% minoritetsspråklige. Dette førte til at vi måtte passe på måten vi snakker på, og hvilke ord og begrep man velger. Samtidig må man ha en observasjonsevne og se når eleven klarer å forstå det man forteller og når eleven faller av, og det ser man ganske fort i øye og konsentrasjonen når de faller av. Etter hvert man jobber med disse elevene så begynner man å kjenne til kulturer fra forskjellige land og forskjellige folkegrupper. Det er en kompetanse og en erfaring som man tar med videre»*

Lærere (A) mener at de har god erfaring med minoritetsspråklige, og jeg tolker dette som lærerne i skolen har god erfaring og legger opp et opplegg for minoritetsspråklige elevene som kommer inn. Læreren mener at skolen oppfattes som inkluderende og er godt forberedt for å ta imot alle elever inkludert minoritetsspråklige, og samtidig gi en god fagopplæring.

Da jeg spurt samme spørsmål til Lærer (B)

*«Lærer (B) forteller at han har lært en ny måte å bruke eget språk på, og det er en kompetanse og en erfaring man må ha. Dette er en kompetanse som rett og slett jeg ikke klarer å putte på et papir eller kan ikke måle heller, og bare den ligger i hode, og dette er en egnt kompetanse som du får med å lese ansiktsuttrykk»*

Lærer (B) forteller at han har opparbeidet en kompetanse gjennom arbeidet med minoritetsspråklige elever, men for å få en slik kompetanse er man avhengig av hvilke forutsetninger læreren tar hensyn til og det er forskjell på folk som kommer inn i ulike undervisningssituasjoner. Videre mener lærer (B) at denne kompetansen er en god erfaring. Den er både multikulturell og representerer en tauskunnskap som er verdifull, men som er veldig undervurdert. Som jeg har skrevet over er lærernes kompetanse om flerkulturell viktig for å inkludere elevene i læringsarbeidet.

### **5.3.2 Kritiskblikk på tilpasset opplæring**

I dette avsnitt vil jeg se nærmere på tilpasset opplæring og hvordan lærerne anvender prinsippet i arbeidet med planlegging, gjennomføring, og vurdering av undervisningen. Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. Der skal de utvikle seg som personer, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. Alle elever skal ha muligheter for å utvikle seg og lære uavhengig av bakgrunn, kjønn, økonomi, geografi eller andre forhold (Bunting, 2018, s. 22). Når skolen skal være til for alle, må det som foregår, være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der. Det er dette prinsippet om tilpasset opplæring handler om. Arbeidet med å nå alle skal være tuftet på verdier som likeverdighet, høy kvalitet på undervisningen og inkludering og det skal gjelde for alle elever, uten unntak. (Bunting, 2018, s. 23).

### **5.4 Språk og fagligutfordringer**

I dette emne vil se nærmere på språklige utfordringer hos minoritetsspråklige elever i fagopplæring. Et stort problem for mange minoritetsspråklige elever på alle utdanningstrinn er manglende norskkunnskaper. Samtidig har disse elevene en tendens til å falle utenfor skolesystemet (NOU 2011: 14, 2011). Årsaken er sammensatt, men en av utfordringene er at de møter sterk motstand for å lære fagspråket. Som jeg skrevet innledningen i undersøkelsen så kreves det ikke norskkunnskaper for opptak til videregående opplæring. Både flyktninger som er nyankommet, og de som har bodd lenge i landet kan søke inntak til videregående opplæring (Udir.no, 2016). Samtidig viser flere undersøkelser at norske skoler ikke har mulighet til å kartlegge norskkunnskaper til elevene før inntak til opplæring, og kan dermed ikke henvise elever med dårlige norskkunnskaper til alternativ opplæring før de begynner videregående skole. Dette krever ressurser fra både fylkesmannen, som har ansvar for inntak av videregående og skoleledelsen, som kan gi alternativ opplæring for disse elevene (NOU 2010: 7, 2010, s. 217). I pedagogisk sammenheng har læreres språkbevisst mye å si for deres undervisningspraksis. En like viktig rolle spiller lærernes kjennskap til og bevissthet om begreper og begrepenes betydning for elevenes språklige og skolefaglig utvikling. Her kan man si at lærers bevissthet om elevens språklige utfordringer har stor betydning for elevene. I en sosiokulturell tilnærming til fagopplæring skal eleven være bevisst deres kunnskap og ferdighetsutvikling gjennom språklige handlinger (Bråten, 1996, s. 97).



### 5.4.1 Lærernes syn på språklig utfordringer

I denne undersøkelsen intervjuet jeg lærere i skolen for å høre hvilke språklige utfordringer minoritetsspråklige elever møter i yrkesopplæring. Lærerne påstår at en del elever sliter med å klare seg gjennom videregående skole. Deriblant disse elevene er det voksne minoritetsspråklige elever som møter språklige hindringer i både teoretisk og praktisk opplæring. Lærerne jeg intervjuet kan beskrives som å ha en solid erfaring med minoritetsspråklige elever på yrkesfaglige opplæring. Etersom disse lærerne vil ha et erfaringsbasert grunnlag for å kunne uttale seg om temaet, spurte jeg lærer (A) om hvilken erfaring han har med minoritetsspråklige elever i forhold til språklige ferdigheter. Lærer (A) forteller:

*«Vi får elever som er språklig sett for svake til å klare seg eller henge med på alt og da får jeg kommunikasjonsproblemer. De burde faktisk hospitert her noen uker før de tenker å søke hit, slik at de ser på hvilke bøker som brukes, og hvilken teori og praksis som foregår»*

Lærere (A) mener at elevene kommer for tidlig på skolen og at de har vansker med å forstå fagspråket. Videre mener lærer (A) at elevene skulle ha vært i språkopplæring i flere år før de søker videregående opplæring.

Da jeg spurte samme spørsmål til lærer (B) sa han også det samme?

*«Språket sette en stopper for disse elevene. Når eleven får en beskjed og eleven ikke forstår da blir det litt vanskelig synes jeg. Jeg tenker et forberedende år som er praktisk gjennomførbart i forhold til læreplan kunne hjelpe, fordi disse elevene er svake språklig og de sliter med å forstå fagbegrep så et år med forberedelse kurs kunne vært greit for dem»*

Lærerne mener at det er en utfordring for alle involverte, når eleven ikke forstår det som ble sagt og er svak i språket. De mener at språk er egentlig en barriere for disse elevene for å klare seg i skolen. I et forskningsprosjekt gjennomført av Nordli & Anmarkrud (2015) som handler om leseforståelse hos voksne minoritetsspråklige elever finner de at, voksne minoritetsspråklige elever har et større behov for grunnleggende lese og skrivetrening for å automatisere

kodingsferdigheter knyttet til fagspråket de møter i fagopplæringen. Videre viser en annen forskning fra Michelle & Patkin (2013) også at holdninger til språklige utfordringer som minoritetsspråklige elever møter i skolen, kan hindre deres sosialisering inn i skolemiljøet og samfunnet for øvrig. Det viser at språklige utfordringer hos minoritetsspråklige elever ikke bare er knyttet til lesing og skriveferdigheter, men også til praktiske ferdigheter. Da jeg spurte lærerne om de har hatt kommunikasjonsproblemer med disse elevene, svarte lærer (A):

*«Jeg har fått kommunikasjonsproblemer med disse elevene fordi språknivået i videregående er veldig varierende. I den vanlige undervisningssituasjonen så forklarer jeg ofte og må spørre og sjekke om de forstår, fordi mange av de minoritetsspråklige elevene er veldig forsiktige og de har respekt til læreren, og jeg opplever ofte at de sitter stille og ikke sier noe, men jeg ser i øyeblikket og væremåten i situasjoner at de ikke forstår. I tilfelle der eleven ikke forstår enkelt ord og uttrykk så henter jeg teknisk utstyr for å demonstrere, men når det tekniske utstyret faktisk ikke finnes i deres kunnskapsbakgrunn, da begynner det å bli vanskelig, da må vi gå inn på den praktiske delen for å løse»*

Utsagnet viser at det er en rekke didaktisk grep som kan gjøres i yrkesopplæringen, som bidrar til å koble sammen en teoretisk forståelse, språklig fremstilling og praktisk handling. For elever med minoritetsspråklig bakgrunn er det en forutsetning at læreren bruker sin yrkeserfaring for å sikre seg at elevene har et godt læringsutbytte. Lærer (A) forteller han tar hensyn til måten han ordlegger seg på, når han er i undervisningen, samt måten han kommuniserer og signaliserer på. Noen gang må han spørre hva det ordet betyr for å være sikker på at elevene har forstått det som ble sagt, men det er også klart at det ikke bare er språket som er utfordringen.

Videre spurte jeg lærer (B) om han tenker på noen konkrete tiltak som en bør ha i arbeid med minoritetsspråklige elever og som kan hjelpe i læringsarbeidet, Lærer (B) svarer følgende:

*«Jeg tenker en kombinasjon av litt lengre tid på skolen, og ekstra ressurser kan bli fint for mange. Men mulighet for ekstra ressurser er ikke der eller de har ikke rett til på dette, fordi de går inn som ordinære elever og da blir det ressursen begrenset. Det jeg tenker er at de bruker samme antall år på skole for å komme seg ut i et yrke»*

Utsagn fra lærer (B) viser at elevene trenger ekstra ressurser for å klare seg i yrkesopplæringen. Jeg oppfatter at læreren mener at minoritetsspråklige elevene strever i opplæringen og skolen har begrenset ressurs for å hjelpe elevene, fordi voksne minoritetsspråklige har ikke rett til ekstra hjelp fordi, de går i ordinær videregående skole. Dette er en utfordring både for lærerne elevene fordi, lærerne har ikke mulighet til å påvirke situasjonen. Lærerne føler at de ble etterlatt seg selv for å kunne takle de utfordringene de møter hos disse elevene. De anbefaler at elevene skulle ha lært godt Norsk for de søker videregående opplæring fordi, de ikke klarer den opplæringen og elevene blir frustrert nå de ikke klarer seg gjennom skolen.

Jeg oppfatter lærernes utsagn slik i kombinasjon av flere ting kunne ha hjulpet elevene. I stedet for å bruke ekstra ressurser i skole, er det mer motiverende for elevene at de får en tidlig innsats ved å lære fagspråket eller å gå to år på VG1. Det å lære fagspråk gjennom en slik interaksjon i verksted og i samhandling med andre kan åpne elevens indre tanker. For å gå litt lenger på språkopplæring får elevene innsikt i en ny kultur og en annerledes og spennende måter å tenke på, samt andre måter å forstå på. Særlig gjelder dette når elevene lærer språk som kan gjøre livet rikere (Dahl, 2013, s. 141). Alle mennesker har, på tross av store kulturforskjeller, en slags språklig ferdighet på et mer overfladisk plan: Den dypere liggende strukturen er den samme i alle språk. Vi lærer hvordan vi skal forholde oss i ulike situasjoner og hvordan vi skal kommunisere på best mulig måte for å oppnå et best mulig resultat (Dahl, 2013, s. 139). Minoritetsspråklige elever kan utvikle språklige ferdigheter i den videregående skolen. Men de trenger mer tid å innlære seg et fagspråk sammenlignet med hverdagsspråket. Derfor kan det være en fordel for minoritetsspråklige elever om de får mulighet for å gå VG1 i to år, eller ta fag opplæring på grunnskole nivå.

#### **5.4.2 Elevenes syn på språklige utfordringer**

I det følgende presenterer jeg hva elevene har sagt om språklige utfordringer de møter i fagopplæringen. Elevene jeg har intervjuet var voksne minoritetsspråklige elever, og hadde store utfordringer for å forstå faglige samtale i både teoretisk og praktisk undervisning. I intervjuguiden var ett av temaene kommunikasjonsproblemer og til dette temaet fikk elevene flere spørsmål som omhandler språklige utfordringene de møter i skolen. Årsaken til at jeg spurte disse spørsmålene var å få elevens beskrivelse av språklige utfordringer, det vil si elevenes egen forståelse av språklige utfordring som lærerne beskriver som vanskelig.

Da jeg spurte elev (A) om det har skjedd noen ganger at du ikke fikk med deg hva læreren forteller?

*«Når det gjelder oppgaver så forklarer lærerne en og en for seg, og jeg forstår når læreren forklarer litt roligere. Det er alltid noe som jeg ikke får med meg. Men jeg kommer tilbake til læreren og spør i ettertid. Når jeg forstå ikke helt, hva læreren har sagt i klasserommet, så spør jeg læreren om hjelp for å forklare mer»*

Utsagn fra elev (A) tolker jeg at, eleven ikke forstår hva som ble sagt i fagligsamtale. Dette bekrefter språklige utfordringene minoritetsspråklig elevene har i fagopplæring. Elever som ikke har tilstrekkelige kunnskap i norsk språk sliter i opplæring og elev (A) bekrefter dette. Det er viktig for elever som er svak i språket at lærerne tar hensyn til måten de forklarer og måten de presenterer fagstoffet. Dette er med hensyn til at elevene får mulighet for å kunne forstå hva læreren sier i fagligsamtaler.

Da jeg spurte elev (B) forteller også det samme:

*«Det skjer hele tiden, jeg forstår det meste av det som ble sagt, men noen ganger jeg kan ikke svare korrekt. Fagspråket i TIF er relatert til mekaniske, og det er mange ord som jeg ikke bruker daglig, og da glemmer jeg hele tiden»*

Videre i intervjuet spurte jeg elev (A) om det er greit å ha lekser fra skolen med hjem. Elev (A) svarte følgende:

*«Jeg har ikke noen som hjelper meg i leksene hjemme heller. Jeg jobber med leksene i skolen og prøver å forstå alt mens jeg er i skolen. Ja, jeg prøver å jobbe mest i skolen, men noen ganger så bli det trangt eller jeg rekker ikke alltid i skolen, og det blir en utfordring for når jeg kommer hjemme, Noen ganger glemmer jeg enkelt ting om hva det handler om, og noen ganger klarer jeg ikke å forstå alt som står i oppgavene, derfor jeg prøver mest mulig å jobbe i skolen»*

Ja oppfatter elev (A) sitt utsagn at han ikke har noen som kan hjelpe med leksene i hjemme og eleven har ikke mulighet til å jobbe oppgavene alene. Der med eleven må jobbe i skolen for å gjøre ferdig leksene. Jeg oppfatter dette som et stort problem for minoritetsspråklige elevers

læring. På grunn av språklig svakhet sliter elevene de oppgavene som skal leveres inn, samtidig får ikke elevene noen som kan hjelpe. Eleven mener at det er for lite tid å arbeide med oppgavene og har ikke den hjelpen, og dette gjør arbeidspress for elevene. Eleven oppfatter opplæringen som uoverkommelig. Samtidig sier at han prøver så godt han kan til å gjøre ferdig oppgavene i skoletiden

Elev (B) sier også det samme:

*«Nei jeg sier at jeg ikke kjenner andre som kan hjelpe meg i leksene hjemme, det er vanskelig»*

Utsagn fra elev (B) er det samme som elev (A), og eleven mener at han ikke har noen hjelp i hjemme og det er for lite tid til å rekke alt som skal leveres inn. Han mener arbeid med oppgavene føles som tungt og han får ikke mulighet til å klare seg alene. Samtidig forventer lærerne at elevene skulle levere inn det som skulle leveres, og dette setter press på elevene, fordi, de har begrenset mulighet når det gjelder hvor mange oppgaver som de kan levere inn og hvor mye de klarer selv. Begge elevene synes at det er vanskelig når de får oppgaver med hjem, siden de ikke har noen som kan hjelpe, og de merker at det er vanskelig å klare dette alene. De mener at lærerne skal gi dem ekstra hjelp de trenger når de er i skolen for å gjøre ferdig alle oppgaver. Elevenes utsagn tolker jeg at de må jobbe i skolen. Dette kan være svært krevende jobb for elevene. Utsagnene fra elevene tyder på at de har hatt utfordringer og derfor de synes at fagopplæringen er vanskelig og tøft. Når elevene får ikke med seg det som bli sagt i faglige samtaler, kan dette føre til frustrasjon, misnøye og til slutt resultere i skolefravall. For å unngå en slik utvikling i skolen, bør lærerne ha en flerkulturell kompetanse på minoritetsspråklige elevers læring og utvikling i ulike undervisningssituasjoner. Denne kompetansen handler om hvordan læringsfellesskap konstrueres og vedlikeholdes gjennom dialogisk samspill (Nordgren, 2016, s. 49). Forskning viser at tilrettelegging for minoritetsspråklige elever er avgjørende for likeverdige muligheter i undervisningen. Gjennom dialogisk undervisning kan minoritetsspråklige elever styrke sine norskerferdigheter (Nordgren, 2016, s. 4). Samtidig kan lærerens vektlegging av samtaler kombinert med lite kunnskap om minoritetsspråklige elevers behov få negative konsekvenser for elevenes språklige og kognitive utvikling (Nordgren, 2016, s. 10). Med flerkulturell kompetanse får lærerne kunnskap om hvordan man kan legge til rette for inkluderende dialogisk undervisning slik at elevene får dra nytte av den språklige

interaksjoner i klasserommet. Når elevene får muligheten til å være med i den faglige fellesdiskusjonen i undervisningen, blir elevene aktive og deres språkligferdigheter øker betraktelig (Michelle) & Patkin, 2013, s. 9).

## 5.5 Læring gjennom praksis

Formålet med praktisk opplæring i skole eller ute i bedrift er å utvikle elevens forutsetninger for å kunne tilegne seg relevant kompetanse innen faget eleven går på. I praktisk opplæring får elevene veiledning og instruksjon gjennom læringsarbeidet. Hensikten med veiledning gjennom praktisk arbeid er å støtte slik læringsutbytte øker, men det forutsetter også aktiv deltakelse fra elevene (Bunting, 2018). Læreren tilrettelegging for minoritetsspråklige elever som opplever språklige utfordringer er svært viktig for å kunne gjennomføre arbeidet som kreves i faget de går på. For å tilegne seg kunnskap og ferdigheter må elevene løse oppgaver praktisk ved hjelp av teori. I tillegg må noen kroppslige aktiviteter bruke sanser som øynene og ørene, slik at man kan forstå hva oppgaven handler om og hva som står på tavlen betyr og hva læreren sier. Samtidig kreves det viktige ferdigheter som lesing, skriving og motorisk trening. Muskulaturen i øynene, hånden og taleorganene må følgelig være trent slik at de kan fungere som kanaler for å oversette kunnskap fra bevissthet til ytre handling (Dewey, 2005, s. 159). Ved å bruke musklene gjentatte ganger på samme måte får de en automatisk tendens til å gjenta den samme bevegelsen. Det åpenbare resultatet er en mekanisk bruk av kroppslige organer. I større eller mindre grad må man bruke sansene og muskelorganismer som deltakere i anskaffelsen av en læringsopplevelse, men som eksterne broer av bevissthet (Dewey, 2005, s. 159). Erfaring innebærer kunnskap og ferdigheter gjennom bruk av kroppslige bevegelser. I intervjuet spurte jeg lærerne hvordan læringsarbeidet foregår, og om de kunne beskrive måten de forklarer praktiske oppgaver til elevene. Lærer (A) sier:

*«Mesteparten av undervisningen foregår praktisk og når elevene ikke forstår, eller de forstår veldig dårlig så må jeg prøve å relatere teoretiske oppgaver til den praktiske og jeg må prøve i verksted. Der viser jeg konkret på praktisk ting, og forklarer tydelige fra praktisk til teoretisk»*

Sitatet viser hvilket grep lærer (A) gjør, når han møter utfordringer fra minoritetsspråklige elever i klasseromsundervisning. Han forteller hvordan han hjelpe hvis eleven ikke forstår det oppgaven handler om. Læreren viser også sin yrkesdidaktiske erfaring når han sier at han tar

med seg elevene til verksted, og viser hvordan det skal gjøres eller løses oppgaven fra teoretiske til praktiske. Videre mener at han takler de utfordringene som han møter hos med elevene under praktisk opplæring. På samme spørsmål spurt jeg lærer (B) og han svart slik:

Lærer (B) sier følgende:

*«Når språket er vanskelig så er en måte å vise arbeidet praktisk, hvordan gjøres en oppgave, for eksempel hvordan maskiner brukes. Men kanskje språket ikke er så viktig hvis man klarer å vise litt hvordan det gjøres og slik kommer språket litt etter hvert, men teori er det vanskelig, noen bruker google translate som kan være bra, men også misvisende, spesielt fagspråk egentlig»*

Lærer (B) sier at når han har praktisk undervisning og eleven ikke forstår, prøver han å forklare teoretiske og viser eleven hvordan det gjøres praktisk. Jeg oppfatter det lærer (B) sier at, han tar et didaktiske grep når han møter utfordringer hos disse elevene. Videre peker han hvordan det skulle gjøres og hvordan han skulle forklare det praktisk teknikkene som finnes. Dette viser hvilke kompetanser lærerne har for å undervise minoritetsspråklige elever i praktisk opplæring.

Da jeg spurte lærer (A) hvordan han sikrer at elevene får nødvendige kompetanse i praktiske opplæring, forteller lærer (A) følgende:

*«Vi jobber ofte i verksted to og to hver gang vi har prosjekt som kanskje varer en uke eller to uker noe sånt, og elevene jobber sammen og det er en fin måte faktisk å være i fellesskap og ikke bare enkelt elever selv som skal ha kunnskap og skal jobbe og lære. Man må faktisk ta hensyn til andre elever å samhandle og samarbeidet med. Dette får man gjensidig respekt av som går begge veier og ikke bare en vei. Jeg kontrollere og sjekker elevens faglige utviklinger i en periode, og da sikrer jeg også elevens kompetanse når eleven har prøve og jeg ser hva eleven kan»*

Utsagn fra lærer (A) viser hvordan læreren organiserer praktiske arbeid i verksted. Han mener at det er viktig å sette sammen elevene i prosjektarbeid eller to og to, slik elevene får jobbe sammen. Jeg oppfatter at han mener samarbeidslæring er en måte å sosialisere elevene og utvikle elevens evne og samarbeidet med andre i skole og det er også noe som kreves ute i arbeidslivet. Videre peker han at minoritetsspråklige elevens språklige kompetanse øker, og samtidig elevene kan lære språk og praktisk teknikker gjennom samhandling med medelever.

Jeg tolker dette at læreren ser som viktig for disse elevene for fremtiden fordi de skal ut i arbeidslivet hvor samarbeid er en viktig egenskap i arbeidslivet. Samtidig viser utsagnet at læreren sikrer elevenes utvikling av ferdigheter og kunnskap og kontrollere hva elevene gjør i praktiske oppgavene i verksted, og han mener dette er viktig for elevens læring

På samme spørsmål svarte lærer (B) slik:

*«Det er en måte å vise praktisk på å sikre at eleven har forståelse for hvordan det skal gjøres i en arbeidsoppgave, for eksempel hvordan det brukes av maskiner, men kanskje språket ikke er så viktig hvis man klarer å vise litt hvordan det gjøres og det kommer språket litt etter hvert, men teori er det vanskelig, noen ganger så bruker vi lenger tid på den oppgaven kanskje repetisjon før vi går videre, og kanskje det kan gå utover andre i klassen altså, om å disponere tida sånn at alle får like mye oppfølging, men det er klart at det er vanskelig å dra i fagstoffet, når eleven ikke klarer selv»*

Utsagnet fra Lærer (B) tolker jeg at han mener det er en måte å vise praktiske arbeid uten å ta hensyn til de språklige utfordringer. Det finnes flere måter å kommunisere på som tydelig gjør arbeidet lettere, og når eleven gjør en arbeidsoppgave først så kan vi diskuteres ting etterpå hvordan eleven har gjort og hva heter i enkelte ting. Jeg oppfattet dette at læreren først tar eleven med praktiskoppgave i verksted, og når læreren oppdager at det er språklig utfordringer hos eleven viser han på praktiske og gjennomgå etterpå teoretisk delen.

Lærerne svarer hvordan de underviser rent praktisk, og hvilken hjelp elevene får for å klare seg i praktiske oppgaver. De mener at de har god erfaring og kjenner til hvordan elevene starter arbeidet og hvordan de tenker for å løse arbeidsoppgaver. I praktisk opplæring viser det seg at elever og lærere jobber sammen i forskjellige sammenhenger. Når elevene skal utføre arbeidet får de konkret veiledning av lærerne ved denne skolen. Videre sier lærerne at elevene også kan få instruksjon om hvordan det gjøres eller demonstrasjon først, for deretter å prøve det selv etterpå.



### 5.5.1 Elevens tidligere erfaring og forkunnskap

Denne temaet handler om elevens erfaring og forkunnskap og hvordan skolen tar vare på elevens erfaringer i læringsarbeidet. Mange av minoritetsspråklige elever i videregående opplæring er voksne og har livserfaringer i mange områder. De medbringer erfaringer fra hjemlandet, men disse erfaringer blir vurdert lavt. Dette skaper en følelse som muligens er ikke berettiget, av at det norske samfunnet nedvurderer annen kompetanse og bare anerkjenner sin egen. I boka Demokrati og utdanning av John Dewey (2005), i kapitlet erfaring og tenkning, kan en lese hvordan mennesker får erfaringer, og hvor det er viktig å bruke dem. Videre står det at erfaringer fører til at vi tenker gjennom hva vi gjør og hvorfor vi gjør det. Forfatteren hevder at å søke erfaring innebærer endring, men en endring er meningsløs med mindre det er bevisst forbundet med konsekvensene som følger av endringen (Dewey, 2005, s. 157). For å se nærmere på hvordan skolen tar vare på elevens tidligere erfaring og hvordan eleven selv opplever deres tidligere kunnskap er i varetatt, ser jeg det relevant å trekke fram David Kolbs teori om erfaringslæring, som er basert på et annet sett med grunnleggende forutsetninger. Kolb & Illeris (2012) hevder at ideer ikke er ferdige, uforanderlige tankeelementer, men formet og omformet gjennom erfaring. Det kan beskrives erfaringer som en kontinuerlig prosess som vi mennesker gjør og opplever hele tiden. Videre hevder Kolb (2012) at det ikke er to tanker som er de samme, fordi erfaring alltid spiller en rolle i tenkningen. Læring er en progressiv prosess der resultatene bare representerer historiske skritt, ikke anerkjennelse av fremtiden (Illeris, 2012a, s. 184). I denne sammenheng blir erfaring et utgangspunkt for minoritetsspråklige elever et viktig prinsipp som påvirker deres læring. Dette fordi de fleste elevene i denne gruppen er voksne og har tidligere erfaring som de kan bruke til å koble den nye kunnskapen og ferdigheter til den gamle (Illeris, 2012a, s. 289). Lærerne ble spurt om de minoritetsspråklige elevens erfaringer og om de som lærere la merke til forkunnskapen og denne erfaringen. Lærer (B) sier:

*«Det er veldig stor forskjell på den bakgrunnen de har fra sitt hjemland til norsk arbeidsliv og ikke minst kultur. Det er noen ting de kjenner, og det er noen som er helt annerledes og det merker jeg når jeg skal lære bort. Det er forskjeller både i holdninger og kultur. For eksempel med HMS er det uvant for mange voksne, Noen av elevene kjenner ikke regelverket i norsk arbeidsliv, og kanskje det er både språk og holdninger, sånn det kan være en utfordring, men det er mange som er veldig flinke og vil lære»*

Lærer (A) mener også de skulle tatt et halvår kurs i videregående opplæring på de linjene de tenker å komme seg inn på for å få en forkunnskap. Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet (Bunting, 2018, s. 29). lærere mener at elevens bakgrunn kan påvirke hvilke holdninger eleven har, når det gjelder regler og rutiner i norsk arbeidslivet. Noen av elevene kommer fra land der det ikke finnes HMS regler og kanskje holdning til sikkerhet er ikke til stede. Derfor er det viktig å finne en måte å undervise disse reglene og endre elevens holdning rundt dette. Jeg tolker utslagen fra lærer (A) at læreren ser sin rolle og vil hjelpe disse elevene.

Da jeg spurt samme spørsmål til lærer (B) svart han slik:

*«Det er lurt med et forberedende år som er praktisk gjennomførbart i forhold til læreplan fordi disse elevene er svake språklig og de sliter spesielt med fagbegreper»*

Jeg tolker utsagnet fra lærere (B) at elevene har forskjellige forutsetninger. Noen er svak i språket og noen er bedre enn andre. De har også forskjellige holdninger til utdanningssystemet andre kulturer og arbeidslivet, og dette kan være både fordel og ulempe. Han mener videre de skulle ha hatt et ekstra år i språkopplæring som inneholder fra faget de ønsker å gå på i videregående. Minoritetsspråklige elever har ikke mulighet til å klare seg å lære fagspråket i videregående opplæring.

### **5.5.2 Motivasjon for læring og elevens mestringfølelse**

I dette avsnitt vil jeg se nærmere på minoritetsspråklige elevenes motivasjon for læring og hvordan lærerne legger til rette for læringsarbeidet slik de føler mestring. I undersøkelsen ønsker jeg å finne ut hvordan lærerne legger til rette for minoritetsspråklige elever i praktisk opplæring. Jeg vil konsentrere meg om motivasjon i forbindelse med elevens opplevelse. I et fagopplæringsperspektiv er fokuset ikke bare rettet mot hvor motivert elevene er, men også mot hvilken type motivasjon de opplever. Skillet mellom indre og ytre motivasjon blir derfor sentralt. Indre motivasjon har likhetstrekk med indre verdier. Indre motivert læringsatferd utøves fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Gleden og tilfredsstillelsen kommer da fra selve aktiviteten, ikke fra ytre tilført ros eller annen belønning som følger av aktiviteten. Skaalvik & Skaalvik (2015) mener at ytre

motivasjon ofte har blitt forstått som at en aktivitet utføres for å oppnå en belønning, og der skiller man mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Opplevelse av mestring er viktig for minoritetsspråklige elever i skolen derfor vil jeg se nærmere på eleven mestring under praktisk opplæring. Skaalvik og Skaalvik (2015) mener at mestring er en forutsetning for motivasjon for disse elevene. Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver videre at forventning om mestring har betydning for våre valg. Norberg & Lyngsnes (2008) påpeker at elevens skolemotivasjon for opplæring er rettet mot personlig fremtidig utvikling.

Derfor spurt jeg elevene hva var deres drivkraft som gjorde at de nettopp valgt faget teknologi og industrifag? Elev (A) svart:

*«Det er interessant å jobbe med mekanisk verksted, og jeg tenker selv å jobbe på et bilverksted. Da jeg hørte om industri og teknologi tenkte at denne linjen passet meg godt, og det har i ettertid blitt min favoritt som jeg kunne tenke meg videre i fremtiden. Det er artig og spennende å lære noe nytt. Mitt ønske er å lære, og det som motiverer meg til å gå på skolen er at jeg kan få en jobb jeg ønsker i fremtiden»*

Elev (A) forteller at han synes interessant og gøy for å jobbe praktisk i verksted. Når eleven viser interesse i opplæringen så er det foreløpig det eleven gjør en for motivasjon til å jobbe enda bedre. Utsagnet fra eleven viser også et ønske om å lære noe nytt fra elevens sin side og derfor drivkraften er for å lære ting som er interessant og dette fører til mestring.

Videre fortsatte jeg å spørre elev (B) om hva er hans motivasjon og hva som er spennende i skolen. Elev (B) forteller slik:

*«Jeg har tidligere jobbet på et mekanisk verksted som sveiser, derfor ønsker jeg å kvalifisere meg som sveiser [i Norge]. Sveising er en jobb som jeg har erfaring med. Men en del teori om sveising er vanskelig. Det er praktisk arbeid som kan gjøre meg i stand til å kunne jobbe ute i bedrift. Jeg kan lære mer og kan få jobb som er relevant for mine ønsker i fremtiden»*

Elev (B) sier at han synes sveisefaget er spennende og motiverende. Han sier at han tidligere har erfaring med å jobbe mekaniskfag. Han forteller også at han valgte rett fag, men innrømmer at han sliter med språket og føler at faget blir vanskelig. Minoritetsspråklige elever sliter med

å forstå fagspråket til alle fag i yrkesopplæringen. Dette er det største problemet disse elevene har i skolen.

Videre i intervjuet spurte jeg elev (B) om hva som er spennende for ham i skolen. Eleven svarer slik:

*«Praktisk arbeidet på verksted motiverer meg mest og det er gøy, men jeg føler at den teoretiske delen gjør det vanskelig for meg. Når det gjelder hva er spennende, synes jeg det er spennende når jeg klarer en oppgave som jeg må levere, enten praktisk eller teoretisk, da blir jeg glad når jeg gjør det bra»*

Skaalvik & Skaalvik (2015) mener at det beste læringsresultatet får man når læringen er indre motivert. Det vil si at aktiviteten i seg selv er engasjerende og fascinerende. Indre motivert atferd er også en selvbestemt atferd.

Videre forsetter elev (B):

*«Når jeg jobber bra i praktiske oppgaver så får jeg gode kommentarer og bedre tilbakemelding. jeg synes opplæringen jeg får i skolen er bra og kan hjelpe meg å kvalifisere en jobb i fremtiden»*

Utsagn fra elev (B) oppfatter jeg at når elevene får vurdering i praktiske eller teoretisk påvirker elevenes motivasjon både negativt og positivt. Fra tidligere utsagn i undersøkelse kan man lese at minoritetsspråklige elever i skolen virker som motivert og viser at de er målrettet. De prøver så godt de kan for å kvalifisere seg en jobb i fremtiden, men det er språket gjør vanskelig og hemmer elevens utvikling i læringsarbeidet

Jeg spurte det samme spørsmålet til elev (A) forteller dette:

*«Jeg føler at lærernes anerkjennelse av arbeidet jeg gjør i verkstedet motiverer meg. Men det som er vanskelig for meg er teoretiske arbeidsoppgaver som jeg ikke forstår. Jeg synes det er spennende å jobbe på verkstedet med sveising og montering av maskiner. Det er to fag jeg liker best når jeg er i verkstedet, og jeg føler meg verdsatt i praksisarbeidet når jeg klarer en oppgave og lærere gir meg ros, så blir jeg glad, fordi jeg forstår at jeg har klart det som jeg skulle»*

Elev (A) forteller at han blir glad når han klarer arbeidsoppgaver, men kjenner samtidig at det er krevende i det teoretiske faget. Samtidig forstår han at for å klare seg i praktiske oppgaver blir man verdsatt og anerkjent av lærerne. Eleven sier selv han sliter med språket og leverer for lite oppgaver. Utsagnene fra eleven gir et bilde av ulike læringssituasjoner hvor minoritetsspråklige elever sliter med den språklige utfordringen. Elevene sa at det er spennende og gøy å jobbe i praktiske oppgaver i verksted og samtidig skjønner at det er vanskelig å få til teoretiske oppgaver.

Når det gjelder lærerne spurte jeg hva de gjør når de oppdager at en elev har valgt feil fag og hvordan de legger til rette for å ta vare på elevenes interesser.

Lærer (A) forteller:

*«Det er noen som ikke skjønner helt nok hva slags linje de kom innpå og etter hvert opplever at de kanskje har valgt feil linje. Det vil alltid være noen som kommer inn på vg1 en TIF og tenker de skal bli lastebilsjåfør for eksempel. Da vil sveising og dreining og alle disse tingene ha veldig lite interesse for. Men samtidig må jeg bruke ganske mye tid på enkelte, til å forklare elevene at vi må igjennom læreplanmål for å få en karakter selv om de skal bli lastebilsjåfør, og jeg må bruke tid for å forklare skolesystemet, og det er viktig. Men det er ikke så mange som forstår alt så det er usikkerhet»*

Jeg tolker det lærer (A) sier at når eleven oppdager at de har valgt et fag som de ikke er interessert, eller som ikke stemmer med forventninger deres, så ble det eleven frustrerte og motivasjonen til skolen faller. Læreren mener at han prøver å finne noen aktiviteter som passer eleven ønsket fag i læreplanmålene, som gjør eleven holder moten opp og foresetter å faget som det er planlagt. Lærerne mener at de merker de minoritetsspråklige lever er motivert og lærerne prøver å tilrettelegge så godt de kan, men samtidig slite eleven språkbarrierer i læringsarbeidet.

Da jeg spurte lærer (B) samme spørsmål om elevens motivasjon påvirkes av eleven interesse og faget eleven har valgt svart lærer (B) følgende:

*«Mitt hovedinntrykk av de minoritetsspråklige som kommer inn er at, de jobber veldig hardt og det er mange som starter og prøver alt de klarer og det er positivt. Noen elever er veldig ivrige og prøver å jobbe hard og det er bra, men det er noen som oppdager at dette blir spennende som det er forutsett og da mister de motivasjonen»*

Utsagn fra lærer (B) tolker jeg slik: Når elevene ikke ser interesse i faget de har kommet inn, så mister de motivasjonen til skolen og de slutter etter hvert. Men samtidig det er også noen elever som trosser det motgangen og forsetter å henge med videre, disse finner en måte å klare de fagene de har kommet inn, når elevene er bestemt for å gå videre ville de uansett klare seg bra og de ble motivert i skolearbeidet.

Videre spurt jeg lærerne om elevens mestringsfølelse om den henger sammen praktisk arbeidet eleven utfører, eller eleven interesse av faget selv, svart lærer (A) følgende:

*«Mestring og motivasjonen henger noen ganger sammen, det kan hende hvis de blir ikke motivert, at de sliter og blir borte fra skolen og tenker på noe helt annet og gir opp til slutt. Men når de klarer og får til mestring og blir litt glade, så kan de bli motivert til å komme til skolehverdagen. Naturlig nok elevens motivasjon henger sammen med interesse eleven har i faget, og selvfølgelig om eleven klarer teoretisk og praktisk arbeidet i faget»*

Jeg tolker sitatet fra lærer (B) slik: Læreren mener at minoritetsspråklige elever er godt motivert når de starter i skolen. Men motivasjon daler når de oppdager at de ikke klarer de oppgavene de får i både teoretisk og praktisk undervisning, og det kan henge med eleven interesse av faget de kommet inn. Læreren mener at han ta vare på elevens interesse gjennom læreplanmål og hjelper eleven å forstå at det som eleven lærer i et fag kan ha sammenheng med andre fag også.

Jeg spurte også samme spørsmål til lærer (B) om mestringsfølelse hos disse elever, og han svarte slik:

*«De fleste er veldig glade i mestring og det vises. Det er veldig synlig og uansett vanskelighetsgrad eller øvingsoppgave eller hva som helst. De ble motiverte, og det er fordi de føler mestring. Jeg hjelper eleven og prøver å gi en god tilbakemelding på det som er positivt uansett, da føler eleven mestring. Altså når de blir inkludert i klassen så synes jeg at det blir en positiv effekt av glede og tilhørighet»*

Svaret fra lærer (B) oppfatter jeg at minoritetsspråklige elevene er motivert når de klarer oppgavene i læringsarbeidet, og elevene føler seg inkludert i klassen når de får god

tilbakemelding fra læreren, og blir fornøyde. Når elevene blir fornøyde, føler de mestring. Minoritetsspråklige elever sliter med språket, men de jobber aktivt for å klare seg godt i faget de går på. Det betyr at elevene har et mål for å klare seg på skolen for å komme seg videre i arbeid.

*«Lærer (A) sier: Når det gjelder interesse så må jeg finne ut hva planen videre er. Jeg snakker med eleven og så, hvis eleven tenker det at han/hun skal gå på innenfor transport, så må jeg finne noen emner som er innenfor det. For eksempel i en del elektro og en del mekaniske fag er det en del ting som eleven kan få bruk for. Det gjelder derfor å finne enkeltområdene som kan treffe elevens interesser og så tenke litt på hvilken del som passer, slik at eleven ikke kjeder seg hele tiden. Og så er det slik at jeg må være klar over at jeg må gjennom alle ledd for at eleven skal få klare til faget»*

Jeg tolker utsagn fra lærer (A) slik: Elevens interesse ble ivaretatt i læringsarbeidet. Læreren har påpekt tidlige i undersøkelsen, at han kartlegger elevens forkunnskap som gjør at elevene viser noen fag områder vesentlige interesse og andre deler som uvesentlige. Dette kan hjelpe lærerne for å legge til rette undervisning av fag som er relevant for elevene og velge bort de som oppfattes som uinteressant for elevene.

Da jeg spurte Lærer (B) samme spørsmål svarte han slik:

*«Det varierer elevens interesse og jeg har fått inntrykk av at de fleste vil fortsette mulig ut og jobbe, og de er bestemte. Kanskje skolen bare er bare en kjapp stopp på veien for dem. Så den innsatsen de gjør i skolen er kanskje ikke er så viktig. Men de vil fort ut selv om de er svake i språket. Ja det er nok en utfordring når elevene vil så raskest som mulig komme seg ut i jobb med dårlig språk»*

Utsagn fra lærer (B) tolker jeg at elevene er motivert og er interessert for å gå på skolen, men samtidig har en forventning fra skolen å slippe dem videre slik de går raskt ut i arbeidslivet. Dette viser at elevene er ikke opptatt av hvilken karakter de får sammenlignet med andre norske elever i skolen. Det vil si at de er ikke opptatt av karakterer, men de er fornøyde med å klare seg og går videre i jobb. Utsagn fra lærer (A) kan tolkes slik: når elevene ikke ser interesse i faget de har kommet inn, så mister de motivasjonen til skolen og de slutter etter hvert. Men samtidig det er også noen elever som trosser det motgangen og forsetter å henge med videre, disse finner en

måte å klare de fagene de har kommet inn, når elevene er bestemt for å gå videre ville de uansett klare seg bra og de ble motivert i skolearbeidet. Når det gjelder mestringfølelse så er minoritetsspråklige elevene i en sårbar situasjon hvor de kan miste motivasjonen. Mestringsforventninger varierer med hvilke ambisjoner eleven har, og oppgaver elevene arbeider med. Det varierer også med hvor lang tid elevene får å arbeide med oppgavene. Elevene arbeider i ulikt tempo og trenger ulik tid på samme oppgave. Men for alle elever gjelder det at mestringsforventningene synker når den tiden de har til rådighet blir for knapp i forhold til forutsetninger de har å klare seg. Elevene mestrer også mer når de har hjelpemidler til rådighet enn når de ikke har det, og når de får god veiledning. Alle eksemplene presentert i analysen, handler om å utføre oppgaver som eleven allerede har lært eller hatt opplæring i. Men elevene har også ulike forventninger for å være i stand til å lære nye ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18)



## 6 Oppsummering og diskusjon

I dette kapittelet har jeg sammenfattet mine funn i form av fire underkapitler. Jeg har valgt å oppsummere funnene i undersøkelsen og konkludere med hovedpunktene og trekke en konklusjon i slutten av kapittelet. Gjennom sammenfatningen presenter jeg oppgavens svar på hovedproblemstilling og to underproblemstillinger som er som følger:

*«Hvordan kan (individuell) tilrettelegging for minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted bidra til opplevelse av mestring?»*

- 1. «Hvilke utfordringer opplever lærere i forbindelse med å legge til rette for Minoritetsspråklig elever i faget teknologi industrifag?»*
- 2. Hvilke språklige utfordringer står overfor minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted?»*

### 6.1 Tilpasset opplæring

I prinsippet tilpasset opplæring står det at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger, og de skal tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap. Alle elever skal ha mulighet til å utvikle seg og lære uavhengig av bakgrunn, kjønn, økonomi, geografi eller andre forhold (Bunting, 2018, s. 22). Lærerne jeg intervjuet mener at de oppfatter tilpasset opplæring som å bruke relevante og praktiske arbeidsmetoder samt gjøre individuelle tilpasninger ved enkelt elevs behov (Bunting, 2018, s. 103). Men det forutsetter også at elevene utvikler seg til å være mer delaktige i egen læring ved å være aktive og selvstendige i læringsprosessen. I undersøkelsen forteller lærerne om deres tilnærming til prinsippet om tilpasset opplæring. Jeg spurte lærer (B) på hvilken måte han legger til rette for minoritetsspråklige elevene på praktisk opplæring i verksted. Lærer (B) forteller slik, for å legge til rette et inkluderende læringsarbeid er det ofte jeg tenker på hvordan jeg skal møte med mangfoldet i klasserommet og arbeidet med å tilpasse opplæringen.

Bunting (2018) skriver at når skolen skal være til for alle, må det som foregår være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der, og tilpasset opplæring handler om alle elever skal utvikle seg som selvstendige personer og ha nytte av å gå på skolen. Det er dette prinsippet om tilpasset opplæring handler om. Arbeidet med å nå alle skal være tuftet på verdier som likeverdighet, høy kvalitet på undervisningen og inkludering og det skal gjelde for alle elever, uten unntak. (Bunting, 2018, s. 23). Lærerne i undersøkelsen mener at det å planlegge

tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever ikke er lett når vi ikke vet hvilke kunnskapsnivå i norskspråk elevene har. Lærer (B) sier følgende: *«i starten av skoleåret bruker jeg to uker for å få svar på veldig mye, blant annet elevens læreforutsetninger og jeg observerer elevens kunnskapsutvikling fram til desember, men det som ikke skjer fram til desember skjer heller ikke til neste trinn.*

Utsagnet fra lærere (B) tolket jeg slik at det tar tid å kartlegge elevens læreforutsetninger og forståelse av elevens språkferdigheter. Jeg oppfatter at tilpasset opplæring er først og fremst at det dreier seg om hva elevene oppnår, ikke bare om hva lærerne gjør. Som en del av dette utdyper jeg noen spørsmål som er sentrale for lærere når de skal omsette prinsippet om tilpasset opplæring i praksis (Bunting, 2018, s. 23).

## 6.2 Inkludering

I dette emne vil jeg diskutere på lærerens refleksjon rundt om inkludering og praktiske handling i undervisning hos minoritetsspråklige elever og deres opplevelse av inkludering i læringsarbeidet. I undersøkelsen forteller lærerne at de opplever inkludering av minoritetsspråklige elever i ordinær videregående opplæring som vanskelig. Lærerne peker på språk som en barriere både for å kommunisere og for å gjennomføre læringsarbeidet. Videre hevder lærerne at de er opptatt av å ha gode relasjoner til elevene, og de det jobber slik elevene skal ha det god både faglig, men også sosialt.

Lærer (A) forteller at *når det gjelder inkludering på den sosiale delen for disse elevene, så tar jeg hensyn til elevenes meninger og passer på måten jeg samhandler med dem. For å inkludere minoritetsspråklige elever i faligsamtaler i klasserommet får elevene egen undervisning på onsdagen og går gjennom oppgavene på eget språk for å forstå hva det handler om, og på fredagene tar jeg hele klassen med akkurat det samme.*

Jeg tolket utsagnet fra læreren (A) slik at minoritetsspråklige elever får tilrettelagt opplæring for at de skal bli rustet opp før en eventuell fellesundervisning i plenum. Videre viser analysen at minoritetsspråklige elevene får hjelp fra medelever når de trenger det i klasseromsundervisning og i det praktiske læringsarbeidet. I undersøkelsen forteller begge elevene (A) og (B) at de blir motivert av den hjelpen de får fra medelever og dette gjør skolen til en felles arena for alle elever. I et inkluderende læringsfellesskap kan elevene utvikle seg sosialt og delta i skolens aktiviteter sammen med andre elever (Bunting, 2018, s. 24).

Minoritetsspråklige elever har et relativt sett svakere læringsutbytte av teoretisk opplæring enn praktisk, og dette gjelder særlig voksne elever som har språklige utfordringer. Samtidig som årsaken kan være sammensatt, forteller elevinformantene at det synes norsk er vanskelig. Selv om det kan virke åpenbart, er språklige utfordringer en utfordring lærere og elever kjenner på sin daglige samhandling. Allikevel klarer lærerne basert på sin erfaring og sitt inkluderingsarbeidet å lage en ramme på undervisningen som også motiverer og inkluderer elevene sine.

### 6.3 Tilrettelegging

I dette emnet vil jeg se nærmere på hvordan lærerne legger til rette for de minoritetsspråklige elevene for at de skal lære seg fagspråket og hvordan lærerne rent praktisk løser dette didaktisk for å hjelpe elevene i praktisk undervisning. I undersøkelsen viser at minoritetsspråklige elever har behov for tilrettelagt opplæring for å få like stort læringsutbytte som alle andre elever. Særlig gjelder dette voksne elever med svake språkferdigheter i norsk. For at elevene skal kunne mestre skolehverdagen, er det helt nødvendig med ekstra ressurser og kvalifisert faglig oppfølging umiddelbart etter at disse behovene er oppdaget (NOU 2011: 14, 2011, s. 202). Videre viser undersøkelsen at lærerne mener at elevene har behov for ekstra innsats så tidlig som mulig. Dette er noe som kan bidra til å forhindre frafall i videregående opplæring, og viser hvordan lærerne jobber aktivt for å sikre at denne elevgruppen forsetter sin utdanning. Overgang fra norsk opplæring til videregående skolen er et kritisk punkt for mange. I undersøkelsen beskrev elevene overgangen som vanskeligere enn de hadde forestilt seg. Dette henger sammen med hvordan denne overgangen beskrives som kritisk i NOU 2011 (NOU 2011: 14, 2011, s. 193). Når lærebøker og undervisningsformer forutsetter språklig og kulturhistorisk erfaring og kunnskap som elever med et annet morsmål enn norsk ikke besitter, gir det spesifikke utfordringer hos minoritetsspråklige elever. I undersøkelsen forteller lærerne om utfordringer med å tilrettelegge opplæringen for en mangfoldig elevgruppe, og manglende sammenheng i utformingen av kunnskapsmål og læreplaner. Mange minoritetsspråklige elever slutter fordi opplevelsen av skolehverdagen ikke samsvarer til forventningene. De opplever i også utdanningspress i sterkere grad enn sine medelever (NOU 2011: 14, 2011, s. 193). Dette kan være en kilde til frustrasjon, men også til motivasjon når denne elevgruppen opplever å mestre den teoretiske kunnskapen gjennom praktisk læring. Samtidig virker det som om lærernes tilrettelegging er en viktig del av det å skape et positivt læringsmiljø for alle elevene i undervisningen.

Gjennom min egen erfaring som lærer i skolen, har jeg sett hvordan kolleger prøver å hjelpe minoritetsspråklige elever under praktisk opplæring i verksted og bruker sine tidligere erfaringer med å undervise disse elevene. Jeg har sett hvordan lærerne planlegger, gjennomfører og vurderer dette i arbeid sitt. Jeg har merket forskjell mellom de nyutdannede lærere i skolen, og de som hadde erfaring i arbeidet med minoritetsspråklige elever. For å løse utfordringer trenger lærerne kompetanse på ulike områder. I undersøkelsen hevder lærer (A) å ha opparbeidet flerkulturell kompetanse som omhandler forståelse av hvordan elever uansett kulturell bakgrunn, kjønn og etnisitet skal tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Han mener kommunikasjonskompetanse for lærere som skal undervise disse elevene er svært viktig og spesielt når det gjelder måten man kommunisere på.

#### 6.4 Språkutfordringer

I dette avsnitt vil jeg se nærmere på språkutfordringer hos minoritetsspråklige elever, og hvordan lærerne kommuniserer med disse elevene i faglige samtaler. Hva gjør lærerne slik at disse elevene forstår hva som ble sagt i faglige samtaler? I undersøkelsen peker lærerne på at minoritetsspråklige elever som tenker seg å søke videregående opplæring bør behersker norskspråk før de kommer inn skolen. Gode norskferdigheter og grunnleggende kjennskap til det norske samfunnet er ofte en forutsetning for å kunne skaffe seg arbeid og utdanning, og de fleste innvandrere som kommer til Norge vil derfor ha behov for å lære seg norsk. Gjennom studien leste jeg flere offentlige dokumenter, artikler og annen forskningslitteratur som hadde en bred enighet om at minoritetsspråklige elever bør ha nødvendige norskkunnskaper for å kunne integrere seg i samfunnets ulike arenaer (Lødding, 2009, s. 53). Men spørsmålet er hvor god norsk er godt nok og hvilke krav som skal stilles overfor disse elevene. Skal alle ha like gode norskkunnskaper, dvs et minimumsnivå som skole og andre institusjoner kan forhold seg til og hva innebærer det eventuelt for den enkelte elev? For eksempel vil ulike fag i skolen kreve ulikt nivå av norskferdigheter i muntlig og skriftlig. Enkelte fag som teknologi og industrifag i yrkesfaglig opplæring vil ha behov for en høy grad av skriftlig presisjonsnivå sammenliknet med andre fag som service og samferdsel. Videre vil en som vil ta fagbrev måtte ha høyere språkkunnskaper enn noen som ikke ønsker det. Gode norskkunnskaper er viktig, men det må sees i sammenheng med hvilke forutsetninger elevene har i skole presentasjon og fremtid utsikter for å kunne få jobb (NOU 2011: 14, 2011, s. 230).

I skolen har jeg sett hvilke utfordringer lærerne står overfor når det gjelder undervisning av minoritetsspråklige elever som har språklige utfordringer. Utfordringene kan sette en stopper for minoritetsspråklige elever i skolen ved at de selv ikke evner å uttrykke seg skriftlig og muntlig på en måte som gir uttelling. For å løse slike utfordringer, trenger lærerne kompetanse på ulike områder. Resultatet fra undersøkelsen viser at lærerne ser kommunikasjon som svært viktig for minoritetsspråklige elever, spesielt når det gjelder måten man kommuniserer under praktisk opplæring. Samtidig kan vi si at det en lærer sier og gjør, blir fortolket ut fra hvilken relasjon læreren har til elevene. I analysen av data fra undersøkelsens oppdaget jeg to vesentlige forhold. For det første er minoritetsspråklige elever sårbare i ulike læringssituasjoner. Når en minoritetsspråklig elev ikke forstår faglige samtalen som foregår i undervisningstimen, kan eleven oppfattet det som foregår som irrelevant for han/hun eller mister interessen og til slutt gir opp. For det andre er lærernes relasjonskompetans en viktig faktor for eleven, fordi læreren kan åpne en mer avslappet atmosfære for eleven i ulike undervisningssituasjoner. En lærer kan ramme noe av det mest sentrale til elevens indre følelse, nemlig selvfølelsen (Dahl, 2013, s. 24). Sagt på en annen måte, elevens selvfølelse kan rammes gjennom møtet med lærerens negative holdninger, fordi læreren kan få eleven til å føle som dum, redd, lidende, skamfull, avvist, hjelpeløs, foraktet og lignende. Det er derfor eleven kan grue seg til å delta i fellesdiskusjoner i undervisningen, selv om møtet er kortvarig og problemene ikke varer lenge. Røkenes & Hanssen (2012) mener minoritetsspråklige elevers redsel handler om å ikke kunne svare de spørsmålene som lærerne og elever utveksler i fellesfaglige samtaler, eller eleven ikke klarer de praktiske oppgavene og tenker for gjentakelse for feil. Eleven er redd for at læreren skal bekrefte og ramme selvfølelsen hans negativt, slik eleven kan ha opplevd tidligere (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 182). Derfor er det viktig hvordan læreren innvirker på elevenes læring, og dette vil henge sammen med hvilke oppgavetyper, organiseringsmønstre og undervisningssituasjoner lærerne bruker i undervisning (Norberg & Lyngsnes, 2008).

## 7 Avslutning

Skal minoritetsspråklige elever ha reelle muligheter til deltakelse i arbeidslivet, er det avgjørende at opplæringen er utformet slik at de utvikler ferdigheter i norsk, og at de får forståelse av norske samfunnsordninger og verdier. Lærere som jobber med opplæring av disse elevene, har en mer sammensatt undervisningsgruppe enn det en møter i de fleste andre opplæringssammenhenger (Norberg & Lyngsnes, 2008). Lærerne jeg intervjuet mener at det spesielle å jobbe med minoritetsspråklige elever er at man får elever fra hele verden. Det blir et spennende og berikende miljø og man lærer mye av å jobbe med denne elevgruppen. Men voksne innvandrere er en svært mangfoldig gruppe med meget ulike forutsetninger. De medbringer erfaringer og har ulike motivasjoner for å kvalifiseres seg til en jobb. For at hver enkelt av dem skal tilegne seg mest mulig kunnskap og ferdigheter, er det avgjørende at opplæringen de får gir mulighet til å bruke sin medbrakte erfaring og kompetanse (Norberg & Lyngsnes, 2008, s. 16). En god organisering av fagopplæring er avgjørende for minoritetsspråklige elevenes inkludering i læringsarbeidet, og det er derfor viktig hvordan lærerne legger opp undervisningen.

Undersøkelsen viser at elevers tidligere erfaring har stor betydning for ny læringssituasjon i opplæringen. Noen ganger kan norske skoletradisjoner som involvering av undervisning, planlegging, gjennomføring og vurdering være ukjent for en del av minoritetsspråklige elever. Mange av disse elevene kommer fra land hvor tilliten mellom lærere og elever er svakt, eller ikke finnes samarbeid om planlegging av læringsarbeidet, og de endringene elevene møter i norsk skole kan være utfordrende. Derfor kan tidligere erfaringer være til hinder for å utvikle seg som selvstendig individer. Samtidig kan en positiv opplevelse med endringene bidra til motivasjon og drivkraft. Ulik kultur og pedagogisk tradisjon har dermed betydning for hvordan elevene forholder seg til ny læring. Språket byr på utfordringer av både faglig og sosial karakter. Den faglige karakteren gjør at det kan være utfordrende å henge med i undervisningen og delta i refleksjon og dialog med andre. Sosialt sett er språket viktig for dialog. Språkutfordringene påvirker dermed elevens motivasjon, mestringfølelse og samhandling med andre (NOU 2011: 14, 2011, s. 171). Angående språklige utfordringer hos minoritetsspråklige elever. Utdanningsmyndigheter og skoler bør iverksette tiltak som sikrer en lettere overgang fra ungdomsskolen eller voksen opplæringen til videregående opplæring. Det er også nødvendig å satse på et forberedende år på videregående nivå slik at disse elevene lærer ord og uttrykk de møter i fagopplæringen.

I undersøkelsen bekrefter disse elevene at de har store utfordringer når det gjelder språkkunnskaper og resultatene de oppnår er svake i videregående opplæring. Tidlig og helhetlig innsats for disse elevene i voksen opplæringen kan hjelpe og det er lettere for samfunnet å gi bedre rekruterings muligheter i introduksjonsprogrammet enn i videregående skole. Det vil si at det er lettere for disse elevene å få et forkurs i fagopplæring før de går videre i karrieren enn å få overraskelsen at de ikke har det nødvendige språknivået på høyere trinn. I undersøkelsen intervjuet jeg lærere og elever for å høre deres opplevelse av språklige utfordringer. Jeg spurte elevene hvordan de oppfatter om deres språklige ferdigheter. Elevene erkjenner språklige svakhet og de forteller at de føler at det mest vanskelig er fagspråket. Elevene mener at de forstår det daglige kommunikasjons språket både muntlig og skriftlig, men sliter med ord og uttrykk som er brukt i faglig sammenheng. Dette viser at elevene har et potensiale for å forbedre deres språkferdigheter i faget de går på. Lærerne på sin side påstår at elevene kommer for tidlig til skolen og hevder at elevene ikke er klare for videregående opplæring. De foreslå også en alternativ opplæring for disse elevene. De mener at elevene skulle ha hatt ett år med fagopplæring på det videregående nivået. Det vil si at de skulle ha fått et forberedende kurs for faget de ønsker å gå på i videregående opplæring.

Minoritetsspråklige elever som søker videregående opplæring, skal kunne beherske fagspråket som de møter i skolen. Elevene skulle ha fått en god veiledning for hvordan skolesystemet i Norge fungerer. Når det gjelde tema om læring gjennom praksis, spurte jeg elevene hvordan de har i praktisk opplæring. De mener at de føler seg godt ivaretatt og lærerne hjelper når de trenger det. Jeg har sett også som lærere i skolen hvordan disse elevene jobber under praktisk opplæring. Generelt klarer minoritetsspråklige elevene seg godt og er flinke og dyktige selv om det variere fra person til person. De er godt motivert og møter rett tid og viser interesse og holde motet opp. Elevene bruker verktøy og maskiner og annet utstyr som er nødvendig for å gjennomføre praktisk arbeidsoppgaver, selv om det er vanskelig for dem prøver de seg å lære faglig ord og uttrykk som er nyttig for deres læring. Men når elevene har ikke forkunnskap eller erfaring fra tidligere, kan det være vanskelig å huske hva en ting heter eller hva de brukes til. Når læreren spør en minoritetsspråklig elev om noe som så bli stående og tenke forstår læreren at eleven ikke har denne kjennskapen. Dermed henter læreren objektet og sier på nytt hva det heter. Slikt vanskelig læringsarbeid føles tungt for lærerne og elevene som skal lære.

Minoritetsspråklige elever bør få veiledning som hjelper dem for å forstå hvilke forutsetninger som ligger til grunn for videre kvalifisering til utdanning og arbeidet. Yrkesfag opplæring er en bedre vei for disse elevene, men det forutsetter også at de lærer norsk godt nok for å oppfylle deres fremtidig utsikter for å få jobb som fagarbeider.

Funnene og drøftingen rundt de jeg har presentert i undersøkelsen kan ikke oppfattes som generelle, og de vil ikke heller være representative for tema om minoritetsspråklige elever og lærernes tilerretteliggning av disse elevene i skolen. Dette er fordi det er jeg som har valgt bevisst hvilken problemstilling, intervju type og informanter jeg skulle benytte ut ifra bestemte kriterier. Jeg håper denne undersøkelsen bidrar noen perspektiver for de som leser og de som vil videre forske på om tema minoritetsspråklige elever i videregående skole. Da jeg startet undersøkelsen, hadde jeg en oppfatning om at undersøkelsen kan være interessant og gjenkjennbart for mange lærere og elever i skolen. Jeg håper også at denne studien bringer mer innsikt for lærere og andre som jobber med minoritetsspråklige elever i skolen. Jeg vil nevne at undersøkelsen kan være preget av mine oppfatninger og holdninger rundt temaet praktisk opplæring hos minoritetsspråklige elever. Gjennom dette undersøkelsen har jeg vært påvirket av mine egne erfaringer som minoritetsspråklig lærer og jeg har selv valgt ut og drøftet dem i lys av teorien jeg har valgt. Jeg håper denne undersøkelsen kan bidra med ny kunnskap om temaet minoritetsspråklige elevenes språkutfordringer i videregående opplæring. Det er behov for mer forskning om hvordan yrkesopplæringen kan være en inkluderingsarena, samtidig som den jobber for å ivareta egen kvalitet og utvikling. Vi trenger mer kunnskap om hvordan vi på best mulig måte kan sikre opplæring og arbeidslivstilknytning for mennesker i samfunnet som trenger dette aller mest. Yrkesfaglæreren kan være en del av dette arbeidet, men er langt fra den eneste brikken i det store puslespillet som henger sammen med samfunnets intensjoner for inkludering og demokratisk medborgerskap. Det er behov for ytterligere studier som behandler denne tematikken, både med kvalitative innganger, men også med andre metoder for å belyse dette på samfunnsnivå.



## 8 Referanser

- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Høyskoleforl.
- Bachmann, Haug. (2006). *Tilpassa opplæring—Baselinerapport, 2006*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Tilpassa-opplaring---baselinerapport-2006/>
- Bratsberg, B., Nyen, T., & Raaum, O. (u.å.). Fagbrev i voksen alder. *Søkelys på arbeidslivet*, 34(1–02), 24–43. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2017-01-02-02>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991211525884702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Brochmann. (2015, desember 18). *Utvalg om langsiktige konsekvenser av høy innvandring* [Styreradutvalg]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dep/jd/org/styre-rad-og-utval/innstillinger/innstillinger-fra-utvalg/innstillinger-2017/utvalg-om-langsiktige-konsekvenser-av-hoy-innvandring/id2468501/>
- Bråten. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen akademisk forl.
- Bunting, M. (2018). *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341–351.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.002>
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991314255524702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Dewey. (2005). *Demokrati og udaanelse* (1. utg.). Randers.
- Gerd Johansen, Eva Martinsen Dyrnes, & Guðrún Jónsdóttir. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3–04, 220–232.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2012a). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 259–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2010, juni 1). *NOU 2010: 7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, februar 19). *Meld. St. 16 (2015–2016)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, oktober 29). *Integrering gjennom kunnskap* [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap/id2617246/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Lagestad, P., & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvningsfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(3), Article 3.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1159>

Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utgave.). Gyldendal.

Lødding. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. <https://www.nifu.no/publications/970278/>

Michelle), M. (Michelle), & Patkin, J. (2013). Heritage and identity: Ethnic minority students from South Asia in Hong Kong. *Linguistics and Education*, 24(2), 131–141.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.12.008>

Norberg, P. F., & Lyngsnes, K. M. (2008). *Dette er en ny verden for meg: Didaktisk arbeid med voksne innvandrere*. Tapir akademisk forl.  
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990812074414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Nordgren, M. (2016). Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(01), 49–60. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-06>

Nordlie, R., & Anmarkrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(05), 321–333. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-02>

NOU 2010: 7. (2010, juni 1). *NOU 2010: 7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

NOU 2011: 14. (2011, juni 14). *NOU 2011: 14* [NOU]. NOU 2011:14; regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388/>

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., & Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforl.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforl.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991203714804702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*.

Universitetsforl.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990112068884702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991211776294702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Windheim, 2006. (u.å.). *Migrasjon – hvem, hva, hvorfor?* NUPI. Hentet 19. mars 2022, fra

<https://www.nupi.no/Skole/HHD-Artikler/20082/Migrasjon-hvem-hva-hvorfor>

## 9 Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1 NSD sin vurdering

23.09.2021

#### **Referansenummer**

140904

#### **Prosjektittel**

Minoritetsspråklige elever i skolen

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

#### **Prosjektperiode**

01.10.2021 - 20.06.2022

#### **Dato**

23.09.2021

#### **Type**

Standard

#### **Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så lenge den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 23.09, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

(la stå ved studentprosjekt). Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER NSD

vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Kontaktperson hos NSD:

Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

## 9.2 Vedlegg 2 Forespørsel til skoleledelse

Forespørsel til skoleledelse, om å gjennomføre intervju med elever og lærere i skolen. Jeg er masterstudent ved Program for lærerutdanning ved..... I forbindelse med masterprosjekt, vil jeg fremme en forespørsel til skolens ledelse om å rekruttere informanter for å delta i et forskningsintervju. Jeg vil gjennomføre intervju som en del av min datainnsamling til prosjektet. Tema for oppgaven handler om voksne minoritetsspråklige elever i skolen. Jeg vil se nærmere på hvilke utfordringer elevene møter under praktisk opplæring i verksted, og hvordan lærerne arbeider med disse elevene for å gi (individuell) tilrettelegging slik de opplever mestring. Jeg har avgrenset oppgaven til å gjelde elever ved programfaget Produksjon og tjenester på Vg1 Teknologi og industrifag. Minoritetsspråklige elever er mangfoldige og har ulike kompetanse som i stor grad varierer fra lavest til høyere utdanning. Et stort problem for mange voksne minoritetsspråklige elever på alle utdanningstrinn er manglende norskkunnskaper. For å belyse tematikken som nevnt, ønsker jeg å intervju elever og lærere ved utdanningsprogrammet teknologi og industrifag i skolen. I datainnsamlings arbeidet, vil jeg følge med de retningslinjer som gjelder ifølge NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste). Mine veiledere er Eli Smeplass og Julie Leonardsen ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap Institutt for lærerutdanning. Veiledere er orientert godt til prosjektets formål. Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning. Som vedlegg til denne eposten ligger det informasjonsskrivet som er ment for lærere og elever. Jeg ser frem et positivt svar på denne forespørselen. Vil sette stor pris på snarlig respons.

### **Sammetykket erklæring:**

Du er velkommen til å gjøre studiene dine på ..... skole, Det høres veldig spennende ut!  
Ta kontakt så avtaler vi detaljene!



### 9.3 Vedlegg 3 Samtykkeerklæring for elever

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, minoritetsspråklige elever i videregående skole.

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i yrkespedagogikk ved ..... og skal skrive masteroppgave. Foreløpig problemstilling er, minoritetsspråklige elever i skolen. Jeg vil se nærmere på hvilke utfordringer som minoritetsspråklige elever møter under praktisk opplæring, og hvordan lærerne legger til rette læringsarbeidet, slik du opplever mestring. Oppgaven gjelder deg som elever på teknologi og industrifag. I intervjuet hos deg, kommer jeg ikke til å spørre deg som vanskelig tema, men vil fokusere mest på språklige utfordringer du møter som elever i læringssituasjoner. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan utviklingen av praktisk ferdigheter hos deg foregår, hva slags metode lærerne bruker til, og hvilke forhold de bør ta spesielt hensyn til arbeidet med deg i læringsarbeidet. Jeg håper at du har anledning til å delta i min undersøkelse og dele med dine erfaringer i skolen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Metodisk vil masteroppgaven bli gjennomført ved hjelp av kvalitativt intervju med en varighet på ca. en time. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle utfordringer du som elev møter i ulike læringssituasjoner i skolen. Jeg vil bruke muntlige intervju og vil ta lydopptak og notater. Intervjuene vil bli transkribert og vil brukt i min masteroppgave.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og min veileder vil få tilgang til personopplysninger. Opplysningene jeg innhenter skal kun benyttes i dette prosjektet. Transkribert intervju vil lagres og oppbevares på min private pc med brukernavn og passord. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 20.06.2022. Etter at jeg har gått opp til eksamen, vil alt datamateriale slettes og makuleres.

#### **Frivillig deltakelse**

Dersom du ønsker å delta vil jeg være veldig takknemlig. 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 ..... Min veileder er.....Studien skal/er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

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

## 9.4 Vedlegg 4 Samtykkeerklæring for lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, minoritetsspråklige elever i videregående skole

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i yrkespedagogikk ved ..... og skal skrive masteroppgave. Foreløpig problemstilling er, minoritetsspråklige elever i skolen. jeg vil se nærmere på hvilke utfordringer voksne minoritetsspråklige elever møter under praktisk opplæring i verksted, og hvordan lærerne arbeider med disse elevene for å gi (individuell) tilrettelegging slik de opplever mestring. Jeg har avgrenset oppgaven til å gjelde, elever på teknologi og industrifag. I arbeidet med intervjuet hos elevene, kommer jeg ikke til å ta med elevene tema om atferdsvansker, lese- og skrivevansker, men vil fokusere mest på kommunikasjons ferdigheter hos elevene. Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan utvikling av praktisk ferdigheter hos disse elevene foregår, hva slags metode brukes til og hvilke forhold det bør tas spesielt hensyn til arbeidet med disse elevene. Jeg ønsker å få frem refleksjoner rundt det, og det du som lærer vektlegger i arbeidet med disse elevene og hva som oppleves som utfordrende. Jeg håper at du har anledning til å delta i min undersøkelse, og dele med dine kunnskaper og erfaringer i arbeidet med minoritetsspråklige elever. Jeg vil også velge ut elever for intervju for å få innsikt om deres opplevelse og erfaring med valgt tema.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Metodisk vil masteroppgaven bli gjennomført ved hjelp av kvalitativt intervju med en varighet på ca. en time. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle temaer rundt minoritetsspråklige elever og utfordringer som lærerne møter i arbeidet med disse elever i skolen. Jeg vil bruke muntlige intervju og ta lydopptak og notater. Intervjuene vil bli transkribert og vil brukt i min masteroppgave.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og min veileder vil få tilgang til personopplysninger. Opplysningene jeg innhenter skal kun benyttes i dette prosjektet.

Transkribert intervju vil lagres og oppbevares på min private pc med brukernavn og passord. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 20.06.2022. Etter at jeg har gått opp til eksamen, vil alt datamateriale slettes og makuleres.

### **Frivillig deltakelse**

Dersom du ønsker å delta vil jeg være veldig takknemlig. 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 ..... Min veileder er, ..... Studien skal/er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata

AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Figurligste**

Figur 1 Presentasjonsmodell. Egen fremstilling .....	25
Figur 2 Analysemodell. Egen fremstilling .....	48



