

Ida Berg

Tilpasset opplæring for fremmedspråklige elever

Masteroppgave i spesialpedagogikk

NTNU, pedagogisk institutt

Våren 2011

Forord

Jeg vil beskrive arbeidet med masterstudien med tre ord: Krevende, lærerikt og givende. Mine lærererfaringer er bakgrunnen for valg av studiens tema. Jeg ble oppmerksom på utfordringer knyttet til fremmedspråklige elever, og jeg anså derfor studiens tema som nyttig i forhold til framtidig arbeid i skolen. Å snakke med lærere og elever har gitt meg mye, og ført til refleksjoner om tilpasset opplæring for fremmedspråklige.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Sidsel Skaalvik som har gitt meg mange nyttige tips og gode tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Din interesse, kompetanse og erfaring har vært til stor hjelp for meg.

Tusen takk til mine fire informanter som delte sine tanker og erfaringer.

Ann Mari Bade fortjener også en takk for korrekturlesing og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke min medstudent Christin Roksvåg som har vært en fantastisk støtte gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg takke mine foreldre som har huset meg det siste halvåret. Dere har lagt til rette for at jeg kunne ha fullt fokus under arbeidsprosessen.

Med vennlig hilsen

Ida Berg

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| INNLEDNING | 1 |
| KAPITTEL 1 | 3 |
| TIDLIGERE FORSKNING PÅ FREMMEDSPRÅKLIGE ELEVER | 3 |
| TILPASSET OPPLÆRING I EN INKLUDERENDE SKOLE | 4 |
| KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER | 6 |
| BRONFENBRENNERS BIOØKOLOGISKE MODELL | 6 |
| BANDURAS TEORI OM MESTRINGSFORVENTNING OG DET Å VÆRE AGENT I EGET LIV | 8 |
| ROSENBERGS TEORI OM SELVVURDERING | 9 |
| WEINERS ATTRIBUSJONSTEORI | 11 |
| COVINGSTONS TEORI OM SELVVERD | 13 |
| HVA SIER TEORIENE OM TILPASSET OPPLÆRING | 14 |
| KAPITTEL 3: METODE | 17 |
| DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET | 17 |
| VALG AV INFORMANTER | 17 |
| UTFORMING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU | 18 |
| TRANSKRIBERING OG BEARBEIDING AV DATA | 19 |
| ANALYSERING OG PRESENTASJON AV DATA | 20 |
| FORSKERROLLEN | 20 |
| KVALITET I KVALITATIV FORSKNING | 21 |
| ETISK VURDERINGER | 22 |
| KAPITTEL 4: EMPIRI | 24 |
| BESKRIVELSE AV INFORMANTENE | 24 |
| LÆRERNES TILRETTELEGGING AV UNDERVISNING I EN INKLUDERENDE SKOLE | 24 |
| TILRETTELEGGING AV UNDERVISNING | 28 |
| UTFORDRINGER | 31 |
| LÆRERNES VURDERING AV SKOLENS TILRETTELEGGING AV UNDERVISNING | 33 |
| LÆRERNES ØNSKE FOR FRAMTIDA | 33 |
| LÆRERNES OPPFATNING AV HVORDAN ELEVENE OPPLEVER SKOLEN | 34 |

| | |
|---|-----------|
| ELEVENES MØTE MED NY SKOLE | 35 |
| ELEVENES OPPLEVELSE AV SKOLEN | 37 |
| KAPITTEL 5: DISKUSJON | 41 |
| HVILKE ERFARINGER HAR LÆRERE MED Å TILPASSE OPPLÆRINGEN FOR FREMMEDSPRÅKLIGE ELEVER? | 41 |
| HVORDAN MENER LÆRERE FREMMEDSPRÅKLIGE ELEVER OPPLEVER SKOLEN? | 44 |
| HVILKE ERFARINGER HAR FREMMEDSPRÅKLIGE ELEVER MED SKOLEN SLIK DEN LEGGER TIL RETTE OPPLÆRINGEN? | 45 |
| KAPITTEL 6: AVSLUTTENDE REFLEKSJON | 48 |
| LITTERATUR | 50 |

Vedlegg: Intervjuguider side 52-56

Innledning

Tema for denne studien er tilrettelegging av opplæring for fremmedspråklige elever i ungdomsskolen. I de senere år har elever fra ulike kulturer kommet til Norge og fått opplæring i den norske skolen. Dette er elever med ulike erfaringer fra hjemlandet når det gjelder skolesystemet og elevatferd. I tillegg til ulik kultur, og erfaringsbakgrunn har de også et annet språk, andre interesser og forutsetninger for læring. Det kreves at elevene tilpasser seg den norske skolen, men det er også nødvendig at skolen tilpasses deres behov. I Norge har skolen som målsetning å gi elever en tilpasset opplæring som tar hensyn til den enkeltes evner og forutsetninger, og med denne studien er min interesse å høre læreres og elevers tanker om tilpasset opplæring.

I den norske skolen legges det vekt på å bli agent i eget liv. Det vil si at det forventes at elevene er aktive i opplæringen og er med på å ta ansvar for sin læring. Elever som kommer fra andre kulturer kan ha vært vant til andre forventinger til praktisering av elevrollen. Hvis eleven kommer fra et skolesystem der det forventes at elevene er passive mottakere av opplæringen, vil overgangen til det norske skolesystemet bli en stor forandring. I møte med den norske skolen må elever fra andre kulturer tilpasse seg skolens og samfunnets normer og verdier, og det forventes at de blir aktive og gir mer av seg selv. Samtidig er det viktig at skolen møter elevene og sørger for å ivareta deres behov, interesser og læreforutsetninger.

At skolene tilpasser opplæring for de fremmedspråklige vil ha betydning for deres mestringsopplevelser og deres forventinger om å kunne lykkes i skolen. Hvis tilretteleggingen uteblir, vil skolen etter hvert kunne oppleves som meningsløs og motivasjonen svekkes. Dette kan videre ha negativ innvirkning på elevenes tro på å mestre videre utdanning. Tilpasset opplæring i forhold til fremmedspråklige har med dette fanget min interesse for tema, og mine problemstillinger er som følger:

- *Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse opplæringen for fremmedspråklige elever?*
- *Hvordan mener lærere fremmedspråklige elever opplever skolen?*
- *Hvilke erfaringer har fremmedspråklige elever med skolen slik den legger til rette opplæringen?*

Hensikten med å intervju både lærere og elever er å oppnå en dybde og forhåpentligvis få større utbytte av studien. Elevene er ”mottakere” av opplæringen, og det kan være interessant både for meg som lærer/spesialpedagog, og andre lærere, å få innsikt i elevenes erfaringer og opplevelser for å bli mer reflektert i framtidig planlegging av opplæringen. Årsaken til at jeg valgte elever i ungdomsskolen er at det er her elever opplever de største faglige utfordringene, samt at det er på disse trinnene elevene er i brytning fra barn til ungdom. Blant lærerne valgte jeg en som er kontaktlærer, som innebærer ansvar for det totale opplæringstilbudet, og en faglærer som kun har ansvar for bestemte fag.

Problemstillingene danner utgangspunkt for valg av teori, metode og hvem som skal være informanter. Denne studien innebærer en kvalitativ forskningsmetode. Jeg skal intervju lærere og elever, og målsetningen er å få vite noe om, og løfte fram deres erfaringer og tanker om tilpasset opplæring.

Til å analysere data har jeg valgt Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell, Bernard Weiners attribusjonsteori, Martin Covingtons teori om selvverd, Morris Rosenbergs teori om selvvurdering og Albert Banduras kognitive teori med hovedvekt på forventning om mestring og det å bli agent i eget liv. Disse teoriene vil bli brukt som analyseredskap både i forhold til lærere og elever.

Min spesialpedagogiske synsvinkel med studien er å se hvordan lærere tilrettelegger for de fremmedspråklige elevene, og om de får et tilbud som gjør at de får utbytte av å delta i klassen på lik linje med andre elever. Hvis det ikke blir gjort gode nok forebyggende tiltak, vil den fremmedspråklige kunne framstå som en elev med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging.

Det skriftlige arbeidet vil presenteres i seks deler. Jeg starter kapittel 1 med å presentere tidligere forskning på feltet, og hva tilpasset opplæring og en inkluderende skole innebærer. I kapittel 2 redegjør jeg for de teoretiske perspektivene jeg har benyttet meg av i studien. Deretter går jeg, i kapittel 3, inn på studiens metode, valg av informanter, utforming, gjennomføring, analysering og presentasjon av data. Her tar jeg også opp min forskerrolle, kvalitet ved studien og etiske vurderinger. Videre i kapittel 4 presenteres empirien, og i kapittel 5 diskuteres empirien i lys av de teoretiske perspektivene. Kapittel 6 avsluttes med en kort oppsummering, og refleksjon omkring studiens resultater.

Kapittel 1

Tidligere forskning på fremmedspråklige elever

Anders Bakkens forskningsrapport ”Minoritetsspråklige ungdom i skolen” (2003) bygger på den landsdekkende ungdomsundersøkelsen ”Ung i Norge” som ble gjennomført ved 73 skoler i 2002. Siden minoritetsspråklige utgjør en stor andel av elevene i norsk skole, ønsker Bakken å tilføre oppdatert kunnskap om denne elevgruppen.

Resultatene fra studien viste blant annet at minoritetsspråklige elever oppnår lavere karakterer enn norske elever. Dette betyr ikke at de fremmedspråklige har en negativ innstilling til skolen og er mindre motiverte. Det er heller motsatt. Ofte opplever denne elevgruppen et sterkt forventningspress fra hjemmet, og de bruker ofte mer tid på lekser, og har større ambisjoner om høyere utdanning enn norske elever. Årsaken til de store forskjellene er at de vokser opp i hjem der foreldrene har lav utdanning, dårlig økonomi og har lite tilgang til bøker og pc. Kulturell kapital har stor betydning for elevers mulighet for å lykkes i skolen.

Når det gjelder holdninger til skolen mener de minoritetsspråklige at skolen er nødvendig med tanke på framtiden, og at det som læres der er viktig. De fleste uttrykker at lærerne er flinke, men at skolen er for lite praktisk rettet. Det kommer også fram at det å ha venner er viktigere enn å oppnå gode resultater på skolen. De minoritetsspråklige elevene som har interesserte foreldre, vil som sagt gjøre mer skolearbeid, men de vil også trives bedre på skolen. Dette fører til at de sjelden er innblandet i problematferd.

En annen forklaring på det store gapet er utfordringen med språket. Elever som ikke mestrer norsk vil heller ikke få stort utbytte av undervisningen. Lærestoffet skal både vurderes skriftlig og muntlig i de ulike fagene, og for å mestre vil det være en forutsetning at elevene behersker undervisningsspråket. Det vil også være en utfordring for eleven å tilegne seg pensum som er felles for alle elevene, samtidig som de må fokusere på norsken. I motsetning til de norske elevene vil de fremmedspråklige derfor møte flere utfordringer i skolehverdagen.

Sammenlignet med studien fra 1992 (Ung i Norge) har forskjellene, spesielt i basisfagene norsk, matematikk og engelsk, økt. Endringer i elevsammensetningen kan være en årsak, men det kan også skyldes de store utdanningsreformene som ble gjennomført i denne tiårsperioden. Disse reformene vektlegger i større grad arbeidsmetoder som selvstendiggjør elevene ved å legge opp til egenaktivitet. Prosjektarbeid og andre typer elevstyrt arbeid er best egnet for elever som i utgangspunktet er selvstendige (Bakken, 2003).

Tilpasset opplæring i en inkluderende skole

Den norske obligatoriske skolen er en skole som tar i mot alle elever. Dens viktigste målsetning er å kunne gi elevene en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I følge opplæringsloven § 8-1 har alle elever rett til opplæring i sin nærskole (Lovdata, 1998). Det vil si at også fremmedspråklige elever skal delta på lik linje med norske elever. Dette krever at skolen tilpasser opplæringen slik at de opplever en meningsfull skolehverdag som gir dem mestringserfaringer. Dette stiller visse krav til skolen som igjen kan by på store utfordringer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

I en inkluderende skole skal alle elever ha mulighet til å delta i fellesskapet gjennom medbestemmelse, deltakelse, læring og utvikling. Om opplæringen er inkluderende avhenger av de tilpasninger som blir foretatt i opplæringen. Det vil si innholdet, organiseringen, arbeidsmetoder og hvilke resultater den gir for den enkelte elev (Haug & Bachmann, 2006).

Skaalvik og Skaalvik (2005) beskriver tre kriterier som forteller om skolen er inkluderende. De skiller mellom *rammekriterier*, *prosesskriterier* og *opplevelseskriterier*. De tre kriteriene vil enten fremme eller hemme skolens målsetning om å være inkluderende.

Rammekriteriene er de rammer lærerne jobber under. Det vil si skolens økonomi, lærerressurser, fysiske forutsetninger, kompetanse, læreplaner og læremidler. Det viktigste kriteriet er å kunne tilpasse opplæringen basert på elevens evner og forutsetninger, og rammene vil påvirke om opplæringen/skolen kan sies å være inkluderende. Samtidig vil holdninger i skolen og i samfunnet, ha innvirkning på de rammer lærerne jobber under. At lærere har god kompetanse er vesentlig for å kunne gi en tilpasset opplæring. Med det menes at de både må ha god kunnskap om det teoretiske, samtidig som de må vite hvordan de skal handle i praksis for å få til en god tilpasset opplæring. I tillegg til at lærerne har faglig kompetanse, er lærernes forventninger om å lykkes også viktig i forhold til å klare å tilpasse opplæringen for den enkelte.

Prosesskriteriene handler om hvordan skolen jobber og organiserer undervisningen. Dette kan være ulike arbeidsformer som tas i bruk, om det er mulighet for samarbeid, om undervisningen er åpen for medbestemmelse, tiltak mot mobbing og samarbeid mellom skole og hjem. Det aller viktigste er at opplæringen er tilpasset på en måte som gjør at elevene føler seg som deltaker i et faglig og sosialt fellesskap.

Opplevelseskriteriene dreier seg om hvordan skolen oppleves. På den ene siden kan det handle om hvilke opplevelser elevene har i forhold til den kunnskapen de skal tilegne seg, og om det benyttes passende læringsmetoder. På den andre siden handler det om å føle seg som en del av et fellesskap, om de opplever fellesskapet som trygt, om de blir sett og får bekreftelse av medelever og lærere. Det er flere faktorer som påvirker elevens opplevelse av skolen. Dette kan være mestrings erfaringer, mestringsforventninger, motivasjon, selvvverd og om man trives på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Opplevelseskriteriene er altså viktig i forhold til å vurdere om skolen er inkluderende. Men det vil i stor grad være rammekriteriene og prosesskriteriene som legger føringer for hvordan en elev eller lærer opplever skolen og dens opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Kapittel 2: Teoretiske perspektiver

Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Bronfenbrenner er opptatt av hvordan ”systemer” rundt en person er med å påvirke sosialiseringprosessen. Med sin bioøkologiske modell forklarer han hvordan mennesker og omgivelsene samhandler og påvirker både direkte og indirekte. Fra å fokusere på individet alene i forklaring av hendelser som oppstår, skiftet Bronfenbrenner fokus til også å se på konteksten rundt et menneske for forklare en bestemt type atferd. Han ser altså en helhetlig sammenhengen i menneskets utvikling. Bronfenbrenner forklarer modellen som et sett med russiske dukker, der systemene eller nivåene er i kontakt med hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Han deler modellen i fire ulike systemer; mikro -, meso -, ekso -, og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979).

I den innerste delen av modellen finner vi mikrosystemene. Dette er den primære sosialiseringarenaen, og det er her påvirkning skjer gjennom direkte samhandling, opplevde hendelser og aktiviteter barnet deltar i (Bø, 2000). Familien er den viktigste påvirkningsfaktoren, men det skjer også ved samhandling i for eksempel klasserommet, ved fritidsaktiviteter eller i møte med naboer. I møtet med de ulike mikrosystemene vil barnet tilegne seg nye roller. En rolle er noe barnet selv går inn i, som for eksempel jente, gutt, sønn. Når barnet kommer i kontakt med andre, vil det tilegne seg nye roller som vil ha betydning for hvordan personligheten utvikles. De nye relasjonene som skapes vil enten være positive eller negative for barnets utvikling og de rollene det lærer. Bronfenbrenner viser til George H. Mead når han forklarer hvordan signifikante andre har stor betydning i sosialiseringprosessen (Bronfenbrenner, 1979).

Når barnet tilhører flere mikrosystemer, kalles det mesosystemer. Det vil si at en person samhandler og har kontakt med flere miljøer samtidig, som for eksempel skole og hjem, eller idrettslag og hjem. I mikrosystemene oppnås kontakt mellom arenaene kun ved direkte kontakt mellom personene som deltar i disse systemene (Bronfenbrenner, 1979). Når elever pendler mellom skole og hjem, kan man se hvordan en hendelse i et av systemene kan ha innvirkning på det andre systemet. Et eksempel kan være når barnet opplever problemer i hjemmet, så kan dette virke inn på barnets oppførsel i klasserommet. Når vi deltar i ulike miljøer, vil vi altså ta med oss erfaringer og påvirkninger på tvers av miljøene. Hvis kontakten mellom skole og hjem er dårlig, kan det by på store utfordringer å få til en god relasjon mellom hjem og skole. Det vil være enklere for eleven hvis systemer som skole og hjem

samarbeider og veileder eleven i samme retning. Barnet vil gjennom hele oppveksten komme til å møte mennesker/grupper med ulike normer og verdier, og dette gjelder særlig barn som kommer til Norge fra fremmede kulturer. Hvis disse normene og verdiene er svært motstridende, vil barnet føle krysspress fordi det ønsker å leve opp til forventningene fra de ulike mikromiljøene. Eksempelvis kan det være store ulikheter mellom elevens språk og kultur slik han/hun opplever det på skolen, og slik det oppleves hjemme (Bø, 2000). Bronfenbrenner (1979) mener derfor at samarbeid mellom mikrosystemer (for eksempel skole og hjem) vil ha positiv betydning for barnet siden systemene vil bli kjent med hverandres normer og verdier, og støtte eller har forståelse for hverandre.

Videre forklarer Bronfenbrenner eksosystemer som miljøer barnet aldri oppholder seg i, men som likevel gjennom ulike beslutninger påvirker personer/miljøer som har med barnet å gjøre. Avgjørelser i disse miljøene påvirker dermed barnet indirekte. Hvis mor eller far mister jobben, så vil dette kunne gå utover familieøkonomien. Dette kan videre utvikle seg til å påvirke foreldres humør, som igjen kan påvirke deres relasjon til barnet (Bø, 2000). På samme måte kan et godt samarbeid mellom lærere være positivt, da de vil støtte hverandre og sammen opptre tydelig i forhold til hva de forventer av elevene. Godt samarbeid vil ha positiv innvirkning på elevene, og positive forhold mellom lærerne kan hindre både stress og utbrenthet (Aasen, Nordtug, Ertsvåg & Leirvik, 2002).

Den siste delen av modellen kaller Bronfenbrenner (1979) makrosystem. Dette kan være tradisjoner, verdier og ”regler” som finnes i en kultur eller et miljø, økonomiske forhold eller strukturer i et klasserom. Eksempler på makrosystem kan være helsevesen, utdanningssystem, politisk system og rettsvesen. Skolen på makronivå påvirker elevene gjennom verdier og måten å organisere opplæringen på. Barn som kommer til Norge fra andre kulturer med andre normer og verdier vil ha erfaring med andre oppvekstvilkår enn barn som er vokst opp med norsk kulturpåvirkning (Aasen et al, 2002).

Gjennom hele livet vil vi komme i kontakt med nye systemer som vil ha andre verdier enn hva vi er vant til. Bronfenbrenner (1979) kaller slike omveltninger for *økologiske overganger*. Slike overganger kan være å begynne på skolen, slutte på skolen og begynne å jobbe, gifte seg etc. Men noen ganger når man, spesielt barn, blir utsatt eller kommer i kontakt med nye og ukjente systemer kan dette oppleves som vanskelig. Slike endringer hvor barnet skal tilegne seg nye roller med nye rolleforventninger gjør barnet sårbart. Hvordan overgangen fra et livsområde til et annet oppleves, kan avhenge av hva som skjer rundt barnet, og hvilke

følelser som er inn i bildet. Der er derfor avgjørende at barn som møter store omveltninger i livet, får oppleve myke overganger for å unngå uheldig utvikling.

Den bioøkologiske modellen forteller at det er flere faktorer så må tas hensyn til når man skal analysere en elevs handlinger. Vi må se handlingene i forhold til eleven som person, familiebakgrunn, omgangskrets og hva eleven gjør på fritiden. Det er viktig å se faktorene i sammenheng og se det helhetlige bildet av en bestemt hendelse.

Banduras teori om mestringsforventning og det å være agent i eget liv

Albert Bandura er grunnleggeren av sosial kognitiv teori og tilhører forventningstradisjonen. Han mener behaviorismen er for reduksjonistisk når den kun vektlegger variabler utenfor individet i forhold til påvirkning og årsaker til hendelser. I tillegg til at forhold rundt individer påvirker, løfter Bandura fram det indre i personer som like viktig, og den gjensidige påvirkning som skjer mellom indre og ytre faktorer. Bandura er blant annet kjent for sin teori om individets forventning om å mestre, og det å være agent i eget liv (Bandura, 1997). I denne sammenhengen er det relevant å løfte fram Banduras definisjon på selvoppfatning. ”Selvoppfatning (”Self-efficacy”) er en persons forventning om å kunne utføre en bestemt handling (Bandura, 1986, i Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 77).

Elever kan ha en betydelig framgang hvis de har forventninger om å mestre en oppgave eller aktivitet (Bandura, 2004). Overtalelse eller påvirkning fra personer (modeller) individet kjenner, eller tidligere mestringsopplevelser har betydning for individets tro på å kunne mestre (Bandura, 1997). Bandura mener at det å ha forventning om å mestre en oppgave, vil ha betydning for vår atferd, ambisjoner, motivasjon og selvutvikling. Elevens syn på seg selv vil derfor være avgjørende for hvordan han eller hun takler å møte utfordringer og motgang i ulike situasjoner. De som ikke har forventninger om å klare en oppgave eller aktivitet vil være pessimistiske og ødelegge for sin egen læring, mens det vil virke positivt og selvforsterkende for de som har tro på at de kan mestre (Bandura, 2004).

Mennesker med lave forventninger om å mestre ser rask meningsløsheten i arbeidet når de møter utfordringer. De vil som regel redusere sin egen innsats, og raskt gi opp når de møter vanskeligheter. Ofte er det også slik at vi mennesker unngår situasjoner eller oppgaver vi ikke har tro på at vi vil klare (Bandura, 2004, 1997). Vi handler ofte slik i utfordrende situasjoner for å beskytte vårt selvverd. Dette vil jeg beskrive i sammenheng med Weiners attribusjonsteori og Covingtons teori om forsvar av selvverd. Mennesker som derimot har

høye mestringsforventninger vil se hindringer som overkommelige ved å yte ekstra innsats. Disse vil også være mer motstandsdyktige når problemer oppstår (Bandura, 2004).

Bandura skiller mellom *efficacy expectation* (forventing om mestring) og *outcome expectations* som handler om hva som kommer til å skje hvis en mestrer oppgaven eller aktiviteten. En elevs forventninger om virkningen av å klare en oppgave vil ha betydning for hans/hennes motivasjon til å gjøre en innsats og ha utholdenhet (Bandura, 1997). Mestringsforventningene vil være avhengig av mestringserfaringer. Hvis en har positive opplevelser fra tidligere, og har opplevd hvordan innsats fører til suksess, vil man også senere være motivert og ha tro på sine evner, som vil føre til at en også kan lykkes neste gang (Bandura, 1997).

Det å ha forventninger om mestring gir mennesker en større forutsetning for å bli agent i eget liv. Ofte er dette mennesker som har lyktes tidligere, og siden de har "kompetanse" til å planlegge og strukturere vil de også føle større trygghet ovenfor det de skal gjennom (Bandura, 1997). Sterk tro på seg selv vil gi utholdenhet, og elever som opplever positiv framgang ved å styre sin egen læring, vil få høyere ambisjoner og prestere bedre (Zimmerman & Bandura, 1994; Bandura & Martinez-Pons, 1992, i Bandura, 2004). Personer som ikke mestrer å ta kontroll vil ofte oppleve å mislykkes, og det blir vanskelig å ha innflytelse på det som angår dem selv (Bandura, 1997).

Elever trenger å sette seg mål som kan gi en følelse av å kunne prestere. Uten en personlig interesse for et mål vil eleven være umotivert og kjede seg, og det vil være nødvendig med ytre påvirkning for å få elevene til å gjennomføre. Elever som har et mål for framtiden vil heller gi mening til de aktivitetene de skal gjennom, og være forberedt på å møte utfordringer på veien mot målet. Et mål for skolen bør da være å hjelpe elevene og gi de intellektuelle verktøy, tro på at de kan mestre og viljen til å ta utdanning (Bandura, 2004). Bandura mener elever bør omgås modeller som har positiv påvirkningskraft på dem, som gir dem mestringsopplevelser og oppmuntrer dem til å ta mer styring for egen læring (Bandura, 1997).

Rosenbergs teori om selvvurdering

Rosenberg representerer selvvurderingstradisjonen. I boken "Conceiving the self" definerer Rosenberg (1979) selvvurdering (self-concept) med; "*the totality of the individual's thoughts and feeling having referance to himself as an object*" (s. 7). I følge definisjonen er selvvurderingen et resultat av det bilde en person har av seg selv, hvordan personen ønsker å se seg selv, og hvordan personen framstiller seg selv for andre. Han hevder at *andres*

vurdering, sosial sammenlikning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet er kilder som påvirker hvordan mennesket vurderer seg selv. I forhold til selvattribusjon kommer jeg til å utdype med Weiners teori da han videreutviklet denne teorien.

Andres vurdering

Påvirkningen andres vurdering som kilde til selvoppfatningen har blitt løftet fram som en viktig faktor i selvvurderingstradisjonen. Andres vurdering, samt hvordan vi tror andre ser oss, har betydning for hvilken oppfatning vi har av oss selv (Rosenberg, 1979). Rosenberg (1979) løfter fram Cooleys teori om ”looking-glas self” når han beskriver hvordan vår selvoppfatning blir formet ved at vi speiler oss i andres vurdering av oss selv. I skolesammenheng vil derfor medelevers og lærernes vurdering av elever ha stor betydning for hvordan den enkelte elev vurderer seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Sosial sammenlikning

Sosial sammenlikning vil også ha betydning for en elevs selvoppfatning. Gjennom sammenlikning med andre vil eleven vurdere seg selv og danne et bilde av seg selv som person (Rosenberg, 1979). Eleven vil evaluere og dømme seg selv ved å sammenlikne seg med spesielle individer, grupper eller sosiale kategorier. Rosenberg (1979) omtaler disse som elevenes referansegruppe. Personene eller gruppene eleven identifiserer seg med har stor innvirkning på hva eleven anser som viktig.

Selvattribusjon

Hvordan vi attribuerer (forklarer) en hendelse påvirker vår selvvurdering og mestringsforventninger. Når vi skal forklare oppståtte hendelser, vil vi enten forklare det med *internale* eller *eksternale* årsaker. Elever som gjør det godt på skolen vil ofte tilskrive sin suksess med internale årsaksforklaringer som sitt talent og gode innsats. Motsatt vil elever som opplever å mislykkes ofte forklare dette eksternt. Det vil si at de forklarer nederlagene med ukontrollerbare faktorer, som for eksempel kvaliteten på læreren og oppgavens vanskelighetsgrad. Ved å attribuere enten til internale eller eksternale faktorer danner vi oss et bilde av oss selv, og dette påvirker vår selvvurdering og framtidige mestringsforventninger (Covington, 1979).

Psykologisk sentralitet

Begrepet psykologisk sentralitet bruker Rosenberg (1979) når han beskriver hvordan enkelte områder betyr mer enn andre i forhold til selvvurdering. Om man for eksempel mislykkes på

et område som oppleves som viktig, vil det ha større negativ innvirkning på selvoppfatningen enn om man mislykkes på et område man ikke verdsetter.

Weiners attribusjonsteori

Attribusjonsteori beskriver hvordan mennesker forklarer årsaken til en hendelse, og da spesielt hvordan man beskriver årsaker til situasjoner hvor man har lyktes eller mislyktes (Weiner, 1986). Fritz Heider (1958) var grunnleggeren av teorien, og beskrev hvordan årsaksforklaringer ble tilskrevet til enten de ytre faktorer, miljøet rundt en person, eller det indre, som forklares med egenskaper ved personen, som for eksempel holdninger. Heiders tanke med attribusjon var å forstå menneskers handlinger og atferd, og han mente derfor det var vesentlig å ta både person og miljø i betraktning for å forstå ulike situasjoner (Weiner, 1992). Heider kalte disse forklaringene internale og eksternale faktorer. At man lykkes med en oppgave kan forklares med evne eller innsats som er internale faktorer, eller med eksternale faktorer som for eksempel at læreren er flink til å forklare, eller at oppgaven er lett (Weiner, 1986).

På midten av 1960 tallet systematiserte og videreutviklet Harold H. Kelley Heiders teori og forklarte på samme måte årsaksforklaringer enten med miljøfaktorer eller faktorer ved personen. I tillegg la han til at samvariasjon er en grunnleggende faktor i attribusjonsteorien. Med samvariasjon mente Kelley at atferd kunne forklares med ulike faktorer som var til stede, og at atferd som uteble kunne forklares med faktorer som ikke var til stede (Weiner, 1992). Et eksempel her kan være dersom en elev alltid arbeider dårlig med norskfaget, men ellers jobber bra med de andre fagene. Det vil si at det er samvariasjon mellom norskfaget og dårlig arbeidsinnsats.

Weiner utviklet senere attribusjonsteorien videre, og viste at det kunne være mange faktorer som spiller inn når årsaker til hendelser skal forklares. Weiner ga årsaksforklaringene tre dimensjoner; stabilitet, kontrollerbarhet og kontrollplassering (eksternal/internal). Ulike hendelser kunne for eksempel forklares internalt samtidig som de kunne være ustabile og ukontrollerbare (Weiner, 1986).

En stor del av attribusjonsteorien forklarte Weiner i forhold til å lykkes eller mislykkes i ulike situasjoner. Det er viktig å merke seg at det alltid er en "attributor" som påvirker og konkluderer i sine årsaksforklaringer. Når elever forklarer at de har mislyktes eller lyktes vil de alltid forklare det enten med innsats, evne, oppgavens vanskelighetsgrad eller flaks (Weiner, 1986).

Weiner peker også på at det er samsvar mellom andres resultater og ens egne. Hvis en lykkes når de andre gjør det, eller mislykkes når andre mislykkes, vil årsaken forklare med at oppgavens vanskelighetsgrad enten var for lav eller høy. Hvis man derimot lykkes når andre mislykkes, eller mislykkes når andre lykkes, vil resultater forklare med årsak i personen. Det at en elev mislykkes eller lykkes på en eksamen kan også forklare med en stabil eksternal årsak, som for eksempel skolens karakterpolitikk, eller med en eksternal ustabil årsak som at eleven lyktes eller mislyktes ved å gjette under eksamen (Weiner, 1992). Gode eller dårlige resultater gjør også noe med elevens selvoppfatning. Mangel på mestring og dårlige resultater vil føre til at eleven anser seg selv som en person med dårlige evner, og dette vil gi eleven en negativ selvoppfatning. Gode resultater vil derimot gi eleven oppfatning av seg selv som en person med gode evner, og dette gir en positiv selvoppfatning (Stipek, 1983; Weiner, Russell, & Lerman, 1978, i Weiner, 1992). Elever som oppnår gode resultater vil ikke automatisk forklare dette med gode evner. Hvis læreren har gitt flertallet i klassen karakter A, vil ikke nødvendigvis alle elevene føle at de har gjort en god jobb. Noen vil da forklare toppkarakteren med at oppgavene var enkle eller at læreren har vært for snill med karaktersetningen. Hvis det derimot kun er noen få som har fått karakter A, vil de det gjelder kanskje føle seg vellykket, og forklarer det gode resultater med sin gode innsats og evner (Weiner, 1992).

En elev som gjør det dårlig i et fag og godt i et annet vil forklare årsaken til at de lykkes og mislykkes i de fagene på forskjellige måter. Elever som var gode i matematikk forklarte at de lyktes med faget på grunn av gode matematiske evner, mens de forklarte at de mislyktes i norskfaget på grunn av mangel på innsats. På samme måte viste deg seg at elever som presterte godt i norsk forklarte det med evne, og dårlige matteprestasjoner forklarte de med dårlig innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevers måte å attribuere et resultat på, enten det er dårlig eller godt, vil ha innvirkning på elevens følelser og atferd. Hvis en opplever gjentatte nederlag med skoleprestasjonene vil man etter hvert gi opp og utvikle ”lært hjelpeløshet”. Hvis en person utvikler lært hjelpeløshet kan det bety at han eller hun har mistet troen på å ha styringen over det som skjer i livet (Weiner, 1992). Årsaken til lært hjelpeløshet kan både forklare internalt og eksternalt, men dersom man kun forklarer nederlag med internale årsaker vil det i større grad få negative virkninger for troen på framtidig mestring (Weiner, 1986).

For å beskytte vårt selvverd forklarer vi ofte situasjon der vi har mislyktes med faktorer som står utenfor oss selv, og som vi ikke har kontroll over. Et eksempel kan være læreren som har

hatt en mislykket undervisningstime og årsaksforklarer med at elevene ikke var konsentrerte og at det ble for dårlig tid. Hvis man opplever å lykkes vil man ofte forklare dette med indre faktorer som vi har kontroll på (Weiner, 1979). Elever som ikke har tro på at de kan klare noe, vil ofte beskytte sitt selvverd ved å ikke prøve. ”Det er lite å vinne ved å arbeide, og ingenting å miste ved å la være å prøve” (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 160). Elever som har utviklet ”lært hjelpeløshet” vil slutte å prøve for å unngå å mislykkes gang på gang, og for å beskytte sitt selvverd vil det være enklere for dem å forklare sine dårlige resultater med mangel på innsats, enn mangel på evne (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Teorier om beskyttelse av selvverd vil jeg komme tilbake til i sammenheng med Covingtons selvverdsteori.

Covingtons teori om selvverd

Covington og Beery (1976) bruker det engelske ordet ”self-worth” når de omtaler begrepet selvverd, og definerer det på følgende måte: ”*Self-worth is the individual's evaluative appraisal of himself*” (s. 5). Selvverdsteorien handler om de vurderingene et menneske gjør av seg selv. Selvverdet vil påvirkes av personens selvoppfatning, selvrespekt og i hvilken grad han eller hun respekterer seg selv (Covington & Beery, 1976). Mennesker har stort behov for å ha en positiv selvoppfatning og verdsette seg selv. Det at man oppfatter seg selv som en person med gode evner, vil derfor ha betydning for selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I sammenheng med det er Covington opptatt av hvordan elever tar i bruk forskjellige strategier for å beskytte sitt selvverd i truede situasjoner, og hvilken betydning de ulike forsvarsstrategiene kan ha for skolearbeidet (Covington, 1992). Det er tydelig at hans selvverdsteori bygger på sentrale teorier som Weiners attribusjonsteori og Banduras teori om mestringsforventning.

Covington (1984) har laget en modell som viser sammenhengen mellom evner, prestasjon, innsats og selvverd. De tre førstnevnte faktorene har både en indirekte og direkte påvirkning på selvverdet.

Elevens evner vil påvirke selvverdet både indirekte og direkte. Indirekte vil gode evner føre til gode prestasjoner. Disse prestasjonene vil legge direkte føringer for hvordan eleven vurderer egne evner. Slik får eleven en oppfattelse av sine evner som vil påvirke selvverdet direkte. Når elever blir eldre vil de i mindre grad være opptatt av innsats når de vurderer sine resultater. Innsats vil allikevel påvirke elevens selvverd indirekte da god innsats trolig fører til bedre resultater.

Gode prestasjoner og opplevelsen av å lykkes er viktig for positiv selvvurdering. Gode evner vil ofte føre til gode prestasjoner og gi en opplevelse av å lykkes. På tilsvarende måte vil elever begrunne dårlige prestasjoner med dårlige evner. Følelsen av å mislykkes vil med det ha en negativ påvirkning på elevens selvverd. Videre vil elevens selvverd ha betydning for motivasjonen med skolearbeidet (Covington, 1984).

Som vi har sett vil elevers forventninger om mestring være et resultat av tidligere mestringserfaringer (Bandura, 1997). Dårlige tilbakemeldinger på arbeid der en har hatt stor innsats vil lede til oppfattelse av dårlige evner, som videre har negativ virkning på selvverdet. Gjentatte nederlag vil da ha betydning på elevens forventning om å mestre i framtiden. I situasjoner der eleven har lave forventninger om å lykkes vil han/hun ta i bruk ulike strategier for å beskytte sitt selvverd. Beskyttelsesstrategiene fører til at nederlagene oppleves som mindre sårbare.

Fallhøyden blir stor om eleven yter stor innsats når forventningene om å lykkes er små. For å beskytte eget selvverd velger derfor mange elever å minke innsatsen for slik å kunne forklare nederlaget med mangel på innsats i stedet for mangel på evner. Samtidig forklarer de ofte mangelen på innsats med eksterne årsaker som de ikke har kontroll over (Covington, 1992).

Elever kan også beskytte sitt selvverd ved å sette seg uoverkommelige mål. Når eleven mislykkes vil ikke selvverdet trues da ingen hadde forventninger om at han/hun kom til å mestre. Beskyttelsesmetoder elever tar i bruk vil kun gi en foreløpig beskyttelse av selvverdet. På lengre sikt vil ”slitet” føre til at motivasjonen for læring svekkes (Covington 1992).

Hva sier teoriene om tilpasset opplæring

Den norske skole har som målsetning å være en inkluderende skole som skal gi alle elever en tilpasset opplæring som tar hensyn til deres forutsetninger for læring, interesser og behov.

I følge Bandura vil elever utvikle seg hvis de har forventninger om å kunne lykkes. Forventningene om å lykkes vil videre ha betydning for elevens motivasjon, atferd, ambisjoner og selvutvikling. Forventninger om å lykkes med en aktivitet kommer som følge av tidligere mestringserfaringer. Det er derfor avgjørende at oppgaver og aktiviteter er tilpasset elevens evner og ferdigheter da dette kan bidra til å gi eleven mestringserfaringer. Uoverkommelige oppgaver vil gi eleven dårlige erfaringer, og gi lave forventninger om å kunne lykkes i framtiden. De vil i stedet gi opp når de møter utfordringer.

Rosenberg løfter blant annet fram andres vurdering, sosial sammenlikning og psykologisk sentralitet når han forklarer hvordan elever vurderer seg selv. Både lærere og elever påvirker en elevs selvutvurdering, og eleven sammenlikner seg ofte med personer han/hun anser som viktige. Det vil også være viktigere å prestere godt på områder som betyr mye for eleven enn på områder som ikke verdsettes i like stor grad. Tilrettelagte oppgaver vil derfor føre til mestring og positive tilbakemeldinger fra lærer og medelever. Ved å oppnå gode resultater og motta ros fra lærer og medelever kan eleven øke sin positive selvutvurdering.

Weiners teori beskriver elevens årsaksforklaringer når de lykkes eller mislykkes i skolen. Når eleven mislykkes forklares det ofte med ukontrollerbare faktorer som for eksempel oppgavens vanskelighetsgrad eller sykdom. Dersom eleven lykkes vil det derimot forklares med kontrollerbare faktorer som evne og innsats. Resultater eleven oppnår vil påvirke hans/hennes selvoppfatning. Hvis eleven opplever gjentatte nederlag vil han/hun etter hvert tilskrive det dårlige evner, som videre fører til en negativ selvutvurdering. Ved å tilpasse opplæringens innhold og målsetning kan eleven få positive mestringserfaringer, og begynne å vurdere seg selv positivt. Dette kan bidra til forsterket innsats og forventninger om å mestre.

Covingtons selvverdsteori løfter fram betydningen av å verdsette seg selv. Det at eleven opplever å lykkes og får gode tilbakemeldinger vil derfor være viktig for en positiv selvutvurdering. Elevens selvverd vil ha innvirkning på motivasjon for skolearbeidet. Gjentatte nederlag fører til et behov for å beskytte sitt selvverd. Eleven vil derfor begynne å ta i bruk ulike strategier for å unngå å bli stemplet som dum. En differensiert og tilpasset opplæring vil derfor være nødvendig for å kunne gi eleven gode opplevelser og en mulighet til utvikling. Dette vil forhåpentligvis bidra til at eleven slipper å bruke energi på å forsvare sitt selvverd.

I et inkluderende klassemiljø skal alle være akseptert, uavhengig av sine sterke eller svake sider. I et slikt miljø blir det godtatt at noen trenger lengre tid og mer hjelp med fagene, mens andre er flinke og trenger mer avansert lærestoff. Forutsetningen for å kunne utvikle et slikt klassemiljø er blant annet gode elev-lærer relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

En god relasjon mellom lærere og elever vil skape trygghet i læringsmiljøet. En lærer som opptrer som en fremmed for elevene vil få vansker med læringsarbeidet. Ved å gi omtanke og invitere til fortrolighet kan læreren bygge gode relasjoner til elevene som vil få en følelse av anerkjennelse og trygghet (Halland, 2005). For at læreren skal kunne oppmuntre eleven til mestring er det nødvendig å tilpasse opplæringen for at aktivitetene skal oppleves som betydningsfulle. Tilpassede oppgaver fører til at eleven mestrer, og dette vil gi læreren

sjansen til å gi positive tilbakemeldinger og rose eleven. Ros og oppmuntring kan være viktig for å skape en indre motivasjon for skolearbeidet. Dette fører til økt innsats og utvikling av en hjelpesøkende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I den mest sårbare fasen av livet vil det derfor bety mye for eleven å ha en god relasjon til en lærer som tar styring og tilrettelegger for mestring og utvikling (Halland, 2005).

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på metoden som er benyttet i studien. Jeg vil presentere valg av metode og informanter, og beskrive prosessen fra utforming av intervjuguide til presentasjon av data. Jeg vil også gå inn på det etiske og kvaliteten ved studien.

Temaet for denne studien er som sagt tilrettelegging av opplæring for fremmedspråklige elever i ungdomsskolen. Problemstillingene jeg ønsker å besvare lyder som følger:

- *Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse opplæringen for fremmedspråklige elever?*
- *Hvordan mener lærere fremmedspråklige elever opplever skolen?*
- *Hvilke erfaringer har fremmedspråklige elever med skolen slik den legger til rette opplæringen?*

Det Kvalitative forskningsintervjuet

I kvalitativ forskning er det forskeren, med sitt teoretiske utgangspunkt eller bakgrunn, som bestemmer temaet for studien. Målet er imidlertid å løfte fram informantenes stemme, og forskeren ønsker å sette seg inn i informantenes erfaringer og meninger i forhold til ulike tema som tas opp (Postholm, 2005). I denne studien har jeg valgt å fokusere på læreres og elevers erfaring med tilpasset opplæring, og intervjustudie som metode for innhenting av data ble derfor et naturlig valg.

Et intervju kan organiseres fra å være åpent til å være mer strukturert. Den mest brukte metoden, som også var relevant for min studie, er et *semistrukturert intervju*. Dette innebærer at temaene for samtalen ble bestemt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene eller samtaleemnene varierte, da jeg var interessert i en naturlig rekkefølge i informantens fortelling. I forkant av intervjuene utformet jeg to intervjuguider som inneholdt tema og spørsmål som skulle tas opp. Samtidig som jeg hadde fastlagte tema var det nødvendig at jeg var åpen og fleksibel i forhold til nye tema informantene tok opp (Kvale, 1997).

Valg av informanter

Ved valg av informanter brukte jeg rektor og undervisningsinspektør på skolen som portvakter for å komme i kontakt med lærerne. Portvakter er personer med innflytelse i et miljø, og de hjalp meg å opprette kontakt med aktuelle informanter (Dalen, 2004). Kriteriene for valg av lærere som informanter var at de hadde jobbet som lærer i noen år, og hadde

erfaring med fremmedspråklige elever. Det var også viktig for meg at det var lærere som var reflektert i forhold til sin undervisning.

Videre brukte jeg lærerne som portvakter for å komme i kontakt med elevene. Kriterier for valg av elever var at de snakket norsk, og at de hadde gått på skolen en stund, slik at de hadde noen tanker om det å være elev og få opplæring på denne skolen.

Utforming og gjennomføring av intervju

Da jeg hadde bestemt meg for studiens tema begynte jeg å lese teori på feltet. Dette gjorde jeg for å bli kjent med området jeg skulle studere. Studie av teorien ga meg grunnlag for å trekke ut relevante tema for intervjuguidene. Hensikten med å organisere intervjuguiden i ulike tema var å lette kategoriseringen av opplysningene i etterkant. Det gjorde også at informasjonen jeg fikk ble mer oversiktlig.

Intervjuguiden til lærerne delte jeg inn i fire temaer; ”inkludering og tilpasset opplæring”, ”Læreren som lagspiller”, ”mestringsforventninger og betydningen av å være agent i eget liv” og ”attribusjon”. Elevenes intervjuguide inneholdt de samme temaene, med unntak av ”læreren som lagspiller”. Ved å ha en felles intervjuguide var det enklere for meg som forsker å identifisere sentrale tema og mønstre i det informantene hadde sagt (Thagaard, 2009).

Jeg startet samtalen med å fortelle om min egen bakgrunn og studiens hensikt. Jeg informerte om at jeg ville bruke båndopptaker for å sikre at den informasjonen de ga ble gjengitt riktig. De ble forsikret om at alle opplysninger ville anonymiseres, og at opptakene kun skulle behandles av meg. Jeg opplyste om at deres utsagn skulle fortolkes. Informantene sa seg villig til å utdype eller besvare flere spørsmål i etterkant, dersom jeg følte noe var uklart eller mangelfullt.

De første minuttene i et intervju er, i følge Kvale (1997), de mest betydningsfulle i forhold til å skape fortrolighet mellom forsker og informant. Det er derfor viktig at intervjuet starter med ufarlige tema som informantens bakgrunn og utdannelse. Jeg startet både lærernes og elevenes intervju med denne typen spørsmål. Hensikten var, som Kvale sier, å få en rolig og ufarlig start, samt at det var nyttig å få bakgrunnsopplysninger om informantene. Før intervjuene hadde jeg også en uformell samtale med informantene. Jeg har en oppfattelse av at det var spesielt godt for elevene å få snakke med meg og se hvem jeg var i forkant av intervjuet. Dette tror jeg var med på å dempe spenningen.

En dårlig relasjon mellom meg og informantene kunne hatt en negativ innvirkning på forskningen, da kvaliteten på intervjuene ville blitt dårlig. For å skape en god relasjon med informantene valgte jeg å bruke en båndopptaker under intervjuet. På den måten kunne jeg vie informantene full oppmerksomhet. Dette bidro til å skape en god samtale, og at informantene forhåpentligvis ønsket å fortelle mer.

Intervjuene foregikk etter avtale i møterom på skolen. Under intervjuet med den ene eleven ble samtalen avbrutt flere ganger da småskoleelever banket på vinduet. Informanten min lo av dette, og det virket ikke som han brydde seg om det. Uansett kan det tenkes at det hadde innvirkning på intervjuets kvalitet.

Intervjuet med lærerne opplevdes naturlig, og de ga utfyllende og reflekterte svar. I tilfeller der jeg ønsket mer informasjon stilte jeg oppfølgingsspørsmål og forsøkte å oppmuntre dem til å fortelle mer. Intervjusituasjonen med elevene gikk også bra. De svarte på alle spørsmålene, og jeg følte ikke at språkproblemer kom i veien for å få de opplysninger jeg ønsket. I noen tilfeller erfarte jeg at det var mer utfordrende å stille oppfølgingsspørsmål under samtalen med elevene. Årsaken til det var at jeg ikke ønsket å presse eleven på spørsmål som kanskje opplevdes som truende.

Transkribering og bearbeiding av data

Transkripsjon vil si å oversette talespråk til skriftspråk, og under denne prosessen vil den som transkriberer ta mange valg i forhold til konstruksjonen av den skriftlige teksten. Det å transkribere et intervju og i etterkant behandle det er ikke uproblematisk. Ved et intervju er menneskene til stede og kommuniserer ansikt til ansikt, men når forskeren skal transkribere den muntlige samtalen vil partenes kroppsspråk og stemmebruk gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter hvert intervju transkriberte jeg alt informantene hadde sagt, samt mine umiddelbare tanker jeg hadde etter intervjuene. For å huske hvordan informantene hadde uttrykt seg noterte jeg små ord, tenkepauser og reaksjoner som for eksempel latter eller sukking. Til sammen utgjorde alle intervjuene 45 sider transkripsjon.

Etter å ha transkribert intervjuene leste jeg gjennom flere ganger for å få et helhetlig inntrykk. Deretter satte jeg fokus på de ulike temaene. Dette var for å se hvor informantene hadde felles oppfatning, og hvor de hadde delte meninger. Informasjon som ikke var relevant for mine problemstillinger fjernet jeg, og de resterende organiserte jeg tematisk i et todelt skjema (Thagaard, 2009). Ett skjema for lærerne, og ett for elevene. På venstre side skrev jeg sitater

som viste hvor informantene var samstemte, og hvor de hadde ulike meninger. På høyre side skrev jeg inn mine egne tanker om utsagnene og teorier som kunne settes i sammenheng.

Med bakgrunn i lærernes intervjuguide kategoriserte jeg informantenes utsagn i tre hovedkategorier; ”tilpasset opplæring”, ”inkludering”, ”forventing om mestring, mestringserfaringer og det å være aget i eget liv”. Under hovedkategoriene var det flere underkategorier. Behandling av elevens intervju resulterte i fire hovedkategorier; ”elevens opplevelse av å komme til Norge”, ”tilpasset opplæring”, ”mestringserfaringer, mestringsforventninger og det å være agent i eget liv” og ”attribusjon”. Også her ble det noen underkategorier.

Analysering og presentasjon av data

Den hermeneutiske sirkelen beskriver hvordan forskeren beveger seg mellom del og helhet i fortolkningsprosessen. Når tekstens deler fortolkes hver for seg, og settes sammen til en helhet, kan det gi forskeren en dypere mening av forskningsspørsmålet. Radnitzky (1970, i Kvale & Brinkmann, 2009) omtaler den hermeneutiske sirkelen som en ”*circulus fructuosus*”, som vil si at pendlingen mellom del-helhet stadig åpner for en dypere forståelse av informantens utsagn. I analysen tok jeg for meg empirien del for del og diskuterte den i forhold til teorier. Under hele analyseprosessen gikk jeg jevnlig tilbake til det opprinnelige datamaterialet for å sikre en helhetlig forståelse av informantenes ytringer.

Forskerrollen

I kvalitative studier vil forskerens integritet være avgjørende for hvordan studien blir. Det er fordi forskeren er det viktigste ”instrumentet”, og hans/hennes kunnskaper, ærlighet, rettferdighet og erfaring vil påvirke forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er derfor viktig at forskeren presenterer egne erfaringer i forhold til tema og synliggjør sine interesseområder (Postholm, 2005). Hensikten med dette er at leseren selv kan vurdere hvordan forskerens bakgrunn kan ha hatt betydning for resultatene (Dalen, 2004). Selv hadde jeg ingen erfaring med å tilpasse opplæringen for fremmedspråklige, men som vikar har jeg vært i flere klasser med fremmedspråklige elever. Dette har gjort meg oppmerksom på utfordringen, og jeg syntes det ville være interessant og nyttig å tilegne meg kunnskap på området.

Forskerens teoretiske ståsted vil være med å påvirke både før, under, og etter datainnsamlingen. Det vil være en sammenheng mellom teoretisk ståsted, den metoden forskeren velger, spørsmålene som blir stilt, måten data blir samlet inn på og fortolkningen.

Creswell (1998, i Postholm, 2005) kaller kvalitativ forskning *verdilatet* da fortolkningen blir påvirket av forskerens erfaringer, holdninger og verdier. Som forsker møtte jeg derfor praksisfeltet med min forforståelse og allerede fortolkede teorier (Postholm, 2005). Forforståelse vil si de tankene en forsker gjør seg på forhånd om det som skal studeres. Det informanten forteller vil i fortolkningsprosessen videreutvikles i møtet med forskerens forforståelse og den teorien han/hun har tilegnet seg (Dalen 2004).

Siden jeg har jobbet som vikar hadde jeg gjort meg noen tanker om hva informantene kanskje kom til å fortelle. Det var derfor viktig at jeg lyttet godt og forsøkte å sette meg inn i informantenes tanker og meninger om de ulike temaene for å minimere virkningen av min forforståelse. Selv om jeg ønsket å legge min subjektivitet til side i møtet med informantene og datamaterialet, ville det være umulig å være objektiv i en kvalitativ studie (Postholm, 2005). Kvalitative studier er konstruktivistiske, og det vil si at jeg og informantene i fellesskap utviklet en forståelse og kunnskap gjennom forskningsprosessen (Rapley, 2007, i Thagaard, 2009). Under arbeidet med studien forsøkte jeg hele tiden å være bevisst egne meninger.

Kvalitet i kvalitativ forskning

For å vurdere studiens kvalitet vil jeg vurdere forskningens *validitet*, *reliabilitet* og *overførbarhet*. Validitet dreier seg om de tolkningene og resultatene en har kommet fram til er i samsvar med studiens siktemål (Silverman, 2006, i Thagaard, 2009). Validitet kan blant annet styrkes ved at forskeren viser til andre studier som underbygger studiens resultater, samt beskrive analyseprosessen (Thagaard, 2009). Ved å bruke et semistrukturert intervju var jeg fleksibel i forhold til samtalens rekkefølge, og informantene hadde frihet til å snakke om tema jeg ikke hadde forberedt på forhånd. I tillegg til å transkribere alt informantene sa, noterte jeg som nevnt også pauser, latter, sukking etc. Dette gjorde det lettere å huske hvordan de hadde uttrykt seg under analyseringen. Samtidig har jeg flere sitater under hvert tema som underbygger mine tolkninger, og synliggjør informantenes stemmer.

Reliabilitet sier noe om forskningens pålitelighet. Silverman (2006, i Thagaard, 2009) bruker begrepene *transparent* og *teoretisk gjennomskiktighet*. Det vil si at forskningens reliabilitet kan styrkes ved å beskrive forskningsstrategi og analysemetode, og forklare sin teoretiske bakgrunn og forforståelse, siden dette er grunnlaget for forskerens tolkninger. Jeg hadde opplevd utfordringer knyttet til fremmedspråklige elever i skolen, og dette var årsaken til valg

av tema og problemstillinger. Teoriene jeg valgte brukte jeg både i utarbeiding av intervjuguidene og ved analysering av empirien. Dette vil derfor være ledd i min forforståelse.

Som sagt vil informantenes kroppsspråk og stemmebruk gå tapt når man transkriberer intervju, men bruk av båndopptaker mener jeg styrker studiens pålitelighet siden informantenes ytringer blir gjengitt riktig. Min manglede intervjuerfaring kan spesielt ved elevenes intervju ses på som en svakhet. Som sagt opplevde jeg utfordringer i forhold til å stille oppfølgingsspørsmål da jeg var redd elevene skulle føle det truende. Dersom jeg hadde hatt erfaring med å intervju barn, ville det kanskje vært lettere å vurdere hvor jeg kunne stilt oppfølgingsspørsmål.

Siden jeg kun intervjuet to lærere og to elever vil det ikke være mulig å overføre deres opplevelser og meninger til å gjelde andre lærere og fremmedspråklige elever. Jeg kan kun gi uttrykk for mine informaners tanker om tilpasset opplæring. Jeg kan imidlertid gjøre en analytisk generalisering ved at jeg ser bestemte resultater i forhold til teori.

Etisk vurderinger

I all forskning er det viktig at informantenes personvern ivaretas. For å beskytte mine informanter har jeg derfor fulgt *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* sine forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene sier blant annet at studier som behandler personopplysninger skal meldes til *Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste* (NSD).

I mars 2011 fikk jeg godkjenning fra NSD. Etter å ha revidert noen punkter kunne jeg sende ut samtykkeerklæringen til elevenes foreldre. I skrivet presenterte jeg meg selv og studien, og hva deltakelse i studien innebar. Jeg informerte om at jeg kom til å bruke båndopptaker og at alle opplysninger og identitet ville bli behandlet konfidensielt. Jeg opplyste også at eleven hadde mulighet til å trekke seg når som helst under prosessen uten konsekvenser (NESH, 2006). Personvernombudet anbefalte at informasjonsskrivet burde oversettes til morsmål for å sikre forståelse. Etter å ha forhørt meg med skolen ble jeg forsikret om at dette ikke var nødvendig.

Før intervjuet opprettet jeg kontakt med lærerne og fortalte hensikten med studien. Jeg forsikret om at deres opplysninger kun skulle behandles av meg, og at deres identitet ble anonymisert.

Under intervjuet med lærerne og elevene kom det fram opplysninger som var interessante, men som jeg ikke tok sjansen på å bruke på grunn av hensyn til tredjepart. I noen tilfeller måtte jeg vurdere hva jeg kunne ta med for å hindre gjenkjennelse (NESH, 2006).

Kapittel 4: Empiri

Ved å intervjuere lærere og elever i ungdomsskolen har jeg forsøkt å få et innblikk i hvilke erfaringer de har med tilpasset opplæring. I intervjuet med elevene har jeg vært opptatt av deres skoleerfaringer faglig og sosialt. I dette kapitlet skal jeg presentere resultatene fra intervjuene.

Presentasjonen av empirien deler jeg opp i fem tema. ”Lærernes tilrettelegging av undervisning i en inkluderende skole”, ”hva lærerne ser som de store utfordringene”, ”lærernes oppfatning av elevenes opplevelse av skolen”, ”elevenes første møte med ny skole” og ”elevenes opplevelse av skolen”. På slutten av hvert tema oppsummerer jeg hovedfunn. For at leseren skal bli kjent med mine fire informanter starter jeg med en kort presentasjon av lærerne og elevene.

Beskrivelse av informantene

Bjørn har jobbet som lærer siden han var nyutdannet for noen år siden. Han er kontaktlærer og har mye erfaring med fremmedspråklige elever. **Anne** har jobbet som lærer i mange år. Hun er faglærer og har ikke kontaktlæreransvar dette året. Etter at det har kommet flere fremmedspråklige elever til skolen de siste årene har hun lært mye og fått mange erfaringer i forhold til denne elevgruppen.

Martin er elev på niende trinn og kom til Norge for ca. 6 år siden. Han kommer fra Øst-Europa. **Petter** kommer også fra Øst-Europa og har bodd i Norge i ca. 2 år. Han er elev på åttende trinn.

Lærernes tilrettelegging av undervisning i en inkluderende skole

Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom tre kriterier som forteller oss om vi har en inkluderende skole: rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier. Som eksempel på rammekriterier nevnes holdninger og verdier i skolemiljøet, økonomi, lærerkompetanse, læremateriell, lokaliteter og læreplaner. Opplevelseskriteriene er i vid forstand hvordan eleven opplever skolen sosialt, kognitivt og emosjonelt. I dette prosjektet vil jeg også innhente opplysninger om hvordan lærerne tror elevene opplever skolen.

Holdninger og verdier i skolemiljøet. Begge lærerne nevner at det finnes en del negative holdninger til innvandrere blant de norske elevene, og derfor er det viktig at de nye elevene kommer i kontakt med elever med gode holdninger.

Det kan nok være noen som ikke har så kjempefint syn på innvandring, sånn generelt sett, fordi de har lært av venner og familie og sånn, men andre har et mer åpent sinn, og da gjelder det å plukke ut de som har et åpent sinn til å hjelpe barna videre (Bjørn).

Det kan være klasser der de er så, ja skal vi si rasistiske, selv om det er samme rase, så må du ikke komme hit med noen utlendinger altså. Den holdningen har de vel kanskje hjemmefra (Anne).

Anne forteller at hun snakker med klassen før eleven kommer for å oppmuntre dem til å ta kontakt med den nye eleven. I likhet med Bjørn velger hun bevisst ut elever hun vet kan hjelpe de fremmedspråklige, men samtidig er hun forsiktig med å legge for mye ansvar på enkeltelever.

Jeg velger litt med vilje, for jeg vet hvem som kan klare det, men samtidig er jeg litt forsiktig med å legge mye ansvar på enkeltelever, for det kan jo slå andre veien å (Anne).

Bjørn er opptatt av at alle lærerne har et ansvar om å se alle elevene, og på spørsmål om hva som gjøres for å inkludere de fremmedspråklige når de kommer til skolen, sier han at det er viktig å legge til rette for at disse elevene skal oppleve å lykkes i skolehverdagen. Anne forteller her hva som skjer når det kommer nye fremmedspråklige elever til skolen:

Det første som skjer er at de tar kontakt med ledelsen, også har de en samtale med de. Så blir det valgt ut klasse og kontaktlærer ut i fra forskjellige kriterier om hvem som skal ha dem, også informerer vi klassene (Anne).

Økonomi, lærekompetanse og læreplaner. Når jeg spør lærerne om de føler de har den støtten de trenger for å gi elevene tilpasset opplæring, nevner de både ledelsens holdninger, økonomiske rammer, lærekompetanse og læreplaner.

Bjørn sier at skolens økonomi er som i andre kommuner, trang og veldig dårlig. Tross alt mener han at skolen gjør veldig mye bra innenfor de rammene som er der. Han kunne ønske at det var råd til å gi de nyankomne fremmedspråklige et ekstratilbud i form av kveldskurs. Og ha et treffpunkt der elever med samme morsmål kunne møttes og dele erfaringer mener han kunne vært positivt. Anne er veldig fornøyd med den støtten skolens ledelse viser.

Hvis jeg hadde hatt et problem, tror jeg ikke det hadde vært noen vanskeligheter å få hjelp til å komme videre (Anne).

Når jeg spør Anne om skolen har kompetanse i forhold til fremmedspråklige elever forteller hun at det er flere lærere som har erfaringer med grunnleggende norskopplæring, og om det er behov for annen kompetanse kan de rådføre seg med voksenopplæringen eller andre skoler som har kompetanse på området.

Den synes jeg er god, for det er flere som har vært bort i grunnleggende norskopplæring, også har vi etter hvert fått voksenopplæringen som vi kan bruke som et slags ressurscenter. En gang hentet jeg kompetanse fra en annen skole som har spesiell kompetanse på dette [...] De har forskjellige tester på forskjellige språk, for å finne ut hva de kan. Så de har vi brukt da (Anne).

Lærernes tanker om læreplanen er delte. Anne mener læreplanene er gode siden de gir en del friheter. Det er ikke laget spesielle læreplaner for nyankomne nordmenn, og Bjørn tenker at dette kan være en utfordring noen ganger.

[...] Du blir på en måte satt inn i klasserommet, og pang, der skal du lære det samme som de andre (Bjørn).

Lærersamarbeid. Lærerne er svært fornøyd med hvordan lærerne på sitt trinn samarbeider om de fremmedspråklige elevene. På Bjørns trinn forteller lærerne hverandre om metoder som har fungert bra, slik at flere kan ta det i bruk i sine fag. På Anne sitt trinn har de en lærer med grunnleggende norskopplæring som gir dem mange tips. Lærerne har lagt merke til at også norske elever sliter med ord og begreper. Læreren med grunnleggende norsk har derfor gitt ideen om at alle elevene skal lære ti nye begrep hver arbeidsperiode.

[...] Så har han blant annet gitt oss den ideen at de skal lære ti nye ord i hver arbeidsperiode, og det klarer de minst like godt de som er fremmedspråklig, for de er jo vant til å lære inn på den måten (Anne).

Lærerne jobber i team og deler kontor. Alt som skjer enten det er noe positivt eller negativt deles i teamet til Bjørn.

Hvis det skjer noe deler vi det med en gang, er det noe vi har gjort bra deler vi det med en gang, er det noe som gikk skikkelig dårlig, deler vi det med andre med en gang. Så vi er veldig åpne sånn sett, også har vi faste formelle møter der vi diskuterer enkeltelever, sånn at jeg føler at samarbeidet oss lærerne i mellom er veldig bra (Bjørn).

Bjørn liker både å jobbe alene og samarbeide. Hvis han ikke hadde likt å samarbeide kunne han heller ikke blitt lærer mener han. Anne synes også det er greit å variere mellom individuelt arbeid og samarbeid. Hun har vært i skolen i mange år og har sett utviklingen fra at lærerne jobbet alene, til i dag med samarbeid og kollegaveiledning. Hun mener både lærerne og elevene vinner på et godt lærersamarbeid.

Jeg synes en variasjon er greit, og etter hvert har vi blitt mye flinkere til å jobbe sammen, for jeg har jo sett en utvikling fra jeg startet, for da var det jo nesten privat praksis [...] Men nå deler vi mye arbeid og gir hverandre tips, og derfor gjør vi det til det beste for elevene, de får mye mer igjen. Vi har blant annet et opplegg der vi har ledelsen inn i hvert fall en time i året, og gir oss tilbakemelding. Så er vi med hverandre og vurderer hverandre ut i fra spesielle kriterier. Kollegaveiledning er veldig brukbart.

Vi begynte med det i fjor, for vi satser på vurdering, og vi satser på å bli bedre, og vi satser på elevmedvirkning, og da må vi se hvordan de forskjellige gjør det (Anne).

Det å vite hvor man skal henvende seg for å søke hjelp i forhold til denne elevgruppen mener Bjørn er viktig. Han er ikke redd for å søke informasjon og hjelp fra andre lærere. På den skolen han jobbet før, fikk han god opplæring og mye erfaring med fremmedspråklige elever. Nå opplever han at lærere kommer til han for å søke råd, og det setter han pris på.

Som blant kollegaer blir det litt triveligere å være å, for en vil på en måte få ros for det en har gjort, og folk kommer til deg og spør, hva gjør jeg nå? Og det er jo en form for ros, og anerkjennelse for jobben vi gjør (Bjørn).

Verken Bjørn eller Anne savner noe ved lærersamarbeidet. Anne sier at det er et kjempesamarbeid på det teamet hun jobbet på, og også blant lærerne på hele trinnet.

Foreldresamarbeid. Bjørn mener at foreldrene til fremmedspråklige elever er som foreldre til norske elever. Noen er veldig engasjerte, mens andre er mindre eller ikke engasjerte i det hele tatt. Bjørn tror noen foreldre unngår kontakt på grunn av språkproblemer. Han opplever foreldrene til en elev som vitebegjærlige, men mangel på norskkunnskaper gjør at eleven må fungere som tolk. Dette ser han på som et problem, da han er redd de ikke får med alle opplysningene om eleven.

Anne opplever også variasjoner mellom foreldrene. Noen foreldre stiller harde krav til skolen og følger opp barna, og dette mener hun bidrar til et bedre skole-hjem samarbeid. For disse tenker hun at utdanning betyr mye for å kunne komme inn på skoler og få seg jobb.

[...] Foreldrene følger tett opp, og stiller mye spørsmål, så vi blir kjørt til verks, og da må vi skjerpe oss (Anne).

Oppsummering

Det finnes negative holdninger til innvandring blant noen av de norske elevene. Begge lærerne forsøker derfor å oppmuntre norske elever med gode holdninger om å ta ansvar når det kommer nye fremmedspråklige. Samtidig har alle lærerne et ansvar for å se alle elevene, og det er viktig å sørge for at eleven opplever å lykkes.

Lærerne har et godt forhold til ledelsen, og til tross for at økonomien er trang klarer skolen å få til mye bra. De har også en del personer på skolen med erfaring med fremmedspråklige som de kan henvende seg til. Anne synes fagplanene er greie siden de gir friheter, mens Bjørn tenker at det kanskje burde være utarbeidet egne planer for nyankomne nordmenn.

Både Anne og Bjørn er svært fornøyde med samarbeidet på skolen. På teamet til Bjørn deler de alt av positive og negative erfaringer, og Anne forteller om et kjempesamarbeid på teamet og løfter fram kollegaveiledning som en positiv ting. Det finnes flere lærere, blant annet Bjørn, som har erfaringer og kompetanse med fremmedspråklige elever.

Foreldresamarbeidet varierer. Bjørn opplever at mange foreldre er vitebegjærlige, men språkvansker kan være en utfordring. Anne opplever at det er et bedre skole-hjem samarbeid der foreldrene stiller krav til både barna og skolen.

Tilrettelegging av undervisning

Den norske skolens målsetning er å kunne gi elever en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. Det vil si at for eksempel innhold, arbeidsmetoder og organisering i fag tilpasses elevenes forutsetninger. Opplæringen skal gi elevene mestringserfaringer og en oppfatning av skolen som betydningsfull.

Lærernes tanker om tilpasset opplæring er å legge til rette slik at alle elever får brukt sine evner og forutsetninger best mulig. Begge lærerne skiller mellom det som hadde vært ideelt, og hvordan tilpasset opplæring blir praktisert i hverdagen. De mener det optimale hadde vært å gi alle elever tilpasset opplæring, men at tidsmangel fører til at de ikke strekker til slik de ønsker.

I den ideelle verden, så hadde det vært sånn at jeg hadde hatt tid til å sette meg ned med en og en elev, undersøkt og kartlagt, fått vite hvor de står, hva de kan, hva de trenger hjelp med, også i ettertid lage et opplegg som kan gjøre at denne personen vokser. Det er tilpasset opplæring for meg, også er det et annet spørsmål om jeg har tid til det. (Bjørn).

[...] Det ideelle er jo at en skal tilpasse oppgaver til alle sammen, men det blir det jo ikke i hverdagen (Anne).

I forhold til å tilpasse opplæringen sier Bjørn at det kommer an på hvor mye norsk eleven kan, og om en må begynne med det grunnleggende som å lære ord, eller om en kan bevege seg inn på fagstoffet med en gang. Når fremmedspråklige elever kommer til skolen, har Bjørn tatt elevene med på en gåtur der de har pekt på forskjellige gjenstander og natur, og sagt hva det heter.

Blant Anne sine fremmedspråklige elever er det noen som har en IOP (Individuell opplæringsplan). Hun sier at elevene først går i vanlig klasse for å se hvordan det går, også blir de kartlagt om det er nødvendig. Anne legger også til at det er ulike årsaker til at de

fremmedspråklige elevene får IOP, og det trenger nødvendigvis ikke å være på grunn av evnemessige årsaker.

[...] Det er forskjellige andre grunner. Det er ofte slik at, hjem til noen er ikke skole like viktig, og de melder seg litt ut selv, og det er kanskje ikke bare evnemessige forhold som gjør det, de må ha det uansett (Anne).

Anne gir de fremmedspråklige den samme planen og pensumet som resten av klassen, men følger opp de fremmedspråklige ekstra i timene.

[...] Jeg går rundt å snakker med alle elevene, men den gruppen som nevnes her, får kanskje mest, eller mer oppmerksomhet enn andre, for de trenger mer hjelp siden de er utlendinger. Så jeg går alltid rundt å spør om de har skjont hva de skal gjøre. I engelsktimene foregår det meste på engelsk, og det er jo ikke det sterkeste fremmedspråket deres heller, så jeg prøver å forklare på norsk i tillegg, og kanskje kutter ut oppgaver, eller forandrer litt på oppgaver (Anne).

Lærerne forsøker å gi elevene oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger, samt gi dem ros og tilbakemeldinger.

Det jeg gjør er å plukke ut oppgaver og nivådelere oppgaver, og gir de ros for det jeg synes de får til godt (Bjørn).

Jeg prøver å finne ut hvor de ligger, også prøver jeg å gi de oppgaver slik at de mestrer, så øker jeg vanskegraden etter hvert [...] Også kanskje gi dem ekstra tilbakemelding i timene, hvis de er litt aktive, for det ser jeg (Anne).

Både Anne og Bjørn jobber med å holde elevenes forventninger nede. Dette er for å gjøre fallhøyden mindre når de mislykkes.

Jeg tror den viktigste jobben jeg gjør er å holde forventningene deres nede. Jeg presser de steinhardt, og får de hele tiden til å presse seg selv, men samtidig må jeg jobbe med å holde forventningene deres nede, for eller går det så gærlig i bakken (Bjørn).

Individuelt legger Bjørn til rette ved at de fremmedspråklige får tilrettelagte oppgaver gjennom lattlesthefter, og helhetslesing. Anne forsøker å legge til rette med andre typer oppgaver og arbeidsmetoder for hjelpe elever til å oppleve mestring.

Da prøver jeg å vri både oppgaver og arbeidsmetoder, og du kan jo et eller annet, du prøver å finne alternativer, og i dag har vi jo tilgang til digitale hjelpemidler. Og en kan jo spille på andre elever, og en kan jo både ha skriftlig og muntlig, og lage litt mer praktiske samtaler (Anne).

I forhold til å hjelpe elever til å bli selvstendige og jobbe godt med skolearbeidet, sier Anne at det kan være vanskelig, for det avhenger av hvilket klima det er i klassen.

[...] På det ene trinnet tror jeg det ikke er noe vanskelig, for der er det lov å være flink. Det er populært å være flink, så da gjør de hverandre god, og kanskje hjelper hverandre litt, og prøver å vise hverandre hvordan det er, og konkurrerer litt positivt da, om å få gode resultater (Anne).

Når jeg spør hvordan de som ikke er like flinke opplever et slikt klima svarer hun:

De prøver jo å bli løftet opp, og vi prøver å løft de opp, og det ser jeg hvis de er på de riktige gruppene, så løftes de godt opp da (Anne).

I forbindelse med tilrettelegging spurte jeg lærerne om de kunne fortelle meg om en undervisningstime som hadde vært vellykket. Bjørn forteller da om en mattetime der de fremmedspråklige elevene forsto nøyaktig hva de skulle gjøre, og hvor de også klarte å lære bort til de andre elevene.

Vi skulle bygge et hus i papir en gang, og vi skulle tapetsere huset etterpå. De tok med seg gamle slitte klær som vi klypte opp, og vi skulle måle areal og omkrets i husene [...] Så da designet de hvert sitt hus, hvordan det så ut utvendig, innvendig og romdeling med kjøkken, stue og bad. Så måtte de kjøpe tapet. Og da var det kvadratmeterpris, eller kvadratcmpris. Når det gjaldt areal og omkretsregning var de to veldig gode på det, for de hadde hatt det før de kom hit [...] Jeg oppdaget at de mestret det veldig godt, for de forsto hva begrepet areal var, og det gjorde at de lærte, og mange andre plukket opp dette og gikk til de for å se hva de holdt på med. De oppdaget at de andre kom til dem, og det tror jeg de syntes var artig. Det er i hvert fall noe de forteller i ettertid, at dette var en kjempeoppgave (Bjørn).

Anne forteller om et temaarbeid i engelsk som handlet om feiringer, og en av de fremmedspråklige elevene hadde valgt jul. Produktet skulle framføres for resten av klassen. Hun hadde imidlertid ikke tenkt på at eleven som kom fra Russland hadde andre tradisjoner enn i Norge. Hun beskriver hvordan hun klarte å vri dette til å bli positivt slik at eleven opplevde mestring.

Temaarbeidet var om feiringer og en av de hadde valgt jul. De har jo helt andre tradisjoner, for han var fra Russland, og hadde jo ingen kristen juletradisjon, så det var en litt uventet utfordring. Men da ble det slik at jeg prøve å vri det positivt og tilpasse slik at han fikk vist fram sin julefeiring, og han gjorde det veldig bra. Så han fikk en bedre engelsk muntlig karakter enn han hadde fått på noen arbeid [...] Plutselig fikk han en helt annen rolle ved at han skulle lære oss andre noe (Anne).

Når det gjelder timer de føler å ha mislyktes synes begge lærerne det er vanskelig å svare på dette. Bjørn forklarer hvordan lesefag som samfunnsfag og naturfag gir størst utfordringer på grunn av vanskelige begrep. Han forteller om en time i naturfag som ikke var særlig vellykket. Elevene skulle gjøre et forsøk med eddik og bakepulver, men det teoretiske satte en stopper for at de fremmedspråklige kunne se en sammenheng mellom det teoretiske og det praktiske.

[...] Jeg fikk en ting her og jeg fikk en ting der, så tok jeg det sammen i en topp så sa det pang, hva skal jeg lære? Den tror jeg var litt diffus til de. De forsto ikke mye av det vi holdt på med da. Mens de andre kunne lese litt bakgrunnsteori, og de forsto at de skulle teste teorien, om praksis og teori henger sammen. Så den var nok ikke så vellykket (Bjørn).

Oppsummering

Begge lærerne pekte på at det ideelle hadde vært å gi alle elever tilpassede oppgaver/tilpasset opplæring, men tidspresset fører til at dette ikke er mulig i hverdagen. Dersom elevene kan lite norsk, bruker Bjørn å fokusere på glosor og begreper, og behersker de norsken jobber de med det faglige innholdet.

Anne gir ofte fremmedspråklige mer oppmerksomhet enn de andre ved å forklare, endre og kutte ut oppgaver, samt bruke andre arbeidsmetoder. Bjørn tilrettelegger ved å gi elevene lettlesthefter og helhetslesingshefter. Lærerne forsøker altså å gi elevene oppgaver de kan mestre, og gi dem ros og tilbakemeldinger.

Begge lærerne forteller om en undervisningstime som var vellykket. I begge tilfellene fikk elevene arbeidet med tema de mestret, og de fikk en positiv opplevelse siden de kunne lære de andre elevene om det.

I forhold til å mislykkes forteller Bjørn om en time der elevene skulle teste om teori og praksis stemte. Dette ble vanskelig da de fremmedspråklige ikke mestret lesing av teorien, og hele oppgaven ble diffus for de.

Utfordringer

Bjørn som er kontaktlærer har andre opplevelser om hva som er de største utfordringene med fremmedspråklige elever, enn Anne som er faglærer. Bjørn fokuserer mer på det atferdsmessige, mens Anne fokuserer på faglige utfordringer. Bjørn mener at kommunikasjonsvanskene og behovet for å kommunisere med lærere og medelever fører til at fremmedspråklige elever blir frustrerte.

Den største utfordringen når du får nye elever er at deres behov for å kommunisere med omverden er så stor, men at det blir så begrenset fordi de ikke klarer å gjøre det, at det ofte skjer utslag i en atferdsendring til eleven. Eleven kan i utgangspunktet være en stille og rolig elev, men ønsket om å kommunisere med omverden er så stort, og frustrasjonen bygger seg opp, fordi eleven ikke klarer å kommunisere (Bjørn).

Når jeg spør Bjørn hvordan han forsøker å løse slike utfordringer, forklarer han hvordan han forsøker å snakke med eleven. Han forsøker i disse samtalene å poengtere sin forståelse for

elevens frustrasjon, men at den skuffelsen han eller hun opplever med kommunikasjonsvansker ikke kan tas ut på medelever i form av sinne. Anne som er faglærer er opptatt av elevenes faglige prestasjoner i engelsk, og hun møter de største utfordringene når elevene skal lære engelsk skriftlig, men at dette avhenger hvor eleven kommer fra. Hun forsøker å gi elevene tilbakemeldinger og anbefaler dem at de leser mye engelske tekster. For at elevene skal se hvordan setningsoppbyggingen skal være, sammenligner hun gale og riktig setninger for å la elevene selv se hva som er feil.

I skriftlig engelsk, i hvert fall for de som kommer fra Litauen og Russland, for der har de en helt annen bruk av ubestemt og bestemt artikkel, så da er det ofte vanskelig å forstå hva de mener (Anne).

Bjørn opplever også utfordringer i forhold til å ivareta elevens faglige behov. Han forteller om en elev som faglig lå ett år foran resten av klassen da han kom til skolen, men at han nå ligger ett år etter. Årsaken til dette forklarer han med språkbarrieren. Ved å se i mattebøkene fra hjemlandet så han at eleven hadde kommet mye lengre enn de norske elevene, men han klarte ikke å hjelpe eleven videre fordi de ikke forsto hverandre. Dette har ført til at han måtte gå tilbake og gjøre de samme oppgavene som resten av klassen.

[...] Da han kom hit, lå han nesten et år foran oss i faglig pensum, men da måtte han bruke et helt år på å repetere det han allerede kunne, og han begynte på en måte å kjede seg, fordi det ble ingen læring for han [...] Han mistet ett år i utvikling, og det gjorde også til at interessen for skolen gikk ned. Og når han tok oss igjen på språket, så fant han ut at han lå langt etter, så ja, nå har han funnet ut det da (Bjørn).

I forhold til tilpasset opplæring spurte jeg lærerne om de noen ganger følte å ikke strekke til. Begge kunne bekrefte dette. Anne synes det er spesielt vanskelig å følge opp elever med svake læreforutsetninger og som ikke blir fulgt opp hjemmefra. Hun sier at disse elevene ofte har mye fravær, og derfor er det vanskelig å kontrollere at de har gjort og forstått leksene.

Bjørn opplever å bli frustrert når han gjentatte ganger forsøker å forklare det faglige så enkelt han klarer, men uten å nå inn til eleven.

Når jeg har forsøkt å forklare alt så enkelt, ikke på 5. og 6. klassenivå en gang, der eleven har vært, men enda enklere, og likevel ikke når inn, da kjenner jeg frustrasjonen selv. Da skjønner jeg hvilken type frustrasjon de må sitte inn med, for jeg har bare noen minutter, mens de har hele livet, hver uke, hver time [...] Så vi sitter der med samme ønsket, men vi har ikke sjanse til å nå hverandre. Begge blir veldig frustrerte (Bjørn).

Lærernes vurdering av skolens tilrettelegging av undervisning

Bjørn er ikke sikker på om skolen er flink nok til å følge opp de fremmedspråklige elevene gjennom å vise dem større oppmerksomhet. De blir lett en i mengden, fordi det er mange norske elever som sliter mer enn de fremmedspråklige.

[...] Men vi er kanskje ikke flinke nok til å være kontinuerlig i arbeidet med fremmedspråklige, særlig nå som de har vært her så lenge. Jeg tror faktisk de, for veldig mange av oss går i glemmeboka [...] For vi føler vi kjenner de såpass godt, og derfor tror jeg de blir en av mengden, selv om de burde være løftet fram og snakket litt mer om. Ja nå fikk jeg en påminnelse om at nå må jeg gjøre noe med dette igjen. Realiteten er at det er så mange andre elever som sliter vanvittig mer enn de fremmedspråklige, som gjør at de fremmedspråklige ikke er på det nivået de burde hvert på, fordi du ikke har hatt tid til å fulgt de opp (Bjørn).

Lærernes ønske for framtida

Både Anne og Bjørn mener mer praktisk jobbing kunne vært positivt for de fremmedspråklige elevene. Anne viser igjen til juleframføringen. Selv ble hun motivert, da hun så at eleven lyktes.

Ja jeg synes det var kjempeartig, så vet jeg jo hva jeg skal gjøre senere. Jeg lære jo veldig mye på det (Anne).

Selv om Bjørn kunne ønske at de fremmedspråklige først kunne gå i en innføringsklasse for å være bedre rustet for skolen, så er han ikke redd for hvordan det vil gå med de i framtiden.

Jeg er ikke redd for hvordan det går med de i framtiden, de kommer til å klare seg ypperlig. Veldig veldig flinke mennesker (Bjørn).

Oppsummering

Bjørn opplever de største utfordringene i forhold til atferd. Når elevene blir skuffet på grunn av problemer med å kommunisere, kan det ofte gi utslag i en atferdsendring. Faglig synes han det er frustrerende når han forklarer det faglige så enkelt han kan, men likevel ikke når inn til eleven. Anne som ikke er kontaktlærer beskriver utfordringene i forhold til det faglige. Hun synes det er vanskelig å følge opp fremmedspråklige elever som har mye fravær.

På grunn av språkbarrieren er det en utfordring å ivareta elevenes faglige behov. Bjørn forteller om en elev som i utgangspunktet lå foran de norske elevene da han kom, men som ikke fikk utvikle seg videre på grunn av at han ikke mestret språket. Da elevene måtte repetere det han allerede kunne, mistet han interessen for skolen.

Bjørn tenker at de kanskje ikke er flinke nok til å følge opp de fremmedspråklige elevene, og det på grunn av at det er så mange norske elever som sliter mer enn de. De blir på en måte ”glemte”. Både Anne og Bjørn mener mer praktisk jobbing ville vært positivt for elevene.

Lærernes oppfatning av hvordan elevene opplever skolen

Lærerne mener de fremmedspråklige elevene opplever skolen ulikt. Bjørn tror de fremmedspråklige elevene opplever skolen som trygg og god, både i forhold til medelever og lærere. Anne mener det noen ganger kan det være forskjeller mellom elevene avhengig av hvor de kommer fra. Hun framhever at skolen er liten, og derfor kan det bli vanskelig for noen elever å få innpass i en gruppe.

Jeg tror de opplever skolen som en plass, de som ikke vil integreres, en plass de er tvunget til å være, fordi loven sier det, så de er ikke interessert selv, for de skal ikke være her uansett. Men tyskerne, i hvert fall de elevene jeg har hatt prøver å utnytte alt maksimalt, og prøver å få mest mulig ut av det, og prøver å finne de beste skolene når de skal videre å sånn, så de er skikkelig interesserte (Anne).

Bjørn tror ikke de fremmedspråklige elevene er fornøyd med det faglige tilbudet, men samtidig tror han ikke de tenker over at de burde fått mer hjelp.

Faglig tror jeg faktisk de har forventet mer. Jeg tror de har forventet at vi har kommet lengre enn vi har [...] Jeg tror ikke de tenker på at de får for lite hjelp, men jeg tror kanskje at de tenkte det da de kom, at det var ikke sånn jeg trodde det skulle være. Jeg trodde jeg skulle få lov til å lære norsk raskere, lære fag raskere, lære ting som kanskje var litt vanskeligere, så forventningene til det faglige, tror jeg ikke vi har truffet dem på, ikke i det hele tatt (Bjørn).

Når jeg spør Anne om hun tror elevene opplever å få god nok faglig tilrettelegging sier hun at de som ikke bryr seg om skolen og melder seg ut, heller ikke bryr seg om det faglige. Men hun tror de fleste opplever å få en god tilpasset opplæring.

Om elevene har tro på å mestre skolen eller ikke tror Anne blant annet kommer av støtten de har hjemme, samt at hun ser forskjell på hvor elevene kommer fra. Bjørn tenker at de fremmedspråklige har forventninger om å mestre, og legger ned stor innsats med skolearbeidet.

Det varierer ut i fra det jeg har sagt før, for det er stor forskjell, for de tyske elevene som har foreldre i bakgrunnen, som støtter de hele tiden, og følger med hva de holder på med, de får også tidligere tro på at de kan klare sånn og sånn. Om de synes det er vanskelig, så vet de at de kan få hjelp, og det er liksom ikke noe som er for vanskelig, det er bare utfordringer hele veien. Det har litt guts i seg og prøver (Anne).

Jeg tror de jobber veldig godt, og tror også de jobber hardt, men jeg tror også at den innsatsen de legger ned ikke står i stil til de resultatene de får (Bjørn).

På spørsmål om elevene gir opp og slutter å ta kontakt når de erfarer å mislykkes, gir Bjørn følgende svar:

Nei jeg tror ikke de gir opp, eller, de gjør jo egentlig det også [...] I starten spør de om hjelp. Jeg tror de er vant til det med skolen, med at hvis det er noe du ikke forstår så rekker du opp handa og spør, men når du ikke får noen svar da? Og du har gått på skole et halvt år i Norge, så har du ikke fått svar på noen ting du har lurt på, for læreren har ikke skjont deg, da tror jeg du gir opp å spørre (Bjørn).

Bjørn forteller videre om en elev som han ikke tror har gitt opp, men som velger å ikke ta kontakt. Han er ikke blant de populære i klassen, og derfor vil han heller ikke vise sine faglige svakheter i frykt for å sette seg selv i et enda dårligere lys. Hvis han derimot går bort til eleven uten at han selv har tatt kontakt er det ingen problem, da spør han. Det er viktig for ham å vite at det er riktig svar før han svarer høyt i klassen.

Oppsummering

Bjørn tror elevene opplever skolen som en trygg og god plass. Anne mener det er forskjeller på hvor elven kommer fra om hvor godt de finner seg til rette. Faglig tror Bjørn elevene hadde forventet mer, og at skolen ikke har levd opp til deres forventinger. Anne tror elevene opplever å få en godt nok tilrettelagt opplæring.

Både Bjørn og Anne opplever at elevene jobber hardt. Anne sier at flere er målorienterte, men at det avhenger av støtten fra hjemmet og hvor de kommer fra. Bjørn sier at resultatene ikke står til innsatsen.

Når elevene opplever å mislykkes, vil mange gi opp og slutte å søke hjelp. Bjørn tror dette skjer når elevene aldri får svar på det de spør om, siden ingen forstår dem. I denne sammenhengen nevner han en elev som konsekvent unngår å ta kontakt. En slik atferd kan tyde på at han unngår å be om hjelp for å unngå å bli stemplet som dum.

Elevenes møte med ny skole

Et av de innledende spørsmålene handlet om hvordan det var å komme til Norge, og til en norsk skole. Hensikten med spørsmålet var å få kjennskap til elevenes skoleerfaringer fra hjemlandet, og hvordan de opplevde overgangen til det norske skolesystemet. Både Martin og Petter snakket lett om hvordan det var å komme til en norsk skole, og de hadde flere felles oppfatninger om skolesystemet i hjemlandet. Til tross for at det var skummelt i starten synes Martin det var gøy å møte nye mennesker. Han beskriver det første møtet slik:

Nei de var jo litt skummelt første gangen, men det var litt artig å møte nye folk også. Det var litt skummelt siden jeg ikke kunne språket, og jeg kunne bare litt engelsk, så vi brukte å peke og sånn da (Martin).

På spørsmål om det var forskjell på skolesystemet i hjemlandet i forhold til Norge, pekte begge guttene på at lærene var strengere i hjemlandet. Martin framhevet i tillegg at det var mer lekser.

Det er egentlig ikke så mange forskjeller, bare at det er mye mye mer lekser på skolen jeg gikk før. Mye mer! Også var det litt strengere lærere, og reglene var litt strengere (Martin).

Det var mest forskjell på skolene. I hjemlandet mitt var det strenge lærere, og skolen var gammeldags. Lærerne rev i klærne og sånn. Det er mye bedre her ja! (Petter).

Petters umiddelbare tanke om å være elev på skolene er positiv, og han begrunner det med større valgfrihet og medbestemmelse på skolen her. I hjemlandet hadde de undervisning hele dagen, og han setter stor pris på at skolen her finner på andre aktiviteter som for eksempel skogturer. Martin syntes også det er bra å være elev på skolen. Han har mange å snakke med, og synes det er gøy å gå på skolen. Han ville ikke hatt det annerledes, han er fornøyd med alt på skolen.

Bjørn forteller uoppfordret om Øst-Europeiske elevers skoleerfaringer fra hjemlandet. Han har hørt at de fremmedspråklige mener lærerne er snillere i Norge og at det er mindre lekser her. Han blir derfor betenkt når elevene mener at den norske skolen er bedre.

[...] De har fortalt hvordan skolehverdagen var, med beinhard jerndisiplin, og også med fysisk avstraffelse. Men det ville du ikke fått en lærer som har hatt de til å innrømme, for de har ingen problemer. Det er ikke kultur for å si at man har problemer. Det har de fortalt, gjorde de ikke leksene sine, ble det fysisk avstraffelse. De er glad for å gå på skole i Norge, men da ler jeg litt, for jeg vet jo ikke årsaken til det. Er du glade for at læringstrykket er mindre her? Eller mener de at det er frier her, så du slipper å oppføre deg så bra? Er lærerne så snille at de tenker at de ikke trenger å gjøre en innsats, for det får ingen konsekvenser? Jeg tror nok lekser er mer utbredt fra kulturen de kommer fra, der er det krav om lekser, her i Norge er det omtrent omvendt (Bjørn).

Begge elevene forteller hvordan de ble tatt godt i mot da de begynte på skolen, og Martin beskriver spesielt at han er kjempefornøyd med klassen og medelevene.

Vår klasse er den beste klassen på skolen. Det er det mange som sier. De er snille, greie, mobber ikke og er ikke frekke (Martin).

Videre beskriver han klassen sin som positiv, og at han blir tatt med på aktiviteter andre i klassen holder på med. Petter hadde allerede møtt flere i klassen den første skoledagen. Han sier han ble tatt godt i mot i begynnelsen, og at alle var snille med han.

Da jeg kom hit, tok de meg godt i mot. De var snille. Ja, det var før skolen begynte egentlig, på sommeren. Første dagen jeg kom inn i klasserommet hadde jeg jo kjente (Petter).

Martin forteller at det var litt vanskelig i starten siden han ikke kunne språket, men at han lærte godt med å ha en morsmållærer tilgjengelig. Han legger også til at han ikke hadde behov for den hjelpen på slutten av skoleåret.

Oppsummering

Både Martin, Petter og lærer Bjørn forteller om forskjeller mellom det Øst-Europeiske og norske skolesystemet. Ut fra uttalelsene kan det se ut til at Petter har vært elev på en skole med strengere disiplin enn Martin. Lærer Bjørn sin ytring i forhold til dette viser at elevene har fortalt om disse erfaringene før, samt at det ser ut til at de har fortalt læreren sin mer enn de fortalte meg. Begge elevene forteller hvordan de ble godt tatt i mot da de kom, og spesielt Martin er fornøyd med klassen og medelevene.

Elevenes opplevelse av skolen

Tilpasset opplæring vil ha betydning for elevens mestringsforventninger og muligheten for å bli agent i eget liv. Mangel på tilrettelegging kan føre til at eleven mister interessen og motivasjonen for skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Martin er veldig fornøyd med måten skolen tilpasser opplæringen for han.

Jeg synes de gjør et kjempebra arbeid, de gjør det godt, og jeg lærer av det, og får til å gjøre det de sier (Martin).

Petter svarer ikke direkte på spørsmålet om han er fornøyd, men uttrykker likevel sine tanker på følgende måte.

Får jo nesten like oppgaver som de som har bodd her hele livet, men noen oppgaver er vanskelige for jeg kan ikke sånne vanskelige ord (Petter).

Isteden for å spørre elevene direkte om tilpasset opplæring fikk jeg dem til å fortelle om undervisningssituasjoner de hadde fått mye ut av, og hvordan de liker å arbeide for å tilegne seg lærestoffet. Petter synes spesielt det er fint å få jobbe med kjente tema som er av interesse. I sammenheng med det beskriver han en gruppeoppgave han likte veldig godt.

Det var da jeg kom til Norge, så skulle vi lage en presentasjon om land og hovedsteder. Og da visste jeg mye om det, for jeg hadde vært i landene, så da ble det bra gjort (Petter).

Martin synes for det meste det er best å jobbe alene, men han kan også samarbeide. Han liker å lese og arbeide med tekster, samtidig som han får skrive om det han har lest. Petter liker også å jobbe individuelt, men det kommer an på hvilket fag det er. I norsk og samfunnsfag

liker han gruppeoppgaver, for da kan han spørre de andre om ordene han ikke skjønner. Han legger til at han lett sporer av hvis han kommer på gruppe med elever han er sammen med på fritiden. Da blir det lite skolearbeid. Jeg spør også Martin om han kan spørre de andre i klassen hvis det er noe han lurer på, og han svarer bekræftende på det, men legger til at det sjelden han trenger hjelp.

Både Petter og Martin er fornøyd med skolen, og de ville ikke hatt det annerledes. Petter begrunner dette med den store valgfriheten og aktivitetene utenfor klasserommet. Martin løfter fram det gode klassemiljøet, og at han trives godt og er fornøyd med alt. Elevene synes skolen tilrettelegger slik at de mestrer fagene, og er ikke misfornøyd med noe. Martin er fornøyd med at han hele tiden får jobbe med noe nytt, og får utfordringer.

[...] For du får noe nytt og nytt hele tiden. Så jeg får utfordre meg (Martin).

Da jeg spurte om de trodde andre fremmedspråklige elever hadde samme oppfatning svarte Martin at han kjente noen som syntes skolen var vanskelig.

Begge elevene har lyst til å bli bilmekanikere. De mener skolen hjelper dem til å oppnå framtidige ambisjoner, og de ser flere fag som nyttefag i forhold til framtidig arbeid. For å få et innblikk i elevenes motivasjon for skolen lurer jeg på hvilke fag de liker mest og minst, og hva som er enkelt og vanskelig med disse fagene. Martin liker de fleste fagene, og han sier språket er enkelt. Petter liker fagene kunst og håndverk og matte mest.

Kunst og håndverk kanskje, også matte da. For jeg skjønner matte i hvert fall. Da jeg gikk i 3. eller 4. klassen, i hjemlandet mitt, så regnet vi oppgaver som de i Norge regner i 7. klassen. Det er vanskelig å lære seg noe på skolen i hjemlandet mitt. I Norge får du et par oppgaver, mens i hjemlandet mitt får du et par sider med oppgaver (Petter).

Jeg lurte på om han har fått for lite utfordringer, men siden han ikke behersket språket var ikke det mulig siden oppgavene sto på norsk. Språkvanskene fører til at han ikke liker samfunnsfag og naturfag. Det er mange norske ord som han ikke forstår, og dette fører til at han ikke lærer. Petter forteller videre at han får hjelp fra lærerne som har satt fokus på innlæring av ord og begreper.

Jeg fikk beskjed om å skrive ned de ordene jeg ikke skjønner, så skal jeg spørre læreren hva det betyr. Da lærer jeg mye (Petter).

Martin nevner at han kanskje synes matte er vanskeligst. Han likte det før, men nå forstår han det ikke siden det er mye nytt stoff. Lærerne hjelper han godt, men problemet hans er at han må øve mer før prøver.

Martin og Petter foretrekker å jobbe med oppgaver som er av nytte, og som interesserer dem. Petter synes prosjektoppgaver er motiverende, og forteller om da de var på besøk på videregående en hel dag, og fikk i oppgave å samle informasjon om en studieretning. Det synes han var interessant. Hvis de får utdelt en oppgave eller en prøve tenker de som oftest at dette skal de klare, og hvis det er nødvendig spør de om hjelp.

Dette ska jeg klare tenker jeg hele tiden. Det er kanskje en sjelden gang jeg tenker at jeg ikke får det til (Martin).

Spørs hvilket fag det er da. Det er ofte jeg tenker sånn at jeg skal få det til. Så jeg gir ikke opp så lett nei (Petter).

Martin forteller om mye faglig støtte hjemmefra. Hans far er flink til alt sier han. Petter derimot har ingen faglig støtte.

Elevene har ulike meninger om hva som skal til for at de skal yte stor innsats med skolearbeidet. Petter synes det er givende å få utfordre seg selv med vanskelige oppgaver som han mestrer til slutt. Hvis han får for lette oppgaver blir det kjedelig, og han føler at han lykkes ekstra godt hvis han mestrer utfordrende oppgaver. Martin blir motivert av å få en oppgave han må gjøre raskt. Han er flink til å fokusere når han får oppgaver.

I fjor kan Martin huske at det gikk veldig bra på en kunst og håndverkprøve.

Det var i fjor i kunst og håndverk. Da fikk vi en sånn tegning vi skulle tegne av. Da fikk jeg 6 faktisk (Martin).

Han mener det var flere årsaker til den gode karakteren. For det første var han konsentrert, og gjorde det han skulle. Han la ned en stor innsats, men samtidig var oppgaven lett.

Petter husker spesielt en engelskprøve han fikk god karakter på. Han forklarer hvorfor det gikk bra.

Det er fordi i hjemlandet mitt lærer vi mer enn vi må i Norge. Vi lærer sånne vanskelige oppgaver, så gjør vi mer enn i Norge. I Norge er det lettere, så jeg hadde lært det før (Petter).

Elevene forteller også om en gang de mislyktes med en oppgave eller en prøve. Martin viser til en matteprøve som gikk dårlig.

Ja det var i matte. Det var prøve også fikk jeg dårlig karakter. Så tenkte jeg, fy fy, der var dårlig. Så tenkte jeg at da må jeg øve litt mer og lese litt mer på stoffet (Martin).

Martin føler ikke han hadde fått for lite hjelp. Prøven var vanskelig, og samtidig hadde han øvd for lite. Petter forklarer generelt at han ofte mislykkes med oppgaver eller prøver på

grunn av at han ikke har øvd, samt at det er ord han ikke forstår. Slik beskriver han årsaken til at det gikk dårlig på en prøve:

Det var så mange som rakk opp handa, så jeg fikk ikke svar i timen, og da gikk det utover prøven
(Petter).

Oppsummering

Verken Petter eller Martin ville hatt det annerledes på skolen. Martin synes lærerne/skolen gjør en kjempebra jobb, og Petter sier han får de samme oppgavene som de andre elevene, og at det kan være vanskelig å forstå. Martin liker i størst grad å jobbe individuelt med lesing og skriving, mens for Petter kommer det an på hvilket fag det er. I fag som norsk og samfunnsfag foretrekker han samarbeid da han kan spørre andre elever om ord han ikke forstår. Petter liker særlig å jobbe med kjente tema som han interesserer seg for.

Faglig er begge elevene positive i forhold til skolens tilrettelegging. Martin synes språket var vanskelig i starten, men han lærte fort ved å ha en morsmållærer det første året.

Martin og Petter sier videre at de blir motivert når de får jobbe med interessante oppgaver/fag som de kan dra nytte av i framtiden. Petter liker kunst og håndverk, og matte, siden han har lært mye av det fra før. Han kunne ikke fått flere utfordringer i matte siden det er mye norsk tekst i matteoppgavene. Naturfag og samfunnsfag opplever han som utfordrende på grunn av vanskelige begreper. Lærerne har derfor fokusert på innlæring av begrep, og dette har hjulpet Petter godt. Martin liker de fleste fagene, men synes matte har blitt vanskelig. Lærerne hjelper ham godt, men han øver ikke nok selv. Det er sjelden elevene gir opp når de får en vanskelig oppgave. Mens Martin har mye støtte hjemme, sier Petter at han ikke får noe hjelp.

Petter blir også motivert når han får utfordringer, og opplever å lykkes etter å ha jobbet hardt. Martin foretrekker oppgaver han må gjøre effektivt.

Martin forklarer en god karakter i kunst og håndverk med konsentrasjon, stor innsats, og at oppgaven var lett. Petter fikk god karakter på en engelskprøve fordi den var lett, samt at han hadde lært om det fra før.

Martin forteller om en matteprøve han mislyktes på. Han hadde øvd lite, og oppgavene var også vanskelige. Petter opplever å mislykkes på prøver siden han ikke forstår begreper, eller på grunn av at han ikke har øvd. Han forteller også om at han en gang ikke fikk svar på sine spørsmål i timen, og derfor gikk det dårlig på en prøve.

Kapittel 5: Diskusjon

I denne studien har jeg tatt for meg tre problemstillinger:

- *Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse opplæringen for fremmedspråklige elever?*
- *Hvordan mener lærere fremmedspråklige elever opplever skolen?*
- *Hvilke erfaringer har fremmedspråklige elever med skolen slik den legger til rette opplæringen?*

Formålet med denne studien er å sette meg inn i læreres og fremmedspråklige elevers tanker og meninger om tilpasset opplæring. I denne delen av studien skal jeg forsøke å besvare problemstillingene ved å se lærernes og elevenes uttalelser i sammenheng med teoretiske perspektiver.

Hvilke erfaringer har lærere med å tilpasse opplæringen for fremmedspråklige elever?

Tilrettelegging av undervisning. Begge lærerne påpeker et skille mellom ideelt tilpasset opplæring og daglig praksis. De ønsker å tilrettelegge for alle elevene ved å gi en opplæring som ivaretar alle elevers forutsetninger og behov. I hverdagen er dette vanskelig å gjennomføre på grunn av det store tidspresset.

Lærerne tilrettelegger undervisningen/oppgavene slik at de fremmedspråklige elevene skal mestre. Anne gir elevene mer oppmerksomhet og legger til rette med andre typer oppgaver og arbeidsmetoder. Bjørn nivådeler oppgaver, og elevene får lettlesthefter og helhetslesingshefter. Hele tiden forsøker lærerne å gi tilbakemeldinger og rose elevene når de lykkes. Å tilpasse opplæringen med tilrettelagte oppgaver og arbeidsmetoder mener Bandura (1997) er viktig for å gi elevene mestringserfaringer. Mestringserfaringer vil videre gi elevene forventninger om framtidig mestring.

Ved et temaarbeid om feiring hadde en av de fremmedspråklige elevene til Anne valgt å ha om julefeiring. Denne eleven var russisk, og Anne hadde ikke på forhånd tenkt over at han hadde andre tradisjoner knyttet til julen. Hun måtte derfor vri og tilpasse oppgaven slik at eleven kunne vise fram sin julefeiring for resten av klassen. Dette viste seg å motivere eleven, og han oppnådde en bedre karakter enn hva han hadde gjort på annet arbeid. Ved å innta en rolle der han skulle lære de andre elevene noe de ikke kunne fikk han større mestringfølelse. I følge Bandura (2004) vil en elevs forventning om å mestre en oppgave ha stor betydning for

elevens prestasjon og framgang. Gjennom å jobbe med en oppgave han oppfattet som betydningsfull og interessant fikk denne eleven en forventning om å mestre. Elever som har mestringsforventninger vil bli motivert til å jobbe mot et mål, og når de opplever å lykkes, vil disse mestringserfaringene være positive for framtidig forventning om å mestre (Bandura 1997, 2004).

Bjørn forteller om en matematikktime der de fremmedspråklige elevene forsto hva de skulle gjøre, og de opplevde at de andre elevene kom til dem for å søke hjelp. I etterkant har elevene fortalt at de syntes den praktiske oppgaven var kjempebra. Selv om elevene hadde lært slik regning før, ble de motivert da de forsto begrepene og kunne mestre oppgaven. I dette tilfellet så det også ut til at elevene ble motivert da de kunne lære bort til de norske elevene. Rosenberg (1979) viser hvordan andres vurdering har betydning for ens selvoppfatning. Da medelever kom for å søke hjelp kan det ha gitt elevene en følelse av å bli vurdert positivt, og Rosenberg sier at dette har betydning for selvoppfatningen.

Utfordringer. Lærerne uttrykker både sosiale og faglige utfordringer i arbeidet med de fremmedspråklige elevene. Bjørn som er kontaktlærer erfarer flere utfordringer med atferd enn Anne som har hovedfokus på fag. Når elever med et stort behov for å kommunisere med omverdenen ikke mestrer det på grunn av språkvansker, har Bjørn sett at dette kan gi utslag i en atferdsendring. Elevene blir frustrerte når lærere og medelever ikke forstår dem, og en elev som i utgangspunktet er rolig kan få reaksjoner i form av utagerende atferd. Her kommer vi inn på Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell. Når en bestemt type atferd oppstår, er det viktig å se på hele konteksten rundt mennesket for å forstå årsaken til den oppståtte hendelsen. Årsaken ligger nødvendigvis ikke *i* individet alene, men kan være påvirket av faktorer rundt personen. Det å begynne på en ny skole, og skal tilegne seg både språk og nye roller omtaler Bronfenbrenner (1979) som en *økologisk overgang*. En slik endring kan være vanskelig, og gjøre elevene sårbare. Det er derfor viktig å gi elevene myke overganger da det kan dempe eventuell frustrasjon i møtet med det nye og ukjente.

Språkvanskene fører også til faglige utfordringer. Bjørn forteller om en faglig sterk elev som lå foran de norske elevene i utvikling da han kom til skolen, men som ikke fikk mulighet til å utviklet seg på grunn av språkvanskene. Eleven måtte arbeide med det han allerede kunne, og dette resulterte i at han begynte å kjede seg, og interessen for skolen dalte. Nå, som denne eleven mestrer språket bedre, har han innsett hvor langt bak han ligger. Bandura (2004) snakker om hvor viktig det er at elevene opplever skolearbeidet som betydningsfullt. Det at

denne eleven måtte jobbe med oppgaver som han kunne fra før førte til at han begynte å kjede seg.

Nå som eleven mestrer norsken bedre ser han at han henger etter i utviklingen. En slik sammenlikning med andre elever vil ha innvirkning på elevens selvoppfatning (Rosenberg, 1979). Han vil nå evaluere, og danne et bilde av, seg selv ved å sammenlikne seg med det Rosenberg (1979) kaller referansegrupper.

Anne synes det er utfordrende å følge opp elever med dårligere forutsetninger og som ikke blir fulgt opp hjemme. Disse elevene har mye fravær, og det blir problematisk for Anne å kontrollere om de har forstått det de holder på med. I henhold til Bronfenbrenners (1979) modell er familien den viktigste påvirkningsfaktoren. Når eleven beveger seg mellom skole og hjem kan man for eksempel se hvordan en holdning i det ene systemet har innvirkning på det andre. Elevene vil derfor ta med seg erfaringer og påvirkninger på tvers av miljøene de deltar i. Bronfenbrenner hevder videre at det er viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem for å veilede eleven i samme retning, samt å bli kjent med hverandres normer og verdier.

Anne og Bjørn erfarer et godt samarbeid mellom lærerne på skolen. Bjørn forteller om at lærerne på hans team deler både positive og negative erfaringer, og på Annes team finnes det en lærer med kompetanse i forhold til fremmedspråklige som gir de råd. Begge løfter fram betydningen av et godt lærersamarbeid. Anne har sett utviklingen fra da lærerne jobbet alene, til i dag, med fokus på samarbeid. Hun sier at både lærere og elever vinner på et godt lærersamarbeid.

I intervjuer med idrettsutøvere i individuelle idretter løfter de alltid fram teamet som står bak de når de snakker om sine gode prestasjoner. Uten et godt støtteapparat ville de ikke ha oppnådd gode prestasjoner (Halland, 2005). Dette kan også ses i forhold til praktisering av lærerjobben. Det er viktig å nevne at det ofte er skolens leder som legger føringer for lærernes jobbstruktur. Hvis skolen har en felles visjon som alle skal jobbe mot, og anerkjenner viktigheten av et arbeidsmiljø der kollegaer hjelper hverandre vil lærerne opptre som *lagspillere*. Ved at skolen organiserer team eller små grupper lærerne jobber i, kan lærere som opplever utfordringer få støtte og oppmuntring fra de andre i gruppen. En slik støtte vil ha betydning for motivasjonen og troen på en kan lykkes (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 2006).

Lærere som jobber i en individuell/konkurranspreget skolestruktur jobber alene, og har egne målsetninger de jobber mot i eget tempo (Johnson et al, 2006). Slike lærere kan kalles *solospillere*. Å ha et så stort ansvar kan være utfordrende, og kan føre til at læreren ikke klarer å ivareta ta alle elevene og gi de tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). På sikt er det sjans for at lærerne føler seg utslitte, frustrerte og motivasjonen vil svekkes på grunn av at man føler seg alene (Johnson et al, 2006). En videre følge av å ha alt ansvar og ikke mestre det, kan være at elever som trenger det mest kommer i skyggen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Et godt samarbeid på mikro og makronivå vil derfor være positivt for eleven, og lette den sårbare overgangen til et nytt skolesystem (Bronfenbrenner, 1979).

Hvordan mener lærere fremmedspråklige elever opplever skolen?

Elevenes opplevelse av skolen tenker Anne avhenger av hvor eleven kommer fra, og som hun sagt før, støtten hjemmefra. Hun tenker at de umotiverte elevene opplever skolen som en plass de er tvunget til å være, og de er ikke interesserte da de ikke har tenkt å være her. På den andre siden erfarer hun at spesielt tyske elever er målorienterte og forsøker å utnytte skolen maksimalt. Som regel har slike elever foreldre som støtter dem, og de får tidlig tro på å mestre det de skal gjøre. De vet de kan søke hjelp om de trenger det, og utfordringer de møter går de inn for å løse. Slike elever mener Bandura (1997) har større forutsetning for å bli agenter i eget liv. De har opplevd å lykkes, og opplevelsen av kontroll gir dem trygghet og tro på å mestre. Videre vil deres tro på å mestre gi dem utholdenhet og høyere ambisjoner. Bandura (2004) beskriver hvordan elever som har et framtidig mål vil være forberedt på å møte utfordringer i arbeidet mot målet.

Bjørn tror elevene anser skolen som en trygg og god plass å være. Når det gjelder det faglige tror han elevene hadde store forventninger til å komme til skolen, men at disse ikke er innfridd. Når elevene gjentatte ganger opplever å mislykkes slutter de etter hvert å søke hjelp. Bjørn tror de fremmedspråklige elevene jobber hardt, men at resultatene ikke svarer til innsatsen. Dette kan ses i sammenheng med Covingtons selvverdsteorii. Stor innsats og dårlige resultater kan føre til at eleven begynner å anse seg selv som en person med dårlige evner. En slik oppfatning av seg selv vil påvirke selvverdet negativt, og dette vil påvirke elevens motivasjon for skolen (1984). Covington (1992) forklarer hvordan gjentatte nederlag gir behov for beskyttelse av selvverdet. Elever som har gitt opp vil ofte beskytte sitt selvverd ved ikke å prøve. For disse elevene vil det være bedre å forklare at de mislyktes på grunn av mangel på innsats, enn mangel på evner (Weiner, 1992). Bjørn forteller om en av hans elever som har sluttet å ta kontakt. Han tror ikke han har gitt opp, men siden han ikke tilhører

klassens ”populære” gruppe tror Bjørn han er redd for å vise sine svakheter for klassen. Weiner (1992) forklarer også at elever som ofte opplever nederlag etter hvert kan utvikle ”lært hjelpeløshet”. Det vil si at han eller hun har mistet troen på å mestre, og styre sin egen læring. I dette tilfellet tilhører eleven en gruppe elever som ikke er blant de ”populære”, og Rosenberg (1979) sier at grupper eller personer eleven identifiserer seg med bestemmer hva han eller hun oppfatter som viktig.

Hvilke erfaringer har fremmedspråklige elever med skolen slik den legger til rette opplæringen?

Elevens møte med ny skole. Både Martin og Petter har erfaringer fra skolesystem i Øst-Europa, og de har en felles oppfatning om forskjellene mellom den norske og Øst-Europeiske skolen. De forteller om strengere lærere og mer lekser i de skolene de tidligere gikk på, og Petter har også opplevd at lærere har utøvd fysisk avstraffelse. Begge elevene ble tatt godt i mot da de kom til den norske skolen, og de trives veldig godt her. Petter er spesielt fornøyd med valgfriheten i den norske skolen, og at skolen har mye aktiviteter utenfor den ordinære undervisningen. Også her kommer vi inn på Bronfenbrenners teori om økologiske overganger. Barn som kommer fra land med annen kultur har hatt andre oppvekstvilkår enn barn som er vokst opp med den norske kulturpåvirkningen. Dette kan gjøre overgangen til et nytt system vanskelig, og barnet blir sårbart. Martin og Petter uttrykker at de kun har positive erfaringer i møtet med en ny skole, og de har blitt tatt godt i mot. Den positive opplevelsen kan tyde på at elevene har fått det Bronfenbrenner kaller en myk overgang.

Martin er spesielt fornøyd med sin klasse, der han blir tatt med på aktiviteter og har mange å snakke med. Det er tydelig at Martin har gode venner i klassen, og Rosenberg (1979) viser til Cooleys speilbildeteori når han forklarer hvordan vi speiler oss andres vurdering av oss selv. Det ser ut til at Martin opplever å bli vurdert positivt av medelevene, og dette vil ha en positiv innvirkning på hans selvoppfatning.

Elevenes opplevelse av skolen. Begge elevene uttrykker at de er fornøyd med den faglige tilretteleggingen. Martin er svært fornøyd med måten skolen tilpasser opplæringen for han. Han mener lærerne gjør en kjempebra jobb. Petter forteller at han får de samme oppgavene som de norske elevene, og at de kan være vanskelige siden han ikke forstår alle ordene.

Martin foretrekker å jobbe individuelt med lesing og oppgaver. Hvis han lurar på noe kan han spørre medelever, men han sier også at det er sjelden han trenger hjelp. Han får stadig jobbe med noe nytt, og han er fornøyd med å få utfordringer. Han liker de fleste fagene, og han

synes det norske språket er enkelt. Martins uttalelser gir en indikasjon på at han ofte har opplevd å lykkes. Det tyder på at han har en god selvoppfatning, og at han anser seg selv som en person med gode evner. Dette vil ha betydning for hans selvverd (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Sterk tro på seg selv vil i følge Bandura (2004) gi større utholdenhet, og igjen føre til bedre prestasjoner.

Petter liker også individuelt arbeid, men samfunnsfag og norsk synes han er vanskelig siden han ikke forstår alle ordene. Han foretrekker derfor å samarbeide i disse fagene, for da kan han spørre medelevene om ord han ikke forstår. Bandura (1997) løfter fram modellering som noe positivt for eleven, og dette kan gi eleven tro på å kunne mestre. Samtidig har lærerne sagt han må skrive ned ord han ikke forstår og spørre hva de betyr. Dette lærer han mye av.

Petter liker å jobbe med noe som er kjent og interessant. Matte er et av fagene han liker best. Årsaken til det er at han har lært mye før han kom til Norge, og små arbeidsmengder gjør det enklere å lære. På grunn av språkvansker har han ikke kunne jobbe med mer utfordrende oppgaver, og han sier at for lette oppgaver blir kjedelige. Til tross for språkvanskene synes han det er ekstra motiverende de gangene han møter oppgaver som er ekstra vanskelige, som han må jobbe godt med, og til slutt klarer å mestre. Gode resultatet på en oppgave som en har jobbet godt med vil, i følge Weiner (1992), gi eleven en oppfattelse av seg selv som en person med gode evner. Når Petter erfarer å mestre oppgaver han har jobbet godt med vil det ha positiv betydning for hans selvoppfatning.

Martin tenker alltid at han skal mestre en oppgave han får utdelt, og det er sjelden han gir opp. Petter sier det avhenger av hvilket fag det er, men han tenker ofte at han skal mestre. Dette kan ses i sammenheng med Banduras teori om forventning om mestring. Det kan virke som om Martin i større grad har opplevd mestring en Petter, og har derfor sterkere tro på å mestre når han møter utfordringer. En forklaring kan også være at Petter har bodd kortere tid i Norge enn Martin, at Martin har en far som gir han faglig støtte, eller ulik tilrettelegging i klassene. Bandura (1997, 2004) sier at mennesker som har lave forventninger om å mestre ofte vil se meningsløshet når de møter utfordringer, og personer med høye forventninger om å mestre vil vise motstandsdyktighet når de møter utfordringer, og yte ekstra innsats.

Martin forteller om at han fikk karakter 6 på en kunst og håndverkprøve. Han synes oppgaven var lett, men samtidig la han ned en stor innsats, og var konsentrert. Weiner (1986) beskriver hvordan elever alltid forklarer sine resultater med innsats, evne, oppgavens vanskegrad eller flaks. I dette tilfellet beskriver Martin karakteren både internalt og eksternt. Internalt

beskriver han at han selv var konsentrert og at hans innsats var god, men samtidig var oppgaven lett. Dette er en eksternal årsak som står utenfor han selv.

Petter forteller at han fikk en god karakter på en gloseprøve. Han viser igjen til at fag er lettere i Norge, og at årsaken til den gode karakteren var at han tidligere hadde lært det. Her forklarer han resultatet eksternalt med oppgavens vanskegrad, og internalt når han sier han har lært det før.

Elevene beskriver også en gang de mislyktes på en prøve. Martin forteller om en matteprøve som gikk dårlig. Han sier han hadde øvd for lite, men samtidig var oppgavene vanskelige. Også her forklarer han med en internal årsak og en eksternal årsak. Internalt forklarer han det med mangel på innsats, mens den eksternale årsaken var oppgavens vanskegrad.

Petter opplever å mislykkes på prøver på grunn av at han ikke har øvd nok, samt at det er mange ord han ikke forstår som hindrer han i å mestre. Han forteller også at han mislyktes en gang på grunn av at han ikke fikk svar på sine spørsmål i timen i forkant av en prøve. Petters årsaksforklaringer handler ofte om at språkbarrieren hindrer han i å tilegne seg lærestoffet. I følge Weiners (1986) attribusjonsteori er denne forklaringen internal. Petter forklarer at han mislykkes på grunn av sin manglende språklige evne. Videre sier Weiner at en internal attribusjon i større grad vil ha negative innvirkninger på elevens framtidig tro på mestring. På den andre siden er hans forklaring om manglende svar fra lærer en eksternal årsak, og han mener dette er årsaken til at det gikk dårlig på prøven. Manglende innsats som forklaring på dårlige resultater kan være en strategi for beskyttelse av selvverd. Ved ikke å øve kan han forklare det dårlige resultatet med manglende innsats i stede for å tilskrive seg selv dårlige evner (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Kapittel 6: Avsluttende refleksjon

Anne og Bjørn har klare meninger om hva tilpasset opplæring er. De forsøker så godt de kan å legge til rette for at hver enkelt elev skal få mestringsopplevelser. Samtidig poengterer de at målsetningen om å gi alle elevene en tilrettelagt opplæring som ivaretar deres fortsetninger er vanskelig på grunn av tidspress i hverdagen. Når det kommer til de fremmedspråklige elevene tilpasser de med oppgaver, helhetslesing/lettlesthefter, arbeidsmetoder og gir de ekstra oppfølging. Lærerne opplever både faglige og sosiale utfordringer. Bjørn har sett at elevers språklige vansker har ført til frustrasjon og utagering mot andre elever, samt at språkbarrieren har ført til faglig stagnering. Anne uttrykker at de store utfordringene er elever som har mye fravær og dårlige forutsetninger for å mestre skolen. Hun synes oppfølging av slike elever er vanskelig da hun ofte ikke får mulighet til å se om de har forstått.

For Martin og Petter ser det ut til at overgangen til det norske skolesystemet har gått bra. De er fornøyd med skolen slik den tilpasser opplæringen, og ville ikke hatt det annerledes. I mine data kommer spesielt Martin fram som en person som mestrer skolen, og som har god selvoppfatning. Martin forteller at han liker de fleste fagene, og språket er enkelt. Det er sjelden han har behov for hjelp. Ut i fra Martins ytringer ser det ut til at han er en vellykket elev, men samtidig vet man ikke om dette er et ledd i selvpresentasjonen. I Petters tilfelle sier han at han opplever faglige utfordringer på grunn av språkvanskene. Samtidig er han fornøyd med skolen slik den tilrettelegger opplæringen for han. Innledningsvis nevnte jeg at fremmedspråklige elever kan komme fra skolesystem som har andre forventninger til elevrollen enn hva som er vanlig i Norge. Bjørn forteller blant annet at det ikke er kultur for å snakke om det negative. Frykten for konsekvensen av å ”kritisere” lærernes arbeid kan tenkes å ha farget Petters sine uttalelser. På den andre siden har Petter kun bodd i Norge i to år, og det er derfor naturlig at han fortsatt opplever utfordringer med det norske språket.

For andre fremmedspråklige elever, som kanskje mangler støtte fra hjemmet, og som sliter med å få venner, vil opplevelsen av skolen være annerledes enn hva Petter og Martin uttrykker. Lærernes uttalelser gir en indikasjon på at ikke alle elevene erfarer skolen slik Martin og Petter beskriver.

Funnene fra denne studien kan som sagt ikke generaliseres til en større populasjon, men uttalelsene har for meg ført til refleksjon i forhold til tilrettelegging av opplæring for fremmedspråklige. Gjennom samtale med lærerne har jeg også blitt oppmerksom på både faglige og sosiale utfordringer man kan møte i arbeidet med fremmedspråklige elever. Jeg

anser verdien av å skape en god relasjon mellom meg som lærer/spesialpedagog og eleven, samtidig som jeg ønsker å jobbe for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Videre vil det være viktig å kartlegge hvor eleven står, for å kunne tilpasse ut fra hans eller hennes forutsetninger, og sørge for at eleven opplever mestring.

Litteratur

- Aasen, P., Nordtur, B., Ertsvåg, S.K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bachmann, P., & Haug, K. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (NO. 62). Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares, & T. Urdan (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Covington, M.V., & Beery, R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M.V. (1984). The self-Worth Theory of Achievement Motivation. Findings and Implications. *The elementary school journal*, 85 (1), 5-20.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade. A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Halland, G.O. (2005). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærere og faglærere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Haugaløkken, O.K., & Aakervik, A.O. (2006). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utviklingsarbeid, samspill mellom mennesker* (4. utgave). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lovdata. (1998). *Skolen*. Hentet 21.02.11 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-009.html>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Florida: Krieger publishing company.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *St.meld. nr. 30 (2003/2004) kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, Theories, and Research*. California: Saga Publications, Inc.

Vedlegg

Intervjuguide: Lærerne

Innledende spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Fortell meg om dine erfaringer med å arbeide med fremmedspråklige elever.
 - Hvor mange har du i gruppen din dette skoleåret?
 - Nasjonalitet
 - Oppholdstid i Norge
 - Hva er ditt ansvar i forhold til de fremmedspråklige elevene?

Tema: Inkludering og tilpasset opplæring

- Når jeg sier tilpasset opplæring, hva tenker du da?
- Hva er dine umiddelbare tanker i forhold til det å tilpasse opplæringen til fremmedspråklige elever?
- Hva er de store utfordringene?
- Hvordan løser du dem?
 - Når lykkes du?
 - Når kommer du til kort?

Sosial inkludering

- Når det kommer fremmedspråklige elever til skolen, hva gjør dere for å inkludere dem i skolen, og i klassen?
 - På elevnivå
 - Andre elever blir oppfordret til å stille opp
 - På lærernivå
 - Lærerne legger opp til spesielle aktiviteter med elevene.
 - Lærerne trekker inn foreldrene.

Faglig inkludering

- Hvordan ivaretar du/skolen de fremmedspråklige elevenes faglige behov?
 - Har elevene i din klasse behov for annen type opplæring enn de andre elevene? På hvilken måte?
 - IOP
 - Andre læringsmål
 - Arbeidsmetoder

- Andre arbeidsoppgaver
- Styrket norskopplæring
- Hjelpemidler
- Rammekriterier
 - Har du den støtten du trenger for å kunne gi elevene en tilpasset opplæring?
 - Økonomi
 - Læreplaner
 - Lærerressurser
 - Fysiske forhold
 - Kompetanse
- Prosesskriterier
 - Hva gjør du i ditt daglige arbeid for å tilpasse opplæringen for de fremmedspråklige elevene?
 - Ta utgangspunkt i et fag/i et emne/et prosjektarbeid.
 - Hvordan vil du beskrive en undervisningstime som har vært vellykket?
 - Mislykket?
 - Hvordan samarbeider lærerne på trinnet om de fremmedspråklige elevene?
 - Hva fungerer? Hvorfor?
 - Hva fungerer ikke? Hvorfor?

Tema: Læreren som lagspiller

- Hvordan jobber lærerne på skolen?
 - Liker du å jobbe alene, eller i grupper/team?
 - Følger du ditt eget opplegg?
 - Samarbeid?
 - Gir hverandre råd?
 - Støtte opp hverandre?
 - Samtalepartnere?
 - Alle holder på med sitt eget?
- Hvordan fungerer foreldresamarbeidet?
 - Kommunikasjon?
 - Stiller krav?
 - Foreldre som ikke tar del?

- Opplevelseskriterier
 - Hvordan tror du de fremmedspråklige elevene opplever skolen?
 - Sosialt. Begrunn.
 - Kontakt med medelever.
 - Kontakt med lærer.
 - Faglig. Begrunn.
 - Tilpassede oppgaver.
 - Får den hjelpen de trenger.

Tema: Mestringsforventninger og betydningen av å være agent i eget liv

- Hva gjør du for at elevene skal føle mestring? (I dine fag)
- Hvordan tror du elevene opplever disse fagene?
- Opplever dere at elevene har tro på egen mestring og gjør en innsats med skolearbeidet?
 - Hva skjer om de ikke mestrer noe? (Gir de opp? Jobber de hardere? Spør de om hjelp?)
 - Hva gjør du for å hjelpe elevene når de sliter? Hva gjør du for at en elev skal føle mestring når han opplever fagene som vanskelige?
- Hvordan hjelpes de til å bli selvstendige og ha ambisjoner som gjør at de jobber godt med skolearbeidet?

Tema: Attribusjon

- Kan du huske en spesiell hendelse der tilpasning av undervisningen gikk spesielt bra?
 - Hva gjorde du?
 - Hva tenker du er årsaken til at det gikk bra?
 - Ble du som lærer motivert i større grad?
- Har du noen gang følt å mislyktes i tilpasning av undervisningen?
 - Hva skjedde?
 - Hva tror du er årsaken til at det ikke gikk bra?
 - Hva tenkte du videre? (i forhold til motivasjon).

Avslutning

- Hva er din ønskesituasjon i arbeid med fremmedspråklige?
 - Kunne tenkt deg å gjøre noe annerledes?
 - Ressurser (økonomi og flere lærere).
- Føler du at det er tema som ikke er tatt opp som du mener er viktig å få fram?

Intervjuguide: Elevene

Innledende spørsmål

- Alder/klasse.
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Hva tenkte du da du kom til Norge/skolen? (Positiv eller negativ? Spent? Glede? Trist?).
- Er denne skolen forskjellig fra den du gikk på før? Fortell litt (Dette for å se hvor stor overgangen var for eleven).

Hva er dine umiddelbare tanker om å være elev på denne skolen?

Tema: Inkludering og tilpasset opplæring

- Hvordan synes du skolen/lærerne tilpasser/tilrettelegger undervisningen for deg? (Arbeidsmengde, veiledning, oppgaver, lekser, IOP, gruppe/aleneundervisning).
- Kan du beskrive en undervisningssituasjon du fikk mye ut av? Hva ble gjort?
 - o Hvordan liker du å arbeide?
 - o Hva skal til for at du lærer mest mulig i norsk/samfunnsfag?
 - Lærer støtte
 - Hjelpemidler
 - Elev støtte
- Hva tror du andre elever med annet morsmål synes om skolens faglige tilpasning?
- Er det noe du kunne tenkt deg var annerledes?

Tema: Mestringsforventninger og betydningen av å være agent i eget liv

- Hvilken utdanning/jobbe kunne du tenkt deg? (Framtidige ambisjoner).
 - o Med den tilpasningen du får i dag, tror du drømmen kan gå i oppfyllelse?
 - o Kunne du tenkt deg at skolen hadde gjort det på en annen måte?
 - o Hva synes du skolen gjør bra/ikke bra?
- Hvilke fag liker du mest/minst? Hva er enkelt/vanskelig med disse fagene?
- Hjelper lærerne deg slik at du klarer fag du synes er vanskelig?
- Hva får deg til å jobbe mye med fag? Hva motiverer deg?
 - o Kan du huske en gang du følte du klarte fagene og ville jobbe? Hvilken ekstra hjelp fikk du da?
- Når du får utdelt en oppgave, prøve eller skal jobbe med noe. Tenker du at du vil klare dette? Eller at det vil bli for vanskelig? Gir du opp lett, eller har du tro på at du vil klare det?

- Hvis det er noe du synes er vanskelig, spør du om hjelp da?
- Føler du at du får den hjelpen du trenger?
- Hvilken hjelp og støtte får du hjemme?
- Hva er viktig for deg for at du skal yte stor innsats med skolearbeidet?

Tema: Attribusjon

- Kan du huske en gang du gjorde det bra på en oppgave/prøve?
 - o Hvorfor tror du at du klarte det så bra? (hjelp fra lærer, medlever, foreldre?)
 - o Var oppgaven lett?
 - o Var oppgaven vanskelig?
 - o Stor innsats?
- Hvis det går dårlig på en prøve, eller leksen. Hva tenker du da?
 - o For lite hjelp?
 - o Liten innsats?
 - o Vanskelig oppgave?
 - o Forstyrrelser i miljøet rundt?

Opplevelseskriterier

- Hvordan vil du beskrive klassen din?
- Hva er det som gjør at denne klassen er god/dårlig å være elev i?
- Trives du som elev på skolen/i klassen?
- Opplever du at skolen legger godt nok til rette for at du kan klare fagene?
- Kunne du tenkt deg at noe skulle være annerledes? (Faglig og sosialt).
- Hvordan opplevde du å begynner på en norsk skole? Hva var mest utfordrende? Var det noe som var som før? Hva likte du mest? Hva likte du minst?
- Tror du at andre elever har den samme oppfatningen som deg? Fortell.
- Hvordan synes du det faglige opplegget og innholdet er?

Avslutning:

- Er det noe du vil fortelle om som ikke er tatt opp?