

Opplæring i Norsk og samfunnskunnskap

En teoretisk og empirisk analyse av hvordan opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er tilrettelagt, sett i lys av didaktisk teori, teori om sosiokulturell læring, prinsippet om tilpasset opplæring og motivasjonsteori

Makafui Charlotte Kassah



Masteroppgave i Allmennpedagogikk ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet Pedagogisk forskningsinstitutt.

Universitetet Oslo

1. Juni 2012

Sammendrag

Tittel En teoretisk og empirisk analyse av hvordan opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er tilrettelagt, sett i lys av didaktisk teori, teori om sosiokulturell læring, prinsippet om tilpasset opplæring og motivasjonsteori.

Av : Makafui Charlotte Kassah

Eksamen og semester : 01.06.2012 Vår

Formål : Hensikten med oppgaven er primært å belyse opplæringsformen i ”norsk og samfunnskunnskap” for voksne innvandrere, som etter min mening fortjener en fyldig faglig oppmerksomhet. Opplæring i norsk og samfunnskunnskap tjener en viktig funksjon i det flerkulturelle Norge, og har der en sentral rolle i integreringsarbeidet. Formålet med oppgaven er en faglig synliggjøring av opplæringen og dens tilrettelegging med tanke på integrering i det norske samfunnet.

Fagområde: Studieretning allmenn pedagogikk, temaområde voksenpedagogikk knyttet til voksenopplæring i opplæringen norsk og samfunnskunnskap, for voksne innvandrere. Nøkkelord didaktikk, sosiokulturell læring, tilpasset læring og motivasjon.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling: *Hvordan er opplæringen norsk og samfunnskunnskap tilrettelagt for voksne innvandrere.* For å ramme inn problemstillingen tar jeg utgangspunktet i fire forskningsspørsmål;

- **Didaktikk**

Hvilken didaktikk ligger til grunn for undervisningen «norsk og samfunnskunnskap»?

- **Undervisningssyn**

Hvilken posisjon har et sosiokulturell læringsyn i undervisning «norsk og samfunnskunnskap»?

- **Tilpasset læring**

Hvordan fungerer prinsippet om tilpasset læring i undervisningen «norsk og samfunnskunnskap»?

- **Motivasjon**

Hvilken rolle spiller motivasjon blant deltakere i undervisningen «norsk og samfunnskunnskap»?

Metode og bearbeiding av data

Jeg har benyttet kvalitativ metode for innhenting av empiri og analyse av data. Informantene som var lærer ble intervjuet via spørreskjema. Spørsmålene i spørreskjema var åpne med noe tilleggsspørsmål for å sikre tilfredsstillende informasjon for å besvare problemstillingen. Spørreskjemaet ble utarbeidet med utgangspunkt for å besvare problemstillingen.

Resultanten

Informantene i denne undersøkelsen la frem erfaringer og meninger rundt opplæringen “norsk og samfunnskunnskap” knyttet til forskningsspørsmålet didaktikk, sosiokulturell læring, tilpasset læring og motivasjon. En av oppgavens hovedfunn er lærenes misnøye med standard bestemte timer for spor. Som er tohundreogfemti timer for norskopplæring og femti timer for samfunnskunnskap. Både samfunnskunnskapslærere og norsklærere føler at timene ikke er tilstrekkelig for at deltakere på de lave spor (spor en og to) kan få nok språklig læringsutbytte til å bestå språkprøvene som er satt for sporene. Vox (2010) statistisk databank legger frem årlige statistiske fremvisning av antall personer som består og ikke består prøvene. Databank statistikk virker å være i samsvar med lærenes utsagn. Under halvparten av deltakere som tar språkprøvene stryker. Et annet relevant funn er knyttet til området tilpasset læring, der noen norsklærere mener det hadde vært lettere for tilrettelegging om klassene var mer alders homogene. Med tanke på at deltakere med samme aldersnivå kan ha like mestringsmål, vil differensieringen basert på alder gi bedre tilrettelegging knyttet til mål og behov for grupper. Den tredje funnet handler om frafall og fravær blant deltakere i norskopplæring. Mange norsklærere opplever dette som en stor utfordring. Frafall og fravær påvirker indirekte den didaktiske planleggingen og tilretteleggingen av store deler av undervisningen. Noe lærere opplever at frafall fører til uforutsigbare og ustabile forhold rundt opplæringen.

Mål

Det sentrale målet med oppgaven har vært å forstå hvordan lærere tilrettelegger undervisningen norsk og samfunnskunnskap. Et mål var også å presentere eventuelle utfordringer lærere møter ved tilrettelegging knyttet til forskningsspørsmålene. Jeg håper oppgaven gir en faglig innsyn i undervisningen norsk og samfunnskunnskap, og være et bidrag til eventuelt endringsarbeid og en bedre organisering av undervisningen.

Forord

Det har vært et privilegium å kunne bruke totalt 5 år av mitt liv til å fordype meg i det pedagogikkens fagfelt. Å skrive en masteroppgave tror jeg de fleste oppfatter som tidskrevende og engasjerende. Samlet sett har det vært en fornøyelse å skrive denne hovedfagsoppgaven, men jeg må innrømme at selv om det har vært svært lærerikt erfaringer var det også til tider høyst krevende. Det gikk ofte opp og ned som en berg og dal bane med skrivingen. Det var dager jeg var meget produktiv, svært motivert med mangfoldig ideer for skrivingen mens andre dager var produksjonsnivået og motivasjon langt nede.

Et slik omfattende prosjekt medvirker til selvutvikling, man utvikler abstrakt former for refleksjon og sist men ikke minst lærte jeg å være mer tålmodig og utholdent. Jeg vil derfor klappe meg selv først og fremst på skuldrene fordi det har vært en krevende jobb. Jeg kan videre si at jeg er stolt og glad for at jeg har klart å fullføre master i studieretning allmenn pedagogikk.

Jeg vil takke min veileder Guri Wingård, for konstruktiv innspill og inspirerende tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke alle lærere som takket ja til å være informanter og som tok seg tid til å svare på spørreskjemaet, og dermed bidro til oppgavens empire lot seg gjennomføre slik jeg ønsket. Jeg vil takke min far Kwesi Kassah førsteamanuensis som var min alle første inspirasjon og rollemodell i det akademiske fagfeltet . Det er også på sin plass å rette en stor takk til min søster Ellikplim Kassah. Det har vært godt å ha henne når frustrasjonen og stagnasjonen i prosessen har trengt seg på. Du har oppmuntret og overbevist meg om at det jeg gjør er viktig. Alle disse viktige personenes støtte, inspirasjon, motivasjon og engasjement sammen med min egen motivasjon, inspirasjon, motivasjon , engasjement og ambisjon har bidratt til at masterprosjektet i allmenn pedagogikk ble ferdigstilt.

Innhold

SAMMENDRAG.....	1
FORORD.....	4
INNHold.....	5
1 . INTRODUKSJON.....	9
1.1 Innledning og bakgrunn.....	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.3 Avgrensning.....	10
1.4 Disposisjon av oppgaven.....	11
1.5 Begreps avklaring.....	12
2.TEORETISK REFERANSERAMME.....	15
2.1 Innvandrere i Norge.....	15
2.1.1 Inkludering.....	16
2.1.2 Språkets betydning.....	19
2.1.3 Introduksjonsprogram.....	20
2.1.4 Norsk og samfunnskunnskap.....	21
2.1.5 Spor en og to.....	22
2.1.6 Voksenpedagogisk tilrettelegging.....	23
3 . FORSKNINGSTEMA.....	28
3.1 Didaktikk.....	28
3.1.1 Metode i opplæringen.....	28
3.1.2 Transnasjonale levekår.....	34

3.2	Sosiokulturell læring.....	36
3.2.1	Den nære utvikling sonen.....	38
3.3	Tilpasset opplæring.....	43
3.3.1	Individuell plan.....	43
3.3.2	Individuell læringsstrategier.....	44
3.3.3	Deltager sammensetning.....	44
3.3.4	Analfabeter og tilpasning.....	46
3.3.5	Nettbasert undervisning.....	47
3.3.6	Kontrastiv språkanalyse.....	48
3.4	Motivasjon.....	51
3.4.1	Integrativ og Instrumentell motivasjon.....	54
3.4.2	Vurderingsformer og motivasjon.....	56
3.4.3	Metakognitiv læring.....	57
3.5	Faget Samfunnskunnskap.....	58
3.5.1	Dual-isfjell-modeller.....	59
4	DATAINNSAMLINGSMETODE.....	61
4.1	Problemstilling.....	61
4.2	Forsknings metode.....	62
4.3	Kvalitativ metode.....	63
4.4	Survey spørreskjema.....	65
4.4.2	Utvikling og utbygging av spørreskjema.....	66
4.4.3	Kritikk av spørreskjema.....	67
4.5	Utvalg.....	67
4.6	Den videre databehandling.....	69

4.7 Validitet.....	69
4.7.1 Begreps validitet.....	69
4.7.2 Ytre validitet.....	70
4.8 Reliabilitet.....	71
4.9Forskningsetikk.....	72
5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA.....	73
5.1 Forskningstema didaktikk.....	74
5.2 Forskningstema sosiokulturell læring.....	83
5.3 Forskningstema tilpasset læring.....	86
5.4 Forskningstema motivasjon.....	93
5.5 Diskusjon av hovedfunn.....	98
5.5.1 Misnøye med standardtimene.....	98
5.5.2 Transnasjon levekår, frafall og fravær.....	100
5.5.3 Mindre klasse og differensiering.....	103
5.5.4 Klasseromforskning og utvikling av språkdiraktikk.....	104
5.7 Avslutning.....	106
Tabell og figurer	
Figur 1 : En ordinær trekant.....	30
Figur 2 : Didaktisk trekant.....	31
Figur 3 :Utvidet Didaktisk trekant.....	32
Figur 4 Spolsky figur.....	41
Tabell 1 :Språkkategorier.....	49
Tabell 2 : Språkprøver	91

6. LITTERATURLISTE.....107

Vedlegg 1: Søknad om deltakelse i spørreundersøkelse til lærere

Vedlegg 2: Oppfordring til deltakelse

Vedlegg 3: Spørreskjema til norsklærere

1 INTRODUKSJON

1.1 Innledning og bakgrunn

Som pedagogstudent har jeg alltid vært interessert i temaområdet flerkulturell pedagogikk. Da jeg fikk muligheten til å fordype meg i området valgte jeg naturligvis en problemstilling innenfor dette temaområde i bachelor oppgaven. I bachelor oppgaven skrev jeg om etniske minoritetslevers skole faglige forhold i den norske grunnskolen. Siden dette er området jeg ønsker å spesialisere meg i faller det naturlig å velge samme temaområde for hovedfagsoppgaven.

Et annet grunnlag for temavalg er knyttet til mitt brennende ønske om sterkere integrering for etnisk minoritetsgrupper i Norge og i henhold til dette ser jeg på norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere som en viktig undervisningsform som jeg mener er vesentlig for sterkere integrering av innvandrere. Undervisningen i norsk skal tilrettelegge for læring av norsk altså undervisning av et språk. Språket står som den fremste instrument for all menneskelig kommunikasjon og samspill. Det er i dag en felles erkjennelse i Norge at god norskkunnskap blant innvandrere gir forutsetning for innpass på de fleste samfunnsarenaer og for å kunne delta som fullverdig samfunnsmedlem (Nordberg og Lyngsnes 2008). Undervisningen i norsk mener jeg fortjener derfor adekvat faglig oppmerksomhet, og jeg mener videre at hvordan undervisningen tilrettelegges kan påvirke integreringsutviklingen i et land. Jeg ser på fagtema som høyst relevant for samfunnspedagogisk interesse.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det overordnede målet ved problemstillingen er å undersøke hvordan opplæringen “*norsk og samfunnskunnskap er tilrettelagt for voksne innvandrere i lys av fire pedagogiske områder*”. Teamet er “*En teoretisk og empirisk analyse av hvordan opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er tilrettelagt, sett i lys av didaktisk teori, teori om sosiokulturell læring, prinsippet om tilpasset opplæring og motivasjonsteori*”. Det teoretiske deler belyser problemstillingen gjennom innhentet litteratur i områdene didaktikk, tilpasset læring, sosiokulturell læring og motivasjon. Den empiriske delen forsøke å belyse problemstillingen fra lærerens perspektiv. Derfor har jeg presentert forskningsresultatet ved å legge frem noen av informantenes besvarelse. Leserne for innblikk i fra grasroten og dette gir rom for at leserne selv kan gjøre opp egne tolkninger.

1.3 Avgrensning

Voksne innvandrere er en svært heterogen gruppe med ulike etniske bakgrunn. Jeg kunne hatt avgrenset problemstillingen ytterligere, ved å ta utgangspunkt i en signifikant innvandrer gruppe, eller avgrense det etter kjønn. Årsaken til jeg ikke har gjort dette er basert på tidligere forskningsundersøkelser som har blitt gjort i dette området som ikke påviser kausalitet mellom disse variablene og utfordringene jeg ønsker å fokusere på. Jeg referere til forskningsrapporter gjort i Thorseth May (1995) og NOAS2102 (2011) NOAS1100(2011). Med andre ord virker det som om det ikke er en bestemt etnisk gruppe som har større utfordringer i å lære norsk enn andre og det er helle ingen forbindelseslinje mellom gode språkferdigheter og kjønn. Utfordringer relatert til temaet norskopplæring er ofte knyttet mot innvandrer som grupper. Derfor presenteres innvandrere som en felles gruppe også i denne sammenhengen. Et annen relevant argument er at det er begrenset litteratur på området, slik å avgrense temaet mer ville også føre til et minimalt og begrenset litteratur innhold.

1.4 Disposisjon av oppgaven

Oppgaven er delt i seks kapitler. Først er det presentasjon av forord og oppgavens innhold. Deretter kommer den første kapittel som introduserer oppgavens innhold som er problemstillinger og forskningsspørsmål. Andre kapitel innbefatter den teoretiske referanseramme. Tredje kapittel redegjør teoretisk for de fire forskningstemaer knyttet til didaktikk, sosiokulturell læring, tilpasset læring, og motivasjon. Kapittel fire beskriver datainnsamlings metoden og fremgangsprosessen for undersøkelsen blir nærmere beskrevet, i tillegg drøftes validitet og reliabilitet. Det femte kapittel presenterer forskningsresultatet med analyse og diskusjon av funn. Noen av informantene uttalelser vil være utgangspunktet for drøfting, presenterte besvarelse fra informantene er skrevet på oppfunnet navn altså ikke informantens oppriktige navn, dette er for å skape oversikt når jeg henviser til ulike informantene i teksten. I kapitel seks finner man litteraturlisten. Nedenfor er det presentasjon av forskningsspørsmålene som danner grunnlag for forskningsundersøkelsen.

Didaktikk

- a) Hvilken didaktikk ligger til grunn i “norsk og samfunnskunnskap ?

Sosiokulturell læring

- b) Hvilken posisjon har et sosiokulturelt læringssyn i undervisning “ norsk og samfunnskunnskap?

Tilpasset læring

- c) Hvordan fungerer prinsippet om tilpasset læring i undervisningen “norsk og samfunnskunnskap”?

Motivasjon

- Hvilken rolle spiller motivasjon blant deltakere i norsk og samfunnskunnskap?

1.5 Begreps avklaring

Deltaker/elever/Andrespråks innlærere

Norsk språk mangler generelt ord for voksne personer i opplærings situasjon. Danskene har nå tatt i bruk "lørn" fra engelske "learner" om en som lærer seg noe. Ideen er god men den er midlertidig ikke bruk her i landet (Hirsch 2009). Derfor velges betegnelsen deltakere og elever og andrespråk innlærer.

Innvandrere/etnisk minoriteter

SSB har gått bort fra begrepene andre- og tredjegerasjons innvandrere. De bruker begrepene innvandrer og "norskfødte med innvandrerforeldre". Jeg velger å bruke både innvandrere og etnisk minoritet som et felles begrep.

Norsk og samfunnskunnskap

"Norsk med samfunnskunnskap" er tittelen som blir brukt for opplæringen, men jeg velger å skrive norsk og samfunnskunnskap, denne betegnelsen virker mer oppriktig og korrekt med tanken på hvordan opplæringen er tilrettelagt i praksis. Når en sier norsk med samfunnskunnskap kan det tolkes som at det er et sammensatt fag som underviser norsk og samfunnskunnskap. Slik er det ikke i realiteten, spesielt i Oslo. Jeg vet ikke hvordan dette er organisert i andre fylker eller kommuner men både opplærings vedtak, og ulike utredning rundt opplæringen presentere undervisningen som to forskjellige fag med ulike mål. Samfunnskunnskap faget er dessuten undervist i deltakernes morsmål (førstespråk) mens norskopplæringen foregår på norsk.

Opplæringsstrategier

Opplæringsstrategier er fremgangsmåter lærerne bruker for å drive opplæring. Det handler om å planlegge, tilrettelegge, gjennomføre og vurdere egen opplæringsvirksomhet i samsvar med lover, regler, og lærerplaner (Øzerk 2006).

Tilpasset læring:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, utfra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne (Elevsid.no)

Opplæring/undervisning

Opplæring eller undervisning er en sammensatt tilretteleggelse av planlagt, gjennomtenkt, faglig og etisk begrunnet virksomhet (Øzerk 2006:178). Jeg velger å bruke bruker begrepet undervisning og opplæring om det samme.

Andrespråk

Språk som en lærer etter førstespråket er tilegnet betegnes enten som andrespråk eller fremmedspråk, av den konteksten språket læres i (Haugen 2006)).

Motivasjon

Motivasjon defineres ofte som det som forårsaker aktivitet hos individet, og som holder aktiviteten ved like og som gir den mål og mening. Motiverte mennesker er mennesker som kommer i gang, viser engasjement og målrettethet, viser utholdenhet og ofte har positive tanker om et arbeid eller prosjekt (ordliste.no) .

Informanter/ respondenter

Person som informerer om noe, hjemmelsmann, kilde (ordliset.no 2011)

Assimilering: er en tilpasningsprosess som innebærer en etniske minoriteter tilpasser seg helt til majoritetsgruppen, og gjennom dette kan de miste egne kulturell identitet (*Brox* 1995).

Integrering: betyr vanligvis at innvandrere og flyktninger blir funksjonsdyktige i samfunnet uten å miste sin kultur eller etnisk identitet (ordliste.no 2011)

EØS/EFT avtalen

EØS/EFTA: EØS-avtalen gir et felles regelverk for handel og økonomiske forbindelser. På de områder EØS-avtalen omfatter, skal EØS-borgere og -bedrifter behandles på lik linje som EU-medlemmene. Avtalen omhandler de fire friheter – fri bevegelse av varer, personer, tjenester og kapital. Tilknyttede bestemmelser innen områder som sosialpolitikk, forbrukerbeskyttelse, miljøvern, likestilling o.l utfyller det indre marked (Eøs og Efta.no)

2 TEORETISK REFERANSERAMME

2.1 Innvandrere i Norge

Når man snakker om etniske minoritetsgrupper eller innvandrere snakker man om mennesker som har geografisk og kulturell opprinnelse forskjellig fra majoritetsbefolkningen (innfødte). De betrakter seg selv som egen folkeslag og blir av andre definert slik. Utvikling og forandring i de siste tiårene i Norge har i stor grad vært i sammenheng med immigrasjon og fremvekst av nye innvandringsgrupper. Gruppen presenterer et stort mangfold når det gjelder språk, kultur og religion. Innvandrere omfatter personer fra verdens rikeste land og fra verdens fattigste land (Sand 2008).

Tross store ulikheter og forskjeller innen gruppen, med andre ord er gruppe svært heterogen, er de allikevel bundet sammen i en definisjon av begrepet etnisk minoritet i Norge. Som minoritet blir de ofte framstilt som en motsetning til majoritetsbefolkningen, som de andre, en negasjon til det man har oppfattet som “normalt” og forutsigbar i samfunnet. Man har to grove inndeling av etnisk minoritets begrepet. Den ene er urbefolkning (for eksempel Samer) og den andre er innvandrere og deres etterkommere. Den sist nevnte gruppen er oppgavens fokus (Ibid).

Innvandrere i Norge består av personer med bakgrunn fra 215 ulike land og selvstyrte regioner (SSB.no 2010). De har kommet hit som flyktninger, som arbeidsinnvandrere, for å få seg utdanning eller gjennom familierelasjoner til noen i Norge. I dag er det omlag 600 900 personer bosatt i Norge som enten har innvandret selv (500 000) eller er født i Norge med innvandrerforeldre (100 000). Til sammen utgjør disse gruppene 12,2 prosent av befolkningen. Om lag 287 000 personer har bakgrunn fra Europa, 210 000 personer har bakgrunn fra Asia, 74 000 har bakgrunn fra Afrika og 19 000 har bakgrunn fra Sør- og Mellom-Amerika. I tillegg er det 11000 personer med bakgrunn fra Nord-Amerika og Oseania (SSB.no 2010). Antall innvandrere har økt de siste 50 årene. Etter andre verdenskrig kom flyktningene fra Øst-Europa, senere kom arbeidsinnvandrere både fra Europa og resten av verden. Etter at det ble stopp for arbeidsinnvandring i 1975, har antall

flyktninger fra land i Asia, Afrika, Latin-Amerika og Europa utenom EU/EØS økt. Med EU-utvidelsen i 2004 har det skjedd en markant økning i innvandringen fra nye EU-land, som Polen og de baltiske statene (SSB.no 2010).

2.1.1 Inkludering

Utvandring og innvandring er et kjennetegn i tiden man refererer til som “moderne tid”. Det finnes få nasjoner i verden i dag som består av homogent etniske grupper, som følge av dette er Norge i dag et flerkulturelt samfunn. Det norske stat har i periode lagd vekt på de positive effekter slike utviklinger bringer med seg, ved å se på samfunnet som mangfoldig og fargerik og innvandring som en berikelse av det norske samfunnet, men det er også viktig å nevne perioder der man ikke har hatt fullt så positiv tanker rundt området. I slike perioder har det vært mer skepsis for innvandring og innvandrere der man har fokusert sterk på kritiske innretninger på utfordringene og problemer dette medfører for det Norske samfunnet (Brox 1995). Inkludering, integrering er to begreper som oftest brukes i sammenheng i diskusjoner og debatter rundt innvandring. Integreringspolitikken og integreringstiltak omhandler de forutsetningene som må til for at nye innvandrere skal kunne inkluderes og delta i det nye samfunnet og forsørge seg selv i største mulig grad. Selv om det politiske innlemmelse av innvandrere lenge har vært assimilering i Norge, har dette endret seg gradvis til integrering (Brox 1995). Like muligheter til deltakelse for alle er en sentral målsetting i integreringspolitikken.

“Det er et mål at alle, uavhengig av opprinnelse og kjønn, skal ha like muligheter rettigheter og plikter til å delta i samfunnet og bruke sine ressurser. Innsats mot rasisme og diskriminering er viktige for å nå dette målet. Rasisme og diskriminering er uforenlige med ideen om likeverd og målet om like muligheter. Brukerrettede og tilpassede offentlige tjenester er en forutsetning for at alle borgere, uansett bakgrunn, skal få likeverdige tjenester” (Nordberg & Lyngsnes 2008:16).

Målet om like muligheter er også en grunnleggende ideologi i den generelle delen av læreplanen for skoleverket. Både staten og samfunnet står til ansvar ved å se til at lik rett til utdanning blir reell. Noen av de viktigste enkeltstående integreringstiltak de siste tiårene har vært den kommunale og statlige tilrettelegging av opplæring norsk og samfunnskunnskap. Denne opplæringen kan sies å være bygd på demokratiske ideer som er en implisitt del av inkludering og mangfolds politikken. Integreringspolitikken prinsipielle formål er å gi alle borgere, uavhengig av sosiale bakgrunn, religion, eller opprinnelse, like muligheter til å gjøre selvstendige valg for hvordan de vil ordne livene sine. Målet er samtidig å forebygge store økonomiske forskjeller som følge av etniske skillelinjer. For å si det mer bestemt omfatter inkludering og mangfoldspolitikken i utgangspunktet alle i samfunnet, majoriteter og minoriteter, nykommere eller mer etablerte (Norberg& Lyngsnes 2008).

Den europeiske undersøkelsen MIPEX “ migrant integration policy index” foretok i 2006 en undersøkelse rundt hva som hindret eller fremmet integrering av innvandrere på seks politiske områder, disse seks områdene var.

- Tilgang på arbeid
- Familie gjenforening
- Langvarig opphold
- Politiske deltagelse
- Tilgang på statsborgerskap
- Vern mot diskriminering

(Hirsch 2009: 8) Mipex for 2006 inkluderte med at Sverige var best i klassen. Mens Norge havnet på åttende plass. Finland på femte plass, og Danmark ned på 12 plass. Selv om disse faktorene er relevante er det allikevel et substansielt samfunns krav for innvandrere som mangler i Mipex etter min mening. Det er et krav som oppfattes svært viktig og stilles til alle innvandrere i mange flerkulturelle samfunn rundt om i verden. Jeg snakker her om det lingvistiske kravet om ferdighet i nasjon språket eller det offisielle språket til vertslandet. I vårt land er dette språket norsk.

Temaet rundt innvandrere og deres språk ferdigheter har ofte vært i medias søkelys. Mange politiske partier mener at adekvat norskopplæring for innvandrere er hjørnestein blant

tiltakene for å fremme godt utvikling mot et flerkulturelt samfunn. Norskopplæring for voksne har lenge vært sett på som et av de viktigste virkemidlene for å fremme likestilling på individ- og gruppenivå for innvandrere. Man er redd for at manglende språkferdigheter kunne være en barriere for konstruktiv kommunikasjon mellom majoriteter og minoriteter og innvandrernes mulighet til å utdanne seg (Hirsch 2009). En rekke erfaringer viser at innvandrere må beherske de kulturelle kodene i den norske samfunn og kultur for å kunne delta på det rikskulturelle området. Det er et faktum at opplærings virksomheten som står til ansvar for norskopplæring har gjennom årene stått i motvind og mottatt en del kritikk. Norskopplæringsordningen blir ofte kritisert, og det er en vanlig oppfatning at innvandrere i Norge kan for lite norsk. Manglende norskkunnskaper trekkes ofte fram som forklaring på åpenbar diskriminering i arbeidslivet (Nordberg & Lyngsnes 2008). Man har en sterk oppfattelse at god norskferdigheter blant innvandrere vil øke innvandrernes muligheter til å få arbeid og ta utdanning til å bli økonomisk selvhjulpne. Dessverre virker det som om opplæringen i norsk sliter med å oppnår slike mål. I følge Hirsch (2009) har det vist seg i en rekke forskningsprosjekter at denne opplæringen var preget av dårlig gjennomstrømming uklare resultater, og mye fravær, frafall blant deltakerne.

2.1.2 Språkets betydning

De fleste voksne innvandrere som kommer til Norge møter store utfordringer med å lære seg den nye kultur og ikke minst vertslanget språk. Språk er roten til all form for kommunikasjon, noen som utgjør mennesker grunnleggende behov for å kunne formidle dens tanker, og fremme forståelse rundt omgivelsen. Språket er menneskers viktigste instrument for sosiale samhandling, for å være en del av en felleskap, for å delta i en felleskap, og for å ha medansvar for felleskapet. Språket støtter oss i læringsprosesser i å formidle våre ideer eller behov. Likeledes hjelper den oss å oppfatte det som formidles. Samhandling mellom språk og tanke er sammensveiset, tanken kan styre språket intensjonen bak det man ønsker å formidle likeså kan språket styre tanker. Språklige kompetanse gir grunnlag for å etablere gode samspills situasjoner, tilhørighet og verdsetting av gode læringsbetingelser (Aasen 2003). Språk og innvandring er to sammensatte og viktig temaer i mange flerkulturelle nasjoner også i Norge. I Norge er nasjonal språket norsk, og foreligger

som et obligatorisk språkkrav i samfunnet. All språklig sosial kommunikasjon foregår på norsk. Det er derfor pålagt alle innvandrere å lære seg språket så fort som mulig for bedre kunne fungere og leve i samfunnet. Å kunne beherske norsk er viktig for de som ønsker et varig opphold i landet. Gjennomføring av 300 timer norsk og samfunnskunnskap, er knyttet til retten til å søke om permanent oppholdstillatelse. Noen som kan tenkes at mange innvandrere kanskje ønsker.

For å få en permanent oppholdstillatelse er det et krav at du har gjennomført opplæring i norsk (minimum 250 timer) og samfunnskunnskap (minimum 50 timer). Dette kravet gjelder for deg som fikk innvilget din første oppholdstillatelse som danner grunnlag for permanent oppholdstillatelse etter 1. september 2005, og er mellom 16 og 55 år (UDI.no 2009)

Redegjørelsene rundt språket betydning for mennesker, viser oss hvor stor betydning kunnskap i et språk har for mennesker. Med dette i tankene virker det logisk at opplæringen i norsk og samfunnskunnskap tjener en viktig samfunnsfunksjon med tanken på inkludering av innvandrere. Institusjoner som har ansvar for tilrettelegging av opplæring norsk og samfunnskunnskap er voksenopplæringer og asylmottak.

2.1.3 Introduksjonsordningen

Den opplæringsordningen som finnes for norskopplæring av innvandrere betegnes introduksjonsordningen. Ordningen kan sies å være et resultat av diskusjoner knyttet til flerkulturelle Norge drøfting av problemet med at økonomisk stønad etter sosialtjenesteloven i mange tilfeller var blitt en form for langvarig inntektssikring for nyankomne innvandrere. Man så at arbeidsledigheter blant innvandrere, spesielt flyktninger, var høyere enn i resten av befolkningen og for mange innvandrere kunne det ta lang tid for man fikk arbeid (NOU 2010:7). Lov om introduksjonsordning for innvandrere (introduksjonsloven) ble vedtatt sommeren 2003. Hensikten var å dreie støtten til nyankomne flyktninger bort fra passiv sosialhjelp til en form for «lønn» for egen innsats. Introduksjonsordningen er et sentralt statlig virkemiddel for kvalifisering av nyankomne flyktninger. Formålet er at flest mulig av deltakerne får tilgang på arbeid eller utdanning etter avsluttet introduksjonsprogram. Introduksjonsloven beskriver to ordninger (Rundskriv H-20/05).

- introduksjonsordningen (introduksjonsprogram og introduksjonsstønad)
- **opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere**

Det ble obligatorisk for alle kommuner å tilby introduksjonsprogram fra 1. september 2004. Loven skulle gi kommunene en bedre juridisk ramme i integreringsarbeidet (ibid). I læreplanen (2005) vises til en rett og plikt til opplæring. Per i dag omfatter dette trehundre timer i norsk og samfunnskunnskap. Tilsammen er dette fordelt tohundredfemti time norskopplæring og femti timer samfunnskunnskap. Norsk med samfunnskunnskap står som hovedelementene i introduksjons programmet. Programmets varighet skal tilpasses den enkeltes behov. Programmet kan vare inntil to år, men når særlige grunner taler for det kan programmet vare inntil tre år. Kommunene skal så snart som mulig, og senest innen tre måneder etter at innvandrere bosetter seg i kommunen tilrettelegge for et introduksjonsprogram (ibid).

2.1.4 Norsk og samfunnskunnskap

Alle innvandrere som kommer til landet medbringer kompetanser som er opparbeidet så langt i livet, og man snakker om mangfoldige erfaringer og ulike utdannings bakgrunn. Det overordnede målet for opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er at deltakerne skal kunne få opparbeidet seg et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke, eller bygge videre på sin medbrakte kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Gjennom introduksjonsloven har voksne innvandrere fått rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Rett og plikt til deltakelse i opplæring i norsk og samfunnskunnskap gjelder de som er mellom 16 og 55 år, som har fått oppholdstillatelse som danner grunnlag for permanent opphold. Dette omfatter blant annet følgende grupper (Rundskriv H-20/05).

- Personer med asylstatus, herunder overføringsflyktninger
- Personer med opphold på humanitært grunnlag
- Personer med kollektiv beskyttelse i massefluktsituasjon
- Familiegjenforente med de ovennevnte
- Familiegjenforente med norske eller nordiske borger (ibid)

Personer i gruppene som er nevnt over og som er i alderen 55 til 67 år har rett, uten plikt, til opplæring. Arbeidsinnvandrere og deres familiemedlemmer fra land utenfor EØS/EFTA området har plikt til opplæring, men ikke rett til gratis opplæring. Norske og nordiske borgere samt personer som har opphold etter EØS/EFTA regelverket har verken rett eller plikt til norskopplæring. Dette innebærer at de må betale for eventuell norskopplæring selv. (Rundskriv H-20/05)

2.1.5 Spor en og to

Plassering av spor bestemmes av tidligere skolegang som omfatter både antall år og hvor regelmessig skolegangen har vært, samt i hvilken utstrekning deltakere har hatt muligheten til å utvikle selvstendig læringsstrategier. Det finnes tre spor, siden informantene mine undervises på spor en og to, skal jeg nå redegjør for disse sporene. Et hovedkriterium for at deltakere skal plasseres på spor en er at de er uvant med å bruke skrift som redskap i en læringsprosess. På spor en tilrettelegger man får en langsom progresjon. Mange spor en deltakere kan være analfabeter når de starter på norskopplæringen. Personer som lærer språk kan være på ulike språklige nivåer og ha ulike ferdigheter. I følge artikkel metodisk veiledning Vox(2005:26) kan noen deltakere på spor en snakke og forstå norsk, men ikke kunne lese og skrive. Mangel på skolegang gjør at de ikke har de samme læringsstrategier som deltakere med lang skolegang. Derfor tilrettelegger man for en grundig innføring i skolens grunnleggende innhold, samtidig som man må øker innvandre bevissthet om hvordan de best kan lære seg norsk.

I begynnelsen er deltakerne svært avhengig av lærernes deltagelse i aktiviteter og arbeidsoppgaver. Det må legges opp til at deltakere etter hvert greier å arbeide mer selvstendige. Deltakerne vil antagelig komme med ulike lærings behov. Dermed vil det være viktig å tilrettelegge for ulike opplæringsstrategier som fører til at lærestoffet bearbejdes på varierte måter. For at de både skal huske og lære, må det være kontinuitet i undervisningen samt gjentakelser og repetisjon. Skolen er pålagt gjennom lærerplanen å tilrettelegge for at deltakerne skal få se og oppleve og bruke det de lærer gjennom ulike ekskursjoner og besøk (Vox 2005). Vi skal seinere komme nærmere inn på slike arbeidsmetoder og dens betydning for læring i kapitlet vedrørende sosiokulturell læring.

I spor to er deltakere mer vant til å bruke skriftspråket som redskap for læring, men kommer ofte fra skoletradisjoner der reproduksjon står sentralt (Vox 2005). Mange vil da være uvant med den norske læringsstrategien som knyttes opp selvstendighet for egen læring.

Utdanningssystemer og pedagogiske tradisjoner er svært ulike rundt om i verden. For mange av de som kommer fra mer lærerstyrt og autoritær modeller er det norske skolesystemet et sjokk. Mange føler at skolen mangler disiplin og orden og at læreren deres er uansvarlig (Nordberg&Lyngsnes2008:77)

På samme måten vil deltakerne også oppleve målsettingen i den norske læringsstrategi som ansvar for egen læring, kritisk tilnærming og refleksjon rundt lærestoffet. Deltakerne har ofte vært vant til å bruke avskrifter, utenat læring, gjengivelse og repetisjon. Slike strategier kan ha en verdi i begynnelsen av opplæringen, men etter hvert må deltakerne veiledes til å utvikle større selvstendighet (Vox 2005). Hensikten til at man ønsker ansvar for egen læring og selvstendighet i form av læringsstrategier er bygd på en videre ønske om at deltakeren skal kunne forsette skolegangen enten det gjelder å avslutte videregående, høyere utdanning eller yrkespraksis. Utdanning og yrkesliv setter store krav til selvstendighet og ansvar. Man forventer at personer har kompetanse til å ta selvstendig initiativ for innhenting av aktuelle informasjon, å kunne skrive korrekt, samt evne i selvstendig resonnerende fremstillinger (Vox 2005). Jeg ønsker å se om dette er en viktig tilrettelegging i opplæringen for undersøkelsen.

2.1.6 Voksenpedagogisk tilrettelegging

Et annet kjennetegn ved opplæringen norsk og samfunnskunnskap er at den er av voksenpedagogiske art. Generelt handler voksenpedagogisk opplæring om den metoden og mål som i ulike grad vektlegger den voksne i en lærings situasjon. Dette er da i motsetning til barn pedagogisk område. Fagområdet har vokst ut fra det som tradisjonelt har vært kalt folkeopplysning, men har etter hvert fått begreps definisjon som etter og videreutdanning og kompetanseutvikling. En trend de siste årene i voksenpedagogikk har vært fokusering av læring og kompetanseutvikling for arbeidslivet behov. I tillegg har økt innvandring styrket interesse for studien av læringsprosesser og integrering. I Norge har voksne rettighet til opplæring, lovfestet i loven om voksenopplæring, der formålsparagrafen lyder slik:

Formålet med denne loven er å fremme livslang læring ved å legge til rette for organisert læringsaktiviteter ved siden av det formelle utdanningssystemet. Loven skal bidra til motivasjon og tilgang til kunnskap og kompetanse for alle, og slik fremme den enkeltes utvikling og møte behovene i samfunns og arbeidslivet(Lovdata §1 formål 2010).

Formålet gitt for undervisningen norsk og samfunnskunnskap for innvandrere er følgende:

«Undervisningen i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne skal gi deltakerne ferdigheter og kunnskaper som kan bidra til å styrke deres grunnlag for et meningsfylt, selvstendig og samfunnsaktivt liv i Norge.(...) sikte mot å gi deltakerne kommunikativ kompetanse slik at de kan bruke språket, muntlig og skriftlig, i situasjoner og for de formål de har behov for i dagliglivet.»
(NOU 1995: 12)

Begge disse formål ovenfor er begge på hvert sin side substansielt og sentral i tilretteleggelse for undervisningen “norsk og samfunnskunnskap”. For å si litt mer om ulikheter mellom barn og voksen pedagogiske tilretteleggelse av læring, trekkes jeg inn noe faktorer ved voksenopplæring og dens pedagogiske innhold. Det første er en begrenset tid for læring, årsaken for begrenset tid er knyttet til at mange voksne deltakere har ansvar og omsorgsroller. Den andre er at den voksne person ønske for opplæringen kan være avhengig av livsinntekt den materiell plattform for voksne skal etableres eller vedlikeholdes som bosted, innbo, bil. Den tredje er motiv for opplæring kan være relatert til ønsker om å utvikle tilhørighet til en bestemt kultur, eller utvikling av en selvidentitet. Sist erkjennelse av voksen rettet opplæring er at det kan finnes lite disiplinproblemer (Eikaas 2000).

Som jeg har nevnt fyller voksne ulike sosiale roller både i forhold til andre voksne, barn og samfunn. Noen roller er knyttet til forpliktelse som samfunnsborgere, andre er knyttet til sosiale relasjoner, arbeidslivet og livssituasjoner for øvrig. Derfor vil voksne deltakere være i helt forskjellige situasjoner avhengig av roller de skal fylle. Voksen innvandrer fra ulike kulturer er enda mer forskjellige gjensidig enn voksne som er oppvokst i norsk kultur (Nordberg og Lyngsnes 2008). Ulike livserfaring kan variere sterkt mellom de nykommene, og syn på den norske samfunnsordning og verdier kan skille seg ut svært mye fra det som var i det samfunnet de opprinnelige kommer fra. I tillegg vil det ofte være forventninger fra det norske samfunnet og fra innvandrer selv, vedkommende familie og det sosiale nettverket de tilhører. Ulike forventninger og krav fra forskjellige aspekter av livet kan føles vanskelig å leve opp til. Det er å ha i minne at de nykommene har flyttet fra et sted de hadde tilhørighet. Der de tilhørte en majoritetsgruppe til og blir en minoritet i det nye landet noe som i seg selv kan være en vanskelig situasjon å fordøye. Ulike identitet, status og posisjon man hadde i hjemlandet, kan bety lite i Norge. Situasjonen kan være enda verre for flyktninger fordi mange i denne gruppen ikke har muligheten til å holde kontakt med personer i hjemlandet etter flukten, dette kan etterlate dype følelsesmessige belastninger for den enkelte (Nordberg og Lyngsnes 2008). Voksen innvandrer er altså svært heterogen grupper noe som byr på mange utfordringer for den læreren som møter dem i norskopplæring. Som tidligere nevnt kan voksne innvandrer komme fra ulike opplæringstradisjoner, de kan ha ulike typer skolegang bak seg, og de er kanskje vant med helt andre lærer-elev relasjoner enn i den norske kultur. Skal man tilrettelegge for et godt læringsmiljø med utviklingsmuligheter for individ og grupper er det essensielt at man tar hensyn til både deres ulikheter og bakgrunn, samt deres voksne alder og deres personlig og sosiale liv (Hirsch 2009).

Viktige aspekter for et adekvat læringsmiljø for denne gruppen er engasjement, følelsesmessig tilknytning, støtte fra læreren, klare mål og deltakerinnflytelse. Disse betingelsene for godt miljø for læring henviser Nordberg & Lyngsnes (2008) til Knowles' ulike innvendinger for demokratiske betingelser som må være tilstede når det tilrettelegges for voksne. Noen nøkkelord i Knowles' betingelseskrav er interesse, erfaringer, kunnskap og situasjoner. Disse gjør at en i større grad kan utvikle undervisningsopplegg som ivaretar deltakernes behov, som fører til at deltakerne opplever at undervisningen er relevant og at den enkelte blir hørt og ivaretatt. Han hevder at demokratiske verdier må eksemplifiseres i et godt læringsmiljø. Disse demokratiske verdiene har han operasjonalisert i fire

grunnbetingelser som må være til stede i opplæring av voksne (Nordberg & Lyngsnes 2008:79)

- Respekt for den enkeltes personlighet
- Deltakelse i beslutningsprosesser, altså medbestemmelse
- Frihet til å uttale seg og tilgjengelighet til informasjon
- Felles ansvar for mål, planlegging, handlinger og evaluering.

Når disse fundamentene og verdiene skal tilrettelegges for voksen innvandrere, kan en igjen bruke Knowles konkretiseringer av hvordan arbeidet bør utformes:

- Deltakerne må involvere i den felles planleggingen
- En må få deltakerne med på å diagnostisere egne læringsbehov
- Deltakerne må oppmuntres til å formulere egne læringsmål.
- Hver deltaker bør hjelpes til å lage sin individuelle læringsplan og inngå læringskontrakt
- Deltakeren må hjelpes til å gjennomføre læringskontrakten
- Deltakeren må evaluere sin egen læring og involveres i evaluering av kurset.
- Lærestoffets nytteverdi må synliggjøres, og det må skapes relevans.

Når voksne innvandrere opplever læring som et krav må innholdet i undervisningen være personsentrert og eksistensielt relevant. Vektlegging og tidspunkt må brukes til å legge læringsforholdene til rette for voksenpedagogiske mål, og fagene må her komme i annen rekke. Det humanistiske perspektivet blir til denne læringssituasjonen særlig synlig ved at veiledningsinnhold skal være i dialog form der det viktig og jobber med deltakerens selvtillit, motivasjon og tilhørighet (Eikaas 2000). En bør vise synlig empati for deltakerens livssituasjon og la det faglige utvikle seg som et produktiv av deltakeren etter hvert får muligheten til å ta egne initiativ i læringsprosessen. Eikaas (2000) mener noen av pedagogens primær ansvar er å fremme bedre selvoppfatning blant deltakeren som kan føre til bedre læringsmotivasjon for å nå faglige mål. Med andre ord vil tilrettelegging for læring for voksne innvandrere vektlegge måter en møter deltakeren på, enn spesielle metodiske tilnærminger. Voksene har behov for å bli oppfattet som selvstyrte, samtidig som de bringer med seg mange erfaringer. Derfor vil den pedagogisk tilnærming innebære deltakersentrert, dialogbasert og differensiering (ibid). En utfordring for lærer blir og ikke låser seg i en fast

lærerrolle, men å være fleksibelt i forhold til innvanderens ulike forutsetninger og behov og tilpasser tilgjengelige ressurser til dette. Skal innvandrere lære norsk språk og kulturkunnskap er det av store betydning at det skapes en praksis der deltakerne samarbeider om produktive og meningsfulle aktiviteter som gjør det mulig for dem å tilegne seg språket og kulturen (Norberg og Lyngsnes 2008). Selv om opplæringen norsk og samfunnskunnskap riktig nok er et voksenpedagogisk fag område er det like viktig å belyse at den er også en særegen opplæring ved at den fokuserer på en bestemt voksen gruppe der andre kompetansen som flerkulturell forståelse vil være substansielt. Dette skal vi komme nærmere på i den neste kapittel.

3. FORSKNINGSTEMA

3.1 Didaktikk

Ordet didaktikk kommer fra to greske ord, *didaskein*, som betyr å lære, undervise eller klargjøre, og *didakti'ké techné*, som betyr undervisningskunst. Ordet blir derfor gjerne oversatt med undervisningslære. Didaktikken inneholder tre sentrale spørsmål rundt opplæringsvirksomheter. Disse didaktiske spørsmålene er *hva, hvordan og hvorfor*. I vid betydning inkluderer didaktikk undervisningsmål, innhold og begrunnelser, men også den praktiske tilretteleggelse og vurdering av undervisningen. Det er noen ulike forståelse av begrepet, noen definerer didaktikk som teori som anvisning for undervisning, mens andre fokuserer mer på praksistiden og definerer didaktikk som praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og analyse av undervisning og læring (Wikipedia.no 2011).

3.1.1 Metoder i opplæringen

Didaktisk planlegging og tilrettelegging operer med ulike metoder. Ordet metode stammer fra det engelske ordet "method" som igjen stemmer fra det latinske ordet "method". Den faglige definisjonen av ordet metode er "en systematisk fremgangsmåte i undervisning, undersøkning, presentasjon. Vi kan si at metode er handlingsredskaper og fremgangsmåter læreren bruker i sitt arbeid med å legge forholdene til rette for elevene deltakelse, forståelse og læring (Øzerk 2006:149). Det finnes to sentrale metodiske tilnærminger i pedagogikken kalt deduktiv og induktiv tilnærminger. Den deduktive tilnærmingen er typisk for lærebokbasert og lærer dominert opplærings situasjoner. Øzerk (2006) referer til White definisjon av den induktive metode som er en opplæringsstrategi som tar utgangspunktet ved å presenterer lærestoffet med enkelte elementer og etter hvert går til generelle regler eller prinsipper. Når det gjelder den deduktive metoden, sier White at læreren begynner med den generelle prinsipp og etter hvert går til de enkelte elementer som utgjør helheten. Altså tar den induktive metode utgangspunkt i enkelte deler og går til helheten og den deduktive metode tar utgangspunkt i helheten og går etter hvert til delene. Ut fra en annen tilnærming til opplærings metoder, kan vi snakke om direkte og indirekte metoder. Den direkte metoden

har en tilnærming mot den deduktive presentasjon, kjennetegner ved at den er lærerstofffokusert, meget strukturert og lærerstyrt opplæring som tar sikte på å fremme forhåndsbestemte læringsmål. Her står skolefaglig læring og arbeid med sentral fastsatt lærestoff sentral. I denne direkte opplæringsmetoden gis det minimal plass med å jobbe med andre temaer enn det som er i lærerbøkene. I den direkte opplæringsmetoden er den enkelte didaktiske spørsmål hva, hvordan, nå, og hvorfor spørsmålet besvart og fastsatt på forhånd før presentasjon(ibid).

Når det gjelder den indirekte opplæringsmetoden hevder det i Øzerk(2006) det at man vektlegger det sosiale framfør lærestoffet. Her er man interessert i realiseringen av lærerplanens forhåndsbestemte intensjoner, men dette vil man gjøre gjennom aktivitet basert opplæring, lek, tverrfaglig opplæring og prosjektarbeid, med andre ord tar en avstand fra en sterk strukturert opplegg. I den indirekte opplæringsmetoden er den enkelte didaktiske spørsmål hva, hvordan, når og hvorfor ikke fullstendig besvart på forhånd. Mye blir realisert, tatt opp drøftet og gjennomført underveis uten at man har bindende strukturert plan på forhånd. Lærerens spørsmål går ikke på det forhåndsbestemte lærestoff slik det er presentert i lærerbok, men hovedsakelig på problemområder og prosesser (Øzerk 2006).

For teppet for opplæring for voksne innvandrere har de samme hovedposisjonene som annen opplæring, nemlig læreren, eleven og lærestoff. All planlegging og gjennomføring av undervisningen er didaktisk virksomhet. I figur 1 som illustreres nedenfor viser tre sentrale relasjoner i den didaktiske situasjonen. Forholdet mellom lærere og deltaker, forholdet mellom lærere og innholdet og forholdet mellom deltakere og innholdet. I planlegging og gjennomføring av opplæring kan lærere fortolke og vektlegge disse relasjonene forskjellig. For eksempel løftes deltakerens eget arbeid, aktivitet og erfaringsinnhenting frem dersom en legger vekt på relasjonen mellom deltakere (Nordberg & Lyngsnes 2009:65).

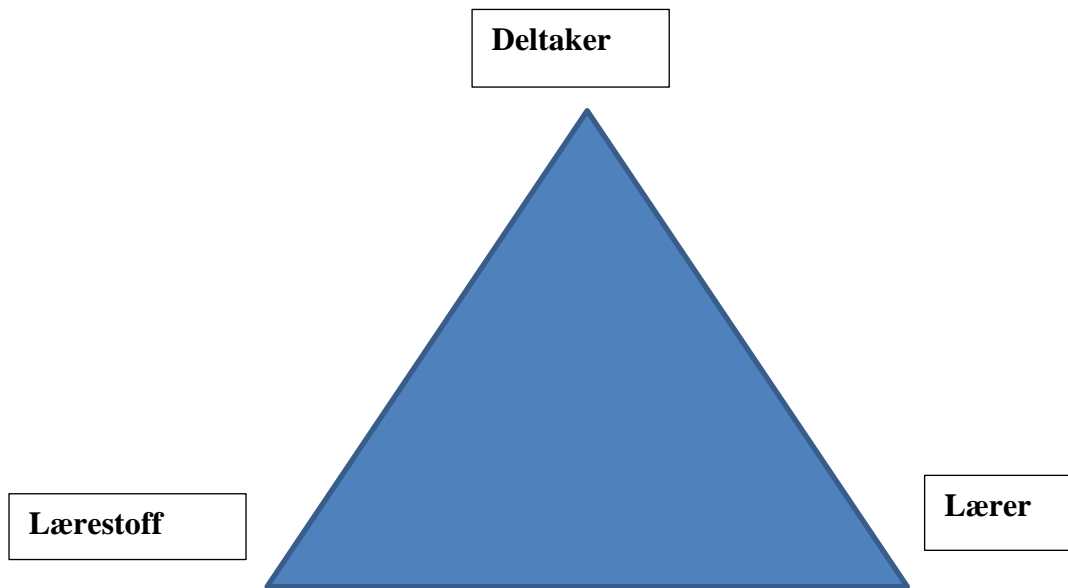
Den som lever i en bestemt kulturell sammenheng, har etablert sin kulturforståelse og sine koder for samhandling og atferd som opplevelse som en selvfølge. Kommer en til en annen kulturell kontekst, kan av og til resultatet av en handling bli helt annet enn det man forventet. Læreren som skal møte denne utfordringen som gjennom formidling fungere som en integreringsaktør for voksne mennesker som kommer fra et annet land, må kunne se og formidle forskjeller mellom norsk lov og tankemåte og andres kulturer(Hirsch 2009)

Lærenes kunnskapsnivå står sentralt innfor didaktikk for undervisningen.

Profesjonsbegrepet brukes i sosiologien om relasjonen mellom yrke og en spesiell utdanning. Lærere som underviser i fremmedspråklige har høy grad av profesjonalisering som allmennlærere, men har sjelden spesiell faglig bakgrunn for å undervise språklige minoriteter. Det er lite tradisjon for å kreve særkompetanse for lærere i voksenopplæring, og det har vist seg vanskelig å få gjennomslag for at spesielle kunnskaper er nødvendig. Behov for kvalifisering i migrasjonspedagogikk blant lærerne ble påpekt allerede i en grunnleggende utredning 1995 *“Det er derfor nødvendig at myndigheter gir lærerne høver til å få innsikt i migrasjonspedagogiske problemer”* (NOU 1995 :12). Dette ble hevdet i 1995 men frem til i dag år 2012 her ikke formålet blitt ivaretatt.

Som det er sakt er altså en didaktisk situasjon et møte mellom lærer, deltaker og lærestoff. Hvordan opplæringen konkret foregår, vil variere fordi lærere har ulike forutsetninger, ideer og verdier. Lærestoffet vil velges ut, arbeides med og forstås på ulike måter. Innvandrere som er deltakere på sin side kommer med ulike bakgrunn og forutsetninger. Lærer, deltaker og innhold som opplæringen omfatter vil alltid befinne seg i en kontekst, som på forskjellige måter samspille, påvirke og legger premisser for virksomheten.

Figur 1. En ordinær didaktisk trekant (Norberg & Lyngsnes 2008:66)



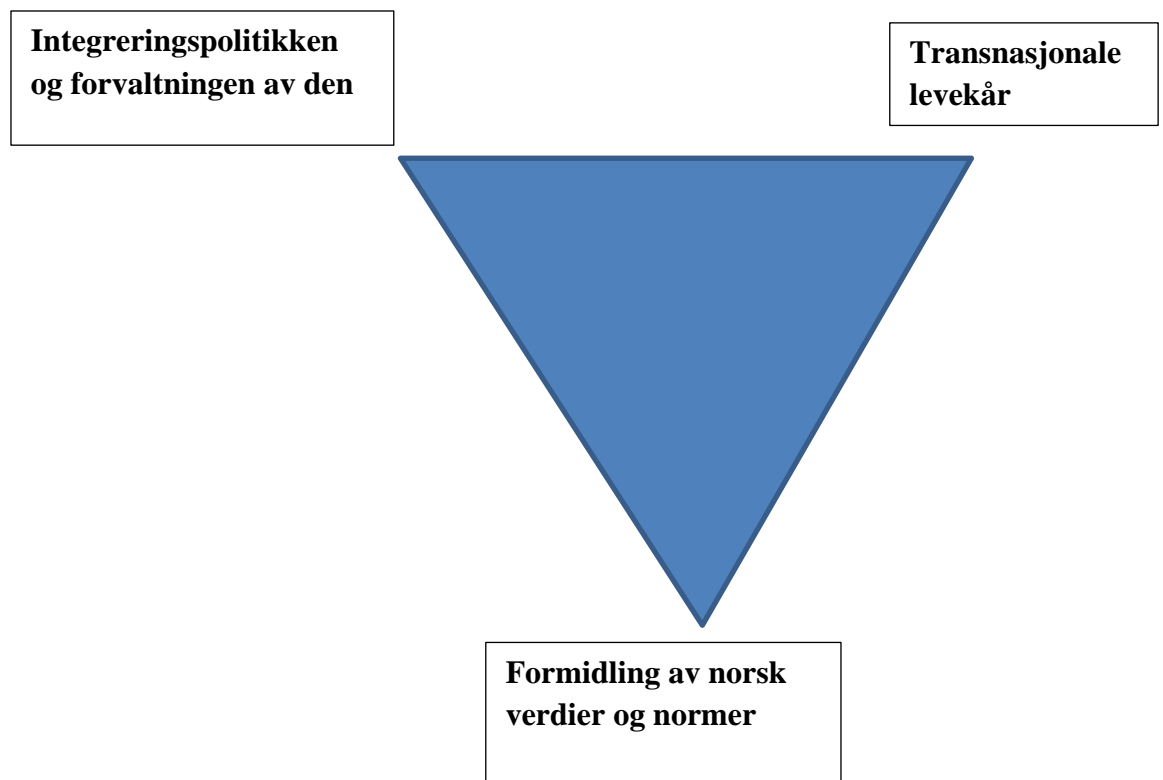
Vi skal nå se litt nærmere på de tre didaktiske spørsmålene som indirekte er med på å regulere og kontrollere lærerens planlegging og tilrettelegging av undervisningen. Som jeg har nevnt tidligere er et av de didaktiske spørsmålene *Hvorfor- spørsmålet*, spørsmålet dreier seg i utgangspunktet om hensikten med opplæringen. Hvorfor er dette innholdet viktig for denne spesielle gruppen?. *Hva spørsmål* er knyttet til utvelgelse av og struktur på innholdet(Hirsch 2009).

Hvordan-spørsmålet viser til arbeidsmåter. Hvordan skal lærestoffet organiseres, struktureres, tilrettelegges eller presenteres på en måte som fremmer deltakerens læring? (ibid). En kan også si at spørsmålet om hvem deltakere er, er like viktig. Hva deltakerne/eleven har med seg av læringserfaring, og hva slags sosiale og kulturell historikk har deltakere , hva er motivasjon for å delta, Og under hvilket vilkår vil deltakeren faktisk delta? (Hirsch 2009).

Bakteppet for opplæring av voksne innvandrere er annerledes enn for andre elever og deltakere i den norske oppl ringskonteksten. De voksne innvandrerne kommer inn i en ny kontekst, og med en ballast som gir opplæringen spesielle utfordringer.

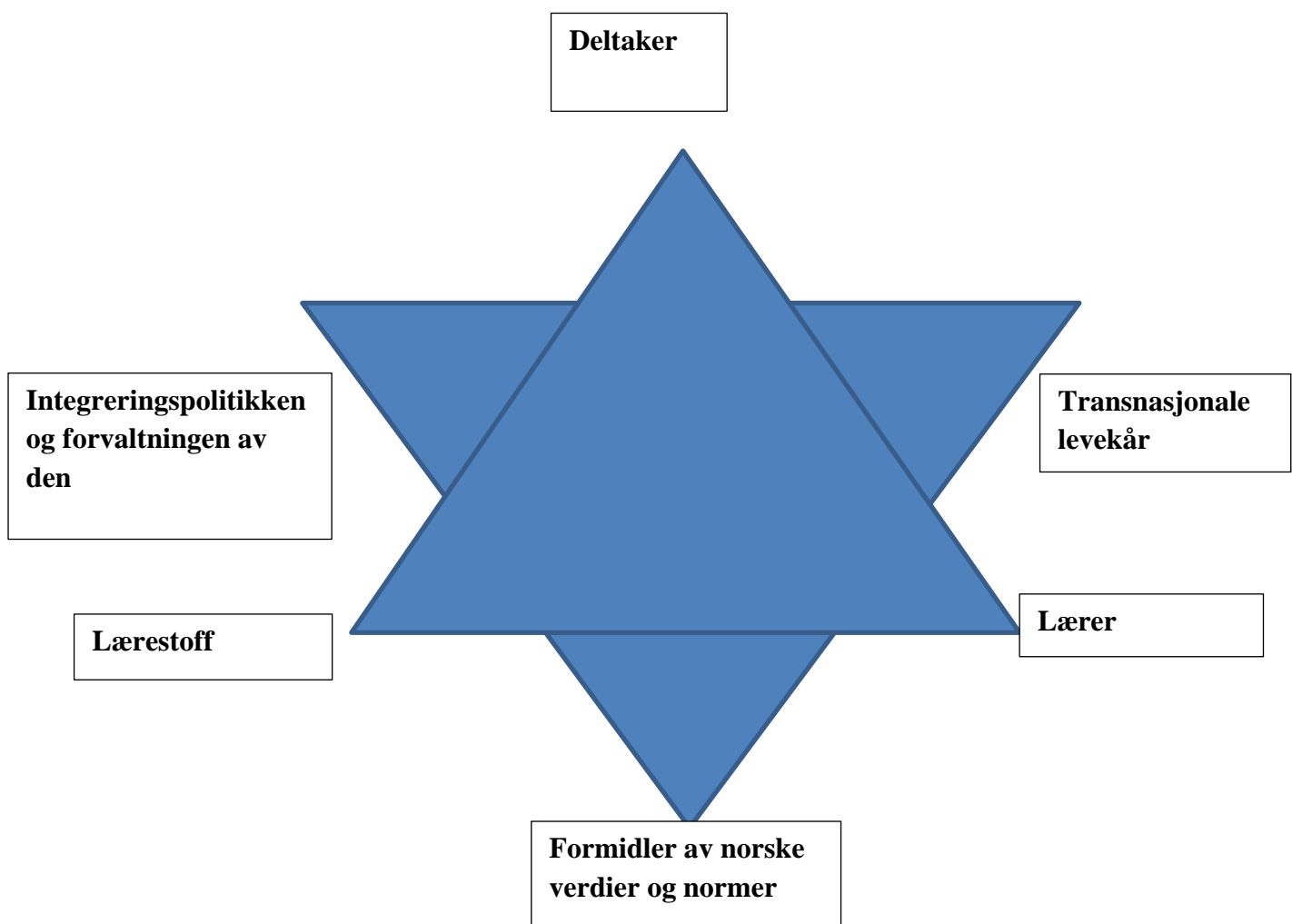
Integreringspolitikken og forvaltningen av den legger rammer rundt opplæringen. Den enkelte innvandrer transnasjonale levekår virker inn på hvilken grad hun eller han vil eller kan gjøre seg nytte av tilbudene. Læreren må i tillegg til fagkompetanse ha ferdigheter til å formidle grunnleggende norske verdier og normer på en god måte. Alle disse faktorer er viktig å ta hensyn til i det didaktiske arbeid knyttet til opplæringen. Figur 2 illustrerer ulike didaktiske rammebetingelser (Hirsch 2009).

Figur 2 Didaktiske trekanten viser bakteppet for opplæring av voksne innvandrere knyttet til sentrale faktorer som påvirker læringsprosessen (Hirsch 2009:12)



Det er en fyldig rolle og stort ansvar som pålegges av lærere i fagene norsk og samfunnskunnskap. Om vi ser på figuren er det i tillegg til fagansvaret nødvendig at lærere tilrettelegger for integrering for voksne innvandrere. Integreringsdidaktikk er et sentralt rammeinnhold for fagene, den handler om kunnskap og refleksjoner rundt forutsetninger for læring og integrering av voksne innvandrere. I dette ligger det blant annet kjennskap til integreringspolitikken, dette er også knyttet til kunnskaper om transnasjonale levekår, samt ferdigheter i å formidle norsk regler og normer(Hirsch 2009).

Figur 3. En **utvidet didaktisk trekant** viser hvor abstrakt planlegging av opplæringer er. Alle faktorene i modellen kan være med og påvirke opplæringstiltak for voksne innvandrere (Hirsch 2009:12)



Den utvidet didaktiske trekanten for norsk og samfunnskunnskap er en sammensetning av to trekanter. De ulike rammeforholdene gjør at det er flere faktorer å ta hensyn til enn man finner i en ordinær didaktisk modell.

3.1.2 Transnasjonal levekår

Men hva er da transnasjonale levekår. Følge Hirsch (2009:15) er levekår blant innvandrere knyttet til forholdet som botid i Norge, innvandringsgrunn og landbakgrunn. Mange innvandrere vedlikeholder kontakten og de sosiale forpliktelsene i landet de har flyttet fra i større grad enn tidligere. En del innvandrere har forsørger rolle for personer i andre land eller i hjemlandet. Med et slikt ansvar blir det ikke alltid norskopplæringen som blir først prioritert.

Når innvandrere skal tilpasse seg livet i et nytt land, vil kontakten med det gamle landet være en del av denne tilpasningen som i stor grad påvirker i hvilken grad de føler tilhørighet til det nye landet, og dermed påvirker viljen til integrering og til å lære norsk. Begrepet transnasjonalismen henviser til Fuglerud som først tok i bruk begrepet på slutten av 1980 og forskere som studerte integrasjonsprosessen i bosettingslandet ble da oppmerksom på at tilpassingen til det nye landet og dets kultur er vanskelig å skille fra kontakten med det gamle Hirsch (2009:16). En del innvandrere sender penger ut av landet til familie eller personer de har en forsørgelsesrolle for. Pengene som blir sendt ut kan bli brukt til å bygge hus kjøpe bil, eller investering i materiale ting. I tillegg opprettholder kontakten gjennom besøk, telefon og internett (ibid). Slike sosiale bånd med hjemlandet kombineres med økonomiske forpliktelse for den gjenværende familie kan føre til at mange innvandrere ikke for muligheten til å gå hundre prosent inn for integrering eller språklæring før de føler kontroll over de økonomiske pliktene som følger med ansvaret for familien i hjemlandet (ibid).

Som en illustrasjon på transnasjonale bringer jeg inn en historie om en ung mann som heter Ali. Historien ble opprinnelig fortalt av Ada Ingrid Engebriktsen på en konferanse i 2007 . Historien gir oss et bilde av hvor komplisert forholdene for personer med innvandrerbakgrunn i skole/ norskopplæring og andre opplærings/kursvirksomheter.

Fortellingen er om en ung mann som heter Ali, han var 15 år da han kom til Norge fra Somalia som asylsøker. Etter to år fikk han opphold på humanitært grunnlag som enslig mindreårig. Han hadde nesten ikke skolegang men var kvikk og hadde store planer om utdanning i Norge. Han bosatt seg i egen leilighet og fikk skoleplass. Et stykke ut i det andre skoleåret ba han plutselig om permisjon og forsvant. Etter to måneder dukker han opp igjen, men da hadde han miste leiligheten og skoleplassen.

Da han etter hvert fikk ordnet på livet sitt. Forsvant han på nytt, denne gangen for tre måneder. I ettertid når Ali forteller hva som hendte sier han at de tok fra meg livet mitt. Tanten min i London kom på sykehuset etter en trafikkulykke. Hun var alene med tre barn. Tanta mi i Oslo sendte han til London for å passe på barna. Etter noen uker kom tanta min i London hjem fra sykehuset og han reiste til tanta hans i Stockholm for å bli bedre. Tanten i Oslo dro til Stockholm for å hjelpe til, og han måtte passe barna i Oslo. Når har tanta hans kom tilbake til Oslo fikk han begynne på skolen igjen. Etter to måneder forsvant Ali på nytt. Ingen har ikke hørt fra han siden. Men Engebrigtsen fikk høre at han var reist til Egypt. Der ble han presenter for henne han skulle gifte seg med. Ali hadde i realiteten aldri en sjanse i Norge. Historien om Ali handler blant annet om et nomadisk liv der reisen er bra, og om ikke å legge alle eggene i samme kurv fortalte Engebrigtsen (Norberg & Lyngsnes 2008:17) . Transnasjonale elementer er altså knyttet til familie og kollektive forpliktelser for hverandre, Det er forhold som kan virke ødeleggende på innvandrere forsøk på å bygge egen fremtid. Skole og opplærings muligheter blir nedprioritert. I min forskningsresultat vil jeg prøve å avdekke transnasjonale faktorer .

3.2 Sosiokulturell Læring

Mitt andre forskningstema er knyttet til problemstillingen om sosiokulturell læring. Sosiokulturell læring syn legger grunn for sosiale teorier rundt læring. Dette læringsperspektivet anser jeg som svært viktig i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. Min nysgjerrighet består i å finne ut hvilken dette læringssynet er prioritert i opplæringen. Et sosiokulturelt læringsperspektiv fokuserer på forbindelseslinje mellom samfunnsmessig, sosiale forhold og læring. På makro nivå kan det dreie seg om forholdet mellom den gruppen deltakerne tilhører og dens forhold til storsamfunnet, dens kunnskap om storsamfunnet, og rettigheter og plikter i relasjonen mellom gruppe og individ (Vox 2005). Teorien tar utgangspunkt i at mennesket er et sosialt vesen som lærer og utvikler seg i interaksjon og samhandling med andre mennesker. Dette står i kontrast til teorier som primært ser på læring som resultat av medfødte egenskaper og indre modning. Det sosiokulturelle perspektiv ser på menneskelig læring som tilegnelse av erfaring og kunnskap som akkumulere og videreføres i nye sammenheng og som er avhengig av de kontekstuelle betingelsene læring foregår i. Læring og utvikling foregår i et samspill mellom individ og kollektiv. Individuelt oppstår læring gjennom sosial interaksjon og samhandling hvor individet tilegner seg erfaring og kunnskap som transformeres og konstrueres til bruk i nye sammenhenger (Saljo 2008).

Når det gjelder forholdet rundt andrespråks læring ser en at forhold på makronivå kan styre individets sosiale posisjon og innlæringskontekst. I tillegg ser en at sosialt trekk ved den individuelle deltaker, for eksempel holdninger til samfunnet, forhold som igjen kan ha betydning for motivasjonen for å lære det nye språket. Sosiale teorier viser at eksterne forhold eller egenskaper ved individet er knyttet til sosiale relasjoner. Den sosiale konteksten og individets muligheter for holdninger til f.eks. å bli integrert i samfunnet har store betydninger for mengden av kvalitet på språklige innputt deltakeren for, også språklig interaksjon og grad av variasjon i språklig praksis. Både mengden av innputt og kvaliteten på innputten er avgjørende for språktilegnelsen og begge deler er stor grad bestemt av sosiale forhold. Det er derfor vanlig å anta at sosiale faktorer kan ha store innflytelse på andrespråkinnlæring (Vox 2005).

Som sakt tidligere vektlegger det sosiokulturelle lærings perspektiv læring nært knyttet til ulike former for sosiale relasjoner. Den viktigste mekanismen for overføring av kunnskaper og ferdigheter i samfunnet er samtalen. Uansett hvilken moderne og eksklusive hjelpemidler i form av informasjonsteknologi og annet som blir utviklet, vil samtalen alltid være en av de viktigste og mest grunnleggende måten å overføre kunnskap på. Det er gjennom samtale, både i hverdagen og i institusjoner som skole og arbeidsplasser at mennesker tar del i hverandres forståelse av omverden. Det grunnleggende prinsippet, er som jeg har vært inne på at kunnskaper først eksisterende mellom mennesker i interaksjon, og deretter overtar individet deler av disse kunnskapene og kan anvender dem i egen virksomhet og sin egen tekning (Vox 2005).

Det overordnede perspektivet her er at man anser språket som en kjerne som består av ulike faktorer. Innvandrere kan ikke lære språk uten også å forstå den sosiale konteksten den befinner seg i. For å lære et språk må man tilegner seg samfunnets kulturelle og språklige koder. I relasjon til tradisjonell oppfattelse av andrespråk innlæring kan en si at det sosiokulturell teori er en nykommer. Tradisjonell innlæring av andrespråk la vekt på struktur og øving, der grammatikk var et sentralt krav. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger derimot kommunikasjon i rammen for andrespråk innlæring. Nøkkelbudskapet her er at undervisning må tilrettelegge for naturlige og spontant situasjoner. Situasjoner som utsetter innvandrere for mye og varierte språklige innputt (Hagen& Tenfjord 1999).

3.2.1 Den nære utviklings sone

Lev Vygotsky betraktes i pedagogikken som grunnlegger av det sosiokulturelle læringsperspektivet av den grunn er Vygotsky synspunkt relevant for denne opplæringsteori. En kjent sosiokulturell teori av Vygotsky er teorien om “den nærmeste utviklingssonen”(Bråten 2008).

“Den nære utviklings sonen” innbefatter et område der elever i å samarbeide med andre kan løse vanskelige oppgaver enn de kan klare på egen hånd. For eksempel når en elev ikke trenger noe hjelp for å løse la oss si språklig oppgaver, er det en forståelse at opplærings tilbud enten ligger på eller under elevens utviklings sone (ibid).

Forståelse av opplæring blir her oppfattet som en sett av aktivitet hvor hensikten stadig skal være kontinuitet av nye læring og utvikling. Det forutsette at deltakeren stadig blir konfrontert med lite grann ukjent lærestoff for å kunne snakke om utvikling i språklig sammenheng (Bråten 2008). Hoved ideer her er lærere betraktes som sterk støtte spillere for elevens læring. Et eksempel som kan illustreres hvordan en lærer tilrettelegger for gode eller sterke samspill og gjensidig dialog mellom lærer og elever. I vår sammenheng der det gjelder læring i språklige rammer er dette et godt eksempel, nå en deltaker skal fortelle om en hendelse og stopper opp eller hopper over vesentlig deler av en historie, vil den læreren som hører på stille spørsmål som “Hva skjedde så?” eller “Hvilken andre personer var der?”. Slike spørsmål gir deltakeren hjelp til å få frem helheten i fortellingen, og samtidig vil eleven (forutsetter at dette skjer gjentatte ganger) utvikler ferdigheter som kan bidra til å gjøre ham eller henne til en god forteller med dette høster et rikt ordforråd.

Teorien legger vekt på at avstanden mellom det nye lærestoffet og deltakerens eksisterende kunnskap må være passelig stor. I samvær med dette synspunktet sier Barliner i Bråten (2008).

Learning occurs primarily with materials that are at an easy level of difficulty. Material that are too hard for student do not add much to his acquisition of the concepts ,skills an operations that are required at a particular grade level (Bråten 2008:116).

Lærestoffet vanskelighetsgraden står lite grann over det nivået elevene befinner seg i. Å kunne fastsette hvilket utviklingsnivå elever befinner seg på kan tenkes å kreve høy faglig kompetanse. Men det krever først og fremst sterk samspill mellom lærere og elev og at eleven ikke oftest overlates til seg selv. Det er derfor viktig at pedagoger kjenner til elevens lærings forutsetning og sørge for at undervisning rommer utfordring. For noe deltaker kan opplæringsstilbud være for vanskelig. Dette viser seg dersom deltakeren ikke er i stand til å gjøre seg nytte av de forklaringene eller demonstrasjonene de får (Bråten 2008). Trekker man denne tanken innenfor norskkurs ramme vil man da si samspillet mellom lære-elev-samarbeid er kvalitetsmessig viktig. For minoriteter som er norsk språklige svake er det viktig at lærerne vurderer hvilken grad deltakeren er i stand til å nyttiggjøre seg forklaringer, demonstrasjoner og samarbeid. Lære må innhaver analytisk blikk ovenfor deltakerens individuelle språk nivå før det etableres samarbeid om eventuelle språk baserte oppgaver. Det kan i et logisk lys tenkes at opplæringsorganisering som legger grunnlag for en aktiv, skapende, kommunikativ og pragmatisk læring med arbeidsmetoder som prosjektorganisert, gruppearbeid og diskusjonspreget er favorisert.

Diskusjon rundt forholdet mellom spontant og styrt læring, berører spørsmål om læring først og fremst skjer gjennom vanedanning eller om det er en kognitiv prosess. Noen lærer et andrespråk bare gjennom deltakelse i målspråks miljø. Andre har en kombinasjon av formell og uformell læring, men det er også noen som har så lite kontakt med majoritet samfunnet at det bare er gjennom undervisningen de møter norsk språk. De siste ti år har det kommet en rekk innvendinger mot tradisjonell klasseromsundervisning, og noen har også reist tvil om undervisning overhodet har noen verdi. Når vi snakker om spontant læring av andrespråks deltakere er det viktig å trekke forbindelseslinje til samfunnet omkring (Hagen & Tenfjord 1999). Arbeidsformer som belyser sosiokulturell tilnærminger kan gi eleven mulighet til å erfare språket i bruk i ulike sosiale sammenhenger. Det gir dessuten stor mulighet for egenaktivitet når det gjelder å innhente, bearbeide og presentere informasjon med den krever også god planlegging og tilrettelegging av læreren.

”Fortell litt om hva du syntes var spesielt vanskelig da du begynte å lære norsk” lød en stiloppgave som ble gitt til voksne deltager, nedover er det en presentasjon av besvarelse fra en informant.

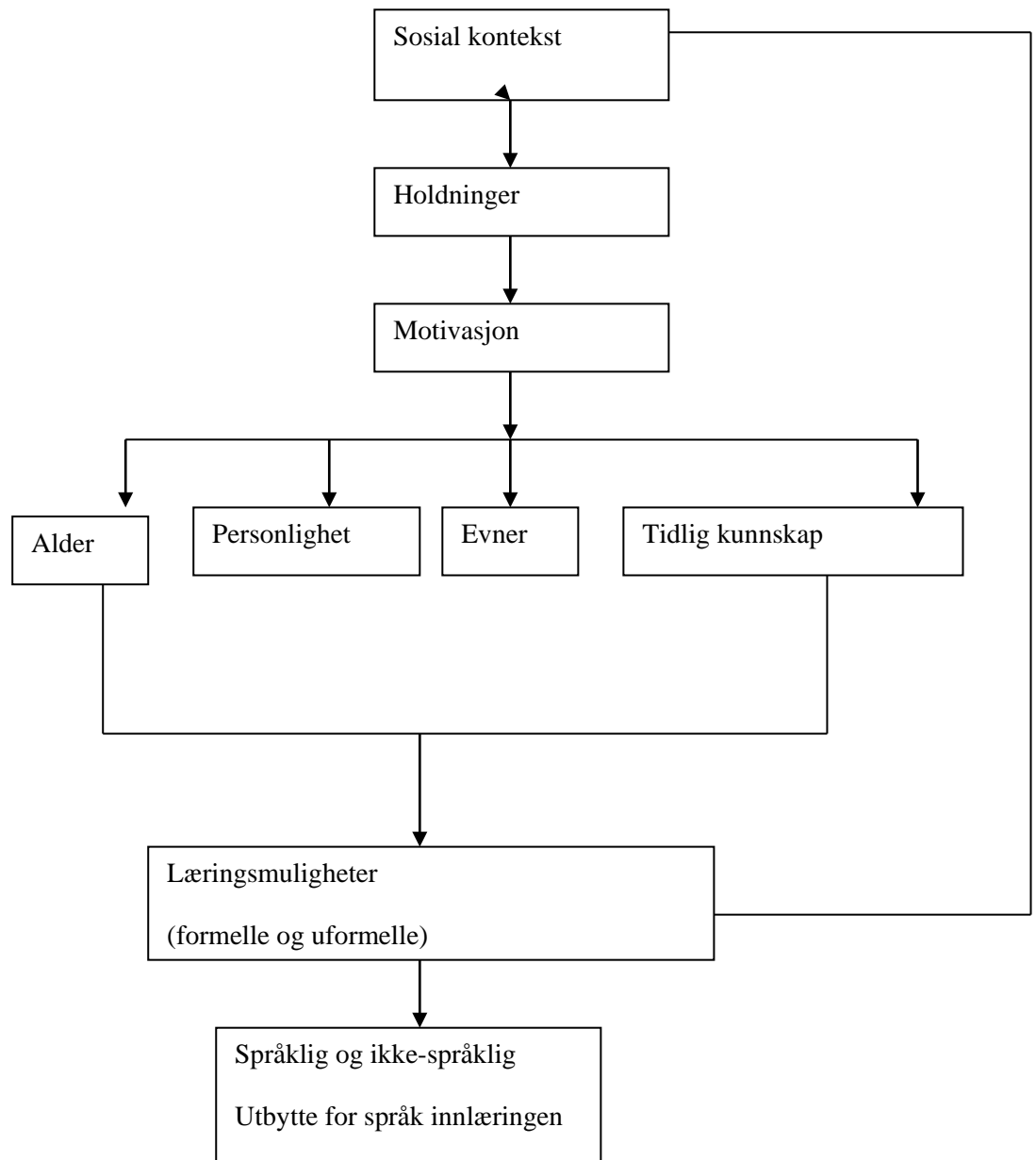
“For å være ærlig, da jeg begynte å lære norsk, syntes jeg norsk språk var veldig vanskelig i sin helhet. Noen jeg husker godt og som gjorde inntrykket på meg, var det manglet kommunikasjon blant norske folkene. I min mening det å kommunisere med innfødte er veldig viktig for utlendinger. Det er ikke nok å gå på skole å lære teori, den praktiske del er like viktig i språket en lære. Jeg selv syntes at jeg fikk tak i norsk språket da jeg begynte å jobbe. Det var da nødvendig å gjøre sitt beste for å bli forstått. Men dessverre, som kjent er nordmenn sjenert og reserverte slik at de tørre nesten ikke å rette på hva som er feil når en utlending snakker. På denne måten kan en risikere fortsatte å snakke feil hele tiden, som for eksempel å uttale feil. Uansett, er det viktig å snakke med andre for å lære et språk fortere”(Hagen & Tenfjord 1999:49).

I et forskningsprosjekt i Thorseth (1995:47) gjort rundt innvandrers syn på sosial kontakt med nordmenn, var resultatet at mange informanter som var innvandrere hevdet at nordmenn ofte virker som at de har dårlig tid. For mange innvandrere blir konsekvensen at de blir reddet for å ta kontakt. Dette blir selvfølgelig hemmende både for å praktisere norsk, og for å føle seg integrert i samfunnet. De samme informanter sier samtidig at de ønsket kontakt med nordmenn. Svært mange informantene kom inn på at det er så vanskelig å komme i kontakt med nordmenn og oppgav mange forskjellige antakelser som mulige forklaringer på dette. Noen mente at nordmenn kanskje var reddet innvandrere, mens andre mente at det bare er et trekk ved væremåten, og derfor ikke er uttrykk for uvennlighet (ibid). Konklusjon ble stoppet mer eller mindre grad på at en måtte ta initiativ selv om en ønsker kontakt, for noen er dette en ond sirkel; for å lære norsk språk må man tørre å snakke norsk utenfor undervisningen, men for mange for og tørre å snakke norsk betyr først at man behersker språket. Med slike barrierer mener jeg det ekstra viktig at undervisninger tar ansvar for kulturformidling.

En rekke utvalg har hatt i oppgave å utrede og vurdere ulike integreringsarbeid for innvandring i Norge. For noen av utvalgene har norskopplæring stått i fokus for vurdering . Noen av de utredningsarbeid som foreligger og som har tatt for seg problemer i opplæringstilbudet til fremmedspråklige voksne er: (Hagen & Tenfjord 1999:156)

- Handelsplan for bedre bruk av innvandrere kompetanse. KAD april 1993
- Nivåbasert norskopplæring KUF september 1995
- Integreringstiltak ovenfor flyktninger-effekt av tiltak organisasjon og arbeidsformer notat KAD 1996.
- Nou 2010:7 mangfold i mestring.

De ulike utvalgene hadde en del sammenfallende synspunkter når det gjeldt hvilke tiltak som må iverksettes og hvilke utfordringer som foreligger. I flere av rapportene pekes det på at det bør legges til rette for at den teoretiske opplæringen kan kombineres med praktiske tiltak eller bruk av språk i naturlige situasjoner. Jeg oppfatter dette som at innvandrere skal få omgås og få stimulering i språket i dens naturlige omgivelse. Det henvises til sosial tilrettelegging i mange temaene som inngår i lærerplan(2005) . Blant annet sies det her at det er meningsfullt å kombinere arbeidet på skolen med praktiske aktiviteter som gjør at språket blir brukt i andre kontekster enn i klasserommet (Vox 2005). Jeg mener disse sakkyndige vurderingene oppfordrer til tilrettelegging av opplæringen som tar utgangspunkt i sosiokulturelle arbeidsformer. Hvilket forhold som egner seg best for andrespråk læring er det ikke alltid konsensus om mellom forskere. Likevel virker det som om de fleste forskere trekker en korrelasjon mellom variabelen andrespråk innlæring og dens sosiale innhold som adekvat samspill. Spolskys er en andrespråkforsker som har utviklet en modell som viser ulike faktorer og som er viktig i planlegging og utvikling av andrespråkinnlæring. Her ser man at modellen vektlegger sterk premisser om sosiale rammer, som er plassert øverst i hierarkiet .Modellen er presentert nedenfor.



Spolsky modell for andre språks læring (VOX 2005:12)

3.3 Tilpasset opplæring

Læreplanen for norsk med samfunnskunnskap framhevar at kommunen har ansvar og plikt til å registrere deltakernes tidligere skolegang, antall år og kvaliteten på skulegang er viktig for å tilby riktig spor. Deltakerne morsmål er og også en viktig faktor i avgjørelsen for plassering i riktig spor. Deltaker med morsmål som er språktypologisk fjernt fra norsk, hevdes vil trenge lengre tid for nå målene, av den grunn kan enkelte deltakere med god allmennutdanning fra hjemlandet få tilbud om spor to, med middels progresjon. I tillegg bør man ved plassering på spor ta hensyn til eventuell arbeidserfaring i tillegg til behov for spesiell tilrettelegging (VOX 2005).

I Øzerk (2006) står det følgende definisjon av tilpasset opplæring *skolen og lærebedrifter skal gi tilpasset opplæring slik at det enkelte stimuleres til høyes mulig grad av måloppnåelse*(Øzerk 2006:75)

Som jeg har nevnt tidligere kommer innvandrere med urartet bakgrunn. For eksempel kan deltakerne ha omsorgsoppgave og forsørgeransvar. Andre kan ha personlige problemer relatert til flukt og tidligere traumer. Dette kan være noe forhold for at noen trenger mer tid enn andre, slike situasjoner må en ha i ettertanke når man skal tilrettelegge for individuell tilpasset ordning for den enkelte.

3.3.1 Individuell plan

En tilpasset struktur ordning i norskopplæring oppfattes retningslinje om utførelse av individuell plan, til deltakere. Alle som deltar i norskopplæring etter ny ordning skal ha en individuell plan. Utformingen av den individuelle plan er skolen og lærere ansvar. For at arbeidet med individuell plan skal lykkes, er det helt avgjørende at deltakerne selv spiller en aktiv rolle i utformingen av planen. Planen skal utformes på bakgrunn av deltakeres kompetanse, forutsetning, livssituasjon og fremtidsplaner. Den skal også inneholde læringsmål, for eksempel om målet er norsk prøve to eller tre. Den skal også angi en tidsramme for gjennomføring av læringsmålet. En bør også spesifisere hvilken læringsmåte

man anser som best egnet for den enkelte. Det kan være bruk av ikt, selvstendig jobbing i studieverksted, arbeidsnorsk, stasjonsundervisning med mer. Siden alle skal ha et individuelt plan, er det nødvendig å utvikle arbeidsformer og ulike måter som kan tenkes å organisere opplæringen på som gir rom både for grupper som arbeider sammen, og for grupper hvor mange arbeider individuelt og i eget tempo. Den individuelle planen for norskopplæringen vil derfor være en del av den overordnede kvalifiseringsplan for denne gruppen. Planen bør også inneholde informasjon om hvor opplæringen skal finne sted, fordeling av for eksempel klasseromsundervisning, egenaktiviteter og språkpraksis. Den skal også gi innføring om opplæringen start, tidspunkt dag eller kveld og forventet slutt på kurset. Det er viktig at både lærere og deltakere er klar over hvor intensiv opplæringen må være for at vedkommende skal kunne fullføre opplæringen (VOX 2005).

3.3.2 Individuell læringsstrategier

Et anna forskningsprosjekt gjort blant voksne innvandrere i norskopplæring av Thorseth(1995) var å kartlegge individuell læring preferanse. Resultatet av prosjektet viste at både svake og sterke elever legger stor vekt på viktighetene av grammatikk i undervisningen. Det kan nok være litt ulike grunner hos sterke og svake, de sterke trenger knagger som gjør komparativ perspektiv på egen læring mulig. De svake elever legger midlertidig også stor vekt på grammatikk og mener spesielt at dårlige grammatikk ofte er en sperre mot å snakke norsk. Når det angår tilpasset opplæring er det viktig å huske på at folk har forskjellige læringsstrategier, forskjellige mennesker lærere best på forskjellige måter. Det som fungerer utmerket for en elev, fungerer dårlig for en annen.

...Research shows how different instructional methods are more effective with students with some personality characteristics than with others (Hagen & Tenfjord 1999:189).

For eksempel at folk har svake skolebakgrunn til felles, betyr ikke at de ellers er like. Noen lærer seg utmerket norsk på egen hånd, andre lærer utmerket ved ren imitasjon, andre trenger grundig forklaring. Tilretteleggelse som kun sløyfe eksplisitt grammatiskundervisning er et dårlig valg for de elevene som foretrekker å bli presentert for klare regler, og som gjerne vil ha klare svar på hvorfor noe er riktig og andre ting er feil. Dersom grammatiske regler ikke blir presentert og forklart veldig tydelig, for ikke disse

deltakere den type undervisning som de ønsker og trenger. Det er heller ikke slik at grammatikk alltid er helt ukjent for alle elevene i en gruppe for deltakere med lite skolebakgrunn. I en lavprogresjonsgruppe finnes det gjerne også folk som har gått lengre på skolen, men som av ulike grunner trenger en rolig progresjon (Hegen & Tenfjord 1999). De fleste informantene i forskningsresultatet til Thorseth(1999) betoner viktigheten av å praktisere muntlig norsk i undervisningen. Det er når man kommer ut at man virkelig begynner å lære norsk hevde mange. Det viser seg midlertidig at det er først og fremst gjelder de som har få hemninger for å snakke, altså innvandrere som selv har aktiv holdning til egen læring. Svært mange foretrekker autentiske tekster og diskusjoner i undervisningen og trekker dette i positiv sammenheng med lærere som har bygd opp undervisningen slik.

Når det gjelder metodisk innretning var det relativt mange elever som mente det var viktig å ha flere lærere, og det er til stor hjelp med video og annet audiovisuelt utstyr. Mange nevnte også viktighet av lytting. Det å bli vant til ulike stemmer og talemåter var relativt stort problem for mange, og ofte viser det seg at de har store problemer med å forstå når andre enn læreren snakker norsk. Behovet for å lytte til mange stemmer ser imidlertid ut til å være et viktig element ved språkinnlæring, og en stor utfordring for undervisning i norsk for fremmedspråklige. Mange informanter poengterte også viktigheten av å lære ”riktig tale”. De som har opplevd lærere som har vært flittige i å korrigere språklig feil ble positivt omtalt. Svært mange kom inn på betydningen å bruke eksempler i undervisningen. Dette ble spesielt nevnt i sammenheng med samfunnsinformasjon. Det å bruke konkrete situasjoner i formidlingen ser ut til å vurderes langt mer positivt enn undervisning som legger vekt på generell informasjon om samfunnet (Thorseth 1995).

En annen poeng i forskningsfunnet, var behovet for å lære læringsstrategier, de fleste deltakere innså at det krever egeninnsats. Av 92 elever var det mange, spesielt blant språksvake som pekte på at de begynte å lære norsk når de etter hvert forsto at de måtte gjøre noe aktivt selv i tillegg til undervisningen (Thorseth 1995). Både de språksterke og svake late til å ha behov for at læreren formidler kunnskap om innlæringsstrategier. Ofte kan det være nok for å få deltakere til å reflektere over hvordan de selv lærer (ibid).

3.3.3 Deltager sammensetning

Heterogene eller homogene grupper i undervisningen?. For å belyse forholdet mellom disse ordninger velger jeg å trekke inn forskningsarbeidet til Thorseth(1995) i hans intervju data fremvise at både lærere og elever var stort sett svært enige om at elevgruppene bør være språklige og kulturell heterogene i norskopplæring. Grunnlaget var at det skapte de beste læringsbetingelser fordi elevene tvinges til å bruke norsk språket, samtidig var det like viktig at gruppene er homogene når det gjelder ferdigheter i språket. Den optimale læringssituasjonen innebærer derfor at deltakerne er på omtrent samme andre språklig lærings nivå men samtidig har ulike første språklig og kulturell bakgrunn. Det kan være en fordel om en vil tilpasse individuelle behov med differensierte undervisningstilbud og at ressursene som gis til denne undervisningen må muliggjøre både organisatorisk og pedagogisk differensiering. Det er også viktig med en kartlegging av deltakerne lærings forutsetning for å kunne lage et best mulig tilpasset undervisningsopplegg (Hirsch 2009).

3.3.4 Analfabet og tilpasning

De fleste analfabeter blir plassert i spor en, denne gruppen mangler grunnleggende skolegang. Det viser seg at denne gruppa er mer heterogene enn det man vanligvis forestiller seg, og ulike fremmedspråklige vil derfor ha ulike forutsetning, motivasjonsfaktor og livsplaner. Et viktig poeng er at selve lesekyndigheten er ulikt profilert hos enkeltindivider innen denne gruppa. Gruppas spesielle bakgrunn har behov for en spesielt tilrettelegging. For analfabeter må den ordinære opplæringen i norsk med samfunnskunnskap suppleres med særskilt lese- og skriveopplæring. Målet for alfabetiseringsundervisning bør være funksjonell lese og skriveferdighet (Hegen & Tenfjord 1999).

3.3.5 Nettbasert opplæring

En annen aktuell tema i tilpasset læring i undervisning norsk og samfunnskunnskap har vært knyttet til mulighet for gratis norskopplæring på nett, både for utlendinger som ønsker å arbeide i Norge og til innvandrere. Et slikt innspill har sin bakgrunn i følgende vurdering fra det offentlige utvalget mangfold og mestring NOU (2010:7).

«Det er sannsynligvis behov for et moderne og tilgjengelig språkopplæringsverktøy som er lett tilgjengelig og gratis. Norge trenger utenlandsk arbeidskraft framover og et slikt nettsted kan også fungere som et supplement til mer tradisjonell opplæring. (...) En gratis nettbasert ressurs kunne bidra til å utjevne forskjellene imellom de ulike kommunene. Noen kommuner vil ha store problemer med å tilby adekvat språkopplæring på ulike nivåer. Alle tiltak som bidrar til å minske kvalitetsforskjellen mellom kommunene bør vurderes grundig.»(Nou 2010:7)

Rapporten om innvandrere på nett (NOU 2010:7) er en analyse av den digitale kompetansen til de fem største innvandrergroppene i Norge; innvandrere fra Polen, Pakistan, Irak, Somalia og Vietnam. Undersøkelsen viser at ni av ti innvandrere bruker PC og Internett. Majoriteten av de som bruker pc, gjør dette daglig. Nesten alle har tilgang til pc hjemme, mens bare en av fire innvandrere bruker pc på jobb. De som ikke mestrer teknologien er motivert for å lære mer og ønsker seg kurstilbud fra det offentlige.

Utvalget ser at gratis nettbasert norskopplæring vil kunne bidra til å avhjelpe situasjonen noe. Det er utviklet flere nettbaserte tilbud med offentlig støtte, men ingen av dem er gratis. Utvalget anbefaler at det utvikles tilbud om gratis nettbasert norskopplæring. Dette vil både kunne være , stimulerende og bidra til å løse problemet med manglende lærerressurser. I relasjon til dette mente utvalget at kommunene bør legge til rette for at deltakerne får nødvendig informasjon og nettilgang. Forslaget om gratis nettbasert norsk kurs høres rimelig ut, men en innvending jeg har er hvilken kontekst skal nettbasert undervisning inngå i ?. Hvordan tilrettelegges nettbasert læring, skal den være et supplement til den ordinære undervisningen eller en selvstendig ordning?.

3.3.6 Kontrastiv språkanalyse

Bakgrunnen for presentasjon av kontrastiv språkanalyse tenking og teori er presentert fordi jeg ser på den som svært relevant i diskusjonen av tilretteleggelse rundt organisering av tilpasset læring for andrespråk læring med utgangspunktet i innvandrere førstespråklig bakgrunn. Denne teorien kaste lys på faktorer som kan være betydningsfull i tilrettelegging for innvandrere med forskjellige språklig bakgrunn med tanke på førstespråkets slektskap til andrespråket. Det har tidlig vært utbredd å bruke språktypologiske kontrastive analyse hvor man hovedsakelig beskjeftiget seg med sammenlignede (komparative) studier som bygget på historisk slektskap eller sammenlignede av språk fra forskjellige språkfamilie, altså studier basert på den genetiske inndelingen av språk. Hensikten var å si noe om hvor lett eller vanskelig en kan lære seg et annet språk enn sitt eget og årsakene til dette. En språk forsker Greenbergs tokk for seg en undersøkelse i dette området, studie hans fremviser at slektskap ved språk ikke kan betraktes innfor logiske rammer, med tanke på geografiske nærhet ved land eller kontinent.

Når det gjelder vanskelighetsgraden av andrespråkinnlæring hevde Vox (2005) at morsmålet også betegnes som førstespråket til deltakeren er en av de faktorene som er med på å bestemme hvor stor jobb den enkelte har foran seg når hun/han begynner å lære norsk. Jo større avstand mellom morsmålet og norsk, jo større jobber må deltakeren være forberedt på å gjøre. I forhold til en slik påstand skal det presenteres et relevant lingvistisk forsknings arbeid gjort av Greenbergs ”Universals of language” hvor han beskriver de syntaktiske karakteristiske trekkene ved en rekke språk fra forskjellige språkfamilie i Øzerk (1993).

I sitt språkvitenskapelig databaserte (Empiriske, induktiv) arbeid har Greenbergs påvist statistisk korrelasjon mellom ordstillingen i et språk og visse andre grammatiske trekk ved det. Med utgangspunktet i rekkefølgen av setningsleddene subjekt(S) objekt(O) og verb(V) ordstilling(word-order) grupperte han ulike språk i seks kategorier.

<i>Sov-språk subjekt-objekt - verb</i>
Tyrkisk, hindi, urdu, Tamil, Persisk, Punjabi, Japansk, Koreansk, Baskisk, Ungarsk

<i>Svo- språk Subjekt-verb-objekt</i>
Norsk, Svensk, Dansk, Engelske, Samisk, Fransk, Spansk, Polsk, Portugisisk, Italienske, Russisk, Gresk, Serbisk, Kroatisk, Thai, Albansk, Akan, Vietnamesisk, Finsk, Swahili, Tysk.

<i>Vso-språk verb-subjekt-objekt</i>
Klassisk arabisk, Irsk

Tabell.1 Språkkategori (Øzerk 1993: 15)

Jeg velger å presentere tre av Greenbergs språk kategorisk områder. De er også de tre førstnevnte språkgruppene (Sov -språk, Svo- språk og Vso-språk) som synes og utgjør hovedkategoriene, og er representativ for morsmålet/førstespråket til de fleste deltakere fra språklige etniske minoriteter i Norge. Som sakt er språkene kategorisert i forhold til slektskap. Det interessant observasjon jeg mener ved Greenbergs arbeid er at Swahili ligger i samme område som norsk. Skal en ha tillit til Greenbergs funn vil jeg si at språkets slektskap er altså ikke betinget på enten geografisk eller kulturelle nærhet.

Ved hjelp av kunnskaper i språktypologi og kontrastiv analyse tok man sikte på å finne ut hvor og hvorfor deltakere kan ta feil ved andrespråk læring. Man mente at som lærer kunne man med slike kunnskaper være i stand til å forutse eventuelle feil. Øzerk (1993) jeg ønsker å henviser til Hvenekilda når hun sier følgende om andrespråks undervisning, basert på kun kontrastiv analyse av deltakerne morsmål og andrespråket.

“Dersom man kunne sammenligne elevenes morsmål med målspråket (kontrastiv analyse) ville man kunne se hva som var likt i de to systemene, og hva som var ulikt. På denne måten mente man å kunne forutsi hvor feil ville komme til å oppstå” (Øzerk 1993:22).

Man kan si at hovedhensikten med tilnærmingen først og fremst har vært å kunne se forskjeller og likhetene mellom deltakeren morsmål og målspråket, og med slike kunnskap kunne man forutsi og forebygge feil, samt være i stand til å følge opp deltakeren språklige utvikling. Det sentrale her er at lærere i undervisningssammenheng skal være i stand til å tilrettelegge og gjennomføre undervisning på dette grunnlaget, slik at deltakeren for det første unngår å gjøre feil, og for det andre, hvis de gjør feil skal læreren være i stand til å bruke feilene som grunnlag for videre arbeid (Øzerk 1993) .

Når vi videre snakker om vanskelighetsgraden ved innlæring av et nytt fremmedspråk og dens nærhet til eksisterende førstespråk finnes det noe sentrale kritikk for eksempel fra anerkjent språkforsker: Henry Sweet hadde det å si.

“We are naturally inclined to assume that the nearer the foreign language is to our own, the easier is it. A Spaniard soon learns to understand Portuguese, and a Portuguese soon learn Spanish enough to understand it, a Dane soon learns to understand Swedish. Hence also we are often told that Italian is very easy if you know Latin and French.”(Øzerk 1993:17)

I følge Sweet er dette en feilaktig forestilling. Han mente at det å lære beslektet språk til å begynne med kan være uproblematisk, men senere kan det han kalte “cross-association” by på problemer. Når det gjelder innlæring av et helt annet språk som ikke er beslektet til førstespråket, kan prosessen blir omvendt.

“The beginning is much more difficult, and of course it takes a much longer time to understand the language. But when the initial difficulties have been once overcome, it is easier to get a minutely accurate knowledge of the language, because the learner is less disrobed by” Cross-associations” (Øzerk 1993: 17).

Skal man ta stilling til denne påstanden, vil det si at selv om man hevder i dag at jo større avstand er mellom morsmålet og norsk, jo større jobb må innlærer være forberedt på å gjøre, vil allikevel de som ikke har et slektskap mellom førstespråk og andre språket ha sterke fordel ved og til lære seg andrespråket mye bedre fordi det ikke vil oppstå forstyrrelse, eller forvirring med “kryss assosiasjon” også kalt språkblanding.

Det er generelt vanskelig å finne solide forskningsresultater som påviser at det er mer problematisk for deltakere fra enkelte språkgrupper enn for andre å lære et nytt språk. Men i følge Vox (2005) viser både erfaringer og testresultater fra språkprøver i norsk for fremmedspråklige voksne som indikerer en sammenheng mellom innlæringstid og morsmålsbakgrunn. Det kan være behov nye oppfrisket forskning innenfor området for og kartlegger mulig årsak for usammenhengende resultater. Selv om man har noe få kunnskap om andrespråkinnlæring, er det ikke konsensus mellom forskerne om hvordan andrespråks læring kan forklares. Det er heller ikke mye forskning rundt hvilken rolle undervisning kan spille for støtte og effektivisere språkopplæring for den enkelte. Dermed er det klart at læreren må ta egne valg, naturligvis innenfor visse rammer. Derfor vil rammen som læreplanen setter, være svært avgjørende for tilrettelegging for undervisningen.

3.4 Motivasjons

Jo eldre jeg blir, desto vanskelig er det å lære, dette har lenge vært et allmenn anerkjent påstand rundt menneskelig læringsutvikling. Vi vet at barn lærer språk på en annen måte enn voksne. Når barn lærer språk, lærer de det på en intuitiv måte. Barna har ikke samme skepsis til språket som de voksne, de har ikke samme redsel for å si noe feil, og de engster seg nok ikke så mye for ikke å forstå alt de hører. De repeterer intuitivt og spontant, og lærer underveis på en ganske annerledes måte enn voksne (Hagen & Tenfjord 1999).

De fleste voksne lærer fremmed språk gjennom grundig undersøkelse av språket. Mange føler de må kunne ord godt før de tør å si dem høyt. For voksne er det også ofte vanskelig å få til riktige uttale. Man forbinder alder og språktilegnelse ofte i relasjon for forståelse av en kritisk periode (NOAS2102 2011). Kritisk periode har vært brukt om utvikling av språkferdighet generelt, her snakker man om at mennesker vellykket språktilegnelsen bare vil være mulig innen en viss periode av livet. Et av spørsmålene har vært om det er mulig å oppnå gode ferdigheter i språk dersom en ikke tilegner seg språket i ung alder. Det har ikke vært enigheter om hva som er grensen for den kritiske perioden. Noen har hevdet at den varer frem til seks års alderen, andre knytter den til begynnelsen av puberteten (NOAS2102 2011).

Flere undersøkelser har imidlertid vist at det ikke er fullt samsvar mellom alder og oppnåelse av visse ferdigheter. Dette talar mot at det finnes en kritisk periode med biologisk basis. I forbindelse med dette meiner noen andrespråk forskere at voksne har spesielle fordeler til å lære seg et nytt språk på grunn av at de er kognitiv strukturert og sette pris på å få hjelp til å oppfatte og forstå nye informasjon, de er ofte ikke fornøyd med bare å bli fortalt at noe er riktig og noe er feil, voksne vil gjerne ha forklaring på hvorfor. Noe meiner at den beste alderen for læring er mellom trettien og førti år fordi balansen mellom evne til å lære ved imitasjon, logikk og erfaring da er optimal. Voksne har større erfaring som gir dem læringsfordeler i forhold til barn, men fordi voksne opplever at hukommelsen gradvis blir dårligere trenger eldre mer tid enn unge (NOAS2102 2011).

Innen andrespråks forskning har man antagelsen at det finnes en kritisk periode især vært knyttet til utvikling av uttaleferdigheter. Den som begynner å lære et nytt språk som voksen, vil trolig ha størst problemer med å oppnå aksentfri eller tilnærmet aksentfri uttale. Men det som er påvist i flere undersøkelser, er at i gjennomsnitt oppnår yngre språkbrukere bedre uttale enn eldre, men også at det finnes små grupper av yngre med aksent og noen blant de eldre som er aksentfri. For mange voksne kan det nok i større grad enn for barn være nødvendig med systematisk og god uttaleundervisning. Undersøkelser tyder altså på at voksne kan nå svært god ferdigheter i andrespråk, selv om de først har begynt i tilegne seg språket i voksen alder. Innlæringseksperimenter med voksne deltakere har også gitt resultatet som tyder på at det er mulig for voksne å oppnå dyktighet når det gjelder uttale i løpet av kort tid (ibid).

Det kan virke svært forvirrende ved å sette konklusjon rundt disse hypoteser. Teorier rundt andrespråktilegnelse har mangfoldig innvendinger. En ting som fremtrer mer tydelig er deltakernes nivåer innen en gruppe alltid vil sprike, selv om deltakerne kan være nokså jevne i starten, vil det ganske snart vise seg at noen lærer raskere enn andre. Det er også variasjon med hensyn til den innsats en språk innlærer må gjøre, og den tid en språk innlærer må bruke et visst språkferdighetsnivå. Noen få lærer norsk veldig raskt, mens andre trenger mer tid. Det er forskjellige faktorer som bestemmer hvor fort en lærer, i følge Vox (2005) presenteres det følgende faktorer som, tidlig skolebakgrunn, erfaring med andre fremmedspråk, grammatikken i morsmålet, om man bruker norskspråket aktiv utenfor skolen/kurset, og om man har positiv støtte og oppmuntring i innlæringsprosessen.

Det er et substansielt spørsmål som oftest stilles i dette område, hva er årsaks bakgrunn til at noen deltakere for en vellykket andrespråktilegnelse enn andre, dette spørsmålet skal presenteres ved å trekke inn en undersøkelse gjort i Canada foretatt av den franske forsker i andrespråktilegnelse som heter Stevick i Noas1100 (2011). Stevick startet en serie med intervjuer av sju svært vellykkede voksne deltakere. Grunnlaget for undersøkelsen var for at han håpet på å finne noe likehetstrekk i måten de hadde gått frem på får og lærer språket. Men det ble fort klart for ham at elevene var mye mer forskjellig enn han hadde forventet. Det som var helt essensielt for noen var totalt uinteressant for en annen. Noen var helt avhengige av å høre språket og hadde en god auditiv hukommelse. Andre måtte støtte hukommelsen ved å se ord og uttrykk i skrift eller skrive det ned selv, og andre igjen lese høyt for seg selv. Noen brukte såkalte ovenfra- ned- strategier, de prøvde å få tak i det generelle innholdet og gjettet på ordenes betydning ut fra dette. Andre brukte neden-fra-opp strategier og tok utgangspunktet i de ordene de kunne, og prøvde å bygge opp setningenes innhold ved å kombinere disse. De gjentok enkelt ord og hadde stort utbytte av å pugge glosser, mens andre igjen ikke lærte noe av å gjøre det. Noen ville ha strukturøvelse, andre ville høre autentiske språk. Noen ville ha grammatiske forklaringer og lærte best ved å få innsikt i språkstrukturen, andre ble bare usikker ved grammatikk undervisning. Noen pugget hele teksten, andre pugget aldri. Noen hadde vært engstelig for å si noe galt, andre hadde skravlet i vei fra første stund. Stevick fant altså ikke frem til en formel som førte til vellykket språkinnlæring, men snarere til en rekke teknikker som mange måte sto i motsetning til hverandre(*ibid*) .

Det eneste som var felles for språkinnlæring, var at de hadde et sterkt ønske om å lære det nye språket. Selv om undersøkelsen presentere en store variasjoner i læringsstrategier hos de som har lyktes var den en faktor som var gjellende for alle elever i undersøkelsen. Stevick trekker inn betydningen av motivasjon og deltakeren autonomi i språkutviklinger som validitet for andrespråktilegnelse. Konklusjonen til Stevick var at motivasjon er en essensiell komponent, for andrespråkinnlæring. En nærliggende fremstilling av dette er teoretisk innfallsvinkel utarbeidet av det sosialpsykologiske andrespråk forsker Lambert i samarbeid med Gardner som Øzark(1993) referer til, Lambert og Gardner lagde en modell om andrespråk tilegnelse. Hoved fokuseringen i modellen er rettet til individets holdning og orientering knyttet til to motivasjon områder kalt integrativ og instrumentell.

3.4.1 Integrativ og instrumentell motivasjon

Tospråklig ferdighet fremstår ofte i faglige kontekst som en konsekvens av språklig anlegg og intelligens, orientering og holdning . Det siste nevnte virker inn på tospråklige ferdigheter både direkte og indirekte gjennom motivasjon. Motivasjon blir på denne måten sett på som en avhengig, mellomliggende variabel. Det å ha anlegg og motivasjon resultere i bedre språklig presentasjoner enn om en bare har evne og anlegg uten motivasjon. Lambert og Gardner hadde sitt utgangspunkt i spørsmålet:

“How is it that some people can learn a foreign language quickly and expertly while others who are given the same opportunities to learn, are utter failures”(Øzerk 1993: 42)

Det er snakk om to typer motivasjon integrativ og instrumentell. De anser instrumentell motivasjon som noe som reflekterer en nytteorientert handling. Instrumental orientering er

“a desire to gain social recognition or economic advantages through knowledge of a foreign language”(Øzerk 1993:42).

Når det gjelder integrativ motivasjon blir den sett på som noe som reflektere personifisert mellommenneskelig motiver med tanke på å bli likt og akseptert av den gruppen som det nye språket er assosiert med. Derfor blir integrativ orientert som

...a desire to be like representative members of the” other language community” and sincere personal interest in the people and culture represented by the other group”(ibid)

Det viste seg at Lambert i sine arbeid tenderte mot å favorisere” den integrative orienteringen” fremfor den instrumentelle orientering. Bakgrunn for dette antas å ligge i hans forskningsarbeid om engelskspråklige innlæring av fransk i Canada i 1959. Han fant i sin undersøkelse at

...”the integratively oriented students are generally more successful in acquiring French than those who are instrumentally oriented (Øzerk 1993: 40).

En annen språkforsker kalt Gordon fant også ut at de integrativ motiverte tenderte mot å ha sterkere motiv for andrespråkinnlæring enn de instrumentelle motiverte. Både Lambert og Gordon setter klare skiller mellom instrumentell og integrativ motivasjon, og de behandler integrativ motivasjon som den sentrale årsaks variabel for andrespråkinnlæring.

Kommentarer og kritikk av Lambert modeller konsentrerte seg hovedsakelig om disse momentene. Når det gjelder det førstnevnte punktet, sier Baker i Øzerk (1993) at de to motivene ikke nødvendig må ekskludere hverandre. De behøver ikke bli sett som motsetning eller hverandre alternativ.

“Bothe are capable of existing within an individual at the same time. A person may be motivated in different at strengths by both orientations”(ibid: 42)

Siguan & Mackey utdype dette nærmere.

...”Somebody who learns a language for the main purpose of becoming integrated in the group which speaks it may also believe the integration in the new group will have personal advantages for him and will even help him to rise in society”(ibid: 42).

Når det gjelder det andre punktet hvor integrativ motivasjon sier Strong i Øzerk(1993) *Integrative Motivation: Cause or Result of Successful Second Acquisition*. Her anser Strong andrespråkinnlæring som en årsaks variabel til integrativ motivasjon. Strong har av den oppfatning at det er prosessen ved å lære andrespråket og dermed det å begynne å bli tospråklig som er særlig grad vekker integrativ motivasjon. En slik tilnærming til forholdet mellom innlæring og motivasjon synes å rette oppmerksomheten ikke bare mot undervisningsbetingesene, men også de sosiale betingelsene som stilles til minoritetene. (Øzerk 1993) .

Innlæring av andrespråk når det er samfunnets språk, kan ikke behandles kun som en motivasjonssak, men om betingelser for å lære. Dette er fordi minoriteter ikke har noe valg. De må lære andrespråket, uansett om de er motiverte eller ikke. I realiteten gjør de det i mer eller mindre grad. Spørsmålet er heller om det de lærer er nok til at de kan bli handlekraftige når det gjelder videre skolegang og aktiv deltagelse i samfunnet ellers. Det er også andre utenforliggende årsaker som motivasjonsteori ikke adresserer som er relevant for voksne minoriteter motiv for andrespråkinnlæring(Ibid).

I NOAS102 (2011) finnes det en undersøkelse gjort i Sverige blant innvandrere. I undersøkelsen presenteres en informant Anette, en innvandrer fra Libanon. Hun uttrykte på følgende måte hvor vanskelig men viktig det er å kunne opprettholde sin foreldrerolle som er grunnbunnen til hennes motivasjon for andrespråklæring, uttalelsen er derfor på svenske.

“Eftersom jeg bor i det här landet ock har barn, som går på skolen, vill jag lære mig lase ock skriva ock tale det språk, som tales här...annars klarara jag mig inte och inte helle barnen. Jag måste ju kunne forstå barnen ock deras problem... Det ar derfor som jag kampe så mycket att læra mig svensk. Det er bråttom
(NOAS 102 2011 : 675)

En kan tro at for mange deltakere som har barn springer motivasjonen ut fra deres ønsker om å støtte barna i skolegangen, å lære seg å skrive og lese er høyst prioritert fordi de har barn i skolene som vil trenge deres hjelp. For å delta i dette arbeidet på en reell måte kreves det at foreldrene gjør hva de kan for å øke egen kompetanse.

3.4.2 Vurderingsform og motivasjon

Evaluering og vurdering av norskferdighet hos voksne innvandrere har to formål. På den ene side har man den fortløpende vurderingen knyttet til undervisningssituasjon. Denne vurderingen omtales som formativ vurdering, eller vurdering underveis. Formålet med formativ vurdering er å gi grunnlag for planlegging og tilrettelegging av undervisning og oppfølging av deltakerne språkutvikling. På den andre siden står den summative vurderingen, også kalt sluttvurderingen, som oppsummerer hva deltakerne har oppnådd av ferdigheter ved gitte tidspunkt ved kursslutt. I opplærings situasjon vil det være naturlig å vektlegge den

formative vurderingen. Den formative vurderingen gjenspeiler et læringssyn som ser på elevene som en ansvarlig medspiller i læringsprosessen, å indikere at en tro på bevisstgjøring med innflytelse er nøkkelen til motivasjon og innsats. Det innebærer at det må foregå fortløpende innsamling av informasjon om hva deltakerne har lært, og hva som falle lette eller vanskelig for dem (Vox 2005).

3.4.3 Metakognitiv læring

Ønskede mål for individuell plan eller ansvar for egen læring som jeg har nevnt tidligere er en stor utfordring blant voksne innvandrere. Selvstendighet i læring kan oppfattes som tilnærming til det metakognitive læringsforståelse. Metakognitiv læring referer til former for kompetanse, som gir effektiv regulering og kontroll av egne kognitive systemer (Båten 2008). Personen lære til å styre egen kognisjon, sin hukommelse, og oppmerksomhet. Piaget har beskrevet tre grunnleggende former for selvregulering som følger etter hverandre i en utviklingssekvens. På det første stadiet, som han kaller autonom regulering, dreier det seg om en ubevisst justering og fininnstilling av egne motoriske handlinger. På det neste som han kaller aktiv regulering, er personen i stand til å konstruere og test en slags handlingsteori ved hjelp av prøving og feiling. Først på det tredje stadiet foregår det en bevisst regulering av egen læring og problemløsning (Bråten 2008). I følge Ormrod (2009) kan selvstyrt læring fremme motivasjon.

“More recently, some researchers have found evidence that people have a need to believe they are competent, capable individuals and may paradoxically undermine their own success as a way of protecting their sense of self-worth. People may also have a need for self-termination a sense that they have some autonomy and control regarding the course that their lives will take” (Ormrod 2009:489)

I følge Eikaas(2000) er motivasjon for læring knyttet til ulike behov for et menneske til å gå inn i en endringsprosess. Motivasjon handler om fremkalling av en tilstand som får deltakeren til å føler behov for å gjøre noe for å oppnå noe. Motivasjonen kan være styrt ved at en forfølger sine interesser og drømmer i læringsprosessen. Samtale mellom deltakere og lærere på tomhandshånd før kurset for å avdekke potensialet av ideelle læringsressurser som deltakere kan få glede av både faglige og sosialt er god tilrettelegging ordning (Eikaas 2000). Dette mener jeg at den individuelle plan som er redegjort for i det teoretiske kapitlet om tilpasset læring tilrettelegger for. Det er en grunnleggende forståelse av at det tar lang tid å lære et nytt språk. Andrespråk innlæring krever bruk av faste mønstre og mange repetisjoner. Opplæringen må være tydelige og konkret. Bruk av bilde, gjenstander og konkrete aktivitet som illustrerer det språklige innholdet, er avgjørende for å oppnå forståelse. Det tar tid og er en arbeidskrevende prosess å lære å lese og skrive på et nytt språk. Det er derfor viktig at deltakere blir motivert for oppgaver. Motivasjon hos voksne deltakere er avhengig av at de ser og opplever hva språklige kunnskapen kan brukes til. Det blir læreren oppgave å synliggjøre for deltakeren hvor nyttig redskap språket er i ulike områder i samfunnet.

3.5 Samfunnskunnskap

Femti timer samfunnskunnskap er et eget fag, som også skal danne utgangspunktet for samfunnsfaglige temaer i norskopplæring. Samfunnet har behov for å informere nye medlemmer om institusjoner, lover, regler, plikter og rettigheter fortløpende, og innvandrere har behov for sann og korrekt informasjon om samfunnet. Målsettingen for de 50 timene obligatoriske samfunnskunnskap er sammensatt. Faget skal være en tidlig introduksjon til samfunnet. Derfor skal opplæringen gis på “ et språk innvandreren forstår “.

Morsmålundervisning i samfunnskunnskap kan være en adekvat supplerende læring til norskopplæring. Jeg ønsker videre å introdusere Cummins og Øzerk i Haugen (2006) pedagogisk teoretiske syn i viktigheten av forsterking av innvandrere førstespråk/ morsmål for andrespråklæring.

3.5.1 Dual-isfjell-modellen en tospråklig utvikling:

Dual-isfjell- modellen individets dual(tospråklige) språklig utvikling(dets førstespråks utvikling og andrespråks utvikling) bygger på ett og samme fundament. Haugen (2006) referer til Cummins og McNeely ideer om at språket er ulikt på overflaten selv om de har et felles fundament, utvikler de seg til to ulike koder eller kommunikasjonsredskap som vi omtaler som språk.

....The processes of the native and foreign language have between them a great in common. they are internally united”(Haugen 2006:145)

Et viktig pedagogisk spørsmål i denne sammenhengen synes å være følgende: hva består det felles fundamentene av? Det mest dekkende oppfatning av språk i denne sammenhengen er å anse språk som en kode som representere noe. Språket blir betraktet som noe man bruker til å representere objekter, menneskelig handlinger, hendelser, følelser, meninger, ideer, eller sammenhenger mellom dem. Når det gjelder felles fundament er det snakk om at en utvikler nye kunnskap i forhold til noen man allerede kjenner til. Denne argumentasjonen leder oss til å konkludere med at det felles fundamentet, består av kunnskap, erfaring, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger og hendelser og til meninger, ideer (Hugen 2006:145). Begreper representerer det prinsippet for teorien om hvordan tingene omkring oss er gruppert hvordan de henger sammen, hvilke forhold de har til hverandre og hva slags karakteristikk de har til felles. Det å lære et begrep innebære en forståelse at det er underliggende prinsippet og den underliggende teori. Da må man beherske slike substansielle, meningsbærende elementer, begreper som kunnskap, prinsipper og teori for å kunne sette ord på dem. I både skriftlig og verbal kommunikasjon er det ideer, tanker, meninger, erfaring, vurdering og følelser knyttet til mennesker (Haugen 2006: 146). Ved siden av mennesket kunnskaper og velutviklede begreps repertoar er teknikken for å knekke lesekoden overførbar fra det ene språket til det andre. Utenfra slik tankegang kan en hevde at jo flere språk en kan, jo lettere blir det å lære nye språk. Kunnskapsmessig (begrepsmessig) utvikling og språklig utvikling henger nøye sammen.

I teorien hevdes det kunnskapen om begrepsnettverket om hvordan regn blir til eller vannets kretsløp er det samme på urdu og norsk. Det som er forskjellig, er merkelappene, eller etiketten, på de ulike kunnskapene og begrepene (ibid). Erfaringsrepertoar og kunnskaper om omverden på det ene språket, kan hjelpe mennesker til å lære å utvikle en lignende kompetanse på et annet språk. Direkte språkrettede ferdigheter og kunnskaper, som metaspråklig bevissthet, leseteknikk og det å knekke koder kan overføres fra de ene språket til det andre (ibid). En kan stille spørsmål om opplæringen som foregår gjennom deltakerne førstespråk kan være en støttende funksjon dersom den brukes som supplement for undervisning i andrespråket?

Siden femti time samfunnskunnskap er et nytt fag, i følge Vox (2005) mangler det læringsmidler tilpasset faget. Arbeidet med læringsressurser på flere språk er satt i gang, med det vil ta tid før et stort utvalg vil være tilgjengelig. Det er nødvendig at det blir utviklet læringsressurser på flere språk både i trykt form og digitalt. Voksenopplæringssettene står også fritt til, i tråd med lærerplanen slik den foreligger å utvikle eget kursmateriell ut fra lokale behov, gjerne i samarbeid med asylmottak og andre instanser.

4. DATAINNSAMLINGSMETODE

Jeg vil i dette kapittel redegjøre for valg av forskningsmetode som er en kvalitativ metode. Videre gjør jeg rede for utformingen av spørreskjemaet, gir en beskrivelse av utvalget og diskuterer om validitet og reliabilitet, deretter kommer noe etiske refleksjoner.

4.1 Problemstilling

Problemformuleringsfasen kan sies å være et kjernepunkt i enhver forskningsprosess. Halvorsen(2008:34) hevder at problemformulering eller presisering av problemstilling vil enten man er klar over det eller ikke, virke styrende på resten av forskningsprosessen og resultatet. I følge Halvorsen (2008) er en god problemstilling kjennetegnet ved følgende premisser. Det første er at det finnes primærdata eller sekundærdata for å belyse den og at det er mulig å få tilgang til disse dataene. Det andre er at det må være mulig å gjennomføre en undersøkelse for å belyse problemstillingen innenfor en begrenset tidsramme. Det tredje er at det finnes tilstrekkelig med ressurser slik som datautstyr og programmer for å gjennomføre undersøkelsen, og tilslutt kreves det at studenten/forskeren har nødvendige kunnskaper for å gjennomføre undersøkelsen(ibid).

Jeg må ærlig si at jeg har lagt ned mye tid og arbeid i problemformuleringsfasen. Fordi jeg tok hensyn til de ulike faktorer som jeg har nevnt ovenfor. En god lærdom jeg har fått gjennom denne prosessen når det gjelder problemstilling, er at selv om man har en formening om tema og området for oppgaven, så betyr ikke dette det samme som at problemstillingen er lett å utforme. Det kan være en utfordring å finne en solid, avgrenset problemstilling. Noen av grunnene til dette er vel at det er vanskelig å lese seg til hvordan en skal formulere en god problemstilling som samtidig er presis. Man lærer først og fremst ved å gjøre det, ved å prøve å feile. Man må være innstilt på å bruke god tid i denne fasen om man ønsker å finne en fruktbar problemstilling som man også er fornøyd med. Jeg var til tider redd for at problemstillingen kanskje ble formulert på en uklar måte, når en vet at dette kan øke sjansen for et uheldig sluttresultat. Da jeg endelig fant en problemstilling jeg kunne hvile på åpnet det seg mange dører for videre fremdrift i prosjektet.

4.2 Forskningsmetode

En metode skal beskrive fremgangsmåten man benytter for å finne svar på sin problemstilling. En definisjon på forskningsmetode kan være: et sammenfattende sett av regler for innsamling, bearbeiding og tolkning av data (Halvorsen 2008:20).

Forskningsmetode kan forklares på mangfoldig måter, en kan for eksempel si at en forskningsmetode er fremgangsmåten vi bruker for besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt. En annen forklaring kan være at metoder er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Konkret kan en si at forskningsmetoder er fremgangsmåter vi bruker for å få kunnskap (ibid).

I forskningsmetodikk er det fra tradisjon to tilnærminger som gjelder. Metodene betegnes som kvalitative og kvantitative. Kvalitativ forskning har et overordnet mål i å utvikle forståelse av ulike fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I kvantitative forskning er det vanlig at det samles inn datamateriale om større antall informanter (Kleven 200). Kvalitative undersøkelser gir beskrivelser av få enheter ved hjelp av mange variabler, mens kvantitative undersøkelser gjerne vil gå i bredden og beskrive, analysere mange enheter med relativt få variabler. Den kvalitative undersøkelse kan sies å gå mer i dybden enn i bredden, og man ønsker en økt forståelse fremfor forklaringer. I denne metoden er tilnærming og opplegg fleksibelt. *“Skille mellom datainnsamling og datanalyse er mindre markerte i kvalitativ enn i kvantitativ metode”* (Kleven 2002:23)

Kritikken mot kvalitative metoder ble det henviset til at kunnskapen i lite grad kan generaliseres. Innenfor kvantitativ forskning vil grupper stå i fokus fremfor individet, og resultatene vil derfor kunne si mer om generelle tendenser enn hvert enkeltindivid opplevelser (Halvorsen 2008). Hovedskille mellom kvalitative og kvantitative metode vil være hvilken hensikt man har med sin undersøkelse og hvilken kunnskap man ønsker å utvikle. Kleven (2002:23) hevder at det er ikke alltid nødvendig å skille mellom de to metodene, de to tradisjonene har sine sterke og svake sider og kan derfor utfylle hverandre. Man kan triangulere, altså kombinere to eller flere metoder, for å få mer utfyllende informasjon.

Denne påstanden støtter Halvorsen (2008:129) når han hevder at i forskningspraksis, er det vanskelig å finne en skarpe todeling til tilnæringsmåtene, og de færreste vil hevde at tilnæringsmåtene utelukker hverandre. Når dette er sagt er den valgte forskningsmetoden i denne oppgaven kvalitativ metoden må videre si jeg er enig med Halvorsen(2008) og kleven(2002) at disse tilnæringsmåtene kan utfyller hverandre. Siden det er den kvalitative metoden som gjelder her vil jeg si litt om vitenskapsfilosofiske området den er utledet fra. Filosofien kalles hermeneutisk vitenskapsfilosofi, kort var denne filosofien opprinnelig brukt av teologer og klassiske filologer i deres streber etter å tolke eller finne frem til den rette forståelse av overleverte tekster (kleven 2002:60).

4.3 kvalitativ metode

Valg av metode må gjøres på bakgrunn av hvilken metode man mener kan gi best datamateriale som grunnlag til å belyse den aktuelle problemstillingen. For mitt vedkommende valgte jeg tidlig i prosessen en kvalitativ tilnæringsmåte. Jeg var tidlig klar over at problemstillingen jeg valgte egnet seg best for en kvalitativ tilnærming. Jeg har valgt videre en kvalitativ data behandling. En slik data behandling som jeg har foretatt gjennom formulerte ord og tekster er forenklet i kvalitativ behandling. En hovedgrunn for bruke av spørreskjema i datainnsamling var at jeg hadde begrenset tid til rekruttering av informanter var vanskelig og tidskrevende. Jeg hadde en antagelse om at få lærer hadde ikke tid eller overskudd til å stille opp på intervjuer. Bruk av spørreskjema som metode var i min tilfelle den beste avgjørelsen.. Haraldsen(1999) sier at en av fordel med en standardisert og forutsigbare formen i spørreskjema er at rammen rundt spørsmålene blir noenlunde lik for alle som deltar og dette var et klart målønske fra min side.

En annen hovedgrunn for mitt valg av spørreskjema er faren for intervjuereffekten. Intervjuereffekten beskrives hos Halvorsen (2008) som situasjonen der respondenten svarer det han eller hun tror forskeren vil høre, dette kan øke risikoen for å få et strategisk svar. Spørreskjema sendt gjennom mail der det er ingen tydelig kontakt mellom forsker og informant tror jeg kan skaper større frihet for respondenten til å svare ærlig og minimalisere frykten for å bli fordømt av forskerens mening eller synsing. Min målsetting var å få flest mulig informanter til å belyse erfaringer og opplevelse rundt opplæringen, samtidig som jeg

ønsket informasjon om hvordan denne undervisningen tilrettelegges og praktiseres. Flest mulig informanter muliggjør allsidige svar, for selv om min målsetting var å beskrive fenomenet ved dets innholdsmessig tilstand, ønsket jeg samtidig å vektlegge meninger fra flest mulig informanter. Jeg må imidlertid si at jeg erkjenner fordeler med intervjumetoden som Halvorsen (2008) påpeker sammenlignet med spørreskjema, der fordelene er for eksempel at bortfallet vanligvis blir mindre. Dette er fordi i ansikt til ansikt kan intervjueren overtale de motvillige til å la seg bli intervjuet. Jeg opplevde bortfall av tre informanter som først gav sitt samtykket som informant, men som trakk seg i seinere anledning. Personlig tilstedeværelse ved intervju betyr også at forståelse av de enkelte spørsmålene kan sjekkes og misforståelsen kan oppklares og svar kan utdypes. Sluttord for denne gangen er at siden jeg ønsket å undersøke et saksområde ved å beskrive et fenomen, forekomst eller prosess, er denne undersøkelsen deskriptiv. Samtidig bærer den preg av å være eksploderende, fordi problemstillingen og tema befinner seg innenfor et område Lund (2002:265) hevder denne type design kjennemerket som ikke-eksperimentelt. Fordi man er ute etter å studere en ting og dens tilstand og jeg vil si opplæring er en tilstand(Lund 2002).

4.4 Survey spørreskjema

Survey forbindes ofte med spørreskjemaundersøkelser, men det kan også være intervju. Det er hvordan man samler inn data og hvilket analyseverktøy man bruker som viser hvilken type survey man har valgt (Haraldsen 1999). Det finner ingen fasit som forteller hvordan spørreskjemaundersøkelse bør legges opp og gjennomføres. Derfor er utformingen av skjemaet opp til den enkelte kreativitet, og ønske. Jacobsen(2005) legger til grunn veiledning i bruk av elektronisk spørreskjema og jeg ser en likhet i utsending av spørreskjema gjennom mail. Han presenterer noen grunnleggende faser ved survey. Fasene er delt i fire faser, den første fasen er planleggingsfasen som vare til undersøkelsen går av stabelen. Den andre fasen er gjennomføringsfasen: mens surveyen går sin gang og data samles inn. Den tredje fasen er analysefasen: hvor dataene tilrettelegges og behandles. Den siste fasen er rapporteringsfasen: hvor resultatene(funnene) rapporteres/publiseres. Disse fasene har jeg tatt i etterretning. Videre formidler Jacobsen (2005) sentrale verktøy utviklet av UiO for survey systemer. Jeg har ikke valgt å bruke slike systemer, har egentlig ikke noe grundig argumentasjon for valget, enkelt og greit følte jeg ikke behovet for det. Jeg hadde et prinsipp om at det enkle er noe ganger det beste. Spørreskjema ble konstruert på Microsoft

Word ark. Selv om man bruker avanserte eller vel konstruerte spørreskjema eller enkle former, har det like store sjanser for om man oppnår gode eller dårlige resultater. Alt er avhengige av spørsmålskonstruksjon i relasjon til informantenes engasjement i besvarelsene. Det er på sin plass å nevne noen utfordringer med utsending av spørreskjema gjennom mail. Man må passe på å få riktig e-post adresse fordi de kan være feilskrevet eller informanten har fått nye . Jeg var påpasselig med dette slik at utsendingen av skjemaene gikk som den skulle.

I spørreskjemaundersøkelser er det ønskelig med pilotutprøving for å sikre at spørsmålene blir riktig oppfattet slik at eventuelle misforståelse kan rettes opp før skjemaet sendes ut til virkelige informanter. Jeg tro likevel ikke dette var av avgjørende betydning, fordi jeg mener formulering av spørsmålene var veldig konkret, noen som igjen førte til minimale misforståelser. Skjemaet var ikke klart før etter høstferien i andre uke i oktober, en uke etter den ble utsendt. Spørreskjemaene ble sendt per e-post sammen med et informasjonsskriv om undersøkelsen formål der informantene ble bedt om å returnere spørreskjemaet til min e-post. Informanten fikk en uke svarfrist, fristen var satt med tanke på lærenes hektiske hverdag, med gitt en uke tenker jeg at det er god tid til disponering. Mange var flinke og påpasselig og overholdt fristen, fikk noe besvarelse før svarfristen, men det var også noe som ikke hold fristen og sendte skjemaet noen dager etter. Jeg er fornøyd med det totale antallet som deltok og til sammen ble det 10 norsklærere og fire samfunnskunnskapslærere. Svarprosent: hvor stor del av utvalget besvarte undersøkelsen? tre informanter av totalt 17 svarprosent= $(\text{antall svar} / \text{bruttoutvalg}) * 100$ som ble 82 %.

4.4.1 Utvikling og utbygging av spørreskjema

Spørsmålene i skjemaet var å belyse problemstillingen ved å ta utgangspunktet i de fire forskningsområder som er didaktikk, sosiokulturell læring, tilpasset læring og sist men ikke minst motivasjon. Svarene skulle belyse erfaringer informanter hadde men også hvordan undervisningen er tilrettelagt i forhold til de fire forskningsspørsmålene

Didaktisk: Hvilken didaktikk ligger til grunn i undervisningen “norsk og samfunnskunnskap? Sosiokulturell læring: Hvilken posisjon har et sosiokulturell lærings syn i undervisning “norsk og samfunnskunnskap ? Tilpasset læring: Hvordan fungerer prinsippet om tilpasset læring i opplæring “norsk og samfunnskunnskap”? Motivasjon: Hvilken rolle spiller motivasjon blant deltakere i denne opplæringen? I spørreskjemaet var de fire forskningstemaene delt hver for seg med spørsmål som tilhørte hvert kategori. Det av teori og forskning jeg fant på området ble brukt som bakteppe i utformingen av spørsmålene. Spørreskjemaet var basert på mange åpne spørsmål. En slik struktur blir gjerne kalt for ustrukturert intervjuform. Hvorfor jeg valgte dette var med tanken på at lukket spørsmål kan presse respondentene inn i en bestemt svare form, noe som kan gi et skjevt inntrykk av deres oppfatninger. I Svartedal (1998:120) finnes det en annen betegnelse for åpne spørsmål som er open-ended. Open-ended beskriver som spørsmål som gir rom for åpne svar slik at spørsmålene kan besvarer fritt. Hvis en tillater bare begrensede svarmuligheter betegnes dette som closed-enden, her oppgir forskeren svaralternativ som respondentene skal vurdere. Fri svar er naturlig nok vanskelig å skåre enn spørsmål med forhåndsbestemt svarkategorier, Svartedal (1998) sier at hvis forskeren kan spesifisere svaralternativ på velbegrunnet måte, og disse fortone seg dekkende for de fleste respondentene er det fordelaktig å bruke closed-enden spørsmål. Men hvis forskeren siktemål nettopp å identifisere et saksforhold og hva folk mener om saksforholdene er det fornuftig med open-enden, siden spørsmålene mine byr opp til informantene mening og syn mente jeg open-ended spørsmålsform var best egnet.

4.4.2 Kritikk av spørreskjema

I etterpåklokskapens lys kan det være lett å se ting man kunne gjort litt annerledes for å gjøre spørreskjemaet enda bedre. Det var noe spørsmål som det var unødvendig å spørre om, fordi man kunne finne svarene i litteratur kilde. Det var også noen spørsmål jeg ønsket å få mer dybde informasjon om som jeg ikke fikk. Det var noen svar som overlappet hverandre. Allikevel må det sies at målet med spørreskjemaet var å kartlegge informantenes erfaringer og meninger i forhold til tilretteleggelse av undervisningen og dette målet føler jeg at jeg har nådd. Jeg er svært fornøyd og takknemlig for informantenes engasjement og dybde forklaring på en rekke spørsmål men dette skylder også, måten spørsmålene var formulert som gav adgang til besvarelse som igjen gav dybde. En positiv erfaring jeg har fått gjennom dette prosjektet er at ressurssterke informanter som lærere kan gi gode utbytte for forskning.

4.5 Utvalg

I mitt videre søk etter å finne svar på hvordan norsk og samfunnskunnskap var tilrettelagt for voksne innvandrere var min alle første tanke å intervju deltakerne i opplæringen. Bakgrunnen for dette var at dette kunne føre til en autentisk informasjon som kom fra gras roten, men ved en nærmere ettertanke kom jeg frem til at dette kunne by på en rekke forskningsmessig utfordringer. En viktig forskningsetisk retningslinje er at spørreundersøkelser blir gitt på et språk som blir forstått, og om jeg skulle bruke innvandrere med begrenset ferdighet i norsk som informanter ville det være nødvendig å gjøre bruk av tolk for å få gitt den nødvendige informasjon til deltakere. Deltakerne begrenset norskferdigheter ville kanskje vanskeliggjøre formidling av meninger og fagliginformasjon. Etter dette resonnementet hadde jeg en klar formening om hvem mine informanter skulle være, de aktørene som står for den tilretteleggelsen av undervisningen daglig. Etter min mening er det ikke noen andre informanter som hadde vært viktigere enn lærerne. For å nå ut til denne informant gruppen valgte jeg å søke på voksenopplæring med tanke på at det er denne opplæringsinstitusjon som underviser i fagene. Jeg tok fatt i datamaskinen og søkte på nettsiden google, på ordet voksenopplæring i Oslo. Jeg fikk jeg frem nettsiden til de forskjellige voksenopplæringene i Oslo som underviste i norsk, og fant ut også i seinere anledning at selv om begrepet eller opplæring er sammensatt norsk med samfunnskunnskap og jeg antok ble undervist i sammen institusjoner var ikke denne oppfatning i samsvar med

virkeligheten. Det er slik at mange voksenopplæringer underviste kun i norsk mens samfunnskunnskapsdelen var det kun en institusjon som tok seg av i Oslo. Jeg mente at den raskeste måten å komme i kontakt med lærere på var selv å oppsøke de aktuelle skolene. Jeg ringt rundt og avtale tid med rektor /assistent rektorer på hvert skole i håp om å få et lite møte der jeg kunne forklare hovedfagsoppgaven og spørreundersøkelsen, samt levere søknad til lærerne om forespørsel om deltagelse i en spørreundersøkelse. Selv om dette tok sin tid så fikk jeg etter hvert avtalt møter med dem. Jeg oppsøkte deretter hver skole og presenterte prosjektet. Alle lederne på voksenopplæringen jeg dro til var imøtekommende og hjelpsomme, mange ledere ville presentere prosjektet videre til lærerne siden de hadde daglig kontakt med dem.

Det var også et samtykkebrev til informantene. Noen dager etter møtene følte jeg at det kanskje ikke var nok å gi søknad til lærer, men at jeg måtte skrive en videre oppfordring om betydning av at de deltok i spørreundersøkelsen. To uke etter besøket på skolen ringte jeg rundt til hver skole for å få innsyn i fremdriften i informant rekrutteringen. På en skole hadde rektor fire samtykke brev klar som jeg hentet, en annen var nesten ferdig med å innhente samtykkebrevene, og etter en uke hentet jeg seks samtykke brev fra denne skolen. Den siste skolen var det dessverre lite progresjon jeg hørte lite fra dem. Jeg fikk også gjennom mail henvendelse fra noen lærere etter å hatt snakket med deres ledere om ønske å være informant, derfor var det ikke alle jeg samlet informantsamtykke fra. Det er usikkert å si om jeg hadde fått flere informanter om jeg hadde valgt intervju, sannsynligvis ikke. Tror mange lærere var villig på grund av forskningsprosessen form. Spørreskjemaet ble tilsendt gjennom mail til hver informant, der man fikk en uke svarfrist kanskje var dette en grunn med tanken på at det ikke ble krevd raske svar. Dette mener jeg var fornuftig beslutning fordi spørreskjemaet kunne ta tid å besvare med mye åpne spørsmål, et annet relevant faktor var den anonymitet som spørreskjema gir. I videre metode beskrivelse vil jeg nevne at denne type utvalgsform karakteriseres som strategisk utvalg . I kvalitativ design prøver en å finne frem til prosesser som kan gi mest informasjon om individer, eller situasjoner i forhold til undersøkelsen. For mitt vedkommende mener jeg har valgt en slik prosess.

4.6 Den videre databehandling

Etter at jeg hadde samlet inn respondentenes svar på spørreskjemaet, lagret jeg alle skjemaet med navn på hver respondent i en felles mappe på min pc som jeg kalt for informant mappe. Der hadde jeg oversikt over alle både samfunnskunnskap og norsklærere. Jeg hadde på forhånd før utsending markert spørreskjemaet som var til norsklæreren og spørreskjema som var til samfunnskunnskap lærer med undervisnings titler. På denne måten viste jeg hvilket skjema tilhørte hvilken undervisning. Deretter gikk jeg gjennom hvert skjema i analyse prosessen, og valgte å presentere mange spørsmål og svar som jeg mener hadde gode momenter i analysekapitlet.

4.7 Validitet

Validitet henviser til hvor gyldig et måleresultat er, om undersøkelsen har målt det den skulle måle (Halvorsen 2008). Det kan videre sies å være en vurdering av hvor representativ slutninger er. Prosjektet er deskriptivt, uten kausale sammenheng, som vil si at “noe” (årsak) “produsere” noe (effekt). Cook og Campbell har laget et generelt validitetssystem beregnet på kausale undersøkelse (Lund 2002:104). Systemet inneholder fire kvalitetskrav formulert som typer av validitet med tilhørende trusler for feilkilder, nemlig statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Statistiske validitet og indre validitet er sterkt knyttet til kausale sammenhenger og vil derfor ikke bli diskutert nærmere i dette kapittel da min problemstilling ikke er av kausal karakter. Begrepsvaliditet og ytre validitet er også knyttet til kausal forskning men kan i følge Lund(2002) også være aktuelle i beskrivende undersøkelser, og blir derfor diskutert i følgende avsnitt.

4.7.1 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om operasjonalisering og måling av relevante begreper. En operasjonell variable kan representere eller måle tre komponenttyper, nemlig det relevante begrepet, irrelevante begreper og usystematiske feil. De to sistnevnte komponentene representerer dermed trusler mot begrepsvaliditet (Kleven 2002).

Begrepsvaliditet handler om spørreskjemaet måler det man søkte å måle. I følge kleven (2002:122) må det være samsvar mellom begreper slik de er definert teoretisk og begreper slik de er operasjonalisert. I begrepsvaliditet for spørreskjema må kategoriene være gjensidig utelukkende, uttømmende, ikke sammensatte eller ha uklare begreper (Haraldsen 1999). Jeg mener at dette er gjort i spørreskjemaet. Det bærer av preg av fakta spørsmål men den legger også opp til synsing eller meninger informantene måtte ha om undervisningsformen. Spørsmålene i spørreskjemaet var tydelig presentert. Mener den aktuelle formulering av spørsmålene, hindrer en rekke misforståelse, mellom meg som forsker og informantene, men det er klart i etterpåklokskap kunne man stille noen spørsmål litt mer tydeligere.

4.7.2 Ytrevaliditet

Med ytre validitet menes at man med rimelig sikkerhet kan generalisere resultatene til relevante individer og situasjoner(Lund 2002). Dette er imidlertid avhengig av at utvalget er representativt. Mitt utvalg kan ikke sies å være representativt for alle norsk eller samfunnskunnskap lærere. Forskningen er heller ikke gjort ved geografisk spredning. Undersøkelsen hadde da heller ikke generaliserings som mål. Målet var primært å få innblikk i tilretteleggelse av norsk med samfunnskunnskap. Ytre validitet kan dermed sies å være lite vektlagt i denne sammenhengen, da jeg på forhånd hadde valgt ut populasjon; og var innforstått med at disse ikke kunne regnes som et representativt.

4.8 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til hvor nøyaktig og pålitelig en undersøkelse er. En undersøkelse med god reliabilitet skal teoretisk sett kunne gjøre av en annen forsker og som skal oppnår samme resultat. For å sikre både god reliabilitet og validitet i spørreskjema, fremhever Haraldsen (1999) er det viktig å formulere spørsmålene slik at alle forstår dem likt, samt bruker begreper som alle forstår innholdet i. Det kan her henvises til avsnittet om begrepsvaliditet, der mange av de samme betraktninger er redegjort for. God reliabilitet er blant annet avhengig av at respondentene oppfatter spørsmålene og forstår begrepene i dem på lik måte for å unngå målefeil. Det må være spørsmål som i minst mulig grad innbyr til misforståelse. Jeg mener det var få informanter som misforstod spørsmålene, men det var noe spørsmål som fikk andre tolkningsinnhold enn det jeg hadde beregnet, men de var ytterst få. Jeg mener videre at spørreskjema og intervjuer metoder er forskningsmetoder der man har et stort tillit for informantene utsagn. Observasjon teknikk mener jeg er en metode som gir mer tillit til forskeren. Mye av informasjonen forskeren sitter med er bygd på hans/hennes observasjon og innsikt, mens i metode spørreskjema, må forskeren bare stole på at det informanten sier er sant.

Fordi jeg har fått besvarelsene fra mine informanter har jeg ingen forutsetning om å vite graden av pålitelighet, om informantene har gitt meg et sant bilde av for eksempel hvordan hun eller han tilrettelegger for norskopplæring, om besvarelsene er relativt sanne eller om vedkommende i større eller mindre grad har pyntet på sannheten, har jeg som forsker ingen forutsetninger for å gjennomskue. Jeg må ta personens ord for det det er. Man skal derfor være forsiktig med å konkludere at all forskning er 100 % sann, men heller tenker på forskning som en glimt av sannheten.

4.9 Forskningsetikk

Et etisk dilemma jeg har reflektert over, er ideen rundt nytteetikk. Nytteetikken er en del av konsekvensetikken, også kalt utilitarisme, og problematisere spørsmålet om å sette ulike verdier opp mot hverandre. Dette vurderingsgrunnlaget sier at de handlingene som gir best resultat, er det de beste handlingene. En konsekvens av dette kan bli å skjule sannheten, dersom det gir det beste resultatet (Thommesen & Wetlesen:163). En slike etiske forståelse er ikke i samsvar med mine tanker og jeg mener at det ikke er noe god løsning. Et godt resultat for meg er hva informanten faktisk har svart, ikke hva som passer best med annen forskning eller hva jeg trodde på forhånd.

Dette berører et prinsipp om fullstendighet, som innebærer at forskerne ikke unnlater og legge frem informasjon som er motstridene med forskeren egen påstand. En skal ikke unnlate eller holder tilbake data som er relevante, selv om det er egnet til å avkrefte egen teori og hypoteser (Halvorsen 2008). Jeg mener en bør også klargjøre for leseren når det er ens egen vurdering som fremsettes. Det er også viktig at informanten behandles med respekt og ydmykhet. Det er også en viktige etisk tanker at jeg utformer spørreskjemaet slik at ingen spørsmål oppfattes som støtende, krenkende verken for informantene eller deltakere.

Videre ble samtykkeskjema gitt, det ble fremhevet at det er frivilling å delta og at man når som helst kan trekke seg uten nærmere forklaring. Det er imidlertid et dilemma, når man ønsker en høyest mulig svarprosent ved spørreundersøkelser. Dersom ingen deltar, kan det bli vanskelig å oppnå informasjonen en ønsker å belyse dersom det er målet med undersøkelsen. Det gjaldt derfor og utformer både informasjonsskrivet og spørreskjemaet mest mulig interessevekkende, uten at det ble oppfattet som press fra min side. Personvernombudet har jeg ikke glemt. Jeg har vært i kontakt med Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i undersøkelsens startfase, og fikk tilbakemelding om at prosjektet var under behandling seinere fikk jeg svar på at det var innvilget. Sluttord her må være at jeg har store respekt for forskningsetiske regler og mener at det er ytters viktig at forskere ivaretar de etiske kravene. De etiske kravenes funksjon er å fremme sannhet.

5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

I dette kapitlet skal jeg presentere og gjøre rede for de overordnede empiriske funn fra min undersøkelse. Selv om begge opplæringene er presentert er det likevel viktig å påpeke at det er norsk opplæringen som har mest fokus i denne oppgaven. Dette er fordi det er den opplæringen som kanskje har den viktigste funksjon når det gjelder læring av andrespråket. Norskopplæringen påvirker også deltakernes tilpasning i det norske samfunn. Jeg skal begynne med å presentere informantenes utsagn om didaktikken som ligger til grunn for opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Dette følges av data som viser lærernes syn på sosiokulturell læring samt hvordan tilpasset læring fungerer i norsk og samfunnskunnskap. Til slutt presenterer jeg informantenes meninger om hvilken rolle motivasjon spiller i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. Kapitlet avsluttes med videre drøfting av funnene. Informantenes navn er oppfunnet og er ikke informantene opprinnelige navn. Dette har jeg gjort for å føre oversikt, når jeg seinere refererer til ulike besvarelser.

5.1 Forskningstema didaktikk

didaktikk i norsk og samfunnskunnskap

Hensikten og mål

Som jeg har gjort rede for i teori kapitlet om didaktikk er an av de grunnleggende didaktiske spørsmål *Hvorfor-spørsmålet* som dreier seg om hensikten med opplæring. Dataen viser at informantene har forskjellige meninger i forhold til hensikten for opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. Informanten Guro og Kari var opptatt av at hensikten med opplæringen alltid må være sentral hvis man skal lykkes med å gi innvandrere et godt språkkunnskap. I besvarelsen til informantene jeg presentere ser jeg at det fleste lærerne legger store vekt på måloppnåelse for deltakerne i relasjon til å fullføre norsk prøvene. Guro var av den meningen at lærerne må ta i betraktning det ”..*At elevene skal fortsette mulig klare norskprøvene slik at de kan delta i det ordinære arbeidslivet*” når de planlegger og gjennomfører opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. Dette fikk støtte av Kari som svarte at ” *Alle mål er beskrevet i Læreplanen og for de fleste er det å bestå norskprøve 2 og 3 muntlig og skriftlig*”. At lærere er målorienterte mener jeg kan påvirke hvordan den didaktiske planleggingen legges opp. Noe tegn på dette er at målene introduseres tidlig i opplæringen, kanskje med løpende evaluering eller sjekkliste for å se utvikling, eller for å kartlegge stagnasjon i deltakernes språkutvikling. Nå var det ikke alle informantene som presiserte kun opplæringsmålet som grunnleggende hensikt, her sier både Mari: *Å lære dem norsk, gjøre dem i stand til å utvikle norsk selvstendig og hjelpe dem til å delta i samfunnet* Maiken: *Å lære seg norsk, å ta norskprøver, å bli gjort i stand til å få seg jobb mange steder kreves norskprøve 2 muntlig og skriftlig for å få fast jobb, å bli forberedt til å kunne ta grunnskoleeksamen for de som har behov for det, å kunne hjelpe barna sine med lekser*. Begge informantene ser på hensiktsmål utover kurset mål og inn i samfunnet og dens sosiale rammer. Det kan sies at Maiken og Mari har en større forståelse av deltakernes språk kunnskap og dens betydning for den enkelte sosiale liv.

Presentasjon av lærestoffet

Hvordan-spørsmålet viser til arbeidsmåter. Hvordan skal lærestoffet organiseres, struktureres, tilrettelegges eller presenteres på en måte som fremmer deltakerens læring : I rammen av denne didaktiske spørsmålet mener de fleste informantene at lærestoffet skal mest mulig presenteres tydelig og konkret, gjennom å trekke inn deltakernes dagligdags rutiner, opplevelser og erfaringer . Lærestoffet i følge Guro må være ”*Tydelig, mest mulig autentisk og på en måte som elevene har forutsetning til å forstå.*”. Kari mente at, ”*Klare og tydelige læringsmål*” er viktige i presentasjonen av norskopplæringen. Hun presiserte at klare og tydelige mål også kan ”*Skape motivasjon og nysgjerrighet rundt lærestoffet*”. Nora var opptatt å bruke visuelle hjelpemidler for å fremme presentasjonen av lærestoffet. Hun påpekt hvor viktig det er å:”*Bruke visuelle hjelpemidler som støtte og motivasjon, (bilder, filmer, gjenstander osv. Lage en ordbank som forventes at de skal lære innenfor det aktuelle tema. Hente fram det elevene kan fra før. Lære elevene å bruke varierte lesestrategier for å forstå.*”

Maris bidrag til spørsmålet var:”*Variert. Muntlig og skriftlig. Noen ganger får de regler først som de skal eksemplifisere, andre ganger får de eksempler som de skal bruke for å slutte seg fram til en regel. Noen ganger legges det vekt på det auditiv, andre ganger på det visuelle. Eller de kan kombineres. Min grunnholdning er at lærestoffet ikke skal presenteres ferdig tygd. Deltakerne skal få mulighet til å tenke og diskutere før læreren presenterer fasiten (tenker her på språklig lærestoff). Dersom deltakerne får mulighet til å resonnerer seg fram til noe, sitter det bedre, det gir dem et verktøy til bruk utenfor klasserommet og det gir en mestringsfølelse.*”

Mens Oda skrev at presentasjon av stoffet skal være preget av ”*Sakte progresjon og tydelige mål*, mente Silje at ”*Stoffet presenteres ved at man spør hva elevene kan, og at man prøver å få i stand en dialog.*”

Når det gjelder lærestoffet presentasjon mener jeg de fleste besvarelsene henviser til at lærestoffet skal mest mulig presenteres tydelig og konkret, gjennom å trekke in deltakernes dagligdags rutiner, oppleves og erfaringer. Noe presentasjon av lærestoff henviser til deduktiv og induktiv innretning. Som jeg har gjort rede for i teoretiske kapitelet om

didaktikk, handler den induktiv tilnæringsmetoden at stoffet presenteres fra enkelte deler til helheten, en deduktiv metode tar utgangspunktet i helheten og går etter hvert til enkelte deler altså fra den generelle til det spesifikke (Øzerk 2006).

Andre la vekt på å tilrettelegge lærestoffet fra det nære til det fjerne. Et slikt lærestoff tilrettelegging er prinsipielt bygd på forståelse at undervisning skal oppleves som meningsfull, ord og begreper forklares ved at man trekker forbindelser til mer kjente ord og tanker. Man benytter seg av stoff som er allerede kjent for å hjelpe deltakeren med å forstå ny informasjon gjennom eksempler og analogier. Formål med slik tilrettelegging kan tjene til at selv om stoffet rette fokus på forholdet mellom elementene som vil bli presentert, trekker den også forbindelseslinje til kunnskapen deltakeren har fra før på området, og som de trenger å friske opp før de lære mer (Øzerk 2006). Tilretteleggingen av nye lærestoffet er dermed komparativ til deltakerens liv og erfaring (Øzerk 2006). I følge Eikaas (2000) er dette en god voksenpedagogisk tilretteleggelse *“Voksenpedagogikk må ha en dyptfølt respekt for den voksnes erfaringer fordi disse erfaringene representerer den voksnes tidligere liv og verdipreferanser, må derfor bruke deltakeren erfaring som en viktig læringsressurs”*(Eikaas 2000:64). Han hevder også at erfaringsbasert læring har, sitt utgangspunkt i den induktive metode som jeg har nevnt tidligere. Å la deltakeren bruk sine egne erfaringer er med på å styrke evne til å vise empati over verdsetting av deltakernes tidlige liv (Eikaas 2000).

Forberedelse til undervisningen

Når det gjelder hvordan lærestoff tilretteleggelse må jeg si at kreativiteten blant noen lærere er tilstede i form av planlegging og forberedelser til undervisningen. Noe lagde detaljerte dagsplaner for hver kurs, og følte seg ikke bundet av lærebøkene dersom lærebøkene ikke gav nokk dybde eller mengde. Informanten Elli sier at hun, oppfatter innholdet i lærebøkene for abstrakt for elevene. *Utfordringen er å finne frem til relevante temaer og få i stand en dialog med elevene. Elevene må oppleve at det angår dem. Lærebøker har ofte et abstrakt språk som går over hodet på elevene, så det bruker jeg i liten grad. Mens Guro gjør seg bruk av de lærerbøkene som er å finne: Jeg bruker aktivt læreplan, læreboka, diverse læreverk og bøker på læringscenteret vårt, nyheter og andre programmer på TV, aviser og situasjoner og episoder fra det daglige livet.*

Både valg av varierte læringsmidler og best mulig tilrettelegging i form av allsidighet og variasjon for deltakere virker å være gjeldende mål dette legger Kari, Sara, og Nora vekt på. Disse tilnæringsmetodene minner om at både av den direkte og indirekte opplæringsmetoden som det ble gjort rede for i didaktiske teori kapitlet. Metodene brukes avhengig av den enkelte læreres ønske. Noen legger vekt på en sterk strukturert metode som den direkte metoden kjennetegnes av. Karis besvarelser har en direkte tilnærings metode når hun sier dette: *Lager en skisse for meg selv og elevene over hva vi skal gjennomgå og de skal lære (tema, grammatikk, språkbruk etc og om hvilke ferdigheter det skal fokuseres på=lytte/forstå, lese/forstå, fortelle/samtale eller skriftlig produksjon* og Nora *Jeg setter opp ferdighetsmål for en periode. Tenker gjennom læremidler, aktiviteter og oppgaver som understøtter målene. Tenker gjennom presentasjonsformen, variasjon i løpet av dagen, individuelle eller gruppeoppgaver.* Mens andre hadde kanskje litt mer fleksibel forhold med en indirekte holdning til presentasjon av lærestoffet. Dette ser jeg hos Sara som sier *Jeg vurderer hvordan jeg skal legge fram dagens program på best mulig måte* og Elli *Stoffet presenteres ved at man spør hva elevene kan, og at man prøver å få i stand en dialog.*

Som nevnt er en didaktisk situasjon et møte mellom lærer, deltaker og lærestoff. Hvordan opplæringen tilrettelegges varierer fordi lærene har ulike , ideer og verdier, lærestoffet velges ut, arbeides med og forstås på ulike måter.

Fagansvar og integreringsaktør

Fagligansvar: *På vår skole jobber vi målrettet med støtten i læreplanen. Vi har et godt, ganske stort og variert faglig miljø som gjør det mulig å utveksle forskjellige erfaringer. I løpet av skoleåret har vi flere ganger felles gjennomgang og opplæring i nivåforståelse for å sikre at elevene i mest mulig grad får det opplæringstilbudet de skal ha. Vi har også hatt fokus på vurdering for læring det siste året, noe som har bidratt til en enda større bevissthet rundt både evaluerings- og læringsprosessen. Dessuten har vi det godt med moderne utstyr som bidrar til en læring som følger med i tiden*

Integreringsaktør: *Jeg synes at på vår skole gjør vi vår ytterste for å gi elevene de kunnskapene og de ferdighetene de trenger for å integrere seg i resten av samfunnet. Vi samarbeider med forskjellige organisasjoner og organiserer utflukter der eleven får oppleve det virkelige livet. I tillegg har vi leksehjelper med frivillige leksehjelper. Selv opplever jeg at min egen bakgrunn som flyktning virker*

positivt på elevene. De ser at det er mulig å klare seg og finne en jobb man ønsker seg, og ikke nøye seg med en jobb som ikke krever utdanning. Vi støtter elevene når de skal møte samfunnet utenfor skole, arrangerer møter o.l. (**Guro**).

Fagligansvar: Har stort sett gode erfaringer, men det må legges en stor arbeidsmengde her pga organiseringen. Gjennom hele skoleåret kommer det nye elever som skal kartlegges, integreres i klassen og undervises på en for dem fornuftig måte **Integreringsaktør:** Stort sett greie erfaringer, men det blir kanskje litt liten tid til dette. Mest som informasjon om hvor de selv kan finne gode integreringsarenaer(**Kari**).

Fagligansvar: Vi skal gjennom mange temaer på kort tid. Som lærer må jeg hele tiden velge hva jeg skal fokusere på innenfor temaene og vurdere hva som er relevant for elevene i forhold til mål. Av og til skulle jeg gjerne brukt mer tid på temaer, men jeg er opptatt av at de skal tilegne seg et grunnleggende vokabular innenfor alle domener. **Integreringsaktør:** Gjøre elevene kjent med viktige verdier i samfunnet er en viktig del av jobben. Jeg er også opptatt av å vise elevene kanaler (f.eks nyttige nettadresser, steder i nærmiljøet,), som de kan oppsøke i sin hverdag. Elevene kan få oppdrag der de møter språket i autentiske situasjoner og må løse ulike oppgaver(**Nora**)

Fagligansvar: Gode erfaringer. Jeg liker det, og jeg opplever at deltagerne setter pris på opplegget mitt. Samtidig er det jo slik at ikke alle lærer like mye som jeg kunne ønsket, og selv om vi har nivå inndeler klassene, er det vanskelig å treffe alle. Den største utfordringen er derfor å legge til rette for framgang hos dem som har noe skole fra før. Vaner og strategier må da læres **Integreringsaktør:** Vi går gjennom ulike tema som er en del av undervisningen om det norske samfunnet. Enkelte temaer uproblematisk. Andre er mer sensitive. Jo lavere språknivå, jo vanskeligere er det å diskutere verdier og normer. De norske fellesverdiene skal ikke tres ned over hodet på dem, vi kan ikke undervise om demokrati uten å være demokratiske i klasserommet. Men fordi språk er makt, kan det bli vanskelig å få til en reell og god diskusjon i klasserommet. Temaer som kjønnslemlestelse og tvangsekteskap har skolen ikke maktet å ta opp på en god måte, av frykt for å stigmatisere og av frykt for å gå inn i noe som man som lærer ikke er kompetent til å jobbe med (**Mari**).

***Fagligansvar:** Det er viktig å vite elevenes nivå – hva forstår den enkelte og hva er vanskelig. Integreringsaktør: Jeg tror det er viktig å kjenne elevenes miljø slik at de kan få hjelp til å forstå samfunnet som de er en del av (Oda).*

Jeg har valgt å stille spørsmålet om lærenes opplevelse av fagansvaret og integreringsaktør fordi dette er sentral i den teoretisk material om didaktiske rammer for opplæringen. Innenfor rammer rundt den didaktiske trekant for opplæring i kapitel tre finner man ulike faktorer som spiller inn. Bakteppe for opplæring i norsk og samfunnskunnskap er blant annet integreringspolitikken og forvaltning av den. Læreren i norskopplæring og samfunnskunnskap må i tillegg til fagkompetanse sine ha ferdigheter til å formidle grunnleggende verdier og normer på en god måte. Alle disse faktorene er viktige å ta hensyn til i det didaktiske arbeidet av opplæringen. Min tolkninger at de alle fleste hadde en positiv innstilling til fagansvaret. Når det gjelder rollen som integreringsaktør har tenker jeg at noen lærer tar rollen sterkere til seg enn andre. Argumentasjonen min for dette synet er knyttet at lærerne bruker ulike tilretteleggingsmetoder for informasjon til deltakeren om samfunnet.

En kan se at rollen varierer ved å se på informantene Karis besvarelse sammenlignet med informantene Guro og Nora. Guros voksenopplæring samarbeider med forskjellige organisasjoner og organiserer utflukter der eleven får oppleve det virkelige livet. I tillegg har skolen leksehjelper med frivillige leksehjelper. Informanten Kari utsagn tyder på at det er mye aktiviteter rundt dette ansvaret. De andre informantenes besvarelser var noe lik Guros mens andre var mer lik Kari i sin rolle. Når det gjelder formidling av informasjon om det norske samfunnet poengterer informantene Mari at det er ikke all informasjon om det norske samfunnet som er lett å formidle, for eksempel tema som kjønnslemeste og tvangsekteskap. Hvordan en skal implementere grunnleggende norske verdier og normer kan være utfordrende når det står i sterk kontrast til innvandreres egne kulturelle verdier. Jeg mener at disse temaene kan integreres i opplæringene, men det må planlegges og implementeres slik at elevene engasjeres aktivt i diskusjonene og ikke føle seg stigmatisert. Dette innebærer også at lærerne som underviser i norsk og samfunnskunnskap bør ha kunnskap i migrasjonspedagogikk. Læreres tanker rundt migrasjonspedagogikk ser vi i det neste avsnitt.

Migrasjonspedagogikk og kvalifikasjon

Burde migrasjonspedagogikk bli et obligatorisk emne i lærerutdanningene?. Dette var et spørsmål i spørreskjemaet . Alle informantene utenom en svarte ja på dette spørsmålet. Migrasjonspedagogikk er savnet i lærerutdanning for opplæringen. Jeg mener at migrasjonspedagogikk burde være et obligatorisk emne i lærerutdanning for opplæringen norsk og samfunnskunnskap. De fleste informantene ønsket også dette, med den begrunnelsen av at fleste skoler i Norge i dag har elever med migrasjonsbakgrunn. For og underviser disse elevene er det viktig å ha faglig kjennskap til emnet. Et tillegg spørsmål var om lærere mente de var kvalifiserte nok til å undervise i norsk og samfunnskunnskap. Her var det mange som la vekt på erfaringer som basis for tilstrekkelig kvalifikasjon, men det er grunn å spørre om erfaring i seg selv er nok.

Mange års erfaring som lærer i grunnskolen før jeg begynte i voksenopplæringen gir meg trygghet i jobben som lærer. Det betyr ikke at jeg ikke godt kunne tenke meg kurs og faglig påfyll i jobben. Det er alltid noe nytt å lære som kunne være nyttig i jobbsammenheng (Meiken).

Jeg har lang erfaring og relevant utdanning som gjør meg trygg i jobben min. Jeg framstår som tydelig og trygg på hvor vi skal. Men jeg mener samtidig at en lærer kan alltid videreutvikle seg, og det gjør jobben spennende. Jeg liker å prøve ut nye metoder og innfallsvinkler til lærestoffet (Nora)

Jeg har lang erfaring i å undervise på en barneskole med høy andel av minoritets elever. Jeg er tålmodig, det er en viktig faktor når man har elever som aldri har gått på skole og som har få læringsstrategier inne. Jeg har også videreutdanning i lese- og skriveopplæring. Alt dette gjør at jeg mener at mine kvalifikasjoner er gode, men de kan selvfølgelig bli bedre (Oda)

Hvor mye erfaring en lærer i norsk og samfunnskunnskap har, kan til en viss grad kompensere for manglende kvalifikasjoner i migrasjonspedagogikk eller flerkulturell forståelse. Dette fordi de lærer også fra elevene og bruker tilegnet kunnskap om deres kultur når de planlegger og gjennomfører norsk og samfunnskunnskapsopplæringen. Utdanning innenfor migrasjonspedagogikk er imidlertid også viktig.

Jeg mener at lærenes individuelle didaktiske tilrettelegging, må ikke være avhengig av hva den enkelte lærer tilfeldig har av kunnskap eller erfaring men må også knyttet til den faglige fordypningen lærene besitter særskilt for det aktuelle faget. Mange informanter hadde ikke bakgrunn i migrasjonspedagogikk, og ønsket dette var en del av lærerutdanningen. Med andre ord ønsker det mer profesjonalisering av lærerutdanning for opplæringen.

Profesjonsbegrepet omfatter kunnskap fra vitenskapen, samt metoder og teknikker som er spesielle for yrket. Det omfatter forståelsen av at yrkene som personer med denne langvarige utdanning tar sikte på å fylle, kan ikke fylles av andre personer uten denne utdannelsen. Slik prinsipiell forståelse av profesjonalisering mener jeg virker å være fraværende i opplæringen norsk og samfunnsfag. Riktig nok hadde mange lærere høy utdanning som allmennlærere med kvalifikasjon i norsk som andrespråk, men et spesifikt emne som er særskilt for undervisning i norsk og samfunnskunnskap som er migrasjonspedagogikk også kalt for tverrkulturell kvalifikasjon mener jeg er en like viktig utdanning å ha som allmennlærerutdanning i denne sammenheng.

“Når en person har utviklet tverrkulturell kompetanse, har en gjerne utviklet flere typer kompetanse på området. Vi kan si at tverrkulturell kompetanse inneholder tre komponenter som bygger på hverandre. For det første har personen evne til flerkulturell forståelse. Med det forstår vi her kunnskap om innsikt i egen og andre kultur. Det handler også om å respektere at kulturer er ulike, men ikke nødvendigvis akseptere alle kulturelle trekk. Flerkulturell forståelse er selveste grunnlaget for videre utvikling i tverrkulturell kompetanse. Tverrkulturell kompetanse introduserer kunnskap om evne til kommuniserer med personer med en annen kulturell tilhørighet, og vet at kultur har betydning for hvordan vi ser på verden”(Haugen 2006: 110).

Flertallet av informantene har altså allmennlærere utdanning, og lite kvalifikasjon på det flerkulturelle området. Fraværende migrasjonspedagogikk innebærer at det kan være vanskelig å realisere målet med å få til en tilfredsstillende norsk og samfunnskunnskaps opplæring. Dette fordi manglende kunnskap i migrasjonspedagogikk vil kunne hemme lærernes mulighet til å gjennomføre en adekvat didaktisk tilrettelegging for kursdeltakerne.

Samarbeidskultur

Et interessant innblikk innenfor didaktiske rammer var samarbeidskulturen på skolene blant lærere, både samfunnskunnskaps og norsk læreren gav uttrykk for at de hadde planlegging. En nevnte at skolen hadde organisert temamøter hver uke der man utvekslet erfaringer. Noe nevnte avdelingsmøter. Det å snakke sammen om eventuelle ideer en ønsker å dele, eller problemer man undres over, mener jeg kan være en styrke i didaktisk innhold. I følge Nordah (2010) oppnår samarbeidskulturen beste sosiale og faglige læringsbyttet. Samarbeidsparadigmer er også med på å øke kvalitet i opplæringen. Det gir bedre undervisning, bedre læring og mindre belastning for lærere. Vektlegging av samarbeid og refleksjon mellom lærerne ser ut til å gi mer for den faglige læringen. Den styrker besluttsomheten i skolen. Lærere kan slik dele belastninger som fremme profesjonskunnskap i kollegiet. Videre er den med på å øke evnen til refleksjon hos lærerne kontinuerlig læring blant lærerne (Nordah 2010) .

Deler dere den didaktiske planleggingen med hverandre? Hvordan gjør dere dette?

Noen av oss jobber i par. Da deler man en klasse og det blir naturlig at man planlegger en del undervisning sammen. Ellers deler de som har klasse på samme nivå opplegg med hverandre. Som sagt tidligere jobber vi aktivt med nivå forståelse slik at vi har mulighet til å hjelpe hverandre med metodiske tips (Guro).

Vi diskuterer undervisningsopplegg og spesifikke problemer med kolleger (Sara)

I blant og fortrinnsvis som diskusjoner i teammøte (Kari)

Vi har en god delekultur hos oss. Vi deler i uformelle samtaler, på team, i parsamarbeid, på kopirommet (Nora)

Ja, gjennom teammøter og avdelingsmøter (Mari)

Ja vi diskuterer og tipser hverandre om vellykkede opplegg (Ida)

I forhold til didaktiske utfordringer nevnte noe at det kunne være spesielle utfordringer rundt didaktisk tilrettelegges for analfabeter og psykisk syke, med svak skolebakgrunn.

Opplevelsen av arbeidsmengden i kurset var store på grunn av kontinuerlige organisering av deltakerene. Gjennom hele skoleåret kommer det nye elever som skal kartlegges, og integreres i klassen. Lærere føler at de må sette seg i inn i mange områder, faglig pedagogisk og didaktisk. Det skjer også økning i arbeid som ikke har noe med undervisningen å gjøre, for eksempel kontroll, byråkrati og møter noe som oppleves som bortkastet tid. Det var ingen støtte i form skoleassistent eller lignede støtteordninger. Noen lærere opplever at mye fravær blant deltakere skaper forstyrrelse og ekstra vansker med å følge eller planlegge undervisning som gir godt læringsutbytte.

5.2 Forskningstema sosiokulturell læring

Et sosiokulturell læringssyn i undervisning norsk og samfunnskunnskap

Sosiokulturelt læringsperspektiv er sentralt når det gjelder opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Informantene mine var også enige i dette utsagnet og mente at de ofte benyttet dette perspektivet. Mange lærere la vekt på arbeidsmåter som dialog, diskusjon, refleksjoner, pararbeid, samarbeidslæring og elevaktivitet. I et spørsmål fikk informantene sette tallfestet verdi fra en til ti der ti var den høyeste verdi i elevaktive arbeidsmåter som gruppearbeid, prosjektarbeid diskusjoner og tilslutt eksklusjoner. Majoriteten av informantene i samfunnskunnskap og norsk satt høy tallverdi på gruppearbeid, etterfulgt av diskusjoner, prosjektarbeid og ekskusjon kom på slutten.

Jeg velger å tolke denne informasjon som at disse arbeidsformene er hyppig brukt i opplæringen. I følger Øzerk (2006) betegner han en slik tilretteleggelse av arbeidsformer for “indirekte opplæringsmetode” her er det, sosiale som fremheves før lærestoffet. Man er også interessert i realisering av læreplanen formål, men dette vil man gjøre gjennom aktivitetsbasert opplæring. Denne opplæringsformens motsetning er et sterk strukturert

opplegg. Det var også noen informanter som la vekt på strukturert opplegg, kan også betegnes som tradisjonelle arbeidsmetoder som tekstforståelse lese og lytte oppgaver, praktiske språkbruk både skriftlig og muntlig og ulike lesestrategier med tavleundervisning. En informant mente at lærene må være flinke til tilrettelegge lærestoffet på en måte som ivaretar alle deltakere i klassen, og det er viktig med gruppe arbeid, for at det ikke skulle bli kjedelig for de som er på et høyere nivå enn de andre.

Er det noen arbeidsmetoder som du opplever fungerer spesielt godt i undervisningen?

Dialoger basert undervisning med etterfølgende bearbeiding (Silje)

Mange jobber bra i par som ikke liker å snakke i hel klasse og alle er mer aktive på samme tid (Ida)

Taktiske oppgaver i par. Drill av strukturer med påfølgende fri bruk (Mari)

Øve strukturer på varierte måter, Samarbeidslæring, ulike lesestrategier. Autentiske oppgaver der de skal ut å løse forskjellige utfordringer. Sette opp kriterier for en oppgave som elevene må følge (Nora)

Læring gjennom dialog, virker å være en sentral opplæring strategi. Et slik lærings metode kan ses i sammenheng til Vygodsky teorien om *nære utvikling sonen*. Diskusjoner var også nevnte, noe jeg mener er tilnærmet funksjon som dialog, begge vektlegger samtale og språk i sosiale interaksjon.

Har dere aktiviteter i norskundervisningen som legger opp til sosial interaksjon mellom innvandrere og etniske norske? Besvarelsen på spørsmålet var variert. Noe svarte nei mens andre svarte ja.

Nei(Oda)

Ja, men det er opp til hver lærer. Selv har jeg sendt klassen ut på gata for å intervju folk. Men alt i alt er denne interaksjonen liten (Mari)

Leksehjelp, besøk på biblioteket, kjøpesentre, nav kontor nasjonalgalleriet, museer (Guro)

Invitere organisasjoner, yrkesgrupper, politikere til skolen/klassen (diskusjon/samtale). Gå på aktiviteter i nærmiljø. Besøke arbeidsplasser, bokkafeer/forfattermøter. Prøver å få til et par aktiviteter per semester ut i fra elevenes ønsker og interesser (Kari)

Leksehjelp, bibliotek, skoleavis (Nora)

Svarene ovenfor kan tolkes som om at tilrettelegging for sosial interaksjon mellom innvandrere og etniske norske er avhengig av den enkelte lærenes grad av engasjement eller interesse. Noen informanter brukte tidsmangel som begrunnelse for fraværende tilrettelegging for aktiviteter som tar sikte på for å fremme sosial interaksjon. De som tilrettela for aktiviteter trakk frem tilbudet om ulike kurs på skolen som var knyttet mot praksis, annen tilretteleggelse var tilbud til alle om leksehjelp. Leksehjelpene er ofte etniske nordmenn, og i slike tilfeller får deltakere samvirke med nordmenn. Konkret kan en si at mens noen lærere la opp til lite interaksjon som informantene Oda, la andre opp til mye interaksjon som informantene Kari. Grunnlaget for å stille dette spørsmålet er knyttet til temaet i teori kapittel om spontant språklæring, som har den forståelse at mennesker lærer språk bedre innenfor språkets naturlige rammer der språket blir hurtig brukt med viktighet av å ha et nettverk som gir kontinuerlig stimulering i andrespråket. Som det resulterte i forskningsprosjekt til Thorseth (1995) i det teoretiske kapittel om sosiokulturelt læring, mente mange innvandrere at det var vanskelig å komme i kontakt med etniske nordmenn. De som ikke snakker norsk daglig eller har et nettverk som gjør det mulig å bruke språket aktivt kan ha en positiv effekt av at denne opplæringen tilrettelegger for aktiviteter som legges frem i slike rammer.

5.3 Forskningstema tilpasset læring

Tilpasset læring i opplæring Norsk og samfunnskunnskap

Tilpasset læring i form av tilrettelegging av varierte læringsmidler, (smart Board, cd spiller, pc, prosjektor, lyttestol, språk lapp, tavleundervisning, internett tekstbok, ulike pedagogiske programmer på data, spill og film) var beskrivelse i besvarelsen fra informantene når det gjald læringsmidler. Disse er gode læringsressurser som ivaretar forskjellige læringspreferanse blant deltakeren. Presentasjon av lærestoffet gjennom visuelle tilrettelegging var også nevnt. Forskning tyder på at slike metoder er gunstige enn kun innføring i tekst (Woolfolk 2004)

Har skolen ressurser til å ivareta tilpasset læring, ulik skriftkyndighet, ulik skolebakgrunn fra hjemlandet, ulike nettverk, tid de har vært i Norge, ulike nivå med hensyn til kunnskap om norsk språk og samfunn?

Ja. Vi har fire typer nybegynner klasser der man tar hensyn til de faktorene (Guro).

Delvis, men elever med spesielle lærevesker får lite eller ikke noe tilbud (Elli)

Hvilke læringsmidler brukes i undervisningen?

Ulike bøker og nettressurser tilpasset spor og nivå (Ida)

læreverk i Norsk som andrespråk, oppgaver på nett, video osv. (Sara)

Forskjellige lærebøker, Smart Board, CD-spiller, PC, prosjektor, lyttestol, språkklab, tradisjonell tavle mm (Guro)

Et læreverk som basis, Smart Board, Klar tale – nyheter, TV2 nyheter for voksenopplæring, fakta tekster, opplysningsmateriell, utdrag fra skjønnlitteratur, bildekort, spill, lek,(nora)

Fordi sporene direkte skiller og inndeler innvandrere basert på ulik skolebakgrunn, oppholdstid i Norge og ulike nivå med hensyn til kunnskap om norsk språk og samfunn, er dette med på å tilpasser deltakerens bakgrunn og forutsetninger. Dette fører til at det blir mulig å tilrettelegge undervisning på deres nivå. Selveste kurs gjennomføring på noe skolen med dag, formiddag eller kveldskurs slik den er organiser mener jeg er med på tilrettelegge for et voksenpedagogisk område. Ordningen ivaretar en voksen persons eventuelle hektiske hverdag. En slik ordning passer inn i Knowles faktorer om demokratiske verdier i forutsetninger for tilretteleggelse for voksen deltaker på voksenopplæring.

Trehundre timer er det gitte antall standardtimer for fullføring av norsk og samfunnskunnskap opplæring. Man fordeler timene med tohundrefemti på norskopplæring og femti for samfunnskunnskap. Alle norsk og samfunnskunnskaps lærene virker å være lite begeistret for ordningen. Tohundrefemti timer er ikke tilstrekkelig og mange deltakere trengte mange flere timer for å bestå språkprøvene. *For analfabeter monner ikke 300 timer – de trenger 3000 timer* var den en informant som skrev. Fordi de trenger spesialundervisning med intensiv hjelpegrupper med spesielle lærevansker trengte ytterlig flere timer.

Mener du at 300 timer for å fullføre målet i en spor er tilstrekkelig for alle deltakere på kursene?

Nei de aller fleste trenger mer en 300 timer (Guro)

De med svak skolebakgrunn trenger nok mer enn 300 timer (Elli)

Jeg kjenner ikke til noen som har fullført opplæringen på 300 timer, så jeg vil si de aller fleste i hvert fall spor 2 og selvfølgelig spor 1 (Ida)

Mange Spor 3 elever greier å ta Norskprøve 3 etter ca. 250 timer, men de fleste elvene trenger flere timer. (Sara)

Individuell plan

I den teoretiske kapitel om tilpasset læring påpekes jeg betydningen av lærerplanens retningslinje om en individuell plan som har som hensikt å kartlegge den enkeltes kvalifiseringsbehov. Den individuelle planen skal blant annet si noe om deltakerens mål, og hvilke aktiviteter og tiltak som må til for å nå disse. Jeg mener at denne organisering er en god tilrettelegging for tilpasset læring for den enkelte deltaker. Den viser til ansvar og selvbestemmelse for deltakeren, og for lærerne gir dette åpent innblikk i deltakerens ønsker, motiv, og mål for opplæringen. Dette kan igjen gjøre det lettere for lærerne å tilrettelegge for den enkelte etter deres individuelle plan innhold. Besvarelsen viser imidlertid at organisering og tilretteleggingen for individuell plan for deltakere virker ikke å være sentral. En del lærer mente at dette var vanskelig og gjennomfører i praksis. Informanten Mari uttrykker slik.

Den kan synliggjøre motiv, men mest for læreren! Planen inneholder mange vanskelige ord som bare forstyrrer. Det er bedre å lage et eget ark enn å gi deltakerne IP – en. IP – en er en god tanke, men i praksis fungerer den ikke alltid (Mari)

Hensikten med IP'-en er bra, men jeg opplever den ikke så nyttig som den skulle være(Guro)

Utfordringer med tilpasset læring

Tilretteleggelse for psykisk syke deltakere med læringsvansker var det ikke alle lærere som mente skolen hadde resurser til. Når det gjelder analfabeter i Oslo er det tilrettelagt en spesiell klasse kun for denne målgruppen, og dette viser til en god tilpasnings ordning. Informanten Maiken mener dette: *Mangel på gode tilpassede læremidler i naturfag og matematikk. Resurser må settes av for å utarbeide dette for hele byen, og i neste omgang for hele landet.* Det er tydeligvis etterspurt behov etter bedre læringsmidler i faget naturfag og matematikk, det var også andre informanter som nevnte dette. Tilrettelegge for individuell tilpasning er også en utfordring for den enkelte lærer.

Hvordan tilrettelegger du når du har norskklasser med elever som har forskjellig skolebakgrunn og der kanskje noen er analfabeter?

Siden jeg stor sett har undervist på spor 2 der elevene har gått på skolen, har jeg ikke måtte forholde meg til det (Guro)

Analfabeter skal selvfølgelig ikke gå i klasser med skriftkyndige, men man må tilrettelegge skriftilige oppgaver med ulikt nivå (ida)

“Hos oss går analfabeter i egne klasser. Individuell tilpasning er en utfordring. Vi får nye elever i løpet av året fordi klassen må fylles opp. De bruker lang tid på å komme inn i klassekulturen, og har ofte mange hull. De er en utfordring. Jeg setter sterke og svake elever sammen i grupper, og min erfaring er at de sterke støtter og hjelper de svake, og får samtidig brukt språket til å forklare. Jeg bruker elever som ressurser for hverandre. Jeg kan for eksempel sette opp kriterier for en oppgave sli at elevene kan ta kontroll over læringen sin. Og få en medlev til å sjekke om kriteriene er oppfylt” (Maiken).

Spørsmålet om det var særskiltegrupper som trengte mer tilrettelegging enn andre i form av etniske grupper var det overaskende nok to informanter som svarte at etniske grupper som sørøst asiater har store og hemmende uttaleproblemer. Tamiler kan ha store utfordringer i møte med norsk syntaks. Arabisktalende kan slite med intonasjon. Ellers var det deltakere med veldig fjernt morsmål og ingen skolelærte fremmedspråk som ligger nær den norske språkgruppe med den lite utdanning fra hjemlandet som trengte mye mer tilrettelegging. I sammenheng med den teoretiske oppfattelsen i kapitel tre om kontraktiv språkanalyse teori var det mange informanter som hevdet at deltakere med beslektet morsmål til norsk hadde lettere for å lære språket det samme gjalt når deltakere hadde erfaring med å lære andre fremmedspråk.

Når det gjelder tilpasset læring, i form av sammensetning. Var noen lærere som var fornøyde med sterk heterogen sammensatte klasser i norsk opplæring,. Andre mente det hadde vært mer gunstig læringsmiljø om klassen var mer differensiert i forhold til deltakernes alder. De fleste norsklærer var positive til at deltakere ikke blir delt i språkhomogene grupper, fordelene her er at kommunikasjonsspråket i klassen var norsk. I en klasse kan en finne svært mange deltakere fra forskjellige språkgrener for eksempel iransk, somali, thai, farsi, urdu, tyrkisk, kurdisk. osv. Dette kunne gi godt grunnlag for fyldige diskusjoner, og lite mulighet for å ty til morsmålet.

På spørsmålet om det var noen deltakere som hadde forespørsel om gruppe sammensetning, var svarene varierte. Noen hadde ikke fått slike henvendelser mens andre hadde fått forespørsler fra deltakere som var litt misfornøyd med hvordan klassen var satt sammen. Deltakeren hadde ønsket at klassen var satt sammen etter kjønn og alder. De som ønsket sammensetning på bakgrunn av kjønn begrunnet dette med religion der det er skamfullt for dem å høre på noen ting sammen med damer, menn eller ungdommer. Informanter som Maiken og Nora var positive til aldersdelte klasser. De informantene som var for aldershomogent klasse hadde forståelsen av at yngre personer hadde ofte andre mestringsmål enn de som var eldre. Noen informanter både fra samfunnskunnskap og norskopplæring har fått forespørsel fra noen deltakere om aldersdelte grupper fordi de mente at de eldre var ikke like opptatt av å lære språket godt, for eksempel ønske om gode taleferdigheter osv. Ellers mente de fleste informantene at det ikke har noe betydning at deltakere kom med ulike kulturelle eller religiøse bakgrunn for læringsmiljøet.

Utgjør klasser som har deltakere med forskjellig alder, kjønn, kultur og religiøs bakgrunn et gunstig lærings miljø?

Ja. Da er det mye å spille på og flere ting å lære om hverandres kultur, religion o.l. dessuten er elevene flinkere til å bruke norsk enn i de klassene med stor antall elever fra en språkgruppe. (Guro)

Det gir godt grunnlag for gode diskusjoner, og liten mulighet for å ty til morsmålet. Men morsmål er en viktig hjelp til ordforklaringer (Ida)

Jeg opplever at det er gunstig med relativt aldershomogene klasser fordi de er i samme livsfase, og har mange felles interesser å snakke om. Ellers mener jeg at det ikke har noen betydning med forskjellig bakgrunner for læringsmiljøet. Alle har et felles mål, og et gunstig læringsmiljø skapes gjennom tydelige forventninger, trygge rammer og gode fysiske arbeidsforhold (Nora)

Har du noen gang fått forespørsel fra deltakere om at de ønsker at klassene skal sette sammen etter spesielle variabler som for eksempel alder, kjønn osv.?

Nei (Guro)

Ja en del religiøst konservative muslimer ønsker kjønnsdelte klasser (Ida)

*Ja, etter alder. Den unge mannen som etterlyste det, mente at de eldre ikke var så opptatt av å lære seg norsk godt!(**Maiken**).*

Nettbasert undervisning

Tilrettelegging av nettbasert undervisning var positivt sett på når det var et supplement til klasseromundervisning. Nettbasert undervisning som en isolert tilrettelegging, mente informantene bydde på at den sosiale kunnskap forsvant. Noen lærere hadde et relativt positivt syn på nettbasert undervisning mens andre var ikke så positiv. Nettbasert læring kunne være greit tilpasset ordning hvis deltakere har gode dataferdigheter.

I følge noen pedagoger kan nettbasert undervisning i norsk være en løsning på tilpasset læring?

*For de teoretisk flinke, kanskje. Men for andre bare et supplement (**Elli**)*

*Nettbasert undervisning passer ikke for analfabeter (**Oda**)*

*Ja hvis dataferdighetene er tilstrekkelige og eleven ønsker den type undervisning (**Ida**)*

*Fint som tilleggs material. Mange elever sitter hele dagen foran en dataskjerm og ønsker ikke nettbasert undervisning (**Sara**)*

*Den kan fungere bra for folk som har gått på skolen i hjemlandet, som kan grunnleggende ting om bruk av data og som bruker norsk aktivt utenom klasserommet (**Guro**)*

*“Vi har et slikt tilbud hos oss for de som trenger et fleksibelt løp. Ordinær klasser har to timer data i uken der de jobber med ulike pedagogiske nettbasert programmer. Det er bra som et supplement til andre læremidler, men erstatter ikke den direkte kontakt mellom elevene og lærere, og elevene seg i mellom. For mange elever er skole det eneste stedet der de bruker norsk aktiv “(**Maiken**).*

Mener du at undervisning i norsk for voksne innvandrere får for mye eller for lite oppmerksomhet fra faglige instanser i form av for eksempel utredninger og klasseromforskning?

Alle utenom en informant mente at opplæringen får alt for lite oppmerksomhet. Jeg mener selv at det er behov for. Den berør på en måte tilpasset læring. Informanten Kari sier, informasjon vedrører opplæringen for blir "innlåst" innenfor interne rom. Hvordan skal lærere best mulig tilrettelegger for opplæring når det er lite forsknings materialer rundt temaet. Dette kommer vi nærmere i diskusjon avsnitt.

Det er liten oppmerksomhet mot denne undervisningen. Det kunne sikkert forskes mer på(Oda)

For lite oppmerksomhet og interesse. Det finnes lite oppdaterte klasseroms forskning om voksne andre språklæring, så vidt jeg vet. Jeg synes det er underlig at ikke forskermiljø interesserer seg mer for dette. Men det kan også være at lærere ikke ønsker å være forskningsobjekter av frykt for merarbeid osv."(Maiken).

Det lille som skjer forblir veldig intern innenfor fagene. Det blir lite kommunisert ut og nesten aldri omtalt i fagblader/interesseorganisasjoner (for eks Utdanningsforbundet)(Kari)

5.4 Forskningstema motivasjon

motivasjon i opplæring norsk og samfunnskunnskap.

De fleste besvarelsene indikerte at deltakernes største motivasjonsfaktor var å få seg jobb. Andre motivasjons faktorer var å lære språket slik at en kunne hjelpe barna med lekser eller andre nødvendige ting. Å kunne kommunisere moderat slik at innvandrere kan få tilgang til jobb og samt et ønske om økonomisk stabilitet var i følge lærerne drivkraften bak norskopplæringen for mange deltakere etter lærerens mening. Noen samfunnskunnskap lærere la til at for enkelte er motivasjon bakgrunn simpelt et spørsmål om å sitte gjennom kurset fordi de må ha det for å få permanent opphold/ statsborgerskap. I følge teori til Lambert og Gardner i Øzerk (1993) om integrativ og instrumentell motivasjons faktor, virker

det som om at det er den instrumentelle motivasjon faktoren som er mest synlig blant deltakerne i undersøkelsen. Instrumentell motivasjon reflekterer en nytteorientert handling.

Hvordan det kan ha seg at noen deltakere raskere tar til seg språket mens andre har en sakte progresjon var resonnement i besvarelsen relatert til deltakernes evne. Noen informanter mente at motivasjon var bakgrunn, men like viktig er språk strategier avgjørende. Andre faktorer som sykdom og svak helseforhold kan også være en faktor i forståelsen av ulike grad av progresjon i språk læring. Med andre ord går dette på evner og forutsetninger for å lære, innsatsen og daglig bruk av språket. Eget indre driv og lyst, ulike forutsetning for læring, valg av strategier, språkføre, motivasjon, helseforhold, og deltakeren psykiske tilstand som traumer. Noen av disse faktorene kommenterte informanten Kari i spørsmålet om ***Hvordan vil du forklare at noen deltakere har gode norskerferdigheter (muntlig og skriftlig) mens andre deltakere er svake ved enden av spor?*** Kari ;Mange årsaker, skolebakgrunn, læringsstrategier, evnen til å lære språk, motivasjon, språkbakgrunn, interesse, læringsarenaer, individuelle forutsetninger, alder-

Hvordan tilrettelegger du slik at deltakerne har ansvar for egen læring?

Som Vox (2005) har poengtert utfordringer av tilrettelegger i kapittel to for læringsstrategi som vektlegger ansvar for egen læring spesielt blant deltakere som går på spor en og to, ønsker jeg med dette spørsmålet å se om jeg kunne få informasjon om dette i den empiriske undersøkelsen min. Selvstyrt læring kan betegnes også som metakognitivi forståelse for læring som vi har vært innom i teori kapittel vektlegger autonomi tet for læring. Knowles voksenpedagogiske betingelser fokuserer også på betydninger av voksen personer selvbestemmelse i den aktuelle lærdommen Knowles “ *Deltakerne må involvere i den felles planleggingen -En må få deltakerne med på å diagnostisere egne læringsbehov- Deltakerne må oppmuntres til å formulere egne læringsmål.- Hver deltaker bør hjelpes til å lage sin individuelle læringsplan- Deltakeren må evaluere sin egen læring og involveres i evaluering av kurset* (Nordberg & Lyngsnes 2008:79).

I forhold til tilrettelegging for ansvar for egen læring virker det som at de alle fleste lærere var oppmerksomme på dette. Lærere la vekt på å oppfordre deltakere til å snakke norsk hver dag, øve hjemme, se på barne-tv og låne bøker. Andre tilrettela for deltakere i form av egen vurdering med gitte kriterier og ved kontinuerlig bevisstgjøring. Noen fokuserte på å lære dem ulike læringsstrategier, og understreke viktigheten av å bli en god leser. Det neste spørsmålet kan ses på som et tilleggsspørsmål ***Opplever du deltakere som aktive og initiativ rettet for egen læring eller er de avhengige av å få instruksjer?*** I spor to og en i følge vox(2005) var deltakere mer vant til å bruke skriftspråket som redskap for læring, mange kunne komme fra skoletradisjoner der reproduksjon stor som den eneste sentrale læringsform. De har ofte vært vant til å bruke avskrifter, utenat læring, gjengivelse og repetisjon. Derfor kunne det være deltakere som var uvant med den læringsstrategien som er verdsatt i den norske skolen. Slik som ansvar for egen læring, kritisk tekning og selv refleksjon rundt lærestoffet. Jeg må si empirien er samvær med teorien. For selv om lærerne tilrettela for selvstendighet blant deltakeren for læring opplevde en del informanter at deltakerne var avhengig av å få instruksjer, de få som jobber på egen hånd gir som regel god resultat sa en informant. Jeg mener dette er en utfordring både for lærerne og deltakere, antagelig vil det ta tid for deltakere i å avvenne gamle og tidlig lærte læringsstrukturer.

Hvordan tilrettelegger du slik at deltakerne har ansvar for egen læring?

Ansvar for egen læring er et honnørord som elever uten skolebakgrunn ikke forstår (Elli)

De bestemmer selv hvor mye tid og krefter de legger ned i opplæringen. Jeg kan bare lede dem (Ida)

Gjennom egen vurdering med gitte kriterier og ved kontinuerlig bevisstgjøring (Guro)

Hyppige samtaler om temaet og at de har en ukeplan over det som skal læres/jobbes med og at egeninnsats forventes med hensyn til egeninnsats utenom timene de er på norskkurs (Kari)

Jeg synliggjør forventninger til en oppgave gjennom kriterier. På den måten kan elevene selv ta mer kontroll over oppgaven. Men dette må elevene lære over tid (Nora)

Spørsmålet om hvordan motiveres deltaker som er lite engasjerte i kurset er nettopp som spørsmålet lyder, ville jeg se om lærere tilrettela for noe motivasjon strategier når de se deltakere med lite engasjement for læring. Noe av svarene var at det er viktig å legge opp samtale mellom elevene og lærere eller samtale med rådgiver når dette skjer. Det var viktigste å sette ord på hvorfor man ikke er motivert. Hvis det er konkrete personlige problemer, blir noen mer motivert når det har ordnet seg. Noen informanter har opplevd at deltakere ikke er på hugget i begynnelses, men så etter en stund blir de fleste mer motivert for lære mer norsk. Andre informanter pekte på ulike faktorer som penger fra nav, samtaler, diskusjon og oppmuntring i form av repetisjon om språkets betydning får utsikt til arbeid både sosialt og økonomisk, kunne øker motivasjon hos deltakerne. I den teoretiske kapittel presenterte jeg evaluering og vurderingsformer for deltakere norskferdighet. Man har den fortløpende vurderingen knyttet til undervisningssituasjon som er den formativ vurdering og den summative vurderingen. I opplæringsituasjon kan vektlegging av den formative vurderingen som indikere tro på bevisstgjøring med innflytelse er nøkkelen til motivasjon og innsats. Det var ingen av informantene som nevnte bruk av formativ vurdering som motivasjonsstrategi for å fremme motivasjon eller engasjement blant deltakere.

Hvordan motiveres deltaker som er lite engasjerte og motivert for kurset?

*Vi har samtaler mellom eleven og læreren eller samtale med rådgiver. Det viktigste er å sette ord på det hvorfor man ikke er motivert. Hvis det er konkrete personlige problemer, blir man mer motivert når de har ordnet seg. Noen avbryter opplæringen og begynner i praksis eller arbeid. Etter en stund blir de fleste mer motivert for lære mer norsk (**Guro**).*

*Litt forskjellig ut fra problemene. Men mest gjennom oppmuntring og at de får det bedre her både sosialt og økonomisk når de behersker språket. Bruker mye samtale/diskusjon (**Kari**)*

*“Det går utover progresjonen til elevene, og jeg har en samtale der jeg stiller krav. Jeg bestemmer enten elevene om å slutte til de er mer motivert, eller at de må bytte klasse til et lavere nivå får og ta igjen det de har mistet. Som regel ønsker de ikke å bytte og skjerpe seg etter slike samtaler(**Maiken**)*

Motivasjon hos voksne deltakere avhengig av at de ser og opplever og hva det språklige kunnskapen kan brukes til. Det kan være nyttig at læreren å synliggjøre for deltakeren hvor nyttig redskap språket har i ulike område i samfunnet for øvrig. Noen informanter i norskopplæring hevde å bruke en slik motivasjonsstrategier som synliggjøring nytten av språket, og noe samfunnskunnskapslærere nevnte dette

Bidrar norskkurs til at det skjer nettverksbygging blant deltakerne?

Ja svaret alle informanter i norsk og samfunnskunnskap. Nettverksbygging kan vare en led i motivasjon. Hvis man trives i klassen og man har skapt en sosial relasjon med noe kan dette bidra til en følelse om en ønsker om vare til stede, altså møte opp på opplæringen.

Er det deltakere som faller fra i løpet av kurset?

Ja. Årsakene er oftest arbeid, personlige forhold innenfor familien og sykdom(Guro)

Ja, familieproblemer, dårlig tid på grunn av jobb, kursene er for dyre i lengden (det kan koste mange tusen kroner å lære seg norsk på kurs (Sara)

Jobb, svangerskap, sykdom, reise til hjemlandet (nora)

Flere grunner, sykdom, jobb osv (Silje)

JA:-) Sykdom, jobb, mistet gratisrett, flytting, graviditet, mange ganger vet vi ikke årsak (Mari)

“Når deltakere får jobb, som regel ringevikariater, og kommer og går på norskkurset, går det utover progresjon og motivasjon. De kommer trøtt og utslitte på norskkurs, og klarer ikke å ta imot, selv om de gjerne vil. De merker at de andre i klassen går fremover, mens de selv faller ut. Det er uheldig. Mange elever spesielt unge menn, har et alt for stor press på seg fra alle kanter. De skal etablere seg, forsørge familie her og i hjemlandet. De skal stille opp både her og der. De ønsker å lære norsk, og har ofte egne ambisjoner og drømmer for fremtiden. Det hele skal skjer så fort som mulig, og før eller siden ser jeg dem i klasserommet, nedbrutt og sliten av alle kravende de møter. Da har jeg samtale, og prøver og realitets orienterer i forhold til valg de kan ta i den situasjonen de er i”(Nora)

Frafall

På spørsmålet om det var deltakere som faller fra i løpet av kurset, svarte mange informanter ja, årsaken var ofte arbeid, personlige forhold innenfor familien og sykdom, ellers kunne det være flytting, graviditet og hjemland reise. Noen informanter hevdet at mye fravær øker risiko for frafall. Som informant Nora sier om deltakere som begynner på jobb og kommer på kursene lite motiverte og sliten, som igjen hindre full konsentrasjon for læring. Dette kan forklares ved hjelp av den didaktiske teorien om transnasjonale forhold. Det vil si at deltakernes behov for å ha en jobb kan være et ønske om økonomisk selvstendighet eller økonomisk kollektiv forsikring. Dette fordi de fleste har kontakt med hjemlandet og kan ha økonomiske forventninger å leve opp til. Tankene om transnasjonale vilkår som kan prege kursdeltakernes motivasjon til å fullføre opplæringen er kun refleksjoner siden jeg ikke har intervjuet kursdeltakerne. Selv om kursdeltakere møter ulike utfordringer som gjør at mange faller fra kurset, kan grundig pedagogisk tilrettelegging som tar i betraktning deres daglige utfordringer og læringsbehov, bidra til at økt motivasjon og trivsel. Dette kan videre gjøre det lettere for dem å fullføre norsk og samfunnsfagsopplæringen.

5.5 Diskusjon av hovedfunnene

5.5.1 Misnøye med standardtimer

Jeg har noen kommentarer til noen av forskningsfunnene. Det jeg kanskje synes er urovekkende er informantenes synliggjøring om standard bestemte timene som utilstrekkelige. Ti norsklærer og fire samfunnskunnskapslærer hadde en felles mening om at 250 timer i norskopplæring og 50 timer samfunnsfaget var veldig lite tid satt opp for å kunne fullføre sporene og bestå i norskprøvene. En spørsmålet jeg må stille her er hva er nytten med opplæringen om fleste parten av deltakere ikke består prøvene som tilsier at de ikke har nådd opplæringsmålene. Jeg mener det er viktig og legger god forholdene til rette slik at alle fremmedspråklige voksne kan utvikle lese og skriveferdigheter de trenger for å kunne leve et selvstendig og meningsfylt liv i Norge. Tror ikke analfabeter kommer langt med 250 timer som de har som krav på. Dette mener jeg gjelder også for de deltakerne med greie utviklet leses og skriveferdigheter i norsk. Det er ikke realistisk mål med timeantallet per i dag. Lære et nytt språk tar som regel for mange langt tid ikke minst når selve opplæringen foregår på et språk som deltakeren ennå har svært begrenset ferdigheter i. For å tilrettelegge for funksjonell gode skrive og leseferdigheter i et språk, er det nødvendig med et langt større timetall.

«Undervisningen i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne skal gi deltakerne ferdigheter og kunnskaper som kan bidra til å styrke deres grunnlag for et meningsfylt, selvstendig og samfunnsaktivt liv i Norge. Sikte mot å gi deltakerne kommunikator kompetanse slik at de kan bruke språket, muntlig og skriftlig, i situasjoner og for de formål de har behov for i dagliglivet.» (Nou 199:12). Spørsmålet mitt her er om faktiske forholdet tilrettelegger for å oppnå rammeplanens mål?

En lærer forklarte tydelig at 50 timer samfunnskunnskap var så lite at man følte på seg mye stress med mangel på tid til å fullføre det gitte pensumet. Samfunnskunnskap undervises på deltakernes førstespråk for mange betyr dette morsmålet. I kapitel tre redegjorde jeg om teorien Duel-isfjell- modellen som belyser individets tospråklige utvikling (dets førstespråks utvikling og andrespråks utvikling) som Cummins hevde var bygd på ett og samme fundament. Teorien henviser til en forbindelseslinje mellom første språket og andrespråket, basert på at all språk har en felles fundament. Konkret sier den at kunnskap en person har i førstespråket er overførbart til andrespråket. Har man tillit til denne teori og mener at den er holdbar kan en forfekte betydning av andrespråks undervisningsmodeller som forene morsmål(førstespråket) og andrespråket som en støtte til hverandre. Jeg støtter denne teorien og mener at det kan være en gode at samfunnskunnskap faget utvides, og får et større omfang. Ved en klare forståelse av denne teori om at kunnskap i språk henger tett sammen, kan mer timer i samfunnskunnskap på deltakere førstespråk være substansielt for adekvat andrespråks læring.

Prøve		Norskprøve 2		Norskprøve 3	
Målerverdier		Antall avlagte prøver	Andel bestått	Antall avlagte prøver	Andel bestått
År	Type				
2010	Skriftlig	9 680	61	4 830	52
	Muntlig	9 625	92	4 834	78
2009	Skriftlig	7 695	62	4 096	55
	Muntlig	7 352	92	4 109	81
2008	Skriftlig	5 693	55	3 493	47
	Muntlig	5 518	93	3 512	82
2007	Skriftlig	4 132	49	3 069	49
	Muntlig	3 702	95	3 199	89
2006	Skriftlig	2 484	53	3 572	49
	Muntlig	2 236	94	3 745	89

Tabell 1 språkprøver resultat per år, fordelt på prøvetype 2006–2010 (Vox 2010)

Ovenfor er det presentert en tabell av det årlige resultatet av muntlige og skriftlige norskprøver av innvandrere fra årene 2006 til 2010. På tabellen viser det store antall innvandrere som ikke består både den skriftlige og den muntlige prøven som er satt for hvert spor. Hva som skjer videre med disse deltakere er en sentral spørsmål. I mange utlysningsannonser krever det av søkeren at man har bestått språkprøve, enten en eller to. For å få tilgang på jobb er det nødvendig at man står på disse. Sannsynligheten blir kanskje at disse deltakere ikke får tilgang på jobb og kan havne på skrå planen. SSB publiserer jevnlig tall for arbeidsledighet og sysselsetting blant innvandrere som viser til store tall. Her omtaler man slike grupper synonymt med marginalisert. En marginalisert gruppe defineres av personer som beveger seg i en grå sone mellom sosiale integrasjon og samfunnsmessig utstøting.

5. 5.2 Transnasjonal levekår, frafall og fravær

En stor utfordring er hvordan holde kursdeltakerne som kombinerer arbeid med studiet på skolebenken. I følge studier om transnasjonale levekår er arbeid og lønning mer betydningsfull for innvandrere siden de har mye kontakt med hjemmelandet og bidrar med penger til å dekke behovene til familien de har forlatt. Informantene uttrykker at mange av kurs deltakere ønsker seg jobb. . Av de deltakerne som hadde jobb var dette igjen en utfordring for lærerne i tilretteleggelse for adekvat planlegging for undervisningen, med uforutsigbart forhold som mye fravær gir. Slik frustrasjon som informant Nora uttrykte omgående deltakere som har jobb og kombinere det med kurset i analyse avsnitt tror jeg mange lærer opplever i dagligdags undervisning. Et nærliggende forskningsresultat i knyttet til frafall er hovedfagsoppgave skrevet av Line Kjelsaas tittelen på oppgaven er «Om å snakke samme språk» vår 201. Hun gjorde en kvalitativ/kvantitativ undersøkelse på tre opplæringsentre, Oslo Voksenopplæring Rosenhof, Oslo VO Smedstua og Oslo VO Skullerud. Formålet for studien var å avdekke hva lærerne og lederne på skolene anser som viktige årsaker til frafall fra norskopplæringen. Forskningsfunnen hennes presenterte noen resultater, jeg har delt det i to årsaksområder, 1 og 2:

Årsak 1

«Informantene opplever at det er kjønnsforskjeller i årsakene til frafall. Forventningene som ligger i rollene som eksempelvis kone og ektemann kan være vanskelig å forene med forventningene som ligger i elevrollen. Familiære forhold og omsorgsoppgaver viser seg som viktige årsaker til kvinners frafall, mens for menn er det forhold knyttet til arbeidslivet, økonomi og inntektssikring som trekkes frem.»(Kjelsaas 2011:7)

Som en ser mente informantene til Kjelsaas (2011) at årsaken til mye frafall blant innvandrere menn var knyttet til arbeid og inntektssikring, blant kvinnene var det familieansvar og omsorgsrollen som oppstår som en hinder for tilstedeværelse for opplæringene. Forskningsresultatet til Kjelsaas ser jeg i nær sammenheng med mitt eget funn, men funnet mitt har noen tilleggsfaktorer rundt temaet. I forskningsfunnet mitt rundt frafall og fravær nevnte noen informanter i å tillegge til jobb og familieansvar, kunne flytting, sykdom, hjemland reise være noen årsaksfaktorer. Informanten Sara legger også til at kostnaden for kurset kan være for høy for enkelte med svak økonomi. For de som har plikt men ikke rett på gratis norskopplæring kan dette også føre til at noe føler at de ikke har råd til opplæringene.

Ja, familieproblemer, dårlig tid på grunn av jobb, kursene er for dyre i lengden det kan koste mange tusen kroner å lære seg norsk på kurs (Sara)

Jobb, svangerskap, sykdom, reise til hjemlandet (nora)

Flere grunner, sykdom, jobb osv. (Silje)

Mange kursdeltakere har stort fravær pga egne helseproblemer og syke barn, mangel på barnehageplass etc. Mye fravær skaper ekstra vansker med å følge undervisningen og ha godt utbytte av den undervisningen som gis (Maiken)

Informanten Mari hadde et tydelig forslag om tiltak som kan forebygge frafall, forslaget hennes kan være noe å ha i omtanken.

Større tydelighet hva angår regler for fravær. Mitt inntrykk er at etaten/skolen er på etterskudd, reglene kommer for lang tid etter realitetsforandringer. Min påstand er at hvis deltagerne hadde hatt foreldre på hugget, ville skolen blitt tvunget til å ha mer ryddighet og profesjonalitet i systemet(Mari).

Jeg knyttet frafall og fravær problematikken til mitt funn rundt deltakerens motivasjon. Som jeg mener virker å være instrumental motivasjon. Denne motivasjon faktoren kan være grunnlag for at noen deltakere falle lett fra opplæringen. Har man kanskje minimal indre motivasjon for og lærer noe, men har mye ytre motivasjonsdriv i dette tilfelle er jobb og økonomien den største motiv, vil det antagelig være en lett avgjørelse å ta om man må velge mellom jobb eller opplæring. For de av deltakere som har et ytre motiv for læring av språket vil norskopplæringen konstant stå som en sekundær prioritering. I forhold til fravær sa informanten Maiken noen interessant: *Noen ganger tenker jeg at de som har timelister fra Nav som vi må kvittere på hver dag de er tilstede, - disse listene virker veldig helsefremmende! (De elevene har som regel veldig lite fravær... De får trekk i lønn dersom de har ugyldig fravær.*

Denne besvarelsen viser til en instrumentell motivasjon. Som Maiken sier for noen deltakere lønn fra Nav for å gå på kursene, en ordning som gir lønn basert på deres tilstedeværelse. Fravær lede til mindre inntekt, det hun mener indirekte er at det er ikke alltid sykdom som skyller fravær men spørsmål om lite motivasjon til å møte opp på opplæringene.

Årsak 2

«Mange elever er innvandrere som har levd med roller i sitt hjemland som innebærer mye frihet og selvstendighet. Når de kommer til Norge og er elever i norskopplæringen setter de seg i en situasjon hvor de, i alle fall midlertidig, ikke kan leve ut den voksenrollen de er vant til fordi de mangler språklige, sosiale og kulturelle koder. For noen kan dette gi en følelse av å ha mistet kontrollen over eget liv. Samtidig kan selve undervisningen plassere eleven i en passiv elevrolle som fratar ham eller henne nettopp frihet og selvstendighet dersom læreren legger opp til lærerstyrt undervisning med liten elevinnflytelse» (Kjelsaas 2011:91)

Når det gjelder den andre årsakbakgrunnen til Kjelsaas(2011) mener jeg undersøkelsen hennes viser til faktorer jeg har vektlagt i oppgaven . En av disse var Knowles betingelser for voksenpedagogiske innretning for tilrettelegging for gode læringsmiljø for voksne personer. Han mener at voksen pedagogiske læring skulle ta hensyn for læringsform som fremmet følelse av frihet blant deltakere og deltakere må tas med i beslutningsprosesser og

ha medbestemmelser. Dette mener jeg opplæring i norsk og samfunnskunnskap bør vedkjenne.

5. 5.3 Mindre klasser og Differensiering

I videre drøfting mener jeg det kan være en gode å se nærmere på sammensetning struktur av deltagere i klasser. Noen lærere har gitt inntrykk av at aldershomogene klasser kan være gunstig og en god tilretteleggelse for læringsutbytte for noen elever. Per dags dato kan en finner elever fra alder 16 til 55 i en klasse. Noen informanter har ment aldershomogene klasser er gunstige. I følge en informant i samfunnskunnskap er de unge mer opptatte av å lære språket flytende med gode utaleferdigheter, mens man oppfatter at de eldre er ikke var like opptatte av dett målet. Ved differensierer deltakere etter nogle lunde samme alder nivå kan gjøre det enklere å tilrettelegge for gruppene baser på dere prestasjon om mestringsmål. Et anna problem er overfylte klasser mange informantene hadde generelt over 25 eller oppover når det gjelder deltaker per klasse. Dette mener jeg er mangt. Informanten Mari reagerer på dette og mener dette. *Kommunen har trangere økonomi, og det merkes på mange plan i kommunen, også i VO. Klassene må bli større, med den konsekvens at spriket blir større i hver klasse. Didaktisk betyr det at kravene til tilpassing skjerpes (Mari).*

Når klassen blir for stor som jeg mener en del klasser kan være spesielt i Oslo er det riktig at tanken rundt individuell tilpasset læring er vanskelig å innfri. Tilstrekkelig oppmerksomhet og tilrettelegging for hver enkelt er antagelig utfordrende for lærerne.

5. 5.4 Klasseroms forskning og utvikling av språkdidaktikk

Det kan diskuteres om norsk og samfunnskunnskap undervisningen får den oppmerksomhet den trenger. Selv om ni norsklærere og tre samfunnsfaglærere har sterke meninger om at det er lite faglige oppmerksomhet på norsk og samfunnskunnskap så kan det være at det finnes tjue norsk lærer som dessverre ikke var interessert i å være informanter men som ville gitt et motsatt svar om at norsk og samfunnskunnskap får den oppmerksomheten den trenger. Noen vil kanskje synes noe få læreres mening er ikke et representativ utvalg, men jeg mener at et hvilket som helst forskningsfunn bør ses som oppsiktsvekkende. Selv om det gjelder et lite utvalg er nok til å ta funnene på alvor. Jeg er enig i at det er lite faglige oppmerksomhet rundt området. Argumentet for dette er basert på mine egne inntrykk gjennom litteratur søking i feltet. Det var lite forskning material å hente spesielt nasjonalt. De forskningsresultatene som var blitt gjort på området var svært gamle og udaterte. Det meste forskningsarbeid rundt etniske minoriteter og norskopplæring var for meste knyttet til grunnskole elever. Jeg antar at det har blitt gjennomført lite klasseromforskning i Norge på det minoritetspedagogiske området, og få utviklingsprosjekter som er løpende evaluert. For at opplæringen kan utvikles til det bedre, er det nødvendig med kartlegging tester, og et aktiv engasjement for å lokalisere språklige utfordringer i opplæringen. Forskning av andrespråk læring, og andrespråkopplæringsmodeller og , språkvitenskapelig arbeid i form av andrespråkundervisning kan føre til adekvat rammekunnskap for bedre tilretteleggelse i norsk og samfunnskunnskap.

Et eksempel på funn i språkvitenskapelig arbeid introdusert jeg i kapitel to. Den språkanalytiske forskning som ble kalt kontrastiv språkanalyse teori, som legger vekt på betydningen av førstespråk og andrespråk. Den har en teoretisk oppfattelse at elever med morsmål nært beslektet med andrespråk, har større og raskere progresjon for andrespråk innlæring. Kan det være god tilretteleggelse om disse får gå i samme klasse? Kanskje, med tanke på at de har sterke forutsetninger for lære andrespråket gjør at læreren kan gi tilrettelegging basert på deres forutsetninger. Det er slike spørsmål som forskning kan gi oss svare på. I slike sammenhenger mener jeg klasseroms forskning og språkdidaktikk kan være med å gi læreren råd om egen pedagogisk praksis og slik , være et hjelpemiddel i planlegging av undervisning og vurdering av ulike individer og gruppers behov i

opplæringen, den kan også hjelpe lærere å være kritisk til ulike næringsmiddel og bruken av dem.

Videre kan dette knyttes opp til et mer internstyrt skoleverk som kan gi god tilretteleggelse for opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Det norske offentlige skolesystemet er organisert på en slik måte der den enkelte lærer har regulerte og representative kanaler der de kan ta opp sine meninger gjennom, i saker som har betydning for undervisningen (Dale 2005). I norsk skolekultur har læreren liten styring av tilretteleggelse av opplæringen. Skolen blir styrt ovenfra og ned. Ordninger er lagt opp til å plassere ledelsen for skolesaker, deriblant valget av undervisning i hendene på organer som befinner seg utenfor selve skolen. Læreren skal iverksette planer andre har laget, og følge opp retningslinjer. Hva med å tilrettelegge for større lærerautonomi, handlingsfrihet og mindre overbelastende styring ovenfra og ned. lærerne må oppleve større grad kontroll over sin egen arbeidssituasjon og lærerne må få sterkere innflytelse på hvordan opplæringen skal tilrettelegges. Mange av lærerne har kunnskap bygd på intuisjon og erfaring som flere burde få del i. Noen besvarelser kan man se at noe lærere har noen formeninger rundt forslag eller tiltak som kan være med i endringsutvikling og forbedring av opplæringene. En systematisk innsamling av slik kunnskap vil danne et viktig grunnlag for opplæring i feltet.

5.6. Avslutning

Jeg har belyst sentrale teoretiske tema i forhold til hvert forskningstema. Metodekapittelet redegjør for valgt forsknings metodikk, og jeg har gjort rede for noen refleksjoner rundt forskningsarbeidet. I kapitel fem, presenteres av forskningsresultat og analyse og jeg hadde ambisjon om å synliggjøre informantenes egne meninger for leserne. I avsnittet diskusjon av hovedfunn legger jeg til grunn noen egne refleksjoner og kommentarer i forholdet til funnene. Spørsmålet angående om denne opplæringsinstitusjonen trenger mer oppmerksomhet i form av kvalitet forbedring, blir mitt personlig svar ja. For å synliggjøre utfordringer som finnes i opplæringen mener jeg det er nødvendig med større oppmerksomhet fra faglige områder som jeg har eksemplifisert i diskusjons delen. De standardiserte timene som er satt opp både for norskopplæring og samfunnskunnskap virker å være lite realistisk tid for å kunne oppnå de opplæringsmål som er satt opp for deltakerne. Voksen pedagogiske tilrettelegging var også en hovedføring i oppgaven, og jeg trakk in Knowles ulike voksenpedagogiske betingelser . Forebygging av frafall kan kanskje oppnås hvis man tilrettelegger for større selvbestemmelse for den voksne deltaker i opplæringen, knyttet til mer forskningsarbeid som evaluerer hvilke tilretteleggelses metoder som ivaretar deltakerens liv eller omstendigheter. En del av argumentasjonen legger også vekt på at læreren må få større styringsrett i organisatoriske beslutninger rundt opplæringen. Jeg tror deres innsikt og kunnskap kan ha stor betydning for utviklingsarbeid i opplæringen.

Frafall og fravær virker å være en sentral utfordring i norskopplæringen. Noen årsaksfaktorer for dette belyser Kjelsaas (2011) i sin hovedoppgave” å *snakke samme språk*”. Hun og konkluderer med at frafall var basert på omsorgsansvar og yrkes behov. Mine forsknings funn belyser at årsaken til fravær og frafall også kunne være relatert til sykdom eller hjemlands reiser. Tabell 2 statistisk bank (Vox 2010) illustrerer forholdet rundt antall deltakere som består språkprøvene 1 og 2, der man ser at under halvparten av deltakeren som tar prøvene stryker. Integrering kan være et vanskelig mål å oppnå hvis språk kunnskapen er lav blant deltaker. Tilgang på høyere utdanning, jobb og andre samfunnstilbud går tap om en ikke kan gjøre seg selv forstått. Begrenset norskferdigheter vil føre til at en del førstegenerasjons innvandrere vil være en marginalisert samfunnsgruppe over tid.

6. Litteraturliste

Offentlig litteratur

Aasen Joar (2003) *flerkulturell pedagogikk- en innføring* Oslo Oplandske bokforlag

Alver Rosvold Vigdis(1999) *Voksen minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet i Hagen Erik Jon & Tenfjord Kari (red) Andrespråks undervisning teori og praksis*, Oslo Gyldendal norsk forlag.

Brox Ottar(1995) *Integrasjon av minoriteter – kan Carman og Khalid blir gode i norsk?* Oslo TANO Norsk institutt for by og regionforskning.

Bråten Ivar (2008) *Vygotsky i pedagogikken* Oslo Cappelen akademisk forlag

Eikaas Stig (2000) *Voksenpedagogikk- et eget felt* Tangen NKS- Forlag.

Furre Kari Ann og Ree Arne Nilsen *Fokus på form i undervisningen av voksne fremmedspråklige* (1999) I Hagen Jon Erik & Tenfjord Kari (red) *Andrespråks undervisning teori og praksis* Oslo Gyldendal norsk forlag.

Halvorsen Knut (2008) *Å forske på samfunnet- En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* Oslo Cappelen Akademisk forlag.

Haraldsen Gustav(1999) *spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden* Gjøvik Ad Notam Gyldendal.

Haugen Richard red(2006) *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering lek og tospråklighet* Kristiansand Høyskoleforlaget AS.

Hirsch Kent red (2009) *Språklærer som formidler av kunnskap om kultur og samfunn dilemmaer og utfordringer i et flerkulturelt læringsmiljø- Konferanseinnlegg*. Trondheim Senter for voksenopplæring.

Kleven Arnfinn Thor red (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* Oslo Unipub forlag og forfatter.

Lund Thorleif red (2002) *Innføring i forskningsmetodologi* Oslo Unipub forlag og forfatter.

Nordberg Folstad Perly og Lyngsnes Kitt (2008) *Dette er en ny verden for meg- Didaktisk arbeid med voksne innvandrere* Trondheim Tapir akademisk forlag

NOAS2102(2011) *Andrespråks undervisning og andrespråks læring* Blandingskompendium Universitetet i Oslo det humanistiske fakultet institutt for lingvistiske og nordisk studier.

NOAS1100(2011) *innføring i norsk som andrespråk kopisamling* Universitetet i Oslo det humanistiske fakultet institutt for lingvistiske og nordisk studier.

Ormrod Ellis Jeanne(2009) *Humens Learning* USA Pearson Thistle Hill Publishing services.

Roger Saljo(2008) *Læring i praksis et sosiokulturelt perspektiv* Oslo Cappelens forlag.

Ryan Else (1999) *Didaktiske perspektiv i norsk som andrespråk* i Hagen Jon Erik & Tenfjord Kari (red) *Andrespråks undervisning, teori og praksis* Oslo Gyldendal Norsk forlag.

Sand Therese (2008) *flerkulturelt virkelighet i skole og samfunn* Valdres Cappelen akademisk forlag.

Svartedal Frode(1998) *Psykologiens forskningsmetoder- en introduksjon* Larvik Fagbokforlaget

Thommessen Bjørn og Wetlesen Jon (2002) *Etisk tenkning En historisk og systematisk innføring* Oslo Gyldendal akademisk forlag.

Thorseth May(1995) *Opplæringsstedene i prosjektet Elev og lærerintervjuer i et sammen lignede perspektiv* i Thorseth May(red) *Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet?* Tapir trykk.

Ulstrup Engelsen Britt i Dale Lars Erling red(2009) *lærerplan i et forskningsperspektiv* Oslo Universitetsforlag.

Woolfolk Anita(2004) *Pedagogisk Psykologi* Trondheim Tapir Akademisk forlag.

Øzerk Kamil Z (1993) *Andrespråks innlæring innføring i språkpedagogisk kunnskapsområder teori og modeller* Oslo Universitetet i pedagogisk forskningsinstitutt

Øzerk Kamil Z (2006) *opplæringsteori og læreplanforståelse* Oslo Oplandske bokforlag

Internett litteratur

Agledahl Terje referanse Nordah Thomas *skoleutvikling (2010) og lærenes betydning* [Skoleutvikling og lærerens betydning www.ppt-ofoten.no/...](http://www.ppt-ofoten.no/...) (lesedato 10.11.2011)

Dregelid, Karen Magrethe (2005) *Vurdering av norskferdigheter*, under "Metodisk veiledning. http://www.vox.no/upload/2423/metodiskveiledning_sec.pdf (lesedato 02.08.2011)

Kjelsaas Line (2011) *om å snakke samme språk-* en studie av ansattes synspunkter på frafall fra norskopplæring blant voksne innvandrere Representant Oslo. <http://www.duo.no/> (lesedato 15.11.2011)

Jacobsen, Per H. (2005): *Krasjkurs om elektroniske spørreundersøkelser ved UiO.* <http://www.usit.uio.no/suf/vd/tjenester/survey.pdf> (lesedato 18.11.2011)

<http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=informant&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> (Lesedato 07.11.2011)

[EØS og EFTA - regjeringen.no www.regjeringen.no/nb/sub/europaportalen/eos-og-efta.html?id](http://www.regjeringen.no/nb/sub/europaportalen/eos-og-efta.html?id) (lesedato 16.11.2011)

SSB statistisk sentral byrå (2010) <http://www.ssb.no/emner/07/02/10/> (lesedato 08.08.2011)

NOU(2010:7) *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*, 2010. Kunnskapsdepartementet. Pensum s. 24 - 58 (kapitlene 2.4, 3, 4, 5) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151> (lesedato 01.09.2011)

LOV (2009-06-19) nr 95: Lov om voksenopplæring [LOV 2009-06-19 nr 95: Lov om voksenopplæring ... www.lovdata.no/all/hl-20090619-095.htm](http://www.lovdata.no/all/hl-20090619-095.htm) (lesedato 23.11.2011)

Rundskriv H-20/05 [Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere \(introduksjonsloven\)](#). Kommunal- og regionaldepartementet. Del 1,(8 s.) (lesedato 05.08.2011)

Ny statistisk bank om voksen læring. <http://www.vox.no/no/Aktuelt/Ny-statistikkbank-om-voksnes-laring/> (lesdato 18.11.2011)

[Integrering på Ordsiden.no - gratis ordbok, leksikon, oversetter og ...](#)
www.ordsiden.no/ordbok.php?ordbok=Integrering (lesedato 19.11.2011)

[Hva er tilpasset opplæring? - elevsiden.no](#)
www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1104529521 (lesedato 19.11.2011)

Wikipedia.no <http://no.wikipedia.org/wiki/Didaktikk>
(lesedato 18.11.2011)

UDI (2009) <http://www.udi.no/Sentrale-tema/Permanent/Hvem-kan-fa-bosettingstillatelse-/#6> (lesedato 20.11.2011).

[NOU \(1995\) 12 - regjeringen.no](#)
www.regjeringen.no/nb/dep/kd/.../nouer/1995/nou-1995-12.html?id
(Lesedato 05.08.2011)

