

Guro Haakanes Bunes

Fjernundervisningens stemmer

Et sosialiseringperspektiv på en nettskoles bidrag for elevers oppfattelse av egen kulturell identitet



Masteroppgave

Vår, 2014

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Høgskolen i Oslo og Akershus

## **Abstract**

The topic explored in this thesis is the role the Norwegian distance education institution, Globalskolen, plays for expats pupils' cultural identity. Globalskolen provides supplementary education for Norwegian pupils abroad, mainly focusing on Norwegian language and culture. The aim of this research is to increase understanding and knowledge regarding the role the Norwegian distance education institution Globalskolen plays in pupils' perception of their own cultural identity. This has been achieved through studying parents and pupils' perception of 1) interest in Globalskolen 2) significant cultural values and how the online school contributes to those values 3) usefulness of Globalskolen.

The empirical data is based on qualitative interviews conducted via Skype and face- to- face with ten informants. The interviewed students and parents were based in three different countries in Europe and Latin America. The interviewed teachers and principal were based in Norway. This study is conducted by using a social constructionist perspective on socialization using data from students, parents, teachers and the principal affiliated Globalskolen in the analysis.

A socialization theory perspective (Berger & Luckmann, 2000; Hoem, 2010) was applied to understand the role of significant others in cultural identity. From this perspective it is the parents who largely affect the extent to which education contributes to the pupils' identity development. This theory has previously been applied to "ordinary" or "traditional" day schooling. In this thesis the theory has been applied to understand whether an online school such as Globalskolen contributes in pupils' perception of their cultural identity. The analysis shows that Globalskolen mainly helps to strengthen the already existing values of parents and contributes with an indirect contribution on pupil's perception of their own cultural identity. Globalskolen was also found to contribute directly to the perception of cultural identity through being a cultural element in itself that contributes to affirm the Norwegian cultural identity of the pupils. Parents' values and / or the pupils' time of residence in Norway along with perception of language were found to indirectly affect how Globalskolen functioned for pupils' perception of their own cultural identity.

Findings in this study support the role of the parents and furthermore it reveals the parents role regarding how distance education contributes to the cultural identity of the pupils. Nevertheless, findings reveal that some of the parents' and pupils' perceptions diverged concerning Globalskolens contribution to pupils' cultural identity.

## Sammendrag

Denne oppgaven har stilt spørsmål knyttet til rollen den norske fjernundervisningsinstitusjonen, Globalskolen, spiller for utenlandsboende elevers kulturelle identitet. Globalskolen gir kompletterende undervisning til norske grunnskoleelever i utlandet, hovedsakelig med fokus på norsk språk og kultur. Målet med denne forskningen er å øke forståelse og kunnskap om rollen den norske fjernundervisningsinstitusjonen Globalskolen, spiller i elevenes oppfatning av egen kulturell identitet. Dette er oppnådd gjennom å studere foreldre og elevenes oppfatning av 1) interessen de har i Globalskolen 2) kulturelle verdier og hvordan nettskolen bidrar til disse verdiene 3) nytteverdien av Globalskolen.

Den empiriske dataen er basert på kvalitative intervjuer med ti informanter, gjennomført via Skype og ansikt-til-ansikt. Intervjuene med elever og foreldre ble gjort fra forskjellige land i Europa og Latin-Amerika. Intervjuene med lærere og rektor ble gjort fra Norge. Denne studien har benyttet et sosial konstruktivistisk perspektiv på sosialisering. Data fra elever, foreldre, lærere og rektor tilknyttet Globalskolen er brukt i analysen.

Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoem, 2010) ble brukt for å forstå de signifikante andres rolle tilknyttet kulturell identitet. Fra dette perspektivet er det foresatte som i stor grad bidrar til hvordan skolen fungerer for elevers identitetsutvikling. Denne teorien har blitt benyttet til «ordinær» eller «tradisjonell» opplæring. I denne oppgaven er denne teorien brukt til å forstå om nettskoler som Globalskolen, bidrar til elevenes oppfatning av egen kulturell identitet. Analysene viser at Globalskolen i hovedsak bidrar til å styrke de allerede eksisterende verdier hos foresatte og bidrar med et indirekte bidrag på elevenes oppfatning av sin egen kulturelle identitet. Globalskolen er også funnet å bidra direkte til oppfatningen av kulturell identitet gjennom å være et kulturelt element i seg selv, som bidrar til å bekrefte elevers norsk kulturelle identitet. Foresattes verdier og / eller elevers tidligere botid i Norge, sammen med oppfatningen av språket ble funnet å bidra indirekte til hvordan Globalskolen fungerte for elevenes oppfatning av sin egen kulturelle tilknytning.

Funn i denne studien støtter foresattes betydning, men fremhever også deres rolle tilknyttet hvordan fjernundervisningen bidrar for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Funn viser allikevel at noen av elevenes og foresattes oppfatninger divergerer når det gjelder Globalskolens bidrag for elevenes oppfatninger av egen kulturell identitet.

## Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av et mål jeg har hatt i flere år, siden før jeg gikk på lærerutdanningen (2009-2012). Idéen formet seg etter et utvekslingsår i Latin Amerika, andre året på videregående skole. Opplevelser fra kulturmøter under utvekslingsåret og flere utenlandsopphold, bidro til valget om å studere master i flerkulturell og internasjonal utdanning direkte etter lærerutdannelsen. Valget var drevet av min stadig økende interesse og nysgjerrighet for forhold tilknyttet kultur og identitet i tillegg til min interesse for forskning generelt.

Veien til målet har vært krevende, inspirerende og interessant. Jeg føler meg heldig som har hatt gode støttespillere med meg på veien. Veilederen min, Louise Mifsud har vært alt det jeg ønsket av en veileder, fra konstruktiv og motiverende til inspirerende. Heldig var jeg som fikk deg som veileder- tusen takk.

Mine studiekollegaer har også bidratt til at mange gode minner knyttes til dette forskningsprosjektet, fra masterrommet der tanker ble luftet og delt. Jeg ønsker også å takke mine foreldre og min mann, Rolando. Takk for at dere alltid heier på meg!

Uten informantenes åpenhet og velvilje hadde ikke denne oppgaven blitt skrevet. En stor takk til informantene: rektor, lærere, elever og foresatte tilknyttet Globalskolen, for deres bidrag i dette forskningsprosjektet!

## Innholdsfortegnelse

Abstract .....	ii
Sammendrag .....	iii
Forord .....	iv
1 Introduksjon .....	1
1.1 Valg av tema .....	2
1.2 Bakgrunn .....	3
1.3 Problemstilling .....	4
1.4 Kompletterende undervisning .....	6
1.5 Oppgavens oppbygning .....	7
2 Forskning på nettbasert fjernundervisning .....	9
2.1 Fokus i tidligere forskning .....	9
2.2 I Norge .....	11
2.2.1 Samisk fjernundervisning .....	12
2.3 Elementer av betydning .....	14
3 Teoretisk rammeverk .....	17
3.1 Forskningens utgangspunkt .....	18
3.2 Kultur og kulturell representasjon .....	18
3.3 Kulturell identitet .....	21
3.4 Sosialisering og identitetsoppfattelse .....	24
3.4.1 Verdi og meningskonstruksjon .....	27
3.4.2 Sosialiseringfaktorer .....	29
4 Metode .....	32
4.1 Hovedtrekk .....	32
4.2 Utvalgsprosessen .....	34
4.3 Strategi for datainnsamling .....	36
4.4 Gjennomføring .....	39
4.4.1 Latin Amerika (LA) .....	40
4.4.2 Danmark (DK) .....	41
4.4.3 Storbritannia (UK) .....	41
4.4.4 Nøkkelinformasjon om elever og foresatte .....	43

4.4.5	Lærere og rektor ved Globalskolen .....	44
4.5	Databehandling og etisk protokoll.....	45
4.5.1	Utvalg for analyse .....	49
4.6	Kvalitetskriterier og trustworthiness .....	50
4.6.1	Credibility.....	51
4.6.2	Transferability og dependability .....	52
4.6.3	Confirmability .....	53
5	Funn og analyse .....	55
5.1	Ulike aktører .....	55
5.1.1	Foresattes rolle .....	56
5.1.2	Nettlærerens rolle .....	58
5.1.3	Undervisningen .....	59
5.1.4	Bidragsmodell .....	63
5.2	Skape interesse .....	64
5.3	Tilknytning .....	66
5.3.1	Samfunnsaktualiteter .....	66
5.3.2	Det «norske», Norge og språket .....	67
5.4	Kulturell identitet.....	68
5.4.1	Ulike bånd .....	70
5.5	Interesse for Globalskolen .....	73
5.5.1	Språk og kultur .....	73
5.5.2	Overgang til norsk utdanningssystem .....	79
5.5.3	Nivåheving .....	81
5.6	Globalskolens roller.....	82
5.6.1	«Ja, egentlig».....	82
5.6.2	«jeg må jo snakke med de jeg også» .....	84
5.6.3	«bidrar, bidrar».....	86
6	Konklusjon.....	92
6.1	Forskning og veien videre .....	93
7	Referanser .....	94
	Vedlegg 1 .....	103
	Vedlegg 2 .....	104
	Vedlegg 3 .....	106

# 1 Introduksjon

Tittelen på oppgaven er «Fjernundervisningen stemmer». Tittelen sikter til forskningens vektlegging av elevers og foresattes oppfatninger av undervisningen og nettskolen.

Oppfatninger fra lærere og rektor blir også trukket frem.

Stadig flere familier med barn tar opphold utenfor Norge for kortere eller lengre perioder (BDL, 2005). Norske barn som bor i utlandet<sup>1</sup> kan få undervisning i norsk språk og kultur blant annet via norske skoler i utlandet eller nettbasert fjernundervisning. I denne oppgaven er fokuset på fjernundervisning.

I dette forskningsprosjektet brukes begrepene nettbasert fjernundervisning og nettskole om hverandre. Begrepene sikter til samme innhold: der lærer og elev er adskilt i rom og/eller tid, at en utdanningsvirksomhet står bak undervisningen, at datanettet benyttes for det vesentligste av lærestoff-formidlingen og at datanettet er tilrettelagt for toveiskommunikasjon (elev-lærer, elev-administrasjon, elev-elev) (Paulsen, 2007, s. 9–10). Utdanningsvirksomheten som er i fokus i dette forskningsprosjektet er Globalskolen.

Globalskolen er en nettskole som driver med komplimenterende fjernundervisning for norske<sup>2</sup> grunnskoleelever boende i utlandet (Globalskolen, 2014c). Elevene bor utenfor Norge i alt fra et halvt år til hele livet, samtidig som de deltar i undervisning hovedsakelig om norsk kultur og språk i en periode eller hele grunnskoletiden. Det er bare to nettskoler som gir kompletterende undervisning for norske utenlandsboende elever, Globalskolen (Globalskolen, 2014e) og Norskskolen (Norskskolen, 2014). Globalskolen har det største elevantallet av de to nettskolene. Globalskolen har rundt 1600 elever i 102 land i verden (Globalskolen "nettskoleressurs", 2014). I Europa ellers er det flere fjernundervisningsskoler som har likheter med Globalskolen, blant annet fra Nederland<sup>3</sup>, Danmark<sup>4</sup> og Tyskland<sup>5</sup>. Det finnes flere nettskoler som gir kompletterende undervisning via nettet for barn som bor i utlandet. Til tross for dette er forskning rundt kompletterende nettundervisning for grunnskoleelever boende i utlandet lite synlig i forskningslitteraturen innen fjernundervisning.

---

<sup>1</sup> Utlandet forstås i denne oppgaven som land utenfor Norge

<sup>2</sup> Krav for deltakelse ved Globalskolen er norsk personnummer og/eller norsk statsborgerskap, noe som viser til

<sup>2</sup> Krav for deltakelse ved Globalskolen er norsk personnummer og/eller norsk statsborgerskap, noe som viser til hva «norske» elever innebærer, fra myndighetenes og Globalskolens perspektiv.

<sup>3</sup> (Edufax, 2014)

<sup>4</sup> (Danes Worldwide, 2014)

<sup>5</sup> (Deutsche Fernschule, 2014)

Fokuset i tidligere forskning på fjernundervisning for grunnskoleelever har vært rettet mot undervisningens effektivitet (Cavanaugh, Barbour, & Clark, 2009; Rice, 2006). Selv om forhold om effektivitet tilknyttet undervisning også er nyttig, fremheves det her behovet for innsikt i også andre forhold tilknyttet fjernundervisning.

Forskning rundt kultur og fjernundervisning er lite vektlagt i forskningslitteraturen innen fjernundervisning (Gunawardena, 2013; Rogers & Mayes, 2007; Uzuner S, 2009; Zawacki-Richter, 2009; i Gunawardena, 2013). Dette forskningsprosjektet er et bidrag med sitt fokus på fjernundervisningens rolle for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

## **1.1 Valg av tema**

Jeg kom over Globalskolen ved en tilfeldighet, da jeg søkte etter reisebrev. I brevet reflekterte en elev fra Globalskolen rundt et møte med en annen kultur i Latin Amerika. Dette fant jeg interessant. Ved nærmere undersøkelse fikk jeg innsikt i hva Globalskolen gikk ut på. Målet for undervisningen via nettet var at elevene skulle opprettholde og bedre kulturell og norskspråklig kompetanse. Da elevene ved Globalskolen bodde i utlandet over korte eller lengre perioder eller hele livet, lurte jeg på hvordan undervisning om norsk kultur og språk via nettet, ble oppfattet av elevene som bodde i utlandet. Dette var starten på utformingen av problemstillingen.

Fokuset på kultur og identitet og kulturell identitet i forskningen, er et resultat av personlig interesse. Jeg har opplevd at ulike utdanningsmuligheter kan tilrettelegge for møter med mennesker med ulik bakgrunn og kultur. Jeg har sett at dette kan bidra til nye perspektiver for elevene. I løpet av lærerutdannelsen var jeg i praksis på den norske skolen i Malaga. Der så jeg hvordan en utradisjonell utdanningsløsning som en norsk skole i utlandet er, tilrettela for ulike kulturelle opplevelser for elevene som deltok ved skolen. Globalskolen er også en utradisjonell utdanningsløsning som kan tilrettelegge for kulturelle opplevelser. Dette var en av grunnene til at jeg fant nettskolen interessant.



## 1.2 Bakgrunn

På nettsiden til Globalskolen beskriver nettskolen sine eierforhold<sup>6</sup> og fremhever seg som en institusjon som «tilbyr nettbasert fjernundervisning til norske barn som er bosatt i utlandet» (Globalskolen "nettskoleressurs", 2014). I september 2013 hadde Globalskolen 1669 elever i 102 land i verden og elevantallet var økende (Globalskolen, 2013b). 2 trinn var størst med 166 elever (Globalskolen, 2013a). I vårhalvåret 2014 fullførte 1550 elever ved nettskolen (Rektor ved Globalskolen, 2014). Fra Fransk Guyana og flere andre land er det bare en elev som bruker nettskolen (Globalskolen, 2014d). Flest elever bruker nettskolen fra USA (314 elever), Canada (109 elever) og Storbritannia (96 elever) (Globalskolen, 2013a).

Nettskolen driver ukeplanbasert kompletterende undervisning i norsk, RLE og samfunnsfag, asynkront<sup>7</sup> via nettet. Globalskolens asynkrone undervisning kan beskrives som en variasjon av skriftlig tekst, visuelle bilder, lydopptak og videoer der elever kan levere arbeid via lydfiler, videofiler eller skriftlig tekst avhengig av oppgaven og valgmuligheter for leveringsform. Undervisningen foregår via læringsplattformen (LMS) PedIT (Pedit, 2014). Personalet ved Globalskolen var 27 lærere (23.06.2014), i tillegg til 6 personer arbeidende i administrasjonen. Hver elev ved nettskolen er tilknyttet en kontaktlærer, men lærere skifter klassetilknypning hvert skoleår.

For å bli elev ved Globalskolen må eleven oppfylle krav som blant annet norsk personnummer og/eller statsborgerskap<sup>8</sup>, utenlandsopphold over minst et semester, deltakelse ved en lokal eller internasjonal skole i oppholdslandet, være mellom 6 og 16 år og levere svar på 15 leksjoner i hvert semester (Globalskolen, 2014c). Hvis personen oppfyller nevnte krav kan en bli elev i en av tre klasser. Enten ved ordinære klasser ved Globalskolen, i klasser for elever som er lite kjent med norsk eller i klasser som er tilpasset høyere kompetanse i norsk, men ikke kan følge ordinær undervisning.

Om undervisningsomfanget blir det presisert at: «Elever som deltar i ordningen, skal ha undervisning i et omfang tilsvarende minimum 1,5 klokke time per uke i et halvt skoleår (15 uker) eller minimum 1,5 klokke time per uke i ett skoleår (30 uker)» (Globalskolen, 2014a).

---

<sup>6</sup> Norsk nettskole eier Globalskolen, der førstnevnte igjen er eid av et kommunalt selskap der alle aksjene er eid av kommunene Sande, Sykkylven, Vanylven og Volda (Norsknettskole, 2014). Med andre ord, de fire kommunene er eiere av Globalskolen.

<sup>7</sup> Undervisningsformen er asynkron, som vil si at elever og lærer ikke behøver å være på nettet eller innlogget samtidig.

<sup>8</sup> Ved spørsmål om avklaring om kravet for deltakelse ved Globalskolen gjaldt elevers norske personnummer og/eller statsborgerskap (sendt 15.5.2014 til utdanningsdepartementet) ble ikke dette besvart (31.7.2014).

Hvert semester har 15 leksjoner. Hver leksjon krever omtrent 90 minutters arbeid. Norskfaget beskrives å skulle ha minimum 60 minutter av arbeidstiden, mens 30 minutter skal fordeles på fagene samfunnsfag og RLE. Norskfaget får størst plass i undervisningen.

Elevene får individuell tilbakemelding på besvarelser fra egen kontaktlærer. I leksjonene legges det opp til både individuell arbeidsform og samarbeidslæring, der individuelt arbeid beskrives å ha størst plass. Foresatte kan også følge undervisningen og leveringer gjort av sine barn da de også har egen innlogg i Globalskolens nettsider som er knyttet til elevens arbeid. Foresattes tilgang gir ikke mulighet til å redigere elevenes oppgaver. Om eleven sender en personlig melding til læreren vil foresatte automatisk få en kopi og vice versa. Dette skjer med all kommunikasjon via de personlige meldingene i Globalskolens læringsplattform. De personlige meldingene er mest brukt blant foresatte, elever og Globalskolen i tillegg til bruk av mail.

Undervisning ved Globalskolen blir også beskrevet som skreddersydd for familier som vil «holde kontakt med Norge og norsk skole» (Globalskolen 'nettskoleressurs', 2014, s 1). Undervisning i de tre fagene norsk, RLE og samfunnsfag blir i oppgaven beskrevet som undervisning om «norsk språk og kultur». Undervisningen ble også beskrevet som særnorsk. Dette var beskrivelser som ble brukt om Globalskolens undervisning av rektor og lærere ved Globalskolen. I oppgaven vil også ord som «globalskolegang» og «elever» benyttes. «Globalskolegang» viser til elevenes deltakelse og skolegang ved nettskolen. «Elever» viser til elevene som deltar i Globalskolen med de krav det innebærer som blant annet å bo utenfor Norges grenser og delta i lokalskole.

### **1.3 Problemstilling**

Forskningsprosjektet er basert på et sosialkonstruktivistisk, elevorientert sosialiseringsperspektiv. Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) fremhever foresattes rolle som betydelig for hvordan «vanlig» skole fungerer i identitetsdannelsen. Sosialiseringsteorien tar utgangspunkt i ordinær opplæring, noe Globalskolen ikke er. Sosialiseringsteori blir benyttet i denne oppgaven for å beskrive betydningen foresatte har knyttet til nettbasert fjernundervisning. Sosialiseringsteori er ikke tidligere benyttet for å beskrive fjernundervisning og dens bidrag på elevenes oppfatninger av egen kulturell identitet. I denne oppgaven er elevens perspektiver de sentrale, men hjemmemiljøet og foresatte trekkes frem som betydningsfulle aktører for hvordan elevens oppfattelser har blitt formet.

I den overordnede problemstillingen stilles spørsmålet:

- Hvilken rolle spiller den nettbaserte fjernundervisningsinstitusjonen Globalskolen for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet?

Problemstillingen operasjonaliseres til tre forskningsspørsmål:

- Hvorfor er deltagelse ved Globalskolen av interesse for elever og foresatte bosatt utenfor Norge?

Ved å trekke frem og diskutere bakgrunnen for valget foresatte og elever gjør ved å benytte Globalskolen kan dette gi innsikt i verdier knyttet til nettskolen. Verdier som informantene hadde eller har en forestilling om at Globalskolen kunne bidra med å styrke, opprettholde eller igangsette, blir trukket frem. Dette forskningsspørsmålet kan bidra til å plassere hvilken rolle foresatte og/eller elever ønsket eller forventet at Globalskolen skulle ha i tillegg til å kunne trekke frem faktiske bidrag fra Globalskolen.

- Hvilken sosial verdi og nytteverdi har Globalskolen for elevene?

Sosialiseringsteori (Hoëm, 2010) beskriver at for at en sosialiseringssprosess skal igangsettes må individet oppfatte sosial verdi og nytteverdi i et potensielt bidrag. For å avgjøre hvilken rolle Globalskolen har som et eventuelt bidrag for elevers oppfattelse av egen kulturell identitet, vil dette spørsmålet være sentralt å diskutere.

- Hvilke kulturelle elementer oppfattes som verdifulle for elever og foresatte og hvilken rolle bidrar Globalskolen med tilknyttet verdiene?

Om Globalskolen bidrar på noen måte med å igangsette, opprettholde eller styrke kulturelle verdier for elever og/eller foresatte kan nettskolen spille en potensiell aktørrolle i elevenes liv. Fra et sosialiseringsteoretisk perspektiv (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) kan bidrag være både bevisste og ubevisste for individet. Globalskolens bidrag tilknyttet kulturelle elementer av verdi, er av interesse å drøfte her.

Formålet med oppgaven er å bidra med forståelse og kunnskap om hvordan en nettskole spiller inn for utenlandsboende grunnskoleelever oppfattelser av egen kulturell identitet.

Innsikt i disse prosessene er viktig for å forstå hva som bidrar til elevenes oppfattelse av seg selv.

## 1.4 Kompletterende undervisning

Globalskolens undervisning beskrives som kompletterende. Dette viser til at nettskolen kommer i tillegg til annen undervisning og er godkjent som tilskuddsmottaker fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (Udir, 2014) under tilskuddsordningen for kompletterende undervisning.

I 2012 var elevantallet i tilskudds basert kompletterende nettundervisning på 1952 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Da elevantallet ved Globalskolen var på 1669 i september 2013 (Globalskolen, 2013b), kan Globalskolen konstateres som den største leverandøren av kompletterende undervisning i Norge, for barn og ungdom med norsk tilknytning.

Målet for støtteordningen for kompletterende undervisning er formulert slik: «(...) å bidra til å finansiere kompletterende undervisning i norsk, samfunnsfag og religion, livssyn og etikk (RLE) for elever ved utenlandske eller internasjonale grunnskoler» (Udir retningslinjer, 2013, s 1). En av flere typer mottakere av tilskudd for kompletterende undervisning, blir beskrevet som: «nettskoler som har sertifisering fra Utdanningsdirektoratet for å kunne tilby nettbasert kompletterende undervisning» (Udir retningslinjer, 2013, s. 1) Globalskolen er en sertifisert nettskole som tilbyr kompletterende undervisning i norsk, RLE og samfunnsfag.

Til grunn for Globalskolens opplæring ligger ordinære norske fagplaner (Globalskolen, 2014b) og retningslinjer for kompletterende undervisning (Udir retningslinjer, 2013). I august 2013 ble en revidering av retningslinjene for kompletterende undervisning publisert (Udir retningslinjer, 2013). I revideringen ble det klart at for å kvalitetssikre opplæringen skulle blant annet elevlister med oversikt over opplæringen innhentes for å beskrive måloppnåelsen (Udir retningslinjer, 2013). Retningslinjene krevde endring i arbeidsmåte for ansatte ved Globalskolen. Det ble satt større krav til elevenes levering av ukeplanene, for å dokumentere gjennomført undervisning. For levering av økt antall ukeplaner krevde dette tettere kommunikasjon med elever og foresatte for lærerne.

Ordinær opplæring er obligatorisk og karakteriseres som en formell sosialiseringssaktør (Hoëm, 2010; Imsen, 2005). I ordinær formell opplæring gjennomføres både formativ og summativ vurdering, som er utgangspunktet for videre skolegang. Globalskolen står i en mellomposisjon som hverken en formell eller en uformell utdanningsinstitusjon. Nettskolen er

frivillig, men samtidig et myndighetsstøttet, semiprivat<sup>9</sup> og gratis opplæringstilbud. I oppgaven viser bruk av «ordinær opplæring» eller «ordinær skole» til formell opplæring som kan gjennomføre summativ vurdering og som gjennomføres i primære relasjoner i fysiske klasserom. I retningslinjene for kompletterende undervisning står det skrevet at «Elevene skal få vurdering i det enkelte kompletterende fag, men har ikke rett til sluttvurdering i form av karakterer» (Udir retningslinjer, 2013, s 2). Globalskolen gjennomfører ikke summativ vurdering ved en avgangseksamen, men kan gi formativ vurdering i det enkelte fag. Dette bidrar til at Globalskolens kompletterende undervisning skiller seg ut fra ordinær opplæring. Globalskolens undervisning kommer i tillegg til opplæring ved en skole i bostedslandet. Om elevene vender tilbake til Norge med utenlandsk utdanningsbakgrunn, vil det være NOKUT (NOKUT, 2014) som vurderer hva slags krav som stilles for å bli tatt opp i høgere utdanning i Norge. Ulike krav stilles til ulike utdanningssystemer og land. Utdanning innen Norden godkjennes enklere enn utdanningsbakgrunn utenfor Norden (NOKUT, 2014). Dokumentering av norsk og engelsk kompetanse kreves i mange tilfeller. Formativ vurdering fra nettskolen fungerer ikke som formelt kompetansebevis på norske kunnskaper hos NOKUT.

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Kapittel to redegjør for tidligere forskning på fjernundervisning som i lys av dette forskningsprosjektet ble oppfattet som relevant. Dette kapittelet plasserer forskningens fokus i en større kontekst og som et bakteppe for grunnskoleelever i fjernundervisning.

Tredje kapittel omhandler forskningens teoretiske rammeverk. Sentralt her er beskrivelser av at forskningen er elevorientert, sosialkonstruktivistisk og sosialiseringsteoretisk.

Rammeverket består av perspektiver fra Hoëm (2011; 2010) og Berger og Luckmann (2000) på sosialisering og skolens rolle som sosialiseringsaktør, men i kapittelet blir det trukket frem at Globalskolen ikke er en ordinær skole så disse forståelsene plasseres i et nytt lys.

Perspektiver på språk, meningskonstruksjoner og kulturell identitet (Hall, 1992; 1997; 2013) er også sentrale. Nevnte perspektiver former grove trekk i det teoretiske rammeverket. Verdi og interesse, sosial verdi og nytteverdi og språk som kulturell meningskonstruksjon er viktige begreper som blir beskrevet i kapittelet. Dette brukes som sentrale analyseringsverktøy i analysen.

---

<sup>9</sup> Kommunalt eierskap av Globalskolen, i tillegg til at skolen myndighetsstøttet og gratis kan dette være grunnlaget for beskrivelsen av Globalskolen som semiprivat, som nevnt av Paulsen (2003).

Kapittel fire redegjør for de metodologiske refleksjonene som er gjort i forkant og underveis i forskningen. Valg av metoder, intervjuform, gjennomføring, bakgrunn for datautvalg og databehandling med mer blir beskrevet i dette kapitlet. Intensjonen er å gi innsikt i hvordan jeg har gått frem for å gjennomføre forskningen og på hvilket grunnlag de ulike beslutningene ble tatt.

Femte kapittel presenterer det empiriske materialet som forskningen bygger på. Kapitlet fungerer også som analysekapitlet. Sentrale funn blir uthevet og det er en direkte linje fra problemstillingen til disse funnene. Et utvalg av perspektiver og funn fra elever, foresatte, lærere og rektor ved Globalskolen er kategorisert. De blir trukket frem i det teoretiske rammeverket. Dataene og analysen av materialet, vil svare på problemstillingen.

I siste kapittel sammenfattes funn og analyse. Her presenteres konklusjonen på problemstillingen dette forskningsprosjektet skal svare på.

## 2 Forskning på nettbasert fjernundervisning

I denne oppgaven er det relevant å fokusere på forskning på nettbasert fjernundervisning for grunnskoleelever. Fokuset i norske studier på fjernundervisning for grunnskoleelever har i hovedsak vært på fjernundervisning i samisk (Solstad, Balto, & Solstad, 2012). På grunn av behovet for et bredere fokus, blir også flere utenlandske studier trukket frem.

Forskningen som blir trukket frem, har blitt funnet gjennom ulike kilder. Søkene har blitt gjennomført blant annet via nettet, gjennom Google Scholar, databasen Bibsys og databasen WorldCat. For søkene tok jeg utgangspunkt i ordene: nettbasert, fjernundervisning, nettskole, identitet, kulturell identitet, kultur, identitet, grunnskoleelever, ungdomsskoleelever og ordet elever. Søkene ble også gjennomført på engelsk, der begreper brukt i andre utdanningssystemer for grunnskole og ungdomsskole ble brukt (henholdsvis nordamerikansk og britisk, men også brukt av andre systemer). Utgangspunktet for søkene på engelsk var: distance education, online education, identity, culture, cultural identity, elementary school, primary school, secondary school, K-12<sup>10</sup>. Alle mulige alternative ordkombinasjoner ble gjennomført både på engelsk og norsk, for å oppnå så mange relevante resultater som mulig. I tillegg til nevnte søk, tok jeg utgangspunkt i forskningsrapporter presentert i forskningssamlingen «Handbook Of Distance Education» (Moore 2013) og nøstet referanser fra samlingen.

I søkene så jeg etter funn om grunnskoleelever og utenlandsboende elever deltakende i nettskoler. Nettundervisning som angikk hvordan fjernundervisningen bidro til elevenes verdier var fokuset. I tillegg så jeg etter studier som fremhevet indirekte prosesser som kunne peke i retning av nettskolers bidrag for elever verdier.

Fokuset i dette forskningsprosjektet er på en nettskoles bidrag for elevers oppfattelse av egen kulturell identitet. Tidligere forskning kan bidra med innsikt i forhold som er relaterbart til denne oppgaven.

### 2.1 Fokus i tidligere forskning

Tidligere forskning på fjernundervisning på grunnskoleelever (K-12) har hatt overveiende fokus på effektivitet (Cavanaugh mfl., 2009; Rice, 2006). Studiene som blir referert til er både kvalitative og kvantitative. For å beskrive fjernundervisningens kvalitet og effektivitet har

---

<sup>10</sup> Termen K-12 sikter til elever fra 5- 18 år, som tar del i det nordamerikanske utdanningssystemet og går i «elementary», «middle» og «high schools», fra barnehagen til «12th grade» (Clark, 2013, s. 555).

komparative studier av undervisning i primære relasjoner (ansikt til ansikt undervisning) og fjernundervisning (Rice, 2006) vært en mye benyttet metode. Fokuset på effektivisering fremheves her som nyttig, men det er andre elementer ved fjernundervisningen som også er viktige å trekke frem tillegg til dette.

Betydelige deler av forskningslitteraturen innen fjernundervisning (som inkluderer høyere utdanning) fokuserer på å finne den beste praksisen og teknologien, som er noe også Rye (2008) konkluderer med. Jeg oppfatter at intensjonen for dette fokuset er målet om bedre undervisningseffekt- og resultater.

Gjennom mine søk opplever jeg at forskningslitteraturen innen nettbasert fjernundervisning er dominert av nordamerikansk forskning. I USA finnes ulike alternativer for nettbasert fjernundervisning, både som hele kurs og som ekstraundervisning (Clark, 2013). I 2010- 2011 var det over 1 million elever i heltids K-12 nettbaserte kurs i USA som både kan være synkrone, asynkrone eller kombinerte (Clark, 2013). Utbredelsen av nettbasert grunnskoleopplæring i USA, enten som heltidsskole eller som en undervisningsform brukt som en del av en tilpasset opplæring, er betydelig. Det er derfor ikke overraskende at nordamerikansk forskning dominerer fjernundervisningsfeltet.

Forskningen på fjernundervisning for grunnskoleelever i Norge har fokusert på kartlegging og organisering av samisk fjernundervisning (Solstad mfl., 2012). Erfaringer fra en foresatt knyttet til den samiske fjernundervisningen (Boekraad, 2013) blir trukket frem. Grunnlaget for lite forskning på fjernundervisning i Norge kan være knyttet til liten utbredelse og at utforskning rundt undervisningsformen har hatt lite fokus.

Forskningen om fjernundervisning for grunnskoleelever tar hovedsakelig utgangspunkt i at deltakende elever bor innenfor nasjonens grenser. Her skiller Globalskolen seg ut, med elever som bor utenfor Norges grenser. Fokuset på utenlandsk forskning, som trekkes frem videre i dette kapitlet, dreies hovedsakelig rundt organisering og strukturering av fjernundervisningen og elevers egenskaper for at fjernundervisningen skal fungere for dem. Dette er vurdert som relevant for oppgaven da forholdene kan ha direkte eller indirekte betydning for hvordan elevene oppfatter fjernundervisningen.

Kontekstens betydning for individets oppfatning av egen kulturell identitet trekkes frem i dette forskningsprosjektet. Flere forskere trekker fram mangler på forskning om fjernundervisning og kultur (Gunawardena, 2013; Rogers & Mayes, 2007; Uzuner S, 2009;



Zawacki-Richter, 2009; i Gunawardena, 2013). Gunawardena (2013) reflekterer rundt årsaken og beskriver at dette delvis kan skyldes at det er utfordrende å utvikle kulturdefinisjoner, og å ramme inn spørsmål tilknyttet begrepet kultur for den elektroniske konteksten. Grunnen til lite forskning tilknyttet fjernundervisning og kultur beskrives å ha sammenheng med at gjennomføringen av studier der kultursammenlikning foregår er utfordrende («cross cultural studies») (Gunawardena, 2013). Jeg oppfatter ikke at den digitale konteksten gjør begrepet kultur, eller spørsmål angående kultur mer utfordrende å nærme seg eller ramme inn. Det kan stilles spørsmål om utfordringen tilknyttet lite forskning på kultur og fjernundervisning, ligger i at begrepet kultur kan oppfattes som abstrakt og lite håndterlig uansett kontekst. Fokuset innen forskning på fjernundervisning ser ut til å ha vært på mer konkrete og målbare områder.

## **2.2 I Norge**

Stadig flere familier med barn tar opphold utenfor Norge for kortere eller lengre perioder (BDL, 2005). I en undersøkelse om hjemflyttende UD og NORAD- tilknyttede barn og ungdom, fant Nygaard (2001) at mange synes hjemkomsten til Norge kunne være mer smertefull enn utflyttingen. Barna i undersøkelsen hadde i gjennomsnitt bodd 6,8 år av sitt liv utenfor geografiske norske grensene (Nygaard, 2001).

Noen Globalskoleelever kan ha bodd store deler av livet eller hele livet utenfor Norges geografiske grenser og kan oppfatte at andre land er mer «hjemme» enn Norge. At «hjemreisen» og «hjem» viser til Norge, som Nygaard (2014) trekker fram, trenger ikke gjelde for alle Globalskoleelever. Spørsmålet er om Norge som «hjem» kan vise mer mot foresattes oppfattelse. Begrepsproblematikken er noe Nygaard (2001) selv også påpeker, selv med elevenes gjennomsnittstid på 6,8 år i utlandet:

For en del av barna er det av ulike grunner mer snakk om å komme til Norge og integreres enn å komme tilbake til Norge og reintegreres. Felles for dem er imidlertid at de alle har en kulturell tilknytning til Norge via minst en forelder som har forestillinger om at Norge har hjemlandskarakter.

For UD- og NORAD- ansatte er kanskje norsk «hjemkomst» en del av fremtidsplanene. Det er imidlertid ikke sikkert at informantene i dette prosjektet ser for seg at flytting til Norge er en del av fremtidsplanene, selv om kanskje dette også kan være tilfellet.

Nygaard (2014) hevder at en mulig grunn til en utfordrende «hjemkomst» til Norge kan være at den «inneholder flere muligheter for nederlagsfølelse og sosial isolasjon».

Den nettbaserte fjernundervisningen trekkes frem som et element som «trolig kan være av stor betydning» for barna av utstasjonerte ansatte (tilknyttet UD og NORAD) (Nygaard, 2014). Hun trekker frem at det er «vanskelig å komme hjem og falle naturlig inn i folden hvis man føler seg språklig rusten og usikker og mangler kunnskap og forståelse for hva som har skjedd og skjer på den hjemlige arena av relevans for egen sosiale tilpasning» (Nygaard, 2014). Verktøyet for å forebygge styrken på «det omvendte kultursjokket» presenterer hun som «videreutvikling og vedlikehold av sitt morsmål i løpet av utenlandsperioden». Nygaard (2014) trekker også frem barnas «mulighet for en kontinuerlig dialog omkring det som skjer i Norge av interesse for eget aldersnivå» som et viktig element for enklere tilbakekomst. Via dette påpekes betydningen av et omkringliggende miljø der norsk språk og kultur står sterkt, for en lettere tilbakekomst til Norge. Nygaard (2014) beskriver at flere parter enn eleven selv er involvert i «å vedlikeholde det språklige og samfunnsmessige kunnskapsnivå hos barna under utenlandsopphold». Myndigheter bidrar til dette gjennom støtte og tilrettelegging for opplæringsformen og foresatte gjennom å vedlikeholde det språklige og samfunnsmessige kunnskapsnivå hos barna «så godt de kan» (Nygaard, 2014). Hun trekker frem både myndighetenes tilrettelegging og foresattes vedlikehold som betydningsfull for barnas språklige og samfunnsmessige kunnskapsnivå.

### **2.2.1 Samisk fjernundervisning**

Fjernundervisning blir brukt for opplæring i samisk<sup>11</sup>. Samisk fjernundervisning er et brukt hjelpemiddel for å nå norske myndighetens krav til skoleeiere om samiske<sup>12</sup> elevers rettighet til opplæring i samisk språk (Udir, 2010). Skoleeiere som ikke har lærere som kan gi opplæring i samisk, må tilby sine elever opplæring i samisk ved bruk av alternative opplæringsformer. Samisk fjernundervisning blir benyttet for elever i grunn- og videregående skole som har krav på samiskspråklig opplæring, men ikke får kravet dekket i lokalmiljøet der de bor. Fjernundervisning i samisk skjer etter læreplanene for samisk språk og nevnte læreplaner er særskilte samiske læreplaner fastsatt av Sametinget (Udir, 2009).

---

<sup>11</sup> Samisk: Begrepet samisk språk slik det er benyttet i opplæringsloven kapittel 6, er en samlebetegnelse for alle de tre samiske språkene, og betyr nordsamisk, lulesamisk eller sørsamisk («Udir 'samisk opplæring'», 2010, s 3)

<sup>12</sup> Same: Person som kan skrives inn i samemanntallet (sameloven § 2-6), og barn av de som kan skrives inn («Udir 'samisk opplæring'», 2010, s 3)

Det var 92 barn fra 1.- 10. klasse, som var meldt opp i nordsamisk fjernundervisning skoleåret 2011/12 (Boekraad, 2013, s 392). Det opplyses ikke om antallet elever som deltok i fjernundervisning i de to andre samiske språkopplæringsoppleggene som var tilbudt. Et perspektiv fra en foresatt tilknyttet samisk fjernundervisning blir presentert via Boekraad (2013). Hun som beskriver at fjernundervisning som eneste opplæringsform i samisk er lite egnet for de minste i opplæringsystemet (6- åringer) (Boekraad, 2013). Boekraad (2013) trekker frem at det er utfordrende å sitte stille foran en dataskjerm i 2-6 timer i uka for denne aldersgruppen.

Til tross noen praktiske og organisatoriske utfordringer med den samiske fjernundervisningen oppsummeres erfaringene slik: «Likevel er dette[samisk fjernundervisning] et unikt tilbud som gir mulighet til samiske barn å få språk- og kulturkunnskaper og å føle seg som en del av den samiske kulturen» (Boekraad, 2013, s 394-396). Boekraad (2013) trekker frem at opplæring med fokus på samisk språk og kultur, er av mulig betydning for elevenes følelse av å ta del av den samiske kulturen. Spørsmålet er om samisk fjernundervisning kan forstås som en mulig aktør for samiske elevers kulturelle identifikasjon, gjennom opplæring om samisk språk og kultur.

Begrepet effektivitet kommer også opp i Boekraads (2013) artikkel der hun sammenlikner samisk fjernundervisning og ordinær opplæring i samisk: «Fjernundervisning i samisk gjennom internett for barn spesielt på småskoletrinnet har begrensninger og er mye mindre effektivt enn opplæring av en tilstedeværende lærer» (s. 394). Med andre ord trekker Boekraad (2013) frem at opplæring i primære relasjoner tilfører noe mer enn fjernundervisning i tilknytning til effektivitet. Ifølge Solstad mfl. (2012) tilfører fysiske samlinger i tillegg til samisk fjernundervisning, «språkstøtte og elevfelleskap» og «styrking av samisk kultur og identitet» (s. 9). Spørsmålet er altså om opplæring i samisk, uten fysiske samlinger, men bare via fjernundervisning (som også er utgangspunktet for Globalskolens undervisning), kan bidra til styrking av elevenes tilknytning til samisk kultur.

Selv om det ble antydnet at fjernundervisning alene ikke var nok for ønsket resultat (Boekraad, 2013; Solstad mfl., 2012), kan man se at det var flest studenter (92 % av 21400 studenter) som tok nettbaserte studier uten samling på videregående-, fagskole-, og universistes- og høgskolenivå i Norge (SSB, 2014). Selv om disse studentene ikke var i ungdomsskolealder kan tallene si noe om mulighetene studenter ser i fjernundervisning. Det kan også fortelle litt

om personers ønske om fjernundervisning uten samling, eller at flere fjernundervisningsprogrammer ikke tilbyr samlinger eller stedbaset undervisning.

### **2.3 Elementer av betydning**

Rye (2008) beskriver at fjernundervisningen er en del av komplekse sosiale og kulturelle prosesser. Studiet omhandler fjernundervisning i høyere utdanning i Indonesia. I studiet trekkes den kulturelle konteksten og lokale forhold frem som viktige for hvordan fjernundervisning fungerte for studentene. Rye (2008) påpeker at en må ta høyde for de komplekse sosiale og kulturelle prosessene teknologibruken er en del av. Selv om informantene var studenter i høyere utdanning er det interessant for dette forskningsprosjektet at den lokale konteksten trekkes frem som betydelig for hvordan fjernundervisningen fungerte for studentene.

Et element som blir presentert som en nøkkel til suksess for både voksne og barn, i nettbaserte like mye som ikke- nettbasert utdanning, er motivasjon (Weiner, 2003). I tillegg til sterk interesse for undervisningen, blir disiplin sett på som en viktig egenskap å besitte, for å lykkes som elev i en nettbasert opplæring (Weiner, 2003). Disiplin kan også sees i sammenheng med autonomi. Anderson (2013) trekker frem autonomi som særlig viktig for deltakere i fjernundervisning. Autonomi blir beskrevet som en kompetanse voksne ofte har mer av enn barn, grunnet mer erfaring. Anderson (2013) og Brandsford m.fl. (Bransford, Brown, Cocking, 1999) trekker frem at elevenes erfaring med fjernundervisning spiller en rolle for elevenes læringsutbytte, da erfaring med fjernundervisning blant annet utvikler evnen til individuelt arbeid.

I spørsmål rundt hvordan fjernundervisning kan fungere bedre for elevene, er større integrasjon av sosiale medier blitt foreslått (som blant annet Facebook og Twitter) i fjernundervisningsmiljøet for grunnskoleelever (Davis, 2010). Det hevdes at sosiale medier kan legge til rette for et rollebytte for læreren der skillet mellom lærer og elev blir mindre og generere mer autonomi blant studentene (for eksempel Couros, 2009).

I Globalskolens vanlige undervisningspraksis er ikke sosiale medier en integrert del, til tross for at nettskolen er tilstedeværende både på Facebook og Twitter (Globalskolen på Facebook, 2014; Globalskolen på Twitter, 2014). Der publiseres det saker og kommentarer om nettskolens tilbud og relatert til undervisning. Via sosiale medier retter Globalskolen seg hovedsakelig mot de foresatte, der de eksempelvis fremhever at Globalskolen ivaretar barnets norske språk og at nettskolen styrker båndet til Norge (Globalskolen på Twitter, 2014).

Picciano og Seaman (2007) hevder at noen elever vil behøve mer lærerveiledning enn det som er mulig å tilby i fjernundervisningen. I denne sammenhengen kan man spørre seg om fjernundervisning er nyttig og positivt for alle elever. I en refleksjon rundt fremtidens K-12 fjernundervisning spør Clark (2013): «Are full- time and elementary- level online learning programs good for students?» (s. 569). Clark (2013) viser til at mange elever har gjennomført skolegangen via fjernundervisning (i K-12 fjernundervisningen), men at det er også er mye frafall. Frafallet mener han påpeker at nettbasert fjernundervisning ikke er for alle elever (Clark, 2013). Globalskolen er ingen fulltids grunnskoleundervisning, men fokus på hva som er «good for students» er viktig også for undervisning og fjernundervisning generelt. Uttalelsen «for elevenes beste» tilknyttet utdanning er heller ikke ukjent i Norge. Hva dette «beste» innebærer er derimot ikke alltid gitt. Foreldre vil for eksempel ikke nødvendigvis ha lik oppfatning om skolegang som sine barn. Hva som er elevenes beste kan avhenge av hvem som blir spurt og hvilken rolle personen har tilknyttet eleven.

Elevenes interesse for fjernundervisningsopplæringen kan ha ulike bakgrunner. Clark (2013) trekker frem at samfunnets og de foresattes innstilling og kultur for fjernundervisning spiller en stor rolle for avgjørelsen om elevens deltagelse i nettbasert fjernundervisning. Spørsmålet er om samfunnets og foresattes innstilling til fjernundervisning også kan bidra indirekte eller direkte til hvor verdifull fjernundervisningen oppfattes for elevene.

Elevenes motivasjon var fokuset i en studie av Murphy og Rodríguez- Manzanares (2009). Studiet trakk frem temaet fra nettlærerperspektiv som ble representert via 42 canadiske ungdomsnettskolelærere. I studiet ble tilbakemeldingene fremhevet som viktige for elevenes motivasjon. Detaljerte og raske tilbakemeldinger ble trukket frem som motiveringsfaktor nummer én for elevene (Murphy & Rodríguez-Manzanares, 2009). Motiverende tilbakemeldinger (oppmuntrende og engasjerende) ble også trukket frem som interessedskapende hos elevene (Murphy & Rodríguez-Manzanares, 2009). Dette kunne være alt fra en gratulasjon for godt gjennomført arbeid, til mer spesifikk tilbakemelding på hva man kan gjøre bedre neste gang.

Det er også av interesse å trekke frem forskning fra et elevperspektiv. Forskning på motivasjonsfaktorer fra et elevperspektiv, peker mot at fjernundervisningens innflytelse på eleven og den beste læringen skjer ved tilrettelegging for interaksjon mellom elever (helst interaksjon med elever som jobber på lik måte (Weiner, 2003). Hyppig kommunikasjon med

instruktøren beskrives som en motivasjonsfaktor av elever (Barbour, 2013).

Motivasjonsfaktorer dreide seg rundt instruksjonspraksisen. Elementer som ble trukket frem var konstruktive tilbakemeldinger, fleksibilitet (innenfor visse rammer for å unngå somling) (Weiner, 2003), arbeid i egen tempo, oppfattelse av en meningsfull studieplan og innsikt i hva kursene krevde av elevene (Barbour, 2013). Hvordan Globalskolen arbeider for å generere interesse hos elevene, er av interesse å nærme seg for å forstå hvordan nettskolen bidrar for elevene.

Fellesskap i fjernundervisningen trekkes frem som positivt for elever i deltakende i asynkron fjernundervisning (Moller, 1998). Oppmuntring til formering av et slags fellesskap integrert i fjernundervisningen kan, ifølge Moller (1998), ha to funksjoner. Den første funksjonen som sosial forsterkning eller støtte, gjennom identitetsfellesskap basert på felles normer, verdier og preferanser. Dette kan resultere i sterkere gruppesamhold og færre elever som ikke fullfører. Informasjonsutveksling beskrives som den andre funksjonen, gjennom samarbeid og kunnskapskonstruksjon (Moller, 1998). Oppfattelse av en nettskoles funksjon som sosialt forsterkende og støttende er interessant. Dette forstås også å kunne bidra til at fjernundervisningen oppfattes som mer betydningsfull for elevene.

Nettlærerne blir trukket frem som viktige for hva elever oppnår og hvor fornøyde de er med nettundervisningen (Singh & Dika, 2003). Hvordan lærere brukte sine ferdigheter i det virtuelle klasserommet var sentralt i Singh & Dikas studie (2003). En blanding av faglig og sosial støtte ble trukket frem som noe som resulterte i positive utfall for ungdomsskoleelevenes ønske om videre utdanning, faglig innsats og faglig selvtillit (Singh & Dika, 2003). Funnene viser at både sosial og faglig støtte bidrar til positive utfall for elevene. Dette kan sees i sammenheng med Globalskolen. Hvordan faglig og sosial støtte er balansert i Globalskolen kan være viktig for bidraget nettskolen har for elevene.

Studiene som ble trukket frem i denne gjennomgåelsen viser til at ulike elementer kan bidra til hvordan fjernundervisningen fungerer og kan fungere for elevene. Det teoretiske rammeverket blir temaet i neste kapittel, som er rammeverket for analysen og funnene som presenteres i kapittel 5.

### 3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet tar jeg opp rammeverket i forskningen. I kapittel 2 ble forskning rundt fjernundervisning trukket frem. Studiene viser til ulike sider ved fjernundervisning som potensielt har betydning for hvordan fjernundervisningen fungerer for elevene. Det ble også konstatert at effektivitet har vært et fokus innen forskning på fjernundervisning for grunnskoleelever (Cavanaugh mfl., 2009; Rice, 2006). I søkene så jeg at kultur hadde lite fokus, noe flere forskere har blitt konstatert (Gunawardena, 2013; Rogers & Mayes, 2007; Uzuner S, 2009; Zawacki-Richter, 2009; i Gunawardena, 2013). Særlig fant jeg lite forskning som angikk fjernundervisning og identitet. Dette forskningsprosjektet er et bidrag, med fokus på hvordan Globalskolen er bidragsyter for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

Utgangspunktet for denne oppgaven er sosialkonstruktivistisk og basert på forståelsen om verden som sosialt konstruert (Berger & Luckmann, 2000; 2011; Hoëm, 2010). Berger og Luckmann (2000) beskriver at virkeligheten ikke finnes i seg selv, men bare som den virkeligheten individet gjør den til. Dette forskningsprosjektet fokuserer på elevenes virkelighet ved å nærme seg deres oppfatninger.

Oppgaven tar hovedsakelig utgangspunkt i et elevperspektiv, men andre perspektiver blir også vektlagt. Det blir gjort for å skape et bilde av elevenes sosialiseringssituasjon. Nordahl (2002) hevder elevens stemme sjelden har vært sentral i forskning. Han mener elevenes stemme er viktig å prioritere for å kunne tilrettelegge for elevenes læring og utvikling. Perspektiver som får plass utover elevenes, er foresattes, lærere og rektor.

Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) tar utgangspunkt i ordinær opplæring i tradisjonell kontekst, med klasserom og opplæring i primære relasjoner. Globalskolen er ingen ordinær skole. Jeg stiller spørsmålet om det er behov for noen teoretiske verktøy for å beskrive hvordan nettopplæring foregår i sosialiseringssammenheng. Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2011; 2010) er brukt til å beskrive hvordan en nettbasert aktør kan ha betydning for elevenes kulturelle identitet.

For å klargjøre perspektiver i forskningsprosjektet er delkapittelet «forskningens utgangspunkt» plassert først. Kulturforståelsen som er gjeldende i forskningsprosjektet, beskrives i kapittelets påfølgende del. Andre elementer som vil bli redegjort for er språk,

meningskonstruksjon og kulturell representasjon. I tillegg vil delene om kulturell identitet og sosialisering være sentrale i dette kapittelet.

Forskningen dreies rundt elevers kulturelle identitet. Operasjonaliseringen av begrepet handler om hva som direkte og indirekte kan bidra til undervisningen og nettskolens identifikasjonsverdi for elevene. Fokuset er på interesse for opplæringen, tilknytningselementer, meningskonstruksjon og verdi. Disse elementene vil derfor være fremtredende i det teoretiske rammeverket.

### **3.1 Forskningens utgangspunkt**

Globalskoleelevene bruker estimert 90 minutter i uken på Globalskolen. Undervisningen er ikke er en del av ordinær opplæring der elever er fysisk tilsted i et gitt klasserom, med bestemte lærere, bestemte elever og andre rammer som karakteristisk for ordinær opplæring. Nettskolen Globalskolen skiller seg fra ordinær opplæring på sentrale områder som blant annet hvordan undervisning, hjem- skole samarbeid og lærer- elev relasjon foregår og hva det innebærer.

Elevers opplæringssituasjon vil bestå av flere språklige og kulturelle influenser. Elevene som bruker Globalskolen bor utenfor Norges geografiske grenser med de språklige og kulturelle bidragene det innebærer. Noen oppfatter kanskje norsk språk som ett av sine morsmål<sup>13</sup>, andre oppfatter ikke norsk som et morsmål. På samme tid som elevene bor utenfor Norges grenser deltar de i en nettbasert opplæring med fokus på norskspråklige og norskulturelle opplæring. Spørsmålet er om 90 minutter ukentlig arbeid med Globalskolen vil kunne bidra til eksempelvis forsterkning, vedlikehold eller om det ikke har noen betydning for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Forskningsprosjektet vil bruke sosialiseringsteoretiske perspektiver i en noe utradisjonell sammenheng. Sosialiseringsperspektivet vil bidra med en holistisk vinkling på fjernundervisningens eventuelle bidrag på elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

### **3.2 Kultur og kulturell representasjon**

Kultur kan beskrives på ulike måter, men har ofte fellestrekket at det innebærer en oppfattelse av et slags fellesskap mellom mennesker. Etymologisk defineres kultur slik: «The ideas, customs, and social behavior of a particular people or society» (OED, 2014). Fra et

---

<sup>13</sup> Morsmålet kan betegnes som det språket individet lærer først, men kan også brukes om det språket det forstår best, eller det språket personen identifiserer deg med. (Engen & Kulbrandstad, 2004) Et individ kan med denne forståelsen ha flere morsmål.



sosialkonstruktivt perspektiv på kultur (Berger & Luckmann, 2000) kan denne forståelsen oppfattes noe statisk, da kultur beskrives som noe som tilhører et spesielt folk eller samfunn. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Berger & Luckmann, 2000) vil kultur gjøre seg gjeldende i det sosiale spillet i tilknytning til andre mennesker. Her vil ideene, tradisjonene og den sosiale adferden til individer blir sett på som dynamiske prosesser der kulturelle elementer er i stadig endring.

Et annet eksempel på en statisk forståelse av kultur er å finne i boken «Velkommen som ny statsborger» (Brenna, Hompland, Høstmælingen, & Sørensen, 2006) som er gitt som en velkomstgave fra myndighetene til nye norske statsborgere. I denne boken blir noen norskkulturelle elementer beskrevet som: «å ha det koselig», «å gå på tur», «hytta», «å ha det travelt» og «å reise til syden» (Brenna mfl., 2006, s. 72–74). Nasjonaldagen og skigåing blir også trukket frem. Typiske norske verdier blir beskrevet som «likhetstanken», «kardemommeloven» og «janteloven» (Brenna mfl., 2006, s. 77). I boken kan man se at elementer av ideer, sosial adferd og tradisjoner som «hytta» og «ski» blir tilknyttet nordmenn. Dette trekkes her frem som et eksempel på hvordan norsk kultur og norskkulturelle elementer kan oppfattes. Fra andre perspektiver, som et sosialkonstruktivistisk perspektiv, vil ikke kultur være noe som tilhører noen eller «eies» av et folk. Hoem (2010) opererer både med en mer statisk og en mer dynamisk kulturforståelse i sitt arbeid, som også gjøres i denne oppgaven. Hovedfokuset vil allikevel være på den mer åpne og dynamiske forståelsen av kultur. Hall (2013) trekker frem at kultur dreier seg like mye om følelser og tilknytning eller tilhørighet («attachment»), som konsepter og ideer (Hall, 2013, s. xix) Tilknytning og oppfattelser er helt sentralt i dette forskningsprosjektet.

Globalskolens undervisning dreier seg rundt norsk språk og kultur. Spørsmålet er om undervisning om kultur og språk er av verdi og skaper mening for elevene. Spørsmålet er også om språk og kulturell tilknytning nødvendigvis må sees i sammenheng.

Språk har ifølge Hall (2013), alltid vært nøkkelen inn til kulturelle verdier- og meninger. Språk kan oppfattes som meningskonstruerende for individet gjennom å være et representativt system av kulturen (Hall, 2013). Kultur og språk kan sammen beskrives som vilkårene for delte meningskonstruksjoner (Hall, 1997). I fra dette perspektivet er det gjennom kulturen og språket at produksjonen av mening finner sted (Hall, 1997). Kulturelle koder og meningskonstruksjoner som matpakke, ski, hytte, samt 17. mai og brunost kan deles og skape mening blant kulturelle medlemmer. Kulturelle elementer kan ha symbolsk verdi (Hoem,

2010) og leve videre i deler av befolkningen på denne måten. Brunost kan blant norsk kulturelle medlemmer være et symbol på noe typisk norsk, en kulturell kode som viser til norsk kulturelle elementer som matpakke og tur. I denne sammenheng også en fjellgeit som kan vise til fjellet. Brunost kan sies å representere en kulturell kode som viser til noe nasjonalromantisk og særnorsk. På et annet språk, uten å kjenne til den kulturelle meningskonstrueringen og hva denne koden representerer, vil eksempelvis brunost representere lite, ingenting eller noe annet. Brunosten kan være en kulturell kode som representerer noe ved norsk kultur og kommunisere noe, samtidig som dette også krever at elementet synes verdifull og opprettholdes som kulturell representasjon blant de kulturelle medlemmene. Spørsmålet er om tilknytning til kulturelle elementer som brunost og 17. mai kan bidra til en persons oppfattelse av egen kulturell identitet.

Hoëm (2010) hevder at kulturelle elementer kan få mer instrumentell verdi om de ikke aktualiseres eller praktiseres. Spørsmålet er om språk kan sees som et kulturelt element som også kan få en mer instrumentell verdi om det ikke benyttes mye. Om elever ved Globalskolen omtrent aldri benytter det norske språket, kan spørsmålet stilles om språket kan utvikle seg til å bli av mer instrumentell verdi. Spørsmålet er også om kompetansen i språket kan bidra til hvilken tilknytningsverdi språket har. Kompetanse i språket kan også ha sammenheng med tilknytningsverdien som tillegges språket. Om en elev bor i Norge i mange år vil kompetansen i norsk språk sannsynligvis øke. For et annet individ som ikke har bodd i Norge og ikke knytter språket sterkt til kulturen, kan det norske språket heller oppfattes som en ferdighet, mer eller mindre isolert fra kulturen den har utgangspunkt i. Språket kan trekkes frem som av stor verdi i seg selv, men også som en indirekte inngang til elementer av verdifull karakter for individet. Å snakke norsk vil eksempelvis åpne opp for å få kontakt med personer som kan være av verdi for individet, selv om språket i seg selv ikke blir trukket frem som av kulturell tilknytningsverdi.

For elever ved Globalskolen, som kan ha bodd i utlandet i hele eller store deler av livet kan språket ha ulik tilknytningsverdi for elevene. Spørsmålet er om Globalskolens opplæring i norsk språk og kultur blir sett på som av verdi for elevene og om opplæringen oppfattes som enten en verdifull kulturell representasjon eller/og et verdifullt kulturelt element for individet. Globalskolen kan muligens også oppfattes som en kulturell representasjon og et kulturelt element i seg selv. Hva undervisningen betyr for elevene kan også si noe om rollen den spiller for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

### 3.3 Kulturell identitet

Begrepet kulturell identitet benyttes som en avgrensning av identitetsbegrepet. Avgrensningen har intensjon om å rette oppmerksomheten fra teorier om psykologiske strukturer i identiteten og dens utvikling. Fokuset her er kulturens bidrag til hvordan individer forstår seg selv.

Hall (1992) hevder identifikasjon kommuniserer mer om identitetens stadige foranderlige karakter enn identitet, som kan oppfattes som mer statisk. I dette forskningsprosjektet viser begrepet identitet til identifiseringsprosessen. Oppfattelse av identitet og identifiseringsprosessen blir sett på som sterkt knyttet sammen.

Begrepet kulturell identitet benyttes der hele samfunnets identitet beskrives (Hall, 1992; Hoëm, 2010), eksempelvis «Norges kulturelle identitet». Begrepet kan også være knyttet til et individ, men beskrives å ha sterk sammenheng med den nasjonale identitetsoppfattelsen: «In the modern world, the nation cultures into which we are born are one of the principal sources of cultural identity» (Hall, 1992, s. 291). Individets oppfattelse av kulturell identitet beskrives å ha tilknytning til stedet individet ble født.

Om individet forflytter seg geografisk hevdes dette å kunne endre identiteten da det medfører endringer i miljø som vil kunne bidra til endringer i individet (Hoëm, 2010). Fra dette perspektivet, vil elever som har bodd i mange ulike land eller stabilt i et, men ulike kulturelle influenser fra ulike aktører, kunne bidra til elevens oppfattelse av egen kulturell identitet. Globalskoleelevene hadde bodd og flyttet mellom ulike land gjennom oppveksten. Ikke alle elevene hadde blitt født eller hatt bosted i Norge. Østberg (2003) trekker frem at en person også kan oppfatte flere kulturelle identiteter integrert i sin opplevelse.

Studier av etniske minoriteter i Norge viser at barn og unge opplever tilhørigheter til flere kulturer og at de beveger seg mellom ulike kulturelle fellesskap (Jacobsen, 2002; Østberg, 2003). De beskriver at individer kan oppfatte identifisering, ikke bare til et fellesskap, men til flere på samme tid, der individet står i menneskelige relasjoner (Jacobsen, 2002; Østberg, 2003). Dette er nyttige funn også for dette forskningsprosjektet. Østberg (2003) og Jacobsen (2002) trekker frem at vi som mennesker deltar, og kan oppfatte tilknytning til, flere forskjellige gruppefellesskap. Spørsmålet er om identifisering og tilknytning til ulike fellesskap kan bidra til hvordan individene oppfatter egen kulturell identitet.

Hall (1990) presenterer kulturell identitet som en «produksjon», som er basert på to ulike måter å tenke på. Den første oppfattelsen baseres på enhetstanken, der felles kultur, felles historie og felles forfedre står sentralt. Denne forståelsen impliserer en felles erfaring som skiller en bestemt kulturell gruppering fra andre. Her kan eksempelvis «17. mai» eller tyskernes okkupering av Norge under 2. verdenskrig være av stor verdi. Den andre tenkemåten er tilknyttet den første, men inneholder ikke bare en felles historisk erfaring, men uttrykker hva «vi» har blitt og hva som skiller «oss» fra «de andre» gruppene (Hall 1990, 226). Her kan eksempelvis «likhetstanken» og «janteloven» trekkes frem som aktuelle element som kan skille «oss» fra noen andre grupper.

Globalskolelevne kan sies å være etniske minoriteter i egen kontekst, da de av myndighetene blir definert som norske da de har norsk personnummer og/eller statsborgerskap, men oppholder seg utenfor de fysiske norske grensene. Overordnede bestemmelser om at individer eksempelvis er etnisk norske trenger ikke å spille stor rolle i oppfattelsen av egen kulturell identitet, selv om dette trolig vil bidra for mange individers oppfatninger av egen kulturell identitet. Beskrivelse av egen kulturell identitet vil også kunne si mye om selve sosialiseringprosessen og hvordan vi er fortalt at vi skal beskrive oss selv. Individer vil kunne vise til foresattes bakgrunn, etnisitet<sup>14</sup>, språk, og tilknytning til typiske tradisjoner for å beskrive seg selv. Hylland Eriksen (2000) beskriver en del dimensjoner som har identifikasjonsverdi for mennesket og nevner her «alder, kjønn, språk, hjemsted, ætt, nasjonalitet, etnisk tilhørighet, familie, utdanning, individualitet, politikk, livsstil, klasse og religion» (s.242). Hva et menneske føler tilknytning til avhenger, ifølge både Hylland Eriksen (2000) og Hall (1990, 1997, 2013), av de(n) kulturelle konteksten(e) individet er deltaker i. Hvilke elementer Globalskoleelever identifiserer seg med av eksempelvis språk, etisk tilhørighet, nasjonalitet, vil være av betydning å trekke frem og se i lys av hvordan Globalskolen eventuelt bidrar med opplæring i noen av disse betydningsfulle kulturelle identifikasjonselementene i kapittel 5.

Et interessant spørsmål er hva som er grunnen til individers identifikasjon med kulturelle elementer og individets oppfattelse av en spesifikk kulturell identitet. Hall (1992) hevder at vi prosjekterer oss inn i våre kulturelle identiteter samtidig som vi integrerer deres meninger og verdier til å bli en del av oss. Denne prosessen beskrives og «helps to align our subjective

---

<sup>14</sup> Etnisitet viser til både kulturell og geografisk bakgrunn for en folkegruppe (Gule, 2008).

feelings with the objective places we occupy in the social and cultural world» (Hall, 1992, s. 276). Fra dette perspektivet er bakgrunnen for individets oppfattelse av egen kulturell identitet å skape balanse mellom indre oppfatninger og ytre omstendigheter. Konteksten fremheves her som bidragende for hvordan individet skaper og oppfatter sin egen kulturell identitet.

Hylland Eriksen (2003) trekker frem at identifikasjon handler om hvilke forskjeller man gjør relevante i samhandlingen mellom grupper. Kulturell identitet kan også forstås som noe som både avgrenser individet fra andre og skaper felleskap med andre som deler meningskonstruksjonene. Hylland Eriksen (2000) hevder at identifisering skaper både avstand og felleskap mellom mennesker. Han beskriver at forholdet mellom kultur og identitet kan komme frem i kulturelle møter. I disse møtene kommer det frem at individet oppfatter at «jeg» er ulik «deg» og at individer identifiserer seg med ulike sosiale verdier og dimensjoner (Hylland Eriksen, 2000). Utsagnet «jeg er norsk fordi jeg snakker norsk og går på norsk skole», vil eksempelvis vise til den norske skolen og det norske språket som en potensiell verdi for elevens oppfattelse av egen kulturell identitet som norsk. Det samme utsagnet har elementer som skiller individet fra andre personer som ikke går på norsk skole og ikke snakker norsk.

Siden elevene ved Globalskolen bor utenfor Norges grenser kan et aktuelt spørsmål være hva som gjør at de eventuelt føler seg tilknyttet en eller flere særskilte kulturelle identiteter. I Jacobsens (2002) arbeid trekkes det frem to hoved forståelser av det å være norsk; «det å ha statsborgerskap og følelsen av å være norsk i etnisk og kulturell forstand» (s.64). Jacobsen (2002) mener de to nevnte forståelsene reflekterer nasjonalbegrepets dobbelthet: «som en tilslutning til et sett tilhørigheter og plikter man har som medborger i en bestemt stat, og som tilhørende av et moralsk felleskap med en felles norsk identitet» (s. 64). I sin oppdeling skilles ikke oppfattelsen av å være etnisk norsk og kulturelt norsk fra hverandre. Dette fremhever at kultur og etnisitet kan gli over i hverandre. Derfor beskrives det som vanskelig å finne et presist avgrensbart innhold i etnisitetsbegrepet. Kulturkomponenten i etnisitetsbegrepet hevdes å ha fått dominerende plass i noen sammenhenger (Gule, 2008). Gule (2008) presiserer at det etniske er det som sees på som spesielt for et folkeslag (eller rase) og at

begrepet derfor inneholder et felles biologisk (eller rasemessig) opphav<sup>15</sup>. Et spørsmål som kan stilles er hvorfor individer bevisst eller ubevisst oppfatter tilknytning til etnisitet.

En av de store debattene i forskningen om identitetsfellesskap dreier seg om hvorvidt etnisk identitet skyldes grunnleggende menneskelige behov og felles verdier, eller om man har noe å tjene på å organisere seg som en kulturbærende gruppe (Hylland Eriksen, 1997). Hylland Eriksen (1997) forklarer at noen mener etniske grupper er eldgamle, naturlige fellesskap som først og fremst gir medlemmene trygghetsfølelse og mening i tilværelsen. Han beskriver at andre mener at etnisk identitet i seg selv ikke er så viktig for folk flest, men at den blir viktig når det lønner seg å påberope seg den (Hylland Eriksen, 1997). I sammenheng med Globalskolen kreves personnummer og/eller statsborgerskap for å bli elev ved nettskolen. Denne organiseringen vil vise til et krav om elevenes etniske tilknytning til Norge.

Hylland Eriksen (1997) beskriver etnisitet og kultur som overlappende ved å kalle etnisk identitet for «felles verdier» og «kulturbærende gruppe». Kultur oppfattes ikke alltid som fellesstekk ved en etnisk gruppe. I motsetning til Hylland Eriksens (1997) oppfatning ønsker Barth (1969) å ta avstand fra forståelser om etnisitet som kultur. Ifølge Barth (1969) er etniske relasjoner et produkt av sosial organisering. Fra dette perspektivet oppstår etnisitet i møte med og i sammenheng med andre grupper. Det er i likhet med hvordan kulturell identitet ble beskrevet å bli «produsert» tidligere. Det å operere med både etnisitet og kulturell identitet kan forstås som en praksis som forsterker grensene mellom mennesker. Innsikt i oppfattelser av kulturell identitet er nyttige i denne sammenheng fordi det forteller noe om hva individer og samfunnet oppfatter og fremmer som verdifullt å identifisere seg med.

### **3.4 Sosialisering og identitetsoppfattelse**

Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil kulturell identitet være noe i stadig endring, da individer stadig blir utsatt for ulike sosialisingsaktører, er i endrede miljøer og med ulike mennesker med ulike sosialisingsroller. Noen vil allikevel føle at de er norske eller kubanske at oppfattelsen er stabil og ligger dypt inni dem. Oppfattelsen kan være ulik fra person til person og er ifølge et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Berger & Luckmann, 2000) avhengig av hvordan virkeligheten oppleves for personen. For å kunne beskrive hvordan Globalskolen eventuelt kan influere elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet

---

<sup>15</sup> Begrepet om det etniske overtok etter 2. verdenskrig mye for rasebegrepet etter at rasebegrepet ble diskreditert av mellomkrigstidens rasepolitikk og nazismens rasebaserte antisemittisme (Gule, 2008, s. 235).

blir elevens oppfattelser hovedfokus, men foresattes perspektiver blir også viktig å trekke frem.

Sosialiseringsprosessen, identitetsdannelse og individers oppfattelse av egen kulturell identitet blir i dette forskningsprosjektet sett på som sterkt knyttet sammen. Vi kan si at «kultur er sosialiseringens innhold». Dette om vi ser på sosialiseringen som normer, ideer og regler som individer overtar fra eldre individer og samfunnet ellers, gjør dem til sine egne, for så å videreføre dem til neste generasjon (Hoëm, 2010). Sosialisering kan også beskrives som en kultursirkulering av kulturelle konsepter og koder og tilknyttet språket og kulturelle meningskonstruksjoner:

They learn the system and conventions of representation, the codes of their language and culture, which equip them with a cultural «know-how» enabling them to function as culturally competent subjects (Hall, 1997, s. 22)

Innholdet i beskrivelsen av kulturell «know-how» sikter til sosialiseringen. Gjennom kulturelle koder og språket beskrives individer å bli sosialiserte.

Skolens rolle som sosialiseringsaktør er viktig å trekke frem for dette forskningsprosjektet. En stor utfordring har vært å isolere aspekter som kan bidra, indirekte og direkte, til forming elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Foresattes innstilling til Globalskolen vil eksempelvis kunne ha stor betydning for hvordan nettskolen spiller inn som sosialiseringsaktør for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Barn og unges hjemmemiljø oppfattes som viktig. I lys av sosialiseringsteori (Hoëm, 2010) er det nødvendig å se på hjemmemiljøet for å si noe om Globalskolens eventuelle bidrag som sosialiseringsaktør.

Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) beskriver hvordan individets identitetsdannelse foregår i møte med samfunnet. I hele prosessen er samfunnets bidrag på individets identitetsdannelse sentralt. Identitetsdannelsen blir beskrevet å foregå der individet vokser inn i et sosialt system der både samfunnet og individet påvirker og blir påvirket (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010). Sosialiseringen blir gjerne inndelt i stadier som blir kalt primær- og sekundærsosialisering. En slik inndeling kan bidra med en mer oversiktlig og systematisk tilnærming til ulike stadier av sosialiseringsprosessen. Primærsosialiseringen beskrives at foregår gjennom familiens bidrag i de tidligste barneårene. Barnet internaliserer

verdier de «signifikante andre<sup>16</sup>» formidler bevisst og ubevisst i primærsosialiseringen (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010). Barnehagen og skolen vil etter hvert også komme inn som aktører og bidra aktivt og bygge på primærsosialiseringen. Sistnevnte prosess der barnehage og skole deltar i sosialiseringen kaller Hoëm (2010) og Berger og Luckmann (2000) for sekundærsosialiseringen. Spørsmålet er om Globalskolen kan trekkes frem som en potensiell aktør i sekundærsosialiseringen.

Primærsosialiseringen og sekundærsosialiseringen beskrives som å fungere sammen. Sekundærsosialiseringen fungerer som bekreftende og forsterkende og/ eller avvisende på verdier internalisert i den primære sosialiseringprosessen (Hoëm, 2010). Sosialisering beskrives å inneholde både den tilsiktede eller målrettede samt den utilsiktede eller ikke-målrettede påvirkning på individet (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010). Foresatte, søsken, skoler og barnehager kan være aktører med mer eller mindre signifikant betydning for individets oppfattelse av seg selv og tilegnelse av normer og verdier.

Berger og Luckmann (2000) er opptatt av hvordan samhandling i samfunnet organiserer en felles virkelighet for medlemmene. Internalisering beskrives som der aktørene ubevisst tar opp i seg samfunnets strukturer (Berger & Luckmann, 2000). Spørsmålet er om bekreftelse eller forsterkelse av ubevisste internaliserte verdier er bevisst for individet.

Delprosessen som forsterker den pågående sosialiseringprosessen kaller Hoëm (2010) en forsterkende sosialisering. I en forsterkende sosialisering blir den opprinnelige sosialiseringprosessen forsterket, der skolen og her nettskolen eksempelvis styrker den opprinnelige sosialiseringen som har foregått i hjemmet. Om en nettskole bekrefter verdi i allerede eksisterende ubevisste verdier i individet er spørsmålet om Globalskolen oppfattes som en bidragsyter eller om bidraget er ubevisst for elevene. I dette forskningsprosjektet blir Globalskoleelevenes tidligere internalisering og primærsosialisering sett på.

Primærsosialiseringen og verdier i hjemmet fremheves som av potensiell betydning for hvordan Globalskolen som en eventuell del av sekundærsosialiseringen, spiller inn for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

Sosialisering kan også beskrives som at foregår via bidrag fra både formelle og uformelle aktører. Formelle instansers oppdragelse og sosialiseringsansvar (eksempelvis skolen og barnehagen) kan kalles formell sosialisering (Hoëm, 2010). Sosialiseringen kan beskrives som

---

<sup>16</sup> «Signifikante andre» viser til betydningsfulle omsorgspersoner for individet som har særlig innvirkning på sosialiseringprosessen (ofte foresatte og/eller søsken) (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010).



å inneholde både direkte eller indirekte bidrag fra formell sosialisering eller gjennom bidrag fra uformell sosialisering (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010). Uformell sosialisering kan være eksempelvis forventninger og impulser. Sistnevnte prosess har ikke foresatte nødvendigvis kontroll over, men kan virke inn på hvordan barnet forstår seg selv (eksempelvis fra massemedier, jevnaldrende og fra barne- og ungdomskultur). Globalskolen er hverken å forstå som formell eller uformell sosialiseringsaktør. Nettskolen er myndighetsstøttet og gratis, men gjennomfører ikke summativ vurdering. Nettskolen er en skole i en særstilling både som delvis formell og uformell sosialiseringsaktør. Verdien rundt norsk kultur og språk kan være en verdi som er individet mer eller mindre bevisst eller ubevisst. Spørsmålet er hvordan elevene og hjemmemiljøet oppfatter hva opplæring i norsk kultur og språk representerer for dem.

### **3.4.1 Verdi og meningskonstruksjon**

Det er viktig å vite hvordan verdier og meningskonstruksjoner fungerer og skapes for å kunne beskrive hvordan Globalskolen eventuelt fungerer for elevene. Verdier og meningskonstruksjoner forstås begge i sammenheng med kulturen de er konstruert ut ifra. Hva slags kulturelle elementer som er av betydning for elever vil kunne si noe om elevenes meningskonstruksjon og miljøets verdier. Miljøet rundt individet beskrives som av signifikant betydning for hvordan individet forstår seg selv og hva det oppfatter som verdifullt og meningsfullt.

Hoëm (2010) beskriver verdi som «en del av den følelsesmessige egenskap ved individet, det noe som blir opplevd» (s. 89). Om et individ opplever at noe har verdi og presiserer dette, kan dette fortelle noe om individet i det aktuelle øyeblikket. En verdifaktor i sosialiseringssammenheng, presenteres som noe som vil variere over tid (Hoëm, 2010). Det vil si at noe som har verdi i en periode ikke trenger å vare livet ut. Verdier som har betydning i en periode beskrives som de kan ha mistet noe av sin betydning senere og gå over til en interesse eller få et interessepreg ved mindre bruk (Hoëm, 2010). Interesser beskrives også å kunne gå over til å bli verdier ved hyppig bruk (Hoëm, 2010). Interesse forstås som en verdiindikator og interesse beskrives som «den innledende fasen av verdietablering eller den avsluttende fasen av verdieksistens» (Hoëm, 2010, s. 150). Verdier kan også endres til å bli av instrumentell betydning for individet, som eksempelvis kan sees verdifull for å få tilgang på en annen verdi. Spørsmålet er om dette også er gjeldene for språk som både kan beskrives som et kulturelt element og som en kulturell representasjon. Opplevelsen av at elementer har verdi gjør at individet oppfatter noe som verdifullt. Som beskrevet over kan verdi

operasjonaliseres til en slags paraplybetegnelse og kategorisering av interesser. Både interesser og verdier har med meningskonstruksjon å gjøre og vil ha sammenheng med individets samhandling med ulike kulturer og samfunn.

Sosialiseringsbidrag vil skje under forutsetning av at bidraget blir sett på som av betydningsfull karakter for individet (Hoëm, 2010), enten bevisst eller ubevisst. For at nettskolen da skal opptre som en sosialiseringsaktør kreves det at eleven ser verdi i innholdet eller i hva skolen representerer. Spørsmålet er også hva slags kulturelle verdier elever og foresatte knytter til Globalskolen. Det kan si noe om Globalskolen synes verdifull for elever og foresatte og indirekte eller direkte kan bidra til elevens kulturell identitet. Om ikke undervisningen og Globalskolen oppfattes som betydningsfull eller synes av nytteverdi på noe nivå, vil elementene Globalskolen bidrar med trolig ha liten betydning for eleven og trolig også for elevens oppfattelse av egen kulturell identitet.

Når det snakkes om at verdifelleskap mellom skole og hjem er av positiv betydning for en harmonisk identitetsutvikling (Hoëm, 2010) vil dette handle om partenes delte meningskonstruksjoner og kultur. Det er en fordel at hjem og skole er mer eller mindre enige i hva som er verdifullt nå og i fremtiden. Det motsatte av verdifelleskap beskrives som verdikonflikt (Hoëm, 2010). I en verdikonflikt vil eksempelvis prosessen gå ut på at meningskonstruksjoner i individet blir avvist som uriktige eller ubetydelige av sosialiseringsaktører, gjennom eksempelvis prioriteringer og nedprioriteringer av innhold i undervisning. Globalskolen er basert på frivillig deltakelse, men foresatte kan ha tatt valget om deltakelse for elevene. Derfor er det ikke sikkert elevene oppfatter nettskolen som frivillig.

Den ideelle situasjon for harmonisk identitetsutvikling, beskriver Hoëm (2010) til å være når det eksisterer verdi- og interessefelleskap mellom hjem og skole. Konflikter ville fortelle noe om skolen og hjemmets ulike verdier og/eller interesser. Det er ofte foresatte som har valgt å trekke inn Globalskolen som del av elevenes liv. Da nettskolen er frivillig, og foresatte melder på sine barn, vil det være snakk om et verdi og/eller interessefelleskap som ligger til grunn mellom hjemmet og nettskolen. Selv om Globalskolen er frivillig, vil ikke dette utelukke at konflikter om Globalskolens verdi kan oppstå i hjemmet. Spørsmålet er om verdiharmoniet om Globalskolens bidrag i hjemmet, eller konflikter og forhandling om interessen, er betydningsfull for hvordan elevene oppfatter nettskolens rolle. I dette prosjektet ble en foresatt av hver elev intervjuet for å få innsikt i om det var felleskap eller konflikt til stede i

hjemmet eller mellom Globalskolens opplæring og hjemmet. Spørsmålet er om institusjonen Globalskolen blir sett på som en eventuell del av barnets sekundærsosialisering, som aktør i sekundærsosialiseringen og som aktør for elevens forståelse av egen kulturell identitet.

For å avgjøre om nettskolen bidrar til elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet er begrepet kulturell identitet operasjonalisert. Operasjonaliseringen av kulturell identitet består av forhold som har med tilknytning, meningskonstruksjon, verdi og interesse å gjøre. Disse elementene er beskrevet i denne delen. Tilknytning og elementer av tilknytningsverdi er helt sentralt i forståelsen av kulturell identitet. Kulturelle elementer som beskrives av verdi og som de selv knytter til en nasjon eller kultur, oppfattes som en del av individets identifikasjon og hvordan informantene oppfatter sin egen kulturelle identitet. Hva som oppfattes av verdi, nytteverdi og sosial verdi står sentralt. Interessen i Globalskolen vil også være en del av operasjonaliseringen. Interessen for nettskolen kan også vise mot indirekte prosesser av verdi for hvordan Globalskolen oppfattes.

### **3.4.2 Sosialiseringsfaktorer**

Bidragfaktorer i sosialiseringprosessen beskrives ofte å være tilfeldige (Hoëm, 2010). Selv om bidragene kan være tilfeldige kan et mønster av visse bidrag trekkes frem som mer betydelige enn andre for identitetsoppfattelsen. Sosialiseringfaktorer som trekkes særlig frem som av betydning for individets identitetsoppfatning er individers tilknytning til steder, symboler, signifikante andre og generaliserte andre (Hoëm, 2010).

Sosialiseringfaktorene nevnt av informanter blir trukket frem i oppgavens analysedel, men bidrag som har med steder, symboler, signifikante og generaliserte andre blir nå kort beskrevet.

Den nasjonale kulturen der individet er født ble trukket frem som betydningsfull for individets kulturelle identitetsoppfattelse (Hall, 1992) og beskrives å kunne bidra i stor grad til individers oppfattelse av kulturell identitet. Betydningen av steder kan forme individets identitetsoppfattelse, både et mindre sted eller en nasjonal stedstilknytning. Individer som har hatt ulike hjemsteder og forflyttet seg flere ganger i løpet av livet, vil ifølge Hoëm (2011; 2010) ha opplevd eller oppleve større identitetsendringer enn individer som har oppholdt seg og hovedsakelig blitt påvirket av en dominant kultur. Tiden individet har oppholdt seg på bostedet forstås som av betydning for opplevelse av stabilitet i identitetsoppfattelsen (Hoëm, 2011). I tillegg til fremhevelsen av steder som signifikante kan verdier som signifikante andre og generaliserte andre formidler og symboler av betydning for oppfattelse av tilknytning og

for individets identitet (Hoëm, 2010).

Tilknytning kan ha sammenheng med opplevelse av et fellesskap. Noen fellesskap kan beskrives som flyktige og kortvarige eller som fellesskap som vare livet ut, de kan også være mer eller mindre selvsagte, mens andre i større eller mindre grad er påtvungne (Hylland Eriksen, 2000). Globalskolen kan oppfattes som et påtvunget fellesskap av elevene, da elevenes nettskolegang ofte ble valgt av elevenes foresatte. Spørsmålet er om et eventuelt påtvunget fellesskap kan bidra som en sosialiseringssaktør for elevene, selv om det er konflikt om verdien og interessen i nettskolen mellom elev og foresatt. Globalskolen kan være både et stabilt og langvarig fellesskap eller et flyktig og kortvarig fellesskap, avhengig av elevenes miljø og bruk av Globalskolen. Et annet alternativ er at Globalskolen ikke oppfattes som et fellesskap for elevene. Som antydning er det ikke nødvendigvis en skarp grense mellom det valgte og det påtvungne fellesskapet, eksempelvis vil det valgte fellesskapet, nødvendigvis velges innenfor en sosial og kulturell kontekst som er påtvunget, noe som Hylland Eriksen (2000) også fremhever.

Signifikante symboler beskrives også som et element som kan være av betydning for individet (Hoëm, 2010). I omtalelsen av symboler har Hoëm (2010) likhetstrekk med hvordan Berger og Luckmann (2000) omtaler symboler og Hall (1997, 2013) omtaler språk som kulturell representasjon og som er en forutsetning for meningskonstruksjon i individet. Betydningen symboler har for individet blir trukket frem i litteraturen (Berger & Luckmann, 2000; Hall, 1997, 2013; Hoëm, 2010). Et symbol som eksempelvis et flagg vil for noen individer være av verdi og mening da det kan representere en tilknytningsfølelse og identifikasjon for individet. Symboler er noe som representerer noe utenfor en selv og hva symbolene viser til og representerer kan være av verdi for et menneske. Språk er også symboler. Hall (1997, 2013), Berger og Luckmann (2000) og Hoëm (2010) fremhever alle språkets betydninger for individer, men i ulik grad når det gjelder presisering av språket som representasjon av kultur. Språkets plass i forbindelse med kommunikasjon blir presisert av Hoëm (2010). Det er i sammenheng med kommunikasjon og ikke signifikante symboler at språk blir beskrevet i hans fremstilling. Halls (1997, 2013) fokus er på språk og symboler der han beskriver språk og symboler som kulturell representasjon. Språk blir å forstå som potensielt signifikant for individers kulturelle identitet.

Oppsummert har elementer som steder, symboler, signifikante andre og fellesskap blitt trukket frem som av betydning for individets identitetsutvikling og sosialiseringssprosess. Det fremheves her at verdifulle sosialiseringsskiltorer også vil opptre i kombinasjon og potensielt forsterke hverandre. Globalskoleelevene vil ha en mor eller far (signifikante andre) i tillegg til seg selv eventuelt, som i en eller annen grad er eller har vært i kontakt med Norge (sted). Elevene bor i land utenfor Norge og andre kulturelle bidrag fra ulike miljøer og nasjoner (steder) har vært tilstede i ulik grad i elevens liv. Familien har kanskje bodd i flere ulike land (sted) og foresatte (signifikante andre) har kanskje tilknytning til ulike land. Signifikante andres tilknytningshistorie (eksempelvis til steder, symboler) i tillegg til elevens vil kunne bidra til elevens oppfattelse av egen kulturell identitet og er betydningsfulle elementer som eksempelvis vil kunne forsterke hverandre.

## 4 Metode

Spørsmålet er om hvordan kan en nettskole kan sees i sammenheng med et individs tilknytning, mening, verdi og interesse. Globalskolen er en nettskole der målet for undervisningen er å bidra med tilknytning, mening, verdi og interesse tilknyttet norsk kultur og språk. Spørsmålet er hva et slikt fokus bidrar med for elevers oppfattelse av egen kulturell identitet.

I dette kapitlet beskrives prosessen rundt hvordan informantutvalget gikk for seg og strategien for datainnhenting. Den faktiske gjennomføringen av intervjuene blir beskrevet sortert i intervjurekkefølge. Intervjuene av elever og foresatte er å finne først, sortert etter informantens bostedsland. Etter en kort presentasjon av intervjuene med elever og foresatte kommer en påfølgende tabelloversikt (tabell 2) med sentral informasjon fra disse i stikkordsform. Dette metodologiske kapitlet avrundes med underkapitler om etikk og databehandlingsprosesser samt teknikker brukt for kvalitetssikring i forskningsprosjektet.

### 4.1 Hovedtrekk

Studiene som blir brukt i litteraturanalyser av forskning på K 12- fjernundervisning (Cavanaugh mfl., 2009; Rice, 2006) har vært både kvalitative og kvantitative. Komparative studier av undervisning i primære relasjoner (ansikt til ansikt undervisning) og fjernundervisning er en mye benyttet metode for å beskrive fjernundervisningens kvalitet og effektivitet på (Rice, 2006). Kvalitative dybdeintervjuer beskrives som en ny metode tilknyttet forskning på fjernundervisning generelt (Saba, 2000). At dybdeintervjuer er en ny metode kan si noe om at tidligere forskningsfokus innen fjernundervisning ikke har fokusert mye på detaljerte kvalitative perspektiver.

Bryman (2008) argumenterer for at kvalitativ forskningsmetode blant annet vektlegger å «see through the eyes of the people being studied» for å bedre forstå hvordan andre forstår verden, og hvilke erfaringer de har gjort seg (s. 385) i tillegg til å fokusere på å avdekke rik, detaljert informasjon fra et mindre informantutvalg. Han beskriver videre at kvalitativ forskning «emphasizes words rather than quantification in the collection and analysis of data» (Bryman, 2008, s. 366), noe som er gjort i denne forskningen. Den kvalitative metoden er beskrivende for dette prosjektet da forskningsprosjektet. Forskningen vektlegger informantens

perspektiver, opplevelser og beskrivelser og er interessert i å avdekke rik og detaljert informasjon fra et informantutvalg på 10 personer.

Forskningsprosjektets metodologiske utgangspunkt er inspirert av fenomenologisk tenking. Denne tenkingen forstår verden som sosialt konstruert og er opptatt av individets oppfattelser og opplevelser (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010). Førstehåndsperspektivet er sentralt i fenomenologi og Nordahl (2013) trekker frem at det subjektive også er viktig for aktørperspektivet, som er mitt utgangspunkt der jeg trekker frem ulike aktørers oppfattelser av fjernundervisningens bidrag for elevers kulturelle identitet.

Kvalitativ forskning beskrives ofte som forskning med induktive trekk. Bryman (2008) hevder at forholdet mellom teori og forskning dreier seg rundt spørsmålet om teori er utgangspunktet for forskningen (deduktivt utgangspunkt) eller om teorien er et resultat av forskningen (induktivt utgangspunkt). Teoridrevet forskning og deduktiv tilnærming kan beskrives som forskning som tar utgangspunkt i teori og utleder forskningsspørsmål fra teorien. Utgangspunktet for datarevet forskning eller induktiv tilnærming er i enkeltfenomen uten noen klar teoretisk forankring. Selv om utgangspunktene for induktiv og deduktiv tilnærming synes adskilte, er det også meninger om at isoleringen er unødvendig (Lund 2005) da de nødvendigvis ikke er isoleringsbare. Induktiv og deduktive tilnærminger kan gå over i hverandre og beskrives som utfordrende å isolere fra hverandre. Tilnærmingen i denne oppgaven har hovedsakelig vært induktiv, men har også deduktive tendenser. Teorien formet forskningen fra startfasen, samtidig som teori ble aktualisert og trukket frem med bakgrunn i innhentet data. Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) var med på å utforme forskningsspørsmålene, noe som beskrives som en deduktiv tendens, der sosialiseringsperspektivet influerte utformingen av forskningsspørsmål og intervju-guide (vedlegg 3). På den annen side har teori også blitt synliggjort med utgangspunkt i dataen og dette beskriver en side av oppgavens induktive tendens. Dataene har synliggjort teori i tillegg til å bidra med utvikling av teori, da sosialiseringsteori blir benyttet på et utradisjonelt felt som fjernundervisning. Denne oppgaven har både en induktiv og deduktiv tilnærming, men er hovedsakelig induktiv da fokuset i forskningsprosjektet er på ulike oppfattelser tilknyttet fjernundervisningens bidrag for elevers oppfatning av kulturell identitet.

## 4.2 Utvalgsprosessen

Intensjonen bak utvalget var å svare på hvordan Globalskolen bidro til elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Til sammen ble ti personer intervjuet. Informantene ble til slutt en foresatt tilknyttet hver elev, to lærere ved ungdomstrinnet, rektor ved Globalskolen og fire elever. Valget om involvering av flere aktører i elevenes sosialiseringssituasjon enn elevene selv, hadde bakgrunn i tilnærmingen til prosjektet med en sosialkonstruktivistisk sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010). Denne teorien fremhever ulike parters bidrag i sosialiseringprosessen og identitetsutviklingen.

Hvorfor og hvordan informantutvalget velges, forstås som sentralt å tenke igjennom. Dette vil øke prosjektets «trustworthiness» (Lincoln & Guba, 1985)(Kvale, Brinkmann, & Anderssen, 2009). Utvalget av informanter ble valgt via et ikke-representativt utvalg og strategien «snowball sampling» (Bryman, 2008). I denne metoden tar forskeren innledende kontakt med en mindre gruppe mennesker som er relevant for forskningstemaet og bruker disse til å etablere videre kontakt med andre (Bryman, 2008). Jeg tok innledende kontakt med rektor ved Globalskolen, via telefon og e-post. Hun etablerte videre kontakt med aktuelle informanter, for så å videresende meg informasjon per mail, om de forespurte var interesserte i å delta. Den ikke-representative utvalgsstrategien «snowball sampling» passer godt for å beskrive hvordan informantutvalget ble avgrenset og valgt i dette prosjektet.

I den innledende kontakten med rektor ved Globalskolen ble kriterier stilt til informantene. Kriterier for utvelgelse av elever var deres alder og kravet om at de var elever i ungdomsskolealderen. Kriteriene ble stilt da prosjektet skulle dreies rundt informantenes oppfattelser og refleksjon rundt egne oppfattelser. Intervjuteemaene krevde til dels dyp refleksjon. Dypere refleksjon rundt dette temaet kan ikke forventes av mindre barn. For å sikre data med rikere refleksjoner rundt egne oppfattelser, virket derfor elevinformanter i ungdomsskolealder som en god begrensning.

I første telefonsamtale med rektor ble det også påpekt at ungdomsskoleelevene hadde lavere interesse for Globalskolens opplæring enn de yngre elevene, noe jeg igjen fant som et interessant trekk fremstilt om aldersgruppen. Jeg er spesielt interessert i ungdomsskoleelever og deres møte med opplæring. Dette bidro til at valget falt på denne aldersgruppen. Et annet krav eller ønske for informantene, var geografisk spredning. Jeg ønsket spesielt elever i Latin



Amerika og LA<sup>17</sup> (landet i Latin Amerika), kombinert med to ulike land i Europa.

Forespørselen om informanter spesifikt fra landet LA var relatert til økonomi, da en planlagt reise gjorde det mulig å intervju eventuelle informanter personlig. Personlige intervjuer var i utgangspunktet tenkt gjennomført med alle informanter. Jeg forespurte også om informanter i Sverige og/eller Danmark av samme grunn, da personlige intervjuer kunne bli gjennomført innenfor forskningsprosjektets økonomiske ramme. Bakgrunnen for etterspørselen etter noe geografisk spredning mellom informantene bunnet i ønsket om elever og foresatte med ulike bosteds- og kulturerfaringer for potensielt å få frem flere ulike sider og erfaringer med tilknytning til ulike kulturer. Resultatet ble til slutt elever og deres foresatte fra LA, Danmark (videre forkortet med DK) og Storbritannia (UK).

I utgangspunktet ønsket jeg lærerinformanter ved Globalskolen, som var knyttet til en eller flere av elevene som ble intervjuet. Intensjonen om tilknyttede lærer og elevinformanter var å danne meg et mest mulig helhetlig bilde av elevenes sosialiseringssituasjoner. Den kvinnelige læreren, som var informant, var tilknyttet elev UK. Da det viste seg imidlertid at elevene skiftet lærere årlig, og at aktuell lærer- elevkontakt først hadde startet opp høst 2013, kort tid før intervjuet ble gjennomført. Av nevnte grunn viste det seg at kriteriet om at elever og lærere skulle være tilknyttet hverandre ikke nødvendigvis var av stor betydning på grunn av årlige utskiftninger.

Gjennom hele forskningsprosjektet hadde jeg et tett samarbeid med rektor ved Globalskolen. For å få innsikt i nettskolen og deltakere der var jeg avhengig av henne som «portvakt». «Portvakt» betegner de personer som gir adgang til et forskningsfelt (Homan, 2001). I juni 2013 møtte jeg rektor personlig på konferansen «The Joy of Learning» holdt av EDEN («EDEN», 2013), der vi begge deltok. Dette personlige møte var positivt som et utgangspunkt for videre kommunikasjon via e-mail, telefon og Skype. Rektor fant først frem til elever og foresatte, deretter den kvinnelige læreren, så den mannlige læreren. Rektor selv ble intervjuet en tid etter lærerne. Jeg ønsket å intervju elever og foresatte før lærere og rektor og dette var forespurt. Intervjurekkefølgen var et bevisst valg fra min side, da jeg ønsket å beve meg nedenfra og opp i sosialiseringssystemet, fra innsikt i primærsosialisering til sekundærsosialisering.

---

<sup>17</sup> Navnet på landet er kodet for å ivareta informantenes anonymitet

### 4.3 Strategi for datainnsamling

Intervjuer ble brukt som strategi for datainnhenting. Patton (1990) hevder at den viktigste styrken intervjuformen har kan vanskelig avdekkes ved en annen datainnhentingsstrategi, nemlig å finne ut «what is in or on someone else's mind» (s. 278). Det var noe av intensjonen for dette forskningsprosjektet. Datainnhenting ble gjennomført via semi-strukturerte intervjuer, ansikt til ansikt eller gjennom Skype (se vedlegg 3).

Brinkmann (2013) beskriver at semi-strukturerte intervjuer ofte blir forbundet med kvalitativ metode og at denne typen intervjuer trolig er den mest brukte metoden innen sosialvitenskapen. Kvale og Brinkmann (2009) skriver også om semistrukturerte intervjuer og hevder det semistrukturerte livsverdensintervjuet «brukes når temaer i dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver» (s. 47). Det semistrukturerte livsverdensintervjuet er beskrivende for forskningsprosjektets datainnhentingsstrategi. Fokuset var på intervjupersonenes egne opplevelser og det ble brukt en semistrukturert intervjuguide med temaer for at intervjuene skulle ha rammer, men ikke mer enn at rammene var fleksible for endringer og spontane spørsmål, oppfølgingsspørsmål og kommentarer fra informantene og meg som intervjuer.

Temaene i de semi-strukturerte intervjuguidene ble vektlagt ulikt, etter informantens roller i tilknytning til eleven. Spørsmålene dreide seg mer eller mindre (avhengig av intervjupersonens rolle) rundt tilknytning og tilknytningselementer, hjemmemiljøet, språk, undervisning og interesser. Andre temaer i intervjuene var tilpasset opplæring, hjem-skole relasjon, lærer- elevrelasjon og elev- elevrelasjon, kultur og interkulturellt perspektiv (se vedlegg 3). Temaer som var rettet mer mot lærere og rektor var lærersamarbeid, reglement og vurdering. Innsnevring av forskningsprosjektets fokus endte i at temaet interkulturell undervisning/perspektiv ble utelatt da perspektivet gjorde fokuset for stort.

Innledningsvis var tanken, som tidligere nevnt å gjennomføre ansikt til ansikt intervju med alle informantene. Etter en tid, da noe data var innhentet og informasjon om andre informanter var klar (august 2013), innså jeg hvor mye reising dette ville innebære. Av ressurshensyn, både økonomiske og tidsmessige, lot ikke de personlige intervjuene seg gjennomføre med fler enn intervjupersonene i LA. Wilson (2012) trekker frem at intervjuer kan bli holdt personlig, over telefon eller elektronisk- ved bruk av Skype. Skype ble et alternativ til ansikt- til ansikt intervju for datainnhenting i denne forskningen.

Berg (2007) omtaler det han kaller «webbased in depth interviews» og hevder det kan foretas i to arenaer: «Synchronous environments» og «Asynchronous environments» (s. 112–113). «Synchronous environments» innebærer chatrom eller «instant messenger», og andre kommunikasjonsmidler som søker mot sanntids kommunikasjon. I disse miljøene foregår det kommunikasjon som kan gi forskeren og respondenten en opplevelse av «real time» eller sanntids kommunikasjon. Denne kommunikasjonsformen har likheter med ansikt til ansikt kommunikasjon da utveksling av spørsmål og svar skjer omtrent på samme tid. I beskrivelsen av «Asynchronous environments» inkluderes bruken av e-mail og «message boards» og her beskrives kommunikasjonen som utveksling av spørsmål og svar «in what is almost real time». I mitt forskningsprosjekt foregikk alle intervjuene i synkrone miljøer, enten ansikt til ansikt eller via Skype (med og uten videooverføring). I informasjonsbrevet ga jeg min Skype-adresse og via e-post korrespondanse ble intervjuformen avtalt. Informantene ble spurt om intervjuet kunne gjennomføres via Skype. Informantenes Skype-adresse ble deretter forespurt. Jeg hadde informert om at jeg kom til å ringe dem opp på avtalt tidspunkt, men at jeg var tilgjengelig på Skype en halvtime før avtalt tid.

Med intervjuer mellom ulike land er forhold tilknyttet tidssoner aktuelt. Cater (2014) påpeker at om skypeintervjuene krysser tidssoner «it is recommended the researcher use the timezone of the interviewee and then adjust their appointment reminder accordingly» (3). Det eneste landet med ulik tidssone fra mitt utgangspunkt var Storbritannia som ligger en time etter norsk tidssone. Vi avtalte tid basert på både britisk og norsk tidssone, i henhold til Caters (2014) anbefaling. Cater (2011) beskriver at «Skype offer qualitative researchers wide flexibility in scheduling interviews with participants». Fleksibiliteten denne intervjuformen tilbød tillot at intervjuer og informantene kunne velge i flere ulike tidspunkter og tilpasse etter når det passet best for alle parter, uten at dette involverte forflytning og reisevei. Cater (2011) påpeker at bruk av Skype kan bidra med å overkomme økonomiske og geografiske barrierer for involverte parter. Cater (2011) adresserer min positive opplevelse av skype- intervjuene. Jeg opplevde at programmet åpnet for å kommunisere med informanter jeg ellers ikke ville hatt muligheten til å kommunisere med, grunnet økonomiske rammer og geografisk distanse.

Alle som ble intervjuet over Skype, hadde programmet installert på sin PC eller Mac og var kjent med programmet. I noen av intervjuene fungerte ikke videooverføringen og ble dermed utelatt som kommunikasjonsmedia. Problemer med nettverksforbindelse- og hastighet eller med selve kamera førte til endring fra videooverføring og audio til bare audio. Intervjuene gjennomført via Skype, men uten videooverføring er å regne som telefonintervjuer, da

kommunikasjonen bare foregikk via lyd. Ved bruk av videooverføring i Skype-intervjuene ble videoen ikke brukt som datakilde og lagret, men benyttet kun for å optimalisere kommunikasjonen i intervjuøyeblikket.

Tydelig formulering og språk opplevdes som særs viktig i telefonintervjuene. I disse intervjuene hadde jeg ikke kroppsspråket som også kunne klargjøre og understreke noe jeg sa. Kroppsspråket hadde jeg muligheten til å bruke via Skype intervjuene og i de personlige intervjuene. Dette adresserer også Holt (2010) i forbindelse med erfaring fra telefonintervju «(...)the need to explicitly direct the conversation because of an absence of non-visual cues and the reduced» ( s. 115). Selv om både telefonintervjuer via Skype og delvis Skypeintervjuer med videooverføring, kan «miste» noe av intervjuets potensielle kontekst om foretatt ansikt til ansikt, trekkes kontekst «tapet» frem som et positivt aspekt ved et telefonintervju, da intervjuformen kan redusere påvirkningen intervjueren har på respondenten (Brinkmann, 2013, s. 29). Et telefonintervju kan også tilrettelegge for full fokusering på spørsmålene og svarene, noe som kan være positivt for relevansen i dataen som produseres. Kontekst «mangelen» sees ikke bare på som positivt i en kvalitativ sammenheng, da det ikke er mulig (eller ikke ønskelig) å unngå påvirkningen intervjueren har på respondenten da forskeren selv blir sett på som et «research instrument» (Brinkmann 2013, 29). I telefonintervju var min erfaring at jeg ikke ble et mindre «research instrument», men at jeg som forsker måtte flytte fokuset fra den visuelle og verbale kommunikasjonen kombinert, til det verbale alene.

Min erfaring med Skype som telefonintervju var bare positiv. Jeg kunne konsentrere meg totalt om det verbale språket og formuleringer istedenfor kroppsspråket. Jeg fokuserte på tydeligere ordbruk, noe som førte til mindre spørsmål og avklaringer fra informantene. Erfaringene fra Skype- videointervjuene var at jeg kunne spille mer på kroppsspråket. Eksempelvis var det lettere å kommunisere en omgjengelig og åpen karakter for respondenten med bruk av smil og andre potensielle betryggende og tillitsskapende gester. For å utjevne en eventuell mangel på respondentens tillit og trygghet i mangel på visuell kommunikasjon i telefonintervjuene, la jeg stor vekt på å kommunisere min takknemlighet. Jeg la i tillegg inn noen minutters småprat om meg som intervjuer og dem som intervjupersoner, i begynnelsen av telefonintervjuet. Litt småprat før intervjuene startet, la jeg også inn i Skype videooverføringsintervjuet og i de personlige intervjuene, men vektla dette særlig i telefonintervjuene av nevnte grunn.

Ifølge Cater (2014) bør forskere som benytter seg av Skype i dybdeintervjuer «consider the authenticity, confidentiality, and trustworthiness of the data collected». Selvom Skype er en intervjuform som kan beskrives som noe ulik personlige intervjuer grunnet kommunikasjon via internett. Det argumenteres her for at vurdering av dataens «authenticity, confidentiality, and trustworthiness» også vil gjelde for verktøy og metoder som brukes utover Skype. Kvalitetskriterier som er innebakt i begrepet «Trustworthiness» blir trukket frem senere i dette kapitlet.

#### 4.4 Gjennomføring

De første intervjuene ble gjort i Latin Amerika. I Latin Amerika ble to elever intervjuet. Det var en gutt, ei jente og deres far. Disse intervjuene var personlige og skjedde «ansikt til ansikt». De syv neste intervjuene forgikk via Skype, noen med videooverføring andre uten. Elevene og foresatt i LA ble intervjuet sommeren 2013, mens elevene og foresatte i Danmark og Storbritannia ble intervjuet via Skype høsten 2013 og det samme gjaldt lærere og rektor. Alle elever var i ungdomsskolealder og gikk i 8-10 klasse og var fra 13-15 år gamle.

I intervjuet med rektor var det først videooverføring av intervjueren for så å gå over til bare lydoverføring. Årsaken til dette var nettverksbelastningen som førte til lavere kvalitet på kommunikasjonsoverføringen. Intervjuet med rektor er, trass i noe videooverføring, plassert i kategorien uten videooverføring, da videooverføringen av intervjueren foregikk i en liten del av intervjuet.

Personlig intervju	Skype med video- og lydfil	Skype med video av intervjueren og lyd	Skype med lyd, uten video (telefonintervju)
Gutt LA (9.7.2013) Lengde: 1 t 10 min	Jente DK (9.11.2013) Lengde: 58 min	Mannlig lærer (10.09.2013) Lengde 1 t 30 min	Elev UK (21.9.2013) Lengde 1 t 11 min
Jente LA (9.7.2013) Lengde: 57 min	Mor DK (16.9.2013) 1 t 36 min		Mor UK (22.9.2013) Lengde: 1 t 27 min
Far LA (11.7.2013) Lengde: 1 t 10 min	Kvinnelig lærer (04.10.2013) Lengde: 1 t 27 min		Rektor (21- og 22.10.2013) Lengde: 1t 20 min + 49 min

Tabell 1: Intervjuoversikt

Intervjuene ble alle innledet med å takke for deres deltakelse og fremtoning av takknemlighet for at de ville bruke av tiden sin for å bidra til prosjektet. Direkte etter Skype-intervju en e-post sendt deltakerne der jeg takket for deres deltakelse. Intervjutiden brukt med informantene var fra 57 minutter til 1 time og 20 minutter (+ 40 minutter om intervju nummer to medregnes) (se tabell 1).

I det forhåndsutsendte informasjonsskrivet ble intervjuvarigheten oppgitt til å være fra 45minutter til 1 time. Denne tidsrammen kom frem ved et prøveintervju på en voksen person, uten tilknytning til Globalskolen. Prøveintervjuet ga en noe upassende ramme for intervjuenes tidsbruk, da det gjennomsnittlige intervjuet til slutt skulle vise seg å vare i omtrent 1 time og 20 minutter. Prøveintervju på noen som har mye å si om temaet er å foretrekke, for estimert tidsbruk som viser mer mot maksimal tidsbruk enn minimal tidsbruk. På grunn av erfaringene med for lav estimert tidsbruk i informasjonsskrivet innså jeg at denne praksisen var noe uprofesjonell og kunne føre til at informantene ble negative i forhold til forskningen. Etter erfaringene fra tidsbruk i de personlige intervjuene i LA, informerte jeg via e-post og/eller i starten av intervjuene, om at tiden erfaringsmessig kom til å gå noe utover tidligere estimert tidsbruk. Jeg oppfordret intervjupersonene om å informere meg om utfordringer tilknyttet økt tidsbruk i intervjuene, for å finne gode løsninger. Ingen av informantene, utenom rektor, kommuniserte utfordringer tilknyttet økt estimert tidsbruk i intervjuet.

#### **4.4.1 Latin Amerika (LA)**

De første intervjuene ble gjort i et land i Latin Amerika, som i forskningsprosjektet blir skrevet med forkortelsen LA. Jente LA og gutt LA, begge 15 år gamle, ble intervjuet samme dag. Far LA ble intervjuet to dager senere. Alle intervjuene i LA ble gjort personlig og ansikt til ansikt, til forskjell fra alle andre intervjuer som ble foretatt via Skype.

De personlige intervjuene foregikk på familiens cafe, på et bord plassert i uteseksjonen av stedet. Få mennesker passerte mens intervjuene ble holdt. Intervjuet foregikk hovedsakelig på norsk og informasjonen utvekslet var ikke av sensitiv karakter, noe som trolig bidro til omgivelsenes minimale påvirkning på samtalene.

Begge elevene forklarte at de akkurat var ferdige med niende trinn ved Globalskolen (juni 2013), henholdsvis ordinær 9. trinn for gutt LA og grunnleggende norsk, 9 trinn, for jente LA. På intervjutidspunktet i juni 2013, hadde ungdommene vinterferie fra lokalskolen de gikk på. Globalskolen hadde sommerferie på samme tid.

Elevene gikk på offentlig lokalskole i LA. I juni 2013 hadde de to elevene kombinert Globalskolen med lokalskolen sammenhengende i fire år. Jente LA gikk på Globalskolens grunnleggende norsk for 9 klasse, mens gutt LA var en del av den ordinære opplæringen for 9. trinn.

Før oppstart av intervjuet ga jeg informantene valget mellom å snakke på norsk eller spansk, eller veksle språk underveis i intervjuet etter eget ønske. Intervjupersonene ble gitt språklige valgmuligheter da jeg ønsket å tilpasse meg intervjupersonene for å bidra til en komfortabel og trygg atmosfære. Under intervjuene brukte noen av informantene spansk, dog i liten grad da de i tillegg hadde gode norskerferdigheter. Min spanskkompetanse muliggjorde informantenes spanske kommunikasjon under intervjuene eller spanske og norskspråklige vekslinger. Jente LA vekslet mest mellom språkene spansk og norsk, men dette foregikk uproblematisk. Hvordan transkriberingen og oversettelse av sitater foregikk, beskrives i avsnittet der databehandling i forskningsprosjektet trekkes frem.

#### **4.4.2 Danmark (DK)**

En elev, jente DK og hennes Mor, Mor DK, ble intervjuet over Skype 11. og 16. september 2013 fra Danmark, med både video- og lydoverføring. Jente DK ble intervjuet først og moren en uke senere. Mor DK beskrev på forhånd en travel hverdag, noe som gjorde at kveldene var beste tidspunkt for samtale på Skype.

Jente DK var tretten år og hadde på intervjutidspunktet vært elev ved Globalskolen i to år. Eleven hadde aldri bodd fast i Norge og familien hadde alltid bodd utenfor Norges grenser. Sveits var familiens bostedsland i seks år før de flyttet til Danmark der de hadde bodd i omtrent seks år på intervjutidspunktet. Eleven beskrev at hun startet på fransk skole i Sveits. De flyttet til Danmark da hun var syv år gammel og hun fortsatte der på en fransk skole.

Jente DK hadde akkurat begynt i niende trinn både ved Globalskolen og lokalskolen, høsten 2013. Jente DK kombinerte dermed Globalskolegangen med fransk lokalskole. Den franske skolen krevde mye plass i familiens hverdag med mye lekser og høye krav til prestasjon. Eleven fortalte at en hverdag som inkluderte både Globalskolen og lokalskolen krevde at hun måtte være organisert.

#### **4.4.3 Storbritannia (UK)**

21. og 22. september 2013 ble intervjuer gjort med elev og foresatt i Storbritannia. Ei jente på tretten år ble intervjuet først og hennes mor dagen etter. Jente UK hadde på

intervjutidspunktet benyttet seg av Globalskolen i et år og hadde tidligere benyttet seg av en stedfast norskskole i Singapore, hvor familien tidligere hadde bodd.

Jente UK hadde bodd i Norge i to år i løpet av livet og gått i 2. og 3. klasse i ordinær norsk skole. Familien hadde bodd i Singapore i til sammen åtte år, med et opphold på et år i England. På intervjutidspunktet hadde familien kommet fra Singapore og bodd i Storbritannia i et år.

Eleven kombinerte Globalskolen med en britisk privatskole som ble beskrevet som krevende der arbeid med lekser dominerte både hverdager og helger. Mor beskrev god utdanning som en høy prioritet i deres familie.



#### 4.4.4 Nøkkelinformasjon om elever og foresatte

Under intervjuene kom viktig informasjon frem. Informasjon vurdert til å være underliggende og trolig relasjon med informantenes svar, blir her trukket frem i nøkkelordformat.

	Tid i Globalskolen	Tid i Norge	Tid i utenfor Norge	Familiespråk	Foresattes kulturelle bakgrunn (etnisitet)	Preferert(e) språk	Lesespråk
Jente LA (15)	4 år	2 år Fra hun var 8-10 år gammel	13 år (LA)	Spansk	Mor fra LA, Far fra Norge	Spansk	Spansk
Gutt LA (15)	4 år	8 år Fra han var 2-10 år gammel	7 år (LA)	spansk, litt norsk med pappa og farfar	Pappa fra Norge. Mor fra Scotland, bor i Norge	Spansk	Norsk
Far LA		Noe av barndom i Norge	Store deler av barndom i Norge, mesteparten av voksenliv i LA (fra omtrent 23 år gammel)	Spansk mest med familie og største deler av tiden, morsmål norsk.	Norsk, men beskriver også LA-ansk tilknytning	Norsk	
Jente DK (13)	2 år	Aldri bodd i Norge	13 år	Norsk med mamma, Dansk pappa, norsk og dansk med søsken.	Mamma Norge, Pappa Danmark	Dansk og Fransk	Ingen preferanser mellom fransk, dansk, norsk
Mor DK		Barndom, frem til 19 år i Norge	20 år, Danmark snart 7 år	Dansk og norsk	Norsk	Norsk	
Jente UK (14)	1 år	2 år 2 og 3 klasse	12-13 år, derav 8 år i Singapore og over 3 år i England  Gikk på norsk skole i Singapore	Mest engelsk, også norsk med mor	Mamma fra Norge, Pappa fra England	Engelsk	Ingen preferanser mellom engelsk og norsk
Mor UK	1 år	Barndom og studie i Norge utenom 1 år på skole i England				Norsk og engelsk	Norsk og engelsk

Tabell 2: Bakgrunnsinformasjon fra foresatte og elever

Sorteringen av informantene etter bosted (LA, UK, DK) er brukt for å få en større oversikt over informantene, deres kontekst og hva som skiller dem fra hverandre. Intensjonen med å fremstille informasjon i en tabell er å bidra til oversikt over likheter og ulikheter i informantens historier og elementer som kan være underliggende for elevers oppfattelse av kulturell identitet.

#### **4.4.5 Lærere og rektor ved Globalskolen**

Lærere og rektor ble intervjuet i september og oktober, 2013. Lærere gjennomførte intervjuene på omtrent 1,5 time hver. De to lærerne bodde i ulike fylker og hadde begge mangeårig erfaring som tidligere lærere i tillegg til flerårig erfaring som lærer ved Globalskolen.

Skype-intervjuet med den kvinnelige læreren foregikk med videooverføring. Det oppsto noen startproblemer i Skype-programmet som ikke tillot at jeg ringte opp. Det løste seg ved at jeg ringte henne via Skype-programmet fra smarttelefonen istedenfor PC, noe som opplevdes uproblematisk. Intervjuet med den mannlige læreren foregikk med videooverføring av meg som forsker, uten videooverføring av informanten. Jeg valgte å bruke videooverføring av meg selv, for å legge til rette for optimalisert kommunikasjonen fra min side. Intervjuet med rektor var tenkt gjennomførbart på en dag, men i løpet av intervjuet innså jeg at tidsbruken kom til å nærme seg 100 % over estimert tidsbruk (1 time). Ved forespørsel ønsket rektor fortsettelse av intervjuet neste dag. Oppdelingen av intervjuet førte med seg rektors refleksjoner rundt dag 1, som innledende kommentar til intervjuet på dag 2, noe som bidro til nyttige oppklaringer knyttet til min innsikt i de nye retningslinjene for kompletterende undervisning, som påvirket Globalskolens opplæringspraksis.

I tabellen under (tabell 3) presenteres informasjon om lærernes- og rektors stillinger og antall år jobbet i Globalskolen.

	Antall års erfaring i Globalskolen	Stillingsprosent og beskrivelse av sentrale arbeidsoppgaver
<b>Kvinnelig lærer</b>	3,5 år	100 % stilling Kontaktlærer for 75 elever (både 9 og 4?), fagansvarlig 9 trinn, tillitsvalgt, ansvar for Facebook-kontoen til Globalskolen.
<b>Mannlig lærer</b>	12 år	40 % stilling Andrelærer for 10 trinn, gir tilbakemelding til 30 elever, korrekturleser norsk som andrespråks-opplegg for annen lærer.
<b>Rektor</b>	2,5 år	100 % stilling Administrasjon, økonomi, markedsføring, pedagogisk ansvarlig.

Tabell 3: Nøkkelinformasjon om lærere og rektor

Ingen av de to lærerne som arbeidet i Globalskolen kombinerte dette med annet arbeid. Den mannlige læreren jobbet 40 % ved Globalskolen. Han hadde vært med i Globalskolens tidlige fase og kunne fortelle om prøveordninger med inkludering av summativ vurdering der lærerne hadde arbeidet skift og hatt muntlige eksamener på natten for å møte tidssonene elevene arbeidet fra. Den kvinnelige læreren var fagansvarlig og tilførte innsikt i organisering av utarbeidelse av undervisningsopplegg. I tillegg til å være innom alle tema i intervjuguiden vektla rektor de nye retningslinjene for komplementerende undervisning og hvordan disse hadde innvirkning på Globalskolens praksis i store deler av intervjuet.

#### 4.5 Databehandling og etisk protokoll

Den etiske integriteten av en studie er sett på som et mål på dets kvalitet. Bryman (2008) poengterer at all forskning bør bli designet, gjennomgått og tatt fatt i, på en måte som forsikrer den etiske integriteten, kvaliteten og gjennomsiktigheten i studien. Målet er gjennomsiktighet. Beskrivelser av hvordan prosjektets prosess har foregått kommer frem i presentasjonen av forskningsprosjektet og er viktig for å bidra med innsikt og troverdighet tilknyttet prosjektets kvalitet. Oppgaven ble godkjent av NSD før datainnhenting startet (vedlegg 2) og behandling av dataen har foregått i tråd med gitte retningslinjer fra NSD.

Kvale og Brinkmann (2009) presiserer også at man bør ta hensyn til mulige etiske problemer gjennom hele forskningsprosessen, ikke bare under intervjuene. De trekker frem fire hovedområder når det gjelder etiske retningslinjer ved bruk av intervju i en forskningsstudie: «informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86). De fire nevnte usikkerhetsmomentene beskrives som elementer som kan brukes i utarbeidelse av en etisk protokoll til en kvalitativ undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009) og trekkes derfor frem her.

Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem informert samtykke som et viktig etisk element i kvalitativ forskningsundersøkelse: «Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet» (2009, s. 88). Tilknyttet informert samtykke i dette forskningsprosjektet, gjorde jeg som følger: etter at rektor fikk positivt svar på henvendelser, videresendte hun informasjon om informantene til meg via mail. I første mail direkte til intervjupersonene, takket jeg for deres positive innstilling til deltakelse og henviste til- og la ved et informasjonsskriv (vedlegg 1), et informert samtykke som inneholdt informasjon om prosjektet, om intervjuets innhold og estimert varighet og oppbevaring av dataen. I skrivet ble det spurt om informanten godkjente min bruk av båndopptaker, noe alle gjorde. I intervjuenes oppstartsfasen spurte jeg igjen, denne gangen muntlig, om bekreftelse av deres godkjenning av opptak. Informert samtykke, der informering av formål og hovedtrekk i forskningsprosjektet ble beskrevet ble gitt informantene i både skriftlig og muntlig form.

Repstad (2007) hevder at bruk av lydopptaker er fordelaktig over bruk av notater eller hukommelse i kvalitative intervjuer, da intervjueren får mulighet til å fokusere på intervjupersonen og dialogen mellom intervjueren og intervjupersonen. Scott og Usher (2011) trekker også frem at båndopptaker kan påvirke intervjuet: «When a researcher uses a tape recorder during an interview, there is reason to believe that this will affect the degree and type of privacy experienced by the interviewee» (2011, s. 118). Alle informantene i dette forskningsprosjektet godtok bruk av lydopptaker under intervjuene. Jeg var bevisst på at lydopptaket kunne påvirke intervjuet og verktøyet meg også muligheten til å fokusere på spørsmålene og oppfølgingsspørsmål under intervjuet, uten å måtte notere underveis. Fordelene ved bruk av lydopptaker ble vurdert til å være større enn negative aspekter, derfor ble verktøyet brukt i dette forskningsprosjektet.

Informantutvelgelsen kan det rettes kritikk mot. Rektor kan oppleves i maktposisjon av elever og foresatte. Ved at rektor kontaktet dem med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, kunne derfor medføre informantenes følelse av påtvungen deltakelse. På bakgrunn av dette aspektet ble rektor bedt om å legge vekt på frivillighetsaspektet i sine henvendelser. For å balansere denne eventuelle makt-ubalansen, påpekte jeg frivillighetsaspektet i all kontakt med informantene, det være seg i mail eller på Skype. Dette ble også nevnt i prosjektets innmelding til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD, 2014), uten at dette ble kommentert.

Å beskrive forskningsprosjektets håndtering av konfidensialitet og konsekvenser trekkes også frem som viktige etiske elementer for å følge tilfredsstillende etiske retningslinjer i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Konfidensialitet i forskningsprosjektet innebærer at «private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Alle informanter i dette forskningsprosjektet ble anonymiserte, utenom rektor som godkjente bruk av rektortittelen i oppgaven. Bruk av rektortittelen bidrar med en indirekte personopplysning, men dette ble etterspurt da det bidrar med et ekstra nivå i analysen av Globalskolen som en eventuell sosialiseringssaktør for elevers oppfattelse av egen kulturell identitet. Rektor godkjente bruk av rektortittelen i oppgaven. NSD avklarte (juni 2012 og bekreftet igjen juni 2014) at behandling av den indirekte personinformasjonen i oppgaven var gjort i tråd med deres retningslinjer. Konfidensialitet og konsekvens sees her i sammenheng, da de i dette tilfelle vil kunne påvirke hverandre. Konsekvenser omtales som å ta hensyn til «den mulige skade den [kvalitative undersøkelsen] kan påføre deltakerne og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Selv om rektor ved Globalskolen kan bli identifisert indirekte via bruk av rektortittelen i forskningsprosjektet, er dette vurdert til å kunne bidra med liten grad av negativ konsekvens for denne personen i tillegg til at hun selv har godkjent bruken. Nevnte vurdering er tatt på bakgrunn av at innholdet i forskningsprosjektet ikke venter nevneverdig kritikk mot Globalskolen, nettbasert fjernundervisning eller henne som person. Forskningen bruker et sosialiseringsspektiv der Globalskolen blir sett på som en potensiell aktør. Rektor vil i denne sammenheng trekkes frem som en del av denne aktøren. Ved å godta bruk av rektortittelen i denne oppgaven kan også rektor ved Globalskolen kommunisere åpenhet for innsikt i Globalskolen og fra rektors ståsted.

For analysen hevder Repstad (2007) at det er en fordel å ha helt ordrette gjengivelser av intervjuet. Alle intervjuene i forskningsprosjektet ble fullstendig transkriberte med ordrette gjengivelser. Brinkmann (2013) hevder at analysearbeidet allerede begynner under selve intervjuene, ikke bare etter transkriberingen er gjort. Analysearbeidet startet mens intervjuene foregikk og forgikk kontinuerlig etter dette. Direkte etter gjennomførte intervjuer hørte jeg igjennom opptakene og skrev intervjuet i nøkkelordsform. Sammenfatningen i nøkkelord var utgangspunktet for utarbeidelse av koder og kategorier i datamaterialet. Dette var viktig for videre analysearbeid.

De data som ble vurdert til å være av interesse for forskningsprosjektet, ble sortert under tre overordnede kategorier: 1) interesse for Globalskolen 2) Elementer av betydning for personen og 3) hvordan Globalskolen bidro indirekte/direkte med bekreftelse av verdifulle kulturelle elementer for individet. Disse overordnede kategoriene ble operasjonaliserte i underordnede koder som presentasjon av person, uttalelser om språk, uttalelser om tradisjoner, beskrivelse av undervisningsopplegg og liknende. Sorteringen av dataene i kategorier og koder la til rette for det analytiske arbeidet som påfulgte og gjorde dataen lettere å håndtere. Kodene og kategoriene ble valgt etter at mønstre i dataen ble oppdaget og sett i sammenheng med problemstillingen. Sitater og uttalelser ble lagt inn i tabeller sortert etter overordnede kategorier. Nevnte sorteringsmetode av dataene gjorde det enklere å se informantene i lys av hverandre. I tillegg bidro bruk av tabellen til oversikt over utvalgte data.

Noen av intervjupersonene i LA brukte noe spansk intervjuene. Under transkriberingen av spansk innhold ble uttalelsene oversatt til norsk, i tillegg til at innholdet også blir nevnt på spansk. Transkriberingsnøkklene bidrar til å beskrive intervjukonteksten med tegn. Under blir viktige og brukte transkriberingsnøkklene nevnt.

LA = Latin Amerika

DK = Danmark

UK = Storbritannia

(xx?) = Ordet er ikke mulig å dekode

(ord?) = Ordet er ikke klart dekodet

[ord] = implisitt betydning

...= representerer en pause i samtalen eller en endring i svaret

(...) = viser til at tekst er utelatt

\*spansk tekst\* = Ord eller setning på spansk

:norsk tekst: = Oversatt til norsk fra spansk

I behandling og presentasjon av dette forskningsprosjektet ble fiktive navn eller koder på informantene brukt. Jeg har vært bevisst bruken av upersonlige fiktive navn som referer til kjønn/rolle tilknyttet eleven og eventuelt oppholdssted. I oppstartsfasen ble fiktive personlige navn brukt, som «Linn» og «Jon» men da dataen ble sett i sammenheng møtte jeg utfordringen med hva ti ulike personnavn ville tilføre forskningsprosjektet. Eksempelvis kan «gutt LA», «mor DK», «kvinnelig lærer» gi noen kalde konnotasjoner. Tilnavnene viser ikke her til et personnavn som kan tilby en noe «varmere» presentasjon av intervjupersonene. Bruken av mer upersonlige tilnavn som viser til kjønn/rolle og tilholdssted blir sett på som hensiktsmessig for dette forskningsprosjektet for å tydeliggjøre bevegelse mellom ulike informanter, roller og deres kontekster.

I tillegg til å beskrive forskningsprosjektets konfidensialitet, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser, fremhever Kvale og Brinkmann (2009) også forskerens rolle. Disse elementene er viktig å beskrive som en del av forskningsprosjektets etisk retningslinje. Forskerens rolle og integritet fremheves som avgjørende for «kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92) Forskerrollens «moralsk ansvarlig forskningsatferd» er forbundet med «forskerens moralske integritet, forskerens sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92) Når vi er inne på forskerens rolle omhandles krav til den «vitenskapelig kvaliteten på kunnskap som legges frem» som innebærer at «presentasjon av funn er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Denne beskrivelsen gjør at forskerens forhold til kvalitetskriterier vil beskrive mye av forskerens rolle. Kvalitetskriter i begrepet «trustworthiness» får tildelt plass i kommende del.

#### **4.5.1 Utvalg for analyse**

Etter transkriberingen hadde jeg til sammen 370 sider med transkriberte data. Et utvalg av dette var nødvendig for å kunne foreta en analyse. Etter all transkribering sorterte jeg dataen i kategorier i Exel. Kategoriene tok utgangspunkt i begrepene som var operasjonalisert fra forskningsspørsmålene. Eksempler på kategorier var: bakgrunn for Globalskolegang, interesse

for undervisningen, nytteverdi i Globalskolen, tilknytning, oppfattelse av mening med undervisningen, verdifulle kulturelle elementer og undervisning. Alle kategoriene hadde sitater sortert etter hvem informasjonen kom fra. Noen av kategoriene hadde sammenheng med elementer i sosialiseringsteori som var tenkt som analyseverktøy i oppgaven, mens andre alene hadde kommet frem fra dataen. I denne prosessen fikk kategorien språk større plass enn tenkt i utgangspunktet, da det viste seg at informantene ofte nevnte språket i sine beskrivelser. Dette bidro også til at elementer i det teoretiske rammeverket måtte legges. Kategoriene ble stadig innsnevret og data fremsto som mer eller mindre relevant i henhold til kategoriene. Til slutt satt jeg igjen med data det alt hadde sammenheng med verdier på ulike måter og datamengden og analyseverktøyene var tilpasset informasjonen og klare til å brukes.

I neste dal tar jeg opp kvalitetskriterier og hvordan disse ble benyttet i forskningsprosessen.

#### **4.6 Kvalitetskriterier og trustworthiness**

Innen kvalitativ forskning finner man ulike meninger om hva som er de beste kriteriene for å måle kvalitet. Noen hevder bruk av tilnærmet samme kriterier kan benyttes i både kvalitativ og i kvantitativ forskning (Lund, 2005). Andre mener at andre kriterier burde erstatte disse (Kvale & Brinkmann, 2009; Lincoln & Guba, 1985). I dette prosjektet benyttes Lincoln og Gubas (1985) kvalitative tilpasninger for å belyse kvalitetskriterier tilpasset denne konteksten.

Kvalitetskriteriene i konseptet «trustworthiness» blir brukt her da de er basert på et konstruktivistisk perspektiv (Lincoln & Guba, 2013) som er i tråd med tankeganger dette forskningsprosjektet er inspirert av.

Lincoln og Guba (1985) har utarbeidet et nytt «språk» for evalueringen av kvalitativ forskning. Konseptet «trustworthiness» viser til forskningens pålitelighet og troverdighet innad og utad og inneholder flere komponenter tilknyttet «Credibility», «transferability», «dependability» og «Confirmability» der ulike verktøy blir beskrevet som skal sikre kvaliteten i den kvalitative forskningen. Ønsket om å erstatte opprinnelige begreper som intern og ekstern validitet, reliabilitet og objektivitet bunner i Lincoln og Gubas (1985) syn på nevnte kriterienes utgangspunkt om at det finnes absolutte sannheter om den sosiale verden der sosialvitenskaplige forskeres jobb er å avsløre disse. De argumenterer istedenfor for at det kan være mer enn en og muligens flere mulige løsninger. Lincoln og Guba (1985) foreslår kvalitetskriteriet «trustworthiness» som kan erstatte det de selv kaller «conventional paradigm» som inneholder tidligere nevnte opprinnelige kvalitetskriterier for kvalitativ



forskning. Lincoln og Guba (1985) ser innholdskomponentene i «trustworthiness» i lys av de konvensjonelle paradigmenes intern og ekstern validitet, reliabilitet og objektivitet.

De ulike kvalitetskriteriene i konseptet «trustworthiness» blir trukket fram i avsnittene under og sett i lys av praksisen gjennomført i dette forskningsprosjektet. Kvalitetskriteriene på engelsk vil i norsk oversettelse alle vise til troverdighet og pålitelighet, noe som også er den overordnede intensjonen for å trekke dem frem, selv om operasjonalisering av ulike sider av forskningens troverdighet inkluderes i kriteriene.

#### **4.6.1 Credibility**

Spørsmålet som knyttes til «credibility» handler om hvor troverdige funnene er internt i forskningen (Lincoln & Guba, 1985). Gjennom teknikken «peer debriefing» og «member checks» (Lincoln & Guba, 1985) er intern validitet blitt styrket i dette forskningsprosjektet. Hvordan bruk av disse teknikkene foregikk vil beskrives i det som følger.

Teknikken «peer debriefing» ble benyttet i denne forskningen. Lincoln og Guba (1985) trekker også frem «peer debriefing» som en teknikk for styrking av intern troverdighet. «Peer debriefing» beskrives som: «(...) a process of exposing oneself to a disinterested peer in a manner paralleling an analytical sessions and for the purpose of exploring aspects of the inquiry that might otherwise remain only implicit within the inquirer's mind» (s. 308). I dette forskningsprosjektet har studiekollegaer samt leder for studiegruppens skriveseminar (doktorgradsstipendiat ved HIOA) utforsket aspekter ved forskningsprosjektet gjennom skriveseminarer det året forskningsprosjektet foregikk. Forskningsprosjektet har via opplegg innbakt i skriveseminarene benyttet teknikken «peer debriefing» og slik styrket forskningprosjektets interne validitet og «credibility».

«Member checks» er en tredje teknikk som ble brukt for å styrke intern validitet. Denne teknikken går ut på at informantene selv går god for innhentet data (Lincoln & Guba, 1985). Ifølge Lincoln og Guba (1985) vil muligheter til å påpeke feiltolkninger og feil være intensjonen med bruk av denne metoden. I tillegg tilrettelegger bruken for at mulig tilleggsinformasjon kommer fra informanten og for den generelle verifisering av dataen fra førstehåndskilden. I dette forskningsprosjektet ble fullstendige transkripsjoner av intervju tilsendt alle informantene per e-post. I denne e-mailkorrespondansen ble det oppfordret til innvendinger vedrørende innholdet i transkripsjonen, om det var noen uoverensstemmelser.

Det ble mottatt tre svarmail på denne forespørselen, der Mor DK og Mor UK avklarte feilstavet begrep(er) og der den mannlige læreren ønsket å klargjøre en av sine uttalelser.

#### **4.6.2 Transferability og dependability**

«Transferability» beskrives som et parallellbegrep til ekstern validitet og handler om omsettelighet. «Transferability» har å gjøre med om funnene kan være gjeldende for andre kontekster (Lincoln & Guba, 1985). Om funn kan være gjeldende for andre kontekster og være omsettelige, aktualiserer spørsmålet om generalisering. Lincoln og Guba (2009, s. 27) hevder at generalisering tar utgangspunkt i en tro på at generalisering må være universal uavhengig av tid og sted. De hevder generalisering har sammenheng med determinisme og at generalisering er «assertions of enduring value that are context free» (Lincoln & Guba, 2009, s. 27). Forfatterne påpeker at menneskelig aktivitet ikke er kontekstfri og teknikken for å styrke ekstern validitet reflekterer dette.

Teknikken Lincoln og Guba (, 1985) legger frem som styrkende på forskningens eksterne validitet og «transferability» er «thick description». Begrepet trekker Lincoln og Guba ( 1985) fra Ryle (1949) og Geertz (1973) som beskriver at «thick description» handler om at en vurdering av konklusjonens overførbarhet kan være aktuell for andre tider, situasjoner og mennesker, hvis beskrivelsene i forskningsprosjektet er detaljert nok (Lincoln & Guba, 1985). I dette forskningsprosjektet blir data fra fire ulike perspektiver trukket frem og dette bidrar med forskningens rike datafremstilling og «thick description». Miljøet til informantene beskrives også i stor grad da forskningsprosjektet fokuserer på kontekstens betydning for informantenes svar.

Et annet kvalitetskriterium kalles «dependability» (Lincoln & Guba, 1985). «Dependability» sees i sammenheng med «reliability» og handler om funnene er konsistente og om forskningen kan gjentas (Lincoln & Guba, 1985). En teknikk for å etablere «dependability» er «external audits» som går ut på at ekstern gjennomgang av forskningsprosjektets prosess funn, av en uavhengig forsker. Hensikten med bruk av denne teknikken er ifølge Lincoln og Guba (1985) å evaluere nøyaktigheten og vurdere hvorvidt funn, tolkninger og konklusjoner har sammenheng med innhentet data. Dette er til en viss grad gjennomført for deler av forskningprosjektet, ved en doktorgradsstipendiat ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun sees på som det «inquiry audit» dette forskningprosjektet kan vise til.

### 4.6.3 Confirmability

«Confirmability» er tilknyttet spørsmålet om nøytralitet og i hvilken grad funn kommer fra respondentene eller om de kan være påvirket av forskerens interesse av forskningen og deres bias (Lincoln & Guba, 1985). Hvordan en forsker forholder seg til «confirmability» vil også kunne beskrive det Kvale og Brinkmanns (2009) trekker frem som «forskerens rolle».

Ulike teknikker for å styrke forskningsprosjektets «Confirmability» ble benyttet, som «confirmability audit» (som også beskrevet tidligere under external audits), «audit trial» og «Reflexivity» (Lincoln & Guba, 1985). Hvordan teknikkene «audit trial» og «reflexivity» ble benyttet beskrives under.

Teknikken «audit trial» er en beskrivelse av forskningsprosessen skritt for skritt etter datainnhenting var gjort. «Audit trial» skal tilføre gjennomsiktighet i forskningsprosessen. I dette forskningsprosjektet har forskningsprosessen blitt beskrevet skritt for skritt det være seg eksempelvis hvordan forskningsprosessen har foregått, synliggjøring av koder, kategorier, perspektiver, etiske refleksjoner og hvilke analyseringsverktøy som er sentrale i analysen. Forskningsprosessen har blitt beskrevet i detalj og fremhever oppgavens gjennomsiktighet.

Forskeren vil kunne påvirke forskningen. Teknikken «reflexivity» handler spesielt om effekten av forskerens tilstedeværelse (Lincoln & Guba, 1985). Her vises refleksivitet ved blant annet å trekke frem ulike bias som potensielt kan ha påvirket funnene. Noen potensielle «bias» og ubalanser tilknyttet min forskerrolle blir nå beskrevet for å sikre studiens gjennomsiktighet. Jeg gikk inn i dette forskningsprosjektet med åpenhet og nysgjerrighet, da jeg visste lite om fjernundervisning. Jeg ønsket å lære og utforske. Liten kjennskap til fjernundervisningsfeltet kan ha begrenset potensielle bias tilknyttet fjernundervisningsfeltet og kan her bli sett på som en fordel tilknyttet nøytralitet til forskningsfeltet. Jeg er interessert i fleksible utdanningsmodeller som tilrettelegger for at mennesker kan leve ulike typer liv. Dette kan være en mulig «bias» da Globalskolen kan sies å tilby en form for fleksibel løsning. Denne positive innstillingen kan ha opptrådt som en «bias» som potensielt kunne blitt observert i kontakt med informanter og bidratt til informantenes positive omtale av Globalskolen i større grad. Selv om nevnte «bias» kunne ha påvirket informantenes svar, tror jeg engasjementet raskere kunne blitt oppfattet som interesse for informanten generelt, enn for Globalskolen spesielt.

En annen «bias» kan være informantenes opplevelse av forskningsprosjektet som en undersøkelse gjennomført i regi av Globalskolen. Det var rektor og dermed en part involvert i

Globalskolen, som tok førstegangs kontakt med informantene. Nevnte scenario kunne ha bidratt til informanters svartilpasning der Globalskolen og undervisningen ble uriktig fremstilt av informantene for å leve opp til oppfattede ønskede svar. For å unngå blant annet at informantene opplevde sammenhengen mellom Globalskolen og forskningsprosjektet, ble forskningsprosjektet beskrevet i infoskrivet, som ble gitt til alle informanter før de ble intervjuet. Min nøytrale forskerrolle ble også presisert under noen av elevintervjuene, i tillegg til deres anonyme rolle, da jeg oppfattet at informantene trakk på svar tilknyttet Globalskolen og potensielt hadde glemt min nøytrale stilling og deres anonyme rolle som elev.

## 5 Funn og analyse

Stadig flere foresatte med barn tar opphold utenfor Norge for kortere eller lengre perioder (BDL, 2005). Det kan være mange grunner til forflytninger. Grunner kan eksempelvis være foresattes arbeid, tilbakevending til foresattes hjemland eller rekreasjon. Under disse forholdene kan eksempelvis foresatte ønske kompletterende undervisning. Kompletterende undervisning og opplæring i et språk og kultur av verdi for foresatte og/eller barnet kan benyttes av ulike grunner. I kapittel 4 ble det påpekt at lite forskning er gjort om hvordan en slik undervisning bidrar for elevene og om nettskolers rolle som eventuell bidragsyter for elevers oppfattelse av egen kulturell identitet.

Globalskolen gir nettbasert fjernundervisning som hovedsakelig handler om norsk språk og kultur. Opplæring i språk og kultur, kan være ønsket av flere grunner. Spørsmålet er hvorfor nettopplæring i et særskilt språk og om en særskilt kultur oppfattes som betydningsfull og nyttig for informantene. Informantene svarte indirekte og direkte på spørsmål om Globalskolens verdi. Svarene vil bli trukket frem i dette kapitlet. Ubevisste prosesser underliggende for elevens svar vil også bli diskutert. Funn og analysekapitlet dreies rundt kulturell identitet, som ble operasjonalisert i det teoretiske rammeverket.

Elevene og foresattes svar blir sett i lys av hverandre. Lærere og rektors perspektiver blir også trukket inn. Strukturen i kapitlet er bygget opp etter data som direkte eller indirekte peker på nettskolens bidrar for elevenes kulturelle identitet. Fokuset er på interesse, verdi, meningskonstruksjon og tilknytning. I første del blir ulike aktører som kan bidra for elevens kulturell identitet beskrevet. En bidragsmodell trekkes frem og brukes i analysen, for å visualisere hvordan nettskolen fungerer for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Arbeid for å skape interesse hos elevene blir deretter trukket frem. Hvordan undervisningen inneholder tilknytningselementer blir også beskrevet fra nettskolens perspektiv. Elevenes kulturelle identitet blir tema i neste del. Påfølgende vil elevens og foresattes interesse med Globalskolen drøftes, for å plassere nettskolens nytteverdi og sosiale verdi for elevene. Globalskolens roller vil bli klargjort i siste del av kapitlet.

### 5.1 Ulike aktører

Under ordinære sosialiseringsforhold som inkluderer en «vanlig» skole som en del av sekundærsosialiseringen beskrives foresatte, lærere og undervisning som bidragsytere i elevenes sosialisering (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) Aktørene beskrives å

fungere sammen. Globalskolen er, som påpekt i tidligere kapitler, ingen «vanlig» skole. Spørsmålet er om Globalskolen bidrar som en del av sekundærsosialiseringen og som bidragsyter til elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Innsikt i foresattes, undervisningens og nettlærernes roller tilknyttet nettskolen beskrives. Dette for å plassere Globalskolens rolle i elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

### 5.1.1 Foresattes rolle

På spørsmål om bakgrunnen for bruk av Globalskolen trakk en lærer frem de foresattes interesser for opprettholdelse av elevens norskspråklige kompetanse som grunnen til elevenes nettskolegang:

Det tror jeg er bevisste foreldre som vil beholde norsken og tenker at... en dag skal vi kanskje flytte hjem igjen og ungene skal tilbake i norsk skole... og da er det (...) fryktelig dumt hvis de har vært fem år, for tre år blir gjerne til fem og ett år blir gjerne til tre, fire.(...)Så jeg, jeg tror mye av det ligger der og (...)de som har bodd i utlandet hele sitt liv har norsk far eller mor... som tenker at jeg vil også at mine unger skal kunne beherske norsk. (...) Ja. Så jeg tror først og fremst språket. (Kvinnelig lærer)

Foresatte ved Globalskolen ble kalt « bevisste foreldre». Dette kan sikte til at foresatte aktivt må melde elevene på nettskolen for å delta. Den kvinnelige læreren så også foresattes interesse for barnas kompetanse i norsk språk i sammenheng med en av de foresattes kulturelle bakgrunner og knyttet til en eventuell tilbakevending til Norge. Videre trakk læreren frem at foresatte satte pris på nettskolen fordi arbeid med arbeidsoppgaver bidro til å holde på det norske språket:

(...)det sier foreldre også at, at de hadde... de setter stor pris på Globalskolen fordi at... vi har en innlevering i uka sånn at du blir stadig mint på at snakk norsk og lese norsk og... og de jobber med Globalskoleoppgavene, slik at det er mye lettere å holde på språket. (Kvinnelig lærer)

Ifølge læreren mener foresatte at Globalskolens undervisning bidrar til utvikling av det norske språket. Spørsmålet er om det norske språket oppfattes som et element i elevenes kulturelle identitet og om elevene beskriver at Globalskolen har den samme rollen.

Foresattes rolle ble også beskrevet av rektor da hun beskrev noen utfordringer med å kombinere Globalskolen med en lokalskolen i landet eleven bor i:

Ja, (...)for noen elever blir det for mye arbeid, altså det blir for tungt. Samtidig så ønsker også foreldrene at de skal være aktive på andre ting også, ikke sant. De skal være med på idrett, kultur, de skal presentere på skolen og de skal ta Globalskolen. Så det er på en måte mange baller som... er pålagt da, hver enkelt og da blir det opp til foreldrene å bestemme om dette er gjennomførbart og realistisk.(...)

Globalskolen blir beskrevet som en av mange andre «(...)baller som... er pålagt(...)» for elevene og at det er foreldrene som bestemmer om nettskolen er en del av elevenes liv. Nettskolen beskrives som av foresattes interesse, men spørsmålet er om det samme kan leses ut ifra elevinformantenes svar og om elevene ser verdi i fjernundervisningen.

På spørsmål om læreren oppfattet en sammenheng mellom foresattes og elevens interesse for opplæringen kom dette frem:

«Hvis jeg skal svare hva jeg tror, så tror jeg foreldrerolla er viktig, men det er nå klart at jeg har møtt... det var til og med besteforeldre da som hadde tatt initiativet.(...)Og tatt ansvaret for å følge opp barnebarn fordi de syns det var viktig og fordi at de da, når de blir seksten, skal flytte til Norge og ta noen år utdanning» (Mannlig lærer)

Læreren trakk frem at foreldrerollen er viktig for elevenes interesse for Globalskolen. Han beskrev at også andre kan bidra til at Globalskolen blir en del av elevens liv, som «besteforeldre». Interessen for nettskolen ble beskrevet som å ha sammenheng med en plan om tilbakereise til Norge for utdanning.

Rektor påpekte ulikheten fra ordinær obligatorisk skole og beskrev Globalskolen som frivillig «Det er et tilbud, det er ikke et krav, det er et tilbud. (...)». Hun trakk også frem at om foresatte oppfattet at Globalskolen var av betydning, måtte de legge til rette for at elevene fikk jobbe med undervisningen: «Ja og hvis en syns det er viktig så må en kanskje lage rom for det, eller hjelpe elevene til at de får sette seg ned en kveld også jobbe med det». Foresattes rolle ble her beskrevet som av betydning for hvordan Globalskolen bidro for eleven, men deres rolle ble også beskrevet til å endre seg med elevenes alder: « (...) foreldrenes rolle blir jo mindre og mindre dess lengre opp i trinnene du kommer da» (Mannlig lærer). De tre elevinformantene som ble intervjuet gikk i niende klasse og var blant de nest eldste elevene ved Globalskolen. Jo eldre elever blir, jo mer uavhengige blir elevene sine foresatte og uttalelsen kan si noe om at eldre elever er mer uavhengige sine foresatte i arbeidet med Globalskolen.

Det er beskrevet at både foresatte og besteforeldre kan se interesse og verdi i det Globalskolen kan bidra med. Spørsmålet er om elevene selv ser interesse og verdi i Globalskolen og hva dette gjør for deres oppfattelse av egen kulturell identitet.

### 5.1.2 Nettlærerens rolle

I ordinær opplæringsammenheng blir lærere beskrevet å kunne fungere som signifikante andre for elever og av potensiell betydning for individets oppfattelse av seg selv (Hoëm, 2010). Spørsmålet er om nettlærerrollen vil bli oppfattet som ulik for elevene sammenliknet med rollen læreren har i ordinær opplæring. I Singh og Dikas studie (2003) ble en blanding av faglig og sosial støtte fra voksne i fjernundervisningen trukket frem som elementer som resulterte i positive utfall for ungdomsskoleelevenes ønske videre utdanning, faglig innsats og faglig selvtillit. Den kvinnelige læreren ved Globalskolen beskrev elevkommunikasjonen til å gjelde faglige forhold og lite personlige og sosiale forhold: « så er det stort sett faglig.(...)At du gir tilbakemelding på, men vi prøver å gjøre den [tilbakemeldingen] personlig da, men det er en begrensa... hvor personlig du klarer å få det». Undervisningen og oppgavene, samt tilbakemeldingene på arbeidet ble levert ukentlig av nettlærerne og var den faste kontakten mellom Globalskolen og elevene.

Rektor beskrev Globalskolens faglige fokus som noe som kunne skille seg ut fra ordinær opplæring: «jeg tenker det som skiller kanskje nettskolen da, det er at du har større fokus på det faglige. At du i løpet av den en og en halv time så har du fokus på faget.(...)Det er det du skal gjøre». Bruken av Globalskolen for sosiale grunner ble ikke trukket frem av noen av informantene, selv om jente LA beskrev at hun ville bli kjent med noen andre, men hadde ikke gjort noe for å bli det. Mor DK beskrev også at det var det faglige som var i fokus: « For vår del er det vel mest det, det faglige tror jeg. Vi bruker det nok ikke like mye sosialt, det er vel litt hva man gjør det selv sikkert». Globalskolen hadde ulike forum der elevene kunne kommunisere seg imellom. Det meste av kommunikasjonen mellom elever ble beskrevet at skjedde på oppfordring og integrert som en av oppgavene.

Elev- lærer relasjonen ble trukket frem som et element som ble integrert i undervisningen: «nittiprosent av ukeplanene er det en videohilsen fra meg eller de andre lærerne, eller en kombinasjon der jeg sier at denne uka skal vi jobbe med sånn og sånn og lykke til med arbeidet.(...)Bare for at elevene skal føle en nærhet til meg.» (Kvinnelig lærer). Elev- nettlærer relasjon ble prioritert av nettlæreren. Spørsmålet er om arbeidet for å styrke lærer-



elevrelasjonen var et potensielt element som kunne ha bidratt til Globalskolens rolle i elevens oppfattelse av egen kulturelle identitet. Det kan stilles spørsmålsteget ved nettlærernes rolle som signifikante andre for Globalskoleelevene, for elevers sosialisering generelt og for oppfattelse av elevenes kulturelle identitet spesielt. Dette må sees i lys av hva kontakten mellom lærer og elev innebærer ved Globalskolen. For å oppfattes som en «signifikant andre» må personen være av betydning for eleven (Hoëm, 2010), noe som ikke kom frem av dataen. Nettlæreren ble omtalt som en integrert del av helheten «Globalskolen» og bare på oppfordring ble lærerne omtalt som noe eget. Omtaleformen kan tyde på at elevene oppfattet nettlærer, undervisningen og Globalskolen som en sammenknyttet helhet. Oppfattelsen kunne bidra til at ikke nettlærere tildeles en spesiell rolle. Dette var ikke overraskende, da kontakten mellom lærer og elev ble beskrevet å foregå i tilbakemeldingene og å handle om undervisning. Ved at lærernes rolle ble knyttet til det faglige innholdet er spørsmålet om dette kan ha bidratt til at deres bidrag ikke ble isolert fra undervisningen. Dette spørsmålet fremheves som interessant, men blir ikke utdypet ytterligere da innhentet dataen ikke sier noe om dette.

### **5.1.3 Undervisningen**

Spørsmålet er om elementer ved undervisningen kan bidra til hvordan Globalskolen fungerer for elevenes oppfattelse av egne kulturelle identitet. Tidligere studier har trukket frem fjernundervisningens fleksibilitet (Barbour, 2013; Weiner, 2003), ulike kvaliteter ved tilbakemeldinger (raske, konstruktive, detaljerte) (Murphy & Rodríguez-Manzanares, 2009; Weiner, 2003) og interaksjon mellom elevene (Weiner, 2003) som motivasjonsfaktorer ved nettundervisningen. Motivasjonsfaktorer blir her forstått og beskrevet som elementer som skaper interesse for nettopplæringen. En kan spørre seg om elevers innstilling til deler av undervisningen som eksempelvis fleksibilitet, tilbakemeldinger, og interaksjoner kan si noe om hvordan elevene oppfatter undervisningen. Spørsmålet er også om elevenes innstilling til undervisningen bidrar for elevenes oppfattelse av nettskolens bidrag på deres kulturelle identitet.

Fleksibilitet forstås her som et undervisningselement. Flexibilitet ble nevnt som noe positivt ved Globalskolens undervisningsrammer av flere informanter. Jente UK beskrev det slik: «Jeg liker hvordan det er liksom.(...) du kan bestemme hvilken dag du vil gjøre det eller man trenger ikke gjøre det alt på en gang». Ved spørsmål om hun hadde savnet noe ved Globalskolen om hun av en eller annen årsak ikke var elev lenger: «(...)det med liksom å

bruke din egen tid på å forstå det og ha sånn der, som jeg sa sånn fleksibelt.(...)». Jente UK trakk frem at fleksibiliteten som Globalskolen la opp til gjorde at hun kunne bruke sin «egen tid på å forstå det». Jente UK knyttet her positive opplevelser til Globalskolens praksis. Dette kan si noe om at noe Globalskolen bidrar med, fungerer for eleven.

Et annet undervisningselement er tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger oppfattes som sentralt ved Globalskolens undervisning. Disse ble sendt fra lærere til elever som respons på arbeidet som elevene hadde gjort. En lærer trakk frem raske tilbakemeldinger som en forventning for elevene: «De forventer raske tilbakemeldinger på det de har levert og veiledning da, og kommentarer til det som de har gjort, men det der er... noen bryr seg ikke i det hele tatt om det (ler) (...)» (Kvinnelig lærer). I Murphy & Rodríguez- Manzanares studie (2009) ble også raske tilbakemeldinger nevnt som en motivasjonsfaktor ved fjernundervisningen. Den mannlige læreren trakk fram sin strategi for «rask tilbakemelding» med verden som arbeidsplass:

(...) jeg vet jo når det er morgen i Thailand ikke sant. Så når jeg starter klokka åtte så er det jo langt på dag der, (...) når jeg skal gi tilbakemeldinger og kan velge, så starter jeg med dem som er lengst øst da (ler).(...)Sånn at de i hvert fall får et svar i løpet av sin dag, ikke sant.(...)Ja, jeg gjør det, sånn at... jeg prioriterer jo ikke å gi svar til en i Canada når jeg starter klokken åtte om morgenen.(...) (Mannlig lærer)

Selv om lærerne beskrev at målet var å gi raskest mulig tilbakemeldinger til elevene på arbeidet de hadde gjort, ble dette trukket frem som utfordrende å gjennomføre i praksis. Spontane og direkte tilbakemeldinger ble begrenset av en asynkron undervisningsform med hele verden som arbeidsfelt.

Endringen av retningslinjene for kompletterende undervisning høsten 2013 (Udir retningslinjer, 2013) krevde tettere oppfølging av elever og foresatte for større leveringsrate på ukeplaner. Tilbakemeldingene på tettere oppfølging fra lærer hadde vært at « (...)foreldrene er mer på og gir tilbakemeldinger og elevene er hyppigere til å levere og raskere til å levere.(...) (Rektor). Hun mente tettere oppfølging hadde gitt raskere leveringer av ukeplaner. Interesseøking av elever i fjernundervisning som følge av hyppigere elev- lærer kontakt, ble sett i en tidligere studie (Barbour, 2013). Raskere levering av ukeplaner ved Globalskolen trenger ikke tyde på økt interesse fra elevene, selv om kravene for antall ukeplaner levert var økt. Større interesse for Globalskolen kan bli et resultat av mer arbeid med oppgaver fra nettskolen. Det trenger heller ikke å være en sammenheng mellom elevenes

innstilling til nettskolen og høyere leveringskrav. Foresatte kan pålegge elevene å arbeide uten at interessen er der fra elevenes side. Spørsmålet er om mer arbeid med Globalskolen kunne bidra til at Globalskolen fikk en større plass for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Selv om spørsmålet er interessant ble endringen innført omtrent på samme tid som elevene ble intervjuet, så datamaterialet sa ikke noe om dette.

Ved spørsmål om hvordan tilbakemeldingene fungerte for gutt LA beskrev han at de skapte interesse for videre arbeid: «Ja, for å gjøre det bedre neste gang», så gutt LA ble oppfattet som positivt innstilt til tilbakemeldingene. Ved spørsmål om tilbakemeldingene fungerte for jente LA svarte hun: «ja, men jeg har ikke lest veldig masse \*no es que leo siempre\*:det er ikke alltid at jeg leser de». Hennes svar kan si noe om noe mindre interesse for dette elementet av Globalskolens undervisning. Jente DK kommuniserte verdi i tilbakemeldingene da hun i svaret om forventninger til Globalskolen fremhevet: «at man får god sånn tilbakemelding». På spørsmål om tilbakemeldingene skapte mer interesse for opplæringen svarte jente UK: «Ja, kanskje gir deg liksom litt... støtteaktig». Alle elevene beskrev at de opplevde tilbakemeldingene av verdi. Dette var uttrykk og formuleringer brukt om tilbakemeldingene: «Det hjelper», «Jeg synes de er ganske bra», «detaljert» i tillegg til «støtteaktig». Gutt LA beskrev at tilbakemeldingene bidro til å gjøre arbeidet bedre i neste omgang: «Ja, for å gjøre det bedre neste gang», men jente LA fremhevet også at hun ikke alltid leste dem. Spørsmålene som var knyttet til tilbakemeldingene kunne ha blitt oppfattet som noe ledende. Svarene kan derimot også gi en pekepinn om elevenes innstillinger tilknyttet responsen og kan potensielt si noe om innstillingen til en sentral del av Globalskolens undervisning.

På spørsmål om hva slags type oppgaver jente DK likte best svarte hun: «Altså, akkurat på Globalskolen liker jeg best individuelle oppgaver». Hun beskrev bakgrunnen for svaret slik: «Altså, det er liksom...det tar liksom, på en måte...altså, litt mindre sånn... tid og sånn i, på det med gruppearbeid så er det veldig hvor man liksom skal, altså ... det er fint og da, men man skal... altså, gi liksom de andre ... kritikk og sånn, så(...)».Jente DK ville gjøre arbeidet og «bli ferdig med det» og hun likte bedre oppgaver som la opp til individuelt arbeid «akkurat med Globalskolen» da det tok mindre tid. Denne dataen kan trekke frem en annen side av elevens ønske til denne typen fjernundervisning, enn siden hvor elev- elev interaksjonen ble trukket frem som en motivasjonsfaktor, som funnet i Weiners studie ( 2003).

På spørsmål om jente DK tok kontakt med andre elever i klassen svarte hun: «Ikke så mye, fordi altså når jeg først er på Globalskolen så gjør jeg liksom mest arbeidet og blir ferdig med det», selv om hun også beskrev at hun kunne kommuniserer med de via «chatsamtaler», «e-mail» og noen vi «Skype», hvis man ville og hadde programmet. På det samme spørsmålet svarte gutt LA: «nei, egentlig ikke, for jeg går inn og gjør leksene også logger jeg meg ut igjen». Jente LA beskrev at hun hadde lest om elevenes kontaktinformasjon og interesser som var på i et «rom» på læringsplattformen som brukes i Globalskolen, selv om hun ikke hadde hatt kontakt med noen: «Nei, men det var en gang jeg gikk inn på elever ... noe sånt. Og der så jeg hvor de kom fra og sånt.» Selv om interaksjon hadde vært en oppgave jente LA hadde fått en gang, beskrev jente LA at hun unngikk å gjennomføre denne oppgaven. På spørsmål om det også var muligheter for samarbeid i oppgavene svarte jente UK: «På noen ting så går det an, så, noen ganger, ikke så ofte men så sier de at du kan, du har muligheten til å samarbeide med andre.». Om preferert arbeidsform trakk Jente UK, som gutt LA og jente DK frem at: « Men det er jo lettere hvis man gjør det selv, for det er litt mer sånn... man får det gjort og man må ikke vente til de er liksom på[pålogget]. På spørsmål om jente UK likte individuelt arbeid bekreftet hun med et «Ja» og at hun med denne arbeidsformen hadde mer kontroll.

Den mannlige læreren beskrev en mulig grunn til at elever ikke nødvendigvis søket interaksjon med andre elever ved Globalskolen: «Ja, det kan det være og kanskje de fleste har et miljø de trives i og ikke føler det store behovet også da.(...)». Globalskolen kom i tillegg til undervisning i ordinære skoler i lokallandet for alle informantene, da dette også var et krav for deltakelse ved nettskolen. At nettskolen var en skole oppå annen skolegang, kan være grunnen til at «tid» kom opp som et argument mot oppgaver som krevde interaksjon med andre elever. Ingen av elevene beskrev at de frivillig tok kontakt med andre elever og dette kan ikke trekkes frem som et element som hadde skapt interesse for opplæring i norsk språk og kultur.

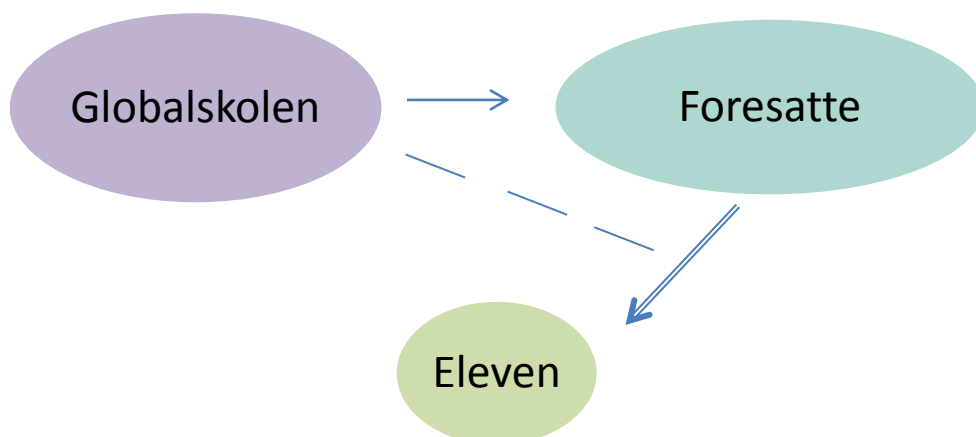
Fleksibilitet (Barbour, 2013; Weiner, 2003), tilbakemeldinger (Murphy & Rodríguez-Manzanares, 2009; Weiner, 2003) og elev- elev interaksjon (Weiner, 2003) har blitt fremhevet som potensielle motivasjonsfaktorer for elever i fjernundervisning. For elevene ved Globalskolen ble bare fleksibilitet og tilbakemeldinger trukket frem som interesseskapende undervisningselementer. Det at Globalskolen er en skole som kommer i tillegg til alt annet og skiller seg fra nettbaserte fulltidskurs, kan være grunnen til dette. I denne delen er det stilt spørsmålsteget om ulike elementer ved Globalskolens undervisning kan bidra for elevens

interesse for Globalskolen. Spørsmålet er om innstilling til undervisningselementer indirekte kan bidra til hvordan Globalskolen oppfattes å bidra for elevenes kulturelle identitet.

#### 5.1.4 Bidragsmodell

Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) trekker frem foresattes betydning for identitetsutviklingen. Lærernes potensielle betydning som «signifikante andre» blir også fremhevet (Hoëm, 2010). Elevinformantene beskrev nettlærere og undervisningen som en sammenheng eller «helhet» og nettlærerne ble ikke beskrevet som en «signifikant andre». I lys av tidligere forskning på fjernundervisning for ungdomsskoleelever, forstår man at det er ulike elementer som bidrar til elevers interesse for fjernundervisningen. Forståelsen her er at innstillingen til sentrale undervisningselementer ved en nettskole kan bidra til elevenes oppfattelse av hvordan nettskolen fungerer for dem bevisst eller ubevisst, også tilknyttet deres kulturelle identitet. Globalskolen bidrar med undervisning om norsk språk og kultur og tilbakemeldinger fra nettlærere på arbeid eller ukeplaner som er gjort av elevene. Foresatte bidrar med et hjemmemiljø med visse verdier og interesser.

Nettlærernes og undervisningens eventuelle bidrag til elevenes oppfattelse av kulturell identitet blir sett i sammenheng og kalles til sammen «Globalskolen». Hvordan Globalskolen fungerer for elevene, sammen med eller uavhengig av foresattes interesse for Globalskolen, kan si noe om måten skolen eventuelt bidrar for elevenes oppfattelse av kulturell identitet. Bidragsmodellen under visualiserer hvordan Globalskolen er oppfattet å fungere for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.



Bidragsmodell

Den stiplede pilen viser til indirekte og ubevisste bidrag. Tynn pil representerer direkte, bevisste bidrag. Tykkere pil viser mot forsterket bidrag, da modellen her viser at Globalskolen bekrefter og forsterker verdier hos foresatte.

Globalskolen forstås å kunne virke sammen med foresatte. Foresatte hadde valgt å involvere Globalskolen i elevens liv. Samhandlingen mellom foresatte og Globalskolen baseres på et interesse og/eller verdifelleskap, siden undervisningen er frivillig og foresatte har involvert skolen. Pilen fra foresatte til Globalskolen viser at det er foresatte som trekker inn Globalskolen som et bidrag. Foresatte bidrar med hovedformidling av verdier til eleven, samtidig som Globalskolen også formidler et innhold som baseres på norsk språk og kultur. Foresatte har satt i gang Globalskolen fordi de ønsker at elevene eller dem selv skal få fordeler av hva undervisning om norsk kultur og språk kan bidra med. Globalskolen forstås dermed å bidra som en potensiell forsterkende sosialiseringssaktør på elevenes kulturelle identitet. Spørsmålet er om elevene oppfatter nettskolen på denne måten.

Spørsmålet er om nettskolen spiller en rolle for elevenes oppfattelse av kulturell identitet, i samspill med foresatte eller på en annen måte. Spørsmålet er også om innstilling til sentrale undervisningselementer og innhold i Globalskolen kan si noe om hvordan elevene oppfatter nettskolens bidrag bevisst eller ubevisst for deres kulturelle identitet. Spørsmålene vil bli trukket frem og drøftet i kommende delkapitler.

## **5.2 Skape interesse**

Innstilling til undervisningen har tidligere blitt fremhevet som et uttrykk for verdien eleven tillegger innholdet i undervisningen og sier noe om drivkraften og interessen bak læringen. Oppfatningen er at undervisningen må skape mening for elevene, for at den skal oppfattes av nytteverdi og sosial verdi. Avhengig av verdier i hjemmemiljøet og elevenes kontekst ellers vil undervisningen skape mening, være av sosial verdi og oppleves som av nytteverdi for elevene. Denne argumentasjonen er basert på hvordan mening konstrueres (Hall, 1997, 2013) og beskrivelser av sosial verdi og nytteverdi (Hoëm, 2010) og hvordan dette genereres. Spørsmålet er om en undervisning basert på at elevene ser verdi og nytte i norskspråklig og norskulturell kunnskap, vil sees som verdifull og nyttig og igangsette sosialiseringssprosesser hos informantene.

Hvordan lærere beskriver at undervisningen foregår eller er oppbygd kan gi en pekepinn på hva slags elementer som er aktive i undervisningen og hva som eventuelt kan bidra til elevens oppfatning av egen kulturelle identitet.

Arbeid for å skape interesse for undervisningen hos elevene ble trukket frem av lærere: «(...)vi prøver å variere oppgavetype og vi... må å presentere fagstoffet på (...)Veldig bevisst på å prøve å variere...» «(Kvinnelig lærer). Variasjon ble beskrevet å bestå av tekst, bilder, videoer og videoer med ulike lærere, åpne/lukkede spørsmål, produsering av tekst, sammenfatting, muligheter for innlevering i ulike formater som lydfiler, videofiler og tekst. Både den kvinnelige og mannlige læreren presiserte også humor som et verdifullt element i undervisningen samt det å legge opp til oppgaver som kunne fenge ungdoms interesseområder.

Prøver å variere, prøver å bruke humor og... og ja. Jeg er veldig glad for at jeg har jobbet såpass lenge i ungdomsskole, så da, jeg vet på en måte (ler).(...)Hva de er interessert i og hva de... på en måte...(...)Hva sjargongen er.(...) (Kvinnelig lærer)

Ukeplanene og oppgavene ble beskrevet som produserte for hvert trinn og elevene der fikk identiske undervisningsopplegg, hvis ikke spesielle avtaler ble inngått. Norsk som andrespråksundervisningen og jente LA, hadde klasser tilknyttet opplæringsprogrammet og ukeplaner av sin kontaktlærer der.

Spørsmålet var om elever egentlig var interessert i undervisningen ved Globalskolen, eller om opplæring om norsk språk og kultur var kun foresattes interesse. Den kvinnelige læreren repliserte:

Det varierer veldig. Noen er veldig engasjert og spør og... vil ha hjelp og vil forstå.(...)Og det er kjempe kjekt. Også har du nok en god del av disse her som gjør det fordi de må. Mamma sier at jeg skal ta Globalskolen, så da gjør jeg det (ler).(...)Så det er litt sånn, med noen. Og det... det, sånn er det bare.(...)Men vi prøver så godt vi kan å fange de, men det er ikke så lett.

Interesse for undervisning i norsk språk og kultur blant elevene «varierer veldig», ifølge den kvinnelige læreren. Noen elever oppfattet at de ble pålagt undervisningen av foresatte. Den kvinnelige læreren beskriver dette eksempelet som en slags motpol i forhold til elever som har egen interesse for Globalskolen der elevene «er veldig engasjert og spør og... vil ha hjelp og vil forstå(...)». Den mannlige læreren hadde også erfaringer fra elever og foresatte med ulike interesser «Det var jo en lærer som fikk en melding en gang, hjelp meg ut av Globalskolen.(...)(Ler)». Læreren beskrev videre hvordan Globalskolen kunne skape diskusjoner i hjemmet:

Nei og det ser vi jo og på tilbakemeldingene fra enkelte elever at når de skal vurdere liksom om, når det går på motivasjonen så sier dem, at dem helst ikke hadde ha villet det, men min mor tvinger meg. Så det er klart at det er foreldrene, som, som bestemmer sant (ler). (...)det er klart at det er en del diskusjoner der [mellom foresatte og elever] (Mannlig lærer)

Spørsmålet er om foresattes pålegg av Globalskolen for enkelte av elevene kan bidra til elevenes ubevisst eller bevisste interesse for undervisningen. Spørsmålet er om dette i en eller annen grad kan spille en rolle for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) fremhever foresattes rolle som betydelig for hvordan ordinær opplæring fungerer for individer. Hvordan opplæringen fungerer for elever forstås her som reaksjoner på undervisningselementer og innstilling til Globalskolen, som også kan sees i lys av foresattes utsagn.

### **5.3 Tilknytning**

Ordet tilknytning ble mye brukt av informanter i tillegg til tilhørighet. Spørsmålet er om undervisningselementer i en nettskole kan skape oppfattelse av tilknytning og bidra til elevers kulturelle identitet.

Den mannlige læreren svarte på et spørsmål om «tilknytning» og om han trodde Globalskolen kunne virke inn på elevens tilknytning til Norge:

Ja, det tror jeg for enkelte ja.(...)Nei, jeg tror at noen får lyst til å reise til Norge for å studere selv om de i utgangspunktet er forberedt på at de vil bli bosatt i utlandet også i voksenalder da. (Mannlig lærer)

Globalskolens bidrag kunne ifølge den mannlige læreren eksempelvis resultere i en reise til Norge for å studere. At Globalskolen potensielt kunne bidra til skapelse av «lyst» til å reise til Norge kan forstås som et eksempel på hvordan nettskolen og undervisningen kan bidra med interesse for Norge. Spørsmålet er om Globalskolen og undervisningen bidrar til forsterkning av norsk tilknytning for informantene eller om undervisningen ikke fungerer på denne måten.

#### **5.3.1 Samfunnsaktualiteter**

Rektor ble stilt spørsmålet om hvordan hun oppfattet at Globalskolen kunne spille en rolle for elevers tilknytning til Norge og i svaret trakk hun frem flere interessante elementer:



(...)Ja, det håper vi virkelig at vi gjør. (...)det er klart at vi har den rollen at vi kan, spesielt på ungdomstrinnet, at vi kan bidra til at de kan følge med på litt av det som skjer i samfunnet... i forhold til... vi har noen av uke-testene og brukt TV2 nyhetene og tar opp aktuelle saker som skjer i Norge da. Så sånn sett så, hvis de følger undervisningsoppleggene og gjør alle oppgavene sine (...)tror jeg de vil ha en større innsikt i... ja, hva som skjer i Norge.

Formuleringen «Ja, det håper vi virkelig at vi gjør» levner liten tvil om rektors ønske om at Globalskolen skal bidra for elevers tilknytning til Norge. Rektor poengterte norske samfunnsaktualiteter som et bidrag fra Globalskolen. Tv2 nyhetene og uke-tester ble trukket frem som eksempler på hvordan samfunnsaktualiteter var integrert som en del av undervisningen. Undervisning om norske samfunnsaktualiteter blir her oppfattet som rektors perspektiv på et element av betydning og på rollen Globalskolen «håper» å bidra med, for elevers oppfattelse av egen kulturell identitet. Den kvinnelige læreren svarte også på spørsmålet om hun mente Globalskolen kunne bidra for elevenes tilknytning til Norge: «Ja, det tror jeg, for en god del så gjør den faktisk det.(...)» Hun utdypet dette videre «(...)jeg tror det (...) å vite at når en kommer tilbake til norsk skole om tre år så har jeg vært innom de viktigste emnene, som de andre elevene har vært igjennom» og beskrev eksempler som «første verdenskrig», «andre verdenskrig» og «store nyheter i Norge». Den kvinnelige læreren beskrev, som rektoren, at aktuelle nyhetssaker fra Norge kunne være av betydning for elevenes norske tilknytning, men la også til at innsikt i historiske hendelser var betydningsfulle. Forståelsen av nasjonens identitetsoppfattelse, er ifølge Hall (1992) et sentral element i hvordan individet født i nasjonen, oppfatter sin kulturelle identitet. Undervisning om elementer i denne nasjonale identitetsoppfattelsen, som verdenskrigene kan være en del av, kan forstås og potensielt bidra til individets kulturelle identitet.

### **5.3.2 Det «norske», Norge og språket**

Læreren avsluttet svaret med å trekke frem et interessant element hun mente kunne bidra til elevenes norske tilknytning:

Og i tillegg så har vi nå... tenker jeg, de vet nå at vi sitter i Norge. (...)Så det er noe med å føle at de har kontakt med folk i Norge også.(...)Så på den måten så kan man si at de får bekreftet da, en slags, eller den tilhørigheten de har til Norge, på en måte  
(Kvinnelig lærer)

Den kvinnelige lærerens beskrivelse av lærernes tilstedeværelse i Norge som en potensiell bekreftelse av elevenes norske tilhørighet er interessant.

Betydningen av lærernes tilstedeværelse i Norge ble ikke trukket frem av elever og foresatte.

Rektor ble spurt om hva Globalskolens essens var, og til dette svarte hun «å holde ved like det norske språk og kultur, mens ungen bor i utlandet». Hun trakk frem det faglige, norske språket som noe Globalskolen kunne bidra med: «Og selv om familier snakker norsk, så vil det ofte bli mer sånn dagligdagse samtaleemner, du blir ikke på en måte utfordra til å gå innom disse ulike fagene som vi gjør.(...)» (Rektor). Hun beskrev at «Erfaringer er vel at hvis du flytter til et land der du har et annet språk så vil en etter hvert tilpasse seg den kulturen og det vil bli... vil bli mindre og mindre rom for det norske da». Globalskolen ble beskrevet som et bidrag for å utfordre elevenes norske språk gjennom sitt fokus på fagene.

Undervisningen kunne også formes etter elevenes eller foresatte norske tilknytning. Den kvinnelige læreren brukte ordet «tilknytning» i forbindelse med spørsmålet om Globalskolens mål hovedsakelig dreiet seg rundt formidling av norskkulturelle og norskspråklige kunnskap til elevene:

Ja, det prøver jeg å ha i bakhodet uansett hva jeg gjør. Nå, neste plan skal vi ha norske dialekter (...) og der får de en målprøve fra forskjellige plasser i landet og de skal beskrive målmerker fra en plass de har tilknytning til eller foreldrene.(...) Så prøver hele tiden å tenke at her er det, det norske som er interessant... (Kvinnelig lærer)

Hun beskrev et undervisningsopplegg for arbeid med dialekter, som la opp til at eleven skulle ta utgangspunkt i sin egen eller foresattes geografiske tilknytning i Norge. Betydningen av geografisk tilknytning for oppfattelse av identitet blir fremhevet i sosialiseringsteori (Hoëm, 2011). Spørsmålet er om undervisning om norsk språk og kultur som eksempelvis undervisning om dialekter fra et område av potensiell verdi, kan forsterke en eventuell oppfatning av kulturell identitet.

#### **5.4 Kulturell identitet**

Elevinformantene i denne forskningen beskrev sin deltakelse i flere kulturelle kontekster. Hva et individ oppfatter tilknytning til vil ifølge flere (Berger & Luckmann, 2000; Hall, 1990, 1997, 2013; 2011; Hoëm, 2010; Hylland Eriksen, 2000; Jacobsen, 2002; Østberg, 2003) avhenge av de(n) kulturelle kontekst(e) individet er deltaker i. Spørsmålet er om Globalskolen kan medregnes som en del av elevenes kulturelle kontekst, ved siden av eller i tilknytning til foresatte og andre aktører i den kulturelle konteksten.

Globalskolen kan forstås som et bidrag fra foresatte til eleven, da foresatte er utgangspunktet for at Globalskolen blir benyttet av elevene. Spørsmålet er om Globalskolen også kan forstås som et element av tilknytningsverdi i seg selv, en kulturell kode som peker mot meningskonstruksjoner av verdi for individet. Involvering av Globalskolen hadde i alle informantenes tilfeller noe med foresattes verdisetting av noe som hadde med Norge, norsk språk og/eller norsk kultur å gjøre. Foresattes bakgrunn og deres kulturelle tilknytninger er derfor av interesse å trekke frem. Dette er elementer av betydning for elevenes oppfattelse seg selv gjennom primærsosialiseringen. Globalskolens bidrag blir oppfattet som en eventuell del av sekundærsosialiseringen. Både foresattes og Globalskolen potensielle rolle for elevenes kulturelle identitet blir drøftet i lys av hverandre.

Informantenes beskrivelser av tilknytning fremheves kort før ulike svar blir trukket frem i neste, i lys av hverandre. Far LA beskrev sin tilknytning til å være både norsk og LA-ansk: «Jeg føler jeg er fra Norge, jeg vet jeg er norsk, men samtidig så er jeg her og her føler jeg meg som LA-aner». Jente LA beskrev seg selv som La-ansk og gutt LA som norsk, selv om sistnevnte trakk fram det spanske språket som språket han var mest kompetent i.

På spørsmål om Mor DK oppfattet seg som norsk svarte hun: «Det må jeg svare ubetinget ja på. (...)». Mor DK trakk frem at hennes norske oppvekst var bakgrunnen for at følelsen av å være norsk lå «dypt» i henne. Jente DK beskrev sin tilknytning slik: «(...)jeg er halvt norsk, halvt dansk». Mor UK beskrev seg selv som «desidert norsk», mens datteren, Jente UK refererte til både britisk og norsk tilknytning da hun svarte: «jeg sier jeg er begge».

Alle hjemmene hadde en foresatt som oppfattet seg som helt eller delvis norsk. Alle elever utenom jente LA uttrykte tilknytning til Norge. De oppfattet seg selv som å være norske gjennom foresattes kulturelle bakgrunn eller etnisitet, norsk familie boende i Norge, tilknytning til særkulturelle elementer og/eller det norske språket. Beskrivelser av ulike tilknytningsbånd til Norge eller/og «det norske» og argumentene bak oppfattelsen blir trukket frem i de neste avsnittene. Ulike tilknytningsbånd oppfattes å kunne bidra med innsikt i hva slags kulturelle elementer som oppfattes som betydningsfulle for informantenes tilknytning. Det kan bidra til å plassere Globalskolens eventuelle rolle for elevenes oppfattelse av egen kulturelle identitet.

### 5.4.1 Ulike bånd

Det var likheter mellom foresattes og elevenes tilknytning. Mor UK oppfattet seg som norsk og det samme gjorde datteren. Datteren beskrev i tillegg en tilknytning til Storbritannia. Bare jente DK presiserte en direkte linje mellom foresattes bakgrunn og egen tilknytning i tillegg til å trekke frem andre elementer: «Mamma er norsk, pappa er dansk, så jeg er halvt norsk halvt dansk». Dette funnet var noe overraskende, da sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoëm, 2010) fremhever foresattes bidrag til individet av stor betydning og det var forventet større grad av foresattes bakgrunn tilstedeværende i elevenes begrunnelser av tilknytning og identitet. Samtidig trekkes det også frem at endring av hjemsted er noe som kan endre identitetsoppfattelsen (Hoëm, 2011; 2010). Elevene hadde i alle tilfeller bodd i ulike land over flere år. Jente DK var eneste elev som ikke hadde bodd i Norge, mens de andre elevene hadde bodd i Norge i 8-10 år (gutt LA), 2 år (jente LA), og 3 år (jente UK). Gutt LA skilte seg ut med særlig lang botid i Norge. Individets fødselsland hadde sammenheng med tilknytningsland(ene) hos både elever og foresattes, men var bare en del av foresattes argumentasjon for tilhørighet. Botid, bosted, språk og familie var bånd elevene trakk frem at hadde verdi for deres tilknytning.

Gutt LA og jente LA begrunnet tilknytning i botid. Gutt LA forklarte at han følte seg som norsk fordi: «Ja, jeg bodde jo der med pappa. Og hele familien min er norsk da. Også har jeg jo bodd der nesten ti år». (Gutt LA). Jente LA presenterte seg slik: «Jeg sier at jeg kommer ifra LA» og «ja, jeg bodde jo bare to år der i Norge. Ja så jeg bodde ...\*ya vivi mas aca\*: jeg har bodd mer her [i LA]:». Både jente LA og gutt LA beskrev botid innen henholdsvis LAs (jente LA) eller Norges (gutt LA) geografiske grenser, som argumenter for deres oppfattelse av å være norsk eller å være LA-ansk. På spørsmål om jente LA også oppfattet seg som norsk svarte hun: «Nei». Hennes tilknytning var rettet mot LA. Mor DK reflekterte også over tilknytningen til Norge og Skandinavia, etter å ha bodd lenge utenfor disse geografiske grensene. Mor DK trakk også frem botid i land som noe hun så i sammenheng med tilknytningsoppfattelse:

Men jo jeg føler meg desidert norsk. Jeg vet ikke hvordan det ville vært hvis jeg hadde bodd tjue år i ett land, da hadde jeg kanskje følt... men jeg har bodd... altså, to år her, tre år der, seks år der, syv år... så jeg har vært, ja... det lengste var vel seks år i Sveits(...)(Mor DK)

I mor DKs svar ble også antall år boende i landet trukket frem som av potensiell betydning for tilknytningsoppfattelse. Hun beskrev seg som norsk selv om hun hadde bodd i mange ulike land over mange år. Mor DK hadde ikke bodd stabilt over mange tiår i et av dem. 6 år i Sveits endret heller ikke hennes norske tilknytning eller bidro med en ny tilknytning som var verdt å nevne. Gutt LA trakk ikke frem LA-ansk tilknytning, selv om han hadde bodd i LA i mange år, men fremhevet spansk som språket han mestret best. I tillegg til botid trakk Gutt LA også frem familiens norske bakgrunn i sin argumentasjon. Gutt LA beskrev seg selv som norsk, uten andre tilknytninger i sin kulturelle identitet. Jente LA var født i LA, hadde en LA-ansk mor i tillegg til at far LA oppfattet seg som både LA-ansk og norsk, men begrunnet sin tilknytning i botid i LA. Far LA mente at barna hans, elevene jente LA og gutt LA også delte hans egen oppfattelse av å føle seg hjemme både i LA og Norge. Barnas svar bekreftet bare en av to forventede tilknytningsland som faren beskrev for dem.

Kompetanse i norsk ble også trukket frem i argumentasjonen for norsk tilknytning av gutt LA, i tillegg til botid: «Jeg snakker jo norsk(...)». Gutt LA fortalte at han helst snakket spansk og kommuniserte best på spansk, selv om han også snakket litt norsk med faren og farfaren, når han var på besøk. Gutt LA foretrakk å lese på norsk før spansk og søsteren hadde det omvendt. Dette kan beskrive at det norske språket hadde stor og større plass og verdi for gutt LA enn jente LA. Ulik botid i ulike miljøet kan ha bidratt til ulikt forhold til norsk. Jente LA hadde bodd i LA i 12 av sine 14 år, mens gutt LA hadde bodd i Norge i 8-10 år av sine 14 år. Botid og bosted kan bidra for individets oppfattelse av identitet (Hoëm, 2010) og forme hva slags kulturelle elementer individet oppfatter som betydningsfullt. Gutt LAs tilknytning til norsk språk og kultur verdi kan oppfattes som sterkere enn jente LA, grunnet lengre botid i Norge.

Både mor UK og mor DK oppfattet seg som norske. Jente UK og jente DK beskrev seg som halvt norske, men begrunnet tilknytningsbånd til Storbritannia og Danmark med ulike argumenter. Jente DK trakk, som tidligere beskrevet, foresattes bakgrunn som relevant for egen tilknytning, men eleven fremhevet tilknytning også til andre elementer da hun utdypet svaret: «(...)for det første så snakk... snakker norsk da i hverdagen og sånn også har jeg norsk familie og når jeg liksom er i Norge så er det liksom veldig koselig og jeg liker veldig godt å... ja, gå på ski og geitost og bunad og 17. mai og sånn... så.» Identifikasjonsdimensjoner som språk i hverdagen, norsk familie, følelsen «koselig» tilknyttet Norgesbesøk og oppfattelsen «jeg liker veldig godt» med «geitost», «ski», «bunad» og den norske nasjonaldagen, «17. mai» ble trukket frem i jente DKs beskrivelse av bakgrunnen for sin

norske tilknytning. «17. mai» og «ski» var elementer som ble beskrevet som tilknyttet norsk kultur (Brenna mfl., 2006). Disse særnorske kulturelle elementene kan beskrives som norsk-kulturelle meningskonstruksjoner. Prosessen rundt meningskonstruksjoner ble beskrevet av Hall (1997). Nasjonens kulturelle identitet beskrives som tilknyttet de kulturelle meningskonstruksjonene som lever via individenes språk (Hall, 1992). Dette trekkes også frem som av verdi for individets kulturell identitet. Språket ble trukket frem som verdifullt av jente DK. Eleven snakket norsk med moren, men dansk med faren. Mor snakket ikke dansk og far ikke norsk, slik kommuniserte foreldrene på det mor DK kalte «sine respektive språk». På den franske lokalskolen kommuniserte de på fransk og noe dansk i friminuttene. Jente DK hadde ingen preferanser i lesespråk og leste like gjerne på norsk, som på dansk og fransk. Mor DK refererte til at det norske språket og den norske kulturen hadde stor plass i deres hjemmemiljø.

Jente UK beskrev ikke botid som så sentralt som jente LA og gutt LA i sin tilknytningsoppfattelse. Jente UK trakk frem at hun var både norsk og britisk fordi hun hadde bodd i landene og at hun snakket språket tilknyttet landene: «Fordi jeg har bodd både i England og i Norge og jeg snakker engelsk og norsk også... ja, og jeg er det». På videre spørsmål om oppfattelse av norsk tilknytning beskrev jente UK «(...)jeg kan snakke norsk og det... vi er liksom i Norge ganske mye... sånn i feriene og at jeg har bodd der og har liksom noen venner og sånne ting.». Jente UK vektla kompetanse i norsk og «ganske mye» norgesbesøk. Hun trakk også frem at hun hadde bodd i Norge og tilknytning til bekjente i Norge som elementer i sin norske tilknytning. Jente UK beskrev at engelsk var språket hun brukte mest, men at hun kommuniserte med moren både på norsk og på engelsk. Med faren snakket hun engelsk og familiespråket ble beskrevet til å være engelsk. Det engelske språket dominerte mye av hjemmemiljøet til jente UK, selv om hun også snakket norsk med sin mor. Jente UK presiserte at hun ikke hadde noen preferanser for lesespråk, men at det ble mest engelsk da det ikke fantes så mange bøker på norsk. At det norske språket ble vektlagt som en begrunnelse for jentas oppfattelse av norsk tilknytning og sentralt i hennes kulturelle identitet, gjør Globalskolens undervisning som vektlegger det undervisning om norsk språk og kultur, til en aktuell sosialiseringssaktør. Identifikasjon med familie, språk, hjemsted og etnisitet blir beskrevet som kulturelle elementer av identifikasjonsverdi for mennesker (Hylland Eriksen 2000) og var tilstedeværende i argumentasjonen til alle elever. Noen av elever brukte flere av elementene kombinert med hverandre.

Botid, bosted, familie og språk var alle tilknytningselementer som ble trukket frem i elevenes beskrivelser. Fødselslandet ble ikke trukket frem, men alle elever beskrev tilknytning til landet de var født i, selv om ikke «fødselsland» ble trukket frem i argumentasjonen. For elevene i LA, med far med både norsk og LA-ansk kulturell identitet med lang distanse fra Norge, 3 år siden siste norgesbesøk og spansk som hjemmespråk er spørsmålet om Globalskolen på noen måte kunne veie opp for norsk tilknytning. For elevene i Danmark og Storbritannia er spørsmålet om Globalskolen kunne tilførte noe ekstra for elevenes tilknytning og kulturelle identitet, da de besøkte Norge flere ganger i året og mødrenes norske tilknytning og norskkulturelle identitet allerede var tilstedeværende i hjemmemiljøet.

## **5.5 Interesse for Globalskolen**

Spørsmålet som skal svares på og drøftes her er hvorfor deltagelse ved Globalskolen er av interesse for informantene. Ved å trekke frem og diskutere interessen for bruk av Globalskolen kan dette gi innsikt i verdier de setter pris på og som de hadde eller har en forestilling om at Globalskolen kunne bidra med å styrke, opprettholde eller igangsette. At individet oppfatter sosial verdi og nytteverdi beskrives som igangsettende for sosialiseringprosesser (Hoëm, 2010). Informantenes interesse for nettskolen vil si noe om hvilke elementer av nettskolen som oppfattes av verdi. Innsikt i intensjonen for bruk av Globalskolen og hva Globalskolen bidro med for informantene kan bidra med å svare på hvilken rolle nettskolen bidro til for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

Ulike grunner til bruk av Globalskolen ble beskrevet. Fokus på ulike grunner til bruk av nettskolen bidrar til å svare på hvilken rolle nettskolen spilte for elevene. Elevenes refleksjoner rundt interesse kan si noe om hvilke kulturelle elementer som oppfattes av verdi og hva Globalskolen kan bidra med som oppfattes som verdifullt. Disse interessene blir beskrevet under overskriftene «Språk og kultur», «Overgang til norsk utdanningsystem» og «Nivåheving».

### **5.5.1 Språk og kultur**

Elever og foresatte begrunnet Globalskolegang med bedring eller opprettholdelse av norskspråklig kompetanse.

Jente DK begrunnet Globalskolegangen på denne måten: «(...) Jeg går liksom mest på Globalskolen liksom for liksom å bli bedre i norsk da. (...) Det er bare personlig liksom (...)». Eleven trakk frem at Globalskolegangen «bare» var personlig for henne og at norskspråklig bedring var grunnen til Globalskolegang. Denne markeringen av Globalskolen

som noe personlig for Jente DK er interessant og kan beskrive Globalskolen som en aktør av verdi for jente DK. Jente UK begrunnet også Globalskolegang med det norske språket: «(...)bare for og liksom fortsette med å øve på norsk og ikke glemme hvordan å stave ting og...(...)Viktig og liksom ikke glemme norsken og sånn, så... ja. På spørsmål om interessen for Globalskolegang svarte jente LA: «Fordi, jeg vil jo lære mer på norsk, å snakke på norsk». Gutt LA trakk også inn språket i sammenheng med hvordan Globalskolen fungerte for hans norske tilknytning: «(...)jeg snakker jo norsk og ja, og har jo norsk skole(...)». Språket var sentralt for bakgrunnen til elevenes interesse og bruk av Globalskolen.

Språket var ikke det eneste som ble trukket frem som noe Globalskolen kunne bidra med. Både Mor UK og mor DK beskrev bruk av Globalskolen som tilknyttet norsk kultur ved siden av språket. Mor DK trakk frem språket som primær grunn til bruk av Globalskolen «For meg, det primære var vel at de skulle lære, bli sikrere i og både skrive og lese norsk». Både mor UK og mor DK beskrev interesse for bruk av Globalskolen i både kultur og språk. Mor DK trakk frem oppbygging av norsk kulturell kompetanse som en grunn til Globalskolegang:

Jeg tenker også, altså kulturelt er... en ting er jo det språklige men også det og komme til, hvis man nå skulle komme til Norge og aldri ha bodd der, så er man ikke helt blank...Da har man, har man en ide om hvordan tingene foregår... og altså, hvordan folk tenker der hjemme. (Mor DK)

I tillegg til det språklige beskrev mor DK at nettskolen kunne tilby datteren norsk kulturell kompetanse. Denne kompetansen ble sett i sammenheng med at jente DK kunne få innblikk i hvordan «folk tenker der hjemme» og at hun ikke var helt «blank» når hun skulle til Norge. I lys av Hall (1997) beskrev Mor DK at Globalskolen kan fungere som en kulturell «know-how». Nettskolen kunne utstyre datteren med kulturelle og språklige koder om hvordan ting foregår, og hvordan folk tenker i Norge. Her beskrives også undervisningen om norsk kulturelle elementer, i tillegg til opplæring i norsk språk, som noe av nytteverdi. Dette bekrefter at både norsk språk og norsk kulturelle elementer kan beskrives som av sosial verdi i jente DKs hjemmemiljø. Mor UK trakk, som mor DK, også frem Globalskolens sammenheng med norsk kultur. Mor UK beskrev nettskolen som et slags tiltak for «kontakten» med norsk språk og kultur: «Som norsk så er jeg jo veldig opptatt av at barna skal beholde kontakten med norsk språk og kultur». Globalskolens rolle ble av mor DK beskrevet som et tiltak for morens interesse om at jente UK skulle «beholde kontakten med norsk språk og kultur». Hjemmeforholdene til jente UK og jente DK trakk frem sosial verdi i både norsk språk og kultur og dette ble trukket frem av de foresatte selv. Far LA trakk ikke frem verdien i norsk



kultur og språk direkte. At han oppfattet språket som verdifullt kom indirekte frem via jente LAs svar på hvorfor hun benyttet Globalskolen: «Han [far LA] ville ikke at jeg skulle glemme norsken, han ville at jeg skulle kunne snakke på norsk også» (jente LA). Selv om jente LA trakk frem at far LA så verdien i det norske språket ble ikke dette direkte presisert av Far LA. Verdien i norsk språk og kultur ble oppfattet som sterkere i hjemmemiljøet til jente UK og jente DK hjemmemiljø enn i jente LA og gutt LAs. Dette kan bidra til hvordan Globalskolen fungerer for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet.

Det norske språket ble entydig trukket frem som verdifullt av jente UK, jente DK og av deres mødre. Kulturell kompetanse ble trukket tydelig frem som et annet bidrag fra nettskolen, av deres mødre. Elevene beskrev Globalskolens bidrag tilknyttet norsk kultur, på en noe mer indirekte måte.

Jente DK trakk frem at hun aldri hadde bodd i Norge og at det var «litt derfor jeg går på Globalskolen». Globalskolegangen kunne kompensere for eller tilby jente DK noe. Globalskolen ble oppfattet å kunne bidra eller delvis bidra med noe som jente DK opplevde at hun gikk glipp ved og ikke ha bodd i Norge. Spørsmålet er om dette «noe» som jente UK sikter til, er norsk kultur.

I tillegg til opprettholdelse og bedring av det norske språket, trakk jente UK frem at hun gikk på Globalskolen for og: «Fortsatt lære om Norge og sånn». På spørsmål om det var en type undervisningsopplegg hun særlig var interessert i trakk hun frem: «Kanskje et tema som liksom for eksempel litt historie eller et eller att, om Norge som... unionen mellom Norge og Sverige eller ett eller annet som det.(...)Fordi jeg synes historie liksom er interessant». Jente DK trakk også frem undervisning om norsk historie som et verdifullt element ved Globalskolens undervisning: «altså jeg lærer mest sånn, norsk historie da (...)men den synes jeg er veldig bra». Globalskolen bidro med undervisning om norskhistoriske elementer og både jente UK og jente DK beskrev det som verdifullt for dem. Globalskolen bidro med verdifulle elementer for jentene. Felles kultur, felles historie og felles forfedre beskrives som sentralt i oppfattelsen av en særskilt kulturell identitet (Hall, 1992). Undervisning om dette som også fokuserer på hva som skiller en bestemt kulturell gruppering fra en annen, oppfattes her å kunne bidra til individets oppfattelse av egen kulturell identitet. «Unionen mellom Norge og Sverige» kan oppfattes som et kulturelt element som inngår i oppfatningen av den kulturelle identitetsoppfatningen til Norge. At elevene så verdi i undervisning om historisk kulturelle

elementer tilknyttet Norges kulturelle identitet, kan beskrive nettskolens undervisning som et bidrag til elevenes tilknytninger og kulturelle identitet.

Jente DK, jente UK og deres mødre fremhevet norsk kultur og språk som elementer av verdi. Interessen for undervisning om norskkulturelle elementer kan indirekte peke mot jente UKs og jente DKs tilknytning til norsk kultur. Gutt LA trakk frem at historiske elementer i undervisningen var av verdi. På spørsmål om Globalskolens undervisning hadde nytteverdi for gutt LA beskrev at det var et historisk element i undervisningen som var av nytteverdi: «Ja, samfunnet er jo veldig forskjellig i Norge og her, for her er det jo mest sånn historien fra Sør Amerika og i Norge er det Europa». Globalskolens undervisning om europeisk historie, ble tonet frem som et element gutt LA så nytte i, i Globalskolens undervisning. Historie blir forstått som en del av bakgrunnen for samfunnets kultur og en del av individers «produksjon» av kulturell identitet (Hall, 1992, 1997). Gutt LA trakk frem at Globalskolen tilbød en undervisning som var av verdi for han. Denne informasjonen kan si noe om at de historiske elementene i Globalskolens undervisning fungerte som et ubevisst og indirekte bidrag til elevens norskkulturelle identitet.

Rollen Globalskolen hadde for det norske språket var direkte og ble tydelig trukket frem som betydningsfullt av elevene i UK, DK og deres mødre. Det er et verdi- og interessesammenfall mellom hjemmene i UK og DK og Globalskolen som gjelder verdien i norsk språk og kultur. Forholdene er noe mindre entydige knyttet til gutt LA, da hverken norsk språk, europeisk kulturelle elementer eller norsk kultur ble tonet frem som av særlig verdi. Forholdene ligger til rette for at nettskolen fungerer som en bekreftende og forsterkende aktør for jente UK og jente DKs norskkulturelle identitet. Spørsmålet er om dette er bevisste eller ubevisste prosesser da verdiene allerede var sterkt tilstedeværende i hjemmemiljøet. Spørsmålet er også om elevene oppfatter tilknytningsverdi i språket. Hvordan elevene oppfatter at språket bidrar til deres tilknytning, kan også si noe om rollen opplæringen i språket spiller for elevens oppfatning av kulturell identitet.

Jente DK beskrev hvordan det norske språket hadde betydning for henne og brukte ordet tilknytning for å forklare sammenhengen: «(...)en slags tilknytning, et slags bånd til Norge og norsk familie da(...)» Språket som tilknytning ble beskrevet som «et slags bånd». Senere trakk hun igjen frem språket som noe som kunne tilby forsterkning av kommunikasjonen med familien: «jeg synes det er veldig greit å kunne snakke norsk, fordi, liksom, det ville vært så kjedelig om jeg ikke kunne snakke liksom norsk med fettere og kusinene mine for

eksempel». Jente DK trakk frem at tilknytningsmediet med Norge og det familiære var det norske språket for henne. Hun beskrev også hva det norske språket betydde for henne med: «morsmål, på en måte» og trakk frem at hun knyttet stolte emosjoner til språket: «... det er mange som sier liksom, til meg, når de hører jeg snakker norsk, eller noe, at det er veldig flott språk og sånn, så, jeg er veldig stolt over å kunne snakke norsk da». Hoëm (2010) beskriver forholdet mellom verdi og interesse og at bruk og bekreftelse av interesser, kan øke interessens status for individet. En kulturell representasjon som språk blir sett på som av verdi av alle elevinformantene. Om språk blir sett på som verdifull og av sosial verdi, vil dermed dette bidra til at det får høyere status. Individets identifikasjon med språket kan utløse oppfatninger av stolthet, om dette elementet bekreftes som verdifull. Ved at stolte oppfattelser tilknyttes språket, blir språk fremhevet som noe verdifullt ved individet. Jente DKs beskrivelse av det norske språket som bånd med Norge og som sitt morsmål, tyder på at hun oppfatter språket av betydning. At jente DK også beskrev det norske språket som «et bånd» til Norge og norsk familie, kan vise til det norske språket som noe meningsfullt i kommunikasjonen med Norge og den norske familien hennes. For jente DK oppfattes språket å fungere som et tilknytningselement og som et element i hennes norskkulturelle identitet.

Jente UK begrunnet at hun var norsk blant annet med: «(...)jeg kan snakke norsk (...)». Hennes tilknytning ble beskrevet i sammenheng med det norske språket. Det norske språket blir derfor fremhevet som av tilknytningsverdi for jente UK.

Gutt LA beskrev sitt forhold til det norske språket. På spørsmål om det norske språket var viktig for gutt LA, svarte han: «Ja. Ja, egentlig». På spørsmål om hvorfor språket var viktig for gutt LA repliserte han: «Ja, fordi jeg snakker jo med familien min i Norge og sånt. Så, jeg må ikke glemme det». Gutt LA viste til at det norske språket var betydningsfullt for han i forhold til kommunikasjon med familie i Norge. På et spørsmål om Gutt LA følte det norske språket var en del av han repliserte han med et raskt «ja». Det norske språket ble oppfattet som et tilknytningselement for gutt LA. Språket ble beskrevet å være et personlig tilknytningselement, som var en del av han og som knyttet han til norsk familie.

Jente LA presiserte at det var far LA som ønsket at hun skulle lære norsk og gå på Globalskolen. Hun la til sin egen mening om hva nettskolegangen hadde gitt henne: «Og det er bra i snakke to språk og jeg må jo kunne snakke norsk når vi skal reise til Norge noen ganger. Jeg må jo snakke på norsk for og ikke glemme det». På spørsmål om hvorfor det norske språket var viktig for jente LA, svarte hun: «Fordi jeg har venner der (...)i Norge. Jeg

har andre familie der også(...)Ja og de snakker norsk og jeg må jo snakke med de også». Jente LA beskrev det norske språket som noe hun kunne bruke seg av i kommunikasjon med familie og venner i Norge og når familien reiste til Norge. Om språket blir forstått som kulturell representasjon (Hall, 1997) kan norsk språk oppfattes som en tilknytning til norsk kultur også for jente LA. Selv avviste jente LA opplevelse av norsk tilknytning. Det å snakke to språk ble beskrevet som «bra», av jente LAs og hun ytret positivitet tilknyttet språket i seg selv. På spørsmål om hva Globalskolen bidro med for jente LA svarte hun: «det er bra å lære andre språk, \*otros idiomas\*, det er bra å lære syns jeg». Det at norsk blir beskrevet som «andre språk» kan vise til norsk som en del av «andre språk» og jente LAs noe distanserte forhold til det norske språket. Jente LA bodde to år i Norge og deltok på Globalskolens andrespråksprogram. Gutt LA hadde høy norskspråklig kompetanse og fulgte ordinær opplæring. Det norske språket oppfattes dermed å fungere som kommunikasjonsforsterkning for jente LA, som ikke sees i sammenheng med kulturell tilknytning og kulturell identitet. For jente LA ble språket oppfattet mer som et verktøy enn et element av identifikasjonsverdi. At gutt LA hadde mer historie i Norge, med 8-10 års botid i tillegg til flere års skolegang, kunne ha bidratt til deres ulike opplevelse av tilknytning og syn på språket som tilknytningselement. Botid i Norge og kompetanse i norsk ser her ut til å ha betydning for hvordan språket fungerer som tilknytningselement. Disse elementene kan også ha sterk sammenheng.

Da far LA skulle beskrive familiespråket responderte han: «Veldig lite norsk. Jeg prøver av og til, men jeg glemmer meg jeg også, og ungene vil helst ikke snakke». At ikke barna hans ønsket å snakke norsk med far LA er interessant. Det kan si noe om dominansen av spansk i gutt LA og jente LAs hjemmemiljø og hva slags språk som har vært dominerende i deres familiære relasjoner. På spørsmål om hva Far LA trodde var bakgrunnen for at «ungene vil helst ikke snakke» norsk med far, repliserte han: «Det har blitt mer spansk og dermed så er det blitt mer naturlig for dem å snakke spansk (...) dessverre på en måte». Det at Far LA avsluttet med oppfattelsen «dessverre på en måte», kan kommunisere noe om at Far LA så verdi i det norske språket, selv om språket ikke var blitt prioritert i hjemmemiljøet. Far beskrev at kommunikasjonsspråket mellom han og barna hadde endret seg fra norsk til spansk i løpet av et norgesopphold på to år. Fra å snakke norsk med barna hadde de begynt å snakke spansk, for å tilrettelegge for moren til jente LA som ikke behersket norsk.

Far LA så en verdi i det norske språket, men verdien er ikke tydelig presisert og blir bare oppfattet indirekte i dataen. Det norske språket og som verdi oppfattes ikke sterkt tilstedeværende i jente LA og gutt LAs hjemmemiljø. Jente LA oppfattet at det norske språket

hadde verdi for far LA. Gutt LA trakk ikke dette frem. Til tross for dette ligger forholdene til rette for at det norske språket fungerer som tilknytningselement for gutt LA, på grunn av elevens beskrivelser av språket. Jente LA oppfatter sin tilknytning til LA. Det norske språket fremheves ikke som av tilknytningsverdi for jente LAs kulturelle identitet.

### 5.5.2 Overgang til norsk utdanningssystem

Argumenter om forenkling ved overgang til norsk utdanningssystem ble også brukt, i tillegg til argumenter om språk og kultur.

Far LA begrunnet Globalskolegangen som «muligheten» for å «fortsette studiene hjemme» om barna eller «vi» velger «(...)å reise tilbake igjen til Norge». Globalskolen ble oppfattet som et tiltak for å forenkle den eventuelle overgangen til et norsk skolesystem av Far LA.

Gutt LA var også eneste elev som nevnte dette som grunn for Globalskolegang:

«Også hvis jeg vil til Norge engang så har jeg jo gjort ferdig skolen i Norge også når jeg gjør det til tiende tror jeg. Hvis jeg, når jeg blir ferdig der [på Globalskolen] så vil jeg reise til Norge, så kan jeg bare studere tre år mer tror jeg det er, også kan jeg gå på universitetet i Norge»

Eleven beskrev Globalskolen som «så har jeg jo gjort ferdig skolen i Norge (...) når jeg gjør det til tiende(...)», men la til «(...)tror jeg(...)». Kompetansen innhentet ved lokalskolen og Globalskolen blir sett i sammenheng med opptak ved videregående skole. Hvordan opptak ved videregående skole foregikk, ble fremhevet som avhengig av den enkelte videregående skole i Norge. Selv om gutt LA kommuniserte en interesse for undervisningen, hevdet far LA at hverken sønnen og datteren så «helt vitsen» med Globalskolen: «Den eneste utfordringen er at de syns det er, de ser ikke helt vitsen med det (...) med Globalskolen». «Utfordringen» lå i at barna ikke var interesserte og ikke så «vitsen» med undervisningen. Å se «vitsen» i undervisningen ble beskrevet som av verdi, indirekte. Far LA forklarte at interessen for skolegangen lå hos de foresatte: «både hos meg og kona mi». Manglende interesse for undervisningen kunne ikke oppfattes i svarene fra gutt LA. Far LA trakk frem noe Gutt LA eksempelvis kunne si når han ikke var interessert i undervisningen: «For jeg kommer jo ikke til å reise hjem sier han for eksempel, hjem til Norge», men Far LA beskrev da å replisere: «(...) men som jeg sier(...)det er mulighet for at du gjerne en dag vil gjøre det og da har du denne muligheten.» Argumentet til far LA var at gutt LA i fremtiden «en dag», med bidrag fra Globalskolen, hadde «muligheten for» noe som var av verdi. Det var interessant å se at sønnen brukte tilnærmet lik argumentasjon for Globalskolegang som far beskrev å bruke

«mot» sønnens manglende interesse for Globalskolegang. Dette kan si noe om at far LAs meningskonstruksjon om verdien i Globalskolegangen hadde blitt oppfattet som en betydningsfull verdi fra en signifikant andre, uten å uttrykke dette til far LA. Det er en mulighet for at gutt LA beskrev hva han trodde at jeg som intervjuer ønsket å høre, men dette er utfordrende å avgjøre. Gutt LA og far LA ble derfor oppfattet å ha like interesser for Globalskolen. Både gutt LA og far LA beskrev at interesse for Globalskolen var tilknyttet fremtiden, eventuelle studier i Norge og en enklere overgang til dette systemet.

Mor UK beskrev også «lett» inngang til norsk skolesystem, som en grunn for bruk av nettskolen: «Det er jo en av grunnene til at jeg vil at barna går på Globalskolen, at det skal være lett for dem å komme inn i norsk skole (...)». Summativ vurdering var ikke tilgjengelig ved Globalskolen, selv om nettskolen ble benyttet for «muligheten» og «lett» overgang i norsk skolesystem. Mor UK etterlyste en mulighet for å dokumentere kompetansen som ble opparbeidet på nettskolen: «(...)det kunne jeg ønske meg, at de fikk en eksamen eller ett eller annet som da ville vise, være et dokument på at de har gått på norsk skole og vise at de er kvalifisert, forhåpentligvis for å gå på norsk universitet senere(...). Den mannlige læreren beskrev at summativ vurdering hadde vært en del av et prøveprosjekt i Globalskolens oppstart. Tidsforskjellene gjorde vurdering fra ulike land utfordrende og lærere måtte jobbe på skift utover natten for å gjennomføre dette.

Selv om summativ vurdering ikke var tillatt å gjennomføre ved nettskolen beskrev Far LA, mor UK og gutt LA, Globalskolen som et forenklingstiltak for lettere overgang til norsk skolesystem.

Mor DK trakk frem at norsk og dansk skolesystem<sup>18</sup> var såpass likt at overgang til norsk utdanning ikke ville være en utfordring. Godkjenning av utdanning fra Danmark kunne blitt betegnet som «lett» til sammenlikning med Storbritannia og LA. For overgang til norsk utdanningssystem kommer dansk videregående skole enklest igjennom. Nokut krever avgangseksamen fra dansk videregående og stiller ingen krav om dokumentasjon på språklig kompetanse (NOKUT, 2014). Med undervisning i norsk språk ved Globalskolen, kan man argumentere for at opplæringen kan bidra til norskspråklig kompetanse som igjen kunne bidratt til at Nokuts (NOKUT, 2014) krav om norsk språklig dokumentasjon ble lettere gjennomført og godkjent for både elevene i UK og LA. Dette kan bidra til opplevelse av

---

<sup>18</sup> Jente DK gikk på en fransk skole, men regnes her som en del av det danske skolesystemet da skolen er godkjent av Danske myndigheter.

Globalskolens undervisning som nyttig. Det er tydelig mer krevende å få godkjent utdannelse fra LA, enn fra DK (fransk skole i DK) og UK i Norge (NOKUT, 2014). For LA kreves ett år universitetsutdannelse, i tillegg til dokumentasjon på norsk og engelskspråklig kompetanse. Dokumentasjonskrav for norsk språk gjaldt elev UK (NOKUT, 2014).

For elevene i LA er det mer utfordrende å få godkjent utdannelsen i Norge. Dette kan være medvirkende til at far LA bare vektla forenkling av overgang til norsk skolesystem som grunnen til barnas Globalskolegang. For hjemmemiljøet i LA kan norsk språk og kultur fungerer mer som det Hoëm (2010) beskriver som instrumentelle verdier. Språket og norskspråklig kompetanse kan bidra til å oppnå andre verdier av interesse, eksempelvis høyere utdannelse i Norge.

### **5.5.3 Nivåheving**

Interessen for Globalskolegang ble også beskrevet av gutt LA. Han trakk frem forskjellen på norsk og LA-ansk utdanning: «I Norge er det [utdanningen] mye bedre. De lærer mye bedre i Norge egentlig, for det er ikke så, de tar det ikke så viktig her på en måte». Gutt LA uttrykte positive oppfatninger tilknyttet norsk utdanning. Ved sammenlikning av norsk og LA-ansk utdanning kom norsk utdanning «bedre» ut. Spørsmålet var om han oppfattet Globalskolegang som et bidrag til å heve nivået på utdanningene. På dette svarte han: «Ja» og «det er stor forskjell da». Gutt LA beskrev på denne måten at Globalskolen var av interesse da bidraget kunne fungere som en slags løfting eller heving av utdanningsnivået.

For godkjenning av utdanning fra LA i Norge kreves det dokumentasjon på ettårig universitetsutdannelse i tillegg til dokumentasjon på tilstrekkelig norsk og engelskspråklig kompetanse, for opptak i norsk høyrere utdanning (NOKUT, 2014). Gutt LA oppfattet at ved å bruke nettskolen, kunne dette bidra med en slags nivåhevelse av utdanningen fra LA. Dette kan sikte til høyre krav for godkjenning av LA-ansk utdannelse i Norge. Eleven kan ha bygd opp meningskonstruksjonen om høyt nivå i norsk skolesystem ved egen erfaring. Hans erfaring med det norske utdannelsessystemet var basert i omtrent fire år i ordinær norsk skole i Norge. Uttrykk for nivåforskjeller i utdanningssystemet og hvordan Globalskolen bidrar kan også være et resultat av interaksjon og sosialisering med foresatte og andre betydningsfulle personer med disse oppfatningene.

Den positive innstillingen til Globalskolens bidrag som nivåhever kan ha betydning for hvilken rolle nettskolen har for eleven, at nettskolen kan oppfattes som betydningsfull. Om et individ oppfatter sosial verdi og nytteverdi i et innhold kan dette bidra til en igangsettelse av

sosialisering (Hoëm, 2010). Da gutt LA viste en positiv tilknytning til det norske utdanningssystemet, kunne dette også reflektere at eleven så nytteverdi i undervisningen og opplæringen som foregikk på Globalskolen. Innstillingene til Globalskolen og det nettskolen bidro med, kan si noe om at Globalskolen er av stor betydning for gutt LA.

## **5.6 Globalskolens roller**

Spørsmålet er om Globalskolen bidrar med elementer som er av betydning for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. I denne sammenheng er det interessant å se på hva som skal til for at sosialisering skal igangsettes. Som igangsettende faktor for all sosialisering trekkes sosial verdi og nytteverdi frem (Hoëm, 2010). Spørsmålet er om nettskolen og det nettskolen bidrar med, oppfattes som av sosial verdi og av nytteverdi for elevene. I neste del blir nytteverdien til Globalskolens trukket frem. Aktørrollen til Globalskolen knyttet til bidraget nettskolen har på elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet blir klargjort.

### **5.6.1 «Ja, egentlig»**

På spørsmålet om gutt LA følte seg norskere ved å gå på Globalskolen svarte gutt LA: «Ja, egentlig». Da faren svarte på om Globalskolen spilte inn for barnas tilknytning svarte han: «Jeg tror, det tror jeg ikke har spilt så mye inn faktisk». Det var ikke entydige svar mellom far LA og gutt LA om Globalskolens tilknytningsbidrag.

Gutt LA begrunnet sin bekreftelse av Globalskolen som en aktør for norsk tilknytning med «Jeg vet ikke, jeg snakker jo norsk og ja, og har jo norsk skole.(...)». Språket og den norske nettskolen, ble trukket fram som elementer som bidro til at han oppfattet seg som norsk. Han presiserte likevel at han oppfattet sin kompetanse i spansk som bedre på intervjudtidspunktet. Gutt LA vektla språkets betydning og dette ble oppfattet som et element i hans oppfattelse av egen norskkulturell identitet. Undervisningen i språkets beskrives som av indirekte betydning for elevens kulturelle identitet. Undervisningen i norsk fremheves som en forsterkelse av element av betydning (norsk språk) for guttens kulturelle identitet. Dette gir nettskolen en indirekte aktørrolle tilknyttet språket for gutt LA. Globalskolen ble også trukket frem som et kulturelt element i seg selv gjennom formuleringen «har jo norsk skole». Globalskolen trekkes frem som av verdi for gutt LAs oppfattelse av egen kulturell identitet. Både indirekte og direkte fremheves nettskolens bidrag som forsterkende på gutt LAs oppfattelse av norskkulturell identitet.

Selv om gutt LA trakk frem at han følte seg norskere ved å gå på Globalskolen avsluttet han slik: «Egentlig er det bare fordi jeg bodde der lenge, med norsk familie og sånn». Botiden og



familiære i Norge ble beskrevet som grunnen som «egentlig» bidro, til oppfattelse av norskkulturell identitet. En kan oppleve at svaret til gutt LA går ulike retninger, da han bekreftet og forklarte at norsk Globalskolegang gjorde at han «Ja, egentlig» følte seg norskere. Samtidig avsluttet han intervjuet med hva som «egentlig» gjorde at han følte seg norsk, nemlig lang botid i Norge med norsk familie. Forståelsen her er at lang botid med norsk familie er hovedgrunnen til Gutt LAs norske tilhørighetsbetrivelse. Trolig ønsket han derfor å presisere at den underliggende og «egentlige» tilhørighetsforklaringen ikke hadde å gjøre med Globalskolen, selv om Globalskolen også bidro bevisst for gutt LA, tilknyttet det norske språket og som norsk skole.

Forholdene i bidragsmodellen, bekreftes av gutt LA, men med noen tillegg. Det norske språket ble knyttet til oppfattelsen av å være «norsk» av gutt LA. Det samme ble deltakelse ved Globalskolen. Deltakelse ved Globalskolen var et element i norsk tilknytning. Dette bidrar til at Globalskolen forstås som aktør i sekundærsosialiseringen. En direkte linje for et direkte bidrag kan tegnes mellom Globalskolen og gutt LA i bidragsmodellen. Dette er et tillegg i standard-modellen for bidrag.

Med sin opplæring i norsk språk, som var av tilknytningsverdi for gutt LA, bidrar Globalskolen indirekte til tilknytning og gutt LAs norskkulturell identitet. Nettskolens språklige bidrag var indirekte, fordi eleven ikke påpekte opplæring i språket i sammenheng med forsterket tilknytning. Gutt LA beskrev også verdi i undervisningen i europeisk historie. Nasjonens kulturelle identitet (der nasjonens historie ofte inngår) er ofte fremtredende i individers kulturelle identitet (Hall, 1992). At gutt LA så nytteverdi i historie nærmere knyttet til Norge peker mot at undervisningen kan bidra for gutt LAs europeiske tilknytning. Verdien i norsk språk og verdien i europeisk tilknytning ble ikke bekreftet tydelig av far LA. Han beskrev nytteverdien i Globalskolen til å gjelde enklere overgang til norsk utdannelsessystem. Globalskolen fokus på norsk språk og kultur ble allikevel indirekte verdisatt av hjemmemiljøet, da dette nødvendigvis var innholdet i bidraget som kunne føre til enklere overgang til norsk utdannelsessystem. At far LA hadde meldt elevene på Globalskolen vil nødvendigvis direkte eller indirekte vise til et verdi og/eller interessesammenfall mellom hjemmet og nettskolen. Globalskolen ble derfor oppfattet å fungere indirekte som forsterkende på gutt LAs norskkulturelle identitet, på verdier fra hjemmemiljøet i LA (svakt tilstedeværende), men også fra lang botid i Norge.

Undervisning i det norske språket og om europeisk historie kan derfor tegnes som indirekte bidrag i bidragsmodellen, som forsterker signifikante andres tidligere sosialisering og styrke gutt LAs kulturelle identitet indirekte. Modellen får to indirekte linjer fra Globalskolen, til prosessen fra foresatt til elev.

En svak interessekonflikt knyttet til norsk språk og et europeisk perspektiv kan beskrives mellom far LA og gutt LA. Gutt LA tillaverdi i det norske språket og europeisk historie, som kunne knyttes til elevens oppfattelse av norsk-kulturell identitet. Verdiene ble ikke tydelig bekreftet av far LA. I gutt LAs hjemmemiljø var det spansk som var fremtredende språk. «Mangelen» på norsk språk og kultur i hjemmemiljøet kunne ha bidratt til at undervisning i norsk fikk en betydningsfull rolle for elevenes tilknytning. At far LA både oppfattet seg som LA-ner og norsk, at spansk var språket i hjemmet og at det norske språket ikke ble bekreftet i stor grad i hjemmemiljøet til gutt LA, kan ha bidratt til at Globalskolen fikk en tydelig og bevisst rolle som forsterkende for gutt LAs norske tilknytning og norsk-kulturelle identitet. Interessekonflikten og svak norsk-kulturell og norskspråklig tilstedeværelse i hjemmet, så ut til å bidra til at nettskolens rolle var tydeligere for gutt LA. Gutt LA bekreftet direkte at Globalskolen bidro til hans norske tilknytning.

### **5.6.2 «jeg må jo snakke med de jeg også»**

Jente LA beskrev Globalskolen som en språkopplæring. Hun beskrev det på denne måten: «det er veldig kjekt og jeg kan huske litt norsk igjen nå» (jente LA). Jente LA trakk frem Globalskolen som en aktør som opprettholdt og bedret hennes norskspråklige kompetanse. Nettskolen hadde bidratt med at hun kunne «huske» litt norsk «igjen nå». Det norske språket knyttet jente LA til kommunikasjon og relasjoner med personer i Norge «Ja og de snakker norsk og jeg må jo snakke med de også». Jente LA beskrev ikke språket som at det knyttet henne til norsk kultur eller som et tilknytningselement til Norge. Jente LA beskrev ikke språk som kulturell meningskonstruksjon og som tilknyttet en kulturell sammenheng, som Hall (2013) trekker frem og gutt LA trakk frem. Spørsmålet er om det nødvendigvis er en sammenheng mellom språk og kulturell tilknytning. Hall (2013) beskriver at språk en kulturell representasjon som representerer kulturelle elementer. Det beskrives at det er gjennom kulturen og språket at produksjonen av mening finner sted (Hall, 1997). At meningskonstruksjoner skjer via språket mellom kulturelle medlemmer blir også trukket frem (Hall, 1997). Språket blir fremhevet som kulturelt tilknyttet. Spørsmålet er om en elev som snakker norsk, men ikke opplever seg som tilknyttet Norge nødvendigvis er knyttet til norsk kultur via språket. Språk blir også beskrevet til å kunne fungere som en dimensjon av

identifikasjonsverdi for et individ (Hylland Eriksen, 2000). Det norske språket fungerte ikke som identifikasjonsverdi for jente LA, noe som trekker frem at språk ikke alltid oppleves som av kulturell tilknytningsverdi. Jente LA hadde bodd i Norge i to år og i LA i tolv år. Bosted og botidens bidrag til individets identitet fremheves (Hoëm, 2011; 2010). Hennes mor var LA-ansk og hjemmemiljøet og miljøet ellers var dominert av det spanske språket og LA-ansk kultur. Disse elementene bidrar trolig til hennes sterke LA-anske tilknytning.

Far LA beskrev nytteverdien i Globalskolen tilknyttet muligheten for videre utdanning i Norge. Denne nytteverdien påpekte ikke jente LA da hun bare fremhevet opplæring i norsk språk som av betydning for henne. På spørsmål om Globalskolen nytteverdi for jente LA svarte hun: «Nei, jeg er ikke helt sikker». Uttalelsen kan si noe om at jente LA ikke hadde tenkt på nettskolen som en tilknytningsaktør før. At hun var usikker på Globalskolens rolle kan også si noe om at elementene, som undervisningen inneholdt, ikke hadde noen tilknytningsverdi for henne. At jente LA ikke var «helt sikker» på nytteverdien i Globalskolen kan også vise til at undervisningen, nettskolen og hva den representerte, ikke nødvendigvis hadde tydelig sosial verdi i hennes miljø. Far LAs beskrivelse om at Globalskolen som tilknytningsbidrag «Jeg tror, det tror jeg ikke har spilt så mye inn faktisk» kan sies å sammenfalle bedre med jente LA uttalelser, enn for gutt LAs.

Globalskolen ble oppfattet som en språkopplæring av jente LA, uten å ha sammenheng med kulturell tilknytning. Rollen Globalskolen bidro med hadde ingen synlig eller oppfattet ubevisst, bevisst, indirekte eller direkte rolle for jente LAs oppfatning av egen kulturell identitet.

Det var far LA som hadde trukket inn Globalskolen for jente LA. Globalskolen fungerte derfor via far LA, som språkopplærer. Faren hadde uttrykt verdi i språket til jente LA, men uttrykte ikke tydelig verdi tilknyttet det norske språket i intervjuet. Jente LA oppfattet at far LA knyttet verdien i Globalskolen til opplæring i det norske språket. Dette kunne være knyttet til at jente LA gikk på norsk som andrespråksprogrammet ved nettskolen. Jente LAs kompetanse i norsk var lavere enn gutt LA. Han kunne følge ordinær undervisning. Far LA kan av denne grunn ha kommunisert sterkere verdi i det norske språket til jente LA enn for gutt LA, som ikke trakk frem at faren tillot verdi i norsk språk. Bidragsmodellen bekreftes ikke i jente LAs tilfelle, da norsk ikke ble knyttet til hennes opplevelse av egen kulturell identitet. Opplæring i norsk blir derfor heller ikke oppfattet som av betydning for hennes kulturelle identitet. Knyttet til bidragsmodellen vil ikke noen direkte eller indirekte linjer mellom

Globalskolen og eleven trekkes. Nettskolen fungerer bare gjennom foresatte, som språkopplæring. Bidraget har ikke har noen sammenheng med jente LAs kulturelle identitetsoppfattelse.

### 5.6.3 «bidrar, bidrar»

Da jente UK ble stilt spørsmålet om Globalskolens undervisning hadde nytteverdi for henne repliserte hun: «Ja, sikkert fordi hvis jeg ikke hadde gått på Globalskolen så ville det vært litt sånn ... vanskeligere for meg hvis jeg hadde kommet tilbake til Norge og sånn gå på norsk skole og sånt». Formuleringen til Jente UK ga inntrykk av at nettskolen gjorde en eventuell tilbakevending til Norge og til norsk skolesystem, enklere.

På spørsmål om jente UK opplevde at undervisningen ved Globalskolen var nyttig og noe hun trengte i tillegg til lokalskoleundervisningen, repliserte hun: «Ja... fordi det er jo... greit og liksom lære å bli bedre i å skrive, også lærer vi også om for eksempel å skrive brev hvis jeg noen gang skulle trenge å måtte skrive et formelt brev til noen så ja, jeg synes det er nyttig». Eleven beskrev undervisningen i norsk som nyttig og som kunnskap hun kunne benytte ved en senere anledning. På spørsmål om bakgrunnen til at jente UK syntes det norske språket var viktig for henne beskrev hun: «Fordi liksom, stolt over det». Jente UK var stolt av det norske språket. Denne uttalelsen viser mot jente UKs tilknytning til språket og/eller kulturen det norske språket representerte.

Nytteverdien og interessen for Globalskolegang ble også beskrevet av moren til jente UK, Mor UK: «Altså jeg (...) ville veldig gjerne at de [jente UK og hennes lillesøster] skulle fortsette med den norskundervisningen som de hadde begynt med...». Jente UK hadde tidligere deltatt i norsk ordinær undervisning ved en norskskole i landet de tidligere bodde i og mor UK ønsket at barna skulle fortsette med norsk kompetanseheving. Mor UK fremhevet her verdien i norsk språk, noe som beskrev et svarsammenfall mellom mor og datter.

Direkte spørsmål om Globalskolens rolle for jente UKs tilknytning ble også stilt, men på det svarte hun: «Nei... nei». Eleven oppfattet ikke Globalskolen som et bidrag for hennes tilknytning. Jente UK utdypet bakgrunnen for uttalelsen:

Egentlig ikke nei, jeg føler meg liksom... allerede norsk. (...)Eller at det ikke (føler?) norskere (ler) (...) vi har... fortsatt gjør mange norske tradisjoner her og sånt.(...)Vi gjør alle de tingene som de gjør i Norge, her.(...)Så det er ikke lagd oss liksom mere...» (Jente UK)

Jente UK beskrev at hennes og familiens oppfatning av å være norske «allerede» var sterk. Verdiene tilknyttet Norge eksisterte «allerede» i hjemmemiljøet og ble oppfattet som tilført av Globalskolen av jente UK. Globalskolen bidro ikke med en bevisst forsterkning av norsk tilknytning for henne. Spørsmålet er om Globalskolens fokus på norsk språk og kultur ble lagt særlig merke til at jente UK, da verdiene allerede var tilstedeværende i hennes hjemmemiljø.

Mor UK svarte noe ulikt sin datter på spørsmålet om Globalskolens bidro til elevens tilknytning: «Jeg tror det, vet å...å styrke hennes... håper jeg da, det er jo litt intensjonen min(...). Mor UK brukte ordene «jeg tror det», «håper jeg da», «det er jo litt intensjonen min» tilknyttet å «styrke hennes» tilknytning til Norge eller norskkulturelle elementer. Disse beskrivelsene trekker frem bruk av Globalskolen som også som direkte knyttet til forsterkning av tilknytning og kulturell identitet. Spørsmålet er om eleven selv oppfattet dette.

Jente UK nevnte at familien «gjør mange» norske tradisjoner og at de «gjør alle tingene som de gjør i Norge, her» som argumentasjon for at hun og familien var norske «allerede». Eleven begrunnet at hun var norsk blant annet med: «(...)jeg kan snakke norsk (...)» og det norske språket ble beskrevet som en tilknytningsverdi for jente UK. Her hadde Globalskolen hatt potensiale til å få en direkte rolle som bidragsaktør for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Undervisningen i norsk språk ble i dette tilfellet ikke sett i sammenheng med en bidragende rolle for jente UKs norske tilknytning. Undervisningen i norsk blir trukket frem som av indirekte betydning, da hun beskrev språk som et tilknytningselement og Globalskolen ble knyttet til språklig opplæring.

Jente UK trakk også frem det å: «lære om Norge» som en verdifull grunn til Globalskolegang. Presiseringen av undervisning om norsk historie som verdifull, sees også i sammenheng med Globalskolens bidrag til elevens kulturelle identitet. Verdisammenfall mellom Globalskolens og hjemmets fokus på norsk språk og kultur oppfattes å fungere som bekreftende på internaliserte verdier hos jente UK. Jente UK avkreftet Globalskolens rolle i sammenheng med hennes norske tilknytning. Nettskolen spiller her en ubevisst rolle som bekreftende på verdier som omhandler norsk kultur og språk for jente UK. Globalskolen trekkes frem som et bekreftende bidrag for jente UKs norskkulturelle identitet via undervisning om norsk historiske elementer og undervisning i norsk.

Det var mor UK som hadde meldt jente UK på Globalskolen. Globalskolen fungerer gjennom mor UK som forsterkende på allerede eksisterende verdier i hjemmet. Bidragsmodellen bekreftes i jente UKs tilfelle. Undervisningen om norsk språk og kultur (sistnevnte gjennom

kunnskap om Norge) blir oppfattet å fungere ubevisst som bekreftende på norskkulturelle verdier som allerede var tilstedeværende i jente UKs hjemmemiljø. Elementene kan bli representert av to indirekte linjer fra Globalskolen til bidraget fra Mor UK til Jente UK. Verdisammenfallet mellom jente UK og mor UK om at Globalskolen kunne bidra med noe som hadde med overgangen til norsk skolesystem å gjøre blir oppfattet å kunne bidra for nettskolen verdi og status. Indirekte kan dette ha betydning for hvordan Globalskolen fungerer som aktør for jente UKs kulturelle identitet. Verdisammenfallet rundt norsk språk mellom mor UK, jente UK og Globalskolen oppfattes også indirekte og ubevisst som av betydning for hvordan nettskolen fungerte for jente UK. Globalskolen fungerte som en ubevisst bekreftende og potensielt forsterkende aktør for jente UKs norskkulturelle identitet gjennom fokus på norsk språk og norsk kultur.

Jente DK så som jente UK og gutt LA, nytteverdi i Globalskolen. Hun så at hun kunne benytte kunnskapen ved et senere tidspunkt «så liksom oppdaget jeg, ok kanskje dette er litt sånn kjedelig nå og, men så kan man bruke det da, senere(...)». Hva jente DK siktet til med «bruke det» ble ikke presisert, men det kan sikte til kompetansen i det norske språket. For det norske språket var en verdi jente DK knyttet til Globalskolen: «men og, på en måte er jeg liksom glad for at jeg gjør det da [går på Globalskolen], fordi... hvis nå, altså, det er liksom bedre enn og liksom bare kunne sånn halvt norsk». Jente DK beskrev at undervisningen i norsk hjalp henne å skille dansk fra norsk, noe hun fant nyttig. Hun utdypet dette ved at hun knyttet reiser til Norge, positive oppfatninger som «koselig» til besøkene og «jeg liker veldig godt å» til særnorske meningskonstruksjoner som «ski» og «17. mai». Jente DK fremhevet tilknytning til norsk kultur og i tillegg trakk hun frem sin norske tilknytning direkte i sammenheng med norsk språk: «for det første så snakk... snakker norsk da i hverdagen». Som jente UK, trakk jente DK frem språket som noe hun var stolt av: «altså, det er mange som sier liksom, til meg, når de hører jeg snakker norsk, eller noe, at det er veldig flott språk og sånn, så, jeg er veldig stolt over å kunne snakke norsk da». Hun beskrev at miljøet rundt henne hadde bekreftet verdien i det norske språket og hun var stolt av å kunne «snakke norsk da». Jente DK oppfattet seg selv som delvis norsk, selv om hun ikke hadde bodd i Norge. Hun oppfattet tilknytning til både norskkulturelle og norskspråklige elementer.

Globalskolen bidro hovedsakelig med opplæring i norsk språk og kultur. De kulturelle elementene jente DK trakk frem som deltakende i hennes norske tilknytning var sammenfallende med undervisningsfokuset til Globalskolen. Undervisning med samme fokus vil kunne fungere som bekreftende på tilknytningen. I hjemmet ble også verdi i norsk kultur

og språk presisert. Primært trakk mor DK det språklige elementet som nyttig med Globalskolen, men også undervisning om andre kulturelle elementer ble beskrevet som av verdi:

(...)for meg har det alltid, nesten vært en selvfølge at jammen visst skal de... holdt jeg på å si, vite hvor deres opphav kommer fra og jeg syns det er viktig at de kan kommunisere også med den norske delen av familien. For de har jo aldri bodd i Norge. (Mor UK)

Mor DK trakk fram det å «vite hvor deres opphav kommer fra». Barna hennes hadde aldri bodd i Norge så kommunikasjon ble også beskrevet som noe Globalskolen kunne bidra med.. Moren ble også spurt direkte om hun mente Globalskolen bidro til elevens tilknytning. Dette svarte mor DK: «Bidrar, bidrar» på. Denne kommentaren kan si noe om en positiv innstilling til Globalskolen som aktør for jente DKs kulturelle identitet i hjemmemiljøet.

Mor DK beskrev at jente DKs interesse for Globalskolen hadde vokst. Dette bekreftet jente DK:

(...)i starten så hadde jeg ikke så veldig lyst for det var jo liksom bare ekstra skole da, men så etterpå, så liksom oppdaget jeg, ok kanskje dette er litt sånn kjedelig nå og, men så kan man bruke det da senere. Også ble jeg liksom også glad når jeg kan høre at jeg liksom har forbedret norsken min, hvis man kan si det sånn da.

Nytteverdien ble trukket frem av mor og datter. Dette kan si noe om at nettskolens rolle tilknyttet elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Verdien i norsk språk og kultur ble beskrevet av både mor DK og jente DK. Globalskolens fokus sammenfaller med deres verdier. Dette tilrettelegger for Globalskolens verdibekreftelse av norskulturell tilknytning gjennom undervisningen og at nettskolen bidrar for hennes oppfatning av egen kulturell identitet. Spørsmålet er om dette er jente DK bevisst.

Jente DK beskrev språket som en tilknytning til Norge og norsk familie. Språket ble beskrevet som et tilknytningselement: «Altså, og det liksom, en slags tilknytning, en slags bånd til Norge og norsk familie da (...). Jente DK trakk også fram positive tilknytninger til særkulturelle elementer som «ski» og «17. mai» Opplæringen i det norske språket og undervisning om særkulturelle elementer blir oppfattet som et ubevisst indirekte bidrag til jente DKs egne oppfatning om sin delvise norskulturelle identitet.

På spørsmål om mor DK trodde Globalskolen spilte en rolle for elevenes tilknytning repliserte hun: «Bidrar, bidrar» (Mor DK). Jente DK svarte ikke direkte på dette men gjennom verdisammenfallet mellom hjemmet, eleven og Globalskolen konkluderes det med at Globalskolen bidrar på en indirekte og ubevisst måte for jente DKs norskkulturelle identitet. Gjennom undervisning i norsk og gjennom undervisning om norskkulturelle elementer bekrefter Globalskolen allerede eksisterende verdier i hjemmet, noe som gjør at Globalskolen kan beskrives som en forsterkende sosialiseringssaktør for jente DKs norskkulturelle identitet. Jente UK og forholdene rundt jente UK bekreftet bidragsmodellen. Globalskolen beskrives som en indirekte og ubevisst aktør for jente DKs oppfattelse av norskkulturelle identitet.

Globalskolen bidro på en annen måte for oppfattelsen av jente UK og jente DKs kulturelle identitet, enn for jente LA og gutt LA. Ulikhetene kan ha med kulturen i hjemmemiljøet å gjøre i tillegg til de mer konkrete beskrivelsene fra elevene om hvordan Globalskolen bidro for dem. Jente LA skilte seg ut ved ikke å oppfatte seg som norsk eller delvis norsk. Hennes far oppfattet seg som delvis norsk. Jente LAs kulturelle identitet blir beskrevet til å være LA-ansk. Jente LA skilte seg også ut ved at Globalskolen hverken direkte og bevisst eller indirekte og ubevisst, bidro til hennes kulturelle identitet. Hun knyttet ikke norsk språk og tilknytning til Norge sammen. Opplæringen i norsk kan derfor ikke trekkes frem som bidrag til jente LAs tilknytning. Dette er et interessant funn. Bidraget Globalskolen har på elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet kan se ut til å være avhengig av at eleven oppfatter norskkulturell tilknytning i utgangspunktet. At Globalskolen ikke bidro for jente LAs kulturelle identitet, ser ut til å ha sammenheng med elevens svake tilknytning til norskkulturelle elementer. At eleven hadde lavere kompetanse i norsk (hun deltok i andrespråksklassen) kan også si noe om at eleven tar del i alle kulturelle meningskonstruksjoner som kan deles av kulturelle medlemmer. Dette kan si noe om at språket kan være av mindre personlig betydning for jente LA. Jente LA kunne også ha sammenliknet seg med sin bror og oppfattet at hun var annerledes og mindre knyttet til norsk språk og Norge generelt. Dette kunne også ha bidratt til at hun bevisst tok avstand fra elementer hun oppfattet viste til norskkulturell tilknytning.

Gutt LA var bevisst bidraget Globalskolen hadde på hans tilknytning. Nettskolen bidro direkte til elevenes kulturelle identitet gjennom å være et element som bekreftet norsk tilknytning. I tillegg bidro Globalskolen med indirekte og mer ubevisste bidrag som opplæring i norsk språk og europeisk historie. Bare denne eleven oppfattet Globalskolen som av direkte verdi for egen tilknytning.



Jeg fremhever her at elevene jente UK og jente DK ikke nødvendigvis var seg bevisst, den styrkende rollen Globalskoleundervisningen forstås å ha hatt på deres delvise norskkulturelle identitetsoppfattelse. Globalskolen beskrives som en ubevisst forsterkende aktør for deres oppfattelse av norskkulturelle identiteter.

## 6 Konklusjon

Denne oppgaven har stilt spørsmål rundt rollen fjernundervisning spiller for utenlandsboende elevers kulturelle identitet. Dette fokuset har tidligere ikke blitt viet mye oppmerksomhet. Målet med forskningen er å øke forståelse og kunnskap om rollen den norske fjernundervisningsinstitusjonen Globalskolen spiller i elevenes oppfatning av egen kulturell identitet. Globalskolen gir kompletterende undervisning til norske grunnskoleelever i utlandet, hovedsakelig med fokus på norsk språk og kultur. Problemstillingen er besvart gjennom å studere foreldre og elevers oppfatning av 1) interessen de har i Globalskolen 2) kulturelle verdier og hvordan nettskolen bidrar til disse verdiene 3) nytteverdien av Globalskolen.

Sosialiseringsteori (Berger & Luckmann, 2000; Hoem, 2010) ble brukt for å forstå de signifikante andres rolle, tilknyttet kulturell identitet. Fra dette perspektivet er det foresatte som i stor grad bidrar til hvordan skolen fungerer for elevers identitetsutvikling. Denne teorien har blitt benyttet til «tradisjonell» eller «vanlig» opplæring. I denne oppgaven er denne teorien brukt til å forstå om nettskoler som Globalskolen, bidrar til elevenes oppfatning av egen kulturell identitet. Analysene viser at Globalskolen i hovedsak bidrar til å styrke de eksisterende verdier hos foresatte. Analysene viste også at nettskolen spiller en indirekte rolle for elevenes oppfatning av egen kulturell identitet. Indirekte fordi nettskolen bidrar med undervisning og forsterkning av kulturelle elementer av tilknytningsverdi, som norsk språk og historie. Språk fikk en spesiell plass av informantene. Funn pekte mot at språkets funksjon som tilknytningselement kan ha sammenheng med individets kompetanse i språket. Elevers tidligere botid i Norge, foresattes verdier og / eller oppfatningen av språkets funksjon, ble funnet å bidra indirekte til hvordan Globalskolen fungerte for elevenes oppfatning av sin egen kulturelle tilknytning. Globalskolen er også funnet å bidra direkte til oppfatningen av kulturell identitet gjennom å være et kulturelt element i seg selv, som bidrag til å bekrefte elevers norsk kulturelle identitet. Nettskolens bidrag for elevenes norskkulturelle identitet tydet på å ha sammenheng med elevens oppfatning av norskkulturell tilknytning i utgangspunktet.

Denne studien støtter foresattes betydning, men fremhever også deres rolle tilknyttet hvordan fjernundervisningen bidrar for elevenes oppfattelse av egen kulturell identitet. Funn viser allikevel at foresatte og elever kan ha ulike interesser med fjernundervisningen og at nettskolen kan fungere ulikt for elevenes tilknytning enn hva foresatte oppfatter.

## 6.1 Forskning og veien videre

Tidligere forskning på fjernundervisning for grunnskolelever har fokusert blant annet på effektivitet (Cavanaugh mfl., 2009; Rice, 2006), motivasjonsfaktorer (Barbour, 2013; Weiner, 2003) og egenskaper av betydning for elevenes læringsutbytte (Bransford mfl., 1999; Weiner, 2003). Norsk forskning har fokusert på kartlegging av tilbudet i samisk fjernundervisning (Solstad mfl., 2012). Med sitt fokus på fjernundervisning og kulturell identitet bidrar dette studiet med innsikt i et område som har fått lite fokus.

Internett bidrar til at de nasjonale grensene oppfattes «utydelige» og «viskes ut». Tilgang til språk og særkulturelle elementer, er et tastetrykk unna og ikke begrenset til et fysisk område. Internett og tv bidrar til at barns fjernmiljø i dag har blitt en del av deres nærmiljø. Hvordan disse forholdene bidrar til barns oppfattelse av tilknytning og kulturell identitet er lite utforsket. Forskning tilknyttet hvordan læring via nettet og digitale kilder generelt bidrar til individers identitetsdannelse og kulturelle identitet er nødvendig. Innsikt i disse prosessene er viktig for å forstå hva som bidrar til elevenes oppfattelse av seg selv. Med større forståelse for elementer som kan bidra til elevenes identitetsoppfattelse, kan kunnskap om dette formes og utviklingen av fjernundervisning og digitale kilder kan foregå mer bevisst.

## 7 Referanser

- Anderson, W. (2013). Independent Learning: Autonomy, Control, and Meta- Cognition. I Michael Grahame Moore (Redaktør), *Handbook of distance education* (3rd ed., s. 86–103). Routledge.
- Barbour, M. K. (2013). The Landscape Of K-12 Learning. I M. G. Moore (Red.), *Handbook of distance education* (s. 574–593). New York: Routledge.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BDL. (2005, mars 8). *Veileder for norske familier som flytter med barn til utlandet*. BrosjyreVeiledning. Hentet 26. juli 2014, fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger\\_brosjyrer/2005/veileder-for-norske-familier-som-flytter.html?id=461431](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2005/veileder-for-norske-familier-som-flytter.html?id=461431)
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. (F. Wiik, Overs.). Bergen: Fagbokforl.
- Boekraad, M. (2013). Å lære samisk bak skjermen. I S. Lund (Red.), *Sámi skuvlahistorjá: artihkkalat ja muitalusat Sámi skuvlaeallimis* (s. 392–401). Karasjok: Davvi Girji. Hentet fra <http://skuvla.info/skolehist/mardoeke-n.htm>
- Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R. R., National Research Council (U.S.), & Committee on Developments in the Science of Learning. (1999). *How people learn brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press. Hentet fra <http://site.ebrary.com/id/10041047>

- Brenna, A., Hompland, A., Høstmælingen, N., & Sørensen, Ø. (2006). *Velkommen som ny statsborger*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/Upload/AID/publikasjoner/andre\\_dokumenter/2006/Gavebok\\_statsborgerskap\\_1.pdf](http://www.regjeringen.no/Upload/AID/publikasjoner/andre_dokumenter/2006/Gavebok_statsborgerskap_1.pdf)
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cater, J. K. (2011). Skype: A cost effective method for qualitative research. *Rehabilitation Counselors & Educators Journal*, 4(2), 3.
- Cater, J. K. (2014). USING SKYPE FOR QUALITATIVE INTERVIEW RESEARCH. Hentet fra [http://www.academia.edu/2061796/USING\\_SKYPE\\_FOR\\_QUALITATIVE\\_INTERVIEW\\_RESEARCH](http://www.academia.edu/2061796/USING_SKYPE_FOR_QUALITATIVE_INTERVIEW_RESEARCH)
- Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and Practice in K-12 Online Learning: A Review of Open Access Literature. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1). Hentet fra <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/607>
- Clark, T. (2013). The Evolution Of K-12 Distance Education And Virtual Schools. I M. G. Moore (Red.), *Handbook of distance education* (s. 555–573). New York: Routledge.
- Couros, A. (2009). Open, connected, social implications for educational design. *Campus-Wide Information Systems*, 26(3), 232–239.
- Danes Worldwide. (2014). *Danes Worldwide*. Hentet 6. mars 2014, fra <http://www.danes.dk/>
- Davis, M. R. (2010, juni 16). Social Networking Goes to School. *Digital Directions*. Hentet fra <http://www.edweek.org/dd/articles/2010/06/16/03networking.h03.html>
- Deutsche Fernschule. (2014). *Deutsche Fernschule*. Hentet 6. mars 2014, fra <http://www.deutsche-fernschule.de/startseite/>

- EDEN. (2013). *EDEN*. Hentet 9. april 2014, fra <http://www.eden-online.org/home/highlights.html>
- Edufax. (2014). *Edufax*. Hentet 6. mars 2014, fra <http://www.edufax.nl/>
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Globalskolen. (2013a, februar 5). *Inntaket i januar 2013*. Hentet 29. juli 2014, fra <http://www.globalskolen.no/web/PageND.aspx?id=5900441>
- Globalskolen. (2013b, september 3). *Globalskolen vokser*. Hentet 29. juli 2014, fra <http://www.globalskolen.no/web/PageND.aspx?id=7093078>
- Globalskolen. (2014a). \* *Arbeidskrav?* Hentet 29. juli 2014, fra <http://www.globalskolen.no/web/PageND.aspx?id=4589162>
- Globalskolen. (2014b). *Hvordan gjennomføres undervisningen?* Hentet 21. juli 2014, fra <http://www.globalskolen.no/web/PageND.aspx?id=4589157>
- Globalskolen. (2014c). *Informasjon*. Hentet 21. juli 2014, fra <http://www.globalskolen.no/web/PageND.aspx?id=4564618>
- Globalskolen. (2014d). *Landsider*. Hentet 29. juli 2014, fra <http://www.globalskolen.no/web/PageND.aspx?id=1612234>
- Globalskolen. (2014e, juni 24). Hentet 24. juni 2014, fra <http://www.globalskolen.no/web/PageND.aspx?id=1>
- Globalskolen «nettskoleressurs». (2014). Hentet fra <http://www.globalskolen.no/web/NettskoleRessurs.axd?id=f04dc345-74d5-40d5-9701-69ee45d0a1f0>
- Globalskolen på Facebook. (2014). *Globalskolen på Facebook*. Hentet 14. april 2014, fra <https://www.facebook.com/pages/Globalskolen/146511802048810?fref=ts>

- Globalskolen på Twitter. (2014). *Globalskolen Norway (Globalskolen) på Twitter*. Hentet 14. april 2014, fra <https://twitter.com/Globalskolen>
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet (s. 233–250). Oslo: Universitetsforl.
- Gunawardena, C. N. (2013). Culture and Online Distance Learning. I M. G. Moore (Red.), *Handbook of distance education* (s. 185–200). New York: Routledge.
- Hall, S. (1990). *Cultural identity and diaspora: Identity: community, culture, difference*. Lawrence and Wishart.
- Hall, S. (1992). The Question Of Cultural Identity. I D. Held, A. McGrew, & S. Hall (Red.), *Modernity and its futures* (s. 273–325). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: SAGE in association with The Open University.
- Hall, S. (2013). Introduction and The Work of Representation. I S. Hall, S. 1966 Nixon, & J. Evans, *Representation* (s. xvii–47). London: SAGE.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Oplandske bokforl.
- Hoëm, A. (2011). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Sáhkaskáidi vid Samisk høgskole, Diehtosiida, Kautokeino. Hentet fra <http://samiskhs.meeting.no/Mediasite/Play/945e092c306a48fbb58d9442cb6d1d2d1d>
- Holt, A. (2010). Using the telephone for narrative interviewing: a research note. *Qualitative Research*, 10(1), 113–121. doi:10.1177/1468794109348686
- Homan, R. (2001). The Principle of Assumed Consent: The Ethics of Gatekeeping. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 329–343. doi:10.1111/1467-9752.00230
- Hylland Eriksen, T. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hylland Eriksen, T. (2000). Sosial identitet, etnisk tilhørighet, nasjonalisme, tid og sted (s. 239–273). Bergen: Fagbokforl.
- Hylland Eriksen, T. (2003). *Hva er sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, C. M. (2002). *Tilhørighetens mange former: unge muslimer i Norge*. Oslo: Unipax.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, oktober 12). *Prop. 1 S (2013–2014)*. Proposisjon. Hentet 14. april 2014, fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/prop/2013-2014/prop-1-s-20132014-.html?regj\\_oss=1&id=740062](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/prop/2013-2014/prop-1-s-20132014-.html?regj_oss=1&id=740062)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. R. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A.-R. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2009). 2 THE ONLY GENERALIZATION IS: THERE IS NO GENERALIZATION. I *Case Study Method* (s. 27–44). 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London England EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd. Hentet fra <http://srmo.sagepub.com/view/case-study-method/d6.xml>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Lund, T. (2005). The Qualitative–Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115–132. doi:10.1080/00313830500048790
- Moller, L. (1998). Designing communities of learners for asynchronous distance education. *Educational Technology Research and Development*, 46(4), 115–122. doi:10.1007/BF02299678
- Moore, M. G. (2013). *Handbook of distance education*. New York: Routledge.



- Murphy, E., & Rodríguez-Manzanares, M. A. (2009). Teachers' Perspectives on Motivation in High-School Distance Education. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation À Distance*, 23(3), 1–24.
- NOKUT. (2014, mars 12). *GSU-listen - NOKUT*. Hentet 26. mars 2014, fra <http://www.nokut.no/no/Fakta/Databaser-og-oversikter/GSU-listen/>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2013). Eleven som aktør (s. S. 101–130). Bergen: Fagbokforl.
- Norsknettskole. (2014). *norsknettskole.no*. Hentet 4. mars 2014, fra <http://norsknettskole.pedit.no/web/PageND.aspx?id=100707>
- Norskskolen. (2014, januar 3). Hentet 3. januar 2014, fra <http://www.norskskolen.com/>
- NSD. (2014). *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)*. Hentet 24. juli 2014, fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Nygaard, H. (2001). *Barn og hjemkomsten - en undersøkelse. Familieportalen Informasjon til ud-familier*. Hentet 13. april 2014, fra <http://www.familieportalen.mfa.no/Skole/undersokelse/#.U0qdRqLm5yU>
- Nygaard, H. (2014). *Fjernundervisning via internett: Psykologens vurdering*. Hentet 13. april 2014, fra <http://www.familieportalen.mfa.no/Skole/fjernundervisning/#.U0qUQ6Lm5yU>
- OED. (2014). *culture: definition of culture in Oxford dictionary (British & World English)*. Hentet 23. juli 2014, fra <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/culture>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Paulsen, M. F. (2003). *Online education: learning management systems : global e-learning in a Scandinavian perspective*. NKI forl.

- Paulsen, M. F. (2007). *Kooperativ frihet som ledestjerne i nettbasert utdanning: e-bok for læringspartnere*. Bekkestua: NKI forlaget.
- Pedit. (2014). *Pedit.no*. Hentet 6. mars 2014, fra <http://pedit.pedit.no/web/>
- Picciano, A. G., & Seaman, J. (2007). *K-12 online learning: a survey of U.S. school district administrators*. Newburyport, Mass.: Sloan Consortium.
- Rektor ved Globalskolen. (2014, juli 29). Personlig kommunikasjon/mail om elevantall.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rice, K. L. (2006). A Comprehensive Look at Distance Education in the K-12 Context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425–448.
- Rogers, P. C., Graham, Charles R, & Mayes, C. T. (2007). Cultural Competence and Instructional Design: Exploration Research into the Delivery of Online Instruction Cross-Culturally. *Educational Technology Research and Development*, 55(2), 197–217.
- Rye, S. A. (2008). *Conditions of connectivity: the Internet and the time-space of distance education in Indonesia* (Bd. 2008:314). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London; New York: Hutchinson's University Library.
- Saba, F. (2000). Research in Distance Education: A Status Report. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). Hentet fra <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4>
- Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry*. London: Continuum International Pub. Group.
- Singh, K., & Dika, S. (2003). The Educational Effects of Rural Adolescents' Social Networks. *Journal of Research in Rural Education*, 18(2), 114–128.

- Solstad, M., Balto, Á. M. V., & Solstad, K. J. (2012). *Samisk via fjernundervisning: ei kartlegging og veien videre*. Bodø: Nordlandsforskning.
- SSB. (2014, juli 1). *Voksenopplæring, godkjente nettskoler - SSB*. Hentet 28. juli 2014, fra <http://ssb.no/utdanning/statistikker/fjernund/aar>
- Udir. (2009). *Plan for samisk fjernundervisning*. *yumpu.com*. Hentet 5. mars 2014, fra <https://www.yumpu.com/no/document/view/19765653/plan-for-samisk-fjernundervisning-udirno>
- Udir. (2014, mars 7). *Udir.no - Kompletterende undervisning*. Hentet 20. juli 2014, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tilskudd/Alle-tilskuddsordninger/Andre-mottakere/Kompletterende-undervisning/>
- Udir retningslinjer. (2013, august). Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Tilskuddsordninger/Retningslinjer\\_tilskudd/5/Retningslinjer-tilskudd-kompletterende-undervisning.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Tilskuddsordninger/Retningslinjer_tilskudd/5/Retningslinjer-tilskudd-kompletterende-undervisning.pdf?epslanguage=no)
- Udir «samisk opplæring». (2010, juni). Hentet fra [http://www.galdu.org/govat/doc/samisk\\_brosjyre1.pdf](http://www.galdu.org/govat/doc/samisk_brosjyre1.pdf)
- Uzuner S. (2009). Questions of culture in distance learning: A research review. *Int. Rev. Res. Open Distance Learn. International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1–19.
- Weiner, C. (2003). Key Ingredients to Online Learning: Adolescent Students Study in Cyberspace - The Nature of the Study. *INTERNATIONAL JOURNAL OF E LEARNING*, 2, 44–50.
- Wilson, V. (2012). Research Methods: Interviews. *Evidence Based Library and Information Practice*, 7(2), 96–98.
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research Areas in Distance Education: A Delphi Study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3).

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*.

Oslo: Universitetsforl.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: NSD godkjenning og vurdering

Vedlegg 3: Intervjuguide

## Informasjon om forskningsprosjekt

### **Forskningsprosjekt om lærings- og identitetsprosesser hos elever ved den nettbaserte fjernundervisningsinstitusjonen Globalskolen.**

**Forsker:** Guro Haakanes Bunes

**Program:** Master i Flerkulturell og Internasjonal Utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus

Først ønsker jeg å takke for at dere har sagt ja til å være med på forskningsprosjektet! Mitt navn er Guro Haakanes Bunes og jeg er student ved Master i Flerkulturell og Internasjonal Utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg ønsker å prate med elever, foresatte, lærere og rektor ved Globalskolen. Jeg ønsker å intervju dere om erfaringer og refleksjoner rundt opplæringssituasjonen og deres rolle i tilknytning til opplæringen, eller deg selv som lærende ved Globalskolen. Formålet med oppgaven er å få større innsikt i elevenes lærings- og identitetsprosesser som deltakere ved Globalskolen. Via intervjuene er målet også å kunne svare på den overordnede problemstillingen om hvordan Globalskolen bidrar med et interkulturellt perspektiv i utdanningen.

Et intervju kommer til å vare rundt 40- 60 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg kommer til å ta opp seansen, hvis du og dere tillater dette, fordi jeg ikke ønsker å gå glipp av noen av deres kommentarer. Alle svarene blir behandlet og oppbevart konfidensielt. Det vil si at svarene i intervjuet bare blir delt med veileder. For bruk av eksempelvis tittelen *rektor* i publiseringen spør jeg med dette om en samtykke fra rektor for publisering av slike indirekte personopplysninger om rektor i rapporten. Jeg kan forsikre elever, foresatte og lærere om at all informasjon som inkluderes i rapporten ikke identifiserer deg/dere som respondent(er). Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 30.12.2014.

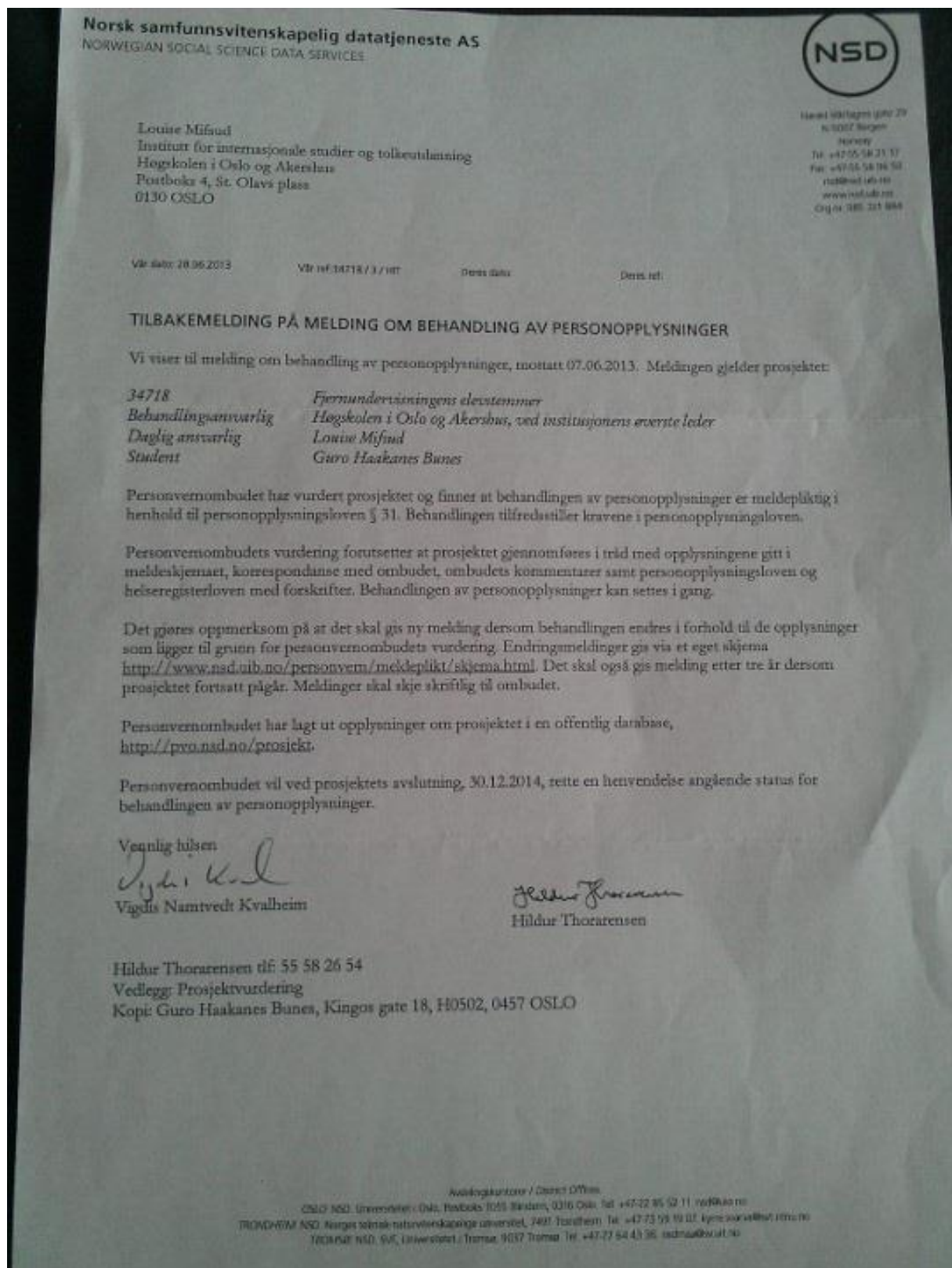
Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Om det er noen innvendinger eller spørsmål - eller noe annet, ring meg gjerne på 97517665, Skypenavn gurohaakanesbunes eller kontakt meg via mail på [s162167@stud.hioa.no](mailto:s162167@stud.hioa.no), så svarer jeg så raskt jeg kan! Min veileder Louise Mifsud ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning kan også kontaktes på telefonnummer 22 45 22 07, via Skypenavn [louise.mifsud1](mailto:louise.mifsud1) eller via [Louise.Mifsud@hioa.no](mailto:Louise.Mifsud@hioa.no).

Med vennlig hilsen

Guro Haakanes Bunes  
Kingos gate 18, H0502  
0457 Oslo





Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. For elever blir det også innhentet samtykke fra foreldre. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet forutsetter at navn på enkeltpersoner erstattes med fiktive navn eller annen kode når intervjuer og andre opplysninger legges inn på pc. Det kan lages en liste som kobler fiktivt navn/nummer med deltakernes reelle navn (koblingsnøkkel). Denne listen må oppbevares adskilt fra det øvrige datamaterialet, og bare prosjektleder kan ha tilgang til den.

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

Prosjektet skal avsluttes 30.12.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## Intervjuguide

Påfølgende temaer vektlegges ulikt avhengig av intervjupersonens rolle

### Introduksjon

- Alder/botid/bosted
- Yrke/interesser
- Arbeidsoppgaver
- Familie/venner
- Tid som elev/lærer/rektor i Globalskolen
- Hvordan er det å være elev/lærer/rektor ved Globalskolen?
- Kombinasjonen lokalskole/Globalskolen

### Hjemmemiljøet

- Familie/venner
- Tradisjoner
- Hvordan er hverdagene i familien?
- Hvordan er hverdagene for eleven?
- Reiser
- Kontakt med Norge

### Tilknytning

- Hvor oppfatter du tilknytning til/hvorfor
- Tradisjoner
- Opplevelse av interesse og verdi

### Språk

- Språk i hverdagen
- Lesespråk
- Muntlig språk
- Språkets betydning
- Skriftlige og/eller muntlig arbeidsformer i Globalskolen



## Undervisning

- Oppfattelse av undervisning
- Arbeidsformer
- Struktur/oppgavetyper
- Virkemidler for interesseskapelse
- Prefererte arbeidsoppgaver
- Asynkron undervisningsform
- Når gjøres lekser fra Globalskolen?
- Tid som brukes på Globalskolen i uka
- Eksempler på undervisningsopplegg og vanlige oppgaver
- Kulturen i undervisningen

## Interesse

- Interesse for Globalskolen
- Interesse for fag (RLE/norsk/samfunnsfag)
- Hvorfor deltar eleven(e) på Globalskolen?
- Innstilling til undervisningen og Globalskolen

## Tilpasset opplæring

- Hvordan foregår tilpasning
- Virkemidler i undervisning
- Innhold i tilbakemeldingene

## Hjem- skole relasjon

- Hva innebærer kommunikasjonen?
- Oppfatninger om kommunikasjon og hvordan den foregår/forventninger
- Foresattes rolle tilknyttet Globalskolen og elevers arbeid
- Grad av foresattes innsikt i elevarbeid

## Lærer- elev relasjon

- Hva innebærer kommunikasjonen?
- Oppfatninger av relasjonen og hvordan den foregår/forventninger
- Tilbakemeldingene
- Virkemidler for å styrke relasjonen

## Elev- elev relasjon

- Om denne kommunikasjonen er tilstedeværende/ forventninger
- Integrering av samarbeid i undervisning
- Oppfatninger om relasjonen

## Kultur og interkulturellt perspektiv

- Oppfatning av kulturen i Globalskolens undervisning/innstilling
- Undervisning om andre kulturer som del av undervisning
- Undervisning om bakgrunner til elever i klassen

## Lærersamarbeid\*

- Hvordan foregår lærersamarbeid?
- Ulike læreres bidrag i undervisning
- Møter over nettet/fysisk møter

## Reglement\*

- Kompletterende undervisning
- Retningslinjenes innvirkning

## Vurdering\*

- Hvordan foregår vurdering ved nettskolen?
- Om formativ vurdering
- Tilbakemeldingene

(\* ) For lærere og rektor spesielt