

MASTEROPPGAVE

Lære å lære på nytt

En kvalitativ intervjustudie av voksne innvandreres første møte med norskopplæring.

Aina Irene Weidal
Kandidat nummer:141507

15. mai 2018

Master i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning



*«For eksempel er det ikke slik at man bare lærer et lærestoff.
Man lærer samtidig å lære» (Bråten, 2012, s. 104).*

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om voksne innvandreres første møte med norskopplæringen. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, som denne elevgruppen følger, er preget av et sosiokulturelt læringsyn. I 2017 var det 42 000 elever totalt i Norge som deltok i opplæring i norsk og samfunnskunnskap knyttet til denne læreplanen (Kompetanse Norge, 2018). Hovedkategorien av disse er flyktninger med familier og familiegjenforente med innvandrere til Norge. I det første møtet med skolen kan det være at elever opplever en stor overgang fra undervisningspraksisen de er vant med fra hjemlandet til den de møter i Norge. Flere styringsdokumenter peker på behovet for mer forskning på elevgruppen voksne innvandrere og deres læringsutbytte. Per i dag er det ingen formelle krav til lærere som underviser i norskopplæring etter introduksjonsloven for voksne innvandrere. Styringsdokumenter peker på at dette er uheldig, og etterlyser også mer forskning og kunnskap om metodikk for elevgruppen. Problemstillingen er: *Hvordan opplever voksne innvandrere med noe formell skolegang fra hjemlandet at deres syn på læring ivaretas i overgangen til begynneropplæringen i norsk?*

I denne studien er det gjennomført åtte kvalitative forskningsintervjuer med elever i norskopplæringen i Oslo (spor 2 og 3). Et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv danner utgangspunktet for tolkning av materialet, og tematisk analyse benyttes for bearbeiding av data. Informantene beskriver en skolehverdag i hjemlandet som er svært forskjellig fra den de møter i Norge, og jeg mener å finne indikasjoner på at de har erfaring fra opplæring som er fundert i et annet læringsparadigme i hjemlandet enn det sosiokulturelle som læreplanen bygger på. Funnene kan være med på å styrke min hypotese om at det i et migrasjonsperspektiv er en stor overgang å flytte fra et land til et annet også når det gjelder undervisningspraksis. Dette kan innvirke på læringsutbyttet, først og fremst i begynnelsen til de blir vant til den nye situasjonen. Målet med denne oppgaven er å utvikle mer kunnskap om hvordan man kan sikre et optimalt læringsutbytte for elever på et tidligere tidspunkt i norskopplæringen. Voksne innvandrelever er også foreldre i norsk skole og arbeidstakere i norske bedrifter hvor de kan møte på sosiokulturelt læringsyn. Jeg tenker at det handler om å «lære å lære på nytt» for mange av dem. Kanskje kan en innføring i hvordan vi mener at undervisningspraksis basert på sosiokulturell læringsteori foregår i Norge, være på sin plass. På den måten vil elever fra land utenfor EU/EØS slippe å finne ut av dette på egen hånd, slik mine informanter har måttet gjøre. Både den voksne og samfunnet vil da kunne spare tid med tanke på optimalisering av læringsutbytte og inkludering.

Forord

Motivasjonen for å skrive en masteroppgave, bygger på flere forhold. For meg oppsto en undring da jeg leste Ivar Bråtens ord i innledningen til *Ulike perspektiver på læring* hvor han skriver at begrepet «læring» er et omstridt tema fortsatt i det 21. århundre. Videre hevder han at det er stor uenighet om definisjonen av – og kjennetegn på, læring. Han mener situasjonen på flere måter kan «minne om den vi hadde for 30-40 år siden, da den kognitive psykologien var på fremmarsj på bekostning av det dominerende behavioristiske perspektivet (Bråten, 2002, s. 11).

For 40 år siden gikk jeg i femte klasse. Det vil si at jeg var med på et skifte i læringsparadigme i min videre skoletid. Utviklingen etter at jeg gikk ut av videregående, har jeg ikke vært en del av. Dette vil sannsynligvis gjelde mange «voksne» i tillegg til meg selv. Når vi underviser voksne i dag – tar vi da høyde for at de kan være vant til en annen måte å lære på? Har voksne innvandrere fra land utenfor Europa vært med på det samme skiftet i læringsparadigme som vi har hatt her i Norge? Undringen er blitt til denne masteroppgaven som ikke kunne vært gjennomført om det ikke hadde vært for mine mange gode hjelpere og støttespillere. Som godt voksen, med lederjobb og fullbooket timeplan, har det til tider vært en utfordring å sette av tid til prosjektet. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Kristine Høeg Karlsen, for motivasjon, tilstedeværelse og faglig støtte. Det var aldri nei å få; din tilgjengelighet var upåklagelig. Takk til min dyktige studievenninne Birgitte Sjøtveit som har vært god å ha gjennom snart fire år – ikke minst dette siste «skrive-året». Informantene fortjener en stor takk. Uten deres velvillighet hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk til leder og lærer ved skolen som formidlet kontakt slik at vi kunne møtes. Gode fagfeller har den siste tiden lest gjennom oppgaven og tålmodig påpekt punkter til forbedring. Det har vært en omstendelig og nødvendig jobb. Jeg takker så mye for hjelpen. Min leder og mine medarbeidere nok til tider lidd under å ha hatt en ansatt/leder med hodet fullt av læringsteori. Så til dere: takk for tålmodigheten. Venner og familie i «gode og onde dager»; dere regnet jeg vel nesten med. Men takk for at dere ikke sviktet denne gangen heller.

Bærum, 15.. mai 2018

Aina Irene Weidal

Innhold

_Toc514075112	
1. Innledning, tema og problemstilling	1
1.1. Begrepsavklaringer	4
1.2. Forskningsoversikt	6
1.3. Forskningsdesign, oppbygning og struktur	9
2. Teoretiske perspektiver	10
2.1. Sentrale læringsteorier	10
2.1.1 Behaviorisme	11
2.1.2. Kognitiv læringsteori	14
2.1.3. Konstruktivismen	15
2.1.4. Sosial kognitiv læringsteori	16
2.1.5. Sosiokulturell læringsteori	18
2.1.6. Andragogikk og voksenlæring	20
2.2. Utvikling av analyseverktøy	22
2.2.1. Motivasjon	23
2.2.2. Deltakerperspektiv	24
2.2.3. Individualisme og kollektivismen	24
2.2.4. Kunnskap som produkt eller prosess	25
3. Metodisk tilnærming	27
3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted	27
3.2. Forskningsstrategi og utvalg	29
3.3. Forskningens kvalitet	33
3.4. Etske betraktninger	35
3.5. Analyse av data	37
4. Funn	44
4.1. Motivasjon	44
4.2. Deltakerperspektiv	46
4.3. Kollektivismen/individualisme	48
4.4. Kunnskap som produkt eller prosess	49
4.5. Relevante funn relatert til læringsutbytte	51
5. Diskusjon	53
5.1. Motivasjon	53
5.2. Deltakerperspektiv	54
5.3. Kollektivismen/individualisme	56
5.4. Synet på kunnskap	57
5.5. Læringsutbytte	58
5.6. Oppsummering av diskusjon	60
6. En oppsummerende konklusjon og veien videre	62

Litteraturliste.....	66
Vedlegg.....	71
Informasjonsskriv.....	72
Intervjuguide.....	74
Meldeplikt-test NSD.....	76
Sjekkliste.....	77

1. Innledning, tema og problemstilling

Ved migrasjon vil mennesker forflytte seg både geografisk og mentalt inn i en ny undervisningspraksis som ikke nødvendigvis er lik den de er vant med fra tidligere. Migrasjon innebærer for eksempel overgangen fra livet i hjemlandet til livet i Norge (Spernes, 2012, s. 115). En migrasjonsprosess vil alltid inneholde både tap og vinning. Ulikhet kan være krevende og en utfordring - også i den flerkulturelle skolen. Ved å ta hensyn til forskjeller, kan man skape et likeverdig tilbud. Spernes (2012) mener at ulikhet må synliggjøres og vektlegges fordi det er normalt å være forskjellig. Hun påpeker at vi er opptatt av flagg, bønnenrom og nasjonaldag i skolehverdagen, men ikke på hva man metodisk GJØR i undervisningen for å ivareta ulikheter (Spernes, 2012).

Læringsteori påvirker hvordan vi oppfatter at læring skjer. Dette preger et samfunns syn på hvordan undervisning best kan planlegges og gjennomføres. Alle elever – barn, unge og voksne – er i stor grad underlagt samfunnets grunnleggende oppfatning av læring. I dag vet man mye om ulike aspekter ved læring og ulike måter å lære på, men man er ikke enige om en beskrivelse av hvordan læring skjer (Säljö, 2016). Måten vi lærer og tar del i kunnskap på, er avhengig av de kulturelle forhold vi lever under. Når samfunn forandrer seg og kunnskap og teknologi utvikler seg, vil oppfatning om læring endres. Dette påvirker det som skjer i klasserommet. Hvis vi tenker tilbake i tid, var det andre ting enn nå som var viktige å lære seg i vår kultur enn det som har fokus i dag (Säljö, 2010, s. 14). Ikke bare hva og hvor mye vi skal lære forandres, men også de måtene vi lærer og tar del i kunnskap på. Læreplaner og styringsdokumenter bygger i stor grad på det gjeldende læringsteoretiske paradigmat i et samfunn. Alle samfunn har behov for å videreføre tilegnet kunnskap og ferdigheter til oppvoksende generasjoner med bakgrunn i at man ikke kan la *kunnskap*, i betydningen fremskritt som er gjort, og resultater som er oppnådd, gå tapt. Hva vi legger i denne kunnskapen, varierer fra samfunn til samfunn og fra epoke til epoke (Säljö, 2016, s. 21).

Temaet i denne oppgaven er gradvis sprunget ut fra min erfaring med å undervise voksne innvandrere gjennom tjue år i kommunal og fylkeskommunal voksenopplæring. Både som spesialpedagog og skoleleder har jeg erfart at voksne innvandrere fra Asia og Afrika, men også fra land som ligger nærmere oss rent geografisk som Litauen og Polen, har andre forventninger med seg inn i skolen enn norske elever har. Voksne innvandrerelever har, etter min erfaring, stor respekt for læreren som autoritetsperson og de kan fortelle at lærerne i hjemlandet ofte er strengere enn i Norge. De er lite vant med gruppediskusjoner og med å bli

oppfordret til å si sin mening i klasserommet. Nok en inspirasjon til å gå videre med dette temaet, fikk jeg under halvårsenhet om inkludering tidlig i dette studiet. Fra litteraturen vet vi at kjennskap til metode og læringssyn kan påvirke læringsutbytte og inkludering. Det var en spennende tanke, spesielt for meg som er opptatt av voksne elever fra andre land (Florian, 2011). Jeg ble interessert i å undersøke nærmere om min erfaring på området kan sies å være relevant også i forskningssammenheng for denne elevgruppen. I flere styringsdokumenter finner jeg sammenfallende behov.

I februar 2017 publiserte Brochmann-utvalget en rapport med overskriften «Integrasjon og tillit» (NOU 2017:2). Denne rapporten er utarbeidet med fokus på å analysere sammenhengen mellom velferdsordninger, herunder opplæring, og innvandrere i Norge. Ordet integrering brukes ofte i rapporten. Jo raskere integrering, jo bedre for enkeltmennesket kan vi lese i rapporten, og grunnen de gir er at risikoen for å havne utenfor arbeidsmarkedet øker med lengre integreringsperiode. Det å sørge for at alle lærere har kompetanse i å undervise innvandrerelever, kvaliteten på opplæringen og det å ha en mer kunnskapsbasert systematisk utprøving og evaluering av ulike modeller for opplæring, fremheves. Formuleringer som «hensiktsmessig utformet utdanningstilbud» og «opplæring som bidrar til at innvandrere kommer raskt i arbeid», går igjen. Rapporten omtaler innvandrerelever generelt i norskopplæring og grunnskole for voksne:

Utvalget vil understreke at det foreligger lite forskningsbasert kunnskap om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne, det gjelder både opplæringens innhold, metodisk tilnærming, læringsmiljø og kommunenes organisering av tilbudet. Lite kunnskap kan føre til at politikkutviklingen skjer på mangelfullt grunnlag. I en situasjon med høy innvandring og mange som vil ha behov for norskopplæring, anbefaler utvalget at det legges til rette for systematisk utprøving og evaluering av ulike modeller for opplæring, slik at valg av opplæringsmodeller – i klasserom, arbeidsliv eller kombinasjoner av disse – blir mer kunnskapsbasert (NOU 2017:2, s. 198).

Allerede i NOU 2010:7 «Mangfold og mestring» (Østberg-utvalget) påpekes det at det i opplæringen må tas hensyn til *ulikheter i erfaringsbakgrunn og pedagogiske tradisjoner*. Østberg-utvalget konkluderer med at det er behov for etterutdanning og profesjonalisering av lærere i opplæringen for voksne. Videre konkluderer utvalget med at det er behov for kunnskapsutvikling på feltet blant annet når det gjelder effekter av opplæringen som gis i norsk og samfunnskunnskap, og sammenhengen mellom innholdet i opplæringen, pedagogikk og resultater. I tillegg fastslår utvalget behovet for kvalifisert pedagogisk personell i

opplæringen for voksne i fremtiden (NOU 2010:7, s. 284). Nasjonal kompetansepolitisk strategi for 2017- 2021 utarbeides av Kunnskapsdepartementet i samarbeid med Arbeids- og sosialdepartementet, Justis- og beredskaps departementet, Kommunal- og moderniseringsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet, Sametinget, hovedorganisasjonene i arbeidslivet og Voksenopplæringsforbundet. Strategien har som mål «å bidra til at enkeltmennesker og virksomheter har en kompetanse som gir Norge et konkurransedyktig næringsliv, en effektiv og god offentlig sektor, og gjør at færrest mulig står utenfor arbeidslivet» (Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021, s. 7). Nøkkelen til deltakelse i utdanning og arbeidsliv for voksne innvandrere ligger i *mestring av språket*. Det sies i strategidokumentet at innvandrernes kompetanse må benyttes bedre da «de trenger tilbud om norskopplæring og annen opplæring og utdanning tilpasset deres utdanningsnivå og norskferdigheter» (Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021, s. 22). I dokumentet legges det vekt på «å styrke kompetansen til voksne med svake grunnleggende ferdigheter, svake norskferdigheter og ikke fullført videregående opplæring» (Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021, s. 23). Flere av punktene strategipartnerne er enige om, nevner «opplæring på voksnes premisser», «opplærings- og kompetansetiltak», «læringsmotivasjon» og «læringsevne». Strategidokumentet sier imidlertid ingenting om *hvordan* denne styrkning av kompetanse skal skje.

Styringsdokumenter for norskopplæring for innvandrere og voksnes læring, er blant annet Stortingsmelding nummer 16 «Fra utenforskap til ny sjanse». Her kan vi lese om viktigheten av fokus på lærernes spisskompetanse for elevgruppen fordi dette har betydning for kvaliteten i opplæring (Meld. St.16 (2015-2016), s. 43). Det fremheves at lærerne som underviser innenfor norskopplæringen etter introduksjonsloven, må ha kompetansekrav knyttet til sitt virke. Slik er det ikke i dag, det sies bare at «den som skal undervise i norsk og samfunnskunnskap skal som hovedregel ha faglig og pedagogisk kompetanse» (Introduksjonsloven § 19). Faglig og pedagogisk kompetanse er således ikke noe ufravikelig krav. Det vises videre til behovet for mer kunnskap om voksenopplæring og undervisning av innvandrere.

Innvandrere kommer fra mange forskjellige land til Norge. Å bruke betegnelsen «innvandrere» om dem alle og tenke at de er like seg imellom, vil kanskje innebære en merbelastning for dem. Av styringsdokumentene ser vi at lærerkompetanse for undervisning av voksne – og innvandrere etterspørres. Min ambisjon er å få større innsikt i hvilke pedagogiske tradisjoner denne elevgruppen er vant til fra hjemlandet og hvilke erfaringer de har med overgangen til opplæring i Norge. Målet er å forstå hvordan de opplever møtet med

læringsteori i betydningen undervisningspraksis i begynneropplæring i norsk. Jeg har valgt følgende problemstilling for oppgaven:

Hvordan opplever voksne innvandrere med noe formell skolegang fra hjemlandet at deres syn på læring ivaretas i overgangen til begynneropplæringen i norsk?

Videre har jeg definert følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken erfaringsbakgrunn med undervisningspraksis har voksne innvandrere med noe formell skolegang fra hjemlandet med seg inn i begynneropplæring i norsk?
- Hvordan opplever de møtet med norskopplæring med tanke på læring og inkludering?
- Hvordan kan norskopplæringen tilrettelegges på best mulig måte for denne elevgruppen med tanke på læring?

1.1. Begrepsavklaringer

Innledningsvis defineres læring på denne måten: «Learning can broadly be defined as any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing» (Illeris, 20019, s. 7). Dette på tross av at læringsbegrepet er omdiskutert og ifølge Illeris er det ikke enighet om definisjonen av læring. I kapittel 2 utdypes dette nærmere. Videre er undervisningspraksis det begrepet jeg hovedsakelig vil benytte videre i oppgaven. Det er viktig å være oppmerksom på at begrepet aldri vil beskrive en spesiell praksis på tvers av lokale forhold. Undervisning og læring er situerte praksiser som involverer bestemte personer i et avgrenset tidsrom på et gitt sted (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2015, s. 18). Undervisning kan defineres slik: «Undervisning er en planlagt interaksjon mellom underviser og den lærende med henblikk på tilegnelse av faglig, sosial og personlig kompetanse i skolens kontekst (Manger, Lillejord, Nordahl, Helland, 2015, s. 138). Undervisningspraksis i Norge er i denne oppgaven avgrenset til norskopplæring i henhold til introduksjonsloven. Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven) av 4.juli 2003, har som formål «å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet», jf. § 1. Bakgrunnen for introduksjonsloven var at mange nyankomne innvandrere hadde en relativt lang periode etter bosetting i Norge før de kom i arbeid. For mange ble sosialhjelp eneste mulige inntektskilde, noe som bidro til vedvarende avhengighet av det offentlige og en passiv tilværelse. Regjeringen hadde som mål med introduksjonsloven at nyankomne innvandrere raskere og mer systematisk skulle tilegne seg

grunnleggende ferdigheter i norsk og god innsikt i norsk samfunnsliv, slik at de var forberedt for deltakelse i ordinær utdanning eller yrkesliv (Rambøll, 2011, s. 10). Man ønsket også en bedre økonomisk styring av selve norskopplæringen. Gruppene som har *rett og plikt* (gratis) eller *plikt* (betaler) til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, er innvandrere mellom 16 og 67 år fra land utenfor EU/EØS: De har fått oppholdstillatelse som gir grunnlag for permanent oppholdstillatelse etter 1 september 2005. Introduksjonsloven gir også føringer for omfang av opplæringen – minimum 550 timer norsk og 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår for innvandrere med rett til opplæringen. Gratis opplæring eller ikke er avhengig av oppholdsgrunnlaget og alderen til innvandreren (Introduksjonsloven, kap.4). Opplæringen følger «Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere» hvor det overordnede målet er «å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet» (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2012, s. 3) Læreplanen bygger på det europeiske rammeverket for språk som er utarbeidet av Europarådets avdeling for moderne språk i 2001. Den er bearbeidet til norske forhold av Kompetanse Norge (tidligere VOX) som er nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (Læreplanen, 2012, s. 7).

Læringssynet i det felles europeiske rammeverket for språk er at språk læres gjennom kommunikasjon og i samhandling med andre. Læringsmål, valg av læringsaktiviteter og evaluering av læringsresultater er preget av dette. Egenvurdering og bruk av andre formative vurderingsformer står sentralt for tilegnelse av språkferdighetene *lytte, snakke, samtale, lese og skrive* (Læreplanen, 2012, s. 7). Det kan diskuteres om læringssynet i planen tar hensyn til de ulike læringstradisjoner i innvandrernes hjemland. For at læreplanmålene skal kunne nås, må deltakeren få hjelp til å utvikle bevisste læringsstrategier. Dette innebærer blant annet å lære seg å planlegge, overskue og evaluere læringsprosessen for på denne måten å kunne styre egen læring. Læreren må være både ekspert, veileder og formidler (Læreplanen, 2012, s. 7). Opplæringen på tre ulike spor skal ta utgangspunkt i deltakernes forutsetninger. Dette innebærer at tempo og progresjon i opplæringen er ulik for de tre sporene. I tillegg vil arbeidsmåter, læremidler og gruppestørrelse variere (Læreplanen, 2012, s. 7). Spor 1 er tilrettelagt for deltakere som har liten eller ingen skolegang. Noen er helt uten lese- og skriveerfaring, men andre kan lese noe, men ikke skrive. Nivået deles derfor inn i både en alfabetiseringsmodul og ordinær språkopplæring. Spor 2 er tilrettelagt for deltakere som har en del skolegang. Deltakerne har skriftspråklige ferdigheter på morsmålet eller et annet språk og kan bruke skriftspråket som redskap for læring. Spor 3 er tilrettelagt for deltakere som har god allmennutdanning. Noen har også påbegynt eller fullført utdanning på høyskole- eller

universitetsnivå. Deltakerne er vant til å bruke lesing og skriving i tilegnelse av kunnskap og har ofte lært ett eller flere fremmedspråk på skolen. Mange har utviklet gode læringsstrategier og har høy språklig bevissthet (Læreplanen, s. 9).

I denne oppgaven defineres voksne elever som personer mellom 16-67 år i henhold til introduksjonsloven. Innvandrere forstås som «personer som er født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre og som på et tidspunkt har innvandret til Norge» (Stortingsmelding 16, 2015-2016). Begynneropplæring vil si den første tiden elever er i en ny form for opplæring. Opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er hjemlet i introduksjonsloven. Målet for opplæringen er at elevene (helst innen to år om de er i et introduksjonsprogram) skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke språket i utdanning og arbeidsliv. I Fafo-rapport fra 2017 sies det at dette er altfor kort tid for mange av elevene; minst fire år må til før de lærer adekvat norsk. Elevgruppen er sammensatt og har ulik bakgrunn med tanke på skoleerfaring, helse, økonomi, familieforhold osv. Progresjon er derfor vanskelig å forutsi (Djuve m. fl., 2017, s. 121).

I henhold til Stortingsmelding 16 skal regjeringen legge opp til ulike strategier for å forebygge og forhindre utenforskap, som betyr å fremme inkludering (Meld. St., 2015-2016, s. 11). Det er pr i dag internasjonalt manglende enighet om hva inkludering er ifølge Børhaug og Helleve (2016, s. 136). I denne oppgaven brukes følgende definisjon foreslått av Florian & Black-Hawkins (2011), hvor inkludering er «“(…) a process of increasing participation and decreasing exclusions from the culture, community and curricula of mainstream schools» (Booth m. fl., 2000 i Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 813).

1.2. Forskningsoversikt

Det finnes relativt lite forskning på området læring for voksne innvandrere, og ifølge rapporter og meldinger fra styrende organer er det behov for mer forskning og kunnskapsutvikling (NOU 2010:7; 2017:2; Stortingsmelding 16). Det kan være mange grunner til dette, men det at voksne innvandreres «stemme» i offentlig debatt ikke høres, kan handle om at de har kompliserte liv, manglende språkkunnskaper, noen har dårlig helse (psykisk og fysisk) og økonomiske utfordringer (Reksten, 2010, s. 81). I søket etter relevant kilder til forskningsoversikten har jeg benyttet nettbaserte søkemotorer på biblioteket ved Høgskolen i Østfold. Jeg har i hovedsak vurdert fagfelleverderte artikler på nivå for og et par masteroppgaver som ble vurdert som svært relevante for oppgavens tema. I det følgende gir jeg en oversikt over forskningen jeg fant i tre ulike temaer: overgangen fra et

læringsparadigme til et annet, interkulturell og monokulturell praksis i opplærings situasjoner, og til sist noen studier som fokuserer på inkluderingsaspekter.

Hovedvekten av forskningen jeg fant fokuserer på overgangen fra et læringsparadigme til et annet. Et eksempel på et slikt studium er en brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere på oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). Formålet med denne studien var å se på erfaringer og vurderinger fra voksne innvandrere som deltar i norskopplæring for å innhente kunnskap om tilbudet som et grunnlag for videreutvikling. Studien finner at elevenes forventninger til hvordan undervisningspraksis skulle være, var basert på erfaringer fra hjemlandet og stemte dårlig med opplevelsen de fikk i sitt første møte med norskopplæringen (Rambøll, 2011, s. 5). utfordringer ved migrasjon fra et læringsparadigme til et annet, beskrives også i en svensk doktorgradsavhandling om innvandreres opplevelse av språkopplæring i Sverige (Gustavsson, 2007). Gustavsson (2007) mener det er oppsiktsvekkende lite forskning som er gjort på området som angår kunnskap om drivkraften bak individers reaksjoner og handling, om de bakenforliggende mekanismene i innlæring og undervisning og hva som påvirker møtet mellom individ og system i en slik sammenheng. I denne studien intervjues elever fra Kurdistan. Gustavsson gjennomførte også et feltstudium i informantenes hjemland. Dette for å se nærmere på skoleforholdene der. Han fant at det er en stor og krevende overgang for elevene å komme fra hjemlandet og over i svenskopplæring. De samme funnene gjør Alfred (2003) ved universitetet i Wisconsin som har forsket på hvordan voksne kvinner fra Karibia klarer overgangen til studier i USA på bakgrunn av den skoleerfaringen de har fra hjemlandet. Hun bekrefter at overgangen fra et skolesystem til et annet er vanskelig og uvant og at studentene bruker tid på å tilpasse seg det nye systemet de kommer til (Alfred, 2003). En stor overgang var det også for sykepleieren Anna som flyttet fra Grønland til Danmark for å videreutdanne seg, slik det dokumenteres i studien til Kristensen (2017). En av grunnene til dette var at hun møtte en diskusjonskultur i Danmark som hun ikke var vant med fra Grønland. Studien dokumenterer at det tok lang tid å beherske den nye kulturen. Uten å ha diskusjonskompetanse på lik linje med andre elever, opplevde hun å ikke bli sett på – eller føle seg som - en likeverdig elev i det danske systemet (Kristensen, 2017).

En annen gruppe med forskning er studier som fokuserer på interkulturell og monokulturell praksis i opplærings situasjoner. Studiene viser at det å undervise elever med svært uensartet bakgrunn, vil stille ekstra krav til pedagogisk kompetanse (se f.eks. Enitgar, 2017; Jensen, Jæger, Lorentsen, 1995; Jimenez & Rose, 2010; Sørensen, Iversen, From & Bonesrønning, 2015). Amerikanerne Jimenez og Rose (2010) påpeker det at å kjenne elevene

sine er en ting, men å kjenne til hvordan man best skal benytte denne kunnskapen i undervisningsøyemed, er noe annet. Teori og praksis går ikke alltid hånd i hånd, viser deres forskning. De viser til manglende lærerkompetanse på området «culturally responsive instruction» som vil si bevissthet på forskjeller i kulturbakgrunn hos elevene og betydningen av dette i undervisningssituasjonen (Jimenez & Rose, 2010, s. 405). Kultur er også fokus hos en annen amerikaner, Entigar (2017), som mener voksne innvandrere skiller seg fra andre elever og begrunner dette slik: « (...) adult immigrants, whose dynamic, fluid, iterative cultural ways of being and knowing distinguish them from other learners» (Entigar, 2017, s. 2). Entigar (2017) problematiserer også begrepet *monokultur* og det at den monokulturelle tradisjon preger måten pedagoger underviser på. Dette hemmer opplæring av voksne immigranter. Løsningen på de mangler som eksisterer hos pedagoger i dag når det gjelder ivaretagelsen av denne elevgruppen, vil være den diakulturelle (flerkulturelle) pedagogikken (s. 3). Videre mener de norske forskerne Sørensen m. fl. (2015) at det å se på innvandrere som en homogen elevgruppe fra én kultur, er uheldig. Innenfor segmentet «innvandrelever» finnes mange forskjellige kulturer, og det er ikke enkelt for lærer å forholde seg til de ulike erfaringer og forventninger disse har med seg. Begrepet kultur varierer fra land til land (Sørensen m. fl., 2015, s. 14). I Danmark jobbet forskere, lærerutdannere og lærere fra Danmark, Belgia og Tyskland sammen om en prosjektrapport som hadde som mål å komme frem til en felles forståelse av opplæring innenfor interkulturell pedagogikk. Volume 2 omhandler den voksne eleven. Her bekreftes det at voksne elever motiveres for å lære innenfor to hovedområder. Det ene er jobbrelatert læring hvor motivasjonen er å bli mer styrket i sine ferdigheter innenfor nåværende eller fremtidig arbeid. Det andre handler om læring på det personlige plan hvor elevens totale livsverden og kultur involveres i fortid, nåtid og fremtid (Jensen, Jæger, Lorentsen, 1995, s. 104).

I studiene jeg har beskrevet over er det nettopp mangelen på inkludering som gjør at voksne elever fra en annen kultur opplever overgangen til en ny undervisningspraksis som utfordrende og fremmedgjørende. I det følgende gir jeg derfor en oversikt over forskning som nettopp fokuserer på inkluderingsaspekter ved opplæring. Florian & Black-Hawkins (2011) utarbeidet for eksempel en studie med bakgrunn i å utforske spørsmål rundt kunnskap og ferdigheter for lærere som skulle være inkluderende i sin praksis. Formålet var også å gi implikasjoner for lærerutdanning og profesjonell utvikling innen fagfeltet (Booth et al, 2000 i Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 813). Videre finner Børhaug og Helleve (2016, s. 103) at homogeniserende strukturer behandler elevene mer likt enn de faktisk er, og dette fører til en pedagogikk på majoritetens premisser. Selv om det i det mitt utvalg bare er innvandrere og

ikke norske elever, vil undervisnings-praksis sannsynligvis være preget av majoritetens – den norske – befolkningens forutsetninger. Dette vil være uheldig da hensikten med inkludering i opplæringssammenheng bør være å øke læringsutbytte og optimal deltakelse i utdanning og samfunnsliv. Inkludering fører ifølge Børhaug og Helleve (2016) til verdiskapning for samfunnet og er en egenverdi i seg selv for den enkelte, slik intensjonen for norskopplæring etter introduksjonsloven er. Inkluderingsprosesser er i så måte avhengig av deltakelse, kommunikasjon og samhandling ifølge Børhaug og Helleve (2016). Et biprodukt av inkludering, er ekskludering – en følelse av «oss» og «dem» (Børhaug & Helleve, 2016, s. 103).

1.3. Forskningsdesign, oppbygning og struktur

I det følgende vil jeg kort beskrive oppgavens oppbygning og struktur. Oppgaven har seks kapitler totalt. Etter innledningen presenterer kapittel 2 noen utvalgte teorier om læring. Læringsteorier danner grunnlag for pedagogisk tradisjon innenfor et samfunn både kulturelt og tidsmessig og er derfor sentralt for min oppgave. Kapittel 2 avrundes med en presentasjon av et analyseverktøy utviklet med utgangspunkt i læringsteoriene. Verktøyet brukes i utviklingen av intervjuguiden og i analysen og består av fire temaer som hver indikerer kjennetegn ved de ulike synene på læring. I kapittel 3 redegjør jeg for det metodologiske rammeverket. I oppgaven har jeg valgt å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnen til dette er et ønske om å forstå den intervjuedes livsverden. Studien tar utgangspunkt i fenomenologiens tilnærming hvor forforståelse er sentralt for å nærme meg informantenes erfaringsdeling på en forskningsmessig måte (Postholm, 2010). I dette kapitlet beskriver jeg også måten den tematiske analysen ble gjennomført på (Braun & Clarke, 2006). I kapittel 4 presenteres studiens funn med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene danner grunnlaget for diskusjon i kapittel 5. Oppgaven avrundes med en oppsummerende konklusjon i kapittel 6. Som i andre kvalitative studier, vil det i denne oppgaven dreie seg mer om å overføre kunnskap enn å generalisere utover de funn som er gjort (Kleven m. fl., 2014).

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket. Jeg vil beskrive sentrale læringsteorier ment som et grunnlag for å forstå måter voksne elever i norskopplæringen kan lære på. Teoriene er valgt grunnet deres aktualitet for problemstillingen i oppgaven. I denne presentasjonen redegjøres det også for andragogikk, som ikke er definert som en læringsteori, men som kan kaste lys over det særegne i læringssituasjoner som angår opplæring av voksne. Andragogikk er svært relevant for denne oppgaven ettersom en rekke rapporter og artikler på feltet viser behovet for en særskilt kompetanse hos pedagoger som skal undervise voksne innvandrere. Dernest presenteres et analyseverktøy bestående av fire temaer utviklet med utgangspunkt i læringsteoriene. Temaene er: motivasjon, deltakerperspektiv, individualisme/kollektivismen samt kunnskap som produkt/prosess (kap. 2.2.). Analyseverktøyet presenterer hvordan de ulike temaene fremtrer innenfor hver teori.

2.1. Sentrale læringsteorier

Det er ikke mulig å forutsi måten et læringssyn kommer til uttrykk på i en konkret undervisningspraksis, og mer komplekst blir det når vi vet at undervisning i seg selv ikke nødvendigvis bidrar til læring. Men hva vi vet, er at for at læring skal skje må det forekomme en eller annen form for personlig aktivitet og engasjement i situasjonen i kombinasjon med erfaring (Säljö, 2016, s. 33). Det er betryggende – og forvirrende – at vi ennå ikke med sikkerhet vet hvordan mennesker lærer, og kanskje lærer vi alle på hver vår individuelle måte? Oppfatninger og føringer for hvordan en best kan lære vil ifølge Andreassen (2013) kunne variere mellom individer og kulturer (s. 16). Säljö (2010) hevder at nøkkelen til suksess i vår samtid og fremtid, er å oppnå eksakt kunnskap om hvordan mennesker lærer, men han frykter at dette aldri kommer til å skje (s. 12). Selv om læring kan forstås ut fra ulike perspektiver, er det ifølge Bråten (2011) enighet om at læring er en flerdimensjonal prosess som alltid innebærer et *hva*, noe som læres eller endres; læringens *hvem*, de personer som samhandler om læring; læringens *hvor*, det fysiske, sosiale og kulturelle miljøet der læringen foregår; og læringens *når*, det tidsrommet læreprosessen skjer innenfor (s. 50- 54). Videre kan meningsfull læring ifølge Manger m. fl. (2015) sees på som *gjenkalling*, evnen til å huske lærestoffet i ettertid slik det ble presentert i innlæringsfasen, og *overføring*, evnen til å bruke det som ble innlært til å løse nye problemer, svare på nye spørsmål og lette ny innlæring av ukjent stoff (s. 326). I dette kapitlet vil jeg beskrive seks ulike teorier om læring. Jeg vil med en gang presisere at det i litteraturen ikke eksisterer en enhetlig oppfatning av hvor grensene

går mellom ulike læringsteorier. I presentasjonen som følger har jeg valgt den inndelingen jeg mener egner seg best med tanke på analysen og drøftingen av funnene. I presentasjonen beskrives kjernebegreper, sentrale skikkelser, undervisningspraksis og kritikken av teorien i tillegg til at det vises til teoriens historiske opprinnelse og utviklingen frem mot vår tid. Jeg starter med behaviorisme, etterfulgt av en redegjørelse av kognitiv læringsteori, konstruktivisme, sosial kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori. Kapittel 2.1. avrundes med en presentasjon av andragogikk og voksenopplæring.

2.1.1 Behaviorisme

Baumgartner (2003) mener at innenfor en læringsteoretisk tilnærming for voksne er behavioristisk læringsteori en selvstendig og bærende retning. Dette perspektivet støttes av Skaalvik & Skaalvik (2013) som hevder at denne teorien er en hovedtilnærming til læring, i likhet med andre forskere på feltet, som for eksempel Säljö (2016) og Manger m. fl. (2015). Behavioristene er opptatt av å beskrive atferd, det vil si det vi kan observere av menneskelige handlinger. Begrepet «behaviour» betyr nettopp atferd eller oppførsel. Læringsteorien samsvarer med den vitenskapsteoretiske retningen positivisme, som var dominerende i Europa på begynnelsen av 1900 tallet. Posivistene etterfulgte naturvitenskapelig forskningstradisjon og var ifølge Säljö (2016) opptatt av at kunnskap skal være observerbar; bare det vi ser kan vi forske på en objektiv og pålitelig måte.

Innenfor behaviorisme finnes det ulike retninger med ulike sentrale begreper. *Klassisk betinging* er en slik teori utviklet av russeren Pavlov tidlig på 1900-tallet. Pavlov oppdaget at hunder utviklet spyttsekret når maten de fikk etterhvert ble assosiert med lyden av en klokke; de siklet etterhvert bare de hørte lyden av klokka. Dette kalte han lærte eller betingete reflekser. Den lærte refleksen er betinget av at stimuli (ringing av klokka) presenteres med nærhet i tid og rom; umiddelbart etter at maten er gitt - da skjer reaksjonsoverføringen (Säljö, 2016). Noe senere, på 1920-tallet, arbeidet den amerikanske psykologen John B. Watson med sitt eksperiment der den ettårige gutten Albert var hovedpersonen sammen med en hvit rotte som han i utgangspunktet var svært interessert i. Når han nærmet seg rotta, ble det slått på en jernstang som ga en skremmende lyd. Dette fremkalte frykt hos Albert for rotta, selv om det i grunnen var lyden – et ubetinget stimuli, han var redd for. Dette er også et eksempel på klassisk betinging (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 30). I følge behavioristene skjer læring derfor ved betinging, dvs. gjennom assosiasjon. Et viktig element i betingingsforsøkene, er følelsene de spiller på. Her baserer man seg på det hedonistiske prinsipp hos mennesket hvor

det naturlig søker å unngå smerte og oppsøke glede. Prinsippet stammer fra samfunnsøkonomisk teori på slutten av 1900 tallet (Imsen, 2014).

Thorndike og Skinner utviklet senere teorien om *operant betinging*. De forsket på betydningen av belønning og unngåelse av straff eller ubehagelige situasjoner. I mer folkelig tale kan man si at de så på læring som et resultat av påvirkning fra omgivelsene. Ved å forsterke det man ønsker at eleven skal gjøre, kan læring påvirkes og fremmes. Forsterkningen kan være av både materiell og sosial art (Manger m. fl., 2015, s. 217). Skinner selv mener kritikken mot behaviorismen bunner i at studiet av menneskelig atferd er et sensitivt område. Han mener retningen er misforstått, og han sier at menneskehetens utfordringer i dag bare kan bli løst ved å øke forståelsen av menneskelig atferd. Det grunnleggende spørsmålet til behavioristene er hvorfor folk oppfører seg som de gjør. Deres agenda er å forstå og forklare atferd. Atferd oppstår og bevares i et biologisk fundert system (Skinner, 1976, s. 49). Videreutviklingen av ideen om operant atferd endte i antakelsen om at når atferd har en konsekvens som blir forsterket, så oppstår den sannsynligvis igjen. En positiv forsterkning styrker atferden slik at den gjentar seg, og en negativ forsterkning styrker atferd som hindrer mer negativ forsterkning (unngåelsesatferd). I dag kan man snakke om forsterkere som noe som lukter, smaker eller føles godt, men til syvende og sist handler dette opprinnelig om overlevelse for arten (Skinner, 1976, s. 52).

Behavioristene fant ut at om man kan forutsi grad av deprivasjon eller aversiv stimulering, kan man mer nøyaktig forutsi graden eller virkningen forsterkningen vil ha og sannsynligheten for at en person vil utføre forventet atferd. Operant respons kommer til syne som et resultat av vilje, av valg hos den enkelte. Betingelsene bestemmer utfallet. Her imøtegår Skinner de som sier menneskesynet i behaviorismen er «robotaktig». Operant betinging handler om at læring er et resultat av belønning eller straff. Belønning fikk etter hvert betegnelsen *reinforcement* som vi på norsk kan kalle forsterkning. Forsterkning av atferd kan virke både med og mot sin hensikt. Først og fremst kan det som oppfattes som forsterkning være forskjellig fra elev til elev. Negativ atferd kan også forsterkes uten at dette er ønsket – eks. oppmerksomhet ved forstyrrende oppførsel (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 35).

Neobehavioristiske læringsformer går et stykke videre og anvender prinsippene fra behaviorismen på områder som systematisk begrepsinnlæring og overføring av læring. Det var hovedsakelig psykologen Gagne som videreutviklet behaviorismen til å kunne gjelde innenfor undervisning. Han og hans medarbeidere interesserte seg for selve *innholdet* i læringen, ikke bare responser. Han utarbeidet åtte kategorier for læring hvor prinsippene er at

læring skjer i et hierarkisk forhold til kunnskap som den enkelte har fra før. Læring blir som byggesteiner i en grunnmur. Sentralt i læringen er begreper og regler. Gagne var også opptatt av overføring av læring – dette skjer når vi overfører begreper om ting til å gjelde for nye eksemplarer av «arten». Vi diskriminerer mellom begreper vi kjenner og nye ting vi støter på ved å sammenlikne likheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Når atferd kan navngis, er det ofte vanlig å omtale det som en type kunnskap i skolen. En spesiell type atferd som fremmer stillhet og god arbeidsmoral, forsterkes i skolen. *Hva man kan er hva man gjør*. «Att meddela kunnskap om hur man gjør olika saker» vil si å lære en person å oppføre seg på en spesiell måte (Skinner, 1976, s. 162). Verbal kunnskap er lettest å forholde seg til da det kan brytes ned til betydning, begreper, fakta eller påstander. Vi prøver elevens kunnskaper gjennom å fremkalle en respons. Straff for eksempel har vært – og er – en flittig brukt reaksjon på uønsket atferd. Straff kan være at man tilfører noe ubehagelig, eks. at lærer kjefter på elever. Gjensitting, utvisning og straffeleks kan være andre former for straff. Fysisk avstraffelse likeså. Indirekte straff er også brukt. Det vil si å frata noen et gode som en konsekvens av uønsket atferd. Dette kan brukes både individuelt og kollektivt. Straff kan påvirke motivasjon negativt ved at eleven forbinder straffen med faget som for eksempel straffeleksen gis i. Emner og interesse for dette faget eller denne læreren kan således miste sin verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 37). Læringsmessig sier Baumgartner om pedagoger som benytter behavioristiske prinsipper, at de underviser sine elever gjennom drilling, repetisjon og forming av «riktig» atferd. Atferden er blitt til ved en rekke vaner som individer har tilegnet seg og inkorporert ettersom det viser seg at de fungerer hensiktsmessig. Det handler om negativ og positiv forsterkning; den atferden som er ønskelig, gir pedagogen positiv respons på, og den atferden som er uønsket, får negativ oppmerksomhet (Baumgartner, 2003).

Bråten omtaler den behavioristiske læringspsykologien som opptatt av at læring, dvs. synlig respons, er et produkt (Bråten, 2012). Oppsummert kan man altså si at behavioristisk tankegang kan brukes som atferdsmodifikasjon i skolen. Man styrer atferd ved forsterkning. Læring anses for å være ytre motivert. Deltakerperspektivet er i hovedsak passivt fordi elevene mottar stimuli som lærer administrerer. Læringen er individualistisk rettet og optimistisk; det vil si at behavioristene mente at alle kan lære. Kunnskap vises som et produkt av læring i form av verbale uttrykk eller atferd. Enkelte behaviorister var tilbøyelige til å si at når ytre stimulusfaktorer ikke var tilstrekkelig for å forklare selv rotters labyrintlæring fullt ut, måtte man ta høyde for visse mentale faktorer eller kognitive aspekter. Men i hovedsak var behavioristenes enige om at læring var et spørsmål om assosiering av nye responser på visse

stimuli. Kognisjonspsykologene, derimot, mente at læring var prosessering av informasjon som skulle lagres (Bråten, 2012).

Det er rettet en del kritikk mot behavioristisk læringsteori, som i hovedsak kan deles inn i to hovedkategorier, i) Synet på mennesket som en «tom boks» og ii) Atferds-modifikasjon kan *aldri* være verdinøytral og objektiv slik behavioristene hevder. Spørsmålet blir da ifølge Imsen (2014) om det dreier seg om manipulasjon eller hjelp til selvkontroll.

Kritikerne hevder videre at betinging i undervisningssammenheng ikke uten videre kan overføres til klasserommet da forsøkene som ligger til grunn er utført i laboratorier under kontrollerte omgivelser. Teorien forklarer bare refleksstyrt læring, ikke viljestyrt, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 31).

2.1.2. Kognitiv læringsteori

Kognitiv læringsteori oppsto etter at behaviorismen hadde dominert det læringsteoretiske området fra begynnelsen av 1900- tallet. Behovet for en forståelse av det som skjer inne i mennesket– utover den observerbare atferden– oppsto. Russeren Chomsky var den som først begynte å interessere seg for mentale prosesser i mennesket. Säljö knytter i sin bok denne interessen på 1950-tallet opp mot utviklingen av datamaskiner: Hukommelse, persepsjon og problemløsning er stikkord for hva man mente behavioristene kom til kort i forklaringen av. Hvordan mennesket lagrer og prosesserer informasjon, og hva slags systemer for lagring av minne man har, knyttes opp mot menneskelig tenkning og kognisjon (Säljö, 2016). «Med kognitive funksjoner mener vi evnen til å tenke, huske ting, løse oppgaver og kunne sette seg inn i egne og andres tanker og meninger» (Manger m. fl., 2015, s. 311).

Allerede i 1920-årene begynte forskeren Piaget fra Sveits å utforme skjema for barns *tenkning*. Han brukte matematisk logikk og gruppeteorier for å kategorisere sitt psykologiske materiale og sine funn. Hans teori er basert på observasjoner og kliniske intervjuer med egne barn. Han var også opptatt av vitenskapelig utvikling over tid, i et historisk perspektiv. Dette omtales som genetisk epistemologi. Piaget interesserte seg for kunnskapsutvikling; hvordan kunnskap og kunnskapsdanning skjer (Säljö, 2016). Han arbeidet som ung sammen med psykologen Binet i Paris og var med på arbeidet med å utarbeide intelligens tester. I undringen over hvordan barn svarte på spørsmål i disse testene, fattet Piaget interesse for hvordan barna kom frem til svarene de ga og hvordan de tenkte. Kognitiv tradisjon er primært opptatt av *tenkning* (Säljö, 2016).

Etter hvert fikk Piagets stadieteori stor betydning innenfor utviklingslære og pedagogikk. Stadieteorien beskriver spesifikke kjennetegn som barn på forskjellig alderstrinn

har forutsetning for å lære. De bygger sin kunnskapsutvikling på det de lærte på forutgående stadie. Piaget beskrev fire hovedstadier for barnets kognitive utvikling hvor de går fra det konkrete til det abstrakte ettersom evnen til resonnering endrer seg med stigende alder (Manger m. fl., 2015). Erfaring eller handling skaper ifølge Piaget og hans tilhengere «skjemaer» hos barn som de benytter i nye situasjoner. Ved prosessene *assimilasjon* - hvor ny informasjon tilpasses eksisterende skjema, og *akkomodasjon* – der det skjer noe nytt som påvirker det eksisterende skjemaet, skjer den tilpasningsprosessen som Piaget kaller *adapsjon* (læring). Matematikkfaget kan være et eksempel på hvordan undervisning for læring er lagt opp etter kognitive prosesser og Piagets stadietenkning: først lærer man grunnleggende regneoperasjoner innenfor de fire regneartene, gjerne med konkrete til bruk i undervisningen. Deretter skjer læring gjennom de neste stadiene – mot mer og mer abstrakte og kompliserte regneoperasjoner. Man kan ikke forsere noen av stadiene; oppgavene må beherskes innenfor hvert stadie i den rekkefølgen de er beskrevet før neste stadie nås.

Kritikken mot kognitivismen gikk ut på at man ikke tok hensyn til språk og sosial påvirkning i læreprosessen, selv om Piaget på sine eldre år ble mer opptatt av omgivelsens betydning. Piaget så heller ikke på seg selv som pedagog, og derfor var hans teori ikke utviklet for bruk i undervisning. Det kom også kritikk av at han i omfattende grad brukte sine egne barn som testpersoner. Teorien tålte heller ikke tverrkulturelle sammenligninger, viste det det seg, da stadie-utviklingen i så måte ikke kunne bekreftes (Säljö, 2010, s. 70).

Innenfor kognitivismen kommer motivasjonen for læring primært innenfra, eleven er en aktiv deltaker i opplæringssituasjonen, undervisning er konsentrert om individets utvikling og progresjon og resultater av læring sees på som en prosess. Kognitivistene mener at ikke alle kan lære alt. Læring forutsetter at man har «bestått» foregående stadie (Säljö, 2010, s. 60).

2.1.3. Konstruktivismen

Konstruktivisme er ikke en læringsteori, men en kunnskapsteoretisk posisjon som andre læringsteorier som kognitivisme og sosiokulturell læringsteori henter elementer fra. Hovedargumentet til konstruktivistene er at mennesket selv spiller en aktiv rolle i produksjon av kunnskap. Det var opprinnelig filosofen Kant (1724-1804) som ifølge Manger m. fl. (2015) fremmet dette synet. Når kunnskap konstrueres av eleven, skjer læring ved assimilering av ny kunnskap i kombinasjon med eksisterende kunnskap. Slik dannes nye kognitive strukturerer på den måten Piaget omtalte. En konstruktivistisk grunntanke innebærer i følge Säljö (2016) at man ser på kunnskap som noe som blir konstruert av et individ gjennom aktivitet (s. 157). Amerikaneren Bruner er en vesentlig representant for konstruktivisme. Han bygget videre på

tanken om at vi tolker verden ut fra det vi vet fra før, og ser på likheter og forskjeller med dette som bakgrunn i vårt møte med verden og nye erfaringer. Bruner fokuserte mer på betydningen av det kulturelle enn Piaget gjorde. I 1940-årene gjorde han detaljerte studier av persepsjon og tenkning, og på 1950-tallet utviklet han så sin «kognitive vitenskap» (cognitive science). Senere i livet – i en alder av 82 år i 1996, utga Bruner materiale som viste hvordan læring og opplæring er kulturelle aspekter, og beskrives derfor ofte inn under fanen sosiokulturell læringsteori (Illeris, 2009). Datamaskintenkning og kulturfokus (computer and culture) er stikkord som viser utviklingen fra kognitiv til sosiokulturell læringsteori slik Bruner beskriver det. Hjernen formes og påvirkes i den kulturen individene lever i. Læringsprosessene er ofte mer kompliserte og tvetydige enn kognitivistene kunne gjøre rede for. Menneskesinnet kan ikke eksistere uten kultur og verden rundt, de er påvirket av kontekst. Bruner trakk sammenligning med evolusjonslæren når han beskrev meningsskaping hos mennesker. Datamaskiner og kognitiv psykologi kunne bare forklare informasjonsprosessering, ikke hele læringsprosessen (Illeris, 2009).

Konstruktivistisk teori beskrives med bakgrunn i at elever tilstreber mening og forståelse. Men kunnskap finnes ikke bare der ute slik at man kan gripe etter den, kunnskap må *konstrueres* av eleven selv (Baumgartner, 2003). Innenfor undervisningspraksis som denne læringsteoretiske retningen bygger på, blir det viktig å vite hvilke ideer eleven har med seg til skolen slik at man kan fortsette å «bygge» på disse (Manger m. fl., 2015, s. 277). Undervisning må tilpasses eleven da han eller hun er aktøren og drives av sin indre jakt på kunnskap og utvikling. Konstruktivistene vil skape mennesker som utforsker nye ting og er kritiske til det bestående. Opplæringen vil derfor være både individualistisk, men også kollektivistisk fundert ved oppfordring om å oppdage nye ting og utvikle kritiske stemmer. Kunnskap sees som en prosess hos den lærende (Imsen, 2014). Konstruktivistene mente at ikke alle kan lære fordi læring forutsetter visse «redskaper».

Kritikken mot konstruktivismen går ut på at realistene, for eksempel, hevder at det finnes en virkelighet uavhengig av menneskets erkjennelse. Dette er i henhold til kognitivistenes syn ikke mulig (Manger m. fl., 2015).

2.1.4. Sosial kognitiv læringsteori

Sosial kognitiv læringsteori forstår læring som noe som skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø. De bygger på kognitivistenes beskrivelse av motivasjon for utvikling hos mennesker. De mener at vi ikke er underlagt biologiske faktorer og skiftende miljøer, men at vi har en mer eller mindre utviklet forventning om mestring som påvirker vår

læring. Canadieren Bandura omtales ofte som den sosialkognitive læringsteoriens far. Opprinnelig var Bandura behaviorist, men han fant ut at denne retningen var ufullstendig da den bare forklarer deler av menneskers læring ved at den overser den sosiale betydningen. I 1970 utviklet han så sin teori som omhandlet lært atferd (Manger m. fl., 2015). Sosialkognitiv teori inneholder både beskrivelsen av operant betinging, og det Bandura omtaler som modellæring; nemlig at mennesker observerer og lærer av andre «modeller». Han ble etter hvert opptatt av hvordan vi kan påvirke egne tanker, følelser og handlinger og at disse faktorene må sees i sammenheng med omgivelsene. Han kom frem til at dette hadde med forventning å gjøre, det vil si grad av forventning om å mestre oppgaver. Dette kalte han mestringsforventning eller «self-efficacy». Bandura mente at mennesker hadde en iboende tro på sin egen evne til å påvirke omgivelsene ved sine handlinger. Han anså denne mekanismen for å være helt sentral for kvaliteten på menneskers fungering. «Self-efficacy beliefs regulate human functioning through cognitive, motivational, affective, and decisional processes» (Bandura, 2002, s. 2).

Et eksempel som kan illustrere tanken bak teorien, er historien om svømmeren Michael Phelps fra Australia. Han har diagnosen ADHD og kunne ikke sitte i ro lenge av gangen i skoledagene. Hans egen og skolens forventning om at han skulle få til noe som helst, var ikke stor. Men så ble han introdusert for svømming for blant annet å få utløp for energien. Hans to eldre søstre drev også med denne aktiviteten, og de fungerte derfor som modeller for Phelps. Forventningen til ham steg med treningsmengde og alder; han var det største talentet treneren hadde sett. Hans utvikling som svømmer bygget på et optimalt samspill mellom personfaktorer og miljø ettersom prestasjonen bedret seg (Manger m. fl., 2015). Pedagogisk sett er dette et eksempel som forklarer grunnlag for læring; hvis man forventer mer av elevene og legger til rette for mestring, vil læring skje som bekrefter mestringsforventningen. Da kommer man inn i en positiv spiral. Om man ikke har forventninger – slik lærerne til Phelps manglet, «dreper» man enhver motivasjon for læring, og det er da lite sannsynlig at eleven vil mestre, noe som igjen vil påvirke læring negativt (Manger m. fl., 2015). Forventning om mestring bygges opp via fire «kilder»: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer (modellæring, imitasjonslæring, observasjonslæring – det å se hva andre får til), verbal overtalelse (sosial overtalelse) og fysiske reaksjoner. Her er autentiske mestringsopplevelser den klart sterkeste inspirasjonen (Manger m. fl., 2015).

Det er ikke så lett å skulle beskrive en kritikk av sosialkognitiv læringsteori da denne er vanskelig å finne. En masteroppgave fra Universitetet i Stavanger (Eikevik, 2014) viser til at mange unge opplever lav mestringsforventning. Forfatteren mener altfor mange barn og unge

har dårlige opplevelser om mestring i skolen. Det å bygge opp motivasjon for skoleprestasjoner basert på forventning om mestring vil derfor være et ressurskrevende prosjekt. Ifølge denne tradisjonen er motivasjonen indre styrt og læring må oppleves meningsfullt, men dette er sterkt påvirket av de ytre forhold. Vi finner et aktivt deltakerperspektiv og en individualistisk tilnærming til opplæring innenfor denne retningen. Kunnskap og læring sees på som en prosess. Læringssynet går ut på at ikke alle kan lære alt, da læring forutsetter kunnskap og ferdigheter.

2.1.5. Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori var også en motreaksjon til behavioristenes og kognitivistenes fokus på det som skjer «inne i hodet» når vi snakker om læring. En rekke teoretikere begynte å utforske læring som en sosial prosess; læring skjer i samspill og dialog med andre mennesker. Säljö (2010) skriver for eksempel at kunnskap «lever først i samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individet og hans eller hennes tenkning» (s. 9). Opplæring innenfor sosiokulturell læringsteori er indre motivert, men påvirkes av andre. Både individualistiske og kollektivistiske argumenter finnes. Deltakeren er en aktør i sin egen læreprosess, og resultatet av opplæringen er nettopp det – en prosess. Ikke alle kan lære alt, fordi man er avhengig av å kunne bygge på språklige ferdigheter (Säljö, 2010, s. 121).

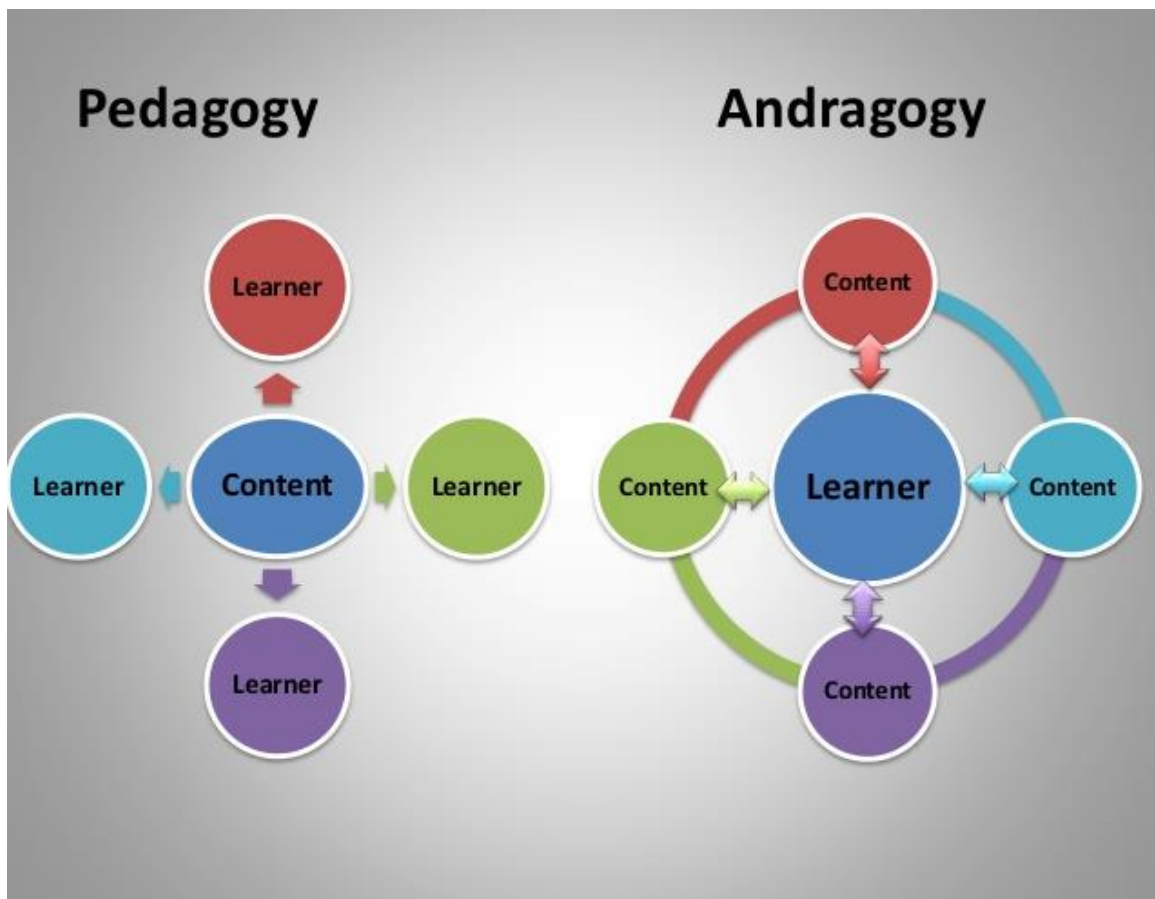
Den viktigste bidragsyteren på dette feltet er russeren Vygotsky. Som del av et forskningsfelleskap utviklet han en teori hvor utvikling og læring forstås som et samspill mellom biologiske og sosiale faktorer. For Vygotsky har *språket* en sentral rolle som redskap i tilegnelsen av kunnskap og sosialiseringen som mennesker. Vygotsky vil ha inn et «redskap» mellom stimulus og respons som behavioristene henviste til. Dette redskapet er språklige tegn. Språket kan like gjerne være «indre tale» som Vygotsky mener alle barn (og voksne) benytter seg av. Vygotsky utviklet teorien om «den proksimale utviklingssonen» som handler om samarbeid mellom den lærende og en kompetent veileder. Samarbeidet kan bringe eleven videre i sin utvikling. Man må således vite noe om hva eleven kan klare alene, og hva det vil være mulig å klare med hjelp og støtte fra andre kompetente personer før man initierer en læreprosess (Säljö, 2010). I artikkelen «Mind and Society» trekker Vygotsky linjen fra tale gjennom sosialisering som denne åpner for, og videre til det han kaller praktisk intelligens (practical intellect). Læring av språket vil derfor ha stor betydning for barnet. Vygotsky var ikke opptatt av voksne og annetspråkopplæring, men man kan anta at språk og sosial samhandling legger premisser for sosiokulturell læringsteori også for dem (Vygotsky, 1978, kap. 1).

Vygotskys utgangspunkt var at mennesket er et biologisk, sosialt, kulturelt og historisk vesen. Man må derfor fokusere på alle disse elementene i innlæringsprosesser. Teorien blir også kalt kulturhistorisk av denne grunn. Vygotsky brakte også på bane tanken om «redskaper» som et nøkkelbegrep. Redskaper gjør oss i stand til klare ting utenfor vår fysiske begrensning. Vi evner som individer å endre omgivelsene ved bruk av redskaper. Maskiner er eksempler på dette, og intellektuelle redskaper som «prosent», «kilometer» og «lavtrykk». De innebærer abstrakte funksjoner og fungerer som medierende redskaper for oss og gjør at vi forstår verden og det samfunnet vi lever i (Säljøm, 2016, s.109). Appropriasjon er også et vesentlig begrep innenfor sosiokulturell læringsteori. Det innebærer å ta til seg, eller å gjøre til sitt eget. Dette henger sammen med at kunnskap og erfaringer kun gjør seg gjeldende i samspill med andre. De blir tilgjengelige for andre gjennom kommunikasjon. Språket vender utover i samtalen og innover i tenkning og indre tale. Man kan derfor gjøre kunnskaper og ferdigheter til sine egne via andre (Säljøm, 2016, s. 114).

Kritikken mot sosial kognitiv læringsteori må sees i lys av sosiopolitisk kontekst da Vygotsky arbeidet med sine teorier. På den tiden ble han kritisert for idealisme og for å stå fjernt fra den praktiske virkelighet slik rådende myndighet så det. Vygotsky ønsket ikke å bøye seg for politisk-ideologiske pålegg. Han ble angrepet for å ikke legge nok vekt på individets selvstendige kapasitet, men i stedet gjøre mennesker avhengig av andre. Hans syn ble tolket til å være høyreopportunisme da han hevdet at utvikling skjer gjennom et likevektsforhold til miljøet. At tanken om at bevisstheten til mennesker kun kunne endres via miljøet, ble han også kritisert for. Han gjennomførte en studie sammen med sin kollega Luria i Usbekistan, og denne ble beskyldt for å være pseudovitenskapelig, anti-marxistisk, reaksjonær og antiproletær. Hans nære bånd til vestlige forskere i utviklingens tjeneste, var ikke populært. Videre opererte Vygotsky innenfor feltet pedologi –som oppsto som en blanding av pedagogikk og psykologi med formål å løse læringsutfordringer for funksjonshemmede i det nye samfunnet som var oppstått. Denne retningen ble kritisert for kun å være for opptatt av utvikling og administrasjon av testbatterier (Bråten, 2008, s. 18). Opplæring innenfor et slikt læringssystem forstår eleven som en aktør i sin egen læreprosess, og resultater av opplæringen er nettopp det – en prosess. Ikke alle kan lære alt fordi man er avhengig av å kunne bygge på språklige ferdigheter (Säljøm, 2010, s. 121).

2.1.6. Andragogikk og voksenlæring

Amerikaneren Knowles omtales ofte som andragogikkens far (engelsk: andragogy). Han presenterte tidlig på 1970 tallet en teori som tok høyde for at barn og voksne har forskjellige måter å lære på. De grunnprinsippene som ble presentert i boka hans, *The Adult Learner*, har bestått frem til i dag. Andragogikk omtales på flere måter; som en filosofi, et sett antagelser. Selv sier han det slik: Attempts of codyfying differences between adults and children as a set of principles, a model or even a theory of adult learning have been, and continue to be, pursued by adult educators. However, just as there is no single theory that explains all of human learning, there is no single theory of adult learning. Instead, we have a number of framework, or models, each of which contributes something to our understanding of adults as learners. The best known of these efforts is andragogy (Merriam et al., 2007, p.83 i Knowles, Holton & Swanson, 2015, s. 3). Forskjeller mellom pedagogikk og andragogikk kan forklares ved at i pedagogikken er det innholdet, selve pensum som er i sentrum, og elevene skal tilegne det seg den samme kunnskapen i faget sånn noenlunde innenfor samme tidsperspektiv. Innenfor andragogikken er det den lærende selv som må være i sentrum. Voksne er i en livssituasjon og en kontekst som tar vesentlig større plass i læringsprosessen enn for yngre elever. Dette er vist i følgende figur:



Figur 1 Forholdet mellom pedagogikk og andragogikk. Hentet fra Slideshare.net, 16.10.2017.

Knowles syntes det var underlig at undervisning av voksne har fått såpass lite plass i læringsteoretisk sammenheng, da undervisning av voksne opp gjennom historien har hatt stor betydning; Confusius og Lao Tse Tung i Kina, hebraiske profeter og Jesus i bibelsk tid, Aristoteles, Sokrates og Platon i oldtidens Hellas, Cicero, Evklid og Quintillian i Romerriket – de bedrev alle voksenopplæring (Knowles, Holton & Swanson, 2015, s. 18). Thorndike forsket på voksnes læring i 1920 årene og bekreftet ved sine undersøkelser at voksne kan lære (dette trodde man jo selvfølgelig, men nå ble det *bevist*).

Tanker om voksnes motivasjon ble utviklet innenfor andragogikk under påvirkning av Deweys tenkning. Dette resulterte i antakelser om *hvordan* voksne lærer. Man mente det var fem trekk som var vesentlige: voksne blir motivert av å få dekket sine behov som læring kan hjelpe til med, læringstilnærming må være livssentrert – den må ha aktualitet for den enkeltes livssituasjon, erfaring må trekkes inn da dette er den voksnes store fordel og styrke, voksne må styre retning og fart selv, individuelle forskjeller mellom personer øker med alder, og tilretteleggingsbehov deretter (Knowles et al, 2015, s. 22). Ifølge Baumgartner kan andragogikk sies å være sterkt preget av den tiden og den tidsepoken han utviklet teorien under. Teorien ble utviklet i en hvit, maskulin, middelklassekontekst og ignorerer sosiokulturelle faktorer. Dette gir visse mangler i anvendelsen (overføringsverdi) overfor for eksempel elever med innvandringsbakgrunn (Baumgartner, 2003, s. 5). Knowles skiller ikke klart mellom begrepene læringsteori og undervisningsteori. Andragogikken går ikke inn på å forklare hvordan og hvorfor folk lærer. Baumgartner stiller i sin kritikk også spørsmål om hvorvidt det er bevist at barn og voksne lærer forskjellig. Målet med andragogikk skulle være å gjøre elevene selvgående og ikke lærer-avhengige. Knowles mente voksne er indre motiverte til å lære.

I likhet med Knowles, har også Illeris hatt fokus på voksnes læring. Illeris viser til at voksenutdanning er blitt et høyt prioritert politisk område. Han sier: «Utdannelse i alminnelighet og voksendannelse i særdeleshet er blevet centrale faktorer i samfundet, både økonomisk, politisk og kulturelt» (Illeris, 2013, s. 13). Dette stemmer godt med ordlyden i styringsdokumenter her i landet, og fører til økt interesse for opplæring av voksne. Illeris legger vekt på deltakernes situasjon, deres opplevelser og utbytte i voksenutdanning, og på hvordan deres behov og interesser kan imøtekommes. Læring er alltid preget av innlærers følelser, motivasjon og engasjement i forbindelse med læreprosessen og er mer enn den innholdsmessige og faglige tilegnelsen. Fire forskjellige typer av læring aktiveres i

forskjellige sammenhenger og medfører læringsresultater og varierende grad av energibruk. Illeris mener disse er å anse som en videreutvikling av Piagets kognitivismen siden han har utvidet dem med flere karakteristikk. For det første er det snakk om *kumulasjon*, som er det samme som mekanisk læring. Mekanisk læring handler om å lære seg noe som ikke har en sammenheng med noe særlig vesentlig i tilværelsen og ikke medfører noe personlig eller meningsfullt for den voksne – for eksempel å pugge et telefonnummer. For det andre viser han til *assimilasjon* eller en tilføyelse til et allerede eksisterende «skjema» hos den enkelte. Tredje variant er *akkomodasjon* hvor man omformer eksisterende «skjema» eller kunnskap slik at den kan nyttiggjøres i en ny situasjon basert på erfaringer fra en helt annen læringssituasjon. Til slutt snakker han om en fjerde *transformativ læring* som innebærer personlighetsmessige endringer hos individet. Her skjer det endringer på flere nivåer – det kognitive, det psykodynamiske og den sosialt-samfunnsmessige dimensjon (Illeris, 2013). Illeris sier at begreper som *kollektiv læring* er misvisende fordi det innebærer en tanke om at alle lærer det samme. Innenfor sosial læring presiserer han at selve tilegnelsesprosessen alltid vil være et individuelt anliggende. Det vil læringsresultatet også. Det å være opptatt av hva som skjer når noen ikke lærer noe, kan også være viktig. Man kan også lære noe helt annet eller noe i tillegg til det som i utgangspunktet var tilsiktet. Han snakker om ikke-læring (*non-learning*) og feillæring hos voksne som en eller annen form for psykisk forsvar. Innenfor voksenundervisningen viser han blant annet til det han kaller hverdagsbevisstheten som er en slags forsvarsmekanisme den voksne opplever når det oppstår «kognitiv dissonans», det vi si motstridende forståelser. Dette hindrer innlæring og synes veldig aktuelt og interessant for min forskning og mine funn som presenteres senere. Oppsummert kan vi derfor si at opplæring for voksne er indre motivert og deltakerstyrt. Undervisningen er individualistisk fundert og vurderingen foretas i en prosess.

2.2. Utvikling av analyseverktøy

I dette kapitlet presenteres et analyseverktøy bestående av fire temaer utviklet med utgangspunkt i læringsteoriene som har blitt redegjort for i kapittel 2.1. Analyseverktøyet presenterer måter hver teori behandler temaene på i lys av læringsteori. Følgende fire temaer er utviklet: motivasjon, deltakerperspektiv, individualisme/kollektivismen samt produkt/prosess. Hvert tema starter med en beskrivelse og en definisjon av hvert tema. Temaene har strukturert arbeidet i form av intervjuguide og analyse. Kleven m.fl. (2014) sier at man kan gjøre en slik inndeling for eksempel basert på fornuft, slik det fremsto hos meg etter å ha lest mye teori om læring,

2.2.1. Motivasjon

Motivasjon vil gjøre seg gjeldende i de fleste av livets aktiviteter, fra matlaging til valg av yrke. I denne oppgave vil motivasjon som tema veldig avgrenset vise til hva som kan ligge til grunn for at man ønsker å lære. I en kunnskapsstatusrapport som OECD har utviklet, sies det at voksnes motivasjon for opplæring knyttes til den betydningen dette vil ha for deres muligheter på arbeidsmarkedet i nåværende eller fremtidig jobb (Med. St. (2015-2016), s.29). Motivasjon er et begrep som beskrives innenfor ulike læringsteorier som eksempelvis behaviorisme, kognitiv læringsteori, sosialkognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori. Andragogikk og voksenopplæring har også fokus på motivasjon. Grunnen til at de fleste teorier inkluderer et motivasjonsbegrep er ifølge Nordahl (2014) at motivasjon betraktes som helt essensielt for læring. Pedagogisk litteratur beskriver ofte forskjellen på indre og ytre motivasjon i læringssituasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144) som er de to begrepene jeg vil gå nærmere inn på i det følgende.

Indre motivasjon kan sies å være det som individer har interesse for eller har lyst til, og som man ønsker å utføre selv om det ikke fører til belønning. Dette synet bygger på antagelsen om at mennesket har et medfødt behov for å utvikle sin kompetanse. Man mener at mennesker i tillegg til ønsket om å utvikle sin kompetanse, også har et grunnleggende behov for autonomi og tilhørighet. Jeg vil kun konsentrere meg om kompetansebehovet i min oppgave og det at man tenker seg at å utvikle sin kompetanse skaper engasjement og utholdenhet når oppgaver blir utfordrende. Dette kan være vel verdt å ha med seg inn i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145).

Når det gjelder ytre motivasjon, kan vi snakke om både *amotivasjon*, hvor en person ikke har noen intensjon om å utføre en handling, og kanskje mer passende i denne sammenhengen – autonom ytre motivasjon. Denne formen for motivasjon viser til at handlingene våre springer ut fra internalisering av normer og verdier. Internaliseringen skjer fra vi er små og handler om at man lærer av sine foreldre eller signifikante andre at visse typer atferd er verdifull i det samfunnet man befinner seg (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 148) Barna tar opp i seg foreldrenes og samfunnets verdier og gjør dem til sine egne. De vil etter hvert velge å handle i tråd med disse verdiene og opplever at de handler i tråd med sin egen overbevisning og ikke på bakgrunn av påvirkning fra de signifikante andre. Både når det gjelder indre og autonom ytre motivasjon, vil eleven føle høy grad av selvbestemmelse og liten avhengighet av belønning for å utføre oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Atkinson utviklet sin teori om motivasjon som forklaring på atferd i prestasjonssituasjoner. Han skilte mellom de to motivene *å oppnå suksess* eller *å unngå nederlag*. Han utdypet det nærmere ved å snakke om et tilnæringsmotiv og et unngåelsesmotiv. Atkinson mener at disse trekkene er sider ved menneskers personlighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 151). Her finner vi trekk som kan sammenlignes med aversive stimuli som beskrevet under behaviorismen.

2.2.2. Deltakerperspektiv

I denne oppgaven brukes deltakerperspektiv som elevs aktivitet eller passivitet i undervisningssituasjonen. Man snakker også om lærerstyrt eller elevstyrt undervisning. Bråten beskriver passiv og aktiv deltakelse i undervisning som tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen. I tilegnelsesmetaforen (situert, passiv læring) vil mottakelse av informasjon og individets aktive konstruksjon av kunnskap, også gjennom overføringer av begreper, gi overføring fra et sosialt til et individuelt plan. Den lærende er en konsument og gjensker kunnskap. Deltakelsesmetaforen (situert, aktiv læring) handler om deltakelse i en bestemt gruppe hvor fellesskap, deltakelse og aktivitet er i fokus. Læring her innebærer å høre til, delta og kommunisere (Bråten, 2007, s. 17).

Lærerstyrt tavleundervisning oppfattes som motsetning til moderne undervisningsmetoder og elevaktiv undervisning. Tavleundervisning forutsetter en passiv elevrolle. Lærerstyrt, autoritær undervisning medfører at elevene får begrenset erfaring med å strukturere egen læring. Bevissthet og ansvar for egen læring, er noe man gradvis må lære seg. «Mange minoritetsspråklige fra samfunn med autoritære former for (primær- og) sekundærsosialisering forbinder «ordentlig skole» med et sted der man synes bok, tavla og læreren er viktig» (Andreassen, 2013, s. 20).

2.2.3. Individualisme og kollektivism

Individualisme og kollektivism innenfor de pedagogiske feltet omhandler spørsmålet om hensynet til individet skal gå på bekostning av hensyn til fellesskapet, eller omvendt. Disse begrepene har både en sosial og kunnskapsmessig side. Samfunnets evne til å bringe kultur og verdier videre til den oppvoksende slekt, viser vei fra individualisme til kollektivism. Vygotsky var den som først satte fokus på dette – i lys av den russiske revolusjonen. I henhold til Maslows behovshierarki, vil idealet være det individualistiske. Vestlig kultur bærer preg av dette. Siden 1980 tallet har det vært fokus på å sette eleven i sentrum. Den engelske sosiologen og pedagogen David Hargreaves mener at man i vår tid har gått for langt i å fremelske individualismen i skolen. Han sier «Individualismens feilgrep er troen på at hvis

skolen bare kan utvikle hver enkelt elevs selvtillit, uavhengighet og autonomi, kan samfunnet bli i stand til å ta vare på seg selv» (Imsen, 2014, s. 458). Dette kan relateres til et idealistisk menneskesyn der; mennesket er prinsipielt unikt og ukrenkelig.

Andreassen beskriver ulikheter mellom individualistiske og mer kollektivt orienterte kulturer. Forfatteren mener innvandreres kulturbakgrunn er muntlig kollektivistisk. Lydighet, respekt, samhold og lojalitet kjennetegner verdier ved kollektivismen. I motsetning til dette, er selvstendighet, kreativitet og kritisk tenking egenskaper som individualistiske kulturer verdsetter høyt. Mangel på disse «individualistiske egenskapene» må ikke sees på som mangel ved individet, men heller som kulturelt tillærte egenskaper (Andreassen, 2013, s. 18).

I doktoravhandlingen til Gustavsson viser han at undervisning i den kurdiske delen av Irak fremdeles drives på «gamlemåten», dvs. med kollektivistiske idealer, slik vi gjorde på 60-tallet i Norden (Gustavsson, 2007). Innvandrere fra land i dette området av verden vil derfor kunne ha erfaring med kollektivistisk oppdragelse og undervisningsideal.

Kulturer varierer i sin vektlegging av utdanning og utvikling av kognitive ferdigheter. Tradisjonelle kulturer oppfordrer gjerne unge til å oppfylle familiens ønsker om å følge religiøse regler og tradisjonelle skikker. Individuelle ambisjoner oppmuntres ikke, snarere tvert imot. I motsetning til dette vil moderne, materialistiske kulturer verdsette individuelle mål og økonomisk suksess. Familien har her mindre innflytelse på barnas livsvalg. Post-modernistisk kultur som den norske, er sekulær og individualistisk. Man vektlegger den enkeltes rett til selv-utfoldelse og nytelse av kvalitet i alle livets aspekter (Sørensen m. fl, 2015, s. 7).

2.2.4. Kunnskap som produkt eller prosess

Hvorvidt læringsutbytte og kunnskap blir sett på som et produkt eller en prosess, bestemmer måten vurderingen skjer på. Der behavioristisk læringsteori utfordret læring som et produkt, har nyere kognitiv psykologi orientert seg sterkere mot læring som prosess (Bråten, 2012, s. 103). Säljö skriver om Dewey og hvordan han for rundt hundre år siden gjorde betraktninger om hva slags kunnskap som var viktig i samfunnet. Mens man tidligere i den tradisjonelle folkeskolen hadde vært opptatt av å oppnå elementære kunnskaper som lesing, skriving og regning, samt å disiplinere befolkningen med hensyn til religion og respekt for autoriteter, hadde man nå et samfunn der kunnskap og teknikker ble fornyet i raskt tempo. Mennesker måtte tilegne seg evnen til å forstå avansert informasjon i hverdagen og arbeidslivet og delta i et demokrati som stilte andre krav til kompetanse. Det å utvikle analytiske evner og kritisk

sans, var viktig. Man måtte derfor lære seg både vitenskapens produkter, samt de prosesser som resulterer i kunnskap (Säljö, 2016, s. 96).

I norskopplæringen blir tilegnelse av kunnskap sett på som en prosess og vurdering beskrives slik:

Vurdering for læring står sentralt i rammeverket. Egenvurdering er en del av en slik tilnærming. Det må derfor legges til rette for at deltakeren kan evaluere egen læringsprosess for å øke ansvar for og bevissthet om egen læring. På denne måten får deltakeren en forståelse av hva som støtter og driver egen læringsprosess framover, og hva som eventuelt gir mindre læringsutbytte (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Læreplanen, 2012, s. 11).

Tabell 1 oppsummerer og presenterer analyseverktøy bestående av fire ulike temaer sett i lys av de seks læringsteoriene som ble redegjort for i kapittel 2.2. Analyseparametere er et forsøk på fange inn områder som er relevant for å tolke og forstå ulike undervisningspraksiser med tanke på beskrivelsen av læring og læringssituasjonene, relevant for oppgavens problemstilling, analyse og diskusjon. Tabellen viser noen likhetstrekk og noen forskjeller mellom teoriene som har blitt presentert.

	Motivasjon Indre/ytre	Deltaker- perspektiv	Individualistisk /kollektivistisk	Produkt/prosess
Behaviorisme	Ytre	Passiv	Kollektiv	Produkt
Kognitiv læringsteori	Indre	Aktiv	Individ	Prosess
Konstruktivisme	Indre	Aktiv	Individ	Prosess
Sosial kognitiv	Ytre/indre	Aktiv	Begge	Prosess
Sosialkulturell	Ytre/Indre	Aktiv	Begge	Prosess
Andragogikk	Indre	Aktiv	Individ	Prosess

Tabell 1 Læringsteorier og analyseparametere (Forfatterens modell)

3. Metodisk tilnærming

I det følgende vil jeg gjøre rede for metodiske valg foretatt før, under og etter gjennomføringen av studien. Presentasjonen starter med en beskrivelse av det vitenskapsteoretiske ståstedet, før forskningsdesignet og metoden presenteres. Kapittelet avrundes med noen etiske betraktninger.

3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

All forskning foregår innenfor en vitenskapsteoretisk tradisjon. Hvilke problemstillinger man velger å gå inn i og hvordan man som forsker velger å løse dem, vil gi mange muligheter og begrensninger. Ulike vitenskapsteoretiske paradigmer vil til en viss grad styre forskningen og meningsinnholdet i de ulike disiplinene, forstått som «et allment anerkjent vitenskapelig resultat som for en tid gir en gruppe forskere klart definerte problemer og legitime problemløsninger» (Gilje & Grimen, 2013, s. 86). Sagt på en annen måte så dreier paradigme seg om akseptert kunnskap innenfor en disiplin (Bryman, 2016). Postholm beskriver paradigmer som omfattende teorier med fire nivåer for hvordan man oppfatter verden. Jeg vil ikke gå nærmere inn på nivåene her, men læringsteorier er eksempler på slike omfattende teorier, eller paradigmer (Postholm, 2010). Forskerne innenfor paradigmene har utarbeidet ideer om hvordan alt henger sammen og hvordan eksempelvis kunnskap oppstår (epistemologi). Ut fra dette kan man oppdage, komme frem til eller skape ny kunnskap (Postholm, 2010).

I denne oppgaven har jeg vært opptatt av å forstå hvordan innvandrere som kommer til Norge opplever norskopplæringen, sett fra deres synspunkt. Jeg har derfor valgt et fenomenologisk utgangspunkt for studien hvor jeg søker å få tak i essensen av deres opplevelser i møtet med norskopplæringen. Det vil i tråd med Postholm (2010) si å fange opp hvordan den samme erfaringen – fenomenet – oppleves av flere enkeltindivider. Målet har vært å forstå i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) betydningen av informantenes opplevelser, det vil si «være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du hjelpe meg med å forstå?» (s. 157). Med andre ord er det informantenes livsverden jeg har ønsket å forstå, deres levde virkelighet. Livsverden kan defineres som: «verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg har ønsket å få tak i både det som uttrykkes som mening og svar på mine spørsmål, men også være oppmerksom på det som sies «mellom linjene» (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt

forskningsdesign, vil det være nødvendig å gjøre seg noen refleksjoner rundt forforståelse. Forforståelsen vil alltid være avhengig av den jeg er og min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn. Utfordringen for meg som forsker blir å erkjenne denne. Forforståelsen vil alltid prege forskningsprosessen, og den er en nødvendig brobygger mellom forsker, omverden og andre mennesker (Kleven m. fl., 2014). Dette må jeg ta inn over meg i møtet med mine informanter og forsøke å se i etterkant hvordan min forforståelse kan ha preget intervjusituasjonen og tolkning av det som formidles, slik Gadamer henviser til. Gadamer er interessant i denne sammenheng fordi han har en annen oppfatning av forforståelsens betydning i tolkningsprosesser enn tradisjonelle forskere. Han sier at utfordringen nettopp blir å bevisstgjøre seg på hva ens forforståelse betyr for ens tolkninger i forskningssituasjonen slik at man kan skille mellom reflekterte og tilfeldige tolkninger (Kleven m. fl., 2014). Gadamer mente det var umulig å forstå noe som helst uten forforståelse. Det kan diskuteres om det er mulig å sette sin forforståelse og sine fordommer til side i kvalitativ forskning. Gadamer har et positivt syn på fordommer og mener at man ikke kommer utenom disse. Men man skal være vår på at den som fortolker skal stille seg åpen og empatisk overfor det som er annerledes (Kleven m. fl., 2014, s. 193). Forståelse betyr å forstå seg selv i saken og så utskille og forstå den andres syn (Gadamer, 2003, s. 40).

Meningsfulle fenomener uttrykker en mening eller har en betydning. Begrepet mening brukes både om menneskelige aktiviteter og konsekvensene av disse (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutikken tar innenfor forskningstradisjon høyde for at meningsfulle fenomener må fortolkes for å kunne forstås. I motsetning til de naturalistiske vitenskapsteorier som higer etter å se på all kunnskap som observerbar, bidro religionsfilosofen Schleiermacher (1768-1834) som en av de første til utvikling av hermeneutikken. Han så på fortolkningen ikke bare som en forståelse av det språklige uttrykket, men som en psykologisk fortolkning hvor følelse, fantasi og intuisjon er med på å skape en forståelse av personen ut fra den kulturelle og historiske situasjonen som han/hun virket i (Ryen, 2002, s. 153). Den hermeneutiske sirkel viser til at all fortolkning forholder seg til del og helhet i en sirkel – man går stadig ut av helheten for å se nærmere på delene, og tilbake til helheten igjen. Hvordan man tolker delene, avhenger av tolkning av helhet og omvendt (Gilje & Grimen, 1993, s. 152).

Noe av kritikken mot hermeneutikken, går på at man ikke frembringer ny kunnskap ved denne metodikken. Dette kan imøtegås hvis man i stedet velger å se på prosessen som en spiral hvor man vil arbeide seg oppover mot ny forståelse og kunnskap (Gilje & Grimen, 1993). Forhåpentligvis vil dette være utfallet i min oppgave. Ved å benytte meg av informantenes opplysninger kan jeg nærme meg en forståelse av deres erfaringer. Helheten

blir å betrakte som fanen av læringsteori og de analyseparameterne jeg har valgt ut som temaer i oppgaven. Informantenes svar sees i lys av disse. Samtidig vil det kunne fremkomme ny og annerledes informasjon enn den jeg har forutsett som vil ha betydning for mitt tankesett og forskningen. Dette mener jeg er et eksempel på en hermeneutisk spiral. Jeg benytter meg av denne i analysen hvor jeg ser på helhet og deler om hverandre, igjen og igjen, til jeg synes det fremstår ny informasjon som kan danne grunnlag for å svare på mine forskningsspørsmål. Kleven m. fl. (2014) viser til at abduktiv metode kan sammenliknes med den hermeneutiske spiral hvor det skjer en frem- og tilbakegang mellom deler og helhet til ny forståelse oppstår. Gjennom abduksjonens prinsipper ønsker man å få fram og analysere de ikke-observerbare erfaringene informantene deler sett i lys av den teori som er presentert (Kleven m. fl., 2014, s. 205). Målet med denne metoden er å få ny kunnskap og å tilføre både teori- og praksisfeltet nye perspektiver. Dette stemmer godt overens med formålet med min forskning.

Refleksivitet brukes om forskerens evne til å reflektere over sitt bidrag til kunnskap. Det handler om å forsøke å ha et objektivt blikk på egen subjektivitet. Forskeren bør forsøke å få innsikt i sine fordommer i beskrivelsen av forskningsarbeidet. Min forforståelse kan ha handlet om at jeg ved å skrive en oppgave om læringsteori i lys av innvandreres opplevelse av overgang mellom undervisning i hjemlandet og den første norskopplæringen her i landet, nettopp har hatt en antakelse om at det er en stor overgang. Jeg har arbeidet med innvandrere i mange år, så fordommer som går på eksempelvis kultur, har jeg forhåpentligvis ikke bragt med meg inn i forskningssituasjonen. Dette må det likevel være opp til andre å bedømme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273).

3.2 Forskningsstrategi og utvalg

Forskningsmetode handler på den ene siden ifølge Kleven m. fl. (2014) om de fremgangsmåtene vi bruker for å belyse og besvare de spørsmålene vi har stilt, og på den andre siden viser de fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap (s. 15). I denne studien har jeg valgt å gjennomføre halvstrukturerte kvalitative forskningsintervju ansikt-til-ansikt. Semistrukturerte livsverden-intervju er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) en «planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (s. 357). Jeg ønsket på bakgrunnen av samtalen med informantene å kunne danne meg et bilde av forskjellen eller likheten mellom undervisningspraksis i informantenes hjemland og i Norge, hva denne består i og dermed kunne gi noen anbefalinger for mer effektiv inkludering og økt

læringsutbytte. Det kan nevnes at jeg for å danne med et inntrykk av undervisningen som informantene var en del av, deltok jeg på en norsktime der fire av informantene er elever.

Forskningsintervjuet er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Situasjonen er preget av kontekst. Forskeren har som mål å frembringe en fordomsfri beskrivelse av informantens livsverden. Her vil både fakta spørsmål og meningsspørsmål være med på å bidra til kunnskap. Kvaliteten på de data som kommer frem i intervjuet, avhenger av intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet. I så måte håper jeg min erfaring gjennom tjue år som leder og spesialpedagog har gitt meg kompetanse i å prate med mennesker på en god måte, samtidig som jeg i denne settingen har vært på jakt etter informasjon fra intervjupersonene. Som masterstudent vil jeg tro at mitt faglige ståsted er ivaretatt. Intervju er kunnskapsproduserende aktivitet som frembringer data som vil bli gjenstand for analyse. Det vil være en utfordring å skape objektiv kunnskap i en slik situasjon da et intervju er dialog, et samtalebasert konstruert samspill mellom intervjuer og informant. Kunnskap er sosialt konstruert – og sårbar - i en slik setting. Samtidig gir den intervjupersonen mulighet til å opponere, noe som er en styrke ved metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 335).

Ved utarbeidelse av intervjuguide, har fenomenologien og en naturalistisk samtalem metode vært i fokus. Naturalistisk tilnærming er en metodesamtale hvor forskeren tror på intervjupersonens sosiale virkelighet (Ryen, 2002). Forskeren går såpass nær respondentene at detaljer i deres sosiale verden kan gjenkjennes og beskrives, samtidig som forskeren må holde en distanse slik at han/hun ikke blir en «innfødt». Det finnes føringer for gjengivelse av respondentenes egne ord når de beskriver hva de tenker og gjør innenfor denne retningen. Ved analysen av svarene, fokuserer man direkte på innholdet i det informantene forteller. Det er med dette utgangspunktet jeg har tolket svarene til mine informanter.

Innenfor kvalitativ forskning er man opptatt av språket. De ulike paradigmer innenfor vitenskapsteorien har forskjellige måter å beskrive den sosiale virkeligheten og det man forsker på. Språket er med på å konstituere virkeligheter og gjøre dem synlige, ifølge Denzin (Ryen, 2002, s. 60). Det som viste seg å bli viktig i utarbeidelsen av intervjuguiden min, var å ta hensyn til den språklige forståelsen til respondentene. Noen av disse er på et nivå i norsk som gjør at man må bruke enkle ord og begreper for å sikre forståelsen og essensen i spørsmålene. Jeg gjennomførte først et pilotintervju. Det fungerte godt og informanten forsto spørsmålene. Dette intervjuet inngår derfor i datamaterialet. Noen spørsmål var overlappende og gjentakende for å sikre at respondentenes mening kom fram og for å unngå misforståelser.

I gjennomføringen av en intervjusituasjon, kan *kroppsspråk* ha en betydning og bevissthet rundt dette bør medføre refleksjon. Det heter seg endog at kropper aldri kan være nøytrale og at nitti prosent av kommunikasjonen er ikke-verbal (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg anser ikke dette for å ha vært et sentralt aspekt i noen av intervjusituasjonene jeg var i. Alle informanter var avslappet, positive og motivert for å samtale med meg på frivillig basis. Det var ingen sensitive opplysninger som ble gitt eller kompromitterende informasjon som skulle deles. Jeg var oppmerksom på at informantene kanskje i noen grad var tilbakeholdne med negative beskrivelser av lærer og undervisningssituasjonen her i Norge for de som til daglig fremdeles er en del av denne, men jeg opplevde ikke at dette var problematisk eller vanskelig.

Kvalitative studier utføres gjerne i en naturlig setting hvor menneskelige problemer eller prosesser oppstår. Dette er ikke mulig i min oppgave. Jeg må nøye meg med å høre fortellingen om *erfaringen* informantene har fra hjemlandet og overgangen til norskopplæring slik de erindrer den. Uansett om selve erfaringen kan være avsluttet når den forskes på, vil opplevelsen av den kunne formidles av de menneskene som har vært gjennom den. Således kan man få tak i essensen i erfaringen ved å samtale med dem om den. Dette er aktuelt for mine informanter da både opplæring i hjemlandet og norskopplæring for noen av dem, har skjedd tilbake i tid (Postholm, 2010).

I intervjuguiden har jeg har forsøkt å utforme åpne spørsmål med mål om å finne essensen i fortellinger fra skolegang i hjemlandet og her i Norge. Først ble det stilt fakta spørsmål – eller «throw-away» spørsmål som kun er ment som oppvarming for å få informantene til å slappe av, ikke stresse (Hatch, 2002). Så gikk jeg over til meningsspørsmål om beskrivelser av skolegang i hjemlandet og her i Norge. Til sist spurte jeg om informantene kunne si noe om forskjeller, eller eventuelle likheter, mellom disse erfaringene. Ledende spørsmål er selvfølgelig forsøkt unngått. Intervjuene tok mellom 30 og 55 minutter (Hatch, 2002, Kvale & Brinkmann 2015). Fire temaer er som nevnt sentrale på tvers av læringsteoriene. Disse er forsøkt fanget opp i spørsmålstillingen for å gjøre analysearbeidet mer strukturert. Jeg kunne sikkert valgt andre, eller flere, kriterier.

I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan utvalget til deltakelse i kvalitativt intervju ble gjort i denne oppgaven med bakgrunn i teori om sampling. Et utvalg er en undergruppe av populasjonen, det vil si den gruppen personer resultatene skal regnes som gyldige for. Utvalget skal ligne populasjonen så mye at vi kan ha som mål å regne resultatene som gyldige for denne populasjonen (Kleven m. fl., 2014).

Utvalg av informanter i oppgaven er gjort i tråd med det som kalles «stratified purposeful samples» og som er beskrevet både hos Bryman (2016, s. 409) og Hatch (2002, s. 98). På norsk vil man snakke om ulike formålsutvalg (Kleven m. fl., 2014) som innebærer at forskere gjør utvalg i en populasjon de selv mener kan være formålstjenlig for undersøkelsen. Det er i utgangspunktet ingenting i veien for å gjøre slike utvalg, men man skal være forsiktig med å trekke konklusjoner fra undersøkelser hvor formålsutvalg er benyttet fordi disse ikke uten videre kan generaliseres. Bryman sier:

The goal of purposive sampling is to sample case/participants in a strategic way, so that those sampled are relevant to the research questions that are posted. In purposive sampling, sites, such as organizations, and people (or whatever the unit of analysis), within sites, are selected because of their relevance to the research question (Bryman, 2016, s. 408).

Halvparten av informantene er deltakere i norskopplæring for voksne i Oslo kommune. Jeg henvendte meg til rektor ved to av skolene som igjen formidlet min interesse og videreformidlet informasjonsskriv til aktuelle lærere. Skolene mottar mange forespørsler om undersøkelser i norskopplæringen i Oslo, så jeg fryktet at ingen hadde ønske om å stille som informanter. Men til slutt meldte fire stykker fra samme klasse seg. De ga uttrykk for at de gjerne ville øve seg på å snakke norsk i et intervju. Disse hadde svært ulik bakgrunn både når det gjelder alder, kjønn, hjemland og utdanning.

Et av kriteriene for utvalget, var informanter som behersker norsk godt nok til å gjennomføre et intervju. Et annet kriterium var at de hadde erfaring fra skole i hjemlandet for å kunne belyse mine forskningsspørsmål. De måtte også kunne fortelle om sitt møte med norskopplæring da de kom til Norge. Valget falt derfor på elever innenfor nivå spor 2 og 3 i henhold til beskrivelsen i læreplanen. Det vil si at de har relativt god allmennutdanning fra hjemlandet. Noen har påbegynt og noen har fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå.

I tillegg intervjuet jeg fire personer som har gått på norskopplæring for en del år tilbake som et supplement til det opprinnelige utvalget. De sistnevnte informantene arbeider i voksenopplæringen. De ble forespurt for å supplere utvalget da jeg syntes det kunne være interessant å høre om hvordan de i ettertid så tilbake på det å komme som innvandrere i norskopplæringen for en del år tilbake. Da de kom, var de spor 2 elever i henhold til beskrivelsen i læreplanen, det vil si at de manglet videregående opplæring. Disse fire har gjennomført videregående utdanning i Norge. Det var også her rimelig stor variasjon i kjønn, alder og landbakgrunn. Jeg lurte på hvilke tanker disse informantene har gjort seg i ettertid; var det noen forskjell den gang og nå? Dette fenomenet beskrives som «sequential approach»

og vil si å tilføye informanter underveis (Bryman, 2016). Man henviser her til at flere informanter blir intervjuet underveis i datainnsamlingsprosessen enn de som opprinnelig var valgt ut med bakgrunn i relevans til forskningsspørsmålet. Intervjuguiden ble ikke forandret. Informantene er både kvinner og menn i ulike alder. De kommer fra seks forskjellige land utenfor EU/EØS og en kommer fra et land øst i Europa. To av informantene har samme hjemland, men fra to forskjellige kanter av landet. Dette er et stort land i Afrika med store variasjoner i infrastruktur i de ulike delene.

3.3. Forskningens kvalitet

Et intervju er først og fremst et møte mellom mennesker, og det å være tilstede i situasjonen er det viktigste snarere enn hele tiden å tenke på kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil likevel forsøke å reflektere over forskningens kvalitet når det gjelder validitet, reliabilitet, representativitet og overførbarhet av resultater i de følgende avsnittene.

Validitet handler om forskningens sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015), og om metoden er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke. Det vil alltid være interessant å stille spørsmål om hvor mange informanter man bør ha med for å sikre et validt utvalg. I utgangspunktet kan man tenke at jo flere informanter man har intervjuet, jo mer valid vil oppgaven være. Vi snakker da om det Kleven refererer til som ytre kvalitet - de personer som resultatene er gyldige for (Kleven m. fl., 2014; Hatch, 2002). I min oppgave vil dette likevel ikke ha særlig betydning siden antallet informanter er svært lite. I såkalte ikke-sannsynlighetsutvalg som jeg har benyttet meg av, blir det derfor viktigere *hvordan* informantene er valgt ut. Dette er redegjort for under avsnittet om utvalg. Jeg har videre støttet meg til utsagnet som går på å «intervjue så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I så måte opplevde jeg å ha nådd et metningspunkt med antall informanter etter den tilføyelsen som ble gjort underveis. Kleven m. fl. (2014) sier at utvelgelsen kan avsluttes når det ikke fremkommer ny informasjon. Dette mener jeg stemte bra med antallet informanter i mitt utvalg. Snarere enn å snakke om en generalisering av funn innenfor kvalitativ forskning, vil begrepet «arbeidshypotese» kunne benyttes. Arbeidshypotese vil si de «sannheter» som fremkommer av forskning gjort innenfor kvalitativ forskning og som med hell kan benyttes videre i praksissituasjonen. På den måten kan forskningsbasert kunnskap som fremkommer gjennom grupperesultater brukes også overfor enkeltindivider. Det kan godt være at ved å være oppmerksom på at resultater ikke kan generaliseres, anvendes de på en respektfull måte og kan anvendes som nettopp gode arbeidshypoteser (Kleven m. fl., 2014, s. 138).

Reliabilitet handler om konsistens og troverdighet, eller pålitelighet, og sier noe om resultatene av forskningen vil kunne reproduseres av andre forskere. Forskningen vil alltid være avhengig av enkeltpersoner ved målingstidspunktet. Her må man ta høyde for eventuelle målingsfeil (Kleven m. fl., 2014). For meg vil det være naturlig å reflektere over om informantenes «sannhet» vil kunne endre seg i andre kontekster og med andre intervjuere. I og med at mine forskningsspørsmål ikke er spesielt kontroversielle eller innebærer at informantene på noen måte utleverer seg selv, vil jeg tro at mye av informasjonen vil kunne gjenkjennes i andre forskningssituasjoner med tilsvarende fokus. En liten refleksjon fra min side går på erfaring fra tidligere arbeid og handler om at innvandrere ikke vil sette lærer og norskundervisning i et dårlig lys, de ønsker ikke å utlevere sin lærer. Det kan også være kulturelt betinget å ha mer respekt for læreren enn vi er vant med, og dette kan influere på grad av vilje til kritisere vedkommende. Dette bygger som nevnt kun på mine egne antakelser basert på erfaring, men det kan ha påvirket informantenes «sannhet», iallfall for de som er i norskopplæring per dags dato. De som var elever for mer enn ti år siden, antar jeg ikke vil være preget av dette hensynet. Reliabiliteten sies å øke ved samsvar mellom flere uavhengige kilder (Kleven m.fl., 2014). I og med at det finnes lite forskning på feltet læringsteori og innvandrere, vil dette være en utfordring for min forskning.

Transkripsjonen som fase i forskningsarbeidet, utsettes sjelden for diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil si noe om hvordan jeg har gått frem når det gjelder transkribering. Å transkribere betyr kort sagt å overføre noe fra en form til en annen, i dette tilfellet fra muntlig språk til skriftspråk. Visse ting som eksempelvis ironi, kan være vanskelig å overføre. Jeg skrev ordrett av det informantene fortalte slik at gjengivelsen ble i såkalt talespråkstil. Jeg har ikke hatt behov for detaljert nedtegnelse av pauser, intonasjonsmessige understrekninger eller følelsesmessige uttrykk da jeg ikke anser dette for å være hensiktsmessig for essensen i informantenes erfaringer. Transkripsjonen ble gjennomført på samme måte for alle åtte intervjuene i løpet av en helg. Ved å transkribere selv, følte jeg at jeg fikk en dyp og god innsikt i materialet. Jeg valgte å gjengi uttalelsene fra respondentene så ordrett som mulig slik at jeg i ettertid ikke skulle misforstå meningen med det de hadde sagt. Noen ganger hadde de vanskeligheter med å formulere seg godt på norsk og få frem det de mente. Ved bruk av pauser, gjentakelser, utdypninger, eksempler og synonymer hjalp jeg dem i noen grad videre i sine beskrivelser. Det var aldri slik at de ikke svarte på noen av spørsmålene, men noen ganger snakket de om ting som ikke hadde med spørsmålet å gjøre. Dette ble markert i teksten med prikker og bruk av parentes.

Det er vanskelig å si om forskningens reliabilitet vil endres i stor grad under andre forutsetninger. Det bringer oss over til utfordringen med representativitet og overføring av resultater, og handler om hvorvidt konklusjonene vil være gyldige for andre i tilsvarende situasjon. I fylldige beskrivelser av kontekst vil det være opp til andre å vurdere dette slik Kleven m. fl. (2014) sier at det er opp til leseren å gjøre en analytisk generalisering. Utvalget skal som tidligere nevnt være representativt for populasjonen, det vil si de gruppene det trekkes slutninger om. Innenfor kvalitativ forskning handler dette om hvordan utvalget er gjort snarere enn om antall informanter. Forskeren selv definerer slik jeg har gjort gjennom sin problemstilling hvem den aktuelle populasjonen i en undersøkelse er (Kleven m. fl., 2014). Utvalg av nåværende og tidligere elever i norskopplæringen med språklige forutsetninger og god nok skolebakgrunn for å forstå hva som kjennetegner læringsteori, vil være en styrke i forhold til representativitet fordi de alle har erfaringer med overgang fra en pedagogisk tradisjon i sine hjemland til undervisningspraksis de møter i Norge.

I metodelitteraturen finnes to utvalgstyper – sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Det er sjelden at vi innenfor pedagogikken opererer med sannsynlighetsutvalg. Vi må derfor kun forholde oss til en skjønnsmessig overføring eller generalisering om vi skal begi oss ut på å trekke generelle slutninger fra forskning på slike utvalg.

3.4. Etske betraktninger

Innenfor all forskning vil det være etiske valg å ta, og innenfor kvalitativ forskning vil dette være ekstra aktuelt i skjæringspunktet mellom ønsket om å finne kunnskap og etisk forsvarlighet i møtet med informanter. Jeg har valgt å forholde meg til retningslinjer – eller etisk protokoll, gitt av Kvale & Brinkmann (2015) fordi dette samsvarer med de tanker jeg har gjort meg i de ulike faser av intervjuundersøkelsen.

Informert samtykke: Informantene fikk i forkant av intervjuet et informasjonsskriv med opplysninger om formål med studien. Jeg er usikker på om all denne informasjonen ble oppfattet av informantene på grunn av at noen av dem har begrensede norskkunnskaper. Derfor gjennomgikk jeg innholdet muntlig i kortversjon før intervjuet startet. Når det gjelder skjema for informert samtykke, er dette skrevet ut fra sidene til NSD og gjennomgått med informantene i forkant av intervjuet. Mitt utgangspunkt var at informantene kunne nok norsk at de ville forstå innholdet i skjemaet, men i ettertid er jeg usikker på dette. Skjemaet er språkmessig avansert og omfattende. Selv for de informantene som snakker godt norsk og har bodd i landet i ti år eller mer, hadde jeg et inntrykk av at innholdet var utilgjengelig ved at de

egentlig ikke forholdt seg til det, de bare skrev under. Informantene ble ikke spurt om kontroversielle tema og deres anonymitet er ivaretatt. Jeg kunne brukt tolk eller oversatt skjemaet til flere morsmål, men min antakelse er at *informert samtykke* nok ikke betyr fullt ut *forstått samtykke* for alle mine informanter uansett fordi flere kommer fra en livsverden hvor forskning og samtykke er fremmede begreper. I det informerte samtykket inngår opplysninger om at deltakelsen er frivillig og at man har mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når man måtte ønske det (vedlegg 1 - samtykkeskjema).

Anonymisering. Informantene er anonymisert fra opptak på lydopptaker, gjennom transkribering og gjengivelse i oppgaven. Opptakene ble slettet straks de var transkribert. Transkriberingen er kodet med informantens første bokstav i fornavnet som bare jeg kjenner. Det er ikke registrert noen navn eller personidentifiserende bakgrunnsopplysninger i datamaterialet. Ingen sensitive data kan på noen måte knyttes til direkte personidentifiserende opplysninger. Undersøkelsen er således ikke meldepliktig (vedlegg 4 – meldeplikt skjema).

Fortrolighet beskrives som konfidensialitet hos Kvale & Brinkmann (2015). Jeg har som de fremholder tilstrebet å endre informasjon uten å endre innholdet i intervjuene.

Konsekvenser: Flere av informantene som er i norskopplæring i dag, ønsket å stille til intervju fordi de så på det som en mulighet til å snakke norsk med en nordmann utenom skolen. Et par hadde pedagogisk bakgrunn fra sitt hjemland og var derfor i noen grad faglig interessert. Da vi snakket nærmere om mine forskningsspørsmål og utdypet dem muntlig, syntes de absolutt det var en interessant problemstilling. Dette er ikke en type oppgave som medfører noen grad av nærhet for informanten til de funn som blir gjort. Via lærer og meg selv vil de få mulighet til å lese den ved ferdigstillelse.

Forskerens rolle: Betydningen av forskerens integritet er større i en intervjusituasjon enn i andre metoder da intervjueren er selve verktøyet i innhenting av kunnskap. Det vil oppstå en sosial relasjon mellom intervjuer og informant i prosessen, og relasjonen vil være asymmetrisk når det for eksempel kommer til maktfordeling (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvaliteten på den kunnskap som fremkommer må sikres ved etisk forsvarlige metoder både under forskningsdelen og ved fremleggelse av funn. Ethiske versus vitenskapelige hensyn blir en evig vurdering. Det snakkes om *empati* som en sentral egenskap hos intervjuer, men å være altfor empatisk kan også være en fallgrube – man vil da ikke kunne ha en forskningsmessig profesjonell avstand til kunnskap som fremkommer. Min utfordring som intervjuer er å la informanten snakke ferdig og finne riktige ord, ikke «hjelp» dem ved å foreslå ord slik man kan ha en tendens til i samtale med mennesker som mangler språket.

Jeg har ikke benyttet tolk, men heller valgt å arbeide mye med spørsmålsutformingen i intervjuguiden slik at informantene skulle forstå ord og begreper. Kultur er beskrevet som et aspekt man bør ta hensyn til i møtet med informanter fra andre land og systemer (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle har jeg vurdert det som ikke aktuelt i og med mine informanter har bodd i Norge i flere år og ved det har en forståelse av norsk kultur.

Intervjuene ble utført på et nøytralt samtalerom jeg hadde tilgang til i nærheten av der informantene jobbet og gikk på skole.

3.5. Analyse av data

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hvordan analysearbeidet er gjennomført. Min intensjon har vært å gripe fatt i det informantene beskriver og utvikle kunnskap. Underveis har det vært en kontinuerlig prosess mellom lest teori på området og den praksis det rapporteres om. Slik konstrueres ny kunnskap om både teori og praksis (Postholm, 2010). Dette kalles abduksjon og er en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Forskeren går inn i forskningsprosessen med sitt teoretiske grunnlag og sine antagelser om informantenes livsverden, og kan oppleve at det kommer frem nye tema eller et annet fokus enn det han/hun selv har tenkt på.

Jeg vil videre beskrive tematisk analyse som er valgt i denne oppgaven og gi noen refleksjoner om fordeler og ulemper ved metoden. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (tema) innenfor et datamateriale. Braun & Clarke sier at et tema favner noe viktig i relasjon til forskningsspørsmålene og representerer et mønster på tvers av de svar som fremkommer innen datamaterialet (2006, s. 10). Den minner mye om «typological analysis» som jeg først fordypet meg i hos Hatch (2002). Han bruker beskrivelsen domener (domains) om de temaene man velger ut gjennom analysen. Begge metodene beskriver måter å sammenligne meningsmønstre på tvers av datamaterialet som kan skape ny innsikt. Det vises til en «oppskrift» man kan følge gjennom hele analyseprosessen. Jeg har valgt å følge Braun og Clarkes beskrivelse, men fraviker på noen punkter som jeg videre vil si noe om. Hatch sier at *typologisk analyse* handler om å dele alt som observeres inn i grupper eller kategorier på bakgrunn av oppdeling av bestemte deler. Man deler altså, slik jeg har gjort, datamaterialet inn i forhåndsbestemte typologier. Disse temaene (typologiene, kategoriene) oppstår ut fra teori, fornuft eller ved egenskaper hos forskningsobjektene (Hatch, 2002). Det ble naturlig for meg å ta utgangspunkt i fire temaer slik jeg har beskrevet tidligere; temaer som for meg beskriver ulike kjennetegn ved undervisningspraksis.

Intervjuguiden er utarbeidet for å fange opp momenter innenfor disse fire temaene (Hatch, 2002). Først ble informantene spurt om å beskrive hvorvidt de selv fikk velge hva de

ville studere (kollektivism/individualisme), og hvordan skolehverdagen var – både med hensyn til fysiske rammer som klassestørrelse og utsyr. Så fortalte de om selve undervisningspraksisen (motivasjonsaspekter og deltakerperspektiv, samt presentasjon av ervervet kunnskap). Deretter gikk de over til å snakke om hvorledes det er å gå på skole i Norge relatert til de siste tre temaene. Til slutt blir de bedt om å sammenlikne de to praksisene og si litt om sin egen motivasjon for læring. I etterkant av intervjuet beskrev jeg for dem hva jeg anser for å være noen kjennetegn ved behavioristisk og sosiokulturell læringsteori. De ga uttrykk for at de syntes dette var svært interessant å høre om og at det ga dem en form for aha-opplevelse (vedlegg 2 - intervjuguide).

Tematisk analyse er mye brukt, men det er ingen klar enighet om hva den er og hvordan den skal gjennomføres. Fordelene ved bruk av metoden er at den er lett tilgjengelig - i betydningen enkel og forståelig, slik jeg tolker det, og fleksibel i sin tilnærming til analyse av kvalitative data (Braun & Clarke, 2006). Den knyttes ikke opp mot en bestemt teoretisk eller epistemologisk tilnærming og kan således benyttes på tvers av paradigmer. Bryman sier at tematisk analyse ikke kan vise til noen identifiserbar *tradisjon* (heritage) eller at den har en tydelig beskrivelse av teknikk som bestemmer fremgangsmåten slik Braun & Clarke gjør. Han sier også at det kan være vanskelig å skille temaer fra selve kodingen i prosessen. Bryman kaller tematisk analyse en «underutviklet prosedyre» fordi det ligger såpass få spesifikasjoner om fremgangsmåte til grunn (Bryman, 2016).

Kritikken mot metoden har vært at den er såpass ustrukturert at den gir for stor grad av handlingsfrihet, noe som kan føre til utfordringer med å beskrive hvordan analysen er blitt brukt på datamaterialet. Dette kan også være vanskelig å etterprøve (Berta, 2012).

I det følgende vil jeg beskrive de steg som er gjennomført i analysen med bakgrunn i teorien om tematisk analyse.

Fase 1 Bli kjent med datamaterialet

Intervjuene ble tatt opp via lydopptaker og transkribert så ordrett som mulig. Der informantene i sine svar bega seg inn på temaer som ikke hadde noe med spørsmålene å gjøre, satte jeg dette slik (...). Ordrett transkribering i mitt tilfelle medførte i stor grad norsk med mange rettskrivingsfeil og ordstillingsfeil, men forståelsen av innhold og mening i det de sier var uproblematisk da deres norskkunnskaper var gode nok slik jeg ser det. Ved et tilfelle hadde informanten problemer med å finne frem til ordet «jordmor», så vi snakket litt frem og tilbake før jeg forsto helt konkret hva det var – ikke sykepleier, ikke helsesøster, osv.- til vi fant det riktige ordet. Når jeg gjengir svarene i resultatene senere i oppgaven min, har jeg kun

skrevet hva de sa, men notert i parentes hva de nok mener – eksempelvis at «sterk» har betydningen «streng». I et tilfelle sier informanten «forskjellige typer» når han snakker om variert undervisning. Jeg har da skrevet «i betydningen variert undervisning» i parentes slik at jeg skulle huske dette i videre arbeid med materialet.

Braun og Clarke beskriver *temaer* som viktig i datamaterialet sett i lys av forskningsspørsmålet. Det spiller ingen rolle hvilket omfang temaet har, det må fange opp noe viktig i relasjon til forskningsspørsmålet. Hos meg var temaene i stor grad gitt på forhånd ved at jeg hadde definert dem innenfor – og på tvers av – læringsteori, og ved at spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i dem. I så måte skiller min fremgangsmåte seg i noen grad fra den som Braun og Clarke beskriver, men samsvarer bedre med analysemodellen til Hatch (2002).

Det at temaene ble bestemt på forhånd kan ha begrenset tolkningsprosessen, men jeg opplever at ut fra mine forskningsspørsmål ville de fleste av temaene gitt seg selv likevel. De ulike meningsmønstre som trer frem i analyseprosessen på tvers av informantenes svar, avdekker i tillegg flere interessante temaer og poenger enn det jeg i utgangspunktet hadde lagt opp til (resultatet av abduktiv metode). Disse funnene er kategorisert for seg selv på samme måte som temaene jeg hadde skissert på forhånd med overskriftene *kjønn, system og status og læringsutbytte*.

Fase 2 Koding av datamaterialet

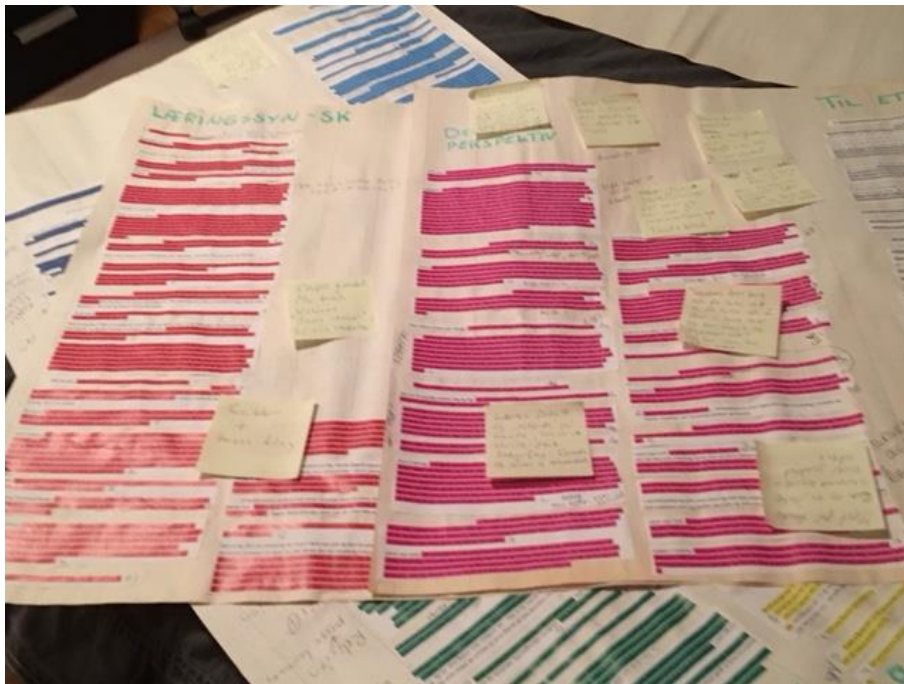
Ved oppstart av analysen valgte jeg å bruke fargekoder i Word for å skille ut de ulike temaene i de transkriberte intervjuene (Braun & Clarke, 2006). Ved gjennomgang av materialet dukket det opp interessante funn, svar og nye temaer som jeg fargela med egne fargekoder og kalte dem «temaer til etterretning» - dette var som sagt temaer med beslektet meningsinnhold som jeg ikke hadde tatt høyde for i min intervjuguide, men som viste seg å ha betydning for informantenes erfaringer med skolegang. Temaer med noenlunde samme innhold fikk samme farge. Alle temaer som omhandler deltakerperspektiv har for eksempel rosa farge.

Det har til tider vært en utfordring å skille ut akkurat hvilke utsagn som passer inn under hvilke tema. Jeg har tatt valg ut fra det som syntes mest naturlig i sammenhengen for å komme videre. Når utsagnene sees på tvers og sammenlignes med hverandre, vil poenget i meningsinnholdet bli fanget opp uansett. Ulempene ved å ikke vite under hvilket tema jeg skulle plassere alle utsagnene, kan ha gått ut over strukturen i analysen. Alle meningsbærende utsagn er likevel tatt med. Jeg vurderte å benytte såkalt dobbeltkoding underveis, men det viste seg å ikke være nødvendig.

Fase 3 Søking etter temaer

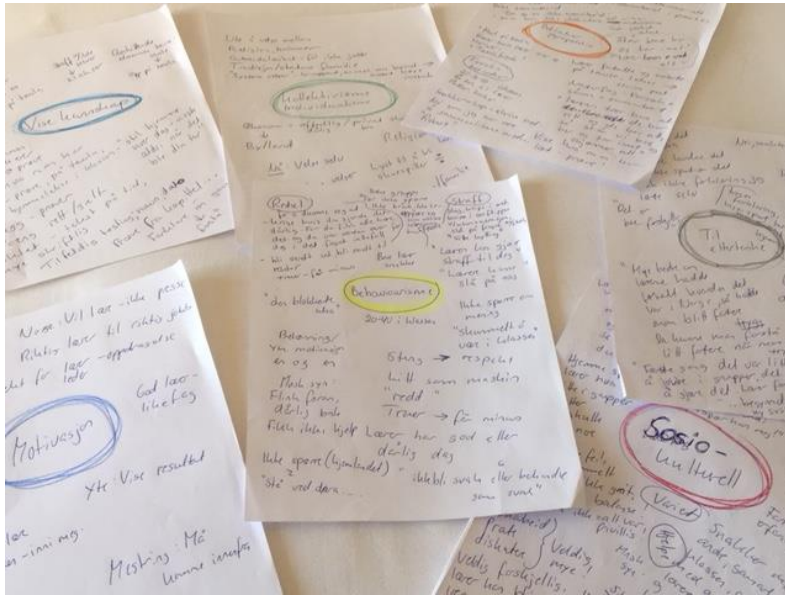
De fargekodete utsagnene i setninger eller avsnitt, ble så klippet ut og limt på store flipover-ark for at jeg skulle få oversikt og strukturere innholdet -èn farge (tema) på hvert ark pluss et eget ark til «temaer til etterretning». Her benyttet jeg informantenes forbokstav i fornavnet på de utklippede delene for at jeg selv gjennom analysearbeidet skulle kunne gjenkjenne hvem som svarte hva. I noen tilfeller var dette nyttig for konteksten, og dessuten ble det lettere for meg å finne frem og tilbake i materialet da jeg husket i noen grad hvem som hadde svart hva.

Deretter kunne jeg se etter meningsmønstre innenfor hvert enkelt tema og på tvers av temaene. Jeg brukte post it lapper til å samle inntrykk og notere stikkord på de store arkene for å strukturere det bedre (Hatch, 2002). I begynnelsen hadde jeg et ark med behavioristiske og sosiokulturelle kjennetegn som jeg senere fordelte inn i de fire temaene jeg hadde valgt. Dette var kun et trinn i sorteringen av informantenes utsagn (vises på bildet).



Figur 2 Utarbeidelse av tema. Forfatterens eget.

Etter flere gjennomganger av datamaterialet ble en oppsummering gjort i tankekart innenfor hvert tema for å samle trådene og få en komprimert oversikt (Braun & Clarke, 2006). Slik ble det lettere å sortere hovedtema og undertema i materialet. Hvert tema ble plassert på hvert sitt ark med tilhørende nøkkelord eller meningsbærende setninger skrevet ned. Dette kan sammenliknes med det som kalles meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2015) hvor jeg forsøkte å forkorte informantenes svar i setninger ned til kortere utsagn eller bare stikkord på det flere hadde sagt og det som ble gjentatt av flere. Dette forminsket og strukturerte det omfattende og komplekse materialet som lå i resultatet av transkriberingen.



Figur 3 Utarbeidelse av tankekart. Forfatterens eget.

Et eksempel kan være at flere forklarte at de opplevde å være som «maskiner» når de var i undervisning i hjemlandet. En sier «Kanskje vi følte oss på skolen litt (...) kan ikke flytte eller kan ikke gjøre (...) bare fokusere på skolen, litt som maskin». Likelydende utsagn ble satt opp på tankekart som hadde med deltakerperspektiv å gjøre. Når informantene sammenligner lærer i norskopplæringen med lærere i hjemlandet Norge, blir det fremstilt slik: «Hun ga meg mange forklaringer på forskjellige måter, bruker masse kroppsspråk, men ikke i (navn på land), der går de rundt som robot – det er veldig stor forskjell også.» Enkelte setninger er gjengitt under avsnitt om resultater for å underbygge de funn jeg mener å ha gjort. Utsagn som ikke hørte hjemme i noen av temaene jeg tok utgangspunkt i, ble som tidligere nevnt samlet på et eget «til ettertanke» ark, som presenteres i kapittel 4 (funn) som en femte kategori (se kapittel 4.5). Her er jeg inne på det Braun & Clarke og Hatch beskriver som at temaer oppstår eller utkrystalliserer seg i datamaterialet. Dette vil utdypes i fase 4.

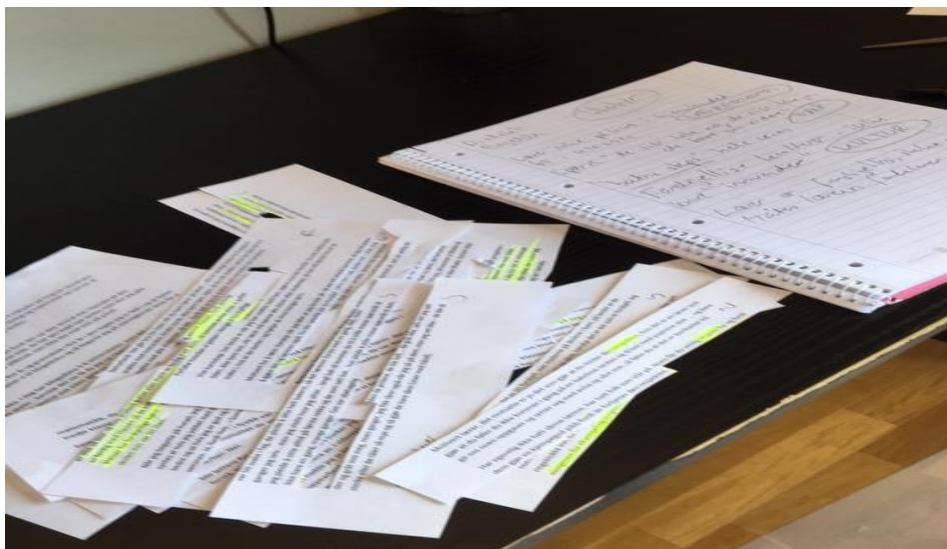
Fase 4 Fornytt gjennomgang av temaer

I denne fasen så jeg tydelig at noen av utsagnene overlapper hverandre – som bruk av straff og belønning og beskrivelser av ytre motivasjon. Jeg forsøkte å sortere disse etter beste evne. Det var i denne fasen også viktig å se på alle utsagnene for å fange opp udefinerte og nye temaer og strukturere disse. Her kom temaet om læringsutbytte til syne, som for eksempel av en informant ble beskrevet som «ikke optimalt» da informantene ikke forsto den nye «kulturen». En sier: «I begynnelsen det er ny system og helt forskjellig så det kan bli rart for deg, men hvis med tiden det går bra og du kan bli fornøyd og glad». Dette viser at det går tid

som hemmer læringsutbytte. Liknende utsagn bekreftet at dette måtte bli et eget tema. Jeg satte dette opp på et eget ark slik jeg tenker at Braun & Clarke viser til i sin beskrivelse her:

If your candidate themes do not fit, you will need to consider whether the theme itself is problematic, or whether some of the data extracts within it simply do not fit there – in which case, you would rework your theme, creating a new theme, finding a home for those extracts that do not currently work in an already-existing theme, or discarding them from the analysis (Braun & Clarke, 2006, s. 20).

Jeg mener at denne fasen ble noe forenklet for meg fordi jeg allerede hadde organisert informantenes utsagn i henhold til fire hovedtemaer. Helt til slutt tok jeg en siste gjennomgang av de utklippene som i utgangspunktet ikke var blitt fargekodet. Var det noe jeg hadde oversett her som kunne være av betydning? Det viste seg å være lite nytt som var igjen i det ubehandlede materialet. Jeg vurderte å lage nok et tema som skulle omhandle hvordan svakere elever ble behandlet i opplæring i hjemlandet da dette var noe flere av informantene snakket om. Jeg valgte likevel å ikke nevne dette da det vil bli for omfattende å gå inn på i denne oppgaven. Men det kunne vært interessant å ta denne problemstillingen frem ved neste korsvei.



Figur 4 Ny gjennomgang av transkripsjonsmaterialet. Forfatterens eget.

Fase 5 & 6 Produksjon og ferdigstillelse av resultater

Oppsamling av utsagn er sortert etter temaer slik jeg har vist, og er gjennomgått med tanke på teorien jeg har henvist til. Den nye kategoriene som oppsto og som har en verdi i lys av problemstillingen, presenteres på lik linje med de forhåndsdefinerte temaene under rapporteringen av materialet. Braun & Clarke oppfordrer til at man skal gjøre dette på en overbevisende og interessant måte. Analysen skal gå ut over beskrivelsen av de data som er

funnet og man skal argumentere med funnene for å understøtte problemstilling og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006, s. 23). Innenfor kvalitativ forskning kan det foreligge en bekymring rundt rigiditet og kvelende metodologisk utvikling (Braun & Clarke, 2006). Dette er til hinder for frihet og løsrivelse, sies det. Siden tematisk metode er såpass fleksibel, går utfordringen ut på å forklare godt hvordan man gjør ting, og så sikre at ting virkelig gjøres på denne måten. Det er utviklet en egen 15 punkts sjekkliste for kriterier for god tematisk analyse. Skriftlig rapportering er de siste fire punktene på denne listen (vedlegg 3 sjekkliste). Jeg har forsøkt å være tro mot denne fremgangsmåten også i rapportering av resultater.

4. Funn

I dette kapitlet vil jeg beskrive oppgavens funn med utgangspunkt i de fire temaene: motivasjon, deltakerperspektiv, kollektivism/individualisme og kunnskap som produkt eller prosess. I tillegg presenteres en femte kategori som samler noen viktig funn relatert til læringsutbytte, som er relevant for problemstillingen, men som ikke lar seg presentere inn de fire temaene (jf. kapittel 3.5).

4.1. Motivasjon

Informantene beskriver en iboende, kulturell respekt for lærer. Denne ligger nedfelt i oppdragelsen, sier en informant. Respekten kan vi også finne igjen i yrkeslivet - man har stor respekt for sin leder «respekt har veldig mye å si, og man har på en måte blitt oppdratt til så mye respekt for læreren sin - og ledere, du merker det også på jobb». Respekt og motivasjon er to sider av samme sak, ser det ut som. Flere mener at «hvis lærer er god, blir man motivert for å lære». Dette gjelder alle fag. En annen form for motivasjon, går på at elevens resultater blir vist «offentlig». Dette beskrives slik:

Vi har det ikke her. Men der er det (...) alle elevene vet, hele skolen vet hvem som får A. Så, ja, det er (...) andre ting er; når skoleåret er slutt, så har jeg et elevnummer og alle vet hvilket elevnummer man har. Jeg kan mitt og mange av vennene mine sitt, så står det navnet mitt, elevnummeret mitt og hvor mye scorte jeg i hvert fag og så henges det et sted i skolen og alle elevene kommer etter ferien og de ser navnet, du ser navnet ditt og elevnummeret ditt og hva du har fått. I Norge, nei.

Det ga prestisje å se navnet sitt høyt oppe på listen over gode karakterer. Alle visste hvem som var gode. Noe av motivasjonen lå også i det motsatte - å unngå aversive stimuli, det vil si å bli stigmatisert som en dårlig elev. Dårlige elever fikk ikke fortsette på skolen, de måtte gå et år om igjen. I Norge er det annerledes: «I Norge du kan bestå, selv om du ikke har fullført. Du må bestå alle fag i (hjemlandet), da må du begynne på nytt». Alle informantene rapporterte om en redsel for å dumme seg ut i undervisningssituasjonen i hjemlandet. De snakker om å være redde: «Det var krise hvis du gjorde det dårlig. For da fikk alle høre det og da var verden over for deg i det faget i alle fall». Andre rapporterer om at man blir sendt ut av klassen og til rektor, man får «minus».

Tilfeller av fysisk avstraffelse rapporteres også – det ble benyttet slag på fingre med stokk: «(...) for de som satt foran ble også skremt, hun hadde lang stokk, 5 på den og 5 på den hvis hun svarer feil (slag på fingrene) – det er lenge siden, jeg husker ikke helt, og så det ble

rolig». Kniping i øreflippen ble bruket ved mangel på konsentrasjon. Denne avstraffelsen ble sett på som positiv av en av de som beskrev den – det fikk henne til å skjerpe seg. En annen form for avstraffelse var å «sitte som en kylling» over lengre tid, dvs. å sitte på huk uten å kunne hvile. En informant forteller om at straff var å måtte stå ved døra. Det rapporteres om at det var helt vanlig at «lærer kan gjøre straff til deg» og «lærere kunne slå på oss».

Det var «skummelt å være i klassen». Noen lærere var verre enn andre, og om en lærer hadde «god eller dårlig dag» var noe som kunne forutsi hvordan utfallet av skoledagen ville bli. Om lærerne sies det: «De var streng og sint, men i friminutt vi forstå hvorfor de var sint – for vi må konsentrere oss». En informant forteller om spesifikk indre motivasjon: «jeg likte å lære hele tiden, det var inni meg».

I norskopplæring beskrives andre forhold. «Vi får veldig mye informasjon. Jeg liker veldig den måten å jobbe på», sier en. «God lærer (...) gjør at du liker og forklarer bra så du forstår bra, og etterpå når du forstår bra, du begynner å like dette fag». Eller hvis man ikke forstår: «Lærer prøver å forklare, prøver å hjelpe på andre måter». Flere forteller at å oppleve mestring er positivt for læring. En sier: «Motivasjonen skal helst komme innenfra, da lærer man best». En annen forteller «(...) når lærer ser potensialet i deg, måten de snakker til deg og så må man være litt motivert selv». Informantene beskriver en *vennlighet* i undervisningspraksis i norskopplæringen som de blir motivert av, slik en av informantene forteller her:

Det første det er systemet her og hvordan man lærer og hvordan er klasserom, alt her er behagelig og man kanskje (...) selv om det er kaldt ute, man føler seg ikke kald eller sånn, varmt og først det er et behagelig klasserom.

Da informantene kom i norskundervisning, var det en overgang at «lærer er som venner». En sier: «Lærer kan bli som venner å klemme deg». Lærerne vil kalles ved navn, i motsetning til i hjemlandet hvor man sa «lærer». Lærerne i norskopplæringen beskrives som «snille, blide og hjelper mye». Beskrivelsen av en lærer som bidro til trygghet og motivasjon, er slik: «Hun pressa ikke, alt var frivillig». En informant sier at det gikk fort å venne seg til nye forhold: «Alle kunne le av alt, men at vi jobba samtidig for læreren sa at det var okei, vi kan le, men ingen må bli fornærmet, vi er her for å lære (...) Det var fritt, du kunne liksom være (...) du ble bare helt naturlig, nå husker jeg liksom vi hadde ikke en eneste diskusjon om hvorfor ler du, hvorfor kan du og ikke jeg, jeg kan det og du kan ikke det, men det var så naturlig at det ble på den måten. Trygg med en gang».

4.2. Deltakerperspektiv

Aktivitet i timene er svært annerledes i hjemlandet enn her. Mye av dette handler om de fysiske rammebetingelse. En informant beskriver klasserommet i hjemlandet slik:

Vanlig tavle som er laget av stein, mørk. Ingen tusjer, ingenting i klassen, ikke bilder, bare vegg og stoler som sitter fast, laget av tre. Jeg husker ikke riktig, men jeg tror det er minimum tre personer som sitter sammen. Ikke sant – i første rekke, andre rekke, tredje rekke, det husker jeg. Og ingen bøker du kan kjøpe.

Jeg tenkte på det (...) her finnes teknologi og pc på klasserom, der mangler alt av teknologi og man kan bare skrive på tavla og man kan ikke bruke pc i klasserommet og derfor jeg tenkte at vi trengte sånne ting i hjemlandet.

Undervisningen i hjemlandet var lagt opp til passiv deltakelse av elever, nettopp fordi pultene sto som de sto, og noen ganger var det benker som var boltet fast. Ofte var det lærer som hadde bok, ikke elevene. De kunne få kopier, men måtte oftest skrive av det læreren fortalte og det han skrev på tavla. En informant forklarer at de hadde problemer med å forstå abstrakte fenomener i geografi-undervisningen - som for eksempel *planeter*, fordi det ikke fantes gode undervisnings-verktøy:

Vi kunne ikke forstå (...) måten de forklarte ting, det var ikke nok, for eksempel planeter og sånn, vi kunne ikke forstå noen ting (...) her i Europa er ting mer interaktivt. Du ser på filmer, du ser på ting ... du ser på alt på en måte, der ser du ingenting, du ser det du hører (...).

Det rapporteres at rammebetingelser legger føringer for elevdeltakelse:

Læreren har en bok og vi vet hva denne boka heter, for eksempel, og i den tiden så skrev læreren alt han skal gjøre på tavla og vi skriver etter han, det var ikke – kanskje nå mye bedre, men han har aldri forklart ting, vanlige ting. Et emne for eksempel «hva er en celle» eller noe sånt, læreren sto aldri her og snakker om celle og viser bilde og sånn, litt interaktiv finnes ikke.

En annen forklarer: «Vi jobbet en og en. Man kunne ikke diskutere når vi har undervisning, hver jobbet alene». Gjennomgående beskrives tavlebruk, å høre hva lærer sier og skrive det ned: «Lærer fortalte og noterte på tavla, vi fikk lekse og måtte skrive det ned og skrive pent hjemme. Bare læreren snakket. Ikke gruppe». Og videre om gruppearbeid, sies det: «Det finnes ikke gruppearbeid, elevene tør ikke spørre, lærerne er strenge der, ikke bråk, vi fikk ikke le der, alle måtte oppføre seg som voksne selv om de var barn». Eller så handlet det om

at man ikke ville spørre så veldig mye, for «man hadde ikke lyst til «å ha på seg» at man sliter med det ene eller det andre» som en informant sier. «Vi hadde ikke noe diskusjon, det er ikke lov, vi har ikke sånn stort samarbeid, gruppetema, som vi har her» er et utsagn som bekrefter mangel på deltakelse fra elevenes side. I naturfag, når det var snakk om «forsøk og sånt», er det eneste eksemplet i rapporteringen der det var det snakk om samarbeid og elevstyrt undervisning. Enkelte snakket om samarbeid i pausen blant venner eller grupper av studenter som hadde bestemt seg for å jobbe sammen.

Man kunne ikke spørre om ting i skolen i hjemlandet. Dette handlet jo også rent praktisk om at det var flere elever i klassen enn i norskopplæringen, mellom tjue og førti kunne de være. I en klasse var det seksti elever. Læreren var streng, og dette forklares av informantene som vesentlig for å oppnå nødvendig respekt. Men som en av dem sier: «Da visste vi ikke bedre for vi hadde ikke noe å sammenlikne med». Elevene opplevde seg selv «litt som maskin». Utsagn som «lærer kan og vet alt. Elever står bare her og tar imot» eller «lærer tror bare at de har rett og de kan alt, så står vi bare her og tar imot og skjønner alt», går igjen. En sier det enkelt: «Lærer han bestemmer alt». I Norge var det annerledes: «I norskopplæringen skulle man sitte i grupper og mene noe. I begynnelsen var dette skummelt og man var redd for å svare feil». En overgang var det også at lærerne spurte hva elevene syntes om ting. Den ene sier «Jeg ble skremt – spør hun meg?» Hjemme spør ikke lærer hva du synes. Det var også uvant å kunne spørre om noe underveis. Forskjellen mellom erfaring fra hjemlandet og i norskopplæringen, beskrives slik av en informant:

Hvis du har snakket uten lærers permisjon, det er ferdig – det kan bli straffet. Forskjell er system, hjemlandets system er sånn at hvis du har spørsmål, så du må vente til timen er ferdig, men her hvis du har spørsmål så du ønsker å spørre med en gang, så det er helt forskjell.

Det var samarbeid med andre elever, og det var forventet at man skulle være åpen og diskutere mye: «Vi snakker med andre, vi har samarbeid i klassen, vi snakker med og diskuterer med læreren. Læreren er ikke streng og læreren hjelper alle, vi får hjelp hvis vi trenger det». Forskjellen i metode beskrives blant annet slik: «Eleven har mer ansvar i Norge, lærerne har mer ansvar i (hjemlandet)». Og videre på det materielle området som berører elevaktivitet:

Timene var luksus. Alt var luksus. Vi har alt vi trenger av utstyr i klassen i Norge. Vi har bok, alle får bok som man kan låne og ha den hele året og lese den hjemme. Vi har internett så du kan google hvis bok er ikke nok, så du kan google emne eller noe sånt så

får du bedre forklaring, læreren bruker ikke mye tid på å lese, læreren forklarer ord, uttrykk, emne, alt står her og viser masse bilder, viser kilder, så alt var veldig lett i Norge.

En av de positive beskrivelsene av deltakelse i norskopplæring med egen aktivitet og gruppeaktivitet, er slik:

Hvis lærer kommer på klassen og gir meg et tema og sier dere kan prøve å finne et tema i bøker, på nettsider og neste dag vi skal fortelle om det – vi kan sitte sammen og høre deres meninger. Jeg kan gå ut og finne mange forskjellige for eksempel og denne dagen vi sitter sammen og denne dagen lærer kan invitere en person som har jobbet med dette tema og er veldig kjent. Han kommer på klassen og alle blir helt sånn ... det kan veldig mye hjelpe. Jeg synes at man ser på (...) man lærer med alle sansene, men hvis man bare skal se, pugge – det går ikke.

4.3. Kollektivism/individualisme

Det å kunne velge selv hva man vil studere og hva man vil bli, omtales i denne oppgaven som individualisme. Dette handler også om den innholdsmessige siden av opplæringen – om man læres opp til kritisk tenkning og trenes i å tilkjenne sin mening eksempelvis i en samfunnsdebatt. I hvilken grad informantene opplevde å kunne velge sin utdanning i hjemlandet eller om dette ble bestemt av omgivelsene – familie og samfunnet for øvrig, omtales som kollektivism. Det blir tydelig gjennom beskrivelsene som gis at det individualistiske idealet ikke alltid kunne oppfylles i hjemlandet. Først og fremst er det lite å velge mellom. Det er stor arbeidsløshet og man får ikke jobb.

Du kan jo selvfølgelig velge litt sjøl, men høyere utdanning (...) veldig rart, egentlig, du kan ikke velge selv – det er ut ifra hvordan du scorer at du blir sluset videre i systemet. Familien påvirker hva du vil bli, mere enn i Norge, litt avhengig av hva slags bakgrunn familiemedlemmer har.

At familien bestemmer hva de unge skal studere i større grad i hjemlandet, bekreftes av en annen informant som sier: «Mange foreldre bestemmer for barna sine, studerer videregående, høyskole og universitet, men noen av dem bestemmer selv, men mange av dem foreldrene bestemmer for dem». Hva som har vært tradisjon i familien, hva faren din jobber med og den status familien har i samfunnet, kan påvirke valgene: «Så er du sønnen til politimesteren for eksempel, så måtte du jobbe, det er litt sånn der» er et eksempel på det.

Religion har også en betydning i flere land. Det å pugge koranen er et fag i seg selv. Dette er noe en informant syntes er unyttig bruk av skoletid, men det kan ikke velges bort. Noen sier at i dag er det større mulighet for å kunne velge selv enn tidligere. Det var strengere før og da var det snakk om at «system velger». Når det gjelder politikk, er dette sterkere integrert i skolens funksjon enn her. To av informantene fra forskjellige land beskriver at alle elevene måtte stå i skolegården hver morgen og høre på propaganda fra myndighetene:

- 1) (...) hver dag alle elevene må stå i gården, de må repetere ordene som er om politikere og om politiske partier, det er ikke bra, jeg tenker det er ikke bra».
- 2) Skolen har kjempestort område og det er *gate* som man går inn og da samles vi inne i skolen og vi står der samler oss og synger på morgningen og lærerne skal gi oss litt informasjon om ledelsen, om ting og tang og det er hver dag på morgningen, og så går alle i sin klasse.

I Norge har dette ikke vært et tema. Jeg spurte ikke hva informantene tenkte om valg for dem selv i fremtiden eller for deres barn, hvem som bestemte dette.

4.4. Kunnskap som produkt eller prosess

Når det gjelder å vise hva man kan (kunnskap), forteller informantene om noenlunde samme erfaringer fra hjemlandet. En informant sier: «Prøver (...) altså det er jo sånn at man får karakterer fra dag en, så du blir testet hele veien hele tiden». Eller at man skulle opp på tavla og vise noe eller lese hjemmelekse høyt i klassen. Gjennom året har man tester, og til slutt en avsluttende eksamen. «Består man ikke denne, må man gå året om igjen», sier flere. Man fikk ikke hjelp. Om noen droppet ut av faget fordi man ikke klarte kravene, var det deres problem. «Det er konkurranse i (hjemlandet). Kreves mye mer for å lykkes». Det pugges til prøver, og elevene får poeng ved rette svar. Diktat gjennomføres på tid. Noe av testingen og overhøringen gjøres tilfeldig slik at man ikke kan være sikker på når det blir sin tur. En informant sier: «Det var stil hjemme hver dag og du visste aldri når det var din tur til å bli hørt». Dette innebærer at man altså ikke tok sjansen på å ikke gjøre lekser:

Enkelte fag og lærere hadde sånne (...) vi fikk for eksempel beskjed: «Neste time så blir dere vurdert!» Og da ble det vurdering i for eksempel –hvis dato i dag er (...) sjette, så ble nummer 6 og 16 spurt den dagen, og da er det liksom de temaene og da er det for eksempel slik (...) eller alle som har fornavn med A – var det kanskje fem stykker, resten av klassen kunne liksom slappe av for da ble vi reddet den dagen. Eh (...) men jeg husker ikke nå som jeg tenker tilbake-herregud så tøft, men jeg husker ikke det da (...)

det var på en måte sånn, jeg visste ikke om noe annet, det var helt vanlig, men jeg tenker nå – hvor mye stress vi hadde hver dag – oh my God.

En annen forteller: «Ja, vi skriver prøver alltid. Vi hadde prøver og vi får karakterer, hvor mange poeng vi har fått, hva er feil og hva er galt». Dette går igjen hos andre som sier: ««Prøver og pugg hele tida». Innlevering var vanlig hver dag: «Vi måtte levere lekseboka, så rettet de det, og skrev «Good», «Bad» eller fjes med sånn (...) så er det dårlig». Eller man ble hørt foran lærer og klassen: «Stå i klassen, komme til tavla og regne ut og sånn. Noen klarte og noen ikke klarte».

I norskopplæringen sier informantene at læreren snakker med dem hele tiden om hvordan det går, hva de må jobbe med og hva som går bra. De får all den hjelpen de ønsker. Har de ikke gjort lekser, så gjør det ikke noe. I begynnelsen oppleves dette som merkelig og veldig slapt: skal ikke lærer sjekke meg, liksom? Dette bruker de litt tid på å forstå. Etter hvert innser elevene at det er i deres egen interesse å gjøre lekser; dette hjelper for læringsutbytte.

Ja, vi er jo voksne og man bør tenke at man har ansvar på egenhånd, men vi er jo mennesker, vi må også (...) vi er også vant med noen kanskje som sjekker etter oss – har vi gjort lekser? Jeg skjønner jo at man ikke skal behandle voksne som barn på en måte, men jeg tenker at man kanskje burde ha fulgt opp det med lekser og gitt tilbakemeldinger og ja, for man er vant til egentlig forskjellige regimer og så kommer man og så er det helt «løst», og det tar deg tid – altså du vil jo finne ut av det og finne ut at det er ditt ansvar og at det går utover deg helt til syvende og sist, men i starten – at man ikke detter ned først og så oppdage det.

Når en informant sammenlikner sin erfaring fra hjemlandet med praksis i norsk skole, sier hun: «Ikke noe stress å være på skolen, blir du vurdert, sånn er det, neste gang gjør du det bedre». Elevene ble gitt ansvar for egen læring i stor grad: «Vi har lekser nå, men lærer vil ikke sjekke. Men jeg hørte at på skolen her lærer sjekker ikke på lekser fordi kanskje noen studenter elever de kunne ikke gjøre lekser, de kan bli redd.» Etter hvert setter informantene pris på læreres hjelpsomhet og vurderingsform. En sier:

Det beste er når jeg kan snakke med ham (læreren), spørre ham så jeg forstår. Du må snakke hele tiden, ikke bare test, vår lærer må kjenne alle elever eller studenter, så han må kjenne hva er de svake i, hva er de sterke i og hjelpe så «hva trenger de»?

4.5. Relevante funn relatert til læringsutbytte

I analysen dukket det opp et interessant aspekt knyttet til læringsutbytte, som ikke lot seg direkte kategorisere inn under de fire temaene i analyseverktøyet og som jeg derfor har valgt å presentere som en egen kategori. Beskrivelser av læringsutbytte fremsto som viktig for informantene i denne studien. De beskriver en periode i begynnelsen av norskopplæringen der de ikke opplever optimalt utbytte av undervisningen før de venner seg til hva som foregår. Det er uvant å sitte i grupper, det er mer bråk, det er skummelt å si sin mening, uvanlig å kalle lærer ved fornavn, å evaluere hverandre, å sitte sammen med elever med annet kjønn og så videre. En informant sier for eksempel at, «Ingen fortalte hvordan det var i Norge». Som svar på om de fikk noen informasjon om undervisningsopplegg i Norge, sier en annen, «Nei, nei – ingen forklaring. Vi måtte skjønne selv». En tredje forteller at: «det var en helt ny kultur som gjorde at jeg følte meg utrygg», og en fjerde sier: «Men i begynnelsen det er ny system og helt forskjellig så det kan bli rart for deg, men hvis med tiden det går bra og du kan bli fornøyd og glad». Utsagn som «Ja, det er bedre å få forklaring fra lærer enn at jeg må finne ut selv (...) men det er bedre», eller «måten fungerte bra, det var i starten det var vanskelig, men etter hvert det gikk bra – jeg følte meg trygg», gjør at man reflekterer over hva forståelse av «opplegget» og trygghet har å si for læringsutbytte. Videre rapporteres det: «For det (...) første gang det var litt rart å jobbe i grupper, det var litt rart for det er uvant å gjøre det. Læreren fortalte ikke hvorfor». En informant uttaler om overgangen fra det hun var vant med til det hun møtte som «Det er bare forskjellig». Når jeg spør om det ble gitt noen forklaring på praksis i Norge, sier de: «Nei, nei, bare begynte. Måtte skjønne selv». «Læreren spurte ikke hva jeg var vant til hjemmefra da jeg kom, nei». «Nei, vi snakket ikke om det». «Jeg kan ikke huske det». «Nei, det tror jeg ikke ble gjort». «Måtte finne ut selv hvordan ting funka». «Ingen fortalte om hvordan det var i Norge, ikke noe informasjon om læringsteori i Norge». En informant sier det på denne måten:

Fordi jeg skjønnte ikke før, for i begynnelsen var det vanskelig å akseptere å gjøre oppgaver med grupper, ja, men etterpå jeg forstår hvorfor lærer mener grupper er bedre for meg, så jeg synes det er god system.

Etter hvert å blir det bedre og man kommer inn i det slik denne eleven beskriver:

Samarbeid for meg det er okei, men når vi snakker med hverandre, vi hjelper hverandre fordi noen kan ikke snakke riktig, noen kan ikke lese riktig, så vi kan ikke forklare, så du må prøve å forstå og hjelpe hverandre for å bli bedre. Jeg kan ikke være alene fordi når du lærer ny språk du må høre, du må prøve å bruke, fordi når du leser, fordi når du

skal ikke bruke det du husker det ikke, så derfor du må lese og høre og bruke så noen kan korrigere deg hvis du sier feil.

Selv om ikke kjønn er et tema i denne oppgaven, kan det nevnes til sist at flere av de kvinnelige informantene beskriver det som et «sjokk» at de som del av norskopplæringen ble plassert i grupper hvor de måtte diskutere fagstoff med gutter, og at dette påvirket læringsutbytte negativt. En informant fortalte at hun nærmest ble lamslått da hun forsto at hun skulle sitte i gruppe og snakke foran, og med, gutter fra hjemlandet. Det tok tid for henne å venne seg til denne måten å jobbe på, og hun sa i intervjuet: «Jeg var sjenert, for jeg gikk ikke med dem på skolen, men det gikk etter hvert. De er også fra samme land, da ble jeg skremt, men etter hvert det gikk bra, nå føler jeg meg trygg». Seks av de åtte informantene fortalte om kjønnsdelte skolen i hjemlandet, som vil utgjøre en stor forskjell med tanke på at både menn og kvinner går sammen i norskopplæringen.

5. Diskusjon

Utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt var å undersøke hvordan voksne innvandrere med noe formell skolegang fra hjemlandet opplever at deres syn på læring ivaretas i overgangen til begynneropplæringen i norsk. Jeg har presentert resultater knyttet til fire temaer på tvers av læringsteoriene som jeg mener beskriver kjennetegn på undervisningspraksis slik informantene opplever den. Disse temaene har strukturert arbeidet i form av intervjuguide og analyse. På denne måten har jeg forsøkt å forstå og beskrive de erfaringene informantene forteller om. I tillegg dukket det opp noen restkategorier knyttet til læringsutbytte som jeg presenterte i et femte tema i resultatkapitlet. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått et innblikk i to verdener som oppleves som svært forskjellige. I det følgende vil jeg belyse dette nærmere.

5.1. Motivasjon

I denne studien fant jeg at motivasjonen som informantene beskrev fra skolegangen i hjemlandet var ytre motivert. Informantene opplevde møte med norskopplæringen med tanke på læring som ukjent og fremmed, for eksempel var det flere som beskrev at de mistet motivasjonen for å gjøre lekser når de ikke ble kontrollert. Motivasjon er avgjørende for læring (Nordahl, 2014). For voksne er dette enda viktigere enn for barn (Illeris, 2013). Ønsket om å bli sett på som en dyktig elev i hjemlandet, kan ha handlet om autonom ytre motivasjon eller internalisering. Elevene strebet etter å unngå nederlag som kan sammenlignes med prestasjonsrelatert motivasjon. Innenfor motivasjonsteorien snakker man om ønsket om å oppnå suksess eller unngå nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vi ser at i hjemlandet beskriver informantene fysisk straff, frykt, belønning og prestisje som positive og negative forsterkere og motivasjonsfaktorer. Dette samsvarer med hvordan behavioristene forklarer negativ forsterkning og unngåelse av aversive stimuli som kan relateres til slag over fingre, kniping i øret og «sitte kylling» (Skinner, 1976). Redsel for å bli sett på som dum eller latterliggjort av lærer, sammenfaller med det hedoniske prinsipp (Imsen, 2014).

Alvorlighetsgraden er et aspekt her. Fysisk avstraffelse vil for noen synes mer virkningsfullt enn å bli utskjelt eller ledd av. En av informantene sier: «(...) spurte du noe galt, da lo alle sammen, da var livet ditt over på en måte, det var litt sånn». En annen beskriver reaksjonen til jentene som ble slått over fingrene med en stokk som straff for at de ikke kunne svare, og her ser vi de kanskje var blitt immune; de brød seg ikke lenger: «Men de jentene, de ble helt de gråt ikke, selv om jeg satt der og gråt inni meg, noen ganger, jeg

fikk tårer også når jeg så på dem, men jeg vet ikke – de ble så sterke eller de tåler så mye og så gjør de bare sånn (vifter med hånd)». Positiv forsterkning påvirket motivasjonen når gode prestasjoner i form av karakterer ble oppslått på tavla så hele skolen kunne se hvem som gjorde det bra. Dette ga også prestisje for familien. Det motsatte var tilfellet for de som gjorde det dårlig (Skinner, 1976; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Gustavsson (2007) bekrefter at studentene var vant til ulike former for straff som konsekvens for å ha utløst lærerens vrede. Dette skapte en form for redsel eller angst som elevene ønsket å unngå. Dette kjenner vi igjen fra motivasjonsteori om prestasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hva arbeidsmåter angår, erfarte Andreassen (2013) at hennes elever med noenlunde samme bakgrunn som mine informanter har, ble motivert av arbeidsoppgaver som for eksempel diktat. Dette benyttes i liten grad i norskopplæringen, mener hun, da mange lærere anser diktat for å være gammeldags uhensiktsmessig.

Beskrivelsene av ytre motivasjonsfaktorer står i kontrast til det informantene erfarte i norskopplæringen. Mangel på krav om å vise lekser for eksempel, opplever informantene som litt «løst» og en stor overgang. De er voksne som de sier, men også mennesker, innforstått at det er lett å la være å gjøre lekser når man ikke blir sjekket. Noe annet som kunne påvirke motivasjonen i norskopplæringen, var at det var mye bråk og «læreren ikke var streng nok, det var det jeg ikke likte, med mobil og sånn og bruke caps og sånn». Overgangen fra ytre motivasjon som strenge regler, sinte lærere og «sterk system» til «svak» system og indre motivert læring, var stor for alle mine informanter. I norskopplæringen møter elevene forventninger om «ansvar for egen læring», de får all den støtten de trenger for å motiveres til jobbe med stoffet og det er få sanksjoner. De har mange hjelpemidler og tilbys varierte metoder, samt at omgivelsene preget av «luksus». Alt dette legger til rette for indre motivert læring, men det er uvant i begynnelsen og de må selv finne ut av hvordan systemet fungerer.

5.2. Deltakerperspektiv

I analysen fremkom det at informantene i denne studien beskriver en annen erfaringsbakgrunn når det kommer til deltakerperspektiv i undervisningen fra hjemlandet enn den de møtte i norskopplæringen. Hovedforskjellen var at de fra hjemlandet beskriver en passiv tilnærming til innlæring av fagstoff hvor læreboken var sentral, mens de i norskopplæringen ble satt i læresituasjoner hvor de selv måtte bidra aktivt. Møtet med norskopplæringen varierte fra sjokkerte opplevelser til en mer undrende holdning. Gustavsson (2007) finner det samme om lærebokens betydning i sin avhandling. Han bekrefter at læreboken hadde en like sentral rolle som læreren. Det at hans avhandling har fått tittelen «Utan bok er det ingen riktig

undervisning», sier sitt om dette. Læreren spurte aldri elevene om deres synspunkter eller åpnet for diskusjon. Dette kunne også ha sammenheng med synet på lærer som en autoritets person. Gustavsson eksemplifiserer dette med å fortelle at en informant uttrykte at det var negativt for en lærer å si «Jeg vet ikke». En lærer må vite. Elevene var vant til å være stille, vente, følge instruksjoner og adlyde. De forventet ikke å bli spurt om noe. Andreassen (2013) erfarer også i sin forskning at elever som kommer fra autoritære samfunn, forbinder skole med lærerstyrt undervisning og tavle og bok i sentrum.

I rapporten til Rambøll, ga deltakerne uttrykk for at de i stor grad får være med på å bestemme temaer som skal diskuteres i norskopplæringen. Men de hadde selv et ønske om at læreren i større grad tok styring, og de mente de ville ha større læringsutbytte om læreren snakket mer i timene (Rambøll, 2011, s. 32). Mange uttrykker at det å skulle orientere seg i lærestoffet uten bøker man følger slavisk, kan være en utfordring. Dette sammenfaller med funn hos Gustavsson (2007). Lærerne på sin side fortalte i den samme undersøkelsen at de syntes det kunne være vanskelig å få ærlige svar fra deltakerne på hva de syntes om undervisningen. Dette kan tyde på at deltakerne ikke har erfaringer med å reflektere over egne målsetninger (Rambøll, 2011, s. 27). De gir likevel uttrykk for at de setter pris på den uformelle, tette hverdagsdialogen med læreren hvor de kan gi uttrykk for egne meninger og behov. Andreassen (2013) mener det fort kan bli en ulempe om elever må ta for mye ansvar for læringen. De er ikke vant til dette. Den ytre motivasjonene og forventningene fra samfunnet rundt eleven er mindre her i landet enn i hjemlandet. Informantene i undersøkelsen til Rambøll, ga uttrykk for at de er vokst opp med å underordne seg læreren og læreren skal ikke kritiseres. Andre forklarte at det er helt naturlig at læreren styrer undervisningen (Rambøll, 2011, s. 34). Når det gjaldt samarbeid i grupper som er mye brukt i undervisningen i Norge for å styrke muntlige ferdigheter spesielt, mente mange at utbyttet var begrenset, først og fremst fordi gruppene er satt sammen av deltakere fra mange forskjellige land som ikke kan språket særlig godt (Rambøll, 2011, s. 36). Ulik kulturbakgrunn kan også være et aspekt her (Jimenez & Rose, 2010; Entigar, 2017; Børhaug & Helleve, 2016; Spernes, 2012; Sørensen m. fl., 2015).

Jeg synes å finne eksempler på tilegnelsesmetaforen som Bråten (2012) snakker om i teorikapitlet når praksis i hjemlandet beskrives. Gjennomgående beskrives en undervisningspraksis fra hjemlandet som er ti tråd med beskrivelser av behavioristisk læringsteori presentert i kap. 2.1.1. (Bråten, 2012; Baumgartner, 2003; Imsen, 2014; Manger m.fl., 2015; Skinner, 1976; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ingen av informantene reflekterte over om det måtte være sånn at læreren styrte alt. Men flere sier at nå som de har noe å

sammenlikne med, så kan de se tilbake og tenke at dette ikke var optimalt. En unnskylder sine lærere i hjemlandet med at de de ikke fikk impulser utenfra eller kompetanse-hevning for å lære seg nye og alternative undervisningsformer: «De har gått på skole for 20-30 år siden, det var helt annerledes før, de visste kanskje ikke noe bedre, det var ingen som kunne fortelle dem noe bedre, tror jeg». En refleksjon kan også være den Anna beskriver – hun manglet diskusjonskompetanse og ble en passiv deltaker i undervisning da hun kom til Danmark (Kristensen, 2017). Både i et individ – og et samfunnsperspektiv, vil dette være et handicap i forhold til deltakelse på likeverdige premisser. I norskopplæringen er det deltakermetaforen som gjelder (Bråten, 2012). Kommunikasjon, samhandling og veiledning har stor betydning slik vi finner i beskrivelsen av sosiokulturell læringsteori i kap. 2.1.5. (Säljö, 2010; 2016; Vygotsky, 1978).

5.3. Kollektivism/individualisme

I denne studien fant jeg at informantene beskrev en opplæring fra hjemlandene som de omtalte som kollektivistisk orientert, mens de i møte med norskopplæringen får erfare hva de beskriver som individorientert læring. Innslag av kollektivism og forsøk på å påvirke studenter i fellesskapets interesse ved å stå i skolegården og «messe», formidles av flere informanter som en del av skolehverdagen i hjemlandet. De fleste fikk velge hva de vill studere – innenfor sømmelige og økonomiske rammer. Det var likevel noen som måtte endre sine valg av «kollektive» årsaker. Gustavsson (2007) bekrefter at det i hele samfunnsstrukturen var en strenghet som lå til grunn for opprettholdelse av et sosialiserende system i en totalitær, hierarkisk samfunnsordning. Rammefaktorer og pedagogisk tradisjon i skolen var i stor grad med på å opprettholde disse. Dette finner også Andreassen (2013). Frykt og manglende forståelse for hvordan et demokrati fungerer, kan spille inn på deltakelsen i undervisning og individualisme. En kvinnelig informant på 30 år fra Somalia som ble intervjuet i undersøkelsen Rambøll gjennomførte, sa at det var uvant i begynnelsen å bli spurt om hva hun synes om undervisningen: «Læreren forklarte at dette er et demokratisk land, så vi kan si vår mening. Etter hvert blir vi vant til det» (Rambøll, 2011, s. 27).

Hvis vi trekker linjen fra Vygotsky som først satte fokus på hensyn til individet versus hensyn til fellesskapet og ble kritisert for dette i sin samtid, vil inkludering som prinsipp (Florian, 2011; Spernes, 2012) og diskusjon om undervisning basert på monokulturell praksis være interessant (Entigar, 2016; Børhaug & Helleve, 2016). Det å trenes opp til idealet om

individualisme når man har levd i et kollektivistisk fundert samfunn, kan ta tid. Det vil også kreve bevissthet og kompetanse fra læreres side i undervisningspraksis.

5.4. Synet på kunnskap

Analysen viste også at informantene fra hjemlandet beskrev en undervisningspraksis hvor kunnskap ble presentert eller sett på som et produkt av opplæringen. Flere informanter forteller hvordan de ble testet i kunnskap i hjemlandet – ved pugg, skriving av stil og skriftlige prøver og eksamener i hovedsak. Å kunne gjengi det som var forventet og bortlært, var kriterier for vellykket innlæring. Dette stemmer godt med det Bråten (2012) beskriver som kjennetegn ved behavioristisk læringsteori (kap. 2.1.1.) og at kunnskap må kunne navngis (Skinner, 1976). Dårlige resultater medførte utskjelling og «vrede» hos lærer, forteller informantene i studien til Gustavsson (20017). Det gikk ut over lærerens anseelse om elevene gjorde det dårlig. Kunnskap vil her være å kunne gjengi noe verbalt slik behavioristene legger opp til (Skinner, 1976). I norskopplæringen er det andre måter å vise kunnskap på. Man diskuterer og presenterer gjerne i grupper eller viser arbeider sammen for klassen, og bare hvis man har husker det eller hatt tid til å gjøre lekser. Det er verdt å merke seg at å skulle evaluere seg selv eller en medstudent, er mye mindre «verdt» enn å høre lærerens mening (Rambøll, 2011).

I læreplanen vektlegges vurdering for læring (formativ vurdering). Denne skal være konkret og systematisk med tilbakemelding underveis da dette vil være «bevisstgjørende og motiverende i arbeidet med å nå målene» (Læreplanen, 2012, s. 11). Videre står det at egenvurdering er en viktig del av denne tilnærmingen for at elevene skal kunne «evaluere egen læreprosess for å øke ansvar for og bevissthet om egen læring». Dette anses for å være hensiktsmessig for at elevene skal kunne forstå hva som støtter og driver egen læreprosess fremover og hva som eventuelt gir mindre læringsutbytte. For informantene i min undersøkelse oppleves dette som en stor overgang. Jeg er usikker på om noen av dem har innsikt i hva dette vil si. Intensjonen i læreplanen er god, men hvis innsikten hos elevene er fraværende slik mine informanter rapporterer om, så vil det vi tar for gitt og har gode hensikter med med henvisning til Vygotskys prinsipper for læring (Säljö, 2010; Bråten, 2008), virke fremmedgjørende heller enn støttende for læringsutbytte. Læreplanen bygger på sosiokulturelle læringsprinsipper. Denne forståelsen opplevde jeg ikke at mine informanter hadde innsikt i. De hadde aldri hørt om «sosiokulturell læringsteori». Når det henvises til «kompetente veiledere» og den «nærmeste utviklingszone» innenfor denne retningen, er jeg usikker på om dette fungerer i henhold til intensjonen.

Innenfor konstruktivismen som andragogikken bygger på, vil kunnskap bygges på eksisterende kunnskap. Det er da viktig å være klar over hva eleven kan fra før. Det kan synes som om dette ikke er aktuelt innenfor norskopplæring. Andreassen (2013) nevner også dette når hun snakker om tilrettelegging for den enkelte – man må vite hva elevene kan fra før. Når det står i styringsdokumenter at opplæring skal skje på voksnes premisser og at man skal ta hensyn til deres ulikheter og pedagogiske tradisjon (Nasjonal kompetansepolitisk strategi, 2017-2021), kan jeg ikke se at det har vært tilfellet for mine informanter. Illeris (2013) har synspunkter på kognitiv teori innenfor området voksnes læring. Han har fokus på å unngå ikke-læring ved mangel på opplevd mestring og motivasjon. Det å jobbe med avklaring av mestringsforventning som motivasjon hos voksne, vil være en god ide, mener han.

5.5. Læringsutbytte

Analysen viste at det tar relativt lang tid før informantene får tilstrekkelig læringsutbytte av norskundervisningen. Hvordan læringsutbytte kan forstås, er blant annet dypt forankret i spørsmål om hva læring er, hvordan man arbeider med læring og hvordan man anerkjenner læring (Prøitz, 2016). Prøitz problematiserer definisjoner av læringsutbytte ut fra hvem som uttaler seg – lærere, forskere og politikere har forskjellige definisjoner, mener hun. Hun viser til en definisjon av Eisner (1979, 2005) som går på at læringsutbytte handler om all kompetanse eleven har tilegnet seg etter endt opplæring – både planlagte og ikke-planlagte resultater av læring. OECD bruker terminologien «outputs» som beskriver de formelle, ytre resultatene – eller en målbar slutfaktor i en produksjonskjede (Haakstad, 2011). Jeg har valgt å fokusere på dette som et tema da jeg oppfatter at formålet med norskopplæringen er «å lære norsk raskest mulig» innenfor de rammene og det tilbudet som eksisterer slik styringsdokumentene sier. Det vil derfor være interessant å ha fokus på voksne innvandreres læringsutbytte og hva som kan hindre eller fremme dette. Det kan synes som det tas for gitt at elevene skal forstå av seg selv hvordan man gjør ting i norskopplæringen

I et av styringsdokumentene som omhandler utvalget i denne oppgaven, fremkommer det noe spesifikt om utfordringer med læringsutbytte: «Situasjonsbeskrivelsen dokumenterer at voksne innvandrere i voksenopplæringen har for lavt læringsutbytte» (NOU, 2011:14, s. 239). Her bekreftes det at vi må fokusere på dette aspektet av opplæringen som ofte er noe annet, eller noe mer, enn resultatene (Prøitz, 2016). For mine informanter kan virke som om læringsutbytte ikke oppnås før det er gått en tid. Overgangen til ny og fremmed undervisningspraksis kan se ut til å forsinke optimalt læringsutbytte. Ingen av informantene har opplevd å bli spurt om hva slags opplæring og undervisningsmetoder de er vant med fra

hjemlandet. Informantene reagerer også på at i norskundervisningen blir de – som alle er fra forskjellige land og kulturer, sett på som en ensartet gruppe «innvandrere». I diskusjoner blant annet, kan det være vanskelig da det ligger føringer og regler mellom linjene som gjør at samtale, diskusjon og gruppearbeid ikke fungerer etter intensjonen. «(...) Jeg vet ikke om man reflekterer så veldig mye over innholdet i læreplanene med tanke på forskjellige kulturer og Norge, og introduksjon faktisk av Norge til andre» sier en informant. Denne utfordringen bekreftes i artikkelen til Sørensen et al (2015) som problematiserer nettopp at elever fra ulike kulturer er i samme klasse og får samme undervisningsopplegg, noe som ikke er optimalt. Det sies her at «Cultural background has a major influence on student's school performance» (Sørensen et al, 2015, s. 26). Når denne da er uensartet, kan man ikke bruke samme tilnærming for alle, vil jeg tro. Dette stemmer med forskning og med teori om interkulturell pedagogikk som viser at undervisningspraksis på monokulturelle premisser hemmer læringsutbytte. Entigar etterlyser nettopp derfor det hun kaller diakulturell (flerkulturell) praksis som hun mener ofte er mangelvare i skolen. For studentene som flyttet fra Karibia til USA var det også en stor overgang å komme til en ny undervisningspraksis, og det tok lang tid før studentene ble vant til den nye kulturen og tilpasset seg den. Alfred (2003) legger her inn at på grunn av studentenes erfaring med disiplin og kustus fra praksis i hjemlandet, klarte de overgangen noenlunde bra. Dette får meg til å tenke på de av mine informanter som ikke hadde like mye erfaringsbakgrunn som disse studentene og deres forutsetninger for møtet med en nye kulturen. For elever i norskopplæringen som kommer til Norge med lite eller ingen skolebakgrunn og blir plassert på Spor 1, vil overgangen sannsynligvis være enda større.

Det påpekes fra regjeringens side at «Som et sentralt virkemiddel i integreringspolitikken, er det særlig viktig å reflektere over hvilke verdier opplæringssystemet bygger på, og hvorvidt slike innebygde idealer fremhever noen som mer eller mindre lik. Problemstillingen omhandler regelverket, kompetansen og læringsmålene i skolen, så vel som opplæringens pedagogiske virkemidler» (NOU, 2011:14, s. 173). Jeg opplever indikasjoner på dissonans på dette området ut fra de erfaringene mine informanter har gjort.

Informantene har ikke fått noen forklaring eller introduksjon til sosiokulturelle opplæringsprinsipper. Intensjonen med gruppearbeid, for eksempel, kan det være greit å få en innføring i. Møtet med denne undervisningsformen beskrives slik av en informant: «Første gang det var litt rart å jobbe i grupper, det var rart for det var uvant å gjøre det. Lærer fortalte ikke hvorfor». Rambøll rapporterer også dette og at det ikke var gjort noe forarbeid i forhold til gruppesammensetning og bruk av *kompetente veiledere* slik de så det (Rambøll, 2011; Säljö, 2010). Informantene ble ikke spurt om hva de var vant til fra hjemlandet eller hvordan

undervisningen var lagt opp der. Dette gjelder både de som er nylig ankommet og de som kom for flere år siden. Dette strider mot konklusjonen i NOU 2010:7 hvor det er spesifikt nevnt at man må ta hensyn til ulikheter i erfaringsbakgrunn og pedagogiske tradisjoner. Fafo rapporten fra 2017 påpeker også betydningen av tidligere erfaring: «Deltakerne starter ikke med blanke ark. De har sin unike historie knyttet til livet slik de var før de kom til Norge, og til reisen hit. De har med seg kunnskap, erfaringer og forventninger» (Djuve m. fl., 2017, s.185).

Når informantene etter en stund på egen hånd har forstått at vi har en annerledes undervisningspraksis i norskopplæringen enn den de er vant til hjemmefra, føler de seg *trygge* og læring kan skje. De blir motivert av å jobbe i henhold til sosiokulturelle opplæringsprinsipper når de først kommer inn i det, og når de forstår *hvorfor* man kan lære mer og bedre i samarbeid med andre. De opplever i praksis at man kan lære av hverandre i tillegg til egen læring. De kompetente deltakere i vårt demokratiske samfunn. Deres motivasjon som før var ytre initiert og basert på positive og negative forsterkninger, skifter til å bli indre motivert for egen læring og utvikling. Informantene opplever til slutt at opplæringen blir slik intensjonen i læreplanen er: «Når det gjelder selve essensen i sosiokulturell læringsteori, nemlig å lære av hverandre for å utvikle sin proksimale utviklingszone, innebærer dette at språk læres gjennom kommunikasjon og i samhandling med andre» (Læreplanen, 2012, s. 7).

5.6. Oppsummering av diskusjon

Oppsummert finner jeg i denne studien at det er store forskjeller innenfor alle de fem temaene presentert ovenfor fra den erfaringen voksne elever med noe formell skolegang har med seg fra undervisningspraksis i hjemlandet til den de møter i Norge. Innenfor temaet motivasjon, gå dette på skiftet fra ytre til indre motivasjon som grunnlag for opplæring. Deltakerperspektivet skifter fra passivt i hjemlandet til aktivt i norskopplæringen. I hjemlandet beskrives samfunnsstrukturen og opplæring som kollektivistisk betinget, og pedagogisk tradisjon bygger på dette prinsippet. I norskopplæringen møter informantene en praksis som baserer seg på idealet om individualisme og utvikling for den enkelte med mål om å oppnå kompetanse som fullverdig deltaker i et demokrati. Måten kunnskap vurderes på, er også forskjellig. I hjemlandet vurderes kunnskap som produkt ved prøver, testing og muntlige fremføringer foran klassen og lærer. I norskopplæringen blir utvikling av kunnskap sett på som en prosess hvor eleven selv er aktiv i egen vurdering av læring. Læring sees på som en prosess hvor man får støtte og veiledning underveis. Disse forskjellene og mangel på forklaring av teorien bak om hvordan vi i norskopplæringen tenker at læring best kan skje

basert på sosiokulturell læringsteori, fører til et forsinket læringsutbytte for elevene. De må selv erfare hva som forventes av dem og hvordan undervisningspraksis fungerer.

6. En oppsummerende konklusjon og veien videre

I denne oppgaven har jeg satt fokus på hvordan voksne innvandrere med noe formell skolegang fra hjemlandet opplever at deres syn på læring ivaretas i overgangen til begynneropplæringen i norsk. Utgangspunktet var er nysgjerrighet og undring over hvordan voksne innvandrere med noe formell skolegang fra hjemlandet opplever møtet med begynneropplæring i norsk. Styringsdokumenter etterlyser også forskning og mer kunnskap om elevgruppen «voksen innvandrere», om voksnes læring, om aspekter ved kultur og inkludering, samt utvikling av lærerkompetanse. Dette med bakgrunn i formålet om optimalt læringsutbytte så tidlig som mulig i integreringsfasen. Ved bruk av et kvalitativt forskningsdesign og intervju som metode har jeg i denne oppgaven søkt svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken erfaringsbakgrunn med undervisningspraksis har voksne innvandrere med noe formell skolegang fra hjemlandet med seg inn i begynneropplæring i norsk?
- Hvordan opplever de møtet med norskopplæring med tanke på læring og inkludering?
- Hvordan kan norskopplæringen tilrettelegges på best mulig måte for denne elevgruppen med tanke på læring?

I denne oppgaven finner jeg at voksne innvandrerelever med noe formell skolegang fra hjemlandet i liten grad opplever at deres syn på læring ivaretas i en overgangsfase når de begynner i norskopplæringen. Studien har dokumentert at erfaringsbakgrunnen til informantene som inngår i denne studien på mange aspekt er forskjellig fra hva de møter i norskopplæringen med tanke på læring og inkludering. Oppsummert forteller informantene om ytre motivasjon for læring, mens de møter læringssituasjoner i norskopplæringen som fordrer indremotivasjon. Dernest beskrives en passiv deltakerkultur i hjemlandet, mens de opplever klare forventninger til aktiv deltakelse i norskopplæringen. Videre har de erfaringer med kollektive opplæringsystemer hvor det ikke er rom for individuelle behov fra hjemlandet, men hvor det i norskopplæringen blir lagt opp til individuelle læringsløp. Til sist beskriver informantene en praksis fra hjemlandet der kunnskapstilegnelsen måles etter evnen til reproduksjon, mens de møter en norskopplæring hvor fokuset er på egen refleksjon. Forskjellene som her beskrives gjør at disse elevene ikke får maksimalt utbytte av norskopplæringen den første tiden. Dette stemmer overens med annen forskning: «Deltakere hadde også problemer med å forstå selve undervisningssituasjonen og målet med undervisningen, bare i få tilfeller var det tospråklige lærere til stede i timene som kunne

avhjelpe forståelsesproblemerne» (NOU 2010:7, s. 250). De har fortalt om at det tok tid å venne seg til undervisningspraksis i Norge, og at dette måtte de «forstå» selv. Læringsutbyttet ble påvirket av dette i negativ retning. Vi har forstått at måten man oppfatter læring på, spiller avgjørende rolle for hvordan undervisning legges opp (Säljö, 2016). Synet på læring vil alltid være preget av tid og sted. Jeg mener å ha funnet indikasjoner på at mine informanter har erfaring med behavioristisk læringsteori, eller *undervisningsteknologi* som Skinner og andre beskriver og slik noe av forskningen støtter opp om. Informantene bekrefter at voksne innvandrerelever med noe formell skolegang som begynner i norskopplæring, har en forventning til skolen basert på egen erfaringsbakgrunn som er forskjellig fra den praksis de møter i Norge. I analysen dukket temaet *kjønn* opp som en relevant kategori. Kjønn og læringsutbytte kan være et eksempel hvor man ser på forskjeller mellom jenter og gutter. Skoleforskning viser at jenter gjør det bedre, presterer bedre og har bedre læringsutbytte i skolen (NOVA, 2010, NIFU 2008). I Fafo rapporten fra 2017 studeres kjønn som variabel med tanke på *resultater i norskopplæringen* (Djuve mfl, 2017). I denne oppgaven har jeg ikke hatt fokus på kjønn, men jeg ser at dette kunne være interessant å studere videre ved en senere anledning, eventuelt som del av et doktorgradsløp.

På bakgrunn av resultatet i denne studien vil jeg anbefale å ha en form for *innføringskurs* i sosiokulturell læringsteoris undervisnings prinsipper for denne gruppen elever. Gjerne knyttet opp mot funksjonalitet og nytteverdi i et demokrati. Produksjon av informasjonsvideo og brosjyremateriell kan være hensiktsmessig. Nyankomne elever i norskopplæringen trenger å *lære å lære på nytt* for å optimalisere læringsutbytte så raskt som mulig og for å unngå det Illeris (2013) omtalte som «kognitiv dissonans» eller ikke-læring. Eller som motivasjons-teoretikerne omtaler som *amotivasjon*. Lærere innenfor fagområdet bør gjøres opp-merksomme på at mange av deres elever kan ha en annen erfaringsbakgrunn som voksne og innvandrere, og denne kan være kulturelt betinget. Kanskje bør man først og fremst begynne med å spørre dem om hva de er vant til av undervisningspraksis fra hjemlandet. Det er voksne elever vi snakker om, og det må tas hensyn til hvordan de lærer. De må blant annet se nytteverdien av det de skal inn i fordi dette påvirker motivasjonen og læringsutbytte. Det er interessant å merke seg at flere av informantene stilte spørsmål ved om sosiokulturell læringsteori er den beste. I hvilken grad man føler seg inkludert innenfor et opplæringsparadigme som man ikke er vant til og egentlig ikke har tro på, kan diskuteres.

Konklusjonen må altså bli slik jeg åpnet med å si; det finnes ingen fasit på læring. Sosiokulturelle læringsprinsipper fremstår i læreplanen for norskopplæring som en vedtatt sannhet. Jeg tror ikke det er så enkelt. Det handler i større grad om å forstå voksne og

interkulturelle aspekter for å tilstrebe optimalt læringsutbytte og inkludering. Informantene sier at de måtte «finne ut selv hvordan det funka». En sier rett ut at det hadde vært «mye bedre om lærerne hadde fortalt hvordan det var i Norge, så hadde man blitt fortere trygg. Da kunne man forstå litt fortere når man er trygg». Dette stemmer blant annet med de erfaringer Gustavsson (2007) gjorde i sin studie der informantene faktisk ikke forsto at man kunne ha skikkelig undervisning uten en bok å følge.

«Ingen snakket om forskjell – det er bare forskjellig!» sier en informant om opplevelsen av overgang fra en pedagogisk tradisjon til en annen. Følgende to sitater gir en god beskrivelse av nettopp denne forskjellen:

Det er slik at man står først foran døra og venter til lærer kommer, når lærer kommer så sier han «vær så god» så går vi inn. Og så står man ved pulten, bestemte plasser, og så står man der og venter til lærer kommer inn og så sier man «god morgen, lærer» alle sammen høyt og så setter man seg ned. Det er forskjellige lærere og forskjellige timer, så det er veldig avhengig av hvem og om læreren har en god dag og en dårlig dag, noen er veldig strenge og noen er veldig hyggelige. Men det man sitter igjen med på en måte, det er ikke om dem har vært snille, greie, eller ... det er jo den læreren; det er hva man lærer. Det er mange av de strenge som man faktisk foretrekker veldig ofte for man tar jobben alvorlig når man er på skolen, men er det en annen lærer som er grei og man ikke gidder å gjøre så mye utav ting og ikke sjekker, da gjør man ikke så veldig mye.

Oppførelsen til elever var veldig, veldig rar. Ikke sant - noen snuste, de sitter sånn (setter seg på gulvet, beina på bordet). For oss det er stor skam, sånn. «Hva er galt med han der? Hvorfor sitter han der?» Det var litt sånn annerledes (...) andre ting at de roper navn. Det var respektløst å bruke fornavn, du kan ikke det til læreren din der vi kommer fra. Du må si lærer. Og så (...) dette med valg, at du kan velge hva du vil, du har masse, masse valg.

Hvis det er slik at flere elever opplever det på samme måten – noe denne oppgaven ikke tar høyde for, håper jeg at andre kan vurdere om en innføring i sosiokulturelle opplæringsprinsipper og undervisningspraksis kan være hensiktsmessig for optimalt læringsutbytte på et tidlig tidspunkt i norskopplæringen. Introduksjonslovens intensjoner sier noe om «raskere og mer systematisk integrering» til beste for den enkelte og samfunnet. Mine informanter har brukt lang tid på å nyttiggjøre seg norskopplæring på best mulig måte fordi de selv har måttet erfare og forstå hvordan vår undervisningspraksis fungerer i lys av vår

samfunnskultur. Å redusere denne tilvenningsperioden er noe man raskt kan gjøre noe med ved å være oppmerksom på hvordan den oppleves og legge til rette for informasjon og støtte i overgangen. For som Bråten sier det:

Læring og undervisning er kulturelt regulerte aktiviteter. Det vil si at læring kan oppfattes som noe som er under stadig dynamisk endring i et samspill av kognitive mekanismer, personen som bruker og samfunnet som arena. Visselig er ikke læring noe som lar seg lære ferdig. Straks man har lært å lære, er man i ferd med å lære av å ha lært noe osv. Læring er med andre ord aldri noe avsluttet. Læring er et livslangt prosjekt (Bråten, 2012, s. 128).

Vi har sett i styringsdokumenter og forskning at det er flere faktorer som forsinker læringsutbyttet i norskopplæring for voksne innvandrere. Lærernes kompetanse i undervisning av voksne med flerkulturell bakgrunn påvirker kvalitet på opplæringen. «Undersøkelser av lærernes kompetansebehov trekker fram at det er behov for mer kunnskap om voksenpedagogikk og tilrettelegging av undervisning av innvandrere» (Meld. St. 16 (2015-2016), s. 43). Jeg tolker dette som argumentasjon for at det er en sammenheng mellom lærerens kompetanse og kvaliteten av opplæringen. Det sies også at «det finnes lite forskning på hvilke undervisningsmetoder som er mest egnet for voksne. Metodene som benyttes for å lære grunnleggende ferdigheter til barn er imidlertid ikke egnet for voksne» (Meld. St.16 (2015-2016), s. 31). Inkludering kan sies å være felleskapets ansvar for at den enkelte skal bidra til helheten (Spernes, 2012, s. 18). Inkludering slik Spernes ser det, innebærer to prosesser. Den ene er å øke elevenes deltakelse og den andre er å motvirke ekskluderende faktorer. Om elevene får hjelp til å forstå hvordan sosiokulturell læringsteori og demokrati fungerer i praksis i klasserommet, og om det blir tatt hensyn til elevens erfaringsbakgrunn når det gjelder skole og opplæring, mener jeg dette vil være eksempler på god inkludering.

Litteraturliste

- Alfred, M.V. (2003). «*Sociocultural Contexts and learning: Anglophone Caribbean Immigrant Women in U.S. Postsecondary Education*». *Adult Education Quarterly*. American Association for Adult and Continuing Education. University of Wisconsin- Milwaukee. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741713603254028>.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. NOVA – norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra http://www.nova.no/asset/4069/1/4069_1.pdf
- Bandura, A. (2002). *Social Cognitive Theory in Cultural Context*. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290. Hentet fra <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2002AP.pdf>
- Baumgartner, L., Lee, M.-Y., Birden, S., Flowers, D. (2003). *Adult Learning Theory. A Primer*. Ohio State University. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/234747945_Adult_Learning_Theory_A_Primer_Information_Series
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 5th edition, Oxford University Press.
- Bråten, I. (red.) (2008). *Vygotsky i pedagogikken*. 5.opplag. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Bråten, I. (2011). *Elevers læring*. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (red.), *Lærerarbeid for elvenes læring 5-10*, s.43-62. Kristiansand: Høgskoleforlaget. Hentet fra kompendium LUMSP40114, Høgskolen i Østfold, 2014.
- Bråten, I. (2012). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademisk. Oslo.
- Børhaug, B.F. og Helleve, I. (red.) (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C. Sterri, E. B, Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem?* Fafo-rapport 2017:31.
- Eikevik, A. (2014). «*Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?*» (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/196983/Eikevik_Anita.pdf?sequence=1
- Entigar, K.E. (2016). *The limits of pedagogy: diaculturalist pedagogy as paradigm shift in the education of adult immigrants*. Pedagogy, Culture and Society. New York: Routledge.
- Eriksen, T.H. og Sajjad, T.A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Finsrud, Astrid Sofie (2005). *Norskopplæring for voksne innvandrere – en studie av læreres arbeid i det nye introduksjonsprogrammet*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2390319>.

- Florian, L. (2013). *Reimagining Special Education: Why new approaches are needed*. I: Florian, L (ed) *The Sage Handbook of Special Education*, Second edition vol 1., London SAGE publ. LTD, 9-22. Hentet fra kompendium LUMSP40114, Høgskolen i Østfold, 2014.
- Gadamer, H.G. (2003). *Forforståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelenens populære skrifter 45.
- Grøgaard, J.B., Helland, H. & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/284701/NIFUrapport2008-45.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gustavsson, H.-O. (2007). «*Utan bok ar det ingen riktig undervisning. En studie av skolkulturella referanser i sfi*». Stockholm. (Doktoravhandling , Stockholms universitet). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:197675/FULLTEXT01.pdf>
- Haakstad, J. (2011). Læringsutbytte: Begrepets anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning. Uniped, årgang 34, 4/2011. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66754167/laeringsutbytte_begrepets_anvendelighet_i_kvalitetsvurderin.pdf
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. State University of New York Press.
- Helgesen, R. (2016). *Rom for medborgerskap. Tospråklige lærere i 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere i et medborgerperspektiv*. (Masteroppgave, Høgskolen i Østfold). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/446968/16-01353-4%20Helgesen%20Roar.pdf%20273660_1_1.pdf
- Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of learning. Learning theorists....in their own words*. New York: Routledge.
- Illeris, K. (2013). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag, DK.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Introduksjonsloven (2003). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Jensen, A.A., Jæger, K., Lorentsen, A. (1995). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Center for Language and Intercultural Studies. Aalborg University, DK.
- Jimenez, R., Rose, B.C. (2010). *Knowing How to Know: Building Meaningful Relationships Through Instruction That Meets Needs of Students Learning English*. *Journal of Teacher Education* 61, 403-412. American Association of College for Teacher Education. Hentet fra journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487110375805

- Kleven, T.A. (red.), Hjordemaal, F., Tveit, K. (2014). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Knowles, M., Holton, E.F., Swanson, R. (2015). *The Adult Learner. The definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 8th edition. New York: Routledge.
- Kristensen, M.-L. (2017). *Kulturelle forskjeller er det mest utfordrende for Anna*. Kompetanse Norge sine nettsider, Nordisk Nettverk, internasjonalt samarbeid. Hentet fra <http://nvi.org./Content/Author/15499>
- Kompetanse Norge sine nettsider (2018). Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*, 3.utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løwendahl, B.R. & Wenstøp, F. (2008). *Skriv gode oppgaver!* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Manger, Terje, Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T (2015). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. 2.opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nasjonal kompetanse politisk strategi 2017-2021*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, S.Ø. (2014). *Elevers trivsel, motivasjon og læringsutbytte*.(Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark, LUNA). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/286237/Nordahl.pdf?sequence=1>
- NOU 2010:7 (Østbergutvalget) Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 24. oktober 2008. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. juni 2010. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/.../no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf> · PDF fil
- NOU 2011:14 Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30.april 2010*. Avgitt til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 14.juni 2011. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-14/id647388>
- NOU 2016:14 Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. september 2015*. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. september 2016. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246>
- NOU 2017: 2 (Brochmann 2 utvalget) Integrasjon og tillit — Langsiktige konsekvenser av høy innvandring. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 18. desember 2015*. Avgitt til Justis- og beredskapsdepartementet 1. februar 2017. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/.../no/pdfs/nou201720170002000dddpdfs.pdf> · PDF fil
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Prøitz, S.T. (2016). *Læringsutbytte – slik lærere, forskere og politikere ser det*. Bedre skole nr.2. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/juli/laringsutbytte-slik-larere-forskere-og-politikere-ser-det/>
- Rambøll (2011) for Integrerings- og mangfolds direktoratet. Oslo: *Brukerundersøkelse om norsk- opplæringen blant voksne innvandrere*. Hentet fra <https://www.imdi.no/contentassets/d33d42dada194cff9629706364ca7e93/brukerundersokelse-i-norskopplaeringen>
- Reksten, Nina (2010). *Mellom pedagogikk og integreringspolitikk. Søkelys på reformen i opplæringen norsk og samfunnskunnskap for voksen innvandrere etter Introduksjonsloven av 2005*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. (Masteroppgave, Universitet i Oslo). Papirkopi fra forfatteren selv.
- Rienecker, L. og Jørgensen, P.S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Scheie, J.T. (2014). *Flerkulturell fellesskole. Kompetanse i mangfold*. Pedlex Norsk Skoleinformasjon. Oslo.
- Säljö, R. (2010.) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. 9.opplag. Oslo: J. W.Cappelen forlag.
- Säljö, Roger (2016). *Læring – introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E og Skaalvik, S. (2013), *Skolen som læringsarena* Skoleoppfatning, motivasjon og læring. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, B.F. (1976). *About behaviourism*. New York: *Vintage books, Random House*.
- Skinner, B.F. (2013). *Undervisningsteknologi*. Studentlitteratur AB, Lund. Originalens tittel 1968: *The Technology of Teaching, Meredith Corporation Inc*. Courtesy of the B. F. Skinner Foundation.
- Solli, K.-A. (2010). *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av same sak?* *Tidsskrifter FOU i praksis*, 4, (1). Hentet fra kompendium LUMSP40114, Høgskolen i Østfold, 2014.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: *Gyldendal Akademisk*.
- Stortingsmelding 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Oslo: *Det kongelige kunnskapsdepartement*.
- Sørensen, R. J., Iversen, J.M., From, J. Bonesrønning, H. (2015). *Culture and School Performance: Evidence from second generation immigrants to Norway*. *Norwegian Business School (BI) and the Norwegian University of Science and Technology*. www.sv.uio.no/.../Docs/culture-and-school-performance-31.10.2015.pdf

Utdanningsdirektoratet (2007). Læreplanen i norsk for språklige minoriteter. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and Society*. *Harvard University Press*. Hentet fra kompendium LUMSP40114, Høgskolen i Østfold, 2014.

Vedlegg

Informasjonsskriv
Intervjuguide
Meldeplikttest
Sjekkliste

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Å lære å lære på nytt – læringsteori i et innvandrerperspektiv»

Bakgrunn og formål

Denne studien er et mastergradsprosjekt ved Høgskolen i Østfold, avdeling for spesialundervisning.

Jeg har lyst til å undersøke om det har noe å si at voksne innvandrere som kommer til Norge kan ha en annen læringsteoretisk erfaringsbakgrunn fra hjemlandet enn det de blir møtt med på skolen her. Bør vi i så tilfelle - i et inkluderingsperspektiv - ta dette med i betraktning ved skriving av lærebøker for denne gruppen elever og i kompetanseutvikling av lærere som skal undervise dem? Har det noe å si for metodebruk i undervisningssituasjonen? Bør de få et innføringskurs i hvilken læringsteoretisk tradisjon «læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksen innvandrere» er utviklet innenfor?

Formålet med prosjektet er å se om læringsteori slik denne elevgruppen er vant med fra hjemlandet, påvirker deres læring i Norge. Det kan være at den første delen av opplæringen spesielt er preget av tilvenning til et nytt læringssystem (læringssyn), og at dette vil være en tilleggsbelastning i opplæringssituasjonen. Hvis det er slik, vil det være vesentlig for lærere som jobber med denne elevgruppen å ta didaktiske hensyn til elevens læringssyn som et aspekt i begynneropplæringen for å sikre optimal inkludering og progresjon. I henhold til styringsdokumenter på området, er det lite forskning som er gjort på denne gruppen elever (NOU 2017:2).

Jeg vil intervju 6 elever på nivå Spor 2 (og 3?) i norskopplæringen i henhold til europeisk rammeverk for språkopplæring (www.kompetansenorge.no). Utvalget er gjort i samarbeid med rektor og assisterende rektor på Oslo Voksenopplæring Rosenhof og rektor ved Bærum kommunale voksenopplæringssenter. Skolene har opplæring på alle nivåer i norsk etter introduksjonsloven, og grunnskoleopplæring for voksne i henhold til opplæringsloven. Skolene er involvert i flere utviklingsprosjekter innenfor språkopplæring, og har et engasjert personale med god kompetanse på området. I tillegg vil jeg foreta observasjoner i klasser hvor informantene er elever for å få et bakteppe til deres svar og meninger. Dette vil ikke være en del av undersøkelsen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuene vil foregå etter retningslinjer for kvalitative og semistrukturerte undersøkelser. Intervjuguide vil foreligge. Jeg ser for meg at intervjuene vil ha ca en times varighet. Spørsmålene vil omhandle hvordan informantene opplevde møtet med norskopplæring med fokus på læringsteori. Jeg vil forsøke å få fram hvordan informantene opplevde sin skolegang i hjemlandet sammenliknet med den de har fått i Norge, og høre med dem om de opplever at det noen forskjell mellom disse to erfaringene. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd for transkribering. De vil siden slettes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Student og veileder vil ha tilgang til materialet under arbeidet med studien. Elevens navn vil anonymiseres og lydopptak vil slettes etter transkribering.

Det er ikke sannsynlig at informantene vil kjennes igjen i publikasjon, men blant øvrige elever på skolen vil man kunne anta hvilken klasse og landtilhørighet det er snakk om.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2018. Personopplysninger, data og opptak vil slettes etter den tid.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Aina Weidal på telefonnummer 91330355 eller veileder Kristin Høeg Karlsen på telefonnummer 95052733.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta slik den er skissert ovenfor.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide kvalitativt, semi strukturert intervju voksne innvandrere, spor 2 norsk

«Å lære å lære på nytt - om voksne innvandreres møte med i norskopplæringen»

Personalialia

1. Kjønn, alder, morsmål
2. Botid i Norge
3. Hvor lenge er det siden du begynte på norskopplæring?
4. Hvor begynte du på norskopplæring?
5. Lærte du norsk andre steder enn på skolen?
6. Kan du beskrive for meg stedet du kommer fra? a) By/bygd b) Land

Læring i hjemlandet

7. Hvilke skoler gikk du på? b) Hvor mange år har du gått på skolen til sammen?
8. Hvis du har *høyere utdanning* fra hjemlandet; a) Er det du selv eller andre som har bestemt *hva* du skulle studere og *hvor mye* studier du skulle ta?
9. Hvordan er utdanningsnivået i befolkningen generelt der du kommer fra? b) Har utdanning høy status der du kommer fra? c) Er det vanlig å velge selv hva man vil studere der, eller velger noen andre for deg? d) Hvorfor tror du at det er sånn? e) Er det noen forskjeller mellom skole på bygda og i byene?
10. Kan du si litt om hvordan en skoletime vanligvis foregikk da du gikk på skolen? (litt sånn oppramsende: først kom læreren, vi måtte stå ved pulten, så sa læreren «værsågoodsitt») b) Satt dere stille? c) Rakk dere opp hånden? d) Hvordan jobbet dere i timene?
11. Hvis du har gått på flere skoler; var det noen forskjell på hvordan undervisningen foregikk? b) Hva likte du best i timen? c) Hva var mest utfordrende? d) Var det noe du savnet?
12. Når dere skulle lære noe nytt - hva gjorde læreren? b) Hvordan synes du det fungerte? c) Hvorfor tror du læreren gjorde det på den måten?
13. Kan du komme på et eksempel på noe lærerne dine i hjemlandet gjorde som lærere i norskopplæringen ikke ville gjort for å få dere til å lære? b) Hva tenker du om hvorfor de gjorde det? c) Hvordan opplevde du det?
14. Hva synes du om måten å lære på i hjemlandet? b) Kunne læreren ha gjort noe annerledes, synes du? (Styring, struktur, deltakelse, samarbeid, støy, vurdering, grad av veiledning).
15. Fikk du mye hjelp av lærerne? b) De andre i klassen? c) Hvis noen ikke forsto det læreren mente; hva skjedde med den eleven da?
16. Hvis du tenker på *samarbeid* mellom elever i timene på skolen for å lære sammen/av hverandre; kan du si noe om din erfaring med dette i hjemlandet?
17. Var det noen forskjeller på lærerne og timene deres som du har lyst til å si litt om?
18. Hvordan viste dere hva dere hadde lært? (Prøver, oppramsing (muntlig), pugg, andre måter?)

Læring i Norge

19. Hvorfor ville du lære norsk?
20. Hvordan foregikk norskopplæringen? b) Hva synes du om måten å lære på i Norge? c) Var noe annerledes enn det du var vant til hjemmefra? (Styring, struktur, deltakelse, samarbeid, støy, vurdering, grad av veiledning) d) Gjorde lærerne noe annerledes enn det du var vant til fra hjemlandet? e) Hvis ja; hva tenker du om det? (Bra/ mindre bra, hvorfor)
21. Da du begynte i norskopplæringen; b) Var det noe som var vanskelig? c) Hvis ja; hvorfor var det vanskelig, tror du?
22. Har du opplevd forskjellige måter å lære norsk på her i Norge? b) Hvis ja, hvordan da?
23. Når dere skulle lære noe nytt - hva gjorde læreren for å få dere til å forstå? b) Hvorfor tror du læreren gjorde det på den måten? (Styring, struktur, deltakelse, samarbeid, disiplin, støy, vurdering, grad av veiledning).
24. Hvordan fungerte måten de jobbet på i timene for deg? b) Hva likte du best og hvorfor?
25. Hvis elevene ikke forstod hva læreren mente, hva læreren gjorde da? b) Var det en bra måte, synes du?
26. Hva slags opplevelser har du med samarbeid mellom elever i norskopplæringen? b) Hvis du har jobbet på denne måten på skolen; hvordan likte du det? c) Hvorfor tror du læreren ville at dere skulle samarbeide?
27. Nå vil jeg at du skal tenke tilbake på de aller første timene du var på i norskopplæringen; husker du om læreren sa noe om hvordan undervisningen foregår her i Norge? b) Ble du spurt om hva du var vant til fra undervisningen i hjemlandet?
28. Var noe lærerne i norskopplæringen kunne gjort annerledes for at du skulle lært raskere, tenker du?

Læring i hjemlandet og læring i Norge

29. Når du sammenlikner en time på skolen i hjemlandet med en time i norskopplæringen her, ser du noen forskjeller? b) Og likheter? c) Hva går de ut på? (Styring, struktur, deltakelse, samarbeid, disiplin, støy, vurdering, grad av veiledning).
30. Hva tenker du at læring er for noe? b) Hvordan kan vi vite og vise at vi har lært noe? c) Kan du si litt om forskjeller og likheter på det området?

Til slutt ...

31. Kan du si litt om hva som gjør deg ble ivrig og motivert slik at du lærer (lærte) mye? (Hva gjør (gjorde) læreren, du, medelever)
32. Kan du si litt om hva som gjør at du mister (t) lysten til å lære?
33. Om du tenker tilbake på alle lærere du har hatt, hvilken lærer har du likt best? Hva gjorde denne læreren som fikk deg til å like ham/henne?



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Sjekkliste

Braun & Clarke (2006)

Table 2: A 15-Point Checklist of Criteria for Good Thematic Analysis

Process	No.	Criteria
Transcription	1	The data have been transcribed to an appropriate level of detail, and the transcripts have been checked against the tapes for 'accuracy'.
Coding	2	Each data item has been given equal attention in the coding process.
	3	Themes have not been generated from a few vivid examples (an anecdotal approach), but instead the coding process has been thorough, inclusive and comprehensive.
	4	All relevant extracts for all each theme have been collated.
	5	Themes have been checked against each other and back to the original data set.
	6	Themes are internally coherent, consistent, and distinctive.
Analysis	7	Data have been analysed - interpreted, made sense of - rather than just paraphrased or described.
	8	Analysis and data match each other - the extracts illustrate the analytic claims.
	9	Analysis tells a convincing and well-organised story about the data and topic.
	10	A good balance between analytic narrative and illustrative extracts is provided.
Overall	11	Enough time has been allocated to complete all phases of the analysis adequately, without rushing a phase or giving it a once-over-lightly.
Written report	12	The assumptions about, and specific approach to, thematic analysis are clearly explicated.
	13	There is a good fit between what you claim you do, and what you show you have done - i.e., described method and reported analysis are consistent.
	14	The language and concepts used in the report are consistent with the epistemological position of the analysis.
	15	The researcher is positioned as <i>active</i> in the research process; themes do not just 'emerge'.