

Sammendrag

Mange av innvandrerne som kommer til Norge, kommer hit uten fullført utdanning. Noen har utdanning fra hjemlandet som ikke er relevant for å få arbeid i Norge. Flere velger derfor å ta videregående opplæring, og noen velger å ta den i ordinær skole sammen med ungdommer. Studien har hatt følgende problemstilling: «*Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige elever opplæringen i ordinær videregående skole?*». Problemstillingen er videre avgrenset i tre forskningsspørsmål:

Målet med studien var å bidra til en dypere innsikt i voksne minoritetselevs utfordringer i det norske skolesystemet. Konteksten med ordinær opplæring sammen med ungdom var særlig interessant sett fra et voksnes læringsperspektiv. Studien kan ha nytteverdi for ansatte i voksenopplæringen, videregående skole, men også rådgivere i introduksjonsprogrammet, flyktningetjenesten, og andre som arbeider med opplæring og veiledning av innvandrerne.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign. Det ble gjennomført seks kvalitative intervjuer. Informantene var fra tre ulike videregående skoler i sørdelen av Trøndelag fylkeskommune, og kom opprinnelig fra to ulike verdensdeler, Afrika og Asia. Utvalget besto av 3 kvinner og 3 menn, alle i alderen mellom 21 og 43 år. De var alle på sitt andre år på ordinær videregående skole.

Funnene i studien viser at informantene opplever faglig utbytte av å delta i opplæring med ungdom. Ungdommen bidrar med gode spørsmål og nysgjerrighet som informantene har et læringsutbytte av. Samtidig opplever informantene språkutfordringer som bidrar til at både læringsprosessen er tyngre og en mangel på sosial tilhørighet. Sistnevnte er av større betydning for kvinnene enn mennene. Informantenes innvandrerbakgrunn bidrar til at det er mer enn bare fag og språk som må læres; Også kultur, samt det å ta ansvar for egen læring og lærestrategier som passer med den nye lærings situasjonen, må innarbeides.

Forord

Disse ordene har jeg gledet meg til å skrive og utallige ganger forstilt meg hvordan det ville være å sette det siste punktumet. Jeg er ferdig, jeg har levert! Det overasker meg at jeg har ambivalente følelser. Det er ikke slik jeg tenkte det skulle være, jeg føler meg ikke ferdig. På en annen side passer det bra, for er det ikke nettopp det livslang læring handler om?

I tiden hvor jeg har arbeidet med dette masterprosjektet har jeg sjonglert mellom rollene arbeidstager i en 100% stilling, mamma til to gutter under fem og ektefelle til min kjære mann. Det ville vært løgn å si noe annet enn at det har vært tøft til tider. Faktisk mesteparten av tiden. Det har vært en lang oppoverbakke hvor egen maskin har vært avgjørende for gjennomføringen. Likevel hadde jeg ikke klart det uten gjengen på sidelinjen, de som har heiet meg fram, støttet meg og motivert meg til å fortsette. Jeg er heldig. Jeg har tross alt en fast stilling, jeg har familien min samlet, og jeg har et godt nettverk. Og ikke minst har jeg studert på eget språk. Å arbeide i oppoverbakke er vel akkurat det mine informanter gjør, men den er lengre og har et langt mer ullent terreng. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele deres erfaringer og gi meg mer kunnskap om hvordan det er å være minoritetsspråklig voksen i det norske utdanningssystemet. Jeg er både ydmyk og full av respekt.

Jeg vil også rette en takk til min arbeidsgiver, Trøndelag fylkeskommune, som har tilrettelagt og vært fleksibel når det har vært behov for det. Takk til gode kollegaer for gode samtaler og motiverende ord.

Også takk til min veileder Christin Tønseth, som nok har hatt den utfordrende oppgaven med å veilede. Ditt rolige vesen og dyktighet har bidratt til at jeg kom i mål med noe jeg opplevde som umulig.

Takk til mor og far for barnepass i ferier som måtte gå til skriving, og takk for viktig støtte.

Sist men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min kjære Christian som har holdt fortet hjemme, støttet og oppmuntret meg – du er fantastisk, uten deg hadde ikke dette gått. Takk til mine største motivasjonsfaktorer Birk og Ask, jeg gleder meg til å igjen bruke all tiden min på dere.

Trondheim, mai 2018

Hilde Aasbø Hammer

Innhold

Sammendrag	I
Forord	II
1.0 Innledning	1
1.1 Aktualisering	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Presentasjon av problemstilling	3
1.4 Oppbygging av oppgaven	3
1.5.0 Bakteppe	4
1.5.1 Livslang læring	4
1.5.2 Tilpasset opplæring	5
1.5.3 Inntakskrav og språknivå til videregående opplæring for voksne	6
2.0 Teoretiske perspektiv og tidligere forskning	7
2.1 Hva er læring?	7
2.2 Hvordan skjer læring?	7
2.3 Kjennetegn ved læring hos voksne	9
2.4 Hva kjennetegner et godt læringsmiljø?	11
2.5 Læringsstrategier	12
2.6.0 Deltakernes kulturelle bakgrunn: et annerledes bakteppe	12
2.6.1 Ulik pedagogisk praksis og tilnærming til læring	14
3.0 Metode	15
3.1.0 Valg av metode	16
3.1.1 Svakheter og styrker med kvalitativ metode	16
3.1.2 Kvalitativt intervju	17
3.1.3 Semi-strukturert intervju	17
3.1.4 Troverdighet, gyldighet, pålitelighet og overførbarhet	18
3.1.5 Etske vurderinger og betraktninger i kvalitativ forskning	18
3.1.6 Egen rolle og forforståelse	19
3.1.6 Fenomenologisk tilnærming	20
3.2 Gjennomføring	20
3.2.1. Utvalg og rekruttering av informanter	20
3.2.2 Innsamling av datamaterialet	22
3.2.3 Intervjuguide	22
3.2.4 Transkribering av datamateriale	23
3.2.5 Analyse	24
4.0 Presentasjon av og drøfting av resultater	24
4.1 Opplevelsen av tidligere skoleerfaring i ny kontekst	25

4.2 Opplevelsen av språkforskjeller	27
4.3 Opplevelsen av å være voksen og delta i opplæring med ungdom.....	30
4.4 Drøfting av funn	34
4.4.1 På hvilken måte påvirker tidligere skoleerfaring ny læringssituasjon?	34
4.4.2 Hva har språkforskjeller å si for læring i klasserommet?	37
4.4.3 Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige samspillet med ungdom i en integrert opplæring?	38
5.0 Oppsummering og konklusjon	41
6.0 Litteratur- og referanseliste	44
7.0 Vedlegg	51
Vedlegg 1: intervjuguide	51
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	52

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering

I 2015/2016 opplevde Europa den største flyktningkrisen siden registreringene startet etter andre verdenskrig (Bøås, 2015). Norge opplevde å motta rekordmange asylsøknader om beskyttelsesbehov i 2015, hvilket kan ha vært en medvirkende årsak til at integreringspolitikken har tatt større plass i samfunnsdebatten i de senere år.

Integreringspolitikk og integreringstiltak handler om de forutsetningene som må være til stede for at nye innvandrere skal kunne inkluderes og delta i det nye samfunnet og forsørge seg selv i størst mulig grad (Norberg & Lyngsnes, 2008). Hva slags utdanning, kvalifikasjoner og kognitive ferdigheter man har eller tilegner seg, har stor betydning for hvordan man finner sin plass og tilpasser seg i et nytt samfunn (IMDI, 2016). Et sentralt kjennetegn ved det som Esping-Andersen (1989 i Hagen & Skule, 2008) betegner som den nordiske eller sosialdemokratiske velferdsmodellen, er den tette koblingen mellom velferd og arbeid. Den nordiske modellen er avhengig av et høyt sysselsettingsnivå for å holde statens inntekter på et tilstrekkelig høyt nivå og begrense kostnadsnivået (ibid). Deltagelse i arbeid er derfor et sentralt mål i integreringspolitikken. I flere år har arbeidsledigheten blant innvandrere vært om lag tre ganger høyere enn for resten av befolkningen (Aspøy & Tønder, 2012). Mange av innvandrerne som kommer til Norge kommer hit uten å ha utdanning, eller har utdanning fra hjemlandet som ikke er relevant i Norge og som gjør at de ikke kan dra nytte av den når de skal søke arbeid her (Kaupang, 2015). Vi har et avansert arbeidsmarked som krever formelle kompetanser, og terskelen blir dermed høy for å komme inn på arbeidsmarkedet. Aftenposten skrev i 2014 at det blir stadig mindre ufaglærte jobber tilgjengelig i det norske arbeidsmarkedet (Sjøberg & Bruaset, 2014). Krav til dokumentert kunnskap og formell utdanning trekkes frem som en av hovedårsakene til dette. Det blir altså vanskeligere å få arbeid i Norge uten å ha gjennomført og bestått videregående opplæring. Forskere bak studien «Immigrant Labor Market Integration Across Admission Classes» peker på at norsk utdanning hjelper på arbeidsmarkedsdeltagelse (Bratsberg, Raaum, & Roed, 2017). Mange innvandrere søker seg derfor til videregående skole som et tiltak for å komme seg ut i arbeidslivet.

I følge utdanningsspeilet (2017) har tallet på voksne i videregående opplæring økt de siste årene. I 2016 var det 27 000 voksne lærlinger, lære kandidater, deltakere i fagopplæring, praksiskandidater og deltakere i skole. Dette var en økning fra 23 900 i 2015. Majoriteten har

ikke innvandrerbakgrunn, men stadig flere voksne deltakere/elever har slik bakgrunn. Tall knyttet til voksne i grunnskoleopplæringen viser at over halvparten av deltakerne her har innvandrerbakgrunn (Dæhlen, Danielsen, Strandbu & Seippel, 2013), og det er naturlig å anta at disse etter hvert skal over i videregående opplæring.

Fylkeskommunen har ansvaret for videregående opplæring, også for voksne. I følge Opplæringslova (1998) skal fylkeskommunen i hovedsak tilby voksne et tilbud særskilt organisert for dem, men voksne kan også søke ordinær videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Ordinær videregående skole er hovedsakelig et tilbud for ungdom, og er tilrettelagt for denne målgruppen. Undervisningen er lagt opp som klasseromsundervisning på dagtid, fem dager i uken. Yrkesfaglige utdanningsprogram har i tillegg også fastlagte praksisperioder.

Dette vekket min interesse i forhold til hvordan det oppleves å være voksen minoritetsspråklig elev i ordinær videregående skole rettet mot ungdom, og danner dermed grunnlaget for problemstillingen i denne studien som jeg presenterer nærmere i punkt 1.3.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom studie mitt, bachelor i rådgivning og voksnes læring, og etter hvert master i voksnes læring, har vi lært at voksne har andre referanserammer/rammevilkår enn barn og unge når det gjelder læring. De har en livserfaring i bagasjen, og et viktig voksenpedagogisk prinsipp er at tidligere erfaringer har stor betydning for voksnes læring. I løpet av studietiden min ble jeg introdusert for boka til Norberg og Lyngsnes (2008) «*Dette er en ny verden for meg. Didaktisk arbeid med voksne innvandrere*». Boka beskriver, blant annet, voksne innvandre som kommer til Norge og opplever at både tidligere utdanning og arbeidserfaring får en annen verdi, eventuelt ingen verdi, i det nye landet (Norberg & Lyngsnes, 2008). Forenklet sagt opplever mange å bli plassert «tilbake på start» i forhold til arbeidsliv og utdanning. Underveis i studiet ble jeg også introdusert for denne gruppen gjennom mitt arbeid: Jeg holdt kurs i grunnleggende datakunnskaper for deltakere i introduksjonsprogrammet, og jeg drev med kvalifiseringsarbeid og veiledning for brukere knyttet til NAV-systemet. Gjennom dette arbeidet ble jeg kjent med innvandreres ulike utfordringer på veien inn i utdanning og/eller arbeidsliv. Jeg opplevde denne veien som sammensatt og delvis fullt av hinder. De menneskene jeg møtte var nesten utelukkende motiverte for arbeid og utdanning, men et komplekst arbeidsliv og et snevert godkjenningssystem, i forbindelse med deres utdanning fra

hjemlandet, gjorde kvalifiseringsarbeidet utfordrende. Denne forforståelsen ble med meg inn i min nåværende stilling som rådgiver på voksenopplæringsfeltet i Trøndelag fylkeskommune.

I mitt arbeid som rådgiver har jeg flere ganger hørt: «voksne bør ikke plasseres i ungdomsopplæringa». Dette har, etter min oppfatning, vært en felles hypotese og et standpunkt som også jeg har vært delvis enig i. Men på en annen side: Hvorfor ikke?

Da jeg omsider skulle i gang med masterprosjektet mitt, ønsket jeg å undersøke denne «sannheten» om at voksne ikke bør delta i ungdomsopplæringen nærmere, sett fra et elevperspektiv: Hvilke erfaringer har voksne minoritetsspråklige elever med seg inn i opplæringen? Hva med språkforskjellene? Og hvordan er det å delta i opplæring sammen med ungdom? Dette danner bakgrunnen for problemstillingen min som blir presentert i neste punkt.

1.3 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av redegjørelsen i forrige avsnitt har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige elever opplæringen i ordinær videregående skole?»

Dette er i utgangspunktet en vid problemstilling, men jeg ønsker et åpent design for å fange flere aspekter ved informantenes erfaringer. Avgrensingen kommer i at fokuset er rettet mot tidligere utdanningserfaringer, språkforskjeller og erfaringer knyttet til samspillet mellom de voksne elevene og ungdommene. Jeg har følgelig formet tre forskningsspørsmål:

1: På hvilken måte påvirker tidligere skoleerfaring ny læringssituasjon?

2: Hva har språkforskjeller å si for læring i klasserommet?

3: Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige samspillet med ungdom i en integrert opplæring?

På den måten håper jeg å kunne belyse hvilke erfaringer minoritetsspråklige voksne har, og hvordan dette påvirker læringen deres.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 har presentert oppgavens bakgrunn, tema og problemstilling. Videre i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det jeg mener er et relevant bakteppe til både oppgaven og selve problemstillingen. Dette, sammen med det teoretiske rammeverket som vil bli presentert

i kapittel 2, utgjør min forforståelse og forskningsperspektiv. Kapittel 3, som er delt i to hoveddeler, presenterer og redegjør for mine metodiske valg, samt viser selve gjennomføringen av studien. Kapittel 4 presenterer empirien gjennom tre hovedkategorier:

1. Opplevelsen av tidligere skoleerfaring i ny kontekst;
2. Opplevelsen av språkforskjeller; og
3. Opplevelsen av å være voksen og delta i opplæring med ungdom.

Kapittelet avsluttes med å drøfte funnene i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, som presentert i kapittel 2. Kapittel 5 oppsummerer og avslutter oppgaven, og fremmer en konklusjon til problemstillingen.

1.5.0 Bakteppe

I det følgende vil jeg gjøre rede for to prinsipper som står særlig sentralt i norsk utdanningspolitikk, samt lovverk i forbindelse med inntak til videregående opplæring. Prinsippene og inntaksvedtak danner et bakteppet for informantenes skolehverdag. De påvirker skolens pedagogiske praksis, mens inntaksvedtaket er knyttet til rettigheter eleven har, hvilket igjen er av betydning for tilrettelegging.

1.5.1 Livslang læring

Satsing på livslang læring blir sett på som et virkemiddel for verdiskapning, inkludering i arbeidslivet, utjevning av sosiale forskjeller og for den enkeltes personlig utvikling (Meld. St.16 2006-2007). Begrepet ble først tatt i bruk av UNESCO på slutten av 1960-tallet, og ble på 70-tallet i første rekke sett på som et virkemiddel for å fremme likhet og demokratisering gjennom individets personlige utvikling (Hagen & Skule, 2008). Fra midten av 80-tallet og fram til tusenårsskiftet tok debatten om livslang læring en annen retning. Interessene dreide seg mer mot en økonomisk retning, preget av forandringer og usikkerhet. Siden slutten av 90-tallet er denne tenkningen blitt utsatt for kritikk fra flere hold. Grunnlaget for kritikken er forståelsen av at de nye økonomiske rammebetingelsene stiller samfunnet, arbeidslivet og den enkelte overfor mange og store utfordringer når det gjelder behovet for omstilling og endring (ibid). Senere har to sidestilte mål blitt framhevet for livslang læring: aktivt medborgerskap og økt sysselsetting. De siste tiårene i den internasjonale utdanningspolitiske debatten har man sett en sterkere vektlegging av den enkeltes ansvar for egen læring, og en dreining i

oppmerksomheten fra utdanning mot læring. Livslang læring begrepet inkluderer nå både formell læring og «hverdagslæring» (ibid).

1.5.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har blitt et av de mest sentrale begrepene i utdanningspolitikken. Det har vært et lovfestet prinsipp i norsk grunnskole siden 1975 og i videregående opplæring siden 1998 (Jenssen & Lillejord, 2009). Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, flere lærekandidater og voksne (Utdanningsdirektoratet, 2016c). At opplæringen skal være tilpasset betyr at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset deres evne og forutsetninger (Jenssen & Lillejord, 2009). Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Dette er derimot lettere sagt enn gjort: I følge Bachmann og Haug (2006 i Andreassen & Engen, 2016) er begrepet en politisk konstruksjon som er uklart definert og utfordrer både forskning og pedagogisk praksis. Begrepet kan oppfattes som inkludering og/eller individualisering: inkludering fordi opplæringen vil kunne favne om og inkludere deltakere dersom den tilpasses, men samtidig kan tilpasset opplæring oppfattes som individualisering i den grad opplæringen tilpasses den enkelte (ibid). I tillegg endrer begrepets politiske innhold og betydning seg over tid – alt etter hvilken regjering som styrer.

Håstein og Werner (2014) har arbeidet mot en tydeliggjøring av prinsippet ved å sette ord på noen av de verdiene prinsippet bygger på: *inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning*. Det synes altså å være enighet om prinsippets betydning, det utfordrende spørsmålet er hvordan dette kan eller bør gjøres (Bachmann & Haug, 2006, i Andreassen & Engen, 2016). I arbeid med voksne bør man være klar over at undervisningen har andre rammevilkår enn i undervisningsarbeid med barn og unge, hvilket får konsekvenser for læringen (Larsson, 2013). De har en annen type livssituasjon og et annet erfaringsgrunnlag. Voksne har en etablert identitet, erfaringer fra arbeid og familieliv, samt formelle og reale kompetanser (Wahlgren, 2013). Voksne innvandrere fra ulike kulturer er enda mer forskjellige innbyrdes enn voksne som er vokst opp i en norsk kultur. Livserfaringene vil variere sterkt, og syn på samfunnsordninger og verdier kan skille svært mye fra det som gjelder i det samfunnet de kommer til (Norberg & Lyngsnes, 2008). Å utvikle en opplæring som er tilpasset den enkelte innvandrere vil dermed være utfordrende, og

det kan oppstå dilemmaer mellom retningslinjer i læreplanen og deltakerens interesse og forutsetning (ibid).

1.5.3 Inntakskrav og språknivå til videregående opplæring for voksne

Som nevnt innledningsvis skal fylkeskommunene, i følge opplæringsloven, i hovedsak tilby voksne et tilbud særskilt organisert for dem. Men voksne kan også tas inn i ordinær videregående opplæring dersom dette anses som hensiktsmessig. Når man tas inn til opplæring, blir man vurdert etter kriterier som gir ulik rett: Ungdom tas inn etter §3-1 (rett til videregående opplæring for ungdom), mens voksne i hovedsak skal bli tatt inn etter §4A-3 (rett til videregående opplæring for voksne). I enkelte tilfeller kan voksne også tas inn etter §3-1 i ordinær videregående. Hvilken paragraf man blir tatt inn etter har betydning for hvilke rettigheter man videre får som elev/deltaker.

Følgende punkter er de viktigste forskjellene fra de rettighetene som følger med opplæring etter opplæringsloven §3-1:

- §4A-3 gir ikke rett til særskilt språkopplæring
- §4A-3 gir ikke rett på spesialundervisning
- §4A-3 gir ikke rett på tospråklig fagopplæring
- §4A-3 gir ikke rett på undervisning i fullstendig timetall som er stadfestet i læreplanen

Det kan ikke stilles krav om norskferdigheter for å få rett til videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016b), men noen fylkeskommuner/videregående skoler anbefaler søkere å være på et B1¹ nivå for å kunne få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Oslo voksenopplæring, 2015), da både undervisningen og pensum er på norsk. Det er også vesentlig at deltakerne behersker norsk for å kunne samhandle med medelever i for eksempel gruppearbeid, og for å kunne fungere ute i bedrift i praksisperioder. Sistnevnte gjelder særlig for elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram.

Det er også et krav til et visst ferdighetsnivå når man skal søke autorisasjon innenfor enkelte yrkesfag etter bestått fag-/svennebrev.

¹ «Rammeverket beskriver språkferdigheter på seks nivåer, fra A1 (lavest elementære nivå) til C2 (høyeste avanserte nivå)» (Monsen, 2016).

2.0 Teoretiske perspektiv og tidligere forskning

I slutten av forrige kapittel redegjorde jeg for to sentrale utdanningsprinsipper som jeg opplever som relevante for det som nå vil bli presentert. I det følgende kapittelet vil jeg presentere oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning.

Teori er grunnleggende for all empirisk vitenskap (Aakvaag, 2008). Følgelig har jeg måttet velge ut det jeg mente kunne være mest relevant for min studie. Jeg starter dette kapittelet med en redegjørelse for min forståelse av begrepet læring og hvordan det finner sted, deretter hva som kjennetegner voksnes læring samt et godt læringsmiljø. Til slutt vil jeg presentere tidligere forskning på kulturelle forskjeller mellom vestlige og ikke-vestlige land.

2.1 Hva er læring?

I følge Wahlgren (2013) kan det være utfordrende å finne en enhetlig definisjon på hva læring er, og som det er allmenn enighet om. Det handler mye om hvilken kontekst læring blir sett ut fra. Felles for flere definisjoner av læring, er at læring kan forstås som en aktiv prosess som finner sted når mennesker erfarer og samhandler med sine omgivelser. Mennesket mottar, tolker og knytter informasjon og erfaring til det han eller hun allerede vet eller har erfart (ibid). Illeris (2012, s.16) mener at læring er et svært komplisert og et mangesidig begrep. Han definerer det slik: «Det omfatter enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring som ikke kan bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring».

2.2 Hvordan skjer læring?

Sentrale teorier om læring viser at det er ulike syn på hvordan læring skjer. Ulike teorier fanger inn ulike sider ved læringsfenomenet (Lyngsnes & Rismark, 2017). En kan se læring som tilegnelse eller deltagelse og legge vekt på individuelle prosesser, sosialt felleskap eller kulturelle forhold når læring skal diskuteres (ibid). Selv om de har forskjellige fokus, har de en ting til felles: Uansett læringsteori, er læring et resultat av aktiviteten hos den som skal lære.

I nyere utviklingspsykologi blir det lagt vekt på at vi er født som sosiale individer og at sosial interaksjon (samhandling) er avgjørende for læring og utvikling (Sommer, 2006). Et sosiokulturelt læringsyn vektlegger samspillet mellom enkeltmennesket og omgivelsene, og fastslår at det er interaksjon med andre gjennom sosiale relasjoner som gjør oss til mennesker og driver læringsprosessene våre framover (Lillejord, 2009). Vygotsky (2001) hevdet at

læring og utvikling skjer i sosial samhandling, og at samtaler og utvekslinger mellom lærer og elever står sentralt i læringsprosessen. Men en forutsetning for det sosiale samspeillet som fører til læring er at deltakerne har en felles situasjonsdefinisjon. Dersom deltakerne i sosial samhandling mangler en felles forståelse av det som er i sentrum for samtalen, er det duket for en mengde misforståelser. Læringsprosessen blir vanskeliggjort ved at læreren har utfordringer med å fungere som hjelp og støtte for elevens læring (Lyngsnes & Rismark, 2017, s.70).

I det sosiokulturelle læringssynet er språket en viktig faktor. Vi bruker språket til å kommunisere med andre, og det blir dermed et viktig redskap for tilegnelse av kunnskap, kultur og sosialisering (Lyngsnes & Rismark, 2017). I følge Mead (1976, i Greek 2007) er selvtillit viktig for å kunne kommunisere med andre, og selvtillit er igjen avhengig av god språkbeherskelse. For å kunne delta i diskursene må deltakerne ha en noenlunde symbolsk kompetanse i en norskspråklig verden (Greek, 2007). Når språk og samhandling er vesentlig for læring, er det også naturlig å jobbe aktivt for å skape gjensidig forståelse. Når læringen betegnes som det å delta i sosial aktivitet, blir det et av de viktigste målene for pedagogisk praksis å styrke muligheten til å delta (ibid)

Konstruktivismen, på sin side, fokuserer på hvordan individet forstår og oppfatter verden gjennom tidligere erfaringer. Sagt på en annen måte så betrakter mennesker sin verdensoppfattelse gjennom egne «briller», som kan være både kulturelt og individuelt betinget. I følge Piaget (1974) forstår vi alt nytt vi står overfor, ut fra det vi allerede kan. Han mener at det er naturlig for mennesket å organisere tankeprosessene i kognitive strukturerer, såkalte skjemaer. Skjemaene utgjør altså et menneskes erfaring, tenkemåte og kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2017).

Både Vygotsky (2001) og Piaget (1973 i Lyngsnes & Rismark, 2017) setter eleven og elevens interesse i fokus, og at eleven må være aktiv for å kunne lære. Slik jeg forstår det, er den største forskjellen mellom de to læringsteoriene er at Vygotsky hevder at eleven lærer av samhandling med sine omgivelser, mens Piaget ser på modning og ubalanse i skjema som årsak til læring, altså en individuell og selvstendig prosess. For Vygotsky er språket det viktigste verktøyet i læringsutviklingen: språket er et redskap for kognitive prosesser. Piaget derimot påstår at språket spiller en underordnet rolle i den intellektuelle utviklingen (Imsen, 2008, s. 245). I følge Imsen (2008) er problemet med den kognitive konstruktivismen at den i liten grad tar i betraktning at læring foregår i en sosial sammenheng, og at kunnskap derfor er sosialt konstruert.

Illeris (2007) er en tydelig representant som ønsker å forene det kognitive og det

sosiokulturelle aspektet ved læring. Han skriver at «den mest grunnleggende forståelsen av hvordan læring finner sted [...], er at all læring omfatter to svært forskjellige prosesser som må begge være aktive for at vi skal lære noe» (Illeris, 2012, s.39). Den ene prosessen han viser til er det han kaller *samspillprosessen*, hvor samspillet mellom individets og dets omgivelser som finner sted. Den andre prosessen, *tilegnelsesprosessen*, er den individuelle psykologiske bearbeidelsen og tilegnelsen av de impulsene og påvirkningene som samspillet innebærer. Videre presenterer han *Læringens tre dimensjoner*. Disse dimensjonene er innhold, drivkraft og samspill. Han mener det er viktig å fastholde at læringen er en helhet og det gjør han ved å rette søkelyset mot erfaringsbegrepet som et tversgående læringsbegrep:

«Erfaringsbegrepet har et vesentlig innholds- og erkjennelseselement, det vil si at man tilegner seg eller forstår noe som man tillegger en vesentlig betydning for seg selv. Erfaringene har også et vesentlig drivkraftselement, det vil si at man er motivasjonelt og følelsesmessig engasjert i den læringen som finner sted. Og til slutt har erfaringer et vesentlig samspillmessig element, det vil si at man lærer noe som har betydning utover det personlige, noe som også angår forholdet mellom en selv og den sosiale og samfunnsmessige sammenhengen man lever i» (Illeris, 2012, s.156).

Dermed står erfaring som sentralt samlebegrep for Illeris' (2012) framstilling av læringsforståelse, hvilket er interessant i et voksnes læringsperspektiv.

Vi vet at elevene har forskjellig læreforutsetninger: De har forskjellige evner, erfaringer og forventninger (Lyngsnes & Rismark, 2013, s.81). Piaget, Vygotsky og Illeris hevdet at for å kunne planlegge undervisningen på en god måte, må læreren ha omfattende kjennskap til elevene og deres evner og kunnskap. Dette er aspekter som vil kunne være relevant ovenfor innvandrere som deltar i videregående opplæring.

2.3 Kjennetegn ved læring hos voksne

Flere forfattere refererer til blant annet Knowles (1978) når de beskriver individuelle og kognitive forhold som hemmer og fremmer læring hos den voksne elevgruppen (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Knowles (1978) introduserte begrepet andragogikk for å tydeliggjøre skillet mellom barns læring og voksnes læring. Andragogikken bygger på antagelser som at voksne er mer kapable til å bestemme over seg selv, at voksne er mer selvstyrte enn barn, og at de styres mer av en indre motivasjon. Det antas også at voksne har mer erfaring enn barn, noe som kan påvirke læringen med tanke på anvendelse og læringsutbytte

Selv om mange vurderer andragogikken som den mest innflytelsesrike teorien innenfor voksnes læring, kritiseres den for å være basert på antagelser og at den ikke har et

tilstrekkelig empirisk fundament. Likevel synes det i litteraturen å være en bred enighet om at erfaring har noe å si for den voksnes læring. Voksne bruker erfaring når de tilegner seg kunnskap, og for å prosessere hva den nye kunnskapen kan brukes til «her og nå» (Merriam et.al., 2007).

Voksne er sine erfaringer, og erfaringene er nært knyttet til selvbildet (Alver & Lahaug, 1999). Dette gjør at erfaringene påvirker læringssituasjonen, og voksne kan gjerne føle seg krenket dersom tidligere erfaring blir ignorert (ibid). Voksnes erfaringer kan også virke hemmende for ny læring dersom tidligere erfaringer er totalt forskjellige fra dem de møter i læringssituasjonen, kan de vegre seg for ny læring (ibid). Merriam et.al. (2007) skriver at voksnes erfaring alltid har vært sett på som et kritisk komponent i voksnes læring.

Flere teoretikere, deriblant Knowles (1978) hevder at det er et psykologisk behov å bli møtt som selvstyrt. I sin avhandling om voksne i grunnskoleopplæring problematiserer imidlertid Stølen (2007) forståelsen av voksne som selvstyrte i læringsprosessen. Å ta grunnskoleutdanning i voksen alder er både knyttet til en annen individuell bakgrunn enn det å ta høyere utdanning og medfører dermed andre krav til individet. Voksne som tar grunnskoleutdanning preges av sine erfaringer fra barndommen og disse kan ofte være negative (ibid). Dette har stor betydning for deres tilnærming til læring som voksne. De kan være usikre på sin faglige dyktighet og har behov for et godt læringsmiljø og en lærer som forstår deres kontekst og livshistorie. Ideen om selvstyrt læring hos voksne stemmer dermed i liten grad for gruppen voksne som tar grunnskoleutdanning (ibid). Stølen (2007) hevder videre at denne forståelsen også kan overføres til andre grupper og læringsarenaer, og at vi derfor ikke kan ta for gitt at voksne er selvstyrt og motivert.

Den voksne har også behov for å bli møtt med respekt og anerkjennelse å videre oppleve trygghet og mestring i sin læringssituasjon. Dette er også selvsagt noe barn har behov for, men i det øyeblikket den voksne har tatt et valg om å lære, vil nok også grunnleggende motivasjon og interesse være på plass (Illeris, 2007). Dersom voksne føler tvang inn i sin læringssituasjon kan opplevelsen av å ikke kunne bestemme selv føre til motstand mot å lære og det å være i læringssituasjonen. Dette kan igjen føre til at læringen tar lengre tid, en svekket motivasjon, og kvalitativt føre til en dårligere innlæringsprosess. Når den voksne har tatt et valg om at de har et ønske om å lære, har de ofte klare målsettinger og meninger om hvorfor han/hun vil lære, og hvordan læringsprosessen best bør gjennomføres for å imøtekomme sine egne behov og videre nå sin målsetting (ibid). I en læringssituasjon ønsker den voksne å lære det som er meningsfylt og nyttig ut ifra sine ønsker, forventninger og forutsetninger. Ofte er læring hos den voksne knyttet til behov her og nå, og for videre å

utvikle egen kompetanse. Den voksne ønsker å lære i eget tempo og er videre selektiv og kritisk med tanke på hva og hvorfor ting må læres (ibid). Voksne lærer lettere når teori og praksis ikke er atskilt, men blir kombinert i læringsprosessen. De er ofte mer interessert i å lære for å finne praktiske løsninger enn å lære mer teori, samt at ny læring ønskes tatt i bruk umiddelbart (Wahlgren, 2013).

Når man skal undervise voksne fremkommer det hos Wahlgren (2013) at det er viktig å ta høyde for at den voksne kommer til lærings situasjonen med en sekk full av livserfaring. Den voksne har i de fleste tilfeller tidligere erfart å gå på skole, som også Stølen (2007) var inne på, og har på mange måter sine tidligere skoleerfaringer som et av sine referansepunkter for å delta i en lærings situasjon som voksen. Da må man også ta høyde for at det kan være voksne elever med både positive og negative assosiasjoner, som også Stølen (2007) påpeker, til det å delta i en lærings situasjon.

Den voksne lærer gjennom samhandling og relasjoner med andre og aktiv deltakelse er med på å forsterke læringen (Dysthe, 2001). Det er en psykologisk og sosial forskjell på barn og voksne og det er alltid et samspill mellom individer og omgivelser i opplæring, man må derfor ta hensyn til det ved undervisning.

Forholdet til jevnaldrende er svært viktig for alle barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2016a), og det foregår et kontinuerlig sosialt samspill mellom elevene i skolen. Skolen er en sentral arena for sosialt samspill, både mellom barn/unge og voksne og elevene imellom. Evne til å mestre det sosiale spillet er av stor betydning, og elevenes sosiale situasjon i skolen er også vesentlig for deres identitetsutvikling og dannelse (ibid). Barn og unges identitet er under utvikling, identitet deres er mer labil, mens voksne på sin side har en mer stabil identitet som er vanskeligere å endre.

2.4 Hva kjennetegner et godt læringsmiljø?

Læringsmiljø er ikke et entydig begrep, men i forbindelse med den nasjonale satsningen «Bedre læringsmiljø» utformet Utdanningsdirektoratet følgende definisjon: «*Med læringsmiljø menes de samlende kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som har betydning for elevens læring, helse og trivsel*» (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 139). I følge Skaalvik og Skaalvik (2013 i Lyngsnes & Rismark, 2017) kan læringsmiljø forstås ut i fra to perspektiver: lærerens og elevens. Ut fra lærerens perspektiv kan et læringsmiljø betraktes ut fra hvordan det er organisert og tilrettelagt. Betrakter man læringsmiljø ut fra elevens synsvinkel, er det hvordan de opplever læringsmiljøet som har betydning for deres læring, motivasjon, mestring

og atferd (ibid). Hva et godt læringsmiljø er, avhenger av den sammenhengen læringen foregår i, men det er samtidig noen felles trekk ved gode læringsmiljøer som vi kan trekke frem. Voksne lærer lettere dersom de kan være aktive og påvirke sin egen læringsprosess. I følge Knowles (1978) skapes et godt voksenpedagogisk læringsmiljø når deltakerne involveres i felles planlegging, er med på å diagnostisere egne læringsbehov og formulerer egne læringsmål. Hver deltaker bør også lage sin individuelle læringsplan og inngå læringskontrakt, som de får hjelp til å gjennomføre. Deltakerne bør også evaluere sin egen læring og involveres i evaluering av opplæringen (Merriam et.al., 2007). Voksne har innsikt og erfaringer som læringen må ta utgangspunkt i, og bygge videre på. Muligheten til å knytte teori opp mot erfaring og praksis er dermed avgjørende (Wahlgren, 2013).

2.5 Læringsstrategier

I arbeid med å utvikle et godt læringsmiljø er det viktig å få til gode læringsprosesser. For at en læringsprosess skal være «god» må den som skal lære spille en aktiv rolle i læringsarbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2017). Aktiviteten dreier seg både om handlinger og tanker elever tar i bruk for å innhente, bearbeide og organisere nytt stoff (Norberg & Lyngsnes, 2008).

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål (ibid). Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den. Dette er framgangsmåter som kan læres. Å hjelpe elevene til å utvikle gode læringsstrategier står sentralt i Norsk skole etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Læringsprosesser hos høyt fungerende elever preges av en aktiv og strategisk tilnærming til mestring av læringsoppgavene, mens kontrasten er en læringsprosess som preges av en passiv, lite målrettet og tilfeldig tilnærming til læringsarbeidet (Hole, 2003 i Norberg & Lyngsnes, 2008). Mange deltakere/elever med innvandrerbakgrunn kan ha begrenset erfaring med å strukturere egen læring fordi de er vant til autoritær lærerstyring fra hjemlandet (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Bevissthet omkring egen læreprosess og ansvar for egen læring må derfor ikke forventes før deltakerne har fått nok trening (Andreassen & Engen, 2016).

2.6.0 Deltakernes kulturelle bakgrunn: et annerledes bakteppe

Kultur er «den ballaste av ideer og normer som en person bærer med seg ut ifra hva personer har lært og erfart; hans/hennes kunnskaper, konvensjoner, meninger, holdninger og verdier»

(Barth, 1994 i Dalh, 2001, s.20). Flere har funnet det nyttig å beskrive ulikheter mellom individualistiske og mer kollektivt orienterte kulturer når man snakker om forskjellen på vestlig og ikke-vestlig kulturer (Andreassen & Engen, 2016). En kollektivistisk orienterte kultur kjennetegnes ved at den vektlegger kollektivet, eller storsamfunnet, fremfor det enkelte individ, mens i individualismen står enkeltmennesket i sentrum (Kjennsli, 2005). I kollektivistisk orienterte kulturer bidrar hele familien til å utføre arbeid som holder familien i live, kvinnen har her en spesiell rolle. Samarbeid og samhold blir sett som hensiktsmessig for å overleve. Den gjensidige avhengigheten på tvers av generasjoner er karakteristisk for denne typen kulturer. De unge arbeidsføre har ansvar for å hjelpe sine aldrende foreldre økonomisk. Barn oppdras til å bli lydige, til å holde fast ved familiens behov og investerer i sine eldre foreldre (Kagitcibasi, 1996 i Ansar, 2012). I en individualistisk orientert kultur er man mer individentsentrert, dvs. opptatt av seg selv og sin nærmeste familie. I kollektivistisk orienterte kulturer er verdier som lydighet, respekt, samhold og lojalitet ofte viktigere enn initiativ, selvstendighet, kreativitet og kritisk tenkning: egenskaper som er forutsetninger for autonomi og myndighet i individualistisk orienterte kulturer. Dette påvirker også beredskapen til å ta selvstendige valg mot å oppnå mer av det man ønsker seg (Andreassen & Engen, 2016, s.37).

Iyengar (2011) har forsket på kulturelle forskjeller når det kommer til det å ta valg. Forskningen hennes argumenterer for at vår kulturelle bakgrunn, om vi har et individualistisk eller kollektivistisk verdenssyn, har en betydning for hvordan vi tar valg. Blant medlemmer av individualistiske samfunn læres den sosiale betydningen av personlig valg, mens medlemmer av kollektivistiske samfunn legger større vekt på plikt. I individualistiske samfunn blir man lært opp til at de kan ta kontroll over sine egne liv og oppnå noe. Individene blir fortalt å ikke fokusere på spørsmålet *om* vi kan overvinne hindringer, men heller *hvordan* vi skal gjøre det. I kollektivistiske samfunn, derimot, oppfordres individet til å tenke på kontroll på en mer holistisk måte, fordi verden er ikke bare påvirket av ett individs mål, men også av den sosiale konteksten. Derfor bør individene sørge for at deres handlinger er rettferdige uten fiksering på å oppnå et bestemt resultat. Individet er på ingen måte maktesløs, men er heller bare en spiller i livets drama, ut ifra et slikt syn (Iyengar, 2011).

I følge Hofstede (2001) er formålet med utdanning i individualistisk orienterte kulturer forskjellig fra hva det er i kollektivistisk orienterte kulturer. For en individualist vil utdanningen ikke bare bidra til å forbedre økonomiske verdi, men også egen respekt. Det er ikke nok å bare ha et vitnemål/diplom, det er også av betydning hva du bruker utdanningen til. Med andre ord må du ha gjort noe med kunnskapen for å oppnå status. I kollektivistisk orienterte kulturer er utdanningsrollen knyttet til sosial aksept (ibid). Et vitnemål/diplom her

er en stor ære, ikke bare for individet, men også for familien. Slike bevis på utdanning kan gi adgang til høyere statusgrupper, og til et bedre liv. Det er eksamensbeviset som gir status, ikke nødvendigvis hva individet gjør med kunnskapen (ibid). Den sosiale aksepten som følger med vitnemålet/diplomet er viktigere enn den individuelle selvrespekten. Rollen til foreldre og lærere, samt forholdet mellom dem, er også svært forskjellig i individualistiske og kollektivistisk orienterte kulturer, i følge Hofstede (2001). «Kollektivistisk orienterte lærere» oppfattes som å ha mye myndighet, og deres hovedrolle er å lære barn kunnskap. «Individualistisk orienterte lærere» forventer å bli utfordret; De forventer at elevene ytrer meninger og formulerer egne tanker/teorier (ibid). Relatert til kollektivistisk orientering er også kjønnsrelaterte forskjeller mellom menn og kvinner i ikke-vestlige land.

Dalgard og Thapa (2007) konkluderte med at kvinner fra ikke-vestlige land risikerer lidelser som lettere depresjon og angst ved sosial integrasjon i det norske samfunnet. En mulig forklaring på dette mente de kunne være at sosial integrasjon i vestlige land i større grad utfordrer tradisjonelle kvinnelige kjønnsroller fra ikke-vestlige land, enn de utfordrer tradisjonelle mannlige kjønnsroller.

2.6.1 Ulik pedagogisk praksis og tilnærming til læring

Utdanningssystemer og pedagogiske tradisjoner er svært ulike rundt om i verden (Norberg & Lyngsnes, 2008). Båtnes (2012) påpeker at når man skal tilrettelegge undervisningen for minoritetsspråklige, er det viktig at tilretteleggeren har innsikt i elevens kultur, men enda viktigere sin egen – slik at man er bevisst på sin egen kulturelle bagasje. Den norske skolefilosofien bygger på likhetstanken som et grunnleggende prinsipp og som skal romme alle elever. Skolen skal være inkluderende, trivselsskapende og kunnskapsgivende (Eriksen, 2014). Læreren har i oppgave å se den enkelte elev og å anvende undervisningsmetoder tilpasset den enkelte (ibid). Det norske skolesystemet skal gi livskompetanse i et fra-vugge-til-grav-perspektiv (også kalt livslang læring) hvor læringen starter i barnehagen og videreføres i grunnskolen og i den videregående skolen.

Som allerede nevnt i kapittel 1 blir satsing på livslang læring sett på som et virkemiddel for verdiskapning, inkludering i arbeidslivet, utjevning av sosiale forskjeller og for den enkeltes personlig utvikling (Meld. St. 16 2006-2007). Blant innvandrere oppleves utfordringene til livslang læring ofte som akutte (Båtnes, 2012). Tidligere utdanning devalueres og man er i utakt med utdanningstilbudene i det nye landet, med hensyn til alder, språkferdigheter og relevansen av kunnskaper man har tilegnet seg tidligere. Når et menneske underkastes krav om læring innenfor nye kulturellerammer, vil nye rammer for

meningskonstruksjon bli introdusert. Redskaper for læring og meningsskaping som tilhører den gamle kulturen, vil være betydningsfulle i overgangen til det nye livet. Voksne innvandrere er en svært mangfoldig gruppe med meget ulike forutsetninger, erfaringer og motivasjon. For at den enkelte skal tilegne seg mest mulig gjennom opplæringen er det avgjørende at innvandrerne får muligheter til å bruke sin medbrakte kompetanse (Norberg & Lyngsnes, 2008).

Den norske skolen ønsker å være en skole som møter forskjeller på en god måte, hver enkelt skal få muligheten til å bli møtt der de er. I følge Norberg og Lyngsnes (2008) kommer mange minoritetsspråklige kommer fra land der undervisningssystemet er sterkt lærerstyrt, noe som også Hofstede (2001) var inne på: læreren har en autoritær rolle som innebærer at læreren er bæreren av kunnskapen som skal formidles. I den norske skolen, derimot, møter den minoritetsspråklige en læringskultur der problemorientering står i fokus og lærerens rolle er mer en veileder og tilrettelegger (Taraldsen, 2008). Mange innvandrere føler at skolen mangler disiplin og orden, og at læreren til dels er uansvarlig. Likeledes vil målsetningen i de norske læreplanene, hvor læreprosessen, evnen til samarbeid og evnen til å drøfte og være kritisk verdsettes høyt, for mange innvandrere føles som useriøse og fremmede (Arnesen & Furre, 2000 i Norberg & Lyngsnes, 2008). Det å stille spørsmål eller løse problemer har ikke vært en del av elevens tidligere læringskultur, og mange voksne minoritetsspråklige kan derfor vegre seg for å ta en aktiv læringsrolle (Skaalvik, 2004 i Taraldsen, 2008). Når mange i tillegg erfarer at det de selv medbringer av erfaringer fra hjemlandet blir vurdert lavt, vil det lett kunne skapes en følelse av at det norske samfunnet nedvurderer annen kompetanse og bare anerkjenner sin egen (Arnesen & Furre, 2000 i Norberg & Lyngsnes, 2008).

3.0 Metode

I dette kapittelet beskrives metodevalgene i studien og forskningsprosessen. Kapittelet er delt inn i to deler hvor jeg i den første delen gjør rede for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for studien, svakheter og styrker med den, gyldighet og etikk i forskning, samt egen rolle og forforståelse. I den andre delen vil jeg gi en beskrivelse av gjennomføringen: rekruttering og utvelgelse av informantene, hvor og hvordan intervjuene ble gjennomført, intervjuguiden, hvordan og hvem jeg informerte, transkripsjon, og til slutt analyse. Dette for å gjøre prosessen så åpen og etterprøvbart som mulig, hvilket er i tråd med Silverman`s (2011) anbefalinger.

3.1.0 Valg av metode

Studiens tema, innfallsvinkel og forskningsperspektiv har vært retningsgivende for valg av metodisk tilnærming. Fokuset mitt er voksne minoritetsspråklige elever i den ordinære videregående skole sammen med ungdom, og deres opplevelsen av opplæringen. *Opplevelse* er en subjektiv erfaring som sitter hos den enkelte og er derfor av betydning for riktig valg av metode.

Innen samfunnsvitenskapelig forskning snakker man om kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative metoden går ut på å samle inn et stort datamateriale slik at man kan lese sammenhenger og tendenser. Den kvalitative metoden fokuserer mindre på årsakssammenhenger og mer på hvordan vi mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som betyr noe for oss: «kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker hvorfor det skjer» (Hoffmann, 2013).

I følge Thagaard (2011) gir kvalitativ forskningsmetode grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomen på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner som studeres. Den kjennetegnes ved at fokuset rettes mot prosess og mening, nærhet til informantene og små utvalg. Den kvalitative metoden går dypere ned i konteksten og fjerner også noe av det filteret vi har når vi besvarer spørsmål i spørreundersøkelser (Hoffmann, 2013). Kvalitativ metode egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det stilles store krav til fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2011). På bakgrunn av dette mener jeg at kvalitativt intervju er en passende innsamlingsmetode for det jeg ønsker å svare på i denne studien.

3.1.1 Svakheter og styrker med kvalitativ metode

I følge Hoffmann (2013) er fordommene mot den kvalitative forskningen sterke. Det kan være vanskelig å forstå hvordan forskere kan uttale seg om hva som får oss til å handle og leve som vi gjør ut fra en studie med ganske få deltakere (ibid). Det er også vanskelig å avgjøre om opplysningene angående subjektive forhold er objektive; man kan ikke generalisere og representativiteten blir dermed vanskelig. Andre kritikere trekker frem at emnene som undersøkes oftest er av dynamiske forhold, det vil si at mennesker, meninger og situasjoner forandres, forskeren likeså, og at det dermed er vanskelig å undersøke forskningens reliabilitet. Det hevdes også at forskeren har mindre kontroll med de variablene som påvirker resultatene, man har derfor ment at disse metodene bare egner seg til forundersøkelser for kontrollerte kvantitative undersøkelser.

Forsvarere av kvalitative metoder har stilt spørsmål om hva som er faktakunnskap og at ingen forskningsmetode kan påta seg bevisførsel, men i beste fall sannsynliggjøre noe. Kunnskap består av mer enn det som kan måles og veies

3.1.2 Kvalitativt intervju

Forskere som arbeider med kvalitativ metode arbeider med fokusgrupper, hvor man intervjuer en gruppe mennesker samtidig, i individuelle intervjuer, eller observerer folk i hverdagen (Hoffmann, 2013). I min forskning er det viktig å fremme informantenes egne erfaringer og opplevelser, samt meninger knyttet til opplæringen de deltar i.

Jeg valgte derfor å gjøre individuelle intervjuer som datainnsamlingsmetode. Jeg valgte individuelle intervju fremfor gruppeintervju på grunn av de språklige utfordringene jeg så for meg, i tillegg til at jeg ønsket å lytte til hver enkelt. Jeg så for meg at det kunne være en utfordring å slippe alle til i et gruppeintervju. På en annen side kunne det satt i gang prosesser som individuelle intervju ikke kan, ved for eksempel ved å reflektere og samtale rundt ulike erfaringer. Ettersom jeg ønsket meg et «bredt» utvalg, med kvinner og menn i ulike aldre, ved ulike skoler rundt om i Sør-Trøndelag², så jeg også for meg at det ville vært en utfordring å finne et tidspunkt og sted som hadde passet alle.

3.1.3 Semi-strukturert intervju

Jeg valgte å gjennomføre semi-strukturert intervju. Dette for å sikre meg at informantene ble stilt tilnærmet de samme spørsmålene, samtidig som det åpnet for å kunne stille spørsmål med utgangspunkt i informantenes beskrivelser og utsagn for videre utdyping og avklaring. Kvale og Brinkmann (2009, s.325) definerer et semi-strukturert livsverdenintervju som «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». Altså brukes et semi-strukturert intervju når man ønsker å få beskrivelser av hvordan mennesker forstår sin livsverden. Det er ikke ulikt en dagligdags samtale, men det profesjonelle intervjuet har det formål å samle inn data, hvor særegne tilnærminger og teknikker er nødvendig (ibid). Ved valg av denne type intervju ønsket jeg å tilstrebe en maktfri og likeverdig relasjon ved at intervjuene skulle bære preg av å være *samtaler* med informantene, dette for å skape tillit og trygghet til meg som forsker. Det viktigste vil i følge Dalen (2004) være å ha evnen til å lytte og vise genuin interesse for hva informanten

² Innsamlingen ble gjort før sammenslåingen av de to Trøndelagsfylkene 01.01.2018

formidler ved å vise anerkjennelse både ved måten det spørres og lyttes på. Videre beskriver hun at informanten må oppleve at forskeren virkelig viser interesse for det som formidles gjennom blikk, nonverbal kommunikasjon og via verbale kommentarer, alt i den hensikt ikke å forstyrre dataformidlingen.

3.1.4 Troverdighet, gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

Troverdighet er et overordnet og viktig begrep i kvalitativ forskning som «refererer til stabiliteten til funnene» (Silverman, 2011). Troverdighet blir vurdert ut fra hvor stor grad forskeren har frembragt gyldige og overførbare og pålitelige resultater. Ved å gjøre prosessen åpen vil troverdigheten til forskningen kunne bli mer tydelig for leserne (ibid). Betydningene av begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet kan gå litt inn i hverandre, men for å få pålitelig forskning er det en forutsetning at dataene er gyldige. Sentralt er likevel relevansen til forskningen og om den har betydning.

Gyldigheten til forskningen er knyttet til målsetningen til forskningsprosjektet: Har man undersøkt det man skulle? I følge Silverman (2011) representerer forskningens gyldighet «sannheten i funnene». Gyldigheten kan oppnås ved at forsker og informant er i konsensus når det gjelder dataen som er samlet inn, og ved at forskeren har gjort et kvalitetsmessig godt håndverk (intervju, logg, transkribering og dokumentasjon). Hvis forskeren har klart å tydeliggjøre intensjonen, konteksten og perspektivet til forskningen som har blitt utført, kan publikum selv være med å vurdere gyldigheten til arbeidet. Gyldigheten til arbeidet kan også sikres ved metoder som metodetriangulering og informantvalidering (ibid).

3.1.5 Etske vurderinger og betraktninger i kvalitativ forskning

Forskeren bør være bevisst sine personlige, politiske og moralske verdier i utformingen av slutninger fra forskningen, da dette kan farge resultatene (Weber, 1946 i Silverman, 2011). Det er ikke bare forskerens verdier som er viktig. Også forskerens ansvar for informantene da informasjon som kan være skadelig for informantene (hvis publisert) kan komme ut i intervju. Dette være seg ulovlige handlinger og/eller annen informasjon som kan brukes imot dem og/eller gjøre dem synlige for eksempelvis arbeidsgivere og lignende. Forskeren må da bestemme seg for om dette er informasjon som er ønskelig og hvordan forskningen skal gå videre etter å motta slik informasjon, eller om den bør termineres (Ryen, 2011 i Silverman,

2011). Uansett hvilken informasjon forskeren får fra informantene bør forskeren anonymisere informantene på best mulig måte for å sikre informantene fra scenario som beskrevet ovenfor. Jeg har derfor gitt informantene mine nytt navn i gjengivelsen og oppgir ikke deres nåværende bostedskommune og skoletilhørighet.

For å utføre forskning mest mulig etisk kan det være riktig å informere og inkludere informantene, samt få de til å underskrive en samtykkeerklæring. Dette ble gjort i denne studien (vedlegg 2).

For at ikke informantene skal føle seg utnyttet og feiloppfattet i det endelige resultatet kan det være greit å spørre underveis i informasjonsinnhenting, og før publisering, om samtykket er like gjeldende (Silverman, 2011). Dette ble også gjort.

3.1.6 Egen rolle og for forståelse

I følge Ryen (2002) vil forskningen kunne være farget av forskerens eget teoretiske ståsted, opplevelser og erfaringer. Det er viktig at forskeren er bevist på dette før forskningsarbeidet igangsettes. Forskningsperspektivet utgjør nemlig et rammeverk som vil ha innvirkning på forskerens arbeid (Nilssen, 2012). Det er derfor viktig å synliggjøre dette.

Halvveis i masterstudiet fikk jeg meg jobb, som nevnt innledningsvis, i et firma som drev med kursvirksomhet for voksne innvandrere. Arbeidet mitt gikk ut på å planlegge og å undervise, da særlig i dataferdigheter og arbeidsnorsk. Jeg ble etter hvert godt kjent med polsk, somalisk, afghansk, eritreisk og syrisk kultur, for å nevne noen. I kursrommet fikk jeg erfare norskspråket på en annen måte enn hva jeg hadde gjort før: Deltakerens kulturelle og språklige bakgrunn hadde noe å si for hvordan vedkommende bygget opp setningene, utale og ordla seg generelt. Ved å daglig være i kontakt med minoritetsspråklige med svært ulikt norsknivå, utviklet jeg etter hvert en ny forståelse for kroppsspråk. Jeg opplevde det var kulturelt betinget. Et blick eller håndbevegelse kunne gi en annen mening når jeg var klar over nasjonaliteten til vedkommende. Denne erfaringen hadde jeg god nytte av i intervjuingssituasjonen.

Erfaringen gjorde også at jeg noterte meg noen kritiske faktorer i forkant. En av utfordringene jeg så, var at når jeg drev kursvirksomhet fikk jeg tid til å lære og forstå deltakerne. I denne studien var jeg avhengig av å rekruttere utenfor eget nettverk, altså helt fremmede mennesker. Jeg ville dermed ikke få tid til å lære informantene å kjenne like godt som deltakerne jeg drev kurs for. En annen utfordring knyttet til rekrutteringen var det å avtale møtetidspunkt for intervju. Jeg hadde tidligere erfart at det av og til kunne være utfordrende å gjøre avtaler med mennesker av annen kulturell bakgrunn. Jeg erfarte mange foretrakk å gjøre

avtale skriftlig (en SMS som de kunne svare på) kontra det å snakke og avtale på telefonen, også denne erfaringen dro jeg nytte av i studien. Jeg var også svært usikker på norsknivået til de jeg skulle møte, ettersom det ikke er noe formelt krav til norsk for å komme inn på videregående skole. Alle disse bekymringene viste seg derimot og være unødvendige, noe jeg vil gå nærmere inn på i redegjørelsen av gjennomførelsen av intervjuene (kap. 3.2).

3.1.6 Fenomenologisk tilnærming

For å undersøke og belyse på hvilken måte voksne minoritetsspråklige elever erfarer opplæringen i ordinær videregående skole, ønsket jeg å ta utgangspunkt i informantenes egne erfaringer og refleksjoner gjennom kvalitative intervjuer. Intervju med dette som utgangspunkt er i tråd med en fenomenologisk tilnærming (Tjora, 2012). Fenomenologi er en vitenskapsfilosofi som bygger på teorier om menneskelig erfaring, og handler om læren om «det som viser seg» og umiddelbart oppfattes av sansene våre (Johannssen, Tufte, & Christoffersen, 2011). Fenomenologien er også et kvalitativt forskningsdesign hvor det søkes å få innblikk i andre menneskers livsverden gjennom deres egne beskrivelser. Vår forforståelse skaper vårt fortolkningsmønster, eller: Vi ser verden gjennom briller basert på det vi vet og kan fra før (ibid). Når vi tolker det noen har sagt, må ytringen ses i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Forskeren kan ikke forstå mening utenfor de sammenhengene der meningen skapes. Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden – «for å forstå verden, må vi forstå mennesket» (Johannesen et. al, 2011, s. 83).

3.2 Gjennomføring

3.2.1. Utvalg og rekruttering av informanter

Jeg begynte rekrutteringsprosessen av informanter til prosjektet med å ta kontakt (pr. mail) med rektorer på et utvalg videregående skoler i distriktet i sørdelen av Trøndelag fylkeskommune. Jeg valgte å konsentrere meg om distriktskolene da det er færre «voksensøkere» der, og dermed også færre tilbud enn i Trondheim-distriktet.

I mailen til rektorene introduserte jeg studien og konkretiserte forespørselen min med en beskrivelse av ønskede deltakere, nemlig voksne minoritetsspråklige som deltar i ordinær videregående opplæring med ungdom (minimum 6 mnd.). Jeg la også med informasjonsskriv. Jeg fikk positiv tilbakemelding av alle og ble kontaktet av noen i administrasjonen som videre hadde kontaktet potensielle informanter for samtykke om oversendelse av informasjon.

Deltakerne takket ja til å delta. Jeg tok deretter kontakt med informantene pr. telefon og SMS hvor jeg takket for at de ønsket å delta og informerte samtidig om at jeg ville sende dem en mail med utfyllende informasjon. I mailen informerte jeg dem om formålet med undersøkelsen og om hovedtrekkene i masterprosjektet, samt at deltakelsen var frivillig og at de hadde muligheten til å trekke seg underveis og i etterkant av intervjuet. Vedlagt i mailen lå også informasjonsskriv samt intervjuguide. Jeg sendte deretter en mail til kontaktlærerne for å informere dem om prosjektet, i tilfelle de skulle få noen spørsmål fra deltakerne. Jeg foreslo så tidspunkt for intervju, per. SMS, og fikk bekreftelse på tidspunkt. Til slutt besto utvalget mitt av 3 kvinner og 3 menn, alle i alderen mellom 21 og 43 år. De gikk alle på sitt andre år på tre ulike videregående skoler i distriktene i sør delen av Trøndelag fylkeskommune (gamle Sør-Trøndelag fylkeskommune).

Presentasjon av utvalget

Sorot er 32 år gammel og kommer fra et borgerkrigsherjet land i Sørøst-Asia. Hun kom til Norge som flykning i 2012 sammen med mann og to barn, og har senere fått enda et barn til i Norge. Hun har 4 års grunnskole fra hjemlandet sitt, men måtte slutte da skolepengene ikke lenger strakk til. Hun har etterhvert fullført grunnskole for voksne her i Norge, samt første året på videregående opplæring. Hun går nå vg2, helsefagarbeider.

Samira er 43 år og kommer fra en autoritær ettpartistat i nordøst Afrika. Hun kom til Norge som flyktning i 2010 med et barn. Hun har 12 års utdanning fra hjemlandet, og har senere fullført grunnskole for voksne Norge, samt første året på videregående skole. Hun går nå vg2, helsefagarbeider.

Germay er 34 år og kommer fra en autoritær ettpartistat i nordøst Afrika. Han kom til Norge som flyktning i 2014. Germay kom til Norge uten familie og bor alene. I hjemlandet arbeidet han som bonde og har fullført 12 års skolegang. I Norge har han tatt grunnskole for voksne, samt ett år på videregående skole. Nå går han vg2 på byggteknikk på videregående.

Yohannas Er 31 år og kommer fra en autoritær ettpartistat i nordøst Afrika. Han kom til Norge som flyktning i 2013, og i likhet med Germay kom han uten familie og bor nå alene. Han har 10 års skolegang fra hjemlandet, i Norge har han tatt grunnskole for voksne, samt ett

år på videregående skole. I hjemlandet arbeidet han som murer. Han går nå vg2 på byggteknikk.

Josief er 37 år og kommer også fra en autoritær ettpartistat i nordøst Afrika. Han kom til Norge som flyktning i 2015, sammen med kone og tre barn. Josief har bostedsadresse i en annen kommune enn hvor den videregående skolen hans ligger. Veien er så pass lang, at han leier seg en hybel i nærheten av skolen og pendler til familien i helgene. Han har 13 års skolegang fra hjemlandet, 12 års grunnskole og 1 år universitet. Han har arbeidserfaring fra butikk og har studert regnskap. Han fikk utdannelsen sin godkjent av NOKUT, med beskjed om at han kunne velge om han ville søke seg til videregående skole eller universitet. Han valgte å søke seg inn i ordinær videregående opplæring. Han går nå vg2 salg, service og sikkerhet.

Marrisol er 34 år og kommer fra en autoritær ettpartistat i nordøst Afrika. Hun kom til Norge som flyktning i 2012 sammen med datteren. Hun har 11 års skolegang fra hjemlandet, har gjennomført grunnskole for voksne, samt ett år videregående opplæring, og går nå vg2 helsefagarbeider. Hun mener selv hun har gode evner for høyere utdanning, men synes selv hun er for gammel til å begynne på universitet.

3.2.2 Innsamling av datamaterialet

Jeg avholdt intervjuene på skolene deres på tidspunkt som passet best for dem med tanke på skole og hverdagsliv. Vi fikk låne et møterom til ett av intervjuene, to av intervjuene ble gjennomført inne på kontoret til skolens administrasjon, et annet ved et bibliotek. Jeg avholdt også to intervjuer på «rektors kontor», da dette var det eneste rommet som var ledig på det aktuelle tidspunktet. Jeg ordnet med bord og to stoler, serverte kaffe, og prøvde best mulig å legge til rette for en hyggelig samtale og ta bort «alvoret» av rommet. Dette virket å gå greit.

Jeg startet alle intervjuene med å gå igjennom infoskrivet, samle inn samtykke for deltagelse, og å informere om at de når som helst kunne trekke seg fra forsøket. Deretter informerte jeg om at jeg ville bruke lydopptaker under intervjuet for å ha muligheten til å føre et best mulig forskningsintervju. Jeg informerte også om at jeg ville ta notater underveis. Lengden på intervjuene varierte fra 17 – 52 min.

3.2.3 Intervjuguide

Ved valg av kvalitativ metode og bruk av intervju, ønsket jeg å fange de ulike informantenes perspektiv, opplevelse og erfaringer knyttet til videregående opplæring. Dette er i tråd med

Thagaard (2011) som hevder at intervju er særlig godt egnet til å gi informasjon om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse. Intervjuguiden (vedlegg 1) ble strukturert i tre deler som til sammen skulle dekke de områdene som skulle legge grunnlag for å svare på problemstillingen. Jeg opplevde å måtte justere den litt underveis grunnet språk og at informantene hadde lyst å fortelle om andre ting, men den var et godt utgangspunkt for intervjuene.

3.2.4 Transkribering av datamateriale

Jeg opplevde det som svært lærerikt å transkribere. Jeg oppnådde en dypere forståelse av samtalen, og jeg opplevde å være mer kritisk til gjennomførelsen: Da jeg hørte på lydopptaket når jeg skulle gjengi samtalen, oppdaget jeg at jeg kanskje hadde stilt ledende spørsmål, eller at jeg ikke hadde hørt helt hva som ble sagt, og dermed ikke stilt oppfølgingsspørsmål.

Jeg opplevde også at jeg snakket på en annen måte en vanlig, jeg tilpasset meg den jeg snakket med. Jeg begynte å bygge opp setninger på samme vis som den jeg intervjuet. Det var ikke en bevisst handling, men i ettertid, mens jeg hørte på meg selv på lydopptakene, tenkte jeg at dette var nok noe jeg gjorde for å vise at jeg forsto, og for å møte informanten – en slags måte for å få den andre til å føle seg likestilt og vel i samtalen.

Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, å transformere. I denne sammenheng er det oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Jeg påbegynte transkriberingen av intervjuene enten samme dag eller et par dager etter, avhengig av hvordan det lot seg gjøre. Dalen (2011) foreslår at det kan være hensiktsmessig å gjøre dette fordi det gir et godt utgangspunkt for mest mulig korrekt gjengivelse av beskrivelsene til informantene. Ved transkribering av intervjuene har jeg gjort informantenes språklige særegenheter, blant annet aksent, om til bokmål. Dalen (2011) peker på at en slik oversettelse kan tenkes å medføre misforståelsen med tanke på at den opprinnelige meningen kan bli endret. Jeg valgte likevel å gjøre dette da informantene hadde et svært gebrokkent språk. I tillegg så jeg det som hensiktsmessig med hensyn til videre analysearbeid, samt informantenes anonymitet. Det betyr at det har skjedd noe fra opptak til utsagnene som foreligger i analysedelen. Transkriberingen av lydopptakene var tidkrevende, men jeg fant mine metoder som gjorde prosessen både lærerik og god, og jeg ville ikke vært det foruten. Jeg har vært til stede i samtalen, hørt på lydopptakene, skriftliggjort dem, og senere lest det transkriberte materialet opptil flere ganger. Denne gjennomgangen opplevde jeg at fungerte som en kvalitetssjekk både for å unngå misforståelser og for å fange opp utsagn jeg ikke fikk med meg i første omgang under

intervjuene. Det har gitt meg en nærhet til intervjuutskriftene som i følge Dalen (2011) kan være en styrke å ha med seg i analyseprosessen. Jeg noterte meg også tanker/tolkninger underveis i transkriberingen. Det foreligger ca. 40 sider med transkribert materiale.

3.2.5 Analyse

Etter transkribering sitter en igjen med ulike data: Informasjon om kontekst og miljø, non-verbal kommunikasjon og verbale utsagn (Dalen, 2011). Det er sistnevnte, som utgjøres av lydopptak og utskrifter, som i hovedsak har vært gjenstand for min analyse. Likevel har opplevelsen av intervjuene festet seg hos meg og har nok også bidratt til noen refleksjoner som jeg har tatt med meg. Når intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer kaller Kvale og Brinkmann (2009) det bevisst naivitet. Dette har jeg tilstrebet etter beste evne, og til en viss grad fått til. Ettersom analyseprosessen starter allerede i intervjusituasjonen, som jeg gjorde før utvelgelsen av teori, var jeg i den delen av prosessen åpen.

Da den aktive analyseprosessen begynte, tok jeg utgangspunkt i temasentrert analyse (Thagaard, 2011), der jeg har jobbet med å dele inn innholdet fra intervjuene i kategorier. Jeg begynte først med fargekoding av intervjuene – intervju én hadde for eksempel fargen rød, intervju to grønn osv., dette for at jeg skulle vite hvem som hadde sagt hva. Deretter klippet jeg ut alle sitatene og la dem utover for å se om jeg fant sammenhenger. Jeg fikk etter hvert flere hauger med kategorier. Deretter gikk jeg gjennom enda en gang for å se om de gav mening eller om jeg måtte kategorisere dem annerledes. Jeg hadde flere slike runder. Jeg leste også det transkriberte materialet i sin helhet flere ganger underveis, som en slags kvalitetssjekk av at jeg ikke forvekslet og endret konteksten de var sagt i. Jeg oppdaget stadig noen nye og interessante sammenhenger. Til slutt endte jeg opp med tre hovedkategorier jeg mente bidro til å svare på problemstillingen, samtidig som det avgrenset omfanget av problemstillingen.

Jeg var hele veien bevist på å være varsom for å ikke ta ting ut av kontekst. Dette gjorde jeg ved å hele veien går tilbake i det transkriberte materialet for å se sammenhengen.

4.0 Presentasjon av og drøfting av resultater

I denne delen skal jeg presentere funnene og videre drøfte funnene i lys av teori og tidligere forskning. Innledningsvis konkretiserte jeg at fokuset mitt var kultur, språk og at det faktum at

dette var voksne elever i «ungdomsklasser». Jeg velger derfor å presentere funnene mine i følgende tre kategorier: kategori 1: *Opplevelsen av tidligere skoleerfaring i ny kontekst*, kategori 2: *Opplevelsen av språkforskjeller*, og kategori 3: *Opplevelsen av å være voksen og delta i opplæring med ungdom*. Disse kategoriene mener jeg bidrar til å belyse problemstilling som er: *Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige opplæringen i ordinær videregående skole?*

Funnene presenteres gjennom sitater fra intervjuene og min fortolkning av dem.

4.1 Opplevelsen av tidligere skoleerfaring i ny kontekst

Flere av informantene forteller om erfaringer fra en ganske annerledes skolehverdag i hjemlandet enn hva som kan sies å være vanlig her i Norge. Da særlig med tanke på lærer-elev relasjonen. Flere forteller om en skolehverdag som var preget av frykt, mangel på gjensidig respekt og frykt for avstraffelse når blant annet hjemmelekser ikke var fullført. Flere av dem var redd læreren, noen opplevde læreren som en diktator, og flere opplevde å ikke kunne stille spørsmål dersom de lurte på noe, ei heller kritiske spørsmål til «sannheten» som ble lagt fram.

Flere av informantene brukte ordet «trygghet» når de skulle beskrive hvordan de opplevde den norske skolen. Det ble særlig brukt i relasjon til lærerskikkelsen slik som Samira viser til:

«I Norge er elevene trygge og har god kommunikasjon med læreren [...]. I hjemlandet mitt var læreren veldig streng, hvis du ikke gjorde hjemmeleksen slo han deg. Hver dag var vi redd. Læreren føltet som en diktator»

Videre på spørsmålet om hun kunne stille spørsmål:

«Nei! Hvis jeg ikke forsto og jeg ville spørre om noe kalte læreren meg dum og styggeting. Derfor var jeg redd»

Samira forteller om en skolekultur der hun opplevde, slik jeg forstår det, å ikke kunne delta aktivt verbalt. Hun beskriver læreren som en diktator noe som jeg tolker dit hen at læreren framførte en «sannhet» som var for eleven å akseptere. Hun beskriver også en frykt for avstraffelse dersom oppgaver ikke ble utført i henhold til læreren.

Også Josief og Marrisol deler samme tilsvarende opplevelse knyttet til den autoritære læreren og avstraffelse:

«I hjemlandet mitt må du være veldig pliktoppfyllende, om ikke blir du kastet ut av skolen» (Josief)

«For eksempel du har lekser, du må gjøre lekser. Hvis du ikke har gjort det, får straff» (Marrisol)

«Vi er trygge og kan snakke sammen. Det er veldig bra, jeg er kjempefornøyd» (Sorot)

I tillegg til trygghet, trakk også flere av informantene fram begrepet respekt i sammenligningen av norsk skole og skolen i hjemlandet. Respekt ble nevnt både i relasjon til medelever, men især i relasjonen til læreren:

«Undervisningen er nesten den samme, men i forhold til respekt mellom lærer og elev er det stor forskjell» (Marrisol).

«Det er en veldig forskjell på skolen i hjemlandet og skolen her i Norge. [...]. I Norge er det et godt system som ønsker å bygge perfekt person. Du må respektere barna. [...]. I hjemlandet mitt må du respektere læreren, men i Norge må læreren også respektere eleven» (Josief)

Her trekker Josief fram forskjellen mellom skolen i Norge og hjemlandet sitt: mens det i hjemlandet hans handlet om å vise respekt for læreren, må man i Norge også vise respekt for elevene – altså gjensidig respekt. Han sier også at *«I Norge er det et god system som ønsker å bygge perfekt person»*, hvilket er en spennende utsagn. Han sier også videre at *«Læreren har mye jobb her. Bedre enn far og mor. Læreren gjør mye jobb her, har god kontakt med elev»*. Sett dette utsagnet i sammenheng med ønsket om å bygge en perfekt person, kan kanskje meningen ligge i at elevene får god oppfølging fra skolen, en oppfølging som bidrar til å fremme det beste i eleven.

Sorot på sin side trekker fram respekt med tanke på kvinner:

«I hjemlandet mitt fikk ikke kvinner sitte på stol. De måtte sitte på gulvet mens læreren satt på en stol. Vi fikk ikke snakke, måtte bare akseptere og vi måtte respektere. [...] Her i Norge er vi venner og kan spørre»

Og videre:

«Alle er like her. Når vi skal for eksempel feire noe og vi har kake får elevene ta først, læreren etterpå. I hjemlandet mitt hadde det vært motsatt, da hadde læreren fått tatt først og elevene etterpå.»

Så å si alle informantene poengterte at de får snakke, stille spørsmål og delta aktivt i undervisningen. Dette var ikke noe de opplevde på skolen i hjemlandet, snarere tvert imot. Jeg tolker det dit hen at ved å oppleve at de er velkommen til å aktivt delta, opplever de også medvirkning. Germay uttrykker det slik:

«Det er stor forskjell. Her har man muligheter til alt. Frihet. Her kan du si hva du syns, læreren presser deg ikke» (Germay)

Når han sier man har muligheter, frihet, og kunne si hva man synes i undervisningskontekst, tolker jeg at han også opplever å «får lov til» å tenke kritisk. Tolkningsforståelsen min blir forsterket når Josief, som kommer fra samme land som Germay forteller at friheten opplevdes som begrenset i hjemlandet ved at han kun fikk tilgang til bestemte media:

«Opplæringen i hjemlandet mitt foregår kun ut i fra bok og venting på lærere. Ikke lese nyheter. Det er bare en tv-kanal, en radio, en avis, du må ikke få ny kunnskap. Det er også veldig mange elver på skolen. Det er mer enn 40-50 i en klasse» (Josief)

Funnene i denne kategorien viser at informantene har andre erfaringer og gjerne negative opplevelser knyttet til skolen i hjemlandet. De erfarer nå at de inviteres til å delta aktivt i læringen, det ønskes at de skal tenke kritisk, og de opplever medvirkning i form av at de får stille spørsmål i undervisningen.

4.2 Opplevelsen av språkforskjeller

Flere av informantene trekker fram språket som en utfordring. Både i forhold til det sosiale, og i opplæringssituasjoner, men også i forhold til det å ta i bruk tidligere erfaringer knytte til tidligere utdanning og arbeidserfaring. Samtidig beskriver flere av informantene en merkbar overgang fra grunnskole for voksne til ordinær videregående. De opplevde alle at de språklige utfordringene ble større. På grunnskolen var deltakereprofilen minoritetspråklige voksen (over 18 år), de hadde alle til felles at de skulle lære seg både fag og språk De hadde leksehjelp et par ganger i uka og opplevde at læreren hadde tid til dem. Opplæringen foregikk på bokmål. På ordinær videregående opplevde flere av dem å være alene om å være

minoritetsspråklig. Undervisningen går i større grad på dialekt og de har ingen øremerket leksehjelp som de kan samle opp ord, uttrykk og spørsmål til.

«Norsk skole er veldig bra, men det er vanskelig med språket. På voksenopplæringen (grunnskolen) lærte vi bare bokmål, mens her på videregående snakkes det mest dialekt» (Germay)

Sorot forteller dette:

«Det tar veldig lang tid hjemme med lekser. Vi skal sitte og lese, og jeg forstår ikke. Jeg må sitte og skrive ned alt og oversette etterpå. [...]. Når vi skal gjøre lekser hadde det vært greit å hatt leksehjelp. For jeg klarer ikke å oversette det på morsmål for ordet finnes ikke. Også så spør jeg mye i klassen men læreren har ikke tid. Tiden går så fort» (Sorot)

Her forteller Sorot, slik jeg forstå henne, om en nokså krevende prosess. Hun sier det tar lang tid hjemme med leksene og begrunner det med språkutfordringer. Hun forteller det at hun ikke alltid klarer å oversette ettersom ordet kanskje ikke finnes eget morsmål. Det kan tenkes at det er særlig fagbegreper som er vanskelig å oversette, som Samira påpeker:

«Det er vanskelig. Jeg forstår når du snakker, men synes det er vanskelig å snakke selv. Jeg er sjenert. Jeg leser godt, forstår jeg ikke noe spør jeg læreren min. På videregående er det vanskeligere fordi det er mange faglige ord» (Samira)

Yohannes på sin side forteller at han bruker Google mye, og at han har «norske venner» han kan spørre. Jeg forstår det dermed slik at et nettverk er viktig, også i forbindelse med språklæring.

Sorot forteller i tillegg at hun opplever at tiden ikke strekker til i klasserommet, hun får ikke spurt læreren så mye som hun skulle ønsket, tiden går for fort. Germay deler samme opplevelse:

«Norsk er litt vanskelig. Det trenger du folk til å lære. Læreren kan ikke bruke tiden sin på å forklare for meg, det er andre unge som venter på han. [...] Den største utfordringen er språk» (Germay)

Jeg forstår Germay slik at han opplever at norsk er vanskelig å lære på egenhånd: «det trenger man folk til å lære». Han sier videre at læreren ikke kan bruke hele tiden sin på han, noe jeg tolker som at han ikke ønsker å være til bry.

I tillegg opplever han at det er språket som hinder han å ta i bruk tidligere erfaringer fra utdanning:

«Saken er at det er bare språk. I engelsk og matematikk er det ikke så mye språk, du kan bruke den erfaringen du har fra før. [...] Men norsk og samfunnsfag er helt nytt, tegning og produksjon er også helt nytt»

Han opplever altså å kunne bruke tidligere erfaringer i engelsk- og matematikkfaget og begrunner det med at «der er det ikke så mye språk». Selv om undervisningen i matematikkfaget mest sannsynligvis foregår på norsk er skriftspråket tall og dermed ikke like avhengig av språket som i eksempelvis samfunnsfag og norsk som han trekker fram. De to siste fagene han nevner er mer praktiskrettede fag, men selv dem trekker han fram at det er utfordrende med språk, dette fordi fagene er helt nye for han.

Sorot på sin side forteller dette:

«Ja, noen ganger når vi har kjøkkenarbeid. Da er vi flinkere enn ungdommene. Når vi er ferdige å lage mat må vi rydde opp og vaske. Dette har vi gjort før hjemme. Vi legger ikke bare fra oss, men rydder opp etter oss. Men de er ungdommer og det må vi forstå»

Hun sier på en måte det samme som Germay, at det er enklere å benytte seg av tidligere ervervet erfaring dersom man ikke trenger språk for å gjennomføre.

Som sitatene viser er språket av vesentlig betydning for informantene. Yohannas sier det enkelt: *«det er språk som skiller oss»*

Oppsummert viser denne kategorien at informantene opplevde å gå fra å være en del av majoriteten til minoriteten i elevgruppen. På grunnskolen besto elevgruppen bare av innvandrere, mens på videregående besto størsteparten av elevgruppen av norskfødte. Denne overgangen var merkbar. De gikk fra et mer teoretisk språk til et fagspråk, hvilket ikke alltid er like lett å oversette til eget morsmål. I tillegg mistet de tilgang til leksehjelp, hvilket førte til at informantene ble mer overlatt til seg selv og sine eventuelle resurser (Google og nettverk). Informantene opplever at språkutfordringene hemmer dem i å delta sosialt og i undervisningen, men og i å ta i bruk tidligere utdanningserfaringer og arbeidserfaring.

4.3 Opplevelsen av å være voksen og delta i opplæring med ungdom

Informantene hadde, naturlig nok, noe ulik opplevelse av det å delta i opplæring med ungdom. Noen opplevde det som inspirerende og fruktbart, de får datahjelp, andre som sosialt og kulturelt utfordrende. Likevel delte de noen felles erfaringer: Flere av dem trakk fram det faktum at de er voksne. De skisserer et kvalitativt skille mellom ungdom og voksne, ikke bare i alder, men interesser, samtaletema, livssituasjon og livserfaring. Samtidig opplevde de kulturelle forskjeller som følge av å innvandre bakgrunn. Dette går særlig på språk, men også sosiale koder, slik som Samira forteller:

«Det er vanskelig fordi den norske kulturen og min kultur er forskjellig. Når ungdommene holder på med ting og jeg vil hjelpe de, vet jeg ikke hva som er riktig og galt, det er litt vanskelig»

Jeg forstår Samira slik at hun vegrer seg for samhandling med ungdommene i situasjonen hun beskriver. Hun sier at hun ønsker å hjelpe dem, men vet ikke om det er riktig å gjøre det. Hun forteller også (i løpet av intervjuet) at hun sammenligner ungdommene med barna sine på grunn av alderen, noe som kan tyde på at når hun ønsker å hjelpe dem så er det ut i fra en morsrolle, eller en voksenrolle: hun burde kunne lære dem noe, men blir usikker på om det er greit. Yohannas på sin side, slik jeg tolker det, tenker annerledes på det:

*«Det er bra for meg å lære med ungdommer. Det er stor forskjell i alder, men vi kan lære mye av de unge elevene fordi de er unge og forstår med en gang hva vi skal lære»
(Yohannas)*

Jeg forstår Yohannas slik at han trives godt med å delta i opplæring med ungdom. De er kjappe, de tar fort hva som skal læres, og lærer det. Han sier at det nok hadde vært mer sosialt å delta i opplæring med voksne rundt samme alder, men faglig sett føler han, slik jeg forstår han, at det klasse miljøet han er i er meningsfylt. Han får oppbakking i forhold til den sosiale biten av Samira:

«Det sosiale er vanskelig, men vi snakker sammen» (Samira)

Og fortsetter:

«Det er forskjellig, de er som ungdom. For eksempel er mange av dem som barn for meg. Jeg er 43 år og disse er 17 og 18 år, men de har veldig respekt for oss og jeg

respekterer dem fordi de er barn. Der er unge. Jeg tenker at da jeg var ung gjorde jeg mye rart, derfor aksepterer jeg dem» (Samira)

Flere av informantene trekker fram at alder er av betydning med tanke på det sosiale. De viser blant annet til språk og samtaletema: *«Språket de snakker er veldig vanskelig. De snakker veldig fort og de snakker på dialekt. Og det de snakker om» (Marrisol)*

Her trekker Marrisol fram flere ting: Ikke bare snakker ungdommene på «norsk», de snakker i tillegg dialekt, og på toppen av det, «ungdomsspråk»: «Det de snakker om» kan forstås som at hun mener samtaletema/ungdomstema, og sagt i konteksten oppfatter jeg henne som at hun opplever en viss avstand til ungdommene på grunn av det.

Informantene bruker ofte ord som respekt og aksept, og «hever» seg på en måte over «ungdomsoppførselen», slik jeg oppfatter Germay her:

«De er litt unge og jeg er litt voksen. Vi har erfaring. Jeg aksepterer hva de sier og gjør på skolen. Jeg tenker at jeg var akkurat sånn som dem da jeg var 16 år» (Germay)

«Vi tenker veldig forskjellig, voksne har tyngre tanker enn ungdom fordi vi har familie som vi må tenke på, vi har for eksempel barn og andre ting. Vi tenker veldig forskjellig» (Sorot)

Samira forteller om sin opplevelse av møte med norsk skole. Hun uttrykker undring rundt oppførselen til ungdommene:

«Jeg var redd da jeg skulle begynne på norsk skole, jeg er en redd person, det er på grunn av bakgrunnen min. Det var fordi det de gjorde med meg før som gjorde at jeg var redd for å snakke. Men så kom jeg på skolen her og tenkte åh! På norskkurset var vi bare innvandrere og vi hadde respekt for læreren. Da jeg kom på videregående var det ikke innvandrere. På norskkurs var vi bare innvandrere og vi fikk ikke se hvordan norske elever var på skolen, men på videregående var alt mye mer annerledes. Hver dag undrer jeg meg over elevene. De sitter sånn (setter seg litt henslengt på stolen) de snakker med hverandre, de snakker med læreren, de fletter hår og snakker med læreren. De gjør som de vil. Jeg syns læreren og elevene er gode» (Samira)

Hun synliggjør her kulturelle forskjeller, som jeg også var inne på i punkt 4.1 «Opplevelsen av tidligere skoleerfaring i ny kontekst»: I klassen på grunnskolen, hvor det bare var

innvandrere, hadde elevene respekt for læreren, mens hun opplevde det annerledes da hun begynte på videregående hvor majoriteten var norskfødte. Hun viser til at de sitter henslengt, snakker med medelever, snakker med lærer og fletter hår: de gjør hva de vil. Ved å si at «*på grunnskolen hadde vi respekt for læreren*», tolker jeg at hun antyder at hun ikke synes elevene på videregående respekterer læreren som hun synes man burde vise respekt. Samtidig sier hun at «*de gjør som de vil*» og «*jeg synes læreren og elevene er gode*», hvilket kan tolkes som at hun ikke helt har bestemt seg for hva hun synes om dette, eller det kan forstås slik at hun sier dette for at ungdommene ikke skal «tape ansikt» i sin gjengivelse til meg.

Sorot sier at voksne har mer erfaring enn ungdom, men ungdommene, i denne konteksten har noe mer med seg til «bordet», de kan norsk kultur:

«Voksne har en litt annen erfaring enn ungdom. Vi har mer erfaring, men ungdommene kan mer om norsk kultur» (Sorot)

Med dette «mennet» opplever jeg at hun sidestiller ungdommene mer med seg selv enn hva hun vanligvis ville gjort i forholdet voksen-ungdom. På den måten forteller hun noe om forholdet mellom kultur og erfaringer, likeledes som Josief her:

«Kunnskapen fra hjemlandet er noe annet, jeg begynner nå. Jeg begynner kunnskap her. Hvordan kan jeg få kunnskap i Norge. Ungdom har mye spørsmål, de er frittalende, jeg må finne denne kunnskapen. Jeg har erfaring, jeg har utdanning fra før, men jeg kan ikke tenke det. Jeg bare ... ja, det er tomt nå. Jeg sluttet utdanningen min i hjemlandet i 2007, det er 10 år siden»

Her trekker informanten fram at han opplever ungdommene som en ressurs, noen som kan bidra til mer læring for han. Han opplever at de stiller, slik jeg forstår det, gode spørsmål, at de bidrar med sin nysgjerrighet noe han ser ut til å oppleve å dra god nytte av. Han påpeker at han har både erfaring og utdanning fra før, men jeg tolker han slik at han opplever å ikke se helt hvordan han skal bruke den her. Han sier på en måte at den er «foreldet», det er 10 år siden han sluttet utdanningen sin, men han sier også at «*kunnskapen fra hjemlandet er noe annet [...]*». Det kan være at han opplever at den ikke har noe verdi i sitt nye hjemland, men det kan også være at han enda ikke helt har klart å finne ut hvordan han skal anvende den. Uansett bakgrunn for å si dette, så påpeker han i midlertidig at han opplever at hans tidligere utdanningserfaring ikke har noe verdi for han på det aktuelle tidspunkt, slik jeg tolker det.

Funnene mine viser også at det er en forskjell på hvordan menn og kvinner opplever det å delta i opplæring med ungdom: mens mennene uttrykker en viss likegyldighet til hvem de andre deltakerne er, om de er voksne eller ungdommer har lite å si, uttrykket damene i undersøkelsen en større frustrasjon/bekymring (dette er mest knyttet til det sosiale).

En av de mannlige informantene forteller at han fikk sin tidligere utdanning godkjent av NOKUT. På tross av denne godkjenningen valgte han å søke seg inn til ordinær videregående med ungdom, dette for å lære seg mer om norsk kultur og hvordan det norske utdanningssystemet fungerer:

«Jeg valgte videregående for å bli perfekt norsk. Det å være perfekt norsk betyr for meg at jeg passer inn i kulturen, forstår utdanningssystemet [...]» (Josief)

Jeg forstår Josief slik at han ønsker å lære noe mer enn bare fag og språk ved å gå på skole. Han ønsker seg i tillegg en bredere kulturell forståelse som inkluderer å forstå og erfare det norske utdanningssystemet. Han hevder at han får det ved å delta i opplæring med ungdom, på ordinær videregående skole. Nå som han har vært elev på videregående skole i to år forteller han at han lærer mye av spørsmålene ungdommene stiller.

Sorot på sin side påpeker at hun føler seg usikker grunnet språket, og at hun vegrer seg for å ta ordet i klassen:

«Nå bekymrer jeg meg sånn for uttalen fordi jeg ikke er trygg på språket. [...] I klassen vår er vi voksne og ungdom i sammen. Da jeg gikk på grunnskolen var vi bare voksne innvandrere. Nå er jeg bekymret hele tiden. Jeg bekymrer meg for om jeg forstår og om jeg kommer meg videre» (Sorot)

Marrisol sier:

«De har ikke samme modenhet og samme tanker»

Det siste sitatet kunne passet til flere av informantene. De påpeker at de aksepterer at de er unge og oppfører seg der etter, de har selv vært unge en gang. Likevel drar mennene fram positive fordeler med alderen til ungdommen, mens kvinnene trekker frem mangelen på modenhet og erfaring som utfordringer.

Min forståelse av funnene i denne kategorien er altså at informantene finner det nyttig å delta i opplæring med ungdom i forhold til at de «starter likt» faglig. De opplever også at ungdommene bidrar med gode spørsmål og nysgjerrighet inn undervisningssituasjonen. I

tillegg har ungdommene nyttige datakunnskaper som de voksne får utbytte av. Det virker ikke som informantene opplever et kunnskapsgap faglig sett mellom seg og ungdommen, hverken den ene eller andre veien. Sosialt, derimot, trekker flere av dem frem det faktum at de er voksne og referer til ungdommene som «dem», noe som indikerer at de ikke helt føler en sosial tilhørighet til dem. Funn i studien viser dog at menn er mer positive til å delta i opplæring med ungdom enn kvinnene.

4.4 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg se på og drøfte funnene i studien i lys av relevant teori. Dataene viser at tidligere skoleerfaringer påvirker ny læresituasjon, at språkutfordringer kan være til hinder for læring, og at informantene opplever både fordeler og ulemper ved å være integrert i en ordinær elevgruppe i videregående opplæring.

4.4.1 På hvilken måte påvirker tidligere skoleerfaring ny læringsituasjon?

Informantene opplevde store forskjeller mellom skolen i hjemlandet og den norske skolen. De fortalte om tidligere skoleerfaringer som var knyttet til en autoritær lærerskikkelse, hvor blant annet spørsmålstilling ikke var verdsatt særlig høyt. Læreren var bæreren av kunnskapen som skulle læres bort, og læreren kunne true med avstraffelse dersom plikt og oppførsel ikke sto til forventningene. Jeg forstår informantene slik at de i denne relasjonen opplevde å bli stilt passive, i den grad at det ikke var ønsket at det skulle stilles spørsmål. I tillegg fulgte trusler om avstraffelse dersom regler ikke blir fulgt, noe som tyder på et læringsmiljø som disiplineres på frykt. Mangel på samtaler og utveksling mellom lærer og elev er ikke heldig for læring og utvikling, dersom man legger Vygotsky (2001) sosiokulturelle læringsyn til grunn. I lys av Merriam et. al. (2007) og andre, forventer man at dette er erfaringer informantene tar med seg inn i ny læringsituasjon.

I den norske skolen derimot, forventer lærere å bli utfordret av sine elever ved meningene deres og tanker rundt det de skal lære. Informantene sa: «vi får lov til å si hva vi syns», noe som er nytt for dem. Ettersom dette ikke har vært en del av elevens tidligere læringskultur, kan det føre til at eleven vegrer seg for å ta en aktiv læringsrolle, i følge Skaalvik (2004 i Taraldsen, 2008). Men er det vegring, eller er det forankret i vaner?

Passiviteten i forhold til å uttrykke sine meninger aktivt, kan komme som en reaksjon på lærerens utøvende autoritet. Men det kan også tenkes at holdninger om å være lydige og vise respekt ved heller å være tilskuer enn deltaker, kan komme av deres tidligere erfaringer

og oppdragelse. Kagitcibasi (1996 i Ansar, 2012) hevder at barn i kollektivistisk orienterte kulturer oppdras til at lydighet, respekt, samhold og lojalitet er verdier som blir høyt verdsatt (Andreassen & Engen, 2016, s. 37). Man kan gjerne se på oppdragelse som erfaring, men uansett hvordan en definerer oppdragelse, er det noe som kommer i tillegg til tidligere skoleerfaringer og som informantene dermed tar med seg i bagasjen. Følgene av denne bagasjen kan da være at de fortsetter å være passive i ny læringssituasjon, og ikke tar ansvar for egen læring, noe som er sterkt vektlagt i den norske skolen. Det å ta ansvar for egen læring har, etter min oppfatning, en slags «individualistisk klang» over seg. Er man vant med å tenke ut i fra seg selv er det kanskje mer nærliggende å ta ansvar for egen læring, enn dersom man er vant til å tenke mer holistisk ovenfor omgivelsene. Informantenes erfaringer med å stilles passiv kan også ha betydning for hvordan de organiserer egen læring. Læringsstrategier handler om framgangsmåter elevene tar i bruk for å organiseres sin egen læring og handler om å planlegger, gjennomføre og vurdere eget arbeid (Norberg & Lyngsnes, 2008). Hvordan man planlegger og gjennomfører henger gjerne sammen med hvilken læringskulturen man er deltaker i, man planlegger gjerne ut i fra læringskulturen og hvilke forventninger omgivelsene har. Når da informantene beskriver to nokså forskjellige læringskulturer kan det tenkes at også læringsstrategier må læres på nytt eller endres.

Informantene beskrev sin nye skolehverdag som ganske annerledes enn det de har erfart tidligere. De bruker blant annet ord som «trygghet» og «respekt» for å beskrive sin nye læringssituasjon, noe som kan bety at de ikke opplevde det på skolen i hjemlandet. I følge Illeris (2007) har voksne et behov for å bli møtt med respekt og anerkjennelse, men også oppleve trygghet og mestring i sin læringssituasjon. Ordbruken indikerer at dette behovet blir tilfredsstillt og det kan også tenkes at dette er med på å styrke følelsen av tilhørighet og følgelig integrering.

I følge Knowles (1978) skapes et godt voksenpedagogisk læringsmiljø når deltakerne involveres i felles planlegging, er med på å diagnostisere egne læringsbehov og å formulere egne læringsmål. Dette syntes ikke å være tilfellet hos informantene i studien. Flere av informantene ga uttrykk for at de nå opplevde å påvirke egen læringssituasjon, gjennom å kunne delta med spørsmål og diskusjoner i læringssituasjonen. Til tross for at deres opplevelse av påvirkning ikke nødvendigvis stemmer overens med Knowles' (ibid) definisjoner, kan man, sett i lys av deres erfaringer fra hjemlandet og tidligere forskning på forskjeller mellom vestlige og ikke-vestlige land, forstå at informantene ikke forventer mer.

Slik jeg ser det, kreves det en viss selvinnsikt, evne til å reflektere og et forhold til det å ta valg i forhold til seg selv, for å diagnostisere egne læringsbehov og formulere egne

læringsmål. Iyengar (2011) hevder at medlemmer av kollektivistisk orienterte samfunn er oppdratt til å tenke mer holistisk når de skal ta valg, man skal tenke på de øvrige omgivelsene rundt og ikke på seg selv. Germay gav uttrykk for et læringsbehov i løpet av intervjuet: Han trengte å lære mer norsk, men fordi han ikke ønsket å stjele lærerens tid fra de andre i klassen syntes han ikke, at det var i klasserommet han skulle lære norsk. Her tenker hovedsakelig Germay på konsekvensen for sine medelever, og mindre på sine egne behov. Også Josief delte en refleksjon over egen kunnskap: Den var gammel og var fra «utlandet», han kunne ikke bruke den her, hverken i klasserommet eller i arbeidssammenheng. Han måtte begynne på nytt. Det interessante var at Josief er elev ved utdanningsprogrammet service og samferdsel, og hadde som mål å etter hvert få seg jobb i butikk. Med seg inn i opplæringen hadde han arbeidserfaring og utdanning fra hjemlandet, henholdsvis butikkarbeid og utdanning i økonomi og regnskap. Dette er tilsynelatende erfaringer en skulle tro han kunne oppleve å bygge videre på, men han gav i stedet uttrykk for det motsatte. I følge Båtnes (2012) opplever mange innvandrere at tidligere utdanning og erfaringer/kompetanse devalueres når de kommer til Norge. Josiefs refleksjon kan forstås slik. Men den kan også forstås på den måten at Josief ikke er bevisst sin egen erfaring og kompetanse. NOKUT hadde godkjent utdanningen hans, altså utdanningen hans ble ikke devaluert men akseptert, men han tok selv valget i å «begynne på nytt». På et vis kan det tenkes at han devaluerte seg selv og sin egen kompetanse. Det kan tenkes at dette kan henge sammen med ulike holdninger til utdanning, som referert til Hofstede (2001) i kapittel 2. Individuer i individualistisk orienterte kulturer er gjerne mer opptatt av hva de kan bruke kunnskapen sin til etter endt utdanning og på lengre sikt, mens det er beviset eller diplomaten på skolegang som gir status i mer kollektivistisk orienterte kulturer. Diplomet blir på en måte en sluttstrek for en fullført utdanning. Man kan kanskje si det slik at man i individualistiske samfunn ser mer framover – i tråd med et livslangt læringsperspektiv – enn kollektivistisk orienterte kulturer. Man kan dermed tenke seg at refleksjon over egen kunnskap ligger mer nærliggende i individualistisk orienterte samfunn. Uten å ta stilling til Germay eller Josiefs valg, eller konklusjoner om du vil, kan det vise at bakgrunnen fra kollektivistiske samfunn er sterkt internalisert og kan ha betydning for ny læring.

Læring, i følge Piaget (1974), tar utgangspunkt i det vi allerede kan og vet, og i et slikt syn vil kultur og oppvekst ha betydning for selve læringen. Flere av informantene forteller om tidligere skoleerfaring som kan ha vært både traumatiske og konfliktfylte, mens de her opplever å bli invitert til deltagelse i læringssituasjonen. De snakker altså om tidligere erfaringer som er totalt forskjellige fra dem de møter i den nye læringssituasjonen. I følge

Alver og Lahaug (1999) kan det føre til at man vegrer seg for ny læring. Etter min forståelse gjelder dette ikke for informantene i denne studien: De liker den nye læringssituasjonen, de har positive opplevelser knyttet til de nye endringene og de «griper sjansen» ved å delta aktivt. De virker motiverte ved at de viser interesse og har en drivkraft i sin egen læringsprosess.

Motivasjon er sentralt i enhver læringssituasjon. Illeris (2012) hevder at erfaringene har et vesentlig drivkraftselement, det vil si at man er motivasjonelt og følelsesmessig engasjert i den læringen som finner sted. Det kan dermed tenkes at det er mulig å bruke den negative opplevelsen og omgjøre den til motivasjon og drivkraft, dersom møtet med den nye læringssituasjonen oppleves positivt. Negative erfaringer knyttet til læringssituasjonen trenger dermed ikke være et hinder for læring.

I lys av teori viser mine funn at tidligere skoleerfaringer påvirker ny læresituasjon i form av å være et bakteppe vevd sammen av kultur, oppvekst og opplevelser. Disse tas med inn i ny læringssituasjon som kan både oppføre seg som hinder for læring, men også som drivkraft.

4.4.2 Hva har språkforskjeller å si for læring i klasserommet?

Flere av informantene opplevde, kanskje ikke så overraskende, at språket er en utfordring. Informantene opplevde at språkutfordringene hemmet dem i å delta sosialt og i undervisningen, men også i å ta i bruk tidligere utdanningserfaringer og arbeidserfaring. Det tar lang tid når Sorot arbeider med leksene hjemme, Samira forstår når man snakker, men synes det er vanskelig å svare tilbake, og Germay vegrer seg for å bruke av lærerens tid i klasserommet. Sorot beskriver en kontekst hvor hun ikke samhandler med de andre, mens både Samira og Germay viser til relasjonen til omgivelsene (lærere og medelever). For dem er språket vesentlig i læringsprosessen, et viktig verktøy, noe som er i tråd med et sosiokulturelt læringssyn. Kommunikasjon og dialog er viktig for læringen deres, språket spiller dermed ikke en underordnet rolle slik som Piaget hevder, men heller som en viktig forutsetning for læringen og læringssituasjonen.

Informantene forteller også at det kan være vanskelig å ta i bruk tidligere erfaringer knytte til tidligere utdanning og arbeidserfaring. Voksne er sine erfaringer, og erfaringene er nært knyttet til selvbildet (Alver & Lahaug, 1999). Dette gjør at erfaringene påvirker læringssituasjonen, og voksne kan gjerne føle seg krenket dersom tidligere erfaring blir ignorert (ibid). Informantene i denne studien formidler ikke at de føler seg krenket, men man

kan forstå dem slik at det er språkforskjellene som hindrer dem i å ta i bruk tidligere erfaring. Germay forteller at det er lettere å ta i bruk tidligere ervervet kunnskap i fag som krever mindre språklig samhandling, slik som matematikk.

Voksne har et behov for å bli møtt med respekt og anerkjennelse, for videre å oppleve trygghet og mestring i læringssituasjonen. Det kan antas at språket spiller en vesentlig rolle på både opplevelsen av trygghet og mestring. Sorot sier hun føler seg utrygg i den nye læringssituasjonen som stiller større krav til hennes språknivå. Hun er redd for å «dumme seg ut» foran ungdommene med å ha feil uttale, og hun er usikker på om hun kommer seg videre til neste trinn, altså bestå alle fag for å bli kvalifisert for læreplass. Følelsen av usikkerhet om å bestå blir sikkert ikke mindre av å være vitne til ungdommenes læring, hun sammenligner seg kanskje med dem og blir gjerne mer bevisst på hva hun ikke kan. Dette kan tenkes å ha en innvirkning på mestringsfølelsen. I tillegg kan trygghet handle om opplevelsen av det å delta i det sosiale.

Mange av informantene fortalte at de opplevde det sosiale som vanskelig på grunn av språkforskjellene. Man kan se for seg at informantene opplever å føle seg fattige på uttrykksformer og at dette igjen fører til lavere selvtillit, noe som også går utover mestringsfølelsen. De språklige utfordringene fører gjerne til at informantene ikke får uttrykt hva og hvor mye de egentlig kan, eller stilt de spørsmålene de egentlig lurer på. I tillegg vil det nok også oppleves vanskeligere å reflektere sammen med andre, og i lys av sosiokulturelt læringssyn kan det være vanskelig å prosessere læring uten dialog og refleksjon. Dette kan igjen føre til at læringen tar lengre tid, en svekket motivasjon, og kan kvalitativt føre til en dårligere innlæringsprosess, slik Illeris (2007) hevder. I følge Wahlgren (2013) lærer voksne lettere når teori og praksis ikke er atskilte, men blir kombinert i læringsprosessen. Det er ikke utenkelig at dette kan være enda viktigere for denne gruppen elever. I lys av Germay sitt resonnement med tanke på bruk av tidligere erfaringer, vil jeg hevde at nettopp nærheten mellom det teoretiske og det praktiske er sentralt for læringen – det gir dem tilgang til å bruke det de allerede kan. Språkutfordringer kan være til hinder for læring, både i form av å påvirke motivasjon, mestringsfølelse og samhandling med andre, noe funnene i studien underbygger.

4.4.3 Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige samspillet med ungdom i en integrert opplæring?

Voksne lærer gjennom samhandling og relasjoner til andre, og aktiv deltakelse er med på å forsterke læringen, om man legger Illeris (2012) læringsforståelse eller sosiokulturell

læringsteori til grunn. Jeg har tidligere vært inne på elev-lærer relasjonen og vil nå se nærmere på informantenes elev-elev relasjon, som var særlig interessant nettopp på grunn av opplæringskonteksten de befant seg i – voksne i «ungdomsopplæringen».

Informantene opplevde dette litt forskjellig. Noen av informantene opplever det som inspirerende og nyttig ved at de får utbytte av spørsmålene ungdommen stiller, datahjelp, samt de lærer seg mer om norsk kultur. Andre, særlig kvinnene, opplevde det som sosialt og kulturelt utfordrende.

Gode spørsmål kan også forstås som kritiske spørsmål og kan ses i relasjon til kritisk tenkning. Mange deltakere/elever med innvandrerbakgrunn kan ha begrenset erfaring med å strukturere egen læring fordi de er vant til autoritær lærerstyring fra hjemlandet (Andreassen & Engen, 2016). Dette gjelder informantene i denne studien. Å se ungdommene være frittalende, nysgjerrige og stille spørsmål kan derimot inspirere dem til å gjøre det samme. På den måten kan man si at ungdommene bidra til at de voksne innvandrere elevene utvikler nye lærestrategier.

Flere av informantene trakk fram det faktum at de er voksne. De skisserer et kvalitativt skille mellom ungdom og voksne, ikke bare i alder, men interesser, samtaletema, livssituasjon og livserfaring. Samtidig opplevde de kulturelle forskjeller som følge av innvandrerbakgrunnen deres. En vesentlig forskjell på barn/unge og voksnes læring er, i følge teori om voksnes læring, erfaring. Forskjell på erfaring er også noe informantene drar fram som vesentlige forskjeller, men ikke i hensyn til det faglige. Faglig sett stiller de nokså likt med ungdommene ettersom de opplever å ikke kunne ta i bruk tidligere utdannings- og arbeidserfaring. Det virker som at informantene mener at ungdommene har et fortrinn ved at de kan språket. Videre opplever de også at ungdommen har et fortrinn ved å være oppvokst i, og dermed «eksperter» på, den norske kulturen. Informantene, derimot, føler at de stiller svakere fordi de er innvandrere.

Innvandrere har flyttet og blitt en minoritet i et annet land. Identiteten, statusen og posisjonen de hadde i hjemlandet, betyr ikke det samme i det nye landet (Norberg & Lyngsnes, 2008). Dette kan trekkes i retningen av at den voksne innvandreren opplever et vesentlig behov for ny selvforståelse og en markant endring i identiteten. Det å ha en identitet betyr å ha en stabil og trygg selvoppfatning og være bevisst sin sosiale, språklige og kulturelle forankring. Forholdene til jevnaldere svært viktig for barn og unge (Utdanningsdirektoratet, 2016a) i forbindelse med mestring av det sosiale samspillet og sosiale situasjoner i skolen. Dette forklares med at barn og unges identitet er under utvikling og identiteten er mer labil. En kan forstå det slik at innvandrers identitet er labil i en overgangsfase i forbindelse med

etablering av nytt liv i et fremmed land, med en fremmed kultur. På den måten kan en anta at det er viktig med det sosiale samspillet på skolen, og at dannelse av nettverk hadde vært ønskelig. Dette kan igjen ses i sammenheng med hvorfor studien viser at menn er mer positive til å delta i opplæring med ungdom enn kvinner. Kvinnene savner det sosiale mer enn mennene i denne konteksten. Mennene virker å ha holdninger som er mer knyttet til hvilket utbytte de kan få rent faglig. Dette kan ha en sammenheng med at kvinnene i studien hadde alle barn, de har noen de må hjem til og være der for. Dette igjen kan føre til at de ikke har samme mulighet til å komme seg ut og skaffe seg nettverk utenom skolen, slik som mennene har. Mennene i studien var barnløse, eller bodde alene. Skolen blir derfor en viktig arena for nettverksbygging for kvinnene. I tillegg kan det sees i sammenheng med Dalgard & Thapas (2007) studier om integrasjon av ikke-vestlige kvinner i vestlige land. Deres funn viser at sosial integrasjon i vestlige land i større grad utfordrer tradisjonelle kvinnelige kjønnsroller fra ikke-vestlige land, enn de utfordrer tradisjonelle mannlige kjønnsroller. Kvinner i fra kollektivistisk orienterte samfunn har gjerne en sentral rolle i hjemmet og for familien. De tre damene i studien svarte at de var husmødre før de kom til Norge, dette var deres primære oppgave i hjemlandet. Her i Norge går de på skole og forberedes til å kunne delta i arbeidslivet, noe som er noe annet enn hva de er kjent med fra før. På den måten utfordrer det de tradisjonelle kjønnsrollene. Ettersom primæroppgaven deres har vært å være omsorgsperson for noen yngre enn dem, kan det tenkes at det kan oppleves som noe unaturlig med å være i samme klasse som ungdommene. Når Samira sier at hun syns «de (ungdommene) er snille jenter og gutter» og sier videre at «de er som barna mine», kan det tyde på at hun tar med seg morsrollen inn i samhandlingen. Dette kan igjen føre til at hun syns hun skulle ha noe å lære bort til ungdommene. På den måten kan kanskje den medbrakte rolleforståelsen være en hindring i læringen.

Samhandling i studiens kontekst påvirkes av både kultur og aldersforskjeller. Dette fører i noen tilfeller til utfordringer, men kan på samme tid være en styrke og gi deltakerne fordeler i undervisningssituasjonen. Funnene viser at informantene opplever både fordeler og ulemper ved å være integrert i en ordinær elevgruppe, og at avhengig av deres sosiale- og kulturelle bakgrunn, da kanskje spesielt kjønnsroller i hjemlandet, opplever de undervisningssituasjonen på ulikt vis.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Flyktningkrisen i 2015/2016 ser ut til å ha bidratt til at integreringspolitikken har tatt større plass i samfunnsdebatten de senere år. Dette har blant annet ført til reising av spørsmål rundt hvordan innvandrerne best kan kvalifiseres for arbeid, og da mulighetene de har for å bruke medbrakt kompetanse og mulighetene deres til å delta i opplæring.

1. august 2017 tredde en lovendring i Opplæringslova (1998) i kraft som gav flere med utenlandsk utdanning, som ikke ble godkjent i Norge, rett på gratis videregående opplæring. Det er derfor grunn til å tro at deltakergruppen til den formelle voksenopplæringen er i endring, og at en større del av deltakerne vil ha innvandrerbakgrunn, noe også tallene fra grunnskolen støtter opp under. Det er derfor av betydning å bli enda bedre kjent med det flerkulturelle klasserommet for voksne – noe denne studien kan sees på som et bidrag til.

Studien kan være nyttig for lærere som underviser voksne ikke-vestlige innvandrere, ved at den presenterer eleven/deltakerens perspektiv og de utfordringene de kan oppleve i møtet med opplæring i norsk skole. Forståelsen kan videre være nyttig i planleggingsarbeid av undervisning. For fylkesadministrasjoner kan studien bidra til bedre forståelse og kjennskap til hva lærerne og skolene, som har ansvaret for opplæringen, møter. Økt forståelse kan være nyttig i planlegging og organisering av skoletilbud. Til sist kan også studien være interessant for ulike rådgivere som er i kontakt med voksne ikke-vestlige innvandrere på vei ut i utdanning. Økt forståelse for hva og eventuelt hvilke utfordringer som kan møte deltakeren, kan være nyttig i veiledningsarbeid.

Jeg gjennomførte en kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i fenomenologisk vitenskapsteori. Seks informanter ble intervjuet, 3 menn og 3 kvinner. Datamaterialet ble behandlet gjennom en temasentrert analyse. Ved å drøfte funn fra intervju med informantene opp mot relevant teori, har jeg forsøkt å besvare studiens problemstilling:

«Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige elever opplæringen i ordinær videregående skole?»

Svaret på denne vide problemstillingen bygger på temaene som studien har vært strukturert rundt, som ble formulert i de tre forskningsspørsmålene:

1: På hvilken måte påvirker tidligere skoleerfaring ny lærings situasjon?

2: Hva har språkforskjeller å si for læring i klasserommet?

3: Hvordan opplever voksne minoritetsspråklige samspillet med ungdom i en integrert opplæring?

Konklusjonene på studien er at voksne innvandreres tidligere skoleerfaringer har betydning for ny lærings situasjon i norsk ordinær videregående skole. Medbrakte erfaringer som handler om å være passiv mottaker kan være utfordrende i en ny læringskultur hvor aktiv deltagelse i form av deling av tanker og kritiske spørsmål forventes. Dette krever endringer i læringsstrategier og forholdet til egen læring. Disse endringene kan være utfordrende og derfor kan tidligere erfaringer være til hinder for ny læring. Samtidig kan en positiv opplevelse med endringene bidra til motivasjon og drivkraft. Ulik kultur og pedagogisk tradisjon har dermed betydning for hvordan informantene aktiviserer seg for ny læring.

Språkforskjeller byr på utfordringer av både faglig- og sosial karakter. Av faglig karakter kan det være utfordrende å henge med i undervisningen og å delta i refleksjon og dialog med andre. Sosialt sett er språket viktig for dialog. Språkutfordringene påvirker dermed informantenes motivasjon, mestringsfølelse og samhandling med andre.

Samspillet mellom voksne minoritetsspråklige og ungdom i en integrert opplæring preges av alders- og kulturforskjeller. I noen tilfeller fører det til utfordringer, som for eksempel sosial tilhørighet og det å skape seg et nettverk. Samtidig kan integrert opplæring med ungdom være en styrke og gi voksne deltakere fordeler i undervisningssituasjonen, i form av at ungdommene bidrar med å være frittalende, stille spørsmål, bidra med datakunnskaper, samt være formidlere av norsk kultur.

Dersom det skulle vært utført et oppfølgingsprosjekt på dette prosjektet hadde det vært interessant å inkludere lærer og medelever i studien; Hvordan opplever de å ha voksne minoritetsspråklige i klassen? Enda videre kunne man også hatt med skoleledelsen; Hvordan planlegger de og legger de opp opplæring/tilbud når de får elever med denne bakgrunnen?

Andre problemstillinger som dukket opp under prosjektet var språkets betydning for læring. Det hadde vært interessant å gå mer i dybden på akkurat dét: Hvordan språk, kultur og selvfølelse henger sammen, og betydningen det har for læring. Jeg skummet så vidt overflaten på dette i denne studien, og fikk litt innsikt i informantenes utfordringer knyttet til det. Det hadde også vært interessant å nærmere studere hvordan tilpasset opplæring blir forstått av lærere og voksne minoritetsspråklige. Et siste interessant spørsmål hadde vært om ordinær klasseromsundervisning er et godt tilbud for voksne minoritetsspråklige, eller om det heller skulle vært mer hensiktsmessig med praktiskrettede løp til denne gruppen.

Spørsmålene over får være for noen andre inntil videre, men jeg vil avslutningsvis svare opp på påstanden som trigget meg til prosjektet: «voksne bør ikke plasseres i ungdomsopplæringa». I lys av oppgavens tittel «*Ungdom har mye spørsmål, de er frittalende, jeg må finne denne kunnskapen*» kan det tyde på at det er utbytte å hente av slik deltakelse. Men samtidig finnes det ikke et rett svar på det som favner alle, annet enn at voksnes læring påvirkes av deres tidligere erfaringer og dette har videre betydning for læring.

6.0 Litteratur- og referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk - en innføring*. Valset: Oplanske Bokforlag.
- Alver, V. R. & Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering: mer enn å lære bokstavene – metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus.
- Andreassen, R. & Engen, T.O. (2016). Fra det kjente til det ukjente. I Monsen, M. (Red.) *Tilpasset Norskopplæring for voksne innvandrere – Tre empiriske eksempler* (s. 29-87). Valset: Oplanske bokforlag.
- Andreassen, R. (2013). *Fra det kjente til det ukjente: en studie av tilpasset opplæring for voksen minoriteter med liten skolebakgrunn*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.
- Ansar, S. (2012). *Oppdragelse i et flerkulturelt perspektiv*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Aspøy, T.M. & Tønder, A.H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring, en litteratur gjennomgang*. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadertype=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22FAFOutdanning2020voksneslæringweb.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274502378346&ssbinary=true>
- Auestad, M.E. (2013). *Strategisk læring: læringsstrategier, motivasjon og selvregulering hos minoritetsspråklige voksne*. (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62.) hentet fra https://www.Utdanningsdirektoratet.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Barne- og likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2015). Regjeringens mål for integrering. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/a15355e81b7a44f38f981337fe9a44f1/regjeringens-mal-for-integrering_13-3-15.pdf

- Berg S.L, Bjørnstad R., Gran B. & Kostøl F.B. (2016). *Samfunnsøkonomisk analyse Kostnader ved mangelfull utdanning av barn med innvandrerbakgrunn* (Rapport nr. 36-2016). Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/576280dd6b8f5b9b197512ef/t/576904dd59cc68a3a2e073e3/1466500320922/R36-2016+Kostnader+ved+mangelfull+utdanning+av+barn+med+innvandrerbakgrunn.pdf>
- Boekaerts, M. & Niemvivirta, M (2000). Self-regulated Learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Red.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bratsberg, B., Raaum, O., & Roed, K. (2017). *Immigrant Labor Market Integration Across Admission Classes*. (IZA Discussion Paper No. 10513). Hentet fra <https://ssrn.com/abstract=2911451>
- Bøås M. (2015, 13.09.) Verdens flyktningkrise – årsaker, konsekvenser og mulige løsninger. *Norsk utenrikspolitiske institutt*. Hentet fra <http://www.nupi.no/Skole/HHD-Artikler/2015/Verdens-flyktningkrise-aarsaker-konsekvenser-og-mulige-loesninger>
- Båtnes, P.I. & Egden, S. (2012). *Flerkulturell forståelse i praksis* Oslo: Gyldendal.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker – Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalgard, O.S. & Thapa, S.B (2007). *Immigration, social integration and mental health in Norway, with focus on gender differences*. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/220079/Dalgard_2007_Imm.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dæhlen M., Danielsen K., Strandbu Å. & Seippel Ø. (2013). *Voksen i grunnskole og videregående opplæring*. (Rapport nr.7/13). Hentet fra <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/voksne-i-grunnskole-og-videregaende-opplaring.pdf>

- Eggen, E. (2008). Vanskelig integrering for kvinner. Hentet fra <https://forskning.no/innvandring-psykologi/2008/04/vanskelig-integrering-kvinner>
- Eriksen, T.B. (2014). Hva er en god skole? Hentet fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/hva-er-en-god-skole/>
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greek, M. (2002). *På vei mot et flerkulturelt studiested? – Minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø*. (HiO-rapport 2002:9). Oslo: HiO-trykkeriet.
- Hagen, A. & Skule S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring, status 2008*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/237596102_Kompetansereformen_og_livslang_laering
- Havgar, H. (2012). *Voksne og livslang læring – mellom internasjonal politikkutforming og nasjonal styring* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Hoffmann, T. (2013). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?*. Hentet fra <https://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til>
- Hofstede, G. (2001). *Cultural consequences: comparing values, behaviors, institutions and organisations across nations* (2. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Høgmo, A. (1998). *Fremmed i det norske hus. Innvandrers møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 1998.
- Håstein, H. & Werner S. (2014). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. I: Bunting, M. (red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Illeris, K. (2007). *Voksenutdannelse og voksenlæring* (1.utg, 3. opplag). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2008). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- IMDI. (2017). Innvandrerbefolkningen i Norge. Hentet fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/>

- IMDI. (2016). Integrering i Skandinavia. Hentet fra <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/arsrapporter-og-styrende-dokumenter/arsrapport-2015/imdi-rapport-2016-integrering-i-skandinavia.pdf>
- Iyengar, S. (2011). *The art of Choosing*. (2.utg). London: Abacus.
- Jenssen, E. S., & Lillejord, S. (2009) Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, Vol.3.(Nr.1), 1-15. Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Johannssen, A., Tuft, P.A & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaupang, A. (2015). *Utdanning på vei mot integrering i Norge Hva opplever innvandrere som utfordrende?* (Masteroppgave). Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- Kjennsli, B. (2005). Like forelsket i øst og vest. Hentet fra <https://forskning.no/hjernen-samliv-sosiale-relasjoner/2010/05/forelsket-i-ost-og-vest>
- Knight, A. (n.d). *Individualism and Collectivism: What Does this Cultural Dimension Have to Do with Education?* Hentet fra: <https://smallplanetstudio.com/individualism-and-collectivism-what-does-this-cultural-dimension-have-to-do-with-education/>
- Knowles, M. (1978). *The Adult Learner: A neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Kompetanse Norge. (2015). Voksnes muligheter for fag- og yrkesopplæring. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/yrkesrettet-opplaring/fag--og-yrkesopplaring-for-voksne/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. A. R. J. f. Anderssen, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, S. (2013). *Vuxendidaktik : 14 tankelinjer i forskning om vuxnas lärande*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk.
- Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T., *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. (s. 217-247). Bergen: Fagbokforlaget.

- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid*. (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in adulthood, a Comprehensive guide*. (3.utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meld. St.16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring
Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Monsen, M. (2016). *Tilpasset norskopplæring for voksen innvandrere – Tre empiriske eksempler*. Valset: Oplanske Bokforlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Norberg, P.F. & Lyngsnes, K. (2008). *Dette er en ny verden for meg. Didaktisk arbeid med voksne innvandrere*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Opplæringslova. (1998). *LOV-1998-07-17-61 Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3
- Oslo voksenopplæring. (2015). Videregående opplæring for voksne, generell informasjon. Hentet fra <https://felles.oslovo.no/siteassets/vgo-gen.-vo-infohefte-og-fagkatalog/videregaende-i-oslo-vo-generelt-infohefte.pdf>
- Piaget, J. (1974). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.
- Sjøberg J. & Bruaset I. (2014, 13.03). Jobbene på gulvet forsvinner. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/okonomi/i/r35m/Jobbene-pa-gulvet-forsvinner>
- Skeie, K. (2017). *Hvordan opplever flyktninger på introduksjonsprogrammet at de lærer norsk best? En Q-metodologisk studie om hvordan flyktninger selv erfarer egen språklæring* (Masteroppgave). NTNU.

- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdiformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I Johansen, J-B. & Sommer, D. (Red.) *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer* (s. 23-55). Oslo: Universitetsforlaget
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven. Om utdanning og reviderte livsplaner er voksenopplæring*. Tromsø: Universitetet i Tromsø
- Taraldsen, Å. (2008). *Minoriteter i videregående opplæring tilpasset voksne* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjeldvoll, A. (2018). Andragogikk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/andragogikk>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsspeilet (2017). Tall og analyse av barnehager og grunnskoleopplæring i Norge. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.Utdanningsdirektoratet.no/2017/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015) Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet fra <https://www.utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Relasjoner mellom elever. Hentet fra <https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwi0iue9voLaAhUkIJoKHUIpAxcQFghAMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.Utdanningsdirektoratet.no%2FUtdanningsdirektoratet%2FPrintPageAsPdfService.ashx%3Fpdfld%3D110406&usg=AOvVaw1-BGmCiZGxWJUT6xT7SdsJ>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Videregående opplæring for voksne. Hentet fra <https://www.utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Hva er tilpasset opplæring?. Hentet fra <https://www.utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2016d). Videregående opplæring for voksne. Hentet fra [\(https://www.utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/videregaende-opplaring/\)](https://www.utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/videregaende-opplaring/).

Utdanningsdirektoratet. (n.d). Læringsstrategier. Hentet fra: <https://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/veiledning/laringsstrategier.pdf>

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wahlgren, B. (2013): *Voksnes læreprosesser*, København: Akademisk Forlag.

Ødesneltvedt, C. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning i grunnskolen for voksne*. (Masteroppgave). Høgskolen i Sørøst-Norge.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1: intervjuguide

Temabasert intervjuguide i prosjektet:

*«Tilpasset opplæring for voksne minoritetsspråklige elever
i ordinær videregående opplæring»*

*- Et kvalitativt studie av hvordan voksne minoritetsspråklige
opplever at opplæringen er tilpasset dem*

1. Inngang/bakgrunn

- a. Kan du fortelle om din bakgrunn; alder, nasjonalitet og botid i Norge?
- b. Kan du fortelle noe om din tidligere skolegang og hvordan overgangen har vært til å begynne på skole i Norge?
- c. Hvilke forventninger hadde du til opplæringen?
- d. Hvordan har opplæringen vært for deg så langt?

2. Kartlegging i forkant av skolestart

- a. Hva studerer du og hvorfor valgte du å søke dette studiet?
- b. Hvilken veiledning fikk du i forkant av søket?
- c. Har du blitt realkompetansevurdert? Om ja – foreligger det en individuell opplæringsplan som resultat av dette?

3. Opplæringen i videregående skole, læringsmiljø

- a. Kan du beskrive hvordan opplæringen foregår (rom, antall elever, hvordan lærer underviser), og hvordan du opplever den?
- b. Hvordan opplever du at du har innflytelse på din egen opplæring? (Påvirkning på læringsmål, egen opplæringsplan?)
- c. Hvordan opplever du å ha opplæring sammen med ungdom? Hvordan opplever du det sosiale samspeilet med de andre elevene?
- d. Hvordan bruker du din tidligere erfaring i opplæringen? (opplever du at du bruker din tidligere erfaring i opplæringen?)
- e. Noe du skulle ønske var annerledes?

4. Avrundning/avslutning

- a. Kan du fortelle hvordan de språklige utfordringene har vært?
- b. I hvilken grad opplever du kulturforskjeller?
- c. Er det noen andre tanker/opplevelser du ønsker å dele i forhold til opplæring i ordinær videregående skole?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Tilpasset opplæring for voksne minoritetsspråklige elever i ordinær videregående opplæring»

- Et kvalitativt studie av hvordan voksne minoritetsspråklige opplever at opplæringen er tilpasset dem

Bakgrunn og formål

Formålet med dette masterstudiet er å se nærmere på hvordan voksne minoritetsspråklige elever opplever det ordinære videregående tilbudet som tilpasset dem og deres behov. I forbindelse med dette prosjektet har jeg behov for å snakke voksne elever med minoritetsbakgrunn som deltar i ordinær videregående opplæring. Studien er et masterprosjekt innen studieprogrammet «voksnes læring» ved NTNU.

Informanter til studiet blir spurt på bakgrunn av sin status som voksen elev i videregående skole, samt er prosjektet begrenset til minoritetsspråklige.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det å være deltaker i studiet innebærer å stille til intervju på ca. 30 minutter. Intervjuene vil skje på et tidspunkt som informanten selv velger, og kan foregå enten på skolen, eller et annet sted som er egnet for en lengre prat rundt temaet.

Spørsmålene vil omhandle opplæringen, hvordan den gjennomføres, tilrettelegges, og hvordan den oppleves. Jeg vil også spørre om sammenligning mellom norsk skole og skolen i hjemlandet. Under intervjuet vil samtalen bli tatt opp ved hjelp av lydopptaker, for så senere bli transkribert av prosjektgjennomfører, Hilde Aasbø Hammer. Det vil også bli tatt notater underveis i intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg, Hilde, og/eventuelt veileder, Christin Tønseth, som vil ha tilgang til datamaterialet. Lydopptakene og transkriberingen vil bli lagret på privat pc med passord, og opptak vil bli slettet fra lydopptaker fortløpende i arbeidet. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **15. mai 2018**. Personopplysninger og lydopptak vil slettes etter muntlig fremføring av prosjektet og etter oppgaven er bestått.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og informanten kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom informanten trekker seg, vil alle opplysninger bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med **Hilde Aasbø Hammer, tlf.: xxx xx xxx**, (prosjektgjennomfører) eller **Christin Tønseth** (veileder).

Studien er meldt til NSD, Norsk senter for forskningsdata, og tilfredsstillt kravene i personopplysningsloven.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)