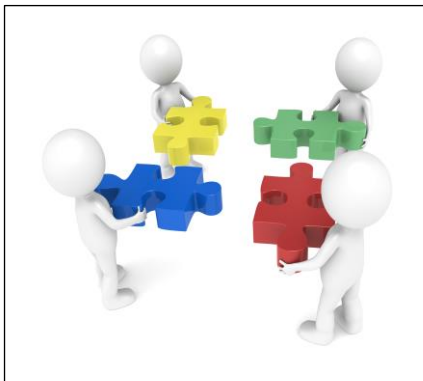


# «Uten lærer er vi som foreldreløse barn»

Voksne minoritetsspråklige elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid før og etter en intervensjon basert på samarbeidslæring



En kvalitativ studie med to forskningsspørsmål:

- Hvilke opplevelser og forventninger knyttet til elev- og lærerrolle har voksne minoritetsspråklige elever når de deltar i gruppearbeid?
- Hvilke opplevelser og forventninger knyttet til undervisningsstruktur og vurdering har voksne minoritetsspråklige elever når de deltar i gruppearbeid?

Masterstudent: Corina Gabriela Hetland

Veileder: Hans Erik Bugge

Masteravhandling i utdanningsvitenskap ved IGIS

Universitetet i Stavanger

Høst 2021



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS	Høstsemesteret, 2021
Masterutdanning i Utdanningsvitenskap	Åpen
Forfatter: Corina Gabriela Hetland	..... (signatur forfatter)
Veileder: Hans Erik Bugge	
Tittel på masteroppgaven: « <b>Uten lærer er vi som foreldreløse barn</b> » Voksne minoritetspråklige elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid før og etter en intervensjon basert på samarbeidslæring	
Engelsk tittel: « <b>Without teacher we are like orphans</b> » Adult minority students' experiences and expectations related to team work before and after an intervention based on cooperative learning	
Emneord: Voksnes læring Samarbeidslæring Opplevelser av gruppearbeid Forventninger til lærerrolle Forventninger til elevrolle Forventninger til undervisningsstruktur Forventninger til vurdering	Antall ord: 39.766 + vedlegg/annet: 6982  Stavanger, 31.08.2021

## Forord

Etter en lang og utfordrende reise i kunnskap og faglig og personlig utvikling, er tiden inne for å levere inn masteroppgaven jeg har arbeidet med det siste året. Arbeidet med denne oppgaven har vært både krevende og meningsfullt. Selv om prosessen naturlig nok har hatt sine opp- og nedturer, har jeg opplevd dette arbeidet som veldig spennende. I løpet av skriveprosessen har jeg satt selvdisiplinen min på prøve, men samtidig har jeg sett hvordan min egen forståelse innenfor de ulike emnene har utviklet seg.

Mine beste opplevelser under studien har vært intervjuene med de 17 informantene mine. Derfor vil jeg først og fremst takke dem som sa seg villig til å delta i denne studien. Jeg er veldig takknemlig for den tilliten og for all den nyttige informasjonen dere ga meg, og for at dere var villig til å dele deres opplevelser, refleksjoner og meninger med meg. Denne oppgaven hadde ikke blitt slik den er i dag uten deres hjelp.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min førsteamanuensis Hans Erik Bugge. Tusen takk for tålmodighet, gode konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Du har vært tilgjengelig gjennom hele prosessen og jeg setter stor pris på hjelpen jeg har fått av deg, selv om jeg kunne ha brukt din veiledning mer og på en bedre måte.

Sandnes, 2020

Corina Gabriela Hetland

## Sammendrag

Temaet for denne studien var voksne minoritetsspråklige elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid før og etter en intervensjon basert på samarbeidslæring. Hensikten med studien var å få mer innsikt i hvordan elever i denne kategorien opplever gruppearbeid og hvilke forventninger de har når denne metoden brukes i undervisning slik at metoden kunne bedre tilpasses deres behov.

Med utgangspunkt i dette, ble følgende problemstilling formulert:

***«Voksne minoritetsspråklige elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid før og etter en intervensjon basert på samarbeidslæring»***

For å belyse studiens problemstilling valgte jeg å samle inn empiri gjennom et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju som ga studien et elevperspektiv på temaet. Utvalget bestod av 17 informanter som gikk på norskkurs i voksenopplæring. Det ble tatt håndnotater av intervjuene som videre ble transkribert og analysert ved hjelp av meningskodning. Både teori og empiri ble belyst og drøftet gjennom analyse.

Resultatene fra studien tydet på at voksne minoritetsspråklige elever foretrekker lærerstyrte undervisningsmetoder framfor mer elevstyrte undervisningsmetoder i klassen. De vil heller ha en lærer som er kunnskapsformidler enn en prosessleder. Dersom gruppearbeid brukes i læringsprosessen, har disse elevene klare forventninger til lærer- og elevrolle samt til undervisningssituasjon og vurdering.

Resultatene kunne også gi grunnlag for å hevde at elever i denne kategorien forventer veldig strukturerte opplegg fra læreren som bør fortelle dem steg-for-steg hvordan gruppeprosessen skal foregå og oppgavene skal løses. Siden de har lite toleranse for tvetydighet og ambivalens, forventer de at læreren sjekker grundig kunnskapskvaliteten i grupper, korrigerer alle feil som eventuelt oppstår i og gi dem fasiter. Derfor fikk denne studien tittelen «Uten lærer er vi som foreldreløse barn» som siterer en informant og beskriver hvordan de fleste informantene egentlig opplevde gruppearbeidet. Forventningene knyttet til elevrolle hovedsakelig dreide seg om læringsmotivasjon og deltakelse. Det kom også frem resultat som kunne tyde på at gruppearbeid basert på samarbeidslæring kan være ganske utfordrende av varige grunner og at det bør brukes med omhu helst etter at de voksne minoritetslevne har blitt trygge på den «lærerstyrte» formen for gruppearbeid, og når deres språkferdigheter ligger på høyere nivå.

Funnene fra denne studien anses som et nyttig bidrag til kunnskapen om dette temaet fordi den har et elevperspektiv.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	3
Sammendrag.....	4
1. Innledning .....	8
1.1 Oppgavens bakgrunn og formål.....	8
1.2 Temaaktualisering .....	9
1.3 Begrepsavklaring og problemstilling .....	10
1.4 Oppgavens oppbygging .....	11
<b>2. Teoretisk tilnærming.....</b>	<b>13</b>
2.1 Hva er læring?.....	13
2.1.1 Læring i et behavioristisk perspektiv .....	13
2.1.2 Læring i et konstruktivistisk perspektiv.....	13
2.1.3 Læring i et sosiokulturelt perspektiv.....	14
2.1.4 Læring i et situert perspektiv .....	16
2.1.5 Ulike definisjoner av læringsbegrepet .....	17
2.1.6 Forholdet mellom læring, undervisning og læringsstrategier .....	18
2.1.7 Et relasjonelt perspektiv på læring .....	20
2.2 Hva er voksnes læring? .....	23
2.3 Voksenpedagogens lederstil som konsekvens av deltakernes ulikhet .....	27
2.4 Konkurransen, individualisme og kollektivismen i læringsprosessen .....	28
2.4.1 Samarbeidslæring .....	30
2.4.2 Puslespillmetoden .....	33
2.5 Bruk av grupper i læringsprosessen.....	35
2.5.1 Hva er en gruppe? .....	36
2.5.2 Gruppeprosesser.....	40
2.5.3 Elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid .....	42
2.5.4 Lærerenes rolle i gruppearbeid basert på samarbeidslæring .....	44
2.6 Konflikt i grupper.....	46
2.6.1 Motivasjon .....	47
2.6.2 Forventninger til seg selv og til andre .....	50
2.6.3 Nasjonale kulturforskjeller .....	52
2.7 Kompetanse i konflikthåndtering.....	57

<b>3. Metodisk tilnærming</b>	59
3.1 Beskrivelse av metodisk tilnærming	59
3.2 Fenomenologisk perspektiv ved det kvalitative intervjuet	61
3.3 Datainnsamling gjennom kvalitative intervju	61
3.3.1 Intervjuguiden	62
3.3.2 Utvalget	64
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene.	65
3.3.4 Transkribering av intervjudata	67
3.3.5 Analyse av intervjudata	68
3.4 Forskningsprosessen – steg for steg	69
3.4.1 Pretestfasen	69
3.4.2 Intervensjonen – Puslespillmetoden	70
3.4.3 Posttestfasen	71
3.5 Forskningsetiske utfordringer	72
3.5.1 Konfidensialitet	72
3.5.2 Informert og fritt samtykke	73
3.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	73
3.6 Forskningskvalitet – troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	75
3.6.1. Troverdighet	75
3.6.2. Bekreftbarhet	77
3.6.3 Overførbarhet	78
<b>4. Analyse og drøfting</b>	80
4.1 Informantenes opplevelser av undervisning og gruppearbeid i hjemlandet	81
4.2 Informantenes opplevelser av gruppearbeid på norskkurs i pretest- og posttestfasen	88
4.3 Rolleforventninger	93
4.3.1 Forventninger til lærerens rolle	93
4.3.2 Forventninger til elevens rolle	97
4.4 Forventninger til undervisningssituasjonen	102
4.4.1 Forventninger til organisering og undervisningsstruktur	102
4.4.2 Forventninger til vurdering	109
<b>5. Avslutning</b>	113
5.1 Oppsummering av funn	113
5.2 Pedagogiske implikasjoner	116

5.3 Metodiske forbehold .....	118
5.4 Videre forskning .....	119
<b>6. Litteraturliste .....</b>	<b>121</b>
<b>7. Vedlegg .....</b>	<b>128</b>
Vedlegg (1) – Melding fra NSD .....	128
Vedlegg (2) – Informasjonsskriv til rektor.....	129
Vedlegg (3) – Informasjonsskriv til informantene .....	130
Vedlegg (4) – Intervjuguide i pretestfasen .....	131
Vedlegg (5) – Intervjuguide i posttestfasen .....	132
Vedlegg (6) – Sitater fra intervjuer om informantenes opplevelser av gruppearbeid før og etter intervensjonen .....	133

## 1.1 Oppgavens bakgrunn og formål

Egen erfaring fra undervisning av voksne minoritetsspråklige elever ga meg stor interesse for dette området. I arbeidet mitt som lærer i norsk som andrespråk har jeg observert at mange voksne minoritets elever foretrekker tavleundervisning framfor andre undervisningsformer som innebærer en mer aktiv elevrolle i læringsprosessen. Når det gjelder gruppearbeid, reagerer minoritets elevene svært forskjellig: Noen misliker samarbeid og prøver å unngå det, andre blir med i gruppearbeid uten noe ønske om å bidra eller å lære noe, mens andre aksepterer gruppearbeid som noe man må gjøre på skolen i Norge, og blir etter hvert vant til denne læringsmetoden og åpner seg mer for den. Selvfølgelig finnes det også noen voksne minoritets elever som synes gruppearbeid er en undervisningsmetode som kan framheve og framskynde læring.

Dette er erfaringer som ligger til grunn for valg av forskningstema og problemstilling i denne masteroppgaven. Gjennom å ha et elevsentrert perspektiv skal jeg undersøke hvilke opplevelser og forventninger knyttet gruppearbeid voksne minoritetsspråklige elever har. Videre skal jeg prøve å bruke noen teorier som kan forklare deres perspektiver og danne grunnlag for utvikling av bedre former for samarbeid i klassen som kan tilby elevene aktiv deltakelse og stort læringsutbytte.

Forskning viser at bruken av gruppearbeid som pedagogisk metode har økt, sammenlignet med tidligere, og at læring i grupper har positive effekter på faglig læring, skoleprestasjon, sosiale relasjoner og sosial kompetanse og ikke minst psykisk helse (Gillies, 2003; Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 2006). Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan voksne minoritetsspråklige elever opplever gruppearbeid, samt hvilke forventninger de har til denne metoden før og etter en intervensjon. Gjennom denne masteroppgaven håper jeg å få bedre innsikt i deres perspektiv på gruppearbeid som i sin tur kan hjelpe meg til å bedre tilrettelegge for samarbeid i en klasse med voksne minoritets elever.

Dette forskningsprosjektet vil også kunne finne interesse hos arbeidsgiveren min, kollegene mine og andre profesjonsutøvere som jobber med voksne minoritetsspråklige deltakere i andre utdanningsorganisasjoner.



## 1.2 Aktualisering av temaet

I NOU 2015:8 Fremtidens skole, blir det anbefalt fire kompetanseområder knyttet til fornyelse av skolens innhold: faglig kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta samt kompetanse i å utforske og skape.

I Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) framheves at elevteamlæring skjer gjennom et samspill mellom kognitive, sosiale, emosjonelle og praktiske ferdigheter som gir elevene et bedre grunnlag for å fordype seg i lærestoffet.

I Læreplanverket, Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020) framheves at man ikke kan isolere faglig læring fra sosial læring. Det poengteres også lærerens rolle og ansvar i dagens og fremtidens skole;

*«I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.»*

I rapporten «Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering» konkluderer Randen et al. (2018:41) blant annet at det er behov for mer forskning på undervisning av minoritetsspråklige deltakere, og for forskning som legger vekt på «deltakernes egne perspektiver og opplevelser» knyttet til ulike pedagogiske programmer og tiltak de tar del i.

Gjennomgående i de overnevnte dokumentene kan man se at gruppearbeid er en viktig pedagogisk metode som står sentralt i dagens og fremtidens skole. Dokumentene fremhever viktigheten av at lærere utvider sin kunnskap om elevers opplevelse av å lære gjennom samarbeid i grupper, og aktualiserer dette temaet for videre forskning.

### 1.3 Begrepsavklaring og problemstilling

I denne inndelingen avklares hvilken betydning ble tillagt sentrale begrep i problemstillingen.

I denne oppgaven vil det være fokus på hvordan voksne minoritetsspråklige elever opplever å arbeide i grupper og hvilke forventninger de har til denne undervisningsmetoden før og etter en intervensjon som vil bruke samarbeidslæring i gruppearbeid.

Med voksne minoritetsspråklige elever menes voksne deltakere innenfor grunnopplæringens område, som har et annet morsmål enn norsk eller samisk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012).

Begrepet *opplevelse* er, i oppgavens sammenheng, den subjektive erfaringen en person får fra en eller flere opplevde situasjoner. Siden opplevelser kun er subjektive, har de ikke alltid vært akseptert som datamateriale i vitenskapelig forskning. Selv om opplevelser ikke kan gjøres allment, kan erfaringer fra opplevelser brukes til å forstå menneskets personlige væremåte, valg og betydning av handlinger, måten et menneske oppfatter seg selv og andre rundt seg, etc. I konteksten av denne studien kan man godt si at en elevs opplevelser ikke kan gjøres allmenn, men kunnskap og erfaringer med det, er med på å hjelpe en lærer ned å bli mer bevisst på hva som skjer i klassen sin og med å finne noen sannsynlige forklaringer til det, noe som i sin tur kan bidra til profesjonell utvikling (Repstad, 2007).

Begrepet *gruppearbeid* skal bli brukt i denne oppgaven som

*"et aktivt samspill mellom et begrenset antall personer som løser en felles oppgave, utfører et arbeid, leiker eller beskjeftiger seg med annen virksomhet sammen"*

(Stensaansen og Sletta, 1996 s. 36).

Begrepet *intervensjon* vil bli brukt som *"et eksperiment hvor man legger inn et tiltak for å se hvilken effekt det har etter å ha virket en stund"* (Bø & Helle, 2008 s.140).

Intervensjonen i denne studien vil bestå av en 5-dagers gruppearbeidsprosjekt organisert etter prinsipper i samarbeidslæring. I posttest fasen vil det bli satt fokus på elevenes opplevelser av samarbeidslæring innenfor gruppearbeid, og dermed skal begrepet *samarbeidslæring* forstås som den pedagogiske bruken av smågrupper, der deltakerne arbeider sammen for å kunne

maksimere læringsutbytte både for seg selv og for gruppemedlemmene (Johnson, Johnson & Smith, 2006)

Med andre ord, i denne oppgaven anses gruppearbeid som en pedagogisk metode man bruker i undervisning, og samarbeidslæring sees på som en arbeidsmåte elevene skal ta i bruk i grupper.

Tatt i betraktning oppgavens bakgrunn og formål, ble problemstillingen for forskningsprosjektet formulert som følgende: ***“Voksne minoritetsspråklige elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid før og etter en intervensjon basert på samarbeidslæring”***

#### **1.4 Oppgavens oppbygging**

Denne studien har fem deler – innledning, teoretisk tilnærming, metodisk tilnærming, analyse og drøfting, samt avsluttende drøfting. I innledning introduseres og aktualiseres studiens fokus som skal utdypes i teoridelen. Hvor litteratur og teori blir presentert og drøftet. Jeg valgte å dele dette kapitlet i seks delkapitler. I teoriens første del 2.1 drøftes ulike definisjoner på læring i lys av ulike perspektiver på læringsfenomenet; behavioristisk, konstruktivistisk, sosiokulturelt og situert perspektiv. Samtidig drøftes forholdet mellom læring, undervisning og læringsstrategier i lys av teori som har et relasjonelt perspektiv på læring. I teoriens andre del 2.2 rettes fokus mot hva som kjennetegnes voksnes læring. Delkapittel 2.3 har fokus på voksenpedagogens lederstil som konsekvens av deltakernes ulikhet. I delkapittel 2.4 presenteres samarbeidslærings hovedtrekk i lys av teori om konkurranse, individualisme og kollektivism i læringsprosessen. Puslespillmetoden blir også presentert her som et eksempel på undervisningsmetoder som bygger på samarbeidslæringsfilosofien. I delkapittel 2.5 rettes søkelyset mot bruk av grupper i læringsprosessen, samt elevers opplevelser og forventninger knyttet gruppearbeid og lærerens rolle i gruppearbeid basert på samarbeidslæring. Teoridelen sjette del 2.6 omhandler om konflikt i grupper som hovedsakelig blir forårsaket av elevenes ulike forventninger til seg selv og til andre, nasjonale kulturforskjeller mellom gruppemedlemmene, samt utilstrekkelig kompetanse i gruppeprosesser og konflikthåndtering hos gruppemedlemmene.

For å svare på problemstillingen i denne studien valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med 17 voksne minoritetsspråklige elever som går på norskkurs og som har ulike opplevelser og forventninger knyttet gruppearbeid. I kapittel 3 finner man studiens metodedel hvor det blir forklart hvorfor og hvordan den kvalitative metoden ble brukt. Samtidig gjøres det rede for studiens utvalg, måten informantene ble rekruttert på, datainnsamlingen foregikk og datamaterialet ble analysert. I tillegg blir forskningskvalitet vurdert med tanke på gyldighet, pålitelighet og overbarhet. Samtidig drøftes en del forskningsetiske problemstillinger.

Analyse- og drøftingsdelen utgjør kapittel 4 i denne studien, og der presenteres og diskuteres resultatene som kom ut ifra intervjuene. Det vil bli vist funn relatert informantenes opplevelser knyttet gruppearbeid i hjemlandet sitt som har tydelig sammenheng med hvordan de opplever gruppearbeid på norskkurs og hvilke forventninger de har når de lærer i grupper. Det vil det bli vist funn relatert informantenes opplevelser og forventninger knyttet til både lærer- og elev-rolle og undervisningsstruktur og vurdering før og etter en intervensjon basert på puslespillmetoden. Denne delen av studien består av informantenes uttalelser fra intervjuene som blir drøftet i lys av teoriene presentert i kapittel 2.

Kapittel 5 inneholder avsluttende kommentarer som gir en oppsummering av hovedfunnene fra intervjuene, refleksjoner rundt pedagogiske implikasjoner og metodiske forbehold samt forslag for videre forskning. Litteraturlisten og ulike vedlegg kommer lengst bak i oppgaven.

## **2. Teoretisk tilnærming**

### **2.1 Hva er læring?**

Grunnen til at vi går på skole er sannsynligvis at vi ønsker å lære oss noe. Ordet «å lære» står så sentralt i menneskets liv at det har blitt en del av dagligspråket, og er dermed ofte brukt automatisk, uten at man tenker nøye over hva det egentlig betyr. I dette kapitlet skal læring sees på fra ulike perspektiver og defineres i lys av ulike læringsteorier.

Psykologer og pedagoger har på ulike måter forsøkt å forklare hva læring er. Noen legger vekt på de ytre forhold ved det å lære, eksempelvis på hvordan læring fører til endring av atferd. Andre legger vekt på hva som skjer inni oss når vi lærer, for eksempel hvordan vår tenkning endres når vi lærer nye ting, mens andre igjen på ulike måter er opptatt av samspill og relasjoner mellom mennesker som deltar i ulike virksomheter, for eksempel hvordan man lærer ved å samarbeide om en oppgave. Denne oppgaven skal benytte seg av en tredeling som stemmer overens med de mest brukte teoriene om læring –en atferdsorientert retning, en kognitiv orientert retning og en virksomhetsorientert retning (Svanberg og Wille, 2009).

#### **2.1.1. Læring i et behavioristisk perspektiv**

Den atferdsorienterte retningen betegnes ofte også som behavioristisk, og er ofte representert ved forskere som Skinner og Pavlov. I pedagogisk sammenheng snakker vi om læring ved forsterkning og atferdsmodifikasjon (Svanberg og Wille, 2009). Denne retningen postulerer at en enkelt mekanisme, betinging, er ansvarlig for å produsere læring både hos mennesker og dyr. Det er en mekanisme som er lett for pedagogen å mestre og ta i bruk når man vil belønne ønskelig atferd og fjerne eller straffe uønsket atferd. Læringen skjer ikke fordi det allerede er noe til stede i sinnet vårt, men fordi det er stor sannsynlighet for at den atferden som forsterkes, vil gjentas. Roger Säljö (2016) påpeker at behaviorismens syn på læring antar at menneskers sosiale bakgrunn ikke spiller noen rolle når det gjelder evnen til å lære noe nytt. Vi er produkter av betingingsprosesser og kan dermed betinges til ny atferd etter «samlebåndprinsippet», hvor helheten er summen av delene.

#### **2.1.2 Læring i et kognitivistisk perspektiv**

Den kognitivt orienterte retningen legger stor vekt på hva som skjer inne i oss når vi lærer, og er ofte representert ved Piagets teori om tenkningens utvikling samt ulike andre teorier som

legger vekt på hukommelse, memorering og glemsel (Svanberg & Wille, 2009). Det kognitive synet på læring legger vekt på hvordan mennesker koder inn informasjon, lagrer den og gjenkaller den i minnet.

Konstruktivistene var opptatt av hvordan vi forstår, hvordan vi utvikler eller konstruerer våre begreper, og hva slags kunnskapsstrukturer som etableres i hodene våre. Piaget (referert i Säljö, 2016) mener at det er to sentrale prosesser for kognitiv utvikling hos mennesker – assimilasjon og akkommodasjon. Gjennom assimilasjon tar man inn nye inntrykk og erfaringer og integrerer dem i allerede utviklede kognitive strukturer og skjemaer. Akkommodasjon innebærer at man endrer sin måte å tenke på når man støter på omstendigheter som ikke stemmer overens med det man vet fra før, og at de kognitive skjemaene da må omorganiseres slik at man oppnår kognitiv likevekt.

Ifølge Piaget (referert i Säljö, 2016) kan man ikke overta en annen persons assimilasjon eller akkommodasjon. Det er individet selv som må engasjere seg i kognitivt arbeid og gå gjennom disse prosessene på egen hånd. Det å kun lytte til andres fremstillinger fører ikke til at man tar til seg kunnskapen i dybden. Dette synet på læring fikk veldig stor innflytelse i mange vestlige land hvor elevaktive arbeidsmåter, hovedsakelig gruppearbeid, ble anbefalt i og etter hvert ble pålagt av læreplaner. Skolen skal legge vekt på arbeidsformer som bidrar til egenaktivitet, kommunikasjon og egen tenkning. Skolen og lærerne skal ikke bare servere fakta som skal svelges ukritisk av elevene, men legge til rette for dem å utvikle evner for å analysere og vurdere kunnskap og ta standpunkt i forhold til teorier og ideologier. Med dette som utgangspunkt blir idealet for undervisning selvstendig arbeid, eksperimentering og prosjekt- og gruppearbeid der man blir satt i situasjoner som utløser en kognitiv konflikt.

Både behavioristiske og kognitive teorier blir videre utviklet til nye teorier som erkjenner den store betydningen de sosiale omgivelsene har i læringsprosessen (Säljö, 2016).

### **2.1.3 Læring i et sosiokulturelt perspektiv**

Den virksomhetsorienterte retningen, ofte representert ved de sovjetiske forskerne Vygotsky og Leontjew, tar utgangspunkt i det faktum at mennesket er både en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. Hva et individ lærer og etter hvert kan, må forstås på bakgrunn

individets indre forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer i den tiden vedkommende lever. Denne retningen legger vekt på det som mennesker gjør, alene eller i lag med andre, og på de erfaringene som dette gir dem, som igjen hjelper dem til å fungere bedre i en lignende situasjon neste gang. Denne retningen kalles også ofte for sosiokulturell eller kulturhistorisk. Det siste fordi de også ser menneskets utvikling i lys av et historisk og kulturelt perspektiv (Svanberg & Wille, 2009).

Som mennesker har vi tilgang til et symbolsk språk som gjør det mulig å lære ikke bare av våre egne erfaringer, men også av andres. Säljö (2006 s. 60) hevder at «*vi utvikler oss i ulike retninger, avhengig av hvordan vår omverden fungerer, og hvilke medierende redskaper vi har tilgang til*». Ved å kommunisere om erfaringer kan man bygge opp et sosialt eller kollektivt minne som fungerer som en felles ressurs for et samfunn og danner et utgangspunkt for læring for nye generasjoner.

Et viktig utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet på læring er at menneskets læringsevner ikke avgjøres av kun biologiske forutsetninger, men også av at individet kan utvikle og bruke ulike typer redskaper. De medierende redskapene vi bruker er vanligvis en sammensmelting av fysiske og mentale ressurser som utgjør kulturelle redskaper. De mentale prosessene på høyere nivå, slik som hukommelsesstrategier, resonnering og problemløsning, blir mediert av psykologiske redskaper slik som språk, tegn og symboler. Tenkningen og atferden vår blir formet av og utøves ved hjelp av de redskapene vi møter under oppvekst i sosiale felleskap. Det viktigste av disse redskapene er det menneskelige språket. Vygotskij kaller språket «*redskapenes redskap*» som blir brukt til å beskrive, tolke og analysere verden på en mengde ulike måter. Det grunnleggende fenomenet i den sosiokulturelle tradisjonen er *appropriasjon*, som kan oversettes med «å ta over og gjøre til sitt eget». Kunnskap og erfaringer ifølge Vygotskij (1980) først eksisterer og blir synlige i kommunikasjon mellom mennesker, og læring skjer ved å delta i samspill med andre.

Et av Vygotskijs mest kjente begreper er *den nærmeste utviklingssonen*, som er det området der individet ikke klarer å løse problemet alene, men kan lykkes under veiledning fra en voksen eller i samarbeid med en dyktigere jevnaldrende. Jerome Bruner (referert i Säljö, 2016; Wertsch, 1991) kalte voksenassistansen eller støtten fra «den mer kompetente» for *scaffolding*, som kan oversettes til norsk med begrepet «*stillasbygging*». Ofte hjelper læreren

elevene å løse en oppgave ved å stille spørsmål og bidra med strukturering, og denne støtten kan reduseres gradvis, etter hvert som den lærende overtar styringen.

Skal man følge Vygotskys teori, omfatter lærerens pedagogiske ansvar mer enn å tilrettelegge for at elevene skal gjøre oppdagelser på egen hånd. I undervisningsprosessen bør elevene settes i situasjoner hvor de må strekke seg for å forstå mens de har tilgang til støtte fra mer kompetente aktører – lærer og/eller medelever. Elevene skal veiledes gjennom forklaringer, demonstrasjoner og samarbeid med andre elever, som gir muligheter for samarbeidslæring (Wink & Putney, 2002).

Säljö (2016) påpeker at i skolesammenheng er det læreren som kan identifisere den nåværende kompetansen og nærmeste utviklingssonen til den lærende, det vil si hva eleven ville kunne forstå og gjøre med støtte fra læreren og/eller mer kompetente medelever. Gjennom tilrettelagt undervisning kan læreren bygge stillaser for enkelte elever eller grupper og ved bruk av gruppearbeid kan læreren legge til rette for at elevene selv kan ha stillasfunksjoner for hverandre. Dette kaller man for *assistert læring* som i praksis består av informasjon, hint, påminnelser og oppmuntring til elevene til rett tid og i rett omfang (Woolfolk, 2004). Så kan læreren gradvis fjerne den pedagogiske stillasbyggingen og la elevene gjøre mer på egen hånd selv om dette innebærer at de gjør en del feil, siden det å feile anses som en del av læringsprosessen innenfor den virksomhetsorienterte retningen (Svanberg og Wille, 2009).

#### **2.1.4 Læring i et situert perspektiv**

Den virksomhetsorienterte retningen omfatter også læring i et situert perspektiv. Den grunnleggende forestillingen om læring i et situert perspektiv er at læring er ikke begrenset til formell undervisning og at den skjer gjennom deltakelse i praksisfelleskap hvor man interesserer seg snarere for kompetanse (knowing) enn kunnskap (knowledge) (Säljö, 2016).

Ifølge Lave og Wenger (2003) er all læring situert i bestemte sosiale situasjoner, ikke i individets bevissthet. Læring er det som skjer mellom deltakerne. Ved å være aktive i et praksisfelleskap, får man mulighet til å bevege seg fra å være en legitim perifer deltaker til å bli et fullverdig medlem når stillaset blir fjernet og vedkommende klarer å løse oppgaver på egen hånd. Gjennom å engasjere seg i det som i faglitteraturen kalles *grensearbeid*, lærer man



å koble sammen kunnskaper og erfaringer fra ulike felt og lære å se fenomener innenfor én virksomhet ved å ta i bruk kunnskap fra andre virksomheter. Her snakker man også om kreativ tenkning som kort forklart er evnen til å koble sammen tidligere urelaterte elementer i nye «konstellasjoner» som kan bli med å løse problemer på oppfinnsomme måter (Säljö, 2016).

Det å lære et nytt språk er også en situert praksis. I skolen lærer man et språk på en måte som er mindre naturlig og effektiv enn for eksempel i en tospråklig familie. Derfor er det svært viktig at lærere tar i bruk deltakeraktive undervisningsmetoder og legger forholdene til rette i klasserommet for at elevene kan lære det nye språket på en måte som ligner den naturlige språktilegnelsen (Lave og Wenger, 2003).

### **2.1.5 Ulike definisjoner av begrepet «læring»**

De ulike læringsteoriene som ble tatt opp i de forrige kapitlene er forsøk på å forklare det samme, nemlig hva læring egentlig er fra et behavioristisk perspektiv, et konstruktivistisk perspektiv og et virksomhetsperspektiv. De ulike tilnærmingene definerer læring på nokså ulike måter. Vi skal ikke gå inn på alle definisjonene som finnes, men nøye oss med å sitere tre som illustrerer de tre hovedperspektivene på læring:

- (1) «*Læring er en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring.*» (Hilgard og Atkinson, 1967, sitert i Imsen, 2005 s.168)

Helt tydelig representerer denne definisjonen det behavioristiske synet på læring. Den forklarer at læring har skjedd når vi endrer atferden vår, altså at det vises at vi har lært. Adferdsendringen kan noen ganger vises umiddelbart, mens andre ganger ligger den latent og viser seg på et senere tidspunkt. De må uansett være relativt varige for at vi kan si at læring har funnet sted.

Definisjonen peker også på at læringen er et resultat av at vi har gjort erfaringer på både uformelle og formelle måter – når vi eksempelvis diskuterer og deltar i ulike aktiviteter i lag med andre, og på mer formaliserte måter når vi deltar i undervisningen på skolen (Imsen, 2005).

(2) «Læring definert som det å forandre seg eller forandres ved å gjøre, lagre og tankemessig bearbeide langtidslagrede/ huskede erfaringer.» (Frøyen, 1998:41)

Nok en gang er læring en betegnelse på forandringsprosesser, men denne definisjonen kommer i tillegg med enda en nyanse som den andre definisjonen mangler; Læring skjer når en person selv manipulerer sin kunnskap, det vil si tenker og kan konstruere ny kunnskap ut av preeksisterende kunnskap. Dette kan bli sett i lys av både kognitivt perspektiv og situert perspektiv på læring. Formell utdanning, ifølge Säljö (2016), bygger på forestillingen om *overføring* eller *transfer*. Overføring kan defineres som en prosess der det man lærer blir påvirket og hjulpet frem av det man kan fra før. Dersom man lærer å løse en bestemt type oppgaver eller utvikle en bestemt ferdighet, kan man anta at disse ferdighetene følger med individene og vil omsettes i praksis i relevante situasjoner utenfor klasserommet eller de opprinnelige omgivelsene.

(3) «Det å lære er mellom å få innsikt i og forstå tenkemåtene i faget, å kunne uttrykke si eiga forståing både munnleg og skriftleg og å kunne tenke kritisk og kreativt innanfor det aktuelle fagområdet. Å lære inneber altså også å kunne handle, bruke faget i relevante sammanhengar. Det synes dermed opplagt at det å lære er så komplekst og omfattande at ikkje nokon fagdisiplin har monopol på kunnskap om læring, slik kunnskap må nødvendigvis vere tverrfagleg». (Dysthe, 1996 s. 5-6)

Denne definisjonen har et virksamhetsperspektiv på læring siden den understreker verdien av egen forståelse, handling og anvendelse av faget i relevante sammenhenger. Dysthe (1996) trekker kritisk og kreativ tenkning inn i definisjonen. I læringsprosessen skal den lærende øve seg på de to måter å tenke på. Hun argumenterer også for at et så sammensatt fenomen som læring ikke kan reduseres til noe enhetlig, og det er umulig å fange det i én definisjon. Kort sagt er kunnskap om læring så komplekst at den bør være av en tverrfaglig karakter.

### **2.1.6. Forholdet mellom læring, undervisning og læringsstrategier**

Et fellesprinsipp for alle læringsteoriene er at den som skal lære, må gjøre en aktiv respons til læringskilden (Hattie & Yates, 2014). Undervisning blir da planlagt tilrettelegging for målrettet læring. Med andre ord er undervisningen noe læreren har ansvar for, mens eleven har ansvar for læringen. Dette understreker både at læring er en aktiv virksomhet, hvor den

lærende er aktiv i selve læringsprosessen, mens læreren er den aktive tilrettelegger og hjelper, og at læring alltid finner sted i en kontekst, nemlig den virkeligheten som man til enhver tid befinner seg i (Svanberg og Wille, 2009).

I praksis viser det seg at klasserommene blir dominert av at «lærerne snakker, snakker og snakker». Lærernes snakk følger et typisk mønster, ofte referert til som IRE- modellen: lærerinitiativ – elevrespons – lærerevaluering. Klassekommunikasjonen som baseres på denne tredelte utvekslingen medfører at lærerens snakk dominerer (Hattie, 2013).

Man kan lage et veldig nyttig skille mellom monologisk samtale og dialogisk samtale. Den monologiske læreren er mest opptatt av å formidle kunnskap gjennom en form for diskusjon med elevene der man benytter seg av IRE-mønsteret innbakt i en type undervisning basert for det meste på foredrag. Målet er å sørge for at elevene mottar den kunnskapen læreren ønsker. I kontrast til monologisk samtale i klassen står den dialogiske samtalen som fremmer kommunikasjonen med og mellom elevene.

Hattie og Yates (2014) foreslår Paideia-modellen der man deler undervisningen i tre deler for å skape læring: didaktisk undervisning, sokratiske utspørring og veiledet resultat. Hver av disse delmetodene bør bruke én tredel av undervisningstiden. Didaktisk undervisning går ikke ut på aktiv undervisning av ideer og forbindelser mellom ideer og veiledet produkt/resultat, men legger heller mer vekt på veiledningen enn på produktet. Den sokratiske utspørring er kjerneelementet i denne modellen. Metoden går ut på først å stille elevene åpne spørsmål som stimulerer forståelse, resonnering, kritisk tenkning og argumentasjon, deretter lytte til deres svar og videre la dem stille hverandre relevante spørsmål.

Å skape muligheter for at elevene skal snakke og delta i kvalitative drøftinger forutsetter to ting. For det første må elevene lære hvordan man stiller åpne spørsmål og deltar i diskusjoner som tar utgangspunkt i slike spørsmål (Hattie & Yates, 2014). Spørsmål som begynner med «hvordan» vil invitere til refleksjon og rasjonell argumentasjon mens spørsmål som starter med «hva» krever bare en definisjon (Biesta, 2006). For det andre må læreren bevege seg bort fra den tradisjonelle IRE-modellen, snakke mindre og lytte mer aktivt (Hattie & Yates, 2014). Det blir derimot ikke nok å redusere lærerens snakk og øke elevenes snakk for å få større læringseffekt i klassen. Det vil si at det ikke er nok å simpelthen plassere elevene i grupper og oppmuntre dem til å snakke. Elevsnakk er et middel, ikke et mål. Man trenger bevisste

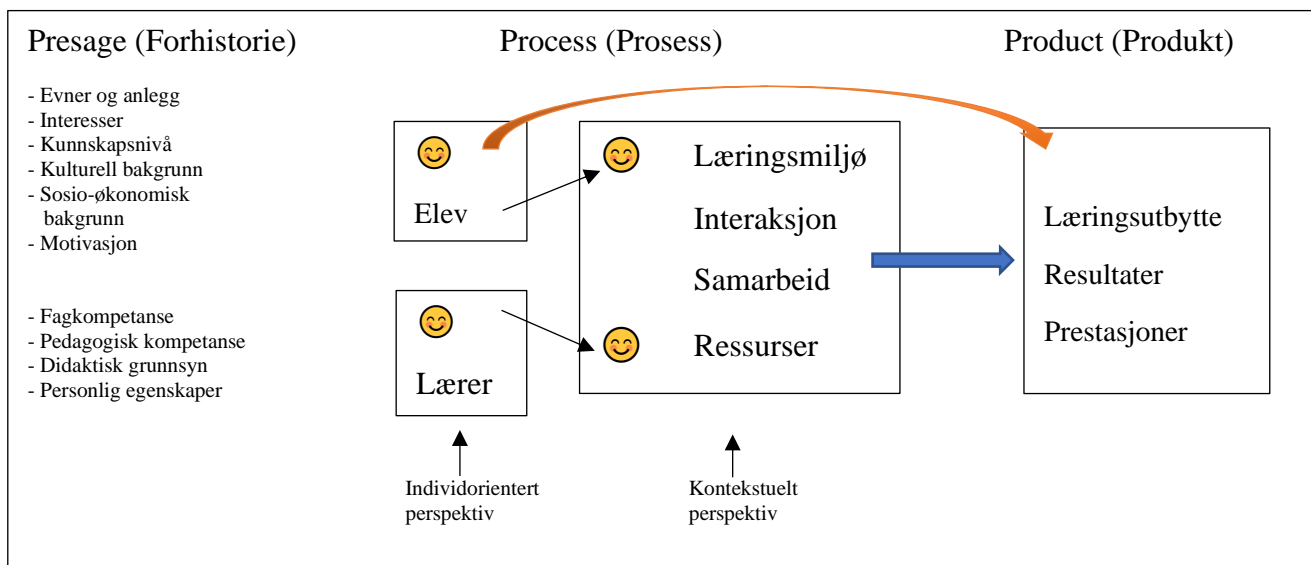
strategier for å strukturere elevenes snakk som fører til større forståelse for læring. Effektive lærere bruker korte undervisningsøkter siden de er klar over at elevenes konsentrasjon kobler av og på i sykluser i løpet av forelesningsbasert undervisning. Derfor alternerer de undervisningsøktene med ulike former for samarbeid i klassen, sokratiske utspørring og veiledet resultat (Hattie & Yates, 2014).

### 2.1.7. Et relasjonelt perspektiv på læring

I inndelingene overfor kunne man se at læringsfenomenet kan forklares fra ulike perspektiver, og i denne oppgaven ble det valgt en enkel tredeling som stemmer overens med de mest brukte teorier om læring: Den atferdsorienterte retning, den kognitivt orienterte retning og den virksomhetsorienterte retning, som danner grunnlag for andre teorier, klassifiseringer og forklaringsmodeller.

Når man, eksempelvis, prøver å finne årsakene til at elever lykkes i ulik grad med sin skolegang, kan man støtte seg til ulike forklaringsmodeller. Forklaringer på elevs læring kan søkes ut fra et individorientert perspektiv og fra et kontekstuekt perspektiv. Når man legger hovedvekten på personfaktorer knyttet til individets ulike læringsforutsetninger, har man et individorientert perspektiv på læring. Da tar man i betraktning forskjeller når det gjelder evner, anlegg og kognitive ressurser, interesser, personlighetstype, kulturell og sosio-økonomisk bakgrunn, kunnskapsnivå i form av tidligere læring og erfaringer, og mer. Legger man særlig vekt på den påvirkningen omgivelser og undervisnings- og læringsmiljøer har på den enkeltes læring, støtter man seg til kontekstuelle forklaringer, til situasjonsfaktorer. Da er man mer opptatt av det situasjonen bringer med seg til den lærende personen enn det den lærende bringer med seg til situasjonen (Svanberg og Wille, 2009).

De to forklaringsmodellene kan knyttes henholdsvis et kognitivt og sosiokulturelt (situert) perspektiv på læring. Forholdet mellom individorienterte og kontekstuelle forklaringer på elevs læring kan kobles og innlemmes i en modell som legger vekt på at læring og undervisning må forstås i et *relasjonelt perspektiv*. En må rette oppmerksomheten mot samspillet og interaksjonen mellom individuelle og kontekstuelle faktorer, mellom personer og situasjon. Denne modellen ble opprinnelig presentert av John Biggs (referert i Svanberg og Wille, 2009) under navnet 3P-model: Presage-Process-Product.



Figur 1: 3P-modellen (i Svanberg og Wille, 2009)

I figuren står den første P-en for *presage*, som på norsk betyr «forhistorie». Det viser til person faktorer, til elevs og lærers forutsetninger, ressurser og kompetanse før de møtes og samhandler i en gitt pedagogisk situasjon. Denne dimensjonen handler om det deltakerne bringer til situasjonen. Slike forhistoriefaktorer legger primær vekt på hvordan den enkelte elev presterer og klarer seg. Den røde pilen i figuren antyder den direkte effekten på læringsresultater og – utbytte.

Den andre P-en i figuren viser til undervisnings- og læreprosesser: Det som skjer mellom deltakerne i ulike pedagogiske kontekster når de samhandler. Denne P-en er kjernen i kontekstuelle forklaringer; det er først og fremst disse prosessene som forklarer variasjoner og forskjeller i læringsutbytte og prestasjoner i denne forklaringsmodellen – illustrert med den blå pilen i figuren.

De to forklaringsmodellene kan vi knytte henholdsvis et kognitivt og sosiokulturelt (situert) perspektiv på læring. En relasjonell forklaringsmodell legger vekt på å integrere de to modellene, og å se læring som et *tosidig forhold*. Det handler både om læring i og mellom mennesker (Wittek 2004). Når man ser læring som et tosidig forhold, bør man nyansere litt mer en del slagord man bruker i løpende pedagogiske debatter. «*Ansvar for egen læring (AFEL)*» kan være et eksempel på slagord som nok er tolket og dels mistolket i ekstrem individorientert retning, siden det tar utgangspunkt i individorientert kognitiv teori som bruker tilegnelsesmetaforen. Dermed ble et konkurrerende slagord foreslått: «*Gjensidig ansvar for*

*læring (GAFL)*». Formulert på en annen måte: Vi bør støtte oss til både et individorientert og et kontekstuellt perspektiv på læring. I den forstand handler det både om AFEL og GAFL.

Elevens ansvar for læring uttales ofte som et medansvar fordi lærerens ansvar for undervisning og tilrettelegging av læringsprosessen i klassen ikke må reduseres. Medansvar eller gjensidig ansvar for egen læring må bygges opp gradvis og baseres på en tilpasset undervisning som tar i bruk et bredt repertoar av læringsstrategier som fremmer elevenes selvstendighet og styrker deres samarbeidsferdigheter (Bjørngen, 1991).

Bjørngen (1991) har prøvd å finne frem noen elementer som kjennetegner en elev som har medansvar for egen læring. Det ble nevnt blant annet at eleven bør ha kunnskap om læreprosessen og egne læreprosesser samt kunnskap om læring gjennom samarbeid med andre. Samtidig bør eleven ha kontroll over egen arbeidstid og innsats. I tillegg skal eleven ha kunnskap om målet for læring og kriterier for hva som er bra og hva som er mindre bra, samt kunnskap om hvordan man skal framstille resultatet av sitt læringsarbeid. Ikke minst skal eleven ha motivasjon for arbeidet og utholdenhet til å fullføre det, samt selvtillit og personlig trygghet til å kunne påta seg læringsarbeidet.

Videre påpeker Bjørngen (1991) at det er et gjensidig forhold mellom selvoppfatning, forventninger og motivasjon på den ene siden, og medansvar for egen læring på den andre. For at elevene skal kunne ta medansvar for egen læring, må de være motiverte og ha forventninger om å lykkes. På den andre siden vil medansvar for egen læring, hvis den er tilpasset elevenes modenhet og kunnskapsnivå slik at de lykkes med arbeidet, stimulere elevenes selvoppfatning og motivasjon.

Medansvar for egen læring betyr ikke strukturen i undervisning er mangelfull eller uklar. Tvert imot vil medansvar for egen læring kreve tydelige rammer og retningslinjer for elevene å forholde seg til. Samtidig må elevene få frihet til å handle på egen hånd og eventuelt å feile. Feil bør sees som en del av prosessen. Medansvar for egen læring krever derfor at lærerens vurdering primært er en prosessvurdering, ikke en produktvurdering. Der lærerens vurdering primært er en produktvurdering som får konsekvenser for eleven senere, bør elevens frihet til å prøve og feile bli begrenset gjennom et mer strukturert opplegg.

Det som blir vurdert blir tillagt større vekt både av elever og lærere enn det som ikke blir vurdert. Dette viser vurderingens styrende funksjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2003)

## 2.2. Hva er voksnes læring?

Den politiske legitimiteten for voksenopplæring, og dermed implisitt voksenpedagogikk, ligger nedfelt i Voksenopplæringsloven fra 2009. De langsiktige målene for voksenopplæringen i dette dokumentet er;

*«å fremme livslang læring ved å legge til rette for organiserte læringsaktiviteter ved siden av det formelle utdanningssystemet. Loven skal bidra til motivasjon og tilgang til kunnskap og kompetanse for alle, og slik fremme den enkeltes utvikling og møte behovene i samfunns- og arbeidslivet.»* (Kunnskapsdepartementet, 2009)

Når vi ser på innholdet i loven om voksenopplæring, finner vi at hovedmålsettingen er å gi likestilling i adgang til kunnskap som kan fremme personlig vekst og verdiorientering hos voksne i et samfunn der de møter internasjonal konkurranse og rask teknologisk utvikling.

Opplæring som tilbys voksne skal bidra til å styrke demokratiet basert på inkludering og medbestemmelse og styrke hver enkeltes mulighet til å påvirke egen livssituasjon.

Voksenopplæring skal også øke læringsmotivasjon og kompetanse for å håndtere kunnskap med kortere og kortere holdbarhetsdato i et samfunn og arbeidsliv i stadig endring. Den skal ikke minst øke voksnes deltakelse i samfunnet og arbeidslivet gjennom samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Disse målene kan ivaretas av voksenpedagogikk, også kalt for andragogikk, som åpner for en maktfri dialog og et syn på kunnskap basert på gjensidig frigjørende utvikling for alle i læringsgruppen, både elever og lærere (Eikaas, 2000).

Ut ifra beskrivelser og analyser av kulturelle, sosiale og psykologiske forhold som kan identifisere den voksnes behov i en læringssituasjon, kan man lage en oversikt over voksendeltakerens didaktiske forutsetninger. For det første har voksne begrenset tid til læring grunnet de ulike voksenroller de har og at de er avhengig av livsinntekt. For det andre har de voksne utviklet tilhørighet til en bestemt kultur og selvidentitet som kan være sårbar for

endring. For det tredje har de voksne behov for å bearbeide fortidens opplevelser, særlig opplevelser knyttet til oppdragelse i hjem og skole. Mens triumfer skal pusses støv av, skal nederlag kamufleres. For det fjerde er de voksne motivert for og har vilje til å lære, men de liker å lære for å forstå og anvende, ikke for å huske. De ønsker praksisnær læring med rask pragmatisk effekt, og læring ønskes og begrunnes i forhold til den voksnes sosiale forankring i arbeidsliv, familieliv og fritidsliv (Eikaas, 2000).

Voksenpedagogikkens behov for en egen «skreddersydd» didaktisk plattform ble signalisert av Knowles (1970; 1980; 1988), som utviklet et sett antakelser av psykologisk og sosial karakter som skiller de kjennetegn som preger voksnes læring i forhold til barns. Han har etablert en voksenpedagogisk plattform som kort fattet hevder at erfaring er den viktigste læringsressurs for voksne, læringsmetodene bygger på at eleven er et selvstendig voksent menneske og at faglige og sosiale mål nåes best gjennom aktiv handling og i samarbeid med andre. Med støtte i prinsipper om erfaringsbasert læring, har Knowles (1970) laget en oversikt over en del kjennetegn som beskriver en voksenpedagogisk situasjon versus en pedagogisk situasjon. I sin beskrivelse poengterer Knowles (1970) at i en voksenpedagogisk situasjon er læreren en veileder, ikke en formidler, og arbeidsformen skal være produkt av en maktfri, toveis diskusjon der voksendeltakerens livssituasjon skal vektlegges. Læreren skal være ansvarlig for at deltakeren blir ansvarlig for sin egen læring. Det skal være toleranse for ulikhet og aksept for tvetydighet og ambivalens.

Selvstyring i læring som Knowles (1970) snakker om handler mye om deltakerens fortid knyttet til utdanning, selvaktelse og mestring av sine ulike voksenroller. Han hevder videre at forutsetninger for å være selvstyrt i sin egen læring som voksen handler mye om opplevelsene man har samlet i barndommen med tanke på å bli respektert og tatt på alvor i diskusjoner med foreldre, lærere, andre voksne og venner. Hvorvidt selvstyrt læring i tråd med den andragogiske ideologi er å anbefale for den voksne deltakeren, må alltid vurderes i forhold til deltakerens opplevelse av at barnet i seg selv er psykologisk trygt lokalisert, samtidig som barnet fra fortiden danner en konstruktiv oppfattelse av sin egen identitet som voksen person. I motsatt fall vil den voksne ha ulike sperrer for selvstyrt livsutfoldelse og læring fordi han eller hun da vil bruke mye energi – enten bevisst eller ubevisst – på ofte emosjonelt ladede utviklingsoppgaver fra barndommen som i voksen alder fremdeles oppleves som viktig å få løst. Hvor langt den voksne har frigjort seg fra nederlagsopplevelser i barndommen som med varierende styrke virker negativt på selvaktelsen og dermed på læringsmotivasjonen, vil



avgjøre hvorvidt de voksenpedagogiske prinsipper for læring kan erstatte de pedagogiske prinsippene der læreren er en formidler av kunnskap og ansvarlig for at mål blir realisert gjennom lærerstyrt deltakeraktivitet og arbeidsformer hovedsakelig basert på lineær og komplementær dialog der det er lite eller ingen aksept for tvetydighet og ambivalens (Knowles, 1970).

De voksne elevene har allerede utviklet selvidentitet og den kan være sårbar for endring, påpeker Eikaas (2000), noe som kan resultere i motstand mot nye undervisningsmetoder og læringsstrategier. Dette støttes også av Säljö (2016), Wretsch (1998) og Illeris (2001) som hevder at når man ikke klarer å appropriere et medierende redskap og gjøre det til sitt, oppstår motstand mot det medierende redskapet. Da bruker agenten det medierende redskapet, som kan være en læringsstrategi eller undervisningsmetode, mens han eller hun har en følelse av konflikt eller motstand knyttet de nye redskapene på skolen. Blir en slik konflikt eller motstandsfølelse sterk nok, kan agenten nekte å bruke dem. Noen elever kan, for eksempel, betrakte som fremmede de medierende redskapene som tas i bruk i en gruppearbeidssituasjon og dermed ikke være i stand til å etablere et positivt forhold til dem. Dersom man likevel tvinger disse elevene til å bruke gruppearbeid som medierende verktøy, er det fare for at deres prestasjon blir preget av motstandsformer som f.eks. dissimulering, sabotasje eller likegyldighet.

Ifølge Eikaas (2000) og Illeris (2001) har voksne elever allerede utviklet en sterk situert skoleidentitet når de deltar på ulike utdannings- eller opplæringsprogrammer. Noen av dem bærer med seg mest positive skoleerfaringer mens andre bærer med seg en del negative erfaringer fra skoletiden. Noen av de voksne elevene har mislykkes i slike praksiser og det har fått dem til å ha et negativt syn på seg selv og sine læringsevner. Når de voksne elevene, i tillegg, er formet av et skolesystem som baserer seg på læring som innlæring, blir elevens indre mest sannsynlig en velordnet kopi av ytre representasjoner. En slik tilnærming til læring krever mye utenatføring, repetisjon og mental drill. Dette, ifølge Säljö (2016), viser seg å ha vært en dominerende tenkemåte i skolen gjennom historien, og forestillingen er fremdeles sterk i ulike utdanningssystemer rundt omkring i verden.

Når voksne elever deltar i ulike opplærings- eller utdanningsprogrammer i et nytt land, kan overgangen fra en skolekultur eller utdanningssituasjon til en annen føre til at man må tvinge dem til å utvikle nye måter å lære på, og dette skjer ofte når de nye omgivelsene fungerer etter

noen helt nye pedagogiske prinsipper. Denne overgangen kan være ganske utfordrende, og det er ikke utelukket at noen av de voksne deltakerne ikke vil klare å omstille seg til de nye kravene (Skaalvik, 2004).

Læring i grupper dekker alle de behovene de voksne elevene har i læringsammenheng og gir dem anledning til å opptre på en naturlig måte som man opptrer utenfor de kunstige skoleveggene (Knowles, 1970; Stesaasen & Sletta, 1996; Hwang & Nilsson, 2015; Sjøvold, 2006, Illeris, 2001). Gruppearbeid eller samtale i grupper drar elevene på en spennende og lærerik reise. På denne reisen etableres en dynamisk og forhandlingsbar relasjon mellom menneskers tenkning, inskripsjoner og artefakter, og elevene må kontinuerlig vektlegge det generelle og det spesifikke samtidig gjennom induktive og deduktive læringsprosesser. Dette er helt grunnleggende i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling (Säljö, 2006). Ved bruk av gruppearbeid som undervisningsmetode kan man simulere ulike sosiale praksiser som for eksempel arbeidslivet, fritidsaktiviteter og hverdagsaktiviteter, og dermed etablere varige måter å kommunisere og bruke medierende redskaper på. Säljö (2006) hevder at dette er en viktig forutsetning når man bygger opp kunnskaper og ferdigheter generelt, og spesielt når man lærer et nytt språk. Gjennom arbeid i grupper kan elevene etablere et tolkningsfelleskap- og praksiser som gir dem mulighet til å forhandle om hvordan man skal benytte seg av de språklige og fysiske redskaper i de ulike virksomhetene som gruppearbeidet forestiller.

Til tross for at gruppearbeid som undervisningsmetode har en sentral plass i de nyeste læringsteorier og er sterkt anbefalt av nasjonale styringsdokumenter, bør man tilpasse denne metoden den voksnes psykologiske profil. Læreren som planlegger gruppearbeid som involverer voksne elever må være klar over en del fenomener som oppstår i voksnes liv. Blant annet, må man ikke glemme at voksne som har passert 45 år blir som regel mindre tilbøyelig til å bruke energi på en læring de ikke kan se mening med eller på læringsmetoder de vurderer som mindre effektive. Dette skjer fordi de fleste voksne som har passert 45-årsalderen har det i bakhodet at den tiden man har til rådighet i dette livet er begrenset (Illeris, 2001).

I tillegg må man ta i betraktning en del forskning som er blitt gjort innenfor voksnes læring. Hultgren (2001) referer til forskningsresultater som tyder på at læringskapasitet og intelligens ikke avtar med alderen, mens korttidshukommelsen og evne til abstrakt tenkning og generalisering avtar noe. Derfor bruker ofte voksne lengre tid på læring enn yngre.

Nøyaktighet og selvstendighet øker med alderen mens kreativiteten avtar. Selv om selvstendighet ofte knyttes til voksnes læring, trenger og ønsker noen voksne nær og hyppig veiledning fra sin lærer. Voksne liker å lære på *sin* måte og derfor er de svært ofte rigide i valg av lærings- og arbeidsformer.

### **2.3. Voksenpedagogens lederstil som konsekvens av deltakernes ulikhet**

Voksenpedagoger vil til enhver læringsgruppe finne både deltakere med høy selvoppfatning og motivasjon og høyt kunnskapsnivå og deltakere med lav selvoppfatning og manglende kunnskaper. Eikaas (2000) mener at gjennom observasjon og samtale bør voksenpedagogen prøve å få noen inntrykk om hvor den enkelte deltaker står i forhold til kunnskaper og motivasjon. Voksenpedagogens lederstil og didaktiske valg bør speile læringsgruppens ulikheter i motivasjon og kunnskaper (Eikaas, 2000; Steen-Olsen, 2001; Stenøien, 1994).

Dersom en voksenpedagog velger en lærerstil som er preget av veiledningsprinsippet – det vil si lavt instruerende og høyt delegerende – må det valget baseres på observasjoner og samtaler som har ført til konklusjonen om at deltakeren har både god selvoppfatning og motivasjon og gode kunnskaper og ferdigheter. Selvstyrt læring som strategi vil være en ren ansvarsfraskrivelse hvis voksenpedagogen ikke har observert de didaktiske forutsetningene hos deltakerne som kan forsvare en slik frigjørende og deltakerstyrt voksenpedagogikk. Når voksenpedagogen, ut fra et velmenende syn på menneske og læring, ukritisk anvender andragogikkens frigjørende prinsipper, kan voksenpedagogikken være mer til skade enn til gagn for mange deltakere som i en overgangsperiode i læringsprosessen trenger en støttende fagtilnærming med tett oppfølging og faglig struktur. (Eikaas, 2000; Steen-Olsen, 2001; Stenøien, 1994)

Eikaas (2000) lager en parallell mellom voksenpedagogikk og moderne markedsføring. Hovedprinsippet i markedsføring sier at produkter eller tjenester må være tilpasset markedets behov for å kunne tilfredsstille brukernes behov. Det betyr at tilbyderne må kjenne godt til kundenes psykologiske, sosiale og økonomiske forutsetninger. Voksenpedagogene bør la seg inspirere av denne tenkningen og overføre den litt mer bevisst til koblingen mellom lærestoff og metode på den ene siden og de reelle forutsetningene deltakerne har for å motta voksenpedagogens planlagte tilbud på den andre siden. Samtale med deltakerne kan gi voksenpedagoger mulighet til å tilpasse arbeidsmetoder i forhold til de spesifikke

forutsetningene disse deltakerne har, og ikke minst til å avklare en del forventninger knyttet til lærer- og deltaker/elev-rolle.

Noen ganger tar voksenpedagogen for gitt at deltakerne har en riktig forståelse av og forholder seg uproblematisk til den språklige og kodede kunnskapen samlet under slagordet «ansvar for egen læring». Det er viktig å utvikle en åpen og maktfri læringskultur der, i tilfelle det oppstår barrierer eller brudd mellom deltakerne og det faglige stoffet, er det mulig å gjøre en endring i lederstilen som skulle hindre at deltakerne holder barrierene i sin læring for seg selv. Her kan man eksempelvis tenke at deltakere med stor selvoppfatning og stort kunnskapsnivå gir voksenpedagogen muligheten til å velge en mer delegerende lederstrategi. Samtidig kan deltakere med middels selvoppfatning og middels kunnskapsnivå kreve en motiverende lederstrategi med ganske høy motivasjonsinnsats og ganske høy faglig struktur og oppfølging fra voksenpedagogen (Eikaas, 2000; Steen-Olsen, 2001; Stenøien, 1994).

Videre skal søkelyset rettes mot tre fenomener som preger skolen i dag på makro- og mikronivå: konkurranse, individualisme og kollektivism, og måten de er med når lærer skulle avgjøre hvilke undervisningsmetoder som er mest gunstige for elevene i læringsprosessen.

#### **2.4. Konkurranse, individualisme og kollektivism i skolen**

Skolen, på samme måte som alle andre institusjoner i samfunnet, har utviklet spesielle metoder for å organisere aktiviteten sin. I klassen er man omgitt av og deltar i visse sosiale praksiser der man lærer seg å agere og uttrykke seg i ulike situasjoner som oppstår både innenfor og utenfor skolens vegger. Man approprierer en stor mengde av kunnskap og ferdigheter gjennom både lærerstyrt undervisning og deltakelse i elevstyrte aktiviteter. Alle disse praksisene danner et læringsmiljø i klassen som i ulik grad blir preget av konkurranse, individualisme og kollektivism. I et slikt miljø sosialiserer og samhandler elevene både fysisk, emosjonelt, språklig og kognitivt (Säljö, 2006).

Konkurranse i skolen oppstår når elevene arbeider mot hverandre for å nå et mål som bare én eller få har mulighet til å nå. Konkurranse fører til at noen elever vil forsøke å bli bedre enn andre i klassen. Siden det å vinne innebærer at andre må tape, vil konkurransebetonte situasjoner generere en negativ gjensidig avhengighet mellom elevenes mål. Noen elever vil

oppleve at de kan nå sine mål bare hvis de andre i klassen ikke klarer det. Faren i et slikt læringsmiljø er at enkelte elever vil jobbe hardt og målbevisst for å gjøre det bedre enn de andre, mens andre vil ta det ganske rolig når de innser at sjansene for å vinne er minimale (Johnson & Johnson, 1999).

Konkurransen bygger på individualisme som hevder individets interesser og mål framfor gruppens eller samfunnets mål. Individuelt arbeid i skolesammenheng er en form for individualisme. Elevene jobber med oppgaver hver for seg for å oppnå sine egne læringsmål som ikke overlapper målene til medelevene (Bø & Helle, 2008). I en læringsituasjon preget av individualisme finnes det ingen gjensidig avhengighet mellom deltakerne. Hver elev arbeider for seg selv og i sitt tempo og får muntlig tilbakemelding eller karaktervurdering fra læreren. Mange elever kan oppleve denne belønningen for strevet som et mål i seg selv og den viktigste kilde for læringsmotivasjon og selvbildedannelse (Johnson & Johnson, 1999).

Det motsatte av individualisme er kollektivism som innebærer at individet prioriterer gruppens mål framfor egne mål og på denne måten blir et redskap for gruppens overordnede mål – det felles beste. Kollektivism i skolen praktiseres gjennom samarbeid i arbeidsgrupper. I et læringsmiljø preget av samarbeid vil en oppleve at både egen innsats og andres innsats vil føre til oppnåelse av gruppens felles mål som er fordelaktige for seg selv og for alle andre i gruppen (Bø & Helle, 2008). Læreren som aktivt bruker ulike samarbeidsformer i undervisning, vil med stor sannsynlighet skape en positiv gjensidig avhengighet mellom elevene som opplever at de kan nå sine mål bare hvis medelevene samtidig når sine mål. (Johnson & Johnson, 1999).

Hvilket perspektiv man har på læring vil avgjøre i hvilken grad konkurranse, individualisme og kollektivism preger utdanningssystemet i dag. Dersom man har en sosiokulturell forståelse av læring og erkjenner den positive effekten interaktive og sosiale læringsprosesser har i skolesammenheng, vil man sørge for at undervisningen skaper engasjerende og kulturelt meningsfulle muligheter for elever til å samhandle med hverandre når de skal konstruere kunnskap og forståelse i felleskap. Samarbeidslæring tilbyr en slik læringsmulighet hvor elevene samhandler med hverandre i grupper mens lærere forlater foreleserrollen og inntar tilretteleggerrollen eller veilederrollen (Johnson & Johnson, 1999; Kagan & Kagan, 2013).

Det vil midlertidig være feil å påstå at konkurranse og individuelt arbeid ikke tjener elevene i læringsprosessen, men de bør brukes med omhu. Disse to arbeidsmåter har egentlig sin naturlige plass under den «paraplyen» som dekker samarbeidsmetoden. Enkelte lærere fletter disse tre organisasjonsmodellene sammen når de tildeler elevene individuelt ansvar i en gruppe, bruker kameratundervisning samt setter i gang konkurranse som avkopling eller underholdning, for så å ende opp i samarbeidsprosjekter. På denne måten gjør lærerne det som skolen bør gjøre: forbereder elevene for arbeidslivet der man må samhandle effektivt både i samarbeidspregede, konkurransepregede og individuelt pregede organiseringsmønstre (Hick, Kershner & Farrell, 2009).

Man bør være klar over at å plassere elever i grupper og be dem om å arbeide sammen ikke alltid fører til at de samarbeider. Tvert imot kan de like gjerne komme til å konkurrere mot hverandre, eller utføre arbeidet individuelt mens de snakker sammen uten egentlig å engasjere seg i hverandres arbeid. Derfor kan man ikke sette likhetstegn mellom samarbeidslæring og gruppearbeid (Stensaasen & Sletta, 1996). De elementene som kjennetegner samarbeidslæring skal drøftes i neste delkapittel.

#### **2.4.1. Samarbeidslæring**

I samarbeidslæring arbeider elevene mot felles mål slik at resultatene er verdifulle både for dem selv og for resten av gruppen. De deles inn i grupper på 2–4 medlemmer som arbeider sammen inntil alle har forstått og fullført oppgavene. Elevene lærer av hverandre, er gjensidig ansvarlige for hverandres læring og avhengige av hele gruppen for å lykkes. Det understrekes at for å lykkes må effektiv samarbeidslæring bli nøye strukturert slik at den forutsetter fem komponenter; a) positiv gjensidig avhengighet, b) ansikt-til-ansikt-interaksjon, c) individuelt ansvar der alle må redegjøre for sine bidrag til gruppen, d) hensiktsmessig bruk av sosiale ferdigheter og gruppeferdigheter og e) gjensidig, løpende evaluering av gruppeprosessen. Disse fem nøkkelkomponenter må være til stede for at gruppearbeidet skal produsere både høy akademisk prestasjon og positiv sosial og psykologisk samhandling mellom deltakerne (Johnson & Johnson, 1999).

Den første og viktigste av de grunnleggende faktorene i Johnson-brødrenes teori om samarbeidslæring (cooperative learning) er opplevelsen av positiv gjensidig avhengighet.

Det faglige målet må formuleres på en slik måte at alle gruppemedlemmene forstår at de er avhengige av hverandre og at ingen kan lykkes uten at alle på gruppen klarer å nå sine mål. Dette er kjernen i samarbeidslæring: Gruppemedlemmene etablerer en positiv gjensidig avhengighet i gruppen etter at de har innsett at innsatsen til hver enkelt ikke bare kommer en selv til gode, men vil være hensiktsmessig for alle i gruppen (Johnson, Johnson & Holubec, 2001).

Den andre faktoren som kan avgjøre om gruppearbeidet er samarbeidslæring, handler om det individuelle ansvaret som må ligge på to plan; Gruppemedlemmene har ansvar for hverandre og ansvar for seg selv. Det vil si at alle gruppemedlemmene er like ansvarlige for å nå de målene som er satt for gruppen mens hvert enkelt har ansvar for å gjøre sin del av arbeidet. Dette skal sikre at hvert gruppemedlem oppfatter sin rolle som like viktig som alle andres og blir motivert til å yte sitt aller beste og unngå å henge med som «gratispassasjer» (Johnson, Johnson & Holubec, 2001).

Den tredje faktoren ved samarbeidslæring er det stimulerende samspillet som må oppstå mellom gruppemedlemmene, oftest ansikt til ansikt. Dette innebærer at gruppemedlemmene samarbeider og støtter hverandre når de jobber med ulike oppgaver. De kan forklare til hverandre hvordan de har tenkt å løse oppgavene. De kan også forklare og drøfte ulike begreper og støtte hverandre i å se sammenhenger og lage assosiasjoner mellom nytt og gammelt lærestoff. I tillegg kan de undervise hverandre, noe som igjen vil føre til at gruppemedlemmene blir personlig engasjert i hverandres arbeid, og bli mer bevisst på at de har felles mål å oppnå (Johnson, Johnson & Holubec, 2001).

Den fjerde faktoren er at deltakerne i samhandlingen vil bruke sosiale ferdigheter eller gruppeferdigheter som gjør at de kommuniserer på en tilfredsstillende måte i gruppen, bygger opp tillit, oppmuntrer og roser hverandre, løser eventuelle konflikter, tar avgjørelser og utøver lederskap. Læreren må være klar over at slike sosiale ferdigheter må undervises på lik linje med rene akademiske ferdigheter (Johnson, Johnson & Holubec, 2001).

Det femte elementet i samarbeidslæring er prosessvurdering som innebærer at gruppemedlemmene analyserer måten de arbeider på, både faglig og sosialt, og hva de kan gjøre mer eller annerledes for å øke effektiviteten i gruppen. Gjennom en slik drøfting underveis kan læringsprosessen i gruppen forbedres, men dette forutsetter at hvert

gruppemedlem må kunne beskrive ganske konkret bidraget sitt som gjorde at gruppearbeidet fungerte godt eller eventuelt ikke så godt. Samtidig må gruppemedlemmene være i stand til å bestemme hva hver enkelt kan gjøre for å få gruppen til å fungere bedre (Johnson, Johnson & Holubec, 2001).

Samarbeidslæring, når strukturert på riktig måte, er en læringsstrategi som gir elevene en ideell sosial kontekst for å aktivt konstruere mening, observere og imitere høy-status modeller samt gi og få tilbakemeldinger. Eleven blir selv en verdifull ressurs for en annen elevs læring og utvikling, «en mer kompetent annen». Dermed blir samarbeidslæring en arena hvor elevene får mulighet til å øve seg i dybdeforståelse av lærestoffet framfor drilling, utenatlæring og ren reproduksjon (Johnson, Johnson & Holubec, 2001).

Forskningen om ulike metoder for samarbeidslæring har konkludert at denne type læring gir positive resultater både faglig og sosialt. Arbeidsformene kan føre til vennskap og samhold mellom elevene, og det viste seg at de ofte hadde positiv innvirkning på selvoppfatning og læringsmotivasjon. Heterogene grupper synes å fungere bedre enn homogene siden ingen i grupper med bare høypresterende elever trenger hjelp, mens i grupper med lavpresterende elever kan man lett bli frustrert fordi gruppemedlemmene ikke klarer å hjelpe hverandre. I heterogene grupper kan de flinke hjelpe de som strever litt, men det kan også føre til passivisering av gjennomsnittselevne i gruppen (Ogden, 2004).

Elevsamarbeid bør være et supplement til andre former, og bør da heller erstatte individuelt arbeid enn lærerorientert formidling. Den amerikanske forskningen som for det meste bare viser positive effekter av elevsamarbeid, har mange ganger blitt kritisert fordi de ofte baseres på resultater fra forsøksvirksomhet mer enn på ordinært arbeid i skolen. I engelsk skole derimot bruker man gruppearbeid som et naturlig innslag i undervisningen, og resultatene fra undersøkelser der er ikke entydig positive. Til tross for at elevene ofte arbeidet i gruppe, fungerte de ikke som gruppe. De henvendte seg nesten utelukkende til elever av samme kjønn, og samtalene handlet hovedsakelig om ikke-faglige temaer. Det ble heller ikke dokumentert at samarbeid ga klare læringsfordeler i forhold til andre metoder (Ogden, 2004).

Oppsummert tyder dette på at gruppearbeid og andre former for elevsamarbeid kan virke læringsfremmende, men at det ikke er noen automatikk (Ogden, 2004). Dette støttes også av Haug (2012) som fremhever at aktivitet og samhandling ikke er det samme som utbytte, men



at utbytte krever aktivitet og samhandling. Utbyttet av arbeidsformer som innebærer elevsamarbeid avhenger av hvor godt tilrettelagt og strukturert undervisningen er, hvor motiverte og forpliktete elevene er, og hvor godt de mestrer de sosiale ferdighetene som er nødvendige for at samarbeid skal fungere. Blant disse ferdighetene står forhandling og konflikthåndtering ganske sentralt. For elevene handler dette i bunn og grunn om et skifte fra et individualistisk til et kollektivistisk perspektiv på læring der man har ansvar både for egen læring og for andres læring. For læreren handler dette om et skifte fra formidler til veileder der han eller hun tilrettelegger, veileder, setter grenser, støtter og følger opp elevenes arbeid underveis. Man skal ikke anvende disse metodene som ferdige oppskrifter, og derfor bør læreren reflektere over læringsprosessen og initiere kritisk drøfting i klassen slik at metodens læringsutbytte blir vurdert av lærer og elever i lag (Ogden, 2004; Haug, 2012).

Et viktig budskap her er at alle typer samspill, både samarbeidspreget og konkurransepreget, har sin plass i skolen ved siden av individuelt arbeid. Ideelt sett bør alle elevene lære hvordan de best mulig kan samhandle med hverandre i ulike samarbeidssituasjoner, samtidig som de lærer å arbeide selvstendig, så lenge det finnes en naturlig balanse mellom de to måtene å lære på. Det skulle også være mulig for elevene å konkurrere med hverandre, så lenge dette skjer på deres egne premisser og utelukkende for moro skyld (Johnson & Johnson, 1999).

I samarbeidslæring benytter man seg av ulike arbeidsmetoder, blant annet puslespillmetoden som skal drøftes i neste delkapittel.

### **2.2.3. Puslespillmetoden**

Puslespillmetoden, beskrevet av Johnson et al. (2001), er en typisk form for samarbeidslæring og et godt alternativ til at læreren foreleser eller elevene leser på egen hånd. Metoden går ut på at elevene blir fordelt på læringsgrupper som får det samme tema. Lærestoffet blir delt i biter, som i et puslespill, slik at hver elev får sin del. Elevene forlater sine opprinnelige grupper og danner andre grupper. I hver av de nye gruppene har medlemmene ansvar for én bit av lærestoffet og de jobber sammen til de blir «eksperter» på den biten eller oppgaven. Deretter vender de tilbake til de opprinnelige gruppene og underviser medlemmene i sin gruppe i det de er blitt eksperter på. Gruppen setter sammen bidragene fra alle medlemmene til en helhet – alle puslespillbitene settes sammen for å danne et større bilde. Elevenes oppgave er å lære hver sin tildelte bit og undervise de andre om den. Målet for samarbeidet er

å sikre at alle elevene lærer hele stoffet gjennom samarbeid der de bruker hverandre som kunnskapskilde.

Ifølge Johnson et al. (2001) kan puslespillmetoden vanligvis organiseres som et 5-trinns prosjekt. Først blir elevene fordelt på læringsgrupper og hver gruppe får sin del av lærestoffet, en bit til hvert medlem. Så blir elevene bedt om å danne nye grupper med et medlem fra hver læringsgruppe som skal lese den samme biten. Elevene får to oppgaver: lære og bli ekspert på sin bit, og planlegge hvordan de skal undervise de andre i den opprinnelige læringsgruppen sin. Elevene praktiserer «les-og-si-noe» metoden: Hver elev leser et avsnitt og prøver å gjengi innholdet mens den andre sjekker at det blir riktig gjengitt. Slik forsetter de gjennom hele teksten, avsnitt for avsnitt. Underveis noterer de viktige poeng de senere vil formidle til den opprinnelige gruppen. Målet for samarbeidet er å bli ekspert på den ene biten elevene har ansvar for, og lage en felles plan for hvordan de vil presentere innholdet på en slik måte at medlemmene i deres gruppe blir aktivt engasjert i å lære. Deretter blir elevene bedt om å vende tilbake til de opprinnelige læringsgruppene sine hvor de har to oppgaver: undervise de andre i sin del av lærestoffet, som de nå er blitt eksperter på, og lære det som de andre gruppe-medlemmene underviser til dem. Hvor godt elevene mestrer stoffet kan sjekkes med en individuell prøve med oppgaver fra alle bitene, eller gjennom en oppsummering i plenum. Avslutningsvis sitter elevene sammen i par og skriver svar på følgende punkter: aktivitetens innholdet i hovedtrekk, definisjon av begreper, oppsummering og vurdering av lærestoffet, vurdering av den praktiske nytten av lærestoffet. Medlemmene i paret må være enige i det de skriver på svararket, og begge må kunne forklare det. Mens elevene arbeider skal læreren støtte de som trenger hjelp til å følge framgangsmåten.

Hovedpoenget med denne metoden, ifølge Johnson et al. (2001), er at det er stor sannsynlighet for at elevene ser på hverandre som nødvendige ressurspersoner. Hver eneste elev blir en viktig kilde til informasjon. Det blir lønnsomt å utvikle et samarbeid der ingen lenger kan overses eller avvises, og der ingen i stillhet kan trekke seg ut av samspillet og bli sosialt passiv. Dessuten kan metoden også føre til at alle deltakerne er aktive under hele arbeidet.

## 2.5. Bruk av grupper i læringsprosessen

I Norge, så tidlig som i 1939, ble det tydelig poengtert i Normalplanen (N39) at det såkalte arbeidsskoleprinsippet skulle ha en sentral plass i skolen. I dette synet var innbakt betydningen av *learning by doing*, og at elevene skulle lære ved hjelp av samarbeid, det vil si gruppearbeid, og ulike undersøkende læringsmåter, samt utvikle læringsstrategier som fremmer læring i felleskap. Dette er nedfelt i de nasjonale læreplanene som har vært gjeldende opp gjennom alle år, og som skisserer undervisningsprinsipper som inkluderer arbeidsmåter basert på samarbeid i klassen (Engelsen, 2008).

Det er flere grunner til at elevers læring styrkes i gruppearbeid sammenlignet med å arbeide alene eller å konkurrere med hverandre. For det første blir elevene aktive og engasjerte medspillere i både egen læring og i andres læring i gruppearbeidssituasjon. For det andre er elevene intenst involvert i arbeidet der de har mulighet til å dele sine tidligere erfaringer og kunnskaper med hverandre. For det tredje utfordrer elevene hverandres synspunkter og meninger gjennom diskusjon i gruppen. For det fjerde kan elevene forklare ting for hverandre og be andre om hjelp til å forstå, samt begrunne og be om begrunnelse. For det femte lærer elevene at man må lytte for å forstå gruppemedlemmenes forståelse (Hjertaker & Hjertaker, 2019).

Ved å bruke arbeidsgrupper i læringsprosessen, kan man øve på ulike læringsstrategier som, kan sorteres i fire kategorier: (1) drive med engasjerende samtaler om fag og læring; (2) stille åpne, læringsfremmede spørsmål til hverandre; (3) bruke ulike medierende verktøy; (4) bruke faglig prosessvurdering og metakognisjon. Når elevene i arbeidsgrupper bruker slike læringsstrategier, fungerer de som hverandres medierende redskaper/hjelpere i den nærmeste utviklingssonen, og de benytter seg av verktøy som fungerer som stillasbygning/læringsstøtte for læringsprosessen (Hjertaker & Hjertaker (2019).

Dessuten kan læringsoppgavene sorteres innholdsmessig på fem ulike kunnskapsnivåer: faktanivå (lære fakta, definisjoner, begreper, formler) begrepsnivå (finne årsaker, sammenhenger, mønstre, kunne abstrahere og anvende i praksis), vurderingsnivå (knytte faglige spørsmål til egne erfaringer og vurderinger), problemløsende nivå (løse problemer, forbedre, fornye, forenkle, være kreativ sammen) og opplevelsesnivå (forstå og tolke fortellinger, metaforer, bilder, filmer, musikkstykker o.l.) (Hjertaker & Hjertaker, 2019).

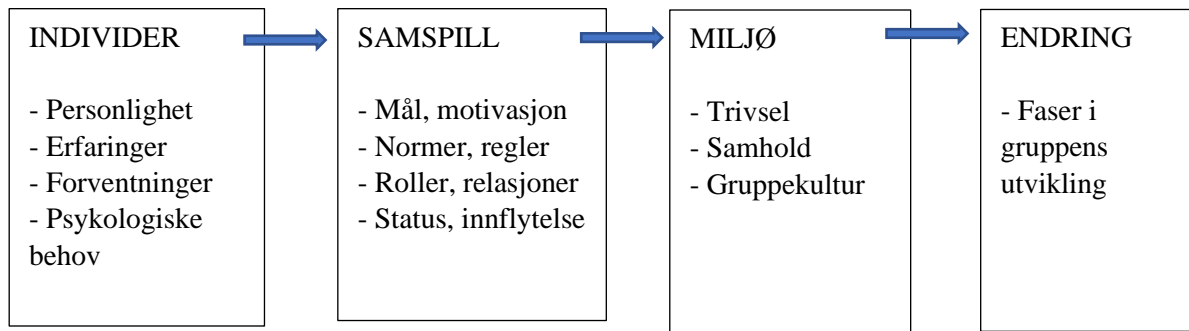
### 2.5.1 Hva er en gruppe?

I denne oppgaven defineres gruppen i et sosialpsykologisk perspektiv, og da er den et visst antall mennesker som samspiller med hverandre, er klar over hverandre og har ett eller flere mål, og ut ifra dette utformer et samspill som kan foregå direkte (ansikt til ansikt) eller indirekte via for eksempel elektroniske media (DeLamater & Myers, 2011).

Med tanke på menneskers syn og hørsel, fastslo den amerikanske psykologen George Miller ((1970), referert i Nilsson, 2005) regelen om «fem til sju, pluss/minus to» enheter. Kort forklart betyr dette at vi med synet direkte kan oppfatte dette antallet enheter uten å måtte telle dem. Blir de flere, får vi problemer med å bearbeide eller huske flere enheter enn dem vi ser eller hører. Vi må fokusere på noen av dem om gangen, og da kan det skje ting mellom de andre som vi ikke legger merke til eller er klar over. Vi mister dermed deler av kontrollen over hva som foregår i gruppen.

Dess større gruppen blir, desto større blir faren for at enkeltpersoner får eller opplever mindre betydning i gruppen. Ansvaret for hva som skjer innenfor gruppen utvannes for hvert enkelt gruppemedlem som kommer til, og dermed øker sannsynligheten for at noen deltakere glir mot «gratispassasjer»-rollen. I et gruppearbeid må det være mange nok individer til å skape variasjon, og tilstrekkelig få individer til at samarbeidet og utvekslingen av informasjon og løsningsforslag kan fungere på en grei måte. Er arbeidsoppgaven komplisert og viktig, trengs det kanskje flere medlemmer enn når den er av en enklere art. Når man derimot danner grupper på kun tre deltagere, risikerer man å komme i en situasjon der den ene av deltakerne ikke er til stede, eller må plutselig dra, og da får dette tydelige konsekvenser for gruppearbeidet (Nilsson, 2005).

Det å sette likhetstegn mellom gruppen og dens medlemmer, er en ganske vanlig feil man gjør når man ikke tar hensyn til de mellommenneskelige relasjonene og prosessene som oppstår i en arbeidsgruppe. Medlemmene er naturligvis nødvendige for at noen gruppe skulle eksistere, men det holder ikke med bare individene som deltar i gruppearbeidet. I tillegg til individfaktorer, må tre andre hovedfaktorer også vurderes, nemlig samspill, miljø og endring.



Figur 2: Gruppens struktur (Hwang & Nilsson, 2015 s. 53)

På individnivå kan man si at alle mennesker er ulike, har ulike typer personlighet, og dette er en av grunnene til at også grupper blir det. Siden medlemmene er ulike, har de også forskjellige forventninger til samhandlingen når de møtes og derfor er det viktig å diskutere forventninger og erfaringer når en gruppe møtes for første gang, slik at medlemmene ikke danner seg forhastede og feilaktige forestillinger om hverandre.

Blant de psykologiske behovene som er viktige i en gruppesammenheng, er det fire stykker som Hwang & Nilsson (2015) nevner, og de er: bekreftelse, tilhørighet, trygghet og utvikling.

Bekreftelsesbehovet handler om å få selvbildet sitt styrket gjennom bekreftelse fra de andre gruppe medlemmene. Tilhørighetsbehovet omfatter opplevelsen av at man hører til, betyr noe og kan gjøre sin stemme hørt. Trygghetsbehovet er nok et behov som vi har med oss fra fødselen av, og i gruppesammenheng dreier det seg hovedsakelig om å slippe å måtte være på vakt mot angrep, utstøting og nedsettende kommentarer. Utviklingsbehovet handler om å kunne vokse i gruppen, å kjenne at man blir klokere, at man får noe ut av gruppesamværet. Disse behovene må bli oppfylt hvis gruppen skal bli effektiv, og medlemmene skal både ønske å gjøre sitt beste og trives i gruppen (Hwang & Nilsson, 2015).

Når det gjelder samspillet i gruppen, er det viktig at gruppe medlemmene har et konkret bilde av hva målene innebærer og krever i både planleggings-, gjennomførings- og vurderingsfasen i gruppearbeidet. Man må etablere spilleregler, normer og relasjoner i gruppen, påta seg én eller flere roller samt vise engasjement og innsats (Hwang & Nilsson, 2015).

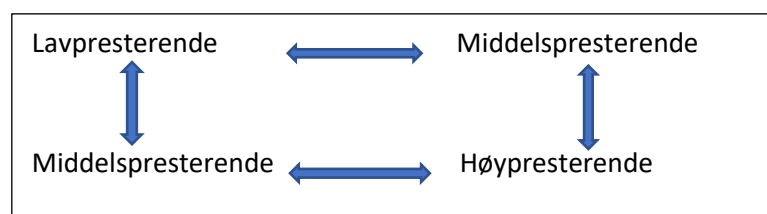
Til å begynne med, bruker gruppemedlemmene tid på å bli kjent med hverandre og på å finne sin og andres plass i gruppen. Etter hvert vil rollene falle på plass, og gruppemedlemmene begynner å vite mer om hvor de har hverandre og hverandres roller som blir tillagt ulik status.

Samholdet i en gruppe handler om hvor stor vilje man har til å tilhøre gruppen og hvor stolt man er over medlemskapet. Jo sterkere samholdet i en gruppe er, jo mer påvirker medlemmene hverandre til å utvikle en sterkere gjensidig avhengighet av hverandre. Kreftene som forener gruppen fører til et samspill som preges av et miljø – en stemning i gruppen. Det handler om hvordan medlemmene trives, kommer overens og stoler på hverandre (Hwang & Nilsson, 2015).

I endringsprosessen inngår elementer som opposisjon og konflikt og arbeidsstruktur og produktivitet som skal drøftes under delkapittel 2.5.2 om gruppeprosesser.

Gruppesammensetning er også en viktig faktor som kan avgjøre om en gruppe kommer til å fungere. Gruppene skal i hovedsak være heterogene når det gjelder faglig nivå. I tillegg bør man også ta i betraktning medlemmenes sosiale ferdigheter ved sammensetting av teamene. Fire medlemmer i en gruppe anses som det ideelle fordi man da også kan jobbe i par innenfor gruppen (Kagan, Stenlev & Westby, 2018).

Når man setter sammen læringsgrupper, bør man ta én høypresterende elev, to middelspresterende og én lavpresterende elev og plasserer dem som i tegningen nedenfor:



Figur 3: Sammensetting i heterogene grupper (Kagan, Stenlev & Westby, 2018 s. 14)

Figuren viser at de to middels elevene sitter skrått overfor hverandre, og på den måten vil den høypresterende og lavpresterende eleven ikke samarbeide i par når det blir organisert samarbeid mellom to og to elever i gruppen. Andre forhold som bør vurderes, ifølge Kagan et

al. (2018) er kjønn og etnisk tilhørighet og noen ganger sosiale evner og personlighetstrekk hos medlemmene.

Forskning som er gjort på samarbeidslæring konkluderer med at heterogene grupper fungerer best både for høypresterende og for lavpresterende elever. Det er ganske åpenbart at lavpresterende elever profiterer på heterogene grupper siden de kan få hjelp av høypresterende elever som kan fungere som stillasbygging for dem i deres «nærmeste sone for utvikling». Det vil si de høypresterende elevene kan hjelpe de lavpresterende elevene der hvor de ikke kan klare oppgaven alene, men kan klare det med hjelp fra en med mer kompetanse (Kagan, Stenlev & Westby, 2018).

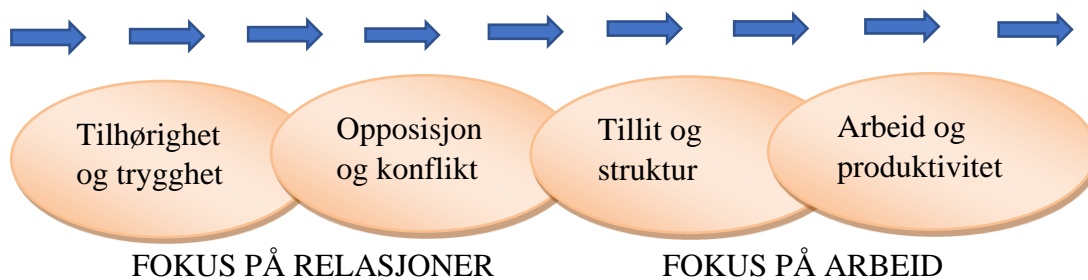
Det er ikke så innlysende at høypresterende elever tjener på å delta i heterogene grupper hvor de skal samarbeide med lavpresterende elever. Men det viser seg at under arbeid i et team hvor alle er faglig sterke, vil det raskt oppstå en felles, tilfredsstillende forståelse og kunnskap om lærestoffet. Dermed blir det ikke nødvendig for de høypresterende elevene verken å forklare fagstoffet til hverandre eller forstå det gjennom en bredere tilnærming. Disse elevene vil derfor gå glipp av den læringen som oppstår når man skal omstrukturere fagstoffet og formulere forståelsen med egne ord. Mest sannsynlig vil diskusjonene, synspunktene og forklaringene som kommer frem i en heterogen gruppe, utfordre tenkningen til de høypresterende elevene (Kagan, Stenlev & Westby, 2018).

Heterogene grupper spiller en sentral rolle i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø og gode samarbeidsrelasjoner på tvers av sosiale, kulturelle og faglige forskjeller og dermed kan de forebygge at lavpresterende elever blir stigmatisert i klassen (Kagan, Stenlev & Westby, 2018).

Homogene grupper kan også være hensiktsmessige noen ganger. De sterke gruppene kan få mer krevende oppgaver, mens grupper med lavpresterende elever kan få enklere oppgaver de skal jobbe med under lærerens tette oppfølging. Det er imidlertid viktig å huske at de heterogene gruppene er grunnstammen i samarbeidslæring og at homogene grupper og tilfeldige grupper bare skal brukes av og til (Kagan, Stenlev & Westby, 2018).

## 2.5.2 Gruppeprosesser

Når man vil utvikle en arbeidsgruppe til å bli mer effektiv og få medlemmene til å bedre samhandle og trives i den, kan man bruke IMGD – modellen (Integrated Model for Group Development). Modellen ble utviklet av Susan Wheelans ((2005) referert i Hwang & Nilsson, 2015) og utprøvd i skolen og arbeidslivet i både USA og Europa. Den består av fire faser i gruppeutviklingen: Fase 1 - Tilhørighet og trygghet; Fase 2 - Opposisjon og konflikt; Fase 3 - Tillit og struktur og Fase 4 - Arbeid og produktivitet.



Figur 4: De fire fasene i Wheelans modell for gruppeutvikling (i Hwang & Nilsson, 2015 s. 69)

Hovedsakelig fokuserer man på relasjoner, samspill og følelser i de to første fasene, og på mål, arbeid og oppgaver i de to siste fasene.

Den første fasen kjennetegnes av at gruppemedlemmene er sterkt opptatt av trygghet og aksept, de prøver å være hyggelige og passe inn, og selv om de mangler informasjon, forsøker de å plassere de andre gruppemedlemmene i kategorier for å kunne vite hva det kan forventes av dem og situasjonen. Konformiteten er stor i denne fasen, og medlemmene kommuniserer på en relativt overfladisk måte (Hwang & Nilsson, 2015).

I den andre fasen må gruppemedlemmene klargjøre mål, formulere normer og regler, velge arbeidsmåter samt skape struktur og en gruppekultur. Medlemmene begynner å stille spørsmål og vise seg fra en annen side. En økt opplevelse av trygghet kan føre til avvikende meninger og bryting av reglene som, i sin tur, kan føre til kontrovers og konflikt i gruppen. Spenningene og konfliktene i denne fasen skyldes tre årsaker; Dels at medlemmene blir mer oppriktige, dels at de begynner å oppfatte de andre i gruppen på en mer kritisk måte og dels at de begynner å være misfornøyd med den rollen de ble tildelt eller har påtatt seg. Når konfliktene



handler om personer i stedet for ideer, kan man bli frustrert og trekke seg unna eller til og med forlate gruppen. Man kan også begynne å tvile på det lederen sier og gjør, og gruppen kan bli polarisert ved at medlemmene danner undergrupper. Slike koalisjoner er nesten uunngåelige og bør til en viss grad aksepteres. Flere i denne fasen våger å uttrykke sine meninger og være uenige med hverandre, uten at dette oppleves som katastrofalt eller farlig for gruppens integritet. Alt dette fører til at gruppen kan sette i gang tiltak for kontrovers- eller konflikthåndtering, og dersom dette skjer på en konstruktiv base, vil tilliten og samholdet i gruppen styrkes (Hwang & Nilsson, 2015).

I den tredje fasen blir samholdet i gruppen enda sterkere grunnet en mer åpen, fleksibel og oppgavefokusert kommunikasjon. Dersom konfliktene i den andre fasen har blitt håndtert på en konstruktiv måte, vil medlemmenes samarbeidsvilje og engasjement for oppgaven øke betraktelig. Virksomheten i gruppen blir mer mål- og oppgaveorientert og medlemmene tilpasser rollene sine for å stemme med målene og for å øke effektiviteten. Som følge av dette øker konformiteten igjen i gruppen, men denne gangen på grunn av at de fleste medlemmene har utviklet en sterk vi-følelse og opplever gruppen som en enhet. Konflikter kan oppstå, men de blir håndtert på en mer effektiv måte enn tidligere. Lederrollen blir mindre styrende og av mer konsultativ karakter (Hwang & Nilsson, 2015).

I den fjerde fasen har gruppen gode muligheter til å bli et såkalt høypresterende team fordi medlemmene nå har fokus på mål, arbeid og produktivitet og har akseptert rollene sine som har blitt endret og justert for å stemme godt overens med evner og erfaringer. Medlemmene har forventninger om gode prestasjoner både til seg selv og til andre i gruppen og har utviklet effektive beslutnings- og problemløsningsmetoder. En annen faktor som er viktig i denne fasen er gruppeidentiteten. Opplever medlemmene seg som mer like enn ulike, styrkes vi-følelsen og dermed blir grupper mer produktive og effektive. Kommunikasjonsstrukturen er åpen, man gir og mottar tilbakemeldinger på bidraget sitt, og man kan snakke om kommunikasjonsstrukturen uten at det forårsaker noen store problemer. Kontrovers og konflikt kan oppstå ganske ofte i denne fasen, men de er mest sannsynlig kortvarige og saklige. Gruppens arbeid blir regelmessig vurdert og medlemmene har stor tiltro til gruppens effektivitet og kvalitet (Hwang & Nilsson, 2015).

IMGD-modellen bygger på teorien til Bruce Tuckman ((1965), referert i Sjøvold, 2006) som beskriver hvordan grupper utvikles til større ytelser. Ifølge denne teorien går alle grupper

gjennom visse faser der de utvikler sitt ytelsespotensial. Dersom man tvinger en gruppe å prestere noe den ikke er i stand til å prestere av ulike grunner, det vil si dersom prestasjonene tvinges frem før gruppen er moden og mottakelig for det, vil resultatet bli dårlig. Hvis gruppen eksempelvis ikke får tid til å gå gjennom alle fasene, vil den ikke bli en høypresterende gruppe. Tuckmans modell består av fire faser: orienteringsfasen, utprøvningsfasen, normfasen og arbeidsfasen (eller forming, storming, norming, performing, som de ble kalt av Tuckman selv). Disse fasene har klare paralleller til de fire fasene i IMGD-modellen.

Kort oppsummert vil en velfungerende, høypresterende gruppe som leverer kvalitativt gode resultater, kjennetegnes av at medlemmene har forstått og aksepterer gruppens mål og rollene sine og at gruppeidentiteten er sterk. Samtidig er kommunikasjonen åpen og fleksibel, tilbakemeldinger er gitt og tatt imot, og man leter ikke etter syndebukker. I tillegg jobber medlemmene effektivt, løser problemer som oppstår, tar beslutninger og håndterer eventuelle kontroverser og konflikter på en konstruktiv måte. Medlemmene gir, får og gjør bruk av tilbakemeldinger knyttet til effektivitet og trivsel. Sist, men ikke minst fremmer gruppens normer kreativitet og gode prestasjoner hos alle medlemmene (Hwang & Nilsson, 2015).

En gruppe som går gjennom alle disse faser, har store muligheter for å prestere på høyt nivå gjennom et godt samarbeid mellom medlemmene. Imidlertid er tid viktigere enn sekvensialitet for en gruppes utvikling. Tiden man disponerer for å løse en oppgave, vil påvirke og avgjøre hvilke faser gruppen vil velge å bruke siden enkelte kjennetegn kan være viktigere enn andre, avhengig av hvilken gruppe og oppgave det gjelder (Hwang & Nilsson, 2015; Sjøvold, 2006).

### **2.5.3. Elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid**

Hammar Chiriac & Granström (2012) har gjennomført et forskningsprosjekt hvor elever mellom alderen 13 og 16 år gamle skulle uttale seg om sine erfaringer med gruppearbeid og deres uttalelser ble samlet i en tabell. Forskningsartikkelen peker ut seks hovedelementer elevene vurderer som avgjørende for om gruppearbeid blir av høy eller lav kvalitet, og disse elementene er: *organisering, arbeidsmåte, type oppgave, rapportering, evaluering og lærerens rolle*.

Aspects and subcategories promoting and inhibiting high-quality group work		
Aspects/subcategories	Promoting collaboration	Inhibiting collaboration
1. Organisation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Group size</li> <li>• Group composition</li> <li>• Time</li> <li>• Location</li> </ul>	2-5 students Not too heterogeneous Suited to task Calm	More than 6 students Too heterogeneous Too little time Noisy
2. Mode of working <ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus</li> <li>• Participation</li> </ul>	In the task All members	In other things Some members
3. Task <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelligible</li> <li>• Stimulating</li> </ul>	Comprehensible Interesting	Incomprehensible Boring
4. Report <ul style="list-style-type: none"> <li>• Content</li> <li>• Performance</li> <li>• Responsibility</li> </ul>	Understandable Lively All group members	Messy Hard to follow Only a few members
5. Assessment <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transparency</li> </ul>	Known criteria	Hidden or no criteria
6. Role of the teacher <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arranger</li> <li>• Supporter</li> </ul>	Promotes cooperation Being present	Fails to structure Abandoning the students

Figur 5: Hammar Chiriac & Granström (2012, s. 350)

I intervjuene som ble tatt forteller elevene at gruppen ikke bør overstige 5 medlemmer og at det ikke bør være stor forskjell mellom medlemmer innen fagkompetanse og læringsmotivasjon. Det skulle være tilstrekkelig tid til å utføre oppgaven på et sted der man kan få arbeidsro slik at gruppemedlemmene kan konsentrere seg og ha fokus på oppgaven. Det er også veldig viktig at de prøver å forstå hva oppgaven går ut på og at de planlegger hvordan arbeidet skal utføres.

Informantene mener også at alle deltakerne bør involvere seg like mye i gruppearbeidet og at deres innsats bør skape både trivsel og faglig framgang mens prestasjonsambisjonene må holdes på et realistisk nivå. Det mest diskuterte temaet var elevenes deltakelse, noe som kan bety at denne faktoren ble opplevd som avgjørende for et godt samarbeid i gruppen.

For å komme fort i gang med gruppearbeidet og holde fokus på arbeidet, er det viktig at elevene får forståelige oppgaver som er tilpasset deres kunnskapsnivå. Mange av elevene som ble intervjuet pekte på at oppgavene bør være interessante og inspirerende.

En annen faktor som påvirker elevenes opplevelse av gruppearbeid er rapporten gruppemedlemmene framlegger i etterkant av arbeidsøkten. Elevene må være godt forberedt når de presenterer arbeidet de har gjort i gruppen, og fremføringene må være lærerike og oppmerksomhetsgripende. Ansvarlighet og deltakelse blir nok en gang vektlagt. Det fremheves at alle gruppemedlemmene må involvere seg like mye i rapportering av gruppearbeidet.

Elevene ønsker også en transparent evaluering med tydelige vurderingskriterier som blir kommunisert i forkant av arbeidet. Det er viktig for elevene å vite på forhånd om de blir evaluert individuelt eller som gruppe. Hva som vektlegges mest i vurderingen også er viktig for elevene.

Sist, men ikke minst, har elevene tydelige forventninger til lærerens rolle. Deres forventninger handler mest om lærerens evne til å legge til rette for vellykket gruppesamarbeid. Elevene vektlegger viktigheten av å få lærerens oppmerksomhet, støtte og veiledning gjennom hele prosessen.

Forskningsarbeidet som ble referert til her, peker på at læreren må sørge for at de seks aspektene elevene opplever som avgjørende for høykvalitetsgruppearbeid, realiseres. Klasseledelse blir dermed en nøkkel til vellykket gruppearbeid, ifølge Hammar Chiriac og Granström (2012). Denne tematikken utdypes i neste kapittel.

#### **2.5.4. Lærerens rolle i gruppearbeid som er basert på samarbeidslæring**

Som tidligere nevnt, er lærerens rolle og kompetanse som leder sentral ved gjennomføring av læring gjennom gruppearbeid (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 1986).

Karin og Egil Hjertaker (2019) velger å bruke begrepet «prosessledelse» på lærerens styring av elevenes læring i grupper. En «prosessleder» er noen som skaper betingelser som fører til at andre klarer å nå sine mål. En «prosessleder» er ikke en sjef, men en trygg voksenperson

som bruker sin naturlige autoritet og sine kommunikasjonsferdigheter for å legge til rette og veilede elevenes læring. Prosesslederens relasjon til elevene eller elevgruppene er profesjonelt distansert, men samtidig preget av nærhet og varme.

En lærer som er prosessleder, gjennomfører «en planlagt serie av intensjonelle handlinger som fører til et positivt læringsresultat for hver enkelt elev i teamet.» Denne serien av intensjonelle handlinger består av fem godt planlagte handlinger: (1) faglig presentasjon av gruppeoppgaven; (2) nøyaktig organisering av læringsprosessen i gruppen for både faglig og sosial læring; (3) tydelig avklaring av rammer – læringsprosessens hva, hvorfor, hvordan, av hvem, når og hvor lenge; (4) underveis observasjon av og intervensjon i gruppens lærings- og samspillsprosess; (5) oppsummering av faglig og sosial læring og råd om forbedringsmuligheter (Hjertaker & Hjertaker, 2019, s. 77).

Her kan man se at lærerens intensjonelle handlinger i organisering, veiledning og vurdering av gruppearbeid, presentert av Hjertaker & Hjertaker (2019), henger sammen med elevenes forventninger til gruppearbeid, som ble kartlagt av Hammar Chiriac og Granströms (2012) og presentert i forrige kapittel.

En lærer som bruker samarbeidslæring i elevteam har en meget sentral rolle i å lede arbeidet gjennom tydelige strukturer og rammer, samtidig som lærerrollen er mer «konsulentpreget» når elevene jobber med innholdet. Med mindre noen ber om hjelp, vil læreren kun observere, lytte og gi støtte der det er nødvendig.

Siden elevene på egen hånd har kommet frem til en løsning eller produkt, må læreren sikre korrekte kunnskaper hos elevene. Derfor er det naturlig med en faglig oppsummering når en struktur eller arbeidsøkt avsluttes, slik at man forhindrer at elevene bringer med seg og opererer med uriktige kunnskaper i gruppearbeidet (Hjertaker & Hjertaker, 2019).

I samarbeidslæring setter elevene egne ord på læringen sin, og det åpnes for at medlemmer kan teste egen forståelse opp mot andre i gruppen. I tillegg gis læreren mulighet til å komme med innspill og tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Det er dette Kagan & Kagan (2013) definerer som «autentisk underveivurdering», altså en løpende evaluering og tilbakemelding på den enkelte elevs læring. Fordi elevenes læring er muntlig kommunisert, kan altså læreren danne seg et mer presist bilde av den læringen som foregår.

## 2.6. Konflikt i grupper

*Konflikt* kommer fra det latinske ordet *conflictus*, som betyr sammenstøt. Med konflikt menes en strid eller sammenstøt mellom to eller flere personer forårsaket av to situasjoner; Når partene har ulike verdier og prøver å gjøre dem gjeldene for hverandre og/eller partnere gjensidig hindrer hverandre i å få oppfylt sine behov (Gjøsund & Huseby, 2003).

Konflikter er en uunngåelig del av en gruppes hverdag, og et fravær av konflikter i en gruppe kan være en antydning på at noe ikke er helt som det skal grunnet at konflikter kan oppstå både inne i individer og mellom individer. Konflikter i individer oppstår når man for eksempel er uenig med eller misliker noen eller noe, men velger å ikke utrykke det høyt. Konflikter mellom individer oppstår når det finnes uforenelige meninger innenfor en gruppe, når interesser kolliderer med hverandre, eller når man opplever at ett eller flere grupped medlemmer utgjør et hinder for at personlige eller felles mål og behov oppfylles. Partene prøver med forskjellige virkemidler å påvirke hverandre for å nå sine egne mål, men sjeldent er de villig til å virkelig lytte til hverandres meninger og opplevelser. Grupped medlemmene har en tendens til å prøve å unngå eller ignorere konflikter, men en del konflikter vil ofte leve videre dersom de ikke har blitt formulert på en tydelig måte (DeLamater & Myers, 2011).

Vanligvis bygger kjernen til konfliktene på opplevelser og oppfatninger, og ofte er det følelser og ikke fakta som styrer utviklingen av en konflikt, siden ulike individer som regel har ulike bilder av virkeligheten. Hvis målet i en konflikt er å vinne for egen del og få motparten til å tape, kan samspillet utvikle seg til en kamp. I så fall snakker man om destruktiv konfliktutvikling. Derimot snakker man om konstruktiv konfliktutvikling når grupped medlemmene forsøker å se mulighetene konflikten kan forårsake, prøver å oppklare misforståelser og ser på problemet som en oppgave man kan løse i felleskap. Det vil si konflikter kan bidra til enten å styrke eller å ødelegge et gruppearbeidsmiljø, avhengig av måten grupped medlemmene klarer å håndtere situasjonen (DeLamater & Myers, 2011; Forsyth, 2014).

Konflikter kan ha en del positive effekter som, blant annet, å løse opp tause, latente spenninger i gruppen, drive frem en problemløsning, tydeliggjøre mål, normer og roller, og styrke personlig og sosial identitet ved at tilhørigheten i gruppen blir sterkere. Samtidig kan konflikter ha negative effekter som å vekke negative følelser hos grupped medlemmene (angst,

uro, sinne, sterke forsvarsreaksjoner), skape stress og dårlig kommunikasjon og negative handlingsmønstre samt svekke gruppens samhold ved å skape vinnere og tapere (Brown & Pehrson, 2020; DeLamater & Myers, 20011).

Kilder til konflikt kan være blant annet gruppedemlemmenes bakgrunn, fordommer og stereotype oppfatninger knyttet til alder, kjønn, etnisitet, seksuell legning, religion, kultur, sosial status samt ulike oppfatninger om mål, regler og roller i gruppen. Noen ganger kan kommunikasjonsvansker som skyldes mangelfulle kommunikasjonsevner eller utilstrekkelige språkferdigheter hos gruppedemlemmene, føre til konflikt i gruppen. Andre ganger kan skjevhet i motivasjon og innsats/deltakelse hos gruppedemlemmene samt sterk sosial sammenligning og konkurranse kan være årsaker til konflikten. Konflikt kan også oppstå ved uenighet om fordeling av makt og/eller roller i gruppen (Brown & Pehrson, 2020; DeLamater & Myers, 20011).

I neste kapittel skal det rettes søkelyset mot menneskers motivasjon og forventninger til seg selv og til de andre, samt de kulturelle forskjellene man kan finne hos medlemmene i en arbeidsgruppe.

### **2.6.1. Motivasjon**

Ordet *motivasjon* stammer fra det latinske ordet *movere* som betyr å bevege. Med utgangspunktet i ordets etymologi beskriver Ryan og Deci (2000a: 54) det å være motivert på følgende måte: "To be motivated means to be moved to do something".

Et menneskeliv i vekst er ikke bare avhengig av egenaktivitet. I mange tilfeller kreves det også at man er motivert til å prestere godt på skolen. For å komme videre i utdanningen må man bestå eksamener og enkelte studier eller jobbstillinger i arbeidslivet krever til og med et bestemt karakternivå (Skaalvik & Skaalvik, 2003). For minoritetsspråklige som vil studere på videregående skole i Norge er det krav på nivå B1 i norsk, på universiteter er det krav på nivå B2, og i arbeidslivet er det mer og mer vanlig at arbeidsgiverne krever nivå B1 eller B2 i norsk hos arbeidstakerne. For å få norsk statsborgerskap i Norge er det per i dag krav på nivå A2 i norsk og bestått eksamen i samfunnskunnskap, men regjeringen vil løfte kravet til norskkunnskaper til B1 nivå i muntlige språkferdigheter. Målet med dette, sier kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby, er å forhindre utenforskap og øke sosial deltakelse hos

innvandrere. Kunnskapsdepartementet (Prop. 89 L, 2019-2020) fremmer forslag til en ny lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid der man erstatter kravet om å ha gjennomført et visst antall timer opplæring i norsk og samfunnskunnskap med et krav om at man skal oppnå et minimumsnivå i norsk satt på nivå A2.

I tillegg til krav om språkferdigheter i norsk, møter innvandrere andre krav i arbeidslivet som setter dem i en ny livssituasjon der de må vurdere videreutdanning eller ny utdanning.

Dessuten tvinges alle å lære hele livet siden kunnskap nå har kort holdbarhet. Drivkreftene som beveger oss til å gjøre noe og som får oss til å tenke på eller konsentrere oss om noe vi vil lære, kan være styrt utenfra gjennom belønninger eller styrt ut fra indre interesse (Skaalvik, 2004).

Mestringsmotivasjon handler om hvordan elever opplever og forholder seg til situasjoner der de må prestere i andres påsyn. Det handler også om hvilke forventninger elevene har i forhold til prestasjoner. Mestringsmotivasjonsteori er interessant som et supplement til teorien om indre og ytre motivasjon fordi det omhandler ulike årsaker til prestasjonsunngåelse og prestasjonsangst (Skaalvik & Skaalvik, 2003).

Mestringsmotivet anses som innlært. Motivene våre bygger på at vi har forventninger om hvilke opplevelser som knyttes til bestemte aktiviteter. De grunnleggende motivene i prestasjonssammenheng er tilnæringsmotivet – *motive to achieve success* – og unngåelsesmotivet – *motive to avoid failure* (Woolfolk, 2004; Manger & Wormnes, 2005).

Elever setter seg ulike typer mål for læringsarbeidet. Noen er ofte opptatt av å vise andre hva de er i stand til å utrette, andre er mest opptatt av å fordype seg i ulike aktiviteter, mens atter andre er mest opptatt av å unngå å vise hva de ikke kan. Målene elevene setter seg henger nært sammen med motivasjon de har for skole. Man skiller mellom tre typer målorienteringer: mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelses-orientering (Woolfolk, 2004; Manger & Wormnes, 2005, Ryan & Deci, 2000a).

Mestringsmål knyttes til indre motivasjon. Mestringsorienterte elever søker å utvikle kunnskaper og ferdigheter uten å bekymre seg for prestasjonsutfallet. De viser en ekte interesse for det de skal lære, og deres hovedfokus er å finne gode og effektive læringsstrategier. De ser på feil som noe man kan lære av og de er mer opptatt av hvorfor det gikk galt og hva som kan gjøres bedre neste gang, enn å skamme seg over fiaskoen. For dem



er læringsprosessen like viktig som læringsresultatet (Woolfolk, 2004; Manger & Wormnes, 2005).

Prestasjonsorientering forbindes med ytre motivasjon. Prestasjonsorienterte elever har som overordnet målsetting å vise hva de kan for andre, for eksempel medelever, lærere eller foreldre. Til disse målene hører det også med en varierende grad av unngåelse eller bekymring for hvordan det skal gå. Til en viss grad er det naturlig å vurdere seg selv i forhold til de andre i gruppen. Forskningen viser at elever som primært er prestasjonsorientert tenderer mot å være mer opptatt av sosial sammenligning, å attribuere prestasjoner til evner og gi opp når de møter vansker. Prestasjonsorienterte elever yter høy innsats bare når de forventer å mestre aktiviteten og vanligvis oppfatter feil som truende (Woolfolk, 2004; Manger & Wormnes, 2005).

Man snakker om prestasjonsunngåelsesorientering når elever bruker mye energi på å unngå å vise mangel på evner og kompetanse. Da velger de å holde seg unna aktiviteter hvor risiko for å mislykkes og tape ansikt er stort (Kaplan et al., 2000; Manger & Wormnes, 2005).

I praksis er det lite sannsynlighet for at de tre målorienteringene oppstår i ren tilstand. Man kan ha både indre og ytre motivasjon til tider og i forskjellige grad (Woolfolk, 2004).

Det kommer frem i en undersøkelse av Duda og Nicholls (1992), som omhandlet motivasjon for skolearbeid, at mestringsorientering og samarbeidsorientering står i sterkt samspill, da ved at mestringsorienterte elever uttrykker større interesse for samarbeid enn prestasjonsdrevne elever. Dette kan begrunnes ved at sosial sammenligning står sentralt for prestasjonsdrevne elever og at konkurranseinstinkt da preger skolesituasjonen deres. Tatt dette i betraktning vil mestringsorientering hos elevene måtte ligge til grunne for å skape et læringsmiljø preget av samarbeid og hjelpsomhet, og det vil være lærerens jobb å tilrettelegge for at elevene skal bygge motivasjon mer på mestringsmål enn på prestasjonstilnæringsmål.

Resultatene i Hattie (2013) sin studie viser at læreren har mest betydning for elevenes motivasjon for læring og prestasjoner. Når lærere skaper en positiv holdning til skolearbeidet, kan det resultere i økning av læringsmotivasjon hos elevene. Lærerens relasjoner til elevene,

undervisning, valg av arbeidsmetoder og støtte i læringsprosessen har en avgjørende betydning for elevenes selvoppfatning, motivasjon og skoleprestasjoner. Både elever med et læringsorientert mål og elever med et prestasjonsorientert mål ønsker å få støtte fra lærer. En god relasjon mellom en omsorgsfull lærer og elevene sine i seg selv kan føre til at elevene viser større interesse for og engasjerer seg mer i ulike undervisningsformer og faglige aktiviteter. På denne måten blir elevenes selvoppfatning, læringsmotivasjon og kompetanser et sammensatt produkt av sosial gjensidighet mellom lærer og elev.

I neste delkapittel presenteres ulike forventninger en har til seg selv og til andre som kan påvirke ens motivasjon og skoleprestasjoner.

### **2.6.3. Forventninger til seg selv og til andre**

Forventning er nært beslektet håp. Ifølge etymologien kommer ordet *vente* fra det norrøne *vænta*, som igjen er avledet av *von*, som betyr håp. Forventninger påvirker alle forholdene mennesker har til hverandre i ethvert mellommenneskelig samspill fordi vi har både forventninger til oss selv og til andre, og disse forventningene virker på samme tid bestemmende inn på vår oppfatning av oss selv og andre. Har vi positive forventninger til andre rundt oss, vil vi sannsynligvis prøve å signalisere at vi setter pris på samhandlingen. Har vi derimot negative forventninger til én eller flere partnere, vil vi kanskje være reserverte og handle tilbakeholdent og stivt (Arnesen & Gangdal: 2007).

Forventninger til samspillspartnere fungerer som forutsigelser av både måten man selv vil handle og lykkes på, og av måten andre deltakere i samspillet vil opptre og lykkes på. Kort sagt betyr dette at den enkeltes forventninger sammen med motiv og mål virker avgjørende inn på atferden i en gitt situasjon. Opplevelsen av et resultat og hvordan vi oppnådde det, avhenger av hvilke forventninger vi hadde på forhånd. Høye forventninger krever gode resultater. Samtidig kan et middelmådig resultat oppleves som tilfredsstillende når man hadde lave forventninger til arbeidet. Forskjellige forventninger i en arbeidsgruppe kan også skyldes at deltakerne har forskjellig oppfatning av målene og/eller har ulikt motivasjons- og ambisjonsnivå. Ofte kan dette føre til tause eller synlige konflikter i en arbeidsgruppe. Derfor er det svært viktig at det blir avklart hvilke resultater som forventes av lagmedlemmene, hva lagmedlemmene forventer av hverandre og hva hver enkelt forventer av seg selv. Dess mer man er klar over hvilke forventninger man skaper i omgivelsene og hvilke forventninger man

har til deg selv, dess lettere er det å ta over eget arbeid og innsats i et lag (Arnesen & Gangdal, 2007).

Mange innvandrere som går på voksenopplæring i Norge, kommer fra land hvor undervisningssystemet er sterkt lærerstyrt. I slike utdanningssystemer har læreren en autoritær rolle som innebærer at han eller hun er kunnskapsbæreren og formidling av kunnskapen er en en-veis handling – fra lærer til elev. Elever med en slik bakgrunn er blant annet ikke vant til å stille spørsmål eller løse problemer i felleskap. Deres tidligere læringskultur kan være svært forskjellig fra den læringskulturen de møter her i Norge (Skaalvik, 2004).

Den største utfordringen minoritetsspråklige elever møter i det norske utdanningssystemet er å måtte tilpasse seg en ny læringskultur der problemorientering står i fokus og lærerens rolle er mer en veileder, prosessleder og tilrettelegger enn en kunnskapsbærer. I den nye situasjonen kan derfor mange voksne minoritetsspråklige elever vegre seg til å delta i arbeidsformer i klassen der de må ta egne valg og på den måten ha en mer aktiv rolle i læringsprosessen (Skaalvik, 2004).

Denne utfordringen kan delvis forklares med at det finnes kulturelt betingede oppfatninger av den enkeltes frihet til å bestemme over egen atferd. I noen kulturer og religioner står konformitetsprinsippet sentralt som innebærer at individet ikke får frihet til å ta egne selvstendige valg, men må følge retninger andre har bestemt. Elever med en slik kulturell bakgrunn forventes å slite med noen av de pedagogiske metodene som blir brukt i norsk skole, særlig med gruppearbeid der man i liten grad benyttes av lærerstyrt undervisning. Frustrasjonene disse elevene opplever på skole når de blir tvunget til å ta i bruk medierende redskaper de ikke er modne nok til å appropriere, kan være en viktig kilde til både indre konflikt (inne i individer) og ytre konflikt (mellom individer) (Skaalvik (2004).

I neste kapittel skal drøfte en teori som kan forklare litt mer minoritetsspråklige elevers forestillinger om læring og undervisningsmetoder fra et perspektiv som handler om nasjonale kulturforskjeller.

#### 2.6.4. Nasjonale kulturforskjeller

Å arbeide i elevteam er ikke problemfritt, uansett deltakernes personlige egenskaper eller kulturell bakgrunn. I denne oppgaven vil jeg avgrense arbeidet til å gjelde kun kulturelle forskjeller som kan påvirke ulike forhold i en gruppe eller organisasjon, og som kan ha krav på bestemte typer undervisnings- og ledelsesformer (Hjertaker & Hjertaker 2019). Hvordan voksne minoritets elever opplever gruppearbeid og deres forventninger til læring i grupper kan på flere måter begrunnes ved å bruke teorier som legger vekt på kultur som forklaring.

Teorien om nasjonale kulturforskjeller er en av de aller mest benyttede teoriene på dette området. Forskeren Geert Hofstede gjennomførte en stor undersøkelse blant 116.000 IBM-ansatte i 40 land i perioden 1967-1973. Studien tar utgangspunkt i antakelsen om at alle land har en spesifikk form for nasjonalkultur som krever ulike ledelsesformer. Gjennom IBM-studien prøvde Gerd Hofstede å finne de viktigste kjennetegnene som karakteriserer disse nasjonalkulturer (Bakka, Fivelsdal & Nordhaug, 2004).

Videre gjøres det rede for begrepet kultur, og for Gerd Hofstedes teori om nasjonal kultur programmering og nasjonale kulturforskjeller, som senere vil bli brukt i analysen av data.

Oxford Dictionary of Sociology (Scott, 2014, s.152) gir en vid definisjon av begrepet *kultur*. Kultur er «*alt i det menneskelige samfunn som kan overføres fra det sosiale og ikke fra det biologiske*». Den kan videre beskrives som «*de symbolske og lærte aspekter ved den menneskelige natur [...] alt som former menneskelig oppførsel*».

Kulturens viktigste egenskap er at den reproducerer seg selv. "Culture reproduces itself", sier Hofstede et al. (2010 s.10). Alt begynner med at barn imiterer den ene og den andre rundt seg: foreldre, lærere, andre barn, nasjonale og religiøse helter, mediaidoler etc. Som barn lærer man hvor alvorlig det er å bryte regler. Foreldre, lærere, andre voksne belønner god oppførsel hos barn, det vil si den konforme oppførselen, og straffer barns dårlige oppførsel, den ikke-konforme oppførselen. Da lærer barn ganske fort om det er bra eller ikke bra å stille spørsmål og si fra, kjempe for en sak, gråte, jobbe hardt, lyve, være takknemlig, etc. Man lærer også hva man bør være stolt av eller skamme seg for.

Hofstede et. al. (2010, s. 11-12) hevder at «The parents tend to reproduce the education that they received, whether they want to, or not. [...] No group can escape culture». Grupper lager

skrevne eller uskrevne regler som gjør kultur veldig vanskelig å forandre fordi de har blitt lært av foreldre og familie, som er de viktigste kulturbærere og den viktigste kilden til ens mentale programmering.

«Mental programming» eller «mental programmering» på norsk, er hovedprinsippet i teorien om nasjonale kulturer. Begrepet kan forstås som et mønstersett for måten man tenker, føler og handler på. Alle mennesker bærer med seg et slikt mønstersett som man tilegner seg fra dag én og livet ut. Ens mentale programmering skjer gjennom sosial kontakt med familie, venner, skoler, arbeidsplasser ol. Mental programmering er ikke noe man kan lett forandre fordi mye av den skjer i barndommen når man er mest mottakelig for læring. Derfor må man «unlearn these patterns before being able to learn something different, and unlearning is more difficult than learning for the first time» (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Et viktig poeng i denne teorien er at man må skille kultur både fra biologien og fra et individs personlighet. Dette skillet kan forklares med at et menneske er summen av genetisk anlegg, kollektiv kulturell programmering og personlig mental programmering. Det vil si at ens personlighet består av egenskaper som delvis er genetisk arvet og delvis utviklet gjennom læring. Den innlærte komponenten ved individets personlighet er påvirket av både kulturell mental programmering og de unike personlige erfaringene man får i løpet av livet (Hofstede, Hofstede og Minkov, 2010).

Nasjonal kultur blir videre delt inn i fem dimensjoner: maktdistanse, kollektivism versus individualisme, femininisme versus maskulinitet, usikkerhetsunnvikelse og korttids- versus langtidsorientering. Hvert land i undersøkelsen har blitt karakterisert av en skår på disse fem dimensjonene, som sammen danner en fem-dimensjonal modell for et lands kultur. Hver modell kan sees i forhold til andre lands kulturmodeller (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Videre vil disse fem dimensjonene bli presentert samt hvilke karakteristiske elementer ved kultur de beskriver. Dimensjonene måles fra høy til lav.

(1) *Maktdistanse* er dimensjonen i nasjonal kultur som viser i hvilken grad man aksepterer at makten er ulikt fordelt i institusjoner og organisasjoner. Ulikhet mellom mennesker i land med høy maktdistanse er forventet og ønsket. I kulturer med høy maktdistanse viser man lydighet og respekt til foreldre, slektninger, folk i maktposisjon og eldre folk. I skolen må elever og studenter vise lærerne full respekt og underkaste seg deres valg og avgjørelser uten

å sette noe spørsmålstegn ved dem. Læreren er sett på som en guru som besitter kunnskapen og som overfører den til elevene, og dermed er det alltid læreren som styrer undervisningen og initierer alt som foregår i klassen. Elever på skolen og ansatte på arbeidsplasser forventer å bli fortalt hva de må gjøre, og lærerne og lederne har makt og mulighet til å bruke tvang. I land med lav maktdistanse vil det derimot være ønskelig at det skal stort sett være likhet mellom mennesker. Barn blir behandlet som likemenn både av foreldre, eldre slektninger og lærere og det forventes at elevene og studentene tar initiativ i klassen. Hierarki har for det meste pragmatiske roller, og er hovedsakelig etablert for å kunne være mulig å løse oppgaver på en mest mulig effektiv måte (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Svært høy maktdistanse påvises for asiatiske land, afrikanske land, østeuropeiske land og for latinamerikanske land. Derimot viser tysktalende land, nordiske land og engelsktalende land svært liten maktdistanse (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

(2) *Individualisme versus kollektivism* bygger på to ulike typer samfunn. På den ene siden har vi de individualistiske samfunn der individets interesser og velvære overskygger gruppens interesse. På den andre siden har vi de kollektivistiske samfunn der interessen for gruppetilhørighet kommer foran interessen for å bli sett som unikt individ (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Man kan knytte flere spesifikke kjennetegn til individualistiske kulturer og til kollektivistiske kulturer. I individualistiske kulturer er man interessert i å ta vare på seg og sin kjernefamilie. Barn lærer å tenke ut ifra *jeg*-perspektivet; Når de feiler eller ikke lykkes opplever de skyld og tap av selvrespekt. Elevene og studentene forventes og oppmuntres til å ta initiativ og snakke i klassen og være kreative når de løser oppgaver. Undervisningen skal være en samhandling mellom lærer og elever og elever imellom, og læreren skal påta seg mer rollen av en veileder enn av en mester. I kollektivistiske kulturer derimot lever man i en beskyttende storfamilie som krever lojalitet livet ut. Barn lærer å tenke ut ifra *vi*-perspektivet der å gjøre noe galt eller å mislykkes framkaller skam og tap av ansikt ikke bare overfor seg selv, men også overfor familien eller gruppen man hører til. I skolen forventes det at elevene og studentene kun snakker når de får beskjed om at de kan det og læringsmotivasjonen er hovedsakelig styrt av ytre faktorer som straff og belønning (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Funnene i IBM-studien påviser en sterk sammenheng mellom et lands økonomiske utvikling og graden av individualisme i kulturen siden nesten alle de velstående landene skåret svært høyt på individualisme-indeksen, mens de mindre velstående landene skåret lavt (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

(3) *Maskulinitet versus femininitet* dimensjonen bygger videre på forventninger som knyttes kjønnsroller. I et maskulint samfunn forventes at menn skal være påståelige, materialistiske og opptatt av sosial status, mens kvinner skal være ydmyke og opptatt av å bidra til familiens livskvalitet. I et feminint samfunn forventes at både menn og kvinner vil være mer opptatt av å være ydmyke og prioritere livskvalitet foran status og materialistisk suksess (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

I maskuline kulturer er individene mest opptatt av anerkjennelse og sosialt og økonomisk avansement. Elever streber etter å være best, og dermed vil skolesystemet legge til rette for sterk konkurranse i klassen. Elevene er oftest dreven av ytre læringsmotivasjon og prioriterer karrieremuligheter framfor interesser og talent når de velger utdanningen sin. Å mislykkes på skolen blir opplevd som en katastrofe som kan etterlate dype og vonde spor i individets bevissthet (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

I kontrast til maskuline kulturer vil både menn og kvinner i feminine kulturer fokusere på mellommenneskelige relasjoner og livskvalitet. Gutter og jenter leker sammen uten at deres lek er preget av noen særlig konkurranse. Siden «den gjennomsnittlige elev» er et godt nok mål, vil skolesystemet prioritere å tilrettelegge for å støtte elevene som møter ulike utfordringer i læringsprosessen. Læring- og arbeidsmotivasjonen ligger i samarbeid og kontakt med andre mennesker og valg av utdanning og arbeid avgjøres ut fra talent og egne interesser (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Ut ifra IBM-studien kan man ikke se noe sammenheng mellom maskuline og feminine kulturer og landets velstand, siden både rike og fattige land skårer høyt og lavt på maskulinitetsindeksen. Eksempelvis har de fleste østeuropeiske land, afrikanske land og en del asiatiske land svært maskuline nasjonale kulturer, mens de nordiske landene har svært feminine nasjonale kulturer (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

(4) Dimensjonen om *usikkerhetsunnvikelse* viser i hvilken grad man føler seg truet av usikre og ukjente situasjoner, og beskriver hvordan denne trusselen vil håndteres innenfor en kultur.

I kulturer med sterk usikkerhetsunnvikelse vil individene frykte ukjente situasjoner og det som er annerledes fra det vanlige. Læringsprosessen og undervisningen vil være preget av svært strukturert kunnskap og behov for å finne de riktige svarene. Både i skolen og i arbeidslivet vil det være stort behov for regler, instruksjoner og presisering, og elever og ansatte vil ha et følelsesmessig behov for å vise at de jobber hardt. Læreren og lederen på arbeidsplassen vil i kraft av sin posisjon uansett ha de riktige svarene på alle problemstillingene (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

I kulturer med svak usikkerhetsunnvikelse vil derimot usikkerhet betraktes som en normal del av livet der ukjente situasjoner ikke oppleves som angstvekkende og man blir nysgjerrig på det som er nytt og annerledes. Læringsprosessen og undervisningen vil være preget av diskusjoner og samarbeid mellom elevene og mellom elevene og lærerne. For det meste vil lærerne og elevene stille hverandre åpne spørsmål og det vil være stor aksept for tvetydigheter, åpne svar og ufullkommenheter. Både i skolen og i arbeidslivet vil man prioritere kreativitet framfor konformitet, vil mislike for mange regler, og vil jobbe hardt kun når det er nødvendig (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Usikkerhetsunnvikelsesindeksen måler denne dimensjonen på en skala der land med høy skår vil ha en kultur med sterk usikkerhetsunnvikelse, og land med lav skår vil ha svak usikkerhetsunnvikelse. Ifølge IBM-studien har latinamerikanske land, latineuropeiske land og middelhavslandene kulturer med sterk usikkerhetsunnvikelse, mens de nordiske landene, Nederland, land med innflytelse fra Storbritannia, størsteparten av de asiatiske landene, og afrikanske land har kulturer med lav eller medium usikkerhetsunnvikelse (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

(5) Dimensjonen om *langtids- versus korttidsorientering* handler om hvordan man forholder seg til og håndterer tid og rom. I kulturer med langtidsorientering står utholdenhet og sparsommelighet sentralt i samfunnet og man søker etter fremtidige gevinster ved å lage planer og strategier for å oppnå sine langsiktige mål. I kulturer med korttidsorientering vil man være mest opptatt av nåtid og fortid. I et slikt samfunn vil folk ha respekt for symboler og tradisjoner, og det vil være svært viktig å bevare ansikt til enhver pris og fullføre sosial forpliktelse (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

I kulturer med langtidsorientering vil man være klar for å jobbe hardt og målrettet over lengre tid for å nå målene sine. Ydmykhet vil karakterisere både menn og kvinner. Både i skolen og



arbeidslivet vil man etterstrebe ærlighet, tilpasningsdyktighet, ansvarlighet og selvdisiplin. Suksess vil oppfattes som resultat av innsats og feil vil knyttes til mangel på innsats (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

I kulturer med korttidsorientering vil man legge sterk vekt på at innsats skal føre til raske gevinster. Ydmykhet vil være en norm som kun er gjeldende for kvinner og elevene vil knytte suksess eller feil i skolen til flaks (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Dimensjonen måles på langtidsorienterings-indeksen, der land som skårer høyt vil ha kulturer som er svært preget av langtidsorientering, mens land som skårer lavt vil ha kulturer som er preget av korttidsorientering. Ifølge IBM-studien har de fleste øst-asiatiske, øst-europeiske og noen vestlige land langtidsorienterede kulturer, mens mange land i Afrika og Sør-Amerika har korttidsorienterte kulturer (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

## 2.7 Kompetanse i konflikthåndtering

I en åpenlys konflikt får vi det man kaller *konfliktatferd* som, ifølge Thomas (referert i Gjøsund & Huseby, 2003), er klassifisert langs to dimensjoner: graden av samarbeidsinteresse og graden av egeninteresse/selvhevdelse. Ut fra disse to dimensjonene kan vi se fem strategier som kan tas i bruk når man bearbeider konflikter: konkurrere, samarbeide, unnvike, føye seg og inngå kompromiss.

Konkurrere – strategien innebærer maktbruk og kan være aktuell når raske og upopulære løsninger er nødvendige. Samarbeide – strategien brukes når partene prøver å diskutere seg fram til en løsning som begge kan være fullt ut fornøyd med. Unnvike – strategien benyttes av partnere som trekker seg tilbake eller undertrykker motsetningene. Denne strategien kan være aktuell når problemet er trivielt, når andre problemer må prioriteres eller partene må roe seg ned og få mer perspektiv på situasjonen. Partene ønsker harmoni og da skyves problemene under teppet. Føye seg – strategien brukes når en av partene er villig til å gi seg og ikke ønsker for enhver pris å stå på for egen sak fordi harmoni og stabilitet i arbeidsgruppen er viktigere enn det uenigheten eller motsetningene dreier seg om. Ettergivelse er ikke alltid tegn på svakhet. Tvert imot kan det være tegn på klokhet, på at man kan komme andre i møte, la andre bli hørt, og dermed unngå at konflikten bli større. Inngå kompromiss – strategien representerer en mellomstilling, der hver av partene må oppgi noe gjennom forhandlinger for

at løsning skal være mulig. Dette er faktisk en vinn-vinn-løsning der begge partene må gi og ta, tape og vinne (Gjøsund & Huseby, 2003).

Disse strategiene må brukes fleksibelt, alt etter konfliktens art og omfang. Ofte er det nødvendig å analysere konflikten grundig før man velger strategi for den aktuelle konfliktatferden (Gjøsund & Huseby, 2003).

I en slik analyse må man først danne seg et bilde av hvilket plan konflikten foregår på, om det er snakk om en sakskonflikt eller en personkonflikt. I tillegg må man finne ut hvem som er berørt og hvilke mulige årsaker og konsekvenser konflikten har. En grunnleggende forutsetning for å kunne håndtere konflikter og problemer i en gruppe er at det finnes åpenhet i samspillet og relasjonene og at gruppe-medlemmene er villige til å ha en konstruktiv samtale som ikke fører til at noen kommer ut at konflikten som vinnere og noen som tapere (Napier & Gershenfeld, 2004).

I en konstruktiv konflikthåndtering blir det ofte brukt en modell som John Dewey (referert i Napier & Gershenfeld, 2004) formulerte. Modellen viser til fem steg man må følge i en effektiv og rasjonell problemløsningsprosess: (1) definisjon, (2) behov for mer informasjon, (3) formulering av mulige løsninger og valg av et første løsningsforslag, (4) gjennomføring og (5) evaluering og eventuelt valg av et nytt alternativ.

Ifølge denne modellen må man først oppdage og definere problemet. Det tar tid til å komme frem til en felles definisjon av problemet, siden ofte har gruppe-medlemmene ulike oppfatninger om hva det egentlig går ut på. Deretter må man skaffe seg den informasjonen man trenger for å komme frem til en løsning og utarbeide løsningsforslag. Et løsningsforslag må velges, gjennomføres og siden evalueres. Ønsker man en reell problemløsning, må man evaluere forslaget's virkning. Dersom det viser seg at en løsning ikke fungerer, må man i stedet velge et annet eller revidere definisjonen av problemet.

### 3. Metodisk tilnærming

I denne delen av studien skal valg av forskningsmetode og forskningsprosessen steg for steg presenteres.

Vitenskap kan svært enkelt forklares som studier av både sosiale og fysiske fenomener der samspillet mellom teori og empiri skaper ny kunnskap. Når vitenskapelige problemstillinger oppstår, kan man velge mellom ulike tilnærminger for å finne svar på dem.

Forskningsmetoder er betegnelsen for disse tilnærminger eller framgangsmåter (Ringdal, 2013). Denne studien bygger på en kvalitativ forskningsmetode basert på semistrukturert intervju. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for måten denne metodiske tilnærmingen ble brukt steg for steg. Deretter skal jeg presentere måten intervjuguiden ble utarbeidet og brukt på. Videre skal jeg kort beskrive noen praktiske sider og utfordringer ved innhenting av datamateriale. Jeg skal også ta for meg måten jeg valgte å utføre intervjuene på ved å kun skrive ned det som ble sagt, transkribere de håndskrevne notatene, samt kode og kategorisere dem. Deretter skal jeg beskrive hvordan datamaterialet ble bearbeidet, analysert og tolket. Det skal også forklares hvordan forskningens gyldighet, pålitelighet og overbarhet kan vurderes. Avslutningsvis vil forskningsetiske utfordringer rundt forskningsprosessen tas opp og drøftes.

#### 3.1 Beskrivelse av metodisk tilnærming

Innenfor forskning kan man ha to ulike tilnæringsstrategier betegnet som kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Mens kvantitative metoder legger vekt på elementer som antall, størrelse, omfang, hyppighet, fokuserer kvalitative metoder på elementer som persepsjon, opplevelse, mening, tolkning etc. (Thagaard, 2018).

Hvordan voksne minoritets elever opplever gruppearbeid og hva de forventer av denne undervisningsmetoden er kjernen i min problemstilling, og dette var hovedgrunnen til at jeg valgte å bruke kvalitativ forskningsmetode i denne studien. Jeg vurderte den kvalitative metoden som bedre egnet til å anskaffe informasjon om disse elevenes opplevelse av og forventninger til gruppearbeid enn den kvantitative metoden.

Når man bruker kvantitativ forskning, vil man studere et fenomen gjennom måling i kvantiteter og frekvenser (Thagaard, 2018). Siden det er vanskelig å få innsikt i en persons opplevelser og meninger ved å måle dem slikt, må man vurdere å bruke kvalitativ forskning

som gjør det mulig å få tak i disse opplevelser på en måte som innebærer en nær relasjon til informantene. Enklere sagt, det som skiller disse to forskningsmetodene er ulik grad av hvor mye forskeren har tilgang til informantenes intimitet. Mens det oppstår en mer eller mindre nær relasjon mellom forsker og informant i kvalitative forskningsmetoder, finnes det en større avstand mellom disse to i kvantitative metoder (Repstad, 2007). Valg av forskningsstrategien er avhengig av problemstillingens utforming og intensjon. Siden min interesse var å få innsikt i opplevelsene og forventningene voksne minoritetsspråklige elever har knyttet til gruppearbeid på skole, ble det mest naturlig å samle inn empiri med utgangspunkt i kvalitativ metode, i form av et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju.

Ønsker man å studere mer personlige og nyanserte temaer, blir kvalitative forskningsmetoder et bedre egnet valg enn kvantitative metoder (Thagaard, 2018). Hvordan man opplever ulike undervisningsmetoder i skolen og begrunnelsene rundt disse opplevelsene kan være et veldig personlig tema. Hovedsakelig var det tre grunner til at jeg valgte kvalitativt intervju som forskningsmetode. Den ene grunnen var tanken om at å samtale med voksne minoritetsspråklige elever ville gi meg bedre og dypere tilgang til deres opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid enn hvis de hadde fylt ut et spørreskjema. Å klare å leve meg inn i informantenes subjektive verden var veldig viktig for meg, noe som er karakteristisk for kvalitative metoder når forskeren er på jakt etter å få en nyansert forståelse av informantenes virkelighet (Thagaard, 2018). Ved å lytte og ha øyekontakt med informantene ville jeg vise dem den genuine interessen jeg hadde for deres opplevelser.

Den andre grunnen til at jeg valgte kvalitativ metode var at jeg måtte ta hensyn til informantenes språkferdigheter i norsk som lå på et knapt gjennomsnittlig mellomnivå, det som kalles nivå B1. Det faktumet at informantene mine måtte skjønne spørsmålene riktig og svare på dem på en forståelig måte, gjorde at kvalitativ forskningsmetode var mest hensiktsmessig. Den tredje grunnen for mitt valg var at informantene måtte se at det ikke var noe farlig å delta i en slik undersøkelse. De måtte bli forsikret om at dette ikke var en form for verken overvåkning eller kontroll, og uansett hva de skulle svare og fortelle, hadde det ingen betydning for deres opphold i Norge, noe de fryktet til å begynne med.

Målet ved kvalitative metoder er å bidra til en bedre forståelse av ulike sosiale fenomener som studeres ved hjelp av noen fortolkende vitenskapsteorier som for eksempel hermeneutikk og

fenomenologi (Thagaard, 2018). Jeg valgte å ha et fenomenologisk perspektiv da jeg skulle analysere datamaterialet.

### **3.2 Fenomenologisk perspektiv ved det kvalitative intervjuet**

Det som blir sagt i intervjusituasjonen kan tolkes og reflekteres over ved hjelp av fenomenologi som er en fortolkende vitenskapsteori (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å få innsikt i voksne minoritetsspråklige elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid før og etter en intervensjon, og derfor ble det naturlig å ha et fenomenologisk perspektiv ved det kvalitative intervjuet. Det fenomenologiske perspektivet har fokus på måten menneskene erfarer og beskriver sin egen livsverden og virkelighet på. Hovedtanken bak fenomenologien er at realiteten er slik man selv oppfatter den, og derfor skal sosiale fenomener forstås ut fra informantens egne perspektiver (Thagaard, 2018). Den fenomenologiske tradisjonen har en viktig plass innenfor kvalitativ forskning siden den legger vekt på å få innsikt i og forståelse av informantenes erfaringer på en fordomsfri måte (Kvale & Brinkmann, 2015). I studier som har et fenomenologisk perspektiv streber man etter å redusere påvirkningen den ytre verden og sin egen forhåndskunnskap kan ha når man beskriver informantens erfaringer. Forskeren skal prøve å beskrive disse erfaringene på en objektiv måte ut ifra informantens egne forklaringer og begrunnelser samt prøve å finne karakteristiske fellestrekk ved informantenes utsagn (Thagaard, 2018).

### **3.3. Datainnsamling gjennom kvalitativt forskningsintervju**

For å belyse problemstillingen i studien, ble det naturlig for meg å velge kvalitativt forskningsintervju som kunne skaffe et elevperspektiv på saken. Intervju er et velegnet forskningsinstrument når man ønsker å få innsikt i menneskers opplevelser fordi informantene da får mulighet til å fortelle om sin egen livssituasjon og komme med sine egne begrunnelser og fortolkninger (Thagaard, 2018).

Forskeren som utfører tverrkulturelle intervjuer må ta seg tid til å bli litt kjent med den nye kulturen og lære noen av de verbale og nonverbale faktorene som kan være årsak til at intervjuene går seg vill. Både relasjonen mellom intervjuer og intervjupersonen og svarenes nøyaktighet kan også bli påvirket av kulturelle faktorer som for eksempel tabuer, koder, vaner, praksiser, sosiale posisjoner, narrative ressurser, etc. (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg

synes at slike faktorer påvirket informantenes svar i liten grad grunnet den lange tiden vi hadde hatt på kurset til å utvikle en sterk relasjon basert på gjensidig respekt og tillit. Det eneste jeg ser for meg kan ha påvirket en del av svarene til noen av informantene var den store respekten for læreren som finnes i noen kulturer og som fører til at elever vil være reserverte mot å kritisere sine lærere. For å redusere denne faren forklarte jeg dette i forkant av intervjuene og insisterte på at det viktigste i en slik forskning er at informantene er oppriktige i sine svar og at dette ikke kommer til å ha noen som helst negative konsekvenser.

Andre faktorer som kan spille en avgjørende rolle i tverrkulturelle intervjuer, kan blant annet være å stille direkte spørsmål for å få informasjon, kreve direkte svar, henvise direkte til tabubelagte emner, se en person i øynene når man snakker, la en kvinne intervju en mann eller omvendt (Dalen, 2004). Dette var heller ikke tilfelle i intervjusituasjonen vår grunnet den gode relasjonen jeg hadde til informantene på den ene siden, og de relativt ufarlige temaene som ble tatt opp i intervjuene, på den andre siden.

I tillegg kommer de språklige problemene i forbindelse med oversettelse (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette var et utfordrende aspekt ved intervjuene som jeg kommer tilbake til i avsnittet om datainnsamling.

### **3.3.1 Intervjuguiden**

Før selve intervjusituasjonen utformer forskeren utformer en intervjuguide. Intervjuguiden er på mange måter forskerens manus som bestemmer i hvor stor grad intervjuet skal struktureres (Jakobsen, 2015). Man har en veldig strukturert intervjuguide når spørsmålene formuleres på en detaljert måte og stilles i en bestemt rekkefølge. I motsetning har man en lite strukturert intervjuguide når den inneholder stikkord som bare skisserer temaene som skal tas opp i intervjuet. Et intervju kan også være semistrukturert når intervjuguiden inneholder forskjellige spørsmål og temaer. I dette tilfellet bygger intervjuet bygger på en samtale der forskeren kan tilpasse seg det som informanten forteller. I et semistrukturert intervju blir empirien konstruert i et samarbeid der forskeren kan improvisere ved å stille oppfølgingsspørsmål til informantens svar, og informanten har stor frihet til å fortelle om sine erfaringer og synspunkter ved det fenomenet som beskrives (Jakobsen, 2015).

I denne studien ble det naturlig å bruke et semistrukturert forskningsintervju for å kunne legge vekt på hvilke opplevelser og forventninger voksne minoritetsspråklige elever har i forbindelse med gruppearbeid.

Tanken bak valget var at informantene kunne få lov å uttrykke svarene sine på en personlig måte, samtidig som jeg hadde mulighet til å følge opp med spørsmål fra intervjuguiden dersom svarene ikke var fullstendige eller dersom det skulle oppstå misforståelse i kommunikasjonen. Samtidig kunne ferdig formulerte spørsmål fra intervjuguiden gjøre meg tryggere og hjelpe meg til å lede intervjusamtalen i den retningen jeg ønsket. Generelt sett kjennetegnes intervjusituasjonen av en asymmetrisk relasjon på grunn av forskerens overordnede bestemmelse av tema og spørsmål. Likevel er spontaniteten et semistrukturert intervju tillater med på å etablere en tillitsfull atmosfære hvor informanten kan føle seg trygg nok til å svare så ærlig som mulig rundt de aktuelle temaene (Dalen, 2004).

Intervjuguiden ble laget etter traktprinsippet som enkelt forklart går ut på å starte intervjuet med generell informasjon om forskningsprosjektet og etiske forhold slik at intervjuet skal virke mindre skremmende for informanten. Etter hvert når informanten har blitt tryggere på seg selv og på intervjuer, kan man begynne med å stille spørsmål som blir med på å belyse problemstillingen. Til slutt inviteres informanten til å metakommunisere om hvordan intervjuet ble opplevd og om han eller hun har noe mer å tilføye. Dette må man gjøre for å unngå at informanten forlater intervjusituasjonen med tanker og følelser som er vanskelig å håndtere på egen hånd i etterkant (Dalen, 2004).

I pretestintervjuet ble spørsmålene i intervjuguiden laget med bakgrunn i den utvalgte teorien og i det jeg ønsket å studere. De ble hovedsakelig inndelt i tre grupperinger.

Den første grupperingen tok utgangspunkt i elevenes opplevelse av undervisningen på skolen i hjemlandet. Den andre grupperingen la vekt på elevenes opplevelser av gruppearbeid som undervisningsmetode i hjemlandet og den tredje grupperingen hadde i fokus deres opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid som undervisningsmetode brukt på norskkurset.

Informantene mine kunne være redd for å bli intervjuet med tanke på at en del av dem var enten flyktninger eller utvandrere fra mer eller mindre demokratiske land der utspørring kunne brukes som politisk instrument for kontroll og forfølgelse. For å skape en atmosfære preget av trygghet og tillit, tenkte jeg å gi informantene en avslappende start ved å begynne

intervjuet med «oppvarmings» spørsmål. Innledningsvis stilte jeg et spørsmål om hvordan informantene lærte på skolen i hjemlandet med vekt på hvilke undervisningsmetoder lærerne brukte der. Jeg forventet slett ikke at elevene skulle ha så stort behov for å fortelle meg hvordan de lærte på skolen i hjemlandet og hvordan de ble behandlet av lærerne på den tiden. Selv om målet med dette spørsmålet kun var å varme opp atmosfæren og etablere gode premisser for en trygg kommunikasjon videre, ville jeg ikke stoppe informantene eller begrense deres ivrighet i å åpne seg foran meg.

Deretter prøvde jeg å stille spørsmål rettet mer mot hvorvidt informantene opplevde gruppearbeid i skolen i hjemlandet og hvordan det ble organisert, etterfulgt av spørsmål om hvordan gruppearbeid ble opplevd på norskkurset samt hvilke forventninger de hadde til denne undervisningsmetoden. På grunn av at informantene hadde et begrenset ordforråd i norsk, og at noen av dem ikke kunne så godt engelsk heller, måtte vi kommunisere gjennom et enkelt språk som likevel skulle fange opp det som var nødvendig å få frem. Intervjuene ble avsluttet med at informantene fikk mulighet til å komme med andre kommentarer samt fortelle hvordan de opplevde intervjusituasjonen.

Intervjuet i posttestfasen begynte igjen med generell informasjon om forskningsprosjektet og etiske forhold rundt det, etterfulgt av spørsmål om informantens opplevelser og forventninger tilknyttet gruppearbeid på norskkurset i kjølvannet av intervusjonen basert på puslespillmetoden.

### **3.3.2. Utvalget**

Personene som forskeren får informasjon fra representerer studiens utvalg. Denne studien benyttet seg av et strategisk utvalg. Kort forklart er et strategisk utvalg en prosedyre der informantene som velges ut, har ulike kvaliteter som er relevante med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018). Kriteriene for å velge ut informantene i dette forskningsprosjektet var at de skulle være voksne minoritetsspråklige elever som går på norskkurs i offentlig voksenopplæring og har språkferdigheter i norsk eller engelsk på et minst mellomnivå A2-B1. Elevene jeg hadde i klassen på skolen jeg underviser, tilfredstilte disse utvalgs-kriteriene, og dermed valgte jeg å bruke dem som informanter i denne studien.



Utvalget bestod av 17 informanter, og det var to menn og 15 kvinner. Alderen på informantene var mellom 25 og 52 år. Selv om jeg syntes at antall informanter var litt for stort i forhold til oppgavens størrelse og min kapasitet til å samle inn og behandle en så stor mengde informasjon på relativt kort tid, kunne jeg ikke velge bort elever som stilte seg villige til å delta i undersøkelsen. Det hadde vært tolket av elevene som uhøflighet eller preferanser fra min side. Det eneste jeg kunne gjøre var å håpe på at ikke alle ville melde inn interessen til å delta, men det var ikke tilfellet. Alle elevene på kurset mitt ville delta og dermed ble det en stor utfordring å foreta så mange intervjuer både i pretest og posttest fasen og behandle så mye data som ble innhentet.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Man kan registrere intervjuer på ulike måter med tanke på dokumentasjon og det senere analysearbeidet. De fleste forskere foretrekker i dag å bruke lyd- eller videoopptak når de samler inn datamateriale gjennom kvalitativt intervju, og dette kan gjøres så lenge informantene gir tillatelse til det. Dersom informantene ikke ønsker at det de sier blir tatt opp, kan forskeren bruke notatskriving og hukommelsen (Kvale & Brinkmann, 2015).

En god stund før jeg skulle sette i gang med intervjuene, fortalte jeg elevene i klassen om denne studien og om måten den måtte bygges på. Jeg fortalte dem om intensjonen min om å intervjuer de som ville stille opp frivillig til dette og om hvordan et intervju skulle foregå. Nesten alle elevene ble veldig usikre om de ville delta i et slik intervju hvor man skulle ta lydopptak av samtalen og de kom med ulike forklaringer for deres reaksjon. Blant annet viste det seg at noen av dem hadde hatt negative erfaringer med lyd- eller videoopptak tidligere i livet i hjemlandet eller da de var på flykt og at dette minnet dem om politiavhør. De kunne ikke helt stole på hvordan den personlige informasjonen skulle brukes og hvilke konsekvenser dette ville få i prosessen de måtte gå gjennom for å få opphold i Norge. En annen forklaring var at noen av dem var så nervøse foran en mikrofon at det var stor fare for at de skulle få språksperre. Jeg måtte rett og slett finne en annen måte å utføre intervjuene på, nemlig ved å ta notater av det som skulle bli sagt. Atmosfæren ble normalisert og elevene pustet lettet med en gang de fikk beskjed om at intervjuene bare skulle bli notert på papir, transkribert, anonymisert og behandlet konfidensielt. All denne informasjonen stod også i

informasjonsskrivet på ulike språk og informantene var derfor kjent med dette fra før. Alle intervjuene foregikk på skolen vår i et klasserom hvor vi ikke ble forstyrret.

Å skape tillit og åpenhet hos intervjupersonen er en viktig forutsetning for at et intervju skal fungere bra og danne autentisk datamateriale for studien (Ringdal, 2013). Derfor ble oppstarten av alle intervjuene gjort på samme måte. Selv om informantene på forhånd hadde fått utdelt ark med informasjon om studien oversatt til deres morsmål, brukte jeg i oppstarten av intervjuene tid på å fortelle enda en gang litt om masteroppgaven og om hvordan intervjuene deres skulle behandles og brukes i studien. Jeg fortalte dem om formålet med intervjuet, og uttrykte takknemlighet for at de stilte seg villige til å bli intervjuet, og på denne måten gjøre det mulig for meg å få mer innsikt i og kunnskap om voksne minoritetsspråklige elevers opplevelser av og forventninger til gruppearbeid.

Intervjuene ble gjennomført etter undervisningstiden. Pre-test intervjuene tok veldig lang tid, mye lengre enn jeg forventet. Hvert intervju tok mellom én og halvannen time og det var svært krevende for både meg og informantene grunnet utfordringer ved kommunikasjon på ett eller to fremmedspråk. Samtalene var stort sett preget av språklig usikkerhet og leting etter ord selv om informantene var åpne og snakkesalige.

Noen ganger ble svarene formulert på en uforståelig måte og derfor måtte vi bruke Google Oversetter for å kunne komme til en felles forståelse av budskapet. Selv om kommunikasjon var utfordrende på det språklige, opplevde jeg at de fleste informantene ikke var nervøse, og de som var litt nervøse til å begynne med, klarte etter hvert å slappe av og være seg selv. På de spørsmålene jeg fikk relativt korte svar stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få en bedre forståelse av situasjonen. To av informantene snakket engelsk flytende, mens andre kunne engelsk i varierende grad. Noen av informantene kunne ikke engelsk i det hele tatt. I intervjuene brukte vi stort sett norsk, eller en blanding av norsk og engelsk. I fem av intervjuene brukte informantene mye engelsk, og dermed var kommunikasjonen ikke problematisk. Bortsett fra de språklige utfordringene noen av informantene hadde, var alle imøtekommende og reflekterte. De snakket mye og jeg fikk inntrykk av at relasjonen mellom oss fungerte veldig godt. Jeg opplevde ikke at noen mistrives i intervjusituasjonen, tvert imot fikk jeg beskjed i etterkant av intervjuene om at dette gikk bedre enn de hadde forventet og at alle var fornøyde. Noen informanter oppga at intervjuet fikk dem til å reflektere mer over problematikken og da fikk de litt mer kontroll på hva de følte om arbeid i elevteam.

Post-test intervjuene tok ikke så lang tid siden alle hadde erfaring med det forrige intervjuet og det var da mye mindre å forklare av det formelle. De ble tatt enten etter undervisningen eller mens klassen hadde en vikarlærer. Spørsmålene var rettet mot hvilke forventninger informantene hadde til gruppearbeidet basert på puslespillmetoden og hvordan de opplevde denne typen undervisning som varte i fire dager på fire skoletimer hver.

### 3.3.4 Transkribering av intervjudata

Transkripsjoner av intervjudataene innebærer å endre den muntlige samtalen til skriftlig tekst. I denne studien ble talespråket gjort om til tekst i selve intervjusituasjonen siden det ikke ble tatt noe lydopptak men kun notater av det som ble sagt. Det var jeg selv som transkriberte datamaterialet, og dette gjorde jeg etter hvert intervju slik at jeg kunne huske og reflektere over følelsesmessige og sosiale faktorer som gjorde seg gjeldende i intervjusituasjonen. De håndskrevne notatene ble gjort om til maskinskrevne tekster.

Kvale & Brinkmann (2015) mener at analyseprosessen begynner med transkribering og at det finnes ulike måter å transkribere på. Mens noen forskere transkriberer informantenes uttalelser ordrett, omdanner andre forskere det som ble sagt i intervjusituasjonen til mer formell tekst, alt etter transkripsjonens hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden transkripsjonene i denne studien ikke skulle brukes til en lingvistisk analyse, valgte jeg å transkribere intervjunotatene til en mer formell tekst. Derfor så jeg bort fra informantenes store grammatikk- og språkfeil slik at tekstene ble til en lettlest reproduksjon av hva informanten egentlig ville formidle om sine erfaringer og synspunkter. I første omgang ble intervjuene transkribert i Word – 80 sider i pretest og 30 sider posttest. Etterpå kopierte jeg Word-filene i dataprogrammet Nvivo for å kunne analysere intervjuene.

I intervjusituasjonen ble det ofte brukt Google Oversetter for å kunne kommunisere på en brukbar måte. I denne prosessen var det ofte nødvendig å dobbeltsjekke om at jeg forstod hva informantene ville formidle på en riktig måte. Derfor måtte jeg stille ulike spørsmål som for eksempel «Det du vil si nå er ...?» På denne måten kunne informantene bekrefte at jeg hadde forstått dem riktig, eller de kunne rette min forståelse av det som ble sagt. Samtidig kunne de prøve å få frem sine meninger på en bedre måte ved eventuelle forklaringer og omformuleringer.

### 3.3.5 Analyse av intervjudata

Generelt er det en naturlig reaksjon å starte analyse og tolkning av datamaterialet i en studie allerede i intervjusituasjonen. Forskere har en tendens til å analysere samtidig som de gjennomfører intervjuer slik at de allerede underveis kan utvikle en vis forståelse for informantenes erfaringer og meninger knyttet til de temaene som tas opp i intervjuet (Thagaard, 2018).

Å analysere innebærer å kategorisere det helhetlige datamaterialet i mindre biter for så å studere ulike aspekter ved informantenes utsagn. Det handler også om å identifisere sentrale repetitive begreper, og å finne mønstre i begrepenes forhold til hverandre. Gjennom analyseprosessen står forskjeller, likheter og sammenhenger blant intervjupersonenes svar sentralt, da disse vil bidra til å skape en helhetlig forståelse av datamaterialets betydning i henhold til den aktuelle problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Analyse og tolkning er nært knyttet og det viser seg dermed vanskelig å diskutere én uten den andre. Begrepenes bruksmåte og datamaterialets inndeling vil være påvirket av forskerens personlige forståelse av dataene. Skillet mellom forskerens tolkninger basert på teoretisk forståelse og tolkninger knyttet til informantenes utsagn er derfor viktig å framheve (Thagaard, 2018). I analysedelen har jeg derfor sitert informantene mine mange ganger for å vise på en tydelig måte hva som er deres uttalelser og hva som er mine egne tolkninger av det som ble sagt i intervjuene.

En forsker som har en temasentrert tilnærming i analysen sin, prøver å sammenligne informasjonen tilegnet fra informantene i forhold til hvert tema. En personsentrert tilnærming kategoriserer derimot informasjonen etter enkeltpersonene som deltar i studien (Thagaard, 2018). Tross de mange ulike analyseteknikker, er det flere intervjuanalyser som utføres uten bruk av bestemte analyseteknikker, men gjennom vilkårlig blanding av metoder og teknikker. Denne bruksmåten av analyseteknikker refereres til som eklektisk og er utbredt innen intervjuanalyse. Siden denne studien bygger på intervjuer i en pretest- og posttestfase, var det viktig å kunne ha både en temasentrert og personsentrert analytisk tilnærming under sammenligningen av informasjon innhentet under de to fasene.

Under analysen av datamaterialet fra intervjuene tok jeg i bruk meningskoding som analysemetode. Koding innebærer å knytte sentrale begreper eller ord til deler av dataen slik

at de ulike utsagnene fra informanten kan identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2015). At betydningsfulle begreper benyttes som kodeord for segmenter av teksten fra det transkriberte intervjuet er kritisk. Kodeordene skal altså fremheve det som informantene poengterer i utsagnene sine (Thagaard, 2018).

I forkant av analyseprosessen leste jeg nøye gjennom hvert eneste transkribert intervju slik at jeg kunne friske opp hukommelsen min og få en bedre oversikt over alle intervjuene. I prosessen av å lese de transkriberte intervjuene, kodet jeg enkelte sentrale avsnitt ved å tilegne kodeord til meningsfulle og repeterende momenter i informantenes utsagn. Disse kodeordene skulle være beskrivende for de viktigste idéene i utsagnene. Denne delprosessen var preget av tolkning, fordi kodenets utforming og tilknytning til avsnitt i teksten er påvirket av forskerens personlige oppfatning av hvilke elementer og nyanser ved datamaterialet som er viktige (Thagaard, 2018). Kodingen foregikk i dataprogrammet Nvivo der man på enkelt vis velger ulike deler av teksten og plassere dem under de ulike kodeordene. Ved å gjøre det kunne jeg få en ryddig oversikt over kodeordene og de tilknyttede sitatene fra informantenes utsagn, samt observere mønstre av momenter av repetitiv karakter.

Hensikten med koding er å kategorisere informantenes opplevelser av og meninger om fenomenet man studerer (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter kodingen av alle intervjutekstene, sammenlignet jeg alle kodene og lignende koder ble gruppert sammen. Da kunne jeg se at de fleste kodeord-begrepene kunne knyttes til det teoretiske rammeverket jeg hadde tenkt å bruke for å belyse problemstillingen.

### **3.4 Forskningsprosessen**

#### **3.4.1 Pretestfasen**

I pretestfasen ble undervisningen strukturert som gruppearbeid der elevene måtte lese en 1-sides tekst om «Norge i andre verdenskrig» fra læreverket og jobbe videre med noen oppgaver knyttet til den teksten. Alle elevene fikk et hefte med teksten og noen oppgaver de måtte gå gjennom i gruppene. Elevene ble delt inn i 5 heterogene grupper på fire medlemmer hver og de leste teksten ved bruk av «les-og-si-noe» metoden. Hver elev leste et avsnitt og prøvde å gjengi innholdet mens de andre i gruppen sjekket om alt ble riktig gjengitt. De måtte svare på noen spørsmål, forklare noen ord og uttrykk og bruke dem i nye kontekster samt strukturere teksten i et 2-kolonnenotat om handlingens årsaker og virkninger. Mens elevene

arbeidet i grupper på denne måten gikk jeg rundt for å sjekke om alle hadde forstått hva de måtte gjøre og for å støtte de som trengte ekstrahjelp og oppmuntring. Dette arbeidet måtte elevene klare å gjøre i løpet av én dag på skolen. Neste dag brukte vi to skoletimer på å oppsummere det vi hadde lært dagen før og reflektere over læringsprosessen.

Siden dette prosjektet ble gjennomført i pandemitiden, opplevde både jeg og elevene en del utfordringer. Det faktumet at alle måtte holde avstand på minst én meter til andre personer gjorde samarbeidet i grupper vanskelig med tanke på at alle måtte snakke høyere enn vanlig og at støynivået i klassen dermed ble ganske stort. Også jeg hadde det vanskelig med å gå rundt alle pultene og samtidig respektere avstandsreglene. Det var veldig utfordrende å rekke alle stedene elevene trengte hjelp av meg.

Rett etter gruppearbeidsøkten begynte jeg å intervjuer elevene og flere dager med intenst arbeid ble brukt for å fullføre 17 intervjuer.

### **3.4.2 Intervensjonen - puslespillmetoden**

Intervensjonen i denne studien besto av et 4-dagers prosjekt hvor elevene måtte fordype seg i temaet «Norge i andre verdenskrig». Undervisningen ble strukturert etter prinsippene i samarbeidslæring hvor puslespillmetoden ble tatt i bruk.

Elevene ble fordelt på fem 4-manns læringsgrupper der de leste en liten fiksjonsbok; «Bestemor strøk kongens skjorter» av Torill Kove. Etter at alle gruppene hadde lest ferdig teksten, ble animasjonsfilmen laget av selve forfatteren spilt. Så ble lærestoffet delt i åtte biter, som i et puslespill, og hver elev fikk ansvar for én av bitene. De måtte lese teksten en gang til med ulike lesebriller på. Det vil si at elevene måtte lese teksten med lesebrillene av en forteller, historiker, psykolog, analytiker, lingvist, humorist, spenningsjeger eller filmkritiker. Elevene forlot sine opprinnelige grupper og måtte danne nye grupper. I hver av disse nye 4-manns grupper hadde medlemmene ansvar for to biter av lærestoffet og de måtte jobbe sammen til de ble «eksperter» på de oppgavene de hadde fått utdelt i et hefte. Fortelleren måtte lage et to-kolonnenotat – fortellingens hovedideer og detaljer. Historikeren måtte skille mellom historisk sannhet og fiksjon. Psykologen måtte se på personlighetstrekkene til hovedpersonene i teksten. Analytikeren måtte lage et problemanalysekart der han eller hun kort fortalte om aktørene, tid og sted, handlinger, problemet, løsning og konsekvenser av

løsningen. Lingvisten hadde fokus på nye ord og uttrykk i teksten og måtte lage en vokabularliste med ordforklaringer. Humoristen skulle fokusere på historiens humormomenter avspeilet i handling, språk, bilder og film. Spenningsjegeren måtte finne historiens spenningsmomenter, begrunne valgene og tegne en spenningskurve. Elevene brukte «les-og-si-noe» metoden på den måten som ble forklart i underkapittelet om pretestfasen, og laget en felles plan om hvordan de ville undervise medlemmene i de opprinnelige gruppene og måten de kunne tenke seg å engasjere dem i læringen.

Etter to dager på fire skoletimer, vendte elevene tilbake til de opprinnelige gruppene og underviste medlemmene i sin gruppe i de to emnene de hadde blitt eksperter på. Hver gruppe satte sammen bidragene fra alle medlemmene til en helhet og dermed ble alle puslespillbitene satt sammen for å danne et større bilde og en dypere forståelse av teksten. På denne måten lærte elevene hele stoffet gjennom samarbeid der de brukte hverandre som kunnskapskilde. De brukte nesten to skoledager på denne fasen av intervensjonen, det vil si fire timer den ene dagen, og to timer neste dag. De siste to timene i intervensjonsuken ble brukt til oppsummering og refleksjon over arbeidsmetoden.

Intensjonen ved bruk av puslespillmetoden var at elevene skulle bli gjensidig ansvarlige for hverandres læring og avhengige av hele gruppen for å lykkes. Alle de fem nøkkelkomponentene i Johnson-brødrenes teori om samarbeidslæring skulle være til stede. Opplegget elevene fikk var tilrettelagt for å skape en positiv gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmene. De skulle oppleve en positiv gjensidig avhengighet av hverandres innsats siden dybdeforståelsen av teksten de fikk som oppgave var avhengig av hver enkeltes bidrag. Samtidig hadde elevene individuelt ansvar for læring og dette ansvaret lå på to plan - ansvar for hverandre og ansvar for seg selv. Samspillet som oppsto mellom gruppemedlemmer var stimulerende i en ansikt-til-ansikt interaksjon siden alle måtte redegjøre for sine bidrag til gruppen og på den måten kunne de øve på sosiale- og gruppeferdigheter. Til slutt gikk elevene gjennom en prosessvurdering der de analyserte måten de hadde arbeidet på i grupper, både faglig og sosialt, og hva de kunne gjøre mer eller annerledes neste gang for å øke læringseffektiviteten. Da fikk gruppemedlemmene mulighet til å beskrive bidraget sitt og fundere over hva som var bra eller mindre bra i gruppearbeidsprosessen.

### **3.4.3 Posttestfasen**

I posttestfasen ble det foretatt 17 intervjuer av de samme elevene som ble intervjuet i pretestfasen slik at jeg kunne sammenligne deres opplevelser av gruppearbeid før og etter intervensjonen. Jeg startet å intervjuer elevene rett etter intervensjonsuken og det tok betraktelig mindre tid å gjennomføre enn intervjuene i pretestfasen.

## **3.5. Forskningsetiske problemstillinger**

Kvalitativt intervju som metode fører altså med seg etiske spørsmål som forskeren må vurdere i løpet av hele skrive- og forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015). En av de aspektene jeg måtte reflektere over var å unngå å gi sitater som kunne bidra til identifikasjon av informantene (Thagaard, 2009). Da måtte jeg fjerne noen elementer fra intervjuene som kunne avsløre informantenes identitet. Samtidig måtte jeg være etisk i forhold til forskningsfeltet og offentliggjøre de funnene som kunne ha betydning for forskningsområdet.

Før datainnsamlingen startet, sendte jeg en e-post til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) der jeg presenterte prosjektet mitt og måten jeg tenkte å samle inn data på. NSD er et personvernombud som har ansvar for å vurdere studier i henhold til lovverk og å se til at personvernet til informantene som deltar i forskningsstudier ivaretas (Kalleberg et al., 2006). Jeg fikk svar av NSD at jeg ikke trengte å fylle ut noe meldeskjema siden det ikke var snakk om lyd- eller videoopptak og notatene ikke skulle inneholde noe som helst informasjon om informantenes identitet. Svaret finnes som vedlegg i denne studien.

### **3.5.1 Konfidensialitet**

Konfidensialitet handler om at informasjon om informantenes identitet anonymiseres i forskningsstudier. Dette kan gjøres ved at eventuelle lister som inneholder informantenes navn og andre personopplysninger blir slettet slik at det blir umulig å identifisere personene involvert i studien. Samtidig må forskeren bruke pseudonymer eller kodenummer gjennom transkribering av intervjuene samt anonymisere alle informantene i studierapporten (Kalleberg et al., 2006, Thagaard, 2018). Det gjorde jeg i denne studien ved å nummerere informantene mine og kalle dem for; Informant 1, Informant 2, Informant 3, osv.



Problemstillingen i denne studien kunne besvares uten å registrere personlige opplysninger om informantene som for eksempel navn, alder, opprinnelig hjemland eller bosted. Intervjuene med informantene ble kun notert på papir, ikke tatt opp på lydopptaker. Rett etter transkriberingen av intervjuene var ferdig, ble de håndskrevne notatene makulert og datamaterialet ble lagret på min datamaskin hjemme. Den hadde et passord som kun jeg hadde tilgang til. De transkriberte intervjuene inneholdt ingen opplysninger som kunne føre til at noen av intervjupersonene kunne identifiseres.

### **3.5.2 Informert og fritt samtykke**

Forskere som utfører studier som inkluderer mennesker pliktes til å motta et fritt og informert samtykke fra enhver informant før datasamlingen iverksettes. Et fritt samtykke betyr at informanten frivillig deltar i studien uten å ha opplevd noe ytre press for å delta. Alle informanter skal være informerte om at de til enhver tid kan velge å trekke seg fra studien, og at ingen negative konsekvenser forekommer dem dersom de velger å forlate forskningsprosjektet. Med et informert samtykke menes det at informantene i forkant av studien er blitt vel informerte om studiens formål og konsekvenser som kan forekomme ved deltakelse (Thagaard, 2018). God tid i forkant av intervjuene fikk alle informantene mine et slikt informasjonsskriv oversatt til de aktuelle språkene.

I informasjonsskrivet fikk informantene en beskrivelse av studiens tema, problemstilling og formål. Det ble i tillegg opplyst at datamaterialet ville håndteres konfidensielt, og at deltakelsen var frivillig. Det sto også at man til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten å oppgi en grunn. Ved å motta et slikt dokument kunne informantene selv vurdere i hvilken grad var det fordelaktig å delta i forskningsprosjektet. Også under intervjuene fortalte jeg informantene at de når som helst kunne avslutte intervjuet. Formålet med dette var å passe på at de ikke skulle oppleve noe ytre press for å delta i prosjektet. Alle informantene skrev under et samtykke som sto både på norsk og på informantens morsmål.

### **3.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet**

Ved å delta i en studie basert på forskning på hvordan mennesker opplever ulike aspekter ved livet, kan informantene dessverre oppleve en del negative konsekvenser. Forskeren har alltid

et etisk ansvar for å sikre at informantene ikke blir utsatt for negative konsekvenser av å ha deltatt i studien. Dette ansvaret innebærer at forskeren skal prøve å minimere mest mulig denne faren (Thagaard, 2018).

Jeg kan ikke se at informantene ble utsatt for negative konsekvenser som følge av å ha deltatt i denne studien siden det ikke ble samlet inn sensitive opplysninger som kunne gjøre dem gjenkjennelige. Temaene som ble tatt opp i intervjuene var heller ikke så problematiske. Ingen av informantene mine virket usikre og ubekvemme i intervjusituasjonen og dette på grunn av at jeg ikke var en ny person for dem. I forkant av pretestintervjuene brukte jeg god tid i klassen til å forklare studiens formål og informantenes rolle slik at elevene skulle bli enda mer fortrolige til meg og til forskningsprosjektet. Før intervjuet startet brukte jeg igjen tid på å fortelle om hensikten med intervjuet og hvordan det skulle foregå. Atmosfæren var avslappet og det var åpent for at informantene kunne spørre om ting de lurte på. Alle informantene fortalte at de syntes det var greit å snakke om dette temaet, og at de satte pris på å bli spurt om å delta i undersøkelsen og på at deres opplevelser og meninger betydde noe for læreren og for forskningsmiljøet.

Forskeren skal også respektere informantenes medbestemmelse og integritet og gjøre det klart for informantene at deres deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig og at de kan ombestemme seg og trekke seg til enhver tid uten at dette skulle skape problemer for dem (Thagaard, 2013). I informasjonsskrivet som var oversatt til ulike språk og delt ut til alle informantene på forhånd, ble det opplyst om alle disse forholdene og de ga sitt frie og informerte samtykke etter at de hadde gått gjennom hele teksten. Informantenes integritet ble på denne måten beskyttet og deres medbestemmelse ivaretatt.

Med tanke på eventuelle negative konsekvenser av å delta i denne studien, kunne jeg forutse at noen av informantene kunne muligens oppleve at de ble sett på som «litt spesielle» siden de ikke hadde noen særlig erfaring med gruppearbeid fra hjemlandet. Dette kunne sette både dem og skolesystemet i de landene de kom fra i et dårlig lys. For å motvirke en slik reaksjon, fortalte jeg at det ikke var noe galt i å mangle erfaring med gruppearbeid fra hjemlandet og det heller ikke var noe galt i å foretrekke andre undervisningsmetoder framfor gruppearbeid. Det viktigste var å kunne snakke oppriktig om dette og prøve å argumentere for meningene de hadde om dette temaet. I tillegg fortalte jeg at jeg selv hadde lite erfaring med gruppearbeid da jeg kom til Norge og at det ikke betydde at det var noe «feil» med meg. Jeg pekte også på

at for mange minoritetsspråklige elever kan gruppearbeid være noe nytt og ikke akkurat lett å drive med i begynnelsen, og at jeg derfor ønsket med denne studien å samle inn viktig informasjon som kan være nyttig for lærerne som underviser voksne minoritets elever.

### **3.6. Forskningskvalitet – troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet**

Formålet med forskning er å produsere troverdig, bekreftbar og overførbar kunnskap på en etisk måte. Kvalitativ forskning vil alltid være preget av forskerens egen persepsjon og tolkning av virkeligheten. Derfor er det avgjørende for forskningskvalitet at subjektiviteten man har når man velger teorier og metoder for å analysere forskningsprosessen, blir godt synliggjort slik at leseren kan vurdere selv om den kan overføres til lignende kontekster (Ringdal, 2013).

#### **3.6.1 Troverdighet**

Troverdighet betegner forskningens pålitelighet. I tilfellet data samlet gjennom kvalitative metoder bør forskeren beskrive datainnsamlingens forløp, nevne hvilke analysemetoder han eller hun har brukt og gjøre rede for denne bruken, samt vise hvordan tolkningene som ble gjort støttes av de utvalgte teoriene (Thagaard, 2018). Ved slik refleksjon kan forskeren bevisstgjøre seg eventuelle feilaktige kilder som har oppstått i løpet av datainnsamlingsprosessen og rapportere dem i studien (Ringdal, 2013). Det er svært viktig å kunne argumentere for de foretatte valgene og vise ærlighet ved å informere om svakheter egen forskning eventuelt har. Når det angår denne studien, har jeg gjennom hele prosessen forsøkt å belyse hvilke fremgangsmåter jeg har brukt for å sikre forskningens troverdighet. Dessuten har jeg prøvd å begrunne valgene mine, ved for eksempel å forklare valg av forskningsmetode, måten det valgte vitenskapsteoretiske perspektivet var adekvat i denne studien og valg av analysemetode.

For å sikre studiens troverdighet bør forskeren reflektere over og beskrive hvordan forholdet til informantene kan ha hatt innflytelse på resultatene i datamaterialet (Thagaard, 2018). Jeg opplevde alle intervjuene som utfordrende kun på det språklige nivå. Det er derfor jeg brukte lang tid med hvert intervju og prøvde å notere det meste av det som ble sagt. Jeg ville være sikker på at vi forsto hverandre så godt som mulig, og vi brukte både norsk og engelsk og Google Oversetter i kommunikasjonen. I alle intervjuene virket informantene ganske trygge og komfortable i situasjonen de var i. Grunnen til det generelle behaget kan være at

informantene hadde gått på norskkurset hos meg i halvannet år, det vil si at vi var meget godt kjent med hverandre. En annen grunn til at de var så trygge og åpne på intervjuet kan være at de på forhånd hadde fått muntlig og skriftlig informasjon om denne prosessen. Noen av informantene hadde selv skrevet masteroppgaver i hjemlandet og kunne fortelle litt om dette i klassen. I tillegg hadde alle informantene fått intervjuguiden oversatt til eget morsmål slik at de noenlunde kunne skissere svarene sine i ro og fred før selve intervjuet. Dessuten slapp de å tenke på lydopptak og opplevde intervjusituasjonen som intim, trygg og konfidensiell.

Sentralt for forskningens kvalitet sto selve intervjuet med elevene. Det var kritisk å effektivt benytte situasjonen til å innhente grundig informasjon fra elevene. Derfor måtte jeg stadig forsikre meg at jeg forstod det som ble sagt. Dette oppnådde jeg med varierende grad av vanskelighet, da elevene jeg intervjuet kunne være svært ulike. Mens noen snakket mye uten at jeg trengte å si noe, var andre mer reserverte og trengte flere oppfølgings spørsmål. Jeg søkte bekreftelse på om jeg hadde forstått det elevene fortalte ved at jeg gjentok det de fortalte. På denne måten kunne de bekrefte om det jeg forsto var riktig eller ei. Dette var den mest naturlige måten å gjennomføre intervjuene på. Kunnskapen ble konstruert i felleskap grunnet mangelfulle språklige ferdigheter hos informantene.

Et annet aspekt som angår troverdighet som forskere bør vurdere er hvorvidt man kan være sikker på at informantene har gitt ærlige svar i intervjuene. Informantene kan i tillegg ha blitt påvirket av forskeren selv dersom intervjuene preges av mange ledende spørsmål fra forskerens side. Dersom forskeren stiller mange ledende spørsmål i intervjuet, kan informantenes svar bli påvirket (Kvale & Brinkmann, 2015). Når informantene blir manipulert til å svare slik forskeren selv ønsker, svekker studiens troverdighet. For å motvirke dette prøvde jeg å unngå stille ledende spørsmål, og heller stille informantene åpne spørsmål.

Jeg synes at informantene for det meste snakket sant og utfordringene vi hadde med kommunikasjonen på et fremmed språk ikke påvirket deres svar i en problematisk grad. Likevel følte jeg at noen informanter ikke helt var ærlige i sine vurderinger av hvorvidt de trivdes med gruppearbeid på norskkurset. Dette tror jeg skyldes Hawthorne-effekten som enkelt forklart er en undersøkelseeffekt som går ut på at de som observeres eller studeres av en eller annen grunn kan endre atferd mens de er «under lupen» (Jacobsen, 2015). Jeg tror at de få informantene jeg mistenker for dette, ville gi meg en del svar de trodde jeg forventet av dem. Mitt inntrykk var at de «pyntet» litt på noen av svarene sine ut av lojalitet mot meg og

respekt for det arbeidet jeg hadde lagt inn i dette prosjektet. Imidlertid tror jeg ikke at dette påvirket det samlede resultatet av studien siden antallet informanter i denne kategorien og i hvilken grad de endret sannheten er relativt lite.

Metoden forskeren velger for å transkribere intervjuet kan også ha innvirkning på forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfelle var det ikke bare transkriberingen som var problematisk, men selve noteringen under intervjuet. Jeg kunne selvfølgelig ikke notere hvert eneste ord som ble sagt av meg og av informantene. Jeg kunne ikke notere informantenes nøling og letingen etter ord og alle de språklige forklaringene som gikk fram og tilbake mellom oss, da dette hadde tatt altfor lang tid. Jeg kunne heller ikke notere alle språkfeilene informantene hadde da de prøvde å begrunne svarene sine. Imidlertid ser jeg ikke at dette skulle svekke studiens troverdighet siden jeg klarte å notere alt som informanten selv dikterte til meg etter at vi hadde funnet de riktige ordene og uttrykkene som skulle brukes i formulering av svarene. Dessuten transkriberte jeg hvert intervju rett etter slik at jeg kunne huske så detaljert som mulig. Jeg kunne ikke inkludere tonefall og pauser i notatene mine heller siden hele oppmerksomheten min ble oppslukt av å gjøre meg forstått, forstå hva informantene sa og notere samtidig. Til tross for at det ikke var mulig å notere absolutt alt under intervjuene, mener jeg at gjengivelsen av informantenes uttalelser ble mest mulig korrekt.

Kontekst for innsamling av data er også et aspekt som bør redegjøres av forskeren siden den kan ha hatt innvirkning på resultatene (Thagaard, 2018). Alle intervjuene ble gjennomført på egnet rom ved siden av klasserommet vårt. Det var ingen andre mennesker til stede og intervjuet gikk uforstyrret for seg.

### **3.6.2 Bekreftbarhet**

Kort forklart er bekreftbarhet eller validitet en vurdering av hvorvidt tolkningene av datamaterialet ansees å være gyldige for virkeligheten og til hvorvidt forskningsmetoden er egnet til å undersøke det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

For å finne ut om et forskningsprosjekt er valid bør forskeren sjekke om forskningsspørsmålet er besvart gjennom presentasjon av relevant teori som ble brukt i datamaterialeanalyse og drøfting av funnene. Samtidig bør forskeren forsikre seg at de tolkninger som er gitt av

datamaterialet har grunnlag i de utvalgte teoriene (Kvale, 1999). En god måte å argumentere for bekreftbarhet ved sin egen studie, er å gjøre forskningen gjennomiktig ved å presentere sine egne tolkninger på en kritisk måte og prøve å redegjøre for dem (Thagaard, 2018). I denne studien brukte jeg sitater fra informantenes utsagn for å vise hva jeg tolket ut ifra. Sitatene skulle også tydeliggjøre hva som er eksempler fra datamaterialet hva som er mine egne tolkninger i lys av teoriene.

Transkripsjonen er kritisk for studiens bekreftbarhet når analysen foretas. Eksempelvis vil transkripsjoner som utelater ord eller segmenter av intervjuet kan redusere bekreftbarheten når utsagnene senere skal tas i bruk i analysedelen (Jacobsen, 2015). I denne studien er transkripsjonene basert på håndskrevne notater tatt i intervjusituasjonen der det ikke var mulig å skrive ned absolutt alt informantene sa til punkt og prikke. Det ble utelatt informantenes leting etter ord og nøling grunnet språkvanskene de hadde, samt alle de ordene og uttrykkene som var brukt feil og som hadde gjort transkripsjonstekstene svært vanskelige å lese og analysere etterpå. Imidlertid kan ikke transkripsjonenes reliabilitet og validitet settes under tvil siden de gir en ganske rigorøs rapport av det som ble kommunisert i intervjusituasjonen til tross for at informantene trengte hjelp til å formulere seg. Denne hjelpen de var avhengige av for å klare å svare på spørsmålene på en forståelig måte, var kun av språklig art og hadde ikke noen innflytelse på idéplanet.

### **3.6.3 Overførbarhet**

Overførbarhet handler om graden de anskaffede resultatene kan komme til anvendelse i andre lignende situasjoner. Stor grad av overførbarhet tilsier at ny informasjon og forståelse ulike studier utvikler, kan bidra til forståelse av lignende kontekster. Dessuten omhandler overførbarhet hvorvidt de som leser forskningen kan relatere seg til resultatene (Thagaard, 2018). Resultatene fra kvalitativ forskning viser seg imidlertid relativt vanskelig å overføre til liknende personer eller fenomener. I denne studien ble brukt et relativt lite utvalg, og derfor blir det vanskelig å si at funnene skulle kunne gjelde alle voksne minoritetsspråklige elever i voksenopplæring i Norge. Imidlertid kan studien danne et bilde av hvordan voksne minoritetsspråklige elever kan oppleve gruppearbeid på norskkurs og hvilke forventninger de kan muligens ha til denne undervisningsmetoden. Funnene i dette forskningsprosjektet kan gi et innblikk i problematikken og dermed bidra til mer kunnskap i dette forskningsområdet.

Overførbarhet av kvalitativ forskning kan også bekreftes når forskeren finner sammenhenger mellom det informantene oppgir og tidligere forskning og teori. Under analysen kunne jeg se at det som informantene kommuniserte i intervjuene kunne knyttes til teorien jeg har brukt innledningsvis.

#### 4. Analyse og drøfting

I denne delen blir resultatene av pretest- og posttestintervjuene presentert og analysert i lys av teoriene som ble tatt opp i kapittel 2. På bakgrunn av funnene fra intervjuene og min teoretiske forståelse, drøfter jeg hvordan voksne minoritetsspråklige elever opplever gruppearbeid på norskkurs og hvilke forventninger de har til denne arbeidsmetoden. Jeg kommer til å sitere informantene mine slik at deres stemme kan komme tydeligere fram og jeg kan dokumentere de data jeg benytter i analysen min. Målet med denne studien er å kartlegge voksne minoritetsspråklige elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid på norskkurset før og etter en intervensjon. Intervensjonen besto av et 4-dagers gruppearbeid basert på prinsipper i samarbeidslæring. Opplegget ble tilpasset denne elevkategorien og deres forventninger og behov som kom fram i pretest-intervjuene. Bakgrunnen til intervensjonen er en antagelse om at disse elevene vil få et bedre inntrykk av å arbeide i grupper når de får erfaring med en ny type gruppearbeid som bygger på samarbeidslæringsteorien og som har et stort potensial for å tilfredsstillere de ønskene og forventningene de ga uttrykk for i pretest-intervjuene.

Ved bruk av intervjuene i pretest-fasen forsøkte jeg å samle informasjon som kunne bidra til å belyse problemstillingen. Derfor handlet pretest-intervjuene om informantenes opplevelser av gruppearbeid både i hjemlandet og i Norge, men det ble også naturlig å gi informantene mulighet til å fortelle om skolekultur i hjemlandet og de ulike undervisningsmetodene som ble brukt.

Pretest-intervjuene dekker temaer som informantenes opplevelser av undervisningsmetoder som ble brukt av lærerne i hjemlandet samt informantenes opplevelser av og forventninger til gruppearbeid på norskkurset knyttet til elevrollen, lærerrollen, gruppeprosessen og læringsprosessen.

Posttest-intervjuene handler om informantenes opplevelser av og forventninger til gruppearbeid basert på puslespillmetoden som er en undervisningsmetode brukt i samarbeidslæring samt informantenes forslag til forbedring av metoden slik at den blir enda bedre tilpasset deres forutsetninger og behov.



#### 4.1 Informantenes opplevelser av undervisning og gruppearbeid i hjemlandet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017:160) bør iscenesettelsen og begynnelsen av intervjuet skape en avslappet atmosfære for informantene slik at de kan oppleve at det er trygt for dem å åpne seg og legge fram sine opplevelser for en fremmed. Til å begynne med ble informantene bedt om å fortelle kort om hvordan det var å gå på skolen i hjemlandet, hvilke undervisningsmetoder lærerne brukte der og hvilke erfaringer de hadde med gruppearbeid derfra. Tanken bak dette spørsmålet var både for å hjelpe informantene å føle seg trygge og åpne seg, og for å prøve å få en noenlunde innsikt i deres tidligere skoleerfaringer knyttet til ulike undervisningsmetoder lærerne brukte i hjemlandet deres. I praksis viste det seg at informantene hadde mye på hjerte om dette temaet og jeg syntes ikke det var lurt å stoppe dem med tanke på den store tilliten de hadde investert meg ved å meddele ganske personlige erfaringer og følelser. Derfor kan den delen av intervjuet virke noen ganger unødvendig langt og detaljert, men egentlig har det hjulpet meg etablere den trygge og innbydende atmosfæren Kvale og Brinkmann (2017) refererer til. Dessuten var deres fortellinger av stor betydning for danning av et bilde av nasjonalkulturen og skolekulturen disse informantene kommer fra og bærer preg av, siden en av mine antagelser var at nettopp kulturen spiller en stor rolle i måten de opplever gruppearbeid som læringsmetode her i Norge.

De voksne minoritetsspråklige elevene som ble intervjuet i denne studien kom fra land som ligger i Asia, Afrika, Sør-Amerika og Øst-Europa. Bare én elev hadde vestlig bakgrunn fra et engelsktalende land.

Alle de 16 informantene med ikke-vestlig bakgrunn forteller at de kommer fra skolekulturer som skiller seg vesentlig fra skolekulturen de har møtt på norskkurset. De forteller at undervisningen i hjemlandet var fullstendig lærerstyrt, basert på tavleundervisning, utspørring ved bruk av ja-nei spørsmål og umiddelbar vurdering av svarene etterfulgt av ros eller straff. Det var mye drilling og utenatføring, og lærerne skapte ikke mulighet for elevene til å snakke fritt og formulere meninger med sine egne ord, verken i plenum eller i grupper. Lærerne var veldig strenge og autoritære, utøvet fullstendig makt over elevene, hadde alltid rett og eide hele kunnskapen og alle de riktige svarene. Foreldrene stolte på lærerne og støttet dem i alle tiltakene skolen satt i gang. Elevene måtte blindt underkaste seg både lærernes og foreldrenes avgjørelser. Dette tyder på et behavioristisk perspektiv på læring der man snakker om læring ved forsterkning og atferdsmodifikasjon. Pedagogen oppmuntrer og belønner ønskelig atferd hos elevene og fjerner eller straffer uønsket atferd.

Informant 3 forteller at lærerne kun brukte tavleundervisning og drillingsoppgaver.

*«We had in fact only one method most of the time. It was the teacher's teaching using books and the blackboard. [...] Then we had to do drilling exercises.»*

Informant 8 forteller også om tavleundervisning basert på monologisk dialog og enveislæring i klassen.

*“Undervisningen var bare bla, bla, bla and writing on the blackboard. The old way teaching. We copied from the blackboard.”*

Informant 6 uttrykte at læreren var autoritær og elevinitiativ var uønsket atferd og derfor straffet ved bruk av fysisk vold.

*“Læreren var sjefen og ingen torde å gjøre noe annet enn han sa. Vi fikk straff når vi tok initiativ for å gjøre noe annerledes enn det som ble sagt. De slo oss veldig mye.”*

Informant 10 beskriver også et skolesystem som ikke hadde fokus på å tilrettelegge undervisningen i forhold til elevenes forutsetninger og behov.

*«Lærerne kom i klassen og begynte å snakke til oss akkurat som vi kunne leksjonen fra før av, selv om den var ny. De brukte ingen bra metoder til å undervise oss, bare teori og teori.»*

Mens alle informantene forteller at mye av undervisningen baserte seg på drilling, utenat læring og reproduisering av kunnskap, poengterer fire av dem at det å vise initiativ, kreativitet eller refleksiv tenkning var noe straffbart.

Informant 10 forteller om at elevinitiativ og -kreativitet ikke ble verdsatt i hjemlandet, mens konformitet var ønskelig atferd.

*«Vi ble dressert til å ikke ha initiativ. [...] I mitt land var det ingen fokus på kreativitet. Det var mye abuses på skolen og vi har lært å være robots, å gjøre bare det som lærerne og sjefene sier.»*

Informant 11 utdyper om konformiteten de ble påtvunget på skolen i hjemlandet.

*«Det var akkurat som vi liksom hadde øyebind. Elevene ble ikke oppmuntret til å se verden med sine egne øyne og tenke selv. Vi ble ikke lært å reflektere, å lure på ting, nei, bare å akseptere alt fra da vi var små.»*

De fleste informantene (12 av 17) forteller at læreren ofte straffet elevene ved bruk av både fysisk og psykisk straff: slag ris, fysiske handlinger som innebar anstrengende kroppsstillinger barnet skulle sitte i både i klasserommet eller ute i sterk sol, innestenging i mørke skap, sending ut av klasserommet etc. Lærerne utsatte elevene for diskriminering, mobbing og ydmykelse ved bruk av respektløse ord.

Informant 11 forteller at elevene *«ikke fikk noen hjelp eller veiledning, bare straff. [...] Dårlig skolearbeid betydde alltid fysisk straff og en sterk følelse av skam. Elevene var mye redde og flaue.»*

Informant 6 oppsummerer sin fortelling om skoleårene med at *«det var undervisning under frykt i hjemlandet»*.

Når det gjelder bruk av gruppearbeid i undervisningen i hjemlandet, rapporterer fire av informantene at de aldri hadde hatt noen form for elevsamarbeid i timene, mens ti av dem forteller at de hadde veldig lite av det og bare på videregående skole eller på universitetet. De kommenterer også at gruppearbeidet ikke hadde noen fellestrekk med gruppearbeidet de har opplevd i Norge. Det de hadde i hjemlandet var faktisk individuelt arbeid i en gruppe.

Informant 2 beskriver gruppearbeidet de hadde i hjemlandet som «*tulletid*» hvor elevene «*gjorde faktisk ingenting, eller i alle fall ikke mye.*»

Informant 3 beskriver gruppearbeid i hjemlandet som en ganske overfladisk form for samarbeid;

*«Only in the laboratory to carry on experiments. It was not really team work. It was just for dividing the work into two. The purpose of the 2-members team was in fact to get the assignment done quickly, to come to the right answer.»*

Informant 6 påpeker det samme, nemlig at målet med gruppearbeid i hjemlandet kun var å vise at man kunne komme fram til riktig svar.

*«På universitetet, i gruppen, delte vi stoffet mellom gruppedeltakerne. Vi fikk ingen instruksjoner og ingen hjelp underveis. [...] Målet med gruppearbeidet var ikke å produsere noe nytt gjennom samarbeid, gjennom diskusjoner med andre studenter. Det var bare for å lage presentasjon, vise at man hadde de riktige løsningene og eventuelt få en god karakter. Det var ikke nyttig for oss.»*

Mer enn halvparten av informantene (9 av 17) forteller at mens de høypresterende elevene ble plassert foran i klasserommet og fikk lærerens fulle oppmerksomhet, satt de lavpresterende elevene bak i klasserommet og ble etterlatt til seg selv. Mesteparten av diskusjonene i klassen foregikk mellom lærer og de høypresterende elevene som stilte spørsmål til læreren og fikk forklaringer. Lærerne ble utålmodige og ofte sinte da lavpresterende elever stilte spørsmål. Derfor endte disse elevene opp med å være stille og passive i timene og prøvde å unngå å vise at de ikke hadde forstått leksjonen, dette for å unngå straff, mobbing, ydmykelse og ansiktstap. Informant 8 uttrykker dette slik;

*“The teachers divided us into two large groups in the class: the strong ones and the weak ones, and we were told that very clearly. They put that label on us and we identified ourselves with that label.”*

Informant 15 presenterer et bilde av en skole som tok ansvar kun for høypresterende elever, mens de andre ble dårlig behandlet av lærerne.

*«Lærerne brukte mer tid på de flinke elevene sånn at de skulle bli enda flinkere. [...] Det var veldig trist med elevene som var svake fordi de ikke fikk hjelp eller oppmuntring. Mange av dem mistet selvtilliten. Læreren pleide å si direkte at de var dumme. De brukte sterke ord. Lærerne fortalte foreldrene at det ikke var skolens ansvar at elevene var svake. [...] Skolen kunne ikke gjøre mer enn å undervise en gang for alle, på samme måte.»*

Flertallet av elevene i utvalget forteller at skolemiljøet i hjemlandet var preget av konkurranse og at alle de fleste måtte supplere den mangelfulle undervisningen på skolen med privat undervisning i form av betalte støttetimer for å kunne bestå vurderingstestene og eksamenene som skulle forsikre dem en god framtid i arbeidslivet. Resultatene på alle prøvene ble som regel offentliggjort i klassen og på skolen med målet å øke læringsmotivasjonen og konkurranseinstinktet hos elevene. Dette ble av mange elever opplevd som krenkende og skambringende.

Informant 4 forteller om et konkurransepreget skolemiljø og om lærernes mangel på engasjement grunnet merkantile interesser.

*«It was very much competition and individual work. [...] Teachers didn't try too hard to be good teachers. They were not interested to teach us properly at school because they wanted us to come and take private classes with them. Therefore they were not interested in doing a good job with us at school.»*

Selv om informanten med vestlig bakgrunn rapporterer verken psykisk eller fysisk vold fra lærernes side i skolen, nederlag eller usunn konkurranse, har vedkommende veldig lite erfaring med variert undervisning og gruppearbeid. Denne eleven uttrykker dette slik;

*“It was classical teaching, the teacher was the master. The teacher told us exactly what to do and how to do it. We couldn't decide anything. Not like here where the pupils are encouraged to think by themselves, to be independent from early years at school. [...] At the university we had lectures, again with classical teaching, followed*

*by team work where we were supposed to work with some practical tasks. It was independent learning mostly, in spite of the fact that we called it teamwork.”*

Det informantene forteller i pretestintervjuene knyttet til erfaringene de har med seg fra skolen i hjemlandet kan i stor grad forklares av teorien om nasjonal kulturprogrammering beskrevet av Hofstede et al. (2010).

Alle informantene i denne studien, med unntak av én, kommer fra land i Asia, Afrika, Latin-Amerika og Øst-Europa. Disse landene skårer høyt på maktdistanse-indeksen og det er da forventet at elevene viser ubetinget lydighet og full respekt til lærerne og underkaster seg deres valg og avgjørelser uten å sette noen spørsmålsteget ved dem. Læreren er sett som en guru som besitter kunnskapen og som overfører den til elevene, og dermed er det alltid læreren som styrer undervisningen og initierer alt som foregår i klassen (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Landene informantene kommer fra, med ett unntak, er mindre velstående land som skårer svært lavt på individualisme-indeksen. Det er land med kollektivistiske kulturer der folk lærer å tenke ut ifra vi-perspektivet og i skolen forventes det at elevene kun snakker når de får beskjed om at de kan det, læringsmotivasjonen er styrt av yrefaktorer som straff og belønning og vitnemål er avgjørende om man får adgang til høy-status i samfunnet (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Informanten som kommer fra et land som skårer høyt på individualistisk-indeksen forteller om samme type skolekultur med lærerstyrt undervisning i skolen og mangel på initiativ og selvstendighet hos elevene, noe som ikke kan forklares med teorien om nasjonal kulturprogrammering.

Når det gjelder dimensjonen maskulinitet versus femininitet, kunne man se at informantene fra Sør-Amerika, Øst-Europa og noen asiatiske land kom fra maskuline kulturer der skolesystemet legger til rette for sterk konkurranse i klassen og elevene er drevet av ytre læringsmotivasjon og opptatt av anerkjennelse og avansement. I kontrast med disse informantene, opplever informant 13 at det var veldig kjekt å gå på skolen og lære nye ting. Denne informanten kommer fra et land som skårer relativt høyt på femininitetsindeksen og som, ifølge Hofstede et al. (2010), har et skolesystem der «den gjennomsnittlige elev» er et

godt nok mål, og som prioriterer å tilrettelegge for å støtte elevene som møter ulike utfordringer i læringsprosessen. Denne eleven forteller;

*«Lærerne våre var snille med oss. Lærerne våre brydde seg om oss elevene, Det var ikke fysisk straff på skolen.»*

Fire informanter kommer fra land med sterk usikkerhetsunnvikelsesgrad der man føler seg truet av usikre og ukjente situasjoner, og de andre 13 kommer fra land med lav eller medium usikkerhetsunnvikelsesgrad der usikkerhet ikke oppleves som angstvekkende. Selv om man skulle forvente stor forskjell mellom måten skolesystemene i disse landene organiserte undervisningen på, forteller alle informantene det samme. De beskriver et skolesystem der læringsprosessen og undervisningen var preget av svært strukturert kunnskap, behov for å finne de riktige svarene, stort behov for regler, instruksjoner og presisering. Alle forteller om lærere som i kraft av sin posisjon alltid hadde de riktige svarene på alle problemstillinger. Dette kan igjen ikke forklares med teorien om nasjonale kulturforskjeller som hevder at læringsprosessen i land som skårer middels eller lavt på usikkerhetsunnvikelse vil være preget av diskusjoner og samarbeid mellom elevene og mellom elevene og lærerne (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Funnene fra denne studien motsier altså denne teorien, da ingen av informantene nevner undervisningsmetoder som forutsetter at lærerne og elevene stiller hverandre åpne spørsmål og det vil være aksept for tvetydeligheter, åpne svar og ufullkommenheter.

De fleste av informantene uttrykker sin frustrasjon knyttet til usikkerhet i læringsprosessen. Informant 4 sier at «things can go pretty wrong in a group if we get liberty from the teacher in order to complete a task.» Informant 14 understreker at «usikkerhet i gruppen kan føre til uenighet når elevene må vurdere selv om svarene de finner er riktige eller ikke.» Denne informanten, i likhet med alle andre, vil ha «regler og struktur fra læreren.» Informant 12 er «frustrert når elevene ikke vet om ideene eller svarene sine er riktige.»

Tatt i betraktning langtid- versus korttidsorientering, kunne man se at informantene fra øst-asiatiske, øst-europeiske og vestlige kulturer med langtidorientering forteller at de måtte jobbe hardt og målrettet over lengre tid for å nå målene sine. I tillegg knyttet de skolesuksess til innsats og feil til mangel på innsats.

Informantene fra korttidsorienterte kulturer i afrikanske og arabiske land har stor respekt for symboler og tradisjoner og det er svært viktig for dem å bevare ansikt til enhver pris. Informant 1 sier at «det er farlig å gjøre familien flau fordi familieæren står sentralt» i kulturen hennes.

Det innsamlede datamaterialet i denne studien gir sterke indikasjoner for at informantene kommer fra utdanningssystemer bygget på et behavioristisk syn på læring som ifølge Säljö (2016) postulerer at mennesker er produkter av betingingsprosesser. Dermed kan vi betinges til ny atferd etter «samlebåndprinsippet» der man vil belønne ønskelig atferd og fjerne eller straffe uønsket atferd. Slike utdanningssystemer som har et dominerende behavioristisk syn på læring, er sterkt preget av konkurranse. På denne måten blir elevene oppmuntret til å bli bedre enn andre i klassen og dette vil oftest skje ved dyrkning av individualisme og ytre motivasjon hos elevene (Johnson & Johnson, 1999). I slike læringssituasjoner finnes det ingen gjensidig avhengighet mellom elevene som hver for seg prøver å oppnå gode resultater i form av muntlig tilbakemelding eller karaktervurdering fra læreren. Ifølge Johnson & Johnson (1999) og Manger & Wormes (2005) vil mange elever oppleve denne belønningen for læringsstrevet som et mål i seg selv og hovedkilde for læringsmotivasjon og selvbilde.

En persons fortid knyttet til utdanning, kollektiv kulturell programmering og personlig mental programmering er med på å avgjøre hvordan den personen vil reagere i læringssituasjoner som benytter seg av nye medierende redskaper (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). I neste kapittel vil fokuset være på måten informantene i denne studien opplevde gruppearbeid – et ganske nytt medierende redskap for dem, men som er mye brukt i undervisning her i Norge

#### **4.2 Elevenes opplevelser av gruppearbeid på norskkurs i pretest- og posttestfasen**

Til spørsmålene i pretestfasen om hvordan informantene opplevde gruppearbeid på norskkurset fikk jeg veldig detaljerte svar som hovedsakelig handlet om fordeler og ulemper ved lærerstyrte og elevstyrte undervisningsmetoder. Informantenes svar var lange, følelsesladet og til en viss grad ustrukturerte. Derfor var jeg nødt til å organisere kommentarene deres i en tabell som kunne gi leseren en samlet og dermed mer helhetlig oversikt over prosessdynamikken som ble satt i gang av intervensjonen basert på samarbeidslæring og puslespillmetoden. Denne kontrastive måten å presentere datamaterialet vil forhåpentligvis gi et tydeligere og mer strukturert inntrykk av intervensjonens utfall hos



hver enkelt informant og av ulike begrunnelser og nyanser som hadde vært vanskeligere å fange opp ved bruk av enkelte sitater tatt ut av en større kontekst. Tabellen finner man i slutten av studien som vedlegg (7).

Som sitatene i den overnevnte tabellen viser, foretrekker alle informantene «lærerens undervisning» framfor gruppearbeid. De forklarer denne preferansen ved å trekke fram at læreren bruker mange og varierte metoder som gjør undervisningen spennende, målrettet, feilfri, effektiv og uproblematisk med tanke på læringsmiljø og trivsel i klassen.

Når læreren har hovedansvaret for læringsprosessen, er det lite sannsynlig at noe går galt. Dette fordi læreren er sett på som en person alle elevene i klassen respekterer og stoler på grunnet den autoriteten vedkommende har i tråd med sin profesjonelle status og faglige og sosiale kompetansen. Informantene mener at læreren er i stand til å svare alle de faglige spørsmålene samt løse alle problemene og konfliktene som kan oppstå i klassen. På denne måten effektiviseres undervisningen og læringsutbyttet hos elevene øker. Informantene i denne studien kommer fra ulike kulturer der tavleundervisning stort sett var den eneste undervisningsform som ble praktisert i skolen.

Med tanke på at disse elevene ikke hadde noen særlig erfaring med verken gruppearbeid eller medvirkning generelt i læringsprosessen, kan man innrømme at deres preferanse for lærerstyrtundervisning ikke kommer fram som en overraskelse i denne studien. Dette kan forklares med teorien om nasjonale kulturforskjeller og kollektiv kulturell programmering som går ut på at alle mennesker bærer med seg et mønstersett for måten de føler, tenker og handler på. Dette mønstersettet tilegner man seg fra dagen man ble født og livet ut. Selv om man etter hvert innrømmer at deler av sin mentale programmering ikke helt holder mål i nye kontekster, er den ikke lett å forandre. For å kunne lære nye tanke- og handlemønstre må man først avlære de gamle mønstrene. Avlæringsprosessen er mye vanskeligere enn den opprinnelige læringsprosessen som tok sted i barndommen når man er mest mottakelig for læring (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

Siden disse informantene, i sine tidligere år, stort sett ble utsatt for en type undervisning der fakta ble servert av læreren og svelget nesten ukritisk av elevene, blir det en utfordring å bli vant med et nytt skolesystem som har et sosiokulturelt perspektiv på læring istedenfor et behavioristisk perspektiv.

De aller fleste informantene i denne studien kommer fra skolesystemer der klasserommene blir dominert av en kommunikasjon preget av lærerens monologiske dialog og IRE-modellen, og derfor er de vant til en undervisning som i liten grad forutsetter ansvar for både egen og andres læring, egen tenkning og kreativitet. Disse voksne informantene har utviklet tilhørighet til denne skolekulturen og de kan være sårbare for endring (Eikaas, 2000). De opplever enten at enten de er for gamle eller de ikke har tid eller energi for å tilegne seg nye medierende redskaper som forutsetter et mer kollektivistisk og elevstyrt læringsmiljø i klassen. Når man ikke klarer å appropriere et medierende redskap og gjøre det til sitt, oppstår motstand mot det aktuelle redskapet (Säljö, 2016; Wretsch, 1998; Illeris, 2001).

Som sitatene i det forrige kapittelet viser, opplevde informantene i denne studien mye nederlag på skolen da de var barn i hjemlandet. Deres nederlagsopplevelser i form av fysisk og psykisk vold på skolen fra læreres side, kan forklare hvorfor noen mennesker, i voksen alder, har ulike sperrer for selvstyrt livsutfoldelse og læring. Disse sperrere er med på å avgjøre hvorvidt de voksne elevene vil være mottakelige for deltakerstyrte arbeidsformer som innebærer at læreren ikke lenger er en kunnskapsformidler som baserer sin undervisning på lineær dialog i et klasserom hvor det ikke finnes aksept for tvetydighet og ambivalens (Knowles, 1970).

Voksne elever har allerede utviklet en sterk situert skoleidentitet siden de har deltatt på forskjellige utdanningsprogrammer i ulike land som stort sett baserte seg på læring ved innlæring og reproduksjon, samt læring som formet elevenes indre som en velordnet kopi av ytre representasjoner (Eikaas, 2000; Illeris, 2001). Derfor vil det kreve både tid, energi og sterk vilje for at slike elever skal skifte perspektivet på læring og påta seg en mer aktiv rolle i egen og andres læring.

Til tross for denne generelle holdningen mot gruppearbeid, viser noen av sitatene ovenfor at en del informanter klarer å se noen fordeler ved gruppearbeid. Gjennom gruppearbeid kan man bli tryggere på seg selv både sosialt og faglig, øve på det muntlige språket og dermed forbedre sin uttale, uttrykke sine egne ideer og dele sine erfaringer med de andre i gruppen. Dessuten kan man lære å bli mer tolerant mot andre kulturer og løse eventuelle konflikter som kan oppstå når man samhandler. Noen peker på at gruppearbeid gir gode muligheter til å øve på nye læringsstrategier læreren på forhånd har presentert, og øve på å stille åpne spørsmål og finne svar på dem i felleskap. Alt dette tyder på at noen informanter i denne studien har

begynt å se på læring i et mer sosiokulturelt perspektiv der læring skjer gjennom appropriasjon og ved å delta i samspill med andre (Säljö, 2016).

Alle informantene fortalte at de foretrekker en god økt med lærerstyrt undervisning før eventuelt gruppearbeid slik at de får gode og riktige forkunnskaper av læreren som de kan bruke videre i grupper. I tillegg var det ønskelig å ha en skikkelig oppsummering på slutten av gruppearbeidsøkten der læreren går gjennom oppgavene i plenum og poengterer de riktige svarene. Dette kan tyde på at informantene har begynt å akseptere at lærerens støtte bør reduseres etter hvert som de lærende overtar styringen, men at de fortsatt har stort behov for fasiter og løsningsvalidering.

I posttestfasen, til spørsmålene om hvordan informantene opplevde gruppearbeidet basert på samarbeidslæring, ble det gitt detaljerte svar som hovedsakelig handlet om fordeler og ulemper ved puslespillmetoden samt opplevelser knyttet til konflikt og konfliktløsning i grupper.

Det var stor enighet blant informantene om at puslespillmetoden var spennende i teorien, da den ble presentert i forkant av intervensjonen, men vanskelig da den ble satt i praksis. Informantene opplevde at prosjektet tok lang tid, var krevende å gjennomføre. Arbeidsfasen gikk bedre enn presentasjonsdelen da noen av presentasjonene i grupper kunne være svært vanskelig å forstå grunnet både uttalen, språket og/eller innholdet. Med andre ord ikke alle ble spesialister på sin puslespillbit. Noen gruppemedlemmer nektet å følge lærerens instruksjoner og valgte å jobbe selvstendig eller to og to ved å ta i bruk sine gamle læringsstiler og -strategier. Dette førte til frustrasjon, redusert motivasjon og dårlig innsats i noen grupper, noe som i sin tur forårsaket splittelse og alvorlige konflikter blant gruppemedlemmene.

Informantene var fornøyde med måten undervisningsmaterialet var strukturert på, men likevel savnet de fleste lærerens direkte og kontinuerlige forklaringer, korreksjon, forslag og fasiter. Informant 12 kom med et hjertesukk som endte opp som tittel av denne oppgaven; «Without teacher we are like orphans.» Denne informanten foreslo at læreren skulle gå rundt og sette seg i hver gruppe for å organisere samarbeidet slik at alle skulle følge samme regler og jobbe på samme måte, uten feil og konflikter. Dette ønsket kan forklares ved hjelp av forskning som er blitt gjort innenfor voksnes læring som tyder på at korttidshukommelsen, evne til abstrakt tenkning og generalisering samt kreativitet avtar med alderen. Svært ofte kan voksne være rigide i valg av lærings- og arbeidsformer fordi de liker å lære på sin egen måte. Selv om

voksne kan være mer selvstendige i læringsprosesser enn yngre folk, trenger og ønsker noen av dem nær og hyppig veiledning fra læreren (Hultgren, 2001).

Flertallet av informantene oppgir at selv om de lærte mye med hjelp av denne metoden, og at dette var en verdifull og minneverdig erfaring, skjedde det for tidlig i læringsløypen. Informantene synes ikke de var klare for å ta i bruk den nye metoden på den måten den ble satt i praksis. Puslespillmetoden kom for tidlig for dem som fremdeles strevde med den vanlige formen for gruppearbeid. Puslespillmetoden bør brukes på mye enklere tekster og oppgaver som ikke krever så mye fortolkning og kreativitet, helst på et enda høyere språknivå i norsk.

Ifølge IMGD-modellen til Susan Wheelans (referert i Hwang & Nilsson, 2015) går alle gruppene gjennom visse faser der det forhandles og utvikles ytelsespotensiale. Tvinger man en gruppe til å prestere noe den ikke er i stand til å prestere på det tidspunktet, får man et utilfredsstillende resultat. Medlemmene i høypresterende grupper må ha både tid og faglig og sosial kompetanse for å gå gjennom de fire fasene av en vellykket gruppeprosess – tilhørighet og trygghet, opposisjon og konflikt, tillit og struktur samt arbeid og produktivitet. I posttestintervjuene forteller informantene om vanskelighetene de hadde i alle fasene. Blant annet rapporterte informantene utfordringer knyttet til danning av vi-følelsen i gruppen, konflikthåndtering, arbeidsstruktur og -effektivitet samt prestasjonskvalitet.

Informant 8 forteller at hun likte å lære på skolen ved å være «a receiver», en som mottar kunnskap fra læreren, men puslespillmetoden tvang henne til å bli «a giver» i tillegg – en som lærer andre i klassen. Det var lærerikt selv om dette tok lang tid, krevde mye energi og anstrengelse og hun måtte komme ut av komfortsonen for å interagere med så mange medelever og løse konflikter. Denne informanten la faktisk merke til hva de nye elementene puslespillmetoden hadde med seg i forhold til vanlig gruppearbeid i pretestfasen, nemlig positiv gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmene, deres ansvar for hverandre og for seg selv samt hensiktsmessig bruk av sosiale ferdigheter og gruppeferdigheter (Johnson & Johnson 1999).

Utvalget i denne studien rapporterer ulike opplevelser rundt spørsmålet om konflikthåndtering i gruppen. Informantene forteller at de både i pretest- og posttestfasen møtte konflikter som måtte løses på én eller annen måte. Informantene fortalte om både små konflikter i

pretestfasen og mer alvorlige konflikter i posttestfasen der de måtte bestemme hvordan de skulle løse dem. Strategiene som kan tas i bruk ved konfliktbearbeiding er å konkurrere, samarbeide, unnvike, føye seg og kompromisse (Gjørund & Huseby, 2003). Ut ifra det informantene fortalte om måten de håndterte konfliktene på, kunne man se at alle strategiene ble brukt i de ulike situasjonene. Oftest prøvde gruppemedlemmene å samarbeide om å finne en løsning som alle kunne bli fornøyd med. Andre ganger føyet noen av gruppemedlemmene seg for å kunne beholde harmoni og stabilitet i gruppen. Noen ganger prøvde elevene å finne et kompromiss, en mellomting for å kunne løse konflikten. Noen ganger ble det hensiktsmessig å undertrykke motsetningene og skyve problemene under teppet. I en gruppe prøvde medlemmene flere typer konflikthåndtering før de måtte bruke makt for å tvinge noen av medlemmene til å samarbeide. Det viste seg at strategien laget enda større konflikt som kulminerte i at det ene medlemmet ville forlate gruppen og gå hjem. Som veileder, prøvde jeg å gripe inn og roe gruppemedlemmene ned. Det klarte jeg på et overfladisk plan siden gruppen allikevel ble splittet på den måten at to av medlemmene klarte å samarbeide, mens de andre to isolerte seg og fortsatte å jobbe selvstendig.

## **4.3 Rolleforventninger**

### **4.3.1 Forventninger til lærerens rolle**

Det innsamlede datamaterialet gir sterke indikasjoner på at informantene foretrekker lærerstyrt undervisning framfor elevstyrt undervisning. De forventer en type undervisning hvor læreren har fullt ansvar for organisering av læringsprosessen. I forrige kapittel ble denne preferansen forklart i lys av teorien om nasjonale kulturforskjeller (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010), teorier om voksnes læring (Knowles, 1970; Eikaas, 2000, Illeris, 2001) og om motstand mot nye medierende redskap (Säljö, 2016; Wretsch, 1998).

Samtidig forteller de fleste av informantene at de etter hvert har åpnet seg for noen undervisningsmetoder som er litt mer elevstyrt, som for eksempel gruppearbeid, men de uttrykker et sterkt ønske om at disse aktivitetene skal komme i etterkant av en velstrukturert undervisningsøkt der læreren forklarer alt, besvarer alle spørsmålene og retter opp eventuelle feil på både språk- og idéplan. Samtidig forventer alle informantene at læreren kommer med en oppsummering av gruppearbeidet der fasiter deles ut og ulike meninger blir drøftet i plenum..

Informant 1 uttrykker sine forventninger om lærerrollen knyttet til gruppearbeid slik;

*«Jeg liker mest når læreren underviser først i et tema, forteller, forklarer ordene, grammatikken, for da forstår jeg mye bedre. [...] Jeg liker de gangene når vi får et program fra læreren. Hun pleier å gi oss et lite hefte med ordliste, spørsmål til teksten vi må lese i gruppen, med instruksjoner, med oppgaver og tips om hvordan vi skulle diskutere i gruppen. Jeg liker også når læreren går rundt i klassen og sjekker hva vi holder på med i grupper fordi vi ikke alltid vet om det vi gjør eller sier er riktig. Og jeg liker når det er oppsummering i klassen etterpå. Da kan vi høre hva som er riktig eller andre meninger som kommer fra andre grupper.»*

Informant 10 understreker at læreren skal også bestemme hvilket ansvar hver enkelt elev har i en gruppe og sjekke hele tiden om det som foregår i gruppene stemmer med målet til gruppearbeidet.

*«God struktur fra læreren gjør gruppearbeid bedre. It's much better når læreren gir rollene til elevene veldig spesifikt. Læreren må være veldig present og passe på at alt går etter planen.»*

Informant 12 forteller det samme, men også at læreren forventes å være en slags megler mellom de ulike kulturene i klassen.

*«Læreren er en person som kan balansere alle kulturene i klassen, kan finne det som er i midten, det som er felles og bra for alle. [...] Without teacher we are like orphans. [...] Det er veldig bra når vi får et opplegg, step-by-step skjema eller noe som kan strukturere arbeidet i gruppen fordi det er limited time. Det er ikke tid til å sitte der og lure på mange ting. [...] Jeg liker når vi får fasiter til oppgavene eller når vi sjekker svarene etterpå i klassen sammen med læreren. Da vet vi at alt er ok.»*

Informant 13 forventer også at læreren skal organisere og sjekke gruppearbeidet grundig.

*«Jeg liker når læreren underviser først i et tema [...] og bare etterpå gruppearbeid. Det er bedre når læreren bestemmer hvordan gruppearbeid skal skje, punkt for punkt.»*

*Og jeg liker når læreren kommer i grupper for å sjekke hvordan det går, om alle har det bra. [...] Læreren må organisere veldig strengt gruppearbeidet for oss.»*

I sin tur uttrykker informant 14 sitt ønske om nøyaktig planlegging og vurdering av gruppearbeid.

*«Jeg er veldig fornøyd når jeg får ark av læreren med tabeller, ordlister, spørsmål. Det er viktig for meg å få alt skrevet på papir. [...] Og vi må spørre læreren. Det er bare læreren som kan avklare om et svar er riktig eller ikke.»*

Samtidig ønsker denne informanten at læreren skal utnevne lederen i gruppen og rydde opp i konflikter som oppstår mellom gruppemedlemmer.

*«Jeg liker når læreren bestemmer hvem er lederen i gruppen. Det er lettere sånn. [...] Læreren må rydde i konflikten fordi alle hører på henne. Alle respekterer henne. She has the authority in the class.»*

Informant 15 forventer tett oppfølging og styring fra lærerens side siden elevene kun på denne måten kan oppnå dybdelæring.

*«Det er ikke effektivt når elevene ikke får en plan fra læreren. Uten opplegg fra læreren går elevene gjennom alt på en overfladisk måte. Vi går ikke i dybden. Læreren må derfor styre aktiviteten i grupper. [...] Læreren må gå rundt hele tiden og støtte elevene.»*

I tillegg til et godt strukturert gruppearbeid og god modellering, vil informant 17 at læreren skal framstå som «litt politi» med hensyn til disiplin, tid og framgangsmåte i grupper. Denne informanten poengterer at lærerens gode struktur i planlegging av gruppearbeid er med på å avgjøre om elevene begynner å se mer positivt på gruppearbeid.

*«Det er viktig at læreren forklarer teksten for oss på forhånd. Jeg liker når læreren gir oss spennende tekster som er bearbeidet av henne, forenklet på en måte. Jeg liker når læreren lager spørsmål til teksten etter hvert avsnitt. [...] Jeg begynte å akseptere gruppearbeid på grunn av strukturen læreren har i å organisere gruppearbeidet på.»*

*[...] Det er viktig med modellering, når læreren setter seg i gruppen og spiller rollen av en elev for å vise oss konkret hvordan vi skal jobbe. Og forventningene hennes må være veldig tydelige. Vi må forstå hva vi må gjøre og hvordan og hva vi må lære og hvordan vi blir vurdert etterpå. [...] Jeg liker når læreren presser oss og sjekker oss. [...] Det er bra når hun er litt politi. Jeg liker når læreren er litt streng og viser oss klokka og når opplegget hun gir til oss er strukturert: spørsmål 1, spørsmål 2, oppgave 1, oppgave 2 og sånt.»*

I likhet med de aller fleste forventer informant 8 å ha læreren på laget i gruppearbeid. I tillegg er det ønskelig at læreren lager heterogene grupper for å forsikre at gruppearbeidet lykkes.

*«Jeg liker gruppearbeid når læreren lager gode grupper med elever på omtrent samme nivå og når hun bestemmer hva vi skal gjøre og hvordan. Og hun kommer ofte for å sjekke. Jeg liker når vi har læreren på laget. Da jobber vi godt og raskt.»*

Informant 3 er takknemlig for at læreren organiserer gruppearbeid på en veltenkt måte og prøver å støtte elevene mest mulig. Samtidig er denne informanten den eneste som ser verdien av å få større handlingsrom slik at gruppemedlemmene kan øve seg på å være kreative i å finne egne løsninger og svar i felleskap.

*«It is certainly easier to work in a team when we get the skeleton from the teacher, a handout, et hefte, with a step-by-step recipe, the new words, main ideas, questions in order to guide us to an efficient and correct team work. But if we have to train our creativity it is ok not to get anything from the teacher. Just total liberty to deal with the task. Sometimes is good not to be fed by the teacher, because than we have to cook our own food.»*

Teorier innenfor voksenpedagogikk kan benyttes for å forklare forventningene informantene i denne studien har til lærerrolle i gruppearbeid. Ser man på voksnes psykologiske profil, kan man lage en oversikt over voksendeltakerens didaktiske forutsetninger. De voksne har begrenset tid og energi til læring grunnet de ulike voksenroller de ellers har. Derfor vil voksne lære fort og på en mest effektiv men samtidig skånsom måte. De ønsker praksisnær læring med rask pragmatisk effekt. Samtidig har de voksne utviklet tilhørighet til en bestemt kultur



og selvidentitet og dermed blitt mindre formbare og endringsmottakelige. De voksne har også behov for å bearbeide fortidens nederlag knyttet til oppdragelse i hjem og skole (Eikaas, 2000, Illeris, 2001). Det kommer tydelig frem at informantene i denne studien er formet av skolesystemer som baserte seg på læring i form av innlæring og reproduksjon og det er rimelig å anta at det kan være utfordrende for dem å snu helt av og åpne seg for kreative, performative og interaktive undervisningsmetoder. Dette må være en prosess som begynner et sted og fortsetter ved å gradvis bygge opp tillitten man må få til de nye pedagogiske prinsippene. Voksenpedagogene må støtte voksnedeltakerne som går gjennom omstillingsprosesser og være villige til å justere sin lærerstil i forhold til deltakernes forutsetninger og behov (Skaalvik, 2004).

Ser man kun på teorier innenfor voksenpedagogikk, vil man ikke helt kunne forklare det sterke behovet informantene i denne studien har for en lærer som er høyt instruerende og lavt delegerende. Derfor er det viktig å ha et holistisk perspektiv på dette fenomenet og trekke inn i analysen teorien om nasjonale kulturforskjeller (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010) og om motstand mot nye medierende redskap (Säljö, 2016; Wretsch, 1998) på den måten som det ble gjort i forrige kapittel.

#### **4.3.2 Forventninger til elevrolle**

Informantene i denne studien gir uttrykk for visse forventninger til elevrolle slik at gruppearbeid skal lykkes. Forventningene deres er hovedsakelig knyttet til gruppemedlemmenes kunnskaps- og innsatsnivå, læringsmotivasjon, arbeidskonsentrasjon, kommunikasjons- og samarbeidsevner samt sosiale evner og lederskapsevner.

Informant 2 forventer at alle gruppemedlemmene involverer seg like mye i gruppearbeidet og prøver å være til stede ikke bare fysisk, men også mentalt.

*«Mangel på konsentrasjon og distraksjoner i grupper lager de største problemene. Når vi er med hodet andre steder. Vi er voksne med mye ansvar hjemme og har mange ting å tenke på utenom skole.»*

Informant 3 forventer at alle elevene har et meningsfullt bidrag i gruppearbeidet. Samtidig prøver denne informanten å finne en forklaring for når dette ikke skjer;

*«Some people don't put effort in the team work. They do not take it seriously, maybe because they don't pay for it. I pay for the course and I am more motivated to get the most out of the time and money I invest in the Norwegian course.»*

Informant 4 forventer også at alle gruppemedlemmene viser interesse for og deltar aktivt i gruppearbeidet. Det er også ønskelig at gruppemedlemmene er styrt av indre motivasjon for læring og ikke bare kommer på skolen for å få kursbevis.

*«There is always somebody in the group som gir blaffen i samarbeid, eller som ikke gjør noe mer enn bare å komme på skolen. That's all they do. De kommer ikke forberedt på skolen. De leser ikke noe hjemme. De må bare ha de norsktimene på bevispapiret.»*

Informant 5 forventer at elevene er i stand til å etablere regler for en god kommunikasjon i gruppen. Vedkommende understreker at;

*«Dårlig kommunikasjon i gruppen is a recipe for disaster. When people don't listen, when they don't understand, when team members talk over each other at the same time so that nobody is heard and the work stagnates.»*

Denne informanten ønsker at gruppemedlemmene skal støtter hverandre i å bli tryggere på selv seg til tross for sine mangelfulle språkferdigheter som kan tydelig vises i en gruppearbeidssituasjon

*«People should be less concerned with covering their flaws and the lack of knowledge and instead should be able to ask for help. It's a pity that people put a lot of effort in not showing vulnerability, and they are obsessed with preserving a good facade. This will always damage the learning and group cooperation.»*

Informant 6 poengterer hvor viktig det er at alle gruppemedlemmene presterer så godt de kan og bidrar til at gruppearbeidet ikke blir gjort på en overfladisk måte. Denne informanten poengterer at;

*«Det er ikke lett å dele arbeidet i gruppen fordi noen elever ikke er motivert til å jobbe. Ingen kan tvinge noen til å jobbe og bidra. Noen utnytter gruppen, jobber ikke godt nok, og de andre må overta og gjøre det som ikke blir gjort, eller som blir gjort på en tullete måte.»*

Denne informanten understreker hvor viktig det er at gruppemedlemmene tilegner seg nye sosiale ferdigheter som kan bidra til et vellykket gruppearbeid;

*«Vi kommer fra ulike kulturer og vi er voksne som allerede har lært våre sosiale koder. Vi er liksom ferdig utviklet på dette området. Selv om det ikke er lett å forandre noe akkurat på det planet siden kodene fra hjemlandet er veldig sterke og sitter dypt inni oss, bør vi prøve å gjøre det her i Norge. Det er til vår fordel. Og det hadde hjulpet allerede her på skolen når vi samhandler i grupper, i timene, i pauser.»*

I tillegg tar denne informanten opp et viktig aspekt ved elevrollen i gruppearbeid – ansvar for egen læring og ansvar for andres læring.

*«Gruppearbeid skaper mer stress og tvinger meg til å ta ansvar for læringen min og for andres læring. Dette er bra.»*

Informant 8 kommenterer hvor viktig det er å ha samarbeidsevner og kunne være raus med andre når man jobber i grupper;

*«Some people want to work independently in the group, don't like to share with others, don't have desire to use their time and energy for helping the weak ones.»*

Informant 9 forventer at medelevene prøver å være fleksible og åpne til ulike løsningsforslag og eventuelt kritikk i gruppen samt til å ta imot hjelp hvis det skulle være aktuelt med tanke på å ha et samarbeid av høy kvalitet.

*«Folk takler kritikk eller tilbud om hjelp på ulike måter. Noen tar imot kritikk og eventuelt hjelp og prøver å gjøre det bedre. Andre lukker seg og vil ikke samarbeide med den personen som kritiserte litt eller foreslo en annen løsning. Dette kan skyldes*

*kulturene vi kommer fra eller personligheten vi har. Eller rett og slett at vi ikke har hatt nok tid i gruppen til å bli trygge på hverandre.»*

Informant 11 er opptatt av trivsel i gruppen og forventer at alle elevene er likestilt i en gruppe og prøver å bidra til et godt gruppemiljø uten fordommer og diskriminering;

*«Jeg trives ikke så godt med folk som tror de er superior, folk som tror de er best [...] og jeg har opplevd kulturell konkurranse i gruppen – min kultur er eldre og bedre enn din kultur liksom, mitt språk er eldre og viktigere, min nasjon er sterkere enn din. Det er sånn vi snakker av og til i gruppen. Og det kan være litt baksnakking. [...] Relasjoner i gruppen er kjempeviktige. Vennskap, varme folk – det liker jeg. Gruppearbeid er ikke bare tekst og setninger og punkt til punkt. Det er mer enn det. Trivsel, gruppemiljø er like viktig som å jobbe med oppgavene fort og godt. Det kan være grupper hvor europeere ikke liker å være sammen med asiater eller sånne ting.»*

Videre oppsummerer denne informanten hva som ikke er ønskelig hos gruppemedlemmer;

*«Det blir ikke bra når folk ikke samarbeider skikkelig fordi de er opptatt med sine egne ting, ser eller skriver på mobil, går ut, snakker om andre ting i gruppen, eller på andre språk. [...] Folk som slapper av i gruppen, som ikke kommer med energi, som ikke er villige til å hjelpe. Eller folk som jobber alene, selvstendig med oppgavene.»*

Informant 12 understreker blant annet den dårlige effekten umotiverte elever kan ha over de andre i gruppen;

*«Når elevene hjelper hverandre, blir det bra gruppearbeid. Når jeg kan spørre om hjelp og ikke bli redd for å dumme meg ut. [...] Alle i gruppen må konsentrere seg på oppgaven, ikke på andre ting. Alle må ha motivasjon til å lære den dagen, inkludert meg, Jeg må ikke ha tankene mine et annet sted. Hvis jeg har en vanskelig dag eller problemer i livet mitt, hjelper det med motiverte elever i gruppen fordi deres motivasjon kan smitte meg og mobilisere meg. Hvis de andre mangler motivasjon, det også kan smitte meg og jeg kan miste den lille interessen jeg også. Alle må gjøre en innsats i gruppen. Jeg prøver å gjøre en god innsats fordi jeg vil at de andre elevene i klassen skulle bli glade for å ha meg i gruppen. Jeg vil ikke at de andre skulle unngå å*

*ha meg i gruppen. Jeg vil bli sett på som en god elev selv om jeg kan trenge hjelp. Jeg vil vise at jeg ønsker å lære.»*

Informant 13 framhever blant annet viktigheten av å ha et inkluderende læringsmiljø i gruppen.

*«Hvis i gruppen ikke er et inkluderende miljø, kan det gå feil. Ekskluderende miljø blir når noen blir oversett, ikke inkludert i samtalen, i oppgaven, når et medlem velger å jobbe med bare noen i gruppen og ikke med alle. Når noen i gruppen synes de er mye flinkere.»*

Informant 15 forventer at gruppemedlemmene er villige til å dele ansvaret og skape en kollektivistisk atmosfære i gruppen ved å dempe konkurranseinstinktet. Samtidig prøver denne informanten å finne en forklaring på hvorfor det likevel finnes så mye konkurranse i grupper;

*«Det er lettere å samarbeide med folk fra samme kultur eller lignende. [...] Vi er voksne og fra ulike kulturer og derfor tenker vi og forstår ting på ulike måter. Men det er viktig å dele ansvar i gruppen og dele din kompetanse hvis du er flink og kan hjelpe andre. Folk er vanskelige, på grunn av kulturen, eller personligheten, eller begge deler. Jeg tipper mest fra kulturen. De har konkurranseinstinkt. De er redde for å ikke klare å være best i gruppen. Alt dreier seg om konkurranse for dem. De glemmer at gruppearbeid handler om å lære sammen med andre, og ikke om å vinne. På grunn av dette blir noen av oss lei av å jobbe i grupper fordi det er konkurranse og mange følelser, reaksjoner og frustrasjoner.»*

Informant 16 poengterer at for å ha et godt samarbeid bør gruppemedlemmene være hjelpsomme og hyggelige;

*«Ikke alle som kan norsk mer enn meg er gode til å samarbeide. Noen kan være flinke med norskspråket, men ikke så flinke til å forklare eller hjelpe andre eller være hyggelige. [...] Noen ganger sitter jeg med null connection med folk i gruppen fordi de er uenige om alt.»*

De fleste av informantene oppgir at gruppearbeid tar lang tid. Likevel opplever de at tiden de har til rådighet ikke er nok for å løse oppgavene. Dette skjer av ulike grunner som kan forklares i lys av teorier om gruppeprosesser.

Som nevnt ovenfor kan Wheelans modell ((2005) referert i Hwang & Nilsson, 2015) forklare hvorfor en gruppe ikke klarer å prestere effektivt. Ifølge denne modellen bør grupper gå gjennom fire utviklingsfaser for å kunne lykkes i samarbeidet. I de første to fasene – tilhørighet/trygghet og opposisjon/konflikt – bør man ha fokus på relasjoner, mens i de andre to fasene – tillit/struktur og arbeid/produktivitet – må man ha fokus på arbeid. Bruker man ikke nok tid og energi på disse prosessene i riktig rekkefølge, risikerer man å mislykkes i gruppearbeid.

Utsagnene til informantene i denne studien tyder på at opposisjon- og konfliktfasen som regel overlapper tillit- og strukturfasen. Dette kan ifølge Hwang & Nilsson (2015) ha uheldige konsekvenser i arbeid- og produktivitetsfasen siden tiden og ressursene blir brukt på en mindre pragmatisk måte.

#### **4.4 Forventninger til undervisningssituasjonen**

##### **4.4.1 Forventninger til organisering og undervisningsstruktur**

Informant 9 uttrykker på en veldig tydelig og konsis måte hva han og mest sannsynlig alle andre i klassen forventer av organisering og undervisningsstruktur;

*«Jeg, som alle andre, liker bare gruppearbeid som er skikkelig strukturert av læreren, altså på forhånd strukturert, ikke sånn plutselig snakk i grupper om det og det. [...] Best for oss er når læreren først underviser i et tema og bare etterpå gir oss oppgaver å jobbe med i grupper. Vi vil først lære fra læreren og etterpå lære fra hverandre i grupper. Ikke omvendt! Men alltid bør læreren være in charge. Det går fortere og bedre når læreren leder undervisningen.»*

Informantenes utsagn som ble sitert i kapitlene om forventninger knyttet til gruppearbeid, lærerrolle og elevrolle gjelder også når man snakker om forventninger til organisering og undervisningsstruktur. Bortsett fra én elev som kunne tenke seg å jobbe i elevteam med mindre struktur fra læreren, er det ingen variasjon i det innsamlede datamaterialet når det

kommer til forventninger man har til lærerrolle og organisering av gruppearbeidet. Alt tyder på at informantene foretrekker lærerstyrt undervisning framfor elevstyrt undervisning. Selv om elevene etter hvert aksepterer at gruppearbeid kan ha noen fordeler, ønsker de fremdeles at læreren organiserer aktiviteten i detalj og holder den under full kontroll.

Den største utfordringen minoritetsspråklige elever møter i det norske utdanningssystemet er ifølge Skaalvik (2004) å måtte tilpasse seg en ny læringskultur der man organiserer undervisningen på en slik måte at lærerens rolle er mer en veileder, prosessleder og tilrettelegger enn en kunnskapsbærer. I den nye situasjonen kan derfor mange voksne minoritetsspråklige elever føler seg ukomfortable med å delta i arbeidsformer i klassen der de må ta egne valg og på den måten ha en mer aktiv rolle i læringsprosessen.

Et annet gjennomgående tema hos studiens informanter er sammensetning av gruppene. Flertallet av informantene forventer at gruppemedlemmene ligger på et lignende kunnskaps- og motivasjonsnivå, helst fra lignende kulturer, det vil si at det foretrekkes deltakelse i homogene grupper. Derfor var gruppesammensetning veldig viktig for de fleste informantene.

Informant 1 foretrekker å samarbeide med elever i samme aldersgruppe og som ligger på samme kunnskapsnivå.

*«Kanskje de som er kjempeflinke burde sitte sammen i samme gruppe. [...] Når i gruppen er folk mye yngre enn meg, blir det ikke så bra samarbeid.»*

Informant 8 har også som preferanse å arbeide i homogene grupper.

*«Jeg liker gruppearbeid når læreren lager gode grupper med elever på omtrent samme nivå.»*

Informant 7 poengter at ulikt språknivå eller vanskelig uttale hos gruppemedlemmene kan by på store utfordringer i gruppen.

*«Ikke samme språknivå i gruppen kan ende i dårlig samarbeid. Eller når folk har vanskelig uttale, som vi ikke forstår.»*

Informant 17 synes også at det er viktig å delta i grupper hvor medlemmene ikke har store uttaleproblemer.

*«Det er mye bedre å delta i grupper der jeg forstår uttalen til medlemmene.»*

Informant 9 ser ikke noen verdi i å samarbeide med elever som ligger på et lavere språknivå enn sitt eget.

*«Jeg blir forvirret når jeg jobber sammen med elever som har lavere språknivå enn meg i norsk. Det er kjempevanskelig å kommunisere med dem. Jeg ser ingen vits å bruke tid på noe sånt. Jeg kommer på skolen for å lære fort og godt. Jeg har tidspress fordi jeg vil finne meg jobb snarest mulig.»*

Informant 5 poengterer utfordringene man kan møte i en gruppe hvis medlemmer har ulik kulturell bakgrunn.

*«And it's hard for me to find something in common with people from a distant culture. It's hard for me to relate myself to people from a culture that is essentially different from mine. [...] It is a challenge with so many cultural backgrounds and gender differences. I have been in groups where male students didn't like women as teachers. They had that from their culture.»*

Informant 15 legger merke til at det finnes både fordeler og ulemper ved å sitte i grupper sammen med elever fra samme kultur.

*«Det er lettere å samarbeide med folk fra samme kultur eller lignende. Men det er også farlig fordi det er lettere å snakke om andre ting, mer private ting.»*

Informant 11 forteller at det kan oppstå konflikter knyttet til konkurranse mellom kulturer i gruppen. Denne informant referer også til effektivt tidsbruk i grupper når deltakerne ligger på samme kunnskapsnivå.

*«Jeg trives ikke så godt sammen med folk som tror de er best. Jeg har opplevd kulturell konkurranse i gruppen: Min kultur er eldre og bedre enn din, mitt språk er*



*eldre enn ditt og viktigere, min nasjon er sterkere enn din ... Det er sånn vi snakker av og til i gruppen. Det kan være baksnakking også. [...] Det er vanskelig for meg når de andre i gruppen er svakere enn meg. Jeg liker ikke når jeg er den flinkeste i gruppen. Jeg foretrekker når jeg kan lære av andre overfor når jeg trenger å lære de andre. Jeg vil bruke tiden effektivt til min læring.»*

Informant 3 vil være i grupper der elevene har samme motivasjonsnivå og påstår at lærings- og innsatsmotivasjon kan påvirkes av økonomiske motiver. Denne informanten signaliserer innsatsforskjell hos betalende og ikke-betalende elever.

*«I am satisfied as long as I work in a team with students with the same level of motivation and involvement. That is the most important thing for me. [...] Some people don't put effort in the team work. [...] Some students don't pay for the course. I pay for the course and I am more motivated to get the most out of the time and money I invest in the Norwegian course.»*

At noen av informantene i denne studien har et individualistisk og pragmatisk læringssyn kan forklares med teoriene til Knowles (1988) som utviklet et sett antakelser av psykologisk og sosial karakter som skiller ulike kjennetegn ved voksnes læring i forhold til barns læring. Blant annet nevnes det at voksne er mer opptatt av læringseffektivitet og -anvendbarhet enn barn og unge som ikke ennå er klare over de ulike rollene voksne har i livets korte løp.

Informantenes preferanse for homogene grupper kan virke naturlig til en viss grad. Det finnes til og med ordtak som fremhever at det er lettere å samhandle med personer man har mye til felles med. Her kan man nevne ordtak som: «Like barn leker best» eller «Krake søker make». Imidlertid bør man se på forskning som er gjort på samarbeidslæring og som konkluderer med at heterogene grupper har flere fordeler enn homogene grupper og at heterogene grupper fungerer best for både høypresterende og for lavpresterende elever (Kagan, Stenlev & Westby, 2018).

Flertallet av informantene i denne studie vil delta i homogene grupper for å få stort læringsutbytte, mens noen få ser verdien av heterogene grupper der de kan både gi og få støtte av andre.

Informant 17 uttrykker preferanse for heterogene grupper på følgende måte;

*«Jeg liker når det er noen i gruppen som kan litt mer enn meg, som kan hjelpe meg litt. Og jeg selv vil hjelpe hvis jeg kan.»*

Informant 7 poengterer at det er bra med variasjon i gruppen, men det ikke bør være veldig stor forskjell mellom deltakernes kunnskapsnivå.

*«Hvis jeg er i en gruppe der alle er flinkere enn meg, lukker jeg meg totalt. Jeg blir intimidert av folk som er mye flinkere enn meg. Jeg kan fort føle meg dum og da vil jeg prøve å gjemme meg på en måte.»*

Det er viktig å ta i betraktning elevenes kunnskaps- og motivasjonsnivå når man setter sammen læringsgrupper. Da bør man ifølge Kagan et al. (2018) ta én høypresterende elev, to middelspresterende og én lavpresterende elev og plassere dem slik at de to middels elevene sitter skrått overfor hverandre. Dessuten bør andre forhold hos deltakerne vurderes, som for eksempel kjønn, etnisk tilhørighet, sosiale ferdigheter og personlighetstrekk.

Flere informanter trekker inn gruppestørrelsen som kan avgjøre kvaliteten på gruppearbeid, blant andre forteller informant 10 at;

*«Small groups is better. To eller tre i gruppen, ikke flere. Folk konsentrerer seg bedre og jobber mer effektivt i små grupper. Det blir ikke så store konflikter heller.»*

Dette kan støttes av regelen til George Miller ((1970) referert i Nilsson, 2005) som hevder at en gruppe ideelt sett bør ligge på «fem til sju, pluss/minus to» enheter. Dess større en gruppe blir, desto større blir faren for at noen medlemmer får eller opplever mindre betydning i gruppen. Faren for intrikate konflikter blir også større, ifølge Nilsson (2005). Han mener også at ansvaret for aktiviteten i gruppen utvannes for hver enkel deltaker som kommer til, og sannsynligheten for at noen deltakere glir inn i gratispassasjer-rollen øker.

Informant 3 oppgir flere grunner til at elevers læring styrkes i gruppearbeid sammenlignet med å arbeide alene eller konkurrere med hverandre.

*«Ideally, some of the things we can practice and learn in working groups are, for example: to listen actively, to try to express ourselves in a secure environment, to make ourselves understood, to learn from each other, help each other, to try understand different cultures, deal with the people around us and the conflicts that may occur between us. And it's good sometimes to just enjoy working and learning with somebody and forget about competing with each other.»*

Informant 5 mener at gruppearbeid kan påvirke klassemiljøet positivt ved å skape gode muligheter for samhandling og dermed styrke de sosiale relasjonene elevene etablerer mellom seg. Gjennom gruppearbeid kan elevene øve seg på å utvide toleransen for usikkerhet og tvetydighet.

*«Group working can be good for the social interaction, as well as it can help us to learn to tolerate uncertainty, to cope better with the fact that not everything has to be perfect, not all the questions have a square answer.»*

Informant 14 synes at man gjennom samhandling i grupper kan utvikle tenkningen sin, og at man ved å dele følelser og erfaringer med andre i gruppen, kan bidra til andres læring.

*«For meg går det bra i grupper der elevene deler følelser og erfaringer med hverandre. Da synes jeg at jeg utvikler tenkningen min gjennom samtaler med andre.»*

Sitatene ovenfor viser at noen informanter klarer å uttrykke tydelige forventninger til undervisningssituasjonen gruppearbeid kan bidra til. Forventingene deres kan støttes av teorier innenfor gruppelæringsprosesser, samarbeidslæring og voksenpedagogikk.

Undervisning gjennom gruppearbeid kan stimulere elevene til å bli aktive og engasjerte medspillere i både egen læring og andres læring. Gruppearbeid gir elevene mulighet til å dele sine tidligere erfaringer og kunnskaper med hverandre samt til å utfordre hverandres meninger og synspunkter. Gjennom diskusjoner i grupper skal elevene få anledning til å lytte til andre, forklare ting for hverandre, hjelpe andre og/eller be andre om hjelp, samt begrunne sine meninger og be om begrunnelse (Hjertaker & Hjertaker, 2019; Johnson, Johnson & Holubec, 2001). Deltakelse i gruppearbeid kan skape arena for at noen av elevenes psykologiske behov ivaretas. Blant disse behovene kan man nevne bekreftelse, tilhørighet, trygghet og utvikling (Hwang & Nilsson, 2015). I en voksenpedagogisk situasjon skal arbeidsformen være produkt

av en maktfri, toveis diskusjon hvor voksendeltakerens livssituasjon og erfaring skal vektlegges. Læreren skal sørge for at deltakerne blir gjensidig avhengige av hverandre og det skal være toleranse for ulikhet og aksept for tvetydelighet og ambivalens i elevgruppen.

Informant 16 trekker fram konkurranseaspektet ved gruppearbeid som både kan fremme og hemme læring.

*«Konkurranse er bra på en måte, men samtidig er det ikke så bra fordi jeg blir veldig stresset når jeg tenker at jeg kanskje ikke er så flink og andre kan se det. Det er kanskje fra min kultur dette siden vi måtte være så flinke hele tiden.»*

For informant 9 har konkurranse en motiverende påvirkning.

*«Jeg liker litt konkurranse mellom gruppene, og i gruppen også. Jeg vil vise at jeg kan, både til læreren og til andre i klassen. Jeg liker å være god i gruppen og foran læreren. Det er viktig for meg. Konkurranse er bra. Det er bra å sammenligne meg med andre. Hvis jeg taper en dag, eller hvis jeg er mindre flink enn andre i klassen, blir jeg mer motivert. Jeg går hjem og prøver å lære mer for å bli bedre.»*

Informant 4 oppgir at konkurranse kan motivere henne for bedre innsats i gruppearbeid. Når gruppearbeid er etterfulgt av en presentasjon i plenum, øker motivasjonen siden alle andre kan vurdere prestasjonen hennes. Samtidig trekker denne informanten fram noen negative aspekter ved konkurranse og dens mulige konsekvenser for elevenes motivasjon.

*«Presentation in front of the class makes everybody so nervous, especially me. But of course jeg kanskje jobber mer and I put more effort in a work that is going to be presented in front of everybody. Da blir jeg transparent for everybody. Det blir jo konkurranse, hvem er flinkest. Jeg vil flink og jobber for det. Men noen andre blir demotivert av konkurranse. De blir redde, de trekker seg. De vil ikke vise at de ikke kan svare riktig, og da får de liksom plutselig vondt i hodet eller må ofte gå ut på do eller plutselig har sykt barn å hente i barnehage. Med andre ord, they find excuses. [...] Jeg synes læreren kan hjelpe oss å være motivert. Med å finne gode oppgaver til oss, med å hjelpe og rose oss. Og lære oss å være patient with each other.»*

Det denne informanten er inne på kan ses i lys av motivasjonsteorier som hevder at elever setter seg ulike typer mål for læringsarbeidet. Noen er ofte opptatt av å vise andre hva de er i stand til å prestere og å alltid gi et godt inntrykk av seg selv, andre er mest opptatt av å tilegne seg kunnskap og ferdigheter ved å fordype seg i ulike aktiviteter, mens atter andre er mest opptatt av å unngå å vise utilstrekkelighet og hva de ikke kan. Målene elevene setter seg henger nært sammen med motivasjon de har for skole. Man skiller mellom tre typer målorienteringer: mestringsorientering, prestasjonsorientering og prestasjonsunngåelsesorientering. Ideelt sett er indre motivasjon mest hensiktsmessig i skolesammenheng. Derfor bør læreren oppmuntre elevenes indre motivasjon, samtidig som han eller hun forsikrer seg om at ytre motivasjonen støtter læringen og ikke kun er drivkraft i konkurranser og hierarkietablering i klassen og grupper (Woolfolk, 2004; Manger & Wormnes, 2005, Ryan & Deci, 2000a).

Informant 5 forventer mindre kvalitet og effektivitet i elevstyrt læring i grupper enn i lærerstyrt undervisning.

*«I don't feel I learn more in a group situation, and I don't even expect to do so. I am sure I learn less than I could learn from the teacher.»*

Flertallet av informantene i denne studien kommer med utsagn som ligner det informant 5 oppgir, og det tyder på at forventningene til undervisningssituasjonen gruppearbeid genererer, ligger på et lavere nivå i forhold til forventningene de har til en foredragsbasert undervisningssituasjon hvor læreren har en høyt instruerende og en lavt delegerende rolle.

#### **4.5.2 Forventninger til vurdering**

Utvalget i denne studien rapporterer ulike forventninger til vurdering av gruppearbeid. Omtrent halvparten av informantene vil ha gruppearbeidet vurdert av læreren i form av en presentasjon foran klassen i etterkant av arbeidsøkten. Som noen av utsagnene sitert i forrige kapittel viser, synes en del av informantene at det å ha en presentasjon foran klassen har positiv innvirkning på læringsmotivasjon som kan være i ulik grad både indrestyrt og

ytrestyrt. Elevene i denne kategorien synes de lærer bedre i et konkurransepreget læringsmiljø hvor elevenes prestasjon individuelt og som gruppe blir synliggjort og vurdert i plenum.

Informant 9 er en av de som synes at presentasjon av gruppearbeid i plenum etterfulgt av lærerens muntlige vurdering har sine fordeler og at alle elevene vil ha stort læringsutbytte av den praksisen.

*«Jeg liker gruppearbeid når læreren lager gode grupper med elever på omtrent samme nivå og når hun bestemmer hva vi skal gjøre og hvordan. Og når hun kommer ofte for å sjekke om alt går bra med oss. Jeg liker når vi har læreren på laget. Da jobber vi godt og raskt. Det er godt når vi har presentasjon av gruppearbeid. Jeg jobber mer da, anstrenger meg mer. Det er viktig med tilbakemelding fra læreren, hva vi har gjort bra, og hva vi har gjort mindre bra. Jeg liker å høre og se presentasjonene til de andre gruppene og lærerens kommentarer. Vi lærer mye av det i tillegg til det vi har gjort i gruppen.»*

Andre informanter mener at en slik vurdering ikke alltid er ønskelig og kan erstattes av en vurdering i gruppen der læreren er til stede og gir en muntlig vurdering av gruppens innsats. Informantene i denne kategorien begrunner sin preferanse med at vurdering i form av presentasjon foran klassen kan virke truende og hemme både læring og trivsel i gruppen, heriblant informant 1 som sier;

*«Jeg liker ikke å ha presentasjon foran klassen der det sitter noen elever mye flinkere enn meg. [...] Det hemmer min prestasjon.»*

Hos informant 16 kan en slik vurdering av gruppearbeid vekke vonde minner fra barndommen. Imidlertid innser denne informanten at å bli vurdert på denne måten kan ha læringsverdi.

*«Til denne dagen i dag blir jeg kjempenervøs når jeg må stå foran klassen og presentere noe. Det minner meg om den tiden jeg gikk på skolen i hjemlandet. Det er virkelig ubehagelig for meg når alle ser på meg, men jeg vet at jeg likevel må øve meg å gjøre det.»*

Informant 17 trekker fram konkurranseaspektet ved formell gruppearbeidsvurdering gjennom presentasjoner i plenum og understreker at noen ganger kan det være hensiktsmessig å ha en mer avslappende tilnærming til gruppearbeidsprosess og -produkt.

*«Det er ikke alltid bra å ha Power Point presentasjon foran klassen etter gruppearbeid. Det blir for mye stress. Noen ganger er det nok med bare samarbeid som kan styrke relasjonene i en gruppe og forene oss som kolleger. Det er bedre med balansert samarbeid i gruppen, ikke med stress og konkurranse.»*

Informant 6 snakker om ulike måter å håndtere stress på når man blir vurdert i alles syn og påhør og foreslår at vurdering skal skje på en mer diskret måte. Informanten begrunner sitt forslag med at elever som er opptatt av perfektjonisme kan miste engasjementet i gruppearbeid når de ser at ufullkomne resultater av gruppearbeid vil bli presentert og vurdert av læreren foran alle i klassen.

*«Å ha presentasjon foran alle i klassen for å få vurdering av gruppearbeid kan skape mye stress i gruppen. Jeg også blir nervøs, men jeg ser at det er nyttig for oss å trene på å stå foran og snakke til et publikum. Men det er mye stress og det er ikke alle som takler dette like godt. Noen ganger er det kanskje bedre å ha en presentasjon i gruppen med læreren sittende på en stol sammen med oss. Jeg er en perfektjonist og jeg blir veldig stresset når jeg er usikker og jeg ikke får ting gjort skikkelig. Derfor noen ganger gir jeg opp med gruppearbeid når jeg ser at ting går galt. Da slutter jeg å engasjere meg i gruppearbeid.»*

Informant 15 oppgir også at folk håndterer lærerens eksplisitte, muntlige vurdering og kritikk på ulike måter alt etter kulturen de kommer fra. Noen elever kan oppleve en slik vurdering som hemmende og demotiverende i gruppearbeidssammenheng. I tillegg nevner denne informanten viktigheten i det å på forhånd vite vurderingskriteriene, hva som vektlegges mest i vurderingen.

*«Vi må vite før vi begynner å jobbe i grupper hva som teller mest for å få en god vurdering på gruppearbeid, hva vi må gjøre for at læreren skal bli fornøyd. [...] Vurdering på gruppearbeid bør gis litt mer privat hvis den består av kritikk. Noen kan bli såret. Det er ikke alle som håndterer kritikk når den er gitt foran klassen. [...] Noen tar imot kritikk og eventuelt hjelp og prøver å gjøre det bedre. Andre lukker*

*seg og vil ikke jobbe mer. Det kan være kulturene vi kommer fra, det kan være hva vi har lært på skolen og hjemme. Jeg selv har problemer med dette. Jeg er vant med det at hvis jeg gjør noe feil på skolen, blir det dårlige konsekvenser. Det var lite toleranse for feil i min kultur. Jeg er derfor redd for å gjøre feil. Jeg er fornøyd bare når jeg får det til hundre prosent. Og kritikk fra læreren, selv om det er ment som positiv kritikk, betyr at jeg ikke er flink nok. Og det gjør vondt. Det er kanskje det samme med de andre i klassen.»*



## 5. Avslutning

For å svare på problemstillingen i denne studien, vil jeg først oppsummere de viktigste funnene fra de fire temaene dataanalysen identifiserte og som ble drøftet mer inngående i forrige kapittel. Jeg gjentar problemstillingen i denne studien;

*Voksne minoritetsspråklige elevers opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid før og etter en intervensjon basert på samarbeidslæring.*

Videre vil jeg komme med en del refleksjoner rundt metodiske forbehold. Avslutningsvis vil jeg presentere noen tanker om videre forskning knyttet til hvordan minoritetsspråklige elever i voksenopplæring approprierer nye elevstyrte undervisningsmetoder.

### 5.1 Oppsummering av funn

Da informantene i denne studien begynte på norskkurs, hadde de ingen eller veldig lite erfaring med gruppearbeid fra hjemlandet. De fleste kom fra land med utdanningssystemer som hovedsakelig har et behavioristisk perspektiv på læring. Denne typen læring legger vekt på elevenes tilegnelse av ny atferd gjennom imitasjon og memorering og dermed attribuerer læreren en svært instruerende rolle i læringsprosessen. Dessuten hadde de opplevd ulike former for straff fra lærerens side i form av både fysisk og psykisk vold. Informantene kom til Norge i voksen alder noe som gjorde det utfordrende for dem å tilegne seg nye medierende redskaper som blir brukt i undervisningen i det norske skolesystemet. I Norge har man et sosiokulturelt perspektiv på læring hvor appropriasjon av kunnskap i en sosiokulturell kontekst står sentralt. Mangel på erfaring med å delta i elevstyrte undervisningsaktiviteter hvor læreren inntar en prosesslederrolle som er lavt instruerende og høyt delegerende, har skapt utfordringer for studiens informanter da de måtte delta i gruppearbeid på norskkurs. Selv om alle informantene var kritiske angående de store svakhetene skolesystemene fra hjemlandet hadde, var det ikke lett å forandre den mentale programmering man hadde med seg fra sin opprinnelige kultur. Årsaken til dette er at man først må avlære de gamle mønstrene før man kan lære nye, og avlæring er vanskeligere enn læring for første gang (Hofstedes, Hofstedes & Minkov, 2010). Dette kan forklare preferansen informantene i denne studien hadde for undervisning i form av foredrag og tavleundervisning.

Voksne elever har allerede utviklet selvidentitet og den kan være sårbar for endring (Eikaas, 2000), noe som kan resultere i motstand mot nye undervisningsmetoder som tar i bruk kreative, performative og løsningsorienterte aktiviteter (Säljö, 2016; Wrech, 1998; Illeris, 2001).

Imidlertid kan en gradvis og veltilpasset eksponering til gruppearbeid ha positive resultater hos voksne minoritetsspråklige elever som etter hvert vil være mer mottakelige for gruppearbeid – et nytt medierende redskap for de aller fleste. Dersom denne eksponeringen ikke tilpasses de didaktiske forutsetningene deltakerne i denne kategorien har, er det stor sannsynlighet for at en slik elevstyrt læringsstrategi vil være mer til skade enn til gagn i en overgangsperiode i læringsprosessen. Derfor er det svært viktig å tilpasse arbeidsmetoder i forhold til de spesifikke forutsetningene disse deltakerne har, og å avklare noen av forventningene deres knyttet til lærer- og elevrolle samt undervisningsstruktur og vurdering (Eikaas, 2000; Steen-Olsen, 2001; Stenøien, 1994).

Datamaterialet i denne studien bekrefter det som allerede eksisterer i faglitteraturen, nemlig forskningsprosjektet til Hammar Chiriac og Granström (2012), som peker ut seks hovedelementer elevene vurderer som avgjørende for om gruppearbeid blir av høy eller lav kvalitet. Elevene i denne studien tenker i samme baner som elevene i det ovennevnte forskningsprosjektet, og de refererer til de samme seks faktorer som kan påvirke arbeid i elevgrupper – organisering, arbeidsmåte, type oppgave, rapportering, evaluering og lærerens rolle.

Flertallet av informantene i denne studien, i likhet med informantene i Hammar Chiriac og Granströms forskningsprosjekt, foretrekker å jobbe i små grupper, helst på 3 eller fire medlemmer og forventer at det ikke skal være stor forskjell mellom medlemmer med tanke på fagkompetanse og læringsmotivasjon. Gruppen skal jobbe på en rolig plass og tiden skal være tilstrekkelig. Gruppemedlemmene bør bruke tid og energi til å bli trygge på hverandre, for å forstå hva oppgaven går ut på og håndtere eventuelle motstridene meninger, for å lage struktur og planlegge hvordan arbeidet skal utføres, samt danne en atmosfære i gruppen preget av tillit, arbeidsmotivasjon og innsats. Dette er også noe som kan støttes av Wheelans modell for gruppeutvikling (referert i Hwang & Nilsson, 2015).

Et gjennomgående tema hos informantene i denne studien, er viktigheten av at alle deltakerne involverer seg like mye i gruppearbeidet og at deres innsats skal skape både trivsel og faglig framgang, mens prestasjonsambisjonene og konkurranseinstinktet må holdes på et realistisk nivå. Dette var det mest diskuterte temaet, noe som kan bety at motivasjon og deltakelse ble opplevd som avgjørende for et godt samarbeid i gruppen, noe som finner støtte i funnene til undersøkelsen til Duda & Nicholls (1992).

Informantenes utsagn viser at det også er viktig å få interessante og inspirerende oppgaver som er tilpasset deres interesser og kunnskapsnivå. Samtidig er det ønskelig at alle gruppe medlemmene skal ha ansvar for å presentere arbeidet de har gjort i gruppen og at fremføringene skal være lette å forstå, oppmerksomhetsgripende og lærerike. Teorier innenfor voksenpedagogikk hevder at erfaring og interesse er de viktigste læringskilder for voksne som har behov for og krav på utdanning som raskt kan omsettes til kunnskaper og ferdigheter man trenger å ha utenfor de kunstige skoleveggene (Knowles, 1970; Stesaasen & Sletta, 1996; Illeris, 2001; Sjøvold, 2006; Hwang & Nilsson, 2015).

Informantene oppga at presentasjon foran klassen i etterkant av gruppearbeid og lærerens vurdering i alles syn og påhør kan skape mye stress, noe som kan oppleves på ulike måter alt etter personligheten man har og kulturen man kommer fra. Noen av informantene opplevde stresset en slik vurderingssituasjon innebærer motiverende og dermed lærings- og prestasjonsfremmende, mens andre syntes det var svært ubehagelig og hemmende. Informantene som ble intimidert av å bli vurdert gjennom presentasjon foran klassen, ville heller ha individuelle presentasjoner i gruppen med læreren til stede som da kunne gi tilbakemeldinger på en mer diskret måte. Noen av informantene påpekte læringsverdien en slik vurdering kan ha for alle elevene i klassen som sitter og hører på både gruppepresentasjonene og lærerens vurdering. Denne måten å få vurdering på kan ha stort læringsutbytte for alle som hører på til tross for nervøsiteten som gjør seg gjeldende.

Informantene i denne studien i likhet med informantene til Hammar Chiriac og Granström (2012) ønsker på forhånd å vite vurderingskriteriene, hva som vektlegges mest i vurderingen og hva som avgjør om gruppearbeidet blir av høy kvalitet. Dette støttes også av teorier innenfor voksenpedagogikk som tar utgangspunkt i voksnedeltakerens psykologiske profil. Ifølge Knowles (1970) er voksne sårbare for å tape ansikt og dermed har de større behov for forutsiktbarhet i læringsprosessen enn barn og unge har.

I tillegg til forventninger til elevens rolle, organisering og undervisningsstruktur samt vurdering, har informantene store forventninger til lærerens rolle. Forventningene deres er mest knyttet til lærerens evne til å planlegge undervisningen, legge til rette for vellykket gruppesamarbeid og gi støtte og veiledning gjennom hele prosessen.

I forskningsprosjektet til Hammar Chiriac og Granström (2012) hadde informantene krav på en lærer som påtar seg rollen av en *prosessleder*. En slik lærer forventes å gjennomføre en serie av fem intensjonelle handlinger: faglig presentasjon av gruppeoppgaven, nøyaktig organisering av læringsprosessen i gruppen, tydelig avklaring av rammer, underveis observasjon av og intervensjon i gruppens lærings- og samspillsprosess samt oppsummering av faglig og sosial læring og råd om forbedringsmuligheter. Dette kan også støttes av teorier innenfor samarbeidsprosesser i grupper (Hjertaker & Hjertaker, 2019).

Det kommer tydelig frem i datamaterialet at flertallet av informantene viser ønske om en lærer som samtidig skal oppfylle forventninger knyttet til to roller. I tillegg til å være en prosessleder bør læreren som underviser voksne også være en voksenpedagog. En voksenpedagog forventes å kunne tilfredsstille både deltakerne med stor selvoppfatning og stor kunnskap og deltakere med middels eller lav selvoppfatning og middels eller lavt kunnskapsnivå ved å velge en mer eller mindre delegerende lederstrategi. Voksne deltakere med middels eller lavt kunnskaps- og selvoppfatningsnivå ønsker å ha en lærer som tilbyr høy motivasjonsinnsats og ganske høy faglig struktur og oppfølging (Stenøien, 1994; Eikaas, 2000; Steen-Olsen, 2001).

## **5.2 Pedagogiske implikasjoner**

Målet med denne studien var å undersøke hvordan voksne minoritetsspråklige elever opplever gruppearbeid og hvilke forventninger de har til denne undervisningsmetoden før og etter en intervensjon basert på samarbeidslæring. For det første tyder resultatene på at elever i denne kategorien foretrekker lærerstyrte undervisningsmetoder framfor elevstyrte og at de trenger tid for å bli vant med og appropriere nye læringsmetoder som for eksempel læring i elevteam. Det innsamlede datamaterialet gir sterke indikasjoner på at voksne minoritetsspråklige elever kan ha lite erfaring med elevstyrte undervisningsmetoder fra skolene de gikk på før de kom til Norge. Dette kan skape utfordringer når de deltar i ulike studieprogrammer og kurs i dette

landet siden det norske skolesystemet bygger på et sosiokulturelt perspektiv på læring. Ifølge Wink og Putney (2002) har man et sosiokulturelt perspektiv på læring når man tilrettelegger undervisningen slik at de lærende kan lære i et felleskap hvor de settes i situasjoner hvor de må strekke seg for å lære mens de samtidig har tilgang til støtte fra mer kompetente aktører – lærere og/eller medelever.

For det andre har informantene spesielle forventninger til lærerrollen. Aller mest forventes læreren å undervise grundig i det temaet som tas opp i gruppearbeid. Læreren skal lage opplegg som regulerer gruppearbeidet steg-for-steg, skal styre gruppearbeidet både ute- og innenfra med hensyn til gruppestruktur, gruppeorganisering, læringsprosessen i gruppen og konfliktløsning. Læreren forventes også å sjekke kunnskapskvaliteten i gruppene underveis slik at elevene ikke gjør noe feil eller tilegner seg noen feilaktige kunnskaper. Gruppearbeid skal bli etterfulgt av en grundig oppsummering av gruppearbeidet i plenum hvor eventuelle feil skal rettes opp. Med andre ord forventer informantene å få fasiter av læreren i etterkant av gruppearbeid. Flertallet av informantene oppgir at de ikke var «modne» nok for å jobbe med puslespillmetoden selv om den virket spennende, lærerik og uforglemmelig. De ville først bli tryggere på det «vanlige» gruppearbeidet som ikke var så komplekst og krevende som den nye typen gruppearbeid basert på samarbeidslæring. Dette kan forklares i lys av teorier innenfor voksenpedagogikk. Ifølge Knowles (1970) handler selvstyring i læring i stor grad om deltakerens fortid knyttet til utdanning, selvaktelse og mestring av sine ulike voksenroller. Forutsetninger for å være selvstyrt i sin egen læring som voksen handler mye om opplevelsene man har samlet i barndommen med tanke på å bli respektert og tatt på alvor i diskusjoner med foreldre, lærere og andre voksne.

For det tredje opplever informantene at intervensjonen basert på samarbeidslæring og puslespillmetoden kom for brått i deres læringsprosess, hvor de nettopp hadde begynt å venne seg til arbeidsprinsipper i litt mer elevstyrte undervisningsmetoder. Selv om de fleste informantene syntes at puslespillmetoden i seg selv var spennende, var det for vanskelig å ha styr på så mange ting samtidig. De var ikke «modne» nok for å få så mye ansvar for både egen og andres læring.

Hvor langt den voksne har frigjort seg fra nederlagsopplevelser i barndommen som med varierende styrke virker negativt på selvaktelsen og dermed på læringsmotivasjonen, vil avgjøre hvorvidt de voksenpedagogiske prinsipper for læring kan erstatte de pedagogiske

prinsippene der læreren er en formidler av kunnskap og ansvarlig for at mål blir realisert gjennom lærerstyrt deltakeraktivitet og arbeidsformer hovedsakelig basert på lineær og komplementær dialog hvor det er lite eller ingen aksept for tvetydighet (Knowles, 1970).

Tatt i betraktning disse aspektene, kan jeg skissere en viktig pedagogisk implikasjon denne studien kan ha.

Dersom en voksenpedagog velger en lærerstil som er preget av veiledningsprinsippet – det vil si lavt instruerende og høyt delegerende – må det valget baseres på observasjoner og samtaler som har ført til konklusjonen om at deltakeren både har god selvoppfatning og motivasjon og gode kunnskaper og ferdigheter. Selvstyrt læring som strategi vil være en ren ansvarsfraskrivelse hvis voksenpedagogen ikke har observert de didaktiske forutsetningene hos deltakerne som kan forsvare en slik frigjørende og deltakerstyrt voksenpedagogikk. Når voksenpedagogen, ut fra et velmenende syn på menneske og læring, ukritisk anvender andragogikkens frigjørende prinsipper, kan voksenpedagogikken være mer til skade enn til gagn for mange deltakere som i en overgangsperiode i læringsprosessen trenger en støttende fagtilnærming med tett oppfølging og faglig struktur. (Eikaas, 2000; Steen-Olsen, 2001; Stenøien, 1994)

### **5.3 Metodiske forbehold**

For å sikre studiens troverdighet bør forskeren reflektere over og beskrive hvordan forholdet til informantene kan ha hatt innflytelse på resultatene i datamaterialet (Thagaard, 2018). Jeg opplevde alle intervjuene som utfordrende kun på det språklige nivå. Det er derfor jeg brukte lang tid med hvert intervju og prøvde å notere det meste av det som ble sagt. Jeg ville være sikker på at vi forsto hverandre så godt som mulig, og vi brukte både norsk og engelsk og Google Oversetter i kommunikasjonen.

Sentralt for forskningens kvalitet sto selve intervjuet med elevene. Det var kritisk å effektivt benytte situasjonen til å innhente grundig informasjon fra elevene. Derfor måtte jeg stadig forsikre meg at jeg forstod det som ble sagt. Dette oppnådde jeg med varierende grad av vanskelighet med tanke på informantenes språklige ferdigheter. Jeg søkte bekreftelse på om jeg hadde forstått det elevene fortalte ved at jeg gjentok det de fortalte. På denne måten kunne

de bekrefte eller avkrefte om det jeg forsto var riktig eller ei. Dette var den mest naturlige måten å gjennomføre intervjuene på. Siden kunnskapen ble konstruert i felleskap grunnet mangelfulle språklige ferdigheter hos noen av informantene, kan man aldri være helt sikker om det som blir oppfattet stemte overens med det intenderte budskapet.

Et annet aspekt som angår troverdighet som forskere bør vurdere er hvorvidt man kan være sikker på at informantene har gitt ærlige svar i intervjuene. Jeg synes at informantene for det meste snakket sant og at utfordringene vi hadde med kommunikasjonen på et fremmed språk ikke påvirket deres svar i en problematisk grad. Likevel følte jeg at noen informanter ikke helt var ærlige i sine vurderinger av hvorvidt de trivdes med gruppearbeid på norskkurset. Dette tror jeg skyldes Hawthorne-effekten som enkelt forklart er en undersøkelseeffekt som går ut på at de som observeres eller studeres av en eller annen grunn kan endre atferd mens de er «under lupen» (Jacobsen, 2015). Jeg tror at de få informantene jeg mistenker for dette, ville gi meg en del svar de trodde jeg forventet av dem. Mitt inntrykk var at de «pyntet» litt på noen av svarene sine ut av lojalitet mot meg og respekt for det arbeidet jeg hadde lagt inn i dette prosjektet. Imidlertid tror jeg ikke at dette påvirket det samlede resultatet av studien siden antallet informanter i denne kategorien og i hvilken grad de endret sannheten er relativt lite.

Metoden forskeren velger for å transkribere intervjuet kan også ha innvirkning på forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet var det ikke bare transkriberingen som var problematisk, men selve noteringen under intervjuet. Jeg kunne selvfølgelig ikke notere hvert eneste ord som ble sagt av meg og av informantene. Jeg kunne ikke notere informantenes nøling og leting etter ord og alle de språklige forklaringene som gikk fram og tilbake mellom oss, da dette hadde tatt altfor lang tid. Jeg kunne ikke inkludere tonefall og pauser i notatene mine heller siden hele oppmerksomheten min ble oppslukt av å gjøre meg forstått, forstå hva informantene sa og notere samtidig. Til tross for at det ikke var mulig å notere absolutt alt under intervjuene, mener jeg at gjengivelsen av informantenes uttalelser ble mest mulig korrekt tatt i betraktning kommunikasjonsmulighetene vi hadde tilgjengelig.

## **5.4 Videre forskning**

Videre kunne det vært interessant med større, longitudinelle studier som fulgte et større utvalg av voksne minoritetsspråklige elever gjennom et komplett kurs fra nivå A1 til B2. Et

langvarig forskningsprosjekt vil kunne belyse hvordan elever i denne kategorien lærer å lære gjennom samhandling i elevstyrte, løsningsorienterte aktiviteter. En slik studie vil kunne undersøke voksne minoritetsspråklige elevers oppfatning av gruppearbeid på en mer dynamisk måte enn denne studien har klart å gjøre, og kunne kartlegge deres forventninger og behov ved ulike faser i tilvenningsprosessen. Imidlertid kan denne studien si noe om at voksne minoritetsspråklige elever har lite erfaring med gruppearbeid fra hjemlandet når de begynner på norskkurs, noe som gjør at de i varierende grad trenger tilvenningstid før de approprierer den nye undervisningsmetoden og fungerer optimalt med tanke på å ha ansvar for både egen og andres læring.

For å avslutte denne studien på en optimistisk måte vil jeg sitere informant 2 som oppsummerer reisen elevene i klassen min har hatt mens de har øvd seg på å arbeide i elevgrupper.

*«Jeg liker bedre når læreren underviser. Det gjør jeg fortsatt fordi tiden er brukt mer effektivt når læreren underviser oss. Men uansett må gruppearbeidet komme etterpå fordi det er lettere for oss når læreren gjør mer enn halvparten av jobben og aktiviteten. Det er veldig vanskelig når elevene må gjøre alt fra bunnen. Men alt i alt, ser jeg positivt på å lære i grupper nå, og jeg tenker ikke lenger å gå hjem når jeg hører ordet gruppearbeid, som jeg tenkte å gjøre i begynnelsen av kurset.»*



## 6. Litteraturliste

Arnesen, L. & Gangdal, J. (2007). *Motivasjon og mestring – fra drøm til virkelighet*. Oslo: Aschehoug Psykologi.

Bakka, J.F., Fivelsdal, E. & Nordhaug, O. (2004). *Organisasjon og ledelse – struktur, prosesser, læring og kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og felleskap*. Meld. St. 6 (2012-2013). Hentet 6.10.2020 fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publisher.

Bjørngen, I. (1991). *Ansvar for egen læring. Den profesjonelle elev og student*. Trondheim: Tapir.

Brown, R. & Pehrson, S. (2020). *Group processes. Dynamics within and between groups*. Hoboken USA: John Wiley & Sons Inc.

Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004). *Intervju som metode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

DeLamater, J.D. & Myers, D.J. (2011). *Social psykology*. Belmont CA: Wadsworth.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). *Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299. Hentet 6.8.2020 fra:  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>

Dysthe, O. (red.) (1996). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

Eikaas, S. (2000). *Voksenpedagogikk – et eget felt?* NKS-Forlaget.

Engelsen, B.U. (2008). Sentrale styringssignal og lokale strategidokument - første delrapport.

Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 5.10.2020 fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sentrale-styringssignal-og-lokale-strategidokument---fyrste-delrapport-2008/>

Forsyth, D.R. (2014). *Group dynamics*. Belmont CA: Wadsworth.

Frøyen, W. (1998). *Ansvar for andres læring*. Oslo: Tano Aschehoug.

Gillies, R.M. (2003). The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 137–147.

Hentet 5.10.2020 fra: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.137>

Gjøvsund, P. & Huseby, R. (2003). *To eller flere. Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. N.W. Damm & Søn AS.

Hammar Chiriac, E. & Granström, K. (2012). *Teachers' leadership and students' experience of group work*. *Teachers and Teaching*, 18(3), 345-361. doi:

<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629842>

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2012). Aktivitetene i klasseromma, i P. Haug (red.): *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Hick P., Kershner R. & Farrell P.T. (2009). *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.

Hjertaker, K. & Hjertaker, E. (2019). *Læring i elevteam. Forpliktende samarbeid for strukturert faglig og sosial læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hofstede, G., Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. McGraw-Hill Professional.

Hultgren, Å. (2001). *Å undervise voksne*. Skarnes: Compendius forlag.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi. En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & bjørke AS.

Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg /Danmark: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Haugløyken, O.K & Aakervik, A.O. (1986). *Samarbeid i skolen. Pedagogisk utvikling – samspill mellom mennesker*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. New Jersey: Prentice-Hall International Editions.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, J.E. (2001). «Som hånd i hanske». *En praktisk innføring i samarbeidslæring*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, (2006). *Cooperative Learning. Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory*. Hentet 15.10.2020 fra:

[https://karlsmithmn.org/wp-content/uploads/2017/08/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative\\_Learning-JECT-Small\\_Group\\_Learning-draft.pdf](https://karlsmithmn.org/wp-content/uploads/2017/08/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf)

Kalleberg, R., Balto, A., Cappelen, A., Nagel, A., Nymoen, H., Rønning, H., & Nagell, H. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Kagan, M. & Kagan, S. (2013). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagen Cooperative Learning.

Kagan, S., Stenlev, J. & Westby, F. (2018). *Cooperative Learning – undervisning med samarbeidsstrukturer*. Oslo: GAN Aschehoug.

Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education. Androgogy versus Pedagogy*. New York: New York Association Press.

Knowles, M.S. (1988). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. New York: New York Association Press.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Voksenopplæringsloven*. Hentet 7.10.2020 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/voksenopplaringsloven/id426474/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet 5.10.2020 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak)*.

*Integreringsloven. Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid*. (Prop. 89 L 2019-2020). Hentet 6.10.2020 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-89-l-20192020/id2699012/?ch=1>

Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative intervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lave; J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagforlaget.

Napier, R.W. & Gershenfeld, M.K. (2004). *Groups. Theory and experience*. Boston: Houghton Mifflin.

Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur AB.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 5.10.2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Randen G.T., Monsen, M., Steien, G. B.; Hagen, K. & Pajaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*. Høgskolen i Innlandet. Hentet 16.05.2020 fra:

<https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/norskopplaring-for-voksne-innvandrere---en-kunnskapsoppsummering/>

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Ryan og Deci. (2000a). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. Contemporary Educational Psychology. Hentet 11.10.2020 fra <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Scott, J. (2014). *Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford University Press

Sjøvold, E. (2006). *Teamet. Utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO A.S.

Skaalvik, S. (2004). *Deltakerinnflytelse i voksenopplæring. En studie av norskopplæring for voksne innvandrere*. Tapir Akademisk Forlag.

Svanberg, R. & Wille, H.P. (red.) (2009). *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Statsborgerloven. Hentet 20.10.2020 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-skjerpe-kravet-til-norskkunnskaper-for-statsborgerskap/id2700>

Steen-Olsen, T. (2001). *Verdien av å lære norsk: deltakergjennomstrømning, deltakeraktivitet og deltakeropplevelser innen norskopplæring for voksne innvandrere*. Trondheim: VOX

Stensaasen, S.& Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitets Forlaget.

Stenøien, M. J. (1994). *Mellom ideal og realitet*. Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.

Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Säljö, R. (2016). *Læring - En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svanberg, R., Wille, H.P. (2009). *La stå! Læring – på vei mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Hentet 5.10.2020 fra:  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.W. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.
- Wink, J. & Putney, L. (2002). *A vision of Vigotsky*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Woodfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

### **FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT KNYTTET TIL EN MASTEROPPGAVE I UTDANNINGSVITENSKAP INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR**

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med masteroppgaven min ved Universitetet i Stavanger vil jeg undersøke hvilke forventninger voksne minoritetsspråklige elever har til gruppearbeid før og etter en intervensjon, og i den forbindelse ønsker jeg å intervju voksne elever med minoritetsbakgrunn som går på språkopplæring i norsk. Jeg ønsker spesielt å få vite noe om hvordan de opplever læring gjennom gruppearbeid i forhold til andre undervisningsmetoder. Målet med studien er å få større kunnskap om hvilke forventninger voksne elever med innvandringsbakgrunn har til gruppearbeid slik at læringsutbytte gjennom samarbeid skulle oppleves som meningsfullt og varig. Samtidig kan kartlegging av elevenes meninger rundt gruppearbeid bidra til utvikling av min faglige kompetanse som pedagog.

#### **Hva innebærer å delta i studien?**

Elevene som ønsker å delta i denne studien vil bli intervjuet i forkant og etterkant av et gruppearbeidsprosjekt. Intervjuene skal tas enten på skolen eller via videomøter og kommer til å vare i cirka 1 time til sammen. Spørsmålene informantene vil få handler om deres opplevelser knyttet til gruppearbeid i hjemlandet og på norskkurset samt deres meninger om hvordan læring bør foregå når man bruker denne undervisningsmetoden. For å lage en trygg og avslappende atmosfære under intervjuet, vil informasjonen som kommer fram, bli **kun notert** på papir. Det vil si at elevene ikke trenger å bli nervøse eller bekymre seg for noen form av lyd- eller videoopptak.

Elevenes svar som utgir datamaterialet vil bli anonymisert i masteravhandlingen slik at det ikke skal være mulig å identifisere informantene i studien. Det er bare jeg og veilederen min på Universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til notatene fra intervjuene. Jeg kommer ikke til å bruke navnet til informantene eller annen identifikasjon som kan kjerms igjen. Jeg har taushetsplikt og all informasjon blir behandlet konfidensielt.

Min veileder er førsteamanuensis Hans Erik Bugge, tilsatt ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Han kan nås via e-post [hans.e.bugge@uis.no](mailto:hans.e.bugge@uis.no).

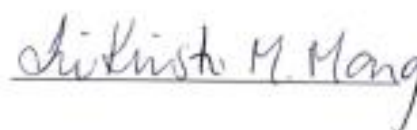
Med vennlig hilsen,

Corina Gabriela Hetland



Rektors signatur

Liv Kirsti Merland Mong





### **Vedlegg (3) Infoskriv til informantene**

#### **INFORMASJON OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT KNYTTET TIL EN MASTEROPPGAVE I UTDANNINGSVITENSKAP**

##### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Stavanger skal jeg undersøke hvordan voksne minoritetsspråklige elever opplever gruppearbeid og i den forbindelse ønsker jeg å intervju voksne elever med minoritetsbakgrunn som går på språkopplæring i norsk. Jeg ønsker spesielt å få vite noe om hvordan du selv opplever læring gjennom gruppearbeid i forhold til andre undervisningsmetoder. Målet med studien er å få større kunnskap om hvordan innvandrerelever som deg opplever læringsutbytte gjennom gruppearbeid. Samtidig kan kartlegging av dine opplevelser og meninger bidra til utvikling av min faglige kompetanse som pedagog.

##### **Hva innebærer å delta i studien?**

Hvis du ønsker å delta i denne studien vil jeg gjerne møte deg til et intervju delt opp i to økter – i forkant og etterkant av et gruppearbeidsprosjekt. Intervjuene skal tas enten på skolen, hjemme eller på telefon og kommer til å vare i cirka 1 time til sammen. Spørsmålene du vil få handler om dine egne opplevelser knyttet til gruppearbeid i hjemlandet og på norskkurset samt dine forventninger til gruppearbeid og meninger om hvordan læring bør foregå når man bruker denne undervisningsmetoden.

#### **INFORMASJON OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT KNYTTET TIL EN MASTEROPPGAVE I UTDANNINGSVITENSKAP**

##### **Bakgrunn og formål**

### **Vedlegg (3) – Informasjonsskriv til informantene**

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt knyttet til en masteroppgave i utdanningsvitenskap**

### **Informasjonsskriv til informanter**

I forbindelse med min masteroppgave ved Universitetet i Stavanger skal jeg undersøke hvordan voksne minoritetsspråklige elever opplever gruppearbeid og i den forbindelse ønsker jeg å intervjuer voksne elever med minoritetsbakgrunn som går på språkopplæring i norsk. Jeg ønsker spesielt å få vite noe om hvordan du selv opplever læring gjennom gruppearbeid i forhold til andre undervisningsmetoder. Målet med studien er å få større kunnskap om hvordan innvandrerelever som deg opplever læringsutbytte gjennom gruppearbeid. Samtidig kan kartlegging av dine opplevelser og meninger bidra til utvikling av min faglige kompetanse som pedagog.

### **Hva innebærer å delta i studien?**

Hvis du ønsker å delta i denne studien vil jeg gjerne møte deg til et intervju delt opp i to økter – i forkant og etterkant av et gruppearbeidsprosjekt. Intervjuene skal tas enten på skolen, hjemme eller på telefon og kommer til å vare i cirka 1 time til sammen. Spørsmålene du vil få handler om dine egne opplevelser knyttet til gruppearbeid i hjemlandet og på norskkurset samt dine forventninger til gruppearbeid og meninger om hvordan læring bør foregå når man bruker denne undervisningsmetoden.

For å lage en trygg og avslappende atmosfære under intervjuet, vil informasjonen som kommer fram, bli kun notert ned på papir. Det vil si at du ikke trenger å bekymre deg for noen form av lyd- eller videoopptak.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Svarene dine som utgir datamaterialet vil bli anonymisert i masteravhandlingen slik at det ikke skal være mulig å identifisere deg som informant i studien. Det er bare jeg og veilederen min på Universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til notatene fra intervjuene. Jeg kommer ikke til å bruke navnet ditt eller annen identifikasjon som kan kjennes igjen. Jeg har taushetsplikt og all informasjon blir behandlet konfidensielt.

Med vennlig hilsen,

Informantens signatur:

Gabriela Hetland

**Vedlegg (4) - Intervjuguide i pretestfasen**

1. Informasjon om temaet for samtalen (bakgrunn, formål):

- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklare taushetsplikt og anonymitet.
- Informere om hvordan intervjuet dokumenteres og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet er ferdig.
- Informere om at det ikke blir tatt lyd- eller bildeopptak, bare notater.
- Spørre om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål
- Minne om retten til å trekke seg når som helst.

2. Informantens opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid i hjemlandet:

- Hva ville du si hvis du veldig kort skulle fortelle meg hvordan du lærte på skolen i hjemlandet? Hva slags undervisningsmetoder brukte lærerne i timene?
- Kan du fortelle om en gang du virkelig syntes at du lærte noe? Er det noen undervisningsmetoder og læringsstrategier du foretrakk fremfor andre? Hvorfor?
- Har du erfaring med gruppearbeid på skole fra hjemlandet? Kan du fortelle meg kort hva dette gruppearbeidet gikk ut på?
- Hvordan opplevde du å arbeide i grupper på skolen på den tida?

4. Informantens opplevelser og forventninger knyttet til gruppearbeid på norskkurset:

- Hvordan opplevde du å arbeide i grupper på norskkurset?
- Kan du beskrive en god gruppearbeidsøkt? Hvorfor var den god?
- Kan du beskrive en dårlig samarbeidsøkt? Hvorfor var den dårlig?
- Ser du noen verdier i det hele tatt ved å lære gjennom samarbeid med andre elever?
- Hvordan må det være gruppearbeidet organisert for at du skal ha lyst til å lære gjennom samarbeid?

1. Informasjon om temaet for samtalen (bakgrunn, formål):

- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet.
- Informere om hvordan intervjuet dokumenteres og hva som gjøres med datamaterialet når prosjektet er ferdig.
- Informere om at det ikke blir tatt lyd- eller bildeopptak, bare notater.
- Spør om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål
- Minne om retten til å trekke seg når som helst.

2. Informantens opplevelser og forventninger tilknyttet gruppearbeid på norskkurset i kjølvannet av intervensjonen:

- Totalt sett, hva er din opplevelse om gruppearbeidsøkten vi har hatt basert på puslespillmetoden? Hadde du noen spesielle forventninger?
- Kan du trekke fram noen elementer som gjorde at du opplevde gruppearbeidet på denne måten? Hva var bra? Hva var mindre bra?
- Er dette noe du kunne tenke deg å ha mer av i nærmeste framtida? Er det noe du ville justere eller ha annerledes?

Informant	Elevenes opplevelser av gruppearbeid i pretestfasen	Elevenes opplevelser av gruppearbeid i posttestfasen
Informant 1	«For meg en god dag på skolen er når læreren underviser fordi hun bruker mange metoder, viser oss bilder, videoer på nettet, vi synger og lære dikt og vi har litt av alt på en effektiv måte. Etterpå kan vi ha gruppearbeid, etter at vi har lært nok fra læreren.»	«Jeg likte puslespillmetoden. Det var bra å forberede meg på et emne og gå i en annen gruppe for å fortelle om det. Det satte seg bedre i hodet mitt. Man lærer bedre når man underviser til andre. [...] Men kanskje vi må ha litt mer bare vanlig gruppearbeid før vi jobber igjen med puslespillmetoden.»
Informant 2	«Jeg liker bedre når læreren underviser. Det gjør jeg fortsatt fordi tiden er brukt mer effektivt når læreren underviser oss. Men uansett må gruppearbeidet komme etterpå fordi det er lettere for oss når læreren gjør mer enn halvparten av jobben og aktiviteten. Det er veldig vanskelig når elevene må gjøre alt fra bunnen. Men alt i alt, ser jeg positivt på å lære i grupper nå, og jeg tenker ikke lenger å gå hjem når jeg hører ordet gruppearbeid, som jeg tenkte å gjøre i begynnelsen av kurset.»	«Jeg likte veldig godt denne metoden i teorien, hvordan læreren presenterte den til oss, men i praksis fungerte den ikke så bra. [...] Veldig negativ med denne metoden var at jeg ikke forsto puslespillbitene til de andre elevene i gruppen. [...] Jeg tror ikke det er riktig å ha mer av puslespillmetoden på dette nivået. Bare vanlig gruppearbeid passer for oss akkurat nå. Vi må jobbe litt mer med vanlig gruppearbeid før vi går videre til puslespillmetoden. Men det er bra vi fikk erfaring med puslespillmetoden for da vet vi nå hva mer vi kan gjøre i framtida. Men ikke veldig snart. Vi må vente med det».
Informant 3	«I have mixed feelings about gruppearbeid på norskkurset. [...] Teamwork takes very long time. That is its major weakness. [...] But there are definitively plenty of positive aspects about team work. One of the values is	«This puslespillmetode was completely new for me and, in fact, for all of us. It sounded interesting in theory, but it was difficult to put it into practice. I don't think we were ready for doing that. I think it was too soon for many of us.

	<p><i>that through gruppearbeid everybody can be heard [...] even if it is not correctly expressed when it comes to grammar. [...] For those who struggle with pronunciation, team work is important. They get the chance to speak more and try harder to be understood, and for the others in the group is important to get used to different accents and ways of pronouncing Norwegian by foreigners. It is good exercise for everybody, really.»</i></p>	<p><i>The majority in this class was not yet comfortable with the common team work. [...] In spite of the teacher's effort to make us learn how to work in teams, we still need time to get used to learn how to work in ordinary teams, how to learn through cooperation in ordinary groups. [...] We need more time to learn the puzzle method before it brings along real learning. People can't change their learning style over the night.»</i></p>
<p><b>Informant 4</b></p>	<p><i>«Gruppearbeid is a time and energy consuming process. [...] Jeg tror de fleste foretrekker å jobbe alene. Det er mitt inntrykk. I grupper også. Etter at vi har delt opp ansvaret, liker folk å jobbe selvstendig med sitt. Og vi syr alt sammen til slutt. [...] Still I have to admit that after a while working in team helped me to gain confidence in myself. Jeg har mer selvtillit i dag enn jeg hadde på skolen i mitt land. I have found myself på norskkurset. I feel that team work has helped me to realize that I am quite clever and I can help others. I feel I can be a teacher. I now enjoy sharing knowledge and experience with other people. [...] Some of the things we should practice and learn in gruppearbeid are: to listen actively, to try to express ourselves, to make ourselves understood, to learn from each other, help each</i></p>	<p><i>«Puslespillmetoden var kjempebra, [...] kjekt å prøve noe nytt. Jeg opplevde denne læringsmetoden som trygg, ufarlig. Jeg var ikke nervøs da jeg måtte presentere oppgaven min. Jeg blir veldig nervøs når jeg må ha presentasjon foran hele klassen, men nå var jeg ikke nervøs i det hele tatt, og da var ikke noe problem å undervise i min puslespillbit. [...] I teorien er det bra at elevene har ansvar for ulike oppgaver, men i praksis var det litt kjedelig å høre på noen av elevene som ikke klarte å forklare sin oppgave. Ikke alle "spesialistene" var så gode spesialister!»</i></p>

	<p><i>other, try to understand different cultures, deal with people around and the conflicts that may occur between us. [...] Noen ganger oppstår problemer i gruppen når vi har brain storming. Jeg lar folk få sin vilje selv om ideene eller meningene deres ikke helt er riktige. [...] I just let people choose first hvilken del av oppgaven de vil jobbe med. De velger som regel det som er lettest. Den siste å velge er meg. I take whatever is left.»</i></p>	
Informant 5	<p><i>«I don't feel I learn more in a group situation, and I don't even expect to do so. I am sure I learn less than I could learn from the teacher. [...] Still group working is good for the social interaction and help us to learn to tolerate uncertainty, to cope better with the fact that not everything has to be perfect, not all the questions have a square answer».</i></p>	<p><i>«It was an interesting activity. I'll remember it as a new and interesting journey. I learned a lot about an interesting subject; Norway in the Second World War. I would have learnt anyway, maybe a bit more effectively through the teacher's teaching. [...] But it was good. We got a well structured plan from the teacher with good exercises which invited us to think by ourselves and together in the group, to analyze facts and ideas, to discuss, to make a presentation in another group. It was a good learning process. Not perfect, but fairly good. I experienced even a conflict in the group that I didn't want to get involved in.»</i></p>
Informant 6	<p><i>«Vi blir trøtte av gruppearbeid. Det tar lang tid, og tid har vi lite av. [...] Gruppearbeid skaper mer stress og tvinger meg til å ta ansvar for læringen min og for andres læring. Dette er bra.»</i></p>	<p><i>«Puslespillmetoden tok veldig lang tid selv om det var veldig bra planlagt. Det tok lang tid fordi elevene i grupper ikke fulgte instruksjonene. Likevel var det bra fordi puslespillmetoden har tvunget</i></p>

		<p><i>elevene til å ta mer ansvar, å notere mer, å lære mer siden de visste at de skulle presentere delen sin i en annen gruppe neste dag. Denne metoden var veldig målrettet, men veldig tidskrevende.»</i></p>
Informant 7	<p><i>«Fra læreren forstår jeg mye bedre og raskere. Læreren bruker mye kroppsspråk og drama, og det liker jeg. [...] Grupperarbeid tar veldig lang tid. [...] But I began to like gruppearbeid nå på norskkurset. It has been a step-by-step process, I had to learn from the teacher how to do it.»</i></p>	<p><i>«Jeg tror puslespillmetoden passer bedre ungdommer. Jeg lærer bedre når læreren underviser. Det er kanskje alderen min. Men det var spennende å prøve noe nytt selv om det tok så lang tid og det ikke var så stort læringseffekt etter min mening. [...] Vi hadde en konflikt i den første gruppen. Det var sterke personligheter som mente mye og etter hvert ble veldig uenige. To av gruppe medlemmene kom i konflikt. Den ene var mer diplomatisk, litt mykere enn det andre som var mer aggressivt – en alfa type personlighet. Jeg og en annen i gruppen valgte å ikke involvere oss i konflikten. Vi følte at konflikten hadde blitt større hvis vi også hadde begynt å kommentere og involvere oss. Vi prøvde å dempe konflikten på denne måten slik at den ikke skulle bli synlig for hele klassen, men den ble ikke løst, synes jeg, bare feiet litt under teppet. Vi samarbeidet ikke så bra etterpå. Det var en rar atmosfære. [...] Puslespillmetoden passer ikke til oss når vi er kun på språknivå B1. Dette</i></p>



		<i>kom for tidlig for oss. Vi var ikke klare for dette prosjektet.»</i>
Informant 8	<i>«In the group we copy the teacher's methods of teaching and learning. We apply the learning strategies she has already taught us. [...] It can be interesting to hear the other students' points of view. That can activate my brain in order to understand things better. They can provide me with a new key to that.»</i>	<i>«There was a time when it began to be too much. I am an introvert person. [...] I was difficult to relate myself to so many people and change the groups. I like to be alone, I need my time and space. I need to do things in my way and in my tempo. It was too much for me to interact so intensively with so many people. Besides, I am a receiver at school. I learn best by receiving from the teacher. This puzzle-method forced me to be a giver also. It was something completely new and out of my comfort zone. It took a long time, I got tired, but I have to admit that I learned more, even if it was in an uncomfortable way for me. Uncomfortable because I didn't like to be forced to interact with so many people, to talk so much, and because we had quite a conflict in the first group I was in.»</i>
Informant 9	<i>«Gruppearbeid skaper mer stress og tvinger meg til å ta ansvar for læringen min og for andres læring. Dette er bra. Men det er farlig for å lære med mye feil og det er bortkastet tid. Jeg kunne ha vært hjemme da. [...] Det er vanskelig når folk snakker om andre ting i gruppen. Jeg lar personen snakke ferdig. Jeg vil ikke bli uvenn med noen i klassen.»</i>	<i>«Da du, lærer, forklarte oss den nye metoden, ble vi veldig spente, men det var ikke så lett som vi trodde. Da det begynte å bli litt vanskeligere, ble noen av gruppe medlemmene ukonsentrert. Noen ble opptatt med andre ting. [...] Andre ville jobbe selvstendig, på sin egen måte. Da jeg prøvde å gi dem beskjed om at vi måtte samarbeide, ble de småsinte. Det er ikke så lett å jobbe</i>

		<p><i>med folk som er småsint etterpå. Det var ikke så behagelig for meg å ha den oppgaven i gruppen å gi slike beskjeder til folk. Det kunne oppstå uvennskap mellom oss i klassen. [...] Det var ikke lett å finne en felles forståelse av oppgaven og av løsningene. Det ble litt uenighet, men vi diskuterte og ble stort sett enige til slutt. Ikke 100%. Jeg var usikker og nervøs, men jeg forberedte meg godt hjemme fordi jeg ville gjøre det bra neste dag. Jeg ville vinne, på en måte. Jeg liker konkurranse på skolen. Det gir meg energi og motivasjon til å lære for å kunne mer og bedre enn andre.»</i></p>
<p>Informant 10</p>	<p><i>«If I can choose, I choose only teacher's teaching. Informasjonen fra læreren fester seg bedre i hodet mitt enn fra gruppearbeid. [...] Jeg liker ikke gruppearbeid. Det er for mye stress for meg. Jeg liker når læreren underviser. Hun har credibility foran elevene. Det er mer efficient når hun underviser og alt er riktig. [...] Jeg tar ikke initiativ i gruppen. Det er fra kulturen min. I agree med andre veldig fort. Trygghet og hvem som er i gruppen er viktigst for meg. [...] Jeg er ikke topp involvert i gruppearbeid. I am not used to that. [...] I am a conservative. [...] My work has always been self-work and I don't like changes,</i></p>	<p><i>Tema var interessant og oppgavene kreative. Jeg likte metoden, jeg følte meg trygg med emnet. Vi fikk veldig bra hefter fra læreren, veldig tydelige instruksjoner, klare beskjeder, mye hjelp. Det var langt prosjekt, men ikke kjedelig. Generelt sett var gruppearbeid veldig bra organisert av læreren. Mindre bra var at noen elever ville jobbe på sin egen måte. A lot of arguing about different meanings. I min gruppe var det en stor konflikt. [...] det var ekskludering i gruppen. Jeg orket ikke mer og ville gå hjem. Du, lærer, snakket med meg og hjalp meg til å ombestemme meg og komme tilbake. Vi jobbet ikke alle sammen i gruppen</i></p>

	<p><i>due to my culture and to my personality as well. I think it's something about my people, how we have learned to preserve our values and customs even if they are not always the best.»</i></p>	<p><i>etterpå. Vi jobbet to og to. [...] Folks kulturelle bakgrunner kan avgjøre om gruppearbeid går bra eller ikke. Folk fra noen kulturer forstår ikke metaforer, for eksempel, og de har ikke utviklet abstrakt tenkning. Mange i klassen bruker veldig mye tid på uviktige detaljer i tekster eller oppgaver og rekker aldri fram til de delene av oppgavene som krever kreative løsninger. [...] Det var ikke så lett å forstå alle som presenterte oppgavene sine i puslespillmetoden. Derfor sier jeg at det er bedre med lærerens undervisning. Da forstår vi alt.»</i></p>
<p>Informant 11</p>	<p><i>«Ikke alt og alle leksjonene trenger gruppearbeid. Mange ganger er det nok med bare læreren som underviser. Noen ting kan gjøres bedre når læreren underviser, andre ting kan bli bedre når elevene arbeider i grupper. Jeg liker mest når gruppearbeid kommer etter lærerens undervisning. [...] Men det er også kjekt at vi kan snakke fritt i grupper. Da kan vi tenke selv. [...] En gang var det en elev som reagerte sterkt og sa at vi måtte slutte med baksnakking med en gang og for alltid.»</i></p>	<p><i>«Jeg sier ikke at gruppearbeid basert på puslespillmetoden ikke var godt. Det var noe nytt og interessant. Du, lærer, brukte mye energi og kreativitet for å organisere prosjektet. Alle elevene satte pris på hvor mye du gjorde for å vise oss en ny måte å lære på gjennom samarbeid. Men det var mange konflikter i grupper. Kanskje neste gang læreren skulle nevne ut en leder i hver gruppe som skulle ha ansvar for etablering av regler og for at alle medlemmene følger dem. Denne lederen skulle passe på at det ikke oppstår store konflikter fordi det ikke er bra å jobbe og samarbeide etter en konflikt i gruppen. Det er negativ spenning, dårlig atmosfære etter en konflikt.»</i></p>

<p>Informant 12</p>	<p>«Jeg foretrekker når læreren har hele ansvaret for læringen i klassen. Ingenting er kjedelig eller vanskelig eller confusing. Without teacher we are like orphans. Jeg liker undervisningen fra læreren, fra tavla, med eksempler, fortellinger, vitser, grammatikk, alt. [...] Men forskjellige kulturer, personligheter og verdier fra hjemlandene våre kommer sammen når vi jobber i grupper. Det kan være interessant. [...] Jeg har åpnet meg for forandring.»</p>	<p>«Jeg var veldig motivert i begynnelsen da puslespillmetoden ble presentert til oss. Jeg begynte med stor entusiasme og jobbet godt i den første gruppen, men motivasjonen ble litt mindre etter hvert. [...] Jeg liker mest kombinasjon av undervisning med forelesning og litt gruppearbeid. En god blanding av disse to metoder, en god balanse. [...] Uten lærer er det vanskelig og alt tar tid og det kan være kjedelig av og til. Læreren har en veldig viktig rolle for oss. Vi liker når læreren underviser oss. Men nå liker jeg gruppearbeid også. Læreren har en viktig rolle i å organisere gruppearbeid. Det er avhengig av læreren om gruppearbeid blir bra eller ikke så bra.»</p>
<p>Informant 13</p>	<p>«Hvis jeg vil lære norsk godt, må jeg lære fra læreren og med meg selv hjemme. [...] Fordi vi har hatt så mye gruppearbeid i denne klassen, våger jeg mer å åpne munnen i gruppen og delta i diskusjoner. Før var jeg redd for å snakke. Nå er det bedre fordi læreren har lært oss hvordan vi må jobbe sammen i grupper, hun lærte oss noen gode metoder for godt samarbeid.»</p>	<p>«Jeg er positiv for denne metoden, men kanskje brukt for mye lettere ting. [...] Dette var for vanskelig for meg. For høyt nivå. De andre i gruppen var snille med meg og jeg fikk mye hjelp, men det var ikke så mye tid og de måtte gå videre etter hvert, selv om jeg ikke helt forsto alle avsnittene i teksten. Jeg slapp å presentere noe neste dag, og jeg var kjempeglad for det fordi jeg har store problemer med uttalen og jeg vet at det er vanskelig for folk å forstå hva jeg sier.»</p>
<p>Informant 14</p>	<p>«For meg er det bra der elevene deler følelser og erfaringer med hverandre. Da</p>	<p>«Jeg føler jeg lærte godt med denne metoden. Det var veldig interessant</p>

	<p><i>synes jeg at jeg utvikler tenkningen min gjennom samtaler med andre elever. Det er bra som det er på skolen i Norge. Her spør folk hverandre; Hva mener du? Hva synes du? Det var ikke sånn i landet mitt. Der måtte jeg lære mange ord, men de var ikke mine ord. [...] Det er også bra når vi løfter hverandre i gruppen, når medlemmene har evne til å samarbeide på skikkelig. [...] Mye uenighet i gruppen om hvem som har ordet. Jeg er vant fra min kultur å vente på min tur, jeg snakker ikke når andre snakker. [...] Noen er vant fra sin kultur å snakke i munnen på hverandre,»</i></p>	<p><i>tema og morsomt også. Veldig bra opplegg fra læreren, med god struktur. [...] Vi lærer mye av å snakke med hverandre. Jeg sier noe og de andre tenker annerledes, de er uenige med meg, og da snakker vi for å bli enige om hva vi skal skrive på papiret. [...] Læringsprosessen var også interessant. Det var litt krangling om forskjellige meninger, om hvordan vi skulle jobbe. Noen ville ikke høre etter og ville bare gjøre ting på sin måte. De mente det var bedre å gjøre ting på en annen måte. Vi jobbet to og to en stund. [...] Jeg likte at jeg måtte presentere oppgavene mine bare i gruppen. Jeg blir veldig nervøs når jeg må presentere noe foran hele klassen.»</i></p>
<p>Informant 15</p>	<p><i>«Det er bra når vi har en god diskusjon i gruppen, når vi leser noe spennende og vi prøver å forstå teksten sammen. Vi er voksne fra ulike kulturer og derfor tenker vi og forstår ting på ulike måter. [...] Men som regel trenger vi undervisning først. Vi trenger korrekt og strukturert basiskunnskap vi kan bygge på i grupper etterpå. [...] Men har vi tid til så mye gruppearbeid? »</i></p>	<p><i>«Puslespillmetoden var spennende for meg. Jeg likte alle aktivitetene, oppgavene. Jeg likte å analysere teksten og filmen fra ulike perspektiver. [...] Men metoden har både fordeler og ulemper. Jeg tror den passer bedre på neste språknivået, på B2-nivå. [...] Det tok veldig lang tid. Jeg savnet deg, lærer. Jeg savnet forklaringene dine, grammatikken, alt du pleier å si til oss når du underviser. Jeg tror ikke vi i denne klassen var klare for å jobbe så mye uten lærer. Noen av oss mistet motivasjonen på grunn av det. [...] Nei, vi må bare fortsette med</i></p>

		<i>lærerundervisning og vanlig gruppearbeid. Det er nok for dette nivået vi er på akkurat nå. Nå trenger vi læreren.»</i>
Informant 16	<i>«Jeg er ofte en veldig lukket person, veldig reservert når jeg treffer nye mennesker, men når jeg først blir kjent med dem, åpner jeg meg. Gruppearbeid har hjulpet meg med dette, jeg har blitt tryggere på meg selv. [...] Men jeg liker mye struktur, det er min stil fra kulturen min. [...] Jeg sitter av og til i en gruppe uten å etablere noen kontakt med andre. No feeling at all. Det er litt rart fordi i min kultur snakker vi fra hjertet, vi sier hva vi føler, men her kan jeg uttrykke så lite. Jeg sensurere meg fordi det er fare for å bli misforstått siden jeg ikke kan nyansere ordene mine på norsk. Det er kanskje derfor jeg liker bedre når læreren underviser. Da forstår jeg alt og læreren forstår meg.»</i>	<i>«Puslespillmetoden var veldig interessant for meg. Jeg tror vi aldri kommer til å glemme dette. Det var vanskelig, men samtidig spennende. Vi brukte lang tid, men vi lærte mye. [...] Metoden er bra, men kanskje for vanskelig for oss. Det må være litt enklere neste gang. [...] Det var veldig god motivasjon for å jobbe i gruppen min, alle var aktive. Det var mye mindre distraksjoner denne gangen. Og det var morsomt, vi hadde det kjekt mens vi jobbet.»</i>
Informant 17	<i>«Mange ville ha den gamle metoden i begynnelsen – når læreren underviser. Mange sa at de var for gamle til å lære nye metoder nå. Jeg var enig med dem.»</i>	<i>«Puslespillmetoden var best. Denne metoden hjalp meg til å forstå alt. Det tok lang tid, men jeg lærte mye og jeg husker mye. Jeg lærer nå like godt gjennom tavleundervisning og gruppearbeid. Men vi trenger å få tett oppfølging av læreren. Vi trenger læreren hele tiden. Læreren er kjempeviktig. Alle stoler på læreren.»</i>