

Det kommer fra mitt hjerte

Motivasjon for grunnskole blant minoritetsspråklige voksne  
med fluktbakgrunn, og liten eller ingen skolebakgrunn

Cecilie Kjølleberg

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i MIKA

Antall ord: 24414

[14.12.2021]

**Opphavsrettigheter**

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

## Sammendrag

Hvordan motiveres voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet til å velge å gå på grunnskole?

Bakgrunnen for denne problemstillingen er at voksne minoritetsspråklige som ikke har gjennomført grunnskole i hjemlandet har lovfestet rett til grunnskoleutdanning i Norge gjennom opplæringsloven. Dette minimum av utdanning er, i vårt akademiske samfunn, et viktig og nødvendig steg for at de nye norske skal komme seg i fast og varig arbeid. Indirekte vil grunnskolegangen kunne ha innvirkning på integrering og redusert barnefattigdom.

De minoritetsspråklige har dårligere resultater enn de norskspråklige elevene. Krav til permanent oppholdstillatelse har gitt fritak for inntektskravet dersom man går på grunnskole. En gjengs oppfatning blant ansatte i voksenopplæringen har vært at det er dette fritaket som motiverer for å gå på grunnskole.

Som bakteppe viser oppgaven mulighetene og utfordringene til gruppen generelt, med tanke på det å være flyktning, lære andrespråk og det å være voksen elev. Problemstillingen er belyst gjennom semi-strukturerte kvalitative intervjuer med seks informanter. Gjennom kvalitativ metode, og hermeneutisk tilnærming, har det som kom frem blitt analysert tematisk og tolket i forhold til Deci og Ryans motivasjonsteori, selvbestemmelsesteorien, og underteorien organismisk integrasjonsteori.

Funnene viser at det er mange faktorer som motiverer for å gå på grunnskole. Det å være forelder og å kunne hjelpe barna, og ønsket om tilhørighet kommer frem som viktige faktorer. Også det å lære mer norsk og ønsket om arbeid er fremtredende. Det økonomiske er en nødvendig faktor for livsopphold, men ikke noe som uttalt motiverer i seg selv. Det er noen informanter som synes å være indre motivert for skolegang og den ytre motivasjonen er også integrert i deltakerne, så den nærmer seg indre motivasjon. Funnene kan brukes som en innfallsvinkel til å studere en understudert gruppe, og jeg ser behov for å se på innholdet i undervisningen for de som har ingen eller minst skolegang, og hvordan denne legges opp.

## **Abstract**

Adult refugees who hasn't completed primary education in their countries of origin has a statutory right to do so in Norway. This is the background for the research question: How are minority refugees with little or no prior school background motivated to choose primary education? Primary school is a minimum education needed in our academic society and a needed and necessary step in order to get stable employment . Indirectly will primary school education aid integration and be a factor in reducing child poverty. The minority students achieve poorer results than the majority students. Attendance in primary education has given exemption from income requirements needed to get permanent residency. A common assumption is that this is a motivating factor to choose primary education.

The back drop of the thesis is the general possibilities and challenges including , being a refugee, having to learn in a language different from their mother tongue and being an adult student. The focus question is discussed via the analysis of six semi-structured qualitative interviews with minority adults in primary education. Through a hermeneutic process the findings have been analyzed using Deci and Ryan's Self Determination and Organismic Integration theories.

There are a lot of factors motivating to choose primary education. Being a parent, to be able to help your children, a need to integrate in the society and a sense of belonging stands out. Also to be able to learn more Norwegian and the aim of employment are important factors. Some of the participants were intrinsically motivated, and also more externally motivated factors are integrated and close to intrinsic motivation. The economic aspect is necessary for subsistence, but not a motivating factor in itself.

The findings show that more research on this understudied group is needed. Both on the structuring of the offer given, but also contents.

## **Forord**

Da jeg bestemte meg for å ta en master ved siden av jobb, ante jeg ikke hva jeg gav meg ut på. Det har vært et berg-og-dalbane-maraton, både i form av innsats, motivasjon og tid som har vært mulig å sette av til studier og selve oppgaveskrivingen. Ved veis ende vil jeg berømme meg selv for å ha gjennomført prosjektet.

Det har vært både lærerikt og interessant å kunne fordype seg i faglitteratur som omhandler det interkulturelle, og å kunne skrive en oppgave for å gi en stemme til en gruppe jeg oppfatter som marginalisert.

Uten informantene – ingen oppgave. Takk for at dere delte deres erfaring og opplevelser! De ansatte ved voksenopplæringene som hjalp meg å rekruttere informantene må også takkes.

Min veileder Frédérique Brossard Børhaug har hjulpet, inspirert, gitt gode tilbakemeldinger og dytt på veien. Takk!

Jeg vil også takke min far og min fetter som gav meg tilgang til en skrivestue, ro og den evig foranderlige horisonten jeg trengte til inspirasjon.

# Innholdsfortegnelse

<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	4
1.2 SENTRALE BEGREPSAVKLARINGER .....	5
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	8
<b>2 MULIGHETER, LÆREFORUTSETNINGER OG TIDLIGERE FORSKNING PÅ OPPLÆRING AV MINORITETSSPRÅKLIGE VOKSNE.....</b>	<b>10</b>
2.1 DATA OM RETTIGHETER OG OPLEGG FOR GRUPPEN MED DENNE BAKGRUNNEN I GRUNNSKOLEN FOR VOKSNE .....	10
2.1.1 Lovmessige forutsetninger.....	11
2.1.2 Flyktningers skolebakgrunn .....	11
2.1.3 Voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn i grunnskolen .....	12
2.1.4 Forsøk på tilpasning av grunnskoleutdanning til gruppen: hurtigløp og modulforsøket.....	13
2.2 LÆREFORUTSETNINGER FOR MINORITETSSPRÅKLIGE MED FLUKTBAGGRUNN OG LITEN ELLER INGEN SKOLEBAKGRUNN FRA HJEMLANDET.....	14
2.2.1 Literacy og å lære å lære tar tid.....	14
2.2.2 Fluktbakgrunnens innvirkning på læring .....	15
2.2.3 Literacy og å lære andrespråk.....	15
2.2.4 Andragogikk – opplæring av voksne.....	17
2.3 OVERSIKT OVER TIDLIGERE FORSKNING PÅ GRUPPEN GENERELT OG MOTIVASJON SPESIELT .....	18
<b>3 MOTIVASJONSTEORI SOM KAN BELYSE MOTIVASJON FOR GRUNNSKOLE.....</b>	<b>22</b>
3.1 HVA KJENNETEGNER MOTIVASJON? .....	23
3.2 MOTIVASJON I LYS AV SELVBESTEMMELSESTEORIEN .....	24
3.2.1 Underteorier av selvbestemmelsesteorien .....	25
3.3 MOTIVASJON SETT I LYS AV ORGANISMISK INTEGRASJONSTEORI .....	26
<b>4 METODOLOGISKE GRUNNLAG, VALG AV METODE OG VURDERINGER KNYTTET TIL ETIKK OG FORSKNINGENS KVALITET.....</b>	<b>31</b>
4.1 KONSTUKTIVISTISK ONTOLOGI OG HERMENEUTISK EPISTEMOLOGI .....	32
4.2 KVALITATIV FENOMENOLOGISK METODE .....	33
4.2.1 Valg av og for semi-strukturert intervju .....	34
4.3 DATAINNSAMLINGSPROSESSEN .....	35
4.3.1 Utforming av intervjuguide.....	35
4.3.2 Pilotintervju.....	36
4.3.3 Utvalg av deltakere til prosjektet.....	37
4.3.4 Gjennomføring av intervju .....	38
4.4 ANALYSEPROSESSEN .....	39
4.4.1 Transkribering av lydfilene.....	40
4.4.2 Tematisk analyse.....	40
4.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	42
4.5.1 Konfidensialitet og personvern .....	42
4.5.2 Informert samtykke.....	43
4.5.3 Forhold informant - forsker.....	43
4.6 REFLEKSJONER KNYTTET TIL FORSKNINGENS KVALITET .....	43
4.6.1 Pålitelighet .....	44
4.6.2 Gyldighet .....	45
4.6.3 Generaliserbarhet .....	45

<b>5 SENTRALE FUNN FRA INTERVJUENE SOM HAR BETYDNING FOR MOTIVASJON .....</b>	<b>47</b>
5.1 ET NÆRMERE BLIKK PÅ DELTAKERNES ULIKE SKOLEBAKGRUNN OG FORSKJELL I UTTALTE MÅL .....	48
5.1.1 Deltakernes ulike skolebakgrunn .....	48
5.1.2 Varierte ønsker og mål med grunnskolegangen.....	49
5.2 DELTAKERNES SYN PÅ DET Å HA LITEN ELLER INGEN SKOLEBAKGRUNN, Å VÆRE VOKSEN OG Å VÆRE MINORITETSSPRÅKLIG. ....	50
5.2.1 Utdringer med skole og fag.....	50
5.2.2 Å lære som voksen .....	52
5.2.3 Foreldrerollen.....	52
5.2.4 Betydningen av økonomi for valg om å gå på grunnskole .....	53
5.2.5 Tilhørighet, sosiale relasjoner og lærings situasjoner.....	54
5.2.6 Å (re)etablere identitet .....	55
5.3 Å VELGE GRUNNSKOLEN, OG TANKER OM KRING VIKTIGHETEN AV DETTE .....	56
5.3.1 Deltakernes egne valg.....	56
5.3.2 Fravær og ansvarfølelse .....	56
5.3.3 Variasjon i oppfatningen av viktigheten til skolen.....	57
5.4 OPPSUMMERING AV FUNN.....	58
<b>6 HVA SIER FUNNENE OM MOTIVASJON OG FORHOLD SOM KAN MOTIVERE? .....</b>	<b>60</b>
6.1 MOTIVASJONSFAKTORER BELYST MED MOTIVASJONSTEORI.....	61
6.1.1 Slutninger angående amotivasjon og indre motivasjon .....	61
6.1.2 Motivasjonsfaktorer som kan knyttes til ytre motivasjon og organismisk motivasjonsteori.....	62
6.1.3 Ytre styrt motivasjon som dekker de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet.....	64
6.2 SYSTEMISKE FORHOLD MED INNVIRKNING PÅ MOTIVASJON FOR Å GÅ PÅ GRUNNSKOLE .....	66
6.2.1 Antakelser om økonomisk motivasjon for valg av grunnskole .....	66
6.2.2 Introduksjonslovens innvirkning på ytre motivasjon og autonomi.....	67
6.2.2 Hvordan motivasjon kan fremmes eller hemmes av nåværende grunnskoletilbud .....	67
6.3 OPPSUMMERING AV MOTIVASJONSFAKTORER OG FORHOLD SOM KAN MOTIVERE .....	69
<b>7 OPPSUMMERENDE OG KONLUDERENDE BETRAKTNINGER OM DENNE FORSKNINGEN.....</b>	<b>70</b>
7.1 OPPSUMMERING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING.....	70
7.2 PRAKTISKE IMPLIKASJONER OG ANBEFALINGER FOR FREMTIDIG FORSKNING .....	71
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>79</b>
Samtykkeerklæring: .....	79
Intervjuguide:.....	84
<b>OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER</b>	
Tabell 1 Antall voksne minoritetsspråklige over 25 år i grunnskolen 2016-21 .....	12
Tabell 2 Oversikt over informantene i studien .....	38
Tabell 3 Funns i lys av OIT og selvbestemmelsesteorien .....	64
Figur 1 Andrespråklæring illustrert: Isfjell-modellen .....	16
Figur 2 Utdringer med andrespråklæring: Isfjell-modellen med sveitserost-hull.....	17
Figur 3 Taksonomi av organismisk integrasjonsteori (OIT) .....	27
Figur 4 Taksonomi av OIT Redigert.....	28





# 1 INNLEDNING

Interkulturell kommunikasjon og kompetanse er sentrale tema innenfor interkulturelt arbeid. En vid definisjon av interkulturell kommunikasjon handler om hvordan man med utgangspunkt i generell kommunikasjonsteori og annen samfunnsvitenskapelig teori, herunder sosial konstruktivisme, bedre kan forstå den interaksjonen som oppstår når folk med ulik bakgrunn eller kultur møtes (Haus & Johannessen, 2011, s. 228). Sensitivitet og kunnskap skaper ferdigheter innen interkulturell kompetanse (Salo-Lee, 2006, s. 130). Det gjør også empati. Et av prinsippene innenfor det som kalles «empathic literacy», eller empatiske ferdigheter, er global respekt. Dette innebærer blant annet unngå dehumanisering av mennesker via stereotypisering (Calloway-Thomas et al., 2017, s. 34). Med bakgrunn i dette at jeg har valgt tema for denne oppgaven, å se på årsaker til motivasjon når minoritetspråklige voksne med liten eller ingen tidligere skolebakgrunn velger å gå på grunnskole i Norge.

De siste ti årene har det blitt bosatt rundt 70 000 flyktninger i Norge. Det totale antallet på denne gruppen som også kalles innvandrere med fluktbakgrunn utgjør 4,5% av Norges totale befolkning og 30% av innvandrerbefolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2021d). Den massive flyktingestrømmen gjennom Europa i 2015 resulterte i 15278 bosatte flyktninger i 2016, mens det i 2020 sank til 2472 bosatte (Statistisk sentralbyrå, 2021e).

Menneskene, som på grunn av utrygge forhold, uroligheter og krig i hjemlandet er kommet til Norge, skal integreres i det norske samfunnet. De må lære seg norsk, barna må på skole og de voksne må ofte ta mer utdanning for å komme seg i arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2018). Situasjonen disse menneskene befinner seg i er innbefattet i to av de fire hovedmålene for regjeringens integreringsstrategi: kvalifisering og utdanning, og arbeid. Det vil også ha innvirkning på de to andre hovedmålene: hverdagsintegrering og retten til å leve ett fritt liv (Kunnskapsdepartementet, 2018). Selv om de voksne flyktingene har med seg et levd liv, utdanning og arbeidserfaring, er veien til arbeid i Norge ofte lang, selv om man har gjennomført grunnskolen (Mølland et al., 2018). Man må i tillegg til å lære et nytt språk eventuelt få godkjent utdanning, ta tilleggsutdanning eller kanskje starte med grunnutdanning. En vesentlig faktor er også at de har med seg fluktbakgrunnen og eventuelle traumer eller andre psykisk utfordringer (Fandrem, 2011).

I Norge er retten til grunnskole sterk. Fra 2002 har alle over opplæringspliktig alder (16 år), som ikke har fullført grunnskole tidligere har rett til å ta grunnskole for voksne, forutsatt at de har opphold i landet (Opplæringsloven, 1998). Foreløpig følger voksne læreplan for grunnskolen, altså samme læreplan som barn født i Norge og går 10-årig grunnskole. Min erfaring er at det finnes noen få læreverk tilpasset gruppen, men at det også brukes mange av de samme lærebøkene som barn og ungdom i grunnskolen bruker.

Grunnskoleopplæring for voksne er også i endring. Modulstrukturert voksenopplæring, eller FVO (forberedende voksenopplæring), er ett initiativ fra den tidligere regjeringen (Regjeringen Solberg 2013 - 2021). Formålet med endringen er at den skal bedre voksnes muligheter til å skaffe seg kompetanse som etterspørres av arbeidslivet. Dette skal igjen bidra til å opprettholde høy sysselsetting i landet (Dahle et al. Dahle et al., 2018). FVO er inndelt i 4 moduler på hvert fag. Det er ikke nødvendig å ta alle fag og man kan starte på adekvat nivå. Fagene har egne modulbaserte læreplaner. Målet er fleksible, effektive og tilpassede opplæringsløp for voksne deltakere (Kompetanse Norge, 2020).

Det er i Norge et økende fattigdomsproblem, spesielt med tanke på barn som vokser opp i fattigdom. Andelen av flyktninger som er sysselsatt var 52,7% i 2019. Færre kvinner enn menn var i arbeid (Statistisk sentralbyrå, 2021b). Barn i husholdninger med vedvarende lave husholdningsinntekter har også steget de siste ti årene. Barn med innvandrerbakgrunn utgjør 6 av 10 barn i denne gruppen (Statistisk sentralbyrå, 2021a).

Norge er et høykompetansesamfunn, og stadig flere av ansatte som jobber i næringene med mindre krav til formell utdanning, har utdanning på høgskole- eller universitetsnivå (Statistisk sentralbyrå, 2018a). Dette gir større konkurranse om jobbene og bidrar til høy innvandrerledighet. Det er ikke noen tall for flyktninger generelt, men i andre kvartal i 2020 var arbeidsledigheten blant innvandrere på 13,7% mot 4,9% i resten av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2020a). Forskning antyder at å ha gjennomført grunnskole vil gi økt sysselsettingsgrad på sikt (Mølland et al., 2018).

Når det gjelder utdanningsbakgrunn, er det heller ikke spesifisert tall for flyktninger generelt, men det ble estimert at blant innvandrerne var det nær 10 000 som i 2018 ikke hadde fullført grunnskoleutdanning og om lag 152 000 har kun gjennomført grunnskole

(NOU 2018:13, 2018, kap.3.3). Min egen erfaring som lærer i voksenopplæringen har vist at selv om mange av de voksne elevene jeg underviser har grunnskole helt eller delvis på papiret, betyr det ikke at de har fått opplæring på et nivå som anses som adekvat etter norsk standard og læreplaner. Elever i grunnskolen for voksne forteller at de har gått på skole et par dager i uka, skoleåret kan ha vart i seks måneder av året, utdanningen er avbrutt på grunn av krig eller at de har måttet hjelpe familien. I noen tilfeller er læreren sjelden til stede, eller mangler formell kompetanse. Andre har fått opplæring på et annet språk enn morsmålet, noe som kan gi lavt utbytte av skolegangen (Benseman, 2014; Hvenekilde et al., 1996; UNESCO Education Sector, 2004).

Denne undersøkelsen retter seg mot det jeg oppfatter som en usynlig gruppe av flyktingene, de voksne over 25 år med liten eller ingen tidligere skolebakgrunn. Opplevelsen fra grunnskolen for voksne, og rapporteringer viser at et økende antall av denne gruppen søker seg til grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er ingen homogen gruppe, men til felles har de særlige utfordringer med å skulle tilpasse seg det akademiske systemet vi har i Norge. Mange av dem var såkalte analfabeter da de kom til Norge. De kunne ikke lese eller skrive på morsmålet. Andre hadde svært begrenset medbragt skolebakgrunn. Dette gir særlige utfordringer. Å skulle lære å lese og skrive på morsmålet vil kunne ta fire år på ens eget språk (Kulbrandstad, 2003). Det gir en indikasjon på hvor vanskelig det kan være å lære dette på et språk som ikke er ens eget, og en kanskje har brukt et par år på å komme på et nivå hvor man kan klare den mest grunnleggende samtale. Å kunne lese offentlige brev, innkallinger til møter på barnas skole eller å bruke nettbank er eksempler på oppgaver som kan være utfordrende i dagliglivet. I tillegg har de en fluktbakgrunn som spiller inn på læringskapasiteten, og de uten tidligere skolebakgrunn har heller ingen erfaring med å gå på skole eller å lære (Benseman, 2014).

Gjennom arbeidet i voksenopplæringen har jeg ofte hørt kommentarer om at det er økonomiske årsaker til at voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen tidligere skolegang velger grunnskolen. Å gå på grunnskole gir rett til støtte fra Lånekassen, og i årene mellom 2018 og 2020 gav det å gå på grunnskole frafall av krav om selvforsørgelse ved permanent opphold også for de over 25 år. Fra 01.01.2021 gjelder dette bare om man har hatt grunnskole som en del av introduksjonsprogrammet de to siste semestrene forut for

søknaden (Utlendingsdirektoratet, 2021b). Dette reiser et spørsmål om hva som er legitim motivasjon. Jeg ønsker ikke å gå videre med hvorvidt det er legitimt eller ikke, men antakelsen om økonomisk motivasjon kan gjøre noe med innstillingen til lærerne og medføre en antakelse om at mangel på læringsutbytte og/ eller motivasjon skyldes dette. For å motarbeide eventuelle stereotyper, og å utvikle interkulturell kompetanse i form av forståelse og kunnskap, er det viktig å spørre elevene selv. Hva er deres grunn for utdanningsvalg, og hva ligger i deres motivasjon for utdanning som gir mulighet for kompetanse og integrering i det norske samfunnet.

## 1.1 Studiens formål og problemstilling

Kunnskap om voksne i grunnskoleopplæring er viktig både for utdannings-, arbeids- og integreringsmyndigheter. Kartleggingen av eksisterende summariske og individbaserte rapporteringer om voksne i grunnskoleopplæring viser at eksisterende rapporteringer ikke dekker behovet for informasjon på dette feltet (Statistisk sentralbyrå, 2018b). I teori om voksenopplæring er motivasjon vesentlig (Wahlgren, 2018) Formålet med denne oppgaven er å belyse hva som motiverer denne gruppen minoritetspråklige voksne flyktninger, med liten eller ingen skolebakgrunn, til å velge å gå på grunnskole. For å få frem stemmen til det jeg anser som en ignorert gruppe av nye nordmenn, har jeg valgt å høre på deres stemmer. Ved å finne ut hva som motiverer dem kan det legges til rette og lages en skole som er bedre tilpasset denne gruppen enn det som er tilfellet i dag. For å undersøke fenomenet motivasjon hos denne gruppen har jeg tatt utgangspunkt i konstruktivistisk ontologi, som innebærer at virkeligheten er konstruert både kollektivt og individuelt (Hatch, 2002, s. 16). Det epistemologiske utgangspunktet, eller syn på hvordan kunnskap skapes, er hermeneutikken. Jeg har valgt å undersøke fenomenet ved bruk av kvalitativ, fenomenologisk metode. For å få til dette er det gjennomført semi-strukturerte intervjuer for å belyse elevenes motivasjon for å ta grunnskoleutdanning.

Undersøkelsen i masteroppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan motiveres voksne flyktninger med liten eller ingen skolebakgrunn til å gå på grunnskolen?*

Med bakgrunn i denne hovedproblemstillingen har jeg brukt følgende underspørsmål for å gi

bakgrunnen til og grunnlaget for belyse problemstillingen teoretisk:

a) *Hvilke muligheter og utfordringer har voksne minoritetsspråklige elever med fluktbakgrunn, og hva sier forskningen om denne gruppen?* Dette blir utdypet i kapittel to.

b) *Hva kjennetegner motivasjonsbegrepet, hvordan kan motivasjon knyttes til voksne elever i grunnskolen?* Dette blir utdypet i kapittel tre.

Både kapittel to og tre vil utgjøre det teoretiske fundamentet i oppgaven. Gjennom kapittel to ønsker jeg å avklare situasjonen med utfordringer og muligheter til gruppen med voksne minoritetsspråklige med fluktbakgrunn, og liten eller ingen skolebakgrunn. Med teorien i kapittel tre belyses motivasjonsteori som kan si noe om hvordan individer i gruppen har varierende motivasjon for å velge grunnskole, utover det antatt økonomiske motivet. Dette kan gi et grunnlag for videre forskning både på innhold og struktur i opplæringen for denne gruppen, da motivasjon er en vesentlig faktor for læring. Dette omhandles ikke i oppgaven, men kan gi indikasjoner på hva den kan brukes til.

## **1.2 Sentrale begrepsavklaringer**

Innenfor masteroppgavens tematikk er det mange ulike begreper og terminologi. I dagligtale, fagterminologi, litteratur og i offentlige dokumenter brukes disse om hverandre. Om det er riktig å bruke migrant eller flyktning er blant annet blitt diskutert (Johansen, 2015). En som har fått innvilget asyl er også en flyktning, men kan også være en innvandrer. Fremmedspråklig, flerspråklig og minoritetsspråklig har samme noe av utgangspunkt, men ulik konnotasjon. Terminologien er ikke nødvendigvis nøytral. Den som brukes i oppgaven kommer fra den offentlige diskursen, faglitteratur og forskning, fordi det er her jeg henter informasjon til oppgaven. Derfor følger en redegjørelse av en del begrep som brukes i oppgaven.

### **Innvandrere**

Innvandrere er definert som personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre (Meld. St. 6, 2012-2013). Inkludert i denne gruppen er flyktninger, som er en spesiell gruppe av innvandrere (Statistisk sentralbyrå, 2021e).

## **Flyktning**

En flyktning er en person som fyller kravene for å få beskyttelse (asyl) (Utlendingsdirektoratet, 2021a). Flyktninger er personer som får opphold fordi de enten fyller vilkårene i flyktningkonvensjonen, eller som står i reell fare for å bli utsatt for dødsstraff, tortur eller straff ved tilbakevending til hjemlandet. Noen asylsøkere har ikke rett til asyl, men det foreligger sterke menneskelige hensyn som tilsier at det bør gis opphold på humanitært grunnlag (Meld. St. 6, 2012-2013).

## **Minoritetsspråklig**

Med minoritetsspråklige elever i grunnsopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnsopplæringens område (Utdanningsdirektoratet, 2016).

## **Liten eller ingen skolebakgrunn**

Ofte brukes begrepet mangelfull skolebakgrunn, men dette kan inkludere etnisk norske ungdom og voksne som ikke har gjennomført grunnskole. I oppgaven vil begrepet liten eller ingen skolebakgrunn innbefatte alle over opplæringspliktig alder, men rette avgrenset fokus på voksne over 25 år som har inntil 7 års skolegang.

## **Literacy**

Det kanskje mer kjente begrepet analfabet innebærer at en person over en viss alder hverken kan lese eller skrive. En funksjonell analfabet er en voksen person som kan lese og skrive, men ikke godt nok til å kunne greie seg i samfunnet vedkommende lever i (Gundersen, 2021, 7. november). Det er nå vanlig å bruke begrepet literacy, eller literasitet. Dette innebærer noe mer enn å kunne lese og skrive. Begrepet refererer også til de mange måtene begrepet blir brukt og hva det blir assosiert med i et samfunn og gjennom livsløpet til et individ (UNESCO Education Sector, 2004).

Literacy er evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og kalkulere ved bruk av trykt og skriftlig materiale i forskjellige kontekster. Det innbefatter sammenhengende læring som gir individer mulighet til å oppnå sine mål, å utvikle deres

kunnskap og potensiale, og å delta fullt ut i sine fellesskap og samfunn (Montoya, 2018 s. 1, min oversettelse).

## **Motivasjon**

Begrepet motivasjon er avledet fra latin (verbet *movere*) og betyr å bevege eller flytte. Motivasjon defineres generelt som en tilstand som setter i gang og styrer adferden til mennesket, og som får vedkommende til å vedlikeholde aktiviteten og holde den ved like (Nordahl et al., 2013). Motivasjonsteorier forsøker å gi oss svar på hva som gir energi til individer og får dem til å bevege seg, og mot hvilke aktiviteter eller oppgaver de beveger seg (Pintrich, 2003).

For å skille innvandrere med flyktningstatus fra for eksempel øst-europeiske arbeidsinnvandrere bruker jeg konsekvent flyktning eller mennesker med fluktbakgrunn. Flyktning eller «med fluktbakgrunn» brukes også for å indikere at dette kan ha betydning for nåværende situasjon i forhold til læring. Minoritetsspråklig brukes for å sette søkelys på situasjonen til den som omtales, og at man har et annet morsmål enn norsk er jo den største utfordringen for gruppen jeg skriver om i forhold til arbeid og utdanning. Det gjelder også «liten eller ingen» skolebakgrunn. Literacy eller literasitet brukes i stedet for analfabet(isme) fordi det innebærer så mye mer enn det å kunne lese og skrive, og innbefatter alt gruppen jeg skriver om må lære, og det viser utfordringen ved dette. Med denne definisjonen vil jeg gi forståelsen av at det ikke bare er å lære seg norsk, selv om man kanskje har noen års skolegang fra hjemlandet. Om man har lav literasitet og kanskje kan lese og skrive er det likevel mye man ikke behersker. Motivasjon er hovedfokus og en type motivasjonsteori er hovedverktøyet jeg bruker for å få frem informasjonen jeg ønsker i denne oppgaven. Det er viktig å understreke at motivasjon ikke er noe statisk, men kan variere i og mellom individer.

Avslutningsvis vil jeg kommentere at jeg i denne oppgaven noen ganger kaller mine informanter for deltakere i studien. Dette for å understreke hvilken betydning de har for oppgaven. Det er jo gjennom samtaler med dem at man kan øke den interkulturelle kompetansen og få forståelse av fenomenet motivasjon hos denne gruppen.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av syv kapitler. I dette første kapitlet er rammen for denne masteroppgaven lagt frem. Videre er det presentert formålet med, og hovedproblemstillingen for oppgaven, samt de to underforskningsspørsmålene. Sentrale begreper er definert og det er grunnlagt hvorfor de er brukt. I det følgende blir det gjort rede for den videre strukturen på oppgaven.

Kapittel to beskriver valgmuligheter og læreforutsetningene til gruppen. Funn av tidligere forskning på gruppen presenteres også. For å gi forståelse av bakgrunnen til at voksne minoritetsspråklige med fluktbakgrunn kan velge å gå på grunnskole presenteres den juridiske bakgrunnen for introduksjonsloven og loven om rett til grunnskoleutdanning (Introduksjonsloven, 2003; Utdanningsdirektoratet, 2020). Med mål om å gi oversikt over, og informasjon om gruppen presenteres statistikk. Denne belyser hvor mange flyktninger som inkluderes i gruppen, hvilken utdanning de har, hvor mange som går i grunnskolen og hvordan dette har utviklet seg de siste årene (Statistisk sentralbyrå, 2018b; Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre omtales hvilke utfordringer som kan komme av å ha en bakgrunn som flyktning, og hvilke implikasjoner dette kan ha for læring (Benseman, 2014; Fandrem, 2011; Krashen, 1982). Av dette følger teori som omhandler andrespråklæring, fordi språk er det nødvendige og avgjørende grunnlaget for å lære og å gå på grunnskolen (Cummins, 2000; Øzker, 2005). Det belyses også hva som er spesielt for voksenopplæring og andragogikk, pedagogikk for voksne (Wahlgren, 2018). Avslutningsvis kommenteres det på mangel på forskning på gruppen og vises til noen funn som er relevante og kan brukes til diskusjon av funn senere i oppgaven.

Det teoretiske rammeverket for motivasjon blir lagt frem i kapittel tre. Ved hjelp av teori belyses begrepet først generelt (Pintrich, 2003; Ryan & Deci, 2000a). Etterpå defineres motivasjon med teorien som brukes spesifikt i oppgaven, selvbestemmelsesteorien. Flere underteorier av denne blir presentert for å begrunne valget og bruken av underteorien organismisk integrasjonsteori. Denne teoretiske forståelsen danner bakgrunnen for spørsmålene jeg har stilt i intervjuene mine, og hvordan jeg analyserer funnene.



Forskning utøves ikke som en ad hoc aktivitet, man følger en bestemt metode. I kapittel fire presenteres den metodologiske og metodiske forståelse som brukes i forskningsprosjektet. Mer konkret beskrives syn på hva gyldig kunnskap er og hvordan denne fremkommer (Hatch, 2002; Johannessen et al., 2016). Videre følger metodiske valg for oppgaven. Dette følges av beskrivelser av hvordan intervjuguide ble laget, intervjuene ble gjennomført og valg som ble gjort i forhold til transkribering (Kvale et al., 2009). Dette legger grunnlag for videre analyse av data. Forskningsetikken i prosjektet blir belyst både når det gjelder konfidensialitet, personvern, informert samtykke og forholdet mellom forsker og informanter, i forhold til gjeldende retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2016). Forskningsprosjektets pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet kommenteres også .

Etter at intervjuene ble gjennomført ble de først transkribert og data som kom frem ble kodet. I kapittel fem presenterer jeg sentrale funn, altså hovedtemaene som er kommet frem. Dette gjøres ved hjelp av kommentarer og eksempler i form av sitater fra intervjuene. Disse er brukt til å besvare hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene.

I kapittel seks drøftes hovedfunnene som er presentert i kapittel fem. Dette gjøres ved å sette dem opp mot opp mot motivasjonsteoriene som ble presentert i kapittel tre. Dette innebærer at funnene fra kapittel fem blir drøftet i forhold til forskjellige typer motivasjon og hvordan dette kan tolkes. Der det finnes annen forskning blir tolkningene understøttet eller kontrastert i forhold til hva som er konkludert der. Avslutningsvis ses det på motivasjon i et interkulturelt lys med fokus på systemiske forhold som kan påvirke motivasjon for denne gruppen.

Opgaven avrundes i kapittel syv. Der kommenteres læringsutbyttet av oppgaven, før det legges frem noen oppsummerende og avsluttende betraktninger angående oppgaven og dens problemstilling. Avslutningsvis reflekteres det rundt praktiske implikasjoner av funnene, og det antydes muligheter for videre forskning.

## **2 MULIGHETER, LÆREFORUTSETNINGER OG TIDLIGERE FORSKNING PÅ OPPLÆRING AV MINORITETSSPRÅKLIGE VOKSNE**

I dette kapittelet presenteres bakteppet for oppgaven. For å få et inntrykk av situasjonen oppgaven skrives om er det formålstjenlig å besvare en del spørsmål. Hvilke rettigheter har man som flyktning som ønsker å ta grunnskole? Hvilken skolebakgrunn har de? Hvem og hvor mange er de? Hvilken type opplæring kan de få? Forsøk på tilpasning av opplæringsstrukturen til gruppen, at det kan være noen spesielle utfordringer med bakgrunn i at de som innbefattes i denne gruppen har fluktbakgrunn, at deltakerne enten var analfabeter eller hadde lav literasitet da de kom til Norge, og hva det vil si å være voksen og å skulle lære blir også belyst. Det er lovmessige forutsetninger for at gruppen kan velge grunnskole, og det finnes data om hvor mange som tar grunnskolen. Derimot finnes det lite informasjon om hvilken skolebakgrunn de har. Det er ikke noe sentralt register, og tallene blir estimert av SSB (Statistisk sentralbyrå, 2018b). Dette er kanskje noe av grunnen til at det finnes liten forskning på gruppen generelt. Om motivasjon spesielt for denne gruppen i grunnskolen er det dessverre ikke kommet frem noe forskning, hverken nasjonalt eller internasjonalt. Dette er basert både på søk i databaser, og manuelle søk. Disse vil omtales videre i kapittel seks. Derfor blir forskning som omhandler gruppen eller motivasjon hos samme gruppe, men i andre kvalifiseringsløp, kommentert.

### **2.1 Data om rettigheter og opplegg for gruppen med denne bakgrunnen i grunnskolen for voksne**

Alle med fluktbakgrunn som kommer til Norge har rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnsfag (Introduksjonsloven, 2003). Dersom man er over 16 år og ikke har gjennomført grunnskolen i hjemlandet er grunnskoleretten sterk (Opplæringsloven, 1998). Det finnes ingen eksakte tall på hvor mange dette gjelder, men det totale antallet med denne rettigheten, som velger å ta grunnskolen, er økende. De voksne som tar grunnskolen følger nå samme læreplan som barn i den 10-årige grunnskolen, men det blir gjort forsøk på å tilpasse opplæringen til voksne. I de følgende underavsnittene utdypes dette.

### **2.1.1 Lovmessige forutsetninger**

Alle innvandrere med fluktbakgrunn har ifølge introduksjonsloven rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet. Loven sier: «Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet. Loven skal videre legge til rette for at asylsøkere raskt får kjennskap til norsk språk, kultur og samfunnsliv» (Introduksjonsloven, 2003). I tillegg til å gi grunnleggende ferdigheter i norsk skal programmet gi innsikt i norsk samfunnsliv og forberede for deltakelse i yrkeslivet. Etter endringene som trådte i kraft 01.01.2021 kan deltakere i programmet få to år med økonomisk støtte til livsopphold (tilsvarende 2G), med mulighet for forlengelse til tre år dersom det vil styrke den enkeltes overgang til arbeid eller ordinær utdanning (Introduksjonsloven, 2003§ 8.-16). Deltakelse i norskopplæring eller grunnskole via introduksjonsprogrammet gir bakgrunn for videre utdanning.

Voksne som ikke har grunnskole eller har mangelfull grunnskolebakgrunn, har fra 2002 gjennom opplæringsloven § 4A krav på å ta grunnskoleutdanning (Opplæringsloven, 1998). Gjennom mitt arbeid som lærer i voksenopplæringen, ved avdelingen for grunnskolen, har jeg observert at et økende antall av elevgruppen voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen tidligere skolebakgrunn velger å søke seg inn på grunnskoleutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv om det ikke er spesifikke data for voksne i grunnskolen, viser statistikk også at elever med innvandrerbakgrunn får dårligere karakterer enn resten av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2020b).

### **2.1.2 Flyktningers skolebakgrunn**

Vi vet lite om denne gruppens skolebakgrunn. I 2018 laget SSB en rapport om nåværende registrering av og behov for endring i opplysninger om person- og utdanningsopplysninger på individnivå for voksne i grunnskoleopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2018b). Informasjonene om tidligere skolegang registreres hos noen skoler og i noen systemer (Mølland et al., 2018), men SSB får ikke inn denne informasjonen automatisk. De siste tallene de har er fra 2011 og 2012, da det ble gjennomført skjemabaserte undersøkelser for å få tak i denne informasjonen (Statistisk sentralbyrå, 2020b).

I 2019 ble det estimert at 1,4% av innvandrerbefolkningen var helt uten utdanning, og 31,6% bare har grunnskoleutdanning, mot 25% i befolkningen generelt (Statistisk sentralbyrå, 2021c). Med en innvandrerbefolkning på 800 094 i 2021 vil det tilsvare 11202 mennesker uten utdanning og 252816 mennesker med utdanning på grunnskolenivå (min utregning). Utdanning på grunnskolenivå trenger heller ikke å bety at vedkommende har gjennomført utdanning tilsvarende norsk ti-årig grunnskole og innbefattes i begrepet liten tidligere skolebakgrunn.

### 2.1.3 Voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn i grunnskolen

Skoleåret 2020-21 var det 12945 voksne i grunnskoleopplæring som skal være spesielt tilrettelagt for denne gruppen. Omtrent 10 000 (77%) av voksne elever er minoritetsspråklige (UDIR). Hvis vi ser på tall fra grunnskolens informasjonssystem (GSI), kan vi se på antall og utviklingen av antall minoritetsspråklige over 25 år de siste fire årene.

Tabell 1 Antall voksne minoritetsspråklige over 25 år i grunnskolen 2016-21

År	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Alder	antall (endring i %)				
<b>menn:</b>					
25 - 40	1510	1742 (+ 15,4 %)	1874 (+ 7,6 %)	1836 (- 2 %)	1340 (- 27 %)
40+	266	216 (- 18,9 %)	348 (+ 61 %)	552 (+ 37 %)	672 (+ 21,7 %)
<b>kvinner:</b>					
25 - 40	1988	2192 (+ 10,3 %)	2887 (+ 31,7 %)	3711 (+ 22,2 %)	3693 (- 0,5 %)
40+	798	657 (- 17,7 %)	1012 (+ 44 %)	1397 (+ 27,6 %)	1608 (+ 15 %)
<b>Totalt</b>	4567	4807 (+ 5,4 %)	6121 (+ 27,3 %)	7496 (+ 18,3 %)	7313 (- 2,4 %)

Tall hentet fra grunnskolens informasjonssystem (GSI)

<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/3/collection/90/unit/1/> (Utdanningsdirektoratet, 2021)

I kategorien og aldersgruppen menn mellom 25 og 40 var det siste skoleåret en nedgang på 27% i antall deltakere i grunnskoleopplæringen for voksne. Samtidig har antall menn og kvinner over 40 år økt de siste tre årene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

#### **2.1.4 Forsøk på tilpasning av grunnskoleutdanning til gruppen: hurtigløp og modulforsøket**

Etter flyktningebølgen i 2015 ble det forsøkt et hurtigløp for å få de med forutsetninger utdannings- og erfaringsmessig raskt ut i arbeid. Dette forsøket var ikke vellykket (Fedreheim, 2020). Det manglet ressurser til å følge opp de svakeste gruppene, elever uten utdanning, analfabeter og elever med helseutfordringer. Det ligger store utfordringer for å hjelpe denne elevgruppen og behov for ekstra tiltak er stort. Dette er særlig viktig når denne gruppen har en lavere sysselsettingsgrad enn resten av befolkningen; det vil selvfølgelig gagne mennesker, men også storsamfunnet å få flere personer i arbeid (Fedreheim, 2020).

Etter tilråding fra kunnskapsdepartementet og godkjenning i regjeringen i 2016 (Meld. St. 16, 2015-1016) ble det fra 2018 satt i gang et forsøk med modulbaserte forberedende voksenopplæring (FVO). Opplegget, som er under utprøving ved en del voksenopplæringssentre frem til 2023, skal tilpasse undervisningen i grunnskolen til voksne. Her er det en egen alfabetiseringsmodul, og grunnskolefagene delt inn i fire nivåmoduler (Kompetanse Norge, 2020). Det er meningen at man skal starte på adekvat og ikke nødvendigvis samme nivå i hvert enkelt fag. Det er heller ikke forutsatt at alle skal gjennomføre alle modulene, man kan ta enkeltmoduler eller del-løp. Det brukes egen læreplan for modulene og eksamen, men undersøkelser viser at det finnes få tilrettelagte læremidler (Dahle et al., 2018; Kompetanse Norge, 2020).

Ved oppstart av modulforsøket hadde hver 10. deltaker ingen tidligere skolegang. 25% av kvinnene og 15% av mennene hadde 1-5 års skolegang. 79% tar 5 fag (Dahle et al., 2018). Allerede i evalueringen etter første år av modulbasert FVO ble det antydnet at dette ikke passet for gruppen med minst eller ingen skolebakgrunn. Av de spurte lærerne i evalueringen av første forsøksår svarer over halvparten at en del deltakere kommer inn i FVO i stor eller svært stor grad med for svake norskerferdigheter til at de vil kunne fullføre (Dahle et al., 2018). 2/3 av de spurte underviserne i evalueringen av første forsøksår opplever også i stor eller svært stor grad at det er mangel på lærebøker og/eller undervisningsmateriell (Dahle et al., 2018).

## **2.2 Læreforutsetninger for minoritetsspråklige med fluktbakgrunn og liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet**

Det finnes ingen dokumentasjon på at voksne i utdanningssituasjoner skiller seg fra yngre studenter med hensyn til kognitive og intellektuelle forutsetninger for læring (Illeris (2007) i Grepperud & Rønning, 2011, s. 175). Likevel er voksne flyktninger med ingen eller begrenset utdanning en spesiell gruppe innlærere med betydelige særegne utdanningsmessige, sosiale og psykologiske behov. Det er manglende forskning på denne gruppen (Benseman, 2014). Utfordringen i å jobbe med disse menneskene gjelder ikke bare at de er flyktninger, men de har også minimal eller ingen utdanningserfaring. I tillegg til språkutvikling bør det også jobbe med såkalte bosetningsutfordringer med denne gruppen. Dette innebærer at man bør jobbe med en vid betegnelse av literasitet som inkluderer regning, problemløsning, i tillegg emosjonell og sosial literasitet som motivasjon, effektivitet, kritisk tenkning og kulturforståelse. Fremskritt vil avhenge av å lære å lære, å lære å lese og skrive og å kunne overføre denne kunnskapen til livet utenfor klasserommet (Benseman, 2014).

### **2.2.1 Literacy, og å lære å lære tar tid**

Når man ikke er lese- og skrivekyndig på morsmålet, kan man ikke ta for gitt at de har mange av literacy-ferdighetene som man normalt tar for gitt. Eksempler på dette kan være å kunne organisere papirer, å bruke lim, å lese ukeplaner og planlegge lekser. Personer med liten eller ingen skolebakgrunn må lære å lære, lage rutiner, sette seg mål, forstå symbolsk representasjon som kart og diagrammer, abstrahere, sitte på en pult, forstå regler og følge instruksjoner osv. (Benseman, 2014). I en norsk masteroppgave kommer det frem at første skritt i opplæringen på grunnskolen er for en lærer å lære elevene å holde orden i papirene de har i skolesekken (Rognerud, 2015).

Personer som ikke har skolebakgrunn, er vant med muntlig overlevering og ikke til å forholde seg til skriftspråk. I språklæring vil det derfor brukes 4-5 ganger lengre tid enn andre som skal lære et andrespråk (Benseman, 2014).

## **2.2.2 Fluktbakgrunnens innvirkning på læring**

Psykisk stress kan gå ut over både konsentrasjon og korttidsminne (Befring et al., 2019). Dette vil kunne være situasjonen for mennesker med fluktbakgrunn og kan forklares ved hjelp av akkulturasjonsteori. Dette er en teori om psykososial tilpasning, dvs. hva som skjer når en skal finne seg til rette i en ny samfunnsmessig sammenheng og hvilke faktorer som påvirker dette, som også er kalt akkulturasjonsprosessen (Berry et al., 1987; Kipperberg, 2015). På individnivå spiller blant annet utdanning en rolle for hvordan den individuelle personen opplever og evner å håndtere endringen. Akkulturativt stress oppstår når livsopplevelsene blir større enn individets evne til å håndtere disse. Negativt kan dette resultere i f.eks. depresjon, men det kan også gjøre at en person mobiliserer sine ressurser og f.eks. ser nødvendigheten av å lære et nytt språk (Fandrem, 2011). Utfallet av akkulturasjonsprosessen er både psykologisk tilpasning, altså målet om en positiv følelsesmessig tilstand, og sosiokulturell utvikling. Denne omfatter relasjoner til andre og kan måles i grad av sosial kompetanse, atferdsproblemer og / eller skoleprestasjoner (Fandrem, 2011, s. 75).

Stephen Krashens teori om affektive filter (1982) kan ses i sammenheng med akkulturasjonsprosessen. Suksess i andrespråklæring avhenger av affektive variabler. Det er tre kategorier for variabler. Den første er motivasjon, hvor det sier seg selv at høyt motiverte har større læringsutbytte. Den andre variabelen, selvtillit og godt selvbilde, har også positive effekt på andrespråklæring. Den siste variabelen er stress. Lavt stress bidrar til læring. Både personlig stress (som kan være akkulturativt stress) og stress utløst av klasseromssituasjonen (som prestasjons-, eller tidspress) påvirker læringsutbyttet negativt. Positiv akkulturasjon vil gjøre innholdet i språkundervisningen forståelig og senke de affektive filtrene (Krashen, 1982).

## **2.2.3 Literacy og å lære andrespråk**

UNESCO anslår at det tar minst fire år for voksne analfabeter å utvikle lese- og skriveferdigheter som er funksjonelle, under forutsetning av at undervisningen gis på deltakernes morsmål og at undervisningen blir gjennomført på fulltid (Hvenekilde et al., 1996; Kulbrandstad, 2003; Meld. St. 30, 2015-2016; NOU 2010: 7, 2010). Utgangspunktet til

de fleste i gruppen jeg skriver om er 2-3 år med språk, lese- og skriveopplæring på norsk gjennom introduksjonsprogrammet.

Det er stor forskjell på å lære seg hverdagsspråk og akademisk språk. Læring er avhengig av forståelse og meningsdanning (Øzerk, 2005). Det nytter ikke å bruke mye tid på skolefaglig læring, dersom elevene ikke behersker opplæringspråket og dersom de ikke kan delta i læreprosesser og danne seg meninger. Det vi ser på som hverdagsspråket og det muntlige kalles i en teoretisk modell BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) (Cummins, 2000). Dette omfatter språket vi trenger for å gjøre oss forstått og fungere i hverdagen. CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) er det akademiske språket, det man trenger for å uttrykke seg skriftlig, presist og kontekstuavhengig. Det tar i snitt fem til syv år å utvikle CALP (Cummins, 2000).

Utvikling av det nye språket er også avhengig av CALP-utvikling på morsmålet. Forståelsen tar utgangspunkt i samme kognitive fundament og utviklingen av andrespråket (L2) avhenger av førstespråket (L1). Dette kan illustreres med isfjell-modellen som viser det felles kognitive fundamentet for både første- og andrespråket.

Figur 1 Andrespråklæring illustrert: Isfjell-modellen

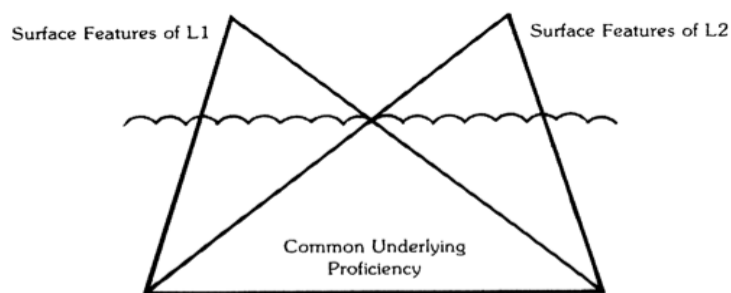


Figure 1. "Dual iceberg" representation of bilingual proficiency.

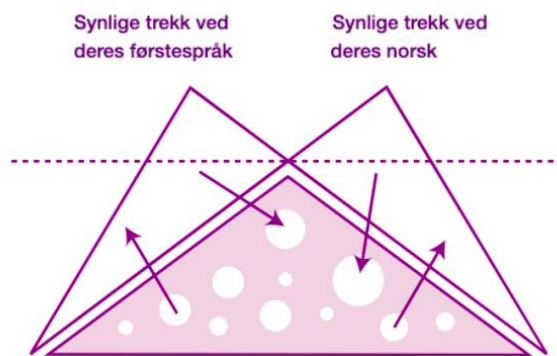
Fra Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues av Jim Cummins 1983. *Learning disability quarterly*, 6(4) s. 377 <https://doi.org/10.2307/1510525> ©Sage Publications Inc.

Kunnskap og begrepsforståelse oppnådd på morsmålet/ L1 spiller en viktig rolle i å gjøre begreper på det nye språket forståelig. Dette kan eksemplifiseres ved at en som har forståelse for begrepet «rettferdighet på sitt eget språk vil trenge mye mindre «input» på det nye språket for å forstå meningsinnholdet (Cummins, 1983, s. 377). Ideelt sett vil



morsmålet og andrespråket gjensidig kunne bidra til et felles fundament og man vil bli funksjonelt tospråklig (Øzerk, 2005, s. 16). Dette viser utfordringene de med liten eller ingen skolebakgrunn kan ha, i og med at de ikke nødvendigvis har den underliggende kunnskapen eller begreper å bygge på. Også dersom undervisningen ikke vier spesiell oppmerksomhet til og støtter opp om tiltak som gir elevene mulighet for forståelig kommunikasjon, å kunne delta i læreprosessene, danne mening og få innholdsforståelse vil det være hull i fundamentet som skal være grunnlaget for faglig og språklig utvikling. (Øzerk, 2005, s. 16). Det er laget en visuell fremstilling av denne såkalte sveitserost-metaforen:

Figur 2 Utfordringer med andrespråklæring: Isfjell-modellen med sveitserost-hull



Fra Enten eller... Polariseringsstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte av Kamil Øzerk, 2005, *Spesialpedagogikk 5*, s.17

Dersom den grunnleggende begrepsforståelsen mangler på begge språk vil grunnlaget for læring og kognisjon basert på forståelige begreper være borte.

#### 2.2.4 Andragogikk – opplæring av voksne

Voksne er i en annen livssituasjon enn barn. De har andre erfaringer, og med dette følger andre behov for læring. Dette får også konsekvenser for undervisningens form og innhold (Wahlgren, 2018). Det helt grunnleggende voksenpedagogiske prinsipp er at undervisning av voksne skal forholde seg til at - undervisningsdeltakerne er voksne. Et grunntrekk i god voksenundervisning er at den tar utgangspunkt i voksnes livssituasjon, deres behov, forventninger og deres erfaringer. Voksne deltakeres forutsetninger bør være en integrert del av den voksenpedagogiske tenking (Wahlgren, 2018, s. 198).

Voksne har et funksjonelt forhold til utdanning og undervisning. De vil kunne se mening og bruke det de lærer til noe. De stiller også med kompetanse. Undervisningen og underviseren skal skape en sammenheng mellom det undervisningen dreier seg om og deltakernes forutsetninger. Formålet med voksenundervisning er prinsipielt å skape muligheter for at den voksne kan handle mer kvalifisert

Motivasjon er den vesentligste forutsetning for voksnes læring (Wahlgren, 2018, s. 78). Som voksenunderviser vil man oppleve forskjellige former for motivasjon. Motivasjon er også en forutsetning for god undervisning, og den vesentligste forutsetning for at voksne engasjerer seg aktivt i læreprosessen. Voksne vil gjerne lære, men det som læres må kunne integreres i deres selvoppfatning og handlinger. Undervisningens sosiale kontekst spiller også en vesentlig rolle for hvordan læringen finner sted. Det sosiale miljøet i selve undervisningssituasjonen har stor betydning for læringen (Wahlgren, 2018). Sosial tilhørighet understrekes også som motivasjonsfaktor i den motivasjonsteorien jeg vil legge frem i kapittel tre.

### **2.3 Oversikt over tidligere forskning på gruppen generelt og motivasjon spesielt**

For å få en oversikt over tidligere forskning og kunnskapsstatusen innen temaet minoritetsspråklige i utdanningssystemet, har jeg søkt i databaser som Oria/BIBSYS, Google, Google Scholar, ResearchGate og Web of Science. I tillegg ble litteraturlistene i rapporter og masteroppgaver som omhandlet gruppen, eller hadde nærliggende tema, gjennomgått manuelt.

For å gjøre oppgaven aktuell var forutsetning hadde jeg at jeg ikke skulle inkludere forskning som var eldre enn 25 år. Det opprinnelige ønsket var å inkludere forskningsartikler, rapporter og phd-artikler, men utelukke masteroppgaver. Tema måtte være motivasjon hos voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen tidligere skolebakgrunn, i grunnskolen. Forskning på motivasjon hos denne gruppen i språkopplæring, videregående eller arbeidsrettet opplæring ble antatt å være på siden av tema for oppgaven og var ikke planlagt å inkluderes.

Søkene ble gjennomført fra begynnelsen av desember 2020 til november 2021. Det var aktuelt å bruke forskning skrevet på språkene norsk, svensk, dansk, engelsk og spansk. Det ble brukt ulike koblinger av søkeord på norsk, engelsk og spansk som: voksen, motivasjon, analfabet, liten skolebakgrunn, liten eller ingen skolebakgrunn, grunnskole, grunnskoleopplæring, adult, motivation, illiterate, low literate, low literacy, primary education, refugiados, educación primaria, motivación og adultos. Disse søkeordene har til felles at de omhandler gruppen, tema og problemstillingen oppgaven tar utgangspunkt i.

Resultatet var ikke overraskende, men likevel nedslående. Det ble ikke funnet mye forskning som falt innenfor mine søke- og inklusjonskriterier, altså motivasjon og gruppen voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen tidligere skolebakgrunn, i grunnskolen. En del masteroppgaver tar for seg tema med gruppen, og det finnes noe forskning på gruppen i språkopplæring, videregående og arbeidsrettet opplæring. Ingen av disse, utenom en masteroppgave, tar også for seg motivasjon

Av søkene kom det også frem at det var laget statistikk, skrevet rapporter og gjort offentlige utredninger om mangelen på forskning på denne gruppen både i grunnskole og språkopplæringsperspektiv. I det videre presenteres derfor informasjonen som kom frem. Den ene studien innbefatter mangel på litteratur om språkopplæring og nærmere spesifisert alfabetisering. Jeg anser dette som relevant fordi det er utgangspunktet til de som ikke har noen skolebakgrunn i gruppen jeg undersøker.

I NOU 2010: 7 «Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet» blir det slått fast at:

Datagrunnlaget om minoritetsspråklige voksne i grunnopplæringen synes mangelfullt. Det eksisterer videre lite forskning og statistikk om minoritetsspråklige i grunnopplæring for voksne ... Utvalget vil også poengtere behovet for et bedre kunnskapsgrunnlag når det gjelder minoritetsspråklige voksne innenfor grunnopplæring spesielt organisert for voksne. (NOU 2010: 7, 2010, s. 258).

Kompetanse Norge (nå en del av direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (hk-dir)) sin oppgave er å bidra til økt deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. De gjennomførte i 2014 en studie for å finne litteratur som handler om grunnleggende lese- og skriveopplæring

for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. I rapporten «Kunnskap om alfabetisering – Litteratur om alfabetisering og andrespråkstilegnelse» (Birkeland & Larsen, 2014) kommer det frem at det finnes lite litteratur om emnet. Det brukes mange forskjellige begreper om dette temaet, og det er heller ikke entydig kategorisert og kodet. Litteratur om voksne var heller ikke skilt ut (s.7). Selv om denne studien ikke omhandler grunnskolen er dette gruppen jeg skriver om, og som etter endt språkopplæring skal inn i grunnskolen. Den viser også de samme problemene jeg har hatt da jeg har søkt etter litteratur, at det finnes mange forskjellige begreper og termer, og dermed like mange søkeord. I artikkelen «Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: en oversikt fra 1985 til i dag» antydes det at voksnes språklæring ikke står høyt på den politiske dagsorden (Monsen, 2016)

Etter dette er det også nylig skrevet to rapporter knyttet til gruppen og som har relevans for forskningen i denne oppgaven. Rapporten «En mulighet for kvalifisering. Brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet» (Lillevik & Tyldum, 2018) gir oss et innblikk i deltakeres oppfatning, og også de som underviser. Rapporten kommer også inn på tema motivasjon. Hos deltakere og undervisere fremstilles motivasjon forskjellig. Hos underviserne ses motivasjon på som en egenskap ved deltakerne. Fra deltakernes side kommer det frem at det er en sammenheng mellom tilbudt opplæring, motivasjon og deltakelse. Fravær er en strategi som brukes når man opplever mer nederlag enn mestring, og i mangel på andre håndteringssituasjoner (s.47). Det er intervjuet deltakere som er veldig motiverte og føler de har stort utbytte av introduksjonsordningen. Hos deltakere med alle nivåer av tidligere utdanning finner de også deltakere som føler de ikke har noe utbytte av introduksjonsordningen og at de deltar i et meningsløst program. Dette er obligatorisk, og de blir sanksjonert i form av trekk i stønad om de ikke deltar (s.44). Samme undersøkelse viser også at krav til permanent opphold vil legge et større fokus på arbeid enn utdanning, for hva skal de med språk og kunnskap om samfunnet om de ikke skal bli boende? (s.100).

Rapporten «Kvalitet i norskopplæringen for voksne innvandrere» (Høgestøl; et al., 2020) tar hovedsakelig for seg faktorer som er viktige for kvalitet i norskopplæringen for voksne innvandrere. Den ser spesielt på bruk av flerspråklige ressurser i opplæring og arbeidsrettet norskopplæring. Søkelyset på og viktigheten av flerspråklig opplæring relevant i denne sammenhengen, fordi vanskelighetsgrad i opplæringen selvfølgelig kan spille inn på

motivasjon. Rapporten ser også på noen av utfordringene til deltakerne jeg har trukket frem i teorien, fra et annet perspektiv. Det kommer frem at mange lærere synes det er krevende å jobbe med mennesker i en vanskelig situasjon, og hvor psykiske helseplager og stress fremstår som hinder for læring (s. 111).

I 2020 publiserte SSB notatet «Voksne i grunnskoleopplæring» (Statistisk sentralbyrå, 2018b). Her blir mangelen på informasjon bekreftet. «Kunnskap om voksne i grunnskoleopplæring er viktig både for utdannings-, arbeids- og integreringsmyndigheter. Kartleggingen av eksisterende summariske og individbaserte rapporteringer om voksne i grunnskoleopplæring viser at eksisterende rapporteringer ikke dekker behovet for informasjon på dette feltet» (s.27). Det kommer frem at man ikke vet nøyaktig hvor mange med lite eller ingen skolebakgrunn som deltar i grunnskoleopplæringen, eller hvilken tidligere skolebakgrunn de har. SSB får ikke inn denne informasjonen automatisk, og per september 2020 er de siste tallene fra 2011 og 2012, da det ble gjennomført skjemabaserte undersøkelser for å få tak i denne informasjonen (Statistisk sentralbyrå, 2020b).

Den eneste forskningen som er funnet og som tar for seg både motivasjon og gruppen som innbefattes i denne oppgaven er masteroppgaven «Nærvær eller fravær av motivasjon? En kvalitativ studie av personer med fluktbakgrunn og liten skolegang underveis i kvalifisering» (Engan, 2019). Denne studien viser at motivasjon hos informantene, som var i arbeidsrettet opplæring, var til stede, men at denne varierer i forhold til individets ulike forutsetninger, livssituasjoner, erfaringer og framtidsutsikter. Forventninger, tro på måloppnåelse og erfaringer med kvalifisering til arbeid, spilte inn på graden av motivasjon. Masteroppgavene «Adult refugees in the Norwegian school system – An exercise in mental contortionism?» (Tollefsen, 2017) viser at den norske grunnskolen ikke er tilpasset voksne minoritetspråklige og «Vurdering i grunnskole for voksne» (Rognerud, 2015) bekrefter mange utfordringene til gruppen som ble presentert tidligere i kapittelet.

Forskningen som er funnet vil brukes videre i drøftingen av funnene fra intervjuene (kap. 6). Mulighetene og utfordringene denne gruppen elever i grunnskolen har kan ha betydning for motivasjon. For å kunne bruke dette til drøfting av funnene må begrepet motivasjon og hvilke motivasjonsforståelser jeg kan benytte meg av i denne oppgaven legges frem.

### 3 MOTIVASJONSTEORI SOM KAN BELYSE MOTIVASJON FOR GRUNNSKOLE

Motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring, både blant voksne generelt og gruppen jeg studerer spesielt. Jeg har også tidligere nevnt at jeg gjennom min yrkespraksis har fått en oppfatning av at det er mange kolleger, og andre, som mener at det er grunnlag for økonomisk støtte som er hovedmotivasjonen til at voksne minoritetsspråklige med fluktbakgrunn og liten eller ingen tidligere skolegang velger å gå på grunnskolen. Da jeg kom på en skole for å gjøre intervjuer med en informant var også økonomisk motivasjon et tema. En av lærerne jeg møtte, sa: «motivasjonen er penger, men de kommer ikke til å si det». Dette reiser jo et interessant spørsmål om hvilken motivasjon som er legitim, uten at jeg vil gå videre inn på dette i oppgaven. Likevel kan tanken om at elever som er motivert økonomisk ikke er motivert for å lære, kan i høyeste grad diskuteres. Teorien jeg vil legge frem vil vise at dette er en ytre motivasjonsfaktor som vil kunne gi et mindre læringsutbytte enn om man har indre motivasjon for å velge grunnskole. Denne antagelsen kan også lenkes opp mot oppgavens studiebakgrunn, hvor det å forhindre at stereotypier av en marginalisert gruppe vil være utvikling av interkulturell kompetanse.

Grunnskoleutdanning for denne gruppen gir rett til støtte fra lånekassen. Det er et eget flyktningstipend for dem som har fått asyl i Norge (Lånekassen, 2021). Et annet moment som også er økonomisk, og også mer betydelig, er at fra september 2018 ble det gitt fritak forplikten til selvforsørgelse ved søknad om permanent opphold dersom man gikk på grunnskole. Dette ble endret til å gjelde kun de under 25 år, eller hvis man hadde hatt grunnskole som en del av introduksjonsprogrammet de to siste semestrene. Endringene gjelder fra 1. januar 2021 (Utlendingsdirektoratet, 2020, 2021b). Hvis vi ser på antallet grunnskoleledtakere fra denne gruppen, som jeg presenterte i kapittel 2, sank antallet i gruppen med menn i alderen 25 til 40 år med 27% det siste året denne ordningen gjaldt. Det er derfor ikke trolig at dette er den eneste grunnen til økning i grunnskoleledtakelse for gruppen. Det sammenfaller også med økningen av flyktninger som kom til landet og hadde lært seg nok norsk til å starte i grunnskolen etter den såkalte flyktningebølgen i 2015. Dette er noen av flere komplekse faktorer, og jeg kan derfor ikke gå videre med dette i denne oppgaven.

Det generelle inntrykk fra egen undervisning er at elevene jobber mye, men mange synes det er vanskelig, og de trenger tid og tilrettelegging for god læring. Dette er jo også bakgrunnen for at jeg gjør dette studiet. Jeg ønsker jo å hente mer kunnskap om egen motivasjon fra elevene for å oppnå grunnutdanning for å kunne bruke denne informasjonen til å kunne tilrettelegge bedre for gruppen som velger grunnskole, men har liten eller ingen tidligere skolegang. Likevel vil antakelsen om økonomisk motivasjon tas med videre i studien og innlemmes som et spørsmål om motivasjon (se vedlagt intervjuguide).

### **3.1 Hva kjennetegner motivasjon?**

Å være motivert betyr å bli beveget til å gjøre noe. En person som ikke har noen drivkraft eller inspirasjon blir karakterisert som umotivert. En som har energi eller aktivitet mot å nå et mål er motivert. Mennesker har ikke bare forskjellig grad, men også forskjellig type motivasjon. Motivasjonens retning har å gjøre med de underliggende holdninger og mål som gir grunn for handlinger (Ryan & Deci, 2000a, s. 54).

Behaviorismen med bl.a. B.F. Skinner dominerte empirisk psykologi på 1940-60 tallet. Innenfor motivasjonsfeltet var det eksternt regulert ytre motivasjon som var i fokus (Ryan & Deci, 2000a, s. 62). Ytre motivasjon innebærer at man utfører en handling med mål om å oppnå noe som ligger utenfor handlingen. Et klassisk bilde på ytre motivasjon er bildet av et esel som går fremover fordi noen holder en gulrot på en stang foran det. På 50-tallet ble det klart at menneskelig motivasjon også baserer seg på iboende psykologiske behov (Deci & Ryan, 1985, s. 5). Dette førte til at man fikk en kritisk reaksjon til behaviorismen og begynte å forske på indre motivasjon, hvor man er styrt av handlingens iboende tilfredstillelse (2000a s. 56-57).

Motivasjon er et bredt felt (Roness, 2011), og det finnes mange ulike motivasjonsteorier. For å kunne gjennomføre dette forskningsprosjektet har jeg valgt en teori som jeg mener kan hjelpe meg å kunne strukturere denne forskningen på motivasjon og å hjelpe meg å analysere og tolke det som kommer frem i intervjuene, selvbestemmelsesteorien med underteorien organismisk integrasjonsteori.

## 3.2 Motivasjon i lys av selvbestemmelsesteorien

I Self Determination Theory (SDT), eller selvbestemmelsesteorien på norsk, skilles det mellom forskjellige typer motivasjon. Disse er basert på de forskjellige grunnene eller målene som forårsaker en handling (Ryan & Deci, 2000a, s. 55). Selvbestemmelsesteorien integrerer behov og sosial-kognitive konstruksjoner (Pintrich, 2003). Denne teorien har blant annet blitt brukt til en doktorgrad som undersøkte motivasjon for praktisk pedagogisk utdanning (PPU) (Rones, 2011), og er derfor antatt å være relevant for forskningen som skal gjennomføres i denne oppgaven.

I følge denne teorien har mennesker tre grunnleggende psykologiske behov: Dette er behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Når man ser på motivasjon som et konsept som konstruerer motivasjon rundt iboende behov vil dette være til hjelp, og gi grunnlag for å spesifisere de kontekstuelle forholdene som legger til rette for motivasjon, gjennomføring eller ytelse og utvikling (Deci et al., 1991, s. 327). Det er med andre ord dette som gjør teorien nyttig og kan brukes til utvikling av blant annet undervisning.

Som i noen annen motivasjonsteori skilles det mellom indre («intrinsic») og ytre («extrinsic») motivasjon i selvbestemmelsesteorien. Ytre motivasjon kan ses på som instrumentell og knyttet til en forventet konsekvens av en handling. I min kontekst kan det være at man mottar økonomisk støtte dersom man går på grunnskole. Indre motivasjon innebærer handling for sin egen del og tilfredstillelsen handlingen gir. Et eksempel kan være å lese en bok fordi man har lyst, og gleden det gir. I denne spesifikke sammenhengen kan det beskrives ved gleden over å få lov og mulighet til å gå på skole. Denne type atferd er prototypen på selvbestemmelse (Deci et al., 1991, s. 328).

Selvbestemmelsesteorien tar altså opp retningen for motivasjonen, altså hvilke mål vi setter oss og hvilke valg vi tar. I tillegg viser det hva som gir energi til handlingen, det som ligger bak ønsket. Det gjøres ved å fokusere på de tre tidligere nevnte faktorer når det kommer til motivasjon: autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017b, s. 95). Kompetanse



involverer forståelsen av hvordan man effektivt oppnår bestemte mål ved hjelp av virkningsfulle nødvendige handlinger. I denne sammenhengen kan det være at man ser at grunnskolegang vil gjøre en person kompetent til å kunne forstå det norske skolesystemet, å lese informasjon fra skolen, å kunne hjelpe barna med lekser, eller å lese offentlige brev. Tilhørighet innebærer å utvikle trygge og tilfredsstillende forbindelser med andre. For gruppen jeg skriver om kan dette innebære trygge lærings situasjoner, å få et sosialt nettverk både på og utenfor skolen. En kan si at tilhørighet kan være en slags integreringsekvivalent. Å være autonom vil si å kunne sette i gang og regulere seg selv (s. 95-97). Hovedsakelig vil dette bety at man motiveres av å kunne bestemme selv hva man ønsker å gjøre, som å velge å ta utdanning og å gå på grunnskole. Det kan også dreie seg om å ha innflytelse på innhold i for eksempel undervisning.

### **3.2.1 Underteorier av selvbestemmelsesteorien**

Selvbestemmelsesteorien har seks underteorier, eller miniteorier. Disse underteoriene tar for seg ulike aspekter og jeg vil gå gjennom den for å begrunne hvorfor jeg har valgt å bruke den ene. Cognitive evaluation theory (CET) tar for seg hvordan sosiale miljøer påvirker indre motivasjon og videre ytelse og velvære. Denne type teori kan være nyttig i forbindelse med å utvikle klassemiljø og undervisning, men er ikke så relevant for å belyse min problemstilling. Causality orientation theory (COT) tar for seg individuelle forskjeller i forhold til kontrollert upersonlig og autonom orientering som årsak til handling. Denne er heller ikke så relevant for min problemstilling. Basic psychological needs theory (BPNT) ser på hvordan dynamikken i grunnleggende behov påvirker velvære og vitalitet, og Goal contents theory (GCT) ser på menneskers livsmål i forbindelse med å få dekket grunnleggende behov. Selv om grunnleggende behov nok kan dekkes gjennom grunnskolegang vil heller ikke disse teoriene kunne hjelpe meg til å få frem informasjonen jeg er ute etter. Relationship motivation theory (RMT) viser at interpersonlige forhold avhenger av at individets evne til å oppleve og respektere autonomi (Ryan & Deci, 2017b, s. 20-21). Denne siste er vel underteorien som er minst relevant for min studie.

Underteorien som derimot er mest relevant for mitt arbeid, og som jeg vil utdype nærmere, er Organismic integration theory (OIT). I det videre omtales den med den norske

oversettelsen, organismisk integrasjonsteori. Den tar for seg motivasjon som et bevegelig kontinuum fra amotivasjon via ytre motivasjon, til indre motivasjon. I tillegg differensierer den i ulike typer ytre motivasjon utfra hvordan den ytre motivasjonen er styrt og integrert i en selv. Fordi jeg anser dette vil være nyttig for mitt arbeid, har jeg valgt modellen. Et annet viktig moment er at den antas å være generell og gjeldende for ulike kulturer (Ryan & Deci, 2000a, s. 63).

### **3.3 Motivasjon sett i lys av organismisk integrasjonsteori**

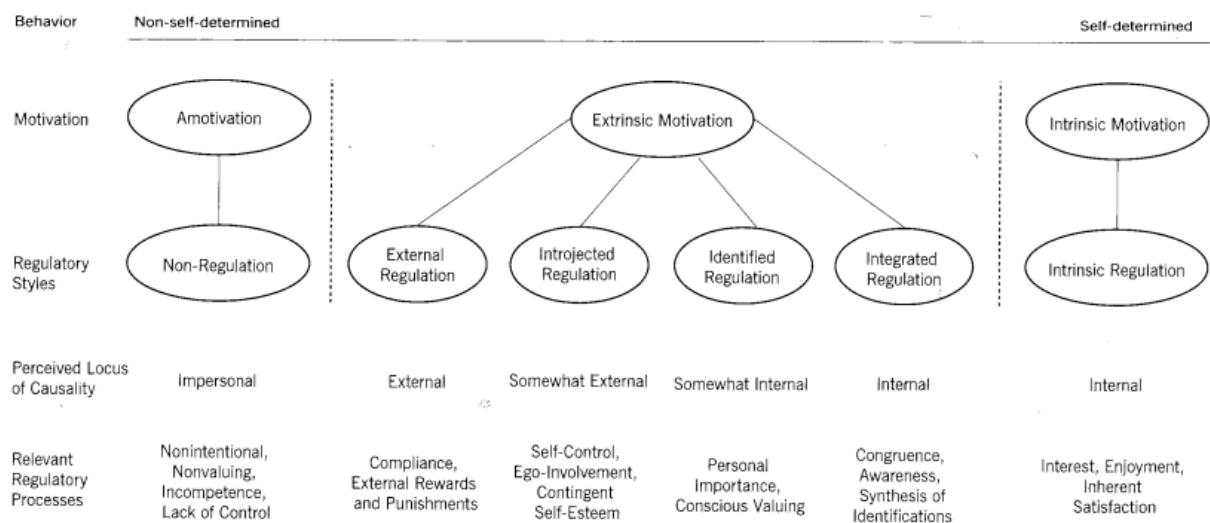
For at en teori skal være organismisk forutsettes det at mennesker er naturlig aktive og at adferd delvis reguleres gjennom indre strukturer som utdypes gjennom erfaring (Deci & Ryan, 1985, s. 113). Organismisk integrasjonsteori innenfor selvbestemmelsesteorien forklarer hvordan adferd som er blitt motivert av ytre faktorer kan internaliseres i individet. Å internalisere er prosessen hvor man tar inn over seg en verdi og forvandler den til sin egen ( se figur på neste side). For eksempel når man aksepterer verdier og normer som samfunnet forventer på grunn av ytre press og forventning. I dette eksempelet vil det være behovet for tilhørighet som er drivkraften (Deci og Ryan 1985, 116-117). Et eksempel knyttet til konteksten for denne oppgaven kan være å godta at skolegang er nødvendig om man ønsker en (stabil) jobb i Norge.

Teorien skiller seg med andre ord fra andre syn på ytre motivasjon ved at ytre motivasjon varierer i graden den kan anses å være autonom eller selvbestemt. Å gå på skole fordi man vil unngå sanksjoner og bli trukket i lønn, eller oppnå økonomisk støtte, eller å gjøre dem fordi det er nyttig for fremtidig karriere er begge former for ytre motivasjon. Forskjellen er at den første blir utført på grunn av ytre kontroll mens den siste innebærer en følelse autonomi og kontroll (Ryan & Deci, 2000a, s. 60). Ytre motivasjon differensieres altså i forhold til graden motivasjonen er ytre kontrollert eller indre kontrollert, eller selvbestemt (Ryan & Deci, 2000b). Det er høyere motivasjon, engasjement og resultater jo mer internalisert motivasjonen er (Ryan & Deci, 2000b, s. 61). Dette viser at økonomisk motivasjon ikke er den mest fordelaktige i forhold til læring.

Figuren på neste side viser taksonomien av motivasjon, innenfor den organismiske integrasjonsteorien (Ryan & Deci, 2000a; 2017a, s. 193). Den ble introdusert for å beskrive

de forskjellige formene for ytre motivasjon og de kontekstuelle faktorene som enten fremmer eller hindrer internalisering og integrering (Ryan & Deci, 2000a, s. 61). Av figuren kan man se bevegelsen fra ytre regulering av motivasjon mot integrert, selvbestemt regulering av aktiviteter. Det at ytre motivasjon er integrerte ligner, men er ikke det samme som at den er indre motiverende. For hvert steg mot integrert selvregulering vil man forbedre læringskvaliteten (Deci & Ryan, 1985, s. 265).

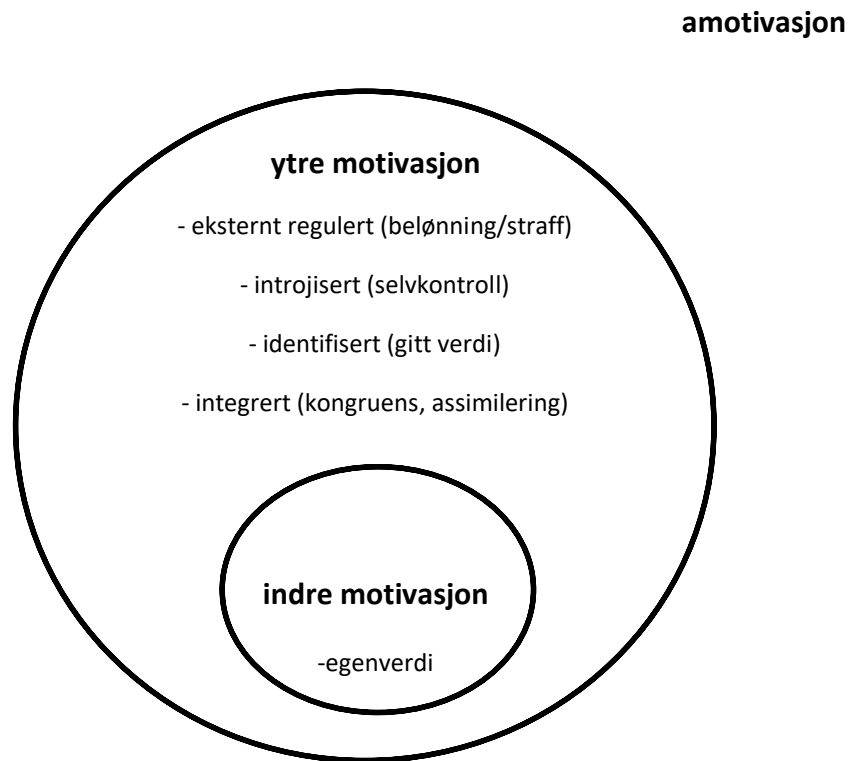
Figur 3 Taksonomi av organismisk integrasjonsteori (OIT)



*Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness* av Ryan, R. M. & Deci, E. L.(2017). ©Guilford Press

På neste side er min versjon av taksonomien av motivasjon basert på organismisk integrasjonsteori. Jeg har valgt å endre modellens fremstilling og sette teorien opp som en sirkel i stedet for en linje, fordi jeg synes de ulike typene motivasjon og bevegelsen fra ytre til indre motivasjon kommer tydeligere frem slik. I tillegg kommer det tydeligere fram at det å være amotivert betyr at man ikke er motivert, og dermed ikke handler.

Figur 4 Taksonomi av OIT Redigert



Den opprinnelige figuren er lineær, men jeg mener min fremstilling også viser tydelig internaliseringsprosessen i den ytre motivasjonen. Dette er en proaktiv prosess hvor man går fra regulering ved ytre til regulering med indre prosesser. Den ytre motivasjonen er også organisert etter hvor forskjellig grad av autonomi eller selvbestemmelse den innebærer (Ryan & Deci, 2000a, s. 61). Jo mer integrert desto mer autonom er selvbestemmelsen.

Eksternt regulert ytre motivasjon oppstår av ytre krav eller for å oppnå belønning for noe som er pålagt utenfra, eller å unngå straff. Man kan føle seg kontrollert eller fremmedgjort. Denne typen adferd ble kontrastert med indre motivasjon i tidlig forskning, og er av typen motivasjon behavioristene ville godkjent (Ryan & Deci, 2000a, s. 62) . I oppgavens kontekst kan at det å gå på skole og å ta utdanning blir opplevd som et krav.

Å introjisere innebærer at man tar inn noe, men aksepterer ikke. Det er starten på internalisering (Ryan & Deci, 2000b). Denne typen ytre motivasjon er fremdeles regulert, men av betinget selvfølelse. Et klassisk eksempel er ego-involvering hvor en person gjør noe for å øke eller beholde selvfølelse og føle seg verdifull. Denne typen motivasjon er fremdeles ikke blitt en del av selvet (Ryan & Deci, 2000a, s. 62). Eksempler på dette kan være å følge regler for å unngå skam eller skyld, eller at man jobber i stedet for å være hjemmeværende fordi det er vanlig at kvinner gjør i Norge. Dette kan være tilfellet for mange kvinner i gruppen jeg skriver om. Det kan også være en type motivasjon som kommer naturlig eller automatisk for de som er fra samfunn eller kulturer som er opptatt av ære. Man ønsker ikke å skille seg ut eller være annerledes.

Når ytre motivasjon er i kategorien identifisert er den delvis internt regulert i form av at man har bevisst vurdert og gitt det personlig verdi. Man har altså sett den personlige viktigheten av handlingen og akseptert reguleringen som sin egen (Ryan & Deci, 2017a). I situasjonen med grunnskolen kan dette være at man gjør hjemmearbeid fordi man har godtatt at det er en del av prosessen med å lære. Likevel kan det jo være at grunnen til at mennesker ikke gjør leksene ikke er mangel på identifisert motivasjon, men det faktum at de er voksne med oppgaver og plikter i forhold til familie og barn.

Den mest autonome formen for ytre motivasjon er den som er integrert. Dette skjer når reguleringer blir fullt assimilert; at man tar noe som sitt eget. Bakgrunnen for dette er at man gjennom selvransakelse får reguleringene til å samsvare med ens andre verdier og behov. Jo mer man internaliserer grunnene for en handling og assimilerer dem, desto mer blir ens ytre motiverte handlinger selvbestemt. Integrert ytre motivasjon ligner indre motivasjon, men er likevel ytre motivasjon fordi handlingen gjøres for sin antatte instrumentelle verdi i et utfall som er forskjellig fra handlingen (Ryan & Deci, 2000a, s. 62). At ytre motivasjon er blitt integrert innebærer at en oppfatter det som en del av seg selv, for eksempel at man er en god elev/student. Dette har likhet med indre motivasjon fordi begge er former for autonom selvregulering. Forskjellen er at ved indre motivasjon styres en av aktiviteten i seg selv, mens ved ytre motivasjon er aktiviteten interessant fordi den har et ønsket utfall (E. Deci et al., 1991, s. 328).

I den engelske teorien brukes amotivation som en separat, men viktig reguleringskategori i OIT. Dette ordet brukes videre i fornorsket utgave, amotivasjon, i stedet for begrepet å være umotivert. Dette brukes fordi det ikke finnes et tilsvarende ord på norsk, og det beskriver det differensierte konseptet jeg beskriver under bedre enn begrepet å ikke være motivert. Når et individ ikke finner verdi, belønning eller mening i en handling er det usannsynlig at man vil utføre den. Man er amotivert. Det kan beskrives som en tilstand hvor man enten ikke er motivert til å handle eller at man ikke handler bevisst. Man kan si at skillet mellom motivasjon og å være amotivert ligger i intensjonen (Ryan & Deci, 2017a, s. 190). På samme måte som ytre motivasjon er også amotivasjon et differensiert konsept. Det er sett på som et resultat av to forskjellige kilder. Den ene kilden til amotivasjon handler mer om autonomi enn kompetanse. Den stammer fra likegyldighet til oppgaven eller utfallet (s. 191). Man søker ikke på jobber fordi man ikke forventer å få dem. Den andre og mest fremtredende er den som er et resultat av mangel på oppfattet kompetanse. Opplevelsen av dette kan ha to utfall. Enten at man tror man ikke kan oppfylle krav eller handle adekvat, eller at man tror at en handling ikke får ønsket utfall. Dette kan være at man har dårlig selvfølelse i forhold til skoleoppgaver eller at man ikke vil klare å gjennomføre.

Teorien og figurene som er presentert i dette kapittelet er grunnlaget for hvordan intervjuguiden til intervjuene ble utformet og strukturert. Dette vil jeg utdype i kapittel fire. Teoriene har også vært den overordnede mal for koding, kategorisering og tolkning av informasjonen som kom frem av intervjuene som ble gjort.

Kapittel to og tre har lagt frem teori som belyser underspørsmålene: «hvilke muligheter og utfordringer har voksne minoritetsspråklige elever med fluktbakgrunn, og hva sier forskningen om denne gruppen?», «hva kjennetegner motivasjonsbegrepet, hvordan kan motivasjon knyttes til voksne elever i grunnskolen?». I neste kapittel vil jeg legge frem hvilke metodologiske vurderinger og valg jeg har gjort for å kunne finne svarene. I tillegg vil jeg reflektere rundt etikk og forskningens kvalitet.

## **4 METODOLOGISKE GRUNNLAG, VALG AV METODE OG VURDERINGER KNYTTET TIL ETIKK OG FORSKNINGENS KVALITET**

Når man skal etablere kunnskap, slik man vil i et forskningsprosjekt som denne masteren, møter man ikke verden uten forutsetninger. Mye er intuitiv kunnskap som kan styre forskningsprosessen uten at man er klar over det. Ved en kvalitativ undersøkelse, som er metoden som brukes i denne masteren, er det spesielt viktig å reflektere over dette fordi det er samme person som gjennomfører både datainnsamling, analyse og fortolkning av resultatene. Dette gjør at det er interessant å vite noe om forskerens for forståelse og bakgrunnskunnskap da dette nødvendigvis speiles i oppgaven (Johannessen et al., 2016).

Historisk har forskningsparadigmer oppstått, gjennomgått kriser og blitt avløst av konkurrerende paradigmer. Det å starte sin egen forskning med å utforske forskningsparadigmer er et alternativ til å bare se på forskningsspørsmål (Hatch, 2002). I planleggingen av oppgaven er det brukt en oversikt over ulike paradigmer og hvilke implikasjoner dette gir for ontologi, epistemologi og metodologi (s.13). Ut fra dette grunnlaget ble det gjort valg av metode for datainnsamling og analyse.

I oppgaven tas det utgangspunkt i et konstruktivistisk ontologisk perspektiv og hermeneutisk epistemologi. Disse fører til at det er gjennom erfaringsbaserte, lokale og spesifikke mentale konstruksjoner at virkeligheten blir tilgjengelig (Hatch, 2002). Dette innebærer at det er gjort et valg om å bruke kvalitativ fenomenologisk metode til å gjøre intervjuer og senere tolke dem. I dette kapitlet utdypes teorien, og det gis også en gjennomgang av hvordan informantene til oppgaven ble rekruttert, hvordan intervjuene ble forberedt og gjennomført og hvordan de innsamlede data ble behandlet og analysert. Avslutningsvis presenteres forskningsetiske vurderinger som har blitt gjort i forbindelse med arbeidet.

## 4.1 Konstruktivistisk ontologi og hermeneutisk epistemologi

Ontologiske teorier dreier seg om grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut, og hvilke forutsetninger om menneske og samfunn som en kan ta for gitt i en undersøkelse. I samfunnsvitenskapen eksisterer det forskjellige oppfatninger av hva som er grunnleggende trekk ved mennesket og den sosiale virkeligheten. Forutsetningene vil ha betydning for resultater og konklusjoner av undersøkelser (Johannessen et al., 2016, s. 52). Masteroppgavens formål er å forstå, og forskeren søker å forstå informanters perspektiver i en bestemt kontekst. Forsker og deltaker konstruerer dermed virkeligheten sammen (Hatch, 2002). Innenfor et konstruktivistisk ontologisk forskningsparadigme ligger det, som tidligere nevnt, til grunn at virkeligheten er konstruert. Det at det dermed finnes flere «virkeligheter» kan forstås som at det er flere tolkninger av virkeligheten. Oppgaven min er ikke strukturert på konstruktivisme per se, men at virkeligheten er konstruert, og ikke noe man kan bare observere og beskrive er mitt ontologiske utgangspunkt.

Epistemologiske teorier er ulike oppfatninger om hvordan man skaffer seg kunnskap om denne verden. Man kan si at det dreier seg om kunnskapens natur (Hollis sitert i Johannessen et al., 2016, s. 50). Det er umulig å si noe om et menneske uten å forstå og fortolke ut fra historiske, kulturelle, sosiale og samfunnsmessige forhold (Thomassen, 2006). Med bakgrunn i dette blir det tydelig at mitt epistemologiske utgangspunkt er hermeneutikken. Hermeneutikkens røtter går tilbake til antikken som en metode brukt av kirkefedrene for å tolke og forstå tekster. Tekstenes historiske kontekst var viktig for å kunne tolke og forstå religiøse tekster. I sin videreutvikling har hermeneutikken vært en motreaksjon på en positivistisk forståelse av kunnskapsproduksjon. Positivismen innebærer en grunnleggende antakelse om at det finnes noen grunnleggende lover i sosiale systemer, slik det eksempelvis er i fysikken. Innenfor menneskelig handling hvor fortolking og forståelse i vid forstand er blitt grunnlagt (Thomassen, 2006, s. 143). En av de viktigste bidragsyterne til hermeneutikken i nyere tid er Hans Georg Gadammers hermeneutiske teori som ble lagt frem i boken «Sannhet og metode» i 1960. All menneskelig forståelse bygger på antagelser basert på tidligere erfaringer. Disse erfaringene danner grunnlaget for vår før-forståelse. Denne før-forståelsen kan også kalles for-dommer, i betydning at det er en forståelse man har av noe, uten at denne nødvendigvis er negativ slik vi antar ved begrepet



fordommer, altså noe dømmende (Drønen, 2011, s. 21). Disse for-dommene er det nødvendig å være bevisst i møte med mennesker eller teksten man skal undersøke. Med utgangspunkt i disse vil man gå inn i det som kalles den hermeneutiske spiral eller sirkel. For-dommene møter ny innsikt, som blir til ny forståelse. Denne forståelsen endres igjen ettersom man får ny innsikt eller forståelse. Man kan si at man forstår helheten ut fra delene og delene ut fra helheten. I følge Gadamer har ethvert menneske sin forståelseshorisont og det er innenfor denne, man oppfatter verden. Kan man få to horisonter til å møtes vil en ikke nødvendigvis være enige, men oppnå forståelse (Fretheim, 2011, s. 37; Thomassen, 2006, s. 88).

I mitt møte med deltakerne i denne studien har jeg med meg mine for-dommer i form av erfaringer med og antakelser om gruppen som lærer og person med norsk etnisk bakgrunn. Gjennom intervjuene bringer deltakerne sine virkeligheter på banen, og min forståelse endrer seg. Noen ganger spurte jeg oppfølgingsspørsmål for å avklare og at jeg forstod dem riktig. Endring av forståelsen og opprettelse av nye for-dommer skjer igjen gjennom analyse og tolkning av intervjumaterialet. Jeg tolker og rekonstruerer det som kom frem i intervjuene. På denne måten vil virkeligheten endre seg gjennom den hermeneutiske spiral. Målet er at min horisont smelter sammen med deltakernes i form av at vi får en felles forståelse av deres motivasjon for å gå på grunnskole, og at dette kan brukes i videre forskning. Gjennom disse rundene i den hermeneutiske sirkel vil jeg også kunne utvikle min interkulturelle kunnskap.

## **4.2 Kvalitativ fenomenologisk metode**

Kvalitativ metode er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på. Det gir også grunnlag for å undersøke fenomener på en mer fyldigere måte (Johannessen et al., 2016, s. 28). Slike eksplorative undersøkelser har dermed til formål å utforske forhold eller fenomener som er mindre kjent eller helt ukjent, og de kan ha som mål å identifisere interessante problemstillinger som kan ses nærmere på i fremtiden (s.53). I denne oppgaven er det viktig å få frem informantenes erfaringer og oppfatninger. Dette kan gjøres ved fenomenologisk-inspirert tilnærming som benyttes når forskeren ønsker å få økt innsikt i og forståelse av folks verden. For å forstå

verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten og ikke omvendt. I fenomenologiske undersøkelser er det vanlig å analysere meningsinnhold når man er opptatt av innholdet i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et intervju. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 169), noe jeg ønsker å gjøre gjennom intervjuer. Denne tilnærmingen har en klar sammenheng med det hermeneutiske epistemologiske grunnlaget for oppgaven. Videre er det viktig å påpeke at fenomenologiske undersøkelser er «tykke» og grundige beskrivelser av hvordan noe oppleves. På denne måten kan en få frem stor variasjonsbredde (M. Thomassen, 2006, s. 171).

#### **4.2.1 Valg av og for semi-strukturert intervju**

Som tidligere nevnt blir kunnskap innenfor konstruktivistisk ontologi betraktet som en menneskeskapt, unik og særegen konstruksjon av verden. Dette innebærer at man kan fremskaffe kunnskap gjennom ulike kvalitative metoder, eksempelvis gjennom intervju. Det er forsker og informant som skaper en felles forståelse (Hatch 2002).

Intervjuer egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn et strukturert spørreskjema tillater. Det brukes når en ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informantenes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen. En til en intervju er også mest hensiktsmessig når temaet er intimt eller personlig, når det å skille seg ut fra gruppa er negativt eller det er mange tema som skal diskuteres (Johannessen et al., 2016, s. 144)

I et strukturert intervju er det på forhånd fastlagt både tema, spørsmål, og rekkefølgen på spørsmålene. Dette kan ligne på intervjuer basert på forhåndskodede spørreskjemaer. Det er imidlertid en forskjell ved at spørsmålene i kvalitative intervjuer stort sett er åpne, det vil si at de ikke er formulert svaralternativer på forhånd. Informantene formulerer svarene med egne ord. Forskerne har mindre innvirkning på hvordan informanten svarer, og svarene viser hvordan informanten har forstått spørsmålene. Forskerne får derfor andre typer svar enn ved forhåndskodede spørreskjemaer. Selv om forskeren bruker åpne spørsmål, kan det være nødvendig med en viss standardisering for

eksempel alle informantene i en undersøkelse får samme spørsmål. Fordelen med en slik form er at det er enklere å systematisere. Ulempen er at det gir en begrenset fleksibilitet, og man kan ikke skreddersy det enkelte intervju til den enkelte informant (s. 146). Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer også best frem når informantene kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (s. 143).

Med bakgrunn i de teoretiske betraktningene over, og på grunn av det språklige nivået til mine informanter, ble det til denne oppgaven funnet mest formålstjenlig å gjennomføre en blanding av strukturert og semi-strukturert intervju. Intervjuguiden ble strukturert innenfor et sett med spørsmål, som var satt opp i en bestemt rekkefølge. Det var likevel rom for å endre på rekkefølgen på spørsmålene underveis i intervjuet, og spørsmålene var åpne nok til at en kunne ta opp ulike tema og svaralternativ. Disse valgene ble gjort fordi deltakerne ikke nødvendigvis har ordforråd til, og erfaring med, fri samtale om emne; men trenger et stillas i form av tydelige spørsmål formulert på et enkelt språk.

### **4.3 Datainnsamlingsprosessen**

I tillegg til å se på vitenskapsteoretisk bakgrunn, og å gjøre valg for metode, må det også tas hensyn til den formulerte problemstillingen for oppgaven og de to tilhørende underspørsmålene. I følge fenomenologisk fremgangsmåte bør problemstillingen formuleres slik at forskeren forsøker å forstå meningen med den erfaringen eller det fenomenet han studerer, og han ber informantene om å beskrive sine erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 170). Ut fra dette måtte jeg finne en måte å få frem den informasjonen jeg søkte. Som tidligere omtalt, tok jeg utgangspunkt i motivasjonsteorien og lagde spørsmål som jeg antok ville belyse de ulike delene av teorien.

#### **4.3.1 Utforming av intervjuguide**

Det som var fokus ved utforming av intervjuguiden, var det viktigheten av å få frem informantenes meninger på tross av at de kunne ha begrensede språkferdigheter. Dette førte som tidligere nevnt til valg om å bruke semi-strukturerte intervjuer. Målet var å innhente rikst mulig data selv med informanter med begrensede ferdigheter på norsk.

Selve spørsmålene ble formulert på enkel norsk (se vedlegg). Det ble også lagt opp til at spørsmålene kunne følges opp med konkrete eksempler dersom det skulle vise seg at de ikke ble forstått eller at informanten(e) hadde utfordringer med å relatere til spørsmålet. Innholdet i spørsmålene ble strukturerte ut fra de ulike delene i selvbestemmelsesteorien og organismisk integrasjonsteori (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2017a). Tanken var at ulike spørsmål ville kunne gi meg svar på de ulike delene av denne. Spørsmålene «hva gjør at du velger å gå på skolen om morgenen?» og «hvorfor har du valgt å gå på grunnskole i Norge» tar sikte på å få frem hvorvidt man er indre eller ytre motivert. Om man er ytre motivert og om motivasjonen er ytre regulert vil kunne komme frem i svar på spørsmålet «Er det noe som presser deg til å gå / gjør at du går på skole». Om den ytre motivasjonen er introjisert forsøkes å få frem gjennom spørsmålet «hvordan ville du følt deg hvis du valgte å ikke gå på skole?», og om motivasjonen er identifisert kan komme frem gjennom spørsmålet «er det noe som er viktigere enn å gå på skole». Etter å ha gjennomført pilotintervju (se under), valgte jeg å legge til et spørsmål om økonomisk motivasjon. Dette var ikke på den originale intervjuguiden, men er inkludert i den endelige versjonen som er vedlagt oppgaven. Begrunnelse følger under.

### **4.3.2 Pilotintervju**

I tiden prosjektet var til vurdering hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), valgte jeg å bruke tiden på å gjennomføre pilotintervjuer. Jeg ønsket blant annet å få sjekket ut om spørsmålene var forståelige, og hvordan de var tilrettelagt elevenes språklige nivå. Jeg spurte elevene i en klasse jeg underviste fordi jeg kjente deres språknivå. Fordi jeg ikke hadde gjennomført slike intervjuer før var denne prosessen veldig nyttig. Jeg oppdaget at spørsmålene var forståelige, men at jeg i løpet av intervjuet noen ganger måtte spørre om jeg tolket svarene riktig. I tillegg valgte jeg å spørre om økonomi og hvilken betydning dette hadde for valg av grunnskole. Måten informantene testintervjuene ble gjennomført med reagerte og svarene jeg fikk gjorde at jeg valgte å inkludere dette i intervjuguiden.

Jeg transkriberte ikke testintervjuene, men hørte gjennom dem. Da oppdaget jeg mye om min egen måte å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål. I første intervju svarte jeg ofte bekræftende på det de sa med et ja, hmm eller ok. Da jeg ble oppmerksom på dette

valgte jeg neste gang å heller stille et motspørsmål så jeg ble sikker på at jeg oppfattet riktig. Jeg er glad for at jeg gjorde dette fordi jeg lærte mye og det gav meg mulighet til å endre framgangsmåte før jeg satte i gang. Jeg tror også at intervjuene ble kvalitativt bedre av dette, noe som styrker validitet og reliabilitet ved datainnhenting.

### **4.3.3 Utvalg av deltakere til prosjektet**

Av etiske hensyn var det ikke aktuelt å benytte egne elever som informanter. Selv om det i alle intervjusituasjoner vil oppstå et skjevt maktforhold er min vurdering at dette vil kunne forsterkes ved at intervjueren også er i posisjon i forhold til informanten i den daglige skolegangen, og at dette ville kunne påvirke informasjon som blir gitt eller holdt tilbake.

Etter rask godkjenning på søknad fra NSD kontaktet jeg derfor en skole med voksenopplæring i en nabokommune, med forespørsel om hjelp til å skaffe informanter til min studie. Responsen var overveldende positiv, og i løpet av kort tid var både informanter og tidspunkt for intervjuer på plass, totalt 6 informanter. Lærerne presenterte studien i klassen og gikk gjennom og forklarte samtykkeerklæringen. De som ønsket å delta meldte seg på. Jeg hadde ingen kontroll på utvalget. Variabler som botid i Norge, kjønn, alder og nasjonalitet kunne jeg ikke velge. Dette ble tilfeldig avgjort av hvem som ønsket å delta i studien. Heller ikke lengde på skolebakgrunn var en variabel som kunne velges, men forutsetningen for var at det måtte være innenfor rammen for prosjektet, altså 0-7 års skolegang. Det viste seg at deltakerne likevel var jevnt fordelt i forhold til disse kategoriene. Jeg intervjuet fire kvinner og to menn i alderen 25 til 44 år. De hadde fra 0 til syv års skolebakgrunn og hadde bodd i Norge i 1,5 til 6 år. Halvparten var på grunnskolen som en del av introduksjonsordningen (intro), mens den andre halvparten mottok flyktningstipend fra Lånekassen. Deltakerne kom fra fire ulike land (Eritrea, Irak, Kongo og Syria). Dessverre fikk jeg ikke noen informanter fra et land som representerer en stor gruppe i grunnskolen, Somalia (Mølland et al., 2018). Under har jeg presentert deltakerne i et skjema med relevant informasjon. Med bakgrunn i retningslinjer for personvern gitt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er deltakerne gruppert i kategorier etter alder og skolebakgrunn. På denne måten vil det bli vanskeligere å kunne identifisere deltakerne. Jeg har også gitt dem navn i stedet for å angi om deltakeren er

kvinne eller mann. Dette både av personvern hensyn og å ikke depersonifisere menneskene til kun informanter i et prosjekt (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2016).

Under presenteres en oversikt over informantene i studien.

Tabell 2 Oversikt over informanten i studien

	Judit	Rebekka	Alma	Isak	Josef	Kathren
alder	30 - 34	35 – 40	40 - 44	30 - 34	25 - 27	25 - 27
skolebakgrunn	0 - 3 år	0 - 3 år	4 - 5 år	4 - 5 år	6 - 7 år	6 - 7år
botid i Norge	5 år	6 år	4 år	3 år	1,5 år	6 år
antall barn	3	2	5	6	0	1
finansiering	stipend	stipend	intro	intro	intro	stipend

Introduksjonsordningen gis i inntil to år, med mulighet for forlengelse (Introduksjonsloven, 2003) og stipend fra lånekassen kan ikke fullfinansiere livsopphold under skolegangen (Lånekassen, 2021).

#### 4.3.4 Gjennomføring av intervju

I interkulturelt arbeid kan det være nyttig med bruk av tolk. En tolk må være språklig dyktig og i tillegg må hen kunne formidle kultur. I intervjuene skal tolken assistere og ikke ta over rollen til intervjupersonen (Kvale et al., 2009). Det ble i denne studien tatt et bevisst valg om å gjennomføre intervjuene uten tolk. Dette ble gjort med bakgrunn i antakelsen om at informantene som grunnskoledeltakere ville ha tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne samtale om tema. En annen overveielse var ønsket om at deltakerne skulle kunne forklare seg uforstyrret og med egne ord på norsk.

Det var opprinnelig fem informanter på skolen jeg kontaktet før sommeren, men på grunn av korona-situasjonen var to av disse ikke til stede på skolen den aktuelle dagen det var avtalt å gjøre intervjuene. En annen informant valgte å trekke seg da vedkommende følte hen ikke passet inn i kategorien med liten eller ingen skolebakgrunn, selv om antall år var innenfor kategorien som var definert for oppgaven. Dette førte til at det ikke var mulig å gjennomføre alle intervjuene før sommerferien, og det ble derfor tatt en avgjørelse om å kontakte en annen skole for å se om de kunne hjelpe med å skaffe informanter etter

sommerferien. Også her resulterte henvendelsen i overveldende positiv respons, og rett etter skolestart 2021 ble det gjennomført tre intervjuer her. Det ble også en retur til skolen hvor de første intervjuene ble gjennomført, hvor det ble gjort intervju med en av personene som var borte før sommeren. Den andre som hadde meldt seg var ikke lenger elev ved skolen. Det ble da, som tidligere nevnt, totalt seks informanter.

Lærerne i de aktuelle klassene hadde lagt frem studien og gått gjennom samtykkeerklæringen i plenum før elevene meldte seg på. Med tanke på personvern hensyn valgte jeg likevel å gå gjennom denne før vi startet på selve intervjuene. Begge skolene skaffet til veie grupperom hvor intervjuene kunne gjennomføres. Dette var et kjent og trygt sted for informantene. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. For å beskytte data ble intervjuene senere lastet opp til en sky med tilgang som krever to-faktor autentisering. Lydopptakeren med originale intervjuene ble låst ned og innholdet slettes etter at oppgaven er levert og godkjent. I det videre legges det frem hvordan de innsamlede data ble behandlet.

#### **4.4 Analyseprosessen**

For å kunne behandle data fra intervjuene kreves det først at disse transkriberes. Videre skal man finne meningsinnholdet i det som er kommet frem for å kunne presentere og tolke funnene. I fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnhold. Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Kvale et al., 2009). Det er fire hovedfaser i analyse. (Malterud sitert i Kvale et al., 2009). Det første man gjør er å danne seg et helhetsinntrykk, og å sammenfatte meningsinnholdet. I arbeidet med denne oppgaven innbefatter dette å lese gjennom de transkriberte intervjuene. Videre lager man koder ut fra kategorier og begreper som kommer frem av de innsamlede data. Ut fra kategoriene abstraherer man meningsinnholdet. Dette gjør at man sitter igjen med et kondensert materiale, og fra dette sammenfatter og rekontekstualiserer man innholdet. Det vil si at man bruker materialet man har og fra dette danner man nye beskrivelser og eventuelt begreper (Johannessen et al., 2016).

#### **4.4.1 Transkribering av lydfile**

Alle intervjuene ble transkribert umiddelbart etter at de var gjennomført. På denne måten kunne jeg også få med observasjoner og tanker jeg ikke hadde notert, fordi de var friskt i minnet. Jeg hadde heldigvis erfaring med transkribering fra tidligere, og min erfaring med undervisning av elever med dette språknivået gjorde at det ikke var like vanskelig det kunne vært for andre uten erfaring med gruppen å tyde og å skrive ned hva som ble sagt. Likevel er det en tidkrevende prosess. Et intervju som har vart i overkant av en halv time kunne ta både tre- og firedobbel tid å få overført til skriftlig fremstilling.

Da intervjuene var transkribert dukket det opp en problemstilling som ikke hadde vurdert grundig på forhånd. Hvordan skulle dataene fremstilles? Tanken var først å legge frem informasjonen slik den ble uttrykt muntlig ordrett skriftlig. Grunnen til dette var blant annet å vise hvilket nivå denne gruppen er på språklig og hvilken variasjon det er. Etter noen etiske overveielser og diskusjon med veileder falt valget på å endre sitatene slik at de ble grammatisk riktige, men likevel beholdt meningsinnholdet. Dette valget ble tatt med tanke på de etiske retningslinjene til NESH hvor det påpekes at det både skal tas hensyn til sårbare grupper og at forskningen ikke skal være en belastning (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2016). Å legge frem funnene med deltakernes egne ord vil kunne bidra til en stigmatisering av gruppen og fremstille dem på en annen måte enn det som er hensikten med denne oppgaven.

#### **4.4.2 Tematisk analyse**

Resultatet av transkriberingen var 21 sider med materiale. Hvert intervju var skrevet ned etter rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden. Denne var som tidligere nevnt organisert slik at de skulle kunne gi svar på ulike delene av motivasjonsteorien. Selv om dette var til stor hjelp i forhold til struktur på den store mengden data, gav ikke alltid de enkelte spørsmålene entydige svar. Etter å ha transkribert intervjuene satt jeg igjen med et inntrykk av noen hovedtema som kom frem gjennom svarene som var blitt gitt. Etter å ha lest gjennom det transkriberte materialet et par ganger satt jeg igjen med et par tema til. En slik sammenfatning uttrykker den første forståelsen av datamaterialet. Dette vil ha avgjørende



innflytelse på den endelige tolkningen, men man må samtidig være åpen for andre tolkninger kan endre seg i løpet av arbeidet med dataene (Johannessen et al., 2016, s. 171).

For å komme videre med sorteringen, og etter hvert analysen av materialet, var det nødvendig å sortere informasjonen i forhold til temaene som hadde kommet frem. Dette var også en tidkrevende prosess. Jeg merket svarene i intervjuene plasserte dem der de passet, under hvert tema og kategori. På denne måten fikk jeg også oversikt over om det var noen svar og utsagn som ikke hadde blitt med og det var mulig å ta en ny runde på disse for å se om de konstituerte en ny kategori, om de tilhørte et av de allerede definerte tema eller om det ikke var relevant for fremstillingen og analysen. En slik koding ble gjennomført her er en forutsetning for å få tak i meningsinnholdet og tolke det, men kodingen kan ikke erstatte fortolkningsarbeidet (Johannessen et al., 2016, s. 172).

Det gjenstående materialet var fortsatt stort. Derfor ble det gjort et utvalg og kondensering av materialet. Det ble også valgt ut sitater som kunne representere tema og kategorier. Ved å presentere funnene i kapittel fem ble det foretatt en slags sammenfatning og noen ganger også en rekontekstualisering. Materialet ble ikke brukt som et konkret svar på et spørsmål, men til å beskrive opplevelsen av et tema på en ny måte. Da jeg hadde skrevet presentasjonen var jeg ikke helt fornøyd med fremstillingen. Jeg undersøkte derfor teorien og siden inntrykket av den sammenfattede beskrivelse ikke var helt i tråd med inntrykket som kom frem i det opprinnelige materialet. Oppsummert kan analyseprosessen min beskrives slik:

Ved å sammenstille intervjuene, kan det påpekes mønster, avvik, regulariteter eller underliggende årsaker. For å gi innsikt i en situasjon eller et fenomen, trekkes de sentrale delene frem. Det er dermed en kontinuerlig veksling i den kvalitative analysen, mellom detaljer og deler, og helheten, noe som omtales som hermeneutisk sirkel. Selve analysen bli ofte kalt en hermeneutisk spiral, da den skaper stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Etter omskriving av kapittel fem følte jeg at det sentrale innholdet fra intervjuene var kommet frem og var klar for å tolke analysere disse i kapittel seks. Dette førte til nye runder i den hermeneutiske sirkel.

## 4.5 Forskningsetiske vurderinger

Ved siden av sikre å håndteringen av selve informasjonen som blir skaffet til veie gjennom intervjuene, må man også gjøre generelle forskningsetiske vurderinger i gjennomføringen av et forskningsprosjekt. Jeg har tidligere i dette kapitlet vist til retningslinjene til NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2016), og det er disse som har vært rettesnoren i de etiske hensynene som er tatt i forhold til innsamling, behandling og presentasjon av informasjon og funn i denne oppgaven.

Det er særlig tre hensyn en forsker bør tenke gjennom (Johannessen et al., 2016, s. 85). Det første er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette innebærer at man selv avgjør om man vil delta eller ikke og at man når som helst uten grunn skal kunne trekke seg. Dette bekreftes gjennom et informert samtykke (s.85). Det andre hensynet man bør ta er forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Deltakere skal kunne kontrollere hvorvidt informasjonen de oppgir skal kunne gjøres tilgjengelig for andre. man skal være sikker på at konfidensialitet er ivaretatt og at informantene ikke skal kunne identifiseres (s.86). Å ta ansvar for å unngå skade gjelder vel primært forskning som har med helse å gjøre, men satt i en videre kontekst kan det, som et tredje punkt, lenkes opp mot informasjon som kan berøre følsomme og / eller sårbare områder. Hovedfokus er at informantene skal utsettes for minst mulig belastning gjennom forskningen (s.86). Dette impliserer bestemte valg i mitt forskningsprosjekt som kommenteres i de følgende underavsnittene.

### 4.5.1 Konfidensialitet og personvern

Å opprettholde personvernet og konfidensialiteten til informanter er svært viktig i ethvert forskningsprosjekt. I dette prosjektet er det minimalt med personopplysninger som er tilgjengelig for meg som forsker. Informantene har blitt kontaktet via skolen, og jeg har ikke blitt oppgitt hverken telefonnummer eller epost-adresse. Informantene oppgav navnet muntlig da det ble foretatt en presentasjon før oppstarten på intervjuet, og de har signert på samtykkeerklæringen. Disse er i likhet med opptakeren som ble brukt til intervjuene oppbevart innelåst og vil makuleres når prosjektet er avsluttet. Opprinnelsesland er nevnt

generelt, men dette er ikke satt sammen med den enkelte informant. Utover det som er nevnt er det ingenting som skal kunne identifisere informanten.

#### **4.5.2 Informert samtykke**

En etisk utfordring med denne gruppen er å sørge for at samtykket faktisk er informert, at man forstår hva man sier ja til og deltar i. Etter å ha tatt kontakt med NSD før søknaden med prosjektbeskrivelsen ble levert fikk jeg tilsendt et forslag til samtykkeerklæring for sårbare grupper. Dette var utviklet ved OsloMet og har i ettertid blitt publisert på nettsiden til NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Det ble gjort tilpasninger til denne erklæringen, i forhold til innhold og bilder, for at den skulle passe til dette spesifikke forskningsprosjektet. Før jeg gjennomførte prøveintervjuene, gikk jeg gjennom denne med mine elever for å sjekke om den var forståelig. Det virket ikke som om det var noen utfordringer med dette da, og heller ikke da jeg hadde gjennomgang med informantene mine. På skolene hadde også denne blitt gjennomgått i klassen som en del av undervisningen, også for de som ikke skulle delta i studien, som en del av presentasjonen av opplegget.

#### **4.5.3 Forhold informant - forsker**

Det er alltid et skjevt maktforhold i en slik intervju-setting. Intervjuene startet med å presentere mine ønsker og formål med undersøkelsen – å lage en bedre skole for gruppen. Dette ble gjort for å forsøke å ufarliggjøre situasjonen og eventuelt få deltakerne bort fra ideen om at de måtte prestere noe. Selv om ikke deltakerne i undersøkelsen hadde noen relasjon til meg som lærer, hadde de blitt med i undersøkelsen fordi en av deres lærere hadde presentert og anbefalt prosjektet. De visste også at intervjueren var lærer. I mange kulturer er det stor respekt for de som innehar dette yrket. Det har også betydning for maktforholdet at intervjueren representerer en majoritetsgruppe og informantene representerer en minoritet både språklig og utdanningsmessig.

#### **4.6 Refleksjoner knyttet til forskningens kvalitet.**

Det er klart at et så lite prosjekt som denne masteroppgaven, med bare seks informanter, bare vil kunne gi en pekepinn eller ide om hvordan det store bildet ser ut. Likevel er det

viktig å se nærmere på forhold som kan ha betydning for studiens kvalitet. I kvalitative studier er det vanlig vurdere hvorvidt forskningen kan anses som pålitelig, gyldig og generaliserbar (De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), 2016)

#### **4.6.1 Pålitelighet**

Reliabilitet, eller pålitelighet, knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsen av data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 36). Dette kan synes mest aktuelt i forskning som benytter seg av kvantitative data, men kan også settes i forhold til teori og spørsmål som er stilt i en kvalitativ undersøkelse. Spørsmål som kan stilles er hvordan data er behandlet og om man får fram riktige data. I dette kapitlet spesielt, men også i oppgaven generelt er fokus størst mulig grad av transparens. Forskeren kan styrke påliteligheten og bidra til ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten til oppgaven og også en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten som er brukt gjennom hele forskningsprosessen (s. 229). For å få til dette må alle valg som er tatt gjort rede for. Styrker og svakheter, og problemer og utfordringer med oppgaven blir kommentert.

Presentasjonen av funn i kapittel fem og tolkningen av disse funnene i kapittel seks gir et bilde av oppfatningene til deltakerne, men både i intervjusituasjonen og den senere behandlingen av data har de gjennomgått en hermeneutisk prosess. Dette fører til at innholdet blant annet er farget av mine oppfatninger, min kategorisering og tolkning. Derfor blir også annen forskning som støtter eller taler mot antakelser og funn presentert.

Reliabilitetsspørsmålet ble også vurdert i lys av at informantene i studien har noe begrensede norskkunnskaper og at det ble tatt et valg om å ikke bruke tolk. Som vist i tidligere i kapitlet er antagelsen at dette ville sørge for at informasjonen som kom ikke hadde endret meningsinnhold i tolkeprosessen. Forståelsen av utsagnene ble også bekreftet med oppfølgings spørsmål i intervjuprosessen. For å kunne presentere funnene på en måte som ikke stiller informantene i et dårlig lys er utsagnene de kommer med gjort grammatisk riktige, men det er tatt hensyn til at meningsinnholdet er uendret. Dette har også betydning for oppgavens validitet eller gyldighet.

## 4.6.2 Gyldighet

Validitet eller gyldighet handler om hvor relevante er data er. Man kan si at det dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes og de konkrete data (Johannessen et al., 2016, s. 66). Spørsmålet er om dataene er gode representasjoner av det generelle fenomenet. I denne studien antas dette kravet å være oppfylt, for det er opplevelsen av informantenes egen situasjon som kommer frem. Disse representasjonene bygger på spørsmål som ble knyttet til teoretiske perspektiver presentert i kapittel to og tre. Dette er også med for å sikre valid datainnsamling.

For at en studie skal anses som gyldig bør den være stort nok til å kunne belyse problemstillingen eller at den bør gjennomføres til forskeren ikke lenger får ny informasjon (s. 112). Denne studien er liten, med bare seks informanter, som er intervjuet en gang. Den gir dermed kun en indikasjon på hvordan fenomenet motivasjon for grunnskolegang hos voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen tidligere skolegang kan være. Som tidligere nevnt meldte det seg ingen informanter fra et land (Somalia), som har mange voksne elever med fluktbakgrunn i grunnskolen. Dette gjør nok utvalget redusert, men som tidligere vist sier teorien at motivasjon ikke avhenger av kultur (Ryan & Deci, 2000a, s. 63). I denne konteksten tolkes dette til også å gjelde nasjonalitet.

## 4.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet henger sammen med allmenngyldighet og overførbarhet. Et moment knyttet til generaliserbarhet er hvor stor generell verdi eller betydning resultatene har. Det er forventet at kvalitative forskere bringer et unikt perspektiv inn i de studiene de gjennomfører, men det er viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke forskerens subjektive holdninger. Forskningen bør kunne reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale et al., 2009, s. 276). Resultatene bør også kunne overføres og brukes til å se på liknende fenomener (Johannessen et al., 2016). Disse kravene er fulgt i oppgaven ved at den som tidligere nevnt er bestrebet å være transparent. Overførbarheten vises også gjennom bruk og sammenligning med annen tidligere forskning.

Etter at det er foretatt etiske vurderinger og oppgaven har transparens i forhold til planlegging, innsamling og behandling av data kan funnene fra intervjuene presenteres i det følgende kapitlet.

## 5 SENTRALE FUNN FRA INTERVJUENE, SOM HAR BETYDNING FOR MOTIVASJON

I dette kapittelet presenteres hovedfunnene fra det analyserte datamaterialet. Funnene vil gi et innblikk i informantenes opplevde situasjon. De vil også si noe om hvilke faktorer som spiller inn på, og motiverer til valg av grunnskoledeltakelse, hos gruppen voksne minoritetsspråklige med fluktbakgrunn. Tanken bak spørsmålene i intervjuguiden var å få frem ulike typer motivasjon og at dette ville lette analysearbeidet. Dette var basert på tanken om at spørsmålene var mer eller mindre ferdig kodet. Under intervjuene ble deltakerne engasjerte og snakket om forskjellige temaer, som noen ganger var digresjoner. Dette førte til at det kom frem uventet informasjon, som likevel var relevant for oppgavens fokus.

Ut fra kodingen av det som ble sagt i intervjuene, og analyseprosessen, presenteres funn som både kan knyttes til underspørsmålet om muligheter og utfordringer denne gruppen har, og hovedspørsmålet om hvordan denne gruppen voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen tidligere skolegang og fluktbakgrunn motiveres til å velge å gå på grunnskole. Det er inkludert direkte sitater fra informantene for å belyse poeng, og flere sitater dersom det er forskjeller i syn og oppfatninger. Funnene blir ikke tolket videre i forhold til motivasjonsteori (fra kapittel tre), sammenlignet med annen teori og sammenstilt med annen forskning (fra kapittel to), før i kapittel seks.

I første del av kapittelet (del 5.1) kommer det frem hvor ulik skolebakgrunn deltakerne i prosjektet har, og hvilke hovedmål de har med grunnskolen. Her er det stor variasjon. Videre er kapittelet strukturert med funn som sier noe om hvordan det er å ha liten eller ingen skolebakgrunn, og å være voksen og minoritetsspråklig (del 5.2). Dette er fulgt av en del som belyser deltakerne i prosjektet sine tanker omkring skoledeltakelse (del 5.3). Avslutningsvis oppsummeres funnene (del 5.4).

## **5.1 Et nærmere blikk på deltakernes ulike skolebakgrunn og forskjell i uttalte mål**

I dette prosjektet er det seks informanter med ulik lengde på tidligere skolegang og ulike grunner til at man enten ikke fikk gå på skolen, eller at skolegangen ble avsluttet før grunnskolegangen var gjennomført. Det kan tyde på at lengden på skolegangen gir utslag i hvilke mål man har, eller føler man kan oppnå.

### **5.1.1 Deltakernes ulike skolebakgrunn**

Som en forlenget presentasjon og introduksjon til tema startet intervjuene med spørsmål om deltakernes tidligere skolebakgrunn. I tillegg er det i denne sammenhengen både interessant og viktig å få informasjon om skolegangen i hjemlandet. Det kan si noe om motivasjonen for skolegang, og bakgrunn for valg både i hjemlandet og her.

Grunnskoleelevene som ble intervjuet i forbindelse med prosjektet har variert skolebakgrunn. Den spenner seg fra å ikke ha gått på skole i det hele tatt til 7 års skolegang. Grunnen til at de ikke har tidligere skolegang, eller ikke har fullført denne, varierer også. En deltaker i prosjektet (Rebekka), har ingen skolebakgrunn. Hun gikk ikke på skole fordi det kostet penger i hjemlandet, og familien var fattig. En annen av deltakerne (Judit) hadde en syk far, og måtte derfor avslutte skolegangen innen det var gått tre år. De to deltakerne med fire til fem års skolebakgrunn (Alma og Isak) har svært ulik historie. Alma avsluttet fordi hun var en del av en tallrik familie som bodde på liten plass og vedkommende hadde ingen muligheter for å gjøre skolearbeid hjemme. Hun var likevel fornøyd med avgjørelsen da hun ikke likte å gå på skolen. Den andre, Isak, måtte jobbe for foreldrene på tross av at både lærer anbefalte, og barnet ønsket å fortsette på skolen. Han fortalte at etter avsluttet skolegang fortsatte han å møte opp på skolen hver dag. Der ble han hentet av faren som tok han med hjem for å jobbe. Til slutt gav han opp og innså at det ikke ble mer skolegang på tross av eget ønske og lærerens anbefaling. Den ene informanten med seks til syv års skolegang (Yousef) flyttet med familien til et annet land og måtte jobbe der. Det var ingen skolemuligheter for vedkommende i landet hen flyttet til. Den andre informanten med lengst skolegang i studien (Kathren) avsluttet før fullført skolegang fordi hun giftet seg.



### 5.1.2 Varierte ønsker og mål med grunnskolegangen

Alle deltakerne i denne studien er voksne mennesker. Alle informantene, bortsett fra en (Isak), har barn. Felles for alle er at de har som ønske og mål å komme seg i arbeid. Det er derfor ikke overraskende at det er dette som legges fram som hovedmål av alle deltakerne i studien. Det er likevel forskjell på de uttalte målene. Informantene som enten ikke har gått på grunnskole tidligere, eller har gått inntil tre år er mindre spesifikke i målene sine.

Jeg har ingen spesielle jobbønsker. Jeg kan jobbe med alt. Men norsk er vanskelig, ikke sant? Når jeg har lært nok norsk er det ingen problem. Da kan jeg jobbe med hva som helst. Det kommer til å bli bra. (Judith, 0-3 års skolebakgrunn, fem år i Norge )

Felles for de med minst skolegang er at de fokuserer mer på å forbedre grunnleggende språkferdigheter og generelle kunnskaper. Likevel hadde den andre deltakeren med minst skolegang, og seks år i Norge, (Rebekka) noe klarere mål. Disse var satt ut fra personlige egenskaper. Hun betraktet seg selv som en sosial person og likte å jobbe med mennesker. Derfor ønsket vedkommende å jobbe i eldreomsorgen. Informanten med lengst skolegang og seks år i Norge, (Kathren) nevner først bare det å lære norsk som mål, men utover i intervjuet nevner hun fagbrev og jobb innen helse eller frisør som jobbønsker. Det generelle inntrykket er at de som har gått lengre på grunnskole i hjemlandet har klarere utdannings- og yrkesmål, og også mål om lengre utdanning. Å ha en midlertidig jobb kan også være et middel for å finansiere videre studier.

Ja, jeg ønsker å studere, men først må jeg ha en jobb. Jeg tenkte at jeg skal bli bussjåfør eller lastebilsjåfør og samtidig skal jeg fortsette å studere. Hvis jeg har en sjanse skal jeg bli ingeniør. Kanskje. Jeg er flink i matematikk. Først må jeg gå på karrieresenteret to år for å ta sertifikatet som bussjåfør eller lastebilsjåfør. Eller jeg kan ta dette gjennom kurs. Det er to muligheter. Kurs tar bare 6 måneder. Etterpå skal jeg studere. (Isak, 4-5 års skolebakgrunn, tre år i Norge)

En informant understreker forskjellen han har i valgmuligheter i Norge i forhold til andre steder. Her er det mulig å få oppfylt personlige ambisjoner. Det handler ikke bare om å jobbe for å leve, men mer om selvrealisering.

Jeg vil ha en jobb som jeg liker. Jeg har bodd i fire land og jeg har jobbet i disse land, men jeg bare jobbet for å leve. Jeg var ikke 100% interessert i denne jobben. Men nå jeg har mål og jeg jobber. En jobb som ikke er interessant, men jeg jobber fordi jeg har et mål om en annen jobb. (Yousef, 6-7 års skolebakgrunn, ett og et halvt år i Norge)

Forhold knyttet til at informantene er menneskene med som kommer fra andre kulturer og tradisjoner kom også frem. Dette kan legge føringer på valg man tar. Et eksempel på dette er at man som kvinne velger tradisjonelle omsorgsyrker. Kulturbakgrunnen kan også antas å skape utfordringer.

Mitt mål det er jobb. Jeg tenkte på salg og service, men jeg tror det er litt vanskelig for meg. Ja jeg tror det fordi jeg må se på min alder. Jeg er over 40 år. Kanskje det ikke passer for en som bruker hijab. Jeg tror det. Det er litt vanskelig. Jeg bytter min vei. (Alma, 4-5 års skolebakgrunn, fire år i Norge)

På tross av at hun regner med å få fagbrev og å være kvalifisert viser dette utsagnet at det å bruke hijab av informanten antas å være en utfordring i forhold til det å kunne få jobb. I tillegg tenker hun at hennes alder vil begrense valgmulighetene hun har. Det å være voksen vil jeg se nærmere på videre i oppgaven (del 5.2.2)

## **5.2 Deltakernes syn på det å ha liten eller ingen skolebakgrunn, å være voksen elev og å være minoritetsspråklig.**

I denne delen er det ikke inkludert noe eksplisitt om det å ha fluktbakgrunn. Selv om det ble antydnet, var ingen som kom inn på tema. Det var heller ingen spesifikke spørsmål om dette ut fra en antakelse om at denne type informasjon kunne bli gitt implisitt. Det hadde heller ikke et hovedfokus i undersøkelsen.

### **5.2.1 Utfordringer med skole og fag**

Som det kom frem av teorien i kapittel to har gruppen muligheter til å ta utdanning, men det er også utfordringer knyttet til det å ha liten skolebakgrunn og det å være voksen minoritetsspråklig grunnskoleelev med fluktbakgrunn. I likhet med at det å ha ulik skolebakgrunn synes å gi utslag i forskjellige mål med grunnskoleopplæringen, virker det også som at dette spiller inn på opplevelsen av utfordringer med skolegangen.

Å være helt uten skolebakgrunn har sine spesielle utfordringer, som tidligere er omtalt i teorien (Benseman, 2014; Hvenekilde et al., 1996; Kulbrandstad, 2003; UNESCO Education Sector, 2004). Det ble i intervjuene ikke fulgt opp med spørsmål om andre utfordringer og hva som hadde måtte læres, da dette ville være en del av en annen problemstilling. Det kom likevel tydelig frem at dette er en prosess som er vanskelig og tar

tid. Deltakeren som ikke hadde skolegang fra hjemlandet fortalte hvilken seier det var å kunne skrive navnet sitt, og også at det var utfordrende å komme så langt. Hun kommenterer også at det er forskjell på de som ikke har skolebakgrunn og de som har gått på skole i hjemlandet.

Først lærer du å snakke (norsk). Så begynner du å skrive, men det går ikke fort. Det er noen som går på grunnskole et eller to år, etterpå går de på videregående. De forstår fra før, de bare bytter språk. (Rebekka, 0-3 års skolegang)

Det er ikke bare de uten skolegang som har utfordringer med både språk og fag. Og slik det antydes fra deltakeren med minst skolegang er det ikke så enkelt som å bare bytte språk. Fagene har ikke nødvendigvis det samme innholdet som i hjemlandet. Den av informantene som har mest skolegang (Kathren) kommenterer at matematikken ikke er den samme som i hjemlandet. Det er ikke bare annet innhold i fagene, men også nye fag. I tillegg til norsk skal man på grunnskolen også lære engelsk. Dette innebærer at man skal lære et nytt språk parallelt med at man blir bedre i norsk. Dette kan skape forvirring og oppfattes som vanskelig. Isak sier: det er litt vanskelig å lære to språk på sammen tida, engelsk og norsk. Kathren synes også det er utfordrende da hun bare hadde en time engelsk i uka i to år, da hun gikk på skole i hjemlandet.

Informantene beskriver også emosjonelle sider ved læringsutfordringene. Å gå fra å være en fungerende voksen person i samfunnet man kommer fra til å ikke forstå det mest grunnleggende, eller å kunne gjøre seg forstått. Dette er utfordrende. En av informantene (Isak) forteller at han satt hjemme og gråt fordi han ikke forstod de latinske bokstavene og følte seg dum. Men han brukte bakgrunnen som kunstner og erfaringen med å lage mosaikkbilder til å sitte og tegne og memorere bokstavene.

Tiden man har til rådighet for å lære norsk og være klar til å starte på grunnskoleutdanning er og så et moment som gjør prosessen utfordrende. Introduksjonsprogrammet er i utgangspunktet 2 år, men kan forlenges til tre (Introduksjonsloven, 2003). Dette er grunnlaget for å gå videre til arbeid, starte på grunnskole eller andre studier. Den generelle innstillingen hos informantene er at dette ikke er tilstrekkelig. En informant uttrykker det slik:

Tre år er ikke nok for nye folk som kommer til Norge. Fordi jeg trenger en riktig begynnelse i et nytt land. Ikke sant? Jeg trenger å jobbe i hele resten av mitt liv. Jeg skal betale skatt. Jeg skal få lån og betale skatt. Selvfølgelig. Men med tre år synes jeg ikke det er ok. Fordi vi har familie og vi har mange barn. Vi har mange vanskelige ting. Kanskje noen kan forstå litt mer enn andre, men det er litt forskjellig. (Isak 4-5 års skolebakgrunn)

Her kommer deltakeren inn på flere momenter utover det som er vanskelig med fagene, nemlig det som handler om å være voksen grunnskoleelev, noe jeg vil se nærmere på i de neste underdelene.

### **5.2.2 Å lære som voksen**

Mange som har prøvd å lære seg noe nytt i voksen alder opplevd at det er annerledes å lære og å være i en undervisningssituasjon som voksen, enn da man var barn. Dette var også et tema som ble tatt opp av informantene.

Vi er voksne. Vi har masse ting i hodet. Jeg er smart. Ikke så veldig, men jeg vil lære! Men det forskjellig med barn. Når du sier noe til barn, det blir sånn (knipser). De lagrer det i sin hjerne. Men jeg trenger litt tid til å huske det. Noen ord blir (knipser) fort, men noen ord blir veldig sakte lagret. (Alma, 4-5 års skolegang)

Selv om denne subjektive opplevelsen blir uttrykt av flere av deltakerne i denne undersøkelsen (Alma, Isak, Rebekka og Judit) viser teorien at det ikke er noen kognitiv forskjell på det å lære som barn og voksen (Illeris i Grepperud & Rønning, 2011). At det oppleves som vanskeligere å lære kan nok ha sammenheng med de andre rollene man har som voksen, og at man ikke bare er elev. Som teorien om affektive filter (Krashen, 1982) tidligere har vist, kan dette også henge sammen med situasjonen flyktningene er i (Fandrem, 2011).

### **5.2.3 Foreldrerollen.**

Familie og spesielt det å kunne hjelpe barna var et moment som ble trukket frem av alle informantene med barn. Som forelder har man ansvar for å følge barna opp i dagliglivet og på skolen. Dette krever både språk- og kulturkunnskap. Alle foreldrene sa at å hjelpe barna med skolearbeid var viktig en drivkraft for å gå på grunnskolen.

Jeg synes skolen hjelper mye til å lære. Vi har barn og vi trenger å hjelpe barna våre. Barna som går på skole, har mange forskjellige lekser. Hvis du ikke går på skole, kan du

ikke hjelpe dem. Men hvis du går på skole lærer du noe nytt du kan ta med tilbake hjem. Du hjelper dem fordi du skjønner litt. Ja jeg liker det fordi jeg kan hjelpe barna. (Rebekka 0-3 års skolegang)

Det å være grunnskoleelev og samtidig ha ansvaret for familie og barn er også en utfordring i forhold til tid. Det skal være tid til å gjøre egne lekser i tillegg til alle oppgavene man har som forelder.

Det hjelper mitt barn. Fordi jeg lærer mer og mer. Ikke bare et eller to år. Det er ikke nok for meg. Fordi jeg må og min familie og bor i Norge. Fordi jeg har barn. Mitt barn trenger og hjelp. Noen ganger føler jeg at jeg trenger fri. Å slappe litt av. Litt tid til meg, fordi det er veldig lang tid på skolen. Det er 6 timer og jeg må gå hjem også, å gjøre lekser. Jeg har hus, 5 barn, jeg må lage mat, vaske hjem, handle mat, følge barn til aktiviteter og noen ganger har jeg møter. (Alma, 4-5 års skolegang)

Å være forelder er altså både en drivkraft i form at man har en ekstra grunn til å lære, samtidig som det blir en utfordring fordi det å ha barn gjør at man får mindre tid til egne studier og lekser.

#### **5.2.4 Betydningen av økonomi for valg om å gå på grunnskole**

Det ble ikke stilt spørsmål direkte om sammenhengen mellom permanent opphold og grunnskolegang, men spørsmålet om finansiering av grunnskolegangen ble besluttet å ta med etter å ha blitt prøvd ut i pilotintervjuene. Det forårsaket ingen annerledes reaksjon enn de andre spørsmålene, og da det ble stilt under prøve-intervjuene ble det heller ikke gitt noen negativ tilbakemelding på dette spørsmålet. Det falt seg også naturlig da vi snakket om hvor lenge informanten hadde vært i Norge og hvor lang tid de hadde brukt på norskopplæring og grunnskole. For halvparten av elevene, som var på introduksjonsordning, spurte jeg om de ville fortsatt å gå på grunnskole uten denne økonomiske støtteordningen. Det ble også veldig klart at det økonomiske ikke er motivasjon i seg selv, men en forutsetning for å kunne gå på skole for denne gruppen. De må ikke bare forsørge seg selv, men også familien.

Uten penger kan jeg ikke gå på skole. Jeg trenger penger. Det er viktig for familien min. Ikke for meg. 100 kroner er kanskje er nok hver dag, kanskje trenger jeg ikke penger. Jeg kan sove på skolen. Ingen problem for meg, men jeg har familie. Det går ikke. (Isak 4-5 års tidligere skolegang)

For informantene som er avhengige av støtte fra NAV eller Lånekassen for livsopphold var det ingen forskjell. Det kom også tydelig frem at det å gå på skole i seg selv motiverer.

Uten penger, JA! He he. Ja jeg ville gått på skolen. Ikke i mitt land, men fordi du kommer fra et annet land og så forstår du ingenting. Etterpå går du på skole og så lærer du og forstår. Du skriver riktig og så leser du noe mer. Ja det er i mitt hjerte. (Rebekka, 0-3 års skolegang)

Dette utsagnet viser at også det å være minoritetsspråklig er en grunn til å gå på skole. Situasjonen og behovene ville vært annerledes i hjemlandet. Det å komme til et nytt land skaper også andre behov enn språk i forhold til samhandling med andre.

### **5.2.5 Tilhørighet, sosiale relasjoner og lærings situasjoner**

Som tilflytter til et nytt land har man ikke nødvendigvis familie og samme nettverk rundt seg som man hadde i hjemlandet. Det blir dermed viktig å etablere nye relasjoner, og også relasjoner med tilhørighet til landet og kulturen man har kommet til. For informantene var det å utvikle sosiale relasjoner og føle tilhørighet et tema som ble tatt opp, og var viktig for alle. Skolen er en sosial møteplass, man får venner, gjør ulike sosiale aktiviteter sammen og det man lærer gir også mulighet for å være sosial med mennesker utenfor skolesamfunnet.

Det sosiale det er viktig for mennesker. På skolen er det fint å snakke med elevene. Og så kan de snakke og spise sammen. Etterpå kan de kanskje gå på tur. Ja, det er veldig fint å ha noen når du er en sosial person. (Rebekka, 0-3 års skolegang)

På spørsmål om det sosiale er viktig svarte informanten Yousef. «Selvfølgelig!». Judith utdypet og sa: «Det er sosialt å være på skolen. Det er bra». Kathren og Alma nevnte begge at dersom du ikke er sosial kan du ikke snakke med folk og lære norsk.

Å lære språket er en nødvendig forutsetning for å klare å etablere relasjoner i det nye samfunnet. Utover det å være en sosial arena bidrar også skolegangen til å muliggjøre relasjoner med bakgrunn i det man lærer der.

Jeg vil snakke med folk. Bli sosial med naboen min. Med jobb, med skole. Men nå etter tre år synes jeg det er mye bedre. Nå har jeg noe språk. Litt språk. Jeg kan litt norsk. Jeg har mange venner. Mange norske folk. Mange familier som besøker hverandre. (Isak, 4-5 års skolegang)

Å bli en del av samfunnet ved å etablere relasjoner gjør at man også kan være den personen man føler man er, på tross av at man må bo i et nytt land. Opplæringens betydning for identitet kom også tydelig frem gjennom intervjuene.

### 5.2.6 Å (re)etablere identitet

Når man flytter til et nytt land og må uttrykke seg på et språk man ikke behersker, kan det virke som om man mister noe av seg selv. Ikke bare skal man lære ordene og grammatikken, språk og kultur henger også veldig tett sammen. Hvordan skal jeg være morsom på dette språket? Hvordan uttrykker jeg følelser? Hvordan kan jeg uttrykke meg uten å føle meg som et barn, eller å bli oppfattet som dum fordi jeg snakker som et barn? Dette var tema en av informantene utdypet:

Språk er nøkkelen. Hvis du vil integreres i samfunnet og ha mulighet for å få jobb. Og sjans for å få venner. Du trenger å snakke med mennesker. Du trenger å fortelle om deg selv. Ikke sant? Derfor må jeg gå på skolen hver dag og lære norsk. Fordi jeg trenger å fortelle om meg selv. Hvem jeg er, hva jeg er. Jeg har en identitet. Jeg er person. Jeg er en mann. Og uten språk kan jeg ikke fortelle dette til mennesker. Det er mange ting du trenger å fortelle. Og det er spesielt med følelser. Når det handler om følelser, trenger du masse ord. Du trenger spesielle ord. Du trenger språk. Uansett. (Isak, 4-5 års skolegang)

I det nye landet skal man også kunne fortsette å fungere som en voksen, og gjøre de tingene man alltid har gjort. Å ha ansvar for barn er krevende og frustrerende når man ikke forstår skriftlig informasjon fra lege, tannlege eller skole. En av informantene sier: «Hvis jeg ikke forstår noe eller ikke kan gi mine brev eller min SMS til noen, blir det litt stress.» (Alma). Det at Norge er et høykompetansesamfunn gjør også at informanten føler på nødvendigheten av å gå på skole. Hun ønsker ikke å skille seg ut. «Det første jeg ønsker er å bli som alle, hele samfunnet. Jeg vil ikke føle jeg er mindre enn folk. Jeg vil ikke føle på at min venn har grunnskole og jeg har ikke» (Alma). Selv om denne opplevelsen er knyttet til identitet vil den også ha betydning for hvordan man ser på valget om å gå på grunnskole.

Å være voksen minoritetsspråklig kan i seg selv føles som en utfordring. Å lære som voksen og å skulle være seg selv når man må snakke et nytt språk er utfordrende for mennesker som allerede har en etablert identitet.

### **5.3 Å velge grunnskolen, og tanker omkring viktigheten av dette**

Slik det kan tolkes ut fra informasjonen deltakerne i prosjektet gav oppleves det å gå på grunnskole som en viktig, meningsfull og sosial aktivitet som de har valgt selv. Det kommer også frem at de føler seg ansvarlige for skolegangen. Det er likevel ikke dissens omkring viktigheten av å gå på grunnskolen.

#### **5.3.1 Deltakernes egne valg**

Autonomi innebærer å sette i gang og å regulere seg selv. I det store bildet kan man høre om at informantene ikke er autonome. Det er ytre omstendigheter som har gjort at de har havnet i en fluktsituasjon og i et samfunn som krever skolegang og fagbrev for de fleste jobber. På grunn av grunnskoleretten (Opplæringsloven, 1998) er grunnskole måte som gir mulighet til få mer undervisning i norsk og fag, når tid og antall timer i introduksjonsprogrammet er brukt opp. Dette tilsvarer 3000 undervisningstimer i løpet av fem års periode (Introduksjonsloven, 2003).

På direkte spørsmål svarer samtlige deltakerne umiddelbart negativt på at de føler press utenfra, eller fra andre på at de må gå på grunnskole. Rebekka beskriver en veldig personlig årsak til å ha valgt grunnskole: «Det ikke som om vi må gå skole. Det er fra meg. Jeg liker veldig godt. Det er fra mitt hjerte». Isak uttrykker at skolen er et middel for å nå et tydelig mål; å få jobb. «Ingen vekker meg når jeg skal på skolen. Jeg våkner av meg selv fordi jeg har et mål. Så jeg må jobbe for å nå mitt mål».

Det at informantene ikke føler press utenfra, vil implisere at de har en egen driv som gjør at de møter på skolen og føler ansvar for dette, noe jeg tar opp i neste underavsnitt.

#### **5.3.2 Fravær og ansvarfølelse**

Det er også helt tydelig at alle som ble intervjuet føler ansvar for, og viktighet av grunnskolen. Når det gjelder fravær uttrykker noen deltakerne at det ikke er ønskelig, og de prøver å unngå det hvis de kan. Isak begrunner det med at fravær vil gjøre at han går glipp av noe han kunne ha lært. Det virker også som om noen av informantene er preget av samvittighet overfor skolen og derfor ønsker å unngå fravær.



For eksempel hvis jeg er syk. Hele tida jeg ligger hjemme tenker jeg: Hvorfor er jeg syk i dag? Og så føler og tenker jeg: i dag går de andre på skolen og de lærer mye, og så i dag er ikke jeg der. (Rebekka, 0-3 års tidligere skolegang)

Fravær gjør også at man blir borte fra den sosiale arenaen skolen representerer, og det er tidligere vist at dette kan motivere. Alma sier at hvis hun blir syk sitter hun bare hjemme og gjør ingenting. Hun kan ikke treffe folk.

De som har mest tidligere skolegang synes å mene at det ikke er så farlig med fravær. Yousef sikter til det faglige og sier at han kan lære norsk på jobben hvis han ikke er på skolen en dag. Kathren, med mest skolegang, mener det er ok å ta seg en dag fri innimellom.

### **5.3.3 Variasjon i oppfatningen av viktigheten til skolen**

Å velge å ta grunnskole i voksen alder, når man er minoritetspråklig med fluktbakgrunn, kan ha flere formål. Et eksempel er at valget kan være et middel til å komme i jobb hvis det er norskkunnskapene som må forbedres. Det er også en nødvendig forutsetning hvis man ønsker videre studier. Det er hva man ønsker å gjøre etter grunnskolen som virker å avgjøre hvor viktig man synes skolen er. Likevel kan det virke som om at når man har kommet til et punkt hvor man føler man kan tilstrekkelig norsk, blir ikke skolen nødvendigvis den viktigste arenaen for å lære språket.

Før jeg begynte å jobbe kom jeg på skolen hver dag fordi jeg måtte lære meg språket. Jeg måtte lære meg alt, jeg måtte gå på grunnskole. Men nå tenker jeg noen ganger at hvis jeg jobber trenger jeg ikke gå på skole. Hvis jeg ikke går en dag på skolen, lærer jeg språket på jobben. (Yousef, 6-7 års skolegang)

Er derimot målet videre skolegang og en spesiell jobb, slik det er for en annen deltaker, blir skolen veldig viktig.

Det skjedde bare en gang. En gang ble jeg litt trøtt og jeg ville bare sove litt mer. Jeg sa til meg selv: i dag skal jeg ikke gå på skolen. Men etter bare to minutt tenkte jeg at: «Nei, jeg må gå på skole. Hvis jeg ikke går på skolen i dag blir jeg kanskje litt syk, eller jeg blir veldig sur. Jeg må til skolen». Fordi jeg vil ikke miste eller mangle noen fag eller noen ord. Jeg vil ikke miste to minutt på skolen. (Isak, 4-5 års skolegang)

Begge informantene jeg har sitert her hadde jobb ved siden av å gå på grunnskole. Likevel vurderte de viktigheten av skolen totalt forskjellig. Begge deltakerne med minst skolegang (Judith og Rebekka) sier skolen er viktig for å lære norsk. Alma, mener skole er viktigere for

barn som skal utvikle seg, og Kathren, som har mest skolegang av informantene, svarer at hun ikke vet, når hun blir spurt om det er noe som er viktigere enn å gå på skole.

## 5.4 Oppsummering av funn

Ikke uventet viser funnene at det ikke alltid er dissens i gruppen. Opplevelsen av utfordringer knyttet til skolegangen i Norge synes naturlig nok, men ikke bare, å avhenge av tidligere skolebakgrunn. Rebekka og Judit nevner norsken i seg selv som utfordrende. Kathren, med mest skolegang, synes matematikken er utfordrende, og Isak nevner spesifikt engelsk. Tidligere skolegang kan også ha innvirkning på uttalte mål. En av de med minst skolebakgrunn fra før synes å fokusere mest på det å lære seg tilstrekkelig norsk til å få en jobb (Judit), Rebekka har et konkret ønske om å jobbe med gamle. De som har noe mer skoleerfaring har mer spesifikke jobbønsker (Alma og Kathren), og i noen tilfeller også ønske om å studere videre (Isak, Yousef).

Det er også tydelig at familiesituasjonen og det å ha ansvar for barn er en motivasjonsfaktor (Rebekka, Judit, Alma, Isak, Kathren), samtidig som det er en utfordring med tanke på å ha tid til å fokusere på egen skolegang (Rebekka, Alma, Isak). Det å skulle forsørge familie og barn krever også løsninger som skaffer tilstrekkelige midler til livsopphold. Økonomi er en nødvendig forutsetning, men ikke noe som uttalt motiverer.

Muligheten for å sosialisere seg med andre, både i læringssituasjoner og det daglige liv er en klar motivasjon for skolegang og læring hos alle informantene. Dette spiller også inn på identitet og å følelse av å ha verdi som menneske, altså selvfølelse slik som Isak og Alma tar opp.

Mennesker med fluktbakgrunn og liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet har ikke så mange alternative valg enn grunnskole i veien mot jobb i det norske samfunnet. De kunne ha valgt annerledes, eller blitt passive og ikke valgt noe. Likevel har de tatt det aktive valget å gå på grunnskole, og det kommer frem at de føler seg ansvarlige overfor valget de har tatt og rollen som elev (Isak, Rebekka, Judit). Skolen oppfattes som viktig, men dette varierer også i forhold til mål. For noen er det å gå på skolen i seg selv viktig (Rebekka, Isak) mens det for alle også er et middel for å nå et konkret mål. Det er uansett ingen tvil om at

informantene er motiverte og har mange forskjellige faktorer som motiverer. I det neste kapitlet analyseres funnene i forhold til motivasjonsteori og systemiske forhold som kan påvirke motivasjon.

## 6 HVA SIER FUNNENE OM MOTIVASJON OG FORHOLD SOM KAN MOTIVERE?

I dette kapitlet besvares hovedforskningsspørsmålet denne forskningen er bygd opp rundt: Hvordan motiveres voksne flyktninger med liten eller ingen skolebakgrunn til å gå på grunnskolen? I oppstarten av dette prosjektet ble det vurdert om det i det hele tatt var mulig å forstå motivasjonsgrunnlaget til mennesker. Dette ble bekreftet ved å se på teori og annen forskning (Deci & Ryan, 1985; Pintrich, 2003; Roness, 2011; Ryan & Deci, 2017a). Et av formålene med prosjektet var å få frem at deltakerne i grunnskolen for voksne som har fluktbakgrunn, og har liten eller ingen skolebakgrunn, er motiverte. Det var også en forventning om at funnene ville vise hva som motiverte for å gjennomføre dette utdanningsvalget.

Motivasjon er et tema det er forsket mye på, og selvbestemmelsesteorien jeg har brukt har vært under utvikling siden boken til Deci og Ryan, «Intrinsic motivation and self determination», kom ut i 1985. I kontrast er det ikke funnet noe tidligere forskning på tema motivasjon i forhold til voksne grunnskoleelever med fluktbakgrunn og liten eller ingen tidligere skolebakgrunn. I løpet av tiden som er gått med til arbeidet med denne oppgaven er det blitt bekreftet at det er en understudert gruppe. Det er forsket og skrevet en god del på både minoritetsspråklige voksne og barn i forhold til andrespråkstilegnelse (Cummins, 1983, 2000; Hvenekilde et al., 1996; Kulbrandstad, 2003; Monsen, 2016; Øzerk, 2005) og det finnes noe forskning på motivasjon hos minoritetsspråklige (Engan, 2019), men ikke spesifikt for voksne i grunnskolen. Noen studier har også sett på motivasjon hos minoritetsspråklige voksne for arbeidspraksis og videregående utdanning. I tillegg har forskning på kvalitet i norskopplæringen for denne gruppen sideblikk på motivasjon (Høgestøl; et al., 2020).

I dette kapitlet tolkes funnene som ble presentert i kapittel fem i forhold til motivasjonsteorien fra kapittel tre (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2017a). Tolkningen presenterer først observasjoner angående amotivasjon og indre motivasjon. Dette følges opp av hvordan funnene kan tolkes utfra den organismiske integrasjonsteorien, og ser på hvordan den ytre motivasjonen er styrt, eller hvor internalisert motivasjonen er. Den ytre motivasjonen settes i sammenheng med de grunnleggende behovene for autonomi,

kompetanse og tilhørighet fra selvbestemmelsesteorien. Videre drøftes funnene i lys av interkulturell kompetanse. Dette gjøres generelt og ved å se på forhold som kan virke inn på motivasjon i et systemisk perspektiv som inkluderer økonomisk motivasjon, introduksjonsloven, og hvordan nåværende grunnskoletilbud kan fremme eller hemme motivasjon.

## **6.1 Motivasjonsfaktorer belyst med motivasjonsteori**

Ikke overraskende er det kommet frem at det å gå på grunnskole oppleves forskjellig, og at nytten og grunnene til at man velger grunnskole er mange. Det som ikke var forventet er at noe av det som kan ses på som spesielt utfordrende for gruppen, det at de er voksne med liv, ansvar og plikter også er kan tolkes som motiverende faktorer for å skaffe seg grunnutdanning og eventuelt videre i jobb og studier. I det videre kommenteres det hvordan de ulike funnene kan knyttet til de ulike delene av motivasjonsteoriene.

### **6.1.1 Slutninger angående amotivasjon og indre motivasjon**

Flere av informantene snakker om at grunnskolen har krav som oppfattes som store og vanskelige. Rebekka nevner det å lære å lese og skrive, Judit sier det er vanskelig med språket generelt sett, Kathren synes det er vanskelig med matematikk fordi den ikke ligner på det hun lærte i hjemlandet, og både hun og Isak nevner at det er utfordrende å skulle lære engelsk i tillegg til norsk. Om en oppgave føles uoverkommelig eller vanskelig kan dette begrense motivasjonen og i teorien kan føre til amotivasjon (Ryan & Deci, 2017a, s. 190). Dette er ikke tilfellet for informantene i studien. De ville ikke valgt å gå på grunnskolen, eller fortsatt skolegangen, dersom de var amotiverte. I intervjuene ble det ikke gått inn på detaljer i forhold til fag og undervisning, så om amotivasjon forekommer i forhold til enkelte oppgaver er det derfor ikke mulig å si noe om.

Indre motivasjon er motivasjon som springer ut fra aktiviteten selv fordi den gir glede (s.99). Fra intervjuene med Rebekka og Isak kommer det helt tydelig frem at skolegangen er indre styrt for dem. Kommentarene: «det kommer fra mitt hjerte» og «jeg elsker skolen» viser tydelig at det å gå på skole og å studere er aktiviteter som gir glede og mening i seg selv. Alma nevner at hun ikke likte skolen som barn, og det virker som om hennes tilnærming

til skolen er mer instrumentell og ytre styrt. Det samme gjelder Yousef. Han er opptatt av å nå sine mål. Verken Judit eller Kathren hadde kommentarer til at de ikke fikk fortsette på skolen i hjemlandet. Alle som er foreldre, nevner det å hjelpe barna som en motiverende faktor. Dette kan tolkes som en indre motivasjon, men jeg mener det blir en del av en ytre styrt, men integrert motivasjon. Dette kommer jeg tilbake til i neste underkapittel.

### **6.1.2 Motivasjonsfaktorer som kan knyttes til ytre motivasjon og organismisk motivasjonsteori**

Organismisk integrasjonsteori ser på ytre styrt motivasjon, at denne kan være mer eller mindre integrert i selvet, og kan med dette nærme seg indre motivasjon. Denne antas å være en rangering og bevegelse fra ytre mot indre motivasjon. Typen motivasjon som er lengst fra indre motivasjon er eksternt regulert. Videre betrakter teorien bevegelsen mot indre motivasjon som lineær via ytre motivasjon som er introjisert, identifisert og til slutt integrert. Denne siste formen er svært nær og har likheter med indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017a)

Eksternt regulert ytre motivasjon synes ikke å forekomme i graden at det oppfattes som et ytre press slik jeg prøvde å få frem gjennom spørsmålet nummer tre i intervjuguiden: Er det noe(n) som presser deg til å gå / gjør at du går på skole? Ingen av informantene svarte bekreftende på dette spørsmålet. Likevel er jo nettopp det faktum at de er flyktninger i et nytt land et sterkt ytre press når de er avhengige av å lære et nytt språk, å lære seg grunnleggende ferdigheter og å ta utdanning for å få seg (sikrere) jobb. Dette var ikke nødvendigvis et behov eller en nødvendighet i landene informantene kom fra (Eritrea, Irak, Kongo og Syria). I tillegg er det jo et krav at en gjennomfører et opplæringstiltak for å motta introduksjonsstønad (Introduksjonsloven, 2003). I delen om indre motivasjon blir det antydnet at å hjelpe barna i form av forsørgelse og hjelp med skolearbeid kan tolkes som indre motivasjon, som naturlig kommer av ønsket om å sørge for barna sine. I annen forskning anses det å skulle hjelpe barna, i form av å forsørge dem, som et ytre krav i form av økonomisk og sosial forpliktelse (Engan, 2019). Min oppfatning er at den er nær indre styrt motivasjon og kommer tilbake til dette senere i dette underkapittelet.

Introjisert ytre motivasjon er fremdeles regulert, men av betinget selvfølelse. Et klassisk eksempel er ego-involvering hvor en person gjør noe for å øke eller beholde selvfølelse, og føle seg verdifull. Denne typen motivasjon er fremdeles ikke blitt en del av selvet (Ryan & Deci, 2000a, s. 62). Man utfører en handling fordi man har selvkontroll. Et godt eksempel på dette er Alma, som egentlig ønsker å jobbe, men går på skole fordi hun føler det er nødvendig. Hun vil være som alle andre og ikke være annerledes. Når man har beveget seg til identifisert ytre motivasjon kan en si at den er delvis internt regulert. Det er gjort en bevisst vurdering og saken er gitt en personlig verdi (s.62). Andre eksempler fra intervjuene er Judit som sier at man må gå på skole for å lære, men også Yousef som verdsetter skolen fordi det er veien han må gå for å komme seg videre.

Den mest autonome formen for ytre motivasjon er den som er integrert. Selv om den ligner indre motivasjon er forskjellen at ved indre motivasjon er aktiviteten styrt av seg selv. Ved ytre motivasjon er aktiviteten interessant fordi den har et ønsket utfall (Deci et al., 1991, s. 328). Det å hjelpe barna er en motivasjonsfaktor som, også tidligere nevnt, i seg selv kan virke indre styrt. Det å lære norsk og ta grunnskole med mål om å hjelpe barna, eller å få seg venner blir slik Isak, Rebekka og Judit kommenterer, er eksempler på integrert ytre motivasjon.

I tabellen under er de ulike motivasjonsfaktorene satt inn i en matrise som viser hvordan de er tolket i forhold til hvordan den ytre motivasjonen er styrt. Dette er satt sammen med hvilke av de iboende behovene som selvbestemmelsesteorien hevder motiverer. Dette vil gi en oversikt over funnene, og synliggjøre hvor hovedvekten av motivasjonen ligger. Av tabellen kommer det frem at hovedvekten av motivasjonsfaktorene er nærmere indre enn ytre motivasjon, og at det synes å være flere faktorer knyttet til kompetanse og tilhørighet enn autonomi. Dette vil jeg kommentere i neste underkapittel, og også når jeg skal se på de systemiske forholdene senere i kapitlet.

Tabell 3 Funn i lys av OIT og selvbestemmelsesteorien

	eksternt regulert	introjisert	identifisert	integrert
<b>AUTONOMI</b>	- introduksjons-ordning  - begrenset antall timer norskopplæring  (alle informanter)		- få en jobb man ønsker (Isak og Yosef)	
<b>KOMPETANSE</b>			- forstå informasjon fra samfunnet (Alma)  - lære norsk  - få seg jobb,  (alle informanter)	- hjelpe barna med lekser  (Alma, Isak, Judit, Rebekka, Kathren)
<b>TILHØRIGHET</b>		-være som andre, ikke skille seg ut  (Alma)		- hjelpe og forsørge barna (Alma, Isak, Judit, Rebekka, Kathren)  - få venner (Alma, Isak, Rebekka, Judit )  - bekrefte og /eller reetablere identitet (Isak og Alma)

### 6.1.3 Ytre styrt motivasjon som dekker de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet

Autonomi innebærer motivasjon som drives av muligheten til å kunne ta egne valg (Deci et al., 1991, s. 327). I prosjektets kontekst kan man på det overordnede plan argumentere for at voksne mennesker med fluktbakgrunn ikke har autonome valg. De må handle ut fra omstendighetene de er i. Deres livssituasjon er jo definitivt ikke selvvalgt, men et resultat av ytre omstendigheter de absolutt ikke har kontroll over. Dette medfører at motivasjonen er ytre styrt på et generelt plan. Likevel er de heller ikke passiviserte eller amotiverte. Alle informantene i denne studien har tatt et valg om å gå på grunnskole fremfor å skaffe seg en jobb, eller delta på arbeidsmarkeds kurs eller andre kurs. Dette kan betraktes som en form



for autonomt motivert motivasjon. Et eksempel fra funnene er informanten Yousef, som nå kan velge en utdanning som vil gi en jobb som han er interessert i fremfor å ha en jobb fordi det er nødvendig.

I selvbestemmelsesteorien handler kompetanse om hvordan man oppnår mål ved hjelp av virkningsfulle nødvendige handlinger (Ryan & Deci, 2017a). Vil man lære mer norsk, ha mer utdanning eller få (drømme)jobben, er skole veien å gå. Alle informantene nevner også dette i sine intervjuer. Når det gjelder jobb virker det som om Yousef har et varierende syn på skolen. Den blir ikke så viktig når han kan lære norsk via jobb. Kompetanseaspektet har ikke så stor betydning i denne sammenhengen. Likevel anser han skolen som nødvendig for å få kompetansen han trenger for å få drømmejobben.

Det å kunne delta i dagliglivet i form av å kunne forstå innkallinger eller beskjeder på SMS, å forstå offentlige brev eller å kunne tyde informasjon fra skole er en nødvendighet i dagliglivet som nevnes av Alma. Dette kan også knyttes til motivasjon basert på behovet for kompetanse og anses som en identifisert ytre motivasjon.

I annen forskning har det å lære norsk blitt sett på som både indre og ytre motivasjonsfaktor. Ønsket om å mestre språket kan ses på som en indre aspirasjon om personlig utvikling (Engan, 2019). Dette sammenfaller ikke med funnene og tolkningen i denne oppgaven, at det er ytre styrt men identifisert og henger sammen med kompetansebehovet. I denne oppgaven sammenfaller det med andre argumentet fra samme forskning, at å lære norsk samtidig er et resultat av et ytre press i form av nødvendigheten av norsk på alle områder man skal mestre i det nye livet (Engan, 2019).

Å utvikle tilfredsstillende forbindelser med andre anses som et grunnleggende behov. Det er viktig for mennesker, og en sentral del av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017a). Også tilhørighet og trygghet i undervisningssituasjonen er viktig for gruppen jeg undersøker. Alle informantene gir uttrykk for viktigheten av det sosiale aspektet på skolen. Isak og Judit nevner det også i privat kontekst. Dette kan knyttes til konseptet tilhørighet innenfor selvbestemmelsesteorien. Alma, Isak, Judit og Rebekka nevner det at skolen gir dem en sosial arena. Det at man er i en sosial setting når man lærer, har stor betydning for læringen. Kanskje viktigst er det at skolegangen vil gi dem en mulighet til å få en større

tilhørighet til samfunnet både på det sosiale plan privat, men også i form av å bli en del av den arbeidende delen av det voksne samfunnet. Det som gjør at dette ikke tolkes som indre motivasjon er at tilhørigheten er et mål man oppnår ved å lære norsk og gå på grunnskole.

## **6.2 Systemiske forhold med innvirkning på motivasjon for å gå på grunnskole**

Interkulturell kompetanse handler om både kunnskap, sensitivitet og empati (Calloway-Thomas et al., 2017; Salo-Lee, 2006). I tillegg til å se på individuelle faktorer vil et systemisk perspektiv gi et bredere bilde. I matrisen med motivasjons-typer og faktorer er introduksjonsprogrammet plassert i ruten som sammenholder eksternt regulert ytre motivasjon og behovet for autonomi. En brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet viser at motivasjon kan være en respons på tilbudet som blir gitt (Lillevik & Tyldum, 2018). I de neste underkapitlene ser jeg på økonomi og introduksjonsloven som systemiske faktorer med innvirkning på motivasjon, samt hvordan motivasjon kan påvirkes av det nåværende skoletilbudet.

### **6.2.1 Antakelser om økonomisk motivasjon for valg av grunnskole**

Innledningsvis ble det nevnt at en vanlig antakelse var at grunnskolegangen til gruppen med liten eller ingen tidligere skolebakgrunn var økonomisk motivert. Bakgrunnen for dette er strukturelle lovmessige forhold. Krav til økonomisk selvforsørgelse, i form av et inntektskrav for å få permanent opphold, falt bort dersom man var elev i grunnskolen. Dette utsagnet har jeg oppfattet som negativt, generaliserende og potensielt stigmatiserende med tanke på gruppen det omfatter. Denne oppgaven har vist at motivasjonen til gruppen handler om så mye mer enn ytre motivasjon og en reaksjon på lovgivning. Selv om det er en reaksjon på de gitte og strukturelle forhold ved det å være flyktning i et nytt land, er informantene i denne studien motiverte for å lære norsk og kvalifisere seg til videre utdanning og arbeid.

Utdanningen er viktig og motiverende i forhold til livssituasjon og personlig utvikling. For andre flyktninger som kommer under introduksjonsloven viser forskning at krav, som fører til permanent opphold, til at arbeid blir prioritert før kvalifisering. Man ser ingen vits i å lære norsk språk og samfunnsfag fordi hvis man ikke skal bli i Norge (Lillevik & Tyldum, 2018, s.

100). I så henseende er jo det å velge grunnskole for å få permanent opphold positivt med tanke på at det også bidrar til kvalifisering.

### **6.2.2 Introduksjonslovens innvirkning på ytre motivasjon og autonomi**

Den vesentligste rammefaktoren for voksne minoritetsspråklige med fluktbakgrunn er introduksjonsordningen. Loven, som innebærer rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnsfag (Introduksjonsloven, 2003), legger et grunnlag for eksternt regulert ytre motivasjon hos mennesker som innbefattes av denne loven. Selv om det kan vurderes slik at valget om å gå på grunnskolen er tatt med begrenset mulighet for autonomi, har informantene tatt et valg om å gå på grunnskolen og de virker motiverte for å gjennomføre dette. Dette i motsetning til andre deltakere i introduksjonsprogrammet, som føler de ikke har et introduksjonstilbud de lærer noe av eller har hatt medvirkning til å bestemme innholdet i (Lillevik & Tyldum, 2018, s. 44). Om man er motivert i tiltaket synes dermed å avhenge av om man har vært med på å bestemme hva man skal gjøre, men også innholdet i tiltaket.

I følge teorien (Benseman, 2014; Hvenekilde et al., 1996; UNESCO Education Sector, 2004), og egen erfaring med undervisning av gruppen som har liten eller ingen tidligere skolebakgrunn, er to år med norskopplæring langt fra nok til å få tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne lære fag. Dette kan igjen ha påvirkning på motivasjon. Judit sier det er vanskelig med norsk og de andre elevene nevner innhold og fag de har utfordringer med. I det følgende settes det søkelys på forhold ved grunnskolen som kan ha innvirkning på motivasjon.

### **6.2.2 Hvordan motivasjon kan fremmes eller hemmes av nåværende grunnskoletilbud**

Innenfor andragogikken er det en forutsetning at undervisningen tar utgangspunkt i deltakernes livssituasjon, behov, forventninger, erfaringer og kompetanse (Wahlgren, 2018). Grunnskolen må altså tilpasses elever, som ikke har, eller har liten eller ingen tidligere skolebakgrunn og lav literasitet. Helt konkret kan dette være nødvendigheten av å skulle lære å holde orden i papirene sine (Rognerud, 2015). Informantene i denne studien nevner

at både det å lære norsk og fag er utfordrende, og er ikke innholdet i, og selve undervisningen tilpasset, vil dette kunne spille inn på motivasjon. I forskning som ser på grunnskolen for voksne påpekes det at verken innhold (Tollefsen, 2017), læreplan eller eksamen er tilpasset elevgruppen (Rognerud, 2015). Dette bekreftes også i evalueringen av første året med FVO, hvor det påpekes at modulforsøket ikke er tilpasset for de med minst tidligere skolebakgrunn (Dahle et al., 2018).

I annen forskning trekkes det frem at lærere ser på motivasjon som en egenskap hos deltakerne, og ikke et resultat av tilpasning til strukturelle forhold eller egne ønsker. Det påpekes også at fravær fra undervisningen ikke nødvendigvis er et resultat av mangel på motivasjon, men at det kan være en strategi som følger av at man opplever mer nederlag enn mestring (Lillevik & Tyldum, 2018, s. 47). Dette impliserer at innholdet i undervisningen bør tilpasses. Hvordan undervisningen er lagt opp er også et forhold som kan påvirke undervisningen. Å undervise denne gruppen krever kompetanse både om andrespråklæring, men også kunnskap om gruppen generelt. Det kan oppleves som krevende for lærerne for lærere å undervise denne gruppen. Noen kan anses å være i en vanskelig situasjon med psykiske helseplager og stress og dette fremstår som hinder for læring (Høgestøl; et al., 2020). Det at det fra 01.01.2021 ble innført krav om spesiell utdanning i norsk som andrespråk for undervisere i denne gruppen, vil i teorien sørge for at grunnlaget for en godt tilrettelagt undervisning er til stede.

De nye reglene, som gjør at man er fritatt fra kravet om selvforsørgelse dersom grunnskolen er en del av introduksjonsprogrammet de siste to semestrene (Utlendingsdirektoratet, 2020), vil ekskludere de med liten eller minst skolebakgrunn i og med at de ikke vi kunne lære nok språk i introduksjonsordningen til å velge dette. Hvis dette motiverer, vil det for dem det gjelder kunne forårsake at man starter på grunnskole tidligere enn man egentlig burde sett ut fra språklige forutsetninger.

### **6.3 Oppsummering av motivasjonsfaktorer og strukturelle forhold som kan motivere**

I dette kapitlet har jeg tolket funnene fra intervjuene. Det kommer frem at informantene i studien ikke er amotiverte, og noen også virker indre motivert til å velge grunnskolen. Det er vist at noen av de ulike motivasjonsfaktorene kan tolkes ulikt, og jeg har presentert mine tolkninger opp mot annen forskning. Generelt virker motivasjonsfaktorene å være mer integrert, og kan plasseres i kategoriene identifisert og integrert ytre motivasjon.

Motivasjonsfaktorene i disse kategoriene sammenfaller også med de iboende behovene for tilhørighet og kompetanse i selvbestemmelsesteorien. Dette er faktorer som kan tas hensyn til i videre forskning, og dette vil jeg kommentere i det neste og avsluttende kapitlet.

Det finnes også motivasjonsfaktorer som er mer ytre styrt og faller sammen med behovet for autonomi i selvbestemmelsesteorien. Fordi det også er relevant for å utvikle interkulturell kompetanse er det sett på systemiske faktorer som kan ha innvirkning på motivasjon. Det økonomiske incentivet jeg tok opp innledningsvis i oppgaven synes å ha lite innvirkning på motivasjon. Sammenholdt med annen forskning (Lillevik & Tyldum, 2018) kan det at man faktisk velger utdanning som en respons på inntektskravet være positivt for å øke utdanning, i motsetning til det å velge å arbeide.

Selv om introduksjonsloven har krav om aktivitet synes ikke dette å legge begrensninger på opplevd autonomi i valg. Dette kan ha sammenheng med at man faktisk har en rett til å velge å gå på grunnskole (Opplæringsloven, 1998). Både organisering av og innholdet i selve grunnskolen og FVO-prosjektet er faktorer som kan påvirke og begrense motivasjon fordi det ikke er tilpasset gruppen. Behov for mer forskning på dette tema vil bli kommentert på i det følgende, avsluttende kapitlet.

## **7 OPPSUMMERENDE OG KONKLUDERENDE BETRAKTNINGER OM DENNE FORSKNINGEN**

Dette dypdykket i motivasjon hos voksne med fluktbakgrunn, og liten eller ingen tidligere skolebakgrunn, gjør at jeg sitter igjen med noen svar og flere spørsmål. Fra min personlige erfaring, som lærer i grunnskolen for voksne minoritetsspråklige, har arbeidet med denne masteroppgaven gitt meg ny og dypere innsikt i elevgruppen, deres forutsetninger og varierte motivasjonsgrunner til å velge grunnskole. Både arbeidet med oppgaven, og det som har kommet frem, har gitt meg et bedre grunnlag for å forstå mine egne elever og forhåpentligvis kunne legge til rette for en bedre undervisning av gruppen. Ved å ha vært gjennom flere runder av det som kan beskrives som en hermeneutisk sirkel, har min interkulturelle kompetanse økt. Arbeidet har gitt meg mer kunnskap, ny innsikt og dypere forståelse for gruppen, deres situasjon og motivasjonen.

Proessen, og det som kom frem i studien, har gitt meg tanker omkring veien videre både i egen praksis og for videre forskning på gruppen. Dette vil jeg presentere i et eget underkapittel, etter at jeg har oppsummert oppgaven og svart på problemstillingen.

### **7.1 Oppsummering og svar på problemstilling**

Bakteppet for denne masteroppgaven er at flere minoritetsspråklige voksne velger å gå på grunnskole (Utdanningsdirektoratet, 2021), det er vist at de får dårligere resultater enn de majoritetsspråklige elevene i grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2020b), og at på sikt kan grunnskole bidra til økt sysselsettingsgrad for denne gruppen (Mølland et al., 2018). At grunnskolegangen er økonomisk motivert er en antakelse om gruppen, som er uttalt i flere sammenhenger.

Med denne bakgrunnen har formålet med masteroppgaven vært å se hvordan minoritetsspråklige voksne med liten eller ingen skolebakgrunn motiveres til å velge å gå på grunnskole, for også å øke min interkulturell kompetanse. For å gjøre dette valgte jeg å se på teori som belyste underspørsmålene mine.

Først så jeg på hvilke muligheter og utfordringer voksne minoritetsspråklige elever med fluktbakgrunn har, og hva forskningen sier om denne gruppen. Det kom frem at de har valgmuligheter og en sterk rett til å gå på grunnskole dersom de ikke har tilstrekkelig grunnskolegang fra hjemlandet. Utfordringer er knyttet både det å lære å lære, hvis man ikke har tidligere skolegang, å lære andrespråk, å være flyktning og å være voksen.

Videre så jeg på hva motivasjon er. Jeg valgte Deci og Ryans selvbestemmelsesteori for å se nærmere på motivasjon og underteorien av denne, organismisk integrasjonsteori for å nyansere typer av ytre motivasjon. Dette var verktøyet som hjalp meg å lage spørsmål til intervjuguiden. Svarene herfra hjalp meg å belyse hvilke typer motivasjon voksne minoritetsspråklige elever med fluktbakgrunn kan ha for å velge grunnskole.

Informasjonen kom frem gjennom semistrukturerte intervjuer med seks informanter. Disse hadde både varierende skolebakgrunn fra hjemlandet og botid i Norge. Gjennom bearbeiding og analyse, tilsvarende den hermeneutiske sirkel, presenterte jeg funnene fra materialet. Dette gav grunnlag for en nye runder i den hermeneutiske sirkel, og gav noen svar på hvordan minoritetsspråklige voksne flyktninger med liten eller ingen skolebakgrunn motiveres til å gå på grunnskolen.

Konklusjonen fra funnene er at informantene er en divers gruppe med mange ulike motivasjonsfaktorer. Felles for dem alle er at de er motiverte. Utover dette er det ikke alltid dissens i gruppen. Av undersøkelsen kom det frem at mange av de utfordringene de står overfor også er faktorer som motiverer. Det er også varierende motivasjon hos de enkelte informantene. Det ble funnet tegn på både indre og ytre motivasjon, og den ytre motivasjonen synes å variere i graden den er et resultat av ytre press eller antagelse om belønning eller graden den er integrert og gitt verdi, eller blitt assimilert.

## **7.2 Praktiske implikasjoner og anbefalinger for fremtidig forskning**

Bekreftelsen på at eleven er motiverte impliserer at det ikke er noe som står i veien for læring. Heller ikke det at man kun er økonomisk motivert skal være det som hindrer læring. Denne informasjonen kan være til hjelp når man skal legge til rette for læring i grunnskolen for voksne. Da kan man heller sette søkelys på hvordan undervisningen best kan legges opp,

og innholdet i denne. Elevmedvirkning er nedfelt både i opplæringsloven og planverket for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Dette viser at man i interkulturelt arbeid og utvikling i grunnskolen for voksne har behov for å reflektere kritisk rundt antakelser og praksis. Det er også behov for mer informasjon om gruppen generelt, innholdet i undervisningen og tilpasningene til denne spesielt.



## Litteraturliste

- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Benseman, J. (2014). Adult Refugee Learners with Limited Literacy: Needs and Effective Responses. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 30, 93-103. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.38606>
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T. & Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress. *The International migration review*, 21(3), 491-511. <https://doi.org/10.1177/019791838702100303>
- Birkeland, P. & Larsen, M. F. (2014). *Kunnskap om Alfabetisering. Litteratur om alfabetisering og andrespråkstilegnelse*. VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/kunnskap-om-alfabetisering--litteratur-om-alfabetisering-og-andresprakstilegnelse/>
- Calloway-Thomas, C., Arasaratnam-Smith, L. A. & Deardorff, D. K. (2017). The role of empathy in fostering intercultural competence. I D. K. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith (Red.), *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (s. 32-42). Routledge.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning disability quarterly*, 6(4), 373-386. <https://doi.org/10.2307/1510525>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire* Multilingual Matters.
- Dahle, M., Lurfaldet, H., Monsen, M., Ervik, A. O. & Ryssevik, J. (2018). *Forberedende voksenopplæring - evaluering av første forsøksår* (Ideas2evidence 6/2018). Ideas2evidence Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Evaluering%20av%20FVO%20-%20f%C3%B8rste%20delrapport.pdf>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. forskningsetikk.no. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Deci & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* Plenum.
- Deci, Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Drønen, T. S. (2011). Sannhet ,metode og gyldne øyeblikk - hermeneutiske perspektiver på interkulturell kommunikasjon. I T. S. Drønen, M. Skjortenes & K. Fretheim (Red.), *Forståelsens gyldne øyeblikk: festskrift til Øyvind Dahl* (2. utg., s. 17-29). Fagbokforlaget.

- Engan, K. L. H. (2019). *Nærvær eller fravær av motivasjon? En kvalitativ studie av personer med fluktbakgrunn og lite skolegang underveis i kvalifisering*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra [www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/69871/1/Kia-Linne-a-H--Engan.pdf](http://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/69871/1/Kia-Linne-a-H--Engan.pdf)
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole : migrasjon som risikofaktor og ressurs* Høyskoleforlaget.
- Fedreheim, G. E., (Programleder). (2020). *Arbeidsinkludering av innvandrere - en podkastserie* [Audio podcast ]. UIT Norges arktiske universitet. Hentet fra <https://soundcloud.com/uitpodcast/sets/arbeidsinkludering-av-flyktninger-en-podkastserie>
- Fretheim, K. (2011). Fortolkningens makt og maktens fortolkning. I T. S. Drønen, M. Skjortenes & K. Fretheim (Red.), *Forståelsens gyldne øyeblikk: festskrift til Øyvind Dahl* (2. utg., s. 33-44). Fagbokforlaget.
- Grepperud, G. & Rønning, W. M. (2011). Undervisning av voksne - en arena for amatører eller profesjonelle? En analyse av holdninger til voksenlæreres kompetanse. I *Voksne, læring og kompetanse* (s. 172-196). Gyldendal akademisk.
- Gundersen, D. (2021 ,7.november). Analfabet. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/.search?query=analfabet>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings* State University of New York Press.
- Haus, S. & Johannessen, Ø. L. (2011). Kultur - til nytte og besvær. I T. S. Drønen, M. Skjortenes & K. Fretheim (Red.), *Forståelsens gyldne øyeblikk: festskrift til Øyvind Dahl* (2. utg., s. 223-228). Fagbokforlaget.
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midttun, K. (1996). *Alfa og omega: om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter* Novus.
- Høgestøl, A., Lurfaldet, H., Monsen, M., Randen, G. T. & Særtang, S. G. (2020). *Kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere* (Ideas2evidence 6:2020). . Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/kvalitet-i-norskopplaring-for-voksne-innvandrere/>
- Introduksjonsloven. (2003). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (LOV-2003-07-04-80). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2003-07-04-80>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.)Abstrakt forlag.
- Johansen, G. S. (2015, 4. september). Er dette flyktninger eller migranter? *Journalisten*. Hentet fra <https://journalisten.no/sylo-taraku-sprak-ntb/er-dette-flyktninger-eller-migranter/308173>
- Kipperberg, E. (2015). *Når verden banker på : nye utfordringer for profesjonsutøvelse* Fagbokforlaget.

- Kompetanse Norge. (2020, 27.05.2021). Modulforsøket, Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (FVO). Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Pergamon Press Inc. Hentet fra [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling* Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap* Regjeringens integreringsstrategi 2019-22.
- Kunnskapsdepatementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Gyldendal akademisk.
- Lillevik, R. & Tyldum, G. (2018). *En mulighet for kvalifisering Brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet* (Fafo-rapport 2018:35). Hentet fra <https://fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/en-mulighet-for-kvalifisering>
- Lånekassen. (2021). Grunnskoleutdanning. Hentet fra <https://lanekassen.no/nb-NO/stipend-og-lan/norge/grunnskole/grunnskoleutdanning/>
- Meld. St. 6. (2012-2013). En helhetlig integreringspolitikk. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 16. (2015-1016). Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Meld. St. 30. (2015-2016). Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/?ch=5>
- Monsen, M. (2016). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA - Norsk som andrespråk*, 31(1-2). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1194>
- Montoya, S. (2018 17.-18. oktober). *Defining literacy*. Innlegg presentert ved Unesco Institute for statistics/ The Global Alliance to Monitor Learning (GAML) Fifth Meeting, Hamburg, Germany. Abstract hentet fra [http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1\\_07\\_4.6-defining-literacy.pdf](http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf)
- Mølland, E., Guribye, E. & Salomonsen, J. (2018). *Hastverk er lastverk. En revurdering av målinger av resultater for introduksjons-programmet for flyktninger i Agder og Telemark* (FOU rapport 1-2018). Agderforskning. Hentet fra <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2632447>
- Nordahl, T., Helleland, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2013). *Livet i skolen 2 : Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : Lærerprofesjonalitet* Fagbokforlaget.

- Norsk senter for forskningsdata. (2021). Informasjon til deltakerne. Hentet 08/12 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskiema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2018:13. (2018). *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring— Finansiering av livsopphold* Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of educational psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rognerud, L. (2015). *Vurdering i grunnskole for voksne* (Masteroppgave). Høgskolen i Østfold. Hentet fra <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/handle/11250/2380260>
- Roness, D. (2011). *Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017a). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness* Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017b). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: New York: Guilford Publications.
- Salo-Lee, L. (2006). Intercultural Competence Research: Focuses and Challenges. I Ø. Dahl, I. Jensen & P. Nynäs (Red.), *Bridges of understanding : perspectives on intercultural communication* (s. 129-140). Unipub forlag/Oslo Academic Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2018a). Tyngre vei inn på arbeidsmarkedet for unge med lav utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tyngre-vei-inn-pa-arbeidsmarkedet-for-unge-med-lav-utdanning>
- Statistisk sentralbyrå. (2018b). Voksne i grunnskoleopplæring. En kartlegging av eksisterende registreringer og vurdering av alternative individrapporteringer Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/371749?ts=1679d003218>

- Statistisk sentralbyrå. (2020a). Innvanderledigheten på nesten 14 prosent. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/innvanderledigheten-pa-nesten-14-prosent>
- Statistisk sentralbyrå. (2020b). Utdanning gir større ulikhet enn innvandrerbakgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/utdanning-gir-storre-ulikhet-enn-innvandrerbakgrunn>
- Statistisk sentralbyrå. (2021a). 115 000 barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt. Hentet fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/115-000-barn-i-husholdninger-med-vedvarende-lavinntekt>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). Flyktninger i og utenfor arbeidsmarkedet 2019. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/flyktninger-i-og-utenfor-arbeidsmarkedet-2019>
- Statistisk sentralbyrå. (2021c). Innvandring og Innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statistisk sentralbyrå. (2021d). Personer med flyktningbakgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/personer-med-flyktningbakgrunn>
- Statistisk sentralbyrå. (2021e). Statistikkbanken. Innvandrere etter innvandringsgrunn. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/06313/>
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* Gyldendal akademisk.
- Tollefsen, M. (2017). *Adult Refugees in the Norwegian School System - An exercise in mental contortionism?* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/11437>
- UDIR. Tall om grunnskolen skoleåret 2020-21. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/tall-om-grunnskolen-skolearet-202021/voksne-i-grunnskolen/>
- UNESCO Education Sector. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes* Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 16.september). Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir-3-2012. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-3-2012/2-Grunnskoleopplaring-etter--4A-1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Hentet 07.12 2021 fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/3/collection/90/unit/1/>

Utlendingsdirektoratet. (2020, 29. desember). Endring i unntakene fra kravet til selvforsørgelse for å få permanent oppholdstillatelse. Hentet fra <https://www.udi.no/viktige-meldinger/strengere-regler-for-selvforsorgelse-for-a-fa-varig-opphold-i-norge/>

Utlendingsdirektoratet. (2021a). Flyktning. Hentet fra <https://www.udi.no/ord-og-begreper/flyktning/>

Utlendingsdirektoratet. (2021b). Skal søke permanent oppholdstillatelse. Hentet fra <https://www.udi.no/skal-soke/permanent-opphold/permanent-oppholdstillatelse/?g=1&c=nz>

Wahlgren, B. (2018). *Voksenpedagogik* Akademisk Forlag

Øzerk, K. (2005). Enten eller... Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk* 5, 10-17.

## Vedlegg

Samtykkeerklæring:

**Vil du delta i forskningsprosjektet:**

***Motivasjon for grunnskole blant elever med ingen eller liten skolebakgrunn fra hjemlandet.***

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut: hvorfor velger minoritetsspråklige voksne med liten eller ingen skolebakgrunn å ta grunnskolen?



### Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut om motivasjon for å ta grunnskolen blant voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn.

Jeg har lyst å snakke med 5 elever. Vi håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hvordan er det å gå på skolen? Hva liker du og hva liker du ikke?
- Finnes det andre ting som er viktigere enn å gå på skole?

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra VID vitenskapelig høyskole, Stavanger.

### Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Cecilie Kjølleberg. Hun er masterstudent.

Det er også en forsker fra VID vitenskapelige høyskole med i prosjektet. Hun er min veileder og lærer og heter Frédérique Brossard Børhaug.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du er fordi du er elev i grunnskolen og har gått lite, eller ikke gått på skole i hjemlandet ditt.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men **din kontaktperson (institusjon)** gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

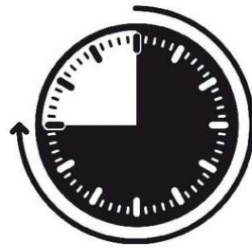


### Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om motivasjon for grunnskole.

Cecilie Kjølleberg vil gjøre intervjuet, og ta lydopptak av det dere sier.

Intervjuet vil ta cirka. 45 minutter.



### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben din.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvorfor minoritetsspråklige voksne med liten eller ingen skolebakgrunn velger å ta grunnskole.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Cecilie Kjølleberg som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver min masteroppgave . Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 22.05.2022.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be Cecilie Kjølleberg rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

### Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien eller personvern, nå eller etter intervjuet, kan du ta kontakt med Cecilie Kjølleberg på telefon: 930 60 300 eller e-post: [ceciliekjolleberg@gmail.com](mailto:ceciliekjolleberg@gmail.com).

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Cecilie Kjølleberg

Jeg ønsker å delta i forsknings-prosjektet

Signatur:

---

## **Intervjuguide:**

INTERVJUGUIDE TIL: HVORFOR VELGER MINORITETSSPRÅKLIGE VOKSNE MED LITEN ELLER INGEN SKOLEBAKGRUNN Å TA GRUNNSKOLE.

Presentasjon og introduksjon

**1. Kan du fortelle litt om deg og ditt forhold til skolen og skolegang i hjemlandet ditt.**

(har du gått på skole – ønsket du å gå, hvordan var det eventuelt ...)

**2. Hva er det som gjør at du velger å gå på skolen om morgenen?**

**3. Er det noe(n) som presser deg til å gå / gjør at du går på skole?**

**4. Hvordan ville du følt deg hvis du valgte å ikke gå på skole?**

**5. Finnes det andre ting som er viktigere enn å gå på skole?**

**6. Hvordan er det å gå på skolen? Hva liker du (ikke)?**

**7. Fortell om miljøet og det sosiale på skolen, og hva det betyr for deg.**

**8. Hva er det som gjør at du lærer, skolen eller du?**

**9. Hvorfor har du valgt å gå på grunnskole (i Norge)?**

ekstra spørsmål:

**10. Ville du valgt å gå på grunnskole dersom du ikke fikk penger gjennom introduksjonsprogrammet (evt. annen støtteordning)?**

Tusen takk for at du ville delta og bidra med informasjon!