



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning i norsk

Vår 2023

Å lære norsk ved yrkesfaglige studieretninger

Noen minoritetsspråklige elevers erfaringer med norskopplæring i tilknytning til yrkesfaglig utdanning i videregående skole

av

Lisa Kristoffersen

Forord

Å skrive masteroppgave er en spennende, men også krevende prosess, og det er godt å endelig være kommet i mål. Dette blir den første og siste masteroppgaven jeg skriver! Problemstilling og innhold i oppgaven har endret seg flere ganger underveis, før ting etter hvert falt på plass.

Å jobbe og studere samtidig, har ført til mange opp- og nedturer. I perioder med travle tider på jobb, har det blitt mindre skriving, noe som ofte har ført til frustrasjon. Takk til gode kolleger, som har heiet på meg, trøstet og oppmuntret meg underveis i prosessen. Takk også for teknisk hjelp!

Takk til deltakerne i prosjektet mitt. Jeg vet ikke om noen av dere kommer til å lese denne oppgaven, men jeg er veldig takknemlig for at dere stilte til intervju.

Takk til mine medstudenter som har stilt opp på videosamtaler, både individuelt og i grupper. Dere har vært en fantastisk støtte i prosessen.

Takk til barn og kjæreste som har holdt ut med meg de fire årene jeg har holdt på med dette masterstudiet. Joda, jeg vet at jeg ikke alltid har vært like lett å ha i hus, men dere har holdt ut, og vært med på å heie meg fram!

Jeg vil til slutt særlig takke min veileder, Ragnhild Lie Anderson, som stilte opp som veileder for meg i tolvte time, og som har stilt meg mange gode spørsmål, kommentert og oppmuntret underveis. Takk for at jeg fikk lov til å stille deg alle mulige slags spørsmål, og takk for raske svar! Og ikke minst, takk for at du hjalp meg å komme i mål i tide! Uten deg hadde det ikke gått!

Tusen takk, alle sammen!

Stavanger, mai 2023

Lisa Kristoffersen

Sammendrag

Formål og problemformulering

Formålet med denne oppgaven er å få kunnskap om noen elevers erfaringer knyttet til norskopplæring ved yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. Dette er en narrativ oppgave, som bare har til hensikt å få fram elevenes egne stemmer.

Problemformulering:

Hvordan erfarer noen minoritetsspråklige elever, med rett til særskilt norskopplæring, å lære norsk gjennom yrkesfaglig opplæring i videregående skole?

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke faktorer mener elevene er viktige som motivasjon for å lære norsk?
- 2) Hvordan beskriver elevene at det er motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag?
- 3) Hvilke andre erfaringer har elevene gjort seg i tilknytning til å lære norsk?

Metode

Metoden jeg har brukt er en kvalitativ metode med et fenomenologisk design, for å kunne belyse hvordan et gitt fenomen oppleves. Det dreier seg her om hvordan noen minoritetsspråklige elever opplever å lære norsk mens de er elever på yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. Jeg har brukt semistrukturert intervju og intervjuet fem yrkesfaglige elever, for å innhente informasjon om problemformulering og forskningsspørsmål.

Resultat

Resultatene viser at elevene påvirkes av både integrativ og instrumentell motivasjon i norskopplæringen. De ønsker å lære norsk både for å fungere i samfunnet, og for å kunne benytte fagspråk i jobbsammenheng. Alle elevene kommuniserer godt ved bruk av hverdagspråket, men bør øve på mer akademisk språk. De trenger å utvide ordforrådet sitt, og gjøre seg kjent med det dialektiske mangfoldet i norsk språk. Å skrive på andrespråket er også en utfordring, og noe som bør øves på, ikke bare i norskfaget, men også i yrkesfagene.

Abstract

Purpose and research problem

The purpose of this assignment is to gain knowledge about some second language learners' experiences related to learning Norwegian in vocational fields of study in upper secondary school. This is a narrative task, which only aims to bring out the students' own voices.

Research problem:

How do some second language learners, with the right to extra lessons in Norwegian, experience learning Norwegian during vocational education in upper secondary school?

Research questions:

- 1) Which factors do the students think are important as motivation for learning Norwegian?
- 2) How do the students describe that it is motivating, meaningful and useful to learn Norwegian through vocational subjects?
- 3) What other experiences have the students had in connection with learning Norwegian?

Method

The method I have used is a qualitative method with a phenomenological design, to shed light on how a given phenomenon is experienced. This is about how some students, who are second language learners, experience learning Norwegian while they are students in vocational courses in upper secondary school. I have used semi-structured interviews and interviewed five vocational students, to obtain information about the research problem and the research questions.

Result

The results show that students are influenced by both integrative and instrumental motivation in Norwegian education. They want to learn Norwegian both to function in society and to be able to use professional language in a work context. All pupils communicate well using everyday language but should practice using more academic language. They need to expand their vocabulary and familiarize themselves with the dialectical diversity of the Norwegian language. Writing in Norwegian is also a challenge, and something that should be practiced, not only in the Norwegian subject, but also in the vocational subjects.

Innhold

| | |
|--|----------|
| Forord..... | i |
| Sammendrag..... | ii |
| Abstract | iii |
| Oversikt over figurer: | vi |
| 1.0 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling..... | 1 |
| 1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål | 2 |
| 1.2 Oppgavens relevans..... | 3 |
| 1.3 Oppgavens struktur..... | 4 |
| 2.0 Teori | 5 |
| 2.1 Begrepsavklaringer..... | 5 |
| 2.1.1 Flerspråklig/minoritetsspråklig/innlærer | 5 |
| 2.1.2 Særskilt norskopplæring (SNO) | 6 |
| 2.1.3 Førstespråk, morsmål og andrespråk..... | 7 |
| 2.2 Lovverk og tilpasset opplæring | 8 |
| 2.3 Sosiokulturelt læringssyn | 10 |
| 2.4 Andrespråklæring..... | 12 |
| 2.4.1 Mellomspråk..... | 13 |
| 2.4.2 Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)..... | 14 |
| 2.4.3 Førfaglige ord/fagspesifikke allmenord | 16 |
| 2.4.4 Ord og begreper..... | 17 |
| 2.4.5 Ordlæring..... | 19 |
| 2.4.6 Skrivning på andrespråket | 21 |
| 2.4.7 Norske dialekter i andrespråklæringen | 22 |
| 2.5 Minoritetsspråklige og særskilt norskopplæring | 23 |
| 2.5.1 SNO ved min skole..... | 23 |
| 2.6 Motivasjon i tilknytning til andrespråklæring..... | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 2.7 Tidligere forskning på området | 27 |
| 2.8 Oppsummering | 28 |
| 3.0 Metode | 29 |
| 3.1 Kvalitativ metode | 29 |
| 3.2 Fenomenologi og hermeneutikk | 30 |
| 3.3 Utvalg | 31 |
| 3.4 Metodevalg og datainnsamling..... | 32 |
| 3.5 Forskningsprosessen..... | 34 |
| 3.6 Reliabilitet, validitet og etiske vurderinger | 34 |
| 3.7 Oppsummering | 36 |
| 4.0 Analyse | 37 |
| 4.1 Generell motivasjon for å lære norsk | 38 |
| 4.1.1 Generell motivasjon gjennom sport..... | 41 |
| 4.2 Motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag | 43 |
| 4.3 Andre erfaringer i tilknytning til å lære norsk..... | 49 |
| 4.3.1 Andrespråklæring..... | 49 |
| 4.3.2 Ordlæring..... | 50 |
| 4.3.3 Mellomspråk..... | 54 |
| 4.3.4 Skrivning på andrespråket | 57 |
| 4.3.5 Norske dialekter | 58 |
| 4.4 Oppsummering | 60 |
| 5.0 Diskusjon | 62 |
| 5.1 Generell motivasjon for å lære norsk | 62 |
| 5.1.1 Generell motivasjon gjennom sport..... | 63 |
| 5.2 Motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag | 63 |
| 5.3 Andre erfaringer i tilknytning til å lære norsk..... | 65 |
| 5.3.1 Andrespråklæring..... | 65 |
| 5.3.2 Ordlæring..... | 66 |
| 5.3.3 Mellomspråk..... | 67 |

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| 5.3.4 Skrivning på andrespråket | 68 |
| 5.3.5 Norske dialekter | 69 |
| 5.3.6 BICS og CALP | 70 |
| 5.4 Oppsummering | 70 |
| 6.0 Konklusjon | 72 |
| 6.1 Veien videre | 74 |
| Referanser | 75 |
| Vedlegg | 78 |

Oversikt over figurer:

| | |
|--|----|
| Figur 1: Cummins isbergmodell | 16 |
| Figur 2: Teksteksempel med førfaglige begreper | 17 |
| Figur 3: Eksempler på denotative betydninger av ordet katt | 18 |
| Figur 4: Oversikt over informantopplysninger | 37 |

1.0 Innledning

Med lang fartstid som lærer ved yrkesfaglige studieretninger i videregående skole, ser jeg en tendens til at det i tilknytning til økt globalisering, krig og konflikter rundt om i verden, stadig kommer flere innvandrere og asylsøkere til Norge. De som kommer hit kan ikke norsk fra før, og derfor må de lære norsk når de kommer hit.

Ungdommer som kommer hit, lærer først norsk ved opplæringscentre og i innføringsklasser ved ulike skoler, og deretter blir de plassert i vanlige klasser, blant annet i videregående skole. De har da lært norsk i ett til to år, og er ment å skulle gjennomføre alle fag på lik linje med de som har gått ti år i norsk grunnskole.

Av erfaring har jeg sett at dette ikke alltid er like lett, og mange av de minoritetsspråklige dropper ut av videregående skole, eller bruker lenger tid enn de majoritetsspråklige på å fullføre. I en undersøkelse som handlet om gjennomføring, bortvalg og kompetanse i videregående opplæring, viste det seg at en større andel av de som slutter i videregående skole, har begynt på en yrkesfaglig utdanning, mens flere av de som går studieforberevende fullfører utdanningsløpet sitt (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Det er med andre ord en høyere andel som fullfører, blant de som tar studieforberevende, enn blant de som tar yrkesfaglig utdanning. Mange av de som begynner på yrkesutdanning, flytter over til studieforberevende, enten i løpet av de to første årene, eller når de egentlig skal i lære (Markussen et al., 2008).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Hvert år begynner mange minoritetsspråklige elever på yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. Norsk kunnskapene deres varierer veldig; noen blir vurdert til å ha «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» og klarer dermed å følge vanlig undervisning, mens andre har krav på særskilt norskopplæring (SNO). I denne oppgaven er det de elevene som har rett til SNO jeg kommer til å konsentrere meg om, fordi det er de som sannsynligvis har den bratteste læringskurven i norsk gjennom de to årene i videregående yrkesfaglig opplæring.

Ved skolen der jeg jobber, som er en yrkesfaglig videregående skole, har vi mange minoritetsspråklige elever. Noen er født og oppvokst i Norge, men praktiserer andre morsmål enn norsk hjemme. De fleste av disse har likevel tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne

fullføre videregående opplæring. Det er vanskeligere for nyankomne elever, som gjerne har bodd i Norge bare 2-3 år før de begynner på vg1, å klare å gjennomføre. Morsmålene til elevene våre i vanlige klasser er mangfoldige, og noen av dem er tigrinja, somalisk, arabisk, oromo, tyrkisk, fanti, farsi, pashto, polsk, litauisk, russisk, engelsk, thai og swahili. I tillegg vil vi med stor sannsynlighet snart få elever med ukrainsk som morsmål inn i vanlige klasser, da vi allerede har mange elever fra Ukraina i innføringsklasser ved skolen vår.

De elevene jeg har sett nærmere på i denne oppgaven, er noen av de minoritetsspråklige elevene med rett til SNO, og som går i vanlige klasser på vg1 og vg2 på yrkesfaglige studieretninger. Disse elevene er de som kan minst norsk, og jeg synes derfor det kan være interessant å finne ut om de synes dette er en god måte å lære norsk på. Jeg ønsker altså å finne ut hvordan de erfarer at norskopplæringen er i tilknytning til yrkesfagene, samt hva som ellers motiverer dem til å lære norsk.

Etter å ha jobbet som norsklærer i videregående skole i mange år, har jeg erfart at alt for mange minoritetsspråklige elever har et begrenset akademisk språk, og ofte blir hengende etter i undervisningen. På yrkesfaglige studieretninger har elevene ingen norskundervisning på vg1, og på vg2 har de bare fire timer norsk per uke. Dette betyr at norskopplæringen i hovedsak skjer i yrkesfagene. I norskfaget er det norskfaglige kompetansemål det jobbes med, og ikke norskopplæring av minoritetsspråklige elever. Jeg ønsker derfor å høre hva noen av de minoritetsspråklige elevene selv synes om det å lære norsk i tilknytning til yrkesfag.

1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vi har mange minoritetsspråklige elever ved skolen, og norskkunnskapene til disse elevene er veldig varierte. Fellesfagene utgjør fire timer norsk, tre timer samfunnskunnskap på vg2, og fem timer engelsk, tre timer matematikk og to timer naturfag på vg1, samt at elevene på begge trinn har to timer kroppsøving per uke. Dette gjør at elevene har yrkesfag i de resterende 26 skoletimene på vg2 og de resterende 23 skoletimene på vg1. Yrkesfagene omfatter både teori og praksis. Dette gjør at de minoritetsspråklige elevene i stor grad lærer norsk ved hjelp av yrkesfagene sine.

Problemformulering:

Hvordan erfarer noen minoritetsspråklige elever, med rett til særskilt norskopplæring, å lære norsk i tilknytning til yrkesfaglig opplæring i videregående skole?

Forsknings spørsmål:

- 4) Hvilke faktorer mener elevene er viktige som motivasjon for å lære norsk?
- 5) Hvordan beskriver elevene at det er motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag?
- 6) Hvilke andre erfaringer har elevene gjort seg i tilknytning til å lære norsk?

1.2 Oppgavens relevans

Alle de fem elevene jeg snakket med, har rett til SNO, men ikke alle har rett til «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2020). De elevene som har rett til denne læreplanen er bare de som har bodd i Norge i maksimalt seks år ved eksamenstidspunktet, og den gjelder også bare for elever på vg2, siden norsk ikke er eget fag på vg1. I utvalget mitt er det elever fra både vg1 og vg2, og bare to av de intervjuede elevene har denne læreplanen dette skoleåret. Alle elevene jeg snakket med har cirka to skoletimer med særskilt norskopplæring per uke. Den ekstra norskopplæringen foregår på ulike måter, så elevene får både muntlig og skriftlig oppfølging på norsk. Den muntlige oppfølgingen skjer ofte i verkstedene, mens den skriftlige foregår i klasserom. I den særskilte norskopplæringen arbeides det både med norskfaglig norsk og med yrkesfaglig norsk.

Når elevene bruker 23 – 26 skoletimer i uken på programfag, sier det seg selv at veldig mye av norskopplæringen skjer her. Denne opplæringen skjer både gjennom praktiske arbeidsoppgaver på verkstedene og gjennom teoretiske forelesninger, samtaler og oppgaver i klasserom. Det kan være interessant å høre om elevene synes dette er en nyttig måte å lære norsk på, eller om de heller hadde foretrukket andre måter å lære norsk på. Uansett er det viktig å høre elevenes stemmer i tilknytning til norskopplæringen, siden det er de som skal ha nytte av denne opplæringen. Hva vi lærere gjør, enten det er norsklærere eller yrkesfaglærere, har liten nytteverdi dersom elevene ikke føler at opplæringen de får, gir dem. Dersom elevene erfarer at de ikke får noen ekstra hjelp, eller at de ikke blir tatt hensyn til, må vi trolig

gjøre endringer i måten vi underviser minoritetsspråklige elever på, det være seg både i norsk og i diverse yrkesfag.

1.3 Oppgavens struktur

Jeg vil først presentere noen sentrale definisjoner, samt relevant teori i kapittel 2, deretter vil jeg i kapittel 3 og si noen om hvilken metode jeg har brukt i forskningen min. I kapittel 4 vil jeg presentere funnene mine, og i kapittel 5 vil jeg diskutere funnene opp mot teorien i kapittel 2. Til slutt avslutter jeg med en konklusjon, samt sier noe om veien videre i kapittel 6.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske rammene rundt oppgaven. Aller først vil jeg ta med noen begrepsavklaringer. Deretter vil jeg både ta for meg hva lovverket sier om opplæring av minoritetsspråklige elever, samt tilpasning av opplæringen, før jeg går over til sosiokulturelt læringssyn, andrespråklæring, ordlæring og minoritetsundervisning, i tillegg til motivasjon i tilknytning til andrespråksopplæring. Til slutt i kapitlet vil jeg ta for meg tidligere forskning på området, før jeg avslutter med en kort oppsummering.

2.1 Begrepsavklaringer

I løpet av oppgaven bruker jeg en del sentrale begreper knyttet til andrespråklæring, og jeg vil derfor starte med noen begrepsavklaringer. Ord og begreper som brukes i oppgaven, vil også bli forklart fortløpende underveis i oppgaven, der det er behov for det.

2.1.1 Flerspråklig/minoritetsspråklig/innlærer

Norge har lang tradisjon i å være et flerspråklig land. Vi har mange ulike språk som hører til her, uten at språkene tilhører samme språkfamilie, som for eksempel norsk og samisk (Monsen & Randen, 2020, s. 8). Det felles europeiske rammeverket for språk (rammeverket) vil likevel ikke kalle en situasjon som denne flerspråklig, men heller mangespråklig (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette er fordi det snakkes mange ulike språk i landet, men ikke alle snakker alle språkene. Ifølge rammeverket er flerspråklig at én person bruker ulike språk i ulike situasjoner. Monsen & Randen (2020, s. 9) kaller likevel Norge for flerspråklig, fordi det snakkes flere ulike morsmål i samfunnet totalt, på grunn av innvandring fra mange forskjellige språksamfunn.

Når mennesker med et annet språk og en annen kultur kommer til Norge og lærer norsk, vil vedkommende bruke sitt eget morsmål i noen situasjoner, og norsk i andre situasjoner. Personen bruker gjerne norsk på skolen, når han eller hun skal lære norsk, mens morsmålet blir brukt hjemme. Dersom personen kan flere språk fra før, kan det også hende at disse språkene blir brukt i ulike situasjoner (Monsen & Randen, 2020, s. 33). Dette gjelder i høy grad de elevene jeg har intervjuet i denne oppgaven. De snakker norsk på skolen, og enten norsk eller morsmål på fritiden. Dette gjør at disse elevene regnes for å være flerspråklige.

Uten å ta med for mye av språkhistorien i landet vårt, har det i løpet av de siste tiårene, av ulike grunner, kommet mennesker fra mange ulike land og med mange ulike språk til Norge. Dette har økt flerspråkligheten i landet. På verdensbasis er cirka to tredjedeler av befolkningen flerspråklige, fordi de kan kommunisere på to eller flere språk i ulike situasjoner (Monsen & Randen, 2020, s. 9).

Språklige minoriteter i Norge, blir av Engen & Kulbrandstad (2017, s. 88) forklart på følgende måte:

Minoritetsgrupper som ikke har «opprinnelig eller langvarig tilknytning til territoriet», kategoriseres offisielt som «innvandrete minoriteter» eller «språklige minoriteter»

Selj & Ryen (2011, s. 16) bruker begrepet minoritetsspråklige elever om elever som har vokst opp i hjem hvor et annet språk enn norsk har vært dominant. Dersom foreldrene har to ulike morsmål, lærer barnet gjerne to språk samtidig, såkalt simultan flerspråklighet. Hvis det ene av disse språkene er norsk i Norge, vil ikke dette barnet bli regnet som minoritetsspråklig, fordi norsk er ett av morsmålene. De minoritetsspråklige elevene er ikke en ensartet gruppe elever, med felles morsmål og interesser, men det er en gruppe elever som har det til felles at de ikke har norsk som morsmål.

Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet minoritetsspråklige i stedet for flerspråklige, er det fordi jeg mener at også nordmenn kan være, og som oftest er, flerspråklige. Allerede fra første klasse i grunnskolen begynner elevene å lære engelsk, noe som gjør at når de kommer i videregående skole, snakker mange av elevene nokså flytende engelsk, i tillegg til norsk. Mange har også hatt både fransk og tysk på skolen, og kan ett av, eller begge disse språkene i tillegg. Også de som er født i Norge av foreldre som har andre morsmål, er flerspråklige, da de gjerne snakker norsk når de er ute, og foreldrenes morsmål hjemme. Majoritetsspråklige vil derfor i denne oppgaven være de som er født i Norge av foreldre som er født i Norge, og som har norsk som morsmål. I tillegg til å bruke begrepet minoritetsspråklig, vil jeg også bruke begrepet innlærer som betegnelse på de som lærer norsk språk i tillegg til andre skolefag.

2.1.2 Særskilt norskopplæring (SNO)

Elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, har rett til, men ikke plikt til, særskilt norskopplæring (SNO). De har rett til to ekstra skoletimer med norsk per uke. En del elever velger bort denne retten, til fordel for vanlig undervisning i klassen. SNO skal hjelpe elevene til å bli gode nok i norsk til å kunne følge vanlig undervisning. Etter at elevene er blitt testet,

og vurdert til å ha rett til SNO, får de tilbud om dette. Ikke alle elever takker ja til tilbudet. En grunn til dette kan være at de ikke vil ut av annen undervisning, fordi de da går glipp av annet fagstoff. Dette har blitt direkte uttalt av elever jeg har hatt undervisning for tidligere år. En annen grunn kan være at når SNO foregår på tidspunkt hvor de ikke har annen undervisning, så vil de minoritetsspråklige elevene ha fri på lik linje med de majoritetsspråklige elevene. Dette har også blitt uttrykt av tidligere elever jeg har hatt. Når elever forholder seg på denne måten til SNO, gjør det at det ikke alltid er like lett å få gjennomført denne undervisningen, da enkelte elever ikke ser viktigheten av dette.

Hvilke elever som har rett på SNO, og hvordan dette blir vurdert, kommer jeg tilbake til i kapitlet om lovverket. Både i kapittel 2.2, som omhandler lovverket og i kapittel 2.5, som handler om minoritetsspråklige og særskilt norskopplæring, vil jeg også komme nærmere inn på hvordan dette gjøres ved min skole.

2.1.3 Førstespråk, morsmål og andrespråk

Førstespråk og morsmål er begreper som ofte brukes om hverandre (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 27). Jeg vil likevel skille mellom disse, fordi det i noen tilfeller kan være at andrespråket går over til å bli førstespråket, ved at det er det opprinnelige andrespråket som etter hvert hovedsakelig blir brukt. Førstespråket er det språket man bruker mest. Morsmålet er som oftest førstespråket, men dette kan endres etter hvert som en person lærer et andrespråk godt nok til at vedkommende heller benytter andrespråket som hovedspråk, slik at dette blir førstespråket. Morsmålet er det språket man lærer først og som oftest bruker mest, altså hovedspråket, spesielt i begynnelsen, før man blir flink nok i et andrespråk. For de aller fleste vil morsmålet være førstespråket hele livet. For personer som flytter til et nytt land og lærer et nytt språk, et andrespråk, kan etter hvert dette andrespråket utvikle seg til å bli førstespråket, altså det språket individet snakker og bruker mest, selv om dette ikke er morsmålet til vedkommende (Monsen & Randen, 2020, s. 10-12). Et eksempel på dette er de som utvandret fra Norge til Amerika på 1800 og 1900-tallet. Selv om de hadde norsk som morsmål, begynte mange av dem å snakke engelsk, og engelsk gikk etter hvert over til å bli førstespråket deres, altså det språket de i hovedsak brukte. Det kan være ulike grunner til at denne overgangen skjer, som for eksempel dersom innvandrere ikke har andre de kan snakke morsmålet med, og derfor går over til å bruke målspråket i de aller fleste situasjoner.

Noen har også mer enn ett førstespråk, dersom foreldrene har ulike språk, og barnet lærer to språk simultant. Mennesker som flytter til land med et annet offisielt språk enn det de har lært som morsmål og førstespråk, blir nødt til å lære et andrespråk, altså det offisielle språket i det landet de er flyttet til. Selv om en person kan flere språk før han kommer til et nytt land med et nytt språk, vil likevel språket i det nye landet betegnes som andrespråk. Morsmålet er det eller de språk personen kan fra før, og andrespråket er det som læres i det nye landet (Monsen & Randen, 2020, s. 10). Flere av mine informanter kunne mer enn ett språk før de kom til Norge, men vi sier likevel at de holder på med andrespråklæring.

2.2 Lovverk og tilpasset opplæring

I opplæringslovens §1-3 heter det at undervisningen skal tilrettelegges til den enkelte elev (Opplæringslova, 1999). Dette gjelder alle elever, også de som ikke har norsk som morsmål, altså de minoritetsspråklige elevene, så lenge de er elever i norsk skole.

Opplæringsloven § 3-12 gjelder for minoritetsspråklige elever i videregående skole og sier noe om hvilke rettigheter disse elevene har. Det må likevel en god del tolkning til for å avgjøre hvilke rettigheter elevene har, og hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Elevar i vidaregåande opplæring med anna morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1999).

Det er uklart hva som er «tilstrekkeleg dugleik» i norsk, altså tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og minoritetslevers juridiske rettighet til særskilt norsk, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er dermed knyttet til en faktor man ikke har definert. Skolens vurdering av elevenes språkferdigheter vil like fullt avgjøre hvilken opplæringsmodell de får tilbud om. Rapporten *Likeverdige utdanning i praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 16) fastslår at siden det ikke er klare kriterier for hva som ligger i tilstrekkelig kompetanse, må dette avgjøres ved en skjønnsmessig, lærerbasert vurdering. Kriteriene som brukes ved vurdering av minoritetslevers språkferdigheter, kan med andre ord variere fra kommune til kommune, fra skole til skole og fra lærer til lærer (Randen, 2013).

Ifølge Randen (2015, s. 14-15) påpekes det at lærernes vurderingskompetanse er en avgjørende faktor i arbeidet med å vurdere minoritetsspråklige elevers

andrespråkskompetanse. Det er fortsatt sånn at et fåtall lærere har formell kompetanse i særskilt norskopplæring, selv om de underviser i det, og vurderingene skjer derfor ut fra skjønn og gjerne ulikt fra skole til skole. Det er fylkeskommunen som er ansvarlig for kartleggingen av minoritetsspråklige elever i videregående skole, og det er ulike lærere på de ulike skolene som gjennomfører kartleggingen. Selv om det kreves særlig kompetanse i å kartlegge elever som har rett til enkeltvedtak om spesialundervisning, kreves det ingen særlig kompetanse når det gjelder elever som har rett til særskilt norskundervisning eller annen språkopplæring (Randen, 2015, s. 14-15). Det stilles altså strengere krav til lærernes kompetanse for å kartlegge elever med spesielle behov, enn for å kartlegge elever med andre morsmål. Det finnes ingen krav til lærerne som vurderer om elevene har rett til særskilt norskopplæring eller annen språkopplæring. Selv om man tar utgangspunkt i rammeverkets nivåinndeling fra A1, som er begynnernivået, til C3, som er nesten morsmålsnivå, kan disse nivåene tolkes ulikt (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det kan være stor forskjell på hvordan den enkelte lærer eller skole tolker, for eksempel å gjenfortelle handlingen i en bok eller en film, som er et mål på B1-nivå. Her kan det være ulikt hva som kreves av innhold, detaljer, semantikk og syntaks i gjenfortellingen. Dette fører til at vurderinger om rett til ulike former for særskilt språkopplæring, blir gjort av ulike lærere med ulik, og ofte manglende kompetanse om andrespråklæring og særskilt norskopplæring, før det fattes juridiske vedtak om dette.

Mange lærere, også på min arbeidsplass, føler seg langt fra kompetente til å gjøre disse vurderingene. Dette har gjort at vi de senere år er de samme tre lærerne som sammen avgjør dette ved vår skole, sånn at alle minoritetsspråklige elever ved vår skole får samme behandling, eller i alle fall så lik behandling som mulig, når det gjelder avgjørelser om særskilt språkopplæring. Samlet utdanning for de tre lærerne er både andrespråkspedagogikk, spesialpedagogikk og norsk/nordisk, samt at alle tre har jobbet mange år i videregående skole, og dermed har lang erfaring. Siden dette bare gjelder vår skole, vil det likevel være forskjeller fra skole til skole innad i fylket, og det finnes ingen spesiell kursing om dette i fylket. De som ønsker å sette seg mer inn i dette fagområdet, kan ta en studie i andrespråkspedagogikk, som tilbys ved ulike høyskoler og universiteter rundt om i landet.

I forbindelse med evaluering av «Språkløftet» og «Utviklingsprosjekt i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever», som ble utført av Rambøll Management AS i 2008, understrekes viktigheten av kompetanseutvikling blant lærere som arbeider med minoritetsspråklige elever. Selv om disse prosjektene ble gjennomført i barnehager og

grunnskoler, er det like viktig at også lærere i videregående skole har kompetanse i arbeidet med språkutvikling for minoritetsspråklige elever. Dessverre er ikke dette alltid tilfelle, selv om vi fra begynnelsen av 2000-tallet har hatt diverse videreutdanninger i andrespråkspedagogikk ved ulike høyskoler og universiteter. Mange som underviser i norsk ved min skole, har utdanning i nordisk, men ikke andrespråkspedagogikk. Flere programfaglærere jeg har snakket med, fraskriver seg en del av ansvaret for norskundervisningen av minoritetsspråklige elever, fordi de sier at de ikke føler at de selv er flinke nok i norsk. De begrunner dette med at de driver med yrkesfagopplæring, ikke norskopplæring.

Ifølge Selj & Ryen (2011, s. 286) er det en fordel om norskopplæringen blir organisert sånn at det blir en samkjøring av fagspråk og den tilpassede norskopplæringen. Når yrkesfaglærere ved min skole fraskriver seg ansvaret for norskopplæringen, blir denne samkjøringen vanskelig, noe som fører til at elever velger bort SNO til fordel for yrkesfag, fordi de ikke vil gå glipp av noe i yrkesfagene. De får altså ingen annen tilpasning, eller norskopplæring, enn det de får i samlet klasse hos faglæreren. Uten tett samarbeid vil heller ikke norsklæreren, eller andrespråkslæreren, kunne tilføre elevene tilstrekkelig ord- og begrepslæring, både knyttet til yrkesfaget og norskfaget, da norsklæreren ofte ikke er godt nok kjent med yrkesfaget. I tillegg skal både yrkesfaglærerne og norsklærerne forholde seg til kompetansemålene i de ulike læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2023). De er alle pålagt å undervise på en måte som best mulig omfatter alle kompetansemål, og som på en best mulig måte kan nå flest mulig elever. Dette gjelder også de elever som har en høy måloppnåelse, for også de har rett til å kunne få ekstra utfordringer. Det kan dermed være vanskelig å nå også de som ikke har norsk som morsmål, uten at det bør være en unnskyldning. Her er det ikke nødvendigvis snakk om mangel på faglige eller menneskelige ressurser, men det kan like gjerne handle om undervisningsmetoder.

2.3 Sosiokulturelt læringssyn

Den russisk-jødiske psykologen Lev Vygotskij (2001, s. 166), hevdet barn er sosiale fra fødselen av, og at læring skjer gjennom språk og sosial samhandling. Dersom et barn får hjelp til å utføre oppgaver det ikke klarer på egen hånd, vil det etter hvert kunne klare å utføre disse oppgavene alene. Denne hjelpen må komme fra en som kan disse oppgavene bedre enn barnet selv, en såkalt medierende hjelper. I skolesammenheng er det ofte læreren som er den

medierende hjelperen, men også medelever kan være medierende hjelpere, dersom de kan mer enn den som trenger hjelp. Området mellom de oppgaver som barnet klarer å utføre alene, og det de klarer å utføre med hjelp av en medierende hjelper, kalles den nærmeste utviklingssonen, eller den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 2001, s. 166). Alle barn kan gjøre mer når de får hjelp, enn de klarer på egenhånd, men bare innenfor egne proksimale utviklingssoner. I tilknytning til andrespråklæring vil de som snakker målspråket være medierende hjelpere for innlærerne. Dette gjør at når innlærerne snakker med lærere og medelever på skolen, eller for eksempel medspillerne på fotballaget, som snakker målspråket, så har de mulighet til å utvikle andrespråket sitt innenfor sin proksimale utviklingssonen.

I forbindelse med mine informanter er det interessant å se på forholdet mellom utviklingen av spontane og vitenskapelige begreper. Det er forskjell på læring av spontane og vitenskapelige begreper. De spontane begrepene læres ikke systematisk, men utvikler seg gjennom morsmålsopplæringen, fra fenomener til generaliseringer. De vitenskapelige begrepene må derimot læres systematisk, i samhandling mellom innlærer og medierende hjelper (Vygotskij, 2001, s. 137). I sin forskning viser Vygotskij til vitenskapelige begreper som begreper knyttet til ulike fag i skolen, da det er forsket på utvikling av skolebarns språk i sammenheng med undervisning og læring (Vygotskij, 2001, s. 135). I min oppgave vil derfor de fagspråklige begrepene som innlærerne skal lære i sine respektive yrkesfag, være de vitenskapelige begrepene. I tillegg hevder Vygotskij (2001, s. 146) at tilegnelsen av vitenskapelige begreper kan sammenlignes med tilegnelsen av et fremmedspråk, eller som i min oppgave, et andrespråk.

Tilegnelsen av vitenskapelige begreper skjer altså i et systematisk samarbeid mellom lærer og elev. Direkte læring av begreper er lite hensiktsmessig, da dette gjerne bare blir tom ordbruk, hvis elevene ikke har noe å knytte de nye begrepene til. Ulike fag vil på ulike måter å knytte nye begreper til forståelse. Begreper som *økonomi*, *metafor* og *kjærlighet*, som er abstrakte begreper, må forklares i en sammenheng, mens for eksempel *hammer*, *sparkel* og *dreiebenk* er konkrete, som elevene kan ta og føle på. Det er også vanskelig å forklare et ord, hvis det bare blir erstattet av en hel rekke andre uforståelige ord (Vygotskij, 2001, s. 138). Fordelen med mine informanters yrkesfag, er at disse fagene er praktiske fag, som foregår i ulike verksteder. Dette gjør at elevene får se og bruke de ulike verktøyene og materialene de skal lære om, pluss at ulike abstrakte begreper knyttet til yrkesfaget, blir satt inn i en sammenheng. I tillegg er en del av elevene i perioder utplassert i bedrifter, sånn at de får direkte kontakt med bransjene, og dermed lettere kan forstå innholdet og sammenhengen i de nye fagbegrepene.

Det blir dermed ikke bare nye uforståelige ord som blir forklart med andre uforståelige ord, men nye ord som kan knyttes til både abstrakte og konkrete ting og handlinger.

2.4 Andrespråklæring

Berggreen, Sørland & Alver (2017, s. 17) definerer andrespråklæring som læring av et språk nummer to etter fireårsalder. De har også en snevrere definisjon som går ut på at andrespråklæring er opplæring i et nytt språk når det nye språket er samfunnets allmenne språk, altså det språket som snakkes i samfunnet der individet oppholder seg (Berggreen et. al., 2017, s. 18). Når jeg i denne oppgaven skriver om andrespråklæring og minoritetsspråklige elever, sikter jeg til denne mer snevre definisjonen, siden jeg har forsket på ungdommer og unge voksne som er kommet fra andre land, og har andre morsmål enn norsk, og som lærer norsk gjennom sin videregående yrkesfaglige utdanning i Norge. Det er her uansett snakk om personer som allerede har etablert et førstespråk som er forskjellig fra norsk.

Andrespråklæring er altså det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet. Dette nye språket trenger ikke nødvendigvis å være det andre språket, altså språk nummer to, som blir lært, men det kan like gjerne være språk nummer tre, fire eller fem (Berggreen & Tenfjord, 2007, s. 16). Dette gjelder i høy grad mine informanter, da noen har flere enn ett morsmål, eller for eksempel har hatt engelsk på skolen i hjemlandet sitt, før de kom til Norge. Det er også forskjell på andrespråklæring og det å lære et fremmedspråk. Når man lærer et fremmedspråk på skolen, skjer læringen stort sett bare inne i klasserommet, mens når man snakker om andrespråklæring, skjer læringen ikke bare i klasserommet, men også ellers i samfunnet (Berggreen & Tenfjord, 2007, s. 16), noe som også er typisk for mine informanter.

Å lære et andrespråk er en kreativ prosess, som foregår på samme måte som når et barn lærer morsmålet sitt (Selj & Ryen, 2011, s.21). Dette betyr at man i andrespråklæringen i stor grad følger de samme mønstre for innlæring, uavhengig av alder, morsmål og undervisning. Hele livet påvirkes vi av alle rundt oss, og sånn er det også med andrespråklæringen (Selj & Ryen, 2011, s. 24). Når man lærer et andrespråk, skjer det i samhandling med andre, både venner, klassekamerater, kolleger og også lærere. Dette sosiokulturelle synet på læring (Selj & Ryen, 2011, s. 260), betyr at lærere bør være spesielt oppmerksomme når de har minoritetsspråklige elever i klassen. Ikke bare bør læreren hjelpe innlærerne ved for eksempel å gjenta ord riktig, dersom elevene bruker feil ord eller uttale, de bør også legge opp til samhandling mellom

elever, hvor for eksempel majoritetsspråklige elever kan være medierende hjelpere, og hjelpe minoritetsspråklige elever å bruke riktige ord og riktig uttale (Selj & Ryen, 2011, s. 24-31).

2.4.1 Mellomspråk

I en periode av andrespråklæringen er det vanlig at innlæreren har et såkalt mellomspråk. Mellomspråket kjennetegnes ved at innlærerne for eksempel overfører mønstre fra eget morsmål til målspråket. Dette gjør at språket i en periode har et språkssystem som verken tilhører morsmålet eller målspråket (Selj & Ryen, 2011, s. 224-225). Feil som blir gjort av innlæreren kan også skyldes generaliseringer av grammatiske regler, som for eksempel at alle verb bøyes svakt (*gå – gådde, gi – gidde, le – ledde*). Av erfaring har jeg sett at det er veldig vanlig å gjøre feil ved V2-prinsippet i setningsstrukturen. Etter å ha lært at verbalet kommer etter subjektet i helsetninger, har innlærere en tendens til å plassere verbalet etter subjektet i alle setninger, uavhengig av forfelt (Selj & Ryen, 2011, s. 245; Golden, Mac Donald, Ryen, 2008, s. 163), for eksempel ved å si «I går *jeg gikk* til skolen», i stedet for «I går *gikk jeg* til skolen».

Negasjon i setninger gjøres på ulike måter i ulike språk. I norsk bruker vi et nektingsadverbial, *ikke*. Preverbal nektning i språk som har nektingsadverbial, er det som er mest vanlig på verdensbasis (Berggreen et. al., 2017, s. 101). I engelsk er det vanlig med preverbal nektning, for eksempel ved å si *I do not speak English*. Her er *not* plassert foran *speak*. I norsk har vi postverbal nektning, noe som er mer uvanlig på verdensbasis. Samme setning på norsk blir derfor *Jeg snakker ikke engelsk*. Her er nektingsadverbialet *ikke* plassert etter *snakker*.

Inversjon er også vanskelig å lære på norsk (Berggreen et. al., 2017, s. 92). For å gjøre forvirringen komplett for innlærerne, er det altså forskjell i plassering av nektingsadverbialet, og verbalet generelt, i helsetninger og i leddsetninger (Berggreen et. al, 2017, s. 101). I leddsetninger plasseres negasjon foran verbalet, som for eksempel hvis leddsetningen er ... *fordi jeg ikke kan snakke* ... Dette gjør det sannsynligvis enda vanskeligere for innlæreren å få riktig syntaks ved negasjoner. Denne syntaksen gjelder ikke bare ved negasjon, men også ved bruk av flere andre setningsadverbialer, som for eksempel *kanskje, dessverre, derfor* og *likevel*, for å nevne noen. Også V2-prinsippet gjør seg gjeldende i tilknytning til leddsetninger, for eksempel i setningen: *Da jeg bodde i India, syklet jeg hver dag*. Her er leddsetningen *Da jeg bodde i India* forfeltet, og verbalet *syklet* skal derfor komme rett etter

forfeltet, altså på andre plass i setningen. Det vanligste i mellomspråksperioden, er å skrive eller si: *Da jeg bodde i India, jeg syklet hver dag*, noe som jo bryter med norsk syntaks.

En annen ting som er veldig vanlig i mellomspråk, er kodeveksling. Kodeveksling foregår ved at man veksler mellom ulike språk når man snakker. Monsen & Randen (2020, s. 41) hevder at kodeveksling er når personer som kan to språk skifter mellom disse to språkene innenfor den samme ytringen, mens Engen & Kulbrandstad (2017, s. 67) skiller mellom tre ulike typer kodeveksling: Taggveksling, kodeveksling mellom setninger og setningsintern kodeveksling. Taggveksling er når man har innskudd eller påheng i setninger, som for eksempel: Jeg kjøpte noen ekstra, *just in case*. Kodeveksling mellom setninger er når man skifter fra det ene språket til det andre mellom to setninger, hvis man for eksempel snakker med en på morsmålet og en på målspråket samtidig. Setningsintern kodeveksling er når man veksler mellom to språk innenfor en og sammen setning.

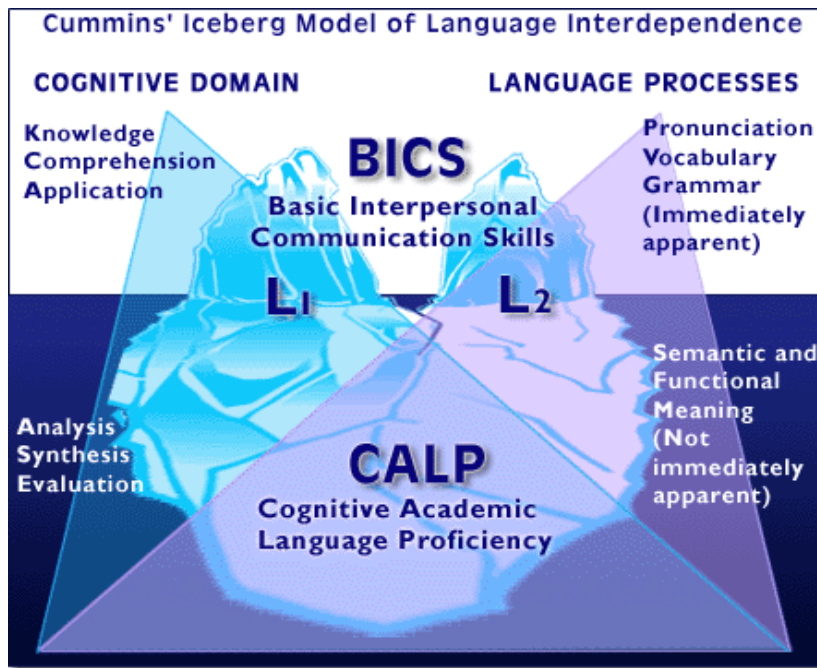
Siden mine informanter alle har rett til SNO, betyr det at de ikke kan tilstrekkelig norsk til å følge vanlig læreplan. Sannsynligheten er stor for at en eller flere av dem fremdeles benytter seg av ulike former for mellomspråk. Når det gjelder mellomspråk knyttet V2-regelen og preverbal negasjon, kan disse fort vise seg ved muntlig tale. Jeg ikke vil derfor ikke trenge skriftlige tekster fra informantene mine for å oppdage denne type mellomspråk, siden det med stor sannsynlighet vil vise seg gjennom intervjuene.

2.4.2 Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)

Ifølge Jim Cummins (2000, s. 58) må vi skille mellom det såkalte hverdagspråket, (grunnleggende mellommenneskelige kommunikative ferdigheter (BICS)) og det akademiske skolespråket (kognitiv akademisk språkferdighet (CALP)). Etter at minoritetsspråklige elever har bodd to år i Norge, kan mange av dem være veldig flinke til å kommunisere om dagligdagse ting. Dette såkalte hverdagspråket (BICS) tilegnes ganske fort, gjerne i løpet av to til tre år (Cummins, 2000, s. 58). Det akademiske språket, skolespråket (CALP), tar det derimot lenger tid å lære, i gjennomsnitt fem til sju år, og kanskje også så mye som ti år (Cummins, 2000, s. 58). Jeg har erfart at mange lærere tror at flere av de minoritetsspråklige elevene er flinke i norsk når de snakker med dem i begynnelsen av skoleåret, men etter hvert som tiden går, oppdager de at flere elever enn først antatt trenger hjelp til særskilt norskopplæring. Dette viser at det er stor forskjell på Cummins BICS og CALP, altså på kommunikative og akademiske ferdigheter i språket.

Figur 1 på side 16, viser Cummins isbergmodell om BICS og CALP. Her ser vi at L1, førstespråket, og L2, andrespråket, har hver sitt isfjell over vannflaten. Disse isfjellene representerer den delen av språkene som er synlige for andre, mens den delen som er under vann, representerer all den sammenlagte språkkompetansen innlæreren har. Den delen av isbergmodellen som er under vann, representerer det samme operativsystemet for begge eller alle språkene som personen kan (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 168). Under vann ligger altså en kunnskaps- og kompetansebase som er grunnlaget for språkutvikling og språkkompetanse generelt, og ikke bare et spesielt språk. Isfjellene trenger ikke å være like store, altså eleven trenger ikke å kunne like mye i begge språk, selv om det kan se sånn ut på figuren. I tillegg kan det finnes flere enn to isfjell over vannflaten, representert av hvor mange språk eleven kan. Den delen av språkkompetansen som er under vann, regnes som en del av den kognitive utviklingen og er ikke knyttet til et bestemt språk (Monsen & Randen, 2020, s. 34).

Det Cummins viser med denne modellen, er at når en elev har en del begreper på morsmålet sitt, kan dette overføres til andrespråket. Altså hvis eleven har lært om for eksempel bærekraftig utvikling på morsmålet, så kan dette overføres til andrespråket, og eleven trenger bare å lære de nye ordene, siden han kan innholdet fra før (Monsen & Randen, 2020, s. 36). Dersom eleven aldri har hørt om bærekraftig utvikling, og må lære både ord og innhold på et nytt språk, sier det seg selv at dette er en større oppgave enn om han bare hadde måttet lære ordene. I fellesfagene som elevene har i tillegg til yrkesfagene, altså norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, forekommer en del vitenskapelige begreper som mange lærer i grunnskolen, ikke bare i Norge, men også i mine informanters hjemland. Når de nå går på yrkesfaglige studieretninger, skal de ikke bare lære norsk som tilhører disse fellesfagene, men også den delen av det norske språket som tilhører yrkesfagene deres. Dette kan være et problem for minoritetsspråklige elever på yrkesfaglige studieretninger, fordi de ikke bare skal lære et yrkesfag, men også fagspråket som hører til. Dette fagspråket har de etter all sannsynlighet ikke lært på morsmålene sine.



Figur 1: Cummins isbergmodell, hentet fra: https://www.ldldproject.net/languages/images/cummins_model.gif

2.4.3 Førfaglige ord/fagspesifikke allmenord

De såkalte førfaglige ordene (Paulsen, 2009), også kalt fagspesifikke allmenord (Golden, 2014, s. 126), er ord og begreper som gjerne ikke blir forklart ved gjennomgang av nytt tema i ulike fag. De førfaglige ordene opptrer ofte i akademiske tekster. Ord og begreper som for eksempel *tilbringe*, *konkludere*, *komme av*, *holde til*, *knyttet til* og *utføre*, for å nevne noen få, blir gjerne ikke forklart, og dermed er det lett for innlærerne å falle av og ikke forstå sammenheng i tekst og tale. Ordene *komme* og *holde* er eksempler på ord som kan brukes i mange ulike sammensetninger av faste uttrykk, som gir helt ulike meninger. Eksempler på sammensetninger med *komme* kan være: *Komme av*, *komme til*, *komme ut for*, *komme fra* eller rett og slett bare *komme*. Eksempler på sammensetninger med *holde* kan være: *Holde ut*, *holde inne*, *holde til*, *holde opp* og bare *holde*. Alle disse uttrykkene har vidt forskjellige meninger, og de blir brukt hele tiden, både i tekst og i tale, og ikke minst i akademiske tekster i skolebøker. De minoritetsspråklige elevene er ofte flinke til å snakke og bruke det såkalte hverdagsspråket, mens de sliter med det akademiske språket, skolespråket, og disse sammensetningene, som for oss kan virke enkle, kan skape misforståelser og frustrasjon hos innlærerne.

I en dansk undersøkelse fra 2008 ble det konkludert med at voksne innlærere av dansk ikke hadde tilstrekkelig utbygd det førfaglige ordforrådet, og derfor hadde problemer med å klare å gjennomføre utdanningen sin (Paulsen, 2009). Det kan synes som om dette også er et problem

i Norge. Figur 2 under, er et eksempel på tekst hentet fra naturfag for 10. klasse. Her er det mange nye ord og begreper – ikke bare fagspråk, men også førfaglige ord. For å vise ulike typer ord og begreper, er teksten farget og skyggelagt med ulike farger. Forklaring kommer under figuren.

Fornybare energikilder «tømmes» ikke

En **fornybar energikilde** «går ikke tom» **innen uoverskuelig framtid**. Det **kommer av at** de **fornybare energikildene** **forny** seg gjennom **prosesser** som **går av seg selv** i naturen. De **fornybare energikildene** er **altså** ikke **knyttet til energilagre** som blir **tappet etter hvert** som vi bruker av dem, men de blir hele tiden «**fylt opp**». De fleste **fornybare energikilder** får **energien direkte** eller **indirekte** fra **strålingen** fra sola. **Vi kan derfor si at** disse **energikildene** er **lagret solenergi**.

Figur 2: Fra Hannisdal og Haugan 2008:230, Eureka 10, Naturfag for ungdomstrinnet.

Eksempelet er hentet fra Line Marie Holum, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

Fargeforklaringer:

Delvis faste ordkombinasjoner (kollokasjoner)

Fagord – nye for alle elevene, blir ofte forklart

Førfaglige ord – blir ofte ikke forklart

Tverrfaglige ord – blir ofte ikke forklart

Delvis faste ordkombinasjoner, kollokasjoner, kan være vanskelig å forstå fordi samme ord kan få ulike meninger i ulike sammenhenger, som for eksempel vist i eksemplene over, med ordene *komme* og *holde*. Både de førfaglige og de tverrfaglige ordene blir ofte ikke forklart for elevene. Gjennom flere års skolegang, i dette tilfellet ni år før de får denne teksten i tiende klasse, er det forventet at elevene har forstått hva disse ordene og kollokasjonene betyr. Dette er ofte ikke tilfelle med de minoritetsspråklige elevene, siden de ikke har fått disse forklaringene eller den samme faglige progresjonen som elever i den norske grunnskoleopplæringen.

2.4.4 Ord og begreper

Ord har tre sider; en forside, en innholdsside og en bruksside. Formsiden handler om hvordan et ord ser ut, hvordan det skrives og uttales. Innholdssiden, semantikken, handler om at et ord må ha en forståelig betydning, og ikke være et «tulleord» som er satt sammen av

bokstaver, men som ikke betyr noe i språket. Brukssiden handler om hvordan ord brukes i ulike sammenhenger (Monsen & Randen, 2020, s. 19-23).

Ordets forside kalles også for symbol, mens ordets innholdsside kalles referent. Symbolene er altså referenter til et innhold. Selv om betegnelsen *ord* er noe upresis, fordi den også kan referere til sammensetninger av bokstaver uten mening (Golden, 2014, s. 19), velger jeg her å bruke betegnelsen *ord* om sammensetninger som gir mening. Dette betyr at når jeg i oppgaven min refererer til betegnelsen *ord*, mener jeg altså den denotative betydningen av ord. Ordets bruksside handler om hvordan ordene settes sammen, altså hvordan språket brukes og tolkes i samspill med de man kommuniserer med. Det handler både om *hva* man ønsker å oppnå med språkbruken, og *hvordan* man ønsker å oppnå det man vil. Her spiller også kulturelle faktorer inn, for eksempel at hva som er høflig innenfor en kultur, kan bli sett på som uhøflig innenfor en annen kultur. Det er altså ikke bare et bredt ordforråd som er avgjørende for hvor god du er til å kommunisere på et andrespråk, men også hvor mye du kan om de kulturelle kodene i kulturen til andrespråket (Golden, 2014, s. 175). Det vil si at de minoritetsspråklige elevene ikke bare må kunne et bredt ordforråd, men de må også vite hvordan de skal bruke ordene på riktige måter innenfor riktige sammenhenger. Vi som utdanner elever i yrkesfaglige studieretninger, må også lære dem hvordan de skal oppføre seg når de skal ut i lære allerede etter vg2, sånn at de kan kommunisere på riktige måter ikke bare på skolen, men også når de er ute i arbeidslivet.

Betegnelsen *begrep* er knyttet til den denotative betydningen av ord. Det vil si at *begrep* er en tanke eller en forestilling av et levende eller ikke levende vesen, en hendelse eller en aktivitet i verden rundt oss, altså de tankene vi gjør oss når vi hører et ord. Et eksempel på dette er ordet *katt*. Når vi hører dette ordet, gjør vi oss tanker om innholdet i ordet. Likevel er det forskjell på hvilke tanker jeg gjør meg om ordet katt, og hvilke tanker du gjør deg om ordet katt. Bildene i figur 3 nedenfor, viser ulike eksempler på denotativ betydning av ordet katt:



Figur 3: Ulike denotative betydninger av ordet katt

Begrep velger jeg altså å tolke som den enkeltes innhold i ord og sammensetninger av ord, det personen ser for seg når han ser eller hører ord. Dette gjør at minoritetsspråklige som lærer

norsk, ofte har begrepene, men ikke ordene på norsk. De vet hva ting heter på sitt morsmål, de har bilder i hodet av ulike begreper, men de kan ikke de norske betegnelsene på begrepene. I isbergmodellen til Cummins, kaller han den delen av isfjellet som er under vann for «Common Underlying Proficiency» (CUP) (Engen og Kulbrandstad, 2017, s. 168). Denne modellen synliggjør mangelen på ordforråd i målspråket på en god måte.

For at en innlærer skal kunne bruke språket hensiktsmessig, er det viktig at han kan beherske alle sidene av språket, både fornsiden, innholdssiden og brukssiden (Monsen & Randen, 2020, s. 23). Det er ikke nok å kunne en mengde ord, hvis man ikke kan uttale dem riktig, eller bruke dem i riktig sammenheng. Dette gjør at andrespråklæring er en kompleks prosess, hvor det er mange hensyn som må tas, og som krever kunnskap og ferdigheter på mange områder hos innlæreren (Monsen & Randen, 2020, s. 23).

Som jeg tidligere har skrevet om i kapittel 2.3 om sosiokulturelt læringssyn, skiller Vygotskij (2001, s. 135) mellom spontane og vitenskapelige begreper. Man kan si at de spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, mens de vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover, til et mer elementært og konkret nivå. Vygotskij (2001, s. 146) hevder at utviklingen av begreper og utviklingen av ordbetydninger er to former for en og samme prosess. Morsmålet læres som en spontan prosess, mens vitenskapelige begreper tilegnes gjennom systematisk læring. Mine informanter lærer vitenskapelige begreper gjennom yrkesfaget i skolesammenheng, og spontane begreper gjennom samtaler med klassekamerater og venner i friminutter og på fritiden.

2.4.5 Ordlæring

Ordlæring er helt essensielt i andrespråklæringen. Dersom innlæreren ikke kan ord på det nye språket, så kan han heller ikke kommunisere, uansett hvor mye grammatikk han kan (Golden, 2014, s. 171). Det har gjennom tidene vært forsket på ulike måter å lære språk på. Grammatikk og oversettelse, muntlig bruk av språket og behavioristisk læringsstrategi ved at riktige strukturer i språket skulle øves inn, er noen eksempler på dette. I dag fokuseres det på kommunikativ kompetanse, ved at innlærerne lærer språket gjennom å kommunisere i naturlige situasjoner. I tillegg fokuseres det også på undervisning og bruk av teoretiske forklaringer, siden språk blir sett på som en ferdighet, på lik linje med andre ferdigheter som læres gjennom instruksjon (Golden, 2014, s. 178). Informantene mine får litt av begge deler;

de samtaler med lærere og klassekamerater i naturlige situasjoner, og de har undervisning i både yrkesfag og norsk.

Å lære nye ord, er en sammensatt prosess. Innlæreren skal både forstå det nye ordet, han skal lagre det i minnet, slik at han kan finne det igjen og bruke det ved en annen anledning (Golden, 2014, s. 140). Når man kan bruke et ord på riktig måte, kan vi si at det tilhører det aktive eller produktive ordforrådet, mens når man bare kjenner igjen et ord og forstår hva ordet betyr, kan dette kalles det passive eller reseptive ordforrådet (Golden, 2014, s. 144). Forholdene rundt når man lærer et ord, for eksempel hvor man var, når det var og hvem andre som var til stede, kan være med på å gjøre det lettere å huske det nye ordet. Dette er fordi det er sterke forbindelser mellom ord og hukommelse om hendelser, og mye av kunnskapen vi har, har sterke forbindelser med sansene våre (Golden, 2014, s. 141). Å lære nye ord og begreper uten å sette dem i sammenheng, er fruktesløst, og det blir bare tom ordbruk (Vygotskij, 2001, s. 138). Det kan være til hjelp for mine informanter at de lærer yrkesfaglig norsk gjennom å arbeide på verksteder og ute i bedrifter. Her får de ikke bare vite hva for eksempel en sag er, men de får også bruke sagen til å lage et produkt. Ved å bruke mange av sansene i tilknytning til å lære ordet *sag*, vil det være lettere for dem å huske dette ordet senere.

Det kan trekkes en parallell mellom tilegnelsen av vitenskapelige begreper og det å lære et andrespråk. På samme måte som man bruker tidligere ervervet kunnskap for å kunne forstå vitenskapelige begreper, må man også ty til det man tidligere har lært på morsmålet, og bruke dette i andrespråklæringen. Det blir altså trukket et skille mellom det man lærer spontant, altså morsmålet, og det som må læres systematisk, altså både vitenskapelige begreper og/eller andrespråket (Vygotskij, 2001, s. 146). Mine informanter kan gjerne ikke noe av det fagspråket de lærer på verkstedene på sitt eget morsmål, og dette kan gjøre det vanskeligere for dem å lære alle de nye ordene og begrepene.

Det er stor forskjell på å lære et morsmål og å lære et andrespråk. Barn som lærer å snakke, starter med babling for etter hvert å uttrykke forståelige ord, fraser og setninger (Golden, 2014, s. 150). Når ungdom og voksne personer med andre morsmål kommer til Norge og skal lære norsk, sier det seg selv at læringsprosessen må bli annerledes enn da de lærte sitt eget morsmål. Når innlærerne møter nye ord og fraser, må de bearbeide dem, og søke å finne betydningen av dem, hvis de skal lære dem. Dersom denne søkningen etter betydning gir resultater, kan ordet lagres hos innlæreren, og brukes igjen ved en annen anledning.

2.4.6 Skrivning på andrespråket

Selv om oppgaven min ikke i hovedsak handler om skrivning på andrespråket, vil jeg likevel inkludere litt teori om dette her. Dette er fordi det gjennom intervjuene kom fram, at informantene mine har en del meninger knyttet til skrivning på andrespråket. I tillegg må elevene skrive en sammenhengende tekst på norsk, i forbindelse med testingen i begynnelsen av skoleåret, hvor det blir vurdert om de har rett til SNO.

Det er stor forskjell på å samtale og å skrive tekst, ikke bare generelt, men også på et andrespråk. Vygotskij (2001, s. 161) sier at «Skrevet tale er en egen språklig funksjon som skiller seg fra talespråket både strukturelt og funksjonelt.». Skrivning er en monolog uten samtalepartner, og den skiller seg fra muntlig tale blant annet ved at talespråkets musikalitet, intonasjon og uttrykksfullhet uteblir. Selv om Vygotskij (2001, s. 172) hevder at barn lærer å skrive riktig på et fremmedspråk, like lett som de lærer å snakke dette språket, viser det seg at flere av mine elever sliter mer med å skrive norsk enn å snakke norsk. Dette kan være fordi de ikke nødvendigvis snakker helt grammatisk riktig norsk, men at de likevel blir forstått. Når de derimot skal skrive tekster på norsk, er de avhengige av at mottakeren forstår innhold og budskap i tekstene, noe som kan være vanskeligere når for eksempel talespråkets intonasjon og uttrykksfullhet uteblir. I tillegg forventes det en viss grad av riktig syntaks og struktur i elevtekster i videregående skole, noe som kan være vanskelig for de minoritetsspråklige elevene, som gjerne har en tendens til å skrive ganske muntlig, med både fonetiske og grammatiske feil.

Ifølge Vygotskij (2001, s.161), er skrivning som en monolog, hvor man fører en samtale med blanke ark, uten å ha en samtalepartner, og uten talespråkets musikalitet og intonasjon. Selj & Ryen (2011, s. 134) hevder at utfordringene med skriveprosessen avhenger av hvor langt elevene er kommet i andrespråklæringen, og at andrespråksskriveren gjerne har andre og flere utfordringer enn morsmålsskriveren. Berggreen et. al. (2017, s. 59) mener at skrivning blir viet for liten oppmerksomhet i andrespråklæringen, til fordel for muntlig interaksjon mellom elever og lærere. Når innlæreren skal uttrykke noe på egenhånd, gjennom skriftlig tekst, må han ta i bruk det aktive eller produktive ordforrådet (Golden, 2017, s. 144). Han er da kommet et steg lenger i andrespråklæringen, enn om han bare kjenner igjen og forstår innholdet i for eksempel muntlig tale. Dersom andrespråklæringen i hovedsak foregår muntlig, ved hjelp av å lytte og tale, er det ingen overraskelse om lesing og skrivning blir hengende etter i opplæringen, og dermed ikke føles like meningsfylt å holde på med.

2.4.7 Norske dialekter i andrespråklæringen

Med dialekt mener jeg i denne oppgaven talemål med geografiske variasjoner, det vil si de ulike talemålene i Norge, som varierer ut fra hvor i landet folk kommer fra. Både Heide (2017) og Husby (2009) drøfter problematikken med at andrespråksopplæring skjer ved bruk av læreverk som er skrevet på bokmål, og at lærere dermed bruker et bokmålsnært talemål. Dette kan skape problemer for innlærerne som bor i andre områder av landet, enn der dette talemålet er det som dominerer i samfunnet rundt. For innlærere som bor i områder hvor dagligtalen i samfunnet rundt ikke samsvarer med dette bokmålsnære talemålet, kan det hemme integrering og skape frustrasjon for innlærerne. De blir kanskje også nødt til å sette inn ekstra innsats for å lære andrespråket, for at de skal klare å fungere i samfunnet.

Skolene har historisk sett jobbet mot et skriftnært talemål, og lærerne har i størst mulig grad har vært oppfordret til å bruke et talemål så nært opp til elevenes ulike dialekter som mulig (Høyland 2021, s. 27). I andrespråklæringen, hvor elevene har et mellomspråk, er det lite hensiktsmessig at lærerne benytter et talemål som ligner mellomspråket. I dagens skole er søkelyset blitt flyttet over til at ulike dialekter i skolen kan være en berikelse, og at lærere som flytter til nye landsdeler skal kunne bruke egen dialekt i undervisningen. I andrespråksundervisningen vil derimot bruk av ulike dialekter i undervisningen, stille store krav til elevenes språknivå, ved at de ikke bare skal lære et nytt språk, men også lære ulike versjoner av diverse ord og begreper i det nye språket (Høyland, 2021, s. 346). Det kan likevel synes som om at lokal dialekt og variasjon i språket generelt, kan være med på å gjøre innlærerne fullt kommunikative (Heide, 2017).

I andrespråksopplæringen er lærebøkene på bokmål eller nynorsk. Selv om læreplanene har noen kompetansemål om dialekter og språklig mangfold, klarer læreverkene i liten grad å følge dette opp (Heide, 2017). På grunn av dette sliter mange innlærere med å forstå dialekten i samfunnet rundt, etter at de har tatt norskkurs. Dette hemmer utviklingen av andrespråket, siden de ikke kan kommunisere med medlemmer av lokalsamfunnet, og dermed ikke får videreutviklet norskkunnskapene sine (Heide, 2017). Lærere som underviser i andrespråksopplæring, tilpasser i ulik grad talemålet (Tollaksvik, 2021, s. 93). Noen prøver å bruke den lokale dialekten mest mulig, mens andre bruker et skriftnært talemål.

2.5 Minoritetsspråklige og særskilt norskopplæring

I lovverket, som jeg skrev om i kapittel 2, heter det at minoritetsspråklige elever har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge vanlig undervisning. Jeg vil her redegjøre hvordan dette gjøres ved min skole, både testingen og gjennomføringen av undervisningen.

2.5.1 SNO ved min skole

Kartleggeren.no er et digitalt verkuavhengig kartleggingsverktøy som tester elevenes grunnleggende ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk (Fagbokforlaget, 2022). Testen i norsk tester i hovedsak elevenes muntlige kompetanse, og ikke deres evne til å formulere hele tekster med riktig syntaks. For å finne ut hvem av elevene som har rett til særskilt norskopplæring, blir elever med lav score på *kartleggeren.no* testet en ekstra gang. Dette gjelder ikke alle elever, da norskfødte elever med norskfødte foreldre som snakker norsk, ikke må ta denne ekstra testen. De norskfødte elevene får hjelp på andre måter, som for eksempel ved at de får installert Lingdys, som er et hjelpeprogram i skriving, på PC-en, samt at de får ekstra oppfølging i tilknytning til lesing og skriving. Tidligere år har de minoritetsspråklige elevene blitt testet ved hjelp av *migranorsktester*, som også er et av testverktøyene som Fagbokforlaget tilbyr (Fagbokforlaget, 2022), men fordi elevene syntes det ble for mye testing, og at også denne testen i stor grad handlet om muntlig ordforråd, har vi dette skoleåret bestemt at de minoritetsspråklige elevene bare skal gjøre den siste delen av *migranorsktester*, altså å skrive egenkomponert tekst i stedet for å gjennomføre hele testen.

Etter testing blir det fattet et enkeltvedtak for hver elev som har rett til SNO. På grunn av stor handlefrihet, vil opplæringen i norsk for minoritetsspråklige elever bli ulik fra skole til skole (Selj & Ryen, 2011, s. 276), og gjerne innad på skolene også. Når det gjelder ulikheter innad på skolene, handler dette både om at elevene har ulike yrkesfag, men også om at ikke alle norsklærere har andrespråkspedagogikk.

Særskilt norskopplæring kan foregå på ulike måter. Noe gjøres muntlig i verksteder, noe gjøres muntlig og skriftlig i mindre grupper, noe gjøres i samlet klasse med både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, og noe gjøres enkeltvis, altså ved at enkeltelever tas ut av klassen og har SNO. Det siste gjøres fordi noen få elever ønsker dette, og de tør gjerne ikke å være veldig språklig aktive sammen med resten av klassen, fordi de føler at de kan for lite norsk. Det finnes ingen klare retningslinjer for arbeidet med SNO, men målet med SNO-undervisningen, er at de minoritetsspråklige elevene skal klare å

gjennomføre utdanningen sin. Dette fører til at det er ulike tema og problemer den enkelte har behov for å få hjelp til, noe som fører til at SNO-undervisningen er ganske dynamisk, og endres etter behov.

Når det gjelder hva og hvordan det jobbes med i SNO hos oss, varierer også dette en del. Norsklærere/andrespråklærere vandrer en del på verkstedene og samtaler med elevene, sånn at de får brukt fagspråket muntlig. I grupper blir det snakket om ord og begreper, både førfaglige og faglige, samt en del idiomer, faste uttrykk og ordspråk på norsk. Det siste er for å forklare at ting som blir sagt, kan ha en annen mening enn det som blir sagt. Noen eksempler på disse er «Med tanke på», «Møte veggen», «På stående fot», «Verken fugl eller fisk», «Å snakke som en foss» og «Å gå rundt grøten». Uten videre kjennskap til disse, kan det være vanskelig for en innlærer å forstå hva som egentlig menes. I tillegg til denne direkte SNO-undervisningen, får de minoritetsspråklige ekstra hjelp til oppgaver, både i norsk og i yrkesfag, men det er begrenset både med tid og ressurser til å gi hjelp, så det kan av og til kjennes ut som om man ikke strekker til.

Alle elevene har sine obligatoriske fag og timer, og elevene på vg2 har uansett sine fire timer norsk per uke. SNO-undervisningen kommer dermed i tillegg til vanlig undervisning, både for elevene på vg1 og på vg2. Denne undervisning er med andre ord et ekstratilbud som elevene kan takke ja eller nei til. De to skoletimene blir enten lagt til timer hvor elevene har annen undervisning, eller til tider hvor elevene ikke har annen undervisning, hvis det er mulig. Ved min skole har ikke elevene noen hulltimer eller midttimer i løpet av dagen, så det kan være vanskelig å finne rom til SNO-undervisning som kan passe for alle som har behov for det.

2.6 Motivasjon i tilknytning til andrespråklæring

Motivasjon er et ofte brukt begrep for å beskrive en intern positiv kraft som gjør at vi ønsker å fullføre en oppgave (Roe, 2011, s. 39). Imidlertid er det vanlig å dele inn motivasjon i indre og ytre motivasjon, noe jeg kommer tilbake til senere i teksten. Motivasjon i språklæring blir ofte sett på som en kombinasjon av flere elementer, inkludert positive holdninger til læring, selvoppfatning, klare læringsmål, deltakelse i læringsprosessen, støtte fra lærere og klassekamerater, personlige erfaringer og kunnskap.

Motivasjon er en ustabil faktor og kan dermed forandre seg. Det er viktig å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at alle elever kan oppleve suksess i språklæringen, da kontekst og omgivelser kan hemme eller fremme motivasjonen (Monsen & Randen, 2020, s. 30). Ulike

motiverende forhold, som interesser og verdier, selvtillit og forventninger, påvirker en persons prestasjoner og læring. Interesse er nært knyttet til motivasjon, og verdsettelse av læringsprosessen skaper også motivasjon. En persons oppfatning av egne ressurser og evner, samt deres forventninger til hva som vil skje videre, er også faktorer som påvirker innsats og læring. Disse faktorene kan også knyttes til en persons selvbilde og selvtillit.

Å unngå vanskelige situasjoner og ta egne beslutninger kan være svært utfordrende for de som sliter med å forstå språk, lesing og skriving i dagens samfunn, spesielt for elever som må lese og skrive i skolesammenheng. Det er viktig å merke seg at måten folk håndterer sin mangel på mestring, kan variere. Mens noen kan bli motivert til å jobbe hardere og lære mer, kan andre føle seg hjelpeløse og gi opp. Derfor er det viktig for lærere å forstå disse individuelle forskjellene og tilrettelegge undervisningen på en måte som hjelper alle elever til å oppleve suksess og øke sin motivasjon (Refsal, 2012, s. 58).

Motivasjon kan deles inn i to typer: indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon skapes gjennom en persons interesser, ønsker og behov, mens ytre motivasjon skapes gjennom en belønning som kommer etter at noe er gjort, eller frykt for hva som kan skje hvis man ikke lykkes (Refsal, 2012, s. 62). Når det gjelder ytre motivasjon, er oppgaven mindre viktig, men den fullføres på grunn av belønningen. Indre motivasjon er mer fokusert på selve aktiviteten og ønsket om å utføre den, snarere enn på prestasjon og resultater. Det er rimelig å anta at indre motivasjon og orientering mot læring og selvutvikling, henger sammen. De fleste motiveres av en kombinasjon av indre og ytre motivasjon, og disse kan påvirke hverandre. Når du starter en oppgave som bare må fullføres, kan det være nyttig å tilby eksterne motiverende faktorer, for eksempel belønninger, for å stimulere til indre motivasjon (Refsal, 2012, s. 63).

Begrepsforståelse er sterkt knyttet til motivasjon i andrespråklæringen. Elever kan lett miste både mestringsfølelse og engasjement, og dermed også motivasjonen, på grunn av manglende begrepsforståelse (Roe, 2011, s. 77). Motivasjon knyttet til andrespråklæring kan defineres som ønsket om å lære, og det er viktig å forstå viktigheten av å lære noe for å opprettholde motivasjonen. Begrepsforståelse og motivasjon går hånd i hånd, og mestringsfølelse er også en viktig faktor for å opprettholde motivasjonen i andrespråklæringen (Roe, 2011, s. 104 og 135).

Ifølge Monsen og Randen (2020, s. 30) kan motivasjon i tilknytning til språklæring deles inn i to typer: instrumentell motivasjon og integrativ motivasjon. Instrumentell motivasjon betyr at

man ser språket som et middel for å oppnå et mål, for eksempel å få en jobb. Integrativ motivasjon er basert på ønsket om å bli en del av eller få kunnskap om målspråkskulturen. I min forskning ønsker jeg å finne ut om informantene mine føler at de har hatt utbytte av norskopplæringen i instrumentell sammenheng, eller om de eventuelt hadde ønsket en mer integrativ vinkling på opplæringen. Ikke bare skal de fungere i arbeidslivet, de skal også kunne fungere generelt i samfunnet de bor i.

Integrativ motivasjon og instrumentell motivasjon kan ha ulik innvirkning på elevenes andrespråklæring. Integrativ motivasjon refererer til elevenes indre motivasjon for å lære et andrespråk, som kan være knyttet til interesse for og ønske om å bli kjent med mennesker og kultur i målspråkslandet. Instrumentell motivasjon refererer til den mer praktiske og målrettede anstrengelsen for å lære et språk, og kan ha flere dimensjoner, inkludert interesse, engasjement, glede, selvregulering og utholdenhet i læringen (Berggreen & Tenfjord, 2007, s. 286-287). Informantene mine vil sannsynligvis være farget av både integrativ og instrumentell motivasjon. Den integrative motivasjonen kan rettes mot å ha venner og fungere i samfunnet, mens den instrumentelle motivasjonen kan knyttes til ønsket om å lære viktige ord og begreper i det yrkesfaget de etter hvert skal jobbe i.

Mens integrativ motivasjon kan være en viktig indirekte faktor som påvirker elevenes læring av et andrespråk, er instrumentell motivasjon en mer direkte faktor som kan ha en direkte effekt på elevens innsats, engasjement og utholdenhet i å lære et språk. Derfor kan det være viktig å stimulere både elevenes integrative og instrumentelle motivasjon for å fremme andrespråklæring. Lærere kan bidra til å øke begge typer motivasjon til å lære et andrespråk, ved å gi elevene positiv feedback, anerkjennelse og belønning for god innsats, og ved å gi dem utfordrende og meningsfulle oppgaver som stimulerer deres læring og utvikling. I tilknytning til norskopplæring i yrkesfagene, vil jeg tro at elevene finner språkopplæringen meningsfylt, siden de lærer ord og begreper direkte knyttet til framtidig yrke. I min forskning vil jeg se om elevene har tanker som skiller disse typene motivasjon.

Hvor gode lærebøkene er, hvor variert undervisningen er, hvordan forholdet er mellom ulike elever i klassen, og hvordan forholdet er mellom læreren og elevene, har betydning for motivasjonen i tilknytning til andrespråklæringen hos den enkelte elev. Motivasjonen påvirkes av aktiviteten som foregår i klasserommet (Berggreen & Tenfjord, 2007, s. 285). I tillegg kan tvang og sanksjoner påvirke motivasjonen. Dersom elever trenger en viss poengsum for å komme videre på den skolen eller linjen de ønsker, eller foreldre krever spesielle karakterer, kan bevissthet om dette påvirke den enkeltes motivasjon (Berggreen &

Tenfjord, 2007, s 286). Målet med språklæringen er uansett viktig, men man kan spørre seg om suksessfull språkutvikling fører til mer motivasjon, eller om motivasjonen er det primære i andrespråklæringen (Berggreen & Tenfjord, 2007, s. 286). Sannsynligvis varierer dette også fra situasjon til situasjon, sånn som integrativ og instrumentell motivasjon varierer, ut fra den enkeltes behov i ulike situasjoner.

2.7 Tidligere forskning på området

I rapporten «Norskopplæring for voksne innvandrere – en kunnskapsoppsummering», (Randen et al., 2018) foreslås det at det i forlengelsen av deres arbeid kan forskes på innlærernes egne erfaringer og opplevelser med norskopplæring. Selv om deres rapport handler om forskning på voksne innvandrere, mener jeg at det likevel er hensiktsmessig å forske på yrkesfaglige elever i videregående opplæring. Selv om mine informanter ikke er voksne innvandrere, mener jeg det er viktig å høre deres stemmer i tilknytning til norskopplæring. De er heller ikke barn i grunnskolen, men som ungdom flest, en plass mellom barn og voksen, samt at de er elever ved yrkesfaglige studieretninger, og snart på tur ut i yrkeslivet. Det er tross alt ikke bare mine fem informanter som lærer norsk i tilknytning til yrkesfag i Norge, og selv om min forskning ikke kan føre til noen generalisering på området, kan den likevel gi en pekepinn på hvordan minoritetsspråklige elever erfarer å lære norsk ved hjelp av yrkesfag.

I tidligere forskning på andrespråklæring er det også satt mye søkelys på grunnskoleelever (Monsen & Randen, 2017; Engen & Kulbrandstad, 2017; Berggreen et. al., 2017; Selj & Ryen, 2011). Alle disse belyser sentrale og relevante aspekter ved andrespråklæring, som gjelder for alle som lærer et andrespråk, uavhengig av alder. Likevel vil det være områder som skiller opplæringen av grunnskoleelever fra opplæringen av ungdommer, og da spesielt ungdom på yrkesfaglige studieretninger, på grunn av de praktiske fagene de arbeider med der og fagspråket de lærer gjennom dette arbeidet. I tillegg vil ungdommer møte andre forventninger til for eksempel deltakelse i samtaler, enn det yngre barn vil (Pájero & Monsen, 2021, s. 12). Jeg mener derfor at dette er en sentral gruppe å få høre erfaringer fra i tilknytning til andrespråklæringen deres.

I forbindelse med de minoritetsspråklige elevene er det tidligere gjort en del undersøkelser blant lærere som underviser i særskilt norskopplæring, blant lærere som underviser i norsk på yrkesfaglige studieretninger i videregående skole, og blant lærere som underviser i ulike

programfag/yrkesfag på videregående skole, samt rådgivere og rektorer (Postoienko, 2019, Idrupsen & Kornbakk, 2020, Wiberg-Bugge, 2017). Alle disse har ytret sine meninger og erfaringer knyttet til norskopplæring av minoritetsspråklige, men det er få av de minoritetsspråklige elevene selv som er blitt spurt om hva de synes om norskopplæringen. Undersøkelser som er gjort blant elever, handler ofte om elever i grunnskolen (Løfblad, 2017), noen ganger om voksne innvandrere (Idrupsen & Kornbakk, 2020; Randen et al., 2018), eller også ungdommer som går studiespesialisering i videregående skole (Holte, 2017). Siden det er mangel på kunnskap om hvordan minoritetsspråklige elever ved yrkesfaglige studieretninger i videregående skole selv erfarer norskopplæringen, mener jeg det er interessant å finne ut hvordan disse elevene erfarer dette, fordi denne gruppens norskopplæring i skolen hovedsakelig skjer gjennom yrkesfagene.

Når det gjelder ulike typer tekstanalyser, er det tidligere gjort en del forskning på dette feltet i tilknytning til minoritetsspråklige elever, blant annet i Berggreen et. al (2017), i tillegg til i tidligere masteroppgaver, som for eksempel Holte (2017). Dette, i tillegg til at jeg ikke kunne finne noen intervjuer av yrkesfagelever i videregående skole, i tilknytning til norskopplæring, gjorde at jeg ønsket å bruke muntlig intervju som metode til datainnsamlingen i min oppgave.

2.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg først startet med noen begrepsavklaringer som blir brukt i kapittelet og videre i oppgaven. Jeg har deretter sagt noe om lovverk og tilpasning i tilknytning til undervisning og opplæring av minoritetsspråklige elever. Videre har jeg sagt noe om sosiokulturelt læringssyn, da noen av informantene mine mente at de hadde lært mest norsk ved å snakke med andre. I tillegg til andrespråklæring generelt, har jeg også gått nærmere inn på mellomspråk, BICS og CALP, førfaglige ord, ord og begreper, ordlæring og skriving på andrespråket. Jeg har deretter sagt noe om minoritetsspråklige og SNO, før jeg har gått videre til å si noe om motivasjon knyttet til andrespråklæring. Til slutt har jeg vært innom tidligere forskning på området, og viser til hvorfor jeg mener min forskning kan være nødvendig.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg. Valg av metode henger tett sammen med valg av problemstilling, og problemstillingen legger føringer for hvilke metoder man kan velge å bruke for å finne svar på det man vil undersøke. Metoden er det redskapet vi bruker for å undersøke et bestemt problem (Dalland, 2017, s. 52). Siden jeg har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie, vil jeg først si noe om kvalitativ metode i forskning. Innenfor den kvalitative metoden har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming i forskningen min. Jeg vil si noe om hva fenomenologisk metode er, og hvordan den blir brukt, samt si noe om hermeneutikk i tilknytning til forskning.

Jeg vil deretter redegjøre for utvalget mitt, hvorfor jeg valgte kvalitativ metode med et fenomenologisk design, og hvilke forberedelser jeg gjorde i forbindelse med studien min. Neste steg er å presentere intervju som forskningsmetode, før jeg forklarer hvordan jeg gikk fram for å analysere de innsamlede dataene. Jeg vil også diskutere hvorfor akkurat denne metoden har vært viktig for dette prosjektet. Videre tar jeg opp de metodiske utfordringene og begrensningene gjennomføringen av denne undersøkelsen har hatt, samt styrker og svakheter ved metoden. Til slutt vil jeg drøfte reliabilitet og validitet, samt reflektere over noen etiske vurderinger ved forskningen min.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg mener at en kvalitativ metode er best egnet til å belyse problemstillingen min. I min forskning har jeg vært opptatt av hvordan minoritetsspråklige elever erfarer å lære norsk gjennom yrkesfaget sitt. Disse erfaringene kan vanskelig tallfestes, og det har derfor vært viktig for meg å få fram elevenes egne opplevelser av dette fenomenet, altså det å lære norsk gjennom yrkesfag. I kvalitative studier ønsker man å forstå den eller de man forsker på, og virkeligheten blir skapt av de personene som deltar i forskningen (Postholm, 2017, s. 32, 34). Denne forståelsen av virkeligheten er i stadig endring, noe som gjør at en kvalitativ forskningsstudie vanskelig lar seg gjenta med eksakt samme resultat (Postholm, 2017, s. 34).

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Både fenomenologi og hermeneutikk er filosofiske teorier som vektlegger forståelse av mening og tolkning knyttet til handlinger (Grønmo, 2017, s.392). Fenomenologien har sin opprinnelse i den tyske filosofen Edmund Husserls (1838-1917) filosofi og metode og tar utgangspunkt i aktørens egen forståelse av handlingene sine (Postholm, 2017, s. 42, Alnes, 2020). Utgangspunktet for denne typen analyse er at virkeligheten er sånn som aktørene oppfatter den. Det er viktig å forstå aktørens egne synspunkter og å få innsikt i aktørens situasjon for å kunne tolke handlingene. Fenomenologiske studier setter søkelys på folks handlinger og opplevelser i hverdagslivet. Det sentrale i fenomenologisk metode er at forskeren får et dypere blikk inn i fenomenene som ikke kan eller bør tallfestes.

I psykologisk fenomenologi står individet og dets opplevelser i fokus (Postholm, 2017, s. 41). Her ønsker forskeren å se nærmere på hvordan det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider, noe som kan knyttes direkte til min forskning. Fenomenologiske studier kan også være å utforske pågående hverdagsaktiviteter og prøve å fange opp deltakernes opplevelser og erfaringer knyttet til aktivitetene. Fordi jeg som forsker ikke er til stede i yrkesfagtimene til elevene, er jeg nødt til å finne ut hvordan de erfarer norskopplæringen der ved hjelp av intervju, som er den vanligste formen for datainnsamling i fenomenologiske studier (Postholm, 2017, s. 43).

Mens fenomenologi er læren om fenomenene, er hermeneutikk fortolkningslære, altså det å forsøke å finne fram til meningen i noe, eller forklare noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2017, s. 45). Hermeneutiske studier tar utgangspunkt i aktørens synspunkter, men legger mer vekt på forskerens tolkning og synspunkter enn de fenomenologiske studiene gjør, og er dermed en videre og mer omfattende fortolkning. Analysen foregår ved at forskeren prøver å forstå aktørens intensjoner og handlinger i sammenheng med aktørens selvforståelse og i lys av konteksten og den større sammenhengen som handlingen er en del av (Dalland, 2017, s. 46). Fortolkningen baseres på forskerens førforståelse og helhetsforståelse, som inkluderer egne erfaringer, betraktningmåter, tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Hermeneutiske studier legger mer vekt på helhetsforståelse enn fenomenologiske studier. Mens fenomenologiske studier i all hovedsak tar utgangspunkt i aktørens oppfattelse av virkeligheten, legger hermeneutiske studier større vekt på forskerens helhetsforståelse. Analysen inkluderer både kontekstuell fortolkning og helhetlig forståelse. Den foregår dermed som en pendling mellom forståelse og førforståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse, kalt den hermeneutiske sirkel (Alnes, 2020) eller den

hermeneutiske spiral (Dalland, 2017, s. 46). Det er likevel viktig å merke seg at det her er snakk om en bestemt form for helhetsforståelse, gjennom bestemte fenomener i lys av disse fenomenenes spesifikke forhold. Med andre ord vil helhetsforståelsen knytte seg til alle aspektene til fenomenet, samt hvordan fenomenet som helhet gir mening i en større sammenheng (Grønmo, 2017).

I mitt tilfelle er det elevene som er aktørene, og jeg som er forskeren. Dette innebærer at jeg må prøve, så godt det lar seg gjøre, å få fram elevenes egne opplevelser og erfaringer knyttet til norskopplæringen gjennom yrkesfag. Det er altså aktørenes egen forståelse som står sentrum i fenomenologiske studier. Selv om jeg har gjort meg egne erfaringer på området, og gjerne tar utgangspunkt i disse, må mine erfaringer ikke bli for fremtredende, og jeg må i størst mulig grad unngå fordommer eller å dømme elevene for deres oppfatninger av virkeligheten. Selv om hermeneutiske studier tar utgangspunkt i forskerens tolkninger og synspunkter, er det viktig at jeg prøver å forstå elevenes utsagn og erfaringer, når jeg ser dem i sammenheng med deres selvforståelse, og tar hensyn til konteksten og den større sammenheng som disse utsagnene og erfaringene er en del av.

3.3 Utvalg

I denne oppgaven har jeg forsket på fem utvalgte elevers erfaringer knyttet til norskopplæringen på yrkesfaglig studieretning. Her er det snakk om norskopplæring ved hjelp av selve yrkesfagene og ikke i norskfaget. Sien jeg ønsker å vite hvilke erfaringer elevene gjør seg, har jeg valgt å intervju noen få elever for å høre hvilke opplevelser de har, og hvilke erfaringer de har gjort seg i tilknytning til å lære norsk gjennom yrkesfaget sitt.

Jeg har med hensikt valgt bare elever som har rett til SNO. Dette har jeg gjort fordi det er disse elevene som er avhengige av å ha den bratteste læringskurven når det gjelder norsk for å klare å henge med, og dermed sannsynligvis vil lære mest norsk i løpet av skolegangen. Disse elevene vil ha vanskeligst for å henge med hvis de ikke forstår, og de er dermed avhengige av å måtte lære fort og mye. I tillegg hadde jeg på forhånd gjort meg opp en tanke om at disse elevene ville se nytten av fagspråket til bruk i sine framtidige yrker.

Elevene kommer fra ulike land, og har dermed ulike morsmål. Jeg ønsker å høre deres unike historier, og jeg vil derfor ha semistrukturerte dybdeintervju med hver enkelt elev. Alle elevene hører til programområdet for bygg- og anleggsteknikk, men alle går i forskjellige

klasser på vg1 og vg2. Alderen på elevene er fra 17 til 25 år. Det er både gutter og jenter i utvalget mitt, men fordi jeg har intervjuet bare fem elever, har jeg valgt å gi alle sammen fiktive guttenavn, for bedre å kunne ivareta anonymiteten. Morsmålene til elevene er engelsk, tigrinja, fanti, oromo og swahili. I tillegg hadde noen av elevene hatt engelsk på skolen i hjemlandet sitt. Selv om engelsk er et verdensspråk og et majoritetsspråk på verdensbasis, vil elever i norsk skole, med engelsk som morsmål og som ikke kan norsk, regnes som minoritetsspråklige elever.

3.4 Metodevalg og datainnsamling

Intervjuet er et møte mellom forsker og informant, og skal ta opp et fenomen som angår begge, for gjennom samtalen å kunne forstå fenomenet bedre (Dalland, 2017, s. 78).

Intervjuet er en viktig metode for kvalitativ forskning, hvor målet er å forstå et fenomen ved å gjennomføre en samtale mellom forsker og informant. Kvalitative studier skiller seg fra kvantitative ved at de gir en større mengde informasjon om hver analyseenhet, at utvelgelsen av informasjon er mer fleksibel, og at dataene ofte uttrykkes gjennom tekst. I kvantitative studier er utvelgelsen av informasjon bestemt på forhånd, mens i kvalitative studier vil utvelgelsen delvis skje underveis i undersøkelsen (Grønmo, 2017, s. 126). Siden det tidligere er gjort en del forskning på tekstanalyser i forbindelse med minoritetsspråklige elever, som jeg skrev om i kapittel 2.7 om tidligere forskning på området, ønsket å bruke muntlig intervju som metode til datainnsamlingen i min oppgave.

Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju med en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen, og et narrativt forskningsdesign. Dersom jeg hadde valgt kvantitativ metode, hadde jeg for eksempel kunnet lage et spørreskjema, delt dette ut til mange elever, og fått et resultat ut fra hva jeg hadde spurt om. Grunnen til at jeg ikke ønsket å gjøre det på den måten, er at alle elevene i utvalget mitt har rett til særskilt norskopplæring, noe som betyr at de ikke er veldig flinke i norsk, og det da lettere kunne ha ført til misforståelser når de skulle svare i et spørreskjema.

Ved å velge kvalitativt intervju, vil jeg få muligheten til å kunne endre måten jeg stiller spørsmålene på, hvis jeg ser at informanten enten ikke forstår hva jeg spør om, eller at han svarer ved siden av det jeg spør om. Dermed er det lettere å oppklare misforståelser, og mer sannsynlig at jeg får svar på det jeg ønsker å vite mer om. Jeg ønsker også å få ta del i deres

opplevelser og erfaringer, noe som lettere lar seg gjøre i en samtale, enn gjennom at de svarer på et spørreskjema.

Narrativ forskningsdesign er en metodikk for å samle inn og analysere historier om menneskers livserfaringer og perspektiver. Formålet med denne tilnærmingen er å få en dypere forståelse for subjektive opplevelser og perspektiver, og hvordan de påvirker individers handlinger og beslutninger (Creswell & Guetterman, 2021, s. 561). I min forskning ønsker jeg å få tak i elevenes subjektive erfaringer med å lære norsk gjennom yrkesfaget sitt.

Ifølge Creswell & Guetterman (2021, s. 573-574), kan narrativ forskning ta utgangspunkt i en rekke ulike teknikker for å samle inn data, inkludert intervjuer, journalnotater, dagbøker og selvbiografier. Forskeren samler inn data ved å intervjuer informantene om deres historier og erfaringer, og deretter analyseres og tolkes dataene for å identifisere mønstre og trender. Jeg valgte å bruke intervju fordi jeg ønsket å undersøke elevenes perspektiv når det gjaldt erfaringene og opplevelsene de hadde hatt i forbindelse med norskopplæringen i yrkesfagene sine.

Narrativ forskning tar ikke sikte på å generalisere resultatene til en større befolkning, men heller å forstå den enkelte persons opplevelser og perspektiver på en dypere måte. Dette forskningsdesignet bidrar til å gi en mer fullstendig forståelse av hvordan mennesker opplever og forstår deres eget liv, og kan være nyttig for å utvikle en mer empatisk og menneskelig tilnærming til forskning (Creswell & Guetterman, 2021, s. 561 og 566). Det kan også bidra til å utforske subjektive opplevelser og meninger om en rekke emner, inkludert helse, psykologi, utdanning og samfunnsproblemer. I mitt tilfelle handler det altså om utdanning.

Fordeler med narrativ forskning inkluderer muligheten for å forstå subjektive opplevelser på en dypere måte, muligheten for å fange opp livserfaringer som kan bli oversett av andre forskningsmetoder, og muligheten for å utforske livsløp og livserfaringer på en mer holistisk måte. Narrativ forskning har noen begrensninger, inkludert at det kan være tidkrevende å samle inn og analysere data, og at resultatene kan være subjektive og ikke alltid er generaliserbare til større befolkningsgrupper. Likevel kan denne tilnærmingen gi unike og dyptgående innsikter i menneskers opplevelser og perspektiver, noe som kan være nyttig for å kombinere praksis og policy.

Likevel er narrativ forskningsdesign en nyttig metodikk for å samle inn og analysere subjektive historier om menneskers livserfaringer. I tillegg til å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmål, kan denne metodikken også generere nye innsikter

som kan danne grunnlag for nye spørsmål og teorier. Dette er fordi det kan dukke opp uventet informasjon gjennom intervjuene, i samspillet mellom forsker og informanter.

3.5 Forskningsprosessen

Etter å ha gjennomført intervjuene transkriberte jeg dem. Jeg skrev ned ord for ord det som ble sagt, og jeg brukte prikker (...) når informanten brukte tid på å svare, og «eee» når de brukte det for å tenke seg om. I tillegg til å skrive ned alle typiske muntlige tilleggsord, som for eksempel «likksom» og «vel», prøvde jeg så langt som mulig å skrive ordene sånn som de ble sagt, både med tanke på dialekt og med utenlandsk uttale. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten, for å vise innlærernes mellomspråk på best mulig måte.

Etter at intervjuene var transkriberte, begynte jeg med å kode og kategorisere på papir. Jeg skrev ut alle de transkriberte intervjuene og ga de ulike utsagnene ulike fargekoder. Jeg brukte en koding ovenfra, altså teoretisk koding, hvor jeg tok for meg forskningsspørsmålene og brukte dem som utgangspunkt for kodingen (Anker, 2020, s. 79). Gjennom analysen ønsket jeg å arbeide kritisk med å finne koder, og valgte derfor ut sitater som jeg fant interessante. Selve analysen valgte jeg å gjøre tematisk, ved at jeg tematiserte kodegruppene ut fra forskningsspørsmål. Jeg fant også nye kodegrupper, som ikke var direkte knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg erfarte at mine egne erfaringer påvirket mine oppfatninger med hensyn til hva som ble sagt. Det var nødvendig å forenkle deler av datamaterialet, og i noen tilfeller utelate enkelte nyanser og detaljer fra en beskrivelse, fordi det var uklart hva respondenten fortalte. Jeg slet ganske enkelt med å forstå, siden elevene fremdeles ikke behersker det norske språket tilstrekkelig.

3.6 Reliabilitet, validitet og etiske vurderinger

En viktig del av narrativ forskning er å sikre validitet og reliabilitet. Dette kan gjøres ved å sikre at dataene samles inn på en systematisk måte, og at analysen er basert på solide teoretiske rammer og metoder. Det er også viktig å være oppmerksom på mulige bias og subjektivitet i dataene og analyseprosessen, altså at resultatene ikke blir påvirket av systematiske skjevheter eller feil i opplegget eller gjennomføringen av undersøkelsen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). I min undersøkelse forsøkte jeg å finne svar på min problemstilling gjennom å intervjuer elever ved egen skole. Det at jeg forsket på egen arbeidsplass, kan betraktes som støy, og at jeg i tillegg forsket på eget fagfelt, kan ha påvirket

resultatene. Jeg var klar over at det var fallgruver som for eksempel internt skolespråk, innside-kunnskap og tilknytning til miljøet, som kunne forstyrret min fortolkning og forståelse. Alt dette kan påvirke den interne gyldigheten i undersøkelsen min.

Validitet og reliabilitet er to viktige prinsipper for å vurdere kvaliteten på forskningsdesign og resultater. Validitet refererer til hvor nøyaktig en måling eller test måler det den var ment å måle. Dette innebærer at resultatene av en undersøkelse faktisk reflekterer det de hevder å reflektere, og at de er relevante og gyldige (Dalland, 2017, s. 40). For at min undersøkelse skal kunne sies å ha validitet må jeg forsikre meg om at jeg finner svar på det jeg ønsker å finne ut av i tilknytning til problemstillingen min. Jeg må også ha forsikret meg om at jeg har funnet en problemstilling som det er mulig å kunne svare på, ut fra den informasjonen jeg har hentet inn.

Reliabilitet, på den annen side, refererer til hvor pålitelig en undersøkelse eller test er (Dalland, 2017, s. 40). Dette betyr at resultatene skal være konsistente og reproducerbare dersom undersøkelsen blir gjentatt med samme metoder og under samme forhold. Ved et kvalitativt, fenomenologisk, narrativt forskningsdesign kan dette være vanskelig å etterprøve, noe som fordrer at forskningen må være transparent for å være gyldig. At forskningen er transparent innebærer at jeg på best mulig måte viser hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen min, samt at jeg gir eksempler fra materialet mitt, sånn at det er lett å følge analyser og argumenter (Anker, 2017, s. 109)

Det er viktig at forskningsdesign har både høy validitet og reliabilitet for at resultatene skal være gyldige og pålitelige. En undersøkelse kan for eksempel ha høy reliabilitet, men lav validitet dersom resultatene ikke faktisk reflekterer det de hevder å reflektere. Det er også viktig at forskeren har en nøyaktig og detaljert beskrivelse av metodene han bruker, slik at andre forskere kan gjenta undersøkelsen for å forsøke å bekrefte resultatene. Både validitet og reliabilitet må vurderes når man evaluerer kvaliteten på forskningsdesign og resultater. En undersøkelse med høy validitet og reliabilitet vil bidra til å øke tilliten til resultatene og gir grunnlag for videre forskning (Anker, 2020, s. 108).

Min undersøkelse har gitt akkurat det resultatet det har, fordi akkurat jeg intervjuet akkurat disse elevene ved akkurat disse tidspunktene. Hadde noen andre elever blitt intervjuet, ville resultatene sannsynligvis ha blitt annerledes. Dersom de samme elevene hadde blitt intervjuet av samme forsker, men ved et annet tidspunkt, kunne også resultatene ha blitt annerledes. Om de samme elevene hadde blitt intervjuet av en annen forsker, kunne resultatene også blitt

annerledes. Det er viktig å merke seg at forskning utført av en bestemt forsker med bestemte respondenter, på et bestemt tidspunkt, vil få bestemte resultater, men resultatene vil sannsynligvis være annerledes dersom andre utfører forskningen, eller dersom de samme respondentene blir intervjuet en annen dag. At det er akkurat jeg som gjennomfører intervjuene, med min personlige erfaring, og at jeg snakker med akkurat disse elevene akkurat denne dagen, er således med på å gjøre resultatene til det de blir.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg startet med å si noe om bruk av metode generelt. Jeg har deretter sagt noe om kvalitativ metode, siden det er den innfallsvinkelen jeg har brukt i forskningen min. Videre har jeg skrevet noe om fenomenologi og hermeneutikk, før jeg har gått videre til å skrive om utvalget mitt. Deretter har jeg tatt for meg metodevalg og datainnsamling, før jeg har gått nærmere inn på forskningsprosessen. Til slutt har jeg sagt noen om reliabilitet, validitet og etiske vurderinger knyttet til forskningen min.

4.0 Analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere og analysere funn fra intervjuene med informantene.

Informantene mine er fem elever i alderen 17 til 25 år, som går på yrkesfaglige studieretninger i videregående skole:

| Navn | Alder | Kommer fra | Skolegang før Norge | Antall år i Norge | Skolegang i Norge |
|-------|-------|------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| Baako | 18 år | Eritrea | 4 år | 5 | 4,5 år |
| Ejiro | 17 år | Kongo | 6-7 år | 5 | 4 år |
| Imad | 25 år | Etiopia | 10 år | 8 | 4,5 år |
| Sisay | 19 år | Ghana | 9 år | 3,5 | 3 år |
| Zaid | 17 år | USA | 3-4 år | 7 | 5-6 år |

Figur 4: Oversikt over informantopplysninger

For å kunne analysere funnene mine er det viktig at de innsamlede data løses opp i mindre deler og presenteres systematisk. I tillegg er det viktig at materialet knyttes til problemformulering og forskningsspørsmål, og at det blir kommunisert et svar til leserne (Anker, 2020, s. 17). Den vanligste formen for å presentere funn i kvalitativ forskning er ved hjelp av en narrativ diskusjon (Cresswell & Guetterman, 2021, s. 293). Jeg har ordnet funnene mine i kategorier med utgangspunkt i problemformulering og forskningsspørsmål. I tillegg har jeg inkludert andre funn som dukket opp gjennom intervjuene. Problemformulering og forskningsspørsmål er som følger:

Problemformulering:

Hvordan erfarer noen minoritetsspråklige elever, med rett til særskilt norskopplæring, å lære norsk gjennom yrkesfaglig opplæring i videregående skole?

Forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke faktorer mener elevene er viktige som motivasjon for å lære norsk?
- 2) Hvordan beskriver elevene at det er motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag?
- 3) Hvilke andre erfaringer har elevene gjort seg i tilknytning til å lære norsk?

De kategoriene jeg har tatt utgangspunkt i, er dermed 1) *generell motivasjon for å lære norsk* og 2) *motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag* og 3) *andre erfaringer elevene har gjort seg i tilknytning til å lære norsk*.

4.1 Generell motivasjon for å lære norsk

For å kunne lære et nytt språk må man være motivert til det. Hva som motiverer den enkelte, kan variere, både fra person til person, men også innad i den enkelte, til ulike tider og i ulike sammenhenger. Med generell motivasjon for å lære norsk, mener jeg her all motivasjon som ikke har tilknytning til yrkesfaglig norskopplæring. Vi vet fra før at alle informantene har rett til SNO, og at de dermed ikke er de flinkeste i norsk. Dette har med all sannsynlighet farget svarene deres i intervjuene.

- Ting blir lettere når du lærer norsk. Hvis du ikke kan det, så føler du at du ikke er en av dem (venner eller de rundt deg), du føler deg alene. Når du forstår det bedre, så blir det bedre enn å late som om du forstår. (Baako)

Baako sin motivasjon til å lære norsk er blant annet at han ønsker å forstå de han holder seg sammen med, og de som ellers er rundt ham. Han sier selv at han lo når de andre lo, selv om han ikke forstod, så han hadde lyst til å lære, sånn at han kunne forstå. Det var sannsynligvis ikke noen god følelse for ham å ikke forstå, og bare le når de andre lo, og dette har tydeligvis motivert ham til å bli bedre i norsk, for å slippe å føle seg utenfor. Han har også et ønske om å fullføre skolen, uavhengig av at fostermor sier at han må fullføre:

- Neeei ... tenker jo sjøl da, men ... lissom ... eg vil jo bare fullføra uansett ka det e. (Baako)

Så det å klare å fullføre skolen, synes han er motiverende, og for å kunne gjøre det, må han kunne norsk. På spørsmål om hva han synes er viktig motivasjon for å lære norsk, svarer han:

- Lissom ... når du lærer norsk så eg føler lissom ting blir lettere. Lissom snakke med andre eller sier det sånn ... hvis du ikkje kan det, så føler du ikkje at du lissom en av de eller sånn ... Du føle deg lissom kanskje aleina lissom ... det e ikkje alle som kan språket ditt. (Baako)

Baako bruker «lissom» eller «liksom» mye når han snakker. Dette skjer ikke hele tiden, men i eksemplet over er det overveldende mye av det. Han klarer likevel å få fram at det han synes

er en viktig motivasjon for å lære norsk, er å kunne snakke med andre, sånn at han ikke føler seg alene.

Imad tenker også det er viktig å kunne norsk for å kunne kommunisere med folk.

- Fordi det blir lettere å kommunisere og folk snakke norsk mest i Norge. Ja, så det er viktig å kommunisere med andre og hvis du gå i butikk, hvis du gå ute, og det er viktig at du snakker norsk og kommuniserer med andre. (Imad)

I tillegg til å kunne kommunisere med folk, tenker Imad også på at det er viktig å kunne norsk godt nok til å få oppholdstillatelse. Han er den eneste av de fem som nevner oppholdstillatelse som viktig motivasjon til å lære norsk. Dette kan være fordi han er den eneste av dem som bor alene, og dermed må klare seg helt på egenhånd.

Hva mener du er viktig motivasjon for å lære norsk?

- At jeg kan få jobb etterpå og kan fylle opp kravene som er viktig for å få jobb eller for å få oppholdstillatelse. (Imad)

Også Ejiro synes det er viktig med norsk for å kunne kommunisere med folk. I tillegg synes han det er viktig for å kunne få venner:

Er du sammen med norske ungdommer på fritiden?

- Nei, ingen.

Hva mener du er viktig motivasjon for å lære norsk?

- Fordi når eg for eksempel vil gå ut, eg ser alle de e goe på norsk, de kan norsk så eg tror det, eg tenker bare som de kossen de snakker så ... ja ...

Ja, og kanskje det er lettere å få venner, tenker du?

- Mhm, jeg tror det er det, og for eksempel hvis du kan ikkje norsk og så du ha andre folk kan snakke norsk og så kan du være til venner og så det e vanskelig å forstå ka de sier og så e det vanskelig for de å forstå ka du sier.

Så du tenker at hvis du blir bedre i norsk så er det lettere å få norske venner?

- Ja. (Ejiro)

-

Ejiro har ingen norske venner som han er med på fritiden. Han er heller ikke med på noen organiserte fritidsaktiviteter. På fritiden snakker han med familie og andre som også kommer fra samme land som han selv, så han snakker lite norsk utenom skolen.

Sisay bor sammen med mor og en eldre søster. Han nevner mamma som en viktig motivator til å lære norsk:

- Hu sier alltid: du må lære norsk, gå på skolen. (Sisay)

I tillegg sier han at det er motiverende å kunne snakke med folk:

- Så hvis jeg vil kommunisere med folk, og hvis eg vil gjør ting lettere for meg sjøl, då må eg snakke norsk, så det e litt motiverende å snakke norsk. (Sisay)

Sisay har heller ikke norske venner som han snakker med på fritiden, men det virker ikke som om det å ha venner er en veldig viktig motivator for å lære norsk. I stedet fokuserer han på utdanning:

- Eg må bli ferdig med skolen, og så kanskje ta mer skole. Eg har tenkt på å ta påbygg. Men eg e ikkje helt sikker på det. Så hvis eg vil ha mer utdanning, så må eg snakke norsk. (Sisay)

For Zaid er det motiverende å tenke på at han vil ha et godt liv. Han tenker ikke så mye på om foreldrene synes det er viktig at han fullfører skolen:

Synes foreldrene dine at det er viktig at du fullfører skolen?

- Å, ja! Det er viktig.
Er det motiverende for deg at de synes det er viktig?
- Nei, det er bare good parent. Eg ikkje tenk om det. Eg bare tenk of min liv. Og neste år hvis eg skal ha god skole og der eg må gå ... ja. (Zaid)

Zaid er altså mer fokusert på seg selv og sitt liv, enn hva foreldrene tenker og synes. Ifølge ham er det rett og slett gode foreldre som mener at det er viktig at han fullfører skolen, og ikke noe som motiverer ham spesielt. Han motiveres av at han vil ha et godt liv for seg selv. I tillegg ønsker han å få en deltidsjobb på et kjøpesenter i en liten kafeteria, hvor de blant annet selger vafler og is. Der har søsteren hans jobbet, og selv om det visstnok ikke er en veldig bra plass, med tanke på miljø, så har han lyst til å jobbe der:

- Jeg har lyst til å ha en job, jobb nå, så hvis eg lære norsk jeg kan fekk en jobb jeg har lyst til etter ... eee ... faktisk ikkje lett, men den e, den e kjekk den der, fordi min søster jobb der.
Åja, er det en butikk eller er det ...?
- Det er en vaffel stand i (navn på kjøpesenter), og du er i midten og den heilt rundt.

Akkurat. Så søsteren din jobber der?

- Hu slutt fordi de folk var ikkje så god. Hun jobber på (navn på bedrift) nå.
Så har du lyst til å jobbe på (navn på bedrift hvor søsteren jobber), eller på den vaffel ...?
- Den vaffel, den er så easy, men hu (søsteren) sei de folk er ikkje så god fordi de nesten bygg den plass opp, så penger er ikkje så god, og de sei du må komme inn, komme inn, komme inn ... (Zaid)

Selv om han får vite av søsteren at verken lønn eller miljø er så bra, så ønsker Zaid likevel å jobbe der. Han gjentar flere ganger i løpet av intervjuet at han tenker på framtiden sin, og at han vil ha jobb, og derfor er det viktig å lære norsk. Et godt liv og en god jobb, synes å være hans motivasjon for å lære norsk.

4.1.1 Generell motivasjon gjennom sport

Baako forteller at han begynte å spille fotball fordi han ville lære norsk:

- Det jeg sa motiverende va kanskje ... kanskje jeg starta i fotball bare for å få venner, eller kunne norsk, kunne litt norsk eller sånn ... Det var litt vanskelig i begynnelsen, det var ikkje sånn ... eg forstod ikkje, eg var, eg pleide å forklare i hånda eller sånn. (Baako)

Han forteller også at de andre elevene lo av ham da han gikk på ungdomsskolen og skulle lære norsk. Da han etterpå begynte i kombinasjonsklasse, syntes han det var mye lettere og mer motiverende å lære norsk.

- Ja, eg vakkje redd til å uttale eller sånn til å si noe så da ... Men på den andre (skolen), så e det sånn hvis du uttaler feil så ler de sånn.
Gjør de det nå?
- Nei, nei, det var før, på ungdomsskolen, og eg si til de det e ikkje mitt språk. (Baako)

Baako er den eneste som har vært med på en organisert aktivitet for å bli bedre i norsk. Ingen av de andre fire har gjort det. Likevel er Imad av og til med og spiller fotball med venner.

Er du med i noen fritidsaktiviteter, som fotball eller basket eller sjakk eller ...?

- Mmmmmm ... Ja, fotball. Men det er liksom ikkje lag, men vi har noen unger som er født i Norge og morsmålet er oromo ...
Samme som ditt?

- Ja, samme som mitt morsmål, så der er noen som snakker norsk godt ... eee ... godt norsk, og så noen som kan ikke snakke med, og vi lagde noen lag som vi sss ... som for eksempel vi spillere en dag per uke, på søndag. (Imad)

Her viser Imad at han er med på fotball, selv om det ikke er i en fotballklubb, og han snakker både morsmålet sitt og norsk mens han spiller.

Verken Sisay eller Ejiro er med på noen fritidsaktiviteter, men både Sisay og Ejiro uttaler at de har lyst til det.

Er du med på noen fritidsaktiviteter, som fotball, basket, eller ...?

- Nei.
Nei, ingenting sånt. Har du lyst til det?
- Ja, jeg har lyst til det. (Ejiro)

Sisay snakker en del om sportslige aktiviteter, men sier at selv om han vet noe om ulike typer sport, så kan han ikke noen av dem, og vet ikke hvordan han kan lære dem.

Hva synes du er kjekt, hvis du ikke skulle tenke på jobb, da?

- Eg kan eee ... eg kan tenke på sport, men eg kan ikkje egentlig sport. Jeg likte tennis, eg likte den, og basket, eg kan det, men eg kan ikkje spille det, eg veit ikkje kor eg lære ... (Sisay)

Her kan jeg se for meg at dersom han hadde hatt norske venner, så kunne han ha spurt dem og funnet ut hvor det gikk an å melde seg på ulike typer sport.

Zaid er heller ikke med på noe organisert, men han er gjerne aktiv sammen med venner:

Er du med i noen organiserte fritidsaktiviteter, som fotball eller basket eller sjakk, eller ...?

- Hvis den e med venn, ja, men hvis den e med andre, nei. (Zaid)

Zaid er den som har følt seg mest utrygg i norskopplæringen, og det kan kanskje være grunnen til at han ikke vil holde på med aktiviteter sammen med andre enn de han kjenner godt, av frykt for å bli mobbet.

4.2 Motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag

I løpet av analyseprosessen fant jeg ut at det var vanskelig å skille motivasjon for å lære norsk, fra om det var meningsfylt og nyttig å lære norsk. Disse faktorene henger tett sammen, siden det som føles meningsfylt og nyttig gjerne er motiverende. I løpet av intervjuene har jeg spurt informantene om de syntes det var viktig og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfaget, samt at jeg har stilt spørsmål om motivasjon knyttet til norskopplæring gjennom yrkesfaget. Dette gjorde at jeg fant det hensiktsmessig å kombinere disse funnene i ett underkapittel.

Baako synes det er nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag. Han synes det er vanskelig å skrive lange tekster på norsk, men har funnet ut at det å skrive logg i yrkesfag er nyttig:

- Ja, eg synes ikkje det e så viktig med den norsken ... skal du må skrive heile, og sånn, ja ... eg synes det er heilt greit med den loggen, også du lærer deg liksom, ja, da vet du ... der eg var på praksis med, så han viste jo meg koss de får ... når de skal male et hus så får de sånn melding, så e det sånn det ligner litt mer på den loggen og så ka de har gjort eller om de har gjort det ferdig liksom. (Baako)

Det han snakker om i begynnelsen her, er det å skrive hele, fullstendige setninger og tekster i norskfaget. I loggen, derimot, så kan han skrive stikkord og stikkordssetninger, som forteller hva han har gjort. Det samme gjelder i planleggingsdelen av loggen, også her kan elevene skrive i stikkordsform, og de trenger ikke å tenke på å skrive fullstendige setninger eller tekster. Dette liker han bedre enn det å skrive tekster i norskfaget, fordi han ikke synes det er så viktig med fullstendige setninger eller hele tekster, når man likevel får fram forståelsen ved å skrive kortere.

I tillegg til å skrive logg, så mener Baako at det er viktig å lære navn på verktøy og utstyr til han skal ut i lære:

- ... det me kunne de navnene på de utstyr me bruke ...
Er det viktig?
- Ja, når du skal snakke så må du si navnet på de, eller ... Det e ikkje alltid du skal peke på de eller sånn ... si det e den ... (Baako)

Både her, og i forbindelse med fotballen, forteller Baako at han tidligere har brukt hendene til å forklare ting, men at han mener at det ikke er godt nok når man er i jobb, og at det derfor er

viktig å utvide ordforrådet. Ut fra det han sier tolker jeg det til at han synes det er viktig å utvide både det generelle og det yrkesfaglige ordforrådet, for han fortsetter samtalen sånn:

Gjør det at du synes det er viktig å lære det (yrkesfaglig ordforråd)?

- Ja, på en måte, ja ... men det e sånn ... det er ikke alltid sånn, eg føle ikkje det e ikkje alltid de kan lære norsk bare, ikkje bare på skolen.
- Eg føle eg lærte mest bare liksom når eg snakke med folk eller sånn snakke med venner og sånn. Kanskje det gjør det lettere liksom, du øve mye og så blir du sånn ... hvis du uttaler så blir du vant med det, så blir du sånn ... bedre og bedre, du skjønner. (Baako)

Her ser vi at Baako også setter søkelys på andre forhold enn skolen. Han mener at han lærte mest når han snakket med folk, for eksempel med venner. Likevel fortsetter han med å si:

- Eg synes det er bedre med det yrkesfaget ... liksom skrive navnet på de (verktøy og utstyr) også eller uttale ...

Synes du det er viktig?

- Ja.

Og videre:

Så egentlig synes du det er en bra øvelse å skrive logg i yrkesfaget?

- Ja, det hjelper litt å huske navnet på de (verktøy og utstyr). Eller sånn ... at det ikkje blir vanskelig for deg liksom, at det blir lettere når du har lært det. (Baako)

Det ser nesten ut som om han ikke kan bestemme seg helt for hva som er mest motiverende, men at han skjønner at det er viktig med yrkesfaget, og at det er viktig å lære navn på verktøy og utstyr når man skal ut i lære eller jobb.

Imad mener klart at det ikke er vanskeligere å lære norsk gjennom yrkesfag, selv om han ikke mener han lærer mest gjennom skolefagene:

- Nei, det gjør ikkje vanskeligere. Det er egentlig jo lettere. Og det er bra at jeg lærer jo en del nok, men ja ...

For det er mye fagspråk, sant?

- Ja, fagspråk, ja.

Er det kjekt?

- Ja, det er det. Det er litt kjekt. Jeg kan ikkje si det er så kjekt, men fordi det er ikkje mitt morsmål, så jeg prøver å lære mest jeg kan gjøre, og kan lære.

Føler du at du har mer lyst til å lære norsk når du lærer det gjennom fagspråk?

- Ja. Men jeg lærer mest gjennom å snakke norsk.

Sånn generelt med kunder og med klassekamerater?

- Ja. (Imad)

Her kommer det fram at Imad føler at han lærer mest når han snakker med folk. Både Imad og Baako har jobb på fritiden, så begge er nødt til å snakke med kunder. Baako jobber på butikk og Imad jobber som Foodora-bud. Når det i samtalen med Imad er snakk om kunder, så er det de han leverer mat til.

Det ser likevel ut til at Imad synes det er motiverende å lære norsk gjennom yrkesfag, fordi han ønsker å komme ut i jobb:

- Min motivasjon jo må lære norsk jo for å komme ut i jobb. Så ... jeg tror det er motiverende, at jeg må lære, det motiverer meg for å få jobb, så ... for å få det jeg må lære norsk.

Tror du at det hjelper at du lærer fagspråket på skolen?

- Ja, ja, ja.

At det er motiverende for at da kan du lettere komme ut i jobb?

- Ja, det mest jeg må fordi når jeg kom i Norge, liksom når jeg gikk i ungdomsskole og vgs, jeg cirka finn ikkje jobb i cirka tre år sånn, så jeg jo holder meg på å med å lære norsk, fordi for å komme ut, jeg må jo lære norsk, det var hjelpsom at jeg lærte noen faglige språk og ...

Fordi da er det lettere å få jobb i det faget etterpå kanskje?

- Ja. (Imad)

Sisay liker godt å være på verksted. Han liker å jobbe med hendene og er ikke så glad i å sitte og skrive. Han liker ikke å skrive tekster verken på norsk eller engelsk, selv om engelsk er et av morsmålene hans.

- Men når eg e på verksted, eg beveger meg, eg gjør ting, så snakker eg norsk med læreren og sånt. Eg like å snakke fag, og det e det eg vil gjør. Og fordi det e en ting eg like, da kommer norsk som det e en pakke med norsk, så hvis eg like å vær på verksted og gjør (yrkesfag), eg må snakke norsk og, så eg må like å snakke norsk og, fordi det er liksom en pakke som komme sammen. (Sisay)

Siden Sisay liker å være på verksted, og liker å holde på med den praktiske delen av yrkesfaget, føler han at det å lære norsk, er en bonus som kommer automatisk gjennom at han lærer yrkesfaget. Han er også opptatt av å kunne norsk for å få jobb:

Er det andre ting som gjør at du kan være motivert for å lære norsk?

- Eee ... eg vil jobbe. Så hvis eg vil jobbe eg må snakke norsk fordi eee ... alle de folk eg jobb, eg skal jobbe med, eg kommer til å jobbe med, de snakker norsk, og på skolen de snakker norsk.
- ... og hvis eg ikkje snakke norsk, da skal det vær vanskelig for meg å få jobb ... (Sisay)

Her er det tydelig at Sisay synes det er nyttig å lære norsk gjennom yrkesfaget. Hvis han ikke kan norsk, så blir det vanskelig for ham å få jobb. Det vil også bli vanskelig å kommunisere med de han jobber med, om han skulle få jobb, hvis han ikke kan norsk. Det er med andre ord viktig for Sisay å både kunne fagspråk, sånn at han kan utføre jobben sin, og hverdagsspråk, sånn at han kan kommunisere med sine kolleger.

Også Ejiro synes det er viktig å kunne norsk for å få jobb:

- For det er viktig å lære norsk for eksempel når du er på jobb. For eksempel det e mange norske som kan ikkje engelsk, så dekker må prate på norsk. (Ejiro)

Ejiro er en av dem som har lært engelsk fra før, og siden han kan snakke engelsk har han allerede erfart at ikke alle nordmenn er komfortable med å kommunisere på engelsk. Derfor mener han det er viktig å kunne kommunisere på norsk, også i jobbsammenheng, og ikke bare på fritiden. Han synes det er motiverende å lære norsk gjennom yrkesfag, fordi han mener han får bruk for det når han skal i jobb eller i praksis:

- Mmm ... jeg tror det er motiverende, for at du, dokker gjør masse forskjellige ting, masse forskjellige navn på ting også, ... ja ...

Tror du at du vil få bruk for det senere, den norsken du lærer gjennom yrkesfaget?

- Mmmm ... ja, eg tror det ... ja. Ja, på jobb eller på praksis. (Ejiro)

Samme dag som intervjuet ble gjennomført hadde Ejiro vært ute og skaffet seg praksisplass i en bedrift, så han hadde allerede gjennom samtalen på arbeidsplassen erfart at det var viktig å kunne yrkesfaglig norsk. Gjennom praksisplassen får han fagopplæring i bedrift to dager per uke, i stedet for å ha praksis på skolen.

Ifølge Zaid er det ikke motiverende å lære norsk gjennom yrkesfag:

Er det motiverende å lære norsk gjennom yrkesfag, altså ord og begreper på yrkesfag?

- Nei.

Nei?

- Fordi jeg ikkje tenkt til å lære norsk, jeg bare tenk jeg må gjør det (jobbe) i dag, ikkje norsk.
(Zaid)

Han sier likevel at han snakker mye mens han jobber, men at det for det meste handler om «small talk». Han synes det er vanskelig å snakke fag mens han jobber:

- Ja, ... litt ja, fordi eg vet ikkje ke hammer (engelsk uttale) e og eg vet ikkje ke de ting e, så ...
(Zaid)

På spørsmål om det kan være lurt å øve på fagspråk mens han jobber, svarer han:

- Ja, men den er samme ting som ungdomsskole, jeg vil ikkje ... fordi hvis de tenk eg e dum eller ...

De vil nok ikke tenke det.

- Ja, jeg vet de vil ikkje, den e bare i min head. (Zaid)

Han har følt seg mobbet i ungdomsskolen, på grunn av manglende norskkunnskaper, så derfor kvier han seg for å vise at han ikke kan eller forstår:

Har språket gjort det vanskelig for deg på skolen?

- På videregående, nei, i start ja, jeg var veldig anxious til å bli mobbed, fordi i ungdomsskole jeg har blitt mobbed, nesten hele tiden. (Zaid)

Dette gjør at han ikke spør medelever om hjelp til å øve på fagspråk når han jobber, i frykt for at han skal bli mobbet igjen. I stedet tar han læreren med for å vise når han blir bedt om å hente noe eller vise hva han skal gjøre:

- Når (navn på lærer) spør meg til hente noe, eller eg sei til han ska vi gjor det og jeg må ta han og vis han fordi jeg ikkje vet ke det e noe så ...

Har du tenkt på at det kan være lurt å lære fagspråket når du skal ut i lære?

- Ja.

Er det motiverende?

- Litt, ja ... ikkje det mest, men ja.

Hva er mest motiverende?

- Kanskje den framtiden, ja. (Zaid)

Zaid er tydeligvis opptatt av fremtiden og å få et godt liv. Det ser ikke ut til at han nødvendigvis ønsker en jobb innenfor de yrkesfagene han jobber med på skolen, og kanskje dette gjør at han ikke synes yrkesfaglig norsk er veldig motiverende. Det virker som om han synes yrkesfaglig norsk er vanskelig, men at han likevel føler at han blir bedre og bedre:

- Den e vanskelig, den, men kanskje fordi eg jobb den gå inn, jeg remember den ganske mye kjapp, fordi vaig, vaigen, ... wall?

Veggen.

- Veggen, ja, den va, eg vet ikkje ke de va, og en gang (navn på lærer) sei det, og eg vet det til den dag, så ... vet ikkje, den e vanskelig, men nå du vet ke den e, du vet ke den e nå.

Så det går bedre og bedre?

- Ja, men den e ikkje easy. (Zaid)

Det er tydelig at Zaid selv ser at det er framgang i fagspråket, selv om det virker som om han ikke helt husker ord han mener han husker, som for eksempel «veggen». Likevel er han tydelig inne på riktig ord, og vet at «veggen» er riktig når det blir gjentatt. Dette tyder på at han uansett har lært noe, selv om han har glemte selve ordet når han skal si det, så er det tydelig at han har lært det tidligere og kan bekrefte det når det blir gjentatt riktig. Det er ingen tvil om at han kjenner til betydningen av ordet.

På spørsmål om de tror de vil få bruk for yrkesfaglig norsk senere, svarer informantene følgende:

- Ja, eg tror det. Ja, på jobb eller på praksis. (Ejiro)
- Så hvis eg vil jobbe, eg må snakke norsk. (Sisay)
- Ja. (Zaid)
- Ja, ja, ja. Det var hjelpsom at jeg lærte noen faglige språk. (Imad)

- Ja, me må kunne navnet på de utstyr me bruke. (Baako)

Her ser vi at alle fem mener at de på en eller annen måte vil få bruk for yrkesfaglig norsk senere, når de skal ut i jobb. Ut fra det de sier om nytten av å lære yrkesfaglig norsk, tolker jeg det som at de med all sannsynlighet synes det er meningsfylt og nyttig å lære yrkesfaglig norsk på skolen, selv om de ikke har svart direkte på dette spørsmålet.

4.3 Andre erfaringer i tilknytning til å lære norsk

I dette kapittelet har jeg samlet en blanding av ulike funn, som er uttalelser om interessante erfaringer informantene har gjort seg i løpet av norskopplæringen. Noen av funnene kan knyttes til erfaringen de har gjort seg i tilknytning til norskopplæringen gjennom yrkesfagene, mens andre funn er knyttet til norskopplæringen generelt.

4.3.1 Andrespråklæring

Siden informantene mine har rett til SNO, betyr det at de ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge vanlig undervisning. Dette gjør at de ikke alltid forstår når lærerne snakker. På spørsmål om motivasjon til å lære norsk gjennom yrkesfag, forløper samtalen med Ejiro seg på denne måten:

På hvilken måte mener du at det å lære norske ord og begreper fra yrkesfaget kan gi deg motivasjon til å lære norsk?

-

Når du lærer norsk gjennom (yrkesfaget), hvordan tenker du det gir deg motivasjon til å lære norsk, at du får mer lyst til å lære norsk på den måten?

- Eg tror når lærer snakk med oss, når han er ferdig med å snakke med oss kanskje me kan få sånn på ... for eksempel papir. Koss då de ord som me snakket om, så kan du lese de litt igjen sånn så det ...

Ja, for å kunne øve litt mer?

- Ja.

Du tror det hadde vært litt bedre?

- Ja. (Ejiro)

Her kommer det fram at Ejiro misforstår det jeg spør om. I stedet for å svare på hvordan det å lære norsk gjennom yrkesfag kan være motiverende, så forteller han hva han ønsker skal skje for at det skal være mer motiverende. Videre i samtalen kommer også ønske om mer forklaring fra lærer:

Er det andre ting du tenker kan være med på å gi deg motivasjon til å lære norsk, som kan gjøre at du får lyst til å lære norsk?

- Kanskje litt mer forklaring fra læreren.
Så hvis du får litt bedre forklaringer så kan det gjøre at du får mer lyst til å lære det?
- Ja. (Ejiro)

Ut fra dette tolker jeg at Ejiro har problemer med å henge med i undervisningen på grunn av manglende norskkunnskaper. Når vi vet at SNO-undervisningen bare er to skoletimer per uke, ser vi at dette kan være for lite til å kunne hjelpe Ejiro i alle fag.

4.3.2 Ordlæring

Både Imad, Sisay og Baako nevner på ulike måter mangel på ordforråd som en ulempe:

- Det er ord som er vanskelig. (Imad)
- Når vi var på skolen, eg traff en jenta, så me begynte å snakka, og plutselig eg sånn, eg tok en pause fordi eg kunne ikkje finne en setning eller en ord, et ord som passe inn i setningen, så eg bare: kan eg snakke engelsk, fordi det går ikkje bra her? (Sisay)
- Det var litt vanskelig i begynnelsen, det var ikkje sånn ... eg forstod ikkje, eg pleide å forklare i hånda eller sånn ... (Baako)

Utsagnene deres tyder på at mangel på ordforråd skaper problemer for dem når de skal samtale med andre. Imad synes det er vanskelig med ord, kanskje at det både kan være vanskelig å forstå ord, og at det kan være vanskelig å lære nye ord. Sisay forteller om en konkret situasjon, hvor han manglet ord på norsk og derfor måtte gå over til å snakke engelsk for å holde samtalen gående. Baako brukte rett og slett hendene for å forklare, ikke direkte tegnspråk, men ved å «tegne» og peke.

Det er tydelig at alle de fem informantene synes den generelle delen av ordforrådet er viktig, for at de skal kunne kommunisere med venner og folk i samfunnet rundt dem. Zaid snakker norsk med de han jobber med på verkstedene på skolen, men det går for det meste i «small talk». Baako synes han lærer mest norsk ved å snakke med folk, både venner og kunder på jobb. Sisay tror han vil få det vanskelig i Norge, hvis han ikke kan snakke norsk med folk. Han tror han vil føle seg utestengt fra samfunnet. Imad mener det blir lettere å kommunisere, for eksempel når du går på butikken, og at det er viktig at du kan snakke norsk og kommunisere med andre. Ejiro ønsker å få venner, og tenker at dersom han blir bedre i norsk, så vil han lettere kunne få norske venner.

Ejiro, og Imad kunne litt engelsk fra før. Sisay har engelsk som ett av morsmålene sine. Alle disse tre mente at det var lettere for dem å lære norsk fordi de kunne engelsk fra før.

Tror du at siden du har lært engelsk, at det da er lettere å lære norsk, enn hvis du bare kunne swahili?

- Hvis du kan engelsk, jeg tror det er veldig lett å lære norsk, for det er mange ord i norsk det står i engelsk og, som det kommer å ligne litt. Så jeg tror det er ikke vanskelig å lære norsk når du kjenner engelsk. (Ejiro)

Tror du at det har gjort det lettere å lære norsk, at du kunne litt engelsk?

- Ja, selvfølgelig. Det jeg ser er ... du kan si norsk og engelsk det er litt likt, så du kan høre noen ord gjennom engelsk og norsk som er like. Så det gjør det jo egentlig lettere å høre på norsk. (Imad)

Hva synes du er lettest med norsk da?

- Noen ganger det ligner litt på engelsk. Som «kom her» er «come here». Det ligner litt.

Tror du at det er lettere for deg å lære norsk fordi at du kan engelsk?

- Ja.

Hvis du bare hadde kunnet fanti, tror du det da hadde vært vanskeligere å lære norsk?

- Ja. Det hadde vært veldig vanskelig. (Sisay)

Her ser vi at de tre informantene som kan engelsk i tillegg til morsmålet sitt, erfarer at å gå gjennom engelsk for å lære norsk, kan være til hjelp for de som har et annet morsmål enn engelsk. Alle tre kjenner igjen ord og fraser på norsk, ved at de ligner på engelsk, og mener

dette gjør det lettere å lære norsk. Går vi derimot til Zaid, ser vi at han, som har engelsk som morsmål, synes norsk er vanskelig. Han har heller ingen andre språk å sammenligne med, enn morsmålet sitt som er engelsk.

Imad forteller at han også lærer norsk gjennom å se på film og serier:

- Rådebank. Det er sånn vi hadde før i skolen når jeg gikk ...
Var det kjekt?
- Ja, det var kjekt. Så jeg sett på den i vg som studiespesialisering vg1, såååå ... nå jeg sett igjen her, så jeg måtte se og som jeg så der, så det var kjekt.
Ser du norsk TV, altså film eller sånt, på fritiden?
- Ja, ja, ja. Jeg ser, ja. Jeg ser NRK liksom, som i ... og film også. Jeg ser mye der, så ... Nyhet, jeg ser ingen nyhet så mye, men av og te ... men jeg mest ser noen program, drama eller liksom fjell. (Imad)

Her ser vi at Imad både ser på filmer og serier på NRK TV på fritiden, og i tillegg ser han litt nyheter, og natur-dokumentarer. Jeg vil tro at han lærer norsk gjennom å se på disse programmene.

På spørsmål om hva som er lettest med norsk svarer Imad og Baako at muntlig er lettere enn skriftlig:

Hva synes du er lettest med norsk?

- Snakke og høre. (Imad)
- For meg e det lettere å snakke enn å skrive, ja. (Baako)

For Sisay og Ejiro er veien om engelsk det de mener har gjort det lettest:

Hva synes du er lettest med norsk?

- Noen ganger det ligner litt på engelsk. (Sisay)
- Hvis du kan engelsk, jeg tror det er veldig lett å lære norsk, for det e mange ord i norsk det står i engelsk òg, som det kommer ligne litt. (Ejiro)

Zaid synes ingenting er lett med norsk:

Hva synes du er lettest med norsk?

- ...

Vanskelig spørsmål?

- Ja ... Fordi ingen av det er lett. Men introduction, kanskje, den starte ... nei ...

Når du startet?

- Ja, sånn «Hei, jeg heter».

Å hilse på hverandre?

- De ord er veldig lett sånn, jeg går, heter, navn ... Så de lett ord. (Zaid)

Her ser vi at informantene har forskjellige meninger om hva som er lettest med norsk. Likevel merkes det gjennom alle intervjuene at alle synes at muntlig norsk er lettere enn skriftlig, noe som er naturlig. Det er vanskelig å skrive fullstendige setninger og tekster med riktig syntaks på et andrespråk, noe de med all sannsynlighet har erfart mer enn én gang.

For Imad og Baako er andrespråket deres, altså norsk, etter hvert gått over til å bli førstespråket. Det er norsk de i hovedsak bruker både på skolen og på fritiden:

Når du er hjemme, og ikke på skolen, hvilket språk snakker du da?

- Eg bor alene, eg kanskje snakker jo norsk mest, fordi eg jobbe òg. (Imad)

Hvilket språk snakker du hjemme?

- Snakker bare norsk, ja. (Baako)

Vi vet allerede at de er nødt til å snakke norsk på skolen. Her ser vi at begge to snakker norsk også hjemme. Det er norsk de bruker mest, altså er norsk gått over til å bli førstespråket deres.

For de andre tre er morsmålet det de i hovedsak bruker hjemme, så morsmålet er fremdeles førstespråket deres:

Når du er hjemme, hvilket språk snakker du da?

- Me snakke fanti.

Du og din mor?

- Ja. Hu vil ikkje snakka norsk. (Sisay)

Selv om moren kan snakke norsk, foretrekker hun å snakke morsmålet sitt med Sisay. Dermed snakker han morsmålet hjemme. Samtidig snakker han også litt norsk hjemme:

- Eg snakke norsk med søster mi. Men ikkje hver gang, hver dag me snakke norsk, men ikkje hver gang. (Sisay)

Her ser vi at Sisay også snakker norsk hjemme. Han snakker ikke norsk hver gang han snakker med søsteren, men han snakker litt norsk med henne hver dag. De to veksler altså mellom å snakke norsk og fanti.

Enok bruker også morsmålet i all hovedsak når han er hjemme:

- Me snakker, noen ganger me snakker ... litt norsk med lillebarnet, såååå foreldre kanskje me kan snakke swahili.
Ingen engelsk hjemme?
- Nei. De som snakke engelsk hjemme det e bare meg og så min søster. (Ejiro)

Her ser vi at Ejiro gjerne kan snakke norsk med et yngre søsken, «lillebarnet», men at han ellers holder seg til swahili, som er morsmålet. Siden det bare er han og en søster som snakker engelsk, bruker han ikke det hjemme.

Zaid er en del med norsk ungdommer på fritiden, noe som fører til at han snakker litt norsk utenom skolen:

Snakker du norsk med noen på fritiden?

- Ja, mine venner. (Zaid)

Han forteller også at moren og faren har samme dialekt som han selv:

- Moren min snakk som meg, og venner snakk som meg, og en klassekamerat som er fra et annet land, så me har samme accent. (Zaid)

Dette forteller han i forbindelse med at han synes det er vanskelig med de ulike dialektene på norsk. Det kommer likevel ikke fram gjennom intervjuet om han bruker norsk som hovedspråk hjemme. Siden engelsk er morsmålet, og han bruker engelske ord innimellom, er nok engelsk fremdeles førstespråket hans, og det han bruker mest.

4.3.3 Mellomspråk

I løpet av intervjuet bruker Zaid en del engelske ord innimellom, i tillegg til at han har engelsk ordstilling når han snakker norsk:

Hvor mange år har du lært norsk?

- To år, kanskje. Denne ... nå eg prøv til lære, fordi i ungdomsskole jeg starte fem, *fifth* grade ...

Ja, femte ...

- ... og eg ikkje prøv, *sixt* grade ikkje prøv, *seventh* grade ikkje prøv, *eight* grade ikkje prøv, ni, ti og nå, så ...

Dette er tredje året du prøver?

- Ja. (Zaid)

Zaid ramser opp klassene på engelsk.

Andre eksempler:

- Den vaffel, den e så *easy*.
- Den (lesing) kan bli lett. Den er *depends* på den tekst. Akkurat nå den e litt *difficult*, men i ungdomsskole den var en liten bok eller *story*, så den var lett. (Zaid)

Han snakker også om at han lett blir *anxious* på grunn av at han ble *mobbed* i ungdomsskolen, og at når han snakker med medelever mens han jobber, så går det mye i *small talk*. Også ordet *hammer* uttaler han på engelsk, og han bruker det som eksempel på at han ikke vet hva det heter på norsk:

- Fordi eg vet ikkje ke hammer e, og eg vet ikkje ke de ting e, så ... (Zaid)

Eksemplene viser at han stadig bruker engelske ord innimellom når han snakker. Dette kan han gjøre fordi han vet at jeg, og andre nordmenn, forstår engelsk såpass godt at vi forstår hva han mener.

Men hvis du sier et ord på engelsk, er det noen som sier dem på norsk da? Eller forstår de bare, og lar det gå?

- De bare forstå og gå.

Kan du be dem om å gjenta?

- Ja, men vet ikkje hvis den skal remember, den må skje ganske mye, men ja, kanskje etter tiden, ja. (Zaid)

Dette viser at han ikke blir rettet på når han bruker engelske ord innimellom. Han vil heller ikke be folk om å gjenta, fordi han da føler at han må mase, og be dem gjenta de samme ordene mange ganger før han klarer å huske dem. Også når han gjentar etter meg når jeg sier «lar det gå», så sier han bare «gå». Her bruker jeg et fast uttrykk, en kollokasjon, altså «å la gå», som han ikke er god nok i norsk til å forstå helt og fullt.

Når det gjelder ordstillingsavvik fra norsk, kommer også dette fram i flere tilfeller i løpet av intervjuet med Zaid:

- ... når me start i videregående, alle min venn fra ungdomsskole, de ikkje snakk til meg, så ...
- ... men matte mest ikkje kjekt.
- ... men hu sei de folk er ikkje så god fordi de nesten bygg den plass opp, så penger er ikkje så god ...
- Den mest vanskelig var når eg måtte skrive i nynorsk.
- ... fordi jeg nå veit heil klass.
- Ja, men eg ikkje tenk om det. (Zaid)

Dette er typiske eksempler på mellomspråk. Zaid bruker nesten konsekvent nektingsadverbialet foran verbalet i setningen, noe som er mest vanlig i verdens språk. Det kan enten se ut som om han ikke gradbøyer adjektivet som vi gjør på norsk, eller at han har typisk engelsk ordstilling når han for eksempel sier «Det mest vanskelig var ...», som kan oversettes direkte til engelsk «The most difficult was ...». Når han sier at han nå veit heil klass, mener han at han nå kjenner hele klassen, eller alle i klassen. *To know* på engelsk kan oversettes til både *å vite* og *å kjenne* på norsk, og det er vanskelig å vite forskjell på disse to, spesielt i begynnelsen av språkopplæringen. Når han sier at han «ikkje tenk *om* det», kan dette oversettes med at han «don't think *about* it».

Også Ejiro bruker litt engelsk innimellom, når han snakker norsk. I tillegg synes han det er vanskelig med all bevegelse vi nordmenn gjør med munnen når vi snakker norsk. Utdraget under viser begge deler:

- ... du trenger å gjøre någe for eksempel på munnen din, du trenger å change your tounge, ja, kossen du snakke.
- For eksempel i mitt språk ... det kossen me snakke sånn uten å gjøre någe med munnen, men i norsk, du trenger å gjøre masse ting med munnen, åsså det e vanskelig for meg.

Ja, du har for eksempel forskjell på I og Y.

- Ja, det e sånn. (Ejiro)

Det er ikke første gang jeg har hørt at vi nordmenn beveger munnen mye når vi snakker. Jeg har tidligere hatt elever som har bemerket det med munnbevegelse ved uttale av *Y*; en elev la blyanten over leppen og sa at den nesten ble holdt på plass av seg selv ved uttale av *Y*, mens en annen elev nektet å uttale *Y* på annen måte enn *I*, fordi han ikke ville gjøre den grimasen med munnen, så det at Ejiro synes det er vanskelig med munnbevegelser i norsk, er ingen ny erfaring.

4.3.4 Skrivning på andrespråket

På spørsmål om hva som er vanskeligst med norsk svarer Baako:

- Det med skrive ... med setningen ... og glemme verb og de skal være på andre plass og ... av og til så glemmer du, så setter du feil sted ... ja. Jeg liker bedre å snakke i stedet for å skrive.
- Me lærte jo på ... det e mye forskjell ser eg ... i Norge så e det sånn punktum og komma, så ... der eg komt fra så e det ikkje sånne. Det e sånn fire ... liksom fire prikk ... så vi sette ... eg visste ikkje kor de sko settes, men eg har ikkje lært så mye om det der ...

Kan du skrive på morsmålet ditt, altså kan du skrive på tigrinja?

- Ja, me har jo sånn annen ... alfabet, litt forskjellig enn andre land, liksom ... (Baako)

Her snakker Baako om norsk grammatikk, og sammenligner den etter hvert litt med grammatikk i morsmålet sitt, tigrinja. Når han snakker om verbet «på andre plass», så sier han ikke «andre plass», men deler opp ordet. Dette gjør at jeg er usikker på om han snakker om V2-regelen i norsk, som sier at verbet skal stå på andre plass i setningen, eller om han snakker om at verbet skal plasseres på en annen plass enn det som er naturlig for ham. I tillegg kommer det fram at tigrinja ikke bruker komma og punktum på samme måte som i norsk. Samtidig ser det ut til at han ikke er helt trygg på grammatikken på morsmålet heller, når han

snakker om «fire prikk» som han ikke vet hvor skulle settes. Baako har bare gått fire år på skole i hjemlandet, så det er kanskje ikke så rart at han er litt usikker på grammatikken i morsmålet. Men han kan skrive på morsmålet, som jo har andre skriftegn enn det latinske alfabetet, som vi bruker.

For Ejiro er det ord og bokstaver som er vanskeligst på norsk:

Hva synes du er vanskeligst med norsk?

- Mmmm ... kanskje noen ord og så noen sånn bokstaver, sånn cirka sånn ... og forstå når de snakker, du forstår, men å snakke det ute ... det e vanskelig ... og så ha det i hodet med ... for eksempel ha det i hodet når de snakke du forstår ka de sier.

-

Ok, så du synes det er lettere å forstå enn å snakke selv?

- Ja. (Ejiro)

Ejiro synes altså at det er vanskeligere å snakke selv enn å forstå når andre snakker. Han synes det er vanskelig å huske ord når han skal bruke dem selv. Når han nevner at bokstaver kan være vanskelige, tenker jeg han mener æ, ø og å, som jo ikke finnes verken i engelsk eller i swahili, selv om han ikke nevner disse bokstavene spesielt.

Også Zaid synes æ, ø og å er vanskelig:

- Ja, sånn «Hei, jeg heter...», de ord er veldig lett, sånn jeg går, heter, navn ... Så de lett ord. Men når du kom til de som har æ, å, ø, de eg kan ikkje, så ...

Her ser vi at han synes de bokstavene som er nye for ham, er vanskelige. Likevel uttaler han først at *går* er lett, sannsynligvis uten at han tenker over at det har bokstaven *å* i seg.

4.3.5 Norske dialekter

Imad synes dialekter er vanskelig på norsk. Han forteller at han først kom til en plass da han kom til Norge, og at han nå bor på en annen plass, ikke så langt fra der han var først. Likevel er det mye som er forskjellig i de to dialektene:

Hva synes du er vanskeligst med norsk?

- Med norsk? Det er ord som er vanskelig. Og dialekt. Så jeg vært i (navn på plass), og her, me kan sei det er likt, men det er mye forskjellige, sånn dialekt, men sånn ord, me kan sei det er så mye ord som e like hverandre, men tilhører til forskjellige eee ... til forskjellige mening.
(Imad)

Her forklarer Imad at selv om han først bodde ikke så langt fra der han bor nå, så er likevel dialektene så forskjellige at han kan ha problemer med å forstå, fordi samme ord kan ha ulike betydninger i de to dialektene.

Også Zaid kommenterer problem med ulike norske dialekter:

Hva med dialekter da? For du vet, dialekten her, jeg snakker jo annerledes ...

- Å, eg hater det! Kan ikkje! Fordi (navn på medelev) det var første dag jeg prøvde å snakke til hu, og vet ikkje kor, kanskje

Ja, ho er fra (sier landsdel), sånn som meg. Er det vanskelig å forstå?

- Ja, de to har en sjanger, det e litt ...

Og det er litt vanskelig?

- Ja, så hvis folk kom fra Oslo jeg vil ikkje forstå de.

Selv om de snakker mer sånn som det står skrevet?

- De? Nei, de snakke, de snakke ke ...

De snakker nesten som bokmål

- Ja, men de snakke ikkje som det. Ja, de snakke som det, men de ha den accent

Men hva med de som bor her?

- Ja, de e ok. Moren min snakke som meg og venner snakke som meg, og en klassekamerat kommer fra et annet land, så me har samme accent. (Zaid)

I tillegg til å ha problemer med andre dialekter enn den som snakkes i samfunnet rundt, har Zaid problemer med nynorsk:

- Den mest vanskelig var når jeg måtte skrive i nynorsk. Ja, eg hate nynorsk, eg kan ikkje.

Dette er jo interessant, med tanke på at Zaid bor på Vestlandet, og at dialekten her minner mer om nynorsk enn om bokmål.

4.4 Oppsummering

Alle de fem informantene er i en begynnerfase når det gjelder norskopplæringen. Dette er også grunnlaget for at de har rett til SNO. Når alle føler at de lærer mest norsk ved å snakke med folk, er dette et tegn på at de er gode i hverdagspråket, og at de kanskje ligger litt etter når det gjelder det akademiske språket. Selv om de lærer fagspråk i yrkesfagtimene, bruker de lite av dette i intervjuet. Baako bruker «de» når han skal forklare at det er lurt å kunne navn på verktøy og utstyr. Zaid sier også at han ikke vet hva «de ting» heter, når han skal fortelle om ulike verktøy og materialer.

Når det gjelder generell motivasjon for å lære norsk, handlet det i hovedsak om å kunne kommunisere med venner, og å kunne være en del av samfunnet de bor i. Ingen av informantene ønsker å føle seg utenfor, men alle ønsker å være inkludert i de miljøene de oppholder seg i. Bare Baako har bevisst brukt et organisert fritidstilbud, fotball, for å bli bedre i norsk, siden han følte seg utenfor da han gikk på norsk ungdomsskole, hvor de snakket for fort til at han klarte å henge med, og hvor han lo når de lo, uten å forstå hva han lo av.

Baako spiller fremdeles fotball, men han er ikke lenger med i noen klubb. Om det har noen tilknytning til organisert fotball eller ikke, det vites ikke, men Baako bruker mye «lissom» og «liksom» når han snakker, noe de andre ikke gjør i det hele tatt. Om dette har hatt noen spesiell innvirkning på språket hans, vet jeg ikke, men han er den eneste som bruker dette fyllordet når han snakker, noe som kan tyde på at mye av språkopplæringen i begynnelsen har skjedd i muntlig sammenheng, blant kamerater.

Imad spiller også fotball med venner på fritiden, men dette gjør han ikke i hovedsak for å bli bedre i norsk. Som Baako mener også Imad at han har lært mest norsk ved å kommunisere med folk, og å kunne kommunisere med venner og kunder, er en motivasjonsfaktor for Imad. I tillegg nevnte Imad oppholdstillatelse som motivasjonsfaktor.

Når det gjelder motivasjon til å lære norsk gjennom yrkesfaget, var de fleste informantene enige om at det var motiverende å lære norsk på denne måten. Bare Zaid var uenig. De andre mente at de trengte fagspråket når de skulle ut i lære eller i jobb, men fokuset til Zaid var mer på framtid og et godt liv generelt. Det virket som om han også tenkte mer på jobb generelt, og ikke nødvendigvis jobb i tilknytning til den utdanningsretningen han har startet på. Likevel mente både han og de andre at det var viktig å kunne fagspråket, både for å gjøre det lettere for seg selv på skolen, men også for at det var behov for det i jobbsammenheng. Dette gjorde at de stort sett syntes det var motiverende å lære norsk gjennom yrkesfaget. Jeg fant jeg ut at

alle, på en eller annen måte, mente det var meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfaget, fordi de kom til å få bruk for fagspråket i jobb, læreplass og utplassering.

Av andre funn fant jeg at Ejiro ikke forstod mitt spørsmål om hva som var motiverende ved å lære norsk gjennom yrkesfag. I stedet for å svare på spørsmålet, sa han hvordan han ønsket undervisningen skulle være, for at han skulle finne den motiverende. Han ønsket også bedre forklaringer fra lærere, og mente at når han forstod bedre, så ville det også bli mer motiverende å lære.

At både Imad og Sisay sa rett ut at de manglet ord, altså at ordforrådet deres var for lite utbygd, var litt overraskende. Når Baako i tillegg sa at han brukte hendene for å forklare i begynnelsen, viser dette at et godt utbygd ordforråd er viktig i tilegnelsen av et nytt språk. Selv om det tar tid å lære nye ord, er det viktig for innlærerne at de har et godt nok utbygd ordforråd til å kunne føre en samtale uten for eksempel å måtte gå over til engelsk, eller å måtte bruke hendene, eller peke, for å få sagt det man vil.

Også Zaid sitt mellomspråk fant jeg interessant, fordi han, i motsetning til de andre som også kunne engelsk, syntes at norsk var vanskelig, og at han fremdeles, etter å ha bodd i Norge i 7-8 år, inkluderer såpass mange engelske ord i det norske språket. De med andre morsmål, som også kunne engelsk, syntes at det var en fordel at de kunne litt engelsk fra før, og at det gjorde det lettere å lære norsk, fordi de fant flere likheter mellom engelsk og norsk.

Imad og Baako mente at muntlig norsk var lettere enn skriftlig. Disse to er også de som bruker norsk mest på fritiden. Imad ser også en del på NRK TV, hvor han ser norske filmer og serier, noe som kan være med på å utvikle norskkunnskapene hans. Selv om de andre også bruker litt norsk når de er hjemme, ser det ut til at de i hovedsak bruker morsmålet utenom skoletid.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet tar jeg for meg funnene i analysekapitlet og diskuterer disse med teorien i teorikapitlet. Jeg vil gå kronologisk gjennom de ulike underkapitlene i analysedelen, og bruke den samme rekkefølgen i dette kapitlet.

5.1 Generell motivasjon for å lære norsk

Generell motivasjon for å lære norsk kan være knyttet til mange ulike faktorer. Informantenes generelle motivasjon til å lære norsk, kan blant annet knyttes til ønsket om å kunne kommunisere med de rundt, og være en del av samfunnet. Alle de fem informantene ønsket å lære norsk, for å kunne kommunisere med venner og klassekamerater. Baako forteller at han føler at han ikke er en del av vennegjengen hvis han ikke forstår eller snakker norsk, og at ting blir lettere når han kan norsk. Dette handler blant annet om hans selvoppfatning, og at det er viktig for ham å kunne ta del i samtalene med vennegjengen. Han sier også at han føler seg alene dersom han ikke kan kommunisere med vennene sine, noe som igjen kan påvirke selvbildet og selvtilliten hans. Imad fremhever det å kunne gjøre seg forstått når han er ute blant folk, for eksempel når han skal handle i en butikk. Ejiro har ingen venner som han er sammen med på fritiden, og tenker at han må lære norsk for å gjøre det lettere å få venner. Alle disse tre har en integrativ rettet motivasjon for å lære norsk (Monsen & Randen, 2020, s. 30). De ønsker å kunne kommunisere med de rundt seg, og de ønsker å kunne være en del av samfunnet rundt, på ulike måter. Det ser ut til at Baako og Imad har folk rundt seg på fritiden, som de kommuniserer på norsk med, mens Ejiro har et ønske eller et mål om å kunne oppnå dette.

Også Sisay ønsker å kommunisere med folk rundt seg, men han er i tillegg opptatt av å fullføre skolen og få seg en jobb. Han motiveres også av at moren synes det er viktig at han lærer norsk og fullfører skolen. Zaid ønsker å få et godt liv, og for å få det, så må han få seg en jobb. Han motiveres ikke spesielt av at foreldrene synes det er viktig at han lærer norsk og fullfører skolen, men tenker at det er det gode foreldre skal gjøre. Han snakker om å jobbe på en vaffel-stand, og for å kunne gjøre det, må han lære norsk. Både Sisay og Zaid har en litt mer instrumentell rettet motivasjon for å lære norsk (Monsen & Randen, 2020, s. 30). Begge er opptatt av å få seg jobb. Det virker som om Zaid ikke nødvendigvis ønsker jobb innenfor den yrkesretningen han har begynt på, siden han snakker om å jobbe på en vaffel-stand, men det viktige for ham er uansett å få seg en jobb for å få et godt liv. Sisay har litt samme tanker,

fordi han i tillegg til å snakke om jobb, også ønsker å fortsette skolegangen. Dette kan tyde på at han ikke nødvendigvis føler et behov for å fortsette å jobbe innenfor den yrkesretningen han har begynt, men at han kan tenke seg å studere videre og ta mer, eller eventuelt annen utdanning.

5.1.1 Generell motivasjon gjennom sport

I sitt ønske om å kunne få venner, begynte Baako å spille fotball for å lære norsk. Her spiller den integrative motivasjonen en rolle for ham, siden han hadde som mål å bli bedre kjent med menneskene og kulturen i målspråkslandet (Berggreen & Tenfjord, 2007, s. 286-287). Imad spiller også fotball, men hans motivasjon for å spille fotball er ikke språklæring. Han er ikke med på noe organisert lag, men treffer andre innvandrere, noen fra samme land som han selv, og noen fra andre land, og spiller med dem på søndager. Det ser ut til at hans motivasjon for å spille fotball handler om å være sosialt aktiv sammen med venner og kjente, og ikke nødvendigvis å utvide norskkunnskapene.

Selv om Sisay og Ejiro ikke er med i noen organisert sport, uttaler begge at de kunne tenke seg å være med på det. Dette kan være en indikator på at også de to har en integrativt rettet motivasjon, fordi de gjerne ønsker et større nettverk på fritiden. Ingen av de to har venner de er sammen med på fritiden, men holder seg sammen med familiemedlemmer.

Zaid, som har følt seg mobbet på ungdomsskolen, er med og spiller fotball, hvis det er sammen med venner. Han ønsker ikke å være med på noen organiserte aktiviteter, men holder seg med venner, som han føler seg trygg sammen med. Det kan være at han, på grunn av mobbingen, ikke har noen integrativt rettet motivasjon for å lære norsk. Kanskje han føler seg trygg sammen med de vennene han har, og derfor ikke har noe stort behov for å utvide vennekretsen. Dette kan være grunnen til at hans motivasjon er mer instrumentelt rettet (Berggreen & Tenfjord, 2007, s. 286-287); han ønsker et godt liv, og for å få det, må han ha en jobb, og det er foreløpig ikke så viktig hva slags jobb, derfor tenker han ikke at han nødvendigvis må jobbe innenfor yrkesfaget sitt.

5.2 Motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag

I tilknytning til å lære norsk gjennom yrkesfaget, kommer det fram at Baako synes dette er nyttig. Han har altså både en integrativ og en instrumentell motivasjon for å lære norsk

(Monsen & Randen, 2020, s. 30). Når han tidligere har snakket om å lære norsk for å få venner, har fokuset vært på den integrative motivasjonen, mens når det kommer til yrkesfaget, trer den instrumentelle motivasjonen fram. Baako synes det er nyttig å kunne navn på verktøy og utstyr, og han mener dette er viktig for å få lære plass og jobb. Det er helt vanlig at de som lærer et andrespråk har ulik grad av begge typer motivasjon, og at dette kan endres ut fra situasjon og behov (Monsen & Randen, 2020, s. 30).

Også Imad uttrykker tydelig at det er motiverende å lære norsk gjennom yrkesfaget, fordi han ønsker å komme ut i jobb. Han forteller at han ikke hadde jobb de første årene han bodde i Norge, men at han fikk jobb etter at han lærte norsk. Han ønsker å kunne jobbe med yrkesfaget sitt, og ser nytten av å kunne fagspråket for å få jobb. Her viser han til den instrumentelle motivasjonen for å lære norsk, at han trenger å kunne yrkesfagspråket for å få jobb innenfor sitt fagområde.

Sisay elsker å være på verksted, og føler at norskkunnskapene kommer som en bonus i tillegg til at han får gjøre det han liker best. Når han arbeider på verkstedet kommuniserer han med lærer og medelever, og da er han nødt til å bruke både fagspråk og hverdagsspråk. Sisay ønsker også å ta videre utdanning, og motiveres dermed av å utvide det generelle ordforrådet, for å kunne ta påbygg etter fullført fagbrev. Både motivasjon for å utvide fagspråk og motivasjon for å utvide det generelle ordforrådet kan ses på som instrumentell motivasjon, fordi han trenger å bruke språket for å komme videre i jobb og utdanning.

Ejiro har lært engelsk i løpet av skolegang i hjemlandet. Likevel har han funnet ut at han er nødt til å lære norsk for å kunne fungere i jobbsammenheng, fordi det er mange som ikke snakker engelsk på jobb. I hans framtidige yrke kan det være mange som rett og slett ikke kan snakke engelsk, og/eller det kan være mange som ikke ønsker å snakke engelsk, selv om de kan språket. Han har vært og ordnet seg praksisplass rett før intervjuet, og synes det er motiverende å lære navn på verktøy og utstyr på norsk, siden han vet at han kommer til å få bruk for det. Ejiro viser klart en instrumentell motivasjon for å lære yrkesfaglig norsk (Monsen & Randen, 2020, s. 30), ved at han ser viktigheten av å kunne fagspråket når han skal ut i jobb.

Zaid har også en klar instrumentell motivasjon for å lære norsk, men i motsetning til de andre, er han ikke spesielt motivert til å lære fagspråket på skolen. Han synes fagspråket er vanskelig, og sier at han ikke har lyst til å spørre medelever for mye om navn på verktøy, utstyr og materialer, i frykt av å bli stemplet som dum. Han er likevel opptatt av å kunne

norsk for å få jobb, selv om han ikke snakker om å få jobb innen det yrkesfaget han holder på med. Han ønsker et godt liv, og for å få det, må han ha jobb. Siden Zaid bare er 17 år, kan det kanskje være at han føler det er lenge til han kan jobbe med yrkesfaget sitt, og at han derfor i første omgang tenker på å ha en deltidsjobb på en vaffel-stand på et kjøpesenter.

5.3 Andre erfaringer i tilknytning til å lære norsk

I dette kapitlet har jeg samlet en del andre forhold knyttet til de yrkesfaglige elevenes erfaring med norskopplæringen. Alle funnene er på ulike måter knyttet til andrespråklæring, og kan dermed knyttes til ulike teorier om andrespråklæring. Kapitlet er delt inn i ulike kategorier knyttet til teorikapitlet.

5.3.1 Andrespråklæring

Ejiro misforstår mitt spørsmål om på hvilken måte ord- og begrepslæring gjennom yrkesfaget kan være motiverende. Han reagerer først med å bli stille, og når jeg gjentar spørsmålet på en annen måte, svarer han hvordan han *ønsker* opplæringen i yrkesfag skal være for å være motiverende, og ikke hva han har erfart er motiverende. Det han ønsker, er at elevene kan få utdelt en ordliste med alle nye ord som det blir jobbet med i de ulike yrkesfagene, sånn at det er mulig å øve mer på disse ordene i etterkant av det praktiske arbeidet, og ikke bare akkurat mens det pågår. I tillegg sier han at han ønsker mer forklaring fra lærerne. Dette kan tyde på at lærerne kanskje glemmer å ha det ekstra blikket på de minoritetsspråklige elevene, som de kanskje burde hatt, og at forklaringene fra lærerne gjerne er rettet mot de majoritetsspråklige elevene. I denne sammenhengen kunne det ha vært mulig å ha flere elevsamtaler mellom lærer og elev(er), eventuelt å ha hatt fagsamtaler mellom elever, gjerne i par eller i grupper (Selj & Ryen, 2011, s. 24-31).

Også Zaid føler seg usikker på fagspråket, og forteller at selv om han snakker mye med medelever mens han jobber, så går det hovedsakelig i «small talk». Zaid ønsker ikke å spørre de andre elevene om hva ulike verktøy, maskiner og utstyr heter, så han lar det heller være. Han føler at han trenger å få det gjentatt så mange ganger at han er redd medelevene vil føle det som masing fra ham, hvis han spør for mye. Her er det ikke tvil om at det kunne ha vært nyttig med ordlister og fagsamtaler, sånn at Zaid kunne hatt mulighet til å øve på ord og begreper i yrkesfaget, uten at han følte at han maste på de andre i klassen, eller på læreren. Zaid benytter seg også av læring gjennom sosiokulturell samhandling, ved at han samtaler

med lærere og medelever og bruker disse som sine medierende hjelpere, og på den måten utvikler andrespråket i sin proksimale utviklingszone (Vygotskij, 2001, s. 166).

To av informantene mine har ikke familie i Norge. Den ene bor alene, og den andre bor hos en norsk familie. Begge to jobber på ettermiddager og i helger. Dette gjør at disse to snakker mer norsk enn morsmål i løpet av en vanlig dag. For dem kan kanskje andrespråket, norsk, ha blitt førstespråket, altså hovedspråket deres, siden det er det språket de bruker mest (Monsen & Randen, 2020, s. 10-12).

5.3.2 Ordlæring

Både Sisay og Baako sier at de har manglet et godt nok utbygd ordforråd i samtaler med andre. Baako bruker hendene til å prøve å forklare når han i begynnelsen ikke har et godt nok utbygd ordforråd til å kunne samtale med klassekamerater. Sisay forteller om en konkret situasjon, hvor han måtte gå over til engelsk for å kunne holde samtalen i gang. I begynnelsen av andrespråkopplæringen er det vanlig at innlærerne ikke har et bredt nok utbygd ordforråd til å kunne føre alle mulige slags samtaler med flyt og presisjon. De trenger tid, både på å utvikle et bredt nok ordforråd, og på å kunne bruke ordene på riktige kulturelle måter i riktige sammenhenger (Golden, 2014, s. 175).

Imad synes det er vanskelig med ord. Sannsynligvis synes han det er vanskelig, både å forstå og bruke nye, norske ord. I utviklingen av et andrespråk skal innlæreren ikke bare kjenne igjen ord når han hører dem, han skal også kunne lagre dem i minnet og klare å hente dem fram og bruke dem riktig ved behov (Golden, 2014, s. 140). Når Imad sier han synes det er vanskelig med ord, kan det være hele denne prosessen som er vanskelig, eller eventuelt bare deler av den. Ofte er det lettere å kjenne igjen ord, enn å lagre dem og ta dem fram og bruke dem på riktig måte i samtaler.

Det reseptive ordforrådet kommer tydelig fram i samtalen med Zaid. Han mener han har lært ordet *vegg*, men han klarer likevel ikke å huske ordet når han skal fortelle det til meg. Likevel har han ikke noen problemer med å kjenne det igjen når jeg sier det, og så bruker han det selv videre i samtalen. Dette er et godt eksempel på at den første delen av ordlæringsprosessen kanskje kan være den enkleste (Golden, 2014, s. 140). Det er lettere å forstå og kjenne igjen et ord, enn å lagre det, for så å hente det fram igjen og bruke det i riktig sammenheng ved en senere anledning (Golden, 2014, s. 144). Zaid sier også at hvis han skal spørre medelever om fagspråk når han ikke husker hva verktøy og utstyr heter, må han spørre så mange ganger før

han husker det, at han heller lar være. Han er redd for at medelevene skal synes han er dum, eller at de skal føle at han plager dem. Også i dette tilfellet ville det ha vært en fordel om hele klassen hans hadde vært vant med å jobbe på den måten at det å hjelpe hverandre var en naturlig del av opplæringen (Selj & Ryen, 2011, s. 21-34).

5.3.3 Mellomspråk

Når Zaid snakker, bruker han et tydelig mellomspråk, noe som ikke er så rart, siden dette bare er det tredje året han lærer norsk. Zaid overfører mønstre fra morsmålet til målspråket, og dette fører til at språkssystemet hans verken er norsk eller engelsk, men en blanding (Selj & Ryen, 2011, s. 224-225). I tillegg til engelsk syntaks med tanke på ordstilling, bruker han også mange engelske ord i setningene, fordi han ikke husker de norske ordene. Dette er setningsintern kodeveksling, noe som er vanlig i mellomspråk (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 68). Når han skal snakke om *veggen*, husker han ikke ordet for *vegg* på norsk, så han må etter hvert ty til det engelske *wall*. Dette viser at han kan begrepet for *vegg*, men at han mangler selve ordet i målspråket. Her ser vi et tydelig eksempel på Cummins isbergmodell (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 168), hvor innlæreren kan begrepet, men ikke ordet. Han har altså den underliggende kunnskapen om hva en vegg er, og han kan ordet på sitt morsmål, men han har bare kommet til den passive eller reseptive fasen i ordlæringen av ordet *vegg* (Golden, 2014, s. 144).

Også Ejiro bruker engelske ord innimellom, når han snakker norsk. Når han skal fortelle at det er vanskelig å uttale norske ord, snakker han om å *change your tounge*, i tillegg til at han sier at vi nordmenn beveger munnen mye når vi snakker. Han har også typisk mellomspråkssyntaks, ved at han for eksempel ikke alltid har inversjon i leddsetninger (Berggreen et. al., 2014, s. 92), noe som også gjelder Zaid. Ikke bare unnlater Zaid å invertere i leddsetninger, men han bruker også preverbal nekting, noe som er vanlig i mellomspråk, siden det er det mest vanlige i verdens språk, i motsetning til norsk, som har postverbal nekting (Berggreen et. al., 2014, s. 101).

Når informantene veksler mellom å bruke både morsmålet og målspråket på denne måten, er dette det som Engen & Kulbrandstad (2017, s. 67) kaller setningsintern kodeveksling. Selv om både Sisay og Imad sier at det er enklere å lære norsk fordi de kan engelsk fra før, så bruker de to ikke denne kodevekslingen. En forklaring kan være at de er kommet litt lenger i

andrespråkslæringen, enn det Ejiro og Zaid er, og derfor ikke har behov for å bruke kodeveksling i løpet av intervjuet.

5.3.4 Skrivning på andrespråket

Baako liker ikke å skrive tekster på norsk. Sisay liker ikke å skrive tekster, verken på engelsk, som er ett av morsmålene hans, eller på norsk. Imad synes det er lettere med muntlig enn med skriftlig norsk, og Ejiro synes norske bokstaver er vanskelige. Vygotskij (2001, s. 172) hevder at lesing og skriving i et fremmedspråk går hånd i hånd, og at elever dermed lærer skrivingen på fremmedspråket like lett som å snakke det. Dette er ikke tilfelle når det gjelder andrespråkslæringen knyttet til mine informanter. Forskjellen på et fremmedspråk og et andrespråk, er at når man lærer et fremmedspråk, snakker man det bare i undervisningssammenheng på skolen, mens et andrespråk er målspråket i det nye landet man er kommet til, og man er dermed nødt til å bruke det også utenom undervisningstimene (Berggreen et. al., 2017, s. 18).

Informantene mine må altså skrive tekster på lik linje med de majoritetsspråklige elevene på samme klassetrinn, og språkets syntaks og semantikk blir vurdert deretter. Dette gjør at Baako sier at han liker bedre å skrive logg i yrkesfaget enn å skriv tekster i norskfaget, fordi det i yrkesfaget blir lagt vekt på innhold, og ikke nødvendigvis rettskriving og oppsett. Ejiro nevner i tillegg at bokstaver er vanskelige på norsk. Da regner jeg med at han mener *æ*, *ø* og *å*, siden disse bokstavene ikke finnes i engelsk og swahili, som er de språkene han kan fra før. Når Sisay sier han ikke liker å skrive tekster, sier han ikke noe om loggskrivningen. Jeg vil tro at også han synes det er lettere å skrive logg enn å skrive sammenhengende tekster i norskfaget, fordi han i loggen kan konsentrere seg om det han elsker å holde på med på verkstedet, og han slipper å skrive fullstendig tekst med riktig syntaks. Når Imad sier han synes det er lettere med muntlig enn med skriftlig norsk, vil jeg tro at også han sliter med syntaks og semantikk på andrespråket.

Alle informantene mine har rett til SNO, noe som betyr at de ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å kunne følge vanlig undervisning. Dette kan igjen tyde på at andrespråksutviklingen muligens ikke er kommet langt nok til at informantene føler seg trygge i skrivesituasjoner (Selj & Ryen, 2011, s. 134). Vygotskij (2000, s. 161), sier at skriving kan sammenlignes med å snakke med et blankt ark, altså å føre en monolog uten

input fra verken lærere eller medelever, og da skjønner vi at det å skrive tekster på andrespråket, kan føles vanskelig for informantene mine.

5.3.5 Norske dialekter

Både Imad og Zaid synes det er vanskelig med norske dialekter, noe som er forståelig når man skal lære norsk som andrespråk (Heide, 2017; Husby, 2009). Da Imad kom til Norge, bodde han en annen plass på Vestlandet enn der han bor nå. Selv om disse to plassene ikke ligger så langt fra hverandre, synes han at dialektene er veldig forskjellige, og i begynnelsen hadde han problemer med å forstå, da han flyttet til den nye plassen.

Zaid synes også det er vanskelig med dialekter. Han synes at jeg og en av hans klassekamerater, som begge kommer fra en annen landsdel, er vanskelige å forstå. Han sier også at han ikke ville ha forstått en som kom fra Oslo, på grunn av dennes *accent*. Man skulle tro at han ville synes at folk fra Oslo var lettere å forstå, siden man gjerne hører østlandsdialekt både på TV og i radio, men det gjør han altså ikke. Dette er et eksempel på at Zaid er vant til å høre, og selv bruke, et dialektært hverdagsspråk (Cummins, 2000). Når andrespråklærere, blant annet jeg selv, bruker et talemål som ligger nært skriftspråket, og da gjerne nært bokmål (Husby, 2009), har han større problemer med å forstå.

Med tanke på at mine informanter bor på Vestlandet, kunne man kanskje forvente at de hadde nynorsk som hovedmål, siden dette ligger nærmere vestlandsk talemål enn det bokmål gjør. Likevel har alle informantene mine bokmål som hovedmål. Zaid nevner også at han syntes det var vanskelig med nynorsk da han gikk på ungdomsskolen. Når jeg vet at nynorsk er mer likt vestlandsk talemål enn det bokmål er, synes jeg det er interessant at han finner nynorsk vanskeligere enn bokmål. Og når han samtidig sier at han ikke forstår når noen fra Oslo snakker, finner jeg det vanskelig å se en sammenheng mellom disse utsagnene. Her tenker jeg at han er vant til å høre lærerne snakke samme dialekt som ham selv, samme dialekt som familie og venner gjør, og at han er vant til å høre denne dialekten, og dermed forstår den best. Samtidig er han sannsynligvis vant til å se skriftlige tekster på bokmål, og klarer å skille det skriftlige fra talemålet.

Det er ikke lett å undervise i SNO, når man som meg har en annen dialekt enn de i samfunnet rundt. Jeg kommer fra en annen landsdel enn der jeg bor og underviser, og har dermed et annet talemål enn de jeg jobber sammen med, og de jeg eventuelt underviser i SNO. For mine informanter kan dette være et problem hvis de skulle hatt meg som lærer i SNO. De ville da

ha vært nødt til å forholde seg til skriftlig bokmål og to andre dialekter, som ikke samsvarer med bokmål i det hele tatt. Dette har gjort at jeg har brukt et skriftnært talemål knyttet til bokmål i SNO-undervisning. Det talemålet jeg bruker samsvarer verken med min egen dialekt, eller med dialekten til de i lokalsamfunnet der jeg bor. Denne formen for lærerspråk har foregått lenge, og er helt vanlig i andrespråksundervisning (Husby, 2009).

5.3.6 BICS og CALP

Når flere av informantene sier at de føler de har lært mest norsk ved å kommunisere med andre, så skyldes nok dette at innlærere av et andrespråk, i den første innlæringsfasen, lærer det såkalte hverdagspråket, BICS. Dette hverdagspråket tar det cirka to til tre år å lære såpass godt at man kan fungere i hverdagen (Cummins, 2000, s. 58). Dette er også et tydelig tegn på at de trenger SNO. De har så langt konsentrert seg om hverdagspråket, både for å få venner, men også for å kunne fungere i samfunnet. Nå går de på yrkesfaglige linjer i videregående skole, og skal ut i arbeidslivet, som lærlinger, noen allerede etter dette skoleåret, andre etter neste skoleår. De er dermed nødt til å tilegne seg en del akademisk språk (CALP), for å kunne henge med, ikke bare i yrkesfaget, men også i fellesfagene på skolen.

I tillegg til det direkte fagspråket de lærer, må de også lære en del førfaglige ord og begreper. Også disse tilhører den delen av ordforrådet som Cummins kategoriserer som akademisk språk, CALP (Cummins, 2000, s. 58). Førfaglige ord, eller fagspesifikke allmennord, som for eksempel *tilbringe*, *konkludere*, *komme av* og *holde til*, er ord som innlæreren ofte er avhengig av å forstå, for å kunne forstå innholdet i en fagtekst eller fagsamtale (Paulsen, 2009), (Golden, 2014, s. 126). Disse ordene er ofte nye ord for andrespråkelevne. Gjennom ti års skolegang i Norge, har de fleste majoritetsspråklige elevene gradvis lært å forstå disse ordene og begrepene, og lærerne tenker derfor ikke over at de må forklares igjen, for at innlærerne skal forstå innholdet i fagtekster og fagsamtaler.

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg funnene i kapittel 4 og knyttet dem til teorien fra kapittel 2. Jeg har brukt problemstilling og forskningsspørsmål som utgangspunkt, og dermed brukt den samme oppstillingen som i kapittel 4. Først startet jeg med generell motivasjon knyttet til norskopplæring, og viste til at elevenes utsagn kunne knyttes til integrativ og instrumentell

motivasjon. Det samme gjorde jeg i tilknytning til norskopplæring gjennom yrkesfag. Deretter tok jeg for meg det siste forskningsspørsmålet, som handler om andre erfaringer elevene har gjort seg i tilknytning til å lære norsk. Her har jeg delt inn i flere underkategorier, siden det var mange ulike tanker informantene hadde gjort seg, og mye forskjellig informasjon de hadde å komme med. På grunn av den store variasjonen i informasjon, har jeg i denne siste delen kunnet knytte funnene mine opp mot ulike sider av andrespråksteorien. Dette innebærer at jeg har diskutert funn blant annet i lys av ordlæring, mellomspråk, dialekter og BICS og CALP.

6.0 Konklusjon

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg forholdt meg til problemformuleringen og forskningsspørsmålene. I løpet av drøftingen av funn med teori, har jeg kommet fram til noen konklusjoner som gir svar på problemformuleringen «Hvordan erfarer noen minoritetsspråklige elever, med rett til særskilt norskopplæring, å lære norsk i tilknytning til yrkesfaglig opplæring i videregående skole?». Konklusjonene blir gitt i tilknytning til mine informanternes erfaringer, og kan dermed ikke brukes til å generalisere alle minoritetsspråkliges erfaringer.

Før jeg startet arbeidet med denne oppgaven, forventet jeg at elevene skulle synes det var vanskelig, men nyttig å lære norsk gjennom yrkesfaget sitt. Jeg forventet også at de skulle synes det var motiverende å lære norsk på denne måten, siden de vil få bruk for den yrkesfaglige norsken når de skal ut i jobb. Dette gjorde at de to første forskningsspørsmålene mine handlet om motivasjon på ulike måter, og derfor har jeg valgt å behandle disse to forskningsspørsmålene i samme avsnitt. De to forskningsspørsmålene var 1) Hvilke faktorer elevene mener er viktige som motivasjon for å lære norsk, og 2) Hvordan elevene beskriver at det er motiverende, meningsfylt og nyttig å lære norsk gjennom yrkesfag.

Det viser seg at alle informantene knytter andrespråklæringen både til integrativ og instrumentell motivasjon. Den generelle språkopplæringen, den som handler om hverdagsspråket, kan i hovedsak knyttes til integrativ motivasjon. Informantene ønsker å kunne samtale med venner, og å kunne fungere i samfunnet generelt. Motivasjon i tilknytning til yrkesfag kan knyttes til både integrativ og instrumentell motivasjon, fordi informantene ikke bare var opptatt av å kunne fagspråket for å få seg en jobb, men at de også var opptatt av å kunne kommunisere i generelle sammenhenger i arbeidslivet, for eksempel i lunsjpauser, og på den måten passe inn på arbeidsplassen.

Det siste forskningsspørsmålet handlet om 3) Hvilke andre erfaringer elevene har gjort seg i tilknytning til å lære norsk. Her var det mange ulike erfaringer som gjorde seg gjeldende. Når alle mine informanter har rett til SNO, sier det seg selv at de har behov for ekstra hjelp for å kunne følge vanlig undervisning. I tilknytning til det sosiokulturelle læringssynet og den proksimale utviklingssonen, benytter elevene seg av dette, ved at de snakker med medelever og lærere mens de jobber i verksted, og bruker dermed disse som medierende hjelpere. Et par av elevene snakker sannsynligvis mer norsk enn morsmål i løpet av en vanlig dag, og de benytter seg av majoritetsspråklige i samfunnet rundt, som medierende hjelpere. Det kan også

være at norsk etter hvert utvikler seg til å bli førstespråket deres. Alle informantene syntes det var viktig å utvide hverdagspråket. At informantene syntes at de hadde lært mest norsk ved å samtale med andre, er et tydelig tegn på at de for det meste har øvd på hverdagspråket, og gjerne trenger mer øvelse i det akademiske språket, altså fagspråket. De er med andre ord kommet godt i gang med Cummins' BICS, men de trenger å øve mer på CALP.

Siden alle informantene har hatt opplevelser med episoder hvor de har manglet ord, viser det at ord- og begrepslæring er viktig. I tillegg bør det øves på syntaks og semantikk i tilknytning til skriving på andrespråket, sånn at de minoritetsspråklige blir tryggere når de skal skrive egenkomponerte tekster. Med tanke på ulike dialekter på norsk, bør elevene eksponeres for den lokale dialekten, for raskest mulig å kunne ta del i samtaler med majoritetsspråklige i samfunnet rundt. De bør også, til en viss grad, eksponeres for andre dialekter, for å bli kjent med de store variasjonene i det norske talemålet.

Å drive andrespråksopplæring er en sammensatt prosess, og når såpass mange lærere ikke har kompetanse på feltet, kan det lett føre til at de minoritetsspråklige elevene blir skadelidende. Et godt samarbeid mellom SNO-lærere og yrkesfaglærere er viktig, og det kan gjøre at de elevene som har behov for det, kan få øvd ekstra på fagspråk. Vi må også bli flinkere til å skille mellom hverdagspråket og det akademiske språket til innlærerne, sånn at vi tidlig kan komme i gang med ekstra hjelp til de som trenger det. Selv om to skoletimer med SNO per uke etter min mening er for lite, er det uansett bedre enn ingenting, og andrespråkelevne bør veiledes til å takke ja til dette tilbudet. Det er også en fordel om de gjøres oppmerksomme på at de bør øve godt på nye ord, både i skrift og tale.

Ekstra hjelp kan for eksempel foregå som ekstra hjelp i yrkesfagene, enten ved at det blir satt inn ekstra lærere, eller ved et tett samarbeid mellom yrkesfaglærere og andrespråklærere. Det kan også foregå som direkte ord og begrepslæring, hvor elevene for eksempel tas ut av den ordinære undervisningen for å øve på ord og begreper knyttet til alle fag i skolen. Det er viktig at lærerne er oppmerksomme på de minoritetsspråklige elevene i samlet klasse, hvilke behov disse elevene har, og hvordan lærerne på best mulig måte kan legge til rette for læring. Det er også viktig at de minoritetsspråklige elevene gjøres oppmerksomme på at de selv har ansvar for, og mulighet til, å øve på andrespråket på egenhånd.

6.1 Veien videre

I forlengelsen av denne forskningen, kunne det vært interessant å snakke med flere andrespråkselever på yrkesfaglige studieretninger, også ved andre skoler. Er det bare ved min skole det er for få lærere som har andrespråkspedagogikk, eller gjelder det flere skoler?

Dersom dette er et problem ved flere skoler, burde det kanskje vært flere kurs i andrespråkspedagogikk, ikke fordi man da får utdannet lærere til andrespråkspedagoger, men for at alle kan få litt innsyn i hvordan man på best mulig måte kan legge til rette undervisning for å fremme læring for alle i et klasserom eller på et verksted. Vi bør alle bli flinkere til å få til en klassekultur hvor det er vanlig at alle hjelper hverandre, og legge opp til diskusjon og øvelser i par og små grupper, sånn at alle kommer til orde og får uttrykt hva de kan og hva de trenger hjelp til.

Det kunne også vært interessant å sammenligne yrkesfagelever og elever som går studiespesialiserende, for å se om de har gjort seg de samme erfaringene som mine informanter. Hvordan fokuserer de studiespesialiserende elevene på fagterminologi? Tenker de at de skal bruke et fagspråk når de går ut i jobb, eller tenker de kun på videre studier? Og hvordan erfarer de at lærerne forholder seg til minoritetsspråklige og andrespråkslæring? I en tidligere kvantitativ undersøkelse er det forsket på skriveopplæring blant 23 minoritetsspråklige elever på studiespesialiserende utdanningsprogram (Holte, 2017). Det hadde likevel vært interessant med en kvalitativ undersøkelse, hvor man kunne sammenlignet erfaringer knyttet til andrespråkslæring, mellom elever på yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsprogram.

I konklusjonen min har jeg blant annet kommet fram til at andrespråksundervisningen ved min skole muligens ikke er bra nok. Det kan være ulike grunner til dette, for eksempel at det de senere år har kommet mange elever fra andre land, og med andre morsmål enn norsk, og at denne innvandringen har skjedd raskere enn det har vært mulighet å utdanne andrespråkslærere. Dette er det mulig å gjøre noe med, ved at flere får mulighet til å ta denne videreutdanningen. Et annet problem er at minoritetsspråklige elever kanskje burde ha lært mer norsk før de kom inn i vanlige klasser, men det kan ikke vi som lærere gjøre noe med. Vi tar imot de vi får, og gjør det beste ut av situasjonen.

Referanser

- Alnes, J. H. (2020, desember 9.). *Hermeneutikk*. Hentet fra Store norske leksikon : <https://snl.no/hermeneutikk>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (2. utgave, 2007). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2017). *God nok i norsk? Språk og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk (4. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. (6th edition)*. Pearson Education Limited.
- Cummins, J. (2000, reprinted 2001). *Language, power and pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire. eBook*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving (6. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2017). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fagbokforlaget. (2022, mars 6.). *Kartleggeren*. Hentet fra Fagbokforlaget: <https://kartleggeren.no/read/2d589072-bf96-47f6-9a25-643aa493004d>
- Golden, A. (4. utgave, 2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Golden, A., Mac Donald, K., & Ryen, E. (3. utgave, 2008). *Norsk som fremmedspråk. Grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2. utgave, 2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen/Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.
- Hannisdal, M., & Haugen, J. (2008). *Eureka 01, Naturfag for ungdomstrinnet, s. 230*. Oslo: Gyldendal.
- Heide, E. (2017). Det norske språkmangfoldet og opplæringa i norsk som andrespråk. *Norsklæreren*, ss. 16-27.
- Holte, A. K. (2017). *Masteroppgave. Med norsk som andrespråk i skriveopplæringa. .* Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Husby, O. (2009). Talt bokmål: Målspråk for andrespråksstudenter? *NOA Norsk som andrespråk*, ss. 9-40.
- Høyland, B. (2021, 01. 29.). *Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkelevar. Ein studie av variasjon og refleksjon*. Bergen: Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra Høgskulen på Vestlandet: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2726752/Hoyland.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Idrupsen, M., & Kornbakk, K. D. (2020). *Masteroppgave. Arbeidsrettet norskopplæring – et helhetlig læringsrom*. Tromsø: UiT Norges Arktiske Universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007, Februar). *Strategiplanen Likeverdige opplæring i praksis!* Hentet fra Utdanningsdirektoratet:

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_lik_everdig_opplaering2_07.pdf
- Lovdata.no. (2022, 08 29). § 3-12. *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*. Hentet fra Lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_3
- Løfblad, P. A. (2017). *Masteroppgave. Samtalens funksjon i flerspråklige klasserom. En narrativ litteraturoversikt*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2020). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1999). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3
- Pájaro, V., & Monsen, M. (2023, april 29.). *Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming*. Hentet fra Researchgate.net: https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Pajaro-2/publication/359145345_Norskopplaering_for_voksne_en_kritisk_sosiolingvistisk_tilnaerming/links/622a372697401151d20d5a86/Norskopplaering-for-voksne-en-kritisk-sosiolingvistisk-tilnaerming.pdf
- Paulsen, E. W. (2009). At skelne det førfaglige ordforråd. *Sprogforum nummer 47*, ss. 52-58.
- Postholm, M. B. (2. utgave, 2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postoienko, G. (2019). *Masteroppgave: Andrespråklæring i et inkluderende fellesskap*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Rambøll Management. (2008, November). *Evaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjekt i skoler med mer enn 25 % minoritetsspråklige elever*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/sprakloftet_utvikling.pdf
- Randen, G. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk?* Bergen: Universitetet i Bergen.
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoriteselevens språkferdigheter i grunnskolen. *NOA Norsk som andrespråk*, ss. 350-372.
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K., & Pájaro, P. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*. Hamar: Høgskolen Innlandet.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig. Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Roe, A. (2. utgave, 2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Selj, E., & Ryen, E. (2. utgave, 2011). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Tollaksvik, H. (2021). *Masteroppgave. Kva gjer andrespråklærarar med talemålet sitt i undervising av voksne innlærarar?* Bergen: Universitetet i Bergen.

Utdanningsdirektoratet. (2022, 08 30). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring (NOR09-04)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor09-04>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 08 29). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2023, april 29.). *Læreplaner*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?flttypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020&filtervalues=all>

Vygotskij, L. (2001). Utviklingen av vitenskapelige begreper i barndommen. I L. Vygotskij, *Tenkning og tale* (ss. 135-183). Oslo: Gyldendal akademisk.

Wiberg-Bugge, J. (2017). *Masteroppgave. Lærernes bruk av samtalen i flerspråklige klasserom*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bildekilder:

Figur 1:

https://duckduckgo.com/?q=cummins+iceberg+analogy&iar=images&iax=images&ia=images&iai=http%3A%2F%2Fwww.ldldproject.net%2Flanguages%2Fimages%2Fcummins_model.gif

Figur 3:

Bilde1: https://duckduckgo.com/?q=katt&iar=images&ia=images&iai=https%3A%2F%2Fyt3.ggpht.com%2FAN66SAzPaa9NEnmCWna_Pf3jg3mz3tp_drJtbDP3Ww%3Ds900-mo-c-c0xfffffff-rj-k-no

Bilde2: <https://duckduckgo.com/?q=katt&iar=images&ia=images&iai=https%3A%2F%2Fgrannliv.granngarden.se%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F03%2Foverviktig-katt-1200x689.jpg>

Bilde3: <https://duckduckgo.com/?q=lekekatt&iar=images&iax=images&ia=images&iai=https%3A%2F%2Fdms-cf-03.dimu.org%2Fimage%2F032sBYWazyRA%3Fdimension%3D1200x1200>

Bilde4: https://duckduckgo.com/?q=katt+cartoon&iar=images&iax=images&ia=images&iai=https%3A%2F%2Fst2.depositphotos.com%2F2400497%2F9659%2Fv%2F950%2Fdepositphotos_96591136-stock-illustration-cartoon-cat-and-rat.jpg

Vedlegg

Vedlegg 1:

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i «Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk» ved Universitetet i Bergen, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan minoritetsspråklige elever opplever det å lære norsk gjennom yrkesfag. Jeg er interessert i å finne ut hvilke erfaringer minoritetsspråklige elever har med å lære norsk ved hjelp av yrkesfagene i videregående opplæring.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-5 personer i alderen 17-20 år. Intervjuet vil ta ca. 45-60 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuene vil foregå i skoletida. Intervjuene har ingen sammenheng med undervisningen eller skolen ellers.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og alle opplysninger slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av desember 2023. Det gjelder både lydbåndopptak og alt datamateriell.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen. Er du under 18 år må også foresatte samtykke. Er det noe du lurer på kan du ringe meg på 47667676, eller sende en e-post til lisa.kristoffersen@skole.rogfk.no. Veileder for oppgaven er Ragnhild Lie Anderson ragnhild.anderson@uib.no ved Universitetet i Bergen. Studien er meldt til UIB Rette. Jeg håper du vil ta deg tid til å delta!

Med vennlig hilsen

Lisa Kristoffersen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av minoritetsspråklige elever i videregående skole og ønsker å stille til intervju.

Signatur:

Mobil:

Vedlegg 2:

INTERVJUGUIDE (Intervju med elever)

INNLEDNING

- Presentasjon og formålet med intervjuet.
- Påminning om personvern.
- Retten til å trekke seg og at det er lov å si at man ikke ønsker å svare på spørsmål, eller at det er vanskelig å svare.
- Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker. Etter at jeg har skrevet ned alt som blir sagt her, vil opptaksdataene slettes. Alt vil bli anonymisert.
- Tidsbruk: Cirka 30-40 minutter.

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om og større innsikt i hvordan elever opplever/erfarer det å lære norsk gjennom yrkesfagene, og om de synes dette er motiverende med tanke på norskopplæring generelt.

KULTURELL BAKGRUNN/FAMILIE

Nasjonalitet:

Morsmål:

Kjønn:

Hvor mange år har du bodd i Norge?

Hvor mange år gikk du på skole i hjemlandet ditt? Hvor gammel var du da?

SKOLEN

Hvor mange år har du gått på skole her i Norge?

Har du karakterer fra norsk ungdomsskole?

Hva liker du best ved å gå på skolen? Hvorfor?

Hva liker du dårligst? Hvorfor?

Har du fått noen spesiell hjelp i norsk skole i tilknytning til at du er minoritetsspråklig?

(Ekstra forklaringer, ekstra timer med norsk)

Hvis ja, hva slags hjelp, hvis nei, har du savnet å få slik hjelp?

Hva tenker foreldrene dine / familien din om at du fullfører skolen? Hvorfor synes de det er viktig / ikke viktig? Er det knyttet motivasjon i dette / *gjør det at det er viktigere for deg å kunne norsk / å klare å bestå?*

SPRÅKLIG KOMPETANSE

Hvor mange år har du lært norsk?

Synes du det er viktig å lære norsk? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva synes du er vanskelig(st) med norsk?

Kan du fortelle om en situasjon hvor du syntes det var vanskelig å lære norsk?

Hva synes du er lett(est) med norsk?

Kan du fortelle om en situasjon hvor du syntes norsk var lett?

Hvilket språk snakker du hjemme?

Har språket gjort det vanskelig for deg på skolen? På hvilken måte? Har du noen eksempler?

Hva synes du er motiverende, eller ikke motiverende, ved å lære norsk gjennom yrkesfag? *Hva gjør det kjekt/ikke kjekt, hva gjør at du får lyst / ikke lyst til å lære norsk?*

(Bruke konkrete eksempler/bilder)

På hvilken måte synes/mener du at det at du lærer norske ord og begreper fra yrkesfaget ditt påvirke motivasjonen din til å lære norsk?

(På hvilken måte synes du dette gjør det kjekkere (eller ikke) å lære norsk? Hvordan gjør det norskopplæringen kjekkere?)

Hvilke andre faktorer spiller en rolle for motivasjonen til å lære norsk?

VENNER/FRITID

Hva gjør du i friminuttene på skolen? Snakker du norsk?

Snakker du norsk med noen på fritida di? Hvem?

Er du sammen med norske ungdommer på fritida? Hvem?

Er du med i noen organiserte fritidsaktiviteter? Hvilke?

Hva mener du er viktig som motivasjon for å lære norsk? Hva er det som gjør at du synes det er viktig å lære norsk?

Eventuelt – er det andre ting du har lyst til å si noe om i tilknytning til skolen og norskopplæringen?

AVSLUTNING

Før intervjuet avsluttes vil jeg sette tid til uklarheter og spørsmål. Informanten vil også bli opplyst om at de kan få lese og kommentere intervjuet når transkriberingen er ferdig, dersom de ønsker det.

Tusen takk for at du stilte til intervju!