

**«...egentlig så tenkte jeg ikke så mye om å lære  
språket...bare høre hvordan de andre snakker, også  
etter hvert så kommer det»**

**En studie av personlige narrativer om flyktningers oppfatninger, tidligere  
erfaringer og tanker om det å lære nytt språk.**



**Masteroppgave**

**NORMAU651**

**Marit Bjelland**

**Veileder: Ann-Kristin Helland Gujord**

**Universitetet i Bergen**

**vår 2023**

## **Forord**

Jeg begynte på masteren høsten 2018, da jeg oppdaget et masterstudiet, som passet meg godt, erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk. De tingene jeg til daglig jobbet med, nemlig å undervise i faget norsk.

Det har vært en litt lengre vei å gå for å bli ferdig, på grunn av ulike hendelser og endringer i livet, som man ikke kan forutse. Likevel, har årene gått fort, og nå er det en endelse på prosjektet mitt.

Jeg vil gjerne takke min gode, dyktige veileder, professor i norsk som andrespråk, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Ann-Kristin Helland Gujord, for god veiledning, fleksibiliteten og rausheten hun har vist meg gjennom disse årene med skrivingen og fullførelsen. Hennes erfaringer, faglig kunnskap og klokskap har vært en god støtte og av betydning for meg.

Takk til familien min, Pål, Emilie, Matilde, Gina og Filip, som har heiet på meg i disse årene og pushet meg, når jeg har følt meg så nede at jeg «nesten» har vurdert å avslutte. Spesielt min mann, Pål, som med sitt rolige vesen, omtanke og støtte, har klart å få meg igjennom.

Jeg må takke min mor, Kirsten, pensjonert førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder, som med sin faglig dyktighet og engasjement, har bidratt stort til prosjektet, ved å veilede, støtte og oppmuntre meg.

Til slutt må jeg takke elevene som har vært mine informanter. Deres fortellinger om erfaringer, tanker og opplevelser av skolegang, som har gitt meg verdifull informasjon for å kunne gjøre dette prosjektet.

Tusen takk!

Grimstad, mai 2023

Marit Bjelland

## Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hva slags erfaringer flyktningene har fra tidligere skolegang og hvilke oppfatninger de har av det å lære språk, hvilke betydninger dette kan ha for deres skolegang i Norge og hvordan dette påvirker deres tanker om språkopplæring. Min forskning bygger på informantenes personlige narrativer, som er fortellinger basert på talerens personlige kunnskaper og erfaringer (Pavlenko, 2007). Utvalget i undersøkelsen er hentet fra en voksenopplæringskole. Datamaterialet bygger på intervjuer av fem informanter, som ble utført over en månedstid, for deretter å bli analysert og drøftet i forhold til problemstillingen.

I denne studien bruker jeg metodologien grounded theory i analysen. Dette er et forskningsdesign som egner seg godt til en slik studie, der jeg bruker semistrukturerte dybdeintervju, da disse er basert på lignende prinsipper. I drøftingsdelen kommer jeg nærmere inn på funnene i analysen og drøfter disse i forhold til teori om innlæreroppfatninger der jeg støtter meg på ulike forskere som sier noe om dette.

Studien har et emisk perspektiv, som betyr at det er informantenes egen kunnskap, erfaringer, tolkninger og følelser som blir belyst.

Jeg finner at flyktningene har flere innlæreroppfatninger om hvordan de best lærer språk, og hva de ser på som viktige faktorer i forhold til å lære seg et nytt språk i voksen alder. Disse oppfatningene kan være viktige for lærere i voksenopplæringen å være bevisst på for å kunne møte disse eleven på en måte som gir dem opplevelsen av en god og utviklende språkopplæring.

## **Abstract**

In this thesis, I have investigated what kind of experiences refugees have from previous schooling and what perceptions they have of learning a language. What significance this may have for their schooling in Norway and how this affects their beliefs about language learning. My research is based on the informants' personal narratives, which are stories based on the speakers' personal knowledge and experiences (Pavlenko, 2007). The sample in the survey was taken from a school for adult refugees. The data material is based on interviews of five informants, which were carried out over a period of one month, then analyzed and discussed in relation to the research question.

In this study, I use the grounded theory methodology in the analysis. This is a research design that is well suited to such a study as I have, where I use semistructured in-depth-interviews, as these are based on similar principles. In the discussion section, I go into more details about the findings of the analysis, and discuss these in relation to the theory of learner beliefs, where I use various researchers who say something about this.

My study has an emic perspective, where it is, among other things, the informants' own knowledge, experiences, interpretations and feelings that are highlighted.

I find that the refugees have different learner beliefs about how they best learn languages, and what they see as important factors in relation to learning a new language in adulthood. These perceptions can be useful for teachers of L2 learners to be aware of, in order to be able to meet these students in a way that gives the students the experience of good and developing language learning.

# Innhold

1	INNLEDNING .....	7
1.1	Oppgavens formål .....	8
1.2	Rammer rundt opplæringen.....	10
1.2.1	Lov om norskundervisning .....	10
1.2.2	Lov om grunnskole for voksne.....	11
1.3	Oppgavens struktur .....	11
2	TEORI .....	12
2.1	Emisk perspektiv på andrespråkutvikling .....	12
2.2	Narrativer .....	14
2.2.1	Personlige narrativer .....	14
2.3	Innlæreroppfatninger.....	18
2.4	Hva sier forskning om innlæreroppfatninger .....	20
3	METODE.....	23
3.1	Forskningsmetodologi og vitenskapsteori .....	23
3.2	Fremgangsmåte.....	24
3.3	Narrativ analyse.....	25
3.4	Grounded theory.....	28
3.5	Validitet og reliabilitet.....	29
3.6	Informantutvalg.....	31
3.7	Informantportrett.....	32
3.8	Gjennomføring av intervjuene .....	33
3.9	Intervjuguide .....	34
3.10	Transkribering av datamaterialet.....	35
4	ANALYSEN.....	37
4.1	Funn og koding av datamaterialet.....	37
4.2	Tabell 3: Oversikt over tabell:.....	39
4.3	Tabell og oversikt over kodingen .....	41
4.3.1	Tabell 4: Oversikt over kategorien: Straff.....	41
4.3.2	Tabell 5: Oversikt over kategorien: undervisningsspråk .....	43
4.3.3	Tabell 6: Oversikt over kategorien: vurdering og tilbakemelding .....	45
4.3.4	Tabell 7: Oversikt over kategorien: Vurdering/tilbakemelding i Norge .....	47
4.3.5	Tabell 8: Oversikt over kategorien: språkinnlæring .....	50
4.3.6	Tabell 9: Oversikt over kategorien: Fysiske forhold .....	52

4.3.7	Tabell 10: Oversikt over kategorien: Forskjell på å lære som barn kontra voksen .....	54
5	OPPSUMMERING AV ANALYSEN .....	57
6	DRØFTING.....	58
6.1.	Drøfting av kategori: Straff .....	58
6.2.	Drøfting av kategori: undervisningspråk.....	60
6.3	Drøfting av kategori: vurdering og tilbakemelding .....	64
6.4	Drøfting av kategori: vurdering og tilbakemeldinger i Norge .....	65
6.5	Drøfting av kategori: språkinnlæring.....	67
6.6	Drøfting av kategorien: Fysiske forhold .....	70
6.7	Drøfting av kategorien: Forskjell på å lære som barn kontra voksen .....	72
6.8	Oppsummering og drøfting .....	74
7	AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	80
8	KRITISKE BETRAKTNING AV STUDIEN .....	82
9	OPPGAVERNS FORSKNINGSBIDRAG .....	84
10	LITTERATUR .....	85
11	VEDLEGG.....	89
11.1	Intervjuguiden .....	89
11.2	Søknad om lov til å drive forskningsintervju .....	90
11.3	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	91
11.4	Utskrift av intervjuene.....	93
11.4.1	Intervju 1 .....	94
11.4.2	Intervju 2 .....	105
11.4.3	Intervju 3 .....	114
11.4.4	Intervju 4 .....	123
11.4.5	Intervju 5 .....	133

# 1 INNLEDNING

Når man snakker om oppfatninger (beliefs) i forhold til språkinnlæring snakker man gjerne om læreropfatninger og innlæreroppfatninger. Oppfatningene defineres ulikt, for disse oppfatningene er forskjellige i ulike kontekster. Læreropfatninger påvirker hva som gjøres i klasserommet, deres praksis, deres holdninger og deres elevoppfatninger, og fungerer som en overordnet ramme for å forstå og for å knyttes til omverden (Abdi & Asadi, 2015, s.104). «Learner beliefs», innlæreroppfatninger, er hvordan innlæreren selv opplever motivasjon, holdninger, oppnåelse, ferdigheter, angst, stress og hvilke oppfatninger av strategier man bruker for å lære seg språk (Abdi & Asadi, 2015, 104). Forskere er ikke helt samsvarte om hva som ligger i meningen med oppfatninger, og på grunn av dets kompleksitet er det vanskelig å lage en definisjon på oppfatninger om språkinnlæring. Men som Pajares uttrykker: «defining beliefs is at best game of players' choice» (Abdi & Asadi, 2015, s. 105), altså er det personene selv som definerer disse oppfatningene.

Noen av disse oppfatningene er positive og noen er negative, og ifølge faglitteraturen ute i feltet bør de negative oppfatningene få mindre fokus, fordi de er uheldige for språkinnlæringen (Abdi & Asadi, 2015, s. 104). Noe Benson og Lor (1999) også peker på: «...it is also assumed that certain attitudes and behaviours may be more enabling than others». (Benson & Lor, 1999, s.459).

Fokuset i denne studien er å belyse hvilke innlæreroppfatninger innlærerne har ved å studere hva flyktninger forteller om sine erfaringer med skolegang fra før. Og hvordan dette kan påvirke deres tanker om språkopplæring, fordi vi vet at språket er et redskap for tankene (Monsen og Randen, 2018, s.19) Selv om forskerne er uenige i hvilke sammenheng det er mellom språk og tanker, er man enige om at det har en nær sammenheng. Slik diskusjon mellom forholdet språk og tanker er særlig interessant når det gjelder språkbrukere som er tospråklige, som da vil tenke på to språk (Monsen og Randen, 2018, s. 19).

Når flyktninger kommer til Norge møter de mange utfordringer. De har ofte gjennomlevd blant annet kriser og kaos der de kommer ifra. Opplevelser, erfaringer og oppfatninger som er etablert i hjemlandet vil påvirke og prege det nye livet og i møte med det norske samfunnet og skolen. Slike traumatiske opplevelser fra hjemlandet har preget deres erfaring med skolegang, og kan vær relevant i forhold til hva flyktingenes oppfatninger er av skolegang og innlæring.

Informantene i denne oppgaven kommer fra ulike land og er elever ved en norsk grunnskole for voksne. Jeg har arbeidet som norsklærer på en voksenopplæring og har erfart at språkinnlæring har andre utfordrende sider enn det har for etnisk norske. Elevene kommer fra mange land med flere ulike bakgrunner. Mange av flyktingene som kommer til Norge har også med seg store traumer og dramatiske erfaringer som krig, sult og fattigdom. Det har bidratt til at jeg har en bred erfaring fra språkinnlæring og konteksten for undersøkelsen er kjent. Slik har jeg blant annet lagt til rette for et emisk perspektiv.

Det er lite forskning på hva innlæreren gjør og tenker i forhold til det å lære seg et nytt språk. Noe som har fått flere sentrale forskere innen andrespråksfeltet til å etterlyse at taleres egne perspektiver og opplevelser også dras inn i teorier om prosessen i det å lære et nytt språk som voksen (Golden og Steien, 2018, s. 2). Dette viser at det er behov for forskning om annenspråklæring fra et innlærerperspektiv. Tradisjonelle metoder fanger ikke opp innlærers oppfatninger og erfaringer. Pavlenko og Lantolf, sier «*These individuals have intentions, agency, affect and above all histories and are frequently but not always known as people*» (Pavlenkov & Lantolf, 2000, s.155). Dette kan tolkes som en implisitt kritikk av at en stor del av andrespråksforskningen frem til da hadde en tendens til å redusere innlærere til passive mottakere av kunnskap, og derfor overse det faktum at de er mennesker med ulike historier, erfaringer og motiver (Golden og Steien, 2018, s. 2). Mitt fokus og prosjekt bygger på flyktingenes narrativer der jeg vil ha fatt i deres oppfatninger om tidligere erfaring og skolegang. Det er grunn til å tro at oppfatningene de har om tidligere skolegang i hjemlandet har betydning for hvordan de møter det norske. På bakgrunn av dette synes jeg det ville være interessant å utforske hvilken betydning tidligere erfaringer, tanker og oppfatninger om det å lære språk, har i forhold til deltakelse og tilegnelsen av språk i møte med den norske skolen.

## 1.1 Oppgavens formål

Formålet i oppgaven er å undersøke flyktinger som kommer til Norge sine innlæreroppfatninger av det å lære et nytt språk, norsk, som voksen i lys av tidligere erfaring med og forståelse av språklæring. Det sentrale med oppgaven er å produsere ny kunnskap om innlæreroppfatninger og hva dette har å si for språkinnlæring i en andrespråkskontekst, for å skaffe mer innsikt om feltet, som er lite belyst i norsk andrespråksforskning.



Forskning har pekt på sammenhengen mellom forestillinger om læring og hva man tenker og gjør, innlæreroppfatninger. Dette kan skape utfordringer i språkopplæringen for innlærerne når de skal lære nytt språk i Norge, og kan føre til en konflikt mellom det tidligere erfarte og det nye (Ellis, 2008, Horwitz, 1988). Det er blitt mer interessant for forskere innen andrespråksinnlæring å fokusere på oppfatninger om språkinnlæring, fordi antagelsen om at «suksess kommer mindre an på materialer, teknikker og språklige analyser, men mer an på hva som foregår på innsiden og mellom menneskene i klasserommet» (Stevick, 1980, s. 4). Det Stevick sier er at det som foregår på innsiden hos innlæreren, som også inkluderer innlæreroppfatninger, ser ut til å ha en sterk påvirkning på innlæreres innlæringsprosess. Ellis påpeker også at (Ellis, 2008):

*«Clearly «beliefs» constitute an individual difference variable notably different from the other individual factors such as language aptitude or motivation, but like these variables, beliefs influence both the process and product of learning. Also like a number of other individual difference variables, they are dynamic and situated».* (Ellis, 2008, s. 7).

Gjennom å undersøke flyktningers/norskinnlærerens innlæreroppfatninger, ønsker jeg å få kunnskap om hvilke forestillinger eleven har for språklæring, som kan få betydning for deres forventninger til språklæring og deltakelse. Undersøkelsen kan bidra til å bevisstgjøre meg som lærer og underviser til å forbedre språkinnlæringen. I lys av at faglitteraturen påpeker at innlæreroppfatninger faktisk kan påvirke tilegnelsen, kan innsikt i elevenes oppfatninger bidra til en bedre forståelse hos læreren, som igjen kan bidra til læring hos eleven. Det er et mål at den kunnskapen som prosjektet mitt produserer, kan være med på å bidra til forbedring av undervisningspraksis når det gjelder språkinnlæring.

Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å gjennomføre dette prosjektet med følgende overordnede problemstilling:

***Hvilke innlæreroppfatninger og erfaring fra tidligere skolegang forteller flyktninger om, og hvordan påvirkes det deres tanker om språkopplæring?***

Med det fokuset som min studie har, er dette et emisk perspektiv, fordi det er informantenes egne opplevelser, erfaringer, tolkninger, følelser og gjenfortellinger som er i fokus i språkinnlæringen (Golden og Steien, 2018, s. 3).

Forskningsspørsmålene skal bidra til å gi informasjon om oppfatninger, erfaringer, tanker og opplevelser, som informantene gir, som kan bidra til å gi meg svar på problemstillingen min:

1. Hvilke erfaringer forteller flyktningene om undervisning, om læreren, om autoritet– i sitt hjemland og i Norge?
2. Hvilke oppfatninger har de om fagene?
3. Hva forteller de om vurdering?
4. Hvilke erfaringer har de om de fysiske forhold?
5. Hvilke tanker har de på forskjellen med å lære nytt språk som voksen enn det var som barn?

## 1.2 Rammer rundt opplæringen

Lovverk er viktig og gir rammer og rettigheter for hvordan språkopplæringen for voksne innvandrere skal forgå. Språkopplæringen er hjemlet i lovverket, fordi formålet er å tidlig integreres i det norske samfunnet og bli økonomisk selvstendig. Loven gir blant annet innvandrerne rett og plikt til norskopplæring og skal bidra til gode norskkunnskaper.

### 1.2.1 Lov om norskundervisning

I 2021 kom en ny lov, som heter Integreringsloven, lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid, som sier at:

*«Innvandrere mellom 18 og 67 år som har fått innvilget en oppholdstillatelse som nevnt i § 27 har rett og plikt til å delta i opplæring i norsk og samfunnskunnskap».*

(integreringsloven - lovdata.no).

Denne retten og plikten til opplæring i norsk er regulert i integreringsloven og i forskrift til integreringsloven (kompetansenorge.no).

### 1.2.2 Lov om grunnskole for voksne

Siden 2002 har voksne hatt en lovfestet rett til grunnskoleopplæring. Det er kommunene som står ansvarlig for opplæringen, og den skal være gratis og tilpasset den enkeltes behov (udir.no, 2020). For å få vitnemål og rett til videregående skole må man få karakterer tilsvarende bestått i fem grunnskolefag, derav norsk, matematikk og engelsk. I tillegg til to av fagene samfunnsfag, naturfag eller KRLE. Voksne elever på grunnskole som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring har rett på spesialundervisning.

Det finnes ingen krav eller tiltak dersom den voksne ikke møter på skolen og følger undervisning (Moafi, 2018, s.6). Et unntak er de elevene som har stipend gjennom lånekassen, der man må rapporterer tilstedeværelse for eventuelt å få omgjort stipend til lån, dersom man har for stort fravær. Den voksne kan gå på grunnskole i flere år, uten å miste rettigheter, og det er ikke noe krav til å fullføre.

I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, står det følgende:

*«Grunnleggende norsk for språklige minoriteter er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag. Slik kan faget legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse og videre kvalifisering for yrkesliv.»* (udir.no).

Læreplanen sier videre at elevene skal dannes som språklige, kompetente samfunnsborgere. Den poengterer også at norskopplæringen skal anerkjenne og bygge videre på elevens kompetanser, erfaringer og ferdigheter (udir.no).

Opplæringen skal blant annet gi deltakerne et godt språklig og kommunikativt grunnlag for videre skolegang og mestring i det norske samfunnet.

### 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem narrative intervju som er transkribert og analysert. I begynnelsen presenterer jeg oppgaven i innledningen, for senere å gå videre med teorikapittelet der jeg presenterer de ulike begrepene som jeg bruker og støtter meg på. I neste del, metoddelen, redegjør jeg for metoden som brukes. Deretter presenterer jeg analysen, som følger prinsippene etter grounded theory. I kapittelet hvor jeg drøfter, har jeg valgt å drøfte de ulike kategoriene hver for seg, for til slutt å dra de sammen til en oppsummering og felles drøfting. Deretter kommer avslutning og konklusjon.

## 2 TEORI

De perspektivene jeg har tatt som teoretiske rammeverk, skal bidra til å fungere som en kontekst til å drøfte problemstillingen og ny teori. Samtidig skal et Grounded Theory perspektiv produsere ny kunnskap.

### 2.1 Emisk perspektiv på andrespråksutvikling

Dette er et prosjekt som handler om å få tak i innlærernes egne oppfatninger, tanker og erfaringer, der jeg skal se på utviklingsprosessen i en bestemt læringskontekst fra deres perspektiv. Det er deres bakgrunn og tidligere erfaringer som er grunnlaget for oppgaven. Oppfatningene bidrar til at individet forstår verden og seg selv (Abdi & Asadi, 2015, s.104). Dette gjør at jeg plasserer meg innen forskning som har et emisk perspektiv. Det handler blant annet om talerens egne opplevelser, erfaringer og tolkninger som knyttes til språklæring (Golden og Steien, 2018). Det emiske perspektivet er fenomenologisk orientert der man setter seg inn i menneskers erfaringer og undersøker «innsiden» av talerens perspektiver på tilværelsen. Det handler om forskerens personlige engasjement og nære kontakt med forskningsfeltet eller deltakerne i prosjektet (Alvesson og Sköldbberg, 2009, s. 9). Med et emisk perspektiv på andrespråksforskning, kan man bidra til å belyse de komplekse sammenhengene mellom språklæring og innlæreroppfatningene som innlæreren har.

Forskere innen SLA\* - feltet har funnet at andrespråksinnlærere møter språkinnlæringen med noen forutinntatte oppfatninger om språk og språkinnlæring (Horwitz, 1987; Wenden, 1987 i Abdi og Asadi, 2015, s. 104). Disse oppfatningene kan indikere hva slags forventninger innlærerne har og hvordan de handler i forhold til deres språkinnlæring (Horwitz, 1987; Wenden, 1987 i Abdi og Asadi, 2015, s. 104). Det finnes få studier av språkopplæring blant voksne i Norge (Ryen, 2010, s. 20), og det samme peker Monsen på (Monsen, 2015).

Internasjonalt finner man også lite forskning på det som gjelder andrespråkslæring for voksne med liten eller ingen skolegang (Young-Scholten, 2013). Oppfatninger om språkinnlæring har blitt et interessant felt for forskere som forsker på andrespråksinnlæring. Dette på bakgrunn av tankene om at: «*Success depends less on materials, techniques and linguistic analyses*», men mer på hva som foregår i innlæreren, og relasjonen og samhandlingen mellom menneskene i klasserommet (Abdi og Asadi, s. 104, 2015). Innen antropologien benyttes det emiske begrepet for å skille virkelighetsforståelsen til gruppen en studerer, fra forskerens analytiske perspektiv (snl.no). Fondevik (2017) har gjort en studie der hun blant annet har forsket på en

flerspråkligelev som forteller om vanskelighetene han opplever med å lære norsk. Dette representerer noe så sjeldent som en emisk tilnærming til andrespråklæring hos helt unge innlærere i Norge (Golden, Steien og Tonne, 2021, s. 139). Den emiske tilnærmingen Fondevik har i sitt prosjekt, er den samme tilnærmingen jeg har i min oppgave. Fordi jeg undersøker også innlærernes egne oppfatninger om det å lære språk.

Språkopplæring er et resultat av alle erfaringene man har hatt før, og det er disse erfaringene jeg skal få tak i, altså «learner beliefs», som på norsk kan oversettes til *innlæreroppfatninger* (Gujord, A.K.H, 2023).

Mange av flyktningene som skal lære seg norsk har ulike bakgrunner som kan gjøre innlæringen utfordrende og krevende. Som man leser av Integreringsloven, så har man rett og plikt til norskopplæring fra man er 18 år til man er 67 år. Det vil si at det er stor forskjell og et vidt spenn på de som skal lære et nytt språk. For en kvinnen på 65 år som skal lære et helt nytt språk vil kravene oppleves som store, særlig hvis hun ikke har hatt skolegang fra hjemlandet. Dette kan være svært stressende situasjoner for en allerede traumatisert deltaker. Det er gjort studier på hva alder kan ha for slags innvirkning på det å lære et andrespråk, og ifølge resultater indikeres det at det er en tydelig effekt på alder, men begrensede effekter på tospråklighet, for en ultimat oppnåelse. Funnene viser derfor at alder, ikke bare tospråklighet, er den viktigste faktoren for en ultimat andrespråksoppnåelse (Abrahamsson, Bylund og Hyltenstam, 2020, s.1). Lenneberg formulerte en hypotese, som han kalte, Critical Period Hypothesis, som viste at de som startet å lære et andrespråk i barndommen, på lengre sikt, utkonkurrerte de som startet i voksen alder (Abrahamsson, Bylund og Hyltenstam, 2020, s.1). Undersøkelser peker på at oppdraget både for innlærer og lærer er stort med tanke på det flyktingen «har med seg» inn i klasserommet. Samarbeidet mellom elev og lærer er nødvendig for at man skal klare å oppnå målene. For at man som lærer skal kunne bidra til bedre språklæring er det grunnleggende viktig å vite hva slags oppfatninger og erfaringer elevene har til læring, for dette vil prege den måten elevene inngår i læringssituasjonen, samtidig vil det hjelpe læreren til å tilrettelegge for bedre undervisning. Elevenes narrativer er en måte å få data på, som sikrer et emisk perspektiv.

\*SLA er forkortelse for Second Language Acquisition

## 2.2 Narrativer

### 2.2.1 Personlige narrativer

I litteraturen er begrepet narrativer definert ulikt. Det er forskjell på de fortellingene menneskene har fortalt opp gjennom tidene og fortellinger fortalt i en forskningssammenheng.

I min studie velger jeg å bruke personlige narrativer som jeg konstruerer på bakgrunn av informantenes fortellinger. Narrativer er blitt mer brukt i forskning innen språkvitenskapen i de siste tiårene (Pavlenko, 2007; Barkhuizen, Benson & Chik, 2014). I forhold til mitt prosjekt, er det disse narrativene som best kan gi informasjon og svar på min problemstilling, dette på grunn av det emiske perspektivet. Menard – Warwick peker på at det eksisterer sterke, men uforutsigbare forbindelser mellom fortidige, nåtidige og framtidige selv eller identiteter, og at forskere på utdanningsfeltet har begynt å se på livshistorienarrativer som ressurs for å forstå sammenhengen mellom identitet og språkinnlæring (Menard – Warwick, 2005).

Personlige narrativer kan være av forskjellige slag (Murray, 2009; Barkhuizen, 2015). I min oppgave plasserer jeg meg under Pavlenkos' inndeling (Pavlenko, 2007, 2008). Pavlenko sier at personlige narrativer er historier basert på fortellerens personlige kunnskaper og erfaringer (Pavlenko, 2007, s. 317). De kan være spontane eller fremkalt med verbale oppfordringer, som for eksempel i et intervju. Videre sier hun at disse narrativene ikke kan kontrolleres på samme måte som fortellinger fremkalt av ikke-verbale oppfordringer, men de kan brukes til samme formål, nemlig det å svare på spørsmål om for eksempel språklig og narrativ utvikling. De kan faktisk i noen tilfeller være en bedre datakilde (Pavlenko, 2007, s. 318). Narrativer kan også brukes for å få fram informasjon om tidligere erfaringer, opplevelser og tanker, slik jeg bruker de. Det er to typer personlige narrativer som ofte brukes i studier av flerspråklighet; *personlige erfaringsfortellinger* og *språklige selvbiografier*. De kan være muntlige eller skriftlige, fremkalt eller spontant. I min oppgave er det de *personlige erfaringsfortellinger* jeg bruker som er historier om virkelige, innbilte eller hendelser fra fortellerens egne erfaringer (Pavlenko, 2007, s. 313).

Det samme peker også Bruner og De Fina på, da narrativer er skrevne eller muntlige fortellinger, basert på egne opplevelser og erfaringer. Bruner (1987) og De Fina (2003) mener det er gjennom fortellinger at vi tolker erfaringer og bygger selvfølelse og forhandler identitet. Tanken er at mennesket er et fortellende vesen som skaper mening og forståelse av sine livserfaringer og opplevelser i livet, gjennom å fortelle de. Denne tankemåten er tett knyttet

opp til psykologen Jerome Bruner (1987), for ifølge Bruner, så er det kun narrativene som er den passende måten å studere menneskers liv og hvordan vi har levd på (Bruner, 1987).

Narrativer inneholder fortellernes egne erfaringer, tanker og framstillinger om sine livserfaringer som kommuniseres frem gjennom en gitt kontekst. Samtidig er dette narrativer som fremstilles i ettertid, ofte lang tid tilbake og vil derfor ikke være «sannheter» om hendelsene, men tolkes og konstrueres i ettertid. Det er forskjell på de fortellingene menneskene har fortalt opp igjennom tidene og de som blir fortalt i forskningssammenheng. Slik som i dette tilfellet, der fortellingene vil være utgangspunkt for å få en innsikt og forståelse av språkinnlæring hos voksne flyktninger. Det er akkurat dette min forskning bygger empirien på, nemlig informantenes personlige opplevde fortellinger. Pavlenko (2007) peker på at man kan skille mellom narrative studier ut i fra hva forskeren vil samle informasjon om, og foreslår tre kategorier:

1. Subjekt realitet.
2. Livsrealiet.
3. Tekstrealitet.

I min studie og i mitt formål bruker jeg narrativer i det Pavlenko kaller «subjekt realitet», som undersøker hvordan innlæreren selv tenker om egen læringsprosess. Man er interessert i fortellerens opplevelse og erfaringer med visse fenomen eller hendelser. (Pavlenko 2007, s.168). Narrativene bidrar med å la fortelleren tolke og gi mening til opplevelser i livet, slik gir narrativene et innblikk i fortellerens verden (Golden og Steien, 2018, s. 1). Jeg kan også plasseres under studier som Pavlenko kaller «livsrealitet», da dette omhandler fakta, det som fortellerens faktisk har opplevd i livet (Golden og Steien, 2018, s. 6). Innlæreroppfatningene som er fokuset i min oppgave vil være påvirket av hendelser, opplevelse og tidligere levd liv.

Pavlenko peker også på to punkter som er sentrale i studier der innlæreren beskriver egne erfaringer, der punkt en er relevant i forhold til min oppgave: 1. Gjennom å få tilgang til språklærerens egne refleksjoner og erfaringer med språklæring, får forskeren et unikt innenfra-perspektiv på læringsprosessen, og på det å være språkinnlærer og andrespråksbruker (Pavlenko, 2007).

Personlige narrativer er fortellinger basert på informantenes egne personlige kunnskaper og erfaringer, som enten kan være spontane eller fremkalt med verbale instruksjoner, som for eksempel intervju spørsmål eller nøkkelord (Pavlenko, 2007, s. 317). Det er gjennom disse fortellingene at mennesket tolker, bygger selvfølelse og identitet. I de fleste narrative studier

har det tradisjonelt sett vært fokus på utviklingen av grammatisk og leksikalsk kompetanse eller narrativ kompetanse. Man er ikke opptatt av form i personlige narrativstudier, men man analyserer innholdet i tekstene for å få en innsikt i innlærerens sine egne erfaringer, som for eksempel det å lære et nytt språk i voksen alder (Gujord, 2017, s. 2). Slik kan narrativer også brukes til å studere språklig utvikling, men i mitt prosjekt undersøker ikke jeg språklig utvikling. Det er innsikten og oppfatningene til innlærerens egne erfaringer og opplevelser om det å lære seg et språk, jeg vil få frem gjennom å bruke narrativer.

I Norge har personlige narrativer de siste tiårene blitt mye brukt som data innen forskning på flerspråklighet og språklæring (Gujord, 2017, s. 1). I Golden & Steiens studie (2018) undersøker de voksne, nyankomne flyktninger som kom fra Kongo, sine erfaringer med språkinnlæringen når de kom til Norge. Flyktningene var svært flerspråklige, og de hadde allerede bred erfaring med det å lære nye språk da de begynte å lære norsk. Det er deres fortellinger om erfaringer fra norskkursene studien til Golden og Steien bygger på. I denne studien bruker de, i likhet med min studie, de personlige narrativer for å innsikt i talernes egne opplevelser fra norskopplæringen. Målet var å få frem deres egne erfaringer med og perspektiver på språkinnlæring (Golden og Steien, 2018, s. 1). I denne studien så de ikke på oppfatningene, men på språkopplæringen de fikk i Norge.

Innlærerens egne narrativer skal gi innsikt på dette feltet, som man ellers ikke hadde funnet ut ved for eksempel en spørreundersøkelse eller lignende. Utgangspunktet er at taleres egne narrativer kan gi innsikt som andre aktører innenfor feltet ikke ser, slik at det kan åpne for nye perspektiver i forskningen på språkopplæring (Golden og Steien, 2018, s. 3).

Bruk av narrativer er blitt viktig i norsk SLA-forskning, noe som belyses i artikkelen:

*Narrativ metode i andrespråksforskning*, (Golden, Steien og Tonne, 2021), fordi det i senere tid har blitt fokusert på at teorier som tradisjonelt har dominert andrespråksforskningen, ikke fanger opp subjektive faktorer, som blant annet innlærerens holdninger og følelser.

Andrespråksinnlæring er et komplekst forskningsområdet som undersøker mange faktorer der noen er subjektive, og har med egne opplevde virkelighet å gjøre (Golden, Steien og Tonne, 2021, s. 133). Artikkelen presenterer ulike aspekter ved bruk av narrativer som metode for andrespråksforskning i norsk kontekst. Freeman (2015) i Golden, Steien og Tonne, sier også at det ikke finnes noe mer passende metodologisk verktøy for å studere menneskers liv enn å lokke frem narrativer (Golden, Steien og Tonne, 2021, s. 134).



Personlige narrativer er en metodologi som har fått et sterkt fokus ved at man på bakgrunn av skriftlig og/eller muntlig datamaterialet får et spesielt egnet innsyn i andres verden og syn på læring (Molde og Wunderlich, 2021, s. 160). I senere tid, også internasjonalt, har narrativer blitt brukt mer og mer i forskning innen språkvitenskapen (Pavlenko, 2007). Pavlenko mener at narrativer kanskje er den eneste måten til å få informasjon om det å lære seg et nytt språk, som er en veldig personlig og privat prosess. Det hun sier om narrativer i andrespråksforskning er:

*[...] L2 learning stories, and in particular language learning memories, are unique and rich sources of information about the relationship between language and identity in second language learning and socialization. It is possible that only personal narratives can provide a glimpse into areas so private, personal and intimate that they are rarely – if ever- breached in the study of SLA, and that are at the same time at the heart and soul of second language socialization process. (Pavlenko, 2001, s. 167).*

De selvbiografiske fortellingene fra tospråklige og tokulturelle innlærere, utgjør en spennende og ofte en oversett kilde til kunnskap om prosessen med andrespråklæring av voksne innlærere (Pavlenkov, 1998). Steiner oppfordret for tjue år siden at man innen dette feltet så på disse fortellingene og ga dem en analyse. Alice Kaplan påstod det samme som Steiner:

*«I read as many scholarly disquisitions as I could find on second language acquisition...and I found methods and statistics and the occasional anecdote, but nothing, really about what is going on in the head of the person who suddenly finds herself passionately engaged in new sounds and new voice, who discovers that «chat» is not a cat at all but a new creature in new surroundings. ...There is more to language learning than memorization of verbs and the mastery of an accent. (Kaplan, 1994, i Pavlenko, 1998, s. 4)*

Det Kaplan sier er at det finnes mange studier og forskning på andrespråksinnlæring, men ingen som undersøker hva det er innlæreren selv tenker og oppfatter under en slik prosess.

Murray peker på at slike studier kan være viktig for «educators» og for «policy-making» (Murray, 2009, s. 47). Formålet med min forskning er som nevnt, blant annet at jeg som lærer kan få en bedre forståelse av hvordan flyktingene som skal lære norsk tenker, erfarer og opplever, slik som Murray her peker på.

## 2.3 Innlæreroppfatninger

Forskningen på innlæreroppfatninger er en av flere faktorer innenfor rammene av hva som skaper individuell variasjon i andrespråklæring. ID-faktorer, «individual differences research», undersøker hvorfor ikke alle innlærere lærer like fort og like godt. Innen andrespråksforskningen har man sett på individuelle faktorer som anlegg for språkopplæring og motivasjon, noe som har vært regnet for mest relevant innen feltet (Gujord, A.K.H., 2023). Innlæreroppfatninger er en individuell faktor man kjenner mindre til, fordi det ikke er blitt forsket på i så stor grad innen andrespråksforskning. Innen forskningsfeltet i Norge finnes det en del forskning innen læreroppfatninger, altså det lærerne har som oppfatninger om det å lære eller lære bort andrespråk (Kulbrandstad mfl, 2020. s. 3), men det finnes knapt nok noen norske studier som systematisk utforsker innlærerene sine oppfatninger (Gujord, A.K.H., 2023). Læreroppfatninger om det å lære eller lære bort et andrespråk og oppfatninger om flerspråklighet i en utdanningskontekst blir blant annet belyst i artikkelen til Kulbrandstad, Egeland, Nordanger og Olin-Scheller, der forskning på læreroppfatninger vært fokuset (Kulbrandstad, Egeland, Nordanger og Olin-Scheller, 2020).

Innlæreroppfatninger kan defineres som de forståelser, erfaringer og oppfatninger innlæreren har om læring eller språkinnlæring, som man erfarer gjennom miljø, observasjoner, imitasjoner eller å lytte til lærer, medelever, foreldre osv. (Ellabiedi, 2017, s. 3). Det er tanker, forventninger eller oppfatninger som allerede er etablert i individet i forhold til det å lære språk. Innlæreren har med seg sine erfaringer og oppfatninger og tar dette med seg inn i læringssituasjonen og forventer at det er slik læringen skal foregå. Internasjonalt har det blitt lagt mer vekt på betydningen av innlæreroppfatninger, på læring av L2, innen forskningsfeltet 'learner beliefs' (Kalaja mfl., 2018, s. 222). Språkinnlæreren har flere ulike oppfatninger, som kan påvirke deres holdninger. Kulturen har stor påvirkning på disse oppfatningene som innlæreren har (Ellabiedi, 2017, s. 4). Ulike skolekulturer i andre land er forskjellige der ulike elementer vektlegges ulikt. For eksempel finnes det skolekulturer som har stor vekt på en autoritær innlæring der elevene ikke har den autonomien som vi for eksempel finner i Norge. Min erfaring er at når flyktninger som kommer fra slike kulturer møter den norske skole, blir det et gap mellom deres tanker og oppfatninger av det å lære, og de tanker/oppfatninger lærer har. Dette kan skape en dårlig samhandling og kan føre til mangelfull læring. Forskere innen feltet innlæreroppfatninger, bekrefter at det ofte er en 'mismatch' mellom innlæreren og lærerens oppfatninger (Lightbown og Spada, 2013, s. 91). L2 innlærere har sterke oppfatninger og meninger om hvordan de skal bli undervist. Disse oppfatningene baserer seg

gjern på erfaringer og antagelser om at det er visse undervisningsformer som er det beste (Lightbown og Spada, 2013, s. 91).

Benson og Lor (Ellis, 2008, s. 9) skiller mellom det de kaller «conceptions, som etableres gjennom det innlæreren møter i læringsprosesser gjennom hele livet i den kulturen de tilhører. «Beliefs», altså tro, er det innlæreren tenker er *sant* og riktig om det å lære, ikke nødvendigvis noe man har erfart. Man kan altså forstå innlæreroppfatninger som to typer tilnæringer.

Innlærerens oppfatninger om språkinnlæring vil være relevant for å forstå innlærernes forventninger, og deltakelse i språkopplæring. Dette perspektivet på læring har som nevnt tidligere, vært lite utforsket i Norge, men det finnes nå etter hvert ulike forskningsprosjekter. Golden & Steien har for eksempel en studie der de har fokus fra talernes ståsted som utgangspunkt for andrespråksforskning (Golden & Steien, 2018). Det samme fokuset har Gujord, i sin bok: «Å studere utvikling av andrespråk» (Gujord, A.K.H, 2023), der hun blant annet har fokus på ulike faktorer innen språkutvikling og deriblant innlæreroppfatninger.

I senere forskning har man prøvd å klassifisere istedenfor å liste opp ulike former for «beliefs», og koble de til metakognitiv kunnskap (Ellis, 2008, s. 9). Benson og Lor (1999) sier:

*«Research on learner beliefs about language learning is based on the cognitivist assumption that learning attitudes and behaviours are conditioned by a higher order of mental representations concerning the nature of language and language learning»* (Benson & Lor, 1999, s. 459).

Det Benson og Lor peker på her er at det er oppfatningene og forståelsen til innlæreren selv av det nye språket, som har betydning for å lære nytt språk. Språklæring er basert på en kognitivistisk antagelse om at holdningen til det å lære og atferd, er forutsatt av en høyere orden av mentale prosesser om språket og språkinnlæring. Det betyr at dersom innlæreren tror at den beste måten å lære et språk på er å huske de ulike delene i språket, er det sannsynlig at man vil ha en positiv holdning til å lære vokabular, det vil si å pugge ord og grammatikk. De vil ha en tilbøyelighet mot strategier som involverer analyse, memorisering og pugging. Hvis innlæreren tror at den beste måte å lære et språk på er å tilegne seg det gjennom naturlig kontekst og bruk, er det sannsynlig at man vil være tilbøyelig til å ta i bruk en rekke sosiale og kommunikative strategier (Benson & Lor, 1999, s. 459).

Det samme peker Horwitz på, som sier at dersom en student tror at det å lære et annet språk i hovedgrunnen betyr å lære nye ord, vil bruke det meste av tid og energi på å tilegne seg et ordforråd (Horwitz, 1988).

## 2.4 Hva sier forskning om innlæreroppfatninger

Oppfatningene om språkinnlæring, som individet har forankret i seg, har fått mye oppmerksomhet i forskningsfeltet de siste årene (Abdi og Asadi, 2015, s. 104). Forskere har funnet ut at innlærere av andrespråksinnlæring møter språkundervisningen med forutinntatte oppfatninger om det å lære nytt språk, og disse oppfatningene kan indikere hva slags forventninger innlæreren har og hva innlæreren gjør, når de skal lære språk (Abdi og Asadi, 2015, s. 104).

Forskninger og studier på dette feltet viser blant annet at innlærerne har ulike tanker, forventninger og forståelse for å lære et nytt språk. I tidligere forskning har man prøvd å identifisere de ulike oppfatninger. Horwitz kom blant annet frem til fem områder:

1) Vanskeligheten med å lære språk, 2) Evnen til å lære et språk, 3) Det naturlige ved å lære et språk, 4) lærings- og kommunikasjonsstrategier, 5) Motivasjon og forventninger (Ellis, 2008, s. 8). Mens Wenden kom frem til tre generelle kategorier: 1) Bruken av språket, altså viktigheten med å lære på en «naturlig måte», 2) Tanker/tro relatert til det å lære om språket, for eksempel dette med å lære ord og grammatikk, 3) Viktigheten med de personlige faktorene, som for eksempel det som legger til rette eller hemmer læring, sine egne samlinger av ideer og evne til å lære (Wenden, 1986). I begge disse studiene kom det frem flere sett av oppfatninger, blant annet nødvendigheten med å studere grammatikk for å lære språket.

Denne dominante tanken ble også rapportert fra Schulz (2001), som undersøkte Colombianske elever som skulle lære engelsk. Der det kom fram at i deres tanker om språkinnlæring var det veldig viktig med grammatikkundervisning og retting av feil (Ellis, 2008, s. 9).

Little, Singleton og Silvius undersøkte tilfeldige prøver fra bachelor – og hovedfagsstudenter i fremmedspråk ved Trinity College i Dublin (Ellis, 2008, s. 10). Det er interessant i forhold til min forskning, at Little, Singleton og Silvius i sin undersøkelse fant ut at tidligere erfaringer, både når det gjelder utdanning generelt og språkinnlæring spesielt, spilte en stor rolle i holdningene til det å lære språk. De fant ut at studentene oppga at de foretrakk å lære gjennom produktive aktiviteter som, muntlig og skriftlig repetisjoner, enn gjennom mottakelige

aktiviteter som, lytting og lesing. De påstod at disse oppfatningene reflekterte *the general nature of instruction they had experienced*, altså oppfatningene var formet av deres erfaringer (Ellis, 2008, s. 10).

The Beliefs About Language Learning Inventory, BALLI, er et spørreskjema som ble utviklet av Elaine Horwitz i 1988, for å vurdere studentmeninger om en rekke spørsmål og kontroverser knyttet til språklæring (Horwitz, 1988). Horwitz var særlig opptatt av gapet mellom innlærerne og lærerne sine oppfatninger om hvordan man skal lære et nytt språk. Spørreskjemaet inneholder trettifire spørsmål der studenten skal rangere svarene sine fra «sterkt uenig» til «sterk enig», og vurderer studentenes «beliefs» i fem hovedområder: 1) vanskeligheter med språklæring; 2) evnen til å lære et fremmedspråk; 3) det vanlige ved språklæring; 4) lærings- og kommunikasjonsstrategier; og 5) motivasjon og forventninger (Horwitz, 1988).

Å identifisere innlæreroppfatninger i forskning kan være utfordrende. De fleste studier av innlæreroppfatninger gjennomføres med en slags form for selvrappoterer, som for eksempel spørsmålsark eller intervju. I en slik metode kan det hende at innlæreren ikke alltid rapporterer sine oppfatninger på en korrekt måte, men svarer heller det de tror de burde svare og det de tror forskeren vil høre (Ellis, 2008, s. 13).

Ellis anvender metaforer som innlæreren bruker når de snakker om opplevelser av det å lære i analysen. Metaforer kan forstås som, ikke bare i språk, men som våre tanker og handlinger som er gjennomgripende i våre hverdagsliv. Vårt vanlige konseptuelle system som vi både tenker og handler med, er grunnleggende metaforisk (Johnson and Lakoff, 1980 i Ellis, 2008). I Ellis sin undersøkelsen fikk informantene i oppgave å skrive dagbok gjennom hele språkkurset, og de fikk instruksjoner om hva slags emner de kunne kommentere i dagboka. De ble ikke fortalt at de skulle skrive om sine oppfatninger om språklæring. Ellis identifiserte og klassifiserte metaforene brukte som han konstruerte. For eksempel var metaforen: «Learning as a journey» fant han i mange av informantenes utsagn, hvor de fortalte om læringen som en slags pilgrims' reise (reisen involverer utfordringer og vanskeligheter som å overvinnes for å oppnå målet). Denne metaforen ga forskeren muligheten for å beskrive innlærernes affektive og kognitive oppfatninger om språk (Ellis, 2008, s. 15).

I Golden og Steiens studie, "*Snakke med ved? Snakke med maskin?*" *Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring*, bruker de også narrativer for å få frem taleres egne perspektiv,

og erfaringer (Golden og Steien, 2018, s. 2). Det er gjennom narrative som de konstruerer at man får et innblikk i hva informantene selv blant annet tenker, føler, opplever og erfarer.

### 3 METODE

I denne delen vil jeg redegjøre for metodeteori og hvilken framgangsmåte jeg har anvendt for å svare på problemstillingen min.

#### 3.1 Forskningsmetodologi og vitenskapsteori

Problemstillingen kan knyttes til en fenomenologisk og hermeneutiske tilnærming innenfor vitenskapsteori, hvor mennesket selv er i fokus. Innenfor hermeneutikk handler det ikke om å skape sannheter og fakta, men skape ny forståelse av et fenomen. Hermeneutikken er opptatt av fortolkningen av mening (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 33), der formålet er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73).

Fenomenologien er et begrep som peker på forståelse av sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrivelser av verden slik den oppleves av informantene, og som ut fra den forståelsen av at den virkelige virkeligheten er den menneskene forstår (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). I et semistrukturert intervju vil forskeren bli påvirket av det som blir fortalt, som igjen kan føre til at nye intervju spørsmål utvikles og beriker analysen. Man vil ofte gjerne ha med seg en forforståelse, og dermed vil tolkningen være ulik blant annet på grunn av slike forforståelser (Kvale og Brinkmann, 2015). Med et slikt utgangspunkt vil metodologien i dette prosjektet være intervju og tolkning av narrativer. De semistrukturerte narrative intervjuene er en talerfokusert tilnærming der erfaringer står sentralt. Fokuset på forskning innen andrespråksopplæring har tidligere vært på å granske innlærerens ferdigheter, det vil si, det fonologiske, grammatiske og leksikalske. I senere tid er det blitt mer fokusert på innlærernes egne perspektiv, som innen internasjonal forskning er blitt kalt en sosial eller sosiolingvistisk vending (Molde og Wunderlich, 2021, s. 158). I lys av dette, er min studie et typisk humanistisk forskningsprosjekt der fortolkning står sentralt.

Det metodologisk rammeverk er, Grounded theory, for å fortelle hva innlæreroppfatninger har å si for læring av språk. Grounded theory kan man betegne som et metodisk rammeverk eller et forskningsdesign (Creswell, 2014, s. 450). Innen grounded theory som har et konstruktivistisk perspektiv, vil forskningsobjektene gis en stemme og dataene vil bli sett på som en felles konstruksjon mellom intervjueren og deltakeren (Molde og Wunderlich, 2021, s. 164). Ut i fra problemstillingen min og den valgte metodologien vil Grounded theory egne seg for å gi svar på problemstillingen.

Metodelæren skiller mellom to hovedtyper av metodisk tilnærming; kvalitativ og kvantitativ. Generelt skiller man mellom en metodisk tilnærming, der en kvantitativ viser til fakta og statistiske funn. Mens kvalitativ undersøkelser retter seg mot å undersøke egenskaper og forståelse. De to tilnærmingene er blant annet forskjellige på hvordan informasjonen samles inn, hvordan informanter eller undersøkelsesobjektene velges ut, hvordan data analyseres og hvilke resultater man vektlegger og konklusjon. Creswell peker på noen særegne punkt de to metodene har:

Tabell 1 Oversikt over når kvantitativ eller kvalitativ metode bør anvendes. (Creswell, 2014, s. 78)

Når det er lurt å bruke kvantitativ forskningsmetode	Når det er lurt å bruke kvalitativ forskningsmetode
Måle variabler	Kunnskap fra enkeltpersoner
Vurdere virkningen av disse variablene	Vurdere en prosess over tid
Teste teorier eller brede forklaringer	Generere teorier basert på informantenes perspektiver
Bruke resultater på et stort antall mennesker	Få detaljert informasjon om noen få personer eller forskningsområder.

Kvalitative studier har som mål å oppnå en dypere forståelse for et fenomen, og er derfor særlig egnet for å skaffe kunnskap på områder der det finnes begrenset tidligere forskning, noe som sammenfaller med mitt prosjekt.

Det som kjennetegner kvalitativ forskning er at oppgavens formål og forskningsspørsmål er oppgitt slik at man best mulig kan lære av informantene. Man forsker på et fenomen av interesse og oppgir fenomenet i en formålserklæring (Sheldon, 2010, s. 31).

## 3.2 Fremgangsmåte

Det emiske perspektivet i problemstillingen og prosjektet mitt gir den metoden som best kan svare på problemstillingen. Jeg har derfor valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse med et narrativt og induktivt perspektiv, som starter med et semistrukturert intervju, som er utgangspunkt for konstruksjon av narrativer. Kvale og Brinkmann beskriver semistrukturerte livsverdenintervju (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Semistrukturerte livsverdenintervju har som hensikt å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med formål å fortolke



betydningen av de beskrevne fenomenene. Intervjutyten skal dekke en del temaer og i tillegg ha noen forslag til spørsmål. Livsverdenintervjuet har en åpen fenomenologisk holdning til å lære av den intervjuede (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156, 157).

Målet for min studiet er å få informasjon om deres oppfatninger og forståelse av hvordan de mener de lærer; Hvilke erfaringer forteller flyktningene om undervisning, om læreren, om autoritet– i sitt hjemland og i Norge? Hvilke oppfatninger gir de om fagene? Hva forteller de om vurdering? Hvilke erfaringer har de om de fysiske forhold? Hvilke tanker har de på forskjellen med å lære nytt språk som voksen enn det var som barn?

Jeg skal belyse problemstillingen: ***Hvilke innlæreroppfatninger og erfaring fra tidligere skolegang forteller flyktninger om, og hvordan påvirkes det deres tanker om språkopplæring?***

Studiens formål er å se på hva slags tanker og erfaringer flyktningene forteller om det å lære språk på bakgrunn av tidligere skolegang, og hvordan dette kan si noe om hvordan de påvirkes i møte med norskundervisningen.

Tilnærmingen til dataene kan karakteriseres slik som Elvestrand et al. beskriver som en sirkulær aktivitet. Der man innen hermeneutisk orientering vil se at fortolkningsarbeidet ikke følger en tydelig oppskrift (Elvestrand et al., 2019, s. 43), men dataene og teorien vil på en måte gå i sirkel der forståelsen endres og spørsmål reformuleres, og vil gå inn i nye runder. Dette er i samsvar med Grounded theory, der man går inn i datamaterialet finner fenomen, nye spørsmål, som til slutt danner ny kunnskap. Forståelse av dataene vil endres og man vil skape nye forståelse og nye spørsmål (Creswell, 2014). Dette passer inn i mitt prosjekt ved at jeg bruker prinsippene i grounded theory, med å lete etter fenomener i datamaterialet for så å kunne formulere ny kunnskap.

### 3.3 Narrativ analyse

Intervjuene mine er å betrakte som narrativer, som er personlige fortellinger i muntlig form. Informantene forteller og presenterer sine individuelle perspektiv, som i emisk forskning refererer til den kulturelle virkeligheten.

Narrativ analyse er en kvalitativ tilnærming som undersøker sosiale prosesser. Narrativer er en mye brukt metode for å samle data i studier av flerspråklighet (Pavlenko, 2007, s. 311). Det finnes to typer personlige narrativer som er vanlig å bruke i studier av flerspråklighet, det

Pavlenko kaller; *personal experience*\* og *linguistic autobiographies*\*\* . Der *personal experience* er fortellinger som handler om virkelige, forestilte eller mulige hendelser taleren opplever (Pavlenko, 2007, s. 318). Disse narrativene kommer frem blant annet gjennom spørsmål i et intervju eller i intervju der man blir bedt om å fortelle om spesielle typer historier, som for eksempel minner, fortellinger fra en ferie, eller lignende (Pavlenko, 2007, s. 318). I min studie av narrativer får talerene fortelle om sine oppfatninger og erfaringer om tidligere skolegang og språklæring, og vil passe inn under det Pavlenko kaller personlige fortellinger.

I analyse av personlige narrativer vil det involvere bestemmelser om transkriberingen, for eksempel, hvor mye skal en transkribere og hvilke konvensjoner som burde brukes (Pavlenko, 2007, s. 319). Pavlenko mener at analysen som gjøres senere bør baseres på transkripsjonen og det opprinnelige lydopptaket, noe som jeg har basert min analyse på bakgrunn av. Det finnes flere ulike fremgangsmåter mot en analyse av personlige opplevelser, og valget avhenger av forskerens interesse og det spesifikke forskningsspørsmålet/problemstillingen (Pavlenko, 2007, s. 320).

I tradisjonell narrativ analyse er det fem fremgangsmåter som er vanlig å bruke (Bergman, 1995; McCabe & Bliss, 2003 i Pavlenko, 2007, s. 318):

1. high point analysis
2. story grammar analysis
3. stanza analysis
4. narrative assessment profile
5. form-function analysis

*High point analysis* undersøker narrative funksjoner til bestemte ytringer og episoder. *Story grammar analysis*, undersøker blant annet i hvilken grad historien er strukturert rundt hovedpersonens eksplisitte mål og hendelser. *Stanza analysis*, bryter fortellingen i linjer og grupperer deretter linjene i hierarkiske nivåer som strofer, scener, handlinger og presenterer fortellingen som om den var et prosadikt. Den fjerde tilnærmingen er, narrative assessment profile, og involverer evaluering av emnevedlikehold, hendelsessekvensering, informativitet, referanser, konjunktiv kohesjon og flyt. Den siste tilnærmingen, *form-function analysis*, vurderer hvordan språklige former brukes for å uttrykke narrative funksjoner, altså, kode tidsmessige og årsaksforhold, eller skape tekstuell sammenheng.

Det finnes flere studier der talerens utførelse av den narrative fremgangsmåten avhenger av flere ulike faktorer, som blant annet inkluderer hvordan forespørselen blir gitt, deltakerens sosiale og kulturelle bakgrunn, og konteksten (Tannen, 1980, 1982, 1993; Bergman, 1995; Shiro, 2003; van Hell, Bosman, Wiggers & Stoit, 2003; McKinnie & Priestly, 2004 i Pavlenko 2007, s. 324). Dette betyr det at den narrative kompetansen til den spesifikke taleren ikke bare kan nås på bakgrunn av bare en type narrativer.

Det å lære et nytt språk innebærer flere ulike faktorer der noen av disse faktorene ikke kan måles, for eksempel subjektive faktorer. Å ta i bruk narrative personlige fortellinger vil kunne gi en innsikt i slike subjektive faktorer (Golden, Steien og Tonne, 2021, s. 134). Det er komplekst og flersidig der forskningsspørsmålene som belyser slike faktorer stilles i utfordrende kontekster, som kanskje ikke er mulig å gjenskape.

Lantolf og Thorne sammenfatning av narrativ metode og narrativ analyse:

*Reliability [in narrative analysis] is not about achieving statistically consistent outcomes on an elicitation instrument, but concerns the dependability and strength of analysis of the data [...] A special type of validity for narrative research proposed by Neisser (1976:2) is ecological validity, which holds that the analysis «has something to say about what people do in rela culturally significant situations» (Lantolf og Thorne, 2006, s. 138-139).*

Man kan fastslå at narrativ analyse kan gi innsikt i deler av mangfoldet av opplevelser (Golden og Steien, 2021, s. 135). Dette er knyttet opp til personenes tanker, opplevelser og følelser, bevisste og ubevisste. Følelser og opplevelser knyttet til de mer formelle sidene ved å lære språk kan belyses gjennom slike fortellinger (Golden og Steien, 2021), slik som jeg får frem i min studie.

Studien min er godt egnet for narrativ analyse, fordi jeg vil i oppgaven prøve å få innsikt i innlærerenes oppfatninger, erfaringer og tanker på det å lære et nytt språk.

\*personlige fortellinger, \*\*språklige selvbiografier

### 3.4 Grounded theory

Grounded theory oppstod i USA på slutten av 60-tallet etter at de to sosiologene, Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss, studerte død og døende på sykehus. Gjennom sitt prosjekt og ut fra dataene presenterte de en analytisk metode og en teoretisk analyse. Slik argumenterte Glaser og Strauss (1967) for å utvikle teorier fra forskning grunnet i de kvalitative dataene, istedenfor utlede testbare hypoteser fra eksisterende teorier (Charmaz, 2014, s. 5). Det er en generell metodisk tilnærming i kvantitativ og kvalitativ forskning, som kan ses på som et metodologisk rammeverk eller forskningsdesign (Molde og Wunderlich, 2021, s. 161). Prosessen er vektlagt med observasjon, refleksjon og konstant komparativ analyse med ønske om å generere teori (Gabrielsen, 2018). Denne formen skal bidra til å gi en mer abstrakt konseptuell forståelse av fenomenet som undersøkes (Charmaz, 2014).

Creswell sier:

*«A grounded theory design is a systematic, qualitative procedure used to generate a theory that explains, at a broad conceptual level, a process, an action, or an interaction about a substantive topic»* (Creswell, 2014, s. 451).

Forskningsdesignet er systematisk alternativ til kvantitativ forskning og til en enten teoridrevet eller induktiv kvalitativ forskning (Gabrielsen, 2018), som kan brukes når du ikke har en teori som passer til undersøkelsen, da det er gjennom svar og analyse i datamaterialet som skaper teorien. Teorien er «grunnet» i datamaterialet (Creswell, 2014, s. 451).

Forskningsdesignet eller forskningsmetoden passer godt inn med mitt prosjekt, da jeg ikke har noen passende teori som min undersøkelse kan støtte seg på. Dette på bakgrunn av undersøkelsen og fremgangsmåten jeg bruker der jeg har en induktiv fremgangsmåte. Det vil si at jeg gradvis føres fra å undersøke konkrete realiteter til å få en konseptuell forståelse av dem (Charmaz & Belgrave, 2012, s. 347). Innen grounded theory posisjonerer jeg meg innen det konstruktivistiske synet. Forskeren er en «reisende» som drar ut i verden, observerer og konstruerer ved å snakke med folk på veien og rekonstruerer det man observerer gjennom refleksjon og selvinnsikt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 71). Charmaz (2018) sier at et semistrukturert dybdeintervju, som jeg har, er godt egnet innenfor grounded theory, da et semistrukturert dybdeintervju følger de samme prinsippene. Fenomener dukker opp, uten at forskeren trenger å lete etter dem (Charmaz og Belgrave, 2012, s. 348). Teorien skapes og formes ut fra funnene som undersøkelsene gir. Den skal utvikles og vokser frem uten påvirkning fra teoretiske forutsetninger. Teorien finnes og oppstår i datamaterialet.

Det karakteristiske med grounded theory er blant annet at det er en tilnæringsprosess der teori genereres ut fra funnene. Man samler data og sorterer inn i kategorier for videre å sammenligne ny informasjon med nye kategorier som oppstår. Ofte bygges teorier opp etter kriterier som er gitt på forhånd, men ved bruk av metoden grounded theory blir teori grunnet i datamaterialet, uten å være bundet til disse kriteriene.

Grounded theory er relevant, ikke som teori som skal undersøkes, men som et design som skal forstå empirien og drøftes i ettertid. Den kan anvendes til å utvikle et forskningsdesign og gjør det mulig å utlede nye teorier basert på datainnsamling. Grounded theory er rettet mot å etablere konseptuell forståelse – ny kunnskap, uten å være påvirket av teoretiske forutsetninger. Det har en konstruktivistisk perspektiv, altså kunnskap konstrueres underveis og knyttes til datamaterialet. Det er en generell metodisk tilnærming, både i kvantitativ og kvalitativ forskning (Molde og Wunderlich, 2021, s. 161). Grounded theory er en metodologi, som man betegner som «teori», fordi det på grunnlag av datamateriale og analyseringsprosessen blir utviklet en eller flere teorier (Molde og Wunderlich, 2021, s. 161). Man har ikke en «ferdig» teori knyttet til funnene i datamaterialet, men forankret i datamaterialet, som man kan si er empirisk «grunnet».

Fordi mitt prosjekt har et emisk perspektiv som setter innlæreren i fokus, velger jeg å støtte meg på prinsippene i grounded theory, hvor ny kunnskap konstrueres ut fra dataene – og ikke på bakgrunn av gitte teorier. Det er i funnene fra datamaterialet, den nye kunnskapen forankres.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet i kvantitativ forskning handler om i hvilken grad man faktisk måler det fenomenet man ønsker (Jacobsen, 2005). Som Creswell påpeker, utvikle gode bevis for å vise at prøvetolkningene (resultatene av konseptet eller konstruksjon som testen antas å måle) er i samsvar med dens foreslåtte bruk (Creswell, 2014, s. 177). Validiteten kan knyttes til om undersøkelsen måler det den skal måle, og relateres til kvaliteten på fortolkningene av undersøkelsen (Dörnyei, 2007). Mens validitet i kvalitativ forskning handler om undersøkelsen undersøker det den søker å undersøke, det vil si, går undersøkelsens innhold og formål forut for metodespørsmålet (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 281). Det handler her om gyldighet, om man har undersøkt det problemstillingen spør etter, sier det man skal gjøre. Ut ifra kategoriene som er oppstått i teksten, kan jeg svare på problemstillingen og teksten er da

gyldig. Validiteten, altså gyldigheten her, handler ikke om sannheten, men det fortolkede resultatet av teksten. I et forskningsprosjekt kan den etiske standarden relateres til om forskningsresultatene kan antas å være troverdige og pålitelige. Min empiri bygger på flyktningenes egne tanker og erfaringer knyttet til språkinnlæring. Det er deres utsagn og min tolkning på disse utsagnene, som er svarene på problemstillingen. Kvale og Brinkmann peker på at validitet viser til gyldigheten eller påliteligheten i forskningen (Kvale og Brinkmann, 2021). Det er en teoretisk vurdering om hvorvidt funnene kartlegger fenomenet som skal utforskers. Et annet viktig aspekt er gyldigheten til informantenes utsagn, altså validering av informantenes tolkninger. En vanlig kritikk mot den fenomenologiske metode er at informantenes virkelighetsforståelse kan være manipulert. Informanten kan ha manglende kunnskap eller ønsker å fremstå på en spesiell måte og gi bestemte inntrykk. Thomas og Thomas, peker likevel på at selv om informantenes utsagn ikke samsvarer med virkeligheten, kan en slik forståelse være verdifull:

*”if men define situations as real, they are real in their consequences”* (Thomas og Thomas 1928, s. 571-572).

Det som Thomas og Thomas peker på her er ikke hvorvidt tolkningen er korrekt framstilt, men hvordan selve situasjonen blir definert av informanten selv. Jeg kan ikke ut ifra det som pekes på her av utfordringer vite om mine informanter er oppriktige med det de forteller meg eller vil fremstå på en annen, bedre måte. Men jeg, som forskeren, vil gjennom intervjusituasjonen tolke og vurdere informasjonen som blir gitt meg, i samspill med informanten. Det som fortelles kombinert med atferd til informanten gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk, vil være med på å bidra til min tolkningen av det som blir sagt.

Andre svakheter med kvalitative intervjuer er rekonstruksjon av minnet, ettersom minnet kan være feilaktig eller nesten glemt. Det kan hende man husker hendelsen på en annen måte enn det som faktisk skjedde, eller ønsker å fremstille visse aspekter. En annen kritikk er at funnene ikke er valide fordi informantenes informasjon kan være usanne (Kvale og Brinkmann 2021, s. 281). Jeg kan ikke etterprøve informasjonen som mine informanter gir meg, fordi informasjonen jeg etterspør er egne erfaringer, opplevelser og tanker. I en slik undersøkelse må jeg stole på informantenes utsagn, og komme frem til min tolkning av det som blir formidlet. Med tanke på at informantene mine er flyktninger som er flyktet fra land i krig og diktatur, er det en stor forståelse av at husk og minner ikke er helt korrekte.

I narrativ forskning er det et samspill og nærhet mellom forskeren og informanten, og deres fortellinger. Hvilken rolle spiller jeg i dette samspillet? Det er viktig å se på forskerens rolle, etiske vurdering, tolkninger og validitet (Chase, 2011, s. 423). Forskeren selv regnes som det viktigste instrumentet (Denscombe, 2007, s. 224). Det kan være litt enormt å tenke på i forhold til den rollen man innehar som det viktigste forskningsinstrumentet, for det betyr at alt man foretar seg i feltet og intervju situasjonene, har betydning for om man velger retning med bevisste konsekvenser. I min rolle som forsker er det viktig at jeg er åpen og ikke bidrar til feiltolkninger. Fenomenet, intervju, bygger på et samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede, der det skjer en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge. Det er en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 22).

### 3.6 Informantutvalg

Når man skal gjøre en kvalitativ undersøkelse slik som jeg gjør der jeg bruker semistrukturert intervju, må man ha klare kriterier for utvelgelse av informanter.

Mine kriterier var:

1. Ulikt kjønn – jeg ville ha med informanter fra begge kjønn, for se om det kan være en tendens i forhold til kjønn.
2. Språknivå – informantene måtte kunne kommunisere så godt på norsk, på grunn av at jeg ville unngå å bruke tolk.
3. Ulik nasjonalitet – jeg ville undersøke elever fra ulike land og skolebakgrunn, for å se om det finnes noen tendenser ut ifra nasjonalitet.
4. Skolegang i hjemlandet – informantene måtte ha gått på skole og hatt erfaring fra skolegang i hjemlandet, for å kunne svare på det jeg spør.

Ut i fra disse kriteriene kom jeg fram til fem elever på grunnskolen som passet inn under disse kriteriene.

Fordelen med at jeg valgte informanter fra klassene som jeg selv var norsklærer i var at jeg hadde god oversikt på elevenes språklige kompetanse og forståelse. Svakheten med å velge informanter fra egen klasse er faren for at denne relasjonen kan bidra til at informantene ikke svarer det de tenker, men det de tror de tenker at jeg vil vite. Jeg som intervjuer og som lærer kan være for involvert i forhold til det de sier, på grunn av at jeg har en forforståelse og

kjenner elevene godt. Et annet problem med å velge informanter som ikke snakker godt det språket som intervjuet foregår på, altså norsk i dette tilfellet, fordi dersom informanten har et svakere språknivå er det fare for at noe av informasjonen blir feilformidlet eller utelatt (Pavlenko, 2007, s. 319). Det har måtte vurderes, om jeg skulle bruke tolk, men har vurdert at det ikke er riktig i forhold til min metode og i forhold til svarene jeg ønsker. Dersom jeg hadde valgt å bruke tolk ville det være en tredjepart, som ville formidlet mine spørsmål, på sin måte ut fra sin tolkning av de. Det er også en fare ved at tolken ikke oversetter riktig.

### 3.7 Informantportrett

Tabell 2 Oversikt over informantene

	Alder	kjønn	språk	år på skole i hjemlandet	år i norskopplæring i Norge	år i grunnskole i Norge
Iman	28	kvinne	arabisk	13	7 måneder	3
Ahmed	35	mann	arabisk	5-6	1 år og 4 måneder	3
Aron	38	mann	tigrinja	6	1 år og 1 måned	3
Lucie	20	kvinne	swahili	6	6 måneder	1
Nora	34	kvinne	arabisk	12	1 år og 6 måneder	3

Presentasjonen av informantene har som mål og gi et bilde på hvilke personer jeg intervjuer. Hva slags skolebakgrunn informantene har, land de kommer fra og kulturer, vil gi relevant informasjon med tanke på erfaringene og opplevelsene de forteller om skoleerfaringene sine fra hjemlandet, og bidrar til en forståelse for det de uttrykker i fortellingene sine.

Informantene er blitt anonymisert gjennom å få nye deltakernavn. Alle de fem informantene er elever på grunnskole for voksne. De har fagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag.

Det som også er felles er at alle informantene har gått på norskopplæring i ulike grupper og nivå, men de har ulik lengde på hvor lenge de har gått på norskopplæringens før de begynte på grunnskolen. I tillegg har de også ulik lengde på hvor lenge de har gått på grunnskole før



de skal ta eksamen. I norskopplæringen ved skolen de har gått på var elevene delt inn i grupper, etter spor, da informantene fulgte gammelt lovverk og læreplan\*. På spor 1 gikk de som har liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. På spor 2 gikk de som har grunnskoleutdanning eller tilsvarende. Målet for spor 2 er norskprøve på B1-B2 nivå. På spor 3 går de som har høyere utdanning. Målet spor 3 er norskprøve på B1-B2 nivå.

Ikke alle har arbeidserfaring fra hjemlandet. Iman og Nora har, begge, etter endt skolegang vært hjemmeværende med barn. Aron, som begynte på skolen da han var 12-13 år, fordi det ikke fantes skole i landsbyen der han bodde, hjalp foreldrene i hjemmet frem til skolestart. Han flyktet etter endt skolegang fordi ellers måtte han inn i militæret.

Ahmed har en del arbeidserfaring da han dro ut på båt og jobbet sammen andre mennesker fra ulike nasjoner. Blant annet bodde han lenge i Hellas.

Lucie har heller ikke noen arbeidserfaring annet enn at hun måtte være med å bidra i huset, og hjelpe til med mindre søsken da hun bodde i flyktningeleiren.

### 3.8 Gjennomføring av intervjuene

Informantene var i sitt siste år ved skolen og nærmet seg eksamen, på denne tiden. Samtalene ble gjort på skolens bibliotek der informanten og forskeren var alene. Forskeren, meg, var ukjent med rollen som intervjuer, og det førte nok til at jeg var usikker i hvordan spørsmålene burde stilles og hvordan jeg skulle få informanten til å snakke fritt om det jeg spurte om uten å legge ord i munnen deres og styre de for mye. I etterkant ser jeg at jeg burde ha gjennomført et pilotintervju før selve intervjuene som skal danne grunnlaget for empirien.

Intervjuene startet med at forskeren spurte om informanten kunne fortelle om hvordan det var å gå på skole i hjemlandet sitt: «Fortell meg om...».

Forskeren hadde en intervjuguide (vedlegg 11.1), som hadde som mål å sikre at informantene fortalte om relevante ting i forhold til problemstillingen, og hjelpe informantene videre i samtalen. Intervjuene hadde en tidslengde mellom 30-40 min. Alle intervjuene ble spilt inn og transkribert i etterkant.

\*Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2012

Selv om forskningsintervjuet var et narrativt intervju med en åpen tilnærming, så var det viktig og nødvendig med en intervjuguide. Under samtalen, som et intervju faktisk er (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20) måtte jeg i samtalen med noen av informantene utdype og spørre mer. Jeg måtte også gjenta spørrende for å bekrefte det informanten sa. Dette kan man se i intervjusituasjonen med Aron:

Aron: *Ja, det har ikke nok bok, en bok i tre, i tredje person. En da jeg bruker også det andre.*

Intervjuer: *Oj ja, nei ikke nok, så dere måtte byttelåne bøker?*

Aron: *Ja, ja.*

Dette er spørsmål, kommentarer og lignende som jeg har prøvd å stille og gjennomføre så likt som mulig til alle, men som naturligvis ikke har kunne bli helt likt på grunn av at informantene er forskjellige, intervjusituasjonen vil være ulik og relasjonen mellom informanten og jeg vil også være ulik.

Informantene hadde fått grundig forklaring på hva intervjuet gikk ut på og formålet med det, før de godkjente og underskrevet avtalen om å være informanter i min oppgave.

### 3.9 Intervjuguide

Datamaterialet mitt etableres gjennom fem enkeltintervju, som kan betegnes som semistrukturerte forskningsintervju. Det er informantenes egne narrativer som vil danne grunnlaget for undersøkelsen. Derfor starter jeg med frasen: «*Fortell meg om skolen i hjemlandet ditt*». På grunn av informantenes språknivå må jeg være tydelig og ofte repetere det jeg sier, for at de skal forstå. Jeg må også forklare spørsmålene mine. For å kunne få frem elementene jeg ønsker å belyse, har jeg en intervjuguide i tillegg til det åpne narrative innledningsspørsmålet.

Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 11.1) spør etter erfaringer, tanker og opplevelser fra hjemlandet; Skolen, vurderinger/tilbakemeldinger og hjemme. I tillegg er det spørsmål som skal sammenligne erfaringer fra det å være barn i hjemlandet og det å være voksen i Norge i forhold til skolegang.

### 3.10 Transkribering av datamaterialet

Det første steget i analysen av muntlige personlige narrativer er å transkribere de lydinnspilte intervjuene. Dette krever beslutninger om transkripsjonen. Hvor mye av materialet skal tas med og hvilke konvensjoner skal brukes (Pavlenko, 2007).

Å transkribere innebærer transformasjon og abstraksjon, det vil si: Fra tale til skrift, fra fysisk samtalesituasjon til lydopptak og skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205).

Brinkmann og Tangaard peker på at transkripsjonsarbeidet er en av flere oversettelser i et intervjuprosjekt: «...idet man representerer den levende, muntlige interaksjon på skrift, fryser man noget fast, som i sig selv er dynamisk og kontekstuel, og dette involverer en oversættelse» (Brinkmann og Tangaard, 2015, s. 43).

I transkriberingen av mine intervju har jeg fokusert på meningsinnhold. Jeg har prøvd å gjengi samtalen i et skrifttilpasset «normalspråk» (Norrby, 2004, s. 89) og mest mulig ordrett. I tillegg har jeg ikke fokusert på grammatiske korrigeringer, fordi jeg ikke ser at det skal ha betydning for informasjonen jeg får. Ikke- verbal kommunikasjon, som for eksempel latter, kremting, nøleord: e, m, har jeg markert som mellomrom med tre ... . Jeg benytter komma ved korte pauser og ... ved lengre pauser. I de tilfellene informanten ler, har jeg markert dette med hakeparentes [ler].

De fem intervjuene jeg har gjennomført er transkribert i sin helhet. Intervjuene ble transkribert et par måneder etter gjennomføringen av dem. Noen av intervjuene var krevende å transkribere på grunn av utydelig uttale på enkelte ord informantene sa, så det krevde en del repetisjon av spilling av lydopptak:

Aron: *...de sitter som noen i ligge i stein, noen i som de burde.*

Jeg er usikker på hva Aron egentlig prøver å kommunisere til meg, og jeg spør om det han uttrykker, er at noen måtte ligge på gulvet og noen satt ved bord. Han bekrefter dette med å nikke på hodet.

Jeg hadde ingen feltnotat å støtte meg på da jeg ikke noterte ned noe under intervjusituasjonen, fordi jeg vurderte at det å ha fokusert tilstedeværelse var viktig i denne situasjonen. Dette ser jeg i ettertid kan være en svakhet, samtidig som at jeg er redd jeg ikke hadde klart å fokusere helt på intervjuet og informantene sine fortellinger, dersom jeg hadde brukt fokus på å notere i tillegg.

Å transkribere intervjuene var krevende men også interessant for man får en annen forståelse enn når man sitter i selve situasjonen. Man får ro og konsentrasjon til å gå dypere inn i informasjonen som blir gitt. Når man lytter til opptakene, vil man sette seg tilbake til situasjonen og man vil ha en annen forståelse, altså er fortolkningsarbeidet allerede i gang i denne fasen også.

## 4 ANALYSEN

Analyse skal svare på problemstillingen og forskningsspørsmål. Det innebærer at fokus skal være på ny kunnskap om innlærernes oppfatninger og erfaringer i språkinnlæringen.

I dataene jeg har fra feltarbeidet har jeg støttet meg på de metodiske prinsippene i grounded theory. Dette betyr at jeg jobber med analysen i ulike steg, fra en åpen koding til en fokusert koding (Chamez, 2014). Fokuset er på informantenes oppfatninger om det å lære nytt språk, og det de selv trekker frem i fortellingene sine.

Analysen begynner med åpen koding hvor man legger vekt på hva informantene selv sier. Ut fra dette samles relevante utsagt til en kategori som et utgangspunkt til en hypotese, som videre formuleres og testes. Deretter formuleres en ny teori (Molde og Wunderlich, 2021, s. 166). De «nye» teoriene som utvikles skal vokse frem uten å bli påvirket av teoretiske forutsetninger, og alle elementene må være grunnet i datamaterialet (Hartman, 2001, s. 41). Det er uvanlig å bruke begrepet, teori, fordi det vanligvis skal mye til for å kalles teori. Men i grounded theory og i denne sammenheng betyr teori at ny kunnskap blir etablert. Mine teorier som utvikles er alle grunnet i mitt datamaterialet basert på informantenes fortellinger.

### 4.1 Funn og koding av datamaterialet

Den første analytiske oppgaven i grounded theory er å kode. Dette krever at man stiller seg selv analytiske spørsmål over de dataene man har samlet inn. Disse spørsmålene vil ikke bare fremme ens forståelse av de livene man studerer, men vil også bidra til å fokusere og rette de innsamlede dataene mot de analytiske problemer man definerer (Chamez, 2014).

Felles for analysearbeidet med de fem intervjuene jeg gjennomførte er at jeg har brukt litt tid på å gå igjennom rådataene. Jeg har måtte lytte til opptak i flere runder, transkribere, for deretter å sortere med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene.

I analysen av min oppgaven har jeg funnet fenomener hos informantene i datamaterialet som jeg har kategorisert og videre kodet, som igjen har gitt meg ny kunnskap. Jeg har lett etter kategorier og koder, som kan bidra til å besvare problemstillingen min, da koding i grounded theory er et sentralt prinsipp (Molde og Wunderlich, 2021).

Kodingen i grounded theory består av to faser, først det som Chamez kaller innledende koding og Corbin & Strauss kaller åpen koding, og deretter fokusert koding. Gjennom den innledende

kodingen blir fragmenter av data kodet; ord, linjer, segmenter og hendelser. Man kan også ta i bruk deltakernes uttrykk, som koder.

I den åpne kodingen vil på en måte interaksjonen mellom meg som forsker og intervjuene fortsette, men da innenfor et analytisk rom (Chamez, 2014, s. 109).

Fokusert koding er den andre fasen av koding innen metoden grounded theory. Disse kodene bruker man for utvelgelse, sortere, bygge opp fra mindre enheter og analysere en stor mengde datamateriale. Det kreves at man tar avgjørelser på hvilke innledende koder som gir mest informasjon for å belyse problemstillingen, for slik å kunne kategorisere dataene tydelig og fullstendig (Chamez, 2014, s. 109). Begge fasene involvere hverandre, fordi man starter med fokusert koding etter at man har etablert tydelige analytiske retninger gjennom de innledende kodene. Når man har begynt på den fokuserte kodingen vil man begynne å bygge opp fra mindre enheter, analysere og tolke store deler av data. Man abstraherer gradvis ut fra enkeltutsagn, som jeg koder på et mer overordnet nivå. I oppgaven har jeg for eksempel kodet kategorien, *straff*, ut fra informantenes utsagn om ulike konsekvenser de fikk på skolen, som for eksempel det å bli slått.

Etter det første intervjuet startet allerede den umiddelbare tolkningen av materialet, dette skjedde etter hvert intervju og påvirket intervjuprosessen ( Molde og Wunderlich, 2021, s. 164).

I kodingen av datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i Strauss og Corbins tabell (1998). Dersom det fremkommer flere lignende fenomen, lignende uttalelser fra de andre deltakerne, lages et overordnet begrep som representerer en ikke forhåndsdefinert kategori. Denne kategorien er grunnet i datamaterialet, og fremkommer i den fokuserte kodingen. På dette stadiet er det ingen begrensninger på hvor mange kategorier man lager, men det vil naturlig komme til et punkt der det ikke er fruktbart å hente ut mer. I fase to av analysen skjer den deduktive kodingen, det vil si at man sjekker kategoriene opp mot nye observasjoner i nytt datamaterialet. Til slutt i tredje fasen skjer den selektive kodingen. Dersom hypotesen kan bekreftes i nye data, formuleres det til slutt teorier og disse teoriene vokser frem uten å være påvirket av teoretiske forutsetninger. Men alle elementene i teorien må være grunnet i datamaterialet (Strauss & Corbin, 1998).

## 4.2 Tabell 3: Oversikt over tabell:

Innledende (åpen) koding	Fokusert ( deduktiv) koding		Selektiv koding
Fenomen(utdrag)	kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<u>Deltaker 1</u> Uttaler seg om et fenomen	Fenomenet kodes i datamaterialet	Hypotese formuleres	Teori formuleres på grunnlag av at hypotesen kunne bekreftes hos flere deltakere.
<u>Deltaker 2</u> Uttaler seg om et fenomen	Fenomenet kodes i datamaterialet	Hypotesen testes og kan bekreftes for denne deltakeren.	
<u>Deltaker 3</u> Uttaler seg om et fenomen	Fenomenet kodes i datamaterialet	Hypotesen testes og kan også bekreftes for denne deltakeren	
<u>Deltaker 4</u> Uttaler seg om et fenomen	Fenomenet kodes i datamaterialet	Hypotesen testes og kan også bekreftes for denne deltakeren	
<u>Deltaker 5</u> Uttaler seg om et fenomen	Fenomenet kodes i datamaterialet	Hypotesen testes og kan også bekreftes for denne deltakeren	

\*Teori; begrepet er i Grounded Theory benevnt som teori, men er ny kunnskap som blir etablert.

Jeg vil nå vise hvordan jeg har gått frem for å kode datamaterialet mitt. I mine intervju, starter jeg med et åpent spørsmål eller frase: «Fortell meg om skolen i hjemlandet ditt...».

I utdragene under ser vi eksempel på hvordan frasen blir presentert av intervjueren og hvordan informantene, tolker spørsmålet og svarer:

Intervjuer: *Så det første jeg kommer til å spørre deg om er; fortell meg om skolen i hjemlandet ditt.*

Ahmed: *Ja, jeg har ikke mange år jeg har studert i mitt land. Jeg har studert, kanskje nesten 6 år ikke lenge.*

Jeg ville innledningsvis stille et åpent spørsmål eller frase, for å gi informantene muligheten til å bare fortelle om sine opplevelser og erfaringer fra hjemlandet, da intervjuene er grunnet i personlige narrativer som er basert på talerens personlige kunnskap og erfaringer (Pavlenkov, 2008). Ahmed sier lite om skolen men mer om hvor mange år han har gått. Jeg må i hans tilfelle fort legge til et tilleggsspørsmål:

Intervjuer: *Men du kjenner skolen. Hvordan er skolen i ditt hjemland?*

Ahmed: *Skolen i mitt land er har strenge regel eksampel, og lærerne hvis du kommer på skole å ikke skrivet leksene og ho slår deg med en gang. Og hvis du ikke klarer å presentere eller lese noenting eller feil skriftlig, også de slår.*

Når han får tilleggsspørsmålet tilfører Ahmed mer informasjon om skolen, og jeg finner flere ulike formuleringer på dette spørsmålet, helt og delvis, hos de andre informantene. Ut ifra disse utsagnene har jeg kodet disse og laget en kategori, straff, og videre formulert en hypotese som til slutt har gitt meg en teori.

Analysen skjer simultant med innsamlingen av nytt datamateriale. Kodingen *kan* også bidra til utvikling av nye intervju spørsmål og oppdatering av intervjuguiden (Molde og Wunderlich, 2021). Jeg har *ikke* utviklet nye intervju spørsmål da jeg hadde en klar intervjuguide, som jeg fulgte. Dette med tanke på at jeg ville stille akkurat de samme spørsmålene til alle informantene, for å få en så lik retning som mulig på intervjuene og informasjonen, med tanke på problemstillingen. Men hypotesene, som konstrueres kan forankres helt eller delvis i datamaterialet mitt og jeg kan formulere ny teori. Teorien som utvikles vokser frem og blir



ikke påvirket av teoretiske forutsetninger, der alle elementene i teorien er grunnet i datamaterialet (Molde og Wunderlich, 2021).

## 4.3 Tabell og oversikt over kodingen

### 4.3.1 Tabell 4: Oversikt over kategorien: Straff

Innledende (åpen) koding	Fokusert ( deduktiv) koding		Selektiv koding
Fenomen(utdrag)	kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<p><u>Ahmed:</u></p> <p>...skolen i mitt land har strenge regel, eksampel, og lærerne hvis du kommer på skole å ikke skrivet leksene og ho slår deg med en gang. Og hvis du ikke klarer å presentere eller lese noenting eller feil skriftlig, også de slår [...] jeg vil ikke gå å studere.</p>	<p><b>Straff</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Flyktningene har erfaring med at de blir straffet i undervisning i sitt hjemland.</p>	<p>Fysisk straff eller reguleringer kan bidra til lite motivasjon og stress for å lære, og kan skape en negativ holdning til skole.</p>
<p><u>Lucie:</u></p> <p>..så det hvis du ikke vet hva læreren spør om, da slår de deg, så denne var systemet...vi var veldig redd for å gjøre feil, fordi vi vet det hvis du gjør feil...da får du, de slå deg og sånne ting...klarer ikke å gjøre lekser bra, de tenker veldig stresset.</p>	<p><b>Straff</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekreftes.</p>	

<u>Iman:</u> ..hun var veldig sterk og par ganger hun slår oss, og gjorde mange dårlige ting for oss, og sier stikke ord til oss.	<b>Straff</b>  Kodes i datamaterialet	Hypotese kan bekreftes.	
<u>Nora:</u> ...blir det dårlig karakter sitter bak, og noen de er flinkest sitter foran.	<b>Straff</b>  Kodes delvis i datamaterialet	Hypotese kan delvis bekreftes.	
<u>Aron:</u> Du fikk beskjed fra lærer hvis du gjorde bra, hvis ikke må du lese selv.	<b>Straff</b>  Kodes delvis i datamaterialet	Hypotese kan bare delvis bekreftes.	

Lucie bruker selv ordet straff, når hun forteller om skolen og hvordan lærerne brukte dette som en del av undervisningen:

Lucie: *...og hvis du ikke har gjort det, da får du, da var det punishment, da får du straff, ja!*

Et av utvalgskriteriene var et så godt norskspråk at jeg ikke trengte tolk, men erfarte at det til tider var en utfordring med språknivået på enkelte informanter. Dette bidro til at jeg måtte formulere spørsmålene mine annerledes og utdype, forklare de mer enn jeg hadde tenkt. Informanten, Aron, er den av informantene med dårligst norskspråk, som gjorde at jeg måtte stille spørsmålene flere ganger og på ulike måter. Dette er det eksempler på i datamaterialet og som påvirker intervjusituasjonen, ved at jeg må forklare spørsmålet på ulike måter:

Intervjuer: *Hvordan foregikk undervisningen? Hvordan var undervisningen da du begynte på skolen?*

Aron: *Jeg forstår ikke hva....?*

Intervjuer: *Nei...hvordan foregikk undervisningen? Hvordan underviste lærerne?*

Aron: *Undervisningen....?*

*Intervjuer: «Undervisning, det er jo når jeg står og lærer deg norsk. Da underviser jeg, ikke sant? Hvordan var opplæringen da, når du begynte på skolen? Hvordan var skoledagen din? Hva gjorde lærerne? Hva gjorde eleven?»*

*Aron: «Ja, de vi skal lærer om...ja....det er mors [morsmål], det er tigrinja. Så ja, det er histori og geograf, ja.»*

#### 4.3.2 Tabell 5: Oversikt over kategorien: undervisningsspråk

Innledende (åpen) koding	Fokusert ( deduktiv) koding		Selektiv koding
Fenomen(utdrag)	kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<u>Aron:</u> På skolen jeg bare tigrinja...i elementære skol. I generaly skol det er ale english. Alt fag av english...ikke english...lærer bare kome og skrive tavla, alle studenter kopi.	<b>Undervisningsspråk</b>  Kodes i datamaterialet	Flyktingene har erfaringer med at undervisningsspråket ikke var på førstespråk, i sitt hjemland.	Når undervisning foregår på et språk man ikke forstår, kan det føre til at læring ikke skjer.
<u>Iman:</u> ...mitt morsmål var kurdisk, men det var ikke lov å snakke kurdisk på skole...de må snakke arabisk, og det var litt vanskelig... [...] jeg var på samme klasse to år.	<b>Undervisningsspråk</b>  Kodes i datamaterialet	Hypotese kan bekreftes.	
<u>Lucie:</u> Vi brukte språket på skolen som er ugandisk	<b>Undervisningsspråk</b>  Kodes delvis i datamaterialet	Hypotese kan delvis bekreftes.	

språk...kuriankore, og det var det som vi pleide å snakke på skolen. Men hvis jeg er hjemme...da snakker jeg swahili...			
<u>Nora:</u> ...han time til engelsk bare snakke engelsk...jeg ikke forstå hva sier.	<b>Undervisningsspråk</b> Kodes delvis i datamaterialet	Hypotese kan bare delvis bekreftes.	
<u>Ahmed:</u> ...det er det gamle språket...det arabisk, men...	<b>Undervisningsspråk</b> Kodes delvis i datamaterialet	Hypotese kan bare delvis bekreftes.	

Informantene uttrykker at undervisningen foregår på et språk som de ikke kan eller bare delvis kan. Iman, som er kurder i Syria, har et annet språk enn majoriteten i landet hun kommer fra, snakker. Språket hun snakker har man ikke lov til å snakke uansett om du er lærer eller elev:

Intervjuer: *Brukte du det samme språket på skolen, som du gjorde hjemme?*

Iman: *Nei.*

Intervjuer: *Nei...så du snakket arabisk både på skolen og hjemme?*

Iman: *Ja, ja, det var mitt morsmål, kurdisk, men det hun ikke fikk lov å snakke kurdisk med elevene.*

Lucie lærte mange språk ut i fra hvem hun var sammen med. Hun snakket swahili hjemme, men på skolen lærte hun engelsk og ugandisk (kuriankore). Men som hun sier så lærte hun bare litt av alle, overfladisk, hun kunne gjøre seg forstått. Hun har voks opp med et morsmål, swahili, men samtidig har hun benyttet andre språk i forhold til hvem hun omgikk seg med:

Lucie: *Det var to språk...engelsk... Vi lærte det, men snakket ikke det...vi bare lærte sånn grammatikk og alt. På skolen brukte vi ugandisk, kuriankore. Det var det språket vi brukte på skolen. Snakket forskjellig språk hjemme. Snakket swahili med venner fra Kongo. Var så mange naboer med forskjellig språk. Lærte bare litt av alle.*

Nora har erfaring med at undervisningen foregikk på morsmål, men uttrykker at engelskundervisningen kun ble gitt på engelsk, uten noen slags form for oversetting til arabisk, slik at hun kunne forstå det læreren underviste:

Nora: *I Syria, lærer til engelsk bare snakker engelsk. Du må fortsette [oversette] på arabisk, betyr at du må få elev forstår hva du snakker om.*

#### 4.3.3 Tabell 6: Oversikt over kategorien: vurdering og tilbakemelding

Innledende (åpen) koding	Fokusert ( deduktiv) koding		Selektiv koding
Fenomen(utdrag)	kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<u>Ahmed:</u> Vi i Syria, ikke som Norge...hvis lærer skriver 0 eller 1,5 det blir dårlig...jeg er hvis dårlig suksess og han slå, og sa du er ikke som menneske.	<b>Vurdering/tilbakemelding</b>  Kodes i datamaterialet	Flyktningene har erfaring med at vurderingene og tilbakemeldingene ikke var gode tilbakemeldinger som gav de noe utvikling.	Når tilbakemeldingene ikke er gode og begrunnes, fører det ikke til utvikling og mestring.
<u>Iman:</u> De snakker ikke at ikke gjøre sånn, og det var det til slutt. Vi fikk dårlig karakter.	<b>Vurdering/tilbakemelding</b>  Kodes i datamaterialet	Hypotese kan bekreftes.	
<u>Aron:</u>	<b>Vurdering/tilbakemelding</b>  Kodes delvis i datamaterialet	Hypotese kan bare delvis bekreftes.	

<p><u>Intervjuer:</u> fikk du tilbakemeldinger fra læreren i timene?</p> <p>Aron: Nei, nei, nei...</p>			
<p><u>Nora:</u></p> <p>Ja ja, han sier til meg, det er bra...når det karakter greit, jeg bli veldig glad, men når karakter feil, ikke sove bare å tenke mye...veldig trist, trist.</p>	<p><b>Vurdering/tilbakemelding</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	Hypotese kan bekreftes.	
<p><u>Lucie:</u></p> <p>...Han bare sjekke svaret og setter kryss...Når jeg fikk tilbakemelding, så sjekker jeg om hva riktig, men ikke sånn at jeg skal prøve å lese og forstå hva jeg kan gjøre bedre neste gang. Jeg bryr meg ikke...bryr meg ikke om skolen.</p>	<p><b>Vurdering/tilbakemelding</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	Hypotese kan bekreftes.	

Informantenes erfaringer med vurderinger og tilbakemeldinger fra læreren i hjemlandet, viser at de ikke fikk tilbakemeldinger og vurderinger som ga de utvikling eller læring, eller som ga de motivasjon for å gjøre noe med de:

Intervjuer: *Hva gjorde du med tilbakemeldingene du fikk?*

Iman: *Ingenting.*

Imans erfaring fra hjemlandet var at tilbakemeldingene ikke ga henne informasjon om hvordan hun kunne utvikle seg. Det var bare en karakter som ble gitt, uten noen slags form for

oppfølging. Ahmad forteller om sine erfaringer at han får fysisk straff, som tilbakemelding på at han ikke mestrer godt nok:

Ahmad: *Ja mange ganger jeg fikk en på grunn av denne leksen.*

Intervjuer: *Men sa lærer noe, eller fikk du bare dette ett tallet?*

Ahmad: *Jeg sa til deg, de sa og de slå...du er en av de slå, du er ikke menneske.*

#### 4.3.4 Tabell 7: Oversikt over kategorien: Vurdering/tilbakemelding i Norge

Innledende (åpen) koding	Fokusert ( deduktiv) koding		Selektiv koding
Fenomen(utdrag)	kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<p><u>Lucie:</u></p> <p>...fordi når du får tilbakemelding, så vet du hva har du gjort feil og hva du må gjøre for at ting skal bli riktig. Jeg lærer noe av det, ja.</p>	<p><b>Vurdering/tilbakemelding i Norge</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Flyktningene har erfaring med at vurdering og tilbakemeldingene de får på skolen i Norge, er nyttige og oppleves som en hjelp for å lære mer og utvikle seg.</p>	<p>Når tilbakemeldingene og vurderingen oppleves som oppriktig og nyttig, fører det til læring og utvikling.</p>
<p><u>Ahmad:</u></p> <p>Ja, det beste det tilbakemelding, hva jeg trenger mer å studere...motsatt i Syria, som særlig bare de sier flink eller ikke flink...men her i Norge vi elever måte[møte] med lærer...hver en eller to måneder, med mål. Hva er målen, hva trenger å studere mer? Og forskjellig ting...</p>	<p><b>Vurdering/tilbakemelding i Norge</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekrefte.</p>	

<p><u>Aron:</u></p> <p>Ja, ja det er bra ja... hvis det melding fra lærer, du må fokusere om hva er, hva slags der de har bra eller hva er det ikke bra. Jeg må fokusere på hva feil...stadi studere] en gang til og repetere om feil.</p>	<p><b>Vurdering/tilbakemelding i Norge</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekrefte.</p>	
<p><u>Nora:</u></p> <p>Jeg liker det, det er bra...fordi du må jobbe ekstra...jeg tilbake og sjekker og noen svar riktig eller nei.</p>	<p><b>Vurdering/tilbakemelding i Norge</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekrefte.</p>	
<p><u>Iman:</u></p> <p>Ja, det er best at når jeg får tilbakemelding. Jeg vet hva jeg har skrevet riktig og hva jeg har skrevet feil, og hva jeg kan gjøre neste gang og ikke skrevet feil, ja....Det er veldig bra.</p>	<p><b>Vurdering/tilbakemelding i Norge</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekrefte.</p>	

Informantene har oppfatninger om at tilbakemeldinger og vurderinger som de får her på skolen i Norge, gir de motivasjon og lyst til å jobbe videre for å utvikle seg og lære:

Intervjuer: *...Hva slags tanker, meninger har du om tilbakemeldingen du får her?*

Iman: *Ja, det er bra, fordi de skriver alt i denne oppgave. Denne tilbakemelding og hva jeg skriver feil eller hva jeg mangler. Det er veldig bra.*

Intervjuer: *Synes du at du lærer noe av å få tilbakemelding fra oss?*

Iman: *Ja, spesielt i norsk [...]for eksempel i tentamen, jeg vet at jeg mangler ting, og jeg*



*kunne ikke forstå alt oppgave. Det var veldig bra når jeg fikk tilbakemelding...*

Dette begrunnes med at tilbakemeldingene og vurderingene de får her er noe mer enn bare kryss, bokstavkarakter, kommentarer som bra/dårlig, poeng osv. Det er for eksempel fremovermeldinger, kommentarer som forteller hva som er feil, hvordan og hva de må jobbe videre med for å utvikle seg.

#### 4.3.5 Tabell 8: Oversikt over kategorien: språkinnlæring

Innledende (åpen) koding	Fokusert ( deduktiv) koding		Selektiv koding
Fenomen(utdrag)	kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<p><u>Lucie:</u></p> <p>...jeg må ta ansvar på meg om hva eller hva jeg leser, fordi jeg vet hva jeg trenger...det er å fokusere og vet hva man trenger eller hva man lærer...lese eller gjøre lekser...spørre hvis jeg forstår ikke...gå å snakke med norske folk, er lytte om hvordan de snakker...prøve å være sammen med andre for å kunne praktisere det språk. Praktisere det...snakke, snakke, snakke...det er veldig viktig. Gjør lekser...oppgaver fra lærer, prøve å lære, lese forskjellige bøker, da lærer du nye ord og forskjellige uttrykk, og så gå ut å prate...</p>	<p><b>Språkinnlæring</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Flyktingenes oppfatninger med å lære et nytt språk er fokusert rundt det å praktisere språket, og samhandling med andre er best. I tillegg oppfattes det som viktig med grammatikk og det å følge med på læreren.</p>	<p>Språkinnlæring skjer best i samhandling med andre der man kan praktisere språket, men det oppleves også viktig med grammatikkinnlæring og god veiledning fra læreren.</p>
<p><u>Ahmad:</u></p> <p>Møte med folk og går på tv...lese boker var dag eller hårer på tv, aktivitet med folk...jeg tror aktivitet med folk det mer du lærer...lærer viser hvordan man skal lese, liksom med første med godgrammatikk...grammatikk</p>	<p><b>Språkinnlæring</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekreftes.</p>	

og hvordan uttalelse. Hvordan sier ord eksempel.			
<p><u>Aron:</u></p> <p>...du må lese boka og barneboka og pc...fokusere om de lærer...du må gå på skole...samarbeid og ja, de grammatikk, som de gir lærer...diskutere med venner...jeg må følger min lærer...hva sier det er lærer jeg kan kunne de språk...hvis du følger det lett de kunne snakke norsk...</p>	<p><b>Språkinnlæring</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekreftes.</p>	
<p><u>Nora:</u></p> <p>...oversette til arabisk...forstå hva snakke om og skrive og forklare...grammatikk greit til skole...ord greit å snakker til muntlig.</p>	<p><b>Språkinnlæring</b></p> <p>Kodes delvis i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan delvis bekreftes.</p>	
<p><u>Iman:</u></p> <p>...forklarer på «vanlig» måte, de vil forstå (vanlig måte er når lærer forklarer med å bruke bilder og situasjoner).</p> <p>...for meg det er best å lære et nytt språk at jeg skal lese barneboka og jeg skal høre på film eller noen andre som skal snakker. Det er bra at lærer gi oppgaver...får mange informasjon av oppgaver...mange ord på veggen og ord med bilder og sånne ting for å lærer et nytt språk.</p>	<p><b>Språkinnlæring</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekreftes.</p>	

Både Iman og Ahmed har klare tanker ut fra egne erfaringer, på hva som er den beste måten å lære seg norsk på. Som Iman sier, så har hun i begynnelsen mye fokus på grammatikk og å lære ord, som hun satte i system ved blant annet ved å skrive lapper som hun plasserte rundt i huset.

*Iman: Skriver ordene jeg har lært på ark, legger de på kjøkkenet, går på nettet å leser, finne informasjon, grammatikk... I begynnelsen var jeg fokusert på grammatikk, men fant ut at det var kjedelig og begynte heller å snakke mye mer, og da følte det lettere.*

Mens Ahmed, som også har lite skolebakgrunn fra hjemlandet, har erfaring fra at det er best å lære språk i relasjon med andre:

*Ahmed: Ikke bare sitte og høre på, man må være aktiv, gjøre andre aktiviteter. Da er det lettere å lære norsk.*

#### 4.3.6 Tabell 9: Oversikt over kategorien: Fysiske forhold

Innledende (åpen) koding	Fokusert ( deduktiv) koding		Selektiv koding
Fenomen(utdrag)	kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<u>Lucie:</u> Vi satt sånn vi hadde mange stoler i klassen...jeg husker på min, vi hadde sånne stoler langs tur, og det satt sånn fire elever på en stol...det er lang stol...så det var mange, vi kunne ikke få noen plass som ja...trang tida.	<b>Fysiske forhold</b>  Kodes i datamaterialet	Flyktningene har erfaring med at de fysiske forholdene på skolen i hjemlandet ikke var gode og at dette gikk ut over læring.	Når de fysiske forholdene ikke er gode nok og tilpasset gruppestørrelsen, går det ut over undervisning og læring.
<u>Iman:</u> ...men i barneskole og grunnskole de deler det	<b>Fysiske forhold</b>  Kodes bare delvis i datamaterialet	Hypotese kan bare delvis bekreftes.	

to del, en del går på morgenen og en del ettermiddag de går.			
<u>Aron:</u> ...så det er ikke moderne, de sitter som noen i ligge i stein...det er ikke nok bok, en bok i tre, en dag jeg bruker også det andere...ja, så det ja.	<b>Fysiske forhold</b> Kodes i datamaterialet	Hypotese kan bekreftes.	
<u>Nora:</u> Det er første til sjette klasse går sammen begge to, jenta og gutter sammen skole...men i grunnskole...skole til jenta alena, gutter alena.	<b>Fysiske forhold</b> Kodes bare delvis i datamaterialet	Hypotese kan bare delvis bekreftes.	
<u>Ahmed:</u> ...vi ikke eksempel sitte ved siden av hverandre, jenter og gutter...du ikke har rett å bestemme hvor du skal sitte...de som er flinke, de sitte foran, og de dårlige sitte bak.	<b>Fysiske forhold</b> Kodes i datamaterialet	Hypotese kan bekreftes	

De fysiske forholdene fremkommer av utsagnene til informanter som sier noe om dette. De fleste informantene uttrykker at erfaringene de har fra hjemlandet når det gjelder de fysiske forholdene ved skolene sine, påvirker skolehverdagen og innlæring. Noen opplevde delte klasser, der guttene og jentene ikke fikk gå i samme klasse, noen opplevde at det ikke var nok plass eller skolemateriale til alle, og noen opplevde at det var kun de flinke som får sitte foran mens de «dårlige» må sitte bak, og egentlig ikke trengte å være til stedet i det hele tatt:

*Ahmad: ...lærere sier de som, som ikke forstår ingenting, de kan stå opp og gå like ut.*

#### 4.3.7 Tabell 10: Oversikt over kategorien: Forskjell på å lære som barn kontra voksen

Innledende (åpen) koding	Fokusert ( deduktiv) koding		Selektiv koding
Fenomen(utdrag)	kategori	Hypotese som formuleres og testes	Teori formuleres
<p><u>Lucie:</u></p> <p>Ja, det er forskjellig, fordi når man er voksen så har man så mange ting å tenke på....når jeg var Uganda barn...du leker med mange barn og dere snakker hele tiden. Du snakker bare hva som kommer rett i munnen...her i Norge når man er voksen...så begynner jeg å tenke. Hva skal jeg snakke? Er det riktig? Eller noen ganger så blir man flau...kanskje de skal le av meg...når du er barn, så tenker jeg ikke mye på det.</p>	<p><b>Forskjell på å lære som barn kontra voksen</b></p> <p>Kodes i datamaterialet</p>	<p>Flyktningene har erfaring med at det er forskjell på å lære som barn kontra voksen, fordi det er mer å tenke på i livet som voksen, som gjør at det blir mindre tid til å fokusere på å lære.</p>	<p>Når man kan konsentrere seg om kun læring og seg selv, er det enklere å fokusere på å lære et nytt språk, som voksen.</p>
<p><u>Iman:</u></p> <p>Jeg tror det kommer på hver person....for meg det var lett...noen elev hvis de ikke går på skolen i hjemmeland, det blir veldig vanskelig for de å lære et nytt språk. Det er lett på en måte når man er her voksen...man</p>	<p><b>Forskjell på å lære som barn kontra voksen</b></p> <p>Kodes delvis i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bare delvis bekreftes.</p>	

<p>kan lete etter ord, og få de ordene mener og hva det betyr...hvis man er barn og lærer ny språk, jeg tror det er ikke lett å forstå akkurat hva de ordene betyr.</p>			
<p><u>Aron:</u> Ja, ja det er stor forskjell...når du startet, det var barn, de kunne alt...når du er voksen, det er vanskelig...når du kome barn her, de kunne 'fast'...når du voksen det er litt mye å tenke om familie eller noe som det.</p>	<p><b>Forskjell på å lære som barn kontra voksen</b> Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekrefte.</p>	
<p><u>Nora:</u> Ikke så mye vanskelig, men i voksen har mange ting...snakker, tanker i hus og barn, og vi skole, men ikke så mye tid...barnet har mye tid til lært og skrive og leker...ikke lager mat og tenker mye ting. Jeg bodde i Norge 5 år...mange operasjoner, bare tenker på sykehus og på kroppen og barna og mange ting, har ikke lært så mye.</p>	<p><b>Forskjell på å lære som barn kontra voksen</b> Kodes i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekrefte.</p>	
<p><u>Ahmed:</u> Ja, det er veldig forskjellig...med min</p>	<p><b>Forskjell på å lære som barn kontra voksen</b> Kodes delvis i datamaterialet</p>	<p>Hypotese kan bekrefte</p>	

erfaring for meg, det lettere...			
----------------------------------	--	--	--

Alle informantene uttrykker at det er en forskjell på å lære språk som barn kontra som voksen, men de vektlegger ulike grunner for det. Men noe av det flere nevner er at når man som voksen skal lære så har man så mange andre ting i livet å tenke på, som kan være et hinder og tar tid fra læring:

*Ahmed: når du voksen det er litt mye å tenke om familie eller noe som det.*

Kategoriene i analysen som danner grunnlag for ny teori, er funnet på bakgrunn av informasjonen jeg henter i datamaterialet, og som informantene selv bekrefter. I drøftingen av funnene i analysen vil jeg gå nærmere inn på hver teori og kommentere disse.



## 5 OPPSUMMERING AV ANALYSEN

På bakgrunn av prosessen med koding og analysering av datamaterialet har jeg kunnet utforme hypoteser, som har ledet frem til ny kunnskap, altså ny teori. Jeg har kommet frem til 7 kategorier:

1. straff
2. undervisningsspråk
3. vurdering og tilbakemelding
4. vurdering og tilbakemelding i Norge
5. språkinnlæring
6. fysiske forhold
7. forskjell på å lære som barn kontra voksen

Disse teoriene har jeg kunnet lage fordi jeg i dataene har kunnet bekrefte at det er flere like utsagn fra informantene, enten helt eller delvis, altså at flere informanter bekrefter de samme kategoriene, som er etter prinsippene i metoden grounded theory.

## 6 DRØFTING

I denne delen skal jeg presentere resultatene jeg har funnet i datamaterialet og besvare problemstillingen, der jeg vil få frem hva flyktninger forteller om hvilke erfaringer fra tidligere skolegang de har, og hvordan dette påvirker deres tanker om språkopplæring. Jeg vil drøfte og kommentere funnene mine, altså den nye kunnskapen (teorien), som har kommet frem, opp mot teori om innlæreroppfatninger og tidligere forskning på fenomenet. Jeg vil også se på andre faktorer som ikke er en del av selve problemstillingen eller prosjektet, men som kan være med på å belyse og forklare utsagn til informantene, for eksempel faktorer som traumer og læringsstrategier. Dette fordi det vil være med på å understøtte og forklare både faktorer som dukker opp i drøftingen, og oppfatninger elevene har på det om å lære. I denne delen kommer jeg ikke til å vise til alle informantenes utsagn i hver kategori, men trekker ut noen som belyser fenomenene jeg drøfter. Funnene vil uansett være grunnet i alle informanternes datamaterialet, helt eller delvis, noe som kommer frem i tabellene i analysedelen. Jeg vil drøfte og kommentere hver teori isolert før jeg til slutt trekker alt sammen i en felles drøfting og oppsummering.

På bakgrunn av at dette er en erfaringsbasert master, vil jeg i drøftingen ofte henviser til mine egne erfaringer fra klasserommet og i undervisning tilknyttet informantene.

Når jeg henviser til sitat fra informantene, settes dette i kursiv, for å lettere lese og skille disse ut.

### 6.1. Drøfting av kategori: Straff

Den første kategorien fant jeg hos Ahmed, og som jeg kunne kode helt eller delvis hos alle informantene, var *straff*. Basert på denne koden, kunne jeg formulere en hypotese om at; *flyktningene har erfaring med at de blir straffet i undervisningen i hjemlandet og teorien; fysisk straff eller regulering kan bidra til lite motivasjon og stress for å lære, og kan skape en negativ holdning til skole.*

*Ahmed: [...] ho slår deg med en gang [...] hvis du ikke klarer å presentere eller lese noenting eller skriftlig, også de slår.*

Den samfunnsmessige holdningen til utdanning kan være preget av varierende politikk og oppfatninger, som flyktninger har vært del av, slik som en av informantene, «Ahmed». Han

opplever mye fysisk straff og at det var stor autoritet på skolen i hjemlandet, som han uttrykker er diktatur:

*[...] på morgen vi sitter foran, foran i skole og vi høyere, høyere staten og presidenten. Det var korrupsjon du vet, det diktaturland».*

Han sier også at han ble fysisk straffet hjemme av sin far, for han hadde også «*strenge regel*». I datamaterialet forteller han at han sluttet på skolen, fordi han opplever ikke at det er noe å lære der, likevel, annet enn å få straff:

*Ahmed: [...] jeg vil ikke gå å studere...*

Koden, straff, fant jeg også hos Lucie, og jeg kunne støtte en antakelse om at voksne innlærere kan ha erfaring med straff på skolen i hjemlandet. Hennes erfaring fra skolen var at dersom du for eksempel ikke hadde gjort lekser eller kom for sent, så ble du straffet ved å bli slått:

*Lucie: [...] så hvis du ikke vet hva læreren spør om, da de slår deg, så denne var systemet [...]hvis du ikke har gjort det, da får du, da var det punishment, da får du straff, ja! [...] Hvis du kommer for sent det samme systemet, da slår de, de slår deg, for at du skal komme alltid på riktig tid [...].*

Både i Ahmed, Iman og Lucie sine skoleerfaringer opplever de alle å få fysisk straff på skolen. Dette kan føre til at skolen forbindes som traumatisk og angstfylt, noe som kan være et hinder for å lære. Traumer innebærer blant annet en skade på kroppen, enten fysisk eller psykisk. Det kan for eksempel være psykisk skade relatert til stressbelastning (Weisæth og Dalgard, 2000). Så flyktingers erfaring fra sine hjemland vil være medvirkende til hvordan de lærer språk i Norge. Dette belyser Johnsen et al. (Johnsen et al., 2008). Ahmad sin oppfatning av skolen er at den er autoritær og diktaturstyrt. Det politiske diktaturstyret i hjemlandet kjennes i hele samfunnet:

*Ahmad: [...] på morgenen vi sitter foran skole og vi høyere staten og presidenten [...] det diktaturland.*

Nora og Aron, nevner ikke det samme når det gjelder fysisk straff, som Ahmed, Iman og Lucie, men de uttrykker at det på skolen i hjemlandet ble utøvd en form for straff, ved at de ble plassert bakerst i klasserommet, for de som hadde utføring med å lære:

*Nora: [...] blir det dårlig karakter sitter bak, og noen de er flinkest sitter foran.*

Utsagnene her er ikke direkte en innlæreroppfatning på hvordan han ser på språkinnlæring, men er en av faktorene som spiller inn. For innlæreroppfatninger handler blant annet om hva som motiverer, holdninger, oppnåelse, angst og suksess (Abdi og Asadi, 2015). Dette har Ahmed tydelige oppfatninger på. Oppfatningene og erfaringene til Ahmed er at dersom du ikke er flink på skolen eller klarer, så får du straff, og det gir ikke noe motivasjon, lyst eller ønske om å gå på skolen. Skolen blir ikke et sted der man mestrer og utvikler seg, men heller et sted som skaper angst og frykt for å bli slått, i hans tilfelle. Dette gjenspeiler møtet hans med den norske skole, der han som elev, i begynnelsen var svært negativ til skolen i Norge. Da han var min elev, hadde jeg erfaring med at han ofte uttrykte at det var diktatur i Norge også, dersom han ble stilt ulike krav til som han følt at han ikke mestret.

I dag vet man at straff ikke har god effekt på læring og motivasjon, og at læring skjer best i trygge omgivelser, og at det er viktig med fysisk trygghet for videreutvikling og læring (rvtssor.no).

## 6.2. Drøfting av kategori: undervisningsspråk

Informantene mine kommer fra ulike land, og flere av de hadde allerede erfaring med å lære et nytt språk, allerede før de kom til Norge. Koden, *undervisningsspråk*, kunne jeg kode helt eller delvis ut i fra informantenes datamateriale, og derfor kunne jeg formulere en hypotese om at; *flyktninger har erfaring med at undervisningsspråket ikke var på morsmål, i sitt hjemland*. I dataene til Aron, fant jeg koder på at han fikk undervisning på et språk, engelsk, som han ikke kunne. Da han begynte i femte klasse, ble all undervisningen gitt på engelsk, noe som han ikke hadde forutsetninger for å kunne skjønne:

*Aron: [...] det er alle english, alt fag av english.*

På bakgrunn av det han har fortalt om at det opp til femte klasse bare ble snakket morsmål, og at den engelskundervisningen som var gitt frem til da, uttrykker han ikke var god, så erfarte han at det var vanskelig å lære:

*Intervjuer: [...] kunne du engelsk fra før av?*

*Aron: [...] ja, nei, fordi det har ikke moderne [...] lærer kome og skrive i tavla, og så studenter alles kopi.*

Aron opplevde at det var utfordrende å lære når man ikke har språk som tilsier at man skal kunne forstå det som blir sagt. Det han opplevde er det man kaller for et *'lingua franca'*, det blir brukt et språk i innlæringen som er fremmed (Engen og Kuldbrandstad, 2004, s.11). Det er det samme han og de andre opplever i engelskundervisningen de får ved grunnskolen i Norge også. I undervisning har jeg stadig fått tilbakemelding på at engelsk er det faget som de fleste synes er vanskeligst og som de fleste strever mest med. Og i dette tilfellet har informantene noen klare oppfatninger for hva som må gjøres for at de skal kunne lykkes, nemlig at lærer oversette og forklare:

*Nora: [...] oversette til arabisk.*

*Iman: [...] forklare på 'vanlig' måte (vanlig måte, forklarer hun, er når lærer forklarer med å bruke bilder og situasjoner).*

Informantene opplever i Norge også å få undervisning på et språk de ikke kan, dette prøver man å kompensere ved å oversette til morsmål. Dette belyses i LK20 som sier at: *[...] flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs*(udir.no). Det samme påpeker læreplanen for grunnleggende norsk, som sier at, *norskopplæringen skal bygge videre på elevens kompetanse, erfaringer og ferdigheter* (NOR07 – 02). Her understrekes det i læreplanen at elevenes språklige bakgrunn skal være en ressurs. Jeg erfarer fordelene med at elevene kan hjelpe hverandre med oversettelser, der jeg som lærer kommer til kort og ikke klarer å få formidlet det jeg vil. Men det kan diskuteres hvor mye man skal tillate å bruke morsmål, og i hvilke situasjoner er det viktig og nyttig, i språkinnlæringen.

Hos Lucie kan det bare delvis kodes, og hypotesen kan derfor bare delvis bekreftes hos henne, for hun sier at hun fikk undervisning på et språk som ikke var morsmål, samtidig som hun uttrykker at dette språket var kjent, for hun kan flere språk:

*Lucie: [...] vi brukte språket på skolen, som er ugandisk språk, som heter kuriankore [...] hvis jeg er hjemme [...] da snakker jeg swahili.*

Lucie forteller i intervjusituasjonen at hun kan flere språk, ikke alle flytende, men nok til at hun kunne snakke med naboer og venner. Bakgrunnen til Lucie er at hun har kongolesisk nasjonalitet, men er oppvokst i en flyktningeleir i Uganda. Uganda har en av verdens største flyktningeleire og huser over 15 millioner mennesker på flukt, hovedsak fra Sør-Sudan og Den demokratiske republikken Kongo (flyktningehjelpen.no). Hun har levd et liv der hun har vært eksponert for mange ulike språk, alt fra offisielle språk til små stammespråk. Lucie er

den av informantene som har lært seg norsk, fortest og tatt til seg språket lettest, av alle informantene. Dette kan ha en sammenheng med alderen, da hun er yngst av informantene, og en annen grunn, kan være nettopp på grunn av hennes flerspråklige eksponering, har lettere for å forstå og tilegne seg språk. Mange barn vokser opp med mer enn et førstespråk. Engen og Kulbrandstad (2004) definerer termen førstespråk slik:

*«Med førstespråk mener vi en persons muntlige, eventuelt også skriftlige hovedspråk. Vanligvis vil dette være det første språket eleven har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til.»*

Førstespråket er altså det språket man bruker i kommunikasjon i hverdagen og som man har et nærest forhold til. Men det er flere som har mer enn et førstespråk. (Monsen og Randen, 2017, s. 10). Flyktingene som går på voksenopplæringen i Norge, snakker et annet morsmål. Mange av dem snakker også et annet språk, i tillegg, som de benytter i sin hverdag. Jeg har erfaring med at det for eksempel er flere som snakker arabisk i tillegg til sitt morsmål, som kan være tigrinja eller swahili. Det vil ikke si at de kan skrive på arabisk, men kun snakke språket muntlig. Iman snakker arabisk, men morsmålet hennes er kurdisk. Men i hennes tilfelle kan hun både snakke og skrive arabisk, fordi hun måtte lære seg det på skolen, da det var ulovlig å snakke kurdisk:

*Iman: [...] men det var ikke lov å snakke kurdisk på skole.*

På grunn av at hun ikke fikk hverken opplæring eller lov til å snakke morsmålet sitt, på skolen, kan hun nå i voksen alder ikke skrive og lese på morsmål. Hun har en oppfatning om at det er vanskelig å tilegne seg, men at hun skal klare det nå som hun lærer engelsk, for kurdisk har samme bokstav (alfabet) som engelsk.

I følge forskning viser det seg at et andrespråk blir innlært i en kontekst hvor majoriteten snakker det aktuelle språket som morsmål (Monsen og Randen, 2017, s. 10). Dette betyr at innlæreren må bruke språket kommunikativt i samfunnet, samtidig som man er i innlæringen. Det må flyktingene som kommer og skal lære seg norsk, da de skal lære et andrespråk i en kontekst der majoriteten snakker norsk. Lucie har erfaring med dette da hun sier at hun måtte lære kuriankore på skolen, som også var det språket som ble undervist i:

*Lucie: [...] jeg lærte sånn kuriankore.*

I følge den kanadiske forskeren, Jim Cummings, tar det fra to til tre år å utvikle et andrespråk, som er funksjonelt nok til å bruke i hverdagslivet. Mens det tar fra fem til sju år å utvikle et

akademisk skolespråk. Dette bekrefter også andre studier som også samtidig legger vekt på at det vil være store individuelle forskjeller (Monsen og Randen, 2017, s. 31). I Iman sitt tilfelle igjen, tolker jeg at det er dette som skjer, for da hun begynte på skolen, fikk hun ikke lære på sitte eget morsmål. Hun måtte lære et nytt språk i tillegg til å lære fag, på dette nye språket. Dette uttrykker hun var utfordrende og vanskelig og førte til at hun måtte bruke lengre tid på skolen, da hun ikke fikk gå videre i skoleløpet før hun klarte å oppnå gode nok språkkunnskaper:

*Iman: [...] jeg var på samme klasse i to år [...] det var på grunn av språk.*

Som hun påpeker videre, så kunne elevene gå i samme klasse i mange år, på grunn av at språket ikke var bra nok:

*Iman: [...] de kan være i samme klass i mange år [...] det var på grunn av språket, fordi du måtte lære deg arabisk, som var vanskelig.*

Det kan være flere ulike grunner til at hun ikke fikk utviklet språket slik det var forventet. Men på bakgrunn av det Iman forteller vil det være naturlig å tenke at språkopplæringen på skolen hennes ikke tok hensyn til eller la forholdene til rette for at hun skulle lære og utvikle seg. Morsmålet hennes, kurdisk, og det har et annet alfabet enn det arabiske, som hun måtte lære på skolen. Ut ifra det hun forteller om undervisningen og lærerrollen, er det tydelig at hun i opplæringen ikke har fått den støtten og hjelpen hun trengte for å lære et nytt språk. Fokuset på innlæringen kan også ha vært mye pugging og ikke mye samhandling med andre. Iman forteller at hun snakket kurdisk hjemme, og det var kun på skolen at hun snakket arabisk, i den grad hun snakket arabisk med sine medelever og lærer. Hun oppgir at de kurdiske elevene ikke fikk snakke kurdisk sammen på skolen heller, slik at det er naturlig å tro at hun ikke fikk snakke og øvd arabisk, så mye på skolen.

Informantene mine forteller og gir meg deres oppfatninger om at lærerne i hjemlandet underviste på et språk som elevene ikke kunne og at det kunne virke som at lærerne heller ikke var opptatt av at elevene faktisk lærte. Dette kan Iman bekrefte med sitt utsagn:

*Iman: De kommer og bare snakker, snakker, snakker selv om de kan forklare på en annen språk man kan forstå, og kan lære bedre, men de gjorde ikke det[...] de føler seg stor og sånne ting, jeg kan ikke forklare akkurat denne ord.*

På bakgrunn av hypotesen har jeg formulert en teori om at: *når undervisning foregår på et språk man ikke forstår, kan det føre til at læring ikke skjer.* Dette har informantene mine vist

og bekreftet helt eller delvis i datamaterialet, og deres oppfatninger om det å lære gjennom et språk man ikke kan, er like og de er unisont enige. Undervisning på et språk man ikke kan, gir ikke læring, men kan heller gjøre innlæringen vanskelig, frustrerende og umotiverende.

### 6.3 Drøfting av kategori: vurdering og tilbakemelding

Vurdering og tilbakemelding praktiseres ulikt, og med informantenes ulike bakgrunn, er det interessant å se på hva de forteller om oppfatninger av vurdering og tilbakemelding, og betydningen av dette.

I Ahmed sine data finner jeg koder på ulike vurderingsformer. En av vurderingsformene er tallkarakterer, mens annen tilbakemelding er fysiske, det vil si at man får en fysisk reaksjon ved å bli slått. Slik som Ahmed beskriver:

*[...] jeg er hvis dårlig suksess og han slå, og sa du ikke er som menneske.*

Han har dårlig erfaring med skolen og er den informanten som har minst skolegang fra hjemlandet. Det han forteller om tilbakemeldinger han fikk av lærerne sine, var at han ble mye slått. Dette er nok en stor grunn til at han ikke ville gå på skole:

*[...] på grunn av de slå mye, mye, jeg har bestemt, jeg vil ikke.*

Jeg har funnet koden, i de andres datamaterialet og utformet hypotesen om at; *flyktninger har erfaring med at vurdering og tilbakemeldingene ikke var gode tilbakemeldinger som ga de noe utvikling og teorien; Når tilbakemeldingene ikke er gode og begrunnes, fører det ikke til utvikling og mestring.* Iman uttrykker at tilbakemeldingene var korte og enkle:

*Iman: [...] de skriver at denne oppgaven jeg har skrevet riktig, og den er feil og de skriver karakter.*

Når jeg spør henne om hva hun gjorde med tilbakemeldingene som hun fikk i hjemlandet, sier hun: «*Ingenting, ingenting, nei*». Men når jeg spør hva hun gjør med tilbakemeldingene hun får her på skolen i Norge, sier hun: «*Ja, de første årene jeg gjorde ingenting, jeg bare kaste. Men nå, jeg vet at det er viktig for meg å vite det*». Når Iman sier at hun i begynnelsen ikke gjorde noe med tilbakemeldingene hun fikk her, kan det være fordi hun ikke var vant til det, siden hun ikke gjorde noe med de i hjemlandet heller, fordi der erfarte hun at tilbakemeldingene ikke ga henne utvikling og læring. Men at hun etter hvert forstår at det er



nyttig og god hjelp med tilbakemeldingene, for de er viktige tilbakemeldinger som skal gi henne læring.

I datamaterialet til Lucie, finner jeg flere koder på vurdering og tilbakemeldinger, der hun har oppfatninger om fenomenet. Hun uttrykker at vurdering og tilbakemeldingene var lite fruktbare, som ikke ga henne noe videreutvikling og læring:

*Lucie: Tilbakemelding...?? Nei, han bare sjekke svaret, hvis det er feil gjøre sånn (viser med hendene at han setter kryss) [...] han skriver ikke mer at du må gjøre sånn mye bedre sånn hvis du gjorde sånn, nei.*

I Norge er vurdering og tilbakemelding relevant i forhold til læring og utvikling, noe som også er grunnet i læreplanene. God vurdering og tilbakemelding har stor innvirkning på elevenes læring (udir.no). Når informantene mine møter det norske skolesystemet med sine oppfatninger av vurdering og tilbakemelding fra sine hjemland, kan det være utfordrende, både for elev og lærer. Som Iman sa, så brydde hun seg ikke om tilbakemeldingene hun fikk her, og det kan da bli en konflikt i forhold til hva læreren vil oppnå. Når Iman møter skolen i Norge med oppfatningen om at ikke tilbakemeldingene er viktige, mens læreren på den andre siden forventer at tilbakemeldingene må leses og jobbes videre med vil det bli en uoverstemmelse. Når innlæreroppfatningen og læreroppfatningene ikke er overens, så kan det oppstå en konflikt og en 'mismatch' og som fører til at læring fremmes (Ellis, 2008, s. 24). Benson og Lor konkluderer med at læreren ikke bare må vite hva deres elever tror om språklæring, men også om deres oppfatninger er funksjonelle eller dysfunksjonelle, og hvordan man kan få modifisert disse dysfunksjonelle oppfatningene (Benson og Lor, 1999, s. 471)

#### 6.4 Drøfting av kategori: vurdering og tilbakemeldinger i Norge

Denne kategorien henger sammen med forrige kategori. Den kan ses på som en sammenligning med de oppfatningene som informantene har om vurdering og tilbakemeldinger fra hjemlandet.

Kodene jeg fant hos Lucie, og som jeg kunne kategorisere under, *vurdering og tilbakemelding i Norge*, finner jeg igjen hos alle informantene. De bekrefter alle at det å få tilbakemeldinger og vurderinger fra lærerne her i Norge, er bra:

Lucie: [...] ja, for når du får tilbakemelding, så vet du hva du har gjort feil og hva du må gjøre for at ting skal bli riktig. Jeg lærer noe av det, ja.

Jeg har derfor kunne formulert en hypotese om at, *flyktningene har erfaring med at vurdering og tilbakemeldingene de får på skolen i Norge, er nyttige og oppleves som en hjelp for å lære mer og utvikle seg og teorien; Når tilbakemeldingene og vurderingene oppleves som oppriktig og nyttig, fører det til læring og utvikling.* Det kan virke som at de forstår hvorfor de får tilbakemeldinger og vurderinger, at det er til deres eget beste for å vite hva man kan og hva man bør jobbe mer med, for å utvikle seg. For i motsetning til erfaringer fra hjemlandene, er tilbakemeldingene svært viktig i forhold til læring, og at gode tilbakemeldinger fra læreren spiller en stor rolle i prosessen.

I Iman sitt datamaterialet finner jeg at hun har oppfatninger om hva en god tilbakemelding er, når hun sammenligner vurdering og tilbakemeldingene hun får her i Norge, mot de hun fikk i hjemlandet:

Iman: *Ja, det er best når jeg får tilbakemelding, jeg vet hva jeg har skrevet riktig og hva jeg har skrevet feil, og hva jeg kan gjøre neste gang og ikke skrive samme feil [...] det er bra fordi de skriver alt i denne oppgave. Denne tilbakemelding og hva jeg skrive feil eller hva jeg mangler. Det er veldig bra!*

Kodene som jeg finner hos Ahmed, bekrefter kodene hos de andre informantene også, og oppfatningene han har på dette er i samsvar med de andres:

Ahmed: [...] *motsatt som i Syria, som særlig bare sier flink eller ikke flink [...] i Norge elever måte(møte) med lærer [...] hver en eller to måneder, med mål.*

Her forklarer og sammenligner han vurderinger og tilbakemeldinger han fikk i hjemlandet mot de han får i Norge. Det er tydelig at hans oppfatninger av tilbakemeldingene som han tidligere har fått, ikke er viktige, men at han i møte med den norske skolen virker som at han forstår at det er en grunn for dette. Som han påpeker, så har han møte med læreren hver måned eller annenhver måned, der det blant annet settes mål for læringen hans.

I forhold til det man vet fra forskning på innlæreroppfatninger, er for eksempel dette med retting av feil fra læreren en viktig faktor i forhold til språklæring. I studien til Abraham og Vann (1987), av to språkinnlærere, fant de at innlæreroppfatninger har en effekt på læringsutbyttet. Begge hadde oppfatninger på blant annet at det å få rette feil, var viktig (Ellis, 2008). Informantene mine har gitt meg tilbakemelding på at vurderingene de fikk i

hjemlandene sine, stort sett var basert på retting av feil. Som Lucie, forklarer, så settes det bare et kryss ved svarene/oppgavene som er feil. Dette kan ha noe å si for deres oppfatninger, i møte med vurderinger i den norske skole, der vurdering og tilbakemelding har som mål og hensikt å gi utvikling og læring (udir.no).

Alle informantene har de samme oppfatningene om at tilbakemeldingene må være nyttige og gi dem noe, for at man skal investere tid til å gjøre noe med de. Jeg vil komme tilbake til dette med å investere i språklæringen sin, senere.

## 6.5 Drøfting av kategori: språkinnlæring

I denne kategorien går jeg inn på selve språkinnlæringen og får frem informantenes oppfatninger av hvordan de lærer et nytt språk. Informantene har ulike innlæreroppfatninger, der noen er ulike og noen er de enige om. Blant annet dette med å lære i samhandling med andre og i naturlige kontekster, er en oppfatning som alle trekker frem som viktig for språkinnlæringen deres.

Lucie har mange innlæreroppfatninger på hvordan språkinnlæringen bør foregå. En av oppfatningene hennes er at hun må selv ta ansvar og være bevisst på hva hun trenger. Dette er i tråd med innlæreroppfatningene som kom frem i Benson og Lor (1999) sin studie av studenter ved Univerity of Hong Kong, der deres oppfatninger var:

*'Whenever we decide to learn a language, we must put in effort'*. (Benson & Lor, 1999, s.460).

Dette belyser akkurat det Lucie også påpeker, nemlig at man må investere i og bruke tid på å lære: *Jeg må ta ansvar på meg om hva jeg leser [...] fokusere og vet hva man trenger eller hva man lærer*. Lucie, som tidligere nevnt, kan flere språk, mer eller mindre, er godt kjent med å lære språk. Hun har oppfatninger om at det å lære sammen andre og snakke språket i naturlige settinger, er viktig for at hun skal lære seg norsk. Dette belyses i studien til Golden og Steien (2018), der en av informantene uttrykker nettopp dette med viktigheten av å kunne snakke med andre for å lære seg språket. Som hun sier: *praktisere, snakke, snakke, snakke... det er veldig viktig*. Da jeg kjenner Lucie godt siden jeg har vært læreren hennes, vet jeg at hun var aktiv og oppsøkte steder der hun kunne snakke norsk. I klasseromssituasjoner kunne hun ofte gi tilbakemeldinger på forespørsler fra medelever, som snakket til henne på morsmål, om å snakke norsk. Grunnen til at Lucie oppnådde et høyere nivå, B1, på kort tid, kan

forklares og tolkes på bakgrunn av hennes flerspråklige kompetanse og erfaring, og hennes oppfatninger ved å lære seg språk. Det kan også være andre grunner, som en stor motivasjon til å gå på videregående og få seg en utdanning og/eller i tillegg til hennes unge alder. Motivasjonen hennes er videre utdanning og jobb, og hun har da en positiv holdning til å lære språket (Monsen og Randen, 2017, s. 30).

Aron, Ahmad og Nora er de tre som nevner grammatikk, som en av faktorene. De nevner eksplisitt at grammatikk er viktig for å lære språk. I studien til Shawn Loewen og hennes kollegaer (2009), kom det frem at noen verdsatte grammatikkundervisningen mer enn andre. I studien til Nina Spada og hennes forskningskollegaer (2009), kom det fram at studentene foretrakk å lære grammatikk separat fra eller innebygd i kommunikativ praksis (Lightbown og Spada, 2013, s. 91). Mine informanter kommer fra ulike skolebakgrunn, men de kommer alle fra en tradisjon der for eksempel prøver og oppgaver ble gitt som 'multiple-choice' oppgaver, noe flere av de påpeker i datamaterialet. Der pugging og oppramsing er den strategien som blir brukt. Med dette i grunn, kan det tenkes at grammatikkundervisning har vært sentralt i opplæringen av språk, i hjemlandet deres, og at det er på bakgrunn av disse erfaringene at de har oppfatninger om at grammatikkundervisning er viktig for å lære språket. I den norske skolen er grammatikk begrepet blitt svekket og mindre fokusert. I engelske og amerikanske effektstudier fra 1950 – tallet og oppover, omtales grammatikkundervisningen blant skriveforskere at grammatikkundervisningen ikke har noen påvisbare effekter på elevenes skriving. Men dette er først og fremst knyttet til elever som har språket som førstespråk, altså norsk i dette tilfellet. I andre språks – og fremmedspråksundervisningen er det omstridt om hvor mye man skal fokusere på grammatikkundervisningen. (utdanningsforskning.no). Når informantene nevner grammatikkundervisning spesielt, som viktig for det å lære språk, kan det oppstå en konflikt mellom elev og lærer i forhold til innlæringen.

Ahmad snakker engelsk, flytende gresk, og har et bedre norsknivå enn mange i hans kategori, ved skolen han går på. Han er blant de eldste av informantene, han sluttet tidlig på skolen og har dermed også minst skolegang. Han har likevel klare oppfatninger på hvordan han har tilegnet seg disse språkene:

*«Jobbet på båt med folk fra India og Filippinene og sånn. Snakket engelsk, jeg har lært engelsk sånn, ikke på skolen. Jeg bodde i Hellas og lærte fullt språket på et år. Jeg lærte fort på grunn av jobben i firmaet, bygge hus. Vi var trehundre som jobbet der og bare tre personer snakket arabisk, og de som var arabisk snakket ikke med meg».*

Benson og Lor peker på at innlærerens egne preferanser og strategier kan være like gode for innlæringen:

*«Although it is generally acknowledged that learners can learn equally well by following their own preferences and styles, it is also assumed that certain attitudes and behaviours may be more enabling than others»* (Benson & Lor, 1999, s. 459).

Slik som Lucie, er Ahmad også tydelig på at det er i samhandling med andre, som er hans oppfatning på hva som er den beste måten å lære språk på:

*‘Møte med folk [...] jeg tror aktivitet med folk det mer du lærer.*

Andre oppfatninger, som å bruke visuelle hjelpemidler, er også noe informantene understreker er viktig i språkinnlæringen. Flere av de nevner spesielt bruk av bilder og barnebøker (billedbøker), som er en god støtte i innlæringen. Bruk av visuelle hjelpemidler i undervisningen er det fokus på i læreplanen for voksne innvandrere i norsk og samfunnskunnskap (kompetansenorge.no) Det kan derfor tenkes at dette har gitt dem oppfatninger og erfaringer om at det er en god støtte i innlæringen. På bakgrunn av datamaterialet har jeg formulert en hypotese; *flyktningenes oppfatninger med å lære et nytt språk er fokusert rundt det å praktisere språket, og samhandling med andre er best. I tillegg oppfattes det som viktig med grammatikk og det å følge med på læreren, og teorien; språkinnlæring skjer best i samhandling med andre der man kan praktisere språket, men det oppleves også viktig med grammatikkundervisning og god veiledning fra læreren’.* Jeg leser av informantenes fortellinger at de har flere oppfatninger på hva som er god språkinnlæring. De har oppfatninger om hva de må gjøre selv, for at de skal lære, slik som Lucie, som har oppfatninger om at hun må gjøre jobben, det er hun som skal lære et nytt språk, og da må bestemme seg for å investere tid til det. De har også oppfatninger om hva jeg som lærer må gjøre, blant annet å gi gode instruksjoner, med å forklare, vise bilder, modellere osv. Samtidig er oppfatningen og viktigheten av å lære grammatikk en oppfatning flere deler, og det at den beste måten å lære et språk på er å bruke det i samhandling med andre. Når Ahmad snakker flere språk, og forteller at det er i samhandling i ulike kontekster at han har tilegnet seg disse språkene, er det verdifull informasjon å ta med seg som lærer. Bruken av muntlige øvelser og spesielt bruken av andre læringsarenaer enn bare klasserommet, må man kanskje tillegge større vekt i opplæringen. Lucie nevner at hun også oppsøker flere steder, der hun må bruke norsk, og får praktisert mye, som for eksempel i kirken, i frivillige organisasjoner, på språkkafé osv. Dette belyser også Tanaka (2004) i sin studie av japanske studenter, som skal

lære seg engelsk.: «*They recognized over time that they could not just rely on the language lessons they received and saw the importance of their own efforts and aptitude for learning English*». Det er kanskje fruktbart å se på organiseringen av skoledagen til flyktningene som skal lære norsk. Det er ikke sikkert at den tradisjonelle skolehverdagen fra 08.30 – 14.00 er den mest ideelle i forhold til å lære språket på. Kanskje man burde tilby undervisningen utenfor skolen lokale og tidsaspekt, og heller legge opp til en mer fleksibel undervisning, på bakgrunn av oppfatningene som informantene selv gir. Det samme belyser Abraham og Vann (1987) i sin studie der to av studentene understreker betydningen av å skape situasjoner utenfor klasserommet, for å kunne praktisere språket så mye som mulig (Ellis, 2008, s. 11).

## 6.6 Drøfting av kategorien: Fysiske forhold

Noe av det jeg har spurt informantene om er dette med de fysiske forholdene ved skolen i hjemlandet. Vi vet at det er ulike skoleforhold der de kommer fra. Aron forteller blant annet at han ikke begynte skolen i det hele tatt, før han var 12 eller 13 år, fordi han bodde i en liten landsby og ikke i byen. På den tiden var det ikke så mange skoler rundt omkring, fordi landet hans var under styre av Etiopia. Så selve skolen var ikke like lett tilgjengelig for alle:

*Aron: Jeg har ikke mulig til å gå på skole, så jeg starte skole, jeg var start i 12 eller 13 år.*

Dette med de fysiske forholdene har nok ikke en direkte årsak til språklæring, men det kan være en faktor som forklarer og beskriver oppfatningene til informantene om undervisning og læring. I norsk skole er det fysiske læringsmiljøet lovfestet etter paragraf 9a – 7 i opplæringsloven, og sier at, *skolene skal planlegges, bygges tilrettelegges og drives slik at det blir tatt hensyn til trygghet, helsa, trivsel og læring til elevene* (lovdata.no). Det sier seg selv at dersom man ikke har nok bøker, men må dele bøker med to andre, så blir ikke innlæringen god nok. Aron forteller at de måtte være tre elever per bok og de kunne derfor bare ta med seg hjem boka hjem hver tredje dag. I tillegg var det ikke nok sitteplasser til alle i klasserommet, så noen måtte sitte på gulvet, fordi det var mange elever i klassen. For et barn som skal konsentrere seg om å lære, vil det være en utfordring bare at man er 40 elever sammen i et rom.

Koden om de fysiske forholdene fant jeg helt og delvis i de andre informantene, som ledet til kategorien '*fysiske forhold*'. Lucie forteller at de var ca 80 elever i klassen, som satt på lange benker, og at dette var veldig trangt. Det var også vanskelig for læreren å passe på alle

elevene, så det ble oppnevnt en elev som skulle stå fremme å skrive ned de elevene som ikke fulgte reglene, snakket eller var uoppmerksomme:

*Lucie: [...] da lærer velge en elev som skal står å sjekke hvem som snakker [...]*

Eleven som skal stå å passe på og notere ned sine medelever, kan umulig få noe særlig utbytte av undervisningen. Mens fokuset på elevene som blir iakt tatt, kan i større eller mindre grad være fokusert på om man er notert ned eller ikke. Lucie sier nemlig at de som fikk navnet sitt på lappen, ble på slutten av dagen, slått:

*Lucie: [...] da kaller læreren de elevene og begynte å slå de elevene [...]*

De fysiske forholdene på skolen i hjemlandet kan være en av grunnene til at Lucie ikke tok skolen veldig på alvor. Hun oppgir at hun ikke brydde seg så mye om skolen, slik som hun gjør nå, selv om hun risikerte å få straff, når hun ikke gjorde det som ble pålagt.

Iman, Nora og Ahmad oppgir at de ikke gikk i blandede klasser, men guttene og jentene var adskilte. Dette er nok på bakgrunn av kultur og tradisjoner fra deres felles hjemland. I tillegg oppgir Ahmad at det var læreren som bestemte hvor du fikk sitte i klasserommet og at dette ble plassert etter hvor flink du var på skolen:

*Ahmad: [...] de som er flinke, de sitte foran og de dårlige sitte bak.*

Dette er motsatt av tankegangen man har i den norske skolen, og som jeg selv erfarer, om at man gjerne plasserer de elevene som trenger ekstra oppfølging og har utfordringer, lengst fremme. Det er ulike grunner for dette, blant annet at man vil ha lett tilgang til eleven, både med øyekontakt og nærhet, for å kunne lettere hjelpe og støtte når man ser at det trengs. Dessuten har man nok en tanke om at de flinke elevene klarer seg bra uansett, så de kan være mer selvstendige og overlates litt mer til seg selv. Slik vil det jo ikke være for Ahmed i klasserommet i hjemlandet, for han, som hadde utfordringer med å lære ble plassert bakerst. Dette vil jeg tro var med på å gi signaler til han om at man ikke hadde tro på han og at det ikke var noen vits å bruke tid på han.

Kodene i datamaterialet ga meg funn som ledet til hypotesen om at, *flyktingene har oppfatninger om at de fysiske forholdene på skolen i hjemlandet ikke var gode og at dette gikk ut over læringen*. Og ut i fra denne formulerte jeg teori, ny kunnskap om at, *når de fysiske forholdene ikke er gode nok og tilpasset gruppestørrelsen, går det ut over undervisning og læring*. Jeg tolker derfor at oppfatningene som informantene mine har om de fysiske

forholdene er ganske sammenfallende, og at det de uttrykker er at det var utfordrende å lære under slike forhold.

## 6.7 Drøfting av kategorien: Forskjell på å lære som barn kontra voksen

I denne kategorien vil jeg få frem oppfatningene informantene har om det å lære og gå på skole i hjemlandet som barn, kontra det å gå på skole som voksen i Norge og drøfte funnene.

Når flyktningene kommer til Norge som voksen og møter den norske skole, vil det være naturlig at det vil oppstå konflikt i og med dette møtet. Dette fordi flyktningene som kommer fra andre skolesamfunn, er dannet etter deres kultur, tradisjon og verdier, og disse er ofte veldig ulike de norske.

På bakgrunn av funnene har jeg kommet frem til hypotesen; *flyktningene har erfaring med at det er forskjell på å lære som barn kontra voksen, fordi det er mer å tenke på i livet som voksen, som gjør at det blir mindre tid til å fokusere på å lære, og teorien; når man kan konsentrere seg om kun læring og seg selv, er det enklere å fokusere på å lære et nytt språk, som voksen.*

Ahmad for eksempel er dannet i et skolesystem som ser på han som et menneske som ikke er like mye verdt, vil ha utfordringer i møte med den norske skolen, når han møter den i voksen alder:

*Ahmad: [...] han slå og sa du er ikke som menneske.*

Han har allerede en førforståelse på hva skole er, noe som er negativt for hans del, men har ikke erfaringer om hvordan skolen i Norge er. Hans oppfatninger av å gå på skole som barn i hjemlandet er kun negative og han uttrykker at han ikke har lært noe der. De emosjonene han har i forhold til skolen er i utgangspunktet negative, og det synet han har hatt på det å være elev, er farget av de erfaringene han har hatt fra skolegangen i hjemlandet. Dette kan påvirke skolegangen i Norge. Det han sier at han har lært, har vært i voksen alder, gjennom selv å være aktiv og i situasjoner der han har måtte lære seg språket, og det er disse oppfatningene han har på å lære språk som voksen, i Norge:

*Ahmed: [...] man kan ikke bare å sitte på skole og håre denne språket. Hvis man gjør andre aktiviteter, jeg tro det mer lettere for å lære norsk.*



Som voksen, noe Lucie også har påpekt, er at man kanskje er mer påpasselig når man snakker, med tanke på å snakke feil og ikke har riktig uttale:

Lucie: [...] *noen ganger blir man flau, kanskje skal le av meg, men når du er barn, så tenker jeg ikke mye på det, så ja det er helt forskjellig.*

I Horwitz (1988) studie, sa 77-88% av fremmedspråkstudentene seg enige i påstanden: «It is easier for children than adults to learn a foreign language (Horwitz, 1988, s. 287).

Ahmad peker på noe av det samme, når han forteller om da han skulle øve til 17.mai, på skolen og ropte: ‘hora, hora’, og synes det var ubehagelig da han fikk forklart i etterkant hva han ropte.

Det Ahmad og Lucie uttrykker, belyser også Gujord i sin bok, der hun skriver blant annet et kapittel som heter: ‘Å engste seg for å bruke andrespråket’. Der sier hun at å det for noen innlærer er det å kommunisere på andrespråket forbundet med uro og nervøsitet (Gujord A.K.H, 2023). Et annet eksempel fra Gujord, der hun ser på ASK-korpuset, hvor hun blant annet finner at deltakerne uttrykker at de kjenner seg flau, handikappede og uselvstendige fordi de mangler språk (Gujord, 2017, s. 11).

Wenden belyser også denne faktoren, i sin studie av 25 voksne studenter som hadde bodd i USA i to år og som gikk på engelskkurs ved Colombia University. Studentene rapporterte det samme som mine informanter uttrykker, frykten og utryggheten med å snakke feil og flauheten (Wenden, 1986, s. 192).

Når det gjelder språklæring og alder, er det forsket mye på (Monsen og Randen, 2017, s. 29). Forskning peker på at det er ulike faktorer og i studien til Krashen, Long og Svarella (1979) konkluderte de med at:

1. Voksne går raskere gjennom tidligere steg i morfologisk og syntaktisk utvikling.
2. Eldre barn lærer raskere enn yngre barn.
3. De som starter språklæringen som barn, vil i det lange løp nå et bedre resultat enn de voksne.

Man kan på bakgrunn av dette, vise til at voksne og barn lærer på forskjellige måter (Monsen og Randen, 2017, s. 29).

## 6.8 Oppsummering og drøfting

I denne delen gjør jeg en felles oppsummering av funnene som tidligere er blitt belyst og drøftet isolert, og drøfter dette i sammenheng med problemstillingen. Datamaterialet og funnene som er presentert er knyttet til informantenes innlæreroppfatninger og erfaringer av det å lære språk og deres tanker om språkopplæring, og det er dette som vil bli drøftet. Det er naturlig å komme litt inn på læringsstrategier når jeg drøfter hvilke tanker informantene har om språkopplæring, da dette henger mye sammen med hva de tenker de gjør og/eller bør gjøre. Oppgavens problemstilling lyder, som tidligere nevnt:

***Hvilke innlæreroppfatninger og erfaringer fra tidligere skolegang forteller flyktingene om, og hvordan påvirkes det deres tanker om språkopplæring?***

Problemstillingen er todelt, men det er naturlig å se begge spørsmålene under et, når de drøftes, fordi det henger tett sammen.

Det har vært få studier og lite forskning på innlæreroppfatninger i Norge, men i de siste tiårene har innlærernes perspektiv på språkbruk og språklæring blitt mer vektlagt i forskning på flerspråklighet og språklæring, både internasjonalt og i Norge. I en slik tilnærming er det innlærernes egne opplevelser og erfaringer som er i fokus (Molde og Wunderlich, 2021). I tillegg er det i de siste tiårene blitt mer bruk av personlige narrativer innen flerspråklighet og språklæring (Pavlenko, 2007; Barkhuizen, Benson og Chik, 2014). Det er også flere forskere som har etterspurt taleres egne perspektiv og opplevelser innen andrspråksfeltet (Darvin og Norton, 2016; Kramsch, 2009; Norton, Peirce, 1995; Norton, 2013; Pavlenko og Lantolf, 2000). I min oppgave gjør jeg akkurat dette med at jeg belyser innlæreroppfatningene i sammenheng med språkinnlæringen gjennom talernes egne perspektiver, da jeg har et personlig narrativt forskningsperspektiv på intervjuene.

Informantene mine har klare oppfatninger på hvordan de lærer best, hva de bør gjøre, hva lærer bør gjøre og andre rammer rundt innlæringen. Dette er oppfatninger som er grunnet i opplevelser og erfaringer fra tidligere som de har med seg fra hjemlandene sine. Ulike faktorer spiller inn og er med på å påvirke disse oppfatningene.

Jeg har vært avhengig av mine informanternes fortellinger for å få besvart problemstillingen min, og selv om de kommer fra ulike land og har forskjellige skolebakgrunner, så finner jeg at de har flere like oppfatninger om det å lære språk. Alle informantene hadde allerede erfaring med det å lære et nytt språk. De snakket mer enn et språk selv da de var barn i hjemlandet.

Selv om det ikke var flytende men mer overfladisk, har de uansett erfaring med å være flerspråklig. Flere av informantene har erfaring med å måtte lære fag på skolen, på et annet språk enn det som var morsmål, og har klare oppfatninger om hvor utfordrende det var i forhold til å skulle lære, men også i forhold til selvbildet. Iman forteller at hun ikke fikk fortsette i skoleløpet, på grunn av for dårlig språk, så hun måtte gå om igjen. Hun er også kurder i et land som diskriminerer kurdere, så det var ikke like lett for henne på skolen, sammenlignet med Nora, som er syrer i samme land (fn.no). Dette ser man av intervjuene og fortellingene deres, da Iman er mer kritisk og har flere negative holdninger til skolesystemet og skolegangen sin i hjemlandet, enn Nora. Iman sine oppfatninger er tydelig farget av hennes tidligere erfaringer:

*Iman: [...] de bare slår eller sier bare å gå ut, eller noen ganger de sier bare gå og hente foreldrene, og de sier at barn er sånn og sånn, og mange ikke bra ord, ja...*

Dette er erfaringer Iman har fra skolen i hjemlandet og som er noen av de erfaringene som hun har dannet sine oppfatninger av i forhold til skolen.

*Nora: [...] for meg veldig glad når lært, det er lykkelig [...] ]*

Utsagnet til Nora og hennes oppfatning av å lære er i veldig kontrast fra Iman. Men dette er et eksempel på at de har ulike oppfatninger av skolegangen, selv om de gikk på skole i samme land, og som er erfaringer de har på bakgrunn av at de tilhører en ulik etnisk folkegruppe. Når Iman og Nora møter den norske skolen kan dette føre til ulike holdninger i forhold til medelever, lærer og hvilken elevrolle de inntar. Det vil synes å være naturlig å tenke at Iman som har opplevelser av å være diskriminert i hjemlandet, kanskje vil fortsette å tro at hun ikke har samme status som sine medelever og derfor innta en tilbakeholden rolle. Mens Nora, som har helt andre opplevelser og forutsetninger fra hjemlandet, vil kanskje innta en tryggere og mer fremtredende rolle i Norge. Ut ifra erfaringene jeg har med å være læreren deres, opplevde jeg det motsatte, nemlig at Iman inntok en tryggere rolle, mer bestemt, mer krav til lærer, mens Nora inntok en stille og mer beskjeden rolle, der hun ikke stilte samme krav. Dette er interessant med tanke på hva de forteller om oppfatningene de har om skolen, både i hjemlandet og i Norge. Som påvirker hva slags forventninger de har i møte med den norske skolen, og hva slags krav de forventer fra lærere og seg selv i forhold til språklæringen sin. Grunnen til at Iman tok denne trygge elevrollen som kunne stille både spørsmål og krav, kan være fordi hun oppfatter at her i Norge kan hun, uten å få konsekvenser, som fysisk straff. En

av oppfatningene til Iman var at læreren her i Norge, måtte stå og ikke sitte i undervisningssituasjonen:

*Iman: [...] vi blir fornøyd av denne lærer som bare står og gå og snakke litt høyt og sånn, men ikke blir fornøyd hvis lærer bare sitter og ikke stå, ja.*

Det jeg tror Iman mener å uttrykke her, er at hun har en oppfatning av at lærer skal undervise og det er det som er bra. Når lærer sitter ned, er det oftest i sammenheng med at elevene skal jobbe selvstendig med ulike oppgaver, uten instruksjon fra lærer, og det synes ikke hun er bra. Hennes erfaringer fra hjemlandet er at de blir fortalt hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det og hva de skal tenke. Det er utfordrende å møte den norske skolen som bygger på at elevene skal reflektere, tenke selv, vurdere og ta egne selvstendige valg. Det blir en 'mismatch', og utfordrende for Iman og forholde seg til.

Andre informanter, som Lucie og Ahmad, har også erfaring med strenge skolesystem der straff var en del av opplæringen og skolehverdagen deres. Dette har spesielt påvirket Ahmad sine oppfatninger av det å gå på skole. Hans erfaringer preger hans oppfatninger om at skole er negativt, og at innlæreroppfatningene hans om det å lære språk, er at det ikke har vært i skolesammenheng, men gjennom egen aktivitet og oppsøking av språket på ulike arenaer:

*Ahmad: [...] jeg har lært english [...] på veier, der tenker jeg det er i livet hvis du integrerer med folk og sånn, det blir lettere.*

Lucie har et mer avslappet forhold til dette med straff, selv om hun uttrykker at det ofte ble utøvd og at det påvirket skolegangen hennes. Men det virker som at oppfatningene hennes er at det var vanlig og en del av skolen. Jeg tror ikke hun har en klar oppfatning om at prestasjoner og læring hadde en sammenheng med dette å få straff, men samtidig uttrykker hun at det førte til stress og at hun var veldig redd for å gjøre feil på skolen i hjemlandet. Hun sier at det er en stor forskjell på det å lære i Norge kontra det å lære i hjemlandet:

*Lucie: 'Skolen i mitt hjemlandet, det er veldig forskjellig her i Norge'.*

Både straff og de fysiske rammene påvirker informantenes oppfatninger om skolegangen. De forteller om store klasser, dårlige fysiske forhold, som for eksempel mangel på sitteplasser/bord, og skolematerialer. Aron som forteller at han måtte dele bok med to andre medelever, noe som selvfølgelig gjorde at han ikke fikk en kontinuitet og strukturert innlæring. Det er en stor kontrast til skolegangen i Norge der man i grunnskolen får utdelt og låne bøker, datamaskiner og annet utstyr, og hvor skolen er gratis.

Straff er en slags for tilbakemelding og informantene mine har gitt tilbakemelding på hva slags oppfatninger de har på tilbakemeldinger og vurderinger. Med det i bakhodet at: *formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen [...].* All vurdering må ikke bidra til lærelyst, men det understreker at vurderingspraksisen har betydning for elevers lærelyst og selvfølelse (udir.no). Dermed er det ikke så rart at informantene mine har ulike oppfatninger på hva tilbakemelding og vurdering er i forhold til hjemlandet kontra Norge. Lucie erfarer at tilbakemeldinger og vurderinger i hjemlandet ikke er gode og tilstrekkelige, i forhold til de hun får her i Norge. Da hun kun har hatt erfaring med den vurderings – og tilbakemeldingspraksisen hun har hatt i hjemlandet og møter den norske, så har hun tydelige oppfatninger på hva som er bra tilbakemelding og vurdering, og hva som er best for henne for at hun skal oppleve læring og utvikling:

*Lucie: [...] hvis du lærer sier hva du har gjort feil, at hvis du gjør sånn, det kan bli mye bedre. Jeg tror den da er den beste tilbakemelding til meg.*

Lucie oppfatter at tilbakemeldingene og vurderingene hun får her, er viktige og nyttige i forhold til språklæringen hennes, sammenlignet med de hun fikk i hjemlandet. Der virket det som om hun ikke tok de alvorlig, og dette kan forstås fordi det ikke var tilbakemeldinger og vurderinger som ga henne noen fremovermeldinger eller motivasjon til å gjøre noe med de:

*Lucie: Jeg bryr meg ikke, det er ikke sånn at akkurat som nå [...] hvis jeg får tid, så sjekker jeg, hvis ikke får tid, så bare glem det.*

Det er tydelig at hun har andre oppfatninger av dette med tilbakemelding og vurdering når det gjelder skolegangen i Norge. Her forteller hun at tilbakemeldingene hennes er nyttige, fordi de forteller henne hva hun må jobbe mer med for at hun skal lære for å bli bedre og utvikle seg:

*Lucie: Ja, fordi når du får tilbakemelding, så vet du hva har du gjort feil, og hva du må gjøre for at ting skal bli riktig. Jeg lærer noe av det, ja.*

Lucie sine oppfatninger er i stor grad sammenfallende med de andre informantene når det gjelder dette med tilbakemeldinger og vurderinger. Alle har oppfatninger om at tilbakemeldingene og vurderingene de får her på skolen er nyttige og gir de noe tilbake, mens tilbakemeldingene og vurderingene i hjemlandene ikke var særlig gode som hverken ga utvikling eller motivasjon for læring. Innlæreroppfatninger av det å lære et nytt språk har flere faktorer, blant annet dette med motivasjon. I studien til Banya og Chea (1997) fant de at

studentene som hadde positive oppfatninger av det å lære et nytt språk hadde en tendens til å ha en sterkere motivasjon (Abdi og Asadi, 2015, s. 108). Lucie opplever blant annet en motivasjon i det å få tilbakemeldinger og vurderinger, noe som gjør at hun også investerer tid i det å lære seg norsk.

Innlæreroppfatningene informantene har og som påvirker deres tanker om språkopplæring handler blant annet om ulike faktorer av hva de gjør, som man kan se på som strategier for læring. Å ta i bruk strategiske læringsstrategier er ofte ubevisst og springer ut fra flyktningenes læringsforståelse og formeninger, som er etablert gjennom erfaring, samfunn og kultur. Det bygger også på Vygotskys teorier om språkets betydning for planlegging, gjennomføring og evaluering av læring, i tillegg Banduras teorier om selvregulert læring. I pedagogikken er selvregulert læring definert som en aktiv og konstruktiv prosess der den som lærer setter seg mål for sin egen læring om tanker, følelser og handlinger som de planlegger og bruker for å oppnå sine mål. Læringsstrategier innebærer også å ta vurderinger over flere strategiske fremgangsmåter. Elstad og Turmo definerer begrepet, *‘Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer læringsituasjoner og ulike typer lærestoff’* (Elstad og Turmo, 2006 s. 16). Flere undersøkelser har vist at det er ulike oppfatninger om hvilke læringsstrategier som er best for å lære et språk (Horwitz, 1988). Synspunktene varierer, både når det gjelder alder, metode og kontekst. Innlæreroppfatningene henger sammen med strategiene man velger. I denne sammenheng er det essensielt at det er belyst at suksessfulle innlærere utvikler innsiktsfull oppfatninger om språklæringsprosessen, deres egne evner, og bruken av effektive læringsstrategier (Frankling – Guy, 2006; Yang, 1999). Så hva gjør studenter når de skal lære nytt språk? Det er undersøkelser som viser hva andrespråksinnlærere gjør når de skal lære et nytt språk. Dersom innlæreren har en oppfatning om måter som er best å lære på, vil de også gjøre det de oppfatter som den riktige måten å lære på (Benson & Lor, 1999). Selv om innlæreren har en bestemt tro på hva som er best i forhold til å lære et nytt språk ikke er noen garanti for at man vil handle etter disse oppfatningene som man har. Det kan være konflikter med andre sterke overbevisninger, situasjonsbegrensninger eller personlige årsaker som kan forhindre. Og dersom disse overbevisningene påvirker læringen, vil det være sannsynlighet for at de indirekte vil påvirke hva slags læringsstrategier man vil bruke (Ellis, 2008, s. 13).

Informantene mine har også oppfatninger om at stress påvirker deres språklæring. Dette finner jeg i flere av informantene sine utsagn, men jeg har ikke kategorisert stress. Likevel mener jeg det er viktig å ta med, da informantene er har tydelige innlæreroppfatninger på at stress i

forhold til blant annet det å være ny i et fremmed land/kultur, helse, økonomi, tanker om fremtiden, påvirker språklæringen deres. For mange av flyktningene som kommer til Norge, har de blant annet vært utsatt for krig, tortur, flukt og mye redsel, som er store traumatiske opplevelser og kan føre til traumer og stress, i den nye hverdagen, og som kan være en sperre for å lære. Nora er et av mange eksempel på hvor utfordrende det kan være for en flyktning å skal lære seg et nytt språk i Norge, i voksen alder, som også har mye stress og traumer som skal håndteres:

*[...] Men for meg, jeg tenker, jeg bodde i Norge i 5 år, men jeg er tenker så mye bli sykehus, hele året går til sykehus. Jeg har mange operasjoner, bare ett år gjorde operasjon [...]bare tenker på sykehus, og på kroppen og barn og mange ting, har ikke lært så mye'.*

Noe de alle er tydelige på og som de alle uttrykker i sine utsagn er oppfatningen om at det beste ved å lære et språk er å praktisere det, og helst i naturlige kontekster som for eksempel i kirkemiljøet, på jobb/praksis, snakke med etnisk norske, rett og slett det med å være en aktiv språkutøver for å lære seg språket. Dette er i tråd med oppfatningene i studier som er gjort tidligere. I Parks studie (1995) av koreanske studenter som skulle lære engelsk kom det blant annet frem at de studentene som rapporterte at de var trygge på å snakke engelsk og hadde et ønske om å snakke med andre på engelsk, tendenserte til å bruke engelsk aktivt (Ellis, 2014, s. 11)

## 7 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Mine informanter, flyktninger fra ulike land, i møte med norsk skole har ulike fortellinger om innlæreroppfatninger og erfaringer fra tidligere skolegang, som påvirker deres tanker om språklæringen i møte med den norske skole. Oppfatningene deres gir meg svar på problemstillingen min, fordi de sier en del om hvilke innlæreroppfatninger de har på å lære seg en nytt språk på bakgrunn av tidligere erfaringer. Informantene mine som kommer fra ulike skolesystem, kulturer og politiske samfunn, som mye er i kontrast med det norske samfunnet, må tilpasse seg og bli kjent med et nytt skolesystem. Her må de konstruere sine egne identiteter i en annen språkkultur, i en ny skolehverdag på en helt annen måte enn det de har erfart i tidligere skolegang. De må finne seg til rette i det nye, norske systemet og forholde seg til både lærere og andre medelever, som i deres tilfelle også kommer fra andre skolesystem enn det norske. Innlærerne må i samhandling med andre fremforhandle identitet og være aktiv i prosessen med å lære et nytt språk, ved at de blant annet tar valg som bidrar til læring, de posisjonerer seg og blir posisjonert av andre (Golden og Steien, 2018, s. 3).

Dette viser informantene mine at de gjør gjennom sine oppfatninger. Alle informantene mine har oppfatninger på hva som bidrar best til deres egen læring. I denne oppgaven har jeg belyst innlæreroppfatningene til fem elever ved en voksenopplæring, om hva de forteller om tidligere skolegang og hva de tenker om språkopplæring. Dette er kommet frem gjennom de personlige narrativene, der de forteller om sine egne oppfatninger basert på opplevelser og erfaringer. Jeg finner informasjon/ data i informantenes fortellinger, som gir meg svar i forhold til problemstilling og forskningsspørsmålene.

I lys av funnene i studien kan dette være nyttig å vite for en lærer som skal undervise voksne flyktninger som skal lære seg norsk. Det betyr blant annet at det kan være fruktbart å kartlegge eller samtale om/med innlærernes erfaringer, før man skal lære, ut ifra at man kan forvente at de har oppfatninger på hva som er den beste måten å lære språk på. Dersom lærer og elev har ulike oppfatninger, vil det bli en 'mismatch', som kan føre til at læring uteblir. Flyktningene som jeg har brukt som informanter har sine erfaringer og opplevelser fra en helt annen skolekultur enn vi har i Norge. Det er sannsynlig å tro at de er påvirket av disse erfaringene og opplevelsene fra denne skolekulturen, noe som vil være bakteppet for deres oppfatninger. På bakgrunn av det som har kommet frem i denne studien, er konklusjonen min at det vil være til stor nytte å kjenne til elevenes bakgrunn, erfaringer og oppfatninger, for å tilrettelegge best mulig for språkinnlæring. Slik at planleggingen og undervisningen ikke bare



blir på lærerens premisser og den norske tilnærmingen av hva som er riktig praksis. Men man vil ha en bedre forståelse for elevens oppfatninger og man vil kunne møte deres egne tanker og forventninger til språklæring.

## 8 KRITISKE BETRAKTNING AV STUDIEN

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for utfordringer og ta et kritisk blikk på hva som kan påvirke funnene og analysen som kan ha betydning for studiens validitet.

Rollen min i dette prosjektet er som forsker, men i tillegg er jeg læreren, som har undervist informantene. Dette kan være utfordrende og det kan påvirke hvordan informantene mine svarer. Den relasjonen jeg har til informantene med at jeg er læreren deres kan være utfordrende da informantene kan svare ut ifra det de tror jeg ønsker å høre, fordi det er det de er vant til i undervisningssituasjoner. De rollene vi har er todelt, for vi er både lærer – elev og intervjuer/forsker – informant. I min rolle som lærer er jeg i en maktposisjon som blant annet bestemmer og utformer det elevene skal lære gjennom læreplanene, og som intervjuer har jeg en viss makt, da jeg i stor grad definerer intervjusituasjonen.

I et Forskningsintervjuet er det flere etiske problemer. Kunnskapen som kommer frem i en slik forskning, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 37). Dette betyr at det er viktig som intervjuer å skape trygghet slik at den intervjuede kan føle at man kan snakke fritt.

Mine intervju, som er personlige narrativer, starter med en åpen; ‘fortell meg om... - frase’. Det gir informantene muligheten til å fortelle fritt, noe som er hele poenget med denne måten å starte på. Utfordringen med å starte slik er at ikke alle informantene klarer å fortelle, slik at jeg ganske raskt må begynne med tilleggsspørsmål. Dette fører til at intervjusituasjonen ikke helt ble slik jeg hadde forventet, og jeg fikk ikke frem så mye informasjon, som jeg ønsket, ut i fra den første åpne sekvensen. Da problemstillingen min blant annet etterspør hvilke innlæreroppfatninger fra tidligere skolegang de har, kan ikke dette etterprøves, fordi det er informantenes egne tanker, erfaringer, følelser, opplevelser som kommer frem. Faren eller utfordringen ved en slik tilnærming er at informantene kan snakke usant, fordi de vil pynte på historiene eller at de rett og slett ikke husker, og kan dikte frem utsagn.

Grounded theory er en metodologi eller et forskningsdesign, som blant annet handler om å oppdage hva informantene synes er viktig å få frem i sine fortellinger og kategorier, og gå åpent inn i forskningsfeltet. Men jeg som forsker, går inn i forskningsintervjuet med en forforståelse, fordi i kvalitativ forskning vil forskeren alltid være påvirket av det teoretiske ståstedet. Strauss og Corbin utviklet en versjon av grounded theory som kjennetegnes ved en formell analysestruktur, og som i stadig større grad inkluderer forskerens forforståelse, i

motsetning til det den tidligere, mer klassiske teorien ikke vektlegger (Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2008). Min forforståelse av informantene mine, som også er elevene mine, kan være med på å påvirke tolkningen min av deres utsagn, fordi jeg blant annet kjenner til deres læringsutvikling og språklig ståsted. Intervjueren vil nemlig ikke kunne unngå å støtte seg implisitt til sine kulturelle forkunnskaper og synspunkter (Johnson, 2001, s. 105). Selv om jeg er bevisst egne fordommer og forventninger, i intervjusituasjonen og analyseprosessen, er det ikke mulig å ikke bli påvirket.

Et annet kritisk moment i denne studien er at jeg bruker prinsipper fra grounded theory, ikke teorien i sin helhet. Jeg har blant annet ikke prosessen med at kodingen bidrar til utvikling av nye intervju spørsmål og oppdatering av intervjuguiden, noe som kanskje kunne ha gitt andre data og opplysninger.

Det som har vært kritikken til grounded theory, er at den har for positivistiske trekk, hvor forskeren går inn i analysen med et åpent sinn, for å være empirinær, og hvor det søkes objektiv kunnskap gjennom empirisk datasamling. I analysen av informantenes innlæreroppfatninger vektlegges derimot deres subjektive opplevelser, som avhenger av sine erfaringer fra hjemlandet og deres møte med skolen der. Det er også kritikk mot en rendyrket klassisk grounded theory, fordi argumentene peker på at det vil være umulig å gjennomføre en induktiv analyse, hvor datamaterialet «taler for seg» og forskerens egne forforståelse i liten grad påvirker resultatet (Charmaz, 2014; Postholm, 2010; Thornberg, 2012).

Gjennom arbeidet med og bruken av grounded theory, erfarer jeg at begrunnelsene mine for ny kunnskap/ ny teori, kan virke som et litt for tynt grunnlag, da kodene ikke alltid blir helt bekreftet, men bare delvis. Med det utgangspunktet at jeg kun har fem informanter, blir det slik. Dersom jeg hadde hatt flere informanter, ville nok grunnlaget blitt sterkere. Jeg mener uansett at jeg kan finne tendenser ved mine funn.

## 9 OPPGAVENS FORSKNINGSBIDRAG

Forskningen som jeg har presentert her er en narrativ studie med et emisk perspektiv, som representerer oppfatningene til flyktninger som skal lære seg et nytt språk i Norge. I senere tid er det blitt mer interesse for dette feltet innen andrespråksinnlæring, internasjonalt, men jeg finner ikke noen som har forsket på akkurat dette feltet i Norge.

Min forskningsoppgave kan være et bidrag til å belyse hva det er innlæreren selv mener og tenker om det å lære seg et nytt språk. Dette kan gi læreren en indikasjon på hva man bør fokusere på i undervisningen av språk, og hva som elevene selv ikke ser på som den viktigste faktoren for å lære språk. Ellis peker på at det trolig vil foregå lite læring, dersom det er en «mismatch» mellom innlæreren og lærerens oppfatninger med å lære språk. Læreren må få tak i elevens oppfatninger for bedre å kunne hjelpe sine elever til å bli bevisst på og til å evaluere sine egne oppfatninger og utforske om det er noen «mismatch» i deres og elevenes oppfatninger (Ellis, 2008).

Denne studien legger seg inn under forskningsfeltet, andrespråkforskning, og kan være et bidrag, til språklærere, for bedre å bevisstgjøre sine egne oppfatninger i det å lære en nytt språk og spesielt i voksen alder. Den gir ny kunnskap om hvordan elevenes egne oppfatninger, tanker og erfaringer, med det å lære seg et nytt språk, kan bidra og hjelpe læreren til å bedre forstå og legge til rette for språkinnlæring. Samlet sett kan denne studien bidra til ny kunnskap til andrespråksforskning og språkinnlæring for voksne flyktninger i Norge.

Min studie er liten med få informanter, men nye fremtidige studier på dette forskningsfeltet kan bidra med et større og mer detaljert bilde slik at lærere som underviser i språk, kan bedre forutsi hvilke hensyn man bør ta i språkinnlæringen.

## 10 LITTERATUR

- Abdi, H. and Asadi, B. (2015). *A Synopsis of Researches on Teachers' and Students' Beliefs about Language Learning*. International Journal on Studies in English Language and Literature. Volume 3, Issue 4, April 2015.
- Abrahamsson, N, Bylund, E og Hyltenstam, K (2020). *Age of acquisition – not bilingualism – is the primary determinant of less than nativelike L2 ultimate attainment*. Publisert av Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000188>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2. utg.). CA.: SAGE.
- Barkhuizen G. (2015). *Narrative knowledge in second language teaching and learning contexts*.
- Barkhuizen G., Benson, P. & Chik A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. London/New York: Routledge.
- Benson, P and Lor, W (1999). *Conceptions of language and language learning*. Elsevier Science Ltd. Volume 27, issue 4 (s. 459 – 472).
- Brinkmann, S og Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Forlag: Hans Reitzel.
- Bruner, J. (1987). *Life as a narrative*. Social Research, 54 (1), (s. 11 – 32).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.Inc.
- Charmaz, K. & Belgrave, L.L. (2012). *Qualitative interviewing and grounded theory analysis*. I J.F. GUBrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti & K.D. McKinney (red.), The SAGE Handbook of interview research: The complexity og the craft (s. 347 – 365).
- Chase, S.E. (2011). *Narrative inquiry: still a field in the making*. I Denzin N.K & Lincoln YS (eds) The SAGE Handbook of qualitiative research. 4.utg. Thousand Oaks, CA. (s. 421-434).
- Creswell, J.W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education Limited, 2014.

- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small – scale social research projects* (3.utg.). Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Ellabiedi, I. (2017). *Autonomy and language learning. Investigating learners' and teachers' perceptions of and beliefs about autonomy and their possible impact on learner behavior*. Germany: Grin Verlag, Open Publishing GmbH. Print and binding: Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- Ellis, R. (2008). *Learner beliefs and language learning*. The Asian EFL Journal Quarterly. December 2008, Vol. 10, Issue 4.
- Elvestrand, H., Högberg, R & Nordvall, H. (2019). *Analysearbeite inom fältforskning*. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3.utg.). Liber.
- FN sambandet, 2023. *Kurdistan*. Hentet fra, <https://fn.no>
- Golden, A og Steien, G.B. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin?» *Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring*. Acta Didactica Norge, Vol. 12, nr. 3, art. 4.
- Golden, A, Steien, G.B. og Tonne, I (2021). *Narrativ metode i andrespråksforskning*. NOA norsk som andrespråk, årgang 37. Novus Forlag, 2021.
- Gujord, A.K.H. (2017). “Hos en voksen er tanken helt full av masse ting.” Personlege narrativer i Norsk andrespråkskorpus (ASK) – ei kjelde til innsikt i læringsprosessen? *Acta Didactica Norge. Vol. 11, Nr. 1, Art. 3*.
- Gujord, A.K.H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk*. Fagbokforlaget 2023.
- Harman, J. (2001). *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Horwitz, E.K. (1988). *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students*. The Modern Language Journal , Autumn, 1988, Vol. 72, No. 3.

- Jakobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser) Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Johnsen, G.E. og Asbjørnsen, A. E (2008). *Consistent impaired verbal memory in PTSD: A meta-ananysis*. Journal of Affective Disorders. Vol, 111, issue 1, (s. 74-82).
- Johnson, M. & Lakoff, G. (1980) *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Kalaja. P., Barcelos, A.M.F. & Aro, M. (2018). «*Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward.*» In the Routledge Handbook of Language Awareness, edited by P. Garrett and J.M. Cots, (s. 222 – 237). New York: Routledge.
- Kompetanse Norge (11.oktober, 2022). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. [internett]. Kompetanse Norge. Hentet fra: [Læreplan i norsk for voksne innvandrere - Kompetanse Norge](#)
- Kuldbrandstad, L.I, Egeland, B.L, Nordanger, M og Olin – Scheller, C. (2020). *Forskning på andrespråklæreres oppfatninger*. NOA norsk som andrespråk, årgang 36, 2/2020.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal
- Lantolf, J. P. & Thorne, S.L. (2006). *Socialcultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- Lightbow, P.M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press.
- Lovdata (11. oktober, 2022). *Integreringsloven* [internett] Lovdata. Hentet fra: [Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid \(integreringsloven\) - Lovdata](#)
- Menard-Warwick, J (2005). *Both a fiction and an existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies*. Vol. 16, Issue 3 (s. 253-274). <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.001>
- Moafi, H (2018). *Voksne i grunnskoleopplæring. En kartlegging av eksisterende registreringer og vurdering av alternative individrapporteringer*. SSB, 2018, nr. 47.
- Molde, E.B. og Wunderlich, I. (2021). «*That's why jeg sa ja til intervju også*». *Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråkforskningen*. NOA – norsk som andrespråk, årgang 37, nr 1-2 2021. Novus Forlag. (s. 157 – 181)

- Monsen, M. (2015). *Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag*. NOA – norsk som andrespråk. Årgang 30, 1-2/2015.
- Monsen, M. og Randen G.T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademiske AS, Oslo 2017.
- Murray, G. (2009). Narrative inquiry. I J. Heigham & R.A. Croker (red.). *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*, (s. 45-65). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (2.utg.). Studentlitteratur.
- Pavlenko, A. (1998) Bilingual writers. *Applied Linguistics*. ISSN 1050-4273, Vol.9 No. 1, 1-2.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as data in a linguistics. *Applied Linguistics* 28/2, (s. 163–188).
- Pavlenko, A. (2007). *Narrative Analysis in the study of bi – and multilingualism*. I M. Moyer & Li Wei (red.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism* (s. 311 – 325).
- Pavlenko, A & Lantolf, J.P. (2000). *Second language learning as participation and the (re)construction of selves*. I J.P. Lantolf (red.), *Sociolcultural theory and second language learning*, (s. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Ryen, E. (2010). *Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne- En forskningsoversikt*. NOA – norsk som andrespråk, årg. 26, 2/2010, (s. 67-97).
- RVTS Sør, *De tre pilarene i traumevbevisst omsorg*. Hentet fra <https://rvtssor.no>
- Sheldon, M.R. (2010). *Introduction to Probability Models*. 10th Edition. Academic Press.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Store norske leksikon. *Emisk perspektiv*. [internett]. SNL. Hentet fra [snl.no/emisk\\_perspektiv](http://snl.no/emisk_perspektiv).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.



- Thomas, W.I., & Thomas, D.S. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplan i norsk (NOR01-06). I Kunnskapsløftet 2006*. [internett]. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: [Læreplan i norsk \(NOR01-06\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet 2020. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02). I Fagfornyelsen 2020*. [internett] Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: [Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter \(NOR07-02\) \(udir.no\)](#)
- Utdanningsforskning 2015. *Grammatikken i skolen – klar for en omkamp?* Hentet fra <http://utdanningsforskning.no>
- Wenden, A.L. (1986). *What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts*. Applied Linguistics, Vol. 7, no. 2. Oxford University Press.
- Young-Scholten, M. (2013). *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge University Press.

## 11 VEDLEGG

### 11.1 Intervjuguiden

1. Fortell meg om skolen i hjemlandet ditt?

Skolen:

2. Hvordan foregikk undervisningen?
3. Hvor mange elever var det i klassen?
4. Hvordan tenkte du når du jobbet med oppgavene på skolen i hjemlandet?
5. Hvordan tenker du når du jobber med oppgaver nå, på skolen?
6. Hva slags prøver hadde du på skolen? Hvordan var prøvene?

Tilbakemelding/vurdering:

7. Hva slags tilbakemeldinger fikk du av læreren på leksene?
8. Hva slags tilbakemelding fikk du av læreren på prøver?
9. Fikk du tilbakemelding fra læreren i timene/undervisningen?
10. Er det noen forskjell på å lære som voksen enn da du var barn?

Hjemme:

11. Hva slags lekser hadde du?
12. Hva gjorde du når du gjorde lekser hjemme?
13. Hvordan løste du leksene/oppgavene hjemme?

## 11.2 Søknad om lov til å drive forskningsintervju

Søknad om lov til å drive forskningsintervju

## **Bakgrunn og formål**

Jeg, Intervjuer Bjelland, er i ferd med å fullføre en erfaringsbasert mastergrad i undervisning med fordypning i norsk ved Universitetet i Bergen. Tema for masteroppgaven vil handle om forholdet mellom flyktningers tanker, oppfatninger og valgte læringsstrategier i språkopplæring i klasserommet. Jeg vil undersøke flyktningers egne tanker, erfaringer og oppfatninger når det gjelder språkopplæring. Meningen er å få innsikt i hva flyktingene tenker om hvordan de lærer språk og knytte dette opp mot hva de gjør. Det er avgjørende for meg å få gjennomført intervju av elever, som går på grunnskolen ved voksenopplæringen.

Søker med dette, Hilde Eliassen Weidemann, enhetsleder, om å få tillatelse til å gjennomføre intervjuene.

Mvh

Marit Bjelland

Grimstad, 16.04.2021

## 11.3 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«En studie av personlige narrativer om flyktningers oppfatninger av det å lære nytt språk».

## **Bakgrunn og formål**

Jeg heter Marit Bjelland og er i ferd med å fullføre en erfaringsbasert mastergrad i undervisning med fordypning i norsk ved Universitetet i Bergen. Tema for masteroppgaven vil handle om forholdet mellom flyktningers tanker, oppfatninger og valgte læringsstrategier i språkopplæring i klasserommet. Jeg vil undersøke flyktningers egne tanker, erfaringer og oppfatninger når det gjelder språkopplæring. Meningen er å få innsikt i hva flyktningene tenker om hvordan de lærer språk og knytte dette opp mot hva de gjør.

Problemstillingen min er:

**«Hvilken sammenheng kan det være mellom flyktningers oppfatninger om språkopplæring og valgte strategier»**

Narrativer er, kort fortalt, egne fortellinger der man kan fortelle noe om sine erfaringer.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ved at du stiller opp innebærer det at jeg intervjuer deg og at du forteller din fortelling. Jeg vil ha med en opptaker og lydfilen vil bli slettet når jeg er ferdig med den.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som skal lytte til opptakene og behandle informasjon sammen min veileder, Ann-Kristin Helland Gujord.

Jeg oppbevarer opptakene hjemme hos meg på opptakeren og de slettes så fort jeg har transkribert intervjuet. Jeg vil bytte ut navn og steder slik at ingenting kan spores tilbake til deg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca juni, 2022. Etter denne datoen vil alle opplysninger du har kommet med bli slettet og jeg har kun masteravhandlingen min hvor din anonymiserte fortelling vil være.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du velger å trekke deg på et senere tidspunkt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju.

## 11.4 Utskrift av intervjuene

### 11.4.1 Intervju 1

Intervjuer: Så det første, jeg kommer til å spørre deg om er, fortell meg om skolen i hjemlandet ditt.

Ahmad: Ja jeg har ikke mange år jeg har studert i mitt land. Jeg har studert, kanskje nesten 6 år ikke lenge.

Intervjuer: Men du kjenner skolen? Hvordan er skolen i ditt hjemland?

Ahmad: Skolen i mitt land er har strenge regel eksampel, og lærerne hvis du kommer på skole å ikke skrivet leksene og ho slår deg med en gang. Og hvis du klarer ikke å presentere eller, lese noenting eller feil skriftig, også de slå.

Intervjuer: Ja, ok.

Ahmad: Og så noen steder vi ikke eksempel sitte ved siden av hverandre, jenter og da... gutter...ja...

Intervjuer: Ja og innholdet i skolen da, eller hva gjorde du på skolen?

Ahmad: Hva studerer jeg?

Intervjuer: Ja, eller hva gjorde du på skolen når du kom på skolen?

Ahmad: Ja vi eksempel, på morgen vi vi sitter foran foran i skole og vi høyere høyere staten og presidenten. Det var korrupsjon du vet det diktaturland. Og vi går inn i klasserommet, og når kommer lærer vi må stå opp og heie etter lærer velkommen lære å synge... ja.

Intervjuer: Og fag og undervisning ... Hvordan foregikk det? Ahmad: Ja, vi har normal fag eksempel matematikk. Vi har arabisk. Men norsk og english og franske det, de lærerne, de lager en kasse og vi trikker fag. Du ikke bestemmer hvilken fag, vi trikker, trikker fag bare den nå english og fransk. Vi har begge studerer i Syria og så vi har en, en, jeg husker vi har religione fag, og så har sang fag. Ja time til sang eksempel vi kan sange eller vi kan spille fotball det som aktivitet. Ja ja.

Intervjuer: Hvor gammel var du da du begynte på skolen?

Ahmad: I Syria jeg har begynte ja, sånn syv år bare førsteklasse, ikke første sånn mellom barnehage og første klasse. Syv, syv år vi begynner i Syria. Jeg husker ikke helt men jeg husker det annerledes det siste to deler, fjerde eller femte, ikke å bli ferdig. Og på grunn av de slår mye, mye, jeg Jeg har bestemt, jeg vil ikke.

Intervjuer: Hvordan foregikk undervisningen, altså hvordan var undervisningen på skolen når du gikk der?

Ahmad: Hva mener du?

Intervjuer: Hvordan var undervisningen? Her når jeg underviser deg, Ikke sant, så sitter dere på plassene. Jeg kommer inn, og så forteller jeg litt, og så jobber dere litt sånn ... Hvordan var undervisningen der?

Ahmad: Der var noen ganger du ikke har rett å bestemme hvor du skal sitter eller lære. De som er flinke, jeg sa til deg før, de som er flinke de sitte foran og de som er dårlige sitte bak. Det er litt dårlig situasjon.

Intervjuer: Og hva gjorde lærer liksom?

Ahmad: Lærer ... noen lærere har ikke ikke blan, hvordan skal lærer til barn eller til elever, hvis hon ikke hon ikke vil hjelpe, hvis eksempel hvis en eleven, elev snakker eller forstår ingenting. Jeg husker på english, english fag, når kommer english fag. Lærere sier de som, som ikke forstår ingenting, de kan stå opp og gå like ut.

Intervjuer: ... akkurat, så de fikk ikke undervisning de, de kunne bare gå ut. Men hvor mange elever var det i klassen?

Ahmad: I klassen, va var stol var våre de sitte to. Nesten 28, 33 nesten.

Intervjuer: OK, brukte du det samme språket på skolen som du gjorde hjemme? Eller måtte du snakke et annet språk på skolen?

Ahmad: Nei, vi brukket egen språk, på skole, det er de gamle gamle språket på.

Intervjuer: Og hva slags språk var det?

Ahmad: Det arabik, men som eksempel som er i norsk. Hvis du leser som bok ikke som du snakker.

Intervjuer: Ok.

Ahmad: Det er litt sånn fagord

Intervjuer: Akkurat ja, men det var arabisk du brukte og det er arabisk du snakket hjemme også, eller?

Ahmad: Ja vi snakke arabisk hjemme også.

Intervjuer: Lærte du noe nytt språk på skolen?

Ahmad: Ja, eksempel, jeg har min sjansen er både english, men jeg har ikke lært noen ting.

Intervjuer: Men du hadde engelskundervisning?

Ahmad: Ja jeg har trekket en english fag, men jeg har lært aldri. Jeg husker ikke noen ord, og jeg har lært i på skolen.

Intervjuer: Ja .... så kan du .... nå sier du at du ikke har lært så mye, men kan du fortelle noe om hvordan du tenkte om du husker hvordan du tenkte når du skulle lære et helt nytt språk på skolen. Tenkte du noe spesielt?

Ahmad: Det, det er ikke mulig, for å tenker jeg, fordi det er veldig, veldig vanskelig. Mmmm, jeg husker mange som til de trykker fransk, og det tenker jeg bare franske. Det var mer vanskelig om english, de gråter mye, og de har mye problemer. Og samtidig om english ikke lett. Ikke lett når du tenker bare når de kommer de timene english time vi har dårlig situasjonen her. Du har bare to veier. Du sitter og i klassen også lærer slå deg eller du går ut, uten å studere. Ikke andre mulig. Det er veldig, veldig vanskelig. Jeg tenker i, jeg klarer ikke å tenke hvordan skal lære nye språk.

Intervjuer: På grunn av situasjonen?

Ahmad: Både grunn av situasjonen...lærerne. Du kan ikke snakke med lærer, lærer var lærer har en både, vi sier den utrykke borger noen militær eller hvis du sier noen ting til denne lærer de her militære, de skal problemet mot deg.

Intervjuer: Akkurat ja. Hvor mange år gikk du på skole i hjemlandet?

Ahmad: Nesten seks år..

Intervjuer: OK, så hvis du tenker på i dag. Nå går du på skolen i Norge, er det forskjell på å lære språk nå når du er voksen, enn når du var barn i hjemlandet? Er det noe forskjell? Hva er forskjell?

Ahmad: Ja, det er veldig forskjellig, veldig forskjellig. Jeg, når jeg tenker for eksempel, jeg tenker hvordan jeg er ferdig, vi kan på grunnskole, og jeg har lært ny språk. Det er ...jeg, jeg føler det kanskje ikke jeg som jeg jeg hadde boddet i Syria. Nå er jeg bedre situasjonen og ferdig med grunnskole, og jeg har plan og ferdig med med videregående skole til å få denne sjansen som jeg...blanen som jeg vil. Og så jeg får jeg kom til, til Norge, på andre steder og



jeg snakke perfekt gresk, som jeg har boddet der. Og jeg har lært mange ord, ikke på arabisk, for eksempel russisk, Romania...

Intervjuer: Ja, og du sånn som du sier nå, snakker du perfekt flytende gresk og du snakker norsk, ikke sant? Du har lært mer engelsk nå. Men det har du lært nå når du har blitt voksen. Hva var forskjell på at du har lært nå enn når du var barn?

Ahmad: Ja forskjellige. Ja i Syria, ja vi eksempel vi ikke bruker bruker samme språket vi har vi vet at hele i landet og så grenser det grenser i Libanon, Syria, Irak, Libanon, Algir og Jordan, de snakker også arabisk...Men første når jeg har reist ut til landet. Jeg jobber på båter og de jobber med oss mange fra India og Filippinene og sånn. Og de de sier de snakker på english og jeg har lærte english, mange år ikke på skole, på veier, der tenker jeg det er i live hvis du integrere med folk og sånn, det blir letter. Også jeg har lært en ting, første språk, eksempel mitt mitt mitt språk er det vanlig å snakke, men første andres språk som du har lært den er litt vanskelig. Andre språker jeg tror med muntlig de kommer med en gang, og derfor fordi jeg får eksempel jeg har snakker bedre norsk om english. Eksampel med et år jeg har i Hellas jeg har i med et, men også det spiller gjer liten ikke som nå. Jeg har flyttet til Hellas jeg er iksampel cirka 17 år, og jeg har lært denne språket, full språket med et år.

Intervjuer: Hvorfor tror du at du lærte gresk så fort?

Ahmad: Ja, jeg har lært fort på grunn av jeg jobber med en firma, med bygge hus. Og vi har, vi er et trehundre hundre person jobber der. Og og bare tre person som snakker arabisk, og de som som arabisk, de ikke snakke med meg arabisk, de for for lenge år, for mange år de bor i Hellas og de snakker vanlig med meg. Første to måneder, jeg føler ikke bra, det jeg forstår ingenting, sånn og sånn, men etter to måneder, jeg har lært, eksempel jeg kan kjøpe biljett, jeg kan kjøpe mat jeg kan kjøpe sånn. Forskjellen etter seg seks år jeg har, jeg sitter på tv og jeg hører filmer og nyheter, men etter et år, jeg som meg så så flink. De som, som, som bor der 25 år, de klarer ikke å gå sykehus fordi de har de har, de kunne ikke denne ord og snakke gresk, men jeg sitter på tv, jeg har lært denne, og jeg gå med de, hjelpe de for å forsette. Jeg går på denne veien med forsette etterpå de kommer flyktninger fra Irak. Og mange som jeg trenger hjelp, eksempel, noen ganger jeg forsette med med å sitte med med biljetter, noen til ganger bå denne som de går på dommen. Med et år forskjellige ting. Må forskjellige ting som eksempel, hvis du går og og snakker i huset, ei sykehus eller trafikkskole. Eksempel, med lege, med forskjellige ting du har lært mye ord.

Intervjuer: Er det noe som er mer vanskelig når du lærer språk nå, eller er det noe som er lettere å lære språk nå når du er voksen?

Ahmad: Med min erfaring for meg, det lettere.

Intervjuer: Kan du si noe om det? Hvorfor det er lettere når du er voksen?

Ahmad: Jeg sa til deg, første språket først det blir mer vanskelig enn nå. Vi sier eksempel tungene tungene er lært med med arabisk. Andre språk som kommer første de er veldig vanskelig tunge er forskjellig som... nå ja...fordi jeg sa til deg lettere fordi nå når jeg snakker gresk, jeg har ikke noen feil på grammatikk, men nå med arabisk jeg har dårlig grammatikk. Noen ganger jeg snakke med familie, og de sa det, og noen ganger jeg glemte noen ord på arabisk. Fordi kan jeg ikke bruke det her. Til nå jeg bruker eksempel bare mer norsk og på skoler og gresk med mange som jeg telefonen, jeg bare familier eller venner her på skolen snakker arabisk.

Intervjuer: Men du tenker at det er lettere for deg nå å lære deg et språk nå som du er voksen?

Ahmad: Ja, ja.

Intervjuer: ...ok, nå skal vi se litt på tilbakemeldinger, og da skal vi liksom snakke litt om hvordan det var før...Så hvordan jobbet du med oppgavene på skolen, i hjemlandet? Når du fikk oppgaver av lære, hvordan jobbet du med de på skolen?

Ahmad: Jeg husker oppgaver noen ganger kommer med tegning. Den, jeg tror det tredje klass.

Intervjuer: Men hvordan jobbet du med de, jobbet du sammen med noen eller alene?

Ahmad: På skole vi jobber i grupper for eksempel men i hjem når jeg tilbake hjem, vi har stor søster og storebror de de kunne å hjelpe meg med med denne oppgaver, men jeg ikke husker helt, men jeg husker bare den som tegning, det som vanlig og sånn.

Intervjuer: Hadde du prøver og hvordan, hvordan var disse prøvene du hadde?

Ahmad: Ja prøver det var vanskelig.

Intervjuer: Hvordan var prøvene?

Ahmad: Prøvene er i Syria de har lærerne gi til deg en papir, og ikke... skal bare skrivet 1, 2 3, 4, 5 og da må da må huske denne eksempel fra hele boka hva du skal skrive eksempel, hvis du sa til lærer lærer til deg du har, du har eksempel arabisk grammatikk. Du skal skrive første

grammatikk første verbial andre breteritum og hvordan som du vet den... Men uten å skriver eksempelet som i Norge.

Intervjuer: Du skal bare skrive svaret, ikke komme med eksempler? Nei akkurat... Hva slags tilbakemelding fikk du av lærer på leksene når du hadde gjort lekser og skulle levere de...hva slags tilbakemeldinger fikk du da?

Ahmad: Mange, ja, mange ganger jeg fikk en. Vi i Syria, ikke som Norge, vi har fra 0 til. Hvis læreren skriver 0 eller 1,5 det blir dårlige. Ja mange ganger jeg fikk en på grunn av denne leksen.

Intervjuer: Men sa lærer noe, eller fikk du bare dette ett tallet?

Ahmad: Jeg sa til deg, de sa og de slå.

Intervjuer: Å ja ja, det var da de slo deg?

Ahmad: Du er en av de slå, du er ikke mennesker.

Intervjuer: Hvis du fikk dårlige resultater?

Ahmad: Jeg er hvis du dårlig suksess og han slå og sa du er ikke som mennesker.

Intervjuer: Så tilbakemeldingen var en karakter, kanskje en, og så fikk, ble du slått?

Ahmad: Ja hvis du gjør noen ting, ikke hvis du gjør en ting som ikke er vanskelig, men du klarer ikke ... eksampel vi har som en stol, men de er, det er en stor holl, du sitter ned og hun beinet bli opp og hun slår på beinet. Eller noen ganger slår hon, du gjør sånn og hon slår her. Eller noen lærere, jeg husker en veldig dårlig lærer, hon, hon tar eksempel elever eller meg eller no, fra her og ta opp ... ja fordi jeg har kranglet og så i familien når jeg tilbake hjem, jeg sa til min baba eller min mamma, jeg vil ikke gå å studere...også de, mamma ikke slår meg, men baba, han er også har strenge regel, du må lære, han vil alle gå på skole å lære noen ting og sånn...Til slutt, han sa han så jeg bare kom, å slå for å lære og sånn.

Intervjuer: Så er det neste spørsmålet, hva slags tilbakemeldinger fikk du av lærer på prøver? Var det liksom de samme tilbakemeldingene når du hadde prøve, test ... Hva slags tilbakemelding fikk du av lærer?

Ahmad: Hvis du er hvis du er flink, hon tilbake som en en bapir, en bapir ... som vitnemål, som vitnemål, og det er i hjerte og.

Intervjuer: Og hvis det ikke var noe bra da, hvis du gjorde det dårlig? Ok da var det også slag ... Fikk du tilbakemeldinger fra lærer i undervisningen når du satt og lærte i klassen? Fikk du tilbakemelding at du var flink eller hadde gjort det bra eller ja, sånn?

Ahmad: Ja de det ... De eksempel, lærerne de som sorterer elever hvis du er flink eksempel, du det de sier til deg, du er flink og du er blir bedre. Og hvis du er veldig, veldig flink i klassen, du er, du skal bli deltakerråd, i deltakerrådet, ikke som her i Norge med valg, og de har forskjellig i, i Syria vart det delt eksempel, barneskole og ungdom, de har en egen klar. Og han som som er flink han han står opp å en dikt hver morgen med en som med en linje med en fint linje sånn her og det blir han er flink som viser han er flink.

Intervjuer: Ja, akkurat ... Hva gjorde du med tilbakemeldingene du fikk?

Ahmad: Det er tilbakemeldinger jeg må, som jeg få?

Intervjuer: Ja, ....

Ahmad: Jeg, jeg går tilbake også til familie, jeg må tilbake. Også en ting jeg har glem å sa til deg, hvis du har en en ting. Det er som god til meg, hvis du har dårlige dårlig karakter, de sier til deg, du må hente bapa eller mamma eller storebror. Vi ville snakke med dem med de. Mm de skal snakke, diskutere og ... Men de gjør ingenting bare de skal diskutere, de har, de bestemmer og de ikke håret til elever og ...

Intervjuer: Når du tenker på nå da, nå er du voksne igjen og bor i Norge. Hva tenker, synes du er den beste tilbakemeldingen du får av oss lærere?

Ahmad: Ja det beste det tilbakemelding, hva jeg trenger mer å lære å studere. Motsatt i Syria som særlig de bare sier flink eller ikke flink. Men her i Norge eksampel, vi elever måte, med lærer hvar, hvar en eller to måneder eller tre måneder med mål. Hva er målen hva er du trenger å studere mer? Og forskjellig ting ... det er forskjellige.

Intervjuer: Hva slags tanker, meninger har du om tilbakemeldinger her? Du får jo ulik tilbakemelding. Har du noen tanker om de tilbakemeldingene?

Ahmad: Ja, hvis jeg hvis jeg tenker som en arabisk person, det er ikke bra når lærer gir tilbakemelding til elever. For du når du tilbakemelding til meg følger noen elever, ååå, jeg er så dårlig på grunn av hon tilbakemelding til meg. Hvorfor ikke tilbake til andre? Kanskje andre de er flinke, men hvis jeg tenker positiv, ja jeg jeg har. Jeg vil mer eksempel på

matematikk. Hvor læren hon det er god tilbakemelding til meg, og jeg vil finner eksambel låsning, hvordan skal lære mer og mer og mer...

Intervjuer: Hva gjør du med tilbakemeldingene du får?

Ahmad: Ja absolutt, jeg passer på denne fordi, jeg må passe på karakterer, og vi har snakket mange ganger med deg og med Bodil vi er, i Syria, ikke i Norge, som andre land vi har, vi har får hjelp første del, men vi har også det ... hvis vi har, vi har lånekassa, vi må passe på karakteren, for hvilken fag er, vi trenger mer og få karakter, god karakter til videregående. Noen for meg kanskje ikke så så riktig, men andre som de skal studere med spesielle fag, de trenger høyt karakter.

Intervjuer: Hva gjør .... nei, synes du at du lærer noe av tilbakemeldinger du får av oss?

Ahmad: Ja absolutt, hvis lærer si til meg do, do trenger mer å studere eksempel i grammatikk eller matematikk blir der, det er bra.

Intervjuer: Så skal vi tilbake igjen til hjemlandet. Hva slags lekser hadde du? Hvordan var leksene?

Ahmad: Lekser hele fag å...

Intervjuer: ... kan du huske ...?

Ahmad: På denne seks år jeg her ...vi har matematikk vi har, men matematikk ikke de pluss og minus og sånn ... vi er som og leksene, vi har lekse eksempel til regionen fag. Eksempel, hon sier eksempel dere ... det må lese denne delen og i morgen vi skal læres. Elever sitte her, og lærer sier til en og en, kom hit, og leser.

Intervjuer: ...

Ahmad: Denne som noen ganger en dikt. Vi kan lese en dikt, noen ganger ... jeg sa det matematikk pluss og minus. Denne tre fager, ... jeg husker med leksene, fordi vi har ikke, vi har lært ikke eksempel samfunn eller natur. Dette i Syria. Jeg husker english, english, english og natur. Ikke fra, fra første klasse kanskje jeg tror fra fjerde klasse. English fra, fra femte, femte klass, fordi fra femte klasse er jeg bundet med en første del og jeg slutter.

Intervjuer: Ja. Hva gjorde du når du gjorde lekser hjemme? Hvordan løste du oppgavene hjemme, når du jo leksene?

Ahmad: Ja, jeg ....

Intervjuer: Satt alene, satt sammen noen, fikk du hjelp?

Ahmad: Ja når jeg eksampel vil lese en, en dikt eller en sang eller sånn, jeg får hjelp for, fra søster eller fra bror, hon og jeg leser var linje og hon sjekker på arabik riktig og sånn, brøve mange ganger for å få hjelp. Men jeg får jeg fra søstera.

Intervjuer: Så, hvis du tenker på i dag, og nå når du går på skolen i Norge, hvordan gjør du lekser nå? Er det noen forskjell på hvordan du gjør lekser nå enn før?

Ahmad: Ja ja, absolutt sånn, her jeg ... Ja, forskjellig har leksene, jeg kan tilbake til boker, eksampel, når jeg får fått mes enge, når matematikk, jeg kan tilbake til boka. Hvor er, hvor er riktig informasjon for å skrive leksene. Og har mange bapir og sånn, men forskjellig det er i Syria som ungdommer skole her er forskjellige skole som jeg har voks opp. Men jeg brøver å regne med bapir og sånn. Å lærer her og så, eksampel når vi skal lære noen ting for en uke, eksempel lærer snekker om denne fagen og tror til slutt, e hon eksempel gi til deg en en lekse. Absolutt og hvis du har forstått på denne siste del du. Hvis du mistet ikke time, jeg tror ikke så vanskelig, men når du du kommer ikke på skole og med en gang du kommer på mandag eller tirsdag, hvor du får lekse, absolutt du klarer ikke å...

Intervjuer: Ok, nå skal vi tenkte, snakke litt om ... jeg skal spørre om hva du tror, hvordan du tror man best lærer som voksen. Hvordan synes du man skal undervise, for eksempel norsk, for voksne? Hvordan synes du at undervisning skal være?

Ahmad: Akkurat jeg vet ikke.

Intervjuer: Nei litt vanskelig spørsmål ... at hvis vi tenker på deg selv når du har lært norsk, hvordan vil du at læreren skal fortelle deg, forklare deg, undervise? Hva vil du at læreren skal gjøre for at du skal lære norsk?

Ahmad: Hvis du en man, hvis han man kan, kan ikke bare å, å sitte på skole og håre denne språket. Hvis man gjør andre til aktiviteter. Jeg tror det, det mer mer lettere for å lære norsk.

Intervjuer: Hva tenker du er den beste måten for deg å lære norsk på?

Ahmad: ... møte med folk og og går på tv. Det er som jeg tror som her.

Intervjuer: Hva tenker du er lærerens oppgave i å lære deg norsk?

Ahmad: Noen ganger vanskelige, noen ganger ...

Intervjuer: Men hva er min oppgave, som lærer for at du skal klare å lære norsk eller et språk?

Ahmad: Du mener at ...?

Intervjuer: Har du noen tanker om hva min oppgave som lærer er for at du skal kunne klare, eller?

Ahmad: Hva det er jeg har lært?

Intervjuer: Nei for at du skal kunne klare å lære norsk eller hva Torfinn sin oppgave her for at han skal kunne klare å lære deg engelsk?

Ahmad: Ja, med presentasjon eller noen leser.

Intervjuer: Er det ting i språket eller opplæringen du tenker at jeg må vise deg, eller?

Ahmad: En da lærere viser hvordan man skal lese, liksom med første lese med god grammatikk, ikke, med dårlig grammatikk.

Intervjuer: Andre ting du kommer på, som du tenker, det er min oppgave? Lære deg grammatikk?

Ahmad: Grammatikk og hvordan uttalelse. Hvordan sier ord eksempelja.

Intervjuer: Hva tenker du er din oppgave i å lære deg norsk?

Ahmad: Min oppgave er hvis du leser man boker var dag eller hårer på tv, aktivitet med folk, jeg tror aktivitet med folk det mer du du lærer.

Intervjuer: Hvordan tenker du når du jobber med språk nå da? Hva gjør du?

Ahmad: Når jeg jobber med?

Intervjuer: Ja når du jobber med norsken, når du jobber med engelsken, hvordan tenker du da?

Ahmad: Ja, noen ganger, blir hjerne stoppet med en gang, og blir vanskelig å å forstå. Noen ganger klarer mye for eksempel, noen dikter vi kan lese. Men vi forstår ikke hva handler diktene?

Ahmad: Hvilken historie eller hvilken informasjon?

Intervjuer: Hva gjør du da?

Ahmed: Da på denne tiden jeg jeg mange ganger jeg leser denne, vis jeg leser tre eller fire ganger, hver gang jeg får liksom mer informasjon. Første gang hvis du leser bare første gang du du leser helt det skjedd med meg. Med dikt eller med bildebok jeg leser hele boka første

gang, men jeg forstår ikke helt. Men hvis jeg leser tre, fire ganger, jeg forstår hva handler den om.

Intervjuer: Har du hatt fokus? Hva har du hatt fokus på når du lærer norsk eller engelsk? Hva har du fokus på, er det noen spesielle ting du er mer fokusert på, eller når du skal lære deg norsk?

Ahmad: Hva mener du om?

Intervjuer: Ja, kanskje du er mer opptatt av grammatikken eller opptatt av uttalen eller lære deg bare masse?

Ahmad: For meg jeg fokus for å uttale, hvis du sier det er noen ting med det. Eksempel jeg husker det er redd for denne situasjonen. En en dag på skole ikke har andre enda siden jeg sa til lærere, i Norge sier bå syttende mai, hora. Så jeg føler meg denne på riktig på dårlig situasjon, hvis du ser noen ting.

Intervjuer: Så det er uttale som du tenker som er litt viktig?

Ahmad: Ja, kanskje vi grammatikk ikke så farlig, men hvis du er bå syttende mai å sier til de som folk, hora, hora...det er...

Intervjuer: Ja, jeg skjønner....er det andre ting du tenker på, andre tanker du har om skole og det å lære seg et språk, eller ikke bare skolen men hvordan man skal klare å lære seg språk?

Ahmad: Så mye jeg jeg jeg forsto i bå skole, ikke som ut. Jeg har snakket med folk ut, der vi, må jeg må. Jeg har mange venner som norsk. Hvis det integrerer med mange og folk, de snakker en annet. Eksempel noen ganger jeg snakke med de som bor der, har mange venner til der. Det er helt forskjellig på med med skoler de bruker egen ord, og det vi kaller denne i Syria, ja kanskje i Norge, gataord de skal lære.

Intervjuer: Hverdagsord?

Ahmad: Ja hverdagsord ja. Mm det er bedre å bruker begge eksempel, hvis du har hundre prosent og må lese fra boka når du flytter å gå ut til å begynne i jobb, det er vanskelig til deg og forstår hva sier. Og mange ord eksempel, vi har også det problem med dialekter. Hvis det er noen fra Bergen eller fra andre steder, snakker med deg ande. Ja, ja andre dialekten og så mer vanskelig til deg.

Intervjuer: Det skjønner jeg. Ja, da, er vi ferdig!



## 11.4.2 Intervju 2

Intervjuer: Ja, kan du fortelle meg om skolen i hjemlandet ditt?

Iman: Generelt? Ja.... skolen i mitt hjemland. Det var fra første klass til tolevte...de som går fra første klass til sjetteklass, det er vi sier barneskole, og de som går til syvende klass til niende klass, det er grunnskole og fra tiende til tolevte det er...videregående. Og de som vil de kan går til universitet eller ikke, men universitet også det deler i to del. Noen går til universitet, de tar 4 år, 5 år eller 6 år, og noen de velger bare, det er ikke universitet, men en andre type.... Det er bare 2 år og de jobber etterpå.

Intervjuer: Er det andre ting du kan si om selve skolen. Hvordan det er å gå på skolen der?

Iman: Ja...det det er man kan velge. De sier at det er obligatorisk, at man må gå til skole til tolevte, men ikke alt som gjør det. Det kommer an på hver familie, hvis noen familie er, har veldig dårlig økonomi eller fattige, de sender ikke barn til skole, de bare jobber fra de var små. Og man begynner fra klokken 08.30 til 14.00, men i barneskole og grunnskole de deler det to del en del går på morgenen og en del ettermiddag de går. Ja også de de tar vanlig fag, det er matematikk og arabisk og engelsk og noen får fransk og samfunn. Samfunn de deler i tre boker og...ja, det er sånn. Det har i videregående, det har noen andre boker. Ja. Var det mer?

Intervjuer: Ja, du kan bare fortelle alt du vil om liksom skolen, men jeg kan jo stille litt spørsmål. Hvor gammel var du da du begynte på skolen?

Iman: Jeg var cirka 5 år og noen måneder. Ja, fordi de som har fødseldato i 1. januar eller denne første måned, og andre måned januar og februar, de går når de er 5,5 år men de som har fødseldato i mars og opp, de går de blir mer enn 6 år, og de går. Jeg bare 5,5 år når jeg begynner på skolen. Jeg gikk til første år og det var dårlig lærer, og jeg lærte ingenting, og det var veldig ... Hun var veldig sterk og par gang hun slår oss, og gjorde mange dårlige ting for oss, og sier stikke ord til oss. Første år jeg ikke gikk til andre år. Jeg var på samme klass i første klasse 2 år, men etterpå det kommer en bra lærer. Jeg skjønner ho, ho var nabo til oss og hun var grei og det var bra. Ja.

Intervjuer: Hvordan foregikk undervisningen når du gikk på skole, hvordan var undervisningen da?

Iman: Ja, det var ... det kommer på så lærer, noen lærer, det var veldig bra, og noen lærer var veldig dårlig. De bare kommer og ikke gir oss informasjon eller ikke lærer oss. Og mange av de de bare hvis en elev ikke gjorde lekser eller snakker på klass, de bare slår eller sier bare å gå ut, eller noen ganger de sier bare, gå og hente foreldre, og de sier at din barn er sånn og sånn og manges ikke bra ord, ja....

Intervjuer: Hvor mange elever var det i klassen? Husker du?

Iman: Det ja, det var .... Jeg tror det var mer enn 30 elev. Var klasse, noen er 30, noen 50, noen 45. Det var mange elev, fordi det var pulter, 1, 2, 3 og det var kommer sånn, også 6 og hver en det var 3 personer, 3 elev inne ja.

Intervjuer: Brukte du det samme språket på skolen som du gjorde hjemme?

Iman: Nei.

Intervjuer: Nei, så du snakket arabisk både på skolen og hjemme?

Iman: Ja, ja, det var mitt morsmål, var kurdisk, men det var ikke lov å snakke kurdisk på skole. Og det var ikke lov, og hvis lærer var kurdisk, men hun fikk ikke lov å snakke kurdisk med elevene. De må snakker arabisk, og det var litt vanskelig fra begynnelse, fordi man må lærer et nytt språk og noen noen elev, de foreldre ikke går på skole, og de kunne ikke lære barn, og det blir veldig vanskelig og de ikke fikk bra karakter, og det var en spesiell i Syria. Hvis en elev har dårlig karakter, de kan være i samme klass i mange år. Ja de gikk ikke til den andre klasse, de må ha bra karakter for å gå til andre klass, men det var vanskelig første første år. Og jeg var to år i første år. Det var vanskelig, men etterpå jeg lært, jeg begynte å lærer arabisk.

Intervjuer: Så du sa at du måtte gå to år i første klasse? Det var på grunn av språket, fordi du måtte lære deg arabisk, som var vanskelig... ja, akkurat.

Iman: Det var på grunn av språk og dårlig lærer.

Intervjuer: Du fikk ikke lov å snakke ditt morsmål som var kurdisk?

Iman: Nei, det va r... Jeg husker mange ganger når vi snakker kurdisk med elevene, fordi det var mange elev som er kurdisk, det kommer noen ganger i en klass alle som snakker kurdisk, men det var noen som snakker arabisk, men selv om det er fleste kurdisk, de fikk ikke lov å snakker kurdisk. Jeg husker til jeg blir ferdig med skole, jeg fikk ikke snakker, fikk ikke lov å snakke kurdisk..

Intervjuer: Men du husker språket fortsatt? Eller har du glemt det, kurdisk?

Iman: Kurdisk? Nei, jeg kan snakke og jeg forstår, men jeg kan ikke skrive og lese. Leser også, det er litt vanskelig, men det, det kommer. Det blir lett fordi jeg lærte engelsk, og kurdisk er samme bokstav som engelsk bokstav.

Intervjuer: Det latinske alfabet. Lærte du noe nytt språk på skolen? Og det gjorde du, du sier du lærte arabisk.

Iman: Ja, vi lærte arabisk og fra fjerde klass, jeg begynner å lærer engelsk og fransk, men i syvende klass, jeg velgt bare engelsk.

Intervjuer: Kan du fortelle noe om hvordan du tenkte når du skulle lære et nytt språk, for eksempel engelsk eller fransk?

Iman: Ja, det var fint å lærer et nytt språk fordi det var mitt morsmål, og jeg lærte et nytt språk fra første klass, og det var veldig fin og lærer. Men det var veldig vanskelig fordi lærer kunne ikke å gi oss de informasjon, og barn lærer et nytt språk nå i Norge. Jeg husker min jenta, ho går til første klass og de lærer, de gir et andre språk på fin måte, men de gjør ikke. De kommer og bare snakker, snakker, snakker selv om de kan forklar på en annen språk man kan forstår, og kan lære bedre, men de gjorde ikke det. De kommer bare at hvis en person kan engelsk på mitt land, de de føler seg at de er veldig populære, eller ... hva er...det er... De føler seg de er stor og sånne ting. Jeg kan ikke forstå, forklare akkurat denne ord. De kommer, jeg husker engelsklærer, de kommer bare gjøre sånn at jeg kan engelsk, men ikke lære oss så bra.

Intervjuer: Så de kunne engelsk, men de kunne ikke undervise det, forklarer?

Iman: Ja det kommer det bare å snakke engelsk, engelsk, engelsk og de forklarer ikke så mye på arabisk. Det var, jeg kunne ikke engelsk til niende klass, men når jeg begynte i 10. klass, det var litt lettere å for meg, og der jeg begynner å litt forstår engelsk.

Intervjuer: Hvor lenge gikk du på skolen i hjemlandet?

Iman: 12 år pluss en ekstra år, det blir 13 år.

Intervjuer: Ok, hvis, du tenker på i dag, for nå går på skolen i Norge, ikke sant? Er det forskjell på å lære språk nå, som du er voksen enn da du var liten, i Syria? Hva er forskjell? For nå lærer du jo norsk, ikke sant ... et nytt språk. Er det forskjell på, og du er voksen?

Iman: Jeg tror det kommer på hver person. For meg, det var lett å lære nytt språk, men det var litt vanskelig fordi de første år jeg jeg kunne ikke å snakker og klarer ikke snakker og forstår mye norsk. Men nå jeg tror det er veldig bra, selv om jeg vært bare 3 år på skolen, og jeg tror jeg kan mer enn 20% av norsk men, noen, noen elev hvis de ikke går på skolen i hjemmeland, det blir veldig vanskelig for de å lære et nytt språk.

Intervjuer: Men kan du forklare litt om hva forskjellen, kanskje er, på å lære et språk når du er liten i Syria, og når du er voksen i Norge?

Iman: Jeg tror ikke...

Intervjuer: Er det noen forskjell? Nei, tenker det ikke er noe forskjell?

Iman: Nei, fordi når jeg lærte et nytt språk på mitt hjemmeland, det var også som her, de lærer først, forklarer ikke på mitt språk, de bare snakker den andre språk, og det var noen ganger hvis barn forstår ikke eller elev forstår ikke, de bare henter bilder og forklart for oss. Der som i Norge også.

Intervjuer: Ja, er det noe som er mer vanskelig, eller er det noe som er mer lett å lære, i språk, når man er voksen?

Iman: Det er lett på en måte, når man her voksen. Man kan letter etter ord, og få de ordene mener, og hva det betyr, men hvis man er barn og lærer ny språk, jeg tror det er ikke lett å forstå akkurat hva de ordene betyr. Ja.

Intervjuer: OK, så skal vi snakke litt om tilbakemeldinger og vurderinger som skolene gjør. Hvordan jobbet du med oppgavene på skolen i hjemlandet?

Iman: Ja, det var morsomt. Jeg husker når jeg gikk på skolen, mange ganger vi gjorde ikke oppgave. De som er veldig flink i skole, for eksempel, jeg var ikke flink på matematikk og engelsk, og jeg kunne ikke gjøre oppgave i matematikk spesielt, og jeg kom på skolen. Det var for å levere oppgave på en time. Vi kom alle eleven, sitt på en pulter og bare ta oppgavene fra denne flinkeste elev. Og selv om lærer vet et alle oppgavene er sammen og har samme feil, men gjør det ingenting. De snakker ikke at ikke gjøre sånn, og det det var til slutt. Vi fikk dårlig karakter.

Intervjuer: Hadde du prøver? Hvordan var prøvene?

Iman: Det var prøver. Det kommer, de skolene har også delt i to del. Det var en del fra august til januar, og andre del, det var fra februar til juni, ja til sjette. Det var når man lærer å ta

oppgaver og fager fra midten på første del. De gjorde en prøve, og til slutt også de gjøre først en prøve og etterpå eksamen. Og det var også alt fra boka hva vi hadde fått og andre del i skolen, prøver det var bare de som vi tatt i andre del, men eksamen det var all må lærer å huske. Ja.

Intervjuer: Hva slags tilbakemeldinger fikk du av læreren på leksene?

Iman: Det var, de bare gitt til oss ark, fordi vi skriver på en spesiell ark. Det var en ark og man må skrive navn her. Det var ikke vanlig ark, man skriver prøver på, og etter vi blir ferdige etterpå en uke eller 2 uker eller noen på noen dager de bare leverer til oss denne oppgaver, og de skriver at denne oppgaven jeg har skrevet riktig, og den er feil og, de bare skriver karakter. Men de oppgavene som jeg skriver feil, jeg fikk ikke den riktige oppgave. Ja.

Intervjuer: Fikk du tilbakemeldinger fra læreren i timene?

Iman: Nei. Det var vanlig prøve og tentamen, fra første klass til åttende klass, men i niende klasse til slutt det var eksamen. Alle oppgavene de kommer fra ... Hva er det den høyeste? De som nå, de i Oslo, de...?

Intervjuer: De kommer fra sentralt

Iman: Ja ja, det var oppgavene de kommer der, og når denne oppgaven kommer det var helt låst, og det var for eksempel, hvis jeg skal gå til eksamen i niende klass eller tolevte klass, det var ikke i sammen skole. Det var det kommer navn fra den høyeste, og de sier at, Iman, skal går til denne skolen, denne pult, sitter der og andre kommer, og når jeg jeg går til denne skole, jeg må ha et ark på meg, med meg, og det var mitt navn og fødselsdato og bilder fordi noen kommer og bytter person hvis de vet ikke, det var kommer andre person der, fordi de har bilder og sånne ting og, ja, det var sånn.

Intervjuer: Hva gjorde du med tilbakemelding du fikk?

Iman: Ingenting, ingenting nei.

Intervjuer: Hva hvis du tenker på i dag, når du går på skolen i Norge? Hva tenker, synes du er den beste tilbakemeldingen du får?

Iman: Ja, det er best at når jeg får tilbakemelding, jeg vet hva jeg har skrivet riktig og hva jeg har skrivet feil, og hva jeg kan gjøre neste gang og ikke skrive samme feil, ja.

Intervjuer: Men vil du helst ha skriftlig tilbakemelding eller muntlig tilbakemelding? Hvilken synes du er best?

Iman: Jeg tror best er skriftlig, fordi hvis jeg får muntlig, kanskje jeg glemmer hva jeg få informasjon, men hvis jeg på skriftlig tilbakemelding det blir lett for meg å huske neste gang ja.

Intervjuer: Hva slags tanker, meninger har du om tilbakemelding du får her?

Iman: Jeg forstår ikke.

Intervjuer: Du forstår ikke ... du får jo tilbakemelding av lærerne i de ulike fagene. Har du noen tanker eller meninger om hvordan disse tilbakemeldingene er?

Iman: Jeg tror det er bra.

Intervjuer: Ja det er bra ... kan du prøve å forklare hva som er bra med de?

Iman: Ja, det er bra fordi de skriver alt i denne oppgave. Denne tilbakemelding og hva jeg skriver feil eller hva jeg mangler. Det er veldig bra.

Intervjuer: Og hva gjør du med tilbakemeldingene du får her?

Iman: Ja først de årene, jeg gjorde ingenting, jeg bare kaste. Men nå, jeg vet at det er viktig for meg å vite det, fordi jeg vet at jeg skal ikke slutte på skolen, og det er samme system på hver plass, og hvis jeg skal gå videre, jeg skal fikk det tilbakemelding i videregående også derfor jeg begynte å ha mer fokus på tilbakemelding.

Intervjuer: Synes du at du lærer noe av å få tilbakemelding fra oss?

Iman: Ja. Spesielt i norsk. Det var grammatikk, man, lærer mer og for eksempel i tentamen jeg vet at jeg mangler mange ting, og jeg kunne ikke forstår alt oppgave, det var veldig bra når jeg fikk tilbakemelding, at denne er bra og den er ikke bra. For eksempel i samfunn, når jeg fikk tilbakemelding, og så kanskje noen gang der jeg fortår ikke oppgaver, eller jeg svarer ikke riktig 100% på oppgaver, men når lærer sier tilbakemelding til oss, det blir lettere neste gang.

Intervjuer: Hva slags lekser hadde du i Syria?

Iman: Ja, det det var som her i Norge vanlig lekser, matematikk og norsk og samfunn og historie. Det var man må lese tekst i bøker og finne ... Det var en tekst for eksempel og spørsmål, og man må finne svar på de spørsmålene. Noen ganger det kommer svaret fra teksten, og noen ganger man må svare på selv. Men matematikk også, det var samme her i Norge, ja.

Intervjuer: Hva gjorde du når du gjorde lekser hjemme da?

Iman: Jeg bare leste tekst og oppgaver, og jeg svart, men det kommer ikke hver gang at jeg svart 100% på alle oppgavene eller det var ikke at jeg svarte 100% riktig, men det var litt annerledes når man lærer arabisk. I norsk, når jeg lærte grammatikk og jeg ser at mange ganger man bare skriver en oppgave, men i Syria, det var ikke sånn arabisk. Det var en oppgave man må velge en av to eller tre, og det kommer at jeg må skrive en side eller en halv side. Det var ikke et jeg skal skrive mange ord. Nei, det var en side eller to sider og det var en andre oppgaver også spørsmål at jeg får spørsmål, og det kommer også en dikt. Jeg må ha denne dikten og forklare hva denne dikt betyr, og hva det handler, og mange spørsmål at jeg må svare og ta spørsmål fra dikten. Og det var også en andre oppgave. Jeg må forklare grammatikk. Denne oppgaven var veldig vanskelig og jeg kunne ikke svare på alt, fordi det var var ord jeg må forklare hva denne ordet er i grammatikk, og ikke bare et denne er verb, nei, det er verb og jeg må forklare mer, ja.

Intervjuer: Skal vi se...hvordan løste du leksene, oppgavene hjemme...altså hvordan var det når du gjorde leksene hjemme? For eksempel, satt du på kjøkkenet, satt du i stua, hadde du et eget rom?

Iman: Nei, jeg har ikke hatt det, ikke eget rom. Det var noen ganger jeg satt på stua. Det var ikke stua, den sitterom, og noen ganger det var jeg satt på soverom, og vi legger seg på pult og skriver den, ja.

Intervjuer: Hvis du tenker på i dag igjen når du går på skole i Norge, hvordan gjør du lekser nå?

Iman: Jeg gjøre det på samme måte.

Intervjuer: Er det forskjell på leksen før du får/gjør nå eller den/de du fikk før?

Iman: Ikke alt, nei. Noen ganger det kommer samme oppgave og samme lekser, og noen ganger nei, spesielt det er veldig forskjellen mellom norsk og arabisk ja. Denne fagene, det er helt forskjellig mellom de to.

Intervjuer: Kan du fortelle litt om forskjellen?

Iman: Men ja sammen nå, jeg sa til deg at det kommer hver gange man må skrive én dikt, og forklar denne dikt, og det var et grammatikk man må forstå og forklar hva det ord og hver bokstav det kommer noen ganger en bokstav de de mener i grammatikk noen og jeg må forklar og skrive opp på riktig måte, og det, det var ikke at vi gjøre ikke presentasjon og sånn. Det var ikke ingen presentasjon, fordi det det var ikke pc og vi hadde ikke internett på skolen, og det var man har ikke mobil. Og de som har mobil også, fordi det jeg husker det er ikke sammen nå. Alle har mobilen med seg, og de som har mobil også, de kunne ikke ha med seg i skolen. Og hvis læreren sier at denne elev, har mobil og fikk stor problem ja.

Intervjuer: Hvordan tror du man best lærere som voksen?

Iman: På kan du si en gang...?

Intervjuer: Hvordan tror du man best lærere som voksen? Nå skal snakke litt om det. Hvordan synes du man bør undervise norsk for voksne? Har du en tanke om hvordan du synes undervisningen skal være?

Iman: Hvordan det skal være?

Intervjuer: Ja, hvordan lærerne skal undervise voksne i norsk.

Iman: Ja, det har litt forskjellig. Det tror jeg er forskjellig mellom alder, fordi de som har gammel, de de som kommer fra utlandet, de blir 35 år. Mange av de, fleste av de de de blir syk, og de forstår ikke, og de vil bare sitte hjemme og passe på barn eller passe på hjemme, og de vil ikke komme på skolen derfor de blir veldig vanskelig, og hvis lærer i veldig lett måte å lære de, de skal ikke liker å komme på skole. Men de som er det litt unge eller de som har jobb i hjemmelandet, det blir lett til de og lærer et nytt språk. Og jeg tror hvis lærer kan å forklare til de eller gi til de elevene som har litt elder, på vanlig måte de skal forstår, ja.

Intervjuer: Hva tenker du er vanlig måte?

Iman: Vanlig måte det betyr at lærer forklar, og hvis et ord jeg forstår ikke eller den andre forstår ikke den andre personen, kan hente et bilde eller si noen setning. De de kan hjelpe oss veldig bra. Og det var en ting også. Her på skolen, mange ganger de sier at vi forstår ikke norsk, vi forstår og ikke norsk det var spesielt fordi du bare sitter på stoler, ferdig, ja og vi blir fornøyd av denne lærer som bare står og gå og snakker litt høyt og sånn, men ikke blir fornøyd hvis lærer bare sitter og ikke stå, ja.



Intervjuer: Hva tenker du er den beste måten for deg å lære språk/norsk på?

Iman: For meg? Ja..nå på denne tiden?

Intervjuer: Ja, nå når du lærer norsk, hva er den beste måten for deg å lære språket på?

Iman: For meg det er best å lære et nytt språk, at jeg skal lese barneboka og jeg skal høre på film eller noen andre som skal snakker. Det er lett, lettere for meg å lærer et nytt språk.

Intervjuer: Ja, hva tenker du er lærerens oppgave i å lære deg norsk? Hva er min, eller siden jeg er norsklærer, hva er lærerens oppgave med å lære deg norsk, tenker du?

Iman: Mm ja. Jeg tror at det er bra å hver gang gi bok og sier til elev bare lese, selv om at mange av elevene de liker ikke å lese, men det hjelper veldig bra. Og selv om elevene liker ikke alt de lærer sier, men til slutt de skjønner at det det er bra for de, og at de de har mange gode ting av de lærere som gjort. Og jeg tror også

Det har det bra at lærer gi oppgave til elevene, fordi de de lærer, og de får mange informasjon av oppgaver, og også de er bra hvis man lærer et nytt språk man har mange ord på veggen og ord med bilder og sånne ting for å lærer et nytt språk.

Intervjuer: Hva tenker du er din oppgave i å lære norsk?

Iman: Ja min oppgave at jeg skal lese oppgaver. Jeg skal lese boker, jeg skal gjøre de oppgavene som lærer sier, og min oppgave også at jeg skal lete etter de ordene som jeg trenger og også jeg må bruke de ordene som jeg har lært for å ikke glemme de.

Intervjuer: Hvordan tenker du når du jobber med språket nå, hva gjør du?

Iman: Det var de ordene som jeg lærte i norsk, de jeg skriver på et ark, og det var jeg legger på kjøkkenet for å si de ordene, og det var også jeg liker å lese bok, derfor jeg leste mange boker som barn og det var jeg gikk på nett og fant informasjon eller grammatikk og lært sånn.

Intervjuer: Ja, hva har du hatt fokus på når du lærer norsk?

Iman: Ja, det var først grammatikk, men etterpå, jeg syntes det er litt kjedelig å bare ha fokus på grammatikk derfor jeg velgte at jeg skal snakker mye enn å lære bare grammatikk, og jeg tror at jeg blir litt bedre. Ja. For det å snakker denne nye språk, det var veldig lett og bra for denne personen som lærer denne nye språk. Ja.

Intervjuer: Ja da var vi egentlig ferdig. Har du er det andre ting du egentlig eller andre tanker du har om det å lære språk sånn?

Iman: Nei...[ler]

### 11.4.3 Intervju 3

Intervjuer: Nå setter jeg den på. Det aller første spørsmålet jeg kommer til å spørre deg er, fortell meg om skolen i hjemlandet?

Nora: Ja, det er greit, det til første år, til sjette år. Men noen læring det er sånn er ikke greit for alle når det er, blir det er dårlig karakter sitter bak, og noen de er flinkest sitter foran. Og bare ... Men jeg er veldig greit for meg, fordi jeg har lærte.

Intervjuer: Ikke sant?

Nora: Ja men til syvende og åtte og niende det er greit. Det er sammen er ikke spesial mellom dårlig karakter og positiv karakter. Og videregående også veldig greit for meg. Det er første til sjette klasse går sammen begge to, jenta og gutter sammen skole. Men i grunnskole, bare jenta, skole til jenta alena, gutter til alena. Og videregående det er blir sammen også.

Intervjuer: Ja, hvor gammel var du da du begynte på skolen?

Nora: 6 år. Men før det jeg går til barnehage.

Intervjuer: Ja, i Syria?

Intervjuer: Hvordan foregikk undervisningen? Hvordan foregikk liksom undervisningen i Syria?

Nora: Hvis den ikke ... Kan du forklare?

Intervjuer: Ja, du har jo egentlig sagt det litt hvordan dere satt i klasserommet, hvor stod læreren, hvor satt elevene, hva gjorde læreren?

Nora: Lærere forklart til oss og noen spørsmål, og noe skriver til lekse. Det er sammen i Norge.

Intervjuer: Ja, akkurat hvor mange elever var det i klassen?

Nora: Jeg vet ikke, men noen får 30 elev. Ja ja mange.

Intervjuer: Ja. det er mange ja. Brukt du det samme språk på skolen, som det du gjorde hjemme. Eller måtte du snakke et annet språk på skolen?

Nora: Nei bare arabisk og noenting med engelsk, men ikke så mye. Bare lærte bokstav, noen frukter, noen ord, ikke så mange. Og så begynte på engelsk bare til sjette klasse og til grunnskole men bare en time, en uke ikke i mange timer.

Intervjuer: Nei, så hva slags språk brukte du på skolen da?

Nora: Arabisk, men nå norsk og engelsk.

Intervjuer: Ja, nå er det norsk og engelsk, men i Syria var det arabisk?

Nora: Ja.

Intervjuer: Ja, lærte du noen nye språk på skolen som du ikke kunne fra før? Du har nevnt engelsk. Lærte du andre språk i Syria?

Nora: Nei.

Intervjuer: Nei, så det var liksom arabisk og litt engelsk, ja. Kan du fortelle noe om hvordan du tenkte når du skulle lære språk, for eksempel engelsk? Husker du hva du tenkte når du skulle lære engelsk i Syria?

Nora: Ja, jeg er for meg veldig glad når lært, det er lykkerus og svike også snakker i andre språk fordi når jeg går til Damaskus og til by kommer det, det er turist i engelsk og snakker engelsk. Oiiii veldig veldig god, jeg ville snakker sammen.

Intervjuer: Så bra ja. Lærte du noe? Nei, skal vi se ... Hvor lenge gikk du på skolen i hjemlandet?

Nora: Elleve år.

Intervjuer: I 11 år ja. OK, hvis du tenker på i dag. Nå går du på skolen i Norge ikke sant? Er det forskjell på å lære språk som voksen nå enn da du var barn i Syria?

Intervjuer: Er det noen forskjell? For nå lærer du også et nytt språk? Er det noen forskjell?

Nora: Ja veldig forskjellig. I når, ikke så mange, men noen lærte sammen, noen lærer sammen men noen lærer. I Syria lærer til engelsk, det er snakker arabisk og han ikke forklare sammen i Norge. I Norge bare forklar, fortsette i det norsk og arabisk. Men i Syria, lærer snakker arabisk og han time til engelsk bare snakker engelsk. Du må fortsette på arabisk, betyr du må få, elev forstår hva snakker om. I noen dager snakker om lærer, jeg ikke forstår hva sier. Nei, det er engelsktime. Jeg vil snakke, jeg liker ikke den lærer.

Intervjuer: Nei, så det vil si at i Syria så snakket engelsk læreren engelsk hele tiden. Og så fikk dere ikke forklaring på arabisk.

Nora: Nei.

Intervjuer: Så da skjønnte dere ikke hva han snakket, hva han sa på engelsk...nei.en her i Norge oversetter vi det til norsk.

Nora: Ja, oversette på norsk og arabisk og engelsk.

Intervjuer: ... ja.

Nora: Ja, det er veldig, veldig bra.

Intervjuer: ... ja, så det er det som er forskjell, liksom.

Nora: Ja, forskjellig.

Intervjuer: Er det noe som er mer vanskelig?

Nora: ... bare skrive?

Intervjuer: Altså når du tenker på nå som voksen og før som barn, er det noe som er mer vanskelig å lære seg nå som du er voksen.

Nora: Ikke så mye vanskelige, men i voksen har mange ting ... snakker, tanker i hus og barn, og vi skole, men ikke så mye tid. Men til barnet har mye tid til lært og skrive og leker. Ikke lager mat og tenker mye ting.

Intervjuer: Er det noe som er lettere å lære i språk når man er voksen?

Nora: Ja.

Intervjuer: For eksempel grammatikk, litt tekster eller ord. Eller er det noe som er lettere som voksen, tenker du?

Nora: Nå det er skriver mer tekst hele tida. Det er greit å også bruker det er sammen språk. Det er greit. Men for meg jeg tenker, jeg bodde i Norge 5 år, men jeg er tenker så mye bli sykehus, hele året går til sykehus. Jeg har mange operasjon, bare ett år gjorde operasjon, hele fem år, og bare tenker på sykehus og på kroppen og barn og mange ting, har ikke lært så mye. Men jeg liker å snakker sammen min barn. Veldig fortere å skrive riktig.

Intervjuer: Så bra. Ok, nå skal vi snakke litt om tilbakemeldinger og vurderinger, ikke sant? Karakterer og sånt, kommentarer. Hvordan jobber du med oppgavene på skolen i hjemlandet? Når du fikk oppgaver på skolen, hvordan jobbet du da?

Nora: Bare lese sammen i Norge. I samme hvis du har matematikk bare liksom bok i matematikk og prøver til noen oppgaver. Det er samme ja.

Intervjuer: Ja. Hadde du prøver, test. Hvordan var disse prøvene? Hvordan var prøvene i Syria?

Nora: Ja veldig bra.

Intervjuer: Kan du fortelle litt hvordan de var? Hva slags spørsmål fikk du, eller hva slags oppgave var det?

Nora: Spillet

Intervjuer: Når du hadde for eksempel engelskprøve eller historieprøve, eller.

Nora: Ja, når jeg forstår hvordan hva snakker om, ikke jeg bare lese, lese, lese, jeg ingenting. Jeg lese og forstår hva snakker jeg. Hvis du har om historia, det er snakker om krig i Syria, jeg tegna den reiser til den og gjøre krigen og bare er tegna og forstå hva lært og skrive.

Intervjuer: Når du hadde prøver i Syria, så fikk du mange spørsmål eller?

Nora: Ja.

Intervjuer: Hvordan, for eksempel, kan du fortelle, for du hadde arabisk, ikke sant? Hva slags prøver fikk du når du hadde faget arabisk?

Nora: Ja, veldig bra skrive tekst og skrive om dikt. Det er sammen.

Intervjuer: Ja ja, akkurat, litt grammatikk og sånn.

Nora: Ja, grammatikk og verb. Det er sammen.

Intervjuer: Hva slags tilbakemeldinger fikk du av læreren på leksene i Syria? Hvilke tilbakemeldinger fikk du på når du gjorde lekser i Syria? Hvilke tilbakemelding fikk du av læreren?

Nora: Jeg skriver alt og skriver bra, og lærer greit, si til meg greit.

Intervjuer: Ja så da sa lærer til deg, greit? Det var tilbakemeldingen?

Nora: Ja.

Intervjuer: Ja, og hva slags tilbakemelding fikk du av læreren på prøven når du hadde hatt en prøve i Syria, for eksempel, en arabiskprøve eller engelskprøve. Hva slags tilbakemeldinger fikk du da av læreren?

Nora: Ja ja, og så han sier til meg, det er bra, men ikke snakker. Det er når det er frykt lære om dikt, jeg snakker sammen, hva er som en ordtak, ikke sammen skole. Jeg forklare ...

Intervjuer: Ok. Fikk du tilbakemelding fra læreren i timen, i undervisningen når dere hadde undervisning? Ikke sant? Ga læreren dere tilbakemelding mens han underviste eller hun underviste?

Nora: Husker ikke ...

Intervjuer: Nei, når du jobber på skolen i dag, ikke sant? Så spør jeg for eksempel et spørsmål, også svarer Roba, og så sier jeg, bra, Robot, dette kunne du. Det er en tilbakemelding. Fikk du sånne tilbakemeldinger, eller fikk du noen tilbakemelding av lærere i Syria når dere hadde time?

Nora: Ja ja, det er sammen.

Intervjuer: Ja, hva kunne læreren si da?

Nora: Veldig bra.

Intervjuer: Så du fikk en muntlig tilbakemelding.

Nora: Ja.

Intervjuer: Hva gjorde du med disse tilbakemeldingene du fikk, når hvis du fikk en skriftlig eller muntlig tilbakemelding på prøver eller lekser eller oppgaver? Hva gjorde du med det?

Nora: Når det er karakter greit, jeg blir veldig glad, men når karakter feil, ikke sove bare å tenker mye, veldig trist, trist.

Intervjuer: Men gjorde du noe med prøven eller leksen etterpå? Hva gjorde du da?

Nora: Jeg jobber mye og, jeg vil å lært og skriver.

Intervjuer: Ok, så nå skal vi tilbake igjen og tenke på i Norge og nå er du voksen. Hva tenker du, synes du er den beste tilbakemeldingen du får på skolen på Kvalifiseringstjenesten? Hva tenker du, synes du er den beste tilbakemeldingen?

Nora: Jeg liker det, det er bra.

Intervjuer: Ja, men hvordan vil du ha den? Vil du at vi skal skrive den eller fortelle deg, eller hva tenker du er den beste tilbakemelding?

Nora: Å ja, beste ...

Intervjuer: Hvor ofte, eller når og hva?

Nora: Det er best det er snakker muntlig.

Intervjuer: Ja, du vil ha muntlig tilbakemelding.

Nora: Ja, men noen papir, fra det er regel til skola og til politi. Ja.

Intervjuer: Hva slags tanker og meninger har du om de tilbakemeldingene du får her? Har du noen tanker om disse tilbakemeldingene vi lærere gir deg her? Du får kanskje en tilbakemelding av Bodil i matte, engelsk av Torfinn. Har du noen tanker om disse tilbakemeldingene?

Intervjuer: Hva tenker du disse tilbakemeldingene skal gjøre? Hvorfor får du de?

Nora: Jeg forstår ikke...

Intervjuer: Nei, hvorfor gir vi deg tilbakemelding? Hvorfor sier jeg til deg eller skriver jeg til deg, dette var bra Nora, men du må jobbe litt med verb, ikke sant? Hvorfor, har du noen tanker om disse tilbakemeldinger?

Nora: Ja, fordi det du må jobber ekstra.

Intervjuer: Ja.

Nora: Sammen verb og ja.

Intervjuer: Ja, sjekke ut hva du har gjort feil og sånn, ja... Så det er det du gjør med tilbakemelding når du får en tilbakemelding av meg, så går du tilbake i teksten jeg sjekker eller?

Nora: Ja ja ja, jeg tilbake og sjekke og noen svarer riktig eller nei, å skrive riktig.

Intervjuer: Synes du at du lærer noe av å få tilbakemelding? Lærer du noe når jeg gir deg tilbakemelding, lærer du av tilbakemeldingen? Ikke sant når du har hatt en prøve, så skriver jeg, retter jeg, også skriver kommentar, lærer du noe av den kommentaren?

Nora: Ja, det er ta kommentar.

Intervjuer: Hjemme, nå skal vi tilbake til Syria. Hva slags lekser hadde du hjemme i Syria? Hvordan var leksene?

Nora: Jobber i hjemme og tilbake til lærer skriva sammen. Det er skriva, greit eller feil.

Intervjuer: Men hva slags lekser hadde du? Hadde du mattelekse, hadde du engelsk lekse, og hva slags? Hadde du lesing? Hadde du å skrive? Hvordan var leksene?

Nora: Bare til skriver om mattelekse.

Intervjuer: Ja akkurat, og hva måtte du for eksempel skrive?

Nora: Skriver vi til historia og en spørsmål, til naturfag. Men tekst til arabisk, skriva og lærer tilbakemelding.

Intervjuer: Ja akkurat, hva gjorde du når du gjorde lekser hjemme?

Nora: Det er greit for meg. Jeg liker og jobber og for å lærer mer.

Intervjuer: Men hva gjorde du? Satt du hjemme? Satt du med familien?

Nora: Ja, noen har tid på skolen, jobber på skolen. Hvis du har ikke tid, jobber tilbake når ferdig lager mat og rydde hus, sitter med familie og jobber.

Intervjuer: Akkurat. Hvordan løste du oppgavene, leksene hjemme? Hvordan løste du eller gjorde du leksene hjemme? Fikk du hjelp eller satt du for deg selv eller?

Nora: Noen vil du hjelp. Vil du hjelpe spørsmålet til lærer, sammen med matematikk, og engelsk nesten jobber på skolen med lærer, og norsk skrive tekst med deg.

Intervjuer: Ja akkurat. Også, nå i dag, hvordan gjør du leksene nå i dag? I Norge. Nå er du voksen? Jeg stiller litt spørsmål fra Syria når du var liten, og nå når du er voksen. Hvordan gjør du lekser nå her i Norge?

Nora: Ja det er samme.

Intervjuer: Ja akkurat ja. Er det forskjell på leksene du får nå og gjør nå? De er like de leksene du gjorde i Syria, de er like til de leksene du gjør nå i Norge. De er liksom de samme leksene?

Nora: Ja, men engelsk lærte mer og skriver mer.

Intervjuer: Akkurat.



Nora: Og ikke i fag arabisk, bare engelsk.

Intervjuer: Så du gjør ikke de på en annen måte, da? Leksene? Du gjør de på samme måte både i Norge og i Syria, eller gjøre på en annen måte?

Nora: Jeg gjøre sammen måte, men noen regel motsatt.

Intervjuer: Ok. Nå skal jeg stille deg noen spørsmål hva du tenker eller tror er best, hvordan er det best for deg som voksen å lære? Så hvordan synes du at man bør undervise norsk for voksne?

Nora: Ja. Hvordan lært norsk?

Intervjuer: Nei, hvordan synes du man bør undervise deg i norsk, som voksen?

Nora: Det er vel det er veldig greit. Du må lærte hvis du er, blir syke og går til lege, du må forstå og forklar og når lege snakker nå må forstår hva si. Og hvis du går til barna til skola, og går til møtet til læring og forstår, du må fokuser og jobber mer.

Intervjuer: Men hva tenker du? Hva synes du at lærerne, hvordan synes du at lærerne bør undervise deg i norsk?

Nora: Ok. Det er hjelpe voksne på hvordan skrive setning riktig, og å skrive tekst. Ikke, fordi noen ord skriver motsatt på arabisk. Jeg nesten skrive feil, fordi det er motsatt på arabisk. Jeg sammen horte til meg på arabisk skriva, men det er blir tekst feil.

Intervjuer: Ikke sant ... Hva tenker du er den beste måten for deg å lære norsk språk på?

Nora: Lærer hjelpe meg på skriva.

Intervjuer: Ok. Og hvordan skal lærer hjelpe deg?

Nora: Det er skriver riktig setning.

Intervjuer: Hva tenker du om lærerens oppgave i å lære deg norsk da? Du har jo nevnt at du vil at lærer skal hjelpe deg å skrive, men er det bare det du tenker på er min oppgave for å få deg til å lære norsk? Er det andre ting som kan være lærers oppgave som du tenker på er lærers oppgave for at du skal klare å lære deg norsk?

Nora: Kanskje skrive om hva skal du gjøre i dag? Skriva eller... jeg vet ikke.

Intervjuer: Hvordan tenker du, hva tenker du er din oppgave i å lære norsk? Når du skal lære et nytt språk, for eksempel, norsk som du gjør her. Hva er din oppgave da, tenker du?

Nora: Når jeg skriver oppgaver?

Intervjuer: Nei, når du skal lære deg norsk, ikke sant? Du kommer hit, og så skal du lære norsk. Lærer skal undervise, forklare. Hva er din oppgave, tenker du, for at du skal klare å lære deg best mulig norsk? Hva er ditt ansvar? Din oppgave?

Nora: Til ... jeg forstår ikke.

Intervjuer: Nei, for eksempel, når jeg skal lære meg et språk, da må jeg gå på skole, så må jeg gjerne ha en lærer som forklarer, viser meg og forteller meg, som kan dette språket. Men jeg kan ikke bare sitte og høre på lærer. Jeg har jo også noen oppgaver jeg må gjøre for å klare å lære meg norsk, ikke sant? Hva kan disse oppgavene være?

Nora: Det er greit. Men du mener, hvordan lærer forklarer den oppgaven?

Intervjuer: Nei, hva er din oppgave? Du som skal lære det nye språket? Hva slags oppgave har du for å klare å lære deg det?

Nora: Ok, oversetter på arabisk og forstår.

Intervjuer: Oversetter til arabisk ok.

Nora: Ja, og forstår hva snakker om, og skrive og forklar.

Intervjuer: Så det tenker du er din oppgave? Du må forstå det du skal jobbe med og språket.

Intervjuer: Så hvordan tenker du når du jobber med språk nå? Hva gjør du når du, for eksempel, nå lærer norsk eller fagnorsk, og når du lærer engelsk? Hvordan jobber du? Hva gjør du?

Nora: Det er sammen, akkurat sammen.

Intervjuer: Ja, kan du forklare litt mer kanskje, hva du gjør?

Nora: Når forklare på engelsk, lærer forklare på engelsk forstå hva snakker om timen, jeg forstår hva skal gjøre, og skriver det er hva han vil. Og også sammen det er norsk, når det er forklar, men noen ord hvis du ikke er forstår, oversetter og forstår hva betyr den og forklare mer og skrive.

Intervjuer: Akkurat. Hva har du hatt fokus på når du lærer norsk? For eksempel, har du hatt fokus på grammatikk, har du fokus på å lære masse nye ord? Altså, hva har du fokus på når du har lært norsk?

Nora: Grammatikk greit til skole, men ord greit å snakke til muntlig.

Intervjuer: Å velge muntlig liksom.

Nora: Ja ja, men det begge to, det er greit jeg.

Intervjuer: Ja, så bra. Er det andre ting du har lyst til å fortelle om?

Intervjuer: Hvordan du har lært språk for eksempel, for du har jo lært både språk i Syria og i Norge. Har du noe, er det noe mer du vil si om tanken med det å lære språk?

Nora: Nei.

Intervjuer: Nei, men da er vi ferdig da.

#### 11.4.4 Intervju 4

Intervjuer: Ok. Kan du fortelle meg om skolen i hjemlandet ditt?

Aron: Ja om mitt land det er det var fra elementary skol også ginerall skol også high skol. Elementary skol, for eksempel, jeg begynner fra tolv år til de elementare, det er 5 grad, fem klass, 1, 2, 3, 4, 5. Etterpå de fortsetter ginerall skol. Ginerall skol, siks, syv, åtte. High skol, fra åtte til tolv ...Elementary det er på tigrinja. High skol det som english åle fag english det er ja, jeg tror det jeg husker english, matte og history, geography. Det er i ginerall skol. High skol pluss camestry og fysiks, det er 8 fag. Som det.

Intervjuer: Ja, du kan gjerne fortelle mer om hvordan man går, gikk på. Skole eller hvordan du gikk på skole, altså enda mer om, om skolen din hvis du har noe mer å ....?

Aron: Ja, det er forskjellig, ikke som i Norge. Ja, Norge skole det er moderne skole, så i mitt land det er ikke moderne skole, som de kommer lærer å skrive i tavla og så de dære de kopi. Så det er som ikke presentation, bare test i papir, så det er ikke i moderne. Så ... ja som det.

Intervjuer: Ok, da går vi litt på spørsmålet nå skal jeg stille deg noen spørsmål som går på skole både i hjemlandet og i Norge, hvor gammel var du da du begynte på skolen?

Aron: Ja, jeg var tretten eller tolv fordi at en mitt land, jeg vokse opp i en pike, village ikke i bien. Så er det den tiden, det var ikke så mye skole for de Eritrea var ander de Etiopia kommune. Så jeg, jeg har ikke mulig til å gå på skole. Så jeg starte skole, jeg var start i 12 eller 13 år

Intervjuer: Hvordan foregikk undervisningen? Hvordan i var undervisningen da du begynte på skolen?

Aron: Jeg forstår ikke hva ...?

Intervjuer: Nei, hvordan var undervisningen? Hvordan underviste lærerne?

Aron: Undervisningen ...

Intervjuer: Undervisning det er jo det når jeg står og lærer deg norsk. Da underviser jeg, ikke sant? Hvordan var opplæringen da? Når du begynte på skole, hvordan var skoledagen din? Hva gjorde lærerne? Hva gjorde elevene?

Aron: Ja, de vi skal lærer om ... ja ... det er det er mors, det er tigrinja. Så ja, det er histori og geograf. Ja ...

Intervjuer: Hvordan satt dere som elever? Hvordan var læreren i klasserommet? Hvor mange elever var det klassen?

Aron: Ja, ja, ja i ja cirka 30 eller 40 studerer i sammen klass. Ja, og så det er ikke moderen, de sitter som noen i ligge i stein, noen i som de burde.

Intervjuer: Ja, noen lå på gulvet, og noen hadde bord?

Aron: Ja, det har ikke nok bok, en bok i tre, i tredje person. En dag jeg bruker og så det andre. Ja så det ja.

Intervjuer: Oi ja. Nei, ikke nok, så dere måtte byttelåne bøker?

Aron: Ja, ja.

Intervjuer: Brukte du det samme språk på skolen som det du gjorde hjemmet? Eller måtte du snakke et annet språk på skolen?

Aron: På skolen, jeg bare tigrinja. Den er i elementære skol. I generaly skol det er ale english. Alt fag av english.

Intervjuer: Så når du ...

Aron: Ja forskjelle mitt land har de er forskjelle språk. Men det er ja, det har kommende language er tigrinja.

Intervjuer: Så når du sier general school, da starter du i sjette klasse?

Aron: Ja.

Intervjuer: Ja, og fra sjette klasse foregikk all undervisning på engelsk?

Aron: Ja, på english.

Intervjuer: Matematikk?

Aron: Matematikk...

Intervjuer: Historie?

Aron: Historie...

Intervjuer: Alt foregikk på engelsk?

Aron: Ja, alt er english. History, geograf, alt det der på english.

Intervjuer: Ja ja, kunne du engelsk fra før av?

Aron: Ja, nei, fordi det har ikke moderne. Nei ja, bare fortelle ikke komper med student, ikke discusion. Lærer kome og skrive i tavla, og så studenter allest kopi. Så tilbake igjen, så det er vanskelig på english.

Intervjuer: Lærte du noen nye språk på skolen som du ikke kunne fra før?

Aron: Nei.

Intervjuer: Nei, du lærte engelsk i tillegg til tigrinja?

Aron: Ja.

Intervjuer: Kan du fortelle noe om hvordan du tenkte når du skulle lære språk, for eksempel engelsk? Hvordan tenkte du da?

Aron: Ja, når du kunne det english du må ... jeg ... du må praktis du må snakker med english. Så ja, det er problem i bare skole, hvis du lærer i skole. Uten skole hvis du snakke tigrinja, hvordan skal jeg kunne english? Det må praktisk med english, men det er problem i mitt land. Ja ....

Intervjuer: Hvor lenge gikk du på skolen i hjemlandet?

Aron: 12

Intervjuer: 12 år.

Intervjuer: Ok, og nå skal vi tenke på i dag, for nå er du i Norge, ikke sant? Er det forskjell på å lære språk nå som du er voksen enn da du var barn, og gikk på skole i Eritrea?

Aron: En gang til ...

Intervjuer: Er det forskjell på hvordan du lærer språk nå når du er voksen og bor i Norge enn når du var barn og bodde i Eritrea? For du lærte jo et nytt språk i Eritrea når du gikk i sjetten klasse, sa du. Da lærte du engelsk som barn. Nå lærer du norsk som voksen. Er det noen forskjell?

Aron: Ja, ja, det er stor forskjell. Det er fordi, når du var barn, når du starter, det var barn, de kunne alt. Ikke sant? Når du vokser, det er vanskelig. Jeg jeg er, jeg var e bo i Norge 4 år, men det er litt vanskelig norsk.

Intervjuer: Hva er vanskelig?

Aron: Ja, når du kome barn her, de kunne fast, de forstår.

Intervjuer: Fort, mener du, de lærer fort?

Aron: Ja, jeg da lærer fort. Når du vokse, det er litt mye tenke om familie eller noen som det. Så nå det ny språk når det lærer med barna, det er bra, jeg tror.

Intervjuer: Er det noe som er mer vanskelig? Er det noe som er lettere å lære i språk når man er voksen? Er det noe som er vanskelig å lære når du er voksen? Når det gjelder språk.

Aron: Ja, ikke som de barna. Det har litt vanskelig fordi de tenker mye om familie eller noen du tenker noen du jobb, du vil jobb, men hvis du fokuserer om det, det kan. Hvis du kan det kan skje.

Intervjuer: Så det som er vanskelig det er at man har så mange tanker om andre ting. Er det noe som er lettere å lære i språk når man er voksen?

Aron: En til ...?

Intervjuer: Er det noe som er lettere å lære i språk når man er voksen?

Aron: Ja, ja, ja det er de må for eksempel. Vi, du er norsk, ikke sant? Jeg skal med deg, eller lage en venner. Du må finne en venner som, norsk eller english. Det er lett, og så du lærer om ... Du må lese bøker, som norsk.

Intervjuer: Så når du tenker på at du skal lære norsk språk, så er jo norsk språk ganske mye, ikke sant? Det er jo satt sammen av forskjellige deler, blant annet vi leser, vi lærer grammatikk. Er det noen av dette her som er lettere å lære når du er voksen?

Aron: Ja det er lett ja.

Intervjuer: Ok, hvordan jobbet du med oppgaver på skolen i hjemlandet, når du fikk oppgaver på skolen? Hvordan jobbet du med det når du var i hjemlandet?

Aron: Ja det er lekse, så selv om de kopier, ikke så mye de de vanskelige oppgave. Det har bok og så lærer gi lekse, og så leser fra boka og så livere.

Intervjuer: Hadde du prøver?

Aron: Ja

Intervjuer: Hvordan var prøvene?

Aron: Det er, det er ikke så mye, det er mellom.

Intervjuer: Hvordan var de? Hvordan var oppgavene på prøvene?

Aron: Ja, i halvår, de prøven fra forti person. Skal lærer gi de papir og så, de oppgaver er være velg, du må velge ... å ja, som dem.

Intervjuer: Hva mener du om at du må velge? Du fikk spørsmål?

Aron: Spørsmål og så ABCD det er velge. Hva er det riktig, og så du må plukke den.

Intervjuer: Og så setter du bare kryss?

Aron: Setter kryss.

Intervjuer: ... hva slags tilbakemelding fikk du av læreren på leksene?

Aron: Ja, hvis du meldinger fra lærer. Hvis du gjort bra, det er bra. Hvis du ikke så mye, du må lese.

Han sender melding. Du må du lese og fokusere om det.

Intervjuer: Ja, hva slags tilbakemelding fikk du av læreren på prøvene, på testene? Hva slags? Fikk du tilbakemelding av lærere når du hadde tatt en test?

Aron: Til meg? Ja, noen er det bra, for eksempel english, og histori og geograf.

Intervjuer: ....

Aron: Jeg fikk bra.

Intervjuer: Hva slags tilbakemelding var det?

Aron: Mellom.

Intervjuer: Men hva slags? Ga de deg den muntlig eller skrev de en tilbakemelding eller fikk du en karakter?

Aron: Ja, det fikk vi karakterer før, for eksempel, hvis de det prøven er fra forti, lærer hvis jeg får 20 bare skrive, hvis jeg bra, very good, excellent, eller som det.

Intervjuer: Ok, du fikk en kommentar.

Aron: Det vi har kommentar, ikke snakker som de.

Intervjuer: Akkurat ja. Fikk du tilbakemelding fra læreren i timene, når læreren stod å underviste og du gjorde oppgaver, fikk du tilbakemelding av lærer i timene?

Aron: Nei, nei, nei.

Intervjuer: Nei, nei, nei. Hva gjorde du med de tilbakemeldingene du fikk, når du fikk for eksempel en prøve? Også står det excellent eller not good. Hva gjorde du med disse tilbakemeldingene, hvis du gjorde noe med de?

Aron: Jeg skal fortsette, hvis da jeg, hvis jeg jobber, gå. Ja jeg egentlig fortsette. Hvis jeg er gjøre dårlig. Jeg må stadi.

Intervjuer: Hva tenker du, synes du er den beste tilbakemeldingen?

Aron: Very good, excellent.

Intervjuer: Ja, det er liksom hva man sier, men den beste tilbakemelding. Nå tenker jeg igjen på....er det beste å få den skriftlige er det beste å få den muntlig?

Aron: Ja ja, muntlig.

Intervjuer: Muntlig, hvorfor det?

Aron: Fordi hvis det er muntlig med lærere. Hva er de bra ting, hva er de? Også læreren forteller meg når du sånn som det,går bra. Når du sånn som dem, det går ikke, så hvis det er snakker med læreren det er bra, jeg tror det.



Intervjuer: Hva slags tanker, meninger har du en tilbakemelding du får her, for du får jo tilbakemelding fra oss lærere. Hva slags tanker eller mening? Hva synes du om de?

Aron: Kan du gjenta litt?

Intervjuer: Ja, hva slags tanker, meninger, har du om tilbakemelding du får av oss her?

Aron: Ja, ja, det er det er bra ja.

Intervjuer: Ja, kan du fortelle forklare hva som er bra?

Aron: Ja visst hvis det på medling fra lærer. Du må fokusere om hva er, hva slags der de har bra eller hva er det ikke bra.

Intervjuer: Hva gjør du da med disse tilbakemeldingene du får? Når du får en tilbakemelding i matte, for eksempel om at dette her var litt vanskelig, dette har du ikke forstått eller hvis du får en tilbakemelding av meg i norsk. Hva gjør du med disse tilbakemeldingene?

Aron: For eksempel hvis matte gi beskjed. For eksempel, hvis jeg gjort ikke så bra lærer gi beskjed, ikke sant? Så jeg, jeg må fokusere om, hva er min feil.

Intervjuer: Hva mener du med å fokusere?

Aron: Stadi en til og repeterer om feil.

Intervjuer: Ja synes du at du lærer noe da, av å få tilbakemelding fra oss lærere?

Aron: Ja ja.

Intervjuer: Hva slags lekser hadde du hjemme i Eritrea? Hvordan var leksene?

Aron: Alle fag.

Intervjuer: I alle fag?

Aron: I alle fag.

Intervjuer: Og hvordan var de? Hva slags lekser var det du fikk?

Aron: For eksempel, english, det var grammatikk. History, hvordan det var i verden, eller ja.

Geografi, hvordan de vare Eritrea og andre land. Hva er de forskjellige, som det. Ja...

Intervjuer: Hva gjorde du når du gjorde lekser hjemme?

Aron: Hva gjør du?

Intervjuer: Ja, hva gjorde du? For eksempel, hvordan løste du oppgavene, leksene hjemme? Hvor satt du? Hva gjorde du? Hadde du et eget rom eller satt du i stua eller? Hvordan løste du oppgaven? Og hva gjorde du?

Aron: Ja, hvis jeg har få lekse. Hvis jeg for eksempel 8, jeg skal sitte andre trær og så jeg laget. Hvis har hjemme skal hjemme. Ikke tenke om det som i Norge, det er forskjellige ikke sant, all familie sitter her, papa og mamma snakker og bror og søster og som jeg gjorde min lekse.

Intervjuer: Så du gjorde leksene sammen med familien?

Aron: I familien ja, eller med venner, skal ute til noen, skal sitte til andre der, og så så jeg å hjelpe med venner.

Intervjuer: Og hvis du tenker på nå da i Norge, hvordan gjør du lekser nå?

Aron: Ja, jeg har gjort de hjemme, og så i bibliotek.

Intervjuer: Er det forskjell på leksene du får her i Norge enn de du fikk i Eritrea? Er det annerledes lekser?

Aron: Ja mest det i Eritrea, det er velg.

Intervjuer: Velg?

Aron: Ja, i Norge det er ikke som å lage i pc, presentation eller ja, det er forskjellig.

Intervjuer: Så gjør du de på en annen måte nå enn det de gjorde før? Gjør du leksene på en annen måte nå enn det du gjorde i Eritrea?

Aron: Ja noen nå.

Intervjuer: Kan du fortelle hva forskjellen er?

Aron: Matte, for eksempel matte, det er sammen, sammen måte.

Intervjuer: Men gjør du de på en annen måte?

Aron: Annen måte? Nei, nei, nei,

Intervjuer: Nei, så når du regner matematikk i Norge så er det det samme som når du gjorde det i.....

Aron: Ja, det er sant ja.

Intervjuer: Hvordan tror du at man best lærer som voksen da? Skal vi snakke om nå? Hvordan synes du at man bør undervise norsk for voksne? Har du noen tanker om hvordan du synes norsklærer skal undervise voksne i norsk?

Aron: Hva betyr undervisene?

Intervjuer: Undervise er jo når du lærer bort noe til noen andre. Når jeg skal lære deg norsk, så underviser jeg deg. Det er å undervise, to teach, ikke sant?

Aron: Ja, ja du må lese boka og barneboka og pc

Intervjuer: Ja, men hvordan synes du at jeg som lærer bør lære bort norsk til deg, til voksne mennesker? Skal jeg si at du skal lese barnebøker?

Aron: Lese barnebøker og så, ja, de må fokusere om de lærer. Du må gå på skole. Ja...

Intervjuer: Hva tenker du er den beste måten for deg å lære språk på eller norsk? Nå lærer du jo norsk. Hva er den beste måten for deg å lære norsk på?

Aron: Praktis.

Intervjuer: Praktisere?

Aron: Praktisere.

Intervjuer: Hvordan vil du gjøre det?

Aron: For eksempel de skal jobbe sammen.

Intervjuer: Samarbeid?

Aron: Samarbeid. Og så ja de grammatikk de, som de gir lærer.

Intervjuer: Hvorfor det? Hva er viktig med grammatikken?

Aron: Ja, ja når du snakker, når du snakker det er hjelper, ikke sant? Mm ja.

Intervjuer: Hva tenker du er lærerens oppgave i å lære deg norsk? Hva er min oppgave når jeg skal lære deg norsk?

Aron: Oppgave?

Intervjuer: Ja hva er min oppgave når jeg skal lære deg norsk, tenker du? Hva er jobben min når jeg skal lære deg norsk?

Aron: Ja, som det grammatikk.

Intervjuer: Lære deg grammatikk?

Aron: Ja, grammatikk, og eller leser sånn histori ....e ja.

Intervjuer: Og hva er din oppgave da i å lære deg norsk?

Aron: Mine oppgaver? Jeg forstår ikke hva mener du?

Intervjuer: Nei ... min oppgave er å undervise og lære deg norsk. Hva er da din oppgave som skal lære deg norsk?

Aron: Ja, jeg har gjort bra, men e ... ja.

Intervjuer: Ja, hva må du gjøre for at du skal lære deg norsk? Hva må du gjøre? Hva er ditt ansvar?

Aron: Ja, jeg må fokusere.

Aron: Jeg må fokusere, jeg leser boka, jeg skal låne boka fra bibliotek. Og diskuterer med venner ja.

Intervjuer: Hvordan tenker du når du jobber med språk nå? Hva gjør du? Når du skal jobbe med å bli bedre i norsk, hva gjør du?

Aron: Det er lett, for det er til å få jobb.

Intervjuer: Nei, men hva gjør du når du skal lære deg dette språket, til å bli bedre i å snakke norsk, forstå norsk lese Norsk. Hva gjør du?

Aron: Ja, jeg må lese boka og, ja jeg må lese boka, jeg må fokusere om de skole og hva sier de lærer, jeg følge det, min lærere. Ja mm.

Intervjuer: Ja, hva har du hatt fokus på når du lærer norsk? Hva er ditt fokus?

Aron: Jeg, ja, du må da må hvorfor du går på skolen? Du må tenke om den. Når de har jeg komme skole jeg må lærer, jeg må følger min lærer hva sier hun, ikke sant? Så hvis de jeg følger, hva sier det er lærer jeg kan kunne de språk eller noen ting? Så jeg må følge deg eller

andrer lærer. Jeg må følge, hvis du følger det er lett de kunne snakke norsk eller english eller andre fag.

Intervjuer: Ja, er det noen andre ting sånn på slutten som du vil fortelle sånn om? Har du noen? Har du noen tanker om språklæring om det å lære seg et nytt språk. Har du noen tanker om det?

Aron: Nei ...

#### 11.4.5 Intervju 5

Intervjuer: Da setter jeg den på. Så fortell meg om skolen i hjemlandet ditt?

Lucie: Skolen i mitt hjemlandet, det er veldig forskjellig her i Norge. Det på skolen, systemet er veldig forskjellige da jeg gikk i sjetten klassen, det og var å lære i klassen ,så det hvis du ikke vet hva læreren spør om, da slår de deg, så denne var systemet. Jeg tror det er sånn hele mest i Afrika. Det er systemet eller vi som lekser. Hvis du har ikke gjort lekser, så da jeg spørre læreren, hvem har gjort lekser? Og hvis du ikke har gjort det, da får du, da var det punishment, da får du straff, ja. På skolen systemet, å komme på skolen på tida. Hvis du kommer for sent det samme systemet, da slår de, de slår deg, for at du skal komme alltid på riktig tid, på riktig tida.

Ja, om eksamen. Når vi skal ha eksamen, vi har sånn øvelse. Vi øver før vi skal ha eksamen og da øver men alene hjemme, hvis du har ikke gjort det, det er ditt problem. Da kommer vi på skolen og har sånne, sånne store papir med spørsmål som til 100 spørsmål, og da er det forskjellige som dere har lært før, så hvis du husker ikke det og du har ikke lest det hjemme, da er det ditt problem. Du skal skrive hva du husker og hva du kan. Etterpå, da lever vi den papiren til lærere og de går og sjekke og fikk tilbakemelding om hvor mange poeng vi har fikk og sånne ting. De har veldig forskjellige.

Om, jeg vil si om regler på skolen da, det er sånn de har systemet i klassen. Hvis læreren står foran og underviser og undervisningsning ja, hvis du ... det er mange barna i klassen sånn over i min klasse, så var det til 80 elever, så hvis det er vanskelig for lærern å passer på alle elevene. Da tar lærer en elev, velger en elev som skal står å sjekke hvem som snakker, mens læreren underviser og skrive på papir, alle de som snakker i klassen skriver papir og leverte til læreren. Og da tar læreren den papir. Det er ingenting som man kan gjøre uten i hvis det er bare å slå, ja for at de skal ikke gjøre det en gang til. Det er veldig vanskelig klassen om lærer

undervise, for noen er sitter for eksempel bak, og de følger ikke med, de bare snakke og gjøre alt som de vil, så det er det var denne systemen som de bruker å skrive papir. De som snakker og leverte til læreren etter undervist eller om pausen, da kaller læreren de elevene, og begynte å slå de elevene eller å gi sånn kraft. Ja.

Intervjuer: Akkurat ja, jeg tenkte jeg skulle spørre littegranne om selve innholdet på skolen. Nå tenker jeg på, nå er det først skolen, så da tenker jeg, hvor gammel var du da du begynte på skolen?

Lucie: Åå, hvor gammel jeg var?

Lucie: Jeg var sånn syv år ja.

Intervjuer: Syv år ja, akkurat.

Intervjuer: Og så har du jo snakke litt om hvordan undervisningen foregikk, det har du sagt. Du har sagt at det er 80 stykker i klassen i din klasse, var dere 80 stykker, ikke sant? Og en lærer som slo veldig mye.

Intervjuer: Vil du fortelle noe mer om hvordan undervisningen? Hvordan satt dere? Kanskje litt mer?

Lucie: Vi satt sånn vi hadde mange stoler i klassen, og det hvis jeg tror, jeg husker på min, vi hadde sånne stoler langs tur, og det satte sånne fire elever på en stol. Det er lang stol og har alle sånne lang, og så bord som du kan skrive på, så er det fem, fire elever på en stol. Hver stol, hver stol i hele skolen, i hele klassen. Så det var mange. Vi kunne ikke få noen plasser som ja, trang tida.

Intervjuer: Trangt ja.

Intervjuer: Og så ... det språket du snakket på skolen, hva var det?

Lucie: Det var to språket. Det var engelsk, nei egentlig engelsk, vi lærte engelsk, men ikke så vi snakket ikke det. Vi bare lært det, men sånne grammatikk og alt. Vi brukte språket på skolen som er ugandisk språk, som heter, kuriankore, og det var det som vi pleide å snakke på skolen, ikke engelsk.

Intervjuer: Nei, sånn at du, men brukte du det samme språket på skolen som du gjorde hjemme?

Lucie: Nei, kanskje med venner når jeg er hjemme venner eller skal, skal besøke de som snakker det språket. Men hvis jeg er hjemme, så er jeg har hjemme har mange forskjellige venner kom fra Kongo, liksom de snakker swahili. Da snakker jeg swahili, hvis jeg møter de som snakker ikke det språket, da snakker det språket ikke det samme.

Intervjuer: Nei, det er forskjellig. Du har forskjellig språk på skolen og hjemme. Og hjemme har du også ulike, ettersom hvilke venner du har på besøk.

Lucie: Ja, hvilke venner, fordi Uganda det er så mange, du har naboer som har forskjellige språket. De noen snakker kirionda, kirundi og de alle språket, jeg kan bare litt, litt, så de som jeg møter, det er det språket som vi snakker. Ja.

Intervjuer: Akkurat. Lærte du noen nye språk på skolen da, som du ikke kunne fra før? Har du lært noe nytt språk?

Lucie: Ja, jeg lærte sånn kuriankåres, lærte jeg på skolen sånn egentlig, og litt engelsk, bare litt, men det er fordi jeg kunne ikke snakke det hele tiden, men jeg lærte litt. Så lærte jeg andre språket fra forskjellige flyktninger, fra forskjellige land som kirionda eller korundi. Ja.

Intervjuer: Akkurat ... Kan du, og nå skal jeg spørre deg litt om hvordan du har lært språkene. Altså kan du fortelle noe om hvordan du tenkte når du lærte språk, for eksempel engelsk eller et annet språk du lærte på skolen? Hvordan tenkte du da?

Lucie: Hvordan jeg tenkte?

Intervjuer: For at du skal kunne lære deg dette språket?

Lucie: Egentlig så tenkte jeg så ikke så mye om å lære språket og sånne ting, men ja, bare å høre hvordan de andre snakker og så etter hvert så kommer det og begynte å snakke bare sånn. Det er ikke sånn at man skal hørt et ord og så gå å fokusere på det og redd jeg må kunne den nei, bare hørte. Hvis du har hørt det mange ganger, så kom den inne i hodet og begynne å snakke sånn språk. Det som jeg lærte.

Intervjuer: Hvor lenge gikk du på skolen?

Lucie: Jeg gikk seks år, men i denne seks, jeg jeg ble ikke ferdig fordi vi hadde sånn i å komme hit til Norge, så jeg slutta, ja cirka seks år.

Intervjuer: Ok, og nå bor du i Norge ikke sant? Og går på skole i Norge. Hvis du tenker på i dag, når du går på skolen nå i dag. Er det forskjell på å lære språk som voksen nå, for nå er du jo voksen, enn når du var barn før, i Uganda?

Lucie: Ja, det er forskjellige, fordi når man er voksen så har man mange ting til å tenke på. Men når jeg var i Uganda barna, så det er mange barn og du leker med mange barn og dere snakker hele tiden. Du snakker bare hva som kommer rett i munnen, men her i Norge når man er voksen, for eksempel til meg, når jeg skal snakke før jeg snakker, så begynner jeg å tenke. Hva skal jeg snakke? Er det riktig? Eller noen ganger så blir man flau, kanskje de skal ler meg, men når du er barn, så tenker jeg ikke mye på det. Ja, så det er helt forskjellige.

Intervjuer: Er det noe som er mer vanskelig? Er det noe som er lettere å lære språk når man er voksen?

Lucie: Er det mye som nå?

Intervjuer: Ja om det er noe som er mer vanskelig nå, for nå snakker vi om nå i Norge, nå lærer du jo norsk, ikke sant, og engelsk. Er det noe som er mer vanskelig nå enn det det var før? Og er det eller noe som er lettere å lære språk nå når du er voksen?

Lucie: Nå når jeg er voksen, jeg tror det er noen som er lettere, fordi du har sånn system, gode systemer som man kan lære på forskjellige språk, på forskjellig måte å lære språket. Men når du er barna, så har du ikke, ja, du skjønner ... det du bare hørte, og hvis det kommer i hodet, barn snakker rett i munnen, men her i Norge du har sånn når du er voksen du har systemet. Hvordan skal jeg lære det ordet? Så hvordan skal jeg lære språket? Du planlegger å lese bøker og snakker og prøver å finne hvordan du skal lære språket. Ja.

Intervjuer: OK, også skal tilbake litt til hjemlandet igjen. Hvordan jobbet du med oppgaven på skolen i hjemlandet, når du fikk oppgaver på skolen? Hvordan jobbet du da?

Lucie: Og når du fikk i oppgave på skolen? Ja, vi jobbet alene egentlig mest, mest så jobbet vi alene selv selvstudiet. Hvis du får oppgaver fra læreren, fordi når læreren ferdig med å undervise, så skriver han spørsmål om hva dere akkurat ferdig med å lære. Så du skriver i boka og så svarer du på spørsmålene alene. Etter ferdig med å svare på spørsmål, da lever du bøker din til læreren, og han begynner å sjekke hva er riktig og hva er feil? Men dere kan også jobbe to og to hvis dere vil, men det er ikke lov eller hvis dere jobber det. Uten at lærer kan se deg, for det er ikke lov å jobbe to og to og to, og så levere. Det var sånn det var.



Intervjuer: Og du har jo egentlig snakket litt om det når det gjelder disse prøvene, for du hadde prøver har du sagt. Og hvordan var prøvene? Du har jo sagt det var litt sånn mange spørsmål ...

Lucie: Det var mange spørsmål. Det var papir. De skriver spørsmål, forskjellige spørsmål fra akkurat det dere har lært. Men det er jo mange spørsmål, så du kan ikke huske alle alltid eller, fra første spørsmål til cirka ja 100 akkurat 100 spørsmål. Men den har, de har deler av sånn små deler, til sammen 100 spørsmål. Ja.

Intervjuer: Akkurat. Og da når du skulle svare på disse spørsmålene, måtte du skrive svar eller bare krysse?

Lucie: Du måtte skrive når det er sånn, for eksempel på i samfunnsfag. Du måtte jo skrive hele setning og begrunner hvorfor. Hvorfor du skriver akkurat denne svaret. Så det er jo vanskelig å huske alt og kunne 100 spørsmål. Ja, ganske mye.

Intervjuer: Ja, det er ganske mye, det er det. Hva slags tilbakemeldinger fikk du av læreren på leksene for eksempel?

Lucie: Tilbakemelding? Nei, han har bare sjekke svaret, og så gjør du bare sånn (viser med hendene at han setter kryss), hvis det er feil gjøre sånn. Han skriver ikke mer at du må gjøre sånn, skulle gjøre sånn, mye bedre sånn hvis du gjorde sånn, nei.

Intervjuer: OK.

Lucie: Kanskje etter, at du har ferdig med å sjekke, da kommer læreren i klassen, alle dere sitter, alle dere sitter, og så begynner han å skrive på tavla korreksjon og skriver det riktige svaret også du skriver til dine papirer også.

Intervjuer: Hva slags tilbakemeldinger, og det var det de samme tilbakemeldinger du fikk på prøver også, for det er neste spørsmål, hva slags tilbakemelding fikk du av læreren på prøver?

Lucie: De hadde sammen med lekser, de samme.

Intervjuer: Fikk du tilbakemelding fra læreren i timene, i undervisningen når du satt og jobbet for eksempel oppgaver, fikk du tilbakemelding av lærerne da eller?

Lucie: Nei, ikke i den timen når du sitter og jobber. Kanskje i morgen eller etter noen dager. Ja.

Intervjuer: Og hva gjorde du med tilbakemelding du fikk? Hva gjorde du når du fikk tilbakemelding av læreren?

Lucie: Jeg kan si at jeg for meg, jeg var ikke sånn opptatt av, mest opptatt av skolen. Nei, at jeg må jobbe om det som jeg fikk tilbake, at jeg må se om jeg kan få det riktig neste gang. Når jeg fikk tilbakemelding, så sjekker jeg om hva riktig, hva feil, men ikke sånn at hver dag skal jeg prøve å lese og forstår, hva kan jeg gjøre bedre neste gang. Jeg bryr meg ikke, det er ikke sånn at akkurat som nå. Før, så bryr meg ikke om skolen tenker ikke så mye på det, men sjekka å se om hva jeg kan. Hva jeg kan lese. Hvis jeg får tid, så sjekker jeg hvis jeg ikke får tid, så bare glem det.

Intervjuer: Og da hvis vi tenker på i dag nå når du går på skolen i Norge voksen, hva tenker, synes du er den beste tilbakemelding?

Lucie: Det, den beste tilbakemelding? Jeg tror det er det, hvis du lærer sier hva du har gjort feil, at hvis du gjør sånn det kan bli mye bedre. Jeg tror den da er den beste tilbakemelding til meg. Ja, for å vite hva jeg kan jobbe mest, hardt med, ja.

Intervjuer: Hva slags tanker eller meninger har du om tilbakemelding du får her, for du får jo litt tilbakemelding fra oss faglærere. Hva slags tanker og meninger har du om de tilbakemeldingene, hvis du har noen tanker?

Lucie: Tenker om de tilbakemeldingen?

Intervjuer: Ja ...

Lucie: Jeg vet ikke ...

Intervjuer: Nei, for du får jo tilbakemelding når du hatt prøver, når du jobber i timene, kanskje, så får du tilbakemelding på ting du har gjort. Har du noen meninger om de tilbakemeldingene?

Lucie: Om å snakket om de tilbakemeldinger, jeg tror det. Ja, når jeg fikk tilbakemeldingen, så ... Jeg synes det er bra. De er tilbakemeldingen som jeg fikk fra læreren, det er bra og ja, jeg får jobb.

Intervjuer: Jeg kan ta neste spørsmål, for det hører litt sammen. Hva gjør du med tilbake, hva gjør du med tilbakemelding du får av oss?

Lucie: Jeg prøver å jobbe med, prøve å lese den tilbakemeldingen først, og se om jeg kan jobbe med det. Det som jeg trenger å jobbe mest med, så jeg jobber med det som jeg tilbakemelding som jeg fikk til læreren å prøve å gjøre det riktig. Ja.

Intervjuer: Synes du at du lærer noe av å få tilbakemelding?

Lucie: Ja ... synes?

Intervjuer: Synes du at du lærer noe av å få tilbakemelding?

Lucie: Ja, fordi når du får tilbakemelding, så vet du hva har du gjort feil og hva du må gjøre for at ting skal bli riktig. Jeg lærer noe av det, ja.

Intervjuer: Ja ok, og nå skal vi tilbake igjen til hjemlandet, liksom, ikke sant? Hva slags lekser hadde du?

Lucie: Hva slags lekser?

Intervjuer: Ja, hvordan var leksene?

Lucie: Ja, det var sånn lekser fra alt som du lærer, for eksempel, hvis i dag hver dag så hadde vi lekser. For eksempel i dag, for vi hadde norsk, om alt som vi lærer om norsk. Så etterpå, så får vi lekser fra læreren. Spørsmål som han skriver på tavla og vi skriver i boka. Det er den lekser som vi må levere sånn i morra, må jobbe med den hjemme. Så de er spørsmål akkurat sånn fra hva vi har lært i om den dagen. Og så vi må svare på de spørsmålene og lærerne og se hvis vi har forstått og sånne ting.

Intervjuer: Hva gjorde du når du gjorde lekser hjemme da?

Lucie: Hva jeg gjorde når?

Intervjuer: Når du gjorde lekser hjemme?

Lucie: Når jeg gjorde lekser hjemme? Hva? Jeg forstår ikke ...

Intervjuer: Hva du gjorde? Satt du deg ned og gjorde lekser, eller? For noen gjør jo andre ting mens de gjør lekser, hører på musikk, kanskje eller, ja.

Lucie: Ja, jeg satt hjemme jeg først, så vi hadde mye å gjøre i huset. Masse husarbeid, så det ja, de som var voksen som jeg må gjøre nesten alt, jeg kan si. Så når jeg ferdig med alle husarbeid om kvelden, før jeg legger meg, ja da som jeg gjorde lekser, for at det skal ikke få

sånn blokker og sånne ting. Satt i stua så begynner du å gjøre lekser. De som jeg klare, hvis jeg klarer ikke noe jeg ... ja.

Intervjuer: Ja, for det er litt det andre spørsmål, altså hvordan løste du leksene, oppgavene hjemme? Og det sier du, du gjorde det på kvelden etter alt husarbeid, og så gjorde du de kunne.

Lucie: Jeg gjorde de som jeg kunne, ja og de som jeg kunne ikke bare la de, ja.

Intervjuer: Hvis du tenker på i dag, og nå i Norge igjen, på skolen. Hvordan gjør du lekser nå?

Lucie: Hvordan jeg gjør lekser nå? Ja, jeg tror det er det samme system, men her det før jeg skal gjøre noen ting, så gjør jeg, når jeg kommer hjem. Akkurat hvis jeg har lekser, jeg gjorde den lekser, når jeg er ferdig, så går jeg å gjøre noe annet ting. Det er jeg byttet system hele ja,

Intervjuer: Egentlig litt motsatt, ja, du byttet litt system. Er det forskjell på leksene du får og gjør nå enn det du fikk før?

Lucie: ... forskjellige, ja, jeg tror.

Intervjuer: Er leksene forskjellig her i Norge, enn hjemme i hjemlandet?

Lucie: Ja her i Norge, jeg tror vi får sånne masse lekser, for det er i alle fagen nesten, men der jeg vart, kanskje du får lekser i en fag, også de andre fagene du får ikke lekser, du får kanskje bare du skal bare lese, du må tenke deg selv. Skal jeg lese denne boken eller skal jeg ikke lese denne faget. Det er ditt problem, men du får for eksempel kanskje enn lekser fra engelsk eller en lekser fra samfunnsfag i en uka. Ja.

Intervjuer: Gjør du de på en annen måte nå enn det du gjorde før, leksene?

Lucie: Ja, jeg tror ja. De som de leksene som jeg gjorde før, så satte jeg og alene også lese spørsmål, skriver det som jeg forstår. Men her i Norge når jeg satt alene, ja, det gjorde jeg, det gjorde jeg. Men hvis jeg ikke forstår, så spør jeg min bror eller mine søsken, har du forstått denne? Hvordan kan jeg gjøre, prøve å få hjelp fra de andre eller fra læreren også. Men i mitt land så gjorde, måtte jeg gjøre det alene, ikke å spørre lærer, fordi det er lekser, du må gjøre det, må kunne det. Men her, du kan spørre lærer, du kan spørre alle.

Intervjuer: Ja, og nå skal jeg spørre, nå skal jeg snakke litt om hvordan du tror at man lærer best som voksen? Altså hvordan synes du at man bør undervise norsk for voksne? Hvordan

synes du man bør undervise? Har noen tanker om hvordan man bør undervise norsk for voksne?

Lucie: Norsk for voksne? Jeg vet ikke ... Okei, jeg er ikke lærer, og jeg vet ikke ....

Intervjuer: Men hvis du tenker på deg selv da, hvordan du tenker er kanskje den beste måten at du lærer norsk på?

Lucie: Er beste måte? Jeg tror det er oi, som forskjellige ... eksempel, når man er i klassen, det hjelper også mye hvis du, når du skal forklare noe, også gir forskjellige eksempel fra forskjellige ting. Jeg tror, og da forstår man kanskje mye enda bedre eller se filmer, det hjelper bilder og sånne ting.

Intervjuer: Hva tenker du er den beste måten for deg å lære språk, norsk på?

Lucie: For meg? Ok. Jeg tror det er og ... ok, hvis du har lært noen, hvis jeg har lært noe, så hvis det finnes filmen om den noe, hvis jeg ser den filmen jeg lære mest mye bedre. Hvis, for eksempel, jeg har lest en boka, det er bedre å for meg eller best for hvis jeg ser denne filmen akkurat som jeg har lest denne boka, for det hjelper veldig mye å se filmen når jeg lærer mye. Ja eller om lekser også. Det kan hjelpe å lære norsk eller snakker med andre folk også. Det og hjelper også.

Intervjuer: Hva tenker du er lærerens oppgave i å lære deg norsk?

Lucie: Hva jeg?

Intervjuer: Hva tenker du er lærerens oppgave i å lære deg norsk?

Lucie: Oiii ... Hva er dine oppgaver å lære meg norsk? Å ja, ok det er .... Jeg vet ikke egentlig nei, ja hva jeg tenker spør du?

Intervjuer: Ja, hva du tenker er min oppgave når jeg skal lære deg norsk?

Lucie: Ja din oppgave de er å passe på at jeg følger med, eller? [ler] Ok, å hjelpe meg det som jeg klarer ikke, prøver å gi forskjellige eksempel, lekser som jeg sa i stad, ja, ja, jeg tror.

Intervjuer: Hva tenker du er din oppgave i å lære norsk?

Lucie: Min oppgave?

Intervjuer: Ja.

Lucie: Å, min oppgave det er også passet på meg og ta ansvaret, for eksempel, jeg er voksen, jeg må ta ansvar på meg om hva eller hva jeg leser, fordi jeg vet hva jeg trenger, så det som er oppgaver for meg å lære norsk. Det er å fokuserer og vet hva man trenger eller hva man lærer. Hvis du vil bli bedre, da må du jobber hardt, da må du gjøre lekser, da må følge med i klassen og spørre hvis du ikke forstår, få hjelp og sånne ting. Det er min oppgaver.

Intervjuer: Hvordan tenker du når du jobber med språk nå? Hva gjør du?

Lucie: Nå? Hva jeg gjør?

Intervjuer: Når du jobber med språket, når du jobber med norsken. Hva gjør du? Hvordan tenker du?

Lucie: Ja, som jeg sa i stad, hvordan jeg tenker. Jeg, ja leser eller gjøre lekser, gjorde det som alt som trenger som mulig. Prøve å spørre hvis jeg forstår ikke, fordi at det beste man kan lære av hvis du forstår, hvis du spør. Eller gå snakke med norske folk er lytte om hvordan de snakker så, ja, prøve å være sammen med andre for å kunne praktisere det språk.

Intervjuer: Ja, men hvis vi går tilbake litt sånn når vi snakker om den beste måten å lære seg et språk på. Hvis du tenker på engelsk, norsk som du lærer nå her på skolen. Også spurte jeg, hva er den beste måten å lære seg dette her på? For det er jo mange deler man skal lære når man lærer et språk, ikke sant? Har du noen tanker om hva du synes er viktigst når du skal lære deg dette språket? Hva er det viktigst å lære deg?

Lucie: Det er viktigste. Og ja.

Intervjuer: Hvis jeg tenker på engelsk for eksempel eller norsk da, som det du lærer. Når du skulle lære norsk, du kan jo en del norsk og du er flink til å snakke norsk, og du har jo lært dette. Hva er det som har vært viktig å hatt fokus på, for eksempel, når du lærer et språk? For det er jo masse.

Lucie: Ja. Det jeg sånne, hvis vi begynner å snakke om hvor jeg begynte å lære norsk. Det som er det viktigste, jeg tror, det er som jeg sa i stad videoer, og se filmer. Det er veldig viktig for der lytter du og så lærer du uttale samtidig, og etter at du har sett det filmen, gå ut finne språkkafe, for eksempel. Finne folk som du kan snakke med det som du har lært hjemme. Prøve å praktisere det, det er viktig og så hjelpe. Praktisere og snakker, snakker og snakker og snakker. Det er veldig viktig. Gjøre lekser, alt som trenges, oppgaver som du får fra læreren, prøve å lære, lese forskjellige bøker, da lærer du nye ord og forskjellige uttrykk og så gå ut og prate og ... Ja for at det skal sette deg i hodet.

Intervjuer: Det tenker du er den beste måten, og sånn du har jobbet mm. Ja.

Lucie: Jeg tror jeg ja og som jeg har jobbet ja. Folk på kirken for eksempel. Jeg går på kirke hver fredag, sånn ungdomsmøte, og der snakker vi etter kirke. Ja vi hører hva hvis en person skal tale da hører vi, sanger, hvordan man de snakker, når de skal gi informasjon, og etter det så har vi språk. Har vi kaffe i kantina, og da sitter vi opp, begynne å prate om forskjellige ting, og der lærer man mye, jeg tror ja, så alt dette, ja, det hjelper.

Intervjuer: Så bra! Er det noen andre ting du vil kommentere, eller si, du har jo sagt mye om både hjemlandet og skole, og at det er forskjell.

Lucie: Veldig stor forskjell. Når jeg husker det jeg ble slåtte fordi jeg, vi sånn det på skolen, som jeg sa i sted var det ikke bare veldig fokusere på skolen, så jeg om jeg har andre venner, så vi bestemte også at vi skal ikke lære i dag, så da går vi hjem uten å si fra om vi går. Og foreldrene mine de vet ingenting og på skolen de vet ingenting, når vi kom så i ett som i morra, på skolen tilbake, oiii, uff vi fikk, vi de slått og ja da ....

Intervjuer: Sånn at det er kanskje litt med på at det er litt utrygt på skolen, eller man, følte du at du var redd?

Lucie: Ja det.

Intervjuer: Eller var du litt sånn anspent når du .... er du mer avslappet nå når du går på skole i Norge?

Lucie: Ja nå ja ja, jeg selvfølgelig. Her det er ja ....

Intervjuer: Tror du det har en påvirkning av hvordan man lærer, det at man kan slappe av på skolen? Tror du det påvirker læringen din?

Lucie: Ja, det gjør det. Det gjør det, fordi hvis du slapper av, du vet at vi, hvis du gjør feil, alle kan gjøre feil, og hvis du gjør feil, da kan du neste gang gjøre det riktig eller bedre. Men der på skolen, vi var veldig redd for å gjøre feil, fordi vi vet det hvis du gjør feil ... hei, da får du de slå deg og sånne ting og veldig. Det var veldig strenge, lærerne var veldig streng. Hadde sånne regler som ikke så bra, de tror at å gi denne systemet er bra for barna, men det er ikke det. Nei, nei, fordi barna blir veldig redde. De klarer ikke å gjør lekser bra, de tenker veldig stresset. Hva skal jeg gjøre hvis jeg ikke klarer det? Ja ...

Intervjuer: Ja, enig!

