



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NOLISP350

Mastergradsoppgave i nordisk språk og litteratur

Våren 2016

**..men det viktigste er å kunne snakke**

*En studie av innlærere med liten skolebakgrunn og lærere sin erfaring  
med norskopplæringa*

Gro Smørdal

# Forord

Å levere en mastergradsoppgave får meg til å kjenne på en stor mestringsfølelse og en stor glede. Da jeg tok cand. mag – graden på Universitetet i Oslo i 1997, og avsluttet studiene fordi jeg skulle bli mamma, visste jeg at jeg ville tilbake for å ta hovedfag – eller mastergrad, som det nå ble.

På mange måter er jeg takknemlig for at jeg ventet alle disse årene, fordi endringene på fagfeltet har vært store. Jeg synes det er spesielt artig at jeg tok grunnfaget i 1997 – i det året Firth og Wagners banebrytende artikkel om et fokus på sosial språklæring ble publisert. Med en sosiokulturell tilnærming på oppgaven har jeg lest og lært mye om alternative, sosiale teorier innen andrespråksforskninga, og kan si meg enig i Lourdes Ortegas mening om «a stronger and better SLA after the social turn».

Jeg vil takke alle informantene mine, både innlærere og lærere. Gjennom feltarbeid i to kommuner har jeg fått økt kunnskap, og tror at slike prosjekter fører opplæringsstedene nærmere hverandre. Så tusen takk, kjære kollegaer! Tusen takk, reflekterte og ressurssterke innlærere, som klarte å formidle så mange synspunkter og meninger gjennom telefontolk! Takk, Kari – for at du har tro på meg og andre ansatte – og støtter og inspirerer oss!

Jeg vil også takke min veileder Ann – Kristin Helland Gujord, som har veiledet meg og drevet meg framover i prosessen. Takk for din konstruktive veiledning og for at du har hatt tro på prosjektet! Det har du formidlet på en fin og tydelig måte.

Til sist vil jeg takke familien min. Takk, kjære Signar – for at det er rom for at jeg får utvikle meg som fagperson til tross for et travelt familieliv! Takk, tante, for at jeg fikk komme på studietur og bli ferdig med skrivinga mens du leste oppgaven, kom med innspill og hjalp meg å holde fokus.

Takk til de store barna mine, som ordnet seg selv de gangene jeg var i Bergen. Vel, ikke helt selv. Vi trengte litt hjelp fra farmor. Tusen takk, svigermor!

Gro Smørdal

Mai 2016

*Til Herborg Aurora, min egen 1997'er, «The turn of my life»*

# Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan innlærere og lærere opplever norskopplæringa på spor 1. Utvalget i undersøkelsen er hentet fra to voksenopplæringsentre i to kommuner.

Datamaterialet bygger på metodene intervjuer og observasjon, som ble utført over to ulike perioder. Åtte innlærere og fem lærere blir intervjuet om hvordan de opplever norskopplæringa på alfabetiseringsmodulen og praksisplassen. Innlærerne blir i tillegg observert på skole og praksisplass. Alle innlærerne har liten og ingen skolebakgrunn fra hjemlandet, og de er deltakere i introduksjonsprogrammet. Jeg forsøker å gi svar på hva som er viktig å lære, om morsmålsstøttet undervisning er til hjelp og hvordan språkopplæring fungerer på praksisplassen.

Resultatene viser at det viktigste for innlærerne er å kunne snakke. Lærerne er klar over at en muntlig tilnærming er viktig, men introduserer likevel skriftspråket tidlig i opplæringen.

Funnene viser at innlærerne er mer språklig aktive på skolen og lærer mest der.

Språkopplæring på praksisplassen fungerer dersom innlærerne får nok støtte og veiledning i et litt rolig tempo.

## Abstract

In this master thesis I examine how non-literate adult learners and their teachers examine second language learning (L2, which is Norwegian) at school and at working practice. The informants that this work is based on, come from two different schools and municipalities. The research methods are interviews and observation during two separate periods. All the informants were interviewed, the L2 – learners by using interpreters. The L2 – learners were also observed at school and at working practice. I examine what they want to learn, if the use of L1 (first language) is to any help and how it is possible to learn Norwegian at work practice.

The findings show that the L2 – learners most of all want to speak the language. Even if the teachers are aware of the importance of an oral basis for second language learning, written language is still introduced quite early. The findings also show that the L2-learners learn better at school. However, if learners receive tutoring and guidance at a slower pace, the learning outcome at work practices are improved.

# Innholdsfortegnelse

---

Forord .....	2
Sammendrag .....	4
Abstract .....	4
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn .....	8
1.2 Formål og problemstilling.....	10
1.3 Begrepsavklaringer .....	11
1.4 Faghistorisk plassering .....	15
1.4 Oppgavens struktur .....	16
2.0 Teori og tidligere forskning .....	17
2.1 «The social turn» i andrespråksforskninga (ASF) .....	17
2.1.1 Interaksjon.....	20
2.2 Sosiokulturell teori .....	21
2.3 Innlærere med liten skolegang.....	26
2.3.1 Hvorfor tar det så lang tid? .....	28
2.3.2 Bruk av morsmålet i undervisninga .....	30
2.4. Interaksjon på praksisplassen.....	34
2.5 Forskningsspørsmålene i lys av teorien.....	38
3.0 Metode .....	40
3.1 Innledning.....	40
3.2 Metode generelt.....	40
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	40
3.2.2 Observasjon .....	42
3.2.3 Metoder i andrespråksforskninga .....	42
3.3 Framgangsmåte .....	43
3.3.1 Utvalg av informanter .....	43
3.3.2 Lærere .....	44
3.3.3 Innlærere .....	45
3.4 Intervju av informantene .....	47
3.4.1 Intervjuguider .....	47

3.4.2 Gjennomføring intervjuer.....	47
3.5 Observasjon av informantene .....	49
3.5.1 Presentasjon av voksenopplæringsentre og klasser.....	49
3.5.2 Observasjon klasserom.....	50
3.5.3 Presentasjon og observasjon av praksisplasser .....	52
3.6 Oppsummering av kapitlet .....	57
4.0 Presentasjon av funn .....	58
4.1 Innledning.....	58
4.2 Hva er det viktig å lære?.....	58
4.2.1 Innlærere .....	59
4.2.2 Lærere .....	61
4.2.3 Oppsummering språkferdigheter .....	64
4.3 Språkopplæring på skolen .....	64
4.3.1 Innlærere .....	65
4.3.2 Lærere .....	66
4.3.3 Oppsummering språkopplæring på skolen .....	68
4.4 Morsmålsstøttet undervisning .....	68
4.4.1 Innlærere .....	68
4.4.2 Lærere .....	69
4.4.3 Oppsummering morsmålsstøtte.....	70
4.5 Språkopplæring på praksisplassen .....	70
4.5.1 Innlærere .....	71
4.5.2 Lærere .....	72
4.5.3 Oppsummering språkopplæring på praksisplassen .....	73
4.6 Observasjon.....	74
4.6.1 Observasjon skole.....	74
4.6.2 Observasjon praksisplass.....	75
4.6.3 Oppsummering observasjon .....	79
4.7 Oppsummering av kapitlet .....	79
5.0 Drøfting.....	81
5.1 Innledning.....	81
5.2 Forskningsspørsmålene .....	81
5.2.1 Forskningsspørsmål 1 .....	81
5.2.2 Forskningsspørsmål 2 .....	83

5.2.3	Forskningsspørsmål 3 .....	85
5.2.4	Forskningsspørsmål 4 .....	88
5.3	Funnenes relevans for fagfeltet .....	90
6.0	Konklusjon .....	92
	Litteraturliste .....	93
	Vedlegg .....	97
	Vedlegg 1 Intervjuguide innlærer .....	97
	Vedlegg 2 Intervjuguide lærer .....	99
	Vedlegg 3 Aktiviteter i klasse A .....	100
	Vedlegg 4 Aktiviteter i klasse B .....	101
	Vedlegg 5 Praksis .....	102
	Vedlegg 6 Informasjonsskriv .....	103
	Vedlegg 7 Samtykkeerklæring .....	105
	Vedlegg 8 Godkjenning NSD .....	106

## Liste over tabeller

Tabell 1	Muntlige og skriftlige ferdigheter (Guchinsky 1977 gjengitt i Hvenekilde 1996)...	28
Tabell 2	Oversikt over informanter .....	43
Tabell 3	Oversikt over lærere .....	45
Tabell 4	Oversikt over innlærere .....	46
Tabell 5	Oversikt over praksisplasser .....	53

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Da jeg bestemte meg for å skrive masteroppgave i norsk som andrespråk, var jeg opptatt av hvilke emner det var behov for mer kunnskap om på fagfeltet. Vox (nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk), har ansvaret for *Læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere* og lyser årlig ut mastergradsstipend. I 2015 stod det på hjemmesiden at de blant annet ønsket mer forskning på norskopplæring hos innlærere med liten skolegang fra hjemlandet: «undervising og språklæring hos deltakere utan eller med liten skolegang/opplæring frå heimlandet, med særlig vekt på alfabetisering» ([www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Mastergradsstipend/](http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Mastergradsstipend/)).

Som lærer og undervisningsinspektør i voksenopplæringa har jeg erfart at innlærere og lærere på spor 1 (se 1.2) opplever sakte progresjon og stagnasjon i opplæringa. Dette inntrykket stemmer godt overens med Vigdis Alver sin innledning i «Metodisk veiledning for lese – og skriveopplæring», der hun skriver at det har vært lite fokus på voksne deltakere med liten skolegang fra hjemlandet i voksenopplæringa (Alver 2013:3).

I 2014 vant kommunen jeg arbeider i IMDI (Integrerings – og mangfoldsdirektoratet) sin pris for kvalifisering av flyktninger til jobb eller utdanning. Av deltakere som fullførte introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger, gikk 68 % over i arbeid eller utdanning i 2013. I 2012 var det 100 % og i 2011 93 % (kilde: [www.imdi.no](http://www.imdi.no)). Kommunen har siden 2013 tilrettelagt for at deltakere med liten skolegang kommer ut i arbeidslivet gjennom arbeidsutprøving i en attføringsbedrift (se 3.5.3). Jeg ble nysgjerrig på hvordan vi kunne videreutvikle og fortsette framgangen i vår kommune, og om den også kunne gjelde for personer med liten og ingen skolegang. Vi trenger mer kunnskap om hvordan vi kan lykkes bedre med denne gruppa i kommunen vår. Jeg ble også nysgjerrig på organiseringen av norskopplæring og språkpraksis i andre kommuner, og valgte å inkludere en nabokommune i studien (se 3.3.1).

Fra nasjonalt hold kom regjeringen i 2014 med forslag om endringer i statsborgerskapsloven, et minimumsnivå i norsk og bestått prøve i 50 timer samfunnskunnskap (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-144-l-20142015/id2423086/>).

Internasjonalt opplevde Europa i løpet av 2015 at over 800 000 flyktninger hovedsakelig fra Syria og Afghanistan tok seg over Middelhavet til Hellas i båter. Det er behov for å bosette

flere flyktninger enn opprinnelig planlagt, og i følge IMDI må 18 000 flyktninger bosettes i 2016 (<http://www.imdi.no/planlegging-og-bosetting/>). Behovet for norskopplæring og integrering i arbeidslivet er større enn noen gang. En større arbeidsretting av norskopplæringa og tidligere innføring i arbeidslivet er på den nasjonale agenda ([www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Arbeidsrettet-opplaring](http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Arbeidsrettet-opplaring), Gregersen & Sletten 2015). Forholdene jeg skisserer over viser behovet for norskopplæring på lokalt og nasjonalt nivå, som en følge av det internasjonale nyhetsbildet og flyktningestrømmen til Europa. Det hører også med at Stortinget i desember 2015 vedtok å endre Statsborgerloven ved å innføre krav om et minimumsnivå i norsk og bestått prøve på norsk i 50 timer samfunnskunnskap ved søknad om norsk statsborgerskap (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing--endringer-i-utlendingslovgivningen-innstramninger-ii/id2469054/>). Regjeringen har også nylig hatt et lignende forslag ute til høring, der det foreslås at kommunene kan holde tilbake deler av introduksjonsstønadene inntil introduksjonsdeltakeren oppnår et bestemt sluttnivå på Norskprøven (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-endring-i-introduksjonsloven-innforing-av-forsokshjemmel/id2480540/>). Disse endringene, og forslagene til endringene, understreker ytterligere behovet for et fokus på innlærere med liten og ingen skolegang. utfordringer til statsborgerkrav, norskopplæring og utprøving i arbeidslivet, bekymret meg og utfordret menneskesynet mitt.

Prosjektet er altså motivert ut i fra to motiv:

- a) Behovet for kunnskap om og innsyn i opplæringa på spor 1 fra egen praksis og yrkesutøving
- b) Samfunnet for øvrig trenger mer kunnskap om hvordan opplæringa av denne gruppa fungerer og hvordan den kan bli bedre.

Formålet med introduksjonsloven (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>) er å styrke nyankomne innvandrere sin mulighet for å delta i yrkes – og samfunnslivet (Gregersen & Sletten 2015:4). Et heltidsprogram bestående av skole og praksis er et av tiltakene. Arbeidsrettet norskopplæring for deltakere på alle spor er et satsingsområde. Vox anbefaler at norskopplæringen i større grad blir arbeidsrettet, gjennom blant annet undervisning på arbeidsplassen ([www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Arbeidsrettet-opplaring/](http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Arbeidsrettet-opplaring/), Gregersen & Sletten 2015). For deltakere med liten skolegang anbefales det en praktisk tilnærming, i tillegg til støtte på morsmålet:

«For denne gruppa (spor 1) er det, i tillegg til morsmålsstøttet undervisning, viktig med en konkret og praktisk tilnærming til opplæringen. Det vil derfor være nyttig å organisere opplæringen med sikte på å få konkret arbeidserfaring, norskferdigheter og kompetanse i deler av fag knyttet til en arbeidsplass» (Gregersen & Sletten 2015:5).

I arbeidet som lærer og undervisningsinspektør i voksenopplæringa, har jeg flere ganger hatt inntrykk av at mange innlærere foretrekker undervisning på skolen framfor språkpraksis i regi av introduksjonsprogrammet. Mitt inntrykk var at innlærerne opplevde at de ikke brukte språket tilstrekkelig på arbeidsplassen, det ble mye jobb og lite språklæring. Flere uttrykte at de lærte mest norsk på skolen. Jeg ønsket å finne ut om dette virkelig stemmer, ettersom arbeidsretting av norskopplæringen er i fokus. Angående morsmålsstøttet undervisning ble jeg oppmerksom på Nygård skole i Bergen, der språkhjelpere (se 1.3) hjalp innlærere på spor 1 med norskopplæringen (Buanes & Lehne 2014). Jeg ble nysgjerrig på metoden, og prøvde å organisere et liknende tilbud på vår skole høsten 2014. Jeg ønsket å finne ut mer om hva innlærerne mente om denne metoden, og hvilken effekt den kunne ha på norskopplæringen hos innlærere med liten skolegang.

## 1.2 Formål og problemstilling

Er det mulig å lykkes bedre med spor 1- gruppa, slik at de lærer tilstrekkelig norsk til å fungere i arbeidslivet og å ta Norskprøven (se 1.3)? Dette spørsmålet kan kanskje masterprosjektet belyse og gi noen svar på. Formålet med undersøkelsen er å skaffe fram mer kunnskap om hvor og hvordan innlærere med liten skolegang lærer best, og den overordnede problemstillingen er:

*Hvordan opplever innlærere med liten skolebakgrunn og lærere norskopplæringa?*

For å finne svar på problemstillingen, har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke språkferdigheter mener innlærere og lærere det er viktig å lære?*
2. *Hvordan opplever innlærere og lærere språkopplæringa på skolen?*
3. *Hvordan opplever innlærere og lærere morsmålsstøttet undervisning?*
4. *Hvordan opplever innlærere og lærere språkopplæringa på praksisplassen?*

Disse forskningsspørsmålene vil jeg forsøke å finne svar på i prosjektet. Derfor valgte jeg ut en informantgruppe bestående av innlærere og lærere på spor 1 og intervjuet disse (3.4.2). I

tillegg har jeg observert innlærerne på skole og praksis (3.5.2, 3.5.3). Dermed hadde jeg to runder med feltarbeid, med fem måneders opphold mellom.

### **1.3 Begrepsavklaringer**

Jeg vil nå forklare sentrale begrep i forskningsspørsmålene:

- **Andrespråklæring**

Forskning på andrespråklæring (ASL) er en disiplin som har vokst fram de siste tiårene, og disiplinen har til hensikt å skaffe fram innsikt og forståelse for den prosessen det er å lære et nytt språk (Berggreen & Tenfjord 1999:15). I Norden har vi tradisjonelt skilt mellom fremmedspråk og andrespråk, der en i undervisningssituasjon lærer et fremmedspråk som engelsk, tysk eller fransk. Internasjonalt brukes «andrespråk» både om andrespråklæring og fremmedspråklæring (Berggreen & Tenfjord 1999:17). En definisjon for andrespråklæring som mange kan være enige om, er at det læres når førstespråket er etablert (Viberg 1987:10) er følgende:

«Dersom ikke noe annet er spesifisert, rekner vi andrespråklæring som det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet etter at morsmålet er etablert, uavhengig av læringskonteksten for det nye språket» (Berggreen & Tenfjord 1999:17).

Andrespråket er altså det andre språket vi lærer, i motsetning til førstespråket, som er morsmålet og som læres når vi er barn (Viberg 1987:9).

- **Innlærer**

Andrespråksinnlæreren er personen som lærer seg andrespråket (Berggreen & Tenfjord 1999: 17). Til forskjell fra den som lærer et fremmedspråk, befinner andrespråksinnlæreren seg i målspråkets miljø, og må raskt forstå spontan tale og kunne produsere noe selv (ibid). I voksenopplæringa brukes også ordet «deltaker», for eksempel er en person som deltar i introduksjonsprogrammet en «introduksjonsdeltaker» ([www.lovdato.no/introduksjonsloven](http://www.lovdato.no/introduksjonsloven)). Lærere i voksenopplæringa bruker ofte termen «elever» om kursdeltakerne. Jeg har valgt å bruke fagtermen «innlærer» i denne masteroppgaven.

- **Introduksjonsprogrammet**

I følge introduksjonsloven for nyankomne innvandrere, gjelder rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap og til innføring i arbeidslivet (§ 4 Introduksjonsloven [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80#KAPITTEL_4)). Formålet i loven er å styrke innvandrerne sin mulighet til deltakelse i yrkes – og samfunnslivet, og til å bli økonomisk selvstendige (Vox 2015:4). Den enkelte kommune er ansvarlig for å tilby introduksjonsstøtte til nyankomne innvandrere som får bosetting i kommunen og kvalifiserer seg til deltakelse i programmet (§ 3 og 4 Introduksjonsloven [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no)). Introduksjonsprogrammet kan vare i inntil to år, men med særlige grunner kan det søkes om et tredje år (§ 5 Introduksjonsloven [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no)).

- **Læreplanen**

*Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, heretter omtalt som Læreplanen, ble utgitt i 2005, revidert i 2012 og er en forskrift til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Læreplanen 2012:3). Læreplanen består av en plan for norskopplæringen, og en for 50 timers samfunnskunnskap. Etter 1.januar 2012 har innvandrere<sup>1</sup> rett og plikt til 600 timer opplæring – 50 timer i samfunnskunnskap og 550 timer i norsk (Læreplanen 2012:3).

- **Det felles europeiske rammeverket for språk**

Læreplanen bygger på *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* (2011), utarbeidet av Europarådets avdeling for moderne språk i 2001 (Læreplanen 2012:7). Beskrivelsen av språkferdighetene på de forskjellige nivåene er identiske for alle spor (Læreplanen 2013:10). Rammeverket beskriver ferdighetsnivåer i skalaer fra nivå A1, som er det mest grunnleggende nivået til C2, som er det høyeste og mest avanserte nivået.

---

<sup>1</sup> Dette gjelder innvandrere med vedtak om introduksjonsprogram eller innvandrere som er familiegjenforent. Ordningen omfatter ikke innvandrere fra EU/EFTA – området (<http://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/hvem-har-rett-til-hva-slags-opplaering/>).

- **Språkferdigheter i læreplanen**

Læreplanen (Læreplanen 2012) beskriver kompetansemålene for språknivåene A1 til B2, i alle de fem ferdighetene snakke, samtale, lese, skrive og lytte – i tillegg til digitale ferdigheter. Gjennom bruk av digitale ferdigheter får innlærer trening i de andre ferdighetene, særlig lytte, lese og skrive i tillegg til at de oppnår digital kompetanse. Under formål og problemstilling (1.1) skriver jeg at oppgavens formål er å få mer kunnskap om spor 1 – gruppa, slik at de kan integreres i arbeidslivet og på sikt ta Norskprøven. Ettersom Norskprøven er en digital prøve, må innlærerne få trening i digitale ferdigheter og oppnå digital kompetanse, uavhengig av språklig nivå.

- **Spor**

Forskjellen på spor 1, 2 og 3 er tempo og progresjon. For å ivareta den enkelte innlærer sine forutsetninger, vil arbeidsmåter, gruppestørrelse og læremidler variere (Læreplanen 2012:7). Spor 1 er tilrettelagt for deltakere med liten eller ingen skolegang, og sporet er delt inn i en alfabetiseringsmodul og ordinær opplæring på sporet. Spor 2 er for deltakere med en del skolebakgrunn og skriftspråklige ferdigheter. Deltakere på spor 3 har mye skolegang og ofte påbegynt eller fullført høyere utdanning (Læreplanen 2012:9)

- **Alfabetiseringsmodul**

Da den reviderte læreplanen kom ut på nytt i 2012, var det for opplæringen på spor 1 beskrevet opplæringsmål i en egen alfabetiseringsmodul (Læreplanen 2012:12). Alfabetiseringsmodulen blir dermed en forberedelse til ordinær opplæring på spor 1 (Læreplanen 2012:8).

I alfabetiseringsmodulen er beskrivelsen av språkferdighetene noe annerledes, for eksempel er «snakke» og «samtale» erstattet med «muntlig språkbruk» (Læreplanen 2012:12). Det muntlige språket skal stå svært sentralt i alfabetiseringsmodulen (Læreplanen 2012:8). Lytting er ikke oppgitt som en egen ferdighet det skal trenes mot, men er implisitt i «Lese og skriveforberedende mål og prosesser» blant annet i følgende målbeskrivelse: «Gjenkjenner ord som ligner og ord som rimer og kan høre om ord er lange eller korte» (Læreplanen 2012:13). For ferdighetene lese og skrive er det utarbeidet egne mål. Til tross for at målbeskrivelsene på alfabetiseringsmodulen er organisert litt annerledes enn i beskrivelsene

for A1 – B2, bekrefter målbeskrivelsene på modulen at arbeidet med språkferdighetene her er like sentrale som på nivåene.

- **Morsmålsstøttet undervisning**

I følge Læreplanen er morsmålet et viktig redskap i språktilegnelsen på spor 1 (Læreplanen 2012:8). Dersom innlærerne får bruke morsmålet i opplæringen, kan språklæringen bli lettere: «Det vil lette læringsarbeidet for deltakerne å kunne bruke morsmålet i opplæringen (...) Det kan også skje ved at morsmålet blir brukt som et redskap for å forstå alfabetiserings- og språklæringsprosessen» (Læreplanen 2012:12).

Nygård skole i Bergen har tatt læreplanens anbefaling om morsmålet som et redskap i undervisningen på alvor. De har i flere år fått hjelp av viderekomne spor 2-deltakere i begynneropplæringen på spor 1, og skolen startet høsten 2011 kurs for disse deltakerne, som ble kalt språkhjelpere. Arbeidsmåten blir beskrevet i det metodiske heftet «Opplæring av språkhjelpere», som ble utgitt på Vox i 2014 (Buanes & Lehne 2014). Forskjellen på tospråklige lærere og språkhjelpere er at en språkhjelper også er en innlærer som hjelper en annen innlærer. Læreren i norsk som andrespråk veileder dem begge. En tospråklig lærer har ansvaret for og planlegger sin egen undervisning. Det gjør ikke en språkhjelper i samme grad.

- **Norskprøven**

Norskprøven ble digitalisert i 2014 og består av en skriftlig og en muntlig prøve: «Den skriftlige prøven består av delprøver i lytteforståelse, leseforståelse og skriftlig framstilling. Prøven i muntlig kommunikasjon inneholder både individuelle oppgaver og samtaleoppgaver» (Vox-speilet 2015:4)

Tidligere målte prøvene ferdigheter på tre nivåer, A1 (Norskprøve 1), A2 (Norskprøve 2) og B1 (Norskprøve 3), og innlærerne fikk resultatene bestått eller ikke – bestått på prøvene (Vox – speilet 2015:4 – 5). På de nye prøvene får innlærerne en profil som viser nivået i de ulike ferdighetene lytte, lese, skrive og snakke. Dette innebærer at en kandidat kan få resultatet A2 på lese- og lytteferdighetene, men A1 på skriveferdighetene (Vox – speilet 2015:4).

Terminologien bestått – ikke bestått er altså utgått. I verste fall vil kandidaten får «under A1» på en delprøve, og kan ta denne på ny. Det veiledende sluttnivået for spor 1 er A1 eller A2 i skriftlige ferdigheter og A2 eller B1 i muntlige ferdigheter (ibid).

## 1.4 Faghistorisk plassering

Golden, Kulbrandstad og Tenfjord viser til tre utviklingslinjer i norsk som andrespråk: Innlærerspråk, språk og kulturkontakt og didaktikk i artikkelen «Norsk som andrespråk – utviklingslinjer fra 1980 til 2005». I sin studie ser de på hovedfags- /masteroppgaver og doktoravhandlinger på andrespråksfeltet i det nevnte tidsrommet. I Norge kom den første hovedfagsoppgaven i norsk som andrespråk i 1980, da med tittelen «Norsk som fremmedspråk» (Golden m.fl 2007:7). Den første fagboka *Kan jeg får ordene dine, lærer* (Hvenekilde & Ryen 1984 referert i Golden m.fl 2007:7) hadde fagtermen «andrespråk» i undertittelen, og i 1985 kom tidsskriftet NOA Norsk som andrespråk. Dermed ble faget etablert som disiplin ved Universitetet i Oslo (Golden m.fl 2007:7).

Golden m.fl peker på at det er flest arbeider innenfor linjene innlærerspråk og språk og kulturkontakt. Innlærerspråk har 48 hovedfagsoppgaver og seks doktorgradsavhandlinger. Innenfor språk og kulturkontakt var det en økning av oppgaver på 1990-tallet, og linjen har 18 hovedfagsoppgaver og åtte doktorgradsavhandlinger. Det er færrest arbeider innenfor den didaktiske utviklingslinja, 14 hovedfagsoppgaver og tre doktorgrader. (Golden m.fl 2007:13).

Ettersom jeg har til hensikt å utforske undervisningens mål, innhold og praksis for spor 1 – innlærerne, plasserer oppgaven min seg innenfor den didaktiske utviklingslinja:

«Arbeidene vi har regnet som didaktiske, er studier som har som mål å utforske andrespråksundervisningens mål og innhold, begrunnelser, betingelser og praksiser, inklusiv vurdering og testing» (Golden m fl 2007:25)

Norsk som andrespråk har en tydeligere didaktisk profil enn mange andre lignende fagdisipliner, og fagmiljøet har prioritert tett kontakt med praksisfeltet (Golden m.fl 2007:25). Jeg tok selv grunnfag i norsk som andrespråk ved universitetet i Oslo i 1997, og i den forbindelse besøkte tre medstudenter og jeg en klasse voksne innlærere som fikk opplæring i norsk som andrespråk. Besøket resulterte i en beskrivelse av klasseromsforskning, og oppgaven ble godkjent av professor Anne Hvenekilde. På den tiden reflekterte jeg ikke over at en slik praktisk tilnærming til faget ikke var like vanlig i andre disipliner. Til sammenligning tok jeg fransk mellomfag på samme fakultet, og undervisningen der bestod stort sett av forelesninger og en teoretisk tilnærming.

Golden m.fl (2007) anbefaler å fortsette å styrke fagets nærhet til virkeligheten:

«Selv om rekrutteringen til andrespråksforskningen nå er mer lik rekrutteringen i andre fag, mener vi likevel det er avgjørende å videreutvikle én av fagfeltets identiteter og styrker, nemlig nærheten til praksisfeltet» (Golden m.fl 2007:29).

Jeg tror at oppgaven min kan bidra til mer kunnskap om praksisfeltet og didaktikk.

#### **1.4 Oppgavens struktur**

I kapittel 1 har jeg gjort rede for bakgrunnen for og formålet med oppgaven. I kapittel 2 presenterer jeg teori og tidligere forskning nærmere. Valg av metoder og gjennomføring av feltarbeidet blir beskrevet i kapittel 3. I kapittel 4 redegjør jeg for funn og endelig, i kapittel 5, drøfter jeg disse i lys av forskningsspørsmålene fra 1.2. Til sist i oppgaven kommer en konklusjon.

## 2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som kaster lys over problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg starter med å skrive om utviklinga fra lingvistiske og kognitive teorier i andrespråksforskninga til mer sosialt orienterte teorier i nyere forskning. Deretter presenterer jeg sosiokulturell teori som den overordnede teoretiske tilnærminga for oppgaven. Så fortsetter jeg med å beskrive hva som kjennetegner innlærergruppa jeg forsker på, og redegjør hvorfor språklæringa for denne gruppa kan ta tid. Deretter går jeg over til å presentere hva som kan være suksessfaktorer for gruppa.

### 2.1 «The social turn» i andrespråksforskninga (ASF)

Andrespråksforskninga har etablert seg som faglig disiplin de siste tiårene, i takt med den moderne migrasjonen (Berggreen & Tenfjord 1999:15). Språklæring innen andrespråksfeltet har historisk og tradisjonelt blitt sett på som en individuell, kognitiv prosess. Dette synet har dominert fagfeltet i lang tid og kalles «mainstream SLA» (Atkinson 2011:1, 148). Et kognitivt perspektiv på læring innebærer mentale prosesser der hjernen bearbeider informasjon fra omgivelsene (Atkinson 2011:3). Hjernen blir forstått som en datamaskin som tar inn innput, bearbeider det og produserer utput, altså i dette tilfelle språk (ibid). Selv om kilden til utvikling kommer fra omgivelsene, er det medfødt kunnskap og mentale prosesser som fører til språklæring:

«Mainstream theories of learning are classically cognitivist. Whether the primary source of development is input from the environment, innately pre – specified knowledge, or something in between, such theories regard the mind as “where the action is”. In keeping with such views, mainstream SLA theory’s “object of inquiry [is] in large part an internal, mental process” (O’Grady, 2003, Long, 1997, referert i Atkinson 2011:149).

Synet på språkkompetanse som en delvis medfødt evne var det Noam Chomsky som innførte (Berggreen & Tenfjord 1999:25). Han mente at deler av språkkompetansen var medfødt ettersom barn produserte perfekt utput selv om de ble utsatt for dårlig innput (Tenfjord

2013:3). Som Atkinson påpeker i sitatet over, er det ikke enighet innenfor de kognitive eller mentalistiske teoriene om hva som ligger i bunn for tilegnelse.

Siden midten av 90-årene har andrespråksforskninga vært gjennom en prosess der teoriene har endret seg fra å se språklæring som et individuelt kognitivt anliggende til i større grad å vektlegge de sosiale aspektene ved språklæringa. Det teoretiske landskapet er blitt bredere og endringene har vært så banebrytende og viktige at de har fått navnet «The social turn in SLA»: «The changes have been intense and important enough to have been characterized as constituting a social turn in SLA” (Ortega 2011:167).

Firth og Wagner (1997) hevder at språktilegnelse og læring skjer i sosiale kontekster, og argumenterer mot at språklæring gjennom individets språklige og mentale evner (Firth & Wagner 1997:287). Med sin banebrytende artikkel fikk de fart i diskusjonen:

«This article examines critically the predominant view of discourse and communication within second language acquisition (SLA) research. We argue that this view is individualistic and mechanistic, and that it fails to account in a satisfactory way for interactional and sociolinguistic dimensions of language” (Firth & Wagner 1997:285).

Firth og Wagner angrep altså det tradisjonelle, lingvistiske og nativistisk-kognitive synet på språklæring og etterlyste et større fokus på funksjon og performanse, altså på språket i bruk (Kramsch & Whiteside 2007:909). De trekker fram Hymes som en sentral premissleverandør for den retninga som vokste fram, der det var fokus på den kommunikativ kompetanse framfor den grammatiske. Sistnevnte gjennomsyrrer språklige disipliner, inklusive andrespråksforskninga:

«By stressing the centrality of communicative competence rather than grammatical, Hymes was instrumental in launching a more social and contextual view of language, which permeated in greater or lesser degrees, a number of disciplines, SLA included” (Firth & Wagner 1997:287)

Med debatten som Firth og Wagner reiste, kom sosiale teorier inn for alvor og dannet bakgrunnen for «a broadening SLA” (Firth & Wagner 1997:286). Det kognitive synet på språklæring ble utfordret, og i boka *Alternative approaches to second language acquisition* (Atkinson (red.) 2011) kan vi lese om alternative teorier innen andrespråksforskninga som så dagens lys (Atkinson 2011:3, Ortega 2011:167). De to sosiale teoriene som har hatt størst innflytelse på andrespråksfeltet er den sosiokulturelle og konversasjonsanalysen (Ortega

2011:171). Konversasjonsanalysen vektlegger de sosiale aspektene ved språklæringen framfor de systematiske, med fokus på interaksjonen (Kasper & Wagner 2011:117). Ortega mener at konversasjonsanalysens viktigste bidrag til fagfeltet, er empiriske og teoretiske belegg for at L2 – innlærere ikke er «deficient users» (Ortega 2011:171), men kompetente språkbrukere som hele tiden analyserer og produserer språket sammen med andre (Kasper & Wagner 2011:122).

To andre alternative teorier som er blant de nyeste og minst utviklede teoriene innen ASF er sosiokognitiv teori (Atkinson 2011:18, Ortega 2011:171) og kaos-kompleksitetsteori (Ortega 2011:171). Kompleksitetsteorien har sin opprinnelse i naturvitenskapen, og er opptatt av å forklare komplekse problemer (Larsen-Freeman 2011:50). Teorien kan være aktuell i andrespråksforskninga fordi den foreslår å forene ulike, komplekse faktorer i språklæringen, som språkbruk, utvikling og undervisning (Larsen-Freeman 2011:52). I sin artikkel diskuterer Ortega hvor de ulike alternative teoriene står i forhold til de kognitive. Av teoriene Ortega diskuterer i denne sammenhengen, vil jeg spesielt trekke fram den sosiokulturelle som aktuell for masteroppgaven (se kap 2.2), men også den sosiokognitive. I følge Ortega bidrar de nyeste teoriene, kompleksitetsteorien og sosiokognitiv teori, til fokus på individuell variasjon og endring i andrespråklæringen (Ortega 2011:171). Atkinson forener kognitive teorier med sosial praksis i den sosiokognitive retningen. I følge ham er kjernen i sosiokognitiv teori at språklæring skjer i et samspill mellom hjernen, kroppen og samfunnet innlæreren befinner seg i (Atkinson 2011:143). Atkinson gir følgende definisjon av sosiokognitiv teori:

«By sociocognitive I mean a view of language and language acquisition as simultaneously occurring and interactively constructed both “in the head” and “in the world” (Atkinson 2002:1).

Den sosiokognitive teorien har trekk fra de kognitive, men skiller seg fra de hovedsakelig gjennom synet på hvordan læringen henger sammen med resten av verden (Atkinson 2011:149). Atkinson viser til fem implikasjoner på læring: (1) læring tilpasser seg verden på en dynamisk måte, (2) dersom kognisjon strekker seg mot verden, så må også læringen det, (3) læring utjevner relasjonen mellom hjernen og verden framfor å dempe den, (4) læring aktiverer aksjon i verden framfor teoretisk kunnskap om den, (5) vi lærer gjennom handling i omgivelsene. (Atkinson 2011:149). Læringen er altså en integrert, levende prosess i samspill med omgivelsene, og den pågår hele livet: «A key sociocognitive claim is that we learn as we live – that learning and being are integrated processes» (Atkinson 2011:149).

Som nevnt over, er sosiokognitiv teori blant de nyere teoriene innen andrespråksforskningen. På 80 – og 90 - tallet utviklet Wong Fillmore en sosiokognitiv modell for barneinnlærere. Hun hevdet at sosiale, språklige og kognitive prosesser er knyttet sammen i andrespråkslæringen (Berggreen & Tenfjord 1999: 353 – 354). Samspillet mellom prosessene, innlærer og målspråket er sammensatte, individuelle og varierer fra innlærer til innlærer (Berggreen & Tenfjord 1999:355). Sosiokognitive studier kan bli mer aktuelle i framtida fordi de har en helhetlig tilnærming til forskninga (Atkinson 2011:152). En helhetlig tilnærming vil si fokus på flere forhold enn de rent språklige. Kroppsspråk, ansiktsuttrykk, ulike verktøy, omgivelser og relasjoner er eksempler på dette (ibid).

Jeg har over forklart bakgrunnen for «mainstream SLA» og kognitive teorier, og presentert ulike alternative, sosiale teorier. Ortega (2011) mener at forskningen på andrespråkslæring er blitt sterkere og bedre etter «the social turn», blant annet fordi språklæring blir sett i sammenheng med andre erfaringer innlæreren gjør seg i språksamfunnet, og at språklæring ikke lenger bare dreier seg om grammatikk og samtale, men sosial praksis og verdier (Ortega 2011:172). Før jeg presenterer sosiokulturell teori i kap 2.2, vil jeg vise til forskning på interaksjon før og etter «the social turn».

### **2.1.1 Interaksjon**

I dette avsnittet vil jeg vise til interaksjon og muntlig praksis på andrespråksfeltet. Som nevnt i 2.1, skjedde det et paradigmeskifte etter «the social turn». På 1970-tallet presenterte Hatch en hypotese som gikk ut på at samtalen fungerte som en ramme for språkutviklingen, og grammatiske ferdigheter ble utviklet i samtale med morsmålsbrukere (Lindberg 2013: 481). Dette synet på samtale skiller seg fra Vygotsky, som mener at samtalen, snarere enn grammatiske setser og strukturer, er språkets grunnleggende enhet (Lindberg 2013:493, 2.2). Hatchs forskning har hatt betydning for videre studier av samtale og interaksjon, blant annet for Michael Longs interaksjonshypotese (Lindberg 2013:485). Interaksjonshypotesen tar utgangspunkt i språklig forhandling, der morsmålsbrukere tilpasser og anvender språket slik at innlæreren forstår. Sentralt i hypotesen er at interaksjon bidrar til å gjøre språket forståelig for innlæreren. Long er blitt kritisert for at det ikke alltid er mulig å måle når språket er innlært, og at forståelse ikke alltid leder til språkutvikling. Aston (1993, referert i Lindberg 2013:487) peker på det faktum at innlærere kan gi inntrykk av å ha forstått for ikke å framstå som dumme. Firth og Wagner (1997, referert i Lindberg 2013:487) etterlyser kvalitative aspekter rundt modifisert interaksjon, ikke en rent kvalitativ analyse basert på antall

forhandlingsforekomster (ibid). I en nyere versjon av interaksjonshypotesen viser Long (1996) til en mer aktiv rolle fra innlærer og flere tilbakemeldinger til morsmålsbruker gjennom interaksjonen (Lindberg 2013:487). En aktiv tilnærming fra innlærers side er også noe andrespråksforskeren Swain er opptatt av, og hun hevder at gjennom å tvinge seg selv til å uttrykke seg så presist som mulig, så skjer språkutvikling. Dette kalles på fagspråket «pushed output» (Lindberg 2013:492), og utputt driver i følge Swain språklæringa framover (Sjo 2015:29). Forskningen til Hatch, Long og Swain er mer kognitivt orientert enn forskningen jeg har vist til så langt. I det kognitive læringsperspektivet bryter språket fram gjennom bruk og erfaring (ibid). I det sosiokulturelle perspektivet blir språklæring sett på del av en sosial aktivitet (Mitchell, Myles & Marsden 2014, referert i Sjo 2015:30). Til tross for denne prinsipielle forskjellen mellom de kognitive og de sosiokulturelle retningene, har de altså en felles interesse i interaksjon. I en ny og oppdatert innføringsbok av Lightbown og Spada (2013), blir sosiokulturelle perspektiv på andrespråklæring presentert (Lightbown & Spada 2013:119). Swain, som tidligere var mer kognitivt orientert, har gått over til å bli mer sosiokulturelt orientert. Lightbown og Spada viser til hvordan Swains hypotese om «pushed output» blir brukt i samarbeidslæring blant innlærere som lærer fransk (ibid). Dette er eksempler på at språkbruk og språklæring kan kombineres, og viser at det er en sammenheng mellom noen kognitive teorier (de som er opptatt av interaksjon) og sosiokulturelle teorier: «It is language use mediating language learning. It is cognitive activity and social activity» (Swain 2000:97 referert i Lightbown & Spada 2013:119). Dette bringer meg endelig til en nærmere presentasjon av sosiokulturell teori i 2.2. Her vil jeg forklare og eksemplifisere hvordan og hvorfor jeg mener denne teoretiske tilnærmingen er best egnet som teoretisk grunnlag for å forstå språkinnlæringa hos innlærere med liten skolebakgrunn.

## **2.2 Sosiokulturell teori**

Jeg vil presentere sosiokulturell teori, som har sitt utspring i den russiske teoretikeren Lev Vygotsky (1896 – 1934). Verkene hans ble ikke oversatt til engelsk før over tretti år etter hans død, derfor lot betydningen av hans forskning vente på seg (Lindberg 2013:492). I midten av 1900-tallet fikk Vygotskys teorier innflytelse på internasjonal forskning. På andrespråksfeltet ble sosiokulturell teori aktuell i 1990 – årene, samtidig med «the social turn» (se 2.1, Lindberg 2013:492). I det følgende vil jeg først presentere hans teori og så vise hvordan andrespråksteoretikere knytter den til andrespråklæringa der den har fått betegnelsen SCT – L2 (Lantolf 2011:24).

Med sosiokulturell teori menes at læring skjer gjennom sosialisering med andre mennesker, der språket er det viktigste redskapet for å tilegne seg kunnskap om kultur og samfunn. Et skille mellom sosiale og individuelle prosesser er umulig, for vi mennesker utvikler oss og lærer sammen med omgivelsene vi er en del av (Lindberg 2013:491). Tilegnelsen av språket skjer gjennom praksis, og Vygotsky insisterte på at teori ikke skulle være adskilt fra praksis, slik det var tidligere:

«Previously theory was not dependent on practice, instead practice was the conclusion (...) Now the situation is the opposite. Practice pervades the deepest foundations of the scientific operation and reforms it from beginning to end. Practice sets the tasks and serves as the supreme judge of theory, as its truth criterion” (Vygotsky 1926 referert i Lantolf 2011:35).

Et nøkkelbegrep innen sosiokulturell teori er *mediering*, der personen utvikler språk og handlinger til omgivelsene. Medieringen skjer gjennom sosial deltakelse i intellektuelle og praktiske aktiviteter med støtte av mer erfarne individer og med støtte av verktøy. Gjennom medieringen blir innlæreren mer selvstendig, slik et utvalg sitater nevnt under viser:

«Det som ett barn kan göra med lite hjälp i dag, kan det göra själv i morgon»  
(Lindbergs oversettelse 2013:492).

«In the ZPD, mediators do things *with* rather than *for* children” (Lantolf 2011:29)

«Utveckling sker (..) genom individens upprepade och alltmer självständiga deltagande i målinriktade sociala aktiviteter där samtalet spelar en avgörande roll» (Lindberg 2013:492).

Denne språkutviklingen skjer gjennom det Vygotsky kaller sonen for nærmeste utvikling (Zone of proximal development - ZPD). Innenfor denne utviklingssonen befinner det seg kunnskaper og ferdigheter som innlærerne ikke enda behersker fullt ut, men som ligger innenfor rammen av det som kan læres (Lindberg 2013:493). Ferdighetene kan læres gjennom støtte av andre personer eller verktøy som lærebøker, oppslagsverk og digitale verktøy (ibid). Språket blir sett på som det viktigste verktøyet i medieringen, både skriftlig og muntlig, men framfor alt det muntlige språket i samtalen:

Enligt Vygotski är allt språk, såväl muntligt som skriftligt, dialogiskt och han ser därför interaksjonen i samtale, snärare än grammatiska satser och strukturer, som språkets grundläggande enhet» (Lindberg 2013:493).

Et begrep som blir brukt for å beskrive medieringen i en samtale mellom innlærer og samtalepartner på et høyere språknivå, er «stillas», eller «scaffolding». «Stillas» er en metafor hentet fra bygningsfaget, og hensikten er å forklare hvordan en lærer eller en mer kompetent person hjelper og støtter innlærer (Tenfjord 2013:6). Begrepet ble introdusert av Wood og Bruner i 1976 (Antón & Dicamilla 1999:235, Tenfjord 2013:5), og kan beskrive forholdet mellom elev og lærer, men også mellom andre innlærere med mer eller mindre erfaring og ulike språknivåer. Deltakere er flinke på forskjellige områder, og kan lære gjennom å forklare andre: «att förklara för någon annan på området mindre kunnig hur saker och ting hänger i hop kan t.ex ofta också innebära att man fördjupar sin egen förståelse» (Lindberg 2013:494). Stillaset, eller hjelpen, må sees i forhold til den nærmeste utviklingssonen, slik at innlæreren utvikler seg videre med minst mulig hjelp: «Støtten må være så liten som mulig, men den må samtidig være slik at innlæreren greier å utføre aktiviteten» (Tenfjord 2013:6). Begrepene «ekspert» og «novise» brukes for å forklare forholdet mellom om den erfarne og den som får støtte. Eksperten skal motivere novisen underveis og forenkle oppgavene for henne (Antón & Dicamilla 1999:235). Donato (1994, referert i Berggreen & Tenfjord 1999:364) viser til elever som «individuelle noviser», men «kollektive eksperter» under samarbeidslæring (Berggreen & Tenfjord 1999:365). Donato forklarer hvordan innlærere kan være stillas for hverandre mens de arbeider sammen om et språklig materiale (Berggreen & Tenfjord 1999:364).

Vi har sett at mediering i den nærmeste utviklingssonen kan skje gjennom støtte, interaksjon med mer eller mindre kompetente deltakere og bruk av ulike verktøy. På hvilken måte er en sosiokulturell tilnærming aktuell i andrespråksforskninga? Lantolf hevder at selv om den sosiokulturelle teorien ikke er utviklet spesifikt for å forklare andrespråkstilegnelse, så kan den si noe om hvordan innlærere erverver språk utover sitt morsmål (Lantolf 2011:24). De fleste studier med sosiokulturell tilnærming som er gjort på andrespråksfeltet (SCT – L2), er konsentrert om voksne innlærere og med fokus på mediering:

«The central thread that runs through most SCT- L2 research since it's inception (Frawley and Lantolf 1985) and which marks it from other SLA – approaches, is it's focus on if and how learners develop the ability to use the new language to mediate (i.e regulate or control) their mental and communicative activity» (Lantolf 2011:24, min understreking).

I den nærmeste utviklingssonen skjer en *internalisering*, som er forbindelsen mellom kommunikasjon, mental aktivitet og anvendelsen av den nye kunnskapen i praksis (Lantolf & Thorne 2007:207). Å bruke det nye språket (L2) for å mediere mental og kommunikativ aktivitet, kan være utfordrende for innlærere under arbeid med oppgaveløsning. Cortés og Jiménez (2004, referert i Lantolf 2011:28) gjennomførte en studie av L2 – innlærere, flere av dem på et avansert språklig nivå, som ikke klarte å løse oppgavene ved «private speech» (eller regulert indre samtale som et mediert verktøy) når de brukte andrespråket. Da de gikk over til morsmålet (L1), klarte de å løse oppgavene med en gang (Lantolf 2011:28). I en annen studie, gjennomført av Lantolf og Ahmed (1989, referert i Lantolf 2011:28), vises det til variasjonen i innlærerspråket gjennom performansen i tre ulike oppgaver: (1) snakk om ulike emner og bilder – oppgaver, (2) intervjuer og (3) fri konversasjon. Det viste seg at innlæreren produserte mer språk og lengre strukturer på andrespråket når hun fikk snakke om emner hun interesserte seg for (Lantolf 2011:28).

På grunn av forpliktelsen til pedagogisk praksis, har SCT – L2 en annerledes holdning til sammenhengen mellom teori og praksis. I den sosiokulturelle retningen har man vært interessert i hva som foregår i klasserommet, og i hvilke aktiviteter som kan være læringsfremmende (Lantolf 2011:43). Sjo (2015) er et eksempel på det nære forholdet mellom sosiokulturell teori og praksisfeltet. Sjo har utarbeidet en lærebok med eksempler på samarbeidslæring og aktiv norskopplæring i et sosiokulturelt perspektiv (Sjo 2015:30). Hun mener at samarbeidslæring styrker muntlige og skriftlige ferdigheter og sosiale relasjoner, og at øvelser kan brukes på alle nivå i norskopplæringa, fra alfabetiseringsmodulen til B2 (Sjo 2015:14).

Jeg har vist til hvordan mediering i den nærmeste utviklingssonen, regulerende indre samtale, interaksjon, klasseromsaktiviteter og muntlig praksis brukes i SCT – L2. På hvilken måte er dette aktuelt for innlærere med liten skolebakgrunn? Alver (2013) trekker fram Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen når hun viser til at elever i norsk skole og voksne innlærere uten skrift – og tallkyndighet skal få undervisning tilpasset sitt nivå med et

utgangspunkt i det som er kjent fra før (Alver 2013:6). Videre hevder hun at voksne minoritetsspråklige elever med liten skolegang må få muntlig undervisning i problemstillinger og emner de er interessert i (Hagen & Tenfjord 1999:231). Dette er eksempler på undervisning mot den nærmeste utviklingssonen. Jeg vil presentere hva som kjennetegner innlærere uten skolebakgrunn nærmere i kapittel 2.3, men først vil jeg vise til en studie i Sverige der form-fokuserte oppgaver ble gjennomført gjennom samarbeidslæring.

Lindberg (2003) hevder at det fins liten kjennskap til innlærere med liten skolebakgrunn og samarbeidslæring om oppgaveløsning, og viser til en undersøkelse i Sverige der to grupper med ulik utdanning skulle gjennomføre oppgaven diktogloss (gjenfortelling) i smågrupper. Den ene gruppa hadde fra null til seks års skolegang, mens den andre gruppa hadde mer enn åtte års skolegang. Gruppene skulle gjenfortelle, eller rekonstruere, med egne ord, en tekst etter å ha hørt den opplest (Lindberg 2003:4). Gjenfortellingen skulle rekonstrueres gjennom samarbeidslæring. Etterpå skulle tekstene skrives ned og vises for klassen, slik at innlærerne kunne kommentere eget og andres arbeid. Den siste fasen i diktogloss innebærer en endelig versjon bearbeidet i lys av kommentarene (ibid). Diktogloss – arbeidet ble tatt opp på bånd fire ganger i løpet av fire måneder. Gruppene varierte fra to til tre innlærere på hver gruppe, og de hadde ikke samme morsmål, med unntak av et tilfelle i andre fase, der en gruppe bestod av to innlærere med samme morsmål. Hensikten med studien var å se om samarbeidslæring og rekonstruksjon av tekst førte til økt fokus på språklig form. Studien hadde også til hensikt å finne ut hvordan innlærers skolebakgrunn påvirket samarbeidet og rekonstruksjonen. Resultatene fra undersøkelsen viser at utfallet av samarbeidslæring i form – fokuserte oppgaver er positivt for begge gruppene, også for de med under seks års skolegang. Til tross for liten skolebakgrunn, ble innlærerne engasjert i metaspråklige diskusjoner, de viste tålmodighet og en evne til å strekke sine lingvistiske ressurser for løse de språklige problemene de møtte. Innad i gruppa viste de også gjensidig respekt, toleranse for individuelle forskjeller og evne til å trekke fram styrker og bidrag fra de andre gruppemedlemmene:

«Their collaboration is characterized by mutual respect, tolerance for their individual differences and an ability to take advantage of the strengths and contributions of other group members» (Lindberg 2003:12)

Diktogloss-oppgaven og samarbeidslæringen viser hvordan innlærerne får mulighet til å oppdage målspråket sammen gjennom gjensidig støtte og tilbakemelding fra hverandre (Lindberg 2003:12). Studien er et eksempel på kollektivt stillas (Berggreen & Tenfjord

1999:364). Resultatene viser at den sosiale orienteringen er ekstra viktig for innlærere med liten skolebakgrunn, og gir grunn til å tro at nyere, sosiale teorier slik jeg har vist i kapitlene 2.1 og 2.2 er mer aktuelle i forskninga av innlærere med få grammatikk-kunnskaper og lite skolegang sin språklæring.

### **2.3 Innlærere med liten skolegang**

I kapittel 1 gir jeg informasjon om alfabetiseringsmodulen og undervisning på spor 1 (1.3) og i metodekapitlet presenterer jeg innlærerne som er informanter i studien, og jeg viser til informantenes manglende skolebakgrunn (3.3.3). Jeg vil nå se nærmere på hva som kjennetegner denne gruppa og presentere forskning som er blitt gjort og som bidrar til økt kompetanse på området.

På andrespråksfeltet har det stort sett blitt forsket på andrespråksinnlærere som er studenter på universitetet eller har høyere utdanning fra før. Det er et stort gap i forskningen mellom disse to gruppene, på den ene siden høyt utdannede innlærere, på den andre siden innlærere uten formell skolegang (Van de Craats, Kuvers & Young- Scholten 2006:10). Siden en gryende interesse på 1980 – tallet har det vært lite forskning på gruppa, kun noen få studier i Nederland, USA og Sverige (Kuvers & Van der Zouw 1990, Young- Scholten 2004, Lindberg 2002, 2003 referert i Van de Craats, Kuvers & Young- Scholten 2006:9). Franker (2013) etterlyser didaktiske studier i alfabetiseringsklasserom som belyser prosesser og relasjoner (Franker 2013:805). Det er opprettet et eget forum som forsker på innlærere med liten skolebakgrunn fra hjemlandet. Forumet har fått navnet Low – educated Second Language and Literacy Acquisition, heretter kalt LESSLA, og de har en egen nettside (<http://www.leslla.org/>). I LESSLA – forskningen deles innlærerne i følgende kategorier: *Non – literate/illiterate* om voksne som aldri har gått på skole og ikke kan lese eller skrive. *Low – literate* om en voksen som har gått på skole, men har ferdigheter under grunnskolenivå. *Low – educated* om voksne med maksimum ti års skole fra hjemlandet (Van de Craats, Kuvers & Young- Scholten 2006:9). Som det framgår av tabell 3 i kapittel 3.3.3, er de aller fleste informantene mine *non – literate*, uten skolegang og skriftspråklig kompetanse verken på morsmålet eller andrespråket. Mer enn halvparten av innvandrere til Europa fra Tyrkia, Marokko, Afghanistan og Somalia har et utdanningsnivå under grunnskole, dette gjelder 50 – 60 % av mennene, og 70 – 80 % av kvinnene (Van de Craats, Kuvers & Young- Scholten 2006:8). Det forventes av disse personene at de skal delta i dagliglivet med muntlige og skriftlige ferdigheter på andrespråket (ibid). Manglende mestring av disse ferdighetene fører

til sosial ekskludering (Van de Craats, Kuvers & Young- Scholten 2006:7). Alver (2013) peker på at de fleste innlærerne i denne opplæringsgruppa, og særlig de som er *non-literate*, i tillegg til møte med nytt språk og ny kultur også skal møte «det skolske»:

«Det «skolske» er noe litt udefinerbart som skolelever tilegner seg gjennom flere år med systematisk opplæring i ulike fag og gjennom å lese og skrive ulike tekster. De får innføring i den akademiske verden, hvor kunnskapene er systematisert på en formell og abstrakt måte» (Alver 2013:5 – 6).

Alver påpeker at det kan være vanskelig for lærere å oppdage at det fins andre måter å forstå verden på enn den akademiske, og oppfordrer til samtaler med spor 1 – innlærerne for få kunnskap om hvordan de tenker og lærer. Gjennom slike samtaler møter vi dem som ressursrike, likeverdige individer (Alver 2013:6). Isaksen viser til funn der innlærerne møtte på skolens første dag forventningsfulle og spente, men også engstelige og usikre (Isaksen 2013:85). Hun mener det ikke er forskjell mellom voksne og barn i denne situasjonen. Sjo (2015) hevder at et trygt læringsmiljø er en av forutsetningene for effektiv læring. Lærerne må bruke metoder som reduserer angstfremmende atferd, og de voksne må kjenne seg respektert og støttet for å oppleve lærings situasjonen som god (Sjo 2015:27). På bakgrunn av kunnskap om innlærergruppa jeg beskriver, som kan oppleve sosial ekskludering og manglende selvtillit på grunn av liten skolebakgrunn, er det grunn til å tro at et trygt læringsmiljø er ekstra viktig.

I Norge utgjorde denne gruppa, spor 1 – deltakerne, i 2014 om lag 20 % av alle innvandrere under opplæring (VOX – speilet 2015:3). Til sammenligning utgjorde spor 2 – gruppa 55 % og spor 3 – deltakerne 20 %. Fem prosent var ikke registrert på spor (ibid). Hvilken forskning har det vært her i landet på innlærere med liten skolegang? I 1993 ga Kirke – utdannings, - og forskningsdepartementet støtte til prosjektet «Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige», og prosjektgruppa bestod blant annet av Anne Hvenekilde og Vigdis Alver. Gruppa skulle se på organiseringen av alfabetiseringsundervisningen i Norge, og resultater fra prosjektet foreligger i rapporten *Alfa og Omega* (1996). Til tross for anbefalinger fra prosjektgruppa har det siden den gang vært lite fokus på opplærings situasjonen for spor 1 – deltakerne, og liten vilje til å ta i bruk metoder som fungerer, bekrefter Vigdis Alver i «Metodisk veiledning til læreplanen»: «I dag, nesten 20 år etter at dataene i prosjektet ble innhentet, er opplærings situasjonen for deltakergruppen ganske lik den som ble beskrevet da» (Alver 2013:3). Alver bekrefter likevel at deltakergruppen er viet mer oppmerksomhet og viser til at det er utviklingsprosjekter i gang

(Alver 2013:4). Før jeg viser til metoder og prosjekter som har fungert og kan fungere i undervisninga (2.3.2), går jeg over til å presentere forskning som viser at språklæring tar tid, spesielt for innlærere med liten skolegang.

### 2.3.1 Hvorfor tar det så lang tid?

I følge UNESCO vil det ta fire år på heltid for voksne personer uten skriftkunnskaper å lære og lese og skrive på morsmålet (Hagen & Tenfjord 1999:212, Hvenekilde m.fl 1996:72, Gregersen & Sletten 2015:5, min understreking). Sarah Guchinsky (1977), som har jobbet for UNESCO med alfabetiseringskampanjer i hele verden, mener alfabetiseringen må bygge på muntlige ferdigheter. I 1977 presenterte hun følgende modell:

	Muntlige språkferdigheter	Muntlige og skriftlige språkferdigheter
Morsmålsferdigheter	A. Eleven snakker morsmålet	B. Eleven snakker, leser og skriver morsmålet
Andrespråksferdigheter	C. Eleven snakker norsk	D. Eleven snakker, leser og skriver norsk

Tabell 1: Sarah Guchinskys modell (1977) (Bjørkavåg 1990:104 referert i Hvenekilde m.fl 1996:72).

Modellen viser at uansett hvilket språk alfabetiseringen bygger på, bør muntlige ferdigheter ligge til grunn. Eleven bør lære å lese og skrive på morsmålet og gå fra A til B. Hvis ikke dette er mulig, som for noen voksne personer uten skriftkyndighet som emigrerer i voksen alder, bør et muntlig fundament på andrespråket ligge til grunn før leseopplæringen tar til, altså en aktivitet fra C til D på tabellen. En opplæringsmodell der en i verste fall går fra A til D dersom innlærer ikke kan lese og skrive på morsmålet, har vært vanlig i voksenopplæringen i følge Hvenekilde m.fl (1996:267) og Alver (se 2.3 og Alver 2013:3). Kommunikasjonen mellom lærer og innlærer blir vanskelig fordi de ikke har et felles talespråk: «å skulle undervise i lesing for elever som han eller hun ikke har noe felles talespråk med, er en halsbrekkende vanskelig, for ikke å si umulig oppgave» (Hvenekilde m.fl 1996:267). Prosjektgruppa fra *Alfa og Omega* mener organiseringen av en alfabetiseringsundervisning der bokstavinnlæring introduseres parallelt med muntlig begynneropplæring, er en grunn til at innlærerne har svak progresjon og trenger lang innskolering (ibid). Hvenekilde m.fl viser til resultatet fra spørreskjemaundersøkelser blant lærere at de fleste lærere introduserer tale – og skriftspråk samtidig i opplæringen. Prosjektgruppa tror noen av grunnene til dette er at

lærerne har forventninger om at innlærerne vil lære å lese og skrive, eller at de ikke vet hvordan de skal organisere muntlig begynderundervisning. Muntlig undervisning kan dessuten føles krevende uten pauser som litt skriftforming og lesing gir (Hvenekilde m.fl 1996:247). I dag er målene for muntlig undervisning statuert i Læreplanen (2012). Der er det presisert at muntlig norsk er grunnmuren i lesing og skriving, og at lærerne må arbeide med utviklingen av det muntlige ordforrådet slik at ordavkodingen i leseprosessen går lettere: «Tilegnelsen av muntlig norsk er derfor svært viktig, og må komme først i opplæringen» (Læreplanen 2012:12). Et fokus på muntlige ferdigheter ble poengtert i en studie av sudanesiske flyktninger i Australia (Benseman 2012). 30 erfarne lærere ble intervjuet, og flere av dem hevdet at fokuset på alle ferdighetene, å snakke, lese, lytte, skrive og tallkyndighet ble for mye på en gang for flyktningene. De ønsket åpnere og mer fleksible kurs der innlærerne kunne fokusere på muntlige ferdigheter (Burgoyne & Hull 2007 referert i Benseman 2012:9).

Over presenterer jeg faktorer som kan bidra til at veien fra A til D (tabell 1) kanskje kan bli kortere dersom det er et større fokus på muntlige ferdigheter. I det følgende vil jeg trekke fram psykososiale faktorer som kan hindre eller sinke språklæring. Jeg har tidligere pekt på at manglende mestring av de ulike språkferdighetene kan føre til sosial ekskludering (se 2.3), og vil i kapittel 2.3.2 vise til innlærere som gjennom å få bruke morsmålet opplever større glede og forståelse av å lære andrespråket, ikke at språklæringen blir så frustrerende at «jeg følte meg gal» (Alver & Dregelid 2016:16). Andreassen (2013) ser blant annet på hvordan psykiske forhold påvirker andrespråklæringen i sin masteroppgave om tilpasset opplæring. *Hvilke barrierer kan hemme deltakernes læring?* er et av forskningsspørsmålene (Andreassen 2013:12). Hun forsket på hvordan læreren kunne tilpasse opplæringen for 14 spor 1 – innlærere og presenterer tre læringsbarrierer som hun mener påvirker opplæringen: (1) tidligere traumatiserende opplevelser, (2) fysiske helseproblemer og (3) mangelfulle muligheter til å praktisere norsk utenfor undervisningen (Andreassen 2013:68 – 69). I et tilfelle forteller hun om en person som ikke hadde utbytte av opplæringen på grunn av konsentrasjonsproblemer som følge av traumer. Personen hadde tilbrakt flere år i et underjordisk fengsel fordi han deserterte fra årelang militærtjeneste i hjemlandet. Til tross for at dette var et avsluttet kapittel, slet han med ettervirkninger og en dårlig helse. Læreren fortalte at han ikke fikk gjort skolearbeidet tilfredsstillende, og fikk dermed ikke en den utviklingen en skulle forventet (Andreassen 2013:69). Læreren i gruppa Andreassen forsket på, fortalte at det var flere som slet med helseproblemer. En kvinne med kronisk vondt i en arm viste økt interesse og aktivitet på dager da armen var bedre. Andreassen tolket dette som

at reduksjon i smertene minsket læringsbarrièrene (Andreassen 2013:69). Andreassen anbefaler videre forskning på hvordan fysiske og mentale helseproblemer virker som læringsbarrièrer for andrespråklæring og innlæreres deltakelse i samfunnet (Andreassen 2013:73). Eksemplene jeg viser til fra Andreassens oppgave gjelder voksne personer som har flyktet, får flyktningstatus og tilbud om introduksjonsprogram (se 1.3). Benseman (2012) peker på at det er en vesentlig forskjell mellom innvandrere og flyktninger, ettersom flyktnings migrasjon ofte er ufrivillig. Flukten bærer preg av dramatiske og traumatiske hendelser og de på grunn av alle sine tap kan flyktingene ha problemer med å forholde seg til nye utfordringer som etablering og språklæring (Benseman 2012:4) Å skille mellom flyktninger og innvandrere slik Benseman gjør, kan være aktuelt når en søker andre forklaringer enn de rent språklige på at språklæring tar tid. Alle innlærer-informantene i studien min er flyktninger (3.2). Når det gjelder den tredje læringsbarrièren i Andreassens oppgave, mangelfulle muligheter til å praktisere norsk utenfor undervisningen, hevder hun at dette er en læringsbarrière fordi den kan sinke progresjonen (Andreassen 2013:69). Skolen har stor effekt på norskopplæringen, men naturlig språkutveksling med majoritetsspråklige kan også anbefales (Andreassen 2013:71, 73). Da vil innlærerne få språktrening sammen med mer kompetente andre, og utvikler seg videre i sin proksimale utviklingssone (Andreassen 2013:70, 2.2).

### **2.3.2 Bruk av morsmålet i undervisninga**

Bruk av morsmålet i opplæringen for innlærere med liten skolebakgrunn var noe av det som ble undersøkt i forskningsprosjektet *Alfa og omega* (se 2.3). Det viste seg at de færreste verken fikk lese – og skriveopplæring på morsmålet eller informasjon om opplæringen ved hjelp av en tospråklig lærer. Morsmålsundervisning var på den tiden mindre debattert i voksenopplæringa, og flere av lærerne som ble intervjuet av prosjektgruppa hevdet at innlærerne heller ønsket å lære å lese og skrive på norsk, fordi de mente at deltakerne så på morsmålet som unyttig i opplæringen der og da (Hagen & Tenfjord 1999:218). Siden denne store undersøkelsen om alfabetiseringsundervisningen i Norge, er det usikkert i hvor stor grad kommunene har benyttet seg av tospråklige lærere i alfabetiseringsundervisningen, til tross for at forskningsutvalget anbefalte dette (Hvenekilde m.fl 1997:274). Diskusjonen om morsmåletts plass i norskopplæringen i Norge har stort sett vært knyttet til opplæringen av minoritetsspråklige elever i grunnskolen (Alver & Dregelid 2016:12). Morsmålet har i stor grad vært fraværende i opplæringen i voksenopplæringa, dersom vi ser bort fra hvilken betydning morsmålet spiller i tilegnelsen av andrespråket i form av transfer. Transfer er

overføring fra morsmålet eller andre språk til et språk som læres (Berggreen & Tenfjord 1999:204), og er også et tema som har vært forsket mye på i norsk andrespråksforskning (jmfør blant annet Askeladden-prosjektet ved Universitetet i Bergen<sup>2</sup>).

I det følgende går jeg over til å presentere hvordan synet på bruk av morsmålet i undervisningen har endret seg. I et sosiokulturelt læringssyn kan to – og flerspråklige personer bruke alle sine ressurser, også språklige, i læringen. Dette innebærer en større aksept for bruken av flere språk samtidig for å forstå og skape mening (Alver & Dregelid 2016:13), og utfordrer dermed synet på at andrespråksundervisningen skal foregå på målspråket. En fagterm som forklarer og belyser bruken av to eller flere språk samtidig i undervisningen for å oppnå forståelse og kunnskap, er «translanguaging» (Lewis m.fl 2012:655). «Dynamic bilingualism» som en del av «translanguaging» ble introdusert av Garcia (2009, referert i Lewis m.fl 2012:656), og hun foreslår et mer fleksibelt syn på tospråklighet, der den tospråklige personen kan bruke sine språklige ressurser på alle arenaer (ibid).

Minoritetsspråklige voksne har altså tradisjonelt kun hatt muligheten til å kommunisere på målspråket i klasserommet (Alver & Dregelid 2016:13). En av grunnene til at innlærere med liten eller ingen skolegang i liten grad har lyktes i å nå målene i norskundervisningen, skyldes i følge Alver og Dregelid tradisjonen med monolingvale klasserom og ensidig bruk av målspråket i undervisningen, både i kommunikasjon, instruksjon og oppgaveløsning (Alver & Dregelid 2016:13, 17). Internasjonalt har andrespråksundervisning i lang tid foregått på målspråket, og lærere har vært enige i at en utstrakt bruk av målspråket i undervisninga er det beste (Scott & José de la Fuente 2008:2). Men allerede i 1993 tar Auerbach et oppgjør med at målspråket, L2 (i dette tilfellet engelsk), er det eneste språket som kan brukes i undervisningen, og hevder at ensidig bruk av målspråket i en sammensatt gruppe ekskluderer innlærere med liten skolebakgrunn. Hun viser til en uheldig gruppesammensetning i ESL (engelsk som andrespråk)- klasser, der innlærere med liten skolegang, men med en del muntlige ferdigheter blir satt i gruppe med innlærere som har mye skolegang. På grunn av minimal skrift – og lesekyndighet har de liten selvtillit, og ettersom all undervisning foregår på målspråket, blir gapet mellom dem og innlærere med skolegang større (Auerbach 1993:18). Forskjellen som kommer fram i klasserommet forfølger dem ut i samfunnet, der de har færre jobbmuligheter og et liv med begrensede muligheter (ibid).

---

<sup>2</sup> <http://www.uib.no/fg/askeladden>

Gjennom organiseringen av opplæringen i spor (se 1.3, Læreplanen 2012), er det ønskelig å unngå en situasjon Auerbach viser til over, med innlærere med og uten skriftkyndighet i samme klasse. Skriftkyndige innlærere med skolebakgrunn har bedre forutsetninger for å følge undervisningen i et monolingvalt klasserom enn innlærere uten slike ferdigheter. Et viktig spørsmål blir da hvordan undervisningen kan tilrettelegges slik at innlærerne ikke opplever en slik ekskludering som Auerbach viser til. Auerbach trekker fram bruken av morsmålsstøtte som effektiv og nødvendig for voksne innlærere uten skolegang med engelsk som andrespråk. (Auerbach 1993:9). Hun viser til undersøkelser på 80-tallet der morsmålet ble brukt i språkopplæringa, blant annet i en gruppe Hmong-flyktninger uten lese – og skriftkyndighet. De hadde liten progresjon etter to år med engelskopplæring der undervisningen foregikk på målspråket. Da de fikk problembaserte oppgaver presentert på morsmålet, økte progresjonen på andrespråket (Auerbach 1993:19). En evaluering av Shamem et al (2002, referert i Benseman 2012:9) av 62 engelsk – som - andrespråksinnlærere på New Zealand som fikk tospråklig opplæring, viser at opplæringen hadde bedre resultater enn for innlærere som bare fikk undervisning på engelsk. Andre språkforskere, Blaker og Hardman (2001, referert i Benseman 2012:9) som har arbeidet med lavt utdannede innlærere på New Zealand, understreker behovet for tospråklige lærere eller «tutors» som kan hjelpe innlærerne til å bli mer effektive språkbrukere (ibid). Internasjonale undersøkelser viser altså til hvordan bruk av morsmålet kan være en suksessfaktor i undervisningen av innlærere med liten skolegang.

Læreplanen anbefaler morsmålet som et redskap for innlærere på spor 1 for å forstå alfabetiserings – og språklæringsprosessen (Læreplanen 2012:12). I artikkelen «Vi kan lære som vanlige folk – morsmålsstøttet undervisning» gjør Alver og Dregelid (2016) rede for hvordan morsmålet kan fungere som et verktøy i medieringen av andrespråket i en sosiokulturell ramme (Alver & Dregelid 2016:13). Alver og Dregelid intervjuet 29 kursdeltakere uten skolegang som fikk støtte på morsmålet i språk – og leseopplæringen i mellom fire og seks skoletimer i uka. De intervjuet også 19 språkhjelpere og observerte 20 undervisningstimer med arbeid i de ulike språkgruppene. Innlærernes argumenter for morsmålsstøttet undervisning ble kategorisert i tre hovedområder: Kognitive, affektive og sosiale. Blant de kognitive argumentene, som relaterer til tanke – og persepsjonsprosesser, finner vi følgende eksempler: Innlærerne ser på L1 (morsmålet) som et redskap, de glemmer ikke ord når de får dem på to språk og de trenger ikke å gjette seg til betydninger lenger når de får dem på to språk (Alver & Dregelid 2016:16). Det kan være eksempler på «privat

speech», eller «den indre samtalen», der innlærere snakker til seg selv og bruker morsmålet som tankeredskap for å løse oppgaver på andrespråket (Alver & Dregelid 2016, Antón & Dicamilla 1999, Auerbach 1993). Affektive argumenter for bruk av morsmålet i språkopplæringen viser at innlærerne kan oppleve manglende motivasjon og frustrasjon når de ikke forstår. Språkhjelperne fortalte at innlærerne gjerne ville gjøre alt riktig og ofte følte seg dumme fordi de ikke forstod. Sammen med språkhjelper følte de seg trygge: «De [innlærerne] er redde for å dumme seg ut, men ikke for oss [språkhjelperne]» (Alver & Dregelid 2016:16). Dette affektive argumentet stemmer med Auerbachs påstand om at når morsmålet blir brukt som et verktøy for å lette språkopplæringen, reduseres angst og språkopplæringen oppleves meningsfull (Auerbach 1993:20).

Blant de sosiale argumentene for morsmålsstøtte (Alver & Dregelid 2016:16), finner vi eksempler på at innlærerne opplevde det læringsfremmende og nyttig å samtale på morsmålet. Samtalene i klasserommet foregikk på norsk og morsmålet, der språkhjelperne kunne oversette spørsmål fra innlærere til lærer og etterpå gi dem svaret på morsmålet (Alver & Dregelid 2016:17). Dette er eksempler på støtte, eller «scaffolding» (se 2.2), der språkhjelperen hjelper innlæreren videre i sin proksimale utviklingssone.

Isaksen (2013) undersøkte også hvordan innlærere i norskopplæring opplevde å bruke morsmålet i leseopplæringa. Isaksen intervjuet 12 kvinnelige informanter som fikk hjelp av en tospråklig lærer og av språkhjelpere/leseassistenter. Funnene i masteroppgaven viser at flertallet av informantene ønsket å få den første leseopplæringa på morsmålet (Isaksen 2013:81). Til tross for at motivasjonen var høy for alfabetisering på norsk (Isaksen 2013:79), ble morsmålet sett på som et viktig og uunnværlig redskap i prosessen (Isaksen 2013:88).

Auerbach, Alver og Dregelid og Isaksen sine studier er interessante fordi de handler om innlærere med liten skolegang som medierer kunnskap gjennom bruk av morsmålet. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen internasjonale studier som bygger opp under dette, men der innlærerne har et høyt utdanningsnivå. Swain og Lapkin (2000) studerte engelske studenter sin bruk av morsmålet gjennom oppgaveløsning på målspråket fransk, og viser at gjennom dialog og samarbeid på både første- og andrespråket, medieres andrespråklæring (Swain & Lapkin 2000:254). Bruk av morsmålet som et verktøy for å løse oppgaver på andrespråket, fører til økt forståelse av og innsikt i andrespråkets grammatiske struktur og ordforråd (Swain & Lapkin 2000:268), og harmonerer med det sosiokulturelle læringssynet.

Anton og Dicamilla (1999) undersøker som Swain og Lapkin (2000) bruk av morsmålet som verktøy gjennom sin studie av engelske studenter som lærer spansk, og de bygger også på sosiokulturell teori (Anton & Dicamilla 1999:239). De argumenterer for at det skjer en kognitiv utvikling hele livet gjennom sosial samhandling med personer med mer kunnskap (Antón & Dicamilla 1999:234). Antón og Dicamilla hevder basert på sin studie at bruken av morsmålet i samarbeidsoppgaver er et effektivt verktøy for å lære, og at det utfordrer og frigjør studentenes selvstendige læring. Derfor bør ikke bare målspråket være undervisningsspråket i klasserommet (Anton & Di Camilla 1999:245).

Jeg har over vist til studier om samarbeidslæring og oppgaveløsning på morsmålet blant studenter som lærer fransk og spansk som fremmedspråk, ikke som andrespråk, slik jeg har definert det i innledinga (se 1.3). Det er likevel grunn til å tro at studiene av samarbeidslæring på morsmålet har overføringsverdi til undervisninga i norsk som andrespråk. Gjennom studiene referert til over og Alver og Dregelid (2016) og Isaksen (2013) sine studier har vi sett at det er mulig å legge til rette for bruk av to språk i undervisningen, gjennom tospråklige lærere, språkhjelpere eller rett og slett at innlærerne får diskutere med hverandre på morsmålet. På den måten kan de også være stillas for hverandre (Alver & Dregelid 2016:17, 2.2). Studiene viser at dette oppleves meningsfullt og læringsfremmende både for innlærere med og uten skolegang, men det er grunn til å tro at den er ekstra verdifull for innlærere på spor 1. En av grunnene til dette er som nevnt tidligere at de ikke kan nyttiggjøre seg andrespråket/skrift som redskap i opplæringen på samme måte som innlærere med mye skolegang. Studiene viser at gjennom samarbeidslæring kan innlærere hjelpe, støtte og lære av hverandre. Synet på morsmålet som et verktøy og en «bro» til andrespråket harmonerer med det sosiokulturelle læringssynet, der innlæreren kan mediere kunnskap om andrespråket gjennom å bruke førstespråket.

## **2.4. Interaksjon på praksisplassen**

I dette avsnittet vil jeg gå nærmere inn på hva som kjennetegner interaksjon og muntlig språkbruk på praksisplassen, og hva som skiller den fra interaksjon på skolen. Dette er relevant fordi jeg i min studie også observerer informantene ute i praksis. Sandwall (2010, 2013) utforsker hvordan fire svensk – som - andrespråksinnlærere får mulighet til interaksjon og språklæring på arbeidsplassen. Hun hevder at i et hektisk arbeidsmiljø er det oppgavene, og ikke språklæringen som er i fokus: “However, this focus also entails the possibility of and need for an economy of speech in the hectic situation, where the task, not the learning of

Swedish, is in focus” (Sandwall 2010:555). På samme måte som i Norge (se introduksjonsprogrammet 1.3, Gregersen & Sletten 2015) er en introduksjon til arbeidslivet sentral i den svenske SFI (svensk for innvandrere)-opplæringen. Svensk på arbeidsplassen, eller «yrkessvenska» et satsingsområde, og Sandwall utforsker i hvilken grad en kan lykkes bedre med arbeidssvensk, slik at innlærerne lærer svensk gjennom arbeidet, ikke bare gjennom SFI-kurs (Sandwall 2013a:725). Sandwall stiller spørsmål til hvordan lærere kan organisere dette til tross for knappe ressurser i skolen. Hun etterlyser et engasjement for å utvikle en større forståelse for og innsikt i innlærers aktiviteter på arbeidsplassen:

“In my view, there is an urgent need for teachers and learners to develop a deeper understanding of the situated character of language practices in different workplaces and other informal settings” (Sandwall 2010:542).

I hvilken grad innlærerne fikk mulighet til å lære og praktisere språket på arbeidsplassen blir i Sandwalls doktorgradsarbeid (2013b) analysert gjennom tre dynamiske faktorer, nemlig (1) interaksjonen innlærerne deltok i, (2) hvilke arbeidsoppgaver de utførte på arbeidsplassen og (3) hvilke relasjoner som oppstod mellom innlærer og ansatte (Sandwall 2013b:107). Funnene viser at det i løpet av feltarbeidet var lite transaksjonell og relasjonell interaksjon på arbeidsplassen (Sandwall 2013b:149). I følge Gumperz (1964 referert i Sandwall 2013b:36) er den transaksjonelle samtalen preget av beskjeder og instruksjoner, mens den relasjonelle samtalen er småprat som forsterker relasjonen til kollegaene. For andrespråksinnlærere kan det være vanskeligere å mestre den relasjonelle interaksjonen framfor den transaksjonelle. Dette fordi den relasjonelle samtalen inneholder personers individuelle interesser, synspunkter, spøk og humor, mens den transaksjonelle samtalen har et konkret «her og nå» budskap og er lettere å forstå (Sandwall 2013b: 38). På arbeidsplassen var det i følge Sandwall ingen kaffepauser eller tematiske samtaler f.eks om nyheter eller været. Arbeidsoppgavene innlærerne fikk ble gitt relativt tilfeldig ved praksisstart, og de beholdt disse oppgavene over lang tid. Muligheten for språkutvikling gjennom å utføre akkurat disse oppgavene, ble ikke diskutert (Sandwall 2013b: 164). Innlærerne fikk skryt for sin innsats, men studien viser at innlærerne raskt ble «fastlåst» i et bestemt arbeidsmønster. De fikk ikke anvende tidligere arbeidslivskunnskap og heller ikke muligheten til å utvikle seg språklig (Sandwall 2013b:187). Dersom det på praksisplassen hadde blitt tatt hensyn til noen av faktorene Sandwall mener er sentrale for en vellykket praksis, kunne utfallet blitt annerledes. For eksempel gjengir hun en refleksjonssirkel fra Svendsen og Pedersen, (2007 referert i

Sandwall 2013a:757), der innlærere kan oppsummere og analysere forhold på praksisplassen og reflektere over hvordan de kan håndtere liknende situasjoner i framtida. Refleksjoner over aktiviteter på praksisplassen kan også bidra til en lettere overgang og tettere kontakt mellom skole og praksis. Sandwall (2013, referert i Gregersen & Sletten 2015:8) hevder at i tilfeller uten tett oppfølging, har innlærerne et større språklig utbytte på skolen.

Gregersen og Sletten (2015) mener begrepene «undervisningsrom» om skolen og «arbeidsrom» om praksisplassen fungerer godt for å beskrive de to arenaene der språkopplæringa foregår:

«Undervisningsrommet er språkopplæringen som foregår i et klasserom eller i et egnet undervisningslokale på selve arbeidsplassen. Arbeidsrommet er språkopplæringen som foregår ute på selve arbeidsplassen og i arbeidsmiljøet (Gregersen & Sletten 2012:7).

Hva er forskjellen mellom de to språkarenaene, undervisningsrommet og arbeidsrommet? I undervisningsrommet, altså på skolen eller i et egnet lokale på arbeidsplassen, skjer det *formell innlæring*, som er undervisning (Viberg 1987:11). På arbeidsplassen forekommer det *uformell innlæring*, innlæring som skjer i målspråkmiljøet uten undervisning (Viberg 1987:11). Gregersen og Sletten hevder at det må være kontakt mellom «undervisningsrommet» og «arbeidsrommet», og foreslår at innlærerne kan få oppgaver og trening på ord og strukturer i undervisningen, som de igjen skal prøve ut i arbeidsrommet, altså på praksisplassen (Gregersen & Sletten 2015:7). Et forslag til å styrke kontakten mellom undervisning og praksis, er «bringing in the «outside», altså å ta samfunnet med seg inn i klasserommet (Condelli, Wrigley & Yoon (2009) referert i Benseman 2012:10, Baynham (2006) referert i Sandwall 2010).

“Hence Baynham (2006) argued for the need to bring the outside into the second language classroom, thus allowing for an open-ended, “dynamic, agentive and contingent classroom environment” (Sandwall 2010:548)

«Bringing in the outside» manifesterer seg gjennom at lærer eller innlærer gjør aktuelle oppgaver som resulterer i et bredere ordforråd, slik at sentrale ord og begreper for arbeidet som skal utføres er kjent både på skolen og arbeidsplassen (Sandwall 2010:562). Sandwall trekker fram bruken av autentiske, tilrettelagte tekster i andrespråksundervisningen. Hun tror

at undervisningen i stor grad styres av læremidlene (Sandwall 2013a:746), og oppfordrer til å gå ut av klasserommet og oppsøke autentiske situasjoner, som å lese og ta bilder av trafikkskilt og priser på plakater i butikkene, framfor å lese om det i læreboka (Sandwall 2013a:748). Dette stemmer med Alvers syn på innholdet i undervisningen for spor 1-innlærere. Den må kjennes meningsfull, aktuell og med en klar relevans til sosial praksis (Hagen & Tenfjord 1999:228). Franker (2013) trekker også fram nødvendigheten av å kople språklæringen til praktiske situasjoner: «Det ska hela tiden kopplas til aktuella sociala sammanheng och ge handlingsberedskap infor praktiska situationer i nuet och i framtiden» (Franker 2013:802). Franker er også opptatt av autentisk materiale som sms og e-post, brosjyrer og busstabeller, og fraråder lærerne fra å bruke annet alfabetiseringsmaterieil, som for eksempel er utviklet for barn som skal lære å lese og skrive: «Mer traditionella läromedel producerade för andra målgrupper (t.ex svenska barn) hör inte hemma i alfabetiseringsundervisningen» (Franker 2013:803).

Å kople arbeidsrommet opp mot undervisningsrommet i større grad kan bidra til en følelse av trygghet, forutsigbarhet og kontinuitet som kan lette overgangen fra skole til praksis for innlærere med liten skolegang. Tett oppfølging er også viktig for denne gruppa (Gregersen & Sletten 2015:14). Levanger voksenopplæring har gjennomført et prosjekt som en del av norskopplæringen, der tett oppfølging med ekstra tilskudd fra Nav har vært en suksess (ibid). Det er utarbeidet fagplaner for ulike yrkesgrupper, og disse planene brukes i opplæringen i tillegg til Læreplanens alfabetiseringsmodul og målbeskrivelser for A1 (ibid). Læreren har koordinert denne opplæringen:

«Lærerne i norskopplæringen har best kompetanse når det gjelder opplæring for spor 1 – deltakere, og det blir prøvd ut ordninger der norskopplæringen samarbeider med Nav for å få til et best mulig tilbud for denne gruppen» (Gregersen & Sletten 2015:14).

Lærerne har altså best forutsetning til å forberede og undervise innlærerne i aktivitetene de møter i arbeidsrommet. Praksis i undervisningsrommet, slik jeg har kommet med eksempler på tidligere i avsnittet, vil lette forståelsen i arbeidsrommet, der tempoet er høyere. I arbeidssituasjonen går samtalen raskt og det er et høyt trykk på arbeidsoppgavene som skal utføres (Gregersen & Sletten 2015:7).

## 2.5 Forskningsspørsmålene i lys av teorien

Forskningsspørsmålene er presentert i kapittel 1.2, og jeg vil her kort vise på hvilken måte teorien og tidligere forskning presentert i dette kapitlet er relevant som bakgrunn for forskningsspørsmålene.

Læreplanen (2012) (1.3) viser til måloppnåelse for ulike ferdigheter som å skrive, lese, lytte, digitale ferdigheter, snakke og samtale. Jeg har vist til eksempler på hvorfor det kan være vanskelig for innlærere uten skolegang å tilegne seg disse ferdighetene (2.3, 2.3.1). De kan ha større utfordringer enn personer med utdanning i å oppnå et rimelig nivå i muntlige ferdigheter som snakke og samtale. De har en saktere progresjon og språket ser ut til å stagnerer på et tidligere tidspunkt (Van de Craats, Lurvers & Young-Scholten 2006:10). Dette er også forhold prosjektgruppa fra Alfa og omega (1996) trekker fram. Å lære å lese uten et godt muntlig fundament tar tid, og dersom lærerne bruker for mye tid på leseopplæringen framfor å undervise i muntlig ordforråd, kan utviklingen av de muntlige ferdighetene bli forsinket (Hvenekilde m.fl 1996:247).

I følge et sosiokulturelt læringssyn kan støtte i den nærmeste utviklingssonen gjøre at læringen går lettere (2.2). Synet på muntlig språkopplæring der innlærer får støtte av morsmålsbruker i interaksjonen, harmonerer med det sosiokulturelle læringssynet. I en situasjon der innlærer må tvinges både til å forstå og produsere språk utover det hun har kapasitet til, befinner hun seg i den prokismale utviklingssonen (2.2). Gjennom støtte fra morsmålsbruker medieres kunnskapen og læring skjer. For innlærere med liten skolegang er det også nødvendig med støtte på morsmålet, gjerne fra en språkhjelper (2.3). Innlærerne bør få ta i bruk alle sine tilgjengelige, språklige ressurser i opplæringen (2.3.2, Alver & Dregelid 2016:13).

I følge Tenfjord (2013) er samtalen en sentral læringsform i undervisningen, der den mest kompetente (læreren) støtter opp om læringen (Tenfjord 2013:6). Samtalen som læringsform i undervisningen er viktig med tanke på språklig utvikling. Presentasjoner er eksempler på ferdigheten å snakke, mens å samtale skjer i gruppearbeid og sammen med lærer. På Norskprøven (1.3) blir innlærerne prøvd i både å snakke og samtale. Derfor er det viktig å ha denne læringsformen i undervisningen. Også Alver løfter fram samtalen som en sentral arbeidsform i den muntlige undervisninga:

«Dialogen må stå sentralt i den muntlige undervisningen, og læreren må legge vekt på å skape situasjoner hvor deltakerne har behov for å snakke norsk (...)I tillegg må de få anledning til å trene på formelle sider ved språket som de trenger for at budskapet skal bli klart og tydelig» (Alver referert i Hagen & Tenfjord 1999:231).

Vi har sett at samtalen, som er en av de muntlige ferdighetene, er sentral i undervisningen. Hvordan kan undervisningen hjelpe, slik at samtalen også kommer i gang utenfor skolen, på arbeidsplassen og i samfunnet? Andreassen (2013) oppfordrer til et nært samarbeid mellom språkpraksis og norsklærer, slik at norskferdighetene blir praktisert på arbeidsplassen (Andreassen 2013:73). Gregersen og Sletten (2015) oppfordrer til tettere forbindelse mellom «undervisningsrom» og «arbeidsrom» (2.4). I tillegg anbefaler Andreassen (2013) at kommunene skaper møteplasser mellom majoritets – og minoritetsspråklige (Andreassen 2013:73). Dette vil føre til at innlærerne får språktrening utenfor skolen.

## 3.0 Metode

### 3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for metodevalg innen språkforskning generelt og andrespråksforskning spesielt. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med få informanter som blir intervjuet og observert gjennom to feltarbeider. Etter begrunnelse for metodevalg og en utdyping av intervju og observasjon som metoder, vil jeg presentere informantene i studien og forklare hvorfor disse er valgt. Til slutt vil jeg presentere framgangsmåte og gjennomføring av feltarbeidet.

### 3.2 Metode generelt

Ordet *metode* betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann 2009:199). Sentrale spørsmål en bør stille før en går i gang med undersøkelsen er: Hva skal undersøkes? Hvorfor skal denne undersøkelsen foretas? (ibid). I denne studien er det innlærere og lærere sitt syn på språkopplæringa som skal undersøkes. Undersøkelsen er motivert ut i fra et lokalt og et nasjonalt behov for å vite mer om hvordan innlærere med liten skolebakgrunn lærer norsk, noe som er en forutsetning for bedre integrering i samfunnet (se 1.1). Kvalitativ forskning en god tilnærming for å forstå mennesket: «Kvalitativ forskning kan gi oss troverdige beskrivelser av menneskets verden» (Kvale & Brinkmann 2009:66). Videre viser Kvale og Brinkmann til samtalen som en grunnleggende form for menneskelig samspill, og mener at vi gjennom samtalen lærer om mennesker og hvordan de tenker og føler (Kvale & Brinkmann 2009:19). Dette bringer oss over på det kvalitative forskningsintervju og hva som kjennetegner det.

#### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Den danske språkforskeren Thøgersen (2005) skriver at intervjumetoden har til hensikt å fungere som «et vindu mot verden», der intervjueren intervjuer mennesker for å lære noe om dem (Thøgersen 2005:14). Å beskrive den som blir intervjuet sin verden, er også Kvale og Brinkmann opptatt av: «Det kvalitative forskningsintervjuet gir en enestående mulighet til å få tilgang til og kunne beskrive den daglige livsverden» (Kvale & Brinkmann 2009:48).

Ordet «intervju» kommer fra fransk «entrevue», på engelsk «inter view» altså «mellom syn». Det vil med andre ord si at et intervju er «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann 2009:22). Det er

likevel en profesjonell samtale som blir gjennomført med en bestemt hensikt, nemlig å få ny kunnskap. For å fram ny kunnskap, blir intervjuet sett på som en håndverk, og den som intervjuer må være forberedt til oppgaven (Kvale & Brinkmann 2009:102). Å være forberedt til intervjuoppgaven innebærer å ha tenkt gjennom ulike forhold som reliabilitet, validitet, maktforhold og rammer for intervjuet. Med reliabilitet menes om forskningsresultatene er troverdige, og om intervjupersonene eventuelt vil endre svarene sine til en annen forsker (Kvale & Brinkmann 2009:250). Med validitet menes om metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Kvalitativ forskning kan ikke måles i tall og like tydelige resultatet som kvantitativ forskning. Hvordan kan vi da si at kvalitativ forskning er gyldig? I følge Kvale og Brinkmann kan vi det fordi den har en helt spesiell evne til «å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkeligheten som undersøkes» (Kvale & Brinkmann 2009: 257). Et problem kan være asymmetriske maktforhold mellom partene i samtalen. Det betyr at den som intervjuer har vitenskapelig kompetanse, og at intervjuet ikke er en hverdagslig samtale mellom to likestilte parter (Kvale & Brinkmann 2009:52). Den siste faktoren intervjueren som håndverker bør ha forberedt og tenkt gjennom før intervjuet, er rammene. Et intervju kan ha rammer i form av en intervjuguide. En intervjuguide (se 3.3.1) bør ikke styre intervjuet, eller samtalen, i så stor grad at ikke informanten får komme fram med det hun har på hjertet. Rammene for intervjuet er altså nødvendige, men trenger ikke være absolutte, og strukturen på intervjuet bør ikke være strengere enn at en har mulighet for å gå videre med interessante forhold som dukker opp underveis: «Hvis informanten fortæller noget der ligger uden for interviewguidens rammer, vil det ofte blive opfattet som et plus og ikke som spild» (Thøgersen 2005:21).

Et annet forhold ved intervjuet som intervjueren, eller håndverkeren, må ta i betraktning, er lydopptak og transkribering. Lydopptaket utgjør en første abstraksjon av det som sies. Selve transkripsjonen er den andre abstraksjon der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt, og der talespråk transformeres til skriftspråk. «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann 2009:187)

Dette er forhold jeg har reflektert over og jeg har valgt å bruke a) semi-strukturerte intervju og b) observasjon med feltnotater (se 3.2.2) og vil forklare disse metodene nærmere. Med et semi – strukturert intervju menes at intervjueren går fram etter en intervjuguide, men med mulighet til å endre eller utvide strukturen på intervjuet underveis hvis noe viser seg å være interessant (Maegaard & Quist 2005: 62). Dette minner om det etnografiske intervjuet, som er en

kombinasjon av intervju og avslappet samtale (Maegaard & Quist 2005:51). Det er likevel viktig at intervjueren får spurt om de forhold hun ønsker å forske på:

«Ideelt set bør det foregå som en avslappet samtale hvor forskeren alligevel får svar på de ønskede spørsmål. Samtidig er idealet at forskeren har mulighet for at vende tilbake til informanten med uddybende spørsmål» (ibid).

Vi skal også se på hvilken måte etnografisk metode blir brukt i andrespråksforskningen (3.2.3). Men først vil jeg redegjøre for metoden observasjon.

### **3.2.2 Observasjon**

Maegaard og Quist skriver at både intervjuer, slik vi har sett i avsnittet over, og deltakerobservasjon er sentrale metoder i etnografiske undersøkelser (Maegaard & Quist 2005:52). Begrepet «deltakende observatør» innebærer at forskeren er til stede både som deltaker og som observatør (Maegaard & Quist 2005:50), med den dobbeltrolle det innebærer. En aktivitet som tydeliggjør observatørrollen, er notatskriving. Feltnotater nedskrives etter forskjellige prinsipper (ibid). Forskeren må bli akseptert av miljøet hun forsker på, og både ledelse, lærere og elever må tillate observasjonen (Maegaard & Quist 2005:55). Den etnografiske metoden har vært sentral i moderne sosiolingvistikk (Maegaard & Quist 2005:47), og Maegaard og Quist viser til intervju og observasjon som metoder innen etnografisk språkforskning. Hvilke metoder er andrespråksforskerne opptatt av i ASF? Dette vil jeg presentere i neste avsnitt.

### **3.2.3 Metoder i andrespråksforskninga**

I kapittel 2.1 viser jeg til et paradigmeskifte i andrespråksforskninga, nemlig «the social turn». Dette medførte et større fokus på sosiale prosesser og handlinger framfor fokus på utputt (Sjo 2015:29 - 30). På hvilken måte fikk de sosiale endringene innvirkning på valg av metoder i ASF? I følge Duff og Talmy (2011) er den etnografiske tilnærmingen utbredt innenfor studier av språklig sosialisering innen andrespråksforskningen (Duff & Talmy 2011:99):

«In language socialisation, studies are typically ethnographic, providing a broad description of the cultures, communities, classrooms, and other dynamic social settings in which language is learned and used» (Duff & Talmy 2011:98).

Etnografisk orienterte forskningsmetoder inkluderer vanligvis feltnotater, semi- strukturerede intervju og deltakende observasjon: «fieldnotes, generated from some form of participant

observation (..) interviews, ranging from one- on-one semi-structured or unstructured formats” (Duff & Talmy 2011:99). Duff viser til observasjon som metode for å forstå kulturelle mønstre i informantenes kontekst (Duff & Talmy 2011:98), og observerte selv over to år muntlig språkbruk i klasserom der ungarske elever fikk opplæring i og instruksjoner på engelsk (ibid). Etersom språklig sosialisering er en kompleks prosess som varer livet ut, er det viktigere å observere og følge interaksjonelle og språklige prosesser enn å studere den faktiske språkbruken (Duff & Talmy 2011:100).

Også innenfor konversasjonsanalysen (CA), en annen tilnærming innenfor de sosiale eller alternative (Atkinson 2011), oppfordres det til helhetlige forskningsmetoder, ikke bare de individuelle og lingvistiske: «a need to redress the imbalance of perspectives and approaches within the field, and the need to work towards the evolution of a holistic, bro – social SLA» (Firth & Wagner 1997:296). Innsamling av data må finne sted i innlærerens omgivelser, som på skole og jobben: «Data relevant for CA are everywhere, since everyday life is everywhere» (Kasper & Wagner 2011:123). Atkinson (2011) viser også til en helhetlig tilnærming til forskninga gjennom et sosiokognitivt syn. Dette innebærer å forske på flere forhold enn bare de språklige, for eksempel kroppsspråk og omgivelser (2.1, Atkinson 2011:152).

### 3.3 Framgangsmåte

Her vil jeg presentere intervjuer, intervjuguider og observasjon. Først vil jeg presentere informantene i studien, og forklare hvorfor disse ble valgt.

#### 3.3.1 Utvalg av informanter

Informantene er lærere og innlærere ved to voksenopplæringscentre i to nabokommuner. For å anonymisere informantene, er lærerne nevnt med bokstaven L og et tall (se tabell 2), mens innlærerne har fått fiktive navn (se tabell 3). Jeg har valgt både lærere og innlærere for å få svar på forskningsspørsmålene fra to ulike synsvinkler. Videre har jeg valgt informanter fra to ulike kommuner for å kunne sammenligne innlærerens opplæringstilbud.

Informanter	Lærere	Innlærere
Antall	5	8

Tabell 2: Informanter

Utvalget av informanter ble gjort på bakgrunn av kontakter jeg har med voksenopplæringscentrene i begge kommunene. Jeg underviser ikke selv på spor 1, men har

som undervisningsinspektør ansvar for timeplaner og opplæring. Da jeg fattet interesse for innlærergruppa på spor 1, ba jeg om å få delta på alfabetiseringsnettverk der lærere fra skolen og fra nabokommuner deltar. Dette gjorde jeg for å få et større innblikk i norskopplæringen på spor 1, få oversikt over feltet og bli kjent med flere lærere som arbeidet med denne typen innlærere. Gjennom nettverket rekrutterte jeg fire lærere, to fra skolen i nabokommunen, heretter kalt kommune B og to fra skolen der jeg jobber, heretter kalt kommune A. I tillegg spurte jeg en spesialpedagog på egen skole som også underviser på spor 1, hovedsakelig med styrking av lesing og skriving. Jeg ønsket å inkludere henne i prosjektet for å finne ut om styrkingen var en ressurs for innlærerne.

En formell forespørsel om å velge informanter fra skolene ble sendt til begge skolenes administrasjoner. Jeg drøftet med de utvalgte lærerne hvilke innlærere som kunne være aktuelle informanter, og jeg hadde følgende krav: Alle måtte få undervisning på alfabetiseringsmodulen (se 1.3) og ha under fire års skolegang fra hjemlandet. De måtte også være i en annen aktivitet enn skole. Kravet til personer i introduksjonsprogrammet er at de skal delta på full tid med skole og praksis i et helårlig program (se 1.3). Jeg valgte introduksjonsdeltakere som informanter for å få mer kunnskap om hvordan de lærer språket både på skole og praksis. Jeg innhentet tillatelse fra Norsk personverndata og utarbeidet samtykkeskjema til informantene (vedlegg 7 og 8). Det kan diskuteres om det ble for tette bånd mellom de to informantgruppene, innlærere og lærere. Samtidig var jeg avhengig av informasjonen lærerne kunne gi om innlærernes skolebakgrunn (se tabell 4, 3.3.3).

### **3.3.2 Lærere**

Lærergruppa består av fem lærere fra kommune A og B, se tabell 2 under. Alle lærerne har videreutdanning i norsk som andrespråk og/eller lese – og skriveveiledning. L3 er i tillegg spesialpedagog og underviser på spesialavdelingen, men har enkelttimer og styrking på spor 1 for minoritetsspråklige elever (se 3.3.1). De andre fire lærerne underviser i norsk som andrespråk etter Læreplanen på alfabetiseringsmodulen eller på spor 1. I observasjonsperioden hadde jeg i tillegg samtaler underveis med en lærer, L6, som ikke ble intervjuet og dermed ikke er blant informantene. Hun var lærer for fire av innlærerne da observasjonen ble gjennomført (se 3.4.3). L6 underviste på et annet spor våren 2015, da intervjuene ble gjennomført. Hun har de siste årene jobbet som timelærer på skolen, og har erfaring fra undervisning på alle spor og nivåer. Høsten 2015 fikk hun kontaktlærersvaret for gruppa som mine informanter går i. L5 har timer i denne gruppa, men er kontaktlærer for

en annen gruppe på spor 1, med litt viderekomne elever. Lærerne L4, L5 og L6 og hadde høsten 2015 felles utviklingsarbeid om opplæringen på spor 1 i skolens fastsatte plantid.

Lærere	Arbeidsområde
L1	Kontaktlærer for gruppe på alfabetiseringsmodul
L2	Kontaktlærer for gruppe på alfabetiseringsmodulen
L3	Spesialpedagog som underviser voksne med særskilte behov og som styrker med lese – og skriveopplæring på spor 1.
L4	Kontaktlærer for spor 1 - gruppe
L5	Kontaktlærer for spor 1 – gruppe
L6 (ikke informant)	Kontaktlærer for gruppe på alfabetiseringsmodulen

*Tabell 3: Lærere*

### **3.3.3 Innlærere**

Åtte innlærere fra fem forskjellige nasjonaliteter, en mann og sju kvinner, er informanter i masteroppgaven. De ble valgt på bakgrunn av skolegang, undervisningsforløp og fordi de er deltakere i introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger (se 3.3.1).

Innlærer	Alder	Nasjonalitet	Ankomst Norge	Leser og skriver på morsmålet	Arbeidserfaring fra hjemlandet
Michael	54	Eritrea	Mars 2014	Ja (selvlært, ingen skolegang)	Lastebilsjåfør
Tsega	36	Eritrea	Juli 2013	Nei (lite skolegang)	Husmor
Malika	38	Somalia	April 2014	Litt (selvlært, ingen skolegang)	Husmor
Fatima	48	Somalia	Mai 2014	Nei (ingen skolegang)	Husmor
Mariam	28	Sudan	September 2012	Litt (ingen skolegang)	Husmor
Aida	32	Somalia	August 2013	Nei (ingen skolegang)	Ingen
Sharifa	58	Afghanistan	August 2013	Ja (alfabetiseringskurs for voksne i Iran)	Husmor
Maya	27	Nepal	September 2012	Ja, litt (To års skolegang)	Murer

Tabell 4: Innlærere

I samråd med lærerne (se 3.2.1) ble innlærerne i tabellen over plukket ut som informanter fordi de oppfylte kravene jeg nevnte over. Det er ingen bevisst grunn til at det bare er en mann og sju kvinner. Fire av de kvinnelige informantene kommer fra Somalia og Afghanistan. I følge forskningen på innlærere med liten skolebakgrunn, LESLLA (se kap 2.3), er dette er land der 70 – 80 % av kvinnene har utdanningsnivå under grunnskole (Van de Craats, Kurvers & Young-Scholten 2006:8). Som det fremgår av tabellen over, kan fire av informantene delvis lese og skrive på morsmålet, men bare to av dem har gått på skole. Maya har to års skolegang og Sharifa har alfabetiseringskurs for voksne. I følge kategoriseringen *nonliterate*, *low-literate* og *low – educated* (Van de Craats, Kurvers & Young-Scholten 2006:8, 2.3), kan de to sistnevnte og Michael være i kategorien *low – literate*, mens de andre fem er *non – literate*.

### **3.4 Intervju av informantene**

Jeg vil nå presentere intervjuguidene og gjennomføringen av intervjuene, som er første runde med feltarbeid.

#### **3.4.1 Intervjuguider**

Jeg utarbeidet to intervjuguider, en for innlærere (vedlegg 1) og en for lærere (vedlegg 2), etter inspirasjon fra tidligere intervjuguider brukt i masteroppgaver som omhandler opplæring på spor 1 (Isaksen 2013, Andreassen 2013). Intervjuguidene fungerte som en ramme for det kvalitative intervjuet, som mest mulig skulle fungere som en samtale (Thøgersen 2005: 21). Intervjuguidene hadde forholdsvis lik oppbygning, med en kolonne der jeg skrev spørsmålene, og en kolonne der jeg skrev for egen del hva jeg ville få tak i gjennom spørsmålene. Intervjuguidene hadde en åpen start der informantene fortalte om seg selv og sin egen bakgrunn. I hovedspørsmålene tok jeg utgangspunkt i Læreplanen sine hovedområder for opplæringen, nemlig de ulike delferdighetene å skrive, snakke, lytte, lese og digitale ferdigheter (Læreplanen 2012). Jeg ville ha tak i om informantene så på de ulike ferdighetene som like viktige i opplæringen, eller om det var noen av ferdighetene de synes det var viktigere enn andre. Jeg hadde også med spørsmål om informantenes syn på språkstøtte på morsmålet, ettersom det er et satsingsområde på spor 1 (se 1.3). Jeg hadde med spørsmål om språkopplæring på praksis. For lærerne hadde jeg avslutningsvis et spørsmål om hva som ga arbeidet deres mening (vedlegg 2). For innlærerne avrundet jeg med å spørre om de hadde noe å anbefale i opplæringen av nyankomne innvandrere (vedlegg 1). Jeg gjennomførte et pilotintervju på norsk med en spor 1 – elev og et med en lærer som underviser på spor 1. Ingen av dem er informanter i studien. Jeg gjennomførte pilotintervjuene for å se hvordan spørsmålene fungerte, og fikk bekreftet at de fungerte godt.

#### **3.4.2 Gjennomføring intervjuer**

Første feltarbeid ble gjennomført i mai 2015. Alle informantene, både lærere og innlærere i begge kommunene, ble intervjuet i løpet av en tre -ukersperiode. Ettersom innlærerne var på et lavt språklig nivå og hadde kort botid i Norge, måtte jeg bruke tolk (se utvalg av informanter 3.3.1). I intervju med mennesker fra andre kulturer må en ta i betraktning at ulike former for samspill med hensyn til direktehet, initiativ, spørreformer o.l forekommer (Kvale & Brinkmann 2009:156). Tolken må ha kjennskap til samme kulturelle kode som den som blir intervjuet, være språklig dyktig og ikke overta intervjuerens eller den intervjuedes rolle (ibid).

I følge NOU 2014 :8 «Tolking i offentlig sektor — – et spørsmål om rettssikkerhet og likeverd», er kvalitetssikring av tolkene svært viktig for kommunikasjonen . Jeg benyttet meg av tolker fra Noricom språktjenester ([www.noricom.no](http://www.noricom.no)). I tillegg til krav om høyere nivå som B1 og B2, har Noricom utviklet sitt eget program, der tolkene får tolkekurs og blir testet muntlig og skriftlig ([www.noricom.no](http://www.noricom.no)). Mange av tolkene er statsautoriserte og registrert i Tolkeportalen, som driftes av IMDI (Integrerings – og mangfoldsdirektoratet).

De økonomiske rammene gjorde at jeg valgte å benytte meg av telefontolker for kroner 300,- per konsultasjon. Da hadde tolken jeg tilgjengelig på telefon i en klokke time. Telefontolking og skjermtolking er eksempler på fjermtolking, der samtalepartnerne er geografisk adskilt under samtalen. NOU 2014 anbefaler utstrakt bruk av skjermtolking i framtida (NOU 2014:154), fordi under skjermtolking kan samtalepartnerne se hverandre, og tolken kan registrere klientens kroppsspråk og ansiktsuttrykk, noe som kan være en viktig for kvaliteten på tolkingen (NOU 2014:150). På grunn av rammefaktorene med manglende utstyr for skjermtolking og økonomiske begrensninger gjennomførte jeg intervjuene med telefontolking. Utfordringer ved telefontolking kan være dårlige tekniske forhold, støy, at samtalepartnere ikke kan se hverandre, at en må be om gjentakelser og har problemer med å tolke lange replikk lengder slik at noe informasjon kan gå tapt underveis (NOU 2014:150). Derfor anbefaler utvalget at fagpersonen som skal lede en samtale med telefontolk, selv må være godt forberedt tematisk og ha god struktur på samtalen. Intervjuguiden, med en god struktur (se 3.3.1), fungerte som en god ramme for samtalen med telefontolk. Dessuten startet jeg samtalen med å informere tolk og informant om studien og samtykkeskjemaet. Jeg oppfordret også til å komme med eventuelle spørsmål før vi startet med selve intervjuet. Noen språkhjelpere hadde forklart innlærerne om prosjektet mitt i forkant, men jeg ville forsikre meg om at informantene forstod hensikten med intervjuene og visste hva de hadde sagt ja til å være med på (se 3.2.1).

Både tolker og informanter var aktive i samtalen og jeg opplevde at informantene hadde mye på hjertet. Begge parter ba noen ganger om gjentakelser for å forsikre seg om gjensidig forståelse. Som fagperson og lærer i norsk som andrespråk opplevde jeg at tolkene hadde et tilstrekkelig språklig nivå i norsk for samtaleformålet. Det er et positivt tegn å kunne be om gjentakelse og oppklaring i stedet for å gå videre i samtalen, og det er et av delmålene i ferdigheten samtale på B2: «Kan stille spørsmål for å be om utdyping og oppklaring» (*Læreplanen* 2013:20). Imidlertid forstod jeg ikke innlærernes morsmål, så jeg kan kun uttale meg om kompetansen på norsk.

Som nevnt over, satte jeg av en time til hvert intervju, både med innlærere og lærere. Med de fleste av innlærerne brukte jeg mellom 40 og 50 minutter på samtalen, og med lærerne mellom 30 og 40 minutter. Intervjuene ble gjennomført på voksenopplæringscenteret i begge kommunene. I kommune 1 ble intervjuene med innlærerne gjennomført på et kontor som hadde oppkobling til tolketelefon. Intervjuene med lærerne ble avviklet på et grupperom. I kommune 2 ble alle intervjuene, både med lærere og innlærere, avviklet på et klasserom med tolketelefon. Jeg opplevde ro under intervjusituasjonen. Vi ble ikke avbrutt, hadde ingen bakgrunnsstøy og informantene snakket fritt. Vi hadde heller ingen tekniske problemer med telefonen. En av informantene ble syk på intervjudagen, men jeg gjennomførte intervjuet med henne en uke senere. Alle intervjuene ble tatt opp på min mobil i tillegg til at jeg tok notater underveis mens informantene snakket. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg dem og skrev en oppsummering. Intervjuene dannet et utgangspunkt for observasjonene av innlærerne i klasserommet og på praksis.

### **3.5 Observasjon av informantene**

Jeg vil her ved presentere framgangsmåte og gjennomføring av observasjon. Først vil jeg kort presentere de to voksenopplæringscenterne jeg observerte ved, og klassene jeg besøkte. Dermed vil jeg presentere informantenes praksisplasser og samtidig redegjøre for selve observasjonen. Under observasjonen tok jeg bilder av situasjoner, omgivelser, læremidler og aktiviteter. Jeg presiserte for alle involverte at bildene kun skulle hjelpe meg til å huske, og hvis noen av bildene ble publisert, var det bilder uten ansikter, f.eks bare av hender som utførte aktiviteter. I notatboka tok jeg feltnotater (se 3.2.2) på høyre side, og skisserte plassering av personer og aktiviteter i klasserommet eller på praksisplassen på venstre side. Jeg noterte fortløpende for hånd.

#### **3.5.1 Presentasjon av voksenopplæringscentre og klasser**

Jeg vil nå kort presentere de to voksenopplæringscenterne jeg hadde feltarbeid ved. I kommune A ligger skolen sentralt plassert i kommunens administrative sentrum, og har undervisning for elever over grunnskolepliktig alder. Skolen tilbyr norskopplæring, spesialundervisning og grunnskole for voksne og har cirka 180 elever. Av disse får 140 opplæring i norsk som andrespråk. Spor 1 – innlærerne utgjør 1/3 av elevene i opplæring, og innlærerne på alfabetiseringsmodulen utgjør igjen 1/3 av spor 1- gruppa. Informantene fra kommune A gikk i samme klasse, i en gruppe på 10 elever. L6 var kontaktlærer, men L5

hadde timer i denne klassen (se 3.2.2). Informantene var på skolen 2, 5 dager og på praksis 2, 5 dager i den perioden de ble intervjuet. I observasjonsperioden hadde innlærerne flere timer på skolen og bare en dag i praksis.

I kommune B ligger voksenopplæringscenteret plassert midt i sentrum, og det er cirka 500 elever som får opplæring der både på dag – og på kveldstid. Skolen tilbyr norskopplæring, spesialundervisning, grunnskole og er også mottaksskole for minoritetsspråklige barn. Spor 1- innlærerne utgjør 40 % av elevtallet, og innlærere som får opplæring på alfabetiseringsmodulen utgjør 12 % av spor 1 – gruppa- Informantene fra kommune B går i samme klasse. Høsten 2015 var L1 kontaktlærer for dem. Våren 2015 gikk to av dem i en annen klasse, der L2 var kontaktlærer. De var på skolen om formiddagen og hadde ulike aktiviteter i regi av NAV etter lunsj, blant annet tre ettermiddager på aktivitetshuset. Maya hadde en dag i uka med praksis.

I løpet av månedene mellom feltarbeidene hadde informantene kommet videre i opplæringen, men fikk fremdeles opplæring etter alfabetiseringsmodulen. Lærerne i klassene ved begge opplæringsstedene fortalte at elevene skulle over i ordinær opplæring på spor 1 fra januar 2016. Slik sett var innlærergruppa homogen og i siste del av alfabetiseringsmodulen. Som vi ser over, er innlærernes timer fordelt mellom skole og praksis, eller andre tilbud. Dette gjelder både for kommune A og kommune B.

### **3.5.2 Observasjon klasserom**

Jeg tok kontakt med lærerne i september 2015 og avtalte klasseroms-observasjon på begge voksenopplæringssentrene i løpet av en 3 – ukers periode i november 2015, fem måneder etter intervjurunden. Gjennom en oppsummering av intervjuene ble jeg oppmerksom på forhold jeg ønsket å observere (se 3.4.2). Som nevnt i 3.5 benyttet jeg meg av feltnotater. Dette gjorde jeg for å gjøre det klart for deltakerne at jeg var der for å observere (3.2.2). Det føltes naturlig å være deltakende observatør, eller «hjelpelærer», under arbeidsøkter på skolen, mens jeg på praksisplassen var mindre aktiv og i stor grad bare observerende. Jeg var til stede seks undervisningstimer i begge klassene, til sammen 12 undervisningstimer. Fire av disse timene observerte jeg timer med språkhjelper, og to timer der innlærerne brukte nettbrett.

Jeg opplevde en stor velvilje hos alle. I begge klassene forklarte lærer på forhånd at jeg skulle komme, og jeg ble ønsket velkommen. Jeg satt på en stol bak i klasserommet, eller beveget meg rundt for å se og ta bilder under arbeidet (se 3.5). Innlærerne var kontaktsøkende, og jeg opplevde at mine informanter, som utgjorde cirka en god tredjedel av klassene, forstod at jeg

var der i forbindelse med intervjuene vi hadde gjennomført et halvt år tidligere. De var tillitsfulle og interesserte. Ettersom jeg er lærer selv, opplevde jeg rollen som deltakende observatør lite problematisk. Det følte naturlig å være i klassen, og jeg fant meg til rette. Jeg hadde inntrykk av at læringsmiljøet var like trygt (se kapittel 2.3) selv om klassen hadde besøk av en observatør.

Jeg ønsket hovedsakelig å observere muntlig språkbruk, men i en observasjonssøkt på tre skoletimer, fikk jeg innblikk i opplæring i forskjellige ferdigheter. Jeg var til stede ved oppstart av uka, da ukeplan ble utdelt. Begge klassene brukte læreverket *Ord 1* (Alver & Dregelid 2014), tekst – og arbeidsbok. I tillegg brukte klassen i kommune B læreverket *Hei!* (Ringheim & Selvik 2015) og *Godt sagt 1* (Hanssen 2000) til lese – og samtale trening. I begge klassene startet lærerne dagen med en muntlig økt.

### **3.5.2.1 En skoleøkt i klasse A**

Klasse A startet med å snakke om hva de hadde gjort i helga. Læreren stilte spørsmål og passet på at alle fikk svare. Tsega fortalte at hun bakte kake og hadde med på håndball – cup, der datteren spilte. Etterpå snakket de om et bilde i *Ord 1* (Alver & Dregelid 2014:52) av barn som leker inne i en barnehage. I løpet av de tre ukene observasjonen varte, jobbet klassen med sidene 52 – 59 i *Ord 1*, og jobbet med bokstavene l og f. Eksempler på ord de arbeidet med var: *leke, like, lam, fotball, far, familie* (vedlegg 3). Innlærerne hadde forberedt presentasjoner av familien sin, og Fatima kom fram og fortalte for klassen. Lærer stilte utfyllende og oppklarende spørsmål både når Tsega og Fatima snakket. De andre i klassen lyttet og så på bildene Fatima hadde med. Alle skulle få presentere familien sin for klassen i løpet av uka. Den neste timen var det lesing og skriving. Innlærerne klippet ut ord og setninger og limte de inn i skriveboka (vedlegg 3). De leste og skrev det de hadde klippet ut og arbeidet med oppgaver i arbeidsboka til *Ord 1* (Alver & Dregelid 2014:76 – 77). Dette var en arbeidstime med arbeidsro. De hadde samme prosedyre med diktat og ukas ord. Hver fredag var det diktat, og L6 fortalte at det var veldig motiverende for innlærerne med diktat. Denne uka var diktaten hentet fra alfabetiseringsmateriell for grunnskolen, men L6 presiserte at hun passet på at ord og tematikk passet med innholdet på ukeplanen dersom hun valgte en slik tekst. Stort sett laget hun tekster selv eller plukket fra *Ord 1*.

Klasse A øvde også på muntlige og skriftlige ferdigheter på data. L5 hadde ansvar for opplæring på Ipad i klasse A. Hun tok utgangspunkt i tekstene innlærerne hadde skrevet om familien sin. De fikk lese teksten høyt for klassen. Etterpå skulle de skrive teksten i Book

Creator på Ipad og lage en egen bok om seg selv og familien sin. L5 hadde skrevet en plan for timen på smartboarden: Lese alene. Lese høyt. Ipad. Lage bok.

### **3.5.2.2 En skoleøkt i klasse B**

I kommune B startet læreren L1 timen med spørsmål om dager og dato, i går, i dag og i morgen. De fortsatte med å samtale om et bilde av mange grønnsaker i en butikk i læreboka *Hei!* (Ringheim & Selvik 2015: 40 – 41). Hvis en av innlærerne sa «paprika», måtte alle de andre elevene peke på paprikaene på bildet for å vise at de forstod ordet. Etter den muntlige økten var det lesetrening. L1 leste høyt og innlærerne gjentok. Den andre økten jeg besøkte klasse B, startet L1 1.time på samme måte, med felles samtale om et tema, denne gangen yrker. Innlærerne samtalte om bilder i *Godt Sagt 1* (Hanssen 2000:63 – 65). Etterpå skulle innlærerne sitte to og to og samtale om forskjellige kort (vedlegg 4). De skulle velge et kort, si «jeg tar» og navnet på det som var på bildet. Det var bilder av yrker, verktøy og handlevarer (blant annet grønnsaker, som var temaet uka før).

### **3.5.2.3 Observasjon av språkhjelpere i begge klassene**

Jeg observerte timer med språkhjelper både i klasse A og klasse B (se 3.4.2). I kommune A hadde klassen språkhjelper inne i timen i oppstarten av uka, og da var det forklaring av ukeplan og diktat som var tema. I kommune B hadde klassen språkhjelpere inne i klassen midt i uka. I begge klassene satte lærerne L1 og L6 i gang timen, før de organiserte innlærerne i morsmålsgrupper med hver sin språkhjelper. I klasse A var det bare to nasjonaliteter, tigrinja og somali, og begge gruppene hadde språkhjelper. I klasse B var det flere nasjonaliteter, og L1 satte seg sammen med dem som ikke hadde språkhjelper.

I klasse B arbeidet gruppene med forskjellige spørrepronomen (vedlegg 4). L1 delte ut et ark med spørrepronomen, og språkhjelperen gikk gjennom arket muntlig og skriftlig. Avslutningsvis testet L1 ut om innlærerne hadde forstått spørreord. Hun sa et spørreord på norsk, og ba en innlærer si det på morsmålet. Språkhjelperen skulle bekrefte om ordet var riktig. I klasse A gjennomgikk språkhjelperne diktaten og ukas ord (3.5.2.1).

### **3.5.3 Presentasjon og observasjon av praksisplasser**

I dette avsnittet vil jeg presentere innlærernes praksisplasser og observasjonen der. I tabellen under viser jeg til innlærernes praksistilbud i de to periodene jeg utførte feltarbeidet.

<b>Innlærer</b>	<b>Praksis/aktivitet Vår 2015</b>	<b>Praksis/aktivitet Høst 2015</b>
Michael	Snekkerverksted, attføringsbedrift	Snekkerverksted, attføringsbedrift
Tsega	Kantine, attføringsbedrift	Delikatessen på butikk
Malika	Barnehage, attføringsbedrift	Renhold, bu – og behandlingsheim
Fatima	Barnehage, attføringsbedrift	Barnehage, attføringsbedrift
Aida	Aktivitetshus	Aktivitetshus
Mariam	Aktivitetshus	Aktivitetshus
Sharifa	Aktivitetshus	Aktivitetshus
Maya	Barnehage	Renhold, idrettshall

*Tabell 5: Oversikt over praksisplasser*

Da jeg bestemte meg for å observere praksis (3.5), tok jeg kontakt med innlærernes kontaktpersoner på praksisplassene. Ettersom de er deltakere i introduksjonsprogrammet (se 3.3.1), blir praksis koordinert av programrådgivere, enten på NAV eller på voksenopplæringscenteret. Kontaktpersonene for praksisplassene var veldig positive, velvillige til å ta i mot besøk og viste oppriktig interesse for studien og for observasjonen. Observasjonen på praksisplassene ble utført i samme periode som observasjonen i klasserommene (3.5.2). Jeg tilbrakte cirka to klokke timer på hvert praksissted, og samtalte med ansatte, veiledere og informanter under observasjonen. Alle involverte samtykket til at det ble tatt bilder på arbeidsplassen. Som en bonus, laget jeg en power-point – presentasjon med bilder og tekst til hver informant (innlærerne). Jeg sendte presentasjonene til begge skolene, som trykket ut presentasjonene, slik at alle informantene fikk et hefte hver.

### **3.5.3.1 Attføringsbedrift**

To av informantene i kommune A har tilrettelagt praksis i attføringsbedrift. Bedriften har ulike avdelinger som kantine, snekkerverksted, kopiavdeling og barnehage, for å nevne noen, der enkeltpersoner kan få arbeidspraksis i skjermet virksomhet. Hovedkunden er NAV, som kjøper tjenester til personer som trenger å komme ut i arbeid. Målet med programmet er språk – og arbeidstrening, arbeidsutprøving og sosialisering under tett oppfølging av veiledere. Et

slikt tilrettelagt tilbud i attføringsbedrift har de ikke for introduksjonsdeltakere i kommune B. Ettersom det hele tiden kommer nye introduksjonsdeltakere til kommunen som trenger et heldagstilbud, må noen deltakere flytte over i ordinær praksis utenfor bedriften, slik tilfellet var med Malika og Tsega (se tabell 4). Introduksjonsdeltakerne får arbeidstrening sammen med andre personer som av ulike årsaker er under arbeidsutprøving.

Bedriftens snekkerverksted, der Michael har praksis, monterer skap og hyller til kjøkken. Deltakerne som er på arbeidsutprøving får tett oppfølging av en arbeidsleder. Målet er at de skal klare å gjøre arbeidet selv, men trenger mye veiledning underveis. For minoritetsspråklige deltakere, er også norskopplæring en del av programmet.

Da jeg observerte Michael på snekkerverkstedet, skulle han sette sammen en hylle sammen med en ung, norsk mann som også var på arbeidsutprøving. Arbeidsleder, heretter kalt D, ga dem en kort instruksjon, så lot han dem samarbeide om å få satt opp hylla. Etter at de var ferdige, var det tid for kaffepause. Jeg deltok på den og svarte på spørsmål som D hadde til norskopplæring.

I bedriftens barnehage har Fatima praksis i småbarnsavdelingen. Bedriften reklamerer på sin hjemmeside for stor voksentetthet i barnehagen, ettersom flere får arbeidstrening der. Foresatte kjenner til bedriftens visjon om å få personer ut i arbeid, og er kjent med at barnehagens verdisyn oppfordrer til inkludering av alle i samfunnet.

Jeg observerte Fatima i barnehagen mellom klokka 12 og 14. Hennes oppgave var å ordne i stand mat og servise på en tralle som skulle trilles inn på avdelingen til et måltid i 13 – tida. Hun hadde ingen bestemt veileder denne dagen, men fikk instruksjoner om hva som skulle på tralla av en ansatt. Barna våknet en etter en fra middagsluren ute i vognene, og ble fulgt inn på avdelingen der de satt rundt bordene sammen med de voksne. Fatima var behjelpelig med å ta i mot, løfte og sette dem til bords. Hun plasserte seg naturlig ved bordet slik at de voksne satt spredt mellom barna. Etter måltidet satt Fatima på gulvet sammen med barna og lekte med dem. Hun «leste» også i en pekebok for en av guttene. Da pekte hun på bilder av ord hun kunne, blant annet «bil».

### **3.5.3.2 Aktivitetshus**

Aktivitetshuset i kommune B er et tilbud for deltakere i introduksjonsprogrammet. Et slikt tilbud har de ikke i kommune A. Det er ansatt en arbeidsleder og en avdelingsleder på aktivitetshuset. De har jevnlig møter om den enkelte deltakers progresjon og trivsel og

månedlige samarbeidsmøter med NAV og voksenopplæringscenteret. Målet med aktivitetene er å lære norsk og å innarbeide gode rutiner som vil gjøre dem kvalifisert til ordinær praksis eller arbeidslivet. Flere av deltakerne har halv dag skole og halv dag på aktivitetshuset. Aktivitetshuset tilbyr ulike grupper som matgruppe, verksted (håndarbeid og snekring), leksehjelp og opplæring i IKT. Gjennom individuell oppfølging kommer arbeidslederne med forslag til hvilke aktiviteter som passer for den enkelte. Noen kan få praksis i kafeen på aktivitetshuset, men til dette kreves skrift – og tallkyndighet, samt noen norskkunnskaper. Introduksjonsdeltakere på ulike norsknivåer deltar på aktivitetshuset.

Jeg observerte Mariam, Aida og Sharifa (se tabell 5) en onsdag det etter planen var satt opp matgruppe. På grunn av sykdom, ble det ikke matgruppe, men leksehjelp. Avdelingslederen, heretter kalt V, var alene med cirka 15 introduksjonsdeltakere.

Innlærerne oppholdt seg i et stort rom, med et langbord, en PC – krok og en liten salong – krok. V startet med en felles økt rundt langbordet for alle med å fortelle siste nytt. Hun tok utgangspunkt i Aftenposten junior. Det var god stemning, med spørsmål, smil og latter. Deretter fikk deltakerne individuell veiledning etter behov mens de arbeidet med skoleoppgaver eller benyttet data og /eller nettbrett. Mariam, Aida og Sharifa arbeidet med lekselesing og leste og skrev i bøkene sine. Sharifa hadde fått ny mobil, og fikk hjelp til å forstå den på norsk. Mariam jobbet med spørreord som V gjennomgikk med henne. Flere rundt bordet ble også interessert i spørreord, og V kom med eksempler. Noen av de andre deltakerne snakket sammen om oppgaver på morsmålet. Avdelingsleder og deltakere arbeidet på denne måten et par timer, avbrutt av en luftepause. I løpet av observasjonen tok jeg noen runder i oppholdsrommet og pratet med både deltakere og avdelingsleder.

### **3.5.3.3 Renhold**

Malika hadde fått ordinær praksis som renholder på et bo – og behandlingshjem i kommunen. Renholdsarbeidet drives av kommunen, og arbeidsoppgavene til Malika var rengjøring av fellesarealer som kantine, pauserom, toaletter, korridorer og garderober. Jeg måtte besøke Malikas praksisplass to ganger, fordi hun var syk første gang. Da hadde hun ikke gitt beskjed, verken til praksisplassen eller til meg. Jeg snakket med to norske renholdere som antok hun var syk, og jeg lovt å videreformidle til skolen viktigheten av å gi beskjed om fravær. De to norske renholderne jobbet sammen med Malika, i tillegg til en annen minoritetsspråklig renholder, heretter kalt A. Hun hadde vært lenge i Norge og var fast ansatt. De to norske

renholderne uttrykte bekymring over at Malika ikke fikk praktisert muntlig norsk på arbeidsplassen, fordi det var travelt. Siden hun var ny, håpet de at hun trivdes.

Malika arbeidet alltid sammen med en annen renholder. Hun hadde praksis hver onsdag, og jeg besøkte henne på arbeidsplassen om morgenen og deltok på frokostpausen. Malika arbeidet sammen med A, som viste og forklarte Malika arbeidsoppgaver etter behov. Damene startet med å støvsuge en korridor og fortsatte med toalettene. Da rengjorde de et rom hver. Deretter vasket de garderobene, og avsluttet økten med sortering av rene og skitne kluter.

Maya arbeidet i en kommunal idretts – og svømmehall, der arbeidsoppgavene hovedsakelig bestod av rengjøring av garderøber. Hun arbeidet sammen med en annen renholder, heretter kalt B. B var også minoritetsspråklig, men hadde bodd over 20 år i Norge og var fast ansatt som renholder. Da jeg besøkte Maya på praksisplassen, skulle hun og B rengjøre garderøber etter ungdomsskole-elever som hadde hatt gym. De arbeidet sammen, Maya moppet gulvene og B rengjorde vasker og toaletter. B fortalte at de byttet på dette. Jeg deltok også på en pause sammen med dem, og B fortalte hva hun gjorde for å få Maya til å lære norsk og å trives på jobb. Maya var fâmælt, men smilende, arbeidsom og nynet til arbeidet. Hvis hun var i tvil om en arbeidsoppgave, spurte hun B.

#### **3.5.3.4 Butikk**

Tsega hadde fått praksis i delikatessedisken i en kjent butikk-kjede. Butikken har erfaring med å ta i mot flyktninger i praksis og har også tilbudt noen av dem deltidsjobb.

Arbeidsoppgavene til Tsega var å tilberede mat for salg, samt rydding og vasking. Hun hadde en veileder, heretter kalt C, som viste henne hvordan hun skulle utføre arbeidet og som jobbet sammen med henne deler av tiden. Tsega fortalte meg at hun trivdes bedre på butikken enn i kantina (se tabell 4), og at hun likte veilederen sin, C, veldig godt.

Jeg besøkte Tsega på butikken i 10 – tida, og det var travelt før lunsj. Hun tilberedte ris og kylling i små skåler, og plasserte dem i disken. Etterpå ga C henne beskjed om å lage wraps. Hun skrev ned på en lapp tre grønnsaker som Tsega skulle finne i grønnsaksdisken (vedlegg 5). Tilbake i delikatessen begynte Tsega å kutte opp grønnsakene. C fortalte henne at hun skulle legge tortilla-lefser utover kjøkkenbenken. Tsega la bare ut tre – fire lefser, og la på masse grønnsaker. C kom tilbake og viste henne hvordan hun skulle legge alle lefsene utover. Tsega fullførte arbeidet med wrapsene, som ble lagt i delikatesse-disken klare for salg.

### 3.6 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert metodene jeg har brukt under feltarbeidet, nemlig semi-strukturerte, kvalitative intervju og observasjon. Jeg har begrunnet valg av metoder ut i fra:

- a) Utvalg av informanter. Jeg ønsket å intervju dem.
- b) Interessante forhold i intervjuene. Jeg ønsket å observere dette.

Metodene ble valgt på bakgrunn av forskningsspørsmålene om hvordan innlærere med liten skolegang opplever at de lærer norsk best. To informantgrupper fra to forskjellige kommuner ble valgt ut:

- a) En innlærergruppe
- b) En lærergruppe

Gjennom to ulike synsvinkler fra de to informantgruppene kan jeg få flere interessante svar på forskningsspørsmålene. Observasjon av begge informantgruppene, både lærere og innlærere, ble gjennomført i klasserommet. Observasjon av innlærerne ble gjennomført på praksisplassene. Den viktigste forskjellen mellom kommune A og kommune B er organiseringen av praksis. I kommune A har innlærere tilbud om tilrettelagt praksis på attføringsbedrift (3.5.3.1). I kommune B har innlærerne tilbud om tilrettelagt praksis på aktivitetshuset (3.5.3.2). Begge kommunene har tilbud om ordinær praksis (3.5.3.3 og 3.5.3.4).

## **4.0 Presentasjon av funn**

### **4.1 Innledning**

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra intervjuene og fra observasjonen på skole og praksisplasser i kommune A og B. Informantenes utsagn blir presentert som sitater og beskrivelser. Bare sitater som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene er tatt med. L3 ble inkludert i studien fordi hun er spesialpedagog og timelærer på spor 1 (3.3.1).

Innlærerne ble spurt om de fikk ekstra styrking, og om de trodde det kunne være til hjelp (vedlegg 1). Det er ikke mange funn her. Spørsmålet kan ha vært vanskelig å forstå for både tolk og informant (3.4.2). Det virket som innlærerne ikke skilte mellom styrking og ordinær undervisning, og det kan være grunnen til at jeg ikke fikk utfyllende svar på dette.

Innlærernes sitater er direkte transkribert etter intervjuene med tolk (3.4), og vil inneholde noen syntaktiske feil og til tider upresis ordbruk. Funn fra lærer – og innlærerintervjuene blir presentert hver for seg. Funn fra observasjonen på skole og praksis blir presentert til sist i kapitlet. For å finne sitater og referere til observasjon som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg valgt ut fire hovedområder, nemlig hvilke språkferdigheter informantene synes det er viktig å lære, bruk av morsmål i opplæringen, språkopplæring på skolen og på arbeidsplassen.

### **4.2 Hva er det viktig å lære?**

I dette avsnittet vil jeg presentere hva innlærere mener det er viktig å lære (4.2.1) og hva lærerne har inntrykk av at innlærerne opplever som sentralt i språkopplæringa (4.2.2). Språkferdighetene blir presentert i kapittel 1.3, og er klart definert i rammeverket og læreplanen. Jeg har også valgt å ta med digitale ferdigheter, ettersom de inngår i læreplanen på lik linje med andre ferdigheter (Læreplanen 2012, 1.3). Vi skal også se eksempler på at digitale verktøy blir brukt for å fremme ferdighetene lese, skrive og lytte. Men en grundig analyse av digitale ferdigheter ligger utenfor oppgavens omfang og er heller ikke presentert i forskningsspørsmålene. På alfabetiseringsmodulen er ferdighetene snakke, samtale, skrive, lese og lytte slått sammen (1.3). Gjennom et utvalg sitater og kommentarer vil jeg begrunne hvilke ferdigheter innlærere og lærere ser på som viktige.

#### 4.2.1 Innlærere

Innledningsvis i kapittel 4 nevner jeg at informantene mener opplæringen oppleves meningsfull gjennom muntlig språkbruk. Vi skal se sitater fra intervjuene som bekrefter at dette en ferdighet innlærerne har ønske om å mestre. Michael nevner å lese og skrive, men grunngir hvorfor han mener det å snakke er det viktigste:

«De henger sammen, jeg syns at alt er viktig, muntlig, skriftlig og lese de henger sammen men det viktigste er å kunne snakke. Å snakke uten å være flau, å spørre om hva du vil, uten å tenke på konsekvenser for hva som skulle skje, det er det viktigste»  
*Michael*

Akkurat som Michael viser innlærerne til flere av ferdighetene når de svarer på spørsmålet om hva som er viktig å lære. Men når de snakker om ferdigheten «snakke», kommer det i tillegg ofte fram en begrunnelse som er interessant:

«snakke språket slik at jeg kan hjelpe meg i hverdagen på en måte» *Fatima*

Fatima har et ønske om å bruke språket aktivt i hverdagen og bli mer selvstendig. Opplevelsen av manglende selvstendighet manifesterer seg gjennom bruk av tolk, noe informantene ser fram til å slippe (mine understrekinger):

«lese, skrive og snakke språket uten å ha tolk» *Fatima*

«At jeg lærer meg språket og liker å snakke språket, kjipt å ha tolk, du må vente hva som foregår, samtalen tar lenger tid, du kan sjøl si det du vil når du kan språket»  
*Fatima*

«Jeg kan få jobb og snakke språket og ikke trenger tolk, men at jeg kan sjøl snakke og det er jo viktig å kunne språket til landet du bor i» *Aida*.

«jeg er en språklig handikappet, jeg trenger en tolk for å si hva jeg mener, det er ikke godt» *Michael*

Sitatene over viser et grunnleggende behov for å mestre ferdigheten «snakke» slik at bruk av tolk er unødvendig. Gjennom tilstrekkelig ordforråd og norskkunnskaper mener informantene at de vil ble selvstendige språkbrukere i samfunnet, og dette er noe de ser fram til. De har et

ønske om å kunne uttrykke seg fritt og selvstendig, uten frykt for å mislykkes eller å bli misforstått. Mestringen av muntlige ferdigheter vil igjen føre til økt kontakt med nordmenn:

«Det jeg føler jeg trenger mest er å snakke med nordmenn, det muntlige språket, at jeg snakker med norske folk» *Aida*

En motivasjon for å lære norsk, er å kunne snakke med folk og beherske muntlig norsk:

«Jeg liker å lære språket for å ha kontakt med folk» *Sharifa*

For å få kontakt, tror innlærerne det å snakke språket er det viktigste.

«Å forstå og å skulle si det tilbake er viktig for meg» *Aida*

«Jeg forstår ikke når de snakker til meg. Jeg føler ikke at jeg er god nok. Det er derfor jeg foreslår at vi må ha en samtaleid der vi kan snakke med hverandre eller noen nordmenn. Jeg våger ikke snakke norsk, jeg blir flau, jeg er redd for å gjøre feil»  
*Tsega*

Akkurat som Tsega, uttrykker Michael (se første sitat i dette avsnittet) at han opplever det flaut ikke å kunne snakke norsk. Tsega, Aida og alle de andre informantene synes det er vanskelig å forstå norsk når nordmenn snakker til dem. Med hyppig lyttetrening kan forståelsen trenes opp. Ved hjelp av digitale verktøy på skolen forteller Michael at han lytter, og at det hjelper han til å lære og forstå:

«Vi bruker Ipad og ser på bilder og lytter. Den hjelper på mange måter» *Michael*

I tillegg til lyttetrening kan Ipaden også brukes til å skrive på:

«Vi både skriver på den og hører» *Aida*

«Jeg forstår mye av det som står på Ipaden og det hjelper» *Sharifa*

«Lærer viser meg hva vi skal gjøre, og vi gjør sammen. Vi lærer mye på Ipad» *Maya*

Mariam begrunner ikke i like stor grad som de andre informantene hvorfor hun vil lære å snakke. Hun forteller at hun liker best å lese og skrive og å jobbe med data:

«skrive, lese, snakke (..) det beste er å lese og skrive og ha noen hjelp med data»  
*Mariam*

#### 4.2.2 Lærere

På spørsmålet om hvordan de vektlegger delferdighetene i undervisningen (vedlegg 1), svarer lærerne at de tydeliggjør undervisning i ferdighetene gjennom plan for dagen og gode rutiner:

«Skriver på tavla en plan for dagen, med fokus på alle ferdighetene (..) begynne muntlig, så stille, ingen må snakke når vi skriver, så leser vi, så lytteoppgaver» *L2*

«Tydelig på ukeplan, hvilken time vi skal ha hva (..) Da vet elevene hva som skal skje, den timen har vi det og den timen har vi det» *L5*

En variasjon mellom arbeid med ferdighetene synes lærerne er viktig, og prøver å være bevisst på aktivitetsskifte:

«må av og til bryte av etter 15 – 20 minutter, viktig for alfa – elever. 15 minutter hver, jeg har 15 og de har 15, sånn at begge er aktive» *L4*

«Målet mitt er sånn 50 – 50 med les, skriv og lytt (..). jeg prøver å legge opp til at vi har halve tida med bokstaver og skriftforming, halve tida med aktiviteter. I praksis blir det litt for mye skriftlig, har skrelt ned på det» *L1*

##### 4.2.2.1 Lesing, lytting, skriving og digitale ferdigheter

Det kan virke som behovet for et aktivitetsskifte styrer undervisningen og vektleggingen av de ulike ferdighetene, særlig skriftlig. Lærerne er klar over at læreplanen mener en muntlig opplæring skal ligge til grunn, men de begynner tidlig med opplæring i skriftlige ferdigheter likevel:

«Begynner med bokstav fra første dag fordi det er så konkret» *L1*

«Muntlig opplæring og lese – og skriveopplæring går litt over i hverandre – muntlig opplæring rundt et bord, øve med bildekort (...) Alltid noen som vil skrive» *L1*

En av grunnene til at lærerne begynner tidlig med opplæring i skriftlige ferdigheter, er at de mener elevene har en forventning om å få lære å lese og skrive:

«De har en forventning om å lese og skrive. Viktigere å jobbe muntlig de første månedene, men å legge vekk blyanten helt kolliderer med forventningene til elevene» *L2*

«Å skrive er motiverende for voksne. Lar dem skrive selv om ikke alle bokstavene er på plass» *L4*

«veldig motivert til å lese og skrive. Mange historier fra elevene mine, koss de har sett søsken som har fått gå på skole mens de var hjemme for å stelle i huset» *L5*

En lærer tror at det å kunne et skriftspråk gir status. I utgangspunktet ønsker innlærerne å få lære å lese og skrive, så kommer de etter hvert fram til at det muntlige språket er mer funksjonelt for dem:

«Jeg tror skrive har høy status, det vil de gjøre mer av til de ser hvor viktig det er å snakke» *L4*

L1 skiller mellom de med ingen, liten eller noe skolegang, og opplever at de med noe skolegang profiterer mer på opplæring i skriftlige ferdigheter enn de uten skolegang:

«De med skolegang synes det er kjempeviktig med skriftlig. De uten synes det er bedre med muntlig» *L1*

Alle lærerne bruker digitale verktøy i undervisningen, og opplever dette som lærerikt og utviklende for alle språkferdighetene. Gjennom bruk av nettbrett får innlærerne opplæring i lesing og skriving:

«Viktigere enn å skrive med blyant (..) lese sms er jo kjempeviktig. Ipad er lettere enn data, men data er viktig (...) En time til dagen i perioder, så legger jeg det vekk» *L2*

«Ja, vi har brukt mobilen. Skriver meldinger til hverandre. Jobber med å få dette opp på skjermen» *L5*

En lærer nevner ferdigheten lytte som grunnleggende i opplæringen, særlig med tanke på god uttale:

«Ofte når jeg gjennomgår noe nytt er det jeg som leser og de som lytter og blir trukket inn i prosessen. Snakke, forstå, lese og skrive og LYTT er veldig viktig fordi uttalen kan være en stor utfordring» *L3*

Det kommer også fram at gjennom bruk av nettbrett får innlærerne lyttetrening:

«Ipad – skoleskrift der de skriver ukas ord, øretelefoner på og lytter mens de skriver»  
*L4*

«Både Ipad og app'er på data (..) Når de hører det lest opp av andre, så skjønner de det. Vanskeligere å lese selv L3

Et annet aspekt som kommer fram ved bruk av digitale verktøy, er at innlærerne blir selvstendige når de bruker nettbrett:

«Ipad i forhold til data – mye enklere! For det første er skjermen flat og har bare en knapp å forholde seg til. App'ene er intuitive og enkle, så er de i gang med læringsarbeidet. En revolusjon innen alfa!» L1

Å komme i gang med læringsarbeidet kan være vanskelig for denne innlærergruppa uten skolegang, og det er grunnen til at L1 kaller det en revolusjon innen alfa<sup>3</sup>, at de kommer raskt i gang med å arbeide på egen hånd.

#### **4.2.2.2 En muntlig tilnærming**

Et interessant funn er at til tross for læreplanens anbefaling om en muntlig tilnærming (2.3.1), er det kun én lærer som prøver en muntlig begynerfase uten blyant eller tavle:

«vanskelig å forstå at jeg ikke kunne bruke skrift, men nå bruker jeg ikke tavla. Bruker nesten ikke skrift, bruker bilder og kroppsspråk» L2

L2 opplever at innlærerne ønsker å kommunisere, og hun mener at læreren må lære dem å bli kommunikative i samfunnet:

«Gjøre dem kommunikative, gå på butikken, til frisøren, enkle samtaler» L2

Selv om lærerne starter tidlig med alfabetisering, er de enige om at den muntlige tilnærmingen er nødvendig og grunnleggende:

«I bønn må man beherske muntlig norsk. Må ha forståelse og begrep» L3

Lærerne legger opp til muntlige samarbeidsøker i klassen, der elevene snakker om ord og bilder:

«bruke smartboard og ordbank med bilder, muntlig økt, jobbe to og to med ordene (...) få det inn på forskjellige måter» L4

---

<sup>3</sup> «Alfa» er forkortelse for «alfabetiseringsundervisning»

L4 opplever at innlærerne liker muntlige timer og muntlig samarbeid med andre klasser og innlærere på et høyere nivå:

«Muntlig samarbeid på tvers av gruppene er veldig motiverende (..) være på gruppe med noen på et høyere nivå, der de på et høyere nivå hjelper dem» L4

L4 mener lærerne må bli flinkere på den muntlige delen og komme med kreative løsninger slik at innlærerne får praktisere språket:

«Bli enda flinkere på den muntlige delen, spesielt på det laveste nivået (..) dra flere aktører utenfra inn i skolen. Pensjonister, kanskje?» L4

En av lærerne viser til at innlærerne har evner til muntlig opplæring, ettersom de aldri har brukt skrift for å lære eller huske tidligere. Denne evnen mener hun lærerne må trekke veksler på i undervisningen;

«trekke fram deres sterke sider i opplæringen, de har jo mange evner til å lære muntlig» L5

#### **4.2.3 Oppsummering språkferdigheter**

Jeg har prøvd å trekke fram funn og sitater som viser hvilke ferdigheter innlærerne ser på som viktige i språkopplæringen, og hvilke årsaker som ligger til grunn for dette. Vi har sett at innlærerne forteller at de får opplæring i alle ferdighetene, og at de liker å bruke digitale verktøy i opplæringen. De synes det er viktig å lære å lese og skrive, men peker på flere grunner til at de vil snakke. Når de snakker om muntlige ferdigheter begrunner de i større grad hvorfor de vil lære denne ferdigheten. Jeg viser til hvordan lærerne vektlegger de ulike ferdighetene i undervisningen og hva de opplever motiverer elevene i undervisningen. Vi har sett eksempler på at de fleste lærerne underviser i alle ferdighetene parallelt fra begynnelsen. De oppgir at grunnen er å få variasjon i undervisningen og å innfri forventninger hos innlærerne.

### **4.3 Språkopplæring på skolen**

Jeg vil i dette avsnittet vise til funn som sier noe om hva innlærere og lærere mener om språkopplæringa på skolen og om hvordan de opplever den.

### 4.3.1 Innlærere

I den perioden intervjuene ble utført, hadde innlærerne en ganske jevn fordelt timeplan mellom skolen og tilrettelagt praksis (3.5.1). Innlærerne sier i intervjuene at de ønsker mer tid på skolen:

«Ekstra tid, ekstra dager på skolen, skjønner du?» *Tsega*

Tsega føler at hun lærer mest på skolen, og bekymrer seg for den tiden hun ikke får skoletilbud:

«Jeg vet ikke hva problemet er, men jeg tenker mye på de dagene jeg ikke skal gå på skolen: «Er det bare tre dager jeg skal gå på skolen denne uka?» Også denne måneden har jeg tenkt på det» *Tsega*

Svarene fra Tsega viser at det er knyttet mye tankevirksomhet til språkopplæringen. Aida uttrykker også at hun tenker mye på språklæringen og at hun vil lære norsk på alle arenaer:

«Det eneste jeg tenker akkurat nå er å lære språket, jeg tenker ikke på noe annet. Både på skolen og de stedene jeg går til» *Aida*

Sharifa og Mariam mener at de lærer mest norsk på skolen, men det er litt vanskelig for dem å begrunne hvorfor de opplever det slik:

«Jeg vet ikke, du kan veilede meg, jeg vet at jeg lærer bedre på skolen, mer vet jeg ikke» *Sharifa*

«Det er på skolen jeg lærer mest» *Mariam*

Tsega stiller spørsmål ved at elever som er på et høyere språklig nivå enn dem får mer tid på skolen. Hun mener at de som er på et lavere nivå trenger det mer enn dem:

«Vi er på det laveste nivå, men det er andre på høyere nivå som har mindre praksis(..)så hvis dere kan hjelpe så vi går mindre ut og har mer tid her på skolen»  
*Tsega*

Fatima ønsker også et bredere timetilbud på skolen, altså tre hele dager, og mindre praksis:

«Jeg liker alt egentlig, om det er skole eller barnehage, det eneste jeg kan tenke meg er tre dager på skole og to dager på praksis, det hadde vært fint». *Fatima*

Et funn peker seg ut: Seks innlærere uttrykker ønske om å få være mer på skolen, mens to andre, Malika og Maya, virker fornøyd med fordelingen mellom skole og praksis slik den er noe vi skal se nærmere på i 4.5.1. Malika trives på skolen og blir motivert i opplæringen:

«de tre lærerne, jeg er fornøyd med dem, øve og lese og skrive og får hjelp, det hjelper mye å lære norsk. Alle gjør det på samme måte, de gir meg motivasjon" *Malika*

#### 4.3.2 Lærere

Lærerne opplever at innlærerne er veldig glade og motiverte for undervisning:

«Bare å få komme til skolen er motiverende. Deres tur til å få gå på skole (...) få undervisning, og ble ledet framover av en lærer er stort for dem» *L5*

«gleden er så stor for å få lov til å lese og skrive, de er motivert» *L4*

L2 opplever at det øker innlærernes motivasjon hvis de jobber med tema som interesserer dem. Hun prøver å ikke la bokas progresjon styre undervisningen i for stor grad:

«jobbe med noe som de bruker hele tida og opplever at de mestrer (..) å finne noe som interesserer de, jeg henger meg opp i boka, gjør feil der» *L2*

L3 og L4 trekker også fram at tema som er kjente for innlæreren oppleves lærerrikt og motiverende:

«snakke om tema som er kjent, skrive om ting som er kjent, som de har gjort» *L4*

«Bruke tekster som er nære eleven sjøl» *L4*

Undervisningen må altså relateres til innlærernes liv og erfaringer.

L1 mener at innlærerne trenger mer tid på skolen:

«burde hatt flere timer på skolen, alt for lite for både å lære å lese og skrive og snakke» *L1*

Hun mener at de får for liten tid på skolen i forhold til aktivitetshuset, der de har andre aktiviteter, eller «praksis» (se tabell 4). Innlærerne på spor 1 tilbringer mer tid på

aktivitetshuset enn andre innlærere i kommune B. Innlærere på høyere nivåer får ha selvstudium i norskverkstedet (studieverksted) på skolen etter ordinær undervisning. Innlærerne på de lavere nivåene ønsker også, i følge L1, å være på norskverkstedet:

«Elevene er ikke så fornøyde, de vil heller på norskverksted, men det er tre timer med egenarbeid, så vi holder igjen» L1

Ettersom det krever en del egenarbeid, mener skolen og NAV at det er bedre for spor 1 - innlærerne å være på aktivitetshuset. Hvordan opplæringen på aktivitetshuset og samarbeidet der oppleves, kommer jeg tilbake til i 4.5.

Et annet funn jeg ønsker å presentere, er at lærerne selv er motiverte for arbeidet og opplever jobben sin meningsfull:

«Fantastisk! Får jeg lønn for å være her? L1

«Jeg gjør noe viktig, elevene har lite fravær» L2

«Det som gir arbeidet mening, er motivasjonen deres (innlærernes, red.anm). Hadde flere visst hvor givende arbeidet er, hadde de stått i kø!» L5

«En glede å få jobbe med så mange fantastiske folk! For tre år siden hadde jeg en elev som i år leste opp en 17.mai – tale. Det varmer inni sjelen» L4

«Mange flotte folk å jobbe med, takknemlige folk og de har lyst til å lære» L3

Sitatene over viser gleden lærerne har til arbeidet sitt, og at de trives med det, til tross for sakte progresjon og til dels liten framgang:

«Frustrasjonen ligger i manglende framgang, at det er vanskelig å vise at de er kommet videre på den trappa - A1, A2..» L5<sup>4</sup>

At det er utfordringer og sakte progresjon, fører ikke til mindre trivsel hos lærerne. Jeg mener det er et viktig funn å ta med, at lærerne trives så godt med å undervise spor 1 – innlærerne. Det kan ha betydning for funnene som er kommet fram i 4.3.1, om innlærere som også trives godt på skolen og opplever at de lærer der.

---

<sup>4</sup> Med «trappa» mener L5 nivåene som er bygget på rammeverket (1.3), med språkbeskrivelser fra A1 til C2. For innlærere på spor 1 er det vanskelig å visualisere progresjonen fordi veien til det første nivået, A1, er lang pga sakte progresjon.

### 4.3.3 Oppsummering språkopplæring på skolen

Funnene presentert i 4.3.1 og 4.3.2 viser at innlærerne trives på skolen og at lærerne opplever arbeidet sitt meningsfullt til tross for sakte progresjon blant noen. Vi har sett eksempler på at begge informantgruppene ønsker mer tid på skolen til norskopplæring.

## 4.4 Morsmålsstøttet undervisning

Morsmålsstøttet undervisning innebærer timer med tospråklige lærere eller språkhjelpere. I kapittel 1.3 forklarer jeg forskjellen mellom disse to. Begge skolene har noe erfaring med bruk av morsmålslærere og språkhjelpere. Alle informantene får noe støtte på morsmålet i opplæringen, hovedsakelig av språkhjelpere. Innlærerne skiller ikke mellom tospråklige lærere eller språkhjelpere når de svarer på spørsmålet om de får støtte på morsmålet. Det gjør derimot lærerne (se 4.4.2). Som nevnt i 1.3 og 2.3.2, er språkhjelpere innlærere på et høyere språklig nivå som fungerer som assistenter i undervisningen. Tospråklige lærere er lærere som har ansvar for egen undervisning og arbeider med tospråklig fagopplæring hovedsakelig for elever i grunnskolen.

### 4.4.1 Innlærere

På spørsmålet om de syns det er til hjelp med støtte på morsmålet, svarer innlærerne at de er positive og at de har utbytte av morsmålsstøtte:

«Ja, det nytter veldig. Hvis jeg ikke forstår ordet i boka og det vi har lært hele tida, når han kommer og forklarer det» *Tsega*.

«Nepali det hjelper meg å lære å norsk» *Maya*

«Ei lærer fra Syria og hun kommer på mandag og det gjør lettere å forstå norsk» *Aida*

Noen forteller at de i tillegg til morsmålsstøtte på skolen får hjelp hjemme også:

«de hjelper på en måte, for det er ikke lett å forstå alle begrepene vi lærer på skolen, vi kan ikke forstå med enkel forklaring, i tillegg, jeg spør også barna mine og mannen min, der får jeg hjelp også» *Malika*

«Mannen min kan norsk veldig bra. Han hjelper meg» *Mariam*

Som vist i tabell 4 (3.3.3), er det flere av innlærerne som ikke kan lese og skrive på morsmålet. Dermed kan det være en utfordring hvis språkhjelper bruker skrift:

«Hun viser oss bilder og så skriver hun på somalisk og det kan jeg ikke

Intervjuer: Hm.. Hjelper det deg?

Det hjelper at hun oversetter til somalisk» *Fatima*.

Gjennom muntlig forklaring blir støtten på morsmålet til hjelp for dem som ikke kan lese og skrive på morsmålet. På spørsmålet om innlærerne trodde det ville vært lettere å lære og lese og skrive på morsmålet før norsk, svarer en at hun ønsker å konsentrere seg om norsk nå:

«Jeg tenker ikke på det, bare på norsk nå. Det er norsk som gjelder nå! Så jeg må bare øve norsk» *Tsega*

En annen sier at hun ønsker å lære å lese bedre på morsmålet også, fordi det hjelper henne i språklæringen:

«Det hjelper meg å lære norsk, jeg vil lære nepali også» *Maya*

For noen oppleves morsmålsstøtte så nyttig at de ønsker mer tid med språkhjelper, gjerne en hel dag:

«en dag med språkhjelp, men i stedet for å ha noen timer, hva med å ha den hele dagen? Han jobber jo som ordbok for oss, for å forklare alt. Vi har ikke god tid»  
*Michael*.

Bakgrunnen for dette forslaget er at Michael syns han lærer fortere med språkhjelper til stede, han syns tiden går fort og at han har lært for lite norsk i løpet av tiden han har gått på skolen.

#### **4.4.2 Lærere**

I prinsippet har lærerne tro på morsmålsstøtte i undervisningen, og prøver å relatere til morsmålet hvis det er mulig. L3 prøver f.eks å skape nærhet gjennom å spørre: «Hva heter dette på ditt morsmål?» Selv om lærerne er positive til hjelp på morsmålet, mener de at planlegging av slik undervisning er svært viktig. Ved bruk av tospråklige lærere (se 4.4.1) mener lærerne det er en svakhet at de ikke alltid vet hva som skjer i timene hvis innlæreren blir tatt ut av klassen:

«Da så jeg ikke hva de gjorde, det syns jeg var en svakhet (..) nå er de både inne i klassen og alene (..) Elevene har hatt en mening om hva de ønsker hjelp til, har sendt morsmålslærer en plan i forkant» *L2*

L5 mener også at ordningen med morsmålsstøtte bør være godt planlagt. Hun liker best når morsmåls læreren er i klassen sammen med henne:

«Det må være nøye gjennomtenkt (..) Det har fungert bra å ha de i klassen og. Det beste er å ha de i arbeidstimer, der jeg går rundt og hjelper elever» L5

Å få morsmålsstøtte inne i timen, med norsklærer til stede, er en ordning flere mener fungerer:

«en time i uka hver torsdag. Setter dem i språkgrupper ei eller to på arabisk, farsi, somali.. (..) det er bra og erfaring vil gjøre dette bedre, for eksempel noen tekster, hadde ikke hatt sjans uten språkhjelpere» L1

L1 mener at med språkhjelpere kan hun styre undervisningen i større grad enn med morsmåls lærere og bestemme hva de skal gjennomgå:

«jeg syns språkhjelpere fungerer bedre (enn morsmåls lærere) for med språkhjelpere får jeg gjennomgått det på forhånd» L1

L2 har stor tro på ordningen med språkhjelpere, men det tar tid å planlegge undervisningen på forhånd:

«Absolutt, tenker hvorfor har vi ikke gjort det før? Vet at det er bra, men det krever mer arbeid av meg å organisere det» L2

Disse tre lærerne L1, L2 og L5 har en felles oppfatning av at de ønsker å vite hva som skjer i timene med støtte på morsmålet, og at det må være målrettet og gjennomtenkt.

#### **4.4.3 Oppsummering morsmålsstøtte**

Funnene viser at innlærerne opplever morsmålsstøtte nyttig, at de lærer mer når de får hjelp på morsmålet, og at de ønsker mer hjelp på morsmålet. Lærerne har tro på morsmålsstøtte, men ønsker en fornuftig organisering av hjelpen slik at den kan fungere optimalt. De foretrekker at den tospråklige støtten skjer i klasserommet, slik at de kan være til stede selv.

### **4.5 Språkopplæring på praksisplassen**

I dette kapitlet vil jeg presentere funn som viser i hvilken grad innlærerne mener at de får brukt språket på praksisplassen. Jeg vil også ta med lærernes synspunkter på hvordan de opplever språkopplæringen på praksisplassen. Funnene som er tatt med i kapittel 4.5 er fra intervjuene. Funn fra observasjon på praksisplassen blir presentert i kapittel 4.6.3.

#### 4.5.1 Innlærere

Av de åtte innlærerne som deltar i studien, har tre av dem ordinær praksis og fem tilrettelagt praksis (tabell 4, 3.5.3). I kapittel 4.3.1 ser vi eksempler på funn der seks av åtte informanter forteller at de lærer mer norsk på skolen enn på praksisplassen. Michael har praksis på snekkerverksted, og han mener at han får brukt språket i liten grad:

«Jeg nytter ikke tiden der, jeg lærer ikke språk, jeg bruker ikke det på den måten jeg trenger den for alle der er opptatte, de har det veldig travelt med å gjøre jobben ferdig. De er få som jobber der, de gir meg en oppgave og jeg gjør det. Etter at jeg er ferdig de kommer og ser om det er gjort på den riktige måten. Vi snakker ikke der. Alle er hyggelige, men de har det veldig travelt» *Michael*

Michael opplever at arbeidssituasjonen på praksisplassen er hektisk, og at det blir liten tid til oppfølging. Fokuset på utført arbeid er viktigere enn språklæring. Manglende muligheter for å praktisere språket i en travel arbeidsdag i kantina er også noe Tsega trekker fram:

«men jeg føler ikke at jeg lærer noe der, jeg gjør arbeid som hindrer meg fra å snakke, de har det veldig travelt når de jobber, de har ikke tid til å snakke med meg» *Tsega*

Tre informanter hadde praksis i barnehage under feltarbeidet med intervjuer (3.3.3). Malika opplevde å lære nye ord i barnehagen der hun hadde praksis, spesielt når de gikk på tur:

«Jeg er veldig glad i å jobbe der, når vi er på tur og går ute. De forteller meg mye om alt vi ser ute, hva vi ser ute» *Malika*

Hun hadde også en positiv opplevelse av at hun klarte å produsere setninger en gang de gikk på tur:

«Veldig positiv opplevelse i barnehagen, de var på tur, så plutselig begynte de å snakke og det kom setninger hun ikke visste hun kunne, så det er veldig viktig å gå på språkpraksis, det hjelper mye» *Malika (tolk)*

I samtaler med de andre ansatte i barnehagen, opplevde altså Malika at hennes eget språk utviklet seg.

Maya opplevde som Malika at hun fikk praktisere språket på praksis i barnehagen. Hun brukte også tid på å lytte og forstå:

«Jeg lytter mye og bruker de orda jeg kan som andre prater Jeg skriver ikke og leser ikke, men tegner og leker og prater med barna (..) veldig glad for praksisplass, lærer mye der. Ja, vi prater mye» *Maya*

Fatima forteller at hun snakker litt, men ikke mye. De ansatte har det travelt på jobb, og har liten tid til å snakke:

«(på norsk): litt litt snakker mye nei (..) Tolk tar over: «Barnehagen alle opptatt, de holder på med barna og man er opptatt og kan ikke prate sammen» *Fatima*

Som det framgår av sitatet i 4.3.1, liker Fatima seg på praksis. Men det er viktig for henne at det ikke blir flere dager på praksisplassen enn på skolen (4.3.1).

Jeg spurte informantene Mariam, Sharifa og Aida om de trivdes på aktivitetshuset, der de hadde alternative aktiviteter til praksis (se 3.5.3.2). De likte å gjøre ferdig skolearbeidet slik at de slapp å gjøre det hjemme. De likte også å høre på når veilederen, V, snakket og fortalte.

#### **4.5.2 Lærere**

Lærerne ble spurt om hvilket inntrykk de hadde av språkpraksis og om hvordan opplæringen på skolen kan hjelpe elevene til å praktisere språket i samfunnet (vedlegg 2). L1 fortalte at hun hadde vært på besøk på aktivitetshuset, og at hun var imponert over tilbudet som inneholdt blant annet matlaging, tur, og leksehjelp (se 3.5.3.2). Hun synes det var positivt at det ble tatt hensyn til den enkelte innlærer sine interesser i forhold til aktivitetene som ble tilbudt:

«handler om deres eget initiativ, noen vil sy, snakke» *L1*

L2 syntes det var bra at det var få innlærere i gruppene på aktivitetshuset, slik at alle fikk hjelp:

«opplegg som er bra, få om gangen og leksehjelp» *L2*

Likevel ytret begge ønske om mer samarbeid mellom skolen og aktivitetshuset, der tre av innlærerne hadde praksis:

«Burde vært mye mer samarbeid mellom skolen og praksisstedet, hadde en plan i fjor, men klarte ikke få det til (..) Har tipset de om Ipad med de samme appene, de fikk lekseark de skulle gjøre hjemme, skulle skrive «tre», men de skrev «palme», som er vanskeligere» *L1*

«Det er ikke pedagoger, vi har ikke samarbeid, de fikk skrevet på bildene sine når de ikke kan lese» L2

Med at hun «hadde en plan» mente L1 at hun hadde intensjoner om å ta kontakt med aktivitetshuset, men at det ikke ble tid til det. L2 forteller «at de fikk skrevet på bildene sine» i situasjonen over, og viser her til bildemateriell de bruker i muntlig opplæring på skolen. Hun mener altså at innlærerne ikke har forutsetninger for å lese alle ordene de behersker muntlig.

Lærerne i kommune B mener det er uheldig for innlærerne at det blir separate opplæringsløp på skolen og aktivitetshuset, noe som blir en konsekvens av manglende samarbeid. Lærerne i kommune A enige i at det burde vært mer samarbeid mellom skole og praksisplass:

«Det ideelle bør være å ha et utstrakt samarbeid med praksisplassen, med ord, i praksis blir det ikke helt slik kanskje» L3

«tettere samarbeid, dratt norsken inn i praksisfeltet (..) PP-pres om Europris som vi bruker i klassen (..) hvis ikke blir det to separate ting og da blir de frustrerte» L4

Lærerne ser behovet for og nytten med å knytte opplæringen på skolen tettere til praksisfeltet.

Som vi har sett i kapittel 4.5.1, mener flere av innlærerne at de får liten tid til å praktisere språket på praksisplassen, på grunn av arbeidsoppgavene som skal utføres. L5 gjør seg noen tanker om dette. I følge L5 er mangelen på samtale om og refleksjon over oppgavene en grunn til at praksis ikke alltid fungerer optimalt:

«opplæring på kjøkken i kantine, så opptatt av oppgaven i seg sjøl, og det blir for lite tid til refleksjon og teori» L5

Men hun mener praksis kan være en variasjon til den teoretiske opplæringen på skolen:

«Variasjon er viktig i læring, så praksis er en god måte å variere på» L5

#### **4.5.3 Oppsummering språkopplæring på praksisplassen**

Funnene fra intervjuene viser at innlærerne har ulike erfaringer med praksis. Tre av innlærerne mener at de ansatte på arbeidsplassen har det for travelt til at det blir tid til samtale om arbeidsoppgavene. De opplever et fokus på arbeidsoppgaver framfor språk. Tre av innlærerne deltar i aktiviteter på aktivitetshuset. De arbeider med skolearbeid og hører på når veileder snakker. De er aktive med leksearbeid, men de snakker lite selv. To av innlærerne er

fornøye med praksisplassen sin og føler at de lærer mye og får praktisere språket muntlig. Funnene fra intervjuene med lærerne viser at de er positive med ordningen med praksis, og mener hensikten er god. Men de etterlyser et bredere samarbeid med praksisplassene.

## 4.6 Observasjon

Under dette punktet vil jeg presentere funn fra observasjonene på skole og praksisplasser. Funn som belyser forskningsspørsmålene er de sentrale. Observasjon av morsmålsstøtte, som foregikk i undervisningstiden, blir presentert i et eget punkt, 4.6.1.1. Observasjon av funn på praksisplasser presenteres til slutt, før jeg oppsummerer observasjonsfunnene samlet.

### 4.6.1 Observasjon skole

Som nevnt i kapittel 3.5.2 var jeg til stede seks undervisningstimer i hver klasse, i kommune A og kommune B. Formålet med observasjonen var å observere muntlig språkbruk, men i løpet av en tre – timers observasjonsøkt fikk jeg også innsikt i lytting, lesing og skriving og bruk av digitale ferdigheter (3.5.2). Et forhold som det er viktig å være oppmerksom på, er at muntlig aktivitet i følge Læreplanen er delt inn i ferdighetene *snakke* og *samtale* (Læreplanen 2012). Jeg vil presentere funn som viser forskjellen på disse to. Muntlig aktivitet kommer ofte til uttrykk, særlig i starten av skoledagen, ved at læreren stiller spørsmål til klassen, og at forskjellige innlærere svarer. I klasse A startet læreren timen mandag morgen ved å spørre innlærerne om hva de hadde gjort i helga. I klasse B startet læreren timen ved å spørre om dag og dato i nåtid (i dag), fortid (i går) og framtid (i morgen). Det skulle være en muntlig økt for alle, men noen innlærere er mer aktive og svarer mer enn andre. En aktivitet i tilknytning til ordlæring, der klassen snakker om et bilde av grønnsaker i *Hei!* (3.5.2), er at hvis en innlærer sier ordet «paprika», så sier læreren at alle må peke på paprika for å vise at de forstår. Dette er en enkel aktivitet som aktiviserer alle elevene, ikke bare den som snakker. Det blir engasjement om kring ordet «sopp», som noen blander med ordet «såpe». Misforståelsen skjer blant annet fordi «sopp» ikke fins i Somalia, de kjenner ikke denne grønnsaken. I klasse A hadde innlærerne muntlige presentasjoner om seg selv og familien sin. Alle skal få presentere seg, men mens presentasjonen pågår, er det muntlig aktivitet for innlæreren som snakker, mens det er en lytteaktivitet for de andre. Dette gjelder også for aktiviteten «pek på ordet». Det viser seg at muntlig aktivitet ofte blir «lytt og forstå».

En aktivitet som skaper en del elevengasjement, er når elevene sitter i grupper og forteller hverandre hva de ser på bildekortene (3.5.2). Her er det ordlæring som er i fokus framfor samtaletrening, men det er likevel en muntlig aktivitet.

Til tross for at muntlige ferdigheter oppleves som viktige i opplæringen (4.2), er det en utfordring med muntlig praksis. I klasserommet viser det seg at muntlig språkbruk ofte manifesterer seg gjennom en felles muntlig økt der lærer stiller spørsmål og noen innlærere svarer mer enn andre. Men dersom det foregår gruppearbeid med bilder eller muntlige framføringer, får alle komme til orde etter tur.

#### **4.6.1.1 Observasjon morsmålsstøtte**

Innlærerne fikk språkhjelp en time i uka, og kontaktlærerne organiserte språkhjelpsgruppene (3.5.3). Gruppene kom raskt i gang med arbeidet. Språkhjelperne virket systematiske og holdt seg til oppgaven de hadde fått beskjed om å jobbe med, spørrepronomen i klasse B og ukeplanen i klasse A (3.5.2). Det var tydelig at de snakket om det som var tema, for de norske ordene de skulle arbeide ble nevnt inni mellom. Innlærerne var oppmerksomme, aktive og stilte spørsmål på morsmålet. Hvis en stilte et spørsmål, lyttet de andre i gruppa oppmerksomt til språkhjelperens svar. Det virket som det pågikk godt læringsarbeid. Gruppene med flere enn to personer virket mer dynamiske enn i de gruppene der de bare var en innlærer og en språkhjelper. Jeg la merke til at Malika hadde forberedt noen hun ville spørre språkhjelper om, noe hun fikk anledning til på slutten av timen. Språkhjelperne var hjelpsomme, og etter timen med språkhjelp drøydde innlærerne pausen sin. Det virket som om de ville ha språkhjelper der lengst mulig, og de så glade ut.

#### **4.6.2 Observasjon praksisplass**

Som nevnt i kapittel 3.5.3, tilbrakte jeg to observasjonstimer på hver praksisplass. En oversikt over innlærerens praksisplasser finnes i tabell 4, kapittel 3.5.3. Da jeg besøkte Michael på praksisplassen, satte han opp ei hylle sammen med en norsk ungdom (3.5.3.1) Dette viste seg å være problematisk, og de trengte en del hjelp av veilederen, D, underveis. Michael forholdt seg til muntlige beskjeder på praksis, ingen skriftlige. Han svarte med enstavelser eller gjentok ytringer, slik dialogen under viser:

D: Ser du den er skeiv?

M: Ja

D: For den skal jo passe

M: Skal passe (ler)

Veileder er flink til å vise Michael samtidig som han forklarer. Noen ganger bruker han for mange ord, selv om han prøver å forenkle språket:

D: Nå på plass. Der! Den skal lenger inn. Den veien. Det er bra nå! Sånn!

Et par ganger spør D Michael om kan utføre noe:

D: Kan du ta den ut? Hylla ut? (Michael tar den ut)

D: Skrujern? (M tar skrujern fra vinduet).

Michael forstår hva veilederen mener, blant annet fordi D peker mens han spør.

Etter at de er ferdige med å sette opp hylla, er det tid for kaffepause, og Michael kommer med et hjertesukk, helt på eget initiativ:

M: Alle flinke, ikke jeg

Veileder forsøker å svare oppmuntrende ved å si at han har blitt flinkere:

D: Men bedre enn før

Michael fortsetter med å forklare, min tolkning, at han skal bli flinkere til å snakke en dag. Da skal han snakke med D, som han oppfatter som sin sjef, og fortelle ham at han har vært sjåfør i Sudan i 18 år. Veileder skjønner ikke hva han mener, og spør meg om hva Michael prøver å si:

M: En dag vil jeg snakke D

D: Vil han si oss noe?

M: D sjef. Fortelle jeg sjåfør til Sudan – 18 år (skriver 18 på en lapp).

Michael skriver 18 på en lapp, slik at veileder og jeg skal forstå at han har jobbet i 18 år. Jeg forklarer dette til veilederen.

Fatima har praksis i en barnehage (tabell 4), og det er eksempler der hun bruker språket og initierer samtaler med barna. Hun er aktiv og setter seg ned på golvet med barna:

F: (til et barn) «Lise sitte her»

I kommunikasjon med andre voksne, initierer hun ikke samtaler. Hun tar i mot en muntlig beskjed om å sette mat, drikke, kopper og tallerkener på ei tralle for å gjøre i stand et måltid på avdelingen. Hun tar laktosefri melk, og veileder sier: «nei, ikkje laktosefri, vanlig melk!». Fatima forstår «vanlig melk» og tar den riktige. Under måltidet snakker hun til barna:

F: (til et barn) «Skife (skive) ferdig, milk etterpå»

Fatima skriver ikke på praksis, men hun forholder seg til et oppslag om rydding som henger på døra, og viser at hun leser og forstår ordet «boss» (vedlegg 5).

Tre av innlærerne, Aida, Mariam og Sharifa, har ikke praksis, men aktiviteter på aktivitetshuset i kommune B (3.5.3.2). Da jeg besøkte dem skulle de etter planen være på matlagingsgruppe, men på grunn av sykdom i personalet på aktivitetshuset hadde de lekselesing i stedet (3.5.3.2). Å gjøre skolearbeid er også en av aktivitetene der. Aktivitetslederen, V, startet økten med en nyhetsgjennomgang og forklarte teksten og stilte spørsmål til den. Noen innlærere var aktive, svarte og stilte spørsmål tilbake. Ettersom de tre informantene mine ikke var blant de mest aktive i gruppa, spurte jeg dem etterpå om hva de likte å gjøre på aktivitetshuset:

Aida: snakke norsk, høre på V, lese og skrive

Mariam: lekser, lese og skrive ferdig (hun vil bli ferdig med skolearbeidet)

Sharifa: lekser og litt strikke (...)jeg liker mye V, høre på henne.

Aktivitetslederen V var vennlig, kommunikatív og med blikk for den enkelte. Jeg har inntrykk av at informantene trivdes på aktivitetshuset selv om de ikke var like aktive som på skolen (4.2.1). På aktivitetshuset og praksisplassene nevnt over blir det ofte til at muntlig produksjon består i at andre snakker, mens informantene lytter og utfører arbeid eller beskjeder.

Jeg vil avslutningsvis presentere funn fra de tre siste praksisplassene, to på renhold og en i butikk. Malika og Maya hadde begge praksis som renholdere. Både Malika og Maya hadde veiledere som selv var minoritetsspråklige, men som hadde vært lenge i Norge og snakket norsk godt (3.5.3.3). Begge veilederne, A (til Malika) og B (til Maya) ga beskjeder, stilte

spørsmål og sjekket at de forsto. Til meg sa A at hun passet på å snakke seint og å gjenta slik at hun var sikker på at Malika forsto. Som nevnt i 3.5.3.3, snakket jeg med to norske renholdere om Malika første gang jeg besøkte praksisplassen hennes, da hun ikke møtte. Å gi beskjed om at hun var syk, ble vanskelig og noe hun måtte lære. I tillegg fortalte kollegaene om en gang hun hadde på seg for mye parfyme. Da hun fikk beskjed om at hun ikke kunne ha på parfyme, forsto hun det. Men hun møtte ikke uka etter, noe som tyder på at det var en litt tung beskjed å få – og at hun kanskje følte seg dum. Men heldigvis hadde hun hatt et trofast oppmøte siste ukene. Jeg synes det virket som Malika trivdes og fant seg til rette da jeg besøkte henne.

På renholds-plassene var det stort sett veilederne som initierte samtalene. Informantene svarte kort, slik vi ser i følgende eksempel:

A: Du kan ta golvet nå, jeg skal tørke

M: Okei

A: men her kan du bruke litt vann

Malika: Ja vann. Den vann

A: Så kan du lukke dør, trenger ikke låse, bare lukke

Malika: Ja

Det skjedde et par ganger at informantene tok initiativ, for eksempel spurte Malika om hun skulle lufte en matte:

M: Den ut?

A: Nei, du trenger ikke

Maya spurte også hvis det var noe hun lurte på. For eksempel visste hun ikke hva knekkebrød var:

M: Hva er det?

B: Knekkebrød (kaster det)

Hun spurte også en gang om noe skulle kastes:

Maya: Den kaste?

Maya fortalte meg at hun lærte mye norsk på praksis, fordi «Hun (B) er lærer!»

Maya og Malika møtte skrift på arbeids – og ordlister og på dører og skilt der de vasket. Jeg observerte ikke at de selv brukte skrift mens de var i praksis, men de leste på dørene og Maya leste på ordlista som hang på tralla (vedlegg 5). Hun og B lo av det vanskelige ordet «moppestativ», som Maya må øve på hver gang siden det er så langt og vanskelig både å uttale og å lese.

Til slutt vil jeg presentere funn fra observasjonen på den siste praksisplassen, nemlig Tsega på butikken (3.5.3.4). Tsega fikk en kombinert muntlig og skriftlig beskjed av sin veileder, C, som sa og skrev hva Tsega skulle hente i grønnsakdisken (vedlegg 5). Tsega stavet seg gjennom ordene på lappen og gjennom ordene på prislistene i grønnsaksdisken, og lyktes i å finne grønnsakene, selv om hun lette lenge etter purren. To andre funn viser forhold som var litt vanskelige. C sa at purren måtte skylles, så forlot hun Tsega og gikk til disken. Jeg spurte Tsega om hun forsto «skylle», og hun tenkte litt før hun svarte: «den vaske»? «Vaske» er et mer høyfrekvent ord enn «skylle», men det tenkte nok ikke morsmålsbruker C over.

Deretter fikk Tsega beskjed om å legge wraps'ene utover (min understreking). Hun la ut to – tre lefser og helte masse oppkuttete grønnsaker på dem. Da C kom tilbake, tok C alle grønnsakene tilbake i skålen og viste Tsega hvordan hun skulle legge alle wraps'ene utover først. Tsega forsto fremdeles ikke, men sa så «alle?» Etter det arbeidet hun mer selvstendig og lyktes i å fullføre oppgaven.

#### **4.6.3 Oppsummering observasjon**

Funnene fra observasjonen på skole og praksisplass viser at innlærerne er mer språklig aktive på skolen enn på praksisplassen. I timene med morsmålsstøtte viser innlærerne entusiasme og engasjement. Selv om de er mindre språklig aktive på praksisplassen, viser funnene likevel at de i situasjoner blir tvunget til å bruke språket, og dermed utvikler seg videre.

#### **4.7 Oppsummering av kapitlet**

Funnene fra intervjuene og observasjonen viser at opplæringen oppleves nyttig gjennom muntlig språkbruk på skole og praksis og morsmålsstøtte i undervisningen. I tillegg har vi sett at både innlærere og lærere omtaler bruk av nettbrett i undervisningen på en positiv måte.

Funnene viser at innlærerne føler at de lærer mest på skolen (4.3.3). Muntlig aktivitet på skolen og på praksis er i følge dataene ønskelig, men ikke alltid like lett å få til.

Er det noen forskjell mellom kommune A og kommune B? Når det gjelder organiseringen av praksistilbudet, har kommune B et aktivitetshus, mens kommune A bruker tilrettelagt praksis. I tillegg har begge kommunene tilbud om ordinær praksis (3.5.3). Innlærerne i begge kommunene har en timeplan som er fordelt mellom skole og praksis eller andre aktiviteter. Funnene viser at lekselesing på aktivitetshuset i kommune B gir liten muntlig aktivitet. Dette gjelder også for attføringsbedriften i kommune A. Funnene viser at det er noe mer muntlig aktivitet på de ordinære praksisplassene, nemlig renhold og butikk. På disse praksisplassene er det er tett kontakt mellom veiledere og informanter.

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Innledning

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan innlærere med liten skolebakgrunn og lærere opplevde norskopplæringa. I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene som er kommet fram i kapittel 4 ut i fra teorien som er presentert i kapittel 2. Jeg vil først diskutere hvert enkelt forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg drøfte funn som er aktuelle for oppgavens overordnede problemstilling og vise til funnenes relevans for fagfeltet.

### 5.2 Forskningsspørsmålene

#### 5.2.1 Forskningsspørsmål 1

*Hvilke språkferdigheter mener innlærere og lærere at det er viktig å lære?*

Kompetansemålene for ferdighetene er angitt i Læreplanen (2012), både for innlærere på alfabetiseringsmodulen og alle spor (1.3). Lærerne prøver å bevisstgjøre elevene på de ulike ferdighetene de arbeider med i undervisningen, lese, lytte, skrive, snakke og digitale ferdigheter, blant annet gjennom å sette opp ferdighetene som mål og innhold for timene på ukeplanen og på tavla (4.2.2). Når innlærerne svarer på hva som er viktig å lære, nevnes lese, skrive og snakke under ett. Men når de snakker om det muntlige språket, begrunner de svarene sine i større grad og svarer på hvorfor det er viktig å lære muntlig norsk (4.2.1). De ønsker å beherske språket for å kunne kommunisere med nordmenn, uten å bruke tolk. Motivasjonen for å lære norsk henger først og fremst sammen med det muntlige språket, for det er det som er redskapet for å kommunisere med nordmenn. I et sosiokulturelt læringssyn er språket det viktigste verktøyet, og i følge Vygotsky er det muntlige språket det fremste virkemiddelet (2.2). Lærerne mener at innlærerne er motiverte for å lære å lese og å skrive, og dette stemmer langt på vei. Men funnene viser at deres høyeste ønske er å kunne snakke godt norsk.

Læreplanen anbefaler en muntlig tilnærming, og at et muntlig ordforråd bør ligge til grunn før lese – og skriveopplæringen på morsmålet starter (Læreplanen 2012:12, 2.3.1). I tabell 1 (2.3.1) finner vi Guchinskys (1977) modell for leseopplæring, som også er basert på et muntlig grunnlag. Det er interessant å merke seg at selv om alle lærerne er enige i at de muntlige ferdighetene bør ligge til grunn for opplæringen (4.2.2), så er det kun én av lærerne

som har prøvd å legge bort blyanten helt i en nybegynnerfase. Slik jeg tolker lærerne, mener de at bokstavlæring kan introduseres tidlig fordi elevene er motiverte og har forventninger til det. Lærerne oppgir også behovet for variasjon som årsaken til dette. Funnet stemmer med Hvenekilde m. fl (1996) sine funn fra Alfa og omega – prosjektet (se 2.3.1). De mente at lærerne trodde innlærerne hadde forventninger om å lære å lese og skrive, og at lærerne var usikre på hvordan de skulle organisere den muntlige undervisningen (2.3.1, Hvenekilde m.fl 1996:247). Når det gjelder mine informanter, kan det virke som om lærerne egentlig mener at de bør ha færre skriftspråklige aktiviteter. L1 sier rett ut at det blir for mye skriftlig og at hun har «skrelt ned på det» (4.2.2.1). Hun opplever at de med noe skolegang synes det er viktigere med lesing og skriving enn de uten. Dette eksemplet passer med Alvers (2013) uttalelse om at de uten skolegang kan forstå verden og lære på en annen måte, ikke bare gjennom den teoretiske opplæringen (2.3). L4 har en interessant uttalelse om at innlærerne vil skrive «til de ser hvor viktig det er å snakke». Dette utsagnet kan knyttes til lærernes uttalelser om at det er motiverende for voksne å skrive (4.2.2.1). L4 opplever altså at innlærerne kommer med en forventning om å lese og skrive, men så erkjenner de at det er viktigere og mer funksjonelt for dem med et muntlig språk (4.2.1). Vi har sett at lærerne er klar over et fokus på muntlig norsk, likevel varierer de undervisningen på alfabetiseringsnivå med undervisning i de andre ferdighetene i tillegg. Er det mulig for lærerne å variere metoder innen ferdigheten muntlig, og dermed øke fokuset på muntlig produksjon i klassen? I kap 2.2 viser jeg til samarbeidslæring som en metode for alle innlærere, uansett nivå. Lindbergs studie (2003) viste at innlærere med liten skolegang diskuterte og reflekterte i grupper på målspråket da de skulle rekonstruere en tekst muntlig og skriftlig. Gjennom observasjon av klassene la jeg merke til at lærerne brukte gruppearbeid når de skulle snakke om bildekort og bilder i boka (3.5.2, vedlegg 5). Kanskje lærerne i større grad kan legge til rette for muntlige samtaler og samarbeidslæring om andre oppgaver enn å snakke om bilder? L4 trekker fram muntlige samarbeidstimer med andre klasser som utviklende for innlærernes språklæring(4.2.2). Gjennom å snakke med andre innlærere på et høyere språknivå får informantene øvelse i å bli mer selvstendige språkbrukere selv. Lindberg (2013) mener at språklig utvikling og selvstendigjøring skjer i målrettede aktiviteter der samtalen er i fokus (2.2).

I undervisningen brukes digitale hjelpemidler for å oppnå digital kompetanse, men også som et verktøy for å videreutvikle språkferdighetene; særlig lese, skrive og lytte (1.3, 4.2.2.1) Både innlærere og lærere opplever undervisningen med nettbrett som nyttige. Maya forklarer at læreren hjelper henne og at de gjør oppgavene på data sammen (4.2.1). Målet med hjelpen og

veiledningen er at innlærerne skal bli mer selvhjulpne, og nettopp dette trekker L1 fram når hun mener at nettbrett er «en revolusjon innen alfa» (4.2.2.1). En av grunnene til at hun mener dette er blant annet fordi innlærerne kommer raskt i gang med læringsarbeidet og blir fort selvstendige.

Vi har sett at innlærerne trekker fram digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter som sentrale og viktige i språkopplæringen. I følge LESLLA (2.3) er det vanskelig for innlærere med liten skolegang å oppnå et visst nivå i muntlige ferdigheter fordi progresjonen er sakte og kan stagnere (2.3.3). Benseman (2012) viser til lærere i Australia som etterlyser kurs for flyktninger med et større fokus på muntlige ferdigheter, fordi det kan bli for mye med opplæring i alle ferdighetene parallelt (2.3.1). Et mer ensidig fokus på muntlig norsk er derfor nødvendig i voksenopplæringa.

## **5.2.2 Forskningsspørsmål 2**

*Hvordan opplever innlærere og lærere språkopplæringa på skolen?*

Flere av innlærerne ønsker seg mer tid på skolen (4.3.1). Hva er det som motiverer dette ønsket? Lærerne opplever at de har motiverte og fornøyde elever, og de syns selv det er en glede å få jobbe med dem (4.3.2). L4 og L5 forteller at innlærerne uttrykker glede for å gå på skole, og at de har drømt om dette siden barndommen i hjemlandet (4.3.2). Isaksen (2013) viser til at det ikke er noen forskjeller mellom voksne og barn hva første skoledag angår. De voksne uten skolegang var akkurat like forventningsfulle og/eller engstelige som mange barn er når de begynner på skolen (2.3). For å redusere eventuell angst, trekker Sjo (2015) fram behovet for et trygt læringsmiljø som en forutsetning for læring (2.3). Etter min mening, kan det se ut til at skolene og lærerne langt på vei har lyktes i å skape gode og trygge læringsmiljø der elevene trives og lærer. Gjennom observasjonen la jeg merke til to grunnleggende faktorer jeg opplevde var til stede på skolen: 1. Trygghet. 2. Språklig aktivitet. Med språklig aktivitet mener jeg ikke bare muntlig aktivitet, men deltakeraktivitet under opplæringen av alle språkferdighetene (4.2 og 5.2.1). Jeg mener altså at følelsen av å være trygge og språklige aktive motiverer innlærerne. Jeg vil i det følgende drøfte mulige grunner til innlærernes trivsel på skolen gjennom punktene trygghet og språklig aktivitet. På hvilken måte oppnås et trygt læringsmiljø? Som nevnt i kapittel 3.3.3 gikk innlærerne i samme klasse og befant seg på noen lunde samme nivå. De kjente hverandre godt, og jeg opplevde en god og trygg stemning i begge klassene (3.5.2). Vi har sett at lærerne angir mål for dagen eller timen på tavla og ukeplan (4.3.1, 5.2.1). For innlærerne kan forutsigbarhet og faste rutiner være en trygghet. Sjo

(2015) peker på at den voksne innlæreren må kjenne seg respektert og støttet for å få utbytte av opplæringen (2.3). Lærernes uttalelser om arbeidet sitt i 4.3.2 viser at de respekterer og har tro på innlærerne. Innlærerne på sin side opplever lærerne som støttende (4.2.1, 5.2.1).

På hvilken måte oppnås språklig aktivitet i timene? Blant annet gjennom at lærerne bruker metoder som motiverer til videre språklæring (2.3) ved å ta utgangspunkt i «noe som interesserer de» (4.3.2). Alver (2013) hevder at innlærerne må få undervisning i emner de er interessert i, med et utgangspunkt i noe som er kjent fra før, for at undervisning skal foregå i et sosiokulturelt perspektiv (Alver 2013, Berggreen & Tenfjord 1999, 2.2).

Undervisningsmetoder som motiverer språklig aktivitet blant mine informanter er skriftforming, timer med nettbrett, gruppearbeid med ord og bilder, muntlige timer og samtaler med andre innlærere (4.2.2). Gjennom opplæring i språkferdighetene ved hjelp av aktivitetene nevnt over, opplever innlærerne nytte og glede ved opplæringa. Når de får undervisning tilpasset sitt nivå, i klasse med andre innlærere med samme behov, utvikler innlærerne seg faglig og menneskelig. Gjennom mestring får de bedre selvtillit. Auerbach (1993) advarer mot å la innlærere uten skolegang gå sammen med innlærere som har skolegang fra før, for å hindre følelsen av dårlig selvtillit (2.3.2). Gjennom organiseringen av opplæring i spor, har voksenopplæringa lyktes et stykke på vei i å tilpasse undervisningen til spor 1 – innlærerne.

Ikke alle innlærerne klarer å sette nøyaktig ord på hvorfor de lærer mer på skolen. Sharifa forteller at hun vet ikke hvorfor det er slik, men at hun vet at hun lærer mer på skolen (4.3.1). Jeg antar det har å gjøre med faktorene jeg skissert over, altså grad av trygghet og språklig aktivitet. Om det vil si at disse faktorene er fraværende på praksisplassen, kommer jeg tilbake til i 5.2.4. Tsega reflekterer over hvilken innlærergruppe hun tilhører, og kaller seg selv «på det laveste nivået» (4.3.1). Hun synes det er merkelig at de som er på det laveste nivået får tilbud om færre timer på skolen enn de som er på et høyere språklig nivå. Hun mener at hun selv og andre innlærere med samme bakgrunn bør få et større timetall. I opplæringen av innlærere på spor 1 kan «det skolske» være en utfordring, og Alver (2013) mener det har vært vanskelig for lærerne å forstå hvordan spor 1 - innlærerne opplever verden (2.3). Hun oppfordrer til flere samtaler med dem for å få større innsikt i hvordan de tenker og lærer. I voksenopplæringa har spor 1 – innlærerne tradisjonelt fått praktisk opplæring deler av skoledagen, fordi utfordringen med teoretisk opplæring og «det skolske» har vært stor. Derfor har tilrettelagte timeplaner med kombinert praktisk og teoretisk innhold blitt presentert. I kommune A får innlærerne tilrettelagt praksis enten på attføringsbedrift eller i skolens kantine

(3.3.3). I kommune B deltar de i ulike aktiviteter på aktivitetshuset, mens innlærere på et annet spor og høyere nivå får delta på norskverksted på skolen (4.3.2). Hensikten med denne organiseringen er god, men funnene i kapittel 4.3 viser at den ikke alltid fungerer til det beste for innlærerne. Faktorene trygghet og språklig aktivitet må ligge til grunn på alle opplæringsarenaene, også på praksisplassen, for at innlærerne skal oppleve språkopplæringen som meningsfull. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.4.

Et funn som peker seg ut er at to av innlærerne ikke spesielt ytrer ønske om å få være mer på skolen enn på praksisplassen (4.2.1). Hva kan grunnen til dette være? Dette gjelder Malika fra klasse A og Maya fra klasse B. De hadde mye på hjertet i intervjuene, men var mindre aktive muntlig og beskjedne på skolen og praksisplassen. Derimot var begge veldig arbeidsomme. De oppga ikke noe spesielt behov for å være mer på skolen, de syns at de hadde en grei timeplan fordelt mellom skole og praksis. Jeg opplevde at de hadde en avslappet personlighet og gode tilpasningsevner. Jeg kommer tilbake til Malika og Maya i 5.2.4.

### **5.2.3 Forskningsspørsmål 3**

*Hvordan opplever innlærere og lærere bruk av morsmålet i undervisninga?*

Alle innlærerne opplever timene med morsmålsstøtte som nyttige. Tre av dem har noe lese – og skrivekunnskap på morsmålet (tabell 4), men fem opplever alfabetisering på andrespråket slik det fremgår av tabell 1 (Guchinsky 1977, 2.3.1). Dermed går de fra **A** (snakker morsmålet) til **D** (snakker, leser og skriver andrespråket) og ikke via **B** (snakker, leser og skriver morsmålet) og **C** (snakker andrespråket). Maya, som har gått to år på skole, ønsker å lære å lese bedre på nepali, fordi «nepali hjelper meg til å lære norsk» (4.4.1). For Tsega derimot, som aldri har gått på skole i hjemlandet, er det «norsk som gjelder nå» (4.4.1). Ettersom hun også forteller at hjelp fra språkhjelper nytter veldig (ibid), betyr ikke dette at hun ikke nyttiggjør seg morsmålet i læreprosessen, men at hun mener det tar nok tid og krefter å lære å lese og skrive på norsk, og at det er det hun har bruk for i det norske samfunnet. Dette stemmer med Isaksens (2013) funn om høy motivasjon for alfabetisering på norsk, men at morsmålet er viktig i prosessen (2.3.2). At morsmålet blir brukt som et verktøy i prosessen, kommer fram i de kognitive argumentene Alver og Dregelid (2016) viser til i sin studie (2.3.2). Når innlærerne får bruke to eller flere språk de behersker samtidig i opplæringen, tar de i bruk alle sine ressurser, noe som harmonerer med et sosiokulturelt læringssyn (2.2, 2.3.2). Auerbach (1993) viser til en studie der Hmong- flyktninger fikk bruke morsmålet i undervisningen etter to år med undervisning på målspråket (2.3.2). Progresjonen, som hadde

vært sakte, økte da de fikk oppgaver presentert på morsmålet. Michael ber om å få en dag i uka med språkhjelper, fordi «han jobber jo som ordbok for oss, for å forklare alt» (4.4.1). Michael trekker fram tidsaspektet, at de har dårlig tid og må nytte tiden til å lære. Dette funnet viser at han opplever at norskopplæringa går lettere og fortere når han får det forklart på morsmålet. Dette er nettopp hva resultatene fra Hmong – flyktingene viser (2.3.2, Auerbach 1993:9). Benseman (2012) viser også til gode resultatet for innlærere med liten skolegang som får undervisning ikke bare på målspråket, men på morsmålet i tillegg (2.3.2, Benseman 2012:9).

Vi har sett eksempler på at morsmålet er verktøyet, og at språkhjelperen er den «erfarne andre» som støtter innlæreren gjennom sosial deltakelse i et sosiokulturelt læringssyn (2.2). Likevel er det faktorer som kan vise seg å være problematiske. Som det framgår av tabell 4, er de fleste informantene non – literate, noe som innebærer at de ikke kan lese eller skrive på morsmålet (2.3). Dermed blir det vanskelig for dem hvis språkhjelper eller tospråklig lærer skriver noe på morsmålet. Fatima uttrykker likevel at språkhjelper er til hjelp for henne, hvis forklaringen skjer muntlig (4.4.1). Variasjon i innlærergruppa, som at noen kan lese og skrive på morsmålet og andre ikke, er forhold språkhjelper kan bli gjort oppmerksom på av lærer. Som jeg har nevnt i 1.3 og 4.4, er språkhjelper en annen innlærer på et høyere nivå enn personen som får morsmålstøtte. Dermed er det fare for at det kan oppstå asymmetriske maktforhold mellom språkhjelper og innlærer (3.2.1). Men under observasjonen virket språkgruppene aktive og likeverdige (3.5.2). Muntlig aktivitet var overordnet, der språkhjelper forklarte muntlig og pekte på ukeplanen og oppgavearket, mens innlærerne lyttet interessert og stilte spørsmål. Det er derfor grunn til å tro at informantenes utsagn om at de opplevde morsmålsstøtte som nyttig stemmer, ut fra iver, ansiktsuttrykk og aktivitet i språkgruppene å dømme. I følge Alver og Dregelid (2016) var følelsen av trygghet blant de affektive argumentene hos innlærerne, og at de ikke følte seg dumme sammen med språkhjelperne (2.3.1). Den tryggheten bruk av morsmålet fremmer, i følge Alver og Dregelid (2016) og Auerbach (1993), styrker og bygger opp om det gode læringsmiljøet jeg skriver om i 5.2.2.

I kommune B manglet de arabiskspråklige språkhjelper i en av timene. L1 lot de arabiskspråklige jobbe sammen i en gruppe, og lot dem på den måten løse norske oppgaver sammen på morsmålet, slik vi ser eksempler på fra Alver og Dregelid (2016). Samarbeidslæring på morsmålet om oppgaver på målspråket er også dokumentert hos Swain og Lapkin (2000) og Anton og Dicamilla (1999), se kapittel 2.3.2. Dette bringer oss videre til

lærernes syn på bruk av morsmålet i undervisningen. L3 prøver å relatere ord og begreper til morsmålet gjennom å spørre hva det heter på innlærernes språk (4.4.2). En mulighet for lærerne er altså å åpne opp for diskusjon på morsmålet ved oppgaveløsning i større grad, slik vi har sett flere eksempler på fra teorien. Det blir gjort i timene med språkhjelpere, men jeg observerte dette i mindre grad i de andre timene. Derimot var det eksempler på samarbeidslæring på målspråket (se 5.2.1).

Det kommer fram gjennom intervjuene at lærerne har tro på morsmålsstøtte som et verktøy som kan hjelpe innlærerne videre i språkutviklinga, men også at det kan være utfordringer knyttet til erfaringer med tospråklige lærere og språkhjelpere (4.4, 4.4.2). En av utfordringene har vært at tospråklig lærer har tatt innlærer ut av undervisningen for å gi støtte på morsmålet. Det ligger utenfor oppgavens formål å drøfte dette, fordi utsagnene viser til tidligere forhold, før feltarbeidet og organiseringen av språkhjelpere tok til. Men jeg vil kort reflektere litt over disse forholdene. To lærere nevner at de syns ordningen med språkhjelpere fungerer bedre enn tospråklige lærere. L1 liker at hun får gjennomgått stoffet på forhånd. Ettersom språkhjelperne er innlærere på samme skole, kan det være lettere for lærer å kontakte og forberede språkhjelper på det som skal skje i timen. I samarbeid med en tospråklig lærer, som er en kollega, må lærerne i større grad planlegge timen sammen. Dette er tidkrevende i en travel skolehverdag, der de tospråklige lærerne ofte arbeider på flere skoler. Ettersom språkhjelperne ikke skal ha ansvar for eller planlegge undervisning, kan lærer styre timen både for språkhjelper og innlærer. L2 og L5 sier at de liker best å ha innlærerne i klassen slik at de ser hva de arbeider med. Disse utsagnene kan tyde på at hvis tospråklig lærer tidligere har tatt innlærere ut av timen, har ikke kontaktlærer alltid hatt like god oversikt over hva de har jobbet med. Funnene viser at lærerne vil ha ansvaret for språkopplæringa, og at de opplever morsmålsstøtte som nyttig når organiseringen er fornuftig. Lærerne ønsker å ha oversikt over hva som skjer i timene med morsmålsstøtte, og å veilede og observere gruppene. For optimal effekt av morsmålsstøtte, bør denne gis i grupper inne i klassen, ikke med enkeltelever som blir tatt ut av undervisninga. At språkhjelperne er til stede i timen i språkgrupper der læreren kan veilede og observere, gjør ordningen så verdifull.

#### 5.2.4 Forskningsspørsmål 4

*Hvordan opplever innlærere og lærere språkopplæringa på praksisplassen?*

Som nevnt i 5.2.1 og 5.4.1, ønsket seks av åtte innlærere mer tid på skolen enn på praksisplassen, og følte at de lærte mer på skolen. Det må presiseres at tre av de seks, Mariam, Aida og Sharifa hadde «praksis» på aktivitetshuset i kommune B, og dermed ikke hadde forutsetning for å uttale seg på samme måte som de andre fem, som hadde praksis på en arbeidsplass, tilrettelagt eller ikke (tabell 5). Jeg vil i dette avsnittet drøfte ulike årsaker til hvorfor innlærerne opplever det slik. Alver (2013) peker på «det skolske» og teoretisk opplæring som en utfordring for innlærere med liten skolegang (2.3). Hvordan kan det da ha seg at den praktiske tilnærmingen på arbeidspraksis ikke oppleves meningsfull? En av grunnene, i følge lærer L5, kan være mangel på refleksjon og teori rundt oppgavene fordi det er hektisk på arbeidsplassen (4.5.2). I en travel arbeidssituasjon vil det være liten tid til å legge til rette for slike refleksjoner. Sandwall (2013a) viser til en sirkel for refleksjon der innlærer kan reflektere over forhold som har hendt og legge strategier for lignende episoder på praksisplassen i framtida (2.4.1). Dersom det er en bedre forbindelse mellom «undervisningsrom» og «arbeidsrom» (Gregersen & Sletten 2015, 2.3.3), kan det legges til rette for slike refleksjoner.

I følge Franker (2013) må den teoretiske opplæringen koples til sosiale og praktiske situasjoner (2.4). Dersom innlærere og lærere blir flinkere til «bringing in the outside» (Benseman 2012, Sandwall 2010, 2.4.) i opplæringen, kan denne koplingen skje. Sandwall (2013a) og Franker (2013) foreslår at autentisk materiale kan bringes inn i klasserommet (2.4). Fatima «leste» bok for et av barna (3.5.3.1, 4.6.2). Hun jobbet på småbarnsavdelingen, og enkle pekebøker med enkeltord og fraser kan være et perfekt utgangspunkt for at Fatima skal oppleve større mestring på arbeidsplassen og lykkes i lesingen. For Michael kan en instruksjon om hvordan han skal sette opp ei hylle, være motiverende for lesetreningen (ibid). Tsega kan fortelle hva hun lager i delikatessen og skrive eller lese en oppskrift sammen med læreren på skolen (3.5.3.4, 4.6.2). Eksemplene jeg har nevnt over kan også være anvendelige for flere i klassen, ikke bare for innlærerne på den bestemte praksisplassen.

Vi har sett tidligere at arbeidssituasjonen kan være hektisk. Etersom det er travelt på arbeidsplassen, blir det mindre tid til dialog og samtale. Sandwall (2013b) viser til

transaksjonell og relasjonell interaksjon, og at det er lettere for innlærerne å forholde seg til den transaksjonelle (Sandwall 2013b:36). Forskjellen mellom dem er at den transaksjonelle består av beskjeder og instruksjoner, mens den relasjonelle beskriver personlig interaksjon og småprat om løst og fast (2.4.). Mitt inntrykk fra observasjonen er at den transaksjonelle også kunne være vanskelig for denne innlærergruppa. I 4.6.2 viser jeg til ulike situasjoner der misforståelser oppstår, som med Michael som skulle sette opp hylle (3.5.3.2) og Tsega som skulle lage wraps (3.5.3.4). Grunnen til misforståelsen er at de ikke forstår instruksjonen som er blitt gitt i forkant, eller at beskjeden ikke er gitt tydelig nok. Dette fører til at innlærerne føler på manglende mestring og lav selvtillit. Dermed oppleves ikke opplæringssituasjonen på praksisplassen trygg nok. Sitatet «Alle flinke, ikke jeg» fra Michael etter endt arbeidsøkt, bekrefter den negative følelsen han kjenner på (4.6.2).

På Tsega sin arbeidsplass, i butikken, er det en instruks som fungerer bra. Det er når Tsegas veileder, C, i tillegg til å si hva hun skal hente i grønnsaksdisken, skriver det opp på en lapp (3.5.3.4, 4.6.2, vedlegg 5). Etersom Tsega har begrensede lese – og skriftkunnskaper, var jeg spent på utfallet av oppgaven. Men siden veileder hadde skrevet med tall og få ord, fungerte denne skriftlige instruksjonen og Tsega utførte oppgaven korrekt (4.6.2).

Sandwall (2013b) konkluderer med at det er lite relasjonell interaksjon og få kaffepauser på arbeidsplassen (2.3.3), men jeg opplevde eksempler på at dette forekom på praksisplassene til mine informanter. For eksempel var Maya sin veileder, B, opptatt av at Maya skulle trives på jobb, og hun stilte spørsmål om Mayas fritid og la opp til småprat. Det trygge forholdet mellom B og Maya manifesterer seg også gjennom den transaksjonelle samtalen, der Maya våger å spørre hvis det er noe hun ikke vet eller forstår, som om hun skal kaste noe som ligger på golvet (4.6.2). Under observasjonen av renholds plassene blir det mange beskjeder, altså transaksjonell interaksjon mens de jobber. Maya og Mailka hadde begge veiledere som var minoritetsspråklige og som snakket mye med dem. Maya hadde vært lenger på praksisplassen enn Malika, og av den grunn virket hun noe tryggere, men Malika stilte også spørsmål hvis det var noe hun lurte på, for eksempel om matta skulle luftes: «den ut?» (4.6.2). Jeg har inntrykk av at tempoet på renholds plassene var lavere enn for eksempel på snekkerverkstedet (Michael), butikken (Tsega) og barnehagen (Fatima), selv om Michaels veileder, D, tok seg tid til kaffepause (4.6.2). Et litt rolig tempo gjorde at det innimellom ble tid til å samtale om hva de ulike redskapene het. B ville at Maya skulle øve på det vanskelige ordet «moppestativ» (4.6.2, vedlegg 5).

Selv om interaksjonen bærer preg av at veilederne gir instruksjoner, synes jeg også det er eksempler på språklig forhandling, slik den mer kognitivt orienterte Long viser gjennom sin interaksjonshypotese (2.3.3). Veilederen, som ikke er morsmålsbruker, men på et mye høyere språklig nivå, tilpasser og anvender språket slik at det blir forståelig for innlæreren. I et sosiokulturelt perspektiv støtter den mer kompetente andre opp om interaksjonen, slik at innlæreren hele tiden utvikler seg innenfor den proksimale utviklingssonen (2.2).

Funnene viser at språkopplæring på praksisplassen oppleves meningsfull dersom det er satt av nok til språklæring, samtale og veiledning underveis. Hvis arbeidsdagen blir for travel eller uten form for støtte eller veiledning, mistrives innlærerne og føler lav mestring.

### **5.3 Funnenes relevans for fagfeltet**

I dette kapitlet har jeg drøftet forskningsspørsmålene i lys av teorien og pekt på faktorer som kan gjøre opplæringen for innlærere uten skolebakgrunn bedre. Franker (2013) etterlyser didaktiske rettede studier om språklæring og integrering hos innlærere uten skolegang (Franker 2013:805, 2.3). Golden m.fl viser til at det i et faghistorisk perspektiv er færrest didaktiske oppgaver på andrespråksfeltet (1.4). Jeg har derfor grunnlag for å tro at det er behov for en didaktisk og praksisnær studie som dette masterprosjektet representerer. Mange av kildene er også av nyere dato. Da tenker jeg spesielt på Sandwall 2013, Gregersen og Sletten 2015 og Alver og Dregelid 2016. Dette er studier som berører språkopplæring knyttet til arbeidsplassen og morsmålsstøttet undervisning og som har vært svært aktuelle i masterprosjektet.

Funnene viser at innlærerne ser behovet for å mestre muntlig språkbruk. Flere muntlige timer må derfor etterstrebes av lærerne. Jeg vil også eksplorativt drøfte forhold omkring autentisk materiale (2.4, 5.2.4). Som nevnt i 3.5 tok jeg bilder under observasjonen på praksisplassene og laget et fotoalbum med enkle setninger og bilder som informantene fikk utdelt etter feltarbeidet. Disse heftene ble innlærere, lærere og programrådgivere begeistret for. I løpet av perioden for masterprosjektet sendte attføringsbedriften i kommune A et annet hefte med bilder av redskaper til skolen. Det ligger utenfor oppgavens formål å drøfte læremateriell, men samtidig er det aktuelt for oppgaven og forskningsspørsmål 4 å trekke fram eksempler på hva som kan være «bringing in the outside». Framgangsmåte for hvordan man setter opp ei hylle, altså en enkel instruksjon, kan være et eksempel på dette. Hensikten med bildemateriellet fra attføringsbedriften var god, men det måtte bearbeides og tilpasses innlærerne, fordi det var for vanskelig språklig. Dette støtter opp om synet på læreren på spor 1 som den mest kompetente

i språkopplæringa (2.4, Gregersen & Sletten 2015:14 ). Initiativ fra praksisplassen som heftet attføringsbedriften sendte, er verdifullt. Det blir et fruktbart og konstruktivt samarbeid når kontaktperson fra praksisplassen og lærer kan arbeide sammen om autentisk materiale, som Sandwall (2013a) og Franker (2013) peker på (2.4). I dette samarbeidet mener jeg det er viktig å holde fram lærerens kompetanse. Lærerne, som har den faglige kompetansen og kan tilpasse autentiske virkemidler til undervisningen, må få tillit fra lokale samarbeidspartnere som NAV – og fra myndighetene nasjonalt. Lærerne må på sin side strebe etter å skaffe og bearbeide autentisk materiale, og bli flinkere til å trekke fram eksempler fra praksisplassen i undervisningen. Ukas ord og diktat (3.5.2) kan inneholde ord fra læreverk, men også små tekster med vokabular fra praksis. Tekster fra alfabetiseringsmaterieil for norske barn i grunnskolen bør lærere forholde seg kritiske til (2.4, 3.5.2, Franker 2013:803).

For å øke fokuset på muntlig undervisning, kan lærerne på spor 1 samarbeide om muntlige samtaletimer, slik L4 viser til (4.2.2, 5.2.1). Spor 1 – klassene kan avtale ukentlig eller daglig samtaleid, der de samtaler i små grupper på tvers av to eller flere klasser og klasserom om gitte tema presentert av læreren. De kan også få oppgaver i gruppene som de skal løse på morsmålet og/eller målspråket (5.2.1). På samme måten som innlærerne presenterte familien sin i klassen (3.5.2), kan de presentere praksisplassene sine så fort de kommer i praksis. Egen person og arbeidserfaring/yrkesidentitet er tematisk innhold som kommer tidlig i opplæringen, og er nevnt allerede på alfabetiseringsmodulen (Læreplanen 2012:12). Arbeidslivsdomenet er sentralt på alle nivå i læreplanen (Læreplanen 2012:15 – 21), og innlærerne må forberede seg på å kunne snakke om dette til Norskprøven. Tatt i betraktning av at vi har sett at innlærere med liten skolegang trenger tid og støtte underveis (2.3, 2.3.1), må denne muntlige treningen komme i gang tidlig.

Arbeidsrettet norskopplæring kan organiseres i klasserommet eller på praksisplassen (Gregersen & Sletten 2015:11). Det må legges til rette for at lærere i større grad kan besøke praksisplasser. En annen mulighet er å la veiledere på praksisplassene komme til voksenopplæringssettene for å bli kurset i hvordan de på best mulig måte kan legge til rette for at voksne innlærere får brukt språket på praksisplassen. Funnene viser nemlig at gode veiledere er like viktig som et aktivt, språklig miljø (for eksempel barnehage og SFO). Renholdsplassene viste seg å være gode praksisplasser, til tross for perioder med individuelt arbeid og lite samtale. Grunnen er det var tid til ordlæring og refleksjon i et saktere tempo, sammen med veilederne.

## 6.0 Konklusjon

Motivasjonen for masterprosjektet var behov for mer kunnskap om norskopplæring for innlærere med liten skolebakgrunn, både lokalt og nasjonalt (1.1). Tittelen på oppgava er «..men det viktigste er å kunne snakke». Strofen er et utdrag fra et lengre sitat av informanten Michael, sitert i sin helhet under punkt 4.2.1. Han mener at alle ferdighetene henger sammen, men ønsker mest av alt å snakke norsk fordi da blir han selvstendig (4.2.1, 5.2.1). Funnene fra intervjuene med innlærerne har vist at de andre også deler dette ønsket (5.2.1).

Funnene fra intervjuene med lærerne viser at de varierer undervisningen ved å undervise i alle ferdighetene (4.2.2.1, 4.2.2.2). Ved å endre noen undervisningsmetoder, kan lærerne i større grad legge til rette for innlærerne får mer muntlig praksis. Lærerne må våge «å legge vekk blyanten helt» i større deler av undervisningen (L2, 4.2.2.1). Muntlige samtaler og samarbeidslæring må på agendaen (5.3). Funnene fra intervjuene og observasjonen viser også at det er stor enighet blant informantene om at bruk av nettbrett og morsmålstøtte er positivt og nyttig i undervisninga (4.4.3, 4.6.3, 4.7). Jeg har stor tro på at disse ressursene er kommet for å bli i voksenopplæringa, men det er behov for ytterligere forskning på innlærere med liten skolebakgrunn og digitale ferdigheter. En studie av hvordan *språkhjelperne* opplever morsmålsstøttet undervisning ville også vært nyttig og interessant.

Innlærerne opplever at de lærer mest norsk på skolen, og jeg har vist til at de er tryggere og mer språklig aktive der enn på praksisplassene (5.2.1, 5.2.4). For at praksisplassen skal være en god arena for norskopplæring, holder det ikke bare med språklig innputt. En god relasjon til veilederne, samt en følelse av trygghet og mestring, er noen av forutsetningene for læring (4.6.2, 5.2.4). Studiens svakhet kan være at observasjonene på praksisplassene var kortvarige (3.5.3). Likevel er det samsvar mellom funnene (4.7). Gjennom et utvidet samarbeid mellom voksenopplæringsentre og praksisplasser, kan norskopplæringa bli bedre på begge arenaene. Jeg anbefaler at veilederne på praksisplassene besøker skolen, og at lærerne besøker praksisplassene. Selv om denne utvekslingen vil kreve ekstra ressurser, er den verd det dersom norskopplæringa blir mer effektiv.

I studien av innlærere med liten skolebakgrunn og lærere sine erfaringer med norskopplæringa, har innlærerne blitt intervjuet og observert på et tidlig tidspunkt i opplæringen, nemlig mens de fremdeles fikk opplæring på alfabetiseringsmodulen (3.4.2, 3.5.2). Dette kan sies å være en av studiens styrker, og funnene viser nødvendigheten av et muntlig fokus tidlig i opplæringa (2.3.1, 5.2.1, 5.3).

# Litteraturliste

- Alver, Vigdis (2013) «Metodisk veiledning. Lese og skriveopplæring» Vox 1 – 28
- Alver, Vigdis & Dregelid, Karen M (2014) *Ord 1 Tekstbok* Cappelen Damm, 52 – 59
- Alver, Vigdis & Dregelid, Karen M (2014) *Ord 1 Arbeidsbok* Cappelen Damm, 76 - 79
- Alver, Vigdis & Dregelid, Karen M (2016) “Vi kan lære som vanlige folk» Bedre skole nr 1
- Andreassen, Ragnhild (2013) “Fra det kjente til det ukjente” Masteroppgave fra Høgskolen i Hedmark
- Anton, Marta & Dicamilla, Frederick (1999) «Socio-cognitive functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom» *The modern language Journal*. Vol 83 No. 2
- Atkinson, Dwight (2002) «Toward a sociocognitive approach to second language acquisition» *The modern language journal* vol 86 no 4
- Atkinson, Dwight (2011) *Alternative approaches to second language acquisition* Routledge
- Atkinson, Dwight (2011) “Cognitivism and second language learning “ I Atkinson, Dwight (red.) Routledge
- Atkinson, Dwight (2011) “A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body and world work together in learning additional languages” I Atkinson, Dwight (red.) Routledge
- Auerbach, Elsa (1993) “Reexamining English only in the ESL Classroom” *TESOL* Vol 27-1
- Benseman, John (2012) “Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses” *English language partners New Zealand, Critical insight*
- Berggreen, Harald & Tenfjord, Kari (1999) *Andrespråkslæring* Ad Notam Gyldendal
- Buanes, Ingrid Alnes & Lehne, Kathrine (2014) «Opplæring av språkhjelpere» Vox
- Duff, Patricia & Talmy, Steven (2011) “Language socialization approaches to second language acquisition” I Atkinson, Dwight (red.) Routledge
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997) “On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research” *The modern language journal* 81 iii
- Franker, Qarin (2013) “Att utvecla litterasitet i vuxen åler – alfabetisering i en flerspråkig kontekst» I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk i undervisning, språk och samhälle* Studentlitteratur
- Golden, Anne, Kulbrandstad, Lise Iversen & Tenfjord, Kari (2007): «Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005» Nordand Fagbokforlaget

- Gregersen, Kari & Sletten, Ingvild Røed (2015) «Arbeidsretting av norskopplæringen – vurderinger og anbefalinger» Vox
- Hagen, Jon Erik & Tenfjord, Kari (1999) *Andrespråksundervisning* Ad Notam Gyldendal
- Hanssen, Ellen (2000) Godt sagt 1 *Fagbokforlaget* 72 - 74
- Hvenekilde m.fl (1996) *Alfa og omega – om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter* Novus
- Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (2013) *Svenska som andraspråk i undervisning, språk och samhälle* Studentlitteratur
- Isaksen, Unni Skadberg (2013) «Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst» Masteroppgave fra Høgskolen i Hedmark
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2013) “A conversation – analytic approach to second language acquisition» I Atkinson, Dwight (red.) Routledge
- Kramsch, Claire & Whiteside, Anne (2007) «Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts” *The modern language journal* 91
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lantolf, James (2011) “The sociocultural approach to second language acquisition” I Atkinson, Dwight (red.) Routledge
- Lantolf, James & Thorne, Steven (2007) “Sociocultural theory and second language learning” I Van Patten, Bill & Williams, Jessica (red.) *Theories in second language learning acquisition- an introduction* Routledge
- Larsen – Freeman, Diane (2013) “A complexity theory approach to second language development/acquisition” I Atkinson, Dwight (red.) Routledge
- Lewis, Glyn (red.), Jones, Bryn & Baker, Colin (2012) “Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization” *Educational research and evaluation* Vol. 18, No 7
- Lightbown, Patsy M & Spada, Nina (2013) *How languages are learned* Oxford university press
- Lindberg, Inger (2003) “With a little help from my friends” in Fraurud & Hyltenstam (red.) *Proceedings from the 8<sup>th</sup> Nordic Conference on Bilingualism*, November 1 – 3
- Lindberg, Inger (2013) “Samtal och interaktion i andraspråksforskning” I Hyltenstam & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk i undervisning, språk och samhälle* Studentlitteratur

- Maegaard & Quist (2005) «Sprog og interview, interview og sprog – interviews som dataindsamlingsmetode i sprog- og sprogholdningsforskning» *Metode* Nydanske sprogstudier NyS33 Multivers academic
- NOU 2014: 8 Tolking i offentlig sektor — – et spørsmål om rettssikkerhet og likeverd
- Ortega, Lourdes (2011) «SLA after the social turn – where cognitivism and its alternatives stand” I Atkinson, Dwight (red.) Routledge
- Ringheim, Jon Olav & Selvik, Vibecke M (2015) *Hei! AI* Cappelen Damm
- Sandwall, Karin (2010) «I learn more at school» TESOL QUARTERLY Vol. 44, No. 3
- Sandwall, Karin (2013a) “ Sfi i pratiken – om språklärande på praktikplatser “ I Hyltenstam & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk i undervisning, språk och samhälle* Studentlitteratur
- Sandwall, Karin (2013b) *Att hantera praktiken – om SFI-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktisplatser* Doktorgrad fra Gøteborgs universitet
- Scott, Virginia & de la Fuente, Maria José (2008): «What’s the problem? L2 – learners’ use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused tasks” *The modern language Journal* 92 - i
- Sjo, Torill Kristin (2015) *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring* Fagbokforlaget
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (2000): «Task – based second language learning: the uses of the first language» SAGE
- Tenfjord, Kari (2013) «Andrespråksanalyse – teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming» Vox
- Thøgersen, Jacob (2005) «Sprog og interview, interview og sprog – interviews som dataindsamlingsmetode i sprog- og sprogholdningsforskning» *Metode* Nydanske sprogstudier NyS33 Multivers academic
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Det felles europeiske rammeverket for språk – læring, undervisning, vurdering*
- Van de Crats, Ineke, Kurvers, Jeanne & Young-Scholten (2006), Martha “Research on low-educated second language an literacy acquisition”
- Van Patten, Bill & Williams, Jessica (2007) *Theories in Second Language Acquisition – an introduction* Routledge
- Viberg, Åke (1987) *Vägen till ett nytt språk 1 – Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv* Natur och Kultur
- Vox nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2012) «Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere»

Vox-speilet (2015) «Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere»

[www.imdi.no](http://www.imdi.no)

[www.imdi.no/planlegging-og-bosetting](http://www.imdi.no/planlegging-og-bosetting)

[www.lovdata.no/introduksjonsloven](http://www.lovdata.no/introduksjonsloven)

[www.leslla.org](http://www.leslla.org)

[lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80)

[lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80#KAPITTEL\\_4](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80#KAPITTEL_4)

[www.noricom.no](http://www.noricom.no)

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

[www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-144-l-20142015/id2423086/](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-144-l-20142015/id2423086/)

[www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing--endringer-i-utlendingslovgivningen-innstramninger-ii/id2469054](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing--endringer-i-utlendingslovgivningen-innstramninger-ii/id2469054)

[www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-endring-i-introduksjonsloven-innforing-av-forsokshjemmel/id2480540](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-endring-i-introduksjonsloven-innforing-av-forsokshjemmel/id2480540)

[www.vox.no](http://www.vox.no)

[www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Arbeidsrettet-opplaring](http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Arbeidsrettet-opplaring)

[www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Mastergradsstipend/](http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Mastergradsstipend/)

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Intervjuguide innlærer

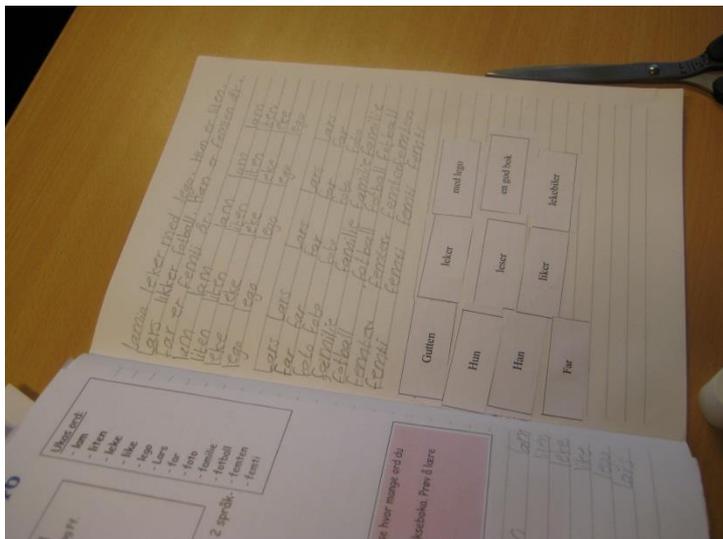
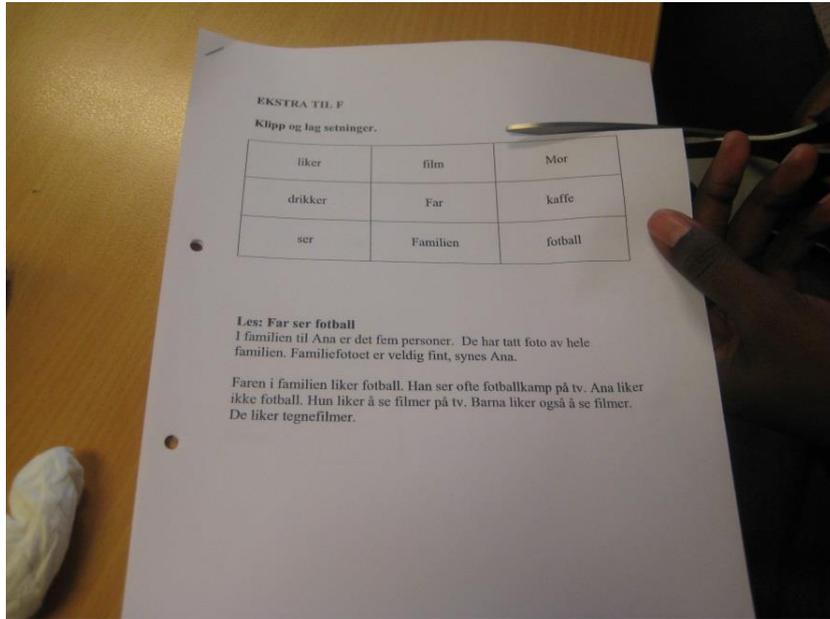
Dette ønsker jeg å spørre om	Dette vil jeg gjerne få tak i gjennom spørsmålene
<p>Kan du fortelle litt om deg selv?</p> <p>Du har begynt på skole som voksen i et nytt land med et nytt språk. Kan du si noe om hvordan det var å begynne på skolen?</p> <p>Hvorfor går du på norskkurs? Hva er viktig for deg å lære? Er du motivert for å lære norsk? Hva motiverer deg? Hvilke ønsker og planer har du for framtida?</p> <p>Mange deltakere i introduksjonsprogrammet har språkpraksis. Har du språkpraksis? Hvor? Hva lærer du på praksis? Hvordan bruker du språket (norsk) på praksisplassen? Hvem snakker med deg på praksis? Er det noe du lærer på skolen du kan bruke på praksis? Hva er vanskelig på praksis? Hva er lett?</p>	<p>Bakgrunn, nasjonalitet, alder, skolegang før og nå.</p> <p>Opplevelsen av å starte på norsk skole som voksen, uten lese- og skriveferdigheter som redskaper i språktilegnelsen.</p> <p>Motivasjonen for opplæringa.</p> <p>Forholdet til og synet på språkpraksis. Bruk av norsk språk på arbeidsplassen.</p>

<p>Får du støtte på morsmålet i opplæringen? Hjelper det deg?</p> <p>Syns du det er vanskelig å <b>forstå</b> norsk når nordmenn snakker til deg? Hva er vanskelig?</p> <p>Hvor <b>snakker</b> du norsk?</p> <p>Har du erfaringer med <b>lesing og skriving</b> fra hjemlandet? Hva lærte du?</p> <p>Kan du si noe om hvordan det er å lære å lese og skrive på norsk?</p> <p>Får du ekstra lese- og skrivetrening av en annen lærer? Hva syns du om disse timene?</p> <p>Bruker du <b>data/mobil/IPad</b> på skolen? Hva gjør du? Hvordan går det?</p> <p>Kan du si litt til slutt om opplæringen du får. Hvordan mener <b>du</b> at du lærer norsk best? får? Er du fornøyd? Er det noe du liker bedre enn noe annet i hverdagen din? Er det noe du kunne tenkt deg annerledes? Har du forslag til forbedringer? Hva vil du anbefale i opplæringen for nye elever som kommer til Norge?</p> <p>Nå er jeg ferdig med spørsmålene mine. Er det noe du vil si til slutt? Har dette vært en grei samtale for deg? Takk for samtalen og samarbeidet! Lykke til videre!</p>	<p>Innlærers mening om morsmålsstøtte</p> <p><b>Fra læreplanen:</b></p> <p>Delferdigheten <b>lytting</b>. Forstår innlærer noe?</p> <p>Delferdigheten <b>snakke</b>. Snakker innlærer noe?</p> <p>Delferdighetene <b>lese og skrive</b>. Hva har innlærer lært?</p> <p>Hvordan går det i opplæringa?</p> <p><b>Digital kompetanse</b>. Bruker innlærer digitale verktøy for å tilegne seg norsk?</p> <p>Innlærers personlige mening og anbefaling</p>
---	---

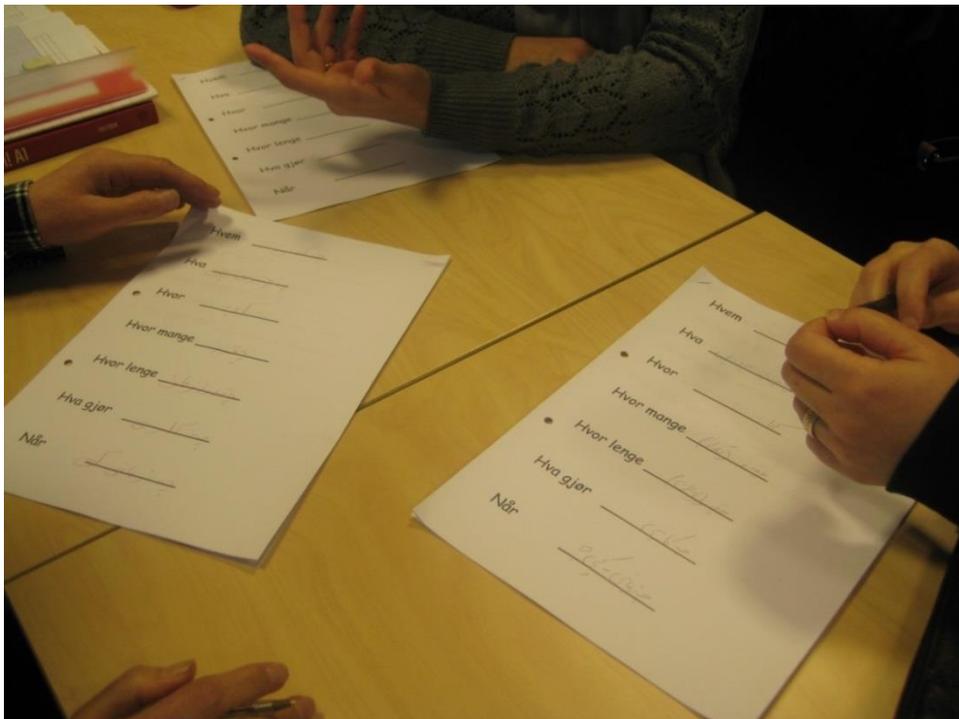
## Vedlegg 2 Intervjuguide lærer

Dette ønsker jeg å spørre om	Dette vil jeg gjerne få tak i gjennom spørsmålene mine
<p>Kan du fortelle litt om deg selv?</p> <p>Kan du si noe om hvordan det er å undervise voksne som ikke kan lese og skrive?</p> <p>Hvordan mener du at voksne elever/innlærere med liten skolegang fra hjemlandet lærer norsk best?</p> <p>Hva opplever du motiverer elevene/innlærerne i undervisninga?</p> <p>De fleste deltakerne i introduksjonsprogrammet har språkpraksis. Hva er ditt inntrykk av språkpraksis? Hvordan kan opplæringen på skolen hjelpe elevene til å praktisere språket i samfunnet, tror du?</p> <p>Får noen av elevene/innlærerne støtte på morsmålet i opplæringen? Kan dette være til hjelp, tror du?</p> <p>Kan du si noe om hvordan du vektlegger de ulike delferdighetene lytte, lese, skrive og snakke i undervisninga?</p> <p>Underviser du i digitale ferdigheter? På hvilken måte?</p> <p>Har du inntrykk av at elevene/innlærerne legger like stor vekt på de ulike ferdighetene?</p> <p>Hvordan mener du ekstra støtte til lesing og skriving bør gjennomføres?</p> <p>Kan du til slutt si noe generelt om opplæringa på alfabetiseringsmodulen/spor 1? Er det noe som kunne vært annerledes?</p> <p>Hva gir arbeidet ditt mening?</p>	<p>Undervisningserfaring.</p> <p>Utfordringer og gleder i arbeidet.</p> <p>Pedagogisk grunnsyn og valg av metoder.</p> <p>Motivasjon både for elever og lærer selv.</p> <p>Forholdet til og synet på språkpraksis. Bruk av norsk språk på arbeidsplassen og ellers i samfunnet.</p> <p>Lærers mening om morsmålsstøtte.</p> <p>Læreplanen som retningsgivende for arbeidet</p> <p>Undervisning i delferdighetene lytte, lese, snakke, skrive og digitale ferdigheter</p> <p>Lærers anbefalinger</p> <p>Har lærer mening om noe som kan endres på? Hvordan kan «vi» lykkes bedre?</p>

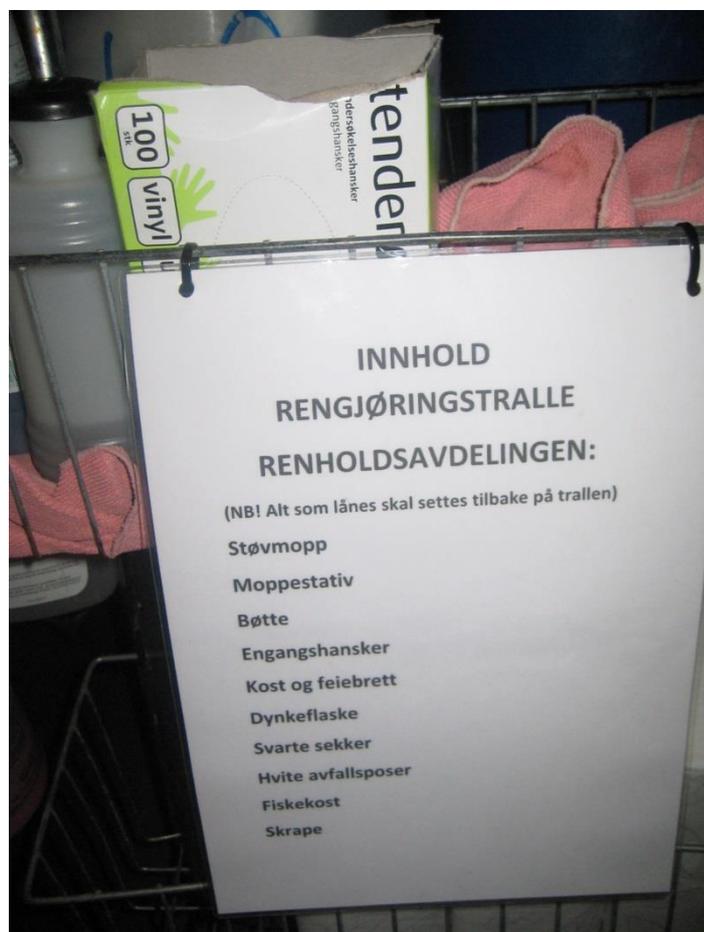
# Vedlegg 3 Aktiviteter i klasse A



## Vedlegg 4 Aktiviteter i klasse B



## Vedlegg 5 Praksis



## Vedlegg 6 Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”En studie av innlæreres og læreres erfaringer med norskopplæringa på spor 1”*

##### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent i norsk som andrespråk ved Universitetet i Bergen. I masteroppgaven min ønsker jeg å skrive om norskopplæringa for voksne innlærere på spor 1 som får undervisning etter alfabetiseringsmodulen i *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Det er vanskelig for denne elevgruppen å oppnå full samfunnsdeltakelse i Norge på grunn av manglende språkkunnskaper. Målet med introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger er selvstendigjøring. Vil denne gruppa bli mer selvstendig dersom vi lykkes bedre med norskopplæringa?

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvor og hvordan elever med liten skolegang fra hjemlandet og lærerne deres mener at de lærer norsk best. Er det på skolen/i klasserommet? Sammen med lærer/spes-lærer/språkhjelper? Eller er det på praksisplassen/ute i samfunnet? Jeg ønsker å se på organiseringen av opplæringen i to ulike kommuner og finne ut hva elever og lærere mener om opplæringa. Teoretisk har jeg en sosio-kulturell tilnærming.

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

Jeg ønsker å intervjuje åtte innlærere og fem lærere på spor 1 på to ulike voksenopplæringssentre. Dette er en kvalitativ metode med halvstrukturerte intervjuer. Det vil si at informanten kan fortelle om noe det ikke spørres direkte etter, og at intervjueren kan spørre informanten om å utdype et utsagn videre, f.eks. Denne informasjonen kan være relevant og vil utgjøre en del av datagrunnlaget. Jeg bruker lydopptak og transkriberer intervjuene etterpå. For innlærerne vil det være nødvendig med tolk. Alle informantene vil bli anonymisert.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig for utenforstående å finne ut hvem informantene er. Informantene vil få fiktive navn. Lydfilene vil bli lagret, men ikke spredt eller publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.april 2016. Lydopptakene vil bli lagret på min maskin slik at jeg kan transkribere intervjuene, men de vil ikke bli spredt eller publisert.

##### **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 anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Gro Smørdal på telefon 91 300 296 eller mail [gro.smordal@karmoyskolen.no](mailto:gro.smordal@karmoyskolen.no). Veilederen min på Universitetet i Bergen er Ann-Kristin Helland Gujord, og telefonnummeret hennes er 55 58 24 57.

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

Håper du ønsker å delta!

Vennlig hilsen Gro Smørdal

## Vedlegg 7 Samtykkeerklæring

# Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om prosjektet ”*En studie av innlærere med liten skolebakgrunn og lærere sin erfaring med norskopplæringa*”.

Jeg vet at studenten skal skrive en masteroppgave om voksenopplæring, og jeg er villig til å stille til intervju og være informant.

Jeg forstår at studenten ikke har lov til å fortelle andre eller skrive personlig informasjon om meg. Hun skal ikke skrive mitt navn i oppgaven, eller noe annet som gjør at de som leser oppgaven kan kjenne meg igjen.

Jeg forstår at jeg kan si nei til å delta og at jeg kan trekke meg fra prosjektet. Da trenger jeg ikke forklare hvorfor.

Studenten har fått lov av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og rektor til å gjennomføre prosjektet.

Dato: \_\_\_\_\_

Signatur: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 8 Godkjenning NSD



### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 23.04.2015 Vår ref: 42762 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.03.2015. Meldingen gjelder prosjektet: Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven. Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.04.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

*42762 En studie av innlæreres og læreres erfaring med norskopplæringa på spor*

*1*

*Behandlingsansvarlig Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Ann-Kristin Helland Gujord*

*Student Gro Smørdal*