

Kjersti Skeie

## **Hvordan opplever flyktninger på introduksjonsprogrammet at de lærer norsk best?**

En Q-metodologisk studie om hvordan flyktninger selv  
erfarer egen språklæring

Masteroppgave i voksnes læring  
Trondheim, juni 2017

Veiledere:

Astrid M. Sølvberg & Camilla Fikse

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Norwegian University of  
Science and Technology



## SAMMENDRAG

Formålet med denne studien var å få innsikt i hvordan flyktninger erfarer egen språklæring under introduksjonsprogrammet. Motivet bak masteroppgavens tema var både altruistisk og egoistisk: Jeg ønsker at flyktninger skal et godt språklig utbytte under introduksjonsprogrammet. Videre har jeg kontinuerlig lyst til å utvikle meg selv som pedagog. Dette utgangspunktet ga følgende problemstilling: *Hvordan opplever flyktninger på introduksjonsprogrammet at de lærer norsk best?*

Q-metodologisk forskningsmetode ble brukt for å besvare studiens problemstilling. Totalt 40 deltakere på spor 1, 2 og 3 (utdanningsbakgrunn) med praksis som en del av introduksjonsprogrammet sitt deltok. De sorterte 36 utsagn som var fotografert. Fotografi ble brukt for å minske potensielle språkbarrierer og ikke ekskludere noen fra å delta. Studiens utsagn er basert på åtte intervju med både flyktninger som er på introduksjonsprogrammet og som er ferdige. Videre ble en lærer intervjuet. Fishers balanserte blokkdesign ble brukt for å få et balansert utvalg og bedre struktur. De 40 deltakernes sorteringer ble analysert ved hjelp av programmet PQMethod. En fem-faktorløsning ble valgt der 28 deltakere korrelerte signifikant med en av faktorsynene. Etter faktorfortolkning ble de fem faktorsynene gitt følgende navn:

- Faktor 1: De motiverte og initiativtakende
- Faktor 2: De med behov for mer tilrettelegging
- Faktor 3: De som blomstrer i praksis
- Faktor 4: De med forkjærlighet for læreboka
- Faktor 5: De skoleorienterte

Faktorsynene sier noe om hvordan deltakerne opplever at de lærer norsk, hvor de lærer, opplevde muligheter for språklæring, behov for støtte og tilrettelegging, og grad av initiativ de selv viser. Studiens funn blir diskutert på tvers av faktorsynene og er primært knytta til fire tema: *motivasjon og initiativ til læring, opplevd språklæring i tilknytning til skole, opplevd språklæring i tilknytning til praksisplass og opplevd språklæring i tilknytning til fritid*. Teorier som blir brukt for å drøfte funnene er i hovedsak presentert i kapittel 2, men i tråd med Q-metodens abduksjonsprinsipp har også ny teori blitt henta inn i drøftinga der det har vært relevant for å belyse funnene og problemstillinga.

Jeg håper denne studien kan være med å kaste lys over at hvordan flyktninger opplever å lære norsk ikke er ensartet, og videre betydninga av å tilpasse og skreddersy løp i introduksjonsprogrammet.



## ABSTRACT

The aim of this thesis was to gain insight into how refugees in the Norwegian introduction programme experience learning Norwegian. The motive for this was both altruistic and somewhat selfish: I wish for refugees to make the most of their time on the introduction programme and learn as much Norwegian as possible while there. Moreover, I desire to continuously develop myself as a pedagogue. This starting point resulted in the following thesis question: *How do refugees at the introduction programme experience that they learn the most Norwegian?*

Q-methodological research method was applied to answer the thesis question. A total of 40 participants with various educational backgrounds participated and they had language practice placement at a workplace as a part of their programme. The participants sorted 36 photographed statements. Photography was used in an attempt to decrease language barriers and not exclude participation. The thesis' statements are based on interviews with eight refugees that were either currently enrolled in the programme or had recently finished it. Furthermore, a teacher was interviewed. Fisher's balanced block design was applied to balance the Q-sample and get a better structure. The 40 participants Q-sorts were analysed using PQMethod. A five factor solution was chosen where 28 participants correlated significantly with one of the factors. After interpreting, the five factors were given the following titles:

- Factor 1: The motivated that shows initiative
- Factor 2: Those in need more facilitation
- Factor 3: Those who flourish in the workplace
- Factor 4: Those with a predilection for the textbook
- Factor 5: The school oriented.

The factors offer insight into how the participants experience that they learn Norwegian, where they learn, experienced possibilities for language learning, need of support and facilitation and the degree of initiative they show themselves. The thesis findings are discussed across the various factors and are primarily connected to four topics: *motivation and initiative for learning*, *experienced language learning at school*, *experienced language learning at the workplace* and *experienced language learning during spare time*. The theories that are used to discuss the findings are mainly presented in chapter 2, but in line with the principle of abduction new theory has been included in the discussion to further highlight the thesis question and findings.

I hope this study can contribute shedding light on how different refugees experience learning Norwegian, and furthermore the significance of adapting and tailoring paths in the introduction programme.

## FORORD

”Leser kan ein visst bli ubergeleg dum av” skriv Olav Duun. Mi erfaring er heller at dess mer en leser, dess mer skjønner en at en ikke kan. Sånn har det vært med dette studiet også. Fra å ha ei oppfattelse av å kunne en god del om voksnes læring da jeg starta på masterprogrammet, synes jeg nå at jeg kan langt mindre, selv om jeg vet langt mer. Jeg skal ikke påstå at de siste fire årene har vært en enkel reise. De har vært fylt av utfordringer og tunge så vel som muntre stunder. Jeg håper og tror at prosessen og studiet har gjort meg til en bedre versjon av mitt tidligere jeg og en enda mer kompetent voksenpedagog.

Denne studien er inspirert av alle mine fantastiske, tidligere elever som har fått meg til å ønske å bli en enda bedre lærer. Takk til dere alle sammen! Videre ønsker jeg å takke alle flyktningene som var med på ulike stadier av studien. Uten dere ville jeg aldri kunne gjennomført masteroppgaven min. Alf, du er min helt! Tusen takk for din omtanke og tålmodighet. Nå flytter jeg (endelig) etter ☺ Mor, tusen takk for at du har latt meg tenke høyt og vist så mye omsorg til alle døgnets tider. Far, takk for at du har latt meg låne Mor og for alle kommafeilene du har påpekt. Ingvild, takk for innspill på oppløpslinja. Eivind, jeg er veldig takknemlig for all teknisk support og sjokolade. En stor takk vil jeg også rette til den kjære dansefamilien min i SalsaNor Trondheim som sprer glede og lar meg ta i bruk mine kreative sider hver mandag og torsdag.

Tusen takk til mine veiledere, Astrid M. Sølvberg og Camilla Fikse. Deres tilbakemeldinger, støtte og oppmuntringer har vært uunnværlig. Videre ønsker jeg å takke Grethe for all hjelp med å rekruttere deltakere til studien. I tillegg ønsker jeg å rette en takk til nære og fjerne som stilte opp som fotoobjekt. Avslutningsvis ønsker jeg å takke Kompetanse Norge for mastergradsstipendet.

Jeg starter nå et nytt kapittel med enda mer kunnskap i sekken og jeg gleder meg til å se hva framtida bringer!

*Kjersti Skeie*

Juni, 2017.





# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>III</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>V</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>VII</b>
<b>INNHALDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>IX</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Den aktuelle flyktningestrømmen .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Bakteppe .....</b>	<b>1</b>
<b>1.3 Introduksjonsprogrammet og andrespråklæring .....</b>	<b>2</b>
<b>1.4 Studiens problemstilling.....</b>	<b>3</b>
<b>2. TEORETISK FORANKRING .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Læring og voksnes læring .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Motivasjonsmønster og tankesett.....</b>	<b>6</b>
2.2.1 Vekstorientert tankesett .....	8
2.2.2 Konstant tankesett.....	8
<b>2.3 Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen.....</b>	<b>9</b>
<b>2.4 Scaffolding .....</b>	<b>10</b>
<b>2.5 Læringsarenaer for voksnes læring .....</b>	<b>11</b>
<b>2.6 Situert læring og praksisfellesskap .....</b>	<b>13</b>
2.6.1 Co-participation: tilrettelegging for og initiativ fra nykommeren i et praksisfellesskap..	14
<b>3. METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1 Q sin vitenskapelige forankring .....</b>	<b>17</b>
<b>3.2 Q sitt særpreg.....</b>	<b>17</b>
<b>3.3 Begrunnelse for valg av metode .....</b>	<b>18</b>
<b>3.4 Forskningsprosessen.....</b>	<b>19</b>
3.4.1 Definere kommunikasjonsuniverset .....	19
3.4.2 Q-utvalget og design.....	20
3.4.3 P-utvalget.....	22
3.4.4 Gjennomføringa av Q-sorteringene .....	22
3.4.5 Analysere .....	23
3.4.6 Tolke.....	25

3.4.7 Postintervju.....	25
<b>3.5 Kvalitetskriterier i forskning.....</b>	<b>26</b>
3.5.1 Reliabilitet .....	26
3.5.2 Validitet .....	27
3.5.3 Generalisering.....	28
3.5.4 Etske overveielser.....	28
3.5.5 Forskerrollen.....	29
<b>4. FAKTORPRESENTASJON.....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Faktorsyn 1: De motiverte og initiativtakende .....</b>	<b>31</b>
<b>4.2 Faktorsyn 2: De med behov for mer tilrettelegging .....</b>	<b>33</b>
<b>4.3 Faktorsyn 3: De som blomstrer på praksisplassen.....</b>	<b>35</b>
<b>4.4 Faktorsyn 4: De med forkjærlighet for læreboka .....</b>	<b>37</b>
<b>4.5 Faktorsyn 5: De skoleorienterte .....</b>	<b>39</b>
<b>4.6 Fravær av konsensusutsagn.....</b>	<b>41</b>
<b>5. DRØFTING.....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Motivasjon og initiativ til læring .....</b>	<b>43</b>
5.1.1 Motivasjon og holdning til læring .....	44
5.1.2 Eget initiativ .....	45
<b>5.2 Opplevd språklæring i tilknytning til skole .....</b>	<b>47</b>
5.2.1 Støtte og tilrettelegging .....	47
5.2.2 Variasjon og medvirkning .....	50
<b>5.3 Opplevd språklæring i tilknytning til praksisplass .....</b>	<b>51</b>
5.3.1 Mulighet og grad av interaksjon.....	52
5.3.2 Arbeidsoppgaver.....	53
<b>5.4 Opplevd språklæring i tilknytning til fritid .....</b>	<b>54</b>
<b>6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....</b>	<b>57</b>
<b>6.1 Kort oppsummering .....</b>	<b>57</b>
<b>6.2 Kritisk blikk på egen studie.....</b>	<b>58</b>
<b>6.3 Videre eller nye studier .....</b>	<b>58</b>
<b>7. REFERANSELISTE .....</b>	<b>61</b>
<b>8. VEDLEGG .....</b>	<b>77</b>
Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q-utvalg med tilhørende cellekombinasjoner.....	77
Vedlegg 3: Informasjon om studien og samtykkeskjema.....	79
Vedlegg 4: Studiens bakgrunnsinformasjonsskjema.....	80

Vedlegg 5: Studiens instruksjonsbetingelse .....	81
Vedlegg 6: Studiens sorteringsmatrise .....	82
Vedlegg 7: Faktorenes gjennomsnittlige Q-sorteringer.....	83
Vedlegg 8: Faktorladninger .....	84
Vedlegg 9: Studiens diskriminerende utsagn for de respektive faktorene .....	85
Vedlegg 10: Godkjenning fra NSD .....	87
Vedlegg 11: Informasjonsskrivet som lærerne presenterte for deltakerne før informasjonsmøtet	89
Vedlegg 12: Likheter på tvers av faktorsynene og hvert faktorsyns egenart .....	90

## **TABELLOVERSIKT**

Tabell 3.1: Studiens design.....	21
Tabell 3.2: Korrelasjon mellom faktorsynene .....	24
Tabell 3.3: De respektive faktorenes reliabilitet.....	26



# 1. INNLEDNING

## 1.1 Den aktuelle flyktingestrømmen

I 2014 var 59.5 millioner mennesker på flukt (UNHCR, 2015) og 2015 var et rekordår med hele 65.3 millioner ved utgangen av året (UNHCR, 2016). 2015 var derfor et annerledes år, spesielt på grunn av situasjonen i Syria. Dette bidro til å skape en større flykting- og migrantstrøm til hele Europa og satte i gang en omfattende diskusjon om Europas flykting- og migrantpolitikk. Fordi Norge er noe isolert geografisk sett, oppleves ikke samme trykk her som eksempelvis Hellas eller Tyrkia. Likevel har Norge ifølge Østby (2015) stor pågang av asylsøkere. Ved inngangen til 2015 bodde det om lag 188.000 mennesker med flyktingbakgrunn lovlig i Norge, noe som tilsvarer 3,6 prosent av Norges befolkning (Østby, 2015). I 2016 mottok Norge 3460 asylsøknader (UDI, 2016) mot 31.145 (UDI, 2015), 11480 (UDI, 2014) og 11983 (UDI, 2013) i forhenværende år. Året 2016 står derfor i sterk kontrast til 2015. Den store pågangen i asylsøknader og sterke samfunnsdebatten i 2015, kan ha vært en medvirkende årsak til at Norge i desember samme år fikk sin første innvandrings- og integreringsminister, og at det har blitt foreslått og innført en rekke innstramminger i asylpolitikken. Samfunnsdebatten om flyktinger preget, og preger fremdeles, både nasjonale og internasjonale medier.

## 1.2 Bakteppe

Samfunnet som møter flyktingene som kommer hit, er i stadig forandring, og det blir enda viktigere å utnytte humankapitalressurser. I takt med dette øker kravene til individet. Derfor er utdanning, kunnskap og informasjon viktige ressurser, og fravær av dette kan ifølge Merriam, Caffarella og Baumgartner (2007; NOU, 2011:14) føre til marginalisering og eksklusjon i dagens kunnskapssamfunn. Alle mennesker i Norge skal ha like muligheter til å delta i arbeidsliv, og et delt samfunn der innvandrere er svakere stilt enn resten av befolkninga er ikke ønskelig (Meld. St. 6 (2012-13), 2013). Språk er en forutsetning for full samfunnsdeltakelse, og er en av flere indikatorer på integrering (Berg, 1995). Videre er det et krav om bestått prøve på B2-nivå for å bli tatt opp i høyere utdanning i Norge. "Bedre integrering" (NOU, 2011:14) trekker fram at utdanning kan bidra til sosial utjevning, da det kan gi nye muligheter i arbeidsmarkedet som i sin tur vil påvirke lønn som igjen kan ha innflytelse på generelle levekår. Dette er i tråd med Marshalls (1992) syn på samfunnsborgerskap som for han innebærer politiske og sivile rettigheter så vel som sosiale. Ifølge Marshall er utdanning en rettighet og nøkkelen til frihet og samfunnsdeltakelse. I midlertid viser Merriam (et al., 2007) at utdanningsgapet og forskjellen mellom fattige og rike øker, og videre er

minoriteter overrepresentert i lavtlønnede yrker. Dette kommer også fram i norske utredninger at innvandrere er overrepresentert i noen yrker, gjerne i privat sektor med lav lønn. Det er bare et begrensa antall ufaglærte jobber og stillingene er gjerne ikke fulltid, og samtidig øker etterspørselen etter fagutdanning (NOU 2011:14). For de fleste flyktninger som kommer til Norge vil derfor det å lære språket være avgjørende for å få en stabil arbeidslivstilknytning eller kunne starte på et utdanningsløp for kvalifisering og økt samfunnsdeltakelse.

Den beste indikatoren på deltagelse i voksenutdanning er tidligere utdanning (Merriam et al., 2007), og omtrent én av tre flyktninger mangler grunnskoleutdanning fra sitt hjemland (Djuve & Kavli, 2015). Følgelig har en substansiell andel av flyktningene som kommer til Norge ikke inngående kjennskap til skolekultur, og de som har det, har ikke nødvendigvis bakgrunn fra en skolekultur som minner om den norske. I tillegg til å lære språket kan det også være aktuelt med opplæring i grunnleggende ferdigheter eller grunnskole for voksne, hvorav sistnevnte ifølge Djuve og Kavli (2015) er en lite brukt lovfesta rettighet sammenligna med behovet. Ifølge (Windle & Miller, 2012) henger grad av utvikling av metakognitive evner og evne til å ta i bruk hensiktsmessige læringsstrategier sammen med tidligere utdanningsbakgrunn, og følgelig vil de med minst utdanning ha størst utfordringer. I tillegg kan flyktninger slite med en rekke andre problemer som kan påvirke læring, som et mangelfullt førstespråk, krigs- eller fluktttraumer, helseproblemer og feilernæring (Windle & Miller, 2012). Det er med andre ord en meget sammensatt gruppe som kan måtte overkomme en rekke hinder parallelt med at de skal lære norsk, og hvordan denne gruppen kan lære norsk effektivt, er derfor en tidsaktuell problemstilling.

### **1.3 Introduksjonsprogrammet og andrespråklæring**

Som nevnt innledningsvis var 2015 et rekordår for antall asylsøknader, og selv om mye peker i retning av en mer restriktiv asylopolitikk, bør en ha et godt system som tar imot dem som får innvilga opphold. Asylsøkere og overføringsflyktninger som får innvilga opphold i Norge og familiegjenforente med disse, faller inn under Introduksjonsloven (2003). Den gir ovennevnte personer i aldersgruppa 16 til 55 år rett og plikt til inntil to år introduksjonsprogram i kommunen de blir bosatt. De følger læreplan i norsk og samfunnskunnskap og må ta minimum 550 timer norsk og 50 timer samfunnskunnskap (Introduksjonsloven, 2003) eller ha bestått både muntlig og skriftlig norskprøve A2 eller høyere for å kunne fritas fra introduksjonsprogrammet (IMDI, 2016). Videre ble det fra 1. januar 2017 innført krav om bestått muntlig A2-prøve og samfunnskunnskapsprøve for å få innvilget norsk statsborgerskap (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Introduksjonsprogrammet skal være heldags og på fulltid og foruten norsk og samfunnskunnskap, skal det inneholde tiltak som forbereder deltakerne på arbeid eller videre skolegang. Deltakere har

rett på introduksjonsstønad, og trekkes ved ugyldig fravær. Introduksjonslovens formål "(...) er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet" (Introduksjonsloven, 2003, § 1). Følgelig er introduksjonsprogrammets overordnede mål en raskest mulig overgang til ordinært arbeid eller utdanning (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015). Dette viser hvordan introduksjonsprogrammet går inn som en del av arbeidslinja, og er et konkret eksempel på aktiviseringspolitikk.

Under introduksjonsprogrammet skal flyktninger lære norsk som andrespråk. Andrespråk er ifølge Berggren og Tenfjord (2007) språk som blir lært etter etablering av morsmål, noe som anslås til etter treårsalder. Når en lærer et andrespråk til forskjell fra fremmedspråk, bor en hvor målspråket benyttes. Følgelig vil en i mange sammenhenger være avhengig av å lære målspråket, ved å både forstå og kunne gjøre seg forstått i en rekke kontekster, for å fungere i det nye samfunnet en har bosatt seg i. Å lære seg et andrespråk er ikke like ensartet som å lære seg sitt morsmål, og det som skiller seg sterkt ut, er at språkkakkvisisjonen vil være svært variert. Det skyldes blant annet egenskaper hos deltakerne, hvorav noen er konstante som alder og morsmål, mens andre, som motivasjon, kan påvirkes eller endres (Berggren & Tenfjord, 2007). Per tiden er det ikke noe krav om formell kompetanse blant undervisningspersonalet i voksenopplæring. Imidlertid er det fremmet et forslag om å innføre krav til pedagogisk kompetanse på lik linje med resten av utdanningssystemet ved nyansettelser (Meld. St. 16 (2015-2016), 2016).

#### **1.4 Studiens problemstilling**

Begrensa språkkunnskaper utfordrer integreringsprosessen (Zachrisson, 2014) og det er derfor i både flyktnings og det øvrige samfunnets interesse at tiden på introduksjonsprogrammet utnyttes best mulig, men hvordan gjør en det? Ifølge Djuve og Kavli (2015) er det gjort lite forskning på pedagogiske tilnærminger i norskopplæring for deltakere i introduksjonsprogrammet, og en vet derfor ikke mye om hva som fungerer godt og hvorfor. Derimot er det funn som peker mot "(...) lav intensitet i undervisninga, mye klasseromsundervisning, lite bruk av språkpraksis, mangelfull tilpasning av undervisninga og mangelfull kompetanse hos lærerne" (s. 75). Videre har deltakeres erfaring i liten grad vært hovedfokus i studier. I tillegg tyder svak arbeidsretting under introduksjonsprogrammet på dårligere måloppnåelse (Djuve & Kavli, 2015), og de siste årene har det vært en dreining mot å anbefale større bruk av arbeidsrettede tiltak, eksempelvis Valum (2015), Gregersen og Sletten (2015) og Næss (2014).

Hvis en ønsker å nå regjeringas mål om at innvandrere ikke skal være svakere stilt i samfunnet enn den øvrige befolkninga, er det viktig å forske på språktilegnelse under introduksjonsprogrammet, da

norsk vil være springbrett både for arbeidsliv og utdanning. Derfor kan god språklæring sette i gang en rekke gunstige årsakskjeder som gjør det mulig å realisere integrering og gode levekår. I denne studien ønsker jeg å spørre dem det faktisk gjelder, altså flyktninger på introduksjonsprogrammet, om hva de mener er god norskopplæring. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling: *Hvordan opplever flyktninger på introduksjonsprogrammet at de lærer norsk best?* Deres meninger bør i aller høyeste grad være et relevant bidrag. En vil ikke kunne generalisere på bakgrunn av studien, men den kan bidra til å skape forståelse for hvordan noen flyktninger ønsker at introduksjonsprogrammet tilrettelegges for optimal språklæring. Videre kan forskningsspørsmålet gi et innblikk i hvilke arbeidsmetoder studiens deltakere opplever som mest effektive, hva slags programinnhold som passer for dem og hvilke behov som oppleves på ulike arenaer. Denne kunnskapen vil kunne være med å kaste et lys over deltakeres opplevelser av introduksjonsprogrammet og hvordan det påvirker deres motivasjon, og dette kan være verdifullt for både lærere i voksenopplæringa, programrådgivere, flyktningkonsulenter og øvrig oppfølgingsapparat rundt flyktninger. Om det viser seg at deltakernes meninger skiller seg fra hva et pedagogisk faglig perspektiv tilsier er best, er likevel forståelsen av deltakernes opplevelser viktig, da det er nyttig å vite hva de tenker for å kunne veilede dem og skape intersubjektivitet i klasserommet, på øvrige læringsarenaer og i veiledningssamtaler.



## 2. TEORETISK FORANKRING

Teori er grunnleggende for all empirisk vitenskap (Aakvaag, 2008). Imidlertid finnes det ikke en samlende teori for språkopplæring for voksne innvandrere (Steen-Olsen, 2001), og Golden (2009) omtaler trender som avløser hverandre i språklæringsmetodikk. Følgelig har jeg måttet velge ut det jeg mente kunne være relevant for studien min. Denne utvelgelsen har i stor grad blitt gjort med utgangspunkt i studiens forskningsdesign som igjen er basert på intervjuer med flyktninger, noe jeg vil komme tilbake til i neste kapittel.

I det følgende vil jeg presentere den teoretiske forankringa for studien. Først klargjør jeg i korthet hva jeg legger i begrepet *læring* og hva som kjennetegner *voksnes læring*, da jeg mener dette er innledende for studiens overordnede tema og fordi noe av teorien og forskninga som ligger til grunn for studien ikke er retta eksplisitt mot voksne eller flyktninger. Deretter presenteres Dwecks *tankesett*. Videre introduseres Vygotskys *proksimale utviklingszone* og ”*scaffolding*”. Avslutningsvis gjøres det rede for teori om læring på ulike arenaer. Herunder presenteres *situert læring* og Lave og Wengers *praksisfellesskap*, samt Billetts ”*co-participation*”.

### 2.1 Læring og voksnes læring

Læring er en personlig, kontinuerlig og formålsbasert prosess som kan foregå på en rekke arenaer og bestå av ulike prosesser. Det finnes mange ulike definisjoner av læringsbegrepet og forståelsen som ligger til grunn for denne studien, støtter seg på Illeris (2012) sin definisjon som sier at læring er ”enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (s.16). Han skiller mellom fire læringstyper, nemlig kumulasjon, assimilasjon, akkomodasjon og transformasjon. Hvilken læringstype en benytter seg av er situasjonsbetinget, og god læring forutsetter nettopp evne til å velge den mest hensiktsmessige læringstypen for situasjonen en står i (Illeris, 2012).

Læring vil i ulike livsaldre arte seg forskjellig. Ifølge Merriam (et al., 2007) er det aspekter ved *den lærende*, *læreprosessen* og *konteksten* som skiller voksnes læring fra barns læring. Voksne som skal lære har andre og rikere livserfaringer enn barn, noe som også kommer fram i Knowles (1980) sin andragogikk i hans andre antagelse om voksnes læring. Denne modenheten bringer med seg erfaringer som kan tas i bruk som en ressurs både for seg selv og være en kilde til læring for andre, da voksne vil være på ulike stadier i livet og derfor ha ulike livserfaringer å spille på (Merriam et al., 2007). Flyktninger i introduksjonsprogrammet har fått sin grunnsosialisering fra forskjellige

land (Brochmann, 2005), og deres erfaringer kan derfor være svært ulike. Det skal også tillegges at erfaringer kan være et hinder for læring (Merriam et al., 2007).

Det er ifølge Merriam (et al. 2007) spesielt to aspekter ved voksnes læringsprosesser som skiller seg fra barns, nemlig hastighet og meningsfullhet. Prosesseringstid øker med alderen, og tidsfrister kan derfor ha en negativ innvirkning på ytelse. Videre vil voksne grunnet sin livssituasjon sannsynligvis ikke frivillig delta i noe som ikke oppleves som meningsfullt (Merriam et al., 2007). Flyktningers deltakelse i introduksjonsprogrammet er både en rett og plikt, og derfor ikke frivillig. Knowles (1980) sin tredje antagelse om voksnes læring kan knyttes til meningsfullhet. Antagelsen omhandler at beredskap for og vilje til å lære påvirkes av modning og utviklingsstadier, og at en i økende grad orienterer seg mot utviklingsoppgaver. Derfor er timing essensielt – for å møte menneskets behov må en vite på hvilket stadium det er og tilpasse læringsoppgaver deretter for at de skal oppleves som relevante (Knowles, 1980). Videre presiserer Knowles femte og sjette antagelse at etter hvert som mennesker modnes, orienteres de mot indre motivasjon for læring og de må vite hvorfor de behøver å lære noe (Knowles, 1984). Hans fjerde antagelse går ut på at en vil lære ting som en snarlig kan ta i bruk heller enn langt fram i tid, noe som kan føre til mindre fagorientering og mer problemorientering (Knowles, 1980). Det underbygges også av Illeris (2012) som betegner voksne som utvelgende i sin læring, da deres kontekst, eksempelvis livssituasjon, gjerne tilsier at en må gjøre prioriteringer. Dermed er en tilbøyelig til å velge hva en ønsker og ikke ønsker å lære, og en snakker om økt selvstyring og individualisering i læring (Illeris, 2012). Dette er i tråd med Knowles (1980) sin første antagelse som omhandler at når mennesker modnes, går de fra å være avhengige til å bli gradvis mer selvstyrte.

## **2.2 Motivasjonsmønster og tankesett**

Carol Dwecks teori om tankesett kan ses i lys av hennes tidlige arbeid om mål for læring, da syn på intelligens ser ut til å orientere en mot ulike mål som igjen kan få følger for prestasjon og håndtering av utfordrende situasjoner og nederlag (Dweck, 1986). Dweck og Elliot (1983) skisserer to ulike typer mål og hvordan de kan påvirke motivasjon. Disse er henholdsvis lærings- eller mestringsmål som refererer til mål som fokuserer på å mestre noe nytt og følgelig tilegne seg ny kunnskap, og prestasjons- eller resultatorienterte mål som går ut på å få annerkjennelse for prestasjon eller å unngå negativ bedømming av egen kompetanse (Dweck & Elliot, 1983). På bakgrunn av disse typene mål, kan en snakke om adaptive og maladaptive motivasjonsmønster (Dweck, 1986), noe som Ryan og Mercer (2012) sier korresponderer med henholdsvis vekstorienterte og konstante tankesett. Adaptive motivasjonsmønster innebærer ifølge Dweck (1986) å søke utfordringer for å øke sin kompetanse og være utholdende når en møter hindre eller

vanskeligheter. Motsatt omhandler maladaptive motivasjonsmønstre å velge og søke utfordringer om en er trygg på egen evne til å mestre oppgaven, eller i motsatt fall vil en kunne ta i bruk defensive strategier som hjelpeløshet, gi opp eller unngå oppgaven. Derfor kan mennesker med et maladaptivt motivasjonsmønster være avhengige av å ha høy tiltro til egne evner om de skal være villige til å utsette seg selv for utfordringer. Dette gjør dem sårbare. Mye tyder på at det er bedre å prøve å lede prestasjons- eller resultatorienterte personer til å bli lærings- og mestringsorienterte enn å prøve å øke selvtilliten deres. Endring av orientering vil gjøre dem mer robuste. Selv om mennesker med ulike motivasjonsmønstre har lik intelligens, vil motivasjonsorientering kunne påvirke deres prestasjoner. Motivasjonsorientering får følger for hvordan de bruker eksisterende evner og kunnskap, hvordan de tilegner seg ny, og i hvilken grad de klarer å overføre eksisterende kunnskap til andre situasjoner (Dweck, 1986).

Ifølge Ryan og Mercer (2012) er det relativt lite forskning på sammenhengen mellom tankesett og andrespråklæring. De antyder at mennesker er forskjellige med hensyn til i hvilken grad de mener at språklig intelligens er fastsatt eller foranderlig, og at folk kan besitte begge oppfatninger. Et viktig punkt dreier seg om at mange har en forestilling om at språkferdigheter er formbare fram til en viss alder (Ryan & Mercer, 2012). Deltakere i introduksjonsprogrammet er mellom 18 og 55 år, noe som impliserer at alle er over det Lenneberg (1967) omtaler som en kritisk alder, eller det Lamendella (1977) kaller en sensitiv periode. Hvis deltakerne har en oppfatning om at språklæring er aldersbetinget, kan det tenkes at det får følger for deres språklæring. Selv om det diskuteres om en kan påvirke menneskers syn på språklæring, finnes det studier som viser at det er mulig (Lou & Noels, 2016).

I læresituasjoner har mennesker med seg oppfatninger om egne evner. Dweck har utformet en teori som går ut på at ens tankesett, tro på seg selv og oppfatninger om hva som skal til for å lykkes, påvirker egen motivasjon som i tur predikerer sannsynlighet for læring og utvikling (1986; 2000; 2007; Lin-Siegler, Dweck & Cohen, 2016). Dette impliserer at ved å påvirke tankesett eller mental innstilling, kan en bedre motivasjon og læringsprosesser og dette må ses på som et supplement til øvrig pedagogisk virksomhet (Lin-Siegler et al., 2016). Videre påpekes det at læreres holdninger, bevisste eller ubevisste, kan påvirke deltakeres tankesett (Rattan, Good & Dweck, 2012). Derfor kan en ved å bevisstgjøre lærere på deres tankesett, kunne påvirke deltakeres motivasjon, noe som i tur kan påvirke deres akademiske oppnåelser (Dweck, 2007). Dweck skiller mellom to tankesett: vekstorientert og konstant, men påpeker at det er vanlig å ha en blanding av disse to (Dweck, 1986; 2007; Lin-Siegler et al., 2016).

### 2.2.1 Vekstorientert tankesett

Mennesker med vekstinnstilling ser ifølge Blackwell, Trzesniewski og Dweck (2007) på intelligens som noe som kan formes og utvikles, og har derfor tro på å lykkes. De fokuserer på prosessen framfor resultatet. Forskning peker i retning av at mennesker med en slik innstilling i større grad vil gripe muligheter til å gjøre utfordrende oppgaver, være mer utholdende og takle utfordringer eller nederlag bedre ved å lære av feil og tilbakeslag. Som følge av dette, tenderer de mot å få bedre karakterer enn personer med motsatt innstilling, altså en konstant mental innstilling (Blackwell et al., 2007). Videre er det sannsynlig at deltakerne med en vekstorientert innstilling nyttiggjør seg undervisning fordi de tror på egen utvikling og forstår at de må, samt at de er villige til å legge ned en innsats for å lære (Lin-Siegler et al., 2016). Tidligere forskning har vist at sosioøkonomisk bakgrunn er en sterk prediktor for akademisk suksess (Löfgren, 1985; Romaine, 1995; Reardon, 2011). Det viser seg også at et vekstorientert tankesett er det, uavhengig av ens sosioøkonomiske bakgrunn, men at det er mer sannsynlig at mennesker med en velstående bakgrunn innehar dette enn noen med lav inntektsbakgrunn (Reardon, 2011). En rekke studier viser at program som retter seg mot å utvikle tankesett i retning vekst, fører til høyere prestasjoner (Aronson, Fried & Good, 2002; Blackwell et al., 2007; Paunesku et al., 2015).

### 2.2.2 Konstant tankesett

Mennesker med en konstant innstilling ser ifølge Lin-Siegler (et al., 2016) på egen intelligens som en gitt størrelse som ikke kan endres, og deres oppfatning av om de kan lykkes, er avhengig av oppgaven de står ovenfor. Resultatet er viktigere enn prosessen. De ser på det å feile som en manifestasjon av manglende intelligens, heller enn å vurdere andre forklaringer som egen innsats eller valg av læringsstrategi som årsak til nederlaget. De foretrekker å gjøre oppgaver som er innenfor egen komfortsone, da utfordrende oppgaver krever høy innsats. For å beskytte selvet vil en gjerne ikke gjøre denne innsatsen. Kostnadene ved å gjøre sitt beste og likevel risikere å mislykkes oppleves som for høye – et potensielt nederlag attribueres til egne, medfødte evner – og det er tungt å svelge. Denne nærmest psykologiske barrieren kan derfor hemme både motivasjon så vel som læring (Lin-Siegler et al., 2016).

Oppgaver på et tilpassa nivå er ifølge Dweck (1986) gjerne de beste for å gjøre nytte av og utvikle sine evner, og i det følgende vil jeg presentere teori om hvordan en kan utfordre og støtte den lærende.

### 2.3 Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen

Vygotskys (1962) syn på andrespråklæring baserer seg på at det er viktig med et utvikla morsmål slik at en kan overføre kunnskap fra morsmål til målspråk og sammenligne de to. Videre mener han at ved andrespråklæring så lærer en språklige element i en annen rekkefølge enn ved morsmål. Dette medfører at en tilegner seg de mer komplekse aspektene før de primitive, altså at en får et bevisst forhold til grammatikk, fonetikk og syntaks før en er i stand til å føre spontan, flytende samtale (Vygotsky, 1962). For Vygotsky (1997) er det historiske aspektet ved utvikling viktig. Han framhever at individet må forstås på bakgrunn av ens forhistorie og den framtida en er i ferd med å utvikle seg inn i. Karakteristisk for utvikling er samspillet mellom modning, miljøet og kulturen en lever i. Utvikling og tenkning bunner i sosial aktivitet, et samspill mellom individ og miljø, og derfor er sosial aktivitet en forutsetning for utvikling og læring. Fra å gjøre ting sammen med andre, kan en bevege seg mot et punkt der en kan gjøre ting alene (Vygotsky, 1997). Individets viktigste redskap er derfor språket, og primært tale, som er byggestein for tenkning - og slik kan erfaringer internaliseres som tenkning. Tenkning og språk er derfor svært sammenknyttet, og grunnleggende for læring blir derfor at en får ta del i en rekke språklige aktiviteter som eksempelvis dialog. Språket brukes ikke bare i sosiale sammenhenger, men også introspektivt. Det er da snakk om en taus, indre, kompakt tale som grunnlag for selvstendig tenking, og denne kan føre til selvrefleksjon og økt bevissthet. Videre er den indre talen en forutsetning for å utvikle skriftspråk (Vygotsky, 1962).

Et sentralt aspekt ved Vygotskys teori er den proksimale utviklingssonen. Den defineres som ”avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået slik det kan konstateres ved individuell problemløsning, og nivået for den potensielle utviklinga slik det kan konstateres ut fra problemløsning med veiledning fra voksne eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende” (Vygotsky, 1978:82, her sitert etter Illeris, 2012:82). Dette signaliserer et vekstpotensial, og kan knyttes til Vygotskys fokus på framtida. Utfordringa er at den som skal innta den medierende posisjonen, er i stand til å forstå den eller de andres nivå og tilpasse seg slik at det ikke blir for enkelt eller for vanskelig, eller sagt med andre ord, havner utenfor den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1998). En bør forklare, være spørrende og be den lærende gi forklaringer, slik at vedkommende i tur kan klare å gjøre dette selv når han eller hun arbeider alene. Følgelig er målet når en jobber i den proksimale utviklingssonen å skape bevissthet rundt den høyere kognitive prosessen som følger av samhandlinga, slik at en på sikt blir selvregulert og kan automatisere prestasjonen etter å ha imitert den mange ganger (Vygotsky, 1987). Når den lærende klarer å utføre oppgaven alene, er det aktuelle utviklingsnivået høyere, og følgelig er den proksimale utviklingssonen forskjøvet. Dermed er den lærende sin proksimale utviklingssone stadig i forandring ettersom vedkommende tilegner seg kunnskap og utvikler seg, og den som inntar den

medierende posisjonen må kontinuerlig tilpasse seg den lærende sin framgang (Vygotsky, 1978). For deltakere på introduksjonsprogrammet mener jeg at det i tillegg til å tilpasse nivået på en oppgave innenfor den proksimale utviklingssonen, også kan være snakk om å tilpasse dialogen til en språklig proksimal utviklingszone, noe som kan gi en dobbel utfordring for begge parter. Videre er det ifølge Sølvsberg og Rismark (2008) slik at språk og kultur er tett knyttet sammen og at kulturell bakgrunn kan påvirke kommunikasjon og tolkning av den. Selv om kommunikasjon er et samspill mellom ulike parter og beskjeder ikke kan overføres, men konstrueres mellom partene (Bakhtin, 1987), kan det tenkes at barrierer oppstår i større grad når språklige og kulturelle forskjeller er til stede. Følgelig kan en implikasjon være at en viss kulturell kompetanse behøves for å kunne være en god mediator for deltakerne.

## **2.4 Scaffolding**

Wood, Bruner og Ross (1976) bruker begrepet scaffolding, stillasbygging, om prosessen der en ekspert hjelper en novise. Stillasbygging kan forgå på ulike arenaer. Nielsen (2008) peker på hvordan scaffolding kan foregå i opplæring på arbeidsplasser ved at noviser inviteres inn i praksisfellesskapet og får støtte av eksperter slik at novisenes forutsetninger for og muligheter til å delta i fellesskapet bedres. Ifølge Wood (et al., 1976) kontrollerer eksperten de elementene ved oppgaven som er for vanskelige for novisen, slik at novisen kan fokusere på det som er innen vedkommendes kapasitet eller evner. Dette strider i noen grad mot Vygotskys proksimale utviklingszone, da han ville at oppgaver skulle være innenfor rekkevidde og kunne løses i samhandling og ved hjelp av imitasjon (Gredler & Shields, 2008). Ifølge Rogoff (1990) er stillasbruk mer effektivt en til en eller i mindre grupper, da det blir lettere å justere grad av støtte til den enkelte. Grad av støtte bør tilpasses novisens kompetanse og etter hvert reduseres slik at novisen tar kontroll og er i stand til å internalisere prosessen (Rogoff, 1990). Dette kommer også fram i Wood (et al., 1976) der det framheves at novisen ikke bare etter stillasbruk skal være i stand til å løse den aktuelle oppgaven, men også klare å abstrahere prosessen ved oppgaveløsninga. Det antas videre at ved å ta i bruk stillasbygging, vil en novise kunne være i stand til å utvikle kompetansen som behøves for å løse oppgavene alene langt raskere enn om en hadde jobbet på egen hånd hele tiden (Wood et al., 1976).

Langer og Applebee (1986) peker på fem kjennetegn og egenskaper ved effektiv stillasbygging. Disse er "ownership, appropriateness, structure, collaboration og transfer of control". "Ownership" referer til at oppgaver skal ha et klart formål og at den lærende er involvert i prosessen. "Appropriateness" går ut på at oppgaven skal være passende for den lærende sitt nivå med bruk av stillasbygging. Begrepet "structure" innebærer å strukturere oppgaven slik at studenten kan veiledes

gjennom den i stadier ved å ta i bruk forskjellige fasiliteringsverktøy som eksempelvis modellering og ulike spørrende aktiviteter. ”Collaboration” impliserer at ekspertene samarbeider med heller enn å evaluere den lærende, og bygger videre på vedkommendes oppnåelser. ”Internalization” er prosessen der støttestillas gradvis trekkes tilbake fordi den lærende beveger seg fra å ha behov for assistanse til å mestre oppgaven, altså internaliserer den (Langer & Applebee, 1986). Skaalvik og Skaalvik (2007) skiller mellom faglig støtte og emosjonell støtte. Ifølge dem kan den faglige støtten gradvis minskes og flyttes til andre oppgaver når den lærende begynner å mestre oppgaven. Derimot bør den emosjonelle støtten opprettholdes, noen ganger økes, fordi når den faglige støtten avtar, er det den lærende sin tiltro til egne evner som i stor grad avgjør om oppgaven mestres eller ikke. Emosjonell støtte innebærer å gi oppmuntringer, belyse framgang, hjelpe den lærende til å tro på egne evner og opprettholde innsats, noe som også Dweck (1986) omtaler som måter å orientere den lærende mot et vekstorientert tankesett. Når den lærende opplever at oppgaven mestres, kan den emosjonelle støtten i likhet med den faglige støtten flyttes til en ny oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Zhao og Orey (1999, i Lipscomb, Swanson & West, 2004) presenterer seks generelle element ved bruk av stillasbygging i undervisning. Å dele *et felles mål* er det første elementet. Selv om læreren er den som setter mål, bør den lærende sine interesser også inkluderes i et forsøk på å skape intersubjektivitet for læringsaktiviteten. Ved å involvere den lærende kan en øke indre motivasjon og lysten til å mestre oppgaven. For det andre bør stillasbygginga ha en *helhetlig tilnærming* til læring av oppgaven. Dermed skal ikke fokuset være på delferdigheter uten at det blir satt i sammenheng med den større helheten. Når behov for *hjelp eller støtte* oppstår, bør det gis *raskt* for å unngå frustrasjon, hjelpe den lærende å holde fokus og drive læringsprosessen framover. Hvis en lykkes med dette, kan en øke den lærende sin motivasjon og mestringstro. Videre refererer ”*Intention assisting*” til å vurdere om den lærende trenger hjelp til å finne en annen strategi for mer effektivt å kunne løse oppgaven. *Optimalt nivå på hjelp* handler om å forstå nivået til den lærende og tilpasse støtten som gis slik at de lærende blir utfordret passelig. Den lærende bør få bidra med det han eller hun kan og kun få hjelp med det som er for vanskelig. Det sjettede elementet er ”*Conveying an expert model*” som omhandler å gi et eksempel eller en demonstrasjon på hvordan en kan utføre oppgaven (Zhao & Orey, 1999 i Lipscomb et al., 2004).

## **2.5 Læringsarenaer for voksnes læring**

Det finnes en rekke steder læring kan foregå, og disse stedene kan spille sammen og forsterke hverandre (Merriam et al., 2007). De mest aktuelle arenaene der flyktninger på introduksjonsprogrammet kan lære norsk, er på voksenopplæringscentre, språk- eller arbeidspraksis

og ulike arenaer på fritida. Ulike forskere bruker ulike navn og gjør ulike inndelinger av læringsarenaer. I det følgende vil jeg forholde meg til Merriam (et al., 2007) sin klassifisering som er henholdsvis formelle, ikke-formelle og uformelle læringsarenaer.

*Formelle læringsarenaer* er skole og utdanningssystemet, og det er gjerne dette folk tenker på når de blir spurt om hvor de lærer. Ved formell læring må det foreligge et pensum, og når en består, får en et vitnemål og en formell kompetanse (Merriam et al., 2007). Når flyktninger går på norskopplæring i forbindelse med introduksjonsprogrammet, er dette etter definisjonen en formell læringsarena, da de følger en læreplan, får deltakerbevis og skal ta avsluttende norskprøver som gir et kompetansebevis. Samtidig foregår mye læring utenfor det formelle skole- og utdanningssystemet. *Ikke formell-læring* er ifølge Merriam (et al., 2007) organiserte læringsaktiviteter, men i kontrast til formell læring munner det ikke ut i et vitnemål og formell kompetanse. Tilbudene er gjerne lokale, kortvarige, frivillige og uten opptakskrav. I likhet med formell læring, er det ofte et pensum og noen som har ansvar for tilrettelegging som eksempelvis en instruktør eller fasilitator, uten at det er en lærer i tradisjonell forstand (Merriam et al., 2007). Dette kan knyttes til språk- eller arbeidspraksis som er et vanlig tiltak som en del av introduksjonsprogrammet. Brennan (1997) deler ikke-formell læring inn i tre undertyper der en ser på ikke-formell læring som komplementerende, supplerende eller et alternativ til formell utdanning.

Norge har tradisjonelt hatt en "train then place" tilnærming til kvalifisering for arbeidsliv (Spjelkavik, Frøyland & Skardhamar, 2003). I kommunal voksenopplæring for flyktninger innebærer dette at praksis på en arbeidsplass brukes først og fremst som et supplement når deltakeren har vært i ordinær norskopplæring en stund. Noen studier viser at praksis ikke er fruktbart for språklæring, med mindre det er en god sammenheng mellom de to arenaene (Sandwall, 2013) og at flyktninger selv ser på jobb og nærhet til samfunnet som innfallsporten til å lære målpråket, ikke språket som nøkkelen til arbeid og integrering (Zachrisson, 2014). Næss (2014) tar til orde for en mer integrert, komplementerende tilnærming til skole og praksis i arbeidslivet, og at en i større grad enn i dag bør drive med mer ordinær norskopplæring på praksisplasser og spesialisert, arbeidsretta norskundervisning på skolen. Han argumenterer for økt bruk av norskopplæring på arbeidsplasser fordi der foregår autentisk kommunikasjon med repetitive dialoger, en kan utvikle fagspråk og en har mulighet til å gå fra det enkle til det mer komplekse både med tanke på språk, arbeidsoppgaver og ansvar (Næss, 2014). Dette perspektivet støttes også av Kompetanse Norge, der direktøren, Gina Lund, har uttalt "(...) vi vet, at norsk læres mye bedre på en arbeidsplass enn i et klasserom" (Valum, 2015:15).



*Uformell læring* er det som foregår utenfor formelle og ikke-formelle arenaer, og kalles gjerne hverdagslæring. Denne typen læring er ikke tilrettelagt eller organisert og det er ikke noe pensum eller instruktører (Merriam et al., 2007). For flyktninger kan aktuelle uformelle arenaer være alt fra kafebesøk, trening, treff i regi av frivillige organisasjoner og andre steder utenfor skole, praksisplass og eventuelt jobb. Schugurensky (2000) skiller mellom tre typer uformell læring; selvstyrt, utilsiktet og taus læring. Selvstyrt læring gjøres med hensikt og en er bevisst på at en lærer noe mens det pågår. Utilsiktet læring skjer tilfeldig, og en er i likhet med selvstyrt læring klar over at en lærer noe. Taus læring foregår uten intensjon, og en er heller ikke klar over at en lærer noe mens det pågår, men en kan innse dette på et senere tidspunkt (Schugurensky, 2000). Uformell læring er den mest utbredte formen for læring for voksne, men mange er ikke bevisste at læring kan foregå på slike arenaer. Ved å bevisstgjøre voksne på dette, kan en endre deres syn på seg selv og åpne nye muligheter for læring (Merriam et al., 2007). Ifølge Thorshaug og Svendsen (2014) opplever mange flyktninger at de har få muligheter til å bruke norsk på andre arenaer enn skolen og det ligger ei utfordring i å bevisstgjøre dem på mulighetene de har slik at de bruker språket mer på de øvrige arenaene.

## **2.6 Situert læring og praksisfellesskap**

I forbindelse med ikke-formelle og uformelle læringsarenaer, men især førstnevnte, er det naturlig å ta opp situert læring og praksisfellesskap da læring i språk- eller arbeidspraksis kan ta følgende karakter. Ifølge Bjørnåvold (2000) karakteriseres ikke-formell læring av kontekstualisert tilegnelse av kunnskap. I denne sammenheng kan kunnskapen være taus, noe Polanyi (1967) definerer som å ikke kunne verbalisere alt en kan, eller at en ikke har et bevisst forhold til den. Læringas kontekstuelle karakter i situert læring kjennetegnes av at læring foregår og er integrert i en sosial kontekst prega av interaksjon og samarbeid, ved deltakelse i praksisfellesskap, også kjent som "communities of practice" (Lave & Wenger, 1991; 2003). Ifølge dette teoretiske ståstedet er ikke læring overføring av abstrakt og dekontekstualisert kunnskap fra et individ til et annet eller fra en situasjon til en annen. Læring sees imidlertid på som en prosess i kontekst og bundet til kontekst, uavhengig av om målet med aktiviteten er læring eller ikke. Situert læring handler om at deltakeren er aktiv og engasjert i fellesskapet og bruker hverandres ideer og erfaringer for å lære å utvikle evner. I så måte blir læringa et produkt av den sosiale erfaringa, da kunnskap konstrueres i fellesskap. Dette betyr at der erfaringer gjøres, er det muligheter for å lære, noe som skiller seg fra tradisjonelle, formelle læringsarenaer, for eksempel klasserommet. Deltakelse kan påvirke individets identitet da en vil innrette egne handlinger til den sosiale konteksten en er i, og forventninger fra andre vil i bevisst eller ubevisst grad kunne påvirke individet (Lave & Wenger, 1991; 2003). For flyktningers del kan det også være snakk om å forstå sosiale og kulturelle

dimensjoner i fellesskapet som kan skille seg fra de koder de er vant med fra hjemlandet (Rismark & Sitter, 2003).

Situert læring betegner en nykommer i praksisfellesskapet som en legitim perifer deltaker, og sentralt for dette er nykommerens utvikling fra novise til ekspert (Lave & Wenger, 1991; 2003). Innledningsvis blir gjerne nykommeren satt til observasjon, enkle oppgaver og øving, slik at det er minimale sjanser for å gjøre feil. Deltakelse preges av forhandling og reforhandling, noe som fordrer at forståelse og erfaring samspiller. Gradvis vil den økte forståelsen for og erfaringa med hvordan fellesskapet jobber, åpne for økt deltakelse og ansvar så en stiger i gradene og med tiden blir mester. Dermed er kunnskap knyttet til praksisfellesskapet som helhet, ikke det enkelt medlem, og en kan snakke om en gjensidig avhengig relasjon til praksisfellesskapet. Følgelig er tilgang på sosiale relasjoner og samspillet mellom menneskene i fellesskapet fundamentalt for deltakelse og læring (Lave & Wenger, 1991; 2003).

#### 2.6.1 Co-participation: tilrettelegging for og initiativ fra nykommeren i et praksisfellesskap

Læringsmiljø kan ha forskjellige typer kvaliteter. Ifølge Billett (2011) er det en dualitet mellom hva praksisfellesskap kan tilby i form av hvilken grad praksisfellesskapet inviterer deltakerne inn og i hvilken grad nykommere selv involverer seg. Han bruker begrepet ”co-participation” for å beskrive dynamikken mellom ”affordances” og ”individual engagement”. ”Affordances” referer til i hvor stor grad nykommere blir inkludert i fellesskapet og får tilgang til å lære. Det kan være snakk om eksempelvis strukturert støtte eller veiledning (Billett, 2002; 2011). Hvis nykommeren blir tatt inn i varmen, er periferitet en kvalifiserende posisjon da det er starten på veien mot å bli en mester og en sterk motivator. En opplever mål for læring og blir motivert av og engasjert i prosessen, og framgang og stigende deltakelse vil kunne gi en økende identitetsfølelse som mester. Identitet og medlemskap i praksisfellesskapet er derfor knytta til motivasjon (Lave & Wenger, 1991; 2003). Det vil hele tiden være snakk om forhandlinger om deltakelse, og maktstrukturer eller hierarki kan påvirke muligheten til inkludering (Billett, 2011). Lave og Wenger (1991) diskuterer at mulige gnisninger kan oppstå mellom mestre og nykommere, da det kan være truende med nye deltakere som på sikt potensielt kan skvise ut mesterne. Blir en hindra i å delta fullt, er den perifere rollen diskvalifiserende (Lave & Wenger, 1991; 2003). Nykommere som blir begrensa eller nekta invitasjon, tilgang og støtte får innsnevrede læringsmuligheter sammenlignet med dem som blir inkludert og mottar støtte (Billett, 2011). Slik kan en oppleve makt eller avmakt (Lave & Wenger, 1991; 2003). Wenger (1998) omtaler dette som en legitim marginal posisjon der nykommeren ikke har samme mulighet til å lære fordi en har begrensa tilgang til praksisfellesskapets eksperter, kunnskap og praksis.

”Affordances” er i gjensidig avhengighet med ”individual engagement” som refererer til hvordan nykommere velger å engasjere seg i det som blir tilbudt dem. Forhold som kan påvirke nykommerens vilje til å delta er deres verdier, holdninger og sosiokulturelle bakgrunn. Nykommere kan utøve ”agency” og velge hvordan de forholder seg til det som blir ”afforded” (Billett, 2002). Ifølge Pedersen (2007) kreves det en viss drivkraft hos den lærende for å utøve ”agency” og ta ansvar for og investere i egen læring. Det er også slik at nykommeren kan velge å delta fullt i noen situasjoner, men være nølende i andre. Derfor er ikke deltakelse i et praksisfellesskap en ensretta prosess der nykommeren automatisk blir en del av kulturen og kopierer dens praksis (Billett, 2011). Begrepet ”co-participation” brukes for å beskrive den gjensidige dynamikken i samhandlinga mellom praksisfellesskapet og nykommeren, og egenskapene ved dette er av stor betydning for nykommerens utvikling fra perifer til full deltakelse i praksisfellesskapet (Billett, 2002).



### **3. METODISK TILNÆRMING**

Gjennom denne studien ønsker jeg å få innsyn i flyktninger på introduksjonsprogrammet sin opplevelse av egen språklæring, da jeg mener det kan være et viktig bidrag for å kaste lys over aspekter som deres læringsprosess, motivasjon og språkutvikling. Valg av problemstillinger legger ifølge Ringdal (2013) føringer for hvilken forskningsmetode som er mest hensiktsmessig å bruke. For å forsøke å få en forståelse for flyktningenes subjektivitet har jeg valgt å bruke Q-metode, heretter kun referert til som Q, i denne studien. Først vil jeg kort beskrive Q sin vitenskapelige forankring og særpreg. Deretter vil jeg begrunne valg av metode og redegjøre for forskningsprosessen. Avslutningsvis vil jeg diskutere kvalitetskriterier og forskerrollen.

#### **3.1 Q sin vitenskapelige forankring**

De to tradisjonelle og mest utbredte metodene i forskning er kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i det subjektive og har som mål å gi rike beskrivelser basert på informantenes opplevelser. Den brukes for å finne forklaringer og har en fortolkende tilnærming. Kvantitativ metode brukes på målbare fenomener og søker objektive beskrivelser. Den brukes for å finne sannheter og søker ikke å forklare eller tolke (Sohlberg & Sohlberg, 2009). *Q* er en vitenskapsfilosofisk retning som ble utviklet av William Stephenson og den ble først introdusert i 1935 (Watts & Stenner, 2012). *Q* er både et konseptuelt rammeverk, en teknikk for å samle inn data og en analysemetode for å utforske subjektivitet (Brown & Good, 2010). Ifølge Brown (1980) inneholder den elementer fra begge de tradisjonelle forskningstradisjonene. Videre kan *Q* ses på som en bro mellom dem (Sell & Brown, 1984), men også et alternativ til dem (Ellingsen, 2010).

#### **3.2 Q sitt særpreg**

Begrepet subjektivitet står sentralt i *Q*. Det er atferd som ikke kan observeres fordi det er en indre erfaring, men subjektivitet kan kommuniseres (Stephenson, 1953). Videre tilføyer Brown (1972) at om den enkeltes subjektivitet skal synliggjøres, må vedkommende settes i sentrum. Formålet med en *Q*-metodologisk studie er nettopp å få fram deltakeres subjektive synspunkter. Metoden benyttes for at forskeren skal forsøke å forstå deltakeres subjektivitet basert på deres syn, opplevelser, holdninger, meninger, følelser, verdier og erfaringer, og er derfor ikke en objektiv utenfravurdering (Thorsen & Allgood, 2010). Dette forsterkes ytterligere ved at deltakerne anses som eksperter på sin egen subjektivitet (Brown, 1980). Subjektivitet kommer fram gjennom hvordan deltakere på bakgrunn av egne meninger og holdninger velger å rangere verdiladede utsagn i en sorteringsmatrise etter en gitt instruksjonsbetingelse. Så måles korrelasjon mellom deltakernes sorteringer. Dette gir grunnlag for en faktoranalyse som finner underliggende mønstre og oppdager

likheter og ulikheter i subjektive syn, før faktorene blir tolket og forsøkt forstått slik at deres mening kommer fram (Allgood, 1997). Videre er metoden egnet for at deltakerne selv kan oppdage og avdekke ting om seg selv. Kunnskap som var implisitt kan bli gjort eksplisitt, noe som kan føre til økt selvinnsett ved at ting som har vært skjult blir synlig. Likevel er målet å oppdage ting som de er, ikke å prøve å fremme endring (Allgood, 1997; Allgood & Kvalsund, 2010).

Abduksjon er også et viktig aspekt i Q. Det handler om å oppdage mønstre av mening i kommunikasjonsuniverset gjennom faktorene som trer fram etter en Q-sortering og den påfølgende tolkninga (Thorsen & Allgood, 2010). Det er ifølge Kvalsund (2005) og Watts og Stenner (2012) en form for logikk som starter med at en oppdager noe uventet og forsøker å danne nye syn, og derfor betegnes Q som abduktiv framfor hypotetisk-deduktiv. Følgelig er ikke formålet å predikere, teste ut eksisterende teorier eller hypoteser, men å finne ut noe nytt og heller skape hypoteser (Allgood, 1997). Dette får følger for forskeren som for å oppdage noe nytt, må være i stand til å innta en åpen holdning og være bevisst på, samt begrense, egen førforståelse som kan påvirke studien (Ellingsen, 2010).

### **3.3 Begrunnelse for valg av metode**

Østby (2011) fraråder å betrakte minoriteter som en homogen gruppe og lage skiller mellom "oss" og "dem". Bak denne dikotomien foreligger ofte et underliggende hierarki, og det er mer produktivt å rette fokus mot de enkeltes individualitet. Dette kan gi et mer nyansert bilde og fortolkning, fordi forståelsesrammer påvirker fortolkningsrammer. Derfor bør en være bevisst og reflektert med tanke på egne holdninger og verdier (Østby, 2011). Smith (2001) belyser dette ved å si at deltakerne i Q ikke blir målt av forskeren, men måler seg selv. Q kan derfor ses på som en demokratisk forskningsmetode fordi deltakerne og deres opplevelser er i fokus, og de driver primært fram prosessen selv (Eden, Donaldson & Walker, 2005). Siden jeg selv har jobbet som lærer på introduksjonsprogrammet, var jeg klar over at jeg hadde en førforståelse (se "forskerrollen" på slutten av kapitlet), og ved å ta i bruk Q håpet jeg å kunne minimere effekten av denne. Taylor, Delprato og Knapp (1994) påpeker hvordan forskere som benytter Q kommer med få begrensninger eller føringer utover instruksjonsbetingelsene og valg av utsagn. Videre er utsagn i Q-studier basert på kommunikasjonsuniverset som gjerne er generert av målgruppen selv, og faktorene kommer fra deltakernes sorteringer. Dette er med på å gi deltakerne en aktiv, sentral rolle hvor subjektivitet kommer i forgrunnen (Corr, 2006; Ellingsen, Størksen & Stephens, 2010). I denne studien var nettopp ønsket å gi flyktingene en stemme der de i stedet for å bli forsket *på*, fikk spille en mer aktiv rolle.

Når en forsker på grupper det kan være vanskelig å studere på grunn av språk- eller kommunikasjonsvansker, bør en søke etter metoder som ikke kun baserer seg på tale. Dette innebærer at forskere må velge metoder som er inkluderende for å motvirke at grupper blir utelatt eller kun objekt, ikke subjekt (Ellingsen et al., 2010). Ifølge Brown (1993) er Q tidligere brukt i forskning der flyktninger har vært deltakere og Q er en velegnet metode å bruke når en forsker på marginaliserte grupper (Brown, 2006). Videre har fotografi og illustrasjoner vært brukt i en rekke Q-studier for å lette kommunikasjon, eksempelvis: Stephenson (1980), Taylor et al., (1994) og Ellingsen (2010), men da primært med barn som informanter. Jeg valgte å erstatte skriftlige utsagn med fotografi, hvorav noen hadde stikkord eller korte setninger påtrykt, for å inkludere og tilrettelegge for flest mulig deltakere.

Jeg kunne også brukt kvalitativ metode for å besvare studiens problemstilling, men denne metoden stiller høye krav til språklige evner (Størksen & Thorsen, 2010), så jeg ville sannsynligvis måtte ha benyttet meg av tolk. Da ville mye av studiens kvalitet hvilt på tolkens språklige evner, rolleforståelse og profesjonalitet (Jareg & Pettersen, 2006; Nilsen, 2011), og jeg måtte ha vært villig til å akseptere at tolken i ukjent grad ville kunne komme til å påvirke studien fordi vedkommende ville ha vært med i prosessen med å generere data (Williamson et al., 2011). Med Q mente jeg dermed å ha funnet den best egnede metoden til få fram flyktningenes perspektiv og svare på problemstillinga mi. Videre så jeg at jeg ville kunne ha flere forskningsdeltakere om jeg benytta meg av Q framfor kvalitativ metode med eksempelvis intervju. Jeg ønsket å ha et variert utvalg av flyktninger med tanke på faktorer som kjønn, spor (utdanningsbakgrunn), tid i introduksjonsprogrammet og opprinnelsesland, og derfor var det en styrke at jeg ved bruk av Q kunne få til dette innenfor rammene av en masteroppgave.

### **3.4 Forskningsprosessen**

Van Exel og de Graaf (2005:4) skisserer fem steg i en Q-studie og jeg benytter meg av Thorsen og Allgoods (2010) oversettelser av deres fagtermer. Prosessen består av å definere kommunikasjonsuniverset, utvikle Q-utvalget, velge P-utvalget, gjennomføre Q-sorteringene og til slutt analysere og tolke. I kommende avsnitt vil jeg redegjøre for hvert av disse stegene i denne studien.

#### 3.4.1 Definere kommunikasjonsuniverset

Kommunikasjonsuniverset består av all tenkelig kommunikasjon rundt et tema og det kan bestå av alle typer stimuli som kan formidles (Brown, 1993; Smith, 2001; Thorsen & Allgood, 2010). Dette

kan innhentes fra ulike kilder som ”(...) intervju, media, faglitteratur og hverdagssamtaler osv.” (Størksen & Thorsen, 2010, s. 86), og ifølge Brown (1993) er førstnevnte den mest brukte måten. Fordelen med å innhente utsagn fra slike kilder er at forskerens eventuelle forutinntatthet minskes (Corr, 2006). Når en skal benytte seg av intervju, bør en ifølge Ellingsen (et al., 2010) ikke ha en for rigid intervjuguide, men heller innta en åpen tilnærming for å få nok bredde og få med seg alle nyansene. Jeg prøvde å gå inn i intervjusituasjonen med et åpent sinn og stille åpne spørsmål, oppfølgingsspørsmål og be om utdypninger i stedet for å gjøre egne slutninger og antakelser, noe som ifølge Thagaard (2013) er noen av kriteriene for et godt intervju.

Kommunikasjonsuniverset for denne studien er basert på intervju med åtte flyktninger, hvorav seks er på introduksjonsprogrammet nå og to er ferdige, og en tidligere kollega som har vært lærer på introduksjonsprogrammet i en årrekke. Under disse innledende intervjuene med deltakerne noterte jeg underveis, men i etterkant ser jeg at det kunne ha vært en styrke å ha brukt opptak slik at jeg eksempelvis hadde hatt flere direkte sitater og helt nøyaktige beskrivelser. Derfor benyttet jeg meg av opptak under lærerintervjuet. Under intervjuene viste det seg at ikke alle hadde et like reflektert forhold til egen læring, og dette kan ha gjort det vanskelig for dem å uttrykke seg. Denne opplevelsen forsterka følelsen av at Q var den best egnede metoden for denne studien, da jeg gjennom intervju alene antageligvis ville fått problemer med å få generert nok datamateriale.

#### 3.4.2 Q-utvalget og design

Q-utvalget er utsagnene deltakerne skal sortere. Et godt Q-utvalg kjennetegnes av at det består av et bredt og balansert utvalg av utsagn som er relatert til forskningsspørsmålet og er en representasjon av det identifiserte kommunikasjonsuniverset, samt tilpassa deltakerne (Rogers, 1995; Thorsen & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). At det skal være bredt, refererer til at så mange meninger som mulig skal komme fram og da bør repetisjon og overlapping unngås. En kan derfor delvis veksle mellom ulike poler slik at divergerende syn representeres (Rogers, 1995; Watts & Stenner, 2012). I midlertid bør en unngå for ekstreme ytterpunkt, da dette kan føre til veldig like sorteringer fordi en nærmest kan forvente hvordan deltakerne vil sortere og mange av utsagnene blir derfor ikke konkurransedyktige (Donner, 2001). Q-utvalgets balanse reflekteres i dets upartiske natur med fravær av ensrettede verdiladede utsagn. Når prinsippene om bredde og balanse følges, opplever deltakerne at de igjennom sin sortering kan belyse sine meninger omkring spørsmålet i instruksjonsbetingelsen uten å kjenne seg begrenset av Q-utvalget (Watts & Stenner, 2012).

Når en utformer Q-utvalget strukturerer en gjerne temaene som kom fram i kommunikasjonsuniverset (Watts & Stenner, 2012). Temaene i denne studien var i utgangspunktet



ikke forhåndsdefinerte, men vokste fram fra kommunikasjonsuniverset og strukturingsprosessen. For å prøve å motvirke et skjevt og ubalansert utvalg, valgte jeg å benytte meg av Fishers balanserte blokkdesign, noe som ifølge Stephenson (1953; Kvalsund & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012) kan gi en mer systematisk, helhetlig tilnærming og bedre struktur som balanserer ulike synspunkt. Bruk av Fishers balanserte blokkdesign gjorde det mer håndterlig å utarbeide designet og letta arbeidet med å balansere utsagnene i denne studien.

**Tabell 3.1: Studiens design**

Effekt	Nivå	Celler
Organiseringsmåte	a) alene, b) par/gruppe	2
Grad av tilrettelegging	c) egen innsats, d) andre tilrettelegger	2
Arena	e) skole, f) praksisplass, g) hjem/fritid	3

De tre effektene var organiseringsmåte, grad av tilrettelegging og arena. De inkluderes i alle utsagn gjennom en celle der hvert nivå kombineres vertikalt (ace, acf, acg, ade, adf, adg, bce, bcf, bcg, bde, bdf, bdg). Nivåene for effektene er i mitt design 2x2x3 som blir 12 celler. Etter nøye avveielse valgte jeg å bruke 3 utsagn innenfor hver celle som gir 36 utsagn totalt (vedlegg 1) som ble gitt et tilfeldig nummer fra 1-36. Dette ble gjort for at personutvalget ikke skulle kunne oppdage noen systematikk i utsagnene og la seg påvirke av dette (Brown, 1980; Kvalsund & Allgood, 2010). Vurderinga om antall utsagn ble gjort basert på hvor mye jeg antok P-utvalget kunne håndtere. Ved å ha litt færre utsagn enn det som ofte brukes, prøvde jeg å følge Watts og Stenners (2012) anbefaling om å gi utsagn et litt bredere semantisk innhold for å få bedre dekning av emnet. Ifølge Kvalsund og Allgood (2010) skal utsagn innenfor samme celle preges av en viss homogenitet, men de må ha nyanseforskjeller og dette kan avdekke den enkelte sorterers grad av konsistens, mens utsagn mellom celler skal preges av en større grad av heterogenitet.

Som tidligere nevnt valgte jeg å bruke fotografi. Da det forelå lite materiale som kunne brukes og jeg måtte ha innhentet tillatelse for å bruke bilder med opphavsrett, valgte jeg å forespørre noen venner og studenter på campus og fotografere selv. På grunnlag av utsagnene tok jeg 36 fotografier (vedlegg 2) av ulike situasjoner for å prøve å illustrere essensen i hvert utsagn. En liten pilotstudie med fire deltakere og en lærer på introduksjonsprogrammet ble gjort for å kvalitetssikre studien. Her fikk jeg bekreftet at 36 fotografier var mer enn nok. Tilbakemeldinger og erfaringer fra pilotstudien var at ikke alle fotografiene var like enkle å forstå, at noen synes det var utfordrende å relatere fotografiene til seg selv og at utvalget ikke var helt balansert da flere fotografier havnet på pluss. Følgelig gjorde jeg visse justeringer før den endelige datainnsamlinga. Disse innebar å legge til tekst på flere fotografier og utarbeide en PowerPoint med alle fotografiene i numerisk rekkefølge for å lage en felles gjennomgang (mer om dette under gjennomføringa av Q-sorteringa). Videre

fjernet jeg noen utsagn og erstattet dem med andre, da det var noen utsagn alle i pilotstudien uttrykte at de aldri gjorde, noe som førte til at jeg måtte ta noen nye fotografier. I tillegg snudde jeg noen utsagn for å skape bedre balanse i designet.

### 3.4.3 P-utvalget

Personutvalget er de personene som skal delta i undersøkelsen og de bør være representative for den kulturen som kommunikasjonsuniverset er henta fra (Thorsen & Allgood, 2010). I Q-studier er det ikke nødvendig med et høyt antall deltakere, fordi målet ikke er å generalisere funnene til en større populasjon, men å oppdage ulike synspunkter og prøve å forstå dem, samt korrelere personer (Brown, 1980; Smith, 2001; Watts & Stenner, 2012). Jeg tok kontakt med et kommunalt voksenopplæringsssenter og ble satt i kontakt med flyktninger på introduksjonsprogrammet som også hadde arbeids- eller språkpraksis som en del av programmet sitt. Sistnevnte var et krav fordi jeg blant annet ville se på læring på ulike arenaer, og da måtte utvalget ha erfaring med språklæring under utplassering. De satte meg i kontakt med 37 deltakere på spor 1 (lite eller ingen skolegang) og spor 2 (endel skolegang) som gjorde sorteringene gruppevis. I etterkant kontakta jeg en tidligere kollega i en annen kommune og rekrutterte tre spor 3-deltakere (god allmennutdanning, påbegynt eller fullført høyskole- eller universitetsutdanning), og de gjorde sorteringene en og en.

### 3.4.4 Gjennomføringa av Q-sorteringene

Under Q-sorteringene blir P-utvalget presentert for Q-utvalget og sorterer det i en sorteringsmatrise basert på gitte instruksjonsbetingelser (Wolf, 2010). Q-sorteringa representerer derfor P-utvalgets subjektive syn på studiens tema (Kvalsund & Allgood, 2010). Den ferdigutfylte sorteringsmatrisen er deltakerens måling av utsagnene og skal gi et helt bilde på vedkommendes subjektivitet og sikre holistisk eller gestalt kvalitet (Watts & Stenner, 2012). Det er nettopp når Q-sorteringene møter Q-utvalget at mening kan springe fram. Meninga Q-utvalget får for den enkelte er blant annet avhengig av vedkommendes selv-kunnskap (Allgood, 1997).

I starten på hver Q-sortering delte jeg ut et samtykkeskjema (vedlegg 3) og et bakgrunnsinformasjonsskjema (vedlegg 4) der de fylte inn kjønn, alder, hjemland, spor og arbeidserfaring, type praksisplass og tid på introduksjonsprogrammet. Så fikk de instruksjonsbetingelsen (vedlegg 5). Deretter ble deltakerne presentert for en PowerPoint med alle fotografiene slik at de kunne spørre om det var noen av fotografiene som var uklare. Jeg hadde forberedt en liten standardisert forklaring til hvert fotografi, slik at alle som hadde spørsmål fikk samme informasjon. Deltakerne rangerte så fotografiene inn i en tvungen kvasi-normal

sorteringsmatrise (Kvalsund & Allgood, 2010) med tallverdier fra -5 til +5, fra mest ulikt meg til mest likt meg (vedlegg 6). Matrisen hadde færrest felt i ytterkantene og der plasseres utsagn en har de sterkeste meningene om, mens mot sentrum, nullpunktet, plasseres de en har et mer nøytralt forhold til eller som har tvetydigheter (Kvalsund & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). Ifølge Brown (1980) har ytterpunktene høyest psykologisk signifikans, og når en jobber seg innover blir de svakere.

Jeg fulgte anbefalinger, og var til stede under sorteringene (van Exel & de Graaf, 2005), men trakk meg tilbake ved å posisjonere meg på motsatt side av rommet slik at deltakerne fikk være i fred. En del hadde spørsmål og da nærmet jeg meg dem og svarte, før jeg trakk meg tilbake igjen. Det er ifølge Ellingsen (2010) viktig at forskeren ikke svarer på spørsmål på et sånt vis at en tillegger utsagn et meningsinnhold som styrer deltakernes sorteringer. I studiens tilfelle var det mer snakk om påminnelse om hva fotografiet betydde eller språklige oppklaringer, og da spesielt hjelp med de snudde utsagnene som inkluderte ”ikke”.

#### 3.4.5 Analysere

Alles sorteringer danner grunnlaget for faktoranalysen som igjen skal bidra til å tolke subjektivitet og finne ut hvilke meninger som eksisterer i P-utvalget omkring studiens tema (Kvalsund & Allgood, 2010; Watts & Stenner, 2012). Analyseprogrammet PQMethod (Schmolck, 2014) ble brukt til korrelasjon og faktoranalyse. Faktoranalysen starter med å interkorrelere resultatene fra alle Q-sorteringene (Excel & de Graaf, 2005). Den viser likheter og ulikheter mellom de individuelle sorteringene til P-utvalget og sammenligninga gir et holistisk bilde av hver enkelt. Videre blir korrelasjonsmatrisen gjenstand for faktoranalyse som identifiserer hvilke Q-sorteringer som kan grupperes (Watts & Stenner, 2012). En faktor representerer en gruppe som har sortert ganske likt og som derfor deler et syn eller mening om et gitt emne. Følgelig er en faktor et gjennomsnittsbilde av alle Q-sorteringene som tilhører den, og gir et omtrentlig bilde av dem som definerer den (Watts & Stenner, 2012; Kvalsund & Allgood, 2010). Målet er tydelige faktorer fordi de har lav korrelasjon seg i mellom, noe som tyder på at det eksisterer relativt tydelige synspunkter (Kvalsund & Allgood, 2010).

Jeg brukte ”Principal components factor analysis” siden den ifølge (Brown, 1980) betraktes som den rådende analysemetoden i statistikk og fordi den gir en presis matematisk løsning. Analysen viste først åtte uroterte faktorer. En roterer gjerne faktorene for å beholde så mye av variansen som mulig. Jeg gjorde en ”Varimaxrotasjon” for henholdsvis åtte til tre faktorer. Forskeren må på bakgrunn av data gitt av analyseprogrammet vurdere hvilken faktorløsning som er hensiktsmessig.

Jeg endte opp med en fem-faktorløsning (vedlegg 7). En fire-faktorløsning ble vurdert, men det medførte at faktor 1 og 2 i fem-faktorløsninga ble blandet. Ved å tvinge disse to faktorene inn i én faktor i et fire-faktorsyn, mistet jeg noen vesentlige forskjeller og faktoren ble mer utvatna. I fem-faktorløsninga korrelerte 28 av 40 deltakere signifikant med en av faktorene (vedlegg 8). Det at en ladning er signifikant betyr ifølge Brown (1980) at sorteringa ligger nært gjennomsnittssorteringa for den respektive faktoren. De resterende 12 sorteringene lader høyt på flere faktorer og er følgelig miksede sorteringer. Om disse inkluderes, øker korrelasjonen og det er i strid mot grunnregelen om ortogonale faktorer. Det er ulikt hvor mange definerende sorteringer det anbefales at en faktor bør ha. Noen mener at fire til seks personer bør definere hver faktor for at den skal være reliabel (Brown, 1980; 1993), andre fem til seks (Smith, 2001), mens Watts & Stenner (2012) oppgir at når tre eller flere lader på en faktor og korrelasjonen ikke er høy mellom de ulike faktorene, er det grunn til å beholde den. Videre forklarte fem-faktorløsninga 56% av variansen, noe som betyr at 56% av kommunikasjonsuniverset blir forklart av de fem faktorene. Ifølge Watts og Stenner (2012) bør en ved valg av faktorløsning se til at den totalt forklarte variansen er høy, og 35-40% regnes som godt. Dess høyere varians, dess mer av studiens meninger og nyanser er fanget opp i faktorløsninga, noe som igjen sier noe om studiens evne til å besvare forskningsspørsmålet.

For å få fram så ortogonale faktorer som mulig, er det ønskelig med lav korrelasjon mellom faktorene fordi dette betyr at det finnes relativt tydelige og ulike meninger (Kvalsund & Allgood, 2010) i de ulike faktorsynene. Ved 36 utsagn og en korrelasjon på +/- 0.43 anses en deltakers sortering å lade signifikant på en faktor (McKeown & Thomas, 2013). Korrelasjon måles på en skala fra +1 til -1, noe som refererer til henholdsvis perfekt positiv og negativ korrelasjon, mens 0 tilsvarer ingen korrelasjon og representerer ulike og uavhengige syn (Brown, 1980). Det framkommer av tabellen under at faktor 1 og 4, 3 og 4, 3 og 5 samt 4 og 5 har en korrelasjon fra 0.4387 til 0.4639. Det signaliserer at faktorsynene vil ha en del til felles, samtidig som de vil ha opplevelser som skiller dem fra hverandre og nyanser som er verdt å utforske. De laveste korrelasjonsskårene, og følgelig de faktorsynene med mest divergerende syn, befinner seg mellom faktorsyn 2 og 5, 2 og 4, 2 og 1, og disse er på henholdsvis 0.0299, 0.0614 og 0.0918.

**Tabell 3.2: Korrelasjon mellom faktorsynene**

Faktor	1	2	3	4	5
1	1.0000	-0.0918	0.4084	0.4387	0.3985
2	-0.0918	1.0000	-0.1305	0.0614	0.0299
3	0.4084	-0.1305	1.0000	0.4576	0.4611
4	0.4387	0.0614	0.4576	1.0000	0.4639
5	0.3985	0.0299	0.4611	0.4639	1.0000

### 3.4.6 Tolke

Etter faktoranalysen står tolkning av de identifiserte faktorene for tur og dette starter ifølge Watts og Stenner (2012) med å se helhetlig på mønstrene i faktoroppstillinga. Målet er å avdekke og forstå synspunktene innenfor faktorene og i denne prosessen bør forskeren være bevisst sin førforståelse og heller fremme egen abduktiv rolle (Kvalsund & Meyer, 2005). Den som tolker må prøve å leve seg inn i faktoren og forstå Q-sorterernes synspunkter (Stephenson, 1986). I så måte vil det være snakk om det Giddens (1976) omtaler som dobbel hermeneutikk, der jeg som forsker skal tolke Q-sorterernes allerede fortolkede virkelighet. For å forstå de subjektive opplevelsene og meningene som deltakerne ga uttrykk for, brukte jeg i stor grad fotografiene, ikke de skriftlige utsagnene de var basert på, i tolkningsarbeidet.

Sentralt i tolkninga er faktorskårene (Thorsen & Allgood, 2010) som er den gjennomsnittlige skåren de ulike utsagnene er gitt av de respektive faktorene (Størksen & Thorsen, 2010). For å få en holistisk forståelse av en faktor er det nødvendig å se på hele den visuelle konfigurasjonen, ikke bare enkeltutsagn, og dette danner dermed et bakteppe som kan bidra til å utvikle faktorsynet ytterligere (Watts & Stenner, 2012; Brown, 1980). Likevel er det slik at de utsagnene som er plassert i matrisens ytterkanter, er de som antas å ha størst psykologisk signifikans for Q-sortererne, og derfor vektlegges i fortolkningsarbeidet. De utsagnene som ligger nærmere midten av matrisen tillegges mindre betydning av Q-sortererne, men de kan bidra til en helhetlig forståelse som kan styrke tolkninga (Kvalsund & Allgood, 2010). Videre ser en på både diskriminerende (vedlegg 9) og konsensusutsagn, som refererer til henholdsvis utsagn som skiller faktorene fra hverandre fordi de har statistisk ulik verdi i hver faktor (Thorsen & Allgood, 2010), og utsagn som ikke har blitt plassert signifikant forskjellig mellom faktorene (Watts & Stenner, 2012). I følgende kapittel vil studiens fem faktorer bli presentert og tolket slik som skissert her.

### 3.4.7 Postintervju

Tolkinga av faktorene utføres i hovedsak av forskeren selv, og forståelsen er derfor forskerens (Stephenson, 1986). Postintervju benyttes derfor for å få rikere data og dypere forståelse og en spør gjerne om hvorfor deltakeren plasserte bestemte utsagn i ytterkantene av sorteringsmatrisen (Smith, 2001). Jeg ba deltakerne indikere om de ønsket å bli med på postintervju på samtykkeskjemaet, men jeg valgte til slutt å ikke benytte meg av det i hovedsak på grunn av svært varierende erfaringer med tolkene under informasjonsmøtet, men også grunnet tid. Jeg fikk en del tilbakemeldinger under gjennomgangen av PowerPointen og underveis i sorteringene, i hovedsak fra de siste tre deltakerne som gjorde sorteringene enkeltvis og var på spor 3. De hadde språk til å gi rikere tilbakemeldinger, og jeg hadde bedre tid til å skrive både underveis og stille noen spørsmål i etterkant av sorteringa.

Jeg skulle gjerne ha benyttet meg av lydopptak både underveis og avslutningsvis, slik at jeg kunne brukt spørsmål, svar og kommentarer som kvalitative data i tolkningsprosessen (Corr, 2006; Ellingsen et al., 2010). Imidlertid sorterte de fleste gruppevis i et stort rom, noe som ville gitt et rotete lydbilde med mitt tilgjengelige utstyr. I neste kapittel vil en del av det som ble sagt under sorteringene bli presentert, og det vil i hovedsak være basert på uttalelser fra disse tre.

### 3.5 Kvalitetskriterier i forskning

Kvalitet i forskning refererer til nøyaktighet, systematikk, kritisk og etisk tenkning, troverdighet og åpenhet (Thornberg & Fejes, 2009). Den nasjonale forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora har laget generelle og fagspesifikke forskningsetiske retningslinjer, NESH, (2016) som forskere er pliktige å følge (Thagaard, 2013). I det følgende vil jeg gjøre rede for kvalitetsaspektene reliabilitet, validitet, generalisering, etiske overveielser og forskerrollen.

#### 3.5.1 Reliabilitet

Ifølge Smith (2001), er ikke reliabilitet og validitet i Q relevant på samme måte som det er i kvantitativ forskning, da målet i Q er å finne individuelle karakteristikk – ikke hypotesetesting, deduksjon eller generalisering. Reliabilitet kan likevel måles ved å benytte seg av en test-retest-prosedyre for å måle stabilitet på respons (Brown, 1980; van Exel & de Graaf, 2005). Tidligere studier viser at sannsynligheten for å få de samme faktorene når en repliserer en Q-studie er 80% siden den gjennomsnittlige reliabilitetskoeffisient er 0,8 (Brown, 1980). Dette betyr at en deltaker under like forhold, men på ulikt tidspunkt, vil gjøre sorteringer som korrelerer 0.8 med hverandre (Kvalsund, 1998), noe som tyder på relativt stabile faktorer. Thomas og Baas (1992) har gjort ”tandem-studier” med forskjellige utsagn og personutvalg, og faktorene inneholdt svært like synspunkter, noe som kan indikere at subjektive synspunkter avdekket av Q-studier i mange tilfeller er ganske like og begrepet ”reliable schematics” er derfor innført. Videre påvirkes Q-studiers reliabilitet av hvor mange deltakere som lader på en faktor og dess flere deltakere som lader på en faktor, dess høyere sammensatt reliabilitet (Brown, 1980).

**Tabell 3.3: De respektive faktorenes reliabilitet**

<b>Faktor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Antall definerende sorteringer	7	3	6	7	5
Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient	0.800	0.800	0.800	0.800	0.800
Kompositt reliabilitet	0.966	0.923	0.960	0.966	0.952
Standardfeil ved faktorskårene	0.186	0.277	0.200	0.186	0.218

### 3.5.2 Validitet

Subjektivitet refererer til en deltakers meninger, opplevelser eller erfaringer om et tema, og det finnes ikke noe riktig eller galt svar. Det er ingen kriterier en kan måle en deltakers subjektivitet etter, og det er derfor ikke hensiktsmessig å snakke om validitet slik som det gjøres i kvantitativ forskning (Brown, 1980; Smith, 2001; Watts & Stenner, 2012). Ved bruk av Q er validitet knytta til om en har klart å måle subjektivitet på en tilfredsstillende måte (Kvalsund, 1998). Det er flere grep en forsker kan ta for sikre en studies validitet og disse er knytta til kommunikasjonsuniverset, Q-utvalget og sorteringsprosessen (Brown, 1980). Kommunikasjonsuniverset er grunnlaget for Q-utvalget, som igjen er basisen for analysen og tolkninga. Derfor er det essensielt at arbeidet med kommunikasjonsuniverset er grundig (Watts & Stenner, 2012). Jeg brukte Fischers balanserte blokkdesign og hadde en pilotstudie for å forsøke å kvalitetssikre Q-utvalget og styrke studiens validitet. Postintervju ble som tidligere nevnt ikke benytta, men dette kunne ha gitt en dypere forståelse for deltakernes sorteringer (Smith, 2001), noe som kunne ha styrket studiens validitet.

Ifølge Kvalsund (1998) er det viktig at alle sorterer ut fra de samme vilkårene slik at ikke misforståelser skaper et feil bilde av deres subjektivitet. Her kan studiens validitet bli svekket fordi deltakerens subjektivitet ikke kommer fram på riktig måte og følgelig feiltolkes resultatene (Corr, 2006). I denne studien var det også potensielle språkbarrierer. Jeg skrev derfor en veldig enkel instruksjonsbetingelse. Med spor 1-deltakerne hadde jeg tolk, med de øvrige leste og forklarte jeg før jeg ba deltakeren gjenfortelle, for å forsikre meg om at instruksjonen var forstått. Videre ga jeg ettertrykkelig beskjed om at det ikke var noe korrekt svar og at det var viktig at deltakeren sorterte etter sin faktiske opplevelse. Om deltakerne enten bevisst eller ubevisst ikke er tro mot dette, kan det ifølge Brown (1980) true studiens gyldighet. Dette belyses også av Allgood (1997) som trekker fram at det er en fare for at deltakere kan prøve å gi det "riktige" svaret, noe Størksen og Thorsen (2010) omtaler som idealisering. Dette er dog ikke unikt for Q. I en Q-sortering står en også i fare for at deltakere gjør mekaniske valg, særlig om sorteringsprosessen oppfattes som lang og trettende (Corr, 2006). En av grunnene til at jeg valgte å bruke 36 fotografier var for å forsøke å motvirke dette, og etter Q-sorteringene følte jeg at jeg hadde lyktes langt bedre enn under pilotstudien.

Jeg var noe bekymret for at jeg som fotograf skulle påvirke hvordan bildene ble tolket, da visuelt materiale ifølge Denzin (2004) verken er nøytralt eller objektivt, men påvirkes av den som utarbeider det. Videre er det ifølge Rose (2012) slik at bilder ikke har noen iboende mening, men en persons tolkning av visuelt materiale påvirkes av tidligere erfaringer (Østby, 2011), og kulturell bakgrunn kan gi utslag for tolkninga (Rose, 2012). Ifølge Størksen og Thorsen (2010) kan denne ambiguiteten føre til at en oppdager nye oppfatninger. Dette er imidlertid ikke noe som er unikt for

fotografi, for ved bruk av skriftlige utsagn vil det også være snakk om tolkning av budskap og det er ifølge Kvalsund og Allgood (2010) ikke et uttrykt mål i Q å ha konformitet mellom design og faktoranalyse. Brown (1980) framholder at det er nettopp deltakernes subjektive standpunkt som kommer fram på bakgrunn av deres tolkning av utsagn, ikke betydninga forskeren på forhånd har tillagt hvert utsagn. Slik kan en si at en Q-studies gyldighet hviler på forskerens evne til å leve seg inn i faktorsynet og forstå hvordan deltakerne har oppfattet utsagnene og sortert dem. I denne studien har dette blitt gjort med utgangspunkt i hver faktors visuelle uttrykk, faktorskårer, diskriminerende utsagn og kommentarer under selve sorteringen.

### 3.5.3 Generalisering

Med Q kan en gjøre oppdagelser med et relativt lite P-utvalg, men en har ikke mål om å generalisere (Brown, 1980; Watts & Stenner, 2012). Hensikten er å få fram ulike synspunkter blant studiens deltakere om det gitte emne (Smith, 2001). Likevel kan resultatene fra forskningsarbeidet ha overføringsverdi, om ikke i direkte forstand, noe Stake og Trumbull (1982) referer til som naturalistisk generalisering. Dette går ut på at leseren kan trekke paralleller fra studien til egne erfaringer og overføre noe av praksisen i relevante situasjoner. Følgelig kan faktorene fra denne studien være gyldige for andre deltakere på introduksjonsprogrammet sitt syn på egen språklæring, og være relevant for lærere eller andre som jobber med flyktninger i læringsprosesser. Videre kan resultater som kommer fram i en Q-studie generere nye undersøkelser med en annen metodologi (Watts & Stenner, 2012) der det er hensiktsmessig å snakke om generalisering.

### 3.5.4 Ethiske overveielser

Forskere har en rekke etiske og moralske retningslinjer å forholde seg til. Studien er meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD, (vedlegg 10) fordi jeg behandler personopplysninger. Ifølge NESH (2016) skal forskningsprosessen preges av redelighet, ansvarlighet, åpenhet, etterprøvnbarhet og være uavhengig. Videre vektlegges respekt for deltakere, anonymitet, konfidensialitet, menneskeverd, fritt og informert samtykke. For å følge dette, tok jeg først kontakt med et voksenopplæringscenter. Lærerne ønsket å presentere studien for elevene og jeg utarbeidet et enkelt informasjonsskriv (vedlegg 11). Senere ble jeg satt i kontakt med deltakerne som var interesserte i å vite mer om studien. Jeg avholdt et informasjonsmøte hvor jeg ga både muntlig og skriftlig informasjon på norsk om studiens hensikt, hva deltakelse ville innebære og hvordan informasjon ville behandles. Videre hadde jeg tolk på de fleste representerte språk på møtet med spor 1-deltakerne, så majoriteten fikk også informasjon på morsmål. Fordi jeg kun hadde tolk under informasjonsmøtet, benyttet jeg muligheten til å gjennomgå instruksjonsbetingelsen samtidig.



De som ønsket å være med skrev under på et samtykkeskjema der det klart kom fram at det på hvilket som helst tidspunkt var mulig å trekke seg. Hver deltaker fikk en tallkode for å bevare anonymitet. Koblingsnøkkelen mellom deltakere og tallkoder ble oppbevart på en innelåst, kryptert harddisk. Ved prosjektets slutt slettes alle dataene. Alle disse grepene ble gjort for å fremme deltakernes rettigheter og følge opp ansvar og forpliktelser som forsker.

### 3.5.5 Forskerrollen

Ifølge Corr (2006) vil bruk av Q minimere forskerens innflytelse med tanke på forestillinger eller fordommer. Selv om utsagnene i denne studien er basert på intervju med målgruppen, var det jeg som valgte utsagn og fotograferte, samt skrev instruksjonsbetingelse. Videre er det slik at forskeren velger faktorløsning, tolker resultatene og gir faktorene mening, og da blir forskerens subjektivitet trukket inn (Stephenson, 1986; Allgood & Kvalsund, 2010). Dermed representerer masteroppgaven min forståelse av flyktingenes opplevelser omkring språklæring, og dette var jeg bevisst samt prøvde å presentere på et transparent vis for leseren.

Min livserfaring og yrkesvei har vært avgjørende for valg av tema, problemstilling og metode. Det er viktig å vedkjenne seg forskerens rolle i en studie, og hvordan ens forventinger og relasjon til deltakerne kan påvirke studien (Allgood, 1997). Gjennom denne studien har jeg forsket på en gruppe som jeg har jobbet med i over ti år, og naturlig nok bringer denne erfaringa med seg både positive og negative følger. Min generelle kjennskap til flyktinger og mer spesifikt i læringssituasjoner, gjør at jeg lett knytter gode relasjoner og får gode samtaler. Jeg har god innsikt i introduksjonsprogrammet, -loven og forpliktelser og forventninger som følger, noe som er et bakteppe for å forstå læresituasjonen til flyktinger på introduksjonsprogrammet. Videre har jeg første- og andrehåndskunnskap fra læreres perspektiv. I tillegg til disse erfaringene, har teoretisk kunnskap og forskning på andrespråksfeltet skapt grunnlaget for en førforståelse som kan hemme meg fra å se nye perspektiv eller fokusere på det jeg kjenner meg igjen i. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på, slik at førforståelsen min skal farge meg i minst mulig grad.

På grunn av abduksjonsprinsippet i Q, er det ifølge Watts og Stenner (2012) essensielt at forskeren går inn med en åpen holdning. Derfor har jeg prøvd å legge fra meg lærerrollen og sette på meg ”forskerbrillene”. Det er jo nettopp flyktingers subjektive oppfatning av egen læringsprosess jeg ønsker innsikt i med denne studien, fordi jeg ønsker å utvikle meg som pedagog, selv om jeg også håper at studien oppleves som verdifull for lærere og øvrig oppfølgingsapparat. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg derfor forsøkt å ha et metaperspektiv på egen forskningsprosess, noe som ifølge Brown (1980) er viktig. Jeg har tatt meg god tid og prøvd å overvåke egen prosess samt

minnet meg selv på hva jeg gjør, hvorfor jeg gjør det og om jeg kan gjøre det annerledes, i øyeblikk jeg har vært i ferd med å gjøre ubegrunnede antagelser eller låse meg fast i et syn. Ved å ha vært kritisk til egen prosess og tolkninger, håper jeg å ha klart å både belyse flyktningers syn på språkopplæring og deres subjektivitet på en ærlig og tilfredsstillende måte.

## 4. FAKTORPRESENTASJON

I dette kapittelet vil jeg presentere de fem faktorsynene som kom fram under faktoranalysen med formål om å belyse studiens problemstilling og få et innsyn i flyktningers syn på og opplevelse av egen språklæring. Fortolkninga er gjort på bakgrunn av hvert faktorsyn sitt sorteringsmønster (vedlegg 2 og 7). I det følgende vil jeg presentere tolkninga av ett og ett faktorsyn. Her har jeg i hovedsak delt opp etter læringsarenaer, og dratt paralleller mellom disse der det har vært naturlig. Majoriteten av deltakerne, uavhengig av faktorsyn, er på praksisplasser der det er naturlig å ha kunde- eller brukerkontakt. Unntaket er kanskje de fem som har praksisplass innen renhold. Av bakgrunnsopplysninger har jeg inkludert spor (utdanningsbakgrunn) og praksisplassens relevans med tanke på tidligere arbeidserfaring. Det viste seg at bakgrunnsvariablene jeg samla inn, i begrenset grad predikerte hvilket faktorsyn deltakerne ladet på og bidro derfor ikke særlig i tolkningsarbeidet. Avslutningsvis gjør jeg meg noen tanker om hvorfor studien ikke hadde noen konsensusutsagn.

### 4.1 Faktorsyn 1: De motiverte og initiativtakende

Faktorsyn 1 har en forklarende varians på 14 %. Der lader sju deltakere signifikant, Tre deltakere er på spor 1, tre er på spor 2 og en er på spor 3. Faktorsyn 1 og 3 er de eneste faktorsynene som består av spor 2-deltakere. Praksisplassenes relevans for tidligere arbeidserfaring er delt, da en del har praksis i samme felt som i hjemlandet, mens andre er i helt nye bransjer.

Deltakerne i dette faktorsynet er motiverte for å gå på skole (32:-5) og vil jobbe med flere fag enn bare norsk (24:-4). Dette tolker jeg også i lys av hva de fortalte om framtidsoønsker. Det var tydelig at alle på sikt ønsket overgang til ordinært arbeid, og forsto at norsk er en forutsetning. Videre uttrykte flere av dem ønske om å ta grunnskole, og på bakgrunn av dette mener jeg det er plausibelt at de opplever et behov for å lære flere fag og få mer bredde i vokabularet sitt. Som en deltaker uttalte: ”Skoledagen kan bli monoton om du bare har norsk hele dagen. Selv om skole er viktig, kan den være kjedelig. Du må motivere deg selv og sette deg mål. Alle har ulike behov for hva de trenger å lære. Det spørs på om du vil ta mer utdanning eller starte å jobbe”. Andre oppga at de hadde barn, og dette kan kanskje kan være en motivator for flere av dem til å lære norsk. Ved å gå på skole og ha flere fag, vil de i større grad være i stand til å følge opp barnas skolegang.

De opplever å lære mest norsk når de driver med ulike muntlige aktiviteter på skolen (13:+5, 6:+4), og når de tar initiativ til å bruke språket på fritida (4:+4\*, 14:+3). Disse utsagnene kan oppfattes som de bærer preg av et ønske om å benytte språket i autentiske, muntlige sammenhenger med

avsender, mottaker og reelt budskap. Denne vektlegginga kan kanskje delvis skyldes at tre av sju personer som danner dette faktorsynet, er på spor 1 og i liten grad mestrer å lese og skrive. Videre kan min tolkning om deres ønske om autentisk kommunikasjon kanskje også sees i lys av kulturen de kommer fra, der folk er mer åpne og sosiale med fremmede eller bekjente (Dahl, 2004). En annen tolkning kan være, som en av deltakerne uttrykte, at muntlig øving var viktig for å bli komfortabel med både å snakke med og foran andre, og trakk fram relevansen med tanke på språkprøver og sosialt liv. I tillegg tolker jeg det dithen at de har et ønske om å komme inn i samfunnet ved å vise initiativ til å bruke språket på fritida og aktivt søke opp steder der de kan gjøre det.

Deltakerne opplever det som ulikt dem å lære norsk hvis undervisninga på skolen blir for ensformig (8:-3), og det forsterkes av at de som tidligere nevnt ønsker å jobbe med flere fag (24:-4). Videre gir de uttrykk for at det i stor grad er læreren som bestemmer på skolen (29:-3). Leksene oppfattes i dette faktorsynet ikke som vanskelige (12:-3). De liker både å jobbe med læreboka som hel klasse og alene (3:+3, 16:-2), men førstnevnte foretrekkes. Denne nyansen er liten, men en kan likevel stille seg spørsmål om hva dette kan skyldes. Det kan tenkes at deltakerne liker å lære i en sosial setting eller ved samarbeid, noe som støttes av at faktorsynet, som tidligere nevnt, tar initiativ til å være sosiale på fritida (4:+4\*, 14:+3) og liker muntlig arbeid i gruppe (6:+4). Videre kan det ha med trygghet å gjøre. I en undervisningssetting vil en få forklaringer, eksempler, veiledning og kunne stille spørsmål. Når en sitter og jobber alene, føler en seg muligens noe overlatt til seg selv. Da ligger det kanskje en forventning i lufta om at dette burde en få til uten hjelp. En av deltakerne skjønte at det ikke alltid er like lett å tilpasse nivået på undervisninga til alle i klasserommet. Videre opplevde han at norske lærere bruker mindre tid på å forklare og gi eksempler enn det han er vant til fra hjemlandet. I stedet var de raske med å dele ut oppgaver. Han mente at fordi deltakerne er voksne, ble det i stor grad tatt for gitt at de er selvhjulpne og ansvarlige, men han påpekte at mange trenger mer veiledning over tid og støtte for å kunne dra nytte av undervisninga. Denne deltakeren var på spor 3 og i ferd med å avslutte sine to år på introduksjonsprogrammet.

I dette faktorsynet har ikke deltakerne noe ønske om å bytte praksisplass (15:-4) selv om de bare i noen grad rangerer praksisplassen som relevant for framtidsplaner (27:+2). De opplever verken å ha mange muligheter til å praktisere språket (19:-2) eller å ha få muligheter (28:-1\*). Det kan kanskje tyde på at de er i en mellomsituasjon der de opplever at de verken får praktisert mye eller lite. Heller ikke i pausene opplever deltakerne at de får praktisert særlig norsk (36:-1). Videre setter faktorsynet pris på variasjon i arbeidsoppgavene på praksisplassen sin (5:+3), og en deltaker uttalte at ulike oppgaver gjør arbeidsdagen mer interessant. Ønsket om variasjon kom også fram på skolen

(8:-3), og kan derfor tolkes å være viktig for faktorsynet. Videre kan variasjon i arbeidsoppgavene på praksisplassen (5:+3) føre til profesjonell utvikling og oppleves som et steg på veien mot jobb – om enn ikke til drømmejobben, men likevel motiverende.

Det kan oppfattes som noe selvmotsigende og lite hensiktsmessig med tanke på språkutvikling at deltakere som er motiverte for skole ønsker å være på en praksisplass som ikke er veldig relevant for framtidsønsker, og der en heller ikke opplever å få praktisert særlig mye norsk. Kanskje kan det handle om at de synes de gjør seg nyttige erfaringer om arbeidslivet og kulturen. Dette kan muligens veie opp for at de ikke får praktisert språket særlig mye. Fordi praksisplassene har gode muligheter for kundekontakt, kunne en tro at faktorsynet kommuniserer mye der. Her kan det være at forventninger og realiteter ikke harmonerer, at forventninger til hvor mye norsk de får brukt på praksisplassen er uforenlig med hva praksisplassen kan tilby. Eventuelle urealistiske forventninger kan i tur tenkes å påvirke opplevelsen av hvor mye språk de får praktisert. Videre er det mulig at de er relativt selvgående og av den grunn jobber mye alene. En deltaker uttalte nettopp at i arbeidstida er en fokusert på oppgavene sine og at dette ikke inviterer til så mye kommunikasjon med mindre en trenger hjelp. Det er også tenkelig at selv om praksisplassen har muligheter for kundekontakt, så blir de ikke posisjonert slik at de får det, at det er veldig repetitivt slik at de lærer lite nytt.

*Oppsummering:* Faktorsyn 1 er motiverte og både ønsker og opplever at de må lære mer norsk. Deltakerne viser initiativ til å bruke muntlig språk både på skole og i fritida, særlig i situasjoner som innebærer autentisk kommunikasjon. I praksissammenheng er grad av initiativ noe mer blanda. Praksis er lite representert i ytterkantene av sorteringsmatrisen, dernest fritid. Derfor kan skole synes å være viktigere enn de øvrige arenaene når det kommer til språklæring.

#### **4.2 Faktorsyn 2: De med behov for mer tilrettelegging**

Faktorsyn 2 har en forklarende varians på 8 %. Der lader tre deltakere signifikant. To av dem er på spor 1 og en er på spor 3. Ingen av dem har relevant praksis med tanke på tidligere arbeidserfaring fra hjemlandet.

Deltakerne i dette faktorsynet oppgir å få praktisere lite norsk på praksisplassen (28:+5\*). Som en uttalte: ”Jeg liker ikke å sitte alene å jobbe. Jeg må være sosial. Livet er samarbeid!”. Dette tolker jeg som at de ønsker å være sammen med andre i praksis. Videre opplever de at det er ulikt dem å ta ansvar for å lære norsk i praksissetting (22:-5\*). Hvis en ser utsagn 22 og 28 samt delaktakeruttalelsen i lys av hverandre, kan en stille spørsmål om de er flinke nok til å ta initiativ til å bruke språket, om det blir godt nok tilrettelagt for å bruke språket på praksisplassen eller begge

delers? Disse mulige tolkningene kan understøttes av flere andre utsagn. Deltakerne oppgir at det i varierende grad er ulikt dem å snakke med kollegaer i pauser på praksisplassen (36:-3\*), å bli eksponert for nye ord og oversette dem (9:-2), å ta kontakt med kolleger (33:-2) og ha mange muligheter til å praktisere språk på praksisplassen (19:-1). En deltaker uttrykte at det er lettere å ta kontakt på praksisplassen når språkkompetansen øker, og sier at han har mer kontakt med nordmenn på fritida enn på praksisplassen. Dette kan tyde på at det ikke utelukkende er faktorsynet som er passivt og sitter og venter på at noen skal tilrettelegge.

Faktorsyn 2 opplever at praksis er relevant for deres framtidssønsker (27:+4) og at de ikke ønsker en annen praksisplass (15:-4). Dette tyder på at de i utgangspunktet trives på praksisplassen (10:+2). Videre opplever de at de lærer norsk når de er i situasjoner på praksisplassen der de får repetisjon (18:+3) og hvor de selv eller kollegaer er aktive og stiller spørsmål (26:+2). Kanskje trekkes nettopp dette fram, fordi i disse situasjonene er det kollegaer til stede og følgelig vil språkutveksling skje. I så fall kan det tenkes at det er fravær av kollegaers nærvær som er utfordringa, jamfør utsagnet som går ut på at de opplever å få praktisert lite norsk på praksisplassen (28:+5\*). Med utgangspunkt i tolkninga om at kollegers nærvær og initiativ fra dem er viktig for dette faktorsynet, er det overraskende at de ikke synes det er likt dem å lære norsk i sosiale settinger som eksempelvis språkkafe (14:-3). Av dette tolker jeg at faktorsynet har behov for tilrettelegging for å unngå passivitet og nyttiggjøre seg bedre mulighetene til å bruke språket på praksisplassen (19:-1).

De opplever at det er mest likt dem å lære norsk i skolesituasjoner med morsmålsstøtte (11:+4). Dette kan tyde på at de også på skolen har behov for mer tilrettelegging og trygghet. Faktorsynet mener det er likt dem å lære når de har muntlige presentasjoner for klassen (13:+3). Diskusjoner i klassen blir derimot plassert nøytralt (6:0). Disse to utsagnene kan tyde på at faktorsynet ikke opplever særlig læringsutbytte i større grupper, og at de fungerer bedre når de er i en forberedt monolog enn i ustrukturerte aktiviteter. Dette synet forsterkes ytterligere av at de, som tidligere nevnt, opplever at det er ulikt dem å lære på språkkafe og i pausen på arbeidsplassen, noe som kan tyde på at de behøver støtte for å kunne delta i slike settinger.

Læreboka ser ikke ut til å bli tillagt særlig signifikans, da det er noe likt dem å lære lite av å jobbe alene med den (16:+1), og arbeid med læreboka i klassen sorteres nøytralt (3:0). Dermed opplever ikke læreboka som særlig viktig for språklæring, og en kan stille spørsmål om den er på et tilpassa nivå? Oppfatninger om bruk av lærebok og dens svake påvirkning på språklæring kan kanskje sees i lys av at undervisninga sorteres som noe vanskelig (7:-2), spesielt om det er slik at undervisninga er læreboksentrert. Dermed kan en også stille spørsmål ved om faktorsynet får den tilrettelegginga de

behøver. Om undervisninga ikke oppfattes som tilpassa ens nivå, kan det være utfordrende å lære, og dette kan muligens knyttes til at faktorsynet i noen grad mener det er likt dem å være umotivert for skole (32:+1\*). I tillegg opplever faktorsynet at leksene er vanskelige (12:+3\*), noe som kanskje kan påvirke hvor mye overskudd eller giv en har til å drive med andre språkkrettede aktiviteter på fritida. Faktorsynet erfarer at det er ulikt dem å lære norsk av å lese bøker eller aviser (20:-4\*) og bruke nettressursen til læreboka på fritida (23:-3\*). Dette kan tolkes som at det er vanskelig å lære norsk fra skriftlige kilder og uten støtte. Om så er tilfellet, kan det kanskje skyldes at nivået på det skriftlige materialet ikke er tilpassa, at tematikken oppleves som uinteressant, eller manglende strategier for å lære fra tekst. Alle disse utsagnene kan underbygge at faktorsynet opplever et behov for mer tilrettelegging, spesielt når de jobber alene for å få større utbytte av norskopplæringa på alle arenaer. Videre kan det forklare hvorfor faktorsynet, som tidligere nevnt, setter pris på morsmålsstøtte (11:+4). Forøvrig var det flere som ga uttrykk for at omsorgsoppgaver begrensa hvor mye tid en hadde til rådighet etter skole eller praksis, noe som kan tenkes å påvirke motivasjonen.

*Oppsummering:* Faktorsyn 2 kan oppleves som noe passiv med tanke på egen språklæring, men mye tyder også på at deres løp i introduksjonsprogrammet inklusive praksisplass ikke oppleves som godt nok tilrettelagt. De opplever lite læringsutbytte av å jobbe med lærebok, og både leksene og undervisninga erfares som noe vanskelig. På skolen ønsker de morsmålsstøtte. Videre ønsker de å fortsette på samme praksisplass, den er relevant for framtidensønsker, men de opplever ikke å få praktisert mye norsk der. På tross av at det ser ut til at faktorsynet erfarer at det ikke er så mange muligheter til å bruke språket på praksisplassen, kan det se ut som at de likevel setter pris på å være der da de opplever å ikke være så motiverte for skole. Fritid synes ikke å bli tillagt like stor vekt som de øvrige to læringsarenaene.

### **4.3 Faktorsyn 3: De som blomstrer på praksisplassen**

Faktorsyn 3 har en forklarende varians på 11 %. Der lader seks deltakere signifikant. Tre av dem er på spor 1, to er på spor 2 og en er på spor 3. Faktorsyn 3 og 1 er de eneste faktorsynene som består av spor 2-deltakere. En tredjedel av deltakerne har praksis i samme bransje som i hjemlandet.

Faktorsynet har en relativt sterk overvekt av utsagn som omhandler praksisplassen på +/-3 og høyere, noe som tyder på at denne arenaen oppleves som svært viktig for språklæring. Det utsagnet faktorsynet identifiserer seg mest med, er at de har mange muligheter til å bruke språket på praksisplassen (19:+5\*), noe som virker rimelig siden alle har praksis i serviceyrker. Dette bekreftes av at det inverterte utsagnet om å ha få muligheter til å snakke norsk på praksisplassen, er

sortert i motsatt ende av skalaen (28:-4). De tar kontakt med kollegaer (33:+4\*), og en deltaker uttalte at muligheten til å kommunisere med kolleger ikke bare har positive følger for språket, men også for psyken og nettverket. Videre sier han at praksis gir innsikt i ulike skrevne og uskrevne regler i norsk arbeidsliv. Faktorsynet opplever det som likt dem å føle seg trygge og glade i praksissituasjonen (10:+4). Det er likt faktorsynet å lære av repetisjon (18:+3), noe som kan tenkes å bidra til at en føler seg trygg og tør å ta initiativ til kontakt. En deltaker peker på trivsel som viktig da det øker motivasjon og gjør det lettere å lære fordi når en har det gøy, tør en å prøve mer, noe som gjerne fører til at en forstår mer. Å lære gjennom variasjon i arbeidsoppgavene oppleves også som likt faktorsynet (5:+2).

Deltakerne uttrykker at de tar ansvar for å lære norsk på praksisplassen (22:+3). Dette tolker jeg som at de er svært motiverte for å lære språket, spesielt siden de egentlig ikke opplever at praksisplassen er veldig relevant for egne framtidssønsker (27:+1), og at utsagnet ”ønsker annen praksis” (15:0) er lagt i bakgrunnen. For dem kan det tyde på at hvilken bransje de er utplassert i, ikke er så viktig så lenge de får bruke språket og trives, og deres sorteringer tyder på at de kanskje ikke er så avhengige av kollegaers fasilitering for å ta i bruk språket da de viser mye initiativ. Faktorsynet oppgir også å være svært motivert for skole (32:-5), og en deltaker uttaler at han forstår at språk er en forutsetning for å få jobb. Faktorsynet erfarer at å bare ha norskundervisning, er ulikt for hvordan de lærer (24:-4). En deltaker sa at hun opprinnelig kun ville lære norsk, men at hun etter hvert så nytten av å ha flere fag for å utvikle vokabularet – både for å lære helt nye begrep og begrep som allerede beherskes på morsmål. Generelt kan ønsket om å ha ulike fag knyttes til at flere ønsket å ta grunnskoleutdanning og at ulike fag forbereder dem til dette. Lite variasjon i arbeidsmåtene er ulikt hvordan faktorsynet opplever å lære norsk på skolen (8:-3), og en deltaker understreket at variasjon motvirker kjedsomhet og gjør at en lærer mer. Det er noe som tyder på at de liker variasjon også på ulike arenaer, da flere utsagn har fått litt vektlegging, men ingen stor vektlegging. Eksempelvis opplever de at det er likt dem å lære norsk når de skriver tekster alene på skolen (1:+2), har ulike arbeidsoppgaver på praksisplassen (5:+2) og ser TV på fritida (31:+2).

Deltakerne i faktorsynet oppgir at det å ha det gøy på fritida er viktig for å lære språk (30:+3). En kan tenke seg at å ha det lystbetont, er ekstra viktig på en arena der en ikke er pålagt noe, i motsetning til norskopplæring og praksis, som er en del av introduksjonsprogrammet. I midlertid kan mye tyde på at å ha det gøy generelt er viktig for faktorsynet, da utsagnet om å trives på praksisplassen også var veldig likt hvordan de opplever å lære norsk (10:+4). Faktorsynet erfarer at dialekt er vanskelig å forstå (21:-3), og en deltaker uttrykte nettopp et ønske om å lære litt dialekt på skolen for å lettere kunne ta i bruk språket i lokalmiljøet. Om en har vanskeligheter med å forstå, er



det plausibelt at det ikke er så gøy å prioritere denne arenaen. Denne tolkninga forsterkes av det er ulikt faktorsynet å lære norsk av å lytte til andre på fritida (34:-3), da dette antageligvis impliserer å høre på dialekt. Videre kan en spørre seg om faktorsynet har en annen mentalitet og holdning til språklæring på fritida enn på de øvrige arenaene, da majoriteten av utsagnene havner i bakgrunnen. Faktorsynet tar ikke så mye initiativ til å bruke språket på fritida (4:-1), noe som avviker fra graden av initiativ de viser på praksisplassen der de tar kontakt og ansvar (33:+4\*, 22:+3). Dermed kan antageligvis ikke manglende initiativ utelukkende skyldes dialekt da det er sannsynlig at de blir eksponert for dette på praksisplassen også. Kanskje er det heller snakk om fravær av det lystbetonte. Derfor var det noe overraskende at en av deltakerne mente at kontakt med nordmenn er veldig viktig for å lære norsk, når faktorsynet sorterer utsagnet om å snakke med noen som ikke har samme morsmål som noe ulikt hvordan de lærer (17:-2). Utsagnet rommer riktignok flere enn etniske nordmenn, og videre er det ikke sikkert at de har særlig kontakt med nordmenn, men ønsker det.

*Oppsummering:* Faktorsyn 3 tillegger arenaen praksis svært mye signifikans for egen språklæring. Selv om praksisplassen ikke er særlig relevant for verken tidligere arbeidserfaring eller framtidso ønsker, lærer de mye norsk der, tar kontakt, ansvar og trives. Deltakerne er motiverte for skole og vil gjerne ha variasjon i fag så vel som arbeidsmåter. Fritid havner mer i bakgrunnen og virker å bli tillagt mindre signifikans for språklæring.

#### **4.4 Faktorsyn 4: De med forkjærlighet for læreboka**

Faktorsyn 4 har en forklarende varians på 10 %. Der lader sju deltakere signifikant. Alle er på spor 1 (lite eller ingen skolegang), og de har stort sett relevant praksisplass med tanke på tidligere arbeidserfaring.

Dette faktorsynet opplever å være svært motiverte for skole (32:-5). De oppgir at når klassen jobber med læreboka, er det mest likt hvordan de lærer norsk (3:+5\*), mens å jobbe alene med læreboka sorteres i bakgrunnen (16:0). Det kan være flere grunner til at læreboka får ulik signifikans avhengig av om de jobber med den i klassen eller alene. Læreren og interaksjonene med medstudenter kan gjøre den interessant eller bidra til en tydeligere struktur, støtte og progresjon. Det kan tenkes at siden alle som definerer faktoren er spor 1-deltakere, er det en viss stolthetsfølelse forbundet med å jobbe med bøker fordi det er nettopp dét mange forbinder med skole. Å jobbe med boka i en klassesetting innebærer nok mer muntlig aktivitet enn når en jobber med den alene, og det kan være en årsak til at førstnevnte foretrekkes. Denne mulige tolkninga styrkes av at faktorsynet setter muntlige aktiviteter på skolen høyt og distingverer ikke mellom alene og par/gruppe-

aktiviteter med tanke på læringsutbytte (13:+3, 6:+3). Dermed kan noe tyde på at det ikke er organiseringsform, men hvilke ferdigheter (lytte, snakke, samtale, lese og skrive) det arbeides med som påvirker hvordan faktorsynet opplever å lære mest. Å jobbe med nettressursen til læreboka på fritida oppleves også som likt dem (23:+4). Nettressursen er mer interaktiv enn selve læreboka, en kan jobbe med flere ferdigheter og få tilbakemeldinger, noe som gjør at det kanskje kan minne om å jobbe med læreboka i en klassesetting. Denne tolkninga støttes av at faktorsynet ønsker noe variasjon i arbeidsmåtene (8:-2). Videre vil faktorsynet gjerne jobbe med flere fag (24:-3), noe som kan ses i lys av at faktorsynet har lite eller ingen tidligere skolegang og flere har barn i skolealder som kan ha behov for oppfølging.

Litt overraskende var det at et faktorsyn med utelukkende spor 1-deltakere plasserer utsagnet som handler om å få hjelp av eller hjelpe noen med samme morsmål i bakgrunnen (11:0\*). Spesielt spor 1-deltakere kan tenkes å ha nytte av morsmålsstøtte (VOX, 2012), og plasseringa av utsagnet kan skyldes at skolen ikke har tilgjengelige ressurser for dette, at det brukes lite i undervisninga, at deltakerne ikke er i samme klasse med noen som har likt morsmål, eller at deltakerne ikke kan nok norsk til å hjelpe hverandre via morsmål. Videre kan det også være et bevisst valg av deltakerne selv å unngå å benytte seg av morsmål. En deltaker uttalte at ”vi skal lære norsk, morsmål kan vi snakke andre steder”, mens en annen sa at å hjelpe hverandre ved å bruke morsmål er bra, men at en fort glemmer å bytte tilbake til norsk. I lys av at de er så motiverte for skole (32:+5), er det rimelig at de ønsker å bruke så mye norsk som mulig.

Deltakerne i faktorsyn 4 opplever at det er ulikt dem å få praktisert lite norsk på praksisplassen (28:-4), og derfor er det litt overraskende at utsagnet som uttrykker at de har mange muligheter til å bruke språket, havner i bakgrunnen (19:0). Det kan tenkes at selv om det er likt dem å bruke språket på praksisplassen, opplever de ikke at det fører til at de utvikler seg og lærer mer norsk. Om det er tilfellet, kan dette utsagnet framstå tvetydig – ja, jeg snakker mye norsk i praksis, men nei, jeg opplever ikke at det fører til at jeg lærer noe særlig nytt eller utvikler språket. En kan stille spørsmål ved om de er bevisste potensialet for læring på praksisplassen, eller om de kanskje er låst fast i et perspektiv om at læring er lik skole og lærebok? Faktorsyn 4 synes praksisplassen er relativt relevant for egne framtidsplaner (27:+3) og uttrykker ikke ønske om annen praksisplass (15:-3). Deltakerne oppgir at variasjon i arbeidsoppgavene på praksisplassen (5:-3) er ulikt hvordan de opplever å lære norsk. De foretrekker repetisjon (18:+2), noe som står i kontrast til at de ønsker variasjon på skolen (8:-2). Dette kan kanskje skyldes at ved variasjon i arbeidsoppgavene på praksisplassen vil en møte nye oppgaver og de utfordringene som disse kan innebære, bidrar til mer fokus på oppgaven og mindre på språklæring, mens ved repetisjon og på skolen kan en fokusere

utelukkende på språklige utfordringer. En annen mulig tolkning er at de ikke liker endring og nye utfordringer på praksisplassen slik de gjør på skolen. Dette kan sees i lys av at faktorsynet bare opplever å være noe trygg og glad på praksisplassen (10:+1), og derfor kan det tenkes at de ikke vil utsette seg for situasjoner som kan oppleves som utrygge. Videre rangerer deltakerne det som litt likt dem å lære norsk av at de selv eller kollegaer stiller spørsmål (26:+2). I en slik setting kan samtalen ta en uventet vending og involvere nytt vokabular – i likhet med når de lærer nye arbeidsoppgaver, men i dette utsagnet er det dialog alene som står i hovedfokus, og de er omgitt av kollegaer som kan vie sin fulle oppmerksomhet til å gi støtte.

Jeg tolker det dithen at faktorsynet ikke anser fritid som veldig relevant for egen språklæring. De opplever som tidligere nevnt å lære av å jobbe med nettressursen (23:+4), men dette kan oppfattes som en noe skoleaktig aktivitet. Videre synes faktorsynet at å ha det gøy på fritida er viktig for å lære språk (30:+4) og de uttrykker at å forstå dialekt (21:-4) er ulikt dem. Sistnevnte kan muligens være en barriere for kommunikasjon, spesielt på fritid og på praksisplassen som er de stedene de i hovedsak blir eksponert for dialektbruk. Videre kan utfordringa med å forstå dialekt gjøre det mindre gøy å prøve å bruke språket. Kanskje kan det også være slik at de ikke er bevisst på læring som foregår på ikke-formelle og uformelle læringsarenaer, selv om en kan anta at spor 1-deltakere har hatt jobb og fritid som sine primære læringsarenaer i hjemlandet. Det å ta initiativ til å bruke språket på fritida (4:-2) er noe ulikt dem i likhet med å ta ansvar og kontakt på praksisplassen (22:-2\*, 33:-1). Dette kan tyde på noe manglende drivkraft hos faktorsynet på de uformelle og ikke-formelle arenaene.

*Oppsummering:* Faktorsyn 4 er motivert for skole og ønsker å jobbe med læreboka i en klassesetting og via nettressursen, diskutere og holde muntlige presentasjoner. Videre vil de også ha flere fag enn norsk. Praksisplassen oppleves som relevant for framtidsplaner og de snakker en del der. Faktorsynet foretrekker repetisjon framfor variasjon i arbeidsmåter på praksisplassen. På fritida opplever deltakerne det som likt dem å lære språk når de har det gøy og at dialekt er utfordrende å forstå.

#### **4.5 Faktorsyn 5: De skoleorienterte**

Faktorsyn 5 har en forklarende varians på 13 %. Der lader fem deltakere signifikant. I likhet med faktorsyn 4 er alle på spor 1 (lite eller ingen skolegang), og de har stort sett relevant praksisplass med tanke på tidligere arbeidserfaring.

Faktorsynet har en sterk overvekt av utsagn som omhandler skole på +/-3 og høyere, noe som tyder på at denne arenaen oppleves som svært viktig for deres språklæring. Videre er det flere av utsagnene som har muntlig aktivitet i fokus. I skolesammenheng setter faktorsynet stor pris på å få hjelp av eller hjelpe noen med samme morsmål (11:+5). Jeg tolket det først dithen at siden alle er spor 1-deltakere, kunne det være at de opplever en del språklige problem eller hindre på skolen hvor de føler behov for støtte fra noen med samme morsmål og med mer utvikla norsk. Siden faktorsynet erfarer at undervisninga ikke er vanskelig (7:+2), kan det være at morsmålsstøtte er en viktig faktor i denne opplevelsen. Videre kan det muligens tolkes som at det å bruke morsmål ses på som mer effektivt fordi en kan tilegne seg mer og raskere enn det den opplevde enkle undervisninga gir rom for, selv om morsmål ikke er nødvendig for å klare å følge undervisninga. Samtidig er det mulig at det heller er det å hjelpe andre ved bruk av morsmål, i motsetning til å få hjelp av andre, som oppleves som en måte det er likt dem å lære på og fører til konsolidering av kunnskap. Siden fire av fem har gått på introduksjonsprogrammet i flere år, kan det også tenkes at de brukes som ressurspersoner i klassen. Alternativt kan det kanskje være at de liker å samarbeide, og faktorsynet ser ut til å rangere gruppe- og aleneaktiviteter ganske likt. Eksempelvis uttrykker de i likhet med faktorsyn 4 at det er likt dem å lære språk når klassen jobber med læreboka (3:+4). Det er ulikt dem å lære lite av å jobbe alene med læreboka (16:-3). Klasseromsundervisning med lærebok åpner kanskje i større grad for samarbeid og bruk av morsmål, og det kan være derfor de har en svak preferanse for dette framfor å jobbe alene med læreboka. De opplever også å lære en del norsk når de jobber med nettressursen til læreboka på fritida (23:+2). Dermed kan en tolke at læreboka oppleves som viktig for faktorsyn 5.

Faktorsynet er motiverte for skole (32:-4) og dette kan muligens knyttes til at arbeid med lærerboka oppleves å ha såpass positiv innvirkning på egen språklæring, i alle fall om undervisninga i noen grad er læreboksentrert. De liker ikke strenge lærere (25:-4\*), og noen kommenterte at disse lærere ofte stresset dem, noe de erfarte som negativt. Deltakerne oppgir at både å ha muntlige framlegg (13:+3) og diskutere (6:+3) er likt hvordan de opplever å lære norsk. Dette tyder på at faktorsyn 5 lærer både av å jobbe alene og i gruppe i likhet med når de jobber med læreboka. Utsagn som går spesifikt på skriving, havner derimot på minus både i skole- og fritidssammenheng (1:-1, 35:-1). Sett i lys av at alle som definerer dette faktorsynet er på spor 1, finner jeg det rimelig at de opplever å lære mer av muntlig enn skriftlig aktivitet, da de antageligvis primært er vant til å lære nettopp gjennom muntlig kommunikasjon, ikke skriftlig. Lite variasjon i arbeidsmåter på skolen blir rangert som ulikt for hvordan de opplever å lære norsk (8:-3), mens å jobbe med flere fag sorteres i bakgrunnen (24:0).

Faktorsyn 5 har i enda større grad enn faktorsyn 4 et sterkt fokus på læring på skolen. Kanskje kan det også i deres tilfelle være snakk om manglende bevissthet på at læring kan foregå på ulike arenaer? Faktorsynet synes det er ulikt dem å forstå dialekt (21:-5). Dette kan forklare hvorfor de ikke opplever at det er likt dem å lære norsk når de lytter til andre på fritida (34:-3), fordi det kanskje blir for utfordrende å kommunisere med folk som ikke tilpasser språket sitt. På praksisplassen er det likt dem å få snakke mye norsk (19:+4\*). Videre opplever de å føle seg trygge og glade (10:+3) på praksisplassen. Dette tyder på at i praksissammenheng er de omgitt av kollegaer som de fungerer godt sammen med. Opplevelsen av å føle seg trygg i praksissettingen, bidrar kanskje også positivt med tanke på kommunikasjon og kan gjøre det lettere å takle utfordringer som eksempelvis dialekt (21:-5). På praksisplassen kan en tenke seg at samtaleemner og potensielle spørsmål en kan få av kollegaer eller kunder er mer gitt, samt at en følger en progresjon. Derfor kan språklige utfordringer på praksisplassen være mindre enn på fritida der samtaleene kan tenkes å være mer uforutsigbare, og den en kommuniserer med kanskje ikke har samme insentiv for å gjøre seg forstått.

*Oppsummering:* Faktorsyn 5 er motivert for skole, lærer norsk ved bruk av morsmål og liker å jobbe både muntlig og med læreboka. De liker ikke strenge lærere. Faktorsynet trives på praksisplassen og har mange muligheter til å bruke språket. På fritida byr det å forstå dialekt på utfordringer, og lytting er ulikt for hvordan de opplever å lære. Se forøvrig vedlegg 12 for en kort, samla oppsummering av likheter og ulikheter mellom alle faktorsynene.

#### **4.6 Fravær av konsensusutsagn**

Konsensusutsagn viser hvilke utsagn faktorsynene har rangert relativt likt og derfor er forholdsvis enige om (Watts & Stenner, 2012). Noen ganger har en ikke konsensusutsagn i en Q-studie (Coogan & Herrington, 2011), og dette var tilfellet i denne. Fravær av konsensusutsagn kan skyldes at det rett og slett ikke finnes enighet. Videre kan den valgte faktorløsninga spille inn, for dess flere faktorer, dess færre konsensusutsagn eksisterer når korrelasjonen mellom dem er lav (Brown, 2017). I midlertid er det enkelte utsagn med likheter på tvers av faktorsynene, selv om de ikke er på signifikansnivå, og noen utsagn som sorteres relativt likt for alle faktorsyn unntatt ett. Jeg gjengir to av dem i det følgende for å eksemplifisere. Hvert faktorsyns sortering står oppført i parentes.

Det er i varierende grad likt alle faktorsynene å oppleve at de har en praksisplass som er relevant for deres framtidssønsker (27: 2, 4, 1, 3, 2). Faktorsyn 1, 2, 4, og 5 uttrykker ikke et ønske om å bytte praksisplass (15: -4, -4, 0, -3, -1), mens for faktorsyn 3 havner utsagnet i bakgrunnen. Dette kan tyde på at om praksisplassen oppleves i tråd med det en vil jobbe med i framtida, er det mer

sannsynlig at en ønsker å ha praksis der. I midlertid ser det ikke ut til at relevant praksisplass alene forklarer ønsket om å være på den praksisplassen en er, fordi faktorsyn 1 som bare i noen grad opplever at de har en relevant praksisplass, sorterer at det er svært ulikt dem å ønske en annen praksisplass.

## 5. DRØFTING

Denne studien har tatt utgangspunkt i flyktninger som har hatt språk- eller arbeidspraksis som en del av introduksjonsprogrammet sitt. Formålet har vært å få innsikt i deres opplevelse av hvordan de lærer norsk best. En rekke bakgrunnsopplysninger ble samla inn for å se om det fantes et underliggende mønster mellom deltakere med relativt lik profil. Som nevnt i forrige kapittel, ser det imidlertid ut som at bakgrunnsvariablene foruten spor, i liten grad hadde innvirkning på hvilket faktorsyn deltakerne ladet på, og det vil derfor ikke bli løfta fram så mye i drøftinga.

I det følgende vil jeg diskutere de fem faktorsynene, henholdsvis *de motiverte og initiativtakende*, *de med behov for mer tilrettelegging*, *de som blomstrer på praksisplassen*, *de med forkjærlighet for læreboka* og *de skoleorienterte*, med utgangspunkt i relevant teori for å besvare studiens problemstilling. Dette vil i hovedsak gjøres med basis i den teoretiske forankringa som ble presentert i kapittel to. Teorien derfra var nyttig som et bakteppe for oppgaven og for å belyse studiens design, men etter at Q-sorteringer var gjort og tolkningsarbeid var påbegynt, ble det klart for meg at noe ny teori var aktuell og kunne bidra til å belyse problemstillinga og funnene fra kapittel 4 ytterligere. I tråd med Q-metodenes abduksjonsprinsipp, ble derfor ny teori hentet inn der det var aktuelt (Kvalsund, 1998). Studiens hovedfunn vil diskuteres på tvers av faktorsynene og presenteres under hovedoverskriftene: *motivasjon og initiativ til læring*, *opplevd språklæring i tilknytning til skole*, *opplevd språklæring i tilknytning til praksisplass* og *opplevd språklæring i tilknytning til fritid*. Disse temaene interagerer i midlertid med hverandre, og noen funn vil derfor behandles fra ulike perspektiver.

### 5.1 Motivasjon og initiativ til læring

Å lære norsk er av vesentlig betydning for å fungere i samfunnet (Berg, 1995) og etter at Q-sorteringene var gjennomført, satt jeg igjen med en sterk oppfatning av at alle studiens deltakere ønsker å lære norsk, men de ser ut til å vektlegge ulike elementer for å nå dette målet. Studien viser at motivasjonen for de respektive faktorsynene arter seg forskjellig, selv om det også finnes likhetstrekk. Kort oppsummert oppleves faktorsyn 1 og 2 veldig ulike i tilknytning til motivasjon og initiativ til læring. Førstnevnte viser generelt mye initiativ og virker som de aktivt tar ansvar for egen læring, mens faktorsyn 2 framstår som langt mer passive og mer avhengige av andre. Videre ser faktorsyn 3 ut til å vise mye engasjement på praksisplassen og opplever at de lærer mye norsk der, og de er samtidig veldig motiverte for skole. Faktorsyn 4 og 5 er svært opptatte av læreboka og språklæring på skolen, spesielt igjennom muntlig aktivitet. I likhet med faktorsyn 2, virker det som

faktorsyn 4 viser noe begrenset initiativ. I det følgende blir hovedfunnene knytta til *motivasjon og holdning til læring* samt *eget initiativ* presentert.

### 5.1.1 Motivasjon og holdning til læring

Alle faktorsynene foruten faktorsyn 2, er svært motiverte for å gå på skole, noe som tyder på en grunnoppfatning blant de fleste faktorsynene om at skole oppleves viktig for å lære norsk. Dette er et positivt utgangspunkt for læring på denne arenaen, da motivasjon og atferd er tett sammenbundet og i tur påvirker læring. Motivasjon kan påvirke atferd på en rekke vis, eksempelvis retning, iver og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2007), og når de fleste faktorsynene er motiverte for skole, kan det ha positiv virkning på atferd og læringsutbytte på skolen. Videre hevder Baynham (2006) at flyktninger kan oppfatte skolen som et fast holdeholdpunkt i en ellers potensiell kaotisk tilværelse. Faktorsynene har foruten at introduksjonsprogrammet er obligatorisk, ulike insentiver for å lære norsk. Uttalelser fra deltakerne under Q-sorteringene tyder på at faktorsyn 1 ser på introduksjonsprogrammet som en del av en større plan og knytter behovet for å lære norsk til framtidsplaner som videre studier. Deltakere fra faktorsyn 3 snakka også om skole og norsk språk som en veiåpner for videre utdanning og som en forutsetning for arbeid. Deltakere i faktorsyn 2 uttrykte et ønske om å komme i jobb, men siden de er noe umotiverte for skole, kan det kanskje tyde på at de ikke opplever skolen som relevant eller en døråpner for arbeidslivet? Å gå på skolen i voksen alder er ifølge Zachrisson (2014) og Windle og Miller (2012) som vanskelig av flere flyktninger, og utfordringer med å lære målspråket kan påvirke ens selvtillit. Noen av deltakerne i faktorsyn 4 sa at det å gå på skole og ha flere fag er motivasjonsfaktor, og dette kan ses i lys av at de har barn i skolealder. Ingen av deltakerne i faktorsyn 5 uttalte på eget initiativ noen framtidsplan under sorteringene, men det betyr ikke nødvendigvis at det er fravær av planer. Faktorsynets sterke motivasjon for skole tyder i alle fall ikke på det.

Noen av studiens utsagn handler om hvorvidt en ser på aktiviteter som lette eller vanskelige. Csikszentmihalyi (2005) mener at en god balanse mellom utfordringer og ferdigheter kan bringe en inn i flytsonen, noe som er positivt for motivasjon. Om noe oppleves som lett eller vanskelig, kan være et uttrykk for manglende nivåtilpasning eller behov for mer tilrettelegging, noe jeg vil komme tilbake til under *Opplevd språklæring i tilknytning til skole*, men også si noe om syn på egen læringsprosess som i tur kan påvirke motivasjon. Kun faktorsyn 5 opplever i noen grad at undervisninga er enkel. Synes man at noe er relativt enkelt, er det plausibelt å anta at en har større tro på å lykkes, noe som ifølge Blackwell (et al., 2007) er et kjennetegn på mennesker med vekstinnstilling. Troen på egen utvikling kan føre til større utbytte av undervisninga (Lin-Siegler et



al., 2016) og derfor kan en anta at faktorsyn 5 nyttiggjør seg bedre av undervisninga enn de øvrige faktorsynene. Hvis faktorsyn 5 har et vekstorientert tankesett, impliserer det at de tør å utfordre seg mer, fokuserer på læringsprosessen framfor resultatet, og er mer utholdende (Dweck, 1986).

Når det kommer til lekser, opplever kun faktorsyn 2 at de er vanskelige. Dette kan selvfølgelig bety at leksene *er* vanskelige for faktorsynet, men det kan også tenkes å si noe om tiltro til egne evner og tro på lykke. Videre handlet et av studiens utsagn om å jobbe alene med læreboka. Faktorsyn 1, 3 og 5 opplever i varierende grad å lære norsk mens de gjør dette, og faktorsyn 5 aller mest. Dette forsterker inntrykket av at faktorsyn 5, som utelukkende består av spor 1-deltakere, har en positiv tro på seg selv og tar utfordringer i skolesammenheng. Kanskje har de også en sterk tro på at skole er hovedarenaen for læring? I kontrast uttrykker faktorsyn 2 at de lærer lite av å jobbe alene med læreboka. For mennesker med et konstant tankesett vil oppfatninga av hvorvidt en kan lykkes, avhenge av oppgaven en står ovenfor (Lin-Siegler et al., 2016), og studien tyder på at faktorsyn 2 ser på lekser og jobbing med læreboka alene som noe de vil slite med å få til og som derfor ikke fører til at de opplever at de lærer norsk. Hvis faktorsyn 2 har en konstant innstilling til læring, vil de foretrekke å gjøre oppgaver innenfor sin komfortsone i stedet for å utfordre seg og risikere å mislykkes (Lin-Siegler et al., 2016; Dweck, 2007). Den mentale innstillinga er imidlertid ikke svart-kvit, da en kan snakke om å befinne seg på en skala mellom vekstorientert eller konstant tankesett. Hvor på skalaen en er, kan avhenge av oppgaven en står ovenfor (Dweck, 2007), noe jeg vil komme tilbake til under læring på de forskjellige arenaene.

### 5.1.2 Eget initiativ

Deltakerne i de ulike faktorsynene er på en rekke ulike praksisplasser. Det ser ut til at det ikke utelukkende er praksisplassens kvaliteter, men også deltakernes opplevelse av den og grad av eget initiativ som påvirker opplevelsen av å lære norsk. To utsagn i studien omhandler henholdsvis det å ha mange eller få muligheter til å bruke språket på praksisplassen. Faktorsyn 3 og 5 opplever at det er likt dem å ha mange muligheter, faktorsyn 1 og 2 synes det er noe likt dem. Faktorsyn 2 opplever derimot at det er veldig likt dem å ha svært begrensa muligheter til å praktisere språket. Summert tyder sorteringene av de to utsagnene om å ha henholdsvis få eller mange muligheter til å snakke norsk i praksis på, at faktorsyn 2 opplever at de får praktisert veldig lite norsk i praksis, faktorsyn 1 og 4 noe begrenset, faktorsyn 5 ganske mye og faktorsyn 3 svært mye.

Flere utsagn omhandler det å ta initiativ til kontakt med andre, og kan belyse faktorsynenes opplevelse av hvor mye norsk de snakker på praksisplassen og videre si noe om hvor mye initiativ de selv viser. Å oppsøke andre og ta kontakt på praksisplassen viser faktorfortolkninga at det bare

er faktorsyn 3 som gjør. Det å ta ansvar på praksisplassen er det også primært faktorsyn 3 som opplever å gjøre, i tillegg til faktorsyn 1 og 5 i noen grad. Ut fra dette ser det ut som mulighetene en har til å praktisere språk på praksisplassen, henger sammen med eget initiativ, og at initiativ fører til at en opplever å lære mer norsk. Spesielt hos faktorsyn 3, men også i noen grad hos faktorsyn 1 og 5, ser en tegn til vekstorientert holdning til læring på praksisplassen. De er villige til å eksponere seg, og dette ser ut til å medføre en større opplevelse av å lære norsk enn for de øvrige faktorsynene. Faktorsyn 2 og 4 framstår som mer passive og en kan spørre seg om de ikke har stor nok tiltro til egne evner og derfor unngår visse situasjoner, noe som ifølge Lin-Siegler (et al., 2016) og Dweck (2007) er kjennetegn ved en konstant mental innstilling.

Det er færre faktorsyn som viser initiativ på fritida enn på praksisplassen og skolen. Det er kun faktorsyn 1 som opplever at det er likt dem å vise initiativ til å ta i bruk språket på fritida. Å delta på frivillige, sosiale arrangement som primært handler om å praktisere språk, er det faktorsyn 1 og 3 som opplever å lære av, og faktorsyn 3 i høyest grad. Det å snakke norsk med venner på fritida, er det bare faktorsyn 1 som opplever å lære norsk av. Igjen ser en et mønster der enkelte faktorsyn viser mer initiativ enn andre. Dette utvider og befester tolkninga av faktorsynene, og samtidig poengterer funnene at selv om en viser initiativ på en arena eller situasjon, så vil en ikke nødvendigvis utvise de samme kvalitetene i en annen.

Faktorsyn 1 viser generelt initiativ på både formelle, ikke-formelle og uformelle arenaer, og dette peker mot at de domineres av et vekstorientert tankesett. Faktorsyn 3 ser ut til å besitte en svært vekstorientert holdning på praksisplassen grunnet sitt pågangsmot og initiativ, og i noen grad på de øvrige arenaene. Dette kan tyde på at faktorsynet er mest vekstorientert på praksisplassen. Faktorsyn 5 ser ut til å være engasjert både på skolen og praksisplassen, men ikke på fritida. Dermed kan fritid for dem være en arena med potensial for språklæring om samme initiativ utvises der som på de øvrige arenaene. Spesielt faktorsyn 2, men til dels også faktorsyn 4 (som kun består av spor 1-deltakere), framstår som mer tilbaketrukne og avventende. De viser relativt lav grad av initiativ på alle arenaene, noe som kan tenkes å føre til færre muligheter for språklig interaksjon. Siden initiativ henger sammen med tankesett og tankesett påvirker læringsresultater (Dweck, 1986), blir spørsmålet hvordan en kan få flere deltakere til å utvise initiativtakende egenskaper eller holdninger på flere arenaer, samt tilrettelegge bedre for dem som i liten grad tar initiativ? Dweck (1986) understreker at mennesker med en konstant mental innstilling er svært avhengig av høy tiltro til egne evner for å være villig til å utfordre seg og peker på at å øke selvtilliten deres er en mulighet, men å prøve å endre deres tankesett er en mer varig løsning.

## 5.2 Opplevd språklæring i tilknytning til skole

Faktorsynene vektlegger arenaen skole i ulik grad når det kommer til språklæring, og de har forskjellige opplevelser om hva som fører til at de lærer mest norsk på skolen. Felles for faktorsynene er at det å skrive blir tillagt lite signifikans. Videre opplever de i varierende grad å lære norsk når de holder muntlige presentasjoner for klassen. I det følgende blir hovedfunnene knytta til læring på skolen presentert i tilknytning til behov for *støtte og tilrettelegging* og ønske om *variasjon og medvirkning*.

### 5.2.1 Støtte og tilrettelegging

Som tidligere nevnt, er det ulike oppfatninger av om undervisninga er enkel eller vanskelig. Fra et tilretteleggingsperspektiv kan dette tyde på at en del av undervisninga som gis ikke er innenfor deltakernes proksimale utviklingszone, heretter referert til som ZPD. Det vil ikke være optimalt for språklæring, og det kan derfor være behov for mer stillasbygging. For faktorsyn 5 kan det se ut som undervisninga er innenfor ZPD (Vygotsky, 1987) og at de får tilstrekkelig støtte, da det er noe likt dem å oppleve undervisninga som enkel. Hadde det vært veldig likt dem, kunne en spurt seg om undervisninga var for enkel og derfor var under deres ZPD. For faktorsyn 2 og 3 kan en anta at undervisninga er noe over deres ZPD, siden de opplever undervisninga som noe vanskelig. Videre kan det også tenkes at undervisninga for faktorsyn 2 og 3 i utgangspunktet er innenfor sonen, men at den nødvendige støtten kanskje ikke er god nok eller til stede. At noe er for vanskelig vil neppe skape mestringsfølelse for faktorsyn 2 og 3. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) er det viktig å skape trygghet og mestringsfølelse for å motivere den lærende. De bruker begrepet ”emosjonelt stillas” om lærerens rolle. Dette refererer til at læreren bør være oppmuntrende, skape tro på ferdigheter og motivere deltakerne til å fortsette å prøve. Videre bør emosjonell støtte gis parallelt med faglig støtte, og når behovet for faglig støtte avtar, så kan behovet for emosjonell støtte fortsatt vedvare (Skaalvik & Skaalvik, 2007). White (1959) framhever at mennesker har et behov for å føle seg kompetente, noe Ryan og Deci (2000) også vektlegger i sin teori om selvbestemmelse. De framhever de affektive sidene ved behov for å føle seg kompetente; det er givende og fører til et ønske om å fortsette eller gjenta oppgaven som gir denne opplevelsen (Ryan & Deci, 2000).

Å jobbe med læreboka i en klassesetting og diskutere med medstudenter, er likt hvordan tre av faktorsynene, nr. 1, 4 og 5, opplever å lære norsk, og mindre betydningsfullt for de øvrige to som også er de som synes undervisninga er noe vanskelig. Videre er faktorsyn 4 og 5 sammensatt av utelukkende spor 1-deltakere som av den grunn er vant til å bruke muntlige ferdigheter, ikke skriftlige, for å lære. Opplevelsen av å lære norsk av en klasseaktivitet, kan knyttes til Ryan og Decis (2000) behov for tilhørighet, da samarbeid med medstudenter er positivt relatert til

motivasjon (Ryan, 2001). Kanskje både det faglige og sosiale miljøet på skolen oppleves som støttende av faktorsyn 1, 4, og 5, og at det er derfor utsagn som omhandler interaksjon med andre oppleves som lærerike? Da kan det tenkes at deltakere i de ovennevnte gruppesituasjonene kan spille på hverandres sterke sider og være mediatorer for hverandre. Vygotsky (1978) betoner samspillet mellom den lærende og den mer kompetente andre som nyttig for at den lærende skal kunne guides gjennom oppgaver ved hjelp av veiledning og støtte. Videre framhever han dialog som et viktig hjelpemiddel, og gjennom denne kan en gi oppmuntringer, forslag, forklaringer, hint eller stille spørsmål slik at den lærende selv klarer å løse oppgaven. Slik blir den lærende en aktiv bidragsyter i prosessen (Vygotsky, 1978). Takahashi (1998) knytter ZPD til en andrespråklæringsammenheng, og ifølge henne blir deltakere som lærer seg et andrespråk etter hvert som språket utvikler seg i stand til å hjelpe medstudenter og lære seg å imitere læreres stillasbygging. Dette viser hvordan interaksjonen innenfor ZPD kan endre karakter eller utvikle seg, ved at de lærende i stadig større grad medierer for hverandre og bruker det som et aktivt verktøy (Takahashi, 1998). Ohta (1995) og Donatos (1994) studier viser at slik støtte kan være fordelaktig for begge parter i andrespråklærings situasjon, ikke bare den svakeste deltakeren, da gjensidig støtte foregår. Videre kan den sterkeste studenten lære av å tilpasse og eksperimentere med språket sitt (Ohta, 1995).

Å jobbe alene med læreboka er allerede drøftet fra et motivasjonsperspektiv, men det er også interessant å se på fra et tilretteleggingsperspektiv. Det er likt hvordan faktorsyn 1, 3 og 5 lærer norsk, men i sterkest grad faktorsyn 5. Videre er det noe ulikt faktorsyn 2, og ikke vektlagt av faktorsyn 4. Dette betyr at både faktorsyn 1 og 5 opplever å lære norsk av læreboka enten det er i klassesetting eller alene, jamfør forrige avsnitt, selv om de har en svak preferanse for førstnevnte. Dermed kan en tenke seg at faktorsyn 1 og 5 får tilstrekkelig støtte gjennom undervisninga (faktorsyn 5 opplever at undervisning er noe enkel) til at de får et språklig utbytte av å jobbe alene med læreboka. Videre kan læreboka i seg selv være godt tilrettelagt og forklarende og slik være en støtte. Summert kan alt dette gjøre at arbeid med læreboka er innenfor faktorsyn 1 og 5 sine ZPD. Faktorsyn 3 som kun opplever å lære norsk når de jobber alene med læreboka, ikke i en klassesetting, har kanskje ikke like stort utbytte av læring i en mer sosial setting og kan muligens tenkes å få mer tilrettelagt støtte når de jobber alene med læreboka. Dette kan henge sammen med at når en jobber alene så har en ro, og hvis en ber om hjelp får en sannsynligvis mer tilpassa støtte enn i en klassesetting. For faktorsyn 4 ser det ut til å fortone seg på motsatt vis. Deres preferanse for å jobbe med læreboka i en klassesetting kan også ses i lys av at alle deltakerne er på spor 1. Arbeid i en klassesetting sannsynligvis er mer muntlig enn når en jobber alene.

Faktorsyn 2 opplever at de ikke lærer så mye av å jobbe alene med læreboka, og uttrykker heller ikke at å jobbe med den i en klassesetting er vesentlig for deres språklæring. De synes undervisninga er noe vanskelig, og de er det eneste faktorsynet som synes leksene er vanskelige, noe som er rimelig da en kan anta at lekser gis i læreboka eller har en lignende karakter og at en sitter alene med dem. Dette kan tyde på at å jobbe alene med læreboka ikke er i tråd med prinsippet om ”appropriateness” (Langer & Applebee, 1986) for faktorsyn 2, og at læreboka er på et nivå som er utenfor deres rekkevidde om de ikke har noe tilgjengelig støtte. Videre kan en også tenke seg at læreboka ikke er tilpassa faktorsynet om den ikke inviterer til ”ownership” (Langer & Applebee, 1986) eller at det ikke foreligger et ”felles mål” (Zhao & Orey i Lipscomb et al., 2004). Med dette mener jeg at om læreboka ikke oppleves som relevant eller interessant, vil det være vanskeligere å støtte den lærende til å bli involvert og bygge på hans eller hennes interesser, noe som er kjennetegn ved stillasbygging.

I motsetning til diskusjoner i klassen, som tre av faktorsynene synes er lærerikt, oppleves det å holde muntlige presentasjoner i ulik grad lærerikt av alle faktorsynene. Faktorsyn 1, som generelt viser mest initiativ, opplever å lære mest av muntlige presentasjoner. Faktorsyn 2 som kan oppleves som noe passive, foretrekker også muntlige framlegg og tillegger diskusjoner liten signifikans for egen språklæring. På den ene siden kan en tenke at å holde presentasjoner for klassen er mer krevende, fordi en kun har seg selv å støtte seg på, mens under diskusjoner kan en dele på ansvaret for å drive fram samtalen og mediere for hverandre. Dette fordrer imidlertid at deltakerne er villige til, ønsker og klarer å hjelpe hverandre. Samtidig må den passive parten eller den som kan mindre norsk være i stand til og ønske å gripe mulighetene de får. På den andre siden kan muntlige framlegg ha en mer strukturert natur der en forbereder seg og selv styrer samtalens retning i motsetning til når en diskuterer. Funnene tyder på at muntlige presentasjoner er å foretrekke, da deltakerne jevnt over opplever at de lærer mer av dette enn diskusjon, og om diskusjon skal brukes så kan enkelte ha behov for støtte og tilrettelegging fra læreren for å få et bedre læringsutbytte.

Bruk av morsmål kan tenkes å være en mulig støtte i undervisninga, men faktorsynene er delte i sin oppfatning av om dette er noe de opplever å lære av, og dette går på tvers av spor. For faktorsyn 5 som også var det eneste faktorsynet som opplever at undervisninga er enkel, er det å kunne få eller gi morsmålsstøtte av stor betydning for opplevd språklæring. Det samme ønsker faktorsyn 2 som opplever at undervisninga er vanskelig. For de øvrige faktorsynene havner bruk av morsmålsstøtte i bakgrunnen. Dette tyder på at uavhengig av hvordan en opplever undervisninga, kan deltakere ha ulike ønsker om morsmålsstøtte. De som ønsker slik støtte, kan tenkes å kunne jobbe med oppgaver på et høyere nivå og derfor se nytten av det. Bruk av morsmål vil gjøre det lettere å veilede

deltakere gjennom oppgaver, noe som kan knyttes til Langer og Applebees prinsipp om ”structure” i stillasbygging (1986). I forrige kapittel åpnet jeg også for muligheten for at faktorsyn 5 muligens opplevde å lære norsk av å gi, ikke få, morsmålsstøtte. Da blir de mediatorer, noe som kan være lærerikt (Ohta, 1995; Donato, 1994).

Fra et tilretteleggingssynspunkt framstår det som noe overraskende at flere faktorsyn opplever at å jobbe hjemme med leksene er enkelt, enn at undervisninga er enkel. En kunne tro at det var lettere å tilpasse opplæringa på skolen med lærer til stede enn hjemme når deltakerne jobber alene. Kanskje kan dette skyldes at lærerne velger å utfordre deltakerne mer på skolen ved å presentere nytt lærestoff der, fordi en kan i større grad følge opp deltakerne på skolen, passe på at oppgavene som gis er innenfor ZPD og lettere kan bygge stillas, mens det som gis i lekser har mer repetitiv og konsoliderende art? Utsagnene som omhandler tekstproduksjon, viser at deltakerne opplever å lære noe mer norsk av å skrive på skolen enn på fritida, men det er ikke blant aktivitetene faktorsynene opplever å lære mest av. Siden tekstproduksjon på skolen oppleves som mer lærerikt, kan en anta at det skyldes at det er større grad av tilgjengelig støtte der, og at deltakerne behøver støtte under tekstproduksjon. Dette er med på å forsterke inntrykket av at deltakerne utfordres mer på skolen enn på fritida. Videre kan det tenkes at arenaen skole foruten tilrettelegging og støtte gir bedre rammebetingelser i form av eksempelvis ro, da flere under sorteringene framheva omsorgsansvar hjemme.

### 5.2.2 Variasjon og medvirkning

Jevnt over ønsker faktorsynene variasjon i arbeidsmåtene da de opplever at det er likt hvordan de lærer norsk, unntatt faktorsyn 2 som sorterer dette utsagnet i bakgrunnen, noe som tyder på at det ikke har særlig betydning for dem. En måte en kan tenke seg å tilrettelegge på, er nettopp å ha variasjon i arbeidsmåtene siden mennesker ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) har ulike læringsstiler og ønsker for undervisninga, noe denne studien bekrefter.

De fleste faktorsynene har ingen sterk formening om utsagnet som handler om strenge lærere, da utsagnet havner i bakgrunnen for faktorsyn 1, 2, 3 og 4. Faktorsyn 5 derimot opplever at en streng lærer er negativ for egen språklæring. Som nevnt i kapittel 4, uttrykte en av deltakerne som definerer faktorsyn 5 at strenge lærere skaper stress. Stress kan være en faktor som strider mot sikkerhetsbehovene i Maslows (1954) behovshierarki og derfor hemme vekst og utvikling samt oppnåelse av de høyere, vekstorienterte målene. En streng lærer kan kanskje også i noen grad oppfattes som en kontrast til selvstyring og individualisering, noe som ifølge Illeris (2012) og Knowles (1980) karakteriserer voksnes læring.

Deltakerne ser ut til å ha lite påvirkningskraft på skolen fordi utsagnet som handler om å få frihet av læreren og ha valgmuligheter er ulikt dem, spesielt faktorsyn 1, eller havner i bakgrunnen. Flere deltakere ga nettopp uttrykk for at læreren vet best, men noen fra faktorsyn 1 sa også at det hemma medvirkning og motivasjon. Ryan & Deci (2000) uttrykker at mennesker har behov for å føle autonomi og kontroll. De knytter selvbestemmelse og valgmuligheter til indre motivasjon og påpeker at kontroll svekker indre motivasjon. Videre understrekes en rekke positive følger ved indre motivasjon, som eksempelvis bedre prestasjoner og mer positive holdninger (Ryan & Deci, 2000). En kan stille spørsmål ved om for stor grad av lærerstyring er hensiktsmessig med tanke på tilrettelegging, eller om det ville vært enklere å støtte deltakerne i deres språklæring om de hadde spilt en mer aktiv rolle. Deltakeres aktive rolle løftes fram i Langer og Applebees (1986) stillasbyggingsprinsipp om "ownership". En kan vanskelig se at deltakerne er særlig involvert i læreprosessen om læreren bestemmer det aller meste. Men kanskje kan det være et behov for tilrettelegging for i det hele tatt å kunne drive effektiv stillasbygging, altså at deltakerne trenger å lære og støttes til selv å spille en aktiv rolle i egen språkopplæring for å unngå å bli for passive? Det kan tenkes at å utvikle deltakeres "agency" også vil være positivt på de øvrige arenaene. Baynham (2006) peker i alle fall på at å utvikle "agency" innenfor klasserommet, kan være starten på "agency" i andre kontekster.

### 5.3 Opplevd språklæring i tilknytning til praksisplass

"Hjelp flyktingene slik vi vet det virker" skriver direktøren i Kompetanse Norge (Lund, 2015) og viser til praksis. Hun trekker blant anna fram at norskundervisning under introduksjonsprogrammet må knyttes til arbeidslivet og at det derfor må være en rød tråd mellom de to læringsarenaene. Videre må deltakerne og arbeidsgiverne følges opp, og karriereveiledning bør gis tidlig (Lund, 2015). Hvorvidt dette skjer eller ikke, svarer ikke denne studien på, men den sier noe om hvordan personutvalget opplever praksisplassen med tanke på egen språklæring.

Alle de fem faktorsynene ser på praksisplassen som relevant for å oppnå framtidssønsker, om enn i noe varierende grad, og ingen uttrykker et ønske om en annen praksis. Det er derimot ulikt hvor mye de generelt opplever å få praktisert norsk og hvilke situasjoner de oppfatter som mest lærerike. Sandwall (2013) har studert flyktingers språklæring på praksisplasser i Sverige og peker på blant anna *relasjoner*, *mulighet og grad av interaksjon* samt *arbeidsoppgaver* som forhold som påvirker språklæringa. Flere av studiens utsagn belyser nettopp dette. Med tanke på *relasjoner* opplever faktorsyn 3 og 5 å være relativt trygge og trives på praksisplassen, mens de øvrige faktorsynene bare i liten grad opplever det samme. Å skape trygghet og en fellesskapsfølelse er ifølge Stølen

(2007) viktig for voksne i læresituasjoner, og Maslow (1954) understreker at dersom sikkerhetsbehov ikke er oppfylt, vil det vanskeliggjøre å nå andre mål. Selve premisset for situert læring er å aktivt ta del i fellesskapet, selv om en innledningsvis er å regne som novise (Lave & Wenger, 1991; 2003). Om deltakere bare føler seg lite eller delvis trygge, kan en spørre seg om en vesentlig forutsetning for læring på praksisplassen bare delvis er til stede.

### 5.3.1 Mulighet og grad av interaksjon

Opplevelse av trygghet ser også ut til å påvirke grad av interaksjon. Faktorsyn 3 og 5 er som tidligere nevnt, de eneste som opplever å være trygge og ha mange muligheter til å snakke norsk på praksisplassen. Det kan se ut som deres periferitet er en kvalifiserende posisjon, da de opplever både inkludering og læring. Kanskje faktorsyn 3 og 5 har bedre tilgang på sosiale relasjoner, noe som ifølge Lave og Wenger (1991; 2003) er vesentlig, fordi interaksjon i fellesskapet er grunnleggende for å kunne delta og følgelig lære. Det kan også tenkes at praksisfellesskapene som deltakerne i faktorsyn 3 og 5 er i har inviterende kvaliteter eller det Billett (2011) kaller ”affordances”. Videre er det mulig at deltakerne selv viser ”individual engagement” (Billett, 2011) og ”agency” (Pedersen 2007). Summert kan det tenkes at betingelsene for ”co-participation” er bedre på praksisplassene for faktorsyn 3 og 5. For de øvrige faktorsynene, spesielt faktorsyn 2 som i sterk grad opplever å ha få muligheter til å bruke språket på praksisplassen, kan det være snakk om en diskvalifiserende perifer rolle om de blir hindra i, eller har begrensa tilgang til å delta fullt i praksisfellesskapet, det Wenger (1998) kaller en legitim marginal posisjon. Det kan også som tidligere nevnt være manglende initiativ fra deltakernes side, og dette kan knyttes til Billetts (2011) ”individual engagement”.

Faktorsyn 3 er som tidligere nevnt den eneste gruppa som tar kontakt på praksisplassen, selv om å få kontakt med nordmenn er ifølge Steen-Olsen (2001) én av tre hovedmotivasjonsfaktorer for å være i praksis. Faktorsyn 3 er også det som opplever at det er mest likt dem å ta ansvar, noe faktorsyn 1 og 5 i noe mindre grad også gjør. Ifølge teori om situert læring knyttes kunnskap til praksisfellesskapet: Der eksisterer det en gjensidig avhengig relasjon mellom deltakerne i dette fellesskapet. Svak tilknytning til fellesskapet vil derfor være ugunstig for læring både for den enkelte og fellesskapet som helhet (Lave & Wenger, 1991; 2003). I midlertid kan det se ut som om faktorsynene opplever at en del av aktivitetene som involverer interaksjon i fellesskapet, *ikke* har særlig betydning for deres språklæring. Ifølge Sandwall (2013) ligger det nettopp en utfordring i å skape, anskueliggjøre og utnytte potensialet for læring for flyktninger i praksissammenheng.



Faktorsyn 2, 3, 4 og 5 opplever at det å stille eller bli stilt spørsmål av kolleger, bare er noe likt hvordan de lærer norsk. Å prate med kolleger i pausene blir tillagt lite signifikans, og faktorsyn 1 og 2 synes pauseprat er ulikt hvordan de lærer norsk. Å stille eller bli stilt spørsmål oppfattes muligens som mer formelt og strukturert, og kanskje fører dette til at en både er mer bevisst at læring kan skje og at en derfor går inn i situasjonen med en annen innstilling. Det at kun faktorsyn 3 tar kontakt, kan være noe av årsaken til at noen av fellesskapsaktivitetene ikke oppleves som særlig lærerike for flertallet av deltakerne, fordi fravær av kontakt vil skape færre mulige språkutvekslinger. Videre er det mulig at kolleger i liten grad viser initiativ til å snakke med dem og at praksisplassens "affordances" (Billett, 2011) er lave, noe som vil forsterke følgene av at fire av fem faktorsyn ikke aktivt oppsøker språklige utvekslinger på praksisplassen. Valenta (2008) peker nettopp på at innvandrere gjerne har få muligheter til samvær med kollegaene sine. Ifølge Sandwall (2013) har deltakerne en dobbelt utfordring i form av både språklige utfordringer og det å være nykommer. De trenger støtte for å ta del i sosial omgang og samhandling for å lære, og derfor trenger de hjelp til å forhandle sin rolle (Sandwall, 2013), noe som kan knyttes til "agency" (Pedersen, 2007) og "individual engagement" (Billett, 2011).

### 5.3.2 Arbeidsoppgaver

I denne studien ser deltakerne ulikt på arbeidsoppgaver på praksisplassen. Faktorsyn 1 opplever at det er ulikt dem å lære av repetisjon, mens faktorsyn 2, 3 og 4 opplever at det er likt dem. Billett (2002) påpeker at rutinearbeid er viktig fordi det forsterker og konsoliderer kunnskap. Etterhvert kan en automatisere oppgaven og frigjøre mental energi (Billett, 2002). Den mentale energien kan brukes til uformell prat hvor en navngir objekt og handlinger (Halliday, 1978). Kanskje velger faktorsyn 2, 3 og 4 å bruke denne frigjorte mentale energien til å kommunisere, mens faktorsyn 1 heller vil bruke den til å lære noe nytt og utvikle sin humankapital gjennom å lære nye ferdigheter og terminologi? Ifølge Billett (2002) vil imidlertid utelukkende tilgang på rutinepregede arbeidsoppgaver og fravær av veiledning begrense læringsutbyttet sammenlignet med dem som får tilgang på nye utfordringer og støtte til å gjennomføre dem.

Variasjon i arbeidsoppgavene ses på som likt hvordan faktorsyn 1 og 3 lærer norsk, og ulikt faktorsyn 2 og 4. Faktorsyn 5 derimot tillegger verken repetisjon eller variasjon stor vekt og distingverer ikke mellom de to. Funnene kan muligens si noe om hvordan faktorsynet ser på egen rolle i praksisfellesskapet. En tolkning kan være at de som ønsker repetisjon ser på seg selv som noviser og ikke er klare for å forhandle sin posisjon. De som ønsker variasjon, føler seg kanskje mer erfaren i fellesskapet og derfor klar for utfordringer. I et praksisfellesskap gjør gjerne novisen enkle oppgaver i starten, og får etter hvert mer ansvar (Lave & Wenger, 1991; 2003). Hvilke oppgaver en

får tilgang til og grad av veiledning en mottar, er sentralt for læringsutbytte (Billett, 2002). Kanskje kan opplevelsen av om en lærer mest av repetisjon eller variasjon, være knyttet til hvor trygg en føler seg, og som tidligere nevnt er det faktorsyn 3 og 5 som i sterkest grad opplever å være trygge på praksisplassen. Videre er det også de to faktorsynene som oppgir å ta ansvar på praksisplassen, og faktorsyn 3 tar også kontakt. Å bli en del av et praksisfellesskap preges ifølge Pedersen (2007) og Billett (2011) av forhandlinger og ”agency”. Å ta ansvar for egen læring og framgang krever initiativ fra deltakeren selv og mulighet til å vise dette initiativet innenfor rammen av praksisfellesskapet, altså ”affordances” (Billett, 2011).

#### **5.4 Opplevd språklæring i tilknytning til fritid**

Foruten de fire funnene (lekser, initiativ til å bruke språket på fritida, delta på sosiale arrangement og snakke norsk med venner) som ble diskutert under *Motivasjon og initiativ til læring*, er det to tydelige funn for arenaen fritid som noen faktorsyn opplever som lærerike. Det første funnet er at å jobbe med nettressursen til læreboka på fritida er noe spesielt faktorsyn 4, men også 5 i noen grad, opplever å lære norsk av. Disse to faktorsynene opplever som tidligere nevnt, å lære mye norsk på skolen og av læreboka. Siden arbeid med nettressursen er en skolelignende aktivitet, virker dette funnet å være i tråd med de overordna funnene til de to respektive faktorsynene. Boekaerts (1999) hevder at mennesker som foretrekker å lære på formelle arenaer kan se på læring på uformelle arenaer som meningsløst. Kanskje blir arbeid med nettressursen sett på som en mer formell aktivitet av faktorsyn 4 og 5 og derfor meningsfull for egen språklæring?

Det andre funnet er knytta til det lystbetonte. Alle faktorsynene, særlig 3 og 4, opplever at det å ha det gøy på fritida, er viktig for egen språklæring. Dermed kan mye tyde på at for disse faktorsynene har det lystbetonte stor betydning, i alle fall på denne arenaen. Ifølge Riaz, Rambli, Salleh og Mushtaq (2010) er motivasjon grunnleggende for å lære på uformelle arenaer, og fornøyelse og glede er blant de viktigste faktorene for motivasjon for læring på uformelle arenaer.

Dialekt byr på utfordringer for faktorsynene, og dette kan også være en årsak til at arenaen fritid jevnt over blir tillagt mindre signifikans enn de øvrige. Om dialekt skaper en barriere for kommunikasjon, er det naturlig at det begrenser hvor mye norsk en lærer. Dialekt kan derfor tenkes å være et hinder for å ta initiativ til å bruke språket på fritida, og det kan også tenkes at det gjør det mindre lystbetont å prøve.

Å surfe på internett, lytte til andre, snakke norsk med noen med et annet morsmål, se på TV, lese og skrive tekster hjemme, havner i bakgrunnen eller blir rangert som ulikt hvordan faktorsynene

opplever å lære norsk. Dermed ser ikke fritid ut til å være en arena som generelt erfares som særlig vesentlig med tanke på språklæring, bortsett fra for faktorsyn 1 som tar initiativ, opplever å lære norsk på sosiale arrangement og lærer noe norsk av å lese bøker eller aviser, se TV eller gå på kino og snakke med venner med et annet morsmål. En kan derfor tenke seg at det ligger en del uutnyttede potensial knyttet til språklæring på denne arenaen, spesielt for faktorsyn 2, 3, 4 og 5. Ifølge Merriam (et al., 2007) er uformell læring den mest utbredte formen for læring for voksne, men fordi mange ikke er bevisste om at læring kan foregå på uformelle arenaer, kan en ved å bevisstgjøre voksne åpne flere muligheter for læring. Også Marsick og Watkins (2001) påpeker at læring på uformelle arenaer kan forbedres om den lærende bevisstgjøres læringsmulighetene der, og Thorshaug og Svendsen (2014) peker nettopp på utfordringa i å bevisstgjøre flyktninger på mulighetene de har til å bruke norsk utenfor skolen, slik at de bruker språket mer på de øvrige arenaene. Videre vil det i stor grad være fravær av støtte og tilrettelegging på denne arenaen, og Marsick og Watkins (2001) hevder at fasilitering på uformelle arenaer kan være med å heve læringsmulighetene der. Noen av aktivitetene i studien kan tenkes å være for krevende språklig til at deltakerne opplever å lære norsk av dem uten en mediator.

Avslutningsvis kan en spørre seg om hvilken ”individual engagement” deltakerne viser på fritida og hvilke ”affordances” lokalmiljøet tilbyr dem. Faktorsyn 1 er, som tidligere nevnt det eneste som tar initiativ til å bruke språket på fritida. Dette kan nyanseres noe av Valenta (2008) som hevder at innvandrere ønsker å tilbringe tid med egne landsmenn framfor nordmenn på fritida. Dette ønsket skyldes ifølge Valenta (2008) at innvandrere opplever at blant sine egne kan en i større grad slappe av, mens rundt nordmenn er stemninga mer stiv. Denne opplevelsen og preferansen, kan tenkes å være en del av forklaringa på hvorfor det er færre faktorsyn som viser initiativ på fritida enn på de øvrige arenaene. En undersøkelse fra Norstat fra 2013 viser at 56 prosent av nordmenn har nær kontakt med innvandrere, og av disse har 13 prosent venner fra Midtøsten, 17 prosent fra Afrika og 19 prosent fra Asia. (Hammerstad & Mon, 2013). Dette kan tyde på at det ikke er særlig enkelt å få nær kontakt med nordmenn. Synergien av en mulig manglende interesse fra deltakernes side for å omgås nordmenn og utfordringer med å få norske venner, kombinert med vansker med dialekt, potensielle lite lystbetonte aktiviteter og en mulig fraværende bevissthet om at læring kan foregå på uformelle arenaer, vil kunne være en del av bakgrunnen for at læring på uformelle arenaer jevnt over ikke oppleves som særlig betydningsfull for å lære norsk.



## 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

I dette kapittelet vil jeg kort oppsummere studiens funn. Videre vil jeg forsøke å rette et kritisk blikk på egen studie. Avslutningsvis vil jeg peke på forslag til videre eller nye studier.

### 6.1 Kort oppsummering

Denne studien bygger på problemstillinga: *Hvordan opplever flyktninger på introduksjonsprogrammet at de lærer norsk best?* Studien forsøker å belyse flyktingenes opplevelser av språklæring under introduksjonsprogrammet. Selv om en ikke kan generalisere basert på Q-metode, kan studiens funn likevel gi et interessant innblikk i hvordan introduksjonsprogrammet erfares av dets målgruppe, nemlig flyktninger. Dette innblikket kan gi en forståelse som kan være relevant for både lærere, rektorer, programrådgivere, flyktingkonsulenter og øvrig oppfølgingsapparat i møte med flyktninger i ulike lære- og veiledningssituasjoner.

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i flyktingers opplevelser av språklæring på introduksjonsprogrammet og diskutert funn med utgangspunkt i teori om tankesett, tilpasning og støtte, motivasjon, praksisfellesskap, ”affordances”, ”individual engagement” og ”co-participation”. Analysen av datamaterialet resulterte i en fem-faktorløsning og faktorsynene ble gitt følgende navn:

Faktor 1: De motiverte og initiativtakende

Faktor 2: De med behov for mer tilrettelegging

Faktor 3: De som blomstrer i praksis

Faktor 4: De med forkjærlighet for læreboka

Faktor 5: De skoleorienterte

(se vedlegg 12 for en kort oppsummering og nyansering av faktorsynene).

Funnene tyder på at deltakerne viser ulikt initiativ, har ulike behov for tilrettelegging, prefererer ulike arenaer for språklæring og generelt tillegges fritid mindre signifikans for å lære norsk enn de øvrige arenaene. Dermed tyder studiens funn på at deltakere erfarer det å lære norsk under introduksjonsprogrammet ganske ulikt, og at dette bør tas høyde for av de ulike instansene og yrkesgruppene som er involvert i flyktingers språkopplæring under introduksjonsprogrammet. Ved å forstå flyktingers opplevelser vil det kunne være lettere å skape intersubjektivitet og gjensidig forståelse, og videre veilede og legge til rette for et språklig fruktbart løp i introduksjonsprogrammet for den enkelte flykting.

## **6.2 Kritisk blikk på egen studie**

I retrospekt ser jeg at det er flere ting jeg kunne gjort annerledes i denne studien. Jeg skulle gjerne ha intervjuet flere deltakere slik at jeg hadde fått et enda mer rikholdig kommunikasjonsunivers. Under pilotstudien kom det fram at et par av utsagnene jeg hadde valgt fra kommunikasjonsuniverset, var ting ingen av deltakerne i pilotstudien gjorde eller hadde erfaring med. Disse utsagnene ble derfor erstatta, men jeg kan ikke utelukke at dette også gjaldt andre utsagn under de faktiske Q-sorteringene. Pilotstudien viste også at utsagnene ikke var balanserte, og derfor ble noen snudd ved å gi motsatt betydning. Videre kunne jeg tenkt meg å jobba noe mer med både design og instruksjonsbetingelse for å gjøre materialet mer lettfattelig.

Med tanke på språklige tilpasninger ble all skriftlig informasjon forenklet, skrevet med en lettleseelig skrifttype og alle spur 1-deltakere hadde tolk når det ble gitt informasjon. Videre var det interessant å jobbe med fotografi, men ikke alle deltakere synes det var like enkelt å knytte fotografiene til seg selv og sine egne opplevelser. Ved å forberede en standardisert PowerPoint der jeg gikk gjennom hvert fotografi, prøvde jeg å sikre at alle fikk samme informasjon, samt mulighet til å spørre om noe var uklart. På dette viset håper jeg at deltakerne har forstått fotografiene og samtidig tillagt dem sin subjektive mening.

Avslutningsvis ser jeg at det ville vært bedre, om enn mer tidkrevende, å ha gjort alle sorteringene enkeltvis. Når 3-4 deltakere sorterte i gangen, ble det litt stressende å skulle gjøre noe annet enn å besvare spørsmål og hjelpe til å fylle inn i bakgrunnsinformasjons- og matriseskjema. Det hadde vært en styrke å kunne tatt flere notater og skrevet ned flere spontanuttalelser, spesielt siden postintervju ikke ble benytta, eller brukt lydopptak.

## **6.3 Videre eller nye studier**

Intensjonen var opprinnelig å få noen lærere til å gjøre Q-sorteringer. Det var imidlertid ingen som meldte sin interesse, så dette ble ikke gjort. Jeg mener at det ville vært interessant å se hvordan ulike lærere mener at deltakere på introduksjonsprogrammet lærer norsk best, og videre sett hvordan dette samsvarer med deltakernes opplevelser. Mer spesifikt ville det vært av interesse hvordan de oppfatter utsagn 29 som handler om elevs medbestemmelse på skolen. Dette var noe deltakerne opplevde at de i liten eller ingen grad hadde, noe som kan tenkes å gjøre deltakerne sårbare om de ikke gir lærerne tilbakemeldinger, eller læreren ikke jobber aktivt med å involvere deltakerne i utforming av planer.

Det kunne også vært interessant å ha involvert praksisplassen i framtidige studier. Ifølge Djuve (2007) er arbeidsgiveres hovedmotiver for å ta inn ikke-vestlige innvandrere på praksisplass at ”De får tilgang til nesten gratis arbeidskraft, de opplever at de gjør en innsats for andre (praksisdeltakeren/samfunnet), de styrker sitt image som en virksomhet med samfunnsansvar og de får tilgang til en billig rekrutterings- og opplæringskanal: NAV (...)” (s. 39). En kan spørre seg hvordan denne motivasjonen påvirker opplæringstilbudet til deltakerne og mulighetene de har i praksisfellesskapet. Rambøll (2011) fant i sin brukerundersøkelse om norskopplæring for flyktninger at det er blandete oppfatninger blant deltakerne om praksis ved arbeidsplasser oppleves som nyttig for å lære norsk. Mens en del opplever å ha godt utbytte, synes andre at de ikke har fått særlig mulighet til å praktisere språket (Rambøll, 2011). Dette samsvarer godt med funnene i denne studien. Det ville derfor vært interessant å fått belyst hvorfor utbyttet i praksis oppleves så ulikt. Dette kan skyldes kvaliteter ved praksisplassen, deltakeren eller en kombinasjon. Ved å involvere arbeidsgivere i nye studier kan dette samspillet belyses og gi en dypere innsikt i hvorfor språklæring på praksisplass ser ut til å gi ulikt utbytte.

Avslutningsvis ville det også vært interessant å ha gjort en studie der en ser på i hvilken grad personlige faktorer påvirker læring, og inkludert personlighetstester. Da kunne en sett på hvordan elementer som intro- og ekstrovertsjon påvirker initiativ, kontakt og opplevd læring. Personlighetstrekk kan tenkes å være en mulig årsak til hvorfor deltakere utviser ulikt initiativ og har forskjellige opplevelser av læring på de ulike arenaene.





## 7. REFERANSELISTE

- Allgood, E. (1997). Persons-in-Relation and Q Methodology. I Kompendium *VLR3008 Fordypning i forskningsmetode*. Trondheim: Kompendieforlaget.
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2010). Q-metodologi, rådgivningsfeltet, delt subjektivitet og personer i relasjoner. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 39-46). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American College Students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*. 38(2), 113-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>. Henta 19.01.17, fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002210310191491X>
- Bakhtin, M. M. (1987). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press. Henta 03.04.17, fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntnu/detail.action?docID=3443526>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2015). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Rundskriv Q-20/2015. Henta 17.09.16, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c819df6b69294a49960376d70cdda222/rundskrivq202015pdf.pdf>
- Baynham, M (2006). Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education*, 17(1), 24-39. DOI: 10.1016/j.linged.2006.08.008
- Berg, B. (1995). Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet. I M. Torseth (Red.), *Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet? En evaluering av dagens kvalifiseringsordninger for fremmedspråklige* (s. 11-28). Trondheim: Sintef IFIM.
- Berggren, H., & Tenfjord, K. (2007). *Andrespråklæring*. (2. utg., 7. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481. Henta 09.05.17, fra

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.t01-2-00214/epdf>

Billett, S. (2011). Subjectivity, Self and Personal Agency in Learning Through and for Work. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 60-72). Henta 09.05.17, fra

[http://sk.sagepub.com/reference/hdbk\\_workplacelearning/n5.xml](http://sk.sagepub.com/reference/hdbk_workplacelearning/n5.xml)

Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assement and recognition of non-formal learning in Europe*. Tessaloniki: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training. Henta 23.01.17, fra <https://eric.ed.gov/?id=ED447347>

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x. Henta 07.01.17, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x/abstract>

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Reasearch*, 31(6), 445-457. Henta 30.05.17, fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035599000142>

Brennan, B. (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 185-200. DOI: 10.1080/0260137970160303. Henta 06.01.17, fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0260137970160303?needAccess=true>

Brochmann, G. (2005). Lykksalighetens rike og den nye etniske forstyrrelsen: Innvandring og det flerkulturelle Norge. I I. Frønes & L. Kjølrsrud (Red.), *Det norske samfunn*. (5. utg., s. 357-383). Oslo: Gyldendal akademisk.

Brown, S. R. (1972). A fundamental incommensurability between objectivity and subjectivity. I S. Brown & D. Brenner (Red.), *Science, psychology and communication* (s. 57-94). New York: Teacher's College Press.

Brown, S. R. (1980). *Political Subjectivity. Applications of Q methodology in political Science*. New Haven: Yale University Press.

- Brown, S. R. (1993). A Primer on Q Methodology. *Operant Subjectivity*, 16(3/4), 91-138. DOI: [dx.doi.org/10.15133/j.os.1993.002](https://dx.doi.org/10.15133/j.os.1993.002). Henta 14.06.16, fra [https://www.researchgate.net/profile/Steven\\_R\\_Brown/publication/244998835\\_A\\_Primer\\_on\\_Q\\_Methodology/links/54749d440cf2778985abeb8e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Steven_R_Brown/publication/244998835_A_Primer_on_Q_Methodology/links/54749d440cf2778985abeb8e.pdf)
- Brown, S. R. (2006). A Match Made in Heaven: A Marginalized Methodology for Studying the Marginalized. *Quality and Quantity* 40, 361-382. DOI: 10.1007/s11135-005-8828-2. Henta 12.10.15, fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s11135-005-8828-2>
- Brown, S. R. (2017). *No consensus statements*. Henta 03.05.17, fra [https://listserv.kent.edu/cgi-bin/wa.exe?REPORT=Q-METHOD&Y=maximilian.held83%40gmail.com&\\_charset\\_=UTF-8&z=4&q=no+consensus+statements&I=-3&l=Q-METHOD&L=Q-METHOD&X=889313499488CB6AEA](https://listserv.kent.edu/cgi-bin/wa.exe?REPORT=Q-METHOD&Y=maximilian.held83%40gmail.com&_charset_=UTF-8&z=4&q=no+consensus+statements&I=-3&l=Q-METHOD&L=Q-METHOD&X=889313499488CB6AEA)
- Brown S. R., & Good, J. M. M. (2010). Q Methodology. I N. J. Salkind (Red.), *Encyclopedia of Research Design* (s. 1149-1155). Thousand Oaks: Sage Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412961288.n348>. Henta 15.02.16, fra <http://sk.sagepub.com/reference/researchdesign/n348.xml>.
- Coogan, J., & Herrington, N. (2011). Q methodology: an overview. *Research in Secondary Teacher Education*, 1(2), 24-28. Henta 08.03.17, fra <https://www.uel.ac.uk/wwwmedia/microsites/riste/Q-methdology-Article.pdf>
- Corr, S. (2006). Exploring Perceptions About Services Using Q Methodology. I G. Kielhofner (Red.), *Research in Occupational Therapy. Methods of Inquiry for Enhancing Practice*. (s. 389-400). Philadelphia: F. A. Davis Company.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dahl, Ø. (2004). *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. (4. opplag). Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- Den nasjonale forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta

03.07.16, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Denzin, N. K. (2004). Reading Film: Using Films and Videos as Empirical Social Science Material. I U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Red), *A Companion to Qualitative Research* (s. 237-242). London: Sage.

Djuve, A. B. (2007). «Vi får jo to ekstra hender». *Arbeidsgiveres syn på praksisplass for ikke-vestlige innvandrere*. Fafo-rapport 2007:26. Henta 16.05.16, fra [http://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20026.pdf](http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20026.pdf)

Djuve, A. B., & Kavli, H. C. (2015). *Ti års erfaringer. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere*. Henta 16.09.16, fra <http://www.fafo.no/images/pub/2015/20431.pdf>

Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. I J. P. Lantolf & G. Appel (Red.), *Vygotskian approaches to second language research* (s.33-56). Henta 09.05.17, fra <http://titan.iwu.edu/~cisabell/courses/spanish410/donato.pdf>

Donner, J. (2001). Using Q-sorts in Participatory Processes: an Introduction to the Methodology. *Social Development Papers*, 36, 24-49. Washington: The World Bank. Henta 18.07.16, fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.116.5134&rep=rep1&type=pdf#page=30>

Dweck, C. S. (1986). Motivational Process Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>. Henta 11.11.16, fra <http://psycnet.apa.org/journals/amp/41/10/1040/>

Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. N. W. Damm & Søn AS.

Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. I E. M. Hetherington (Red.),

*Socialization, personality, and social development.* (4. utg., s. 643-691). New York: Wiley.

Eden, S., Donaldson, A., & Walker, G. (2005). Structuring subjectivities? Using Q methodology in human geography. *Area*, 37(4), 413-422. DOI: 10.1111/j.1475-4762.2005.00641.x. Henta 12.11.15, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-4762.2005.00641.x/abstract>

Ellingsen, I. T. (2010). Erfaringer fra ungdommers deltakelse i Q-studie: Utarbeidelse av utsagn og gjennomføring av Q-sortering med ungdom under barnevernets omsorg. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 105-121). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Ellingsen, I. T., Størksen, I., & Stephens, P. (2010). Q methodology in social work research. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(5), 395-409. DOI: 10.1080/13645570903368286. Henta 19.11.15, fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13645570903368286>

Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Methods. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.

Golden, A. (2009). Ordforråd, ordbruk og ordlæring. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gredler, M. E., & Shields, C. C. (2008). *Vygotsky's Legacy. A Foundation for Research and Practice*. New York: The Guildford Press.

Gregersen, K., & Sletten, I. R. (2015). *Arbeidsretting av norskopplæringen. Vurderinger og anbefalinger*. Henta 20.10.2015, fra [http://www.vox.no/contentassets/72c0c942b0f44018a81499a31249f080/arbeidsretting\\_av\\_norskopplaringen.pdf](http://www.vox.no/contentassets/72c0c942b0f44018a81499a31249f080/arbeidsretting_av_norskopplaringen.pdf)

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation between language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hammerstad, K. & Mon, S. T. (2013). 5 av 10 nordmenn har nær kontakt med innvandrere: - Vanskelig å komme inn i miljøet. *NRK*. Henta 01.07.17, fra <https://www.nrk.no/norge/5-av-10-nordmenn-omgas-innvandrere-1.11327583>

- IMDI., (2016). *Timer, prøver og fritak*. Henta 01.07.16, fra <http://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/timer-prover-og-fritak/>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo Gyldendal norsk forlag AS.
- Introduksjonsloven (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Henta 24.09.16, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Jareg, K., & Pettersen, Z. (2006). *Tolk og tolkebruker – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Informasjon om innføring av krav om norskkunnskaper og bestått prøve i samfunnskunnskap for å få statsborgerskap*. Henta 13.10.16, fra <http://www.vox.no/contentassets/44077890634d454abb10be75888f8f40/brev-fra-jd-til-kommunene-om-statsborgerskap-1sep16.pdf>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. (2. utg.). New York: Cambridge.
- Knowles, M. S. & Associates (1984). *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kvalsund, R. (1998). *A Theory of the Person: A discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology – with implications for counseling and education*. (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: Metode: Prosess: Relasjon*. Finland: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R., & Allgood, E. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 47-82). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Lamendella, J. (1977). General principles of neurofunctional organisation and their manifestation in primary and non-primary acquisition. *Language Learning*, 27(1), 155-196. Henta 03.02.17, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00298.x/abstract>
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1986). Toward a Theory of Teaching and Learning. *Review of Research in Education*, 13, 171-194. Henta 14.04.17, fra <https://pdfs.semanticscholar.org/e0e5/82480ae787d71376fe43398c60f7ab96a22c.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lin-Siegler, X., Dweck, C. S., & Cohen, G. L. (2016). Instructional Interventions That Motivate Classroom Learning. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 295-299. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000124>. Henta 13.11.16, fra <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayrecord&uid=2016-15978-001>
- Lipscomb, L., Swanson, J., & West, A. (2004). Scaffolding. I M. Orey (Red.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Henta 09.05.17, fra <http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Scaffolding>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology* 46, 22-33. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2016.03.004. Henta 12.12.16, fra [https://www.researchgate.net/publication/299406155\\_Changing\\_language\\_mindsets\\_implications\\_for\\_goal\\_orientations\\_and\\_responses\\_to\\_failure](https://www.researchgate.net/publication/299406155_Changing_language_mindsets_implications_for_goal_orientations_and_responses_to_failure)
- Lund, G. (2015, 07.09). Hjelp flyktingene slik vi vet det virker. *Aftenposten*. Henta 12.02.17, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Hjelp-flyktingene-slik-vi-vet-virker-29367b.html>

- Löfgren, H. (1985). *Elever med annat hemspråk än svenska. En jämförelse mellan olika språkgrupper fyra år efter avslutad grundskola*. Lund: Pedagogiska institutionen, Lund Universitet.
- Marshall, T. H. (1992). *Citizenship and social class*. London: Pluto Press.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 25-34. Henta 31.05.17, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.5/epdf>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row. Henta 09.04.17, fra [http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation\\_and\\_Personality-Maslow.pdf](http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf)
- McKeown, B., & Thomas, A. B. (2013). *Q-methodology*. (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Meld. St. 6 (2012-13). (2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Henta 11.06.16, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2015-16). (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Henta 20.10.16, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood. A comprehensive guide* (3. utg.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Nielsen, K. (2008). Scaffold instruction at the workplace from a situated perspective. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 247-261. DOI: 10.1080/01580370802439888. Henta 09.05.17, fra <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=8a4b2695-fc64-4b88-9290-8109313928ab%40sessionmgr101&vid=0&hid=111&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=35484464&db=a9h>



- Nilsen, A. B. (2011). Tolkemedierte samtaler – makt og avmakt i offentlig sektor. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 46(1), 62-72. Henta 10.10.15, fra <https://www.idunn.no/nft/2011/01/art01>
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering*. Henta 21.07.16, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>
- Næss, R. (2014). Å lære norsk fra grunnen av i en arbeidssituasjon. I K. Frøyland. & Ø. Spjelkavik (Red.), *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel*. (s. 290-304). Gyldendal Akademisk.
- Ohta, A. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Applied Linguistics*, 6(2), 93-121. Henta 09.05.17, fra <http://escholarship.org/uc/item/0zs5j7ps#page-29>
- Paunesku, P., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. (2015). Mind-set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784-793. DOI: 10.1117/0956797615571017. Henta 06.01.17, fra <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797615571017>
- Pedersen, M. S. (2007). På vej med sproget - arbejde , livshistorie og sproglæring. Henta 19.12.16, fra [http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/Bibliotek%20voksne%20udlaendinge/111221%20paa\\_vej\\_med\\_sproget.pdf](http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/Bibliotek%20voksne%20udlaendinge/111221%20paa_vej_med_sproget.pdf)
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Doubleday
- Rambøll, (2011). *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere*. (Rapport Integrerings- og mangfoldsdirektoratet). Henta 18.09.16, fra <http://www.ramboll.no/~media/images/rm/rm%20no/pdf/publikasjoner/2011/brugerundersokelse%20i%20norskopplaeringen.pdf>
- Rattan, A., Good, C., & Dweck, C. S. (2012). "It's okay – Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental*

*Social Psychology*, 48(3), 731-737. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.012>. Henta 10.11.16, fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022103111003027>

Reardon, S. F. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations. I G. J. Duncan & R. J. Murnanae, (Red.), *Wither opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. (s. 91-116). New York: Russel Sage Foundation. Henta 16.01.17, fra <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/reardon%20whither%20opportunity%20-%20chapter%205.pdf>

Riaz, S., Rambli, D. R. A., Salleh, R. & Mushtaq, A (2010). Study to Investigate Learning Motivation Factors within Formal and Informal Learning. Environments and their influence upon Web-Based Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 5(4), 41-50. Henta 28.05.17, fra [https://www.researchgate.net/publication/49591062\\_Study\\_to\\_Investigate\\_Learning\\_Motivation\\_Factors\\_within\\_Formal\\_and\\_Informal\\_Learning\\_Environments\\_and\\_their\\_influence\\_upon\\_Web-Based\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/49591062_Study_to_Investigate_Learning_Motivation_Factors_within_Formal_and_Informal_Learning_Environments_and_their_influence_upon_Web-Based_Learning)

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rismark, M., & Sitter, S. (2003). Workplaces as Learning Environments: Interaction between Newcomer and Work Community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(5), 495-510. Henta 10.03.17, fra <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=525ce580-a5d0-432e-996b-ae57c4f27515%40sessionmgr4009&vid=0&hid=4202&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=10917408&db=a9h>

Rogers, R. S. (1995). Q-methodology. I Kompendium *VLR3008 Fordypning i forskningsmetode*. Trondheim: Kompendieforlaget.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2. utg.). Oxford: Blackwell Publisher.

Rose, G. (2012). *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials* (3. utg.). London: Sage.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), s. 1135-1150. Henta 13.04.17, fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=14852c56-8f00-43b2-8612-ce397b322ad7%40sessionmgr120&hid=116>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I C. Sansone & J. Harackiewicz (Red.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. (s. 13-54). San Diego, CA: Academic Press. Henta 16.04.17, fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ntnu/reader.action?docID=313671&ppg=4>
- Ryan S., & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. I S. Mercer, S. Ryan & M. Williams (Red.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. (s. 74-89). Basingstoke: Palgrave Macmillan. Henta 19.02.16, fra <http://www.palgrave.com/us/book/9780230301146>
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser* (Doktoravhandling, Göteborgs universitet). Göteborg: Universitetet i Göteborg.
- Schmolck, P. (2014). PQMethod with DOSBox for Mac Users (versjon 2.35). Henta 17.08.16, fra <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqmac.htm>
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. WALL Working Paper nr. 19, 2000. Henta 06.01.2017, fra <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Sell, D. K., & Brown, S. R. (1984). Q methodology as a bridge between qualitative and quantitative research: Application to the analysis of attitude change in foreign study program participants. I J.L. Vacca & H.A. Johnson (Red.), *Qualitative research in education* (Graduate School of Education Monograph Series) (s. 79-87). Kent, OH: Kent State University, Bureau of Educational Research and Service.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, N. W. (2001). Current systems in psychology. I *Kompendium VLR3008 Fordypning i forskningsmetode*. Trondheim: Kompendieforlaget.
- Sohlberg, P., & Sohlberg, B. M. (2009). *Kunnskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö: Liber AB.
- Sjølkvik, Ø., Frøyland, K., & Skardhamar, T. (2003). *Yrkeshemmede i det ordinære arbeidslivet – inkludering gjennom arbeid med bistand* (AFI-rapport 2, 2003). Henta 23.03.17, fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/AFI/Publikasjoner-AFI/Yrkeshemmede-i-det-ordinaere-arbeidslivet>
- Stake, R. E., & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), 1-12.
- Steen-Olsen, T. (2001). *Verdien av å lære norsk. Deltakergjennomstrømning, deltakeraktivitet og deltakeropplevelser innen norskopplæring for voksne innvandrere*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Stephenson, W. (1953). *The Study of Behaviour: Q Technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stephenson, W. (1980). Newton's Fifth Rule and Q Methodology: Application to Educational Psychology. *American Psychologist*, 35(10), 882-889. DOI: 10.1037/0003-066X.35.10.882. Henta 20.05.16, fra <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1981-26626-001>
- Stephenson, W. (1986). Protoconcurus: the concourse theory of communication. *Operant Subjectivity*, 9, 37-58. DOI: doi:10.15133/j.os.1985.002. Henta 28.08.16, fra <http://www.operantsubjectivity.org/pub/309/>
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven. Om utdanning og reviderte livsplaner*. (Doktorgradsavhandling), Det samfunnsvitenskaplige fakultet, Universtet i Tromsø, Tomsø.

- Størksen, I., & Thorsen, A. A. (2010). Små barns deltakelse i en Q-studie med visuelle kort. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 83-103). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sølvberg, A. M., & Rismark, M. (2008). Cultural Diversity in Driver Education. I De Smet, A. (Red.), *Transportation accident analysis and prevention*. New York: Nova Science Publishers Inc.
- Takahashi, E. (1998). Language Development in Social Interaction: A Longitudinal Study of a Japanese FLES Program from a Vygotskyan Approach. *Foreign Language Annals*, 31(3), 392-406. Henta 09.05.17, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00584.x/epdf>
- Taylor, P., Delprato, D. J., & Knapp, J. R. (1994). Q-methodology in the study of child phenomenology. *The Psychological Record*, 44(2), 171-184. Henta 13.03.16, fra <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=9d8a1228-511a-4bf1-a86f-125f9bced6d6%40sessionmgr103&vid=0&hid=127&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=9412130738&db=a9h>
- Thagaard, T (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, D. B., & Baas, L. R. (1992). The issue of generalization in Q methodology: “Reliable schematics” revisited. *Operant Subjectivity*, 16(1/2), 18-36. DOI: 10.15133/j.os.1992.014. Henta 28.04.16, fra <http://www.operantsubjectivity.org/pub/247/>
- Thornberg, R., & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 216-235). Stockholm: Liber.
- Thorsen, A. A., & Allgood, E. (2010). Introduksjon til Q-boken og begrepsavklaring. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 15-22). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon* (Rapport 2014, Mangfold

og Inkludering, NTNU Samfunnsforskning AS). Henta 29.08.15, fra  
<https://samforsk.no/Publikasjoner/Helhetlig%20oppf%C3%B8lging%20WEB.pdf>

UDI, (2013). *Asylsøknader etter statsborgerskap og måned (2013)*. Henta 18.01.16, fra  
<https://www.udi.no/nn/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-etter-statsborgerskap-og-maned-2013/>

UDI, (2014). *Asylsøknader etter statsborgerskap og måned (2014)*. Henta 18.01.16, fra  
<https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-etter-statsborgerskap-og-maned/>

UDI, (2015). *Asylsøknader etter statsborgerskap og måned (2015)*. Henta 18.01.16, fra  
<https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-etter-statsborgerskap-og-maned-2015/>

UDI, (2016). *Asylsøknader etter statsborgerskap og måned (2016)*. Henta 23.04.17, fra  
<https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-etter-statsborgerskap-og-maned-2016/>

UNHCR, (2015). *Worldwide displacement reaches all-time high as war and persecution increases*. Henta 20.02.16, fra <http://www.unhcr.org/558193896.html>

UNHCR, (2016). *Global forced displacement hits record high*. Henta 01.07.16, fra  
<http://www.unhcr.org/news/latest/2016/6/5763b65a4/global-forced-displacement-hits-record-high.html>

Valenta, M (2008). Hindringer for sosial integrering av innvandrere i arbeidslivet. *Søkelys på arbeidslivet* 25(3), 355-365. Henta 01.06.17, fra  
[https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiswIGhk7fUAhVPKFAKHcEUAPEQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.samfunnsforskning.no%2Fcontent%2Fdownload%2F17641%2F469861%2Ffile%2Fvalenta.pdf&usq=AFQjCNHgF4EX63bGfJMg-vPzIiu-zxjbQw&sig2=2nbsRca2vNX4\\_n04VQAuqw](https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiswIGhk7fUAhVPKFAKHcEUAPEQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.samfunnsforskning.no%2Fcontent%2Fdownload%2F17641%2F469861%2Ffile%2Fvalenta.pdf&usq=AFQjCNHgF4EX63bGfJMg-vPzIiu-zxjbQw&sig2=2nbsRca2vNX4_n04VQAuqw)

Valum, S. (2015). Vil ha integrert norskopplæring i arbeidslivet. *I skolen*, nr. 9, s. 15.

- van Exel, J., & de Graaf, G. (2005). Q-methodology: A sneak preview. Erasmus MC, Institute for Medical Technology Assessment (iMTA), Department of Health Policy & Management (BMG). Henta 03.04.16, fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.558.9521&rep=rep1&type=pdf>
- VOX, (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Henta 15.04.17, fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan\\_norsk\\_samfunnskunnskap\\_bm\\_web.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: M.I.T Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). The development of scientific concepts in childhood. I R. W. Rieber & A. S. Carton (Red.), *Collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology* (s. 167-241). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). Genesis of higher mental functions. I R. W. Rieber (Red.), *Collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 4. The history of the development of higher mental functions* (s. 97-119). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). The problem of age. I R. W. Rieber (Red.), *Collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology* (s. 187-205). New York: Plenum Press.
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research. Theory, Method and Interpretation*. London: Sage Publications Ltd.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. Henta 09.04.17, fra <http://psycnet.apa.org/journals/rev/66/5/297/>

- Wolf, A. (2010). Subjektivitet i Q-metodologi. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi – en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 23-37). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Williamson, D. L., Choi, J., Charchuk, M., Rempel, G. R., Pitre, N., Breitzkreuz, R., & Kushner, K. E. (2011). Interpreter-facilitated cross-language interviews: a research note. *Qualitative Research, 11*(4), 381-394. DOI: 10.1177/1468794111404319. Henta 17.11.15, fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794111404319>
- Windle, J., & Miller, J. (2012). Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy, 35*(3), 317-333. Henta 14.10.16, fra <http://www.alea.edu.au/documents/item/551>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 17*, 89-100. Henta 03.02.17, fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/epdf>
- Zachrisson, M. (2014). *Invisible Voices. Understanding the Sociocultural Influences on Adult Migrant's Second Language Learning and Communicative Interaction* (Doktorgradsavhandling, Malmö og Linköping Universitet). Henta 11.10.16, fra [https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/17240/2043\\_17240%20MZ%20muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/17240/2043_17240%20MZ%20muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Østby, L. (2011). ”Sånn er de”. I B. Berg & T. A. Ask (Red.), *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid* (s. 57-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østby, L. (2015). *Flyktninger i Norge*. Henta 14.02.16, fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flyktninger-i-norge>
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.



## 8. VEDLEGG












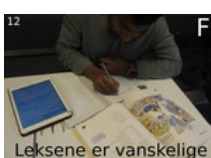



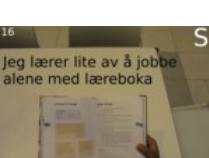







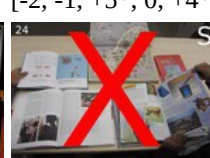
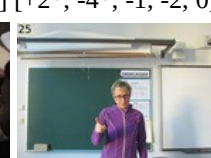
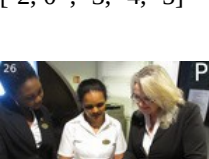




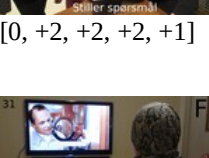



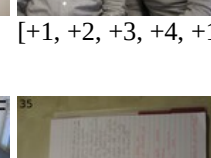

Vedlegg 1: Forskningsdesign og Q-utvalg med tilhørende cellekombinasjoner

Effekt	Nivå	Celler
Organiseringsmåte	a) alene, b) par/gruppe	2
Grad av tilrettelegging	c) egen innsats, d) andre tilrettelegger	2
Arena	e) skole, f) praksisplass, g) hjem/fritid	3

Nr	Utsagn	Bildetekst	Celler
1	Jeg skriver	-	ACE
2	Jeg surfer på internett	-	ACG
3	Klassen jobber med læreboka	Samme som utsagn	BDE
4	Jeg tar initiativ til å bruke språket på fritida	-	BCG
5	Det er variasjon i arbeidsoppgavene	Ulike arbeidsoppgaver	ADF
6	Vi diskuterer	-	BCE
7	Undervisninga er enkel	Undervisningen er enkel	BDE
8	Lite variasjon i arbeidsmåtene	Lite variasjon	ADE
9	Jeg blir eksponert for nye ord og oversetter disse etterpå	-	ACF
10	Jeg føler meg trygg og trives	Tygg og glad	BDF
11	Jeg kan få hjelp av eller hjelpe noen med samme morsmål som meg	Samme morsmål	BCE
12	Leksene er vanskelige	Samme som utsagn	ADG
13	Jeg har muntlige presentasjoner for klassen	Jeg snakker til klassen	ADE
14	Jeg er på språkkafe eller andre sosiale arrangement	Er sosial	BDG
15	Jeg ønsker annen praksisplass	Ønsker annen praksis	BDF
16	Jeg lærer lite av å jobbe alene med læreboka	Samme som utsagn	ACE
17	Jeg snakker med noen som ikke har samme morsmål som meg	-	BCG
18	Jeg får mye repetisjon	Repeterer	BCF
19	Jeg er på praksisplassen for der har jeg mange muligheter til å praktisere språket	-	BCF
20	Jeg leser aviser eller bøker	-	ACG
21	Jeg forstår dialekt	Forstå dialekt	BDG
22	Jeg er delaktig. Det er ikke bare lærere og kommunen som har ansvar. Jeg må også jobbe for å lære	Jeg tar ansvar	ACF
23	Jeg bruker nettressursen til læreboka	-	ADG
24	Jeg jobber kun med norsk	Bare jobber med norsk	BDE
25	Læreren er streng	-	ADE
26	Jeg eller de rundt meg er aktive og stiller spørsmål	Stiller spørsmål	BDF
27	Praksis er relevant for mine framtidønsker	Praksis jeg ønsker	ADF
28	Jeg lærer ikke så mye norsk når jeg er på praksisplassen, fordi jeg får ikke praktisert så mye	-	ADF
29	Læreren gir meg frihet	Jeg kan velge	ACE
30	Jeg har det gøy	-	BDG
31	Jeg ser TV eller går på kino	-	ACG
32	Jeg er lite motivert for skole	Lite motivert for skole	BCE
33	Jeg tar kontakt	Samme som utsagn	ACF
34	Jeg lytter på andre	-	BCG
35	Jeg skriver tekster og får respons fra læreren	-	ADG
36	Jeg snakker med andre i pausene på praksisplassen	-	BCF

## Vedlegg 2: Studiens Q-utvalg fotografert med faktorenes gjennomsnittlige Q-sorteringer

 S [+1, 0, +2, +2, -1]	 F [0, -1, +1, 0, +2]	 S Klassen jobber med læreboka [+3, 0, 0, +5*, +4]	 F LKESTILLING OG LHBT [+4*, -2, -1, -2, -2]	 F Ulike arbeidsoppgaver [+3, -1, +2, -3, 0]
 S [+4, 0, 0, +3, +3]	 S Undervisningen er enkel [0, -2, -2, 0, +2]	 S Lite variasjon [-3, 0*, -3, -2, -3]	 P [0, -2, +1, +1, -2]	 P [+1, +2, +4, +1, +3]
 S Samme morsmål [+1, +4, 0, -1*, +5]	 F Leksene er vanskelige [-3, +3*, -1, 0, -1]	 S Jeg snakker til klassen [+5, +3, +1*, +3, +3]	 P Er sosial [+3, -3, +1, -1, -1]	 P Ønsker annen praksis [-4, -4, 0, -3, -1]
 S Jeg lærer lite av å jobbe alene med læreboka [-2, +1, -2, 0, -3]	 F [+2, 0, -2, -1, 0]	 P Repeterer [-2, +3, +3, +2, 0]	 P [+2, -1, +5*, 0, +4*]	 P [+2*, -4*, -1, -2, 0]
 F Forstå dialekt [-2, 0*, -3, -4, -5]	 P Jeg tar ansvar [+1, -5*, +3, -2*, +1]	 F [0, -3*, -1*, +4, +2]	 S Bare jobber med norsk [-4, +1, -4, -3, 0]	 S [-1, +1, -1, +2, -4*]
 P Stiller spørsmål [0, +2, +2, +2, +1]	 P Praksis jeg ønsker [+2, +4, +1, +3, +2]	 P [+1, +5*, -4, -4, -2]	 S Jeg kan velge [-3, +1, -2, -1, +1]	 F [+1, +2, +3, +4, +1]
 F [+2, +2, +2, 0, 0]	 S Lite motivert for skole [-5, +1*, -5, -5, -4]	 P Jeg tar kontakt [0, -2, +4*, -1, -2]	 F [-1, -1, -3, +1, -3]	 F [-1, -1, 0, +1, -1]
 P [-1, -3*, 0, +1, +1]				

\*diskriminerende utsagn

### Vedlegg 3: Informasjon om studien og samtykkeskjema

#### Vil du delta i forskningsprosjektet "Språklæring under introduksjonsprogrammet"?

##### Bakgrunn og mål

Jeg går på et masterstudium i voksnes læring ved NTNU. Jeg undersøker hvordan deltakere i introduksjonsprogrammet opplever at de lærer norsk. Jeg vil derfor gjerne snakke med deg om språklæring.

##### Hva skjer hvis du blir med?

Først vil jeg be om litt informasjon om deg. Jeg vil vite kjønn, alder, hjemland, morsmål, andre språk du snakker, type praksisplass, tidligere utdanning og arbeid. Jeg vil også gjerne vite når du startet og slutter/sluttet på introduksjonsprogrammet og i praksis.

Så får du 36 fotografi av ulike situasjoner og steder der du kan lære norsk. Jeg ber deg om å sortere bildene etter hva som er *mest* og *minst likt hvordan du opplever at du lærer norsk*. Jeg vil høre dine egne meninger. Dette tar 30-45 minutter. Mens du gjør dette, er jeg der og kan svare på spørsmål. Kanskje skriver jeg litt mens du sorterer og etterpå stiller jeg deg noen spørsmål.

Noen uker senere så vil jeg kanskje snakke med deg igjen, men det er frivillig. Hvis du synes det er OK, så kontakter jeg deg og avtaler en tid vi kan møtes og snakke. Da vil jeg spørre deg mer om hvordan du lærer språk og hvordan det er på skolen, arbeidspraksisen og fritiden din. Dette vil jeg ta opp på bånd.

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

Alle informasjon vil bli behandlet konfidensielt (hemmelig). Bare jeg og mine to veiledere vil ha informasjonen. Du vil få et nummer for å være anonym. Når jeg er ferdig med masteroppgaven (ca. 31.03.17) sletter jeg all informasjon du har gitt meg.

##### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta. Du bestemmer om du vil. Hvis du først sier ja, er det lov til å ombestemme seg og si nei senere. Da vil all informasjon om deg slettes. Dette vil ikke påvirke din skolehverdag. Hvis du vil bli med, ber jeg deg om å fylle ut skjemaet på neste side og gi det til meg. Hvis du har spørsmål om studien, ta kontakt med meg.

Min hovedveileder er Astrid M. Sølvberg, professor ved NTNU og hun kan kontaktes på tlf. 73592876.

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

Vennlig hilsen,

Kjersti Skeie, mob: 91536312, e-post: kjerstisk@hotmail.com

**Ja, jeg vil være med i studien "Språklæring under introduksjonsprogrammet" med Kjersti Skeie.**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og jeg vil bli med på:

- Sortering av fotografi
- Postintervju

-----  
(Signatur, dato).

## Bakgrunnsinformasjon

Navn: \_\_\_\_\_ Deltakernummer: \_\_\_\_\_

Kjønn:           Mann       Kvinne

Fødselsår: \_\_\_\_\_

Hjemland: \_\_\_\_\_

Arbeidserfaring: \_\_\_\_\_

Spor:            Spor 1       Spor 2       Spor 3

Oppstart intro: \_\_\_\_\_

Avslutning intro: \_\_\_\_\_

Språk: \_\_\_\_\_

Type praksisplass: \_\_\_\_\_

Tidsrom i praksis: \_\_\_\_\_

Postintervju:    JA       NEI

## Vedlegg 5: Studiens instruksjonsbetingelse

### Sorteringsinstruks

Du skal nå sortere de 36 fotografiene. De har 3 ulike bokstaver påtrykt:

"S" står for skole, "P" står for praksis, "F" står for fritid.

Dette er steder der du kan lære norsk i flere ulike situasjoner. Prøv og relater situasjonene som er avbildet til din hverdag. Ta utgangspunkt i egne erfaringer og ranger bildene. *Hvordan opplever du at du lærer norsk?* Det er mange ting du lærer av, men nå skal du skille mellom det du opplever er aller viktigst og det du synes er mindre viktig for å lære norsk.

Vær ærlig! Det er ingen rette eller gale svar. Jeg er interessert i *dine* meninger og opplevelser, ikke hvordan du ønsker eller tror andre mener at språklæring foregår. Bruk god tid og still spørsmål om du lurer på noe 😊

1. Vi tar en gjennomgang av alle bildene sammen.
2. Sorter så bildene i tre bunker.
  - a. Den ene skal inneholde de bildene som viser hva som er *mest* likt hvordan du opplever at du lærer norsk (bunke A)
  - b. Den andre skal inneholde de bildene som viser hva som er *minst* likt hvordan du opplever at du lærer norsk (bunke B)
  - c. Den tredje skal inneholde de bildene som for deg er nøytrale, uklare eller ikke gir så mye mening (bunke C)
3. Nå skal du legge bildene inn i matrisen ved å rangere dem.
4. Se først på bildene i bunke A. Plasser det ene bilde som er mest likt deg helt til høyre på +5
5. Se så på bunke B. Plasser det ene bilde som er minst likt deg helt til venstre på -5 .
6. Gå så tilbake til bunke A og plasser to bilder som er svært lik deg på +4 (høyre).
7. Gjør det samme med bunke B, altså plasser to bilder som er svært ulik deg på -4 (venstre).
8. Fortsett og plasser bilder som viser hva som er likt deg når du lærer norsk på + 3 (høyre) og bilder som viser hva som er ulikt deg på -3 (venstre).
9. Gjør det samme for +2 og -2 og innover mot midten av matrisen. Ta i bruk bilder fra bunke C når det blir nødvendig.
10. Ta deg tid til å tenke. Når du er ferdig, må du se over og vurdere om du ønsker å flytte på noen av bildene.
11. Gi beskjed nå du er ferdig, så fyller vi ut et skjema sammen.

Tusen takk for deltakelsen! 😊

Vedlegg 6: Studiens sorteringsmatrise

**SORTERINGSMATRISER FOR DELTAKER NR. \_\_\_\_\_**



**Minst likt meg**

**Mest likt meg**

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5

## Vedlegg 7: Faktorenes gjennomsnittlige Q-sorteringer

### Faktor 1

	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
32	15	8	16	25	2	1	17	3	4*	13	
	24	12	18	28*	7	10	20*	5	6		
		29	19	34	9	11	27	14			
			21	35	23	22	31				
				36	26	30					
					33						

### Faktor 2

	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
22*	15	14	4	2	1	16	10	12*	11	28*	
	20*	23	7	5	3	24	26	13	27		
		36*	9	19	6	25	30	18			
			33	34	8*	29	31				
				35	17	32*					
					21*						

### Faktor 3

	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
32	24	8	7	4	3	2	1	18	10	19*	
	28	21	16	12	6	9	5	22	33*		
		34	17	20	11	13*	26	30			
			29	23*	15	14	31				
				25	35	27					
					36						

### Faktor 4

	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
32	21	5	4	11*	2	9	1	6	21	3*	
	28	15	8	14	7	10	18	13	30		
		24	20	17	12	34	25	27			
			22*	29	16	35	26				
				33	19	36					
					31						

### Faktor 5

	-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
21	25*	8	4	1	5	22	2	6	3	11	
	32	16	9	12	17	26	7	10	19*		
		34	28	14	18	29	23	13			
			33	15	20	30	27				
				35	24	36					
					31						

## Vedlegg 8: Faktorladninger

Delt.nr.	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
1	0.4874 X	0.3402	0.0615	-0.0159	0.0552
2	-0.0824	0.5559 X	0.0561	-0.0134	0.0210
3	0.0891	0.1228	0.1278	-0.0661	0.7582 X
4	0.3668	0.3033	0.0907	0.1920	0.3561
5	0.2952	0.3133	-0.0781	0.4126	0.1001
6	0.2524	-0.0027	-0.0312	0.6517 X	0.1886
7	0.7404 X	0.0105	0.0703	-0.0140	0.1077
8	0.5720 X	-0.0710	0.2836	0.0101	0.2475
9	0.3444	0.4692	0.3440	0.1698	0.1451
10	0.2585	0.3077	0.1648	0.1461	0.4675 X
11	0.2524	0.4343	0.0989	0.0904	0.4564
12	0.1716	0.5445	-0.3054	0.0946	0.5368
13	0.0568	0.6599 X	-0.1565	0.2616	0.1891
14	0.0246	0.0126	0.7813 X	0.1166	0.2536
15	0.2430	-0.1190	0.5931 X	0.1279	0.4461
16	0.4836	-0.4486	0.0261	0.2172	0.4779
17	0.3500	-0.0508	0.2507	0.5852 X	0.3513
18	-0.2126	-0.1170	0.1055	0.7322 X	0.2696
19	-0.0551	0.0469	0.1883	0.2941	0.6512 X
20	0.0560	0.0593	0.7878 X	0.0925	0.0963
21	0.1876	0.1655	0.3237	0.6517 X	-0.2555
22	0.2054	-0.0968	0.1174	0.2390	0.6591 X
23	-0.0883	0.0856	0.1934	0.5548 X	0.2857
24	0.4599	0.0648	0.2532	0.4116	0.5173
25	-0.0056	0.1126	0.2419	0.2083	0.4594 X
26	0.4041	0.1125	0.1630	0.5323 X	0.2627
27	0.2627	0.4154	0.1433	0.5708 X	0.1459
28	0.4290	0.2507	0.1519	0.1605	0.5107
29	0.3972	0.4702	0.1629	0.2366	0.3742
30	0.3730	0.0290	0.5932 X	-0.0267	0.3202
31	0.3360	0.1988	0.3785	0.1318	0.5189
32	0.6186 X	0.0465	0.0436	0.3937	0.3911
33	0.6222 X	0.1436	0.0033	0.2021	0.0016
34	0.4225	0.1681	0.4332	0.3290	0.5227
35	0.5711	-0.1822	0.5340	-0.0946	0.1490
36	0.7091 X	-0.0904	0.1846	0.0677	0.3937
37	0.2839	-0.0560	0.6046 X	0.1096	0.2008
38	0.4208	-0.6083 X	0.1662	0.2496	0.1233
39	0.6216 X	-0.0422	0.2692	0.2926	-0.1153
40	0.0291	0.0426	0.7024 X	0.3988	-0.0662
<b>Definerende sorteringer</b>	7	3	6	7	5
<b>Forklart varians %</b>	14	8	11	10	13



## Vedlegg 9: Studiens diskriminerende utsagn for de respektive faktorene

\*Asterisk indikerer signifikansnivå på  $P < .01$ . De øvrige utsagnene har et signifikansnivå på  $P < .05$ .

### Faktor 1

Nr	Utsagn	Faktor 1	F2	F3	F4	F5
4*	Jeg tar initiativ til å bruke språket på fritida	4	-2	-1	-2	-2
14	Jeg er på språkkafe eller andre sosiale arrangement	3	-3	1	-1	-1
17	Jeg snakker med noen som ikke har samme morsmål som meg	2	0	-2	-1	0
20*	Jeg leser aviser eller bøker	2	-4	-1	-2	0
23	Jeg bruker nettressursen til læreboka	0	-3	-1	4	2
28*	Jeg lærer ikke så mye norsk når jeg er på praksisplassen, fordi jeg får ikke praktisert så mye	-1	5	-4	-4	-2
18	Jeg får mye repetisjon	-2	3	3	2	0
21	Jeg forstår dialekt	-2	0	-3	-4	-5
12	Leksene er vanskelige	-3	3	-1	0	-1
24	Jeg jobber kun med norsk	-4	1	-4	-3	0

### Faktor 2

Nr	Utsagn	F1	Faktor 2	F3	F4	F5
28*	Jeg lærer ikke så mye norsk når jeg er på praksisplassen, fordi jeg får ikke praktisert så mye	-1	5	-4	-4	-2
12*	Leksene er vanskelige	-3	3	-1	0	-1
32*	Jeg er lite motivert for skole	-5	1	-5	-5	-4
8*	Lite variasjon i arbeidsmåtene	-3	0	-3	-2	-3
21*	Jeg forstår dialekt	-2	0	-3	-4	-5
36*	Jeg snakker med andre i pausene på praksisplassen	-1	-3	0	1	1
14	Jeg er på språkkafe eller andre sosiale arrangement	3	-3	1	-1	-1
23*	Jeg bruker nettressursen til læreboka	0	-3	-1	4	2
20*	Jeg leser aviser eller bøker	2	-4	-1	-2	0
22*	Jeg er delaktig. Det er ikke bare lærere og kommunen som har ansvar. Jeg må også jobbe for å lære	1	-5	3	-2	1

### Faktor 3

Nr	Utsagn	F1	F2	Faktor 3	F4	F5
19*	Jeg er på praksisplassen for der har jeg mange muligheter til å praktisere språket	-2	-1	5	0	4
33*	Jeg tar kontakt	0	-2	4	-1	-2
14	Jeg er på språkkafe eller andre sosiale arrangement	3	-3	1	-1	-1
27	Praksis er relevant for mine framtidsønsker	2	4	1	3	2
13*	Jeg har muntlige presentasjoner for klassen	5	3	1	3	3
23*	Jeg bruker nettressursen til læreboka	0	-3	-1	4	2
17	Jeg snakker med noen som ikke har samme morsmål som meg	2	0	-2	-1	0

**Faktor 4**

Nr	Utsagn	F1	F2	F3	Faktor 4	F5
3*	Klassen jobber med læreboka	3	0	0	<b>5</b>	4
23	Jeg bruker nettressursen til læreboka	0	-3	-1	<b>4</b>	2
34	Jeg lytter på andre	-1	-1	-3	<b>1</b>	-3
35	Jeg skriver tekster og får respons fra læreren	-1	-1	0	<b>1</b>	-1
11*	Jeg kan få hjelp av eller hjelpe noen med samme morsmål som meg	1	4	0	<b>-1</b>	5
22*	Jeg er delaktig. Det er ikke bare lærere og kommunen som har ansvar. Jeg må også jobbe for å lære	1	-5	3	<b>-2</b>	1
20	Jeg leser aviser eller bøker	2	-4	-1	<b>-2</b>	0
5	Det er variasjon i arbeidsoppgavene	3	-1	2	<b>-3</b>	0

**Faktor 5**

Nr	Utsagn	F1	F2	F3	F4	Faktor 5
19*	Jeg er på praksisplassen for der har jeg mange muligheter til å praktisere språket	-2	-1	5	0	<b>4</b>
23	Jeg bruker nettressursen til læreboka	0	-3	-1	4	<b>2</b>
7	Undervisninga er enkel	0	-2	-2	0	<b>2</b>
18	Jeg får mye repetisjon	-2	3	3	2	<b>0</b>
28	Jeg lærer ikke så mye norsk når jeg er på praksisplassen, fordi jeg får ikke praktisert så mye	-1	5	-4	-4	<b>-2</b>
25*	Læreren er streng	-1	1	-1	2	<b>-4</b>

## Vedlegg 10: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Håfjergs gate 29  
N-5007 Bergen  
Norge  
Tel: +47 55 58 21 57  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 985 321 884

Astrid Margrethe Sølberg  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.02.2016

Vår ref: 46876 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46876	<i>Deltakere på introduksjonsprogrammet sitt syn på språklæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Margrethe Sølberg</i>
Student	<i>Kjersti Skeie</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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, 30.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 15. nsd@uo.no  
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7011 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. egne.svar@ntnu.no  
TRONDHEIM NSD: SIV, Universitet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uio.no



### FORMÅL

Formålet med prosjektet er å undersøke hva flyktninger på introduksjonsprogrammet oppfatter som de beste læringsformene for å lære norsk.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du skal informere utvalget skriftlig og muntlig om prosjektet, og informantene skal gi muntlig eller skriftlig samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet. Det er tatt ekstra hensyn ved å gi forenklet skriftlig, og god muntlig, informasjon i tilfeller der informantene ikke er så gode i norsk enda.

### SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Du har krysset av for at det ikke skal samles inn sensitive personopplysninger. I intervjusituasjon skal du be om opplysninger om morsmål og fødested. Slike opplysninger kombinert er indikerende for etnisitet, og vi har derfor endret meldeskjema til at du skal samles inn sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

### INFORMASJONSSIKKERHET

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved NTNU.

### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Vi forstår det slik at du har lagt opp til å anonymisere datamaterialet innen 30.09.16. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Vanligvis vil anonymisering innebære at:

- direkte personidentifiserende opplysninger slettes (inkludert koblingsnøkkel)
- indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres (f.eks. bakgrunnsopplysninger som arbeidsplass, stilling, alder og kjønn)
- lydoptak slettes.

## Vedlegg 11: Informasjonsskrivet som lærerne presenterte for deltakerne før informasjonsmøtet

# Informasjon

Jeg heter Kjersti Skeie.

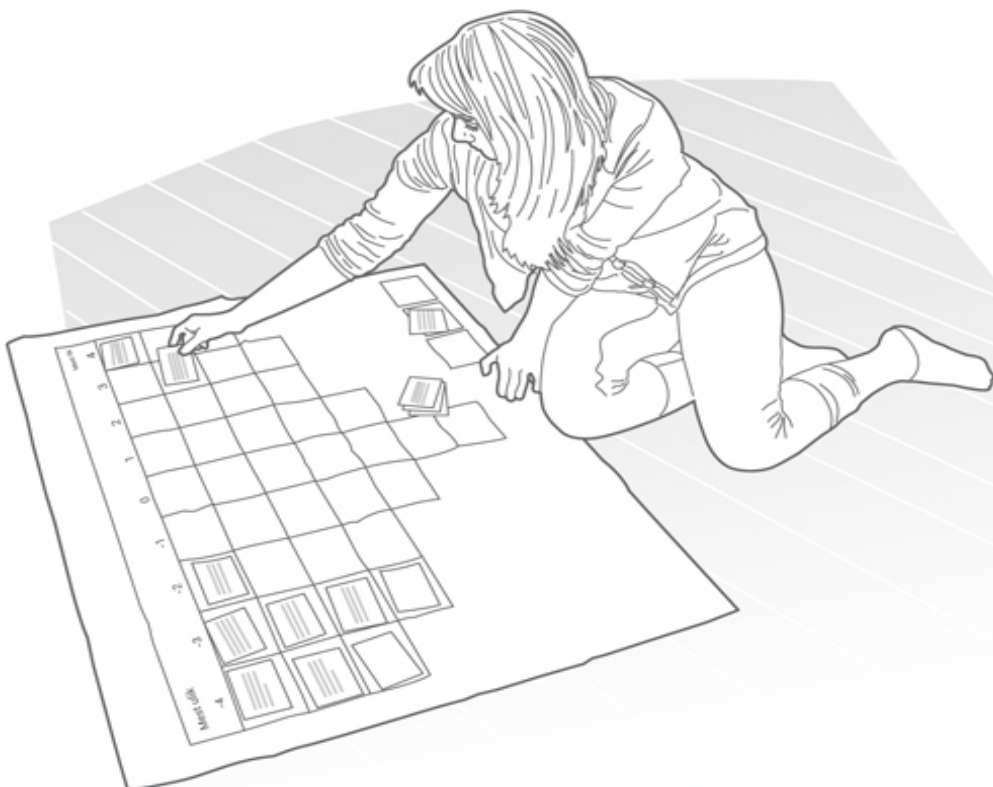
Jeg er student på universitetet NTNU i Trondheim.

Jeg skriver oppgave om hvordan flyktninger lærer norsk.

Jeg vil treffe deg for å høre hvordan du lærer norsk best.

Jeg har tatt bilder av situasjoner og steder der du kan lære norsk.

Først vil jeg at du skal se på bildene. Så skal du sortere bildene etter hva som er mest likt og ulikt deg når du lærer norsk.



[http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=263758&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=263758&a=3) Ellingsen (2011).

Til høyre legger du bildene som viser hva som er mest likt deg når du lærer norsk. Til venstre legger du bildene som er minst likt hvordan du lærer norsk. I midten legger du bilder som er nøytrale, uklare eller ikke gir så mye mening.

Jeg gleder meg til å treffe deg! Hilsen Kjersti ☺

## Vedlegg 12: Likheter på tvers av faktorsynene og hvert faktorsyns egenart

