

## Abstract

«The roof is up, the floor is down, and there are seven days a week», is a qualitative study of the Norwegian language course for adult immigrants. In this study I have a critical view on the contemporary teaching situation, and I question whether adult immigrants receive an adapted, appropriate and relevant Norwegian course. In addition, I investigate what is required of the Norwegian course teachers in the adult education programme, and whether the teachers have the formal qualifications that are necessary in order to provide a good and relevant Norwegian course for the adult immigrants.

This Master's thesis has an inductive-deductive approach, and it is my own experiences with the Norwegian as a second language field, as well as in depth interviews with three Norwegian course teachers for adult immigrants, which create the empirical evidence. The findings from the interviews are examined in relation to the principal of *adapted education*, the teaching principal about moving from *the known to the unknown*, and a *constructivist perspective on learning*.

The main findings show that the Norwegian courses and the teaching book are not suitable for course participants who do not have a metalanguage, which also indicates that participants do not experience the course and the teaching book as relevant and useful. The study also shows that teachers in the adult education lack adequate formal qualifications with Norwegian as second language and multicultural pedagogy.

## Sammendrag

«Taket er oppe, gulvet er nede, og det er sju dager i uka», er en kvalitativ studie av norskopplæringa for voksne innvandrere. I oppgaven retter jeg et kritisk blikk mot dagens opplærings situasjon, og jeg undersøker om voksne innvandrere får ei tilpasset, hensiktsmessig og relevant norskopplæring. I tillegg undersøker jeg hva som egentlig kreves av norsklærerne i voksenopplæringa, og om lærerne har den formelle kompetansen som er nødvendig for å gi de voksne innvandrerne ei god og relevant norskopplæring.

Masteroppgaven har en induktiv-deduktiv tilnærming, og det er mine egne erfaringer fra norsk som andrespråksfeltet, samt dybdeintervjuer med tre norsklærere for voksne innvandrere, som danner empirigrunnet. Funnene fra intervjuene er sett i lys av prinsippet om *tilpasset opplæring*, det kjente læringsprinsippet om å bevege seg fra *det kjente til det ukjente*, og et *konstruktivistisk perspektiv på læring*.

Hovedfunnene viser at norskkursene og læreboka *På vei* ikke egner seg for kursdeltakere som ikke har et metaspråk, og det tyder på at deltakerne ikke opplever kursene og læreboka som relevante og nyttige. Funnene viser også at lærerne i voksenopplæringa ikke har tilstrekkelig formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk.



## Forord

En lang skriveprosess er over, og det er mye jeg kunne ha sagt om det å skrive en masteroppgave, men jeg velger å fatte meg i korthet. Enkelte dager har det vært veldig gøy, andre dager har vært veldig utfordrende, men mest av alt har det vært utrolig lærerikt. Nå er det over, rart, men godt. Det er flere som har hjulpet meg på forskjellige måter i denne prosessen, og i den forbindelse fortjener noen litt ekstra honnør.

Tusen takk til mine kunnskapsrike, tålmodige og humørfylte veiledere, Brit Mæhlum og Olaf Husby. Brit, takk for at du alltid er så tilgjengelig, både på mail og på kontoret på Dragvoll. Jeg har satt stor pris på ditt alltid gode humør, og dine motiverende og smarte tilbakemeldinger, tips og råd underveis i skriveprosessen. Olaf, takk for at du har delt dine kunnskaper og erfaringer fra norsk som andrespråksfeltet.

En stor takk må også rettes til informantene mine. Jeg setter veldig stor pris på at dere satte av tid til å delta i denne studien, og for at dere delte deres tanker og erfaringer med meg. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Det må også rettes en stor takk til Turi Marte og Masterverksted. Det har vært til stor hjelp at du har delt dine strukturerte og smarte tips om alt fra skriving til formatering av masteroppgaven.

Tusen takk til Ingrid, Ida, Sofie, Johannes, Einar og Christina for god hjelp, gjennomlesing, tips og kommaregler. Jeg er evig takknemlig for at dere tok dere bryet.

Til slutt vil jeg takke Brit Mæhlum og Stian Hårstad for at dere arrangerer sosiolingvistisk lesegruppe. Lesegruppa har vært en fin arena for å presentere masterutkast og få tilbakemeldinger fra dere og medstudenter. Det har vært både lærerikt, interessant og bevisstgjørende.

Trondheim, mai 2018

Cecilie Skauge Lello

# Innholdsfortegnelse

**Abstract**

**Sammendrag**

**Forord**

**Del I**

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Tema og bakgrunn.....</i>	1
1.1.1	Den aktuelle skolen.....	2
1.1.2	Læreboka <i>På vei</i> .....	3
1.1.3	Presentasjon av informantene.....	4
1.2	<i>Problemstilling.....</i>	4
1.3	<i>Relevans og formål.....</i>	4
1.4	<i>Avgrensning.....</i>	5
1.5	<i>Begrepsavklaringer.....</i>	5
1.5.1	Metalingvistisk bevissthet.....	5
1.5.2	Tilpasset opplæring.....	6
1.5.3	Fra noe kjent til noe ukjent.....	6
1.5.4	Morsmål.....	7
1.5.5	Andrespråk.....	7
1.5.6	Kursdeltakere.....	7
1.5.7	Kursdeltakere uten høyere utdanning.....	7
1.5.8	Ordinære kurs.....	7
1.5.9	Kompetansepluss.....	8
1.6	<i>Leserveiledning.....</i>	8
<b>2</b>	<b>Tidligere forskning og teoretisk bakteppe.....</b>	<b>11</b>
2.1	<i>Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere.....</i>	11
2.1.1	Økende fokus på individualisering?.....	11
2.2	<i>Fra det kjente til det ukjente og strategisk læring.....</i>	12
2.2.1	Fra det kjente til det ukjente.....	12
2.3	<i>Et konstruktivistisk perspektiv på læring.....</i>	13
2.4	<i>Den gjensidige påvirkningshypotesen.....</i>	14
<b>3</b>	<b>Metode.....</b>	<b>17</b>
3.1	<i>Metodiske valg og datainnsamling.....</i>	17
3.2	<i>Mine erfaringer fra feltet.....</i>	17
3.3	<i>Dybdeintervju.....</i>	18
3.4	<i>Metodiske utfordringer.....</i>	19
3.4.1	Valg av sted for gjennomføring av intervjuene.....	19
3.4.2	Å benytte egne erfaringer.....	20
3.5	<i>Validitet og reliabilitet.....</i>	20

3.6	<i>Etikk</i> .....	21
3.7	<i>Analysens gang</i> .....	22
3.7.1	Transkripsjonsnøkkel for intervjuutdragene.....	23

## Del II

<b>4</b>	<b>Hva snakket informantene om?</b> .....	<b>27</b>
4.1	<i>Organiseringa av de ordinære kursene</i> .....	27
4.2	<i>Kursdeltakere uten metaspråk</i> .....	27
4.3	<i>Tidspress</i> .....	29
4.4	<i>Ordinære kurs vs. Kompetansepluss</i> .....	30
4.5	<i>Læreboka På vei</i> .....	31
4.6	<i>Hensyn til deltakernes bakgrunn og hverdagsliv</i> .....	32
4.7	<i>Hovedfunn</i> .....	32
<b>5</b>	<b>Drøfting og diskusjon</b> .....	<b>35</b>
5.1	<i>Hovedfunn 1: Kursene og læreboka egner seg ikke for deltakere som ikke har et metaspråk</i> .....	35
5.1.1	Hva gjør lærerne med deltakere som ikke er metalingvistisk bevisste? .....	35
5.1.2	<i>På vei – veiledende eller villedende?</i> .....	39
5.1.3	«Jeg forstår alt du sier, men jeg skjønner ingenting på jobb.».....	41
5.2	<i>Hovedfunn 2: Kursene og læreboka tar ikke hensyn til deltakernes bakgrunn og erfaringer</i> .....	44
5.2.1	Relevans og nytte.....	45
5.3	<i>Hovedfunn 3: Norsklærerne i voksenopplæringa har ikke nok formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk</i> .....	48
5.3.1	Lærerutdanningas fokus på norsk som andrespråk .....	48
<b>6</b>	<b>Oppsummering og avslutning</b> .....	<b>51</b>
6.1	<i>Besvarelse av problemstillingas første del</i> .....	51
6.2	<i>Besvarelse av problemstillingas andre del</i> .....	52
6.3	<i>Videre forskning</i> .....	53
<b>7</b>	<b>Litteratur</b> .....	<b>55</b>

### Relevans for lektoryrket

#### Vedlegg 1

#### Vedlegg 2

#### Vedlegg 3



## Del I

Innledning, tidligere forskning, teori og metode





# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

«Tenk det, klokken er ni. Vi har spist suppe, fisk, poteter med stekt flesk, engelsk salat. Barna har drukket engelsk vann. Vi spiste riktig godt i kveld. Det er fordi vi bor i utkanten av London, og heter Smith» (Ionesco & Helgheim, 2007:13). Denne replikken innleder det absurde skuespillet *Den skallede sangerinnen* av Eugene Ionesco. Den rumensk-franske forfatteren skrev stykket etter å ha kjøpt en lærebok i fransk-engelsk konversasjon for begynnere. Læreboka fokuserte på innlæring av helsetninger, og Ionesco studerte og pugget flittig. Istedenfor å lære engelsk, mente han derimot at han lærte å uttrykke oppsiktsvekkende sannheter og banaliteter som for eksempel at taket er oppe, gulvet er nede, og at det er sju dager i uka. Etter en stund var ikke Ionesco så opptatt av å lære engelsk lenger, og hans nye ambisjon var å innvie sine medmennesker i disse fundamentale sannhetene fra læreboka. I hans absurde skuespill *Den skallede sangerinnen* blir språket etter hvert oppløst til absurde utsagn, tvilsomme ordtak og meningsløse setninger. Selv kalte han stykket didaktisk, og han mente at han hadde skrevet en «språkets tragedie» (Ionesco & Helgheim, 2007:362-363).

Flere studier (blant annet Hvenekilde, Alver, Bergander, Lahaug & Midttun, 1996; Alver & Dregelid, 2001) påpeker at lignende erfaringer heller ikke er helt fremmede i Norge nesten 70 år senere. Disse studiene påpeker at undervisninga for voksne innvandrere i liten grad tar hensyn til kursdeltakernes tidligere erfaringer, noe som resulterer i at deltakerne ikke opplever undervisninga som relevant og nyttig.

Lærere som underviser voksne innvandrere i Norge har lite *norsk* forskningsbasert litteratur å støtte seg på. Oversikter over didaktisk forskning i voksenopplæringa viser at det stort sett er master- og hovedoppgaver som står for den største kunnskapsproduksjonen på feltet. Med andre ord finnes det lite systematisk forskning når det gjelder problemstillinger knyttet til andrespråksundervisning for voksne, noe som *kan* skyldes at dette er et område som ikke står særlig høyt på den politiske agendaen (Monsen, 2016:19). Et fellestrekk ved de nevnte master- og hovedoppgavene er at de fremhever lærernes ønske om forskningsbasert kunnskap om undervisning for voksne, og spesielt om kursdeltakere/elever som har liten utdanning eller skolebakgrunn (Monsen, 2016:23-24). Den største norske undersøkelsen på området er forskningsprosjektet «Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige», gjennomført fra 1992-1995 (Hvenekilde et al., 1996). Funnene i dette prosjektet viser at det oppstår en rekke misforståelser mellom lærere og elever i undervisninga, noe som blant annet skyldes et manglende fellesspråk for kommunikasjon i klasserommet. Forskninga viser også at flere av

kursdeltakerne har problemer med å forstå det som skjer i selve undervisningssituasjonen. I tillegg kommer det fram at lærerne ofte ikke vet særlig mye om deltakernes erfaringer og forutsetninger, og i tillegg er det få referanser til det som foregår i kursdeltakernes hverdagsliv. Dette er noe som heller ikke er et ukjent fenomen i dagens undervisningssituasjon, og ifølge Østbergrapporten (NOU, 2010:7:250) kan det føre til at mange kursdeltakere ikke blir i stand til å videreføre det de lærer inn i sine hverdagsliv.

Det er helt avgjørende at de voksne innvandrerne opplever norskopplæringa som relevant og nyttig, og at de greier å overføre kunnskapene de lærer på kurs til hverdagslivet. Det henger sammen med norskopplæringas viktige oppdrag og mål, nemlig å utjevne sosiale og økonomiske forskjeller mellom innvandrerbefolkningen og majoriteten i et land. De aller fleste vil nok være enige i at språkferdigheter er selve nøkkelen til samfunnsdeltakelse, og av den grunn bør norskopplæringa være best mulig for alle innvandrere (Andreassen & Engen, 2016:29). Som allerede nevnt etterlyses det forskning når det gjelder sammenhengen mellom norskopplæringas innhold, pedagogikk og resultater. Østbergrapporten *Mangfold og mestring* (NOU, 2010:7) understreker viktigheten av at opplæringa må legges til rette med tanke på ulikheter i pedagogiske tradisjoner og erfaringsbakgrunn. For å kunne ta hensyn til disse ulikhetene på best mulig måte, fremhever rapporten viktigheten av at lærerne har god kompetanse i norsk som andrespråk, flerkulturell forståelse og flerkulturell pedagogikk (NOU, 2010:7).

Det er mange krav, utfordringer og paradokser mellom styringsdokumenter, forskningsresultater, og det som foregår i praksis. Mitt bidrag er å rette et kritisk blikk mot norskopplæringa for voksne innvandrere, og bakgrunnen for valg av tema baserer seg på mine egne erfaringer fra feltet. I to år har jeg jobbet som norsklærer ved en skole som tilbyr opplæring for voksne innvandrere. Her har jeg fått et godt innblikk i organiseringen av opplæringa, og jeg har sett hvilke utfordringer de voksne innvandrerne møter i prosessen med å lære seg det norske språket.

### 1.1.1 Den aktuelle skolen

Den aktuelle skolen som informantene i denne masteroppgaven jobber på, er en privat skole i Midt-Norge som tilbyr både yrkesrettet og ordinær norskopplæring. Skolens mål er å tilby språkkurs med høy kvalitet og med fokus på kommunikative ferdigheter. For at dette målet skal nås, er det viktig for skolen og lærerne å ha en nær relasjon til alle kursdeltakerne, og derfor tilbys det norskopplæring i små grupper på maksimum åtter elever. Siden kursgruppene er såpass små, gir det lærerne muligheten til å jobbe med hver enkelt kursdeltakers behov. På

skolens hjemmeside understrekes det blant annet at alle de ansatte er lærere<sup>1</sup>. Hvorvidt lærertittelen kan anses som en beskyttet yrkestittel, er ikke juridisk avklart, til tross for at det er tydelige bestemmelser i lover og avtaleverk som angir hva som skal til for å ha tittelen. I 2012 konkluderte juristene i Utdanningsforbundet med at det ikke kan fastslås at lærer er en beskyttet tittel<sup>2</sup> (Utdanningsforbundet, 2017:9).

Det vil likevel, ut ifra den aktuelle skolens hjemmeside, være legitimt å anta at lærerne ved skolen har pedagogisk og faglig relevant bakgrunn, noe som vil bli undersøkt nærmere i *kapittel 1.1.2 Presentasjon av informantene*, og i *kapittel 5 Drøfting og diskusjon*.

### 1.1.2 Læreboka *På vei*

*På vei* (Ellingsen & Mac Donald, 2012) er et læreverk i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og består av to bøker, ei tekstbok og ei arbeidsbok. Tekstboka er delt inn i 16 kapitler som tar for seg ulike temaer som dagligliv, arbeid og skole. I tillegg finner man grammatiske forklaringer knyttet til innholdet i tekstene. På A1-nivå er det de ni første kapitlene som er pensum, mens de sju siste gjelder for A2-nivå. Grammatikken som presenteres, er ofte forklart med et par setninger, samt noen eksempler og tabeller bakerst i hvert kapittel. Bakerst i tekstboka er det en minigrammatikk som gir mer utfyllende forklaringer og eksempler enn det som gis etter hvert kapittel.

I arbeidsboka er det oppgaver som baserer seg på tekstene i tekstboka, og den har en miks av individuelt arbeid, pararbeid og gruppearbeid, både i form av skriftlige og muntlige oppgaver. Til hvert kapittel er det også noen lytteoppgaver som trener lytteforståelsen, og noen repetisjonsoppgaver der deltakerne kan sjekke om de har fått med seg hovedmomentene fra hvert kapittel. I tillegg brukes det en lærerressurs på nett hvor lærerne kan hente ekstraoppgaver og undervisningsopplegg fra alle kapitlene i læreverket. For lytte- og uttaletrening brukes det to CD-er. Den ene inneholder innlesning av de fleste tekstene i tekstboka, mens den andre inneholder uttale- og lytteøvelser. Innlesningen på CD-ene er gjort av personer med ulik dialektbakgrunn (Ellingsen & Mac Donald, 2012).

---

<sup>1</sup> Dette er informasjon som er parafisert fra skolens hjemmeside. For å bevare informantenes og skolens anonymitet, er det ikke sitert direkte fra nettsida, og det kan heller ikke refereres til kilden.

<sup>2</sup> «Merk at Utdanningsforbundet mener at titlene lærer, adjunkt og lektor burde blir beskyttede titler.» (Utdanningsforbundet, 2017: 9)

### 1.1.3 Presentasjon av informantene

I sammenheng med sitatet fra skolens hjemmeside og studiens problemstilling er det interessant å ta en nærmere titt på informantene/lærerne som jobber ved den aktuelle skolen.

*Informant 1* har en bachelor i samfunnsvitenskapelige fag, og hen har fire års erfaring som norsklærer i voksenopplæringa. Hen har ingen pedagogisk utdanning, og ingen emner innenfor nordisk eller norsk som andrespråk.

*Informant 2* er utdannet lektor i samfunnsvitenskapelige fag, og har også undervisningskompetanse i engelsk. Hen har to års erfaring som norsklærer for voksne innvandrere, men ingen emner innenfor nordisk eller norsk som andrespråk.

*Informant 3* er adjunkt med opprykk, og har undervisningskompetanse i nordisk, samfunnsfag og engelsk. Hen har også ett emne i norsk som andrespråk, og har jobbet som norsklærer for voksne innvandrere i omtrent ett år.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillinga i denne oppgaven er todelt. Jeg skal undersøke om de voksne innvandrerne får ei tilpasset, hensiktsmessig og relevant norskopplæring. I tillegg ønsker jeg å studere hva som egentlig kreves av norsklærerne i voksenopplæringa, og om lærerne har den formelle kompetansen som er ønskelig. For å besvare problemstillinga mi har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. Opplever lærerne/informantene at norskopplæringa for voksne innvandrere tar hensyn til kursdeltakernes tidligere erfaringer, bakgrunnskunnskap og hverdagsliv? Med andre ord: er undervisninga relevant og nyttig?
2. I lys av relevant forskning, samt egne funn i datamaterialet mitt, vil jeg undersøke hva som bør forventes av norsklæreren i voksenopplæringa for voksne innvandrere. Hvor godt rustet er egentlig nyutdannede lærere for en jobb som norsklærere for voksne innvandrere?

## 1.3 Relevans og formål

Det er ingen tvil om at temaene innvandring og norsk som andrespråk er aktuelle i dagens samfunn. Utviklinga i befolkningssammensetningen viser at samfunnet utvikler seg i til å bli stadig mer flerkulturelt, noe som stiller store krav til norskopplæringstilbudene. Norskopplæringa skal hjelpe kursdeltakerne med å nå et ferdighetsnivå i norsk som gjør dem i

stand til å bruke eller bygge videre på sine medbrakte kompetanser og ferdigheter i samfunnsliv, utdanning og arbeid.

Formålet med denne masteroppgaven er å rette et kritisk blikk mot dagens norskopplæringstilbud for voksne innvandrere. Målet er at oppgaven skal bli et lite bidrag til forskningsfeltet om innvandreres læring av norsk, slik at jeg og andre lærere kan ha nytte av denne kunnskapen i vår jobb med å tilpasse undervisninga til denne deltakergruppa. Med økt fokus og mer forskning på temaet, vil forhåpentligvis flere kursdeltakere få et større utbytte av norskopplæringa i framtida.

## 1.4 Avgrensning

I og med at denne undersøkelsen kun er gjort ved ett opplæringssted, og med relativt få informanter, er det viktig å understreke at den ikke er representativ for norskopplæring generelt. Den gir kun et innblikk i hvordan opplæringssystemet for voksne innvandrere fungerer og praktiseres ved en skole i Midt-Norge.

## 1.5 Begrepsavklaringer

### 1.5.1 Metalingvistisk bevissthet

*Metakognisjon* og *metalingvistisk bevissthet* vil være et gjentakende tema gjennom oppgaven, og flere momenter vil bli sett i lys av disse to begrepene. Det finnes mange definisjoner av begrepet *metakognisjon*, men en av de første som kom med et bidrag var John Flavell, og hans definisjon er den jeg velger å støtte meg til. Han sa: «Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products, or anything related to them» (Flavell, 1976:232). Flavell presenterer tre typer metakognitiv kunnskap: **1)** kunnskap om en selv og andre som tenkende individer, **2)** kunnskap om hva som skal til for å løse en oppgave, og **3)** kunnskap om hvilke strategier som er best egnet for å oppnå et mål.

I likhet med begrepet *metakognisjon* finnes det også mange definisjoner av begrepet *metalingvistisk bevissthet*. Ifølge DeKeyser (2009:122-123) kan begrepet *metalingvistisk bevissthet* bety tre forskjellige ting, men i denne oppgaven vil kun to av hans definisjoner være relevante. For det første brukes *metalingvistisk bevissthet* om det å ha en følelse av hva som er rett og galt i en skriftlig eller muntlig ytring, uten å nødvendigvis vite hvorfor. For det andre brukes begrepet om det å ha et metaspråk om språk, for eksempel ved at man kan bruke og gjenkjenne grammatisk terminologi.

### 1.5.2 Tilpasset opplæring

Det finnes også mange forskjellige definisjoner og forståelser av begrepet *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring har vært et begrep i norsk skole helt siden 1970-tallet, og selv om det kan tenkes at dette er et selvsagt og selvforklarende begrep, er likevel tolkninga av det ikke fullt så entydig. Det *kan* skyldes at begrepet er politisk, og ikke faglig skapt, og at det kan oppfattes som både *inkludering* og *individualisering* (Berg & Nes, 2007:6). Enkelte oppfatter tilpasset opplæring som ensbetydende med sistnevnte, individualisering og differensiering, noe som kan bidra til sosial og faglig fragmentering. Det kan resultere i at man føler at alle holder på med sitt, og at det inkluderende aspektet ikke er til stede. Dette strider mot kravet om at opplæringsmiljøet skal være *inkluderende* (Berg & Nes, 2007:6,9). I tråd med dette kravet mener Andreassen og Engen (2016:33) at tilpasset opplæring kan bidra til å skape mestrings- og tilhørighetsfølelse, og i tillegg bidra til å gjøre innlæringa mer effektiv og dermed øke mulighetene for læring.

Man kan tenke seg at nøkkelen til tilpasset opplæring ligger i en balansegang mellom individ- og fellesskapsorientering. Tilpasset opplæring bør fokusere både på inkludering og sosial deltakelse, samt individuell tilpassing, struktur og tydelighet (Andreassen & Engen, 2016:33). I en mangfoldig sammensatt kursgruppe vil tilpasset opplæring ofte være krevende for lærerne, og de må derfor prøve å skape en god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2011: 9). Thor Ola Engen (2010:52) mener at «[t]ilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial». Kort oppsummert kan man si at tilpasset undervisning er når lærere tar utgangspunkt i noe kjent eller konkret i presentasjonen av noe ukjent og/eller abstrakt (Andreassen & Engen: 2016:34).

### 1.5.3 Fra noe kjent til noe ukjent

Fra det kjente til det ukjente er et gammelt og godt brukt pedagogisk prinsipp som den tsjekkiske pedagogen og filosofen Johann Comenius fokuserte på allerede på 1600-tallet (Aasen, 2004:26). Dette pedagogiske prinsippet brukes for å forklare at undervisninga tar hensyn til og bruker kursdeltakernes forkunnskaper og erfaringer som en ressurs for ny læring (Aasen, 2004: 26; Andreassen & Engen, 2016:34).

#### 1.5.4 Morsmål

Begrepet *morsmål* er et innholdsrikt begrep, men i denne masteroppgaven vil det bli brukt om det språket en person behersker best, bruker mest, og identifiserer seg mest med (Øzerk, 2016:19,21).

#### 1.5.5 Andrespråk

Begrepet *andrespråk* vil i denne studien bli brukt om det språket en person har lært i et miljø der det er brukt som hverdagsspråk. Det må ikke forveksles med begrepet fremmedspråk som er noe man lærer i et «kunstig» miljø, som for eksempel i et klasserom, der man ikke er i direkte kontakt med miljøet der språket er i bruk (Husby, 2015:409).

#### 1.5.6 Kursdeltakere

I denne masteroppgaven vil personene som går på norskkurs, omtales som *kursdeltakere*, eller *deltakere*. Kursdeltakere/deltakere må altså ikke forveksles med begrepet *informanter*.

#### 1.5.7 Kursdeltakere uten høyere utdanning

*Kursdeltakere uten høyere utdanning* vil bli brukt om deltakere som har videregående skole som høyeste fullførte utdanning, og som altså ikke har gått på universitet eller høyskole. Kursdeltakere uten høyere utdanning kan altså være en deltaker som har fullført videregående opplæring, enten yrkesretta eller studieforberedende, eller deltakere som har fullført grunnskole. Ingen av kursdeltakerne ved den aktuelle skolen kan regnes for å være analfabeter. Det må også påpekes at ingen av kursdeltakerne har flyktningbakgrunn, og at de aller fleste har kommet til Norge på grunn av jobb.

#### 1.5.8 Ordinære kurs

Ordinære kurs, eller ordinær norskopplæring, innebærer kurs på A1-, A2-, B1-, B2-, C1- og C2-nivå<sup>3</sup>. På de ordinære kursene brukes det lærebøker, og de følger *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Kompetanse Norge, 2012a). Bøkene som brukes på de forskjellige nivåene, er alle skrevet av Elisabeth Ellingsen og Kirsti Mac Donald. I denne masteroppgaven er det boka som brukes på A1-nivå, *På vei* (Ellingsen & Mac Donald, 2012), som blir vektlagt. Undervisninga på de ordinære kursene går over tolv uker, og har to møter i

---

<sup>3</sup> For nærmere beskrivelse av disse nivåene, sjekk ut Det felles europeiske rammeverket for språk: [https://www.udir.no/Upload/Verktøy/5/UDIR\\_Rammeverk\\_sept\\_2011\\_web.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Verktøy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no)

uka på til sammen seks timer. Et kurs består altså av 24 møter på til sammen 72 timer. Den skriftlige opplæringa gis på bokmål, og den muntlige på et bokmålsnært talemål<sup>4</sup>.

### 1.5.9 Kompetansepluss

Kompetanse Norge er et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk som jobber for å øke kompetansen til voksne, som igjen skal bidra til økt deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Det er Kompetanse Norge som administrer *Kompetansepluss*, og «[k]ompetansepluss er en tilskuddsordning for opplæring i grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning, muntlig, ikt og norsk eller samisk» (Kompetanse Norge, 2016). Kompetansepluss skiller seg fra ordinære kurs ved at opplæringa *skal* være yrkesretta. Det vil si at kursene skal fokusere på at voksne skal få den kompetansen de trenger, slik at de får en varig tilknytning til arbeidslivet. Et av Kompetansepluss sine mål er at innvandreres vei til jobb og utdanning må bli kortere, og at gode norskferdigheter er selve nøkkelen til deltakelse i arbeidslivet.

Det er altså et krav at disse kursene *skal* være praksisnære. Det betyr at den skal knyttes til kursdeltakernes arbeidsoppgaver, og den skal ha *Læringsmål i grunnleggende ferdigheter* (Kompetanse Norge, 2018) og *Utdrag: læreplan i norsk for voksne innvandrere* (Kompetanse Norge, 2012b) som utgangspunkt. Læringsmålene skal være et hjelpemiddel for å lage mål og innhold for kursene som støttes av Kompetansepluss. I motsetning til de ordinære norskkursene har Kompetansepluss-kursene en varierende lengde. Minimumslengden er på 30 timer, og maksimumslengden er på 200 timer. I 2015 var gjennomsnittslengden på 81 timer (Kunnskapsdepartementet, 2016:38), og ved den aktuelle skolen har kursene vanligvis en lengde på 100 timer. Opplæringa er gratis for kursdeltakerne, og på samme måte som i de ordinære kursene gis den skriftlige opplæringa på bokmål, og den muntlige på et bokmålsnært talemål.

## 1.6 Leserveiledning

Oppbygninga i denne masteroppgaven er todelt. I studienes del I, *kapittel 2 og 3*, vil jeg ta for meg tidligere forskning og teori, samt metoden som er brukt. I kapittel 2 vil jeg gå nærmere inn på det jeg skrev om i *delkapittel 1.3 Relevans og formål*, og her vil oppgavens teoretiske bakteppe presenteres. I *kapittel 3* vil jeg redegjøre for mine metodiske valg, i tillegg til å vise analysens gang. Studiens del II, *kapittel 4 og 5*, inneholder analyse, funn, og drøfting. *Kapittel*

---

<sup>4</sup> Hvilket begrep som er best egnet for det muntlige undervisningsspråket jf. ovenfor, er en diskusjon i seg selv, men den tar jeg ikke for meg i denne masteroppgaven.



4 er studiens analysedel, som jeg har valgt å kalle *Hva snakket informantene om*. Her vil jeg presentere hva informantene pratet om i intervjuene, og disse temaene legger grunnlaget for hva som drøftes og diskuteres i *kapittel 5*.

Jeg har valgt å benytte meg av det kjønnsnøytrale pronomenet *hen* i omtale av informantene og personer informantene nevner. Dette er gjort for å anonymisere ytterligere, og fordi kjønn ikke er et relevant fokus i denne sammenhengen.



## 2 Tidligere forskning og teoretisk bakteppe

I dette kapittel vil jeg presentere teorier som kaster lys over problemstillinga og forskningsspørsmålene. Jeg starter med å ta for meg temaet tilpasset opplæring, og jeg ser nærmere på dets utvikling fra 1970-tallet og fram til i dag. Videre vil jeg presentere læringsprinsippet som handler om å bevege seg fra noe kjent over til noe ukjent. Dette prinsippet leder oss videre inn på Vygotskys tanke om *den nærmeste utviklingssonen* og *stillasbygging* (scaffolding). Som en videreføring av Vygotskys tanker om språklæring, vil Cummins teori om *den gjensidige påvirkningshypotesen* bli presentert.

### 2.1 Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere

I læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere står det at «[o]pplæringen i norsk skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring. Organisering, innhold og valg av metoder må ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger» (Kompetanse Norge, 2012a: 7). Selv om prinsippet om tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven (1998: §1-3) og dermed godt forankret i den norske skolen, påpeker flere forfattere (blant annet Monsen, 2016; Andreassen & Engen, 2016) at tilpasset opplæring i norskopplæringa for voksne innvandrere er et underbelyst forskningsfelt. I 2015 ga Marte Monsen ut en artikkel der hun gjennomgår andrespråksdidaktisk forskning i voksenopplæring, og funnene hennes viser at det ikke eksisterer så mye norsk forskning om tilpasset opplæring. Monsen (2015, 2016) understreker imidlertid at grunnleggende lese- og skriveopplæring, og undervisning for elever med liten eller ingen skolegang er et område der det eksisterer noe forskning, men her som ellers i den andrespråksdidaktiske forskninga, er det lite *systematisk, norsk* forskning. Videre presiseres det at de mest omfattende arbeidene om grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere med liten skolegang, belyser at undervisningstilbudet ikke er bra nok. Det vil si at undervisninga i liten grad tar hensyn til kursdeltakernes tidligere kunnskaper og erfaringer, noe som fører til at deltakerne ikke opplever undervisninga som relevant, aktuell eller nyttig (Hvenekilde et al., 1996; Alver & Dregelid, 2001; Monsen, 2016).

#### 2.1.1 Økende fokus på individualisering?

I og med at prinsippet om tilpasset opplæring ble innført som en ideologisk begrunnet konstruksjon i møtet med historisk bestemte utfordringer, har det bidratt til at begrepet har hatt et varierende innhold under forskjellige politiske regimer. I begynnelsen var fellesskapstanken

en viktig ramme i tolkninga av tilpasset opplæring, men i løpet av 1990-tallet fikk individperspektivet en større og mer dominerende plass. Både i den politiske og pedagogiske diskursen i Norge i dag, kan man se at individualiseringsfokuset fortsatt har bred støtte. Venstresida støtter denne tanken fordi individualisering har vært knyttet til en reformpedagogisk tradisjon, i tillegg har den også vært ansett som en god løsning når det gjelder segregerings- og differensieringsproblemet. Siden det er relativt høy grad av enighet om individualisering i norsk utdanningspolitikk, kan det være et uttrykk for at den utdanningspolitiske diskursen hindrer debatten om hvorvidt utdanningssystemet sikrer enkelte grupper en sterkere posisjon i samfunnet på andres bekostning (Engen, 2016:7-8). Om man ser på opplæringslovens paragraf 1-3, «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-3), i sammenheng med *Stortingsmelding nr. 16* (Kunnskapsdepartementet, 2006), skal opplæringa gi alle like muligheter for å lykkes, uavhengig av etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn. Ifølge Engen (2016:9) er spørsmålet om utdanningssystemet sikrer enkelte en sterkere posisjon i samfunnet, og i så fall er det et uttrykk for at det er et behov for mer forskningsbaserte avklaringer av begrepet tilpasset opplæring.

## 2.2 Fra det kjente til det ukjente og strategisk læring

Med bakgrunn i behovet for å styrke tiltak rettet mot tilpasset opplæring, satte flere høyskoler i gang masterutdanninger med hovedfokus på nettopp dette området. I 2016 var det, ifølge Engen (2016:9), fullført over 150 masteravhandlinger som tok for seg tilpasset opplæring i norske skoler og barnehager. Problemet med masteravhandlinger er at de sjeldent når ut til et bredere publikum, men ved Høgskolen i Innlandet (tidligere Høgskolen i Hedmark) har de prøvd å gjøre noe med akkurat det, ved å publisere artikler basert på arbeider gjort av studenter. Dette fikk gjennomslag da det i 2013 ble levert tre masteroppgaver som omhandlet norskopplæring for minoritetsspråklige voksne. Det spesielle med disse tre oppgavene var at de i tillegg til å ha høy faglig standard, også var et bidrag til et felt der det ikke eksisterer så mye forskning. I min studie vil det være relevant å se nærmere på én av de tre nevnte masteroppgavene, nemlig Ragnhild Andreassens (2013) *Fra det kjente til det ukjente*.

### 2.2.1 Fra det kjente til det ukjente

I masteroppgaven *Fra det kjente til det ukjente* tar Andreassen (2013) for seg tilpasset opplæring for voksne minoritetsspråklige med liten formell skolebakgrunn. Andreassen (2013) vektlegger tilpassing av undervisning med hensyn til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn, og

det sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektiver på læring ses blant annet i lys av teoriene til Lev Vygotsky. I masteroppgaven oppfordrer Andreassen (2013:73) lærere som underviser voksne minoritetsspråklige med liten formell skolebakgrunn, til å tilpasse opplæringa til deltakernes sosiokulturelle bakgrunn. Dette er noe som både krever kunnskaper og engasjement, og hun argumenterer for at videreutdanning i flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk kan bidra til å øke lærernes kompetanse. Videre presiserer hun at det å praktisere språket bør være en del av språkopplæringa, og at det kan ses på som en del av et sosiokulturelt tilpasset opplæringstilbudet for denne deltakergruppa (Andreassen, 2013:74).

Engen (1989) hevder at «[p]rinsippet om å gå fra det nære til det fjerne, og fra det kjente til det ukjente skulle ikke trenge nærmere begrunnelse» (Engen, 1989:342). Engen argumenterer for at det kjente og det ukjente ikke kan behandles atskilt, men at begge deler må være til stede samtidig for at direkte kultursammenlikning kan være mulig. I andrespråkopplæringa kan kultursammenlikning være svært krevende fordi lærerne må forklare det fremmede, det som skjer her og nå, ved å relatere det til det kjente, det som har skjedd. Dette kan være utfordrende, og spesielt om lærerne må sette seg inn i hvordan det er å være en voksen kursdeltaker som ikke har gått særlig mye på skole, og som kanskje ikke har lært å lære, eller som ikke er metalingvistisk bevisst.

### 2.3 Et konstruktivistisk perspektiv på læring

Fra det kjente til det ukjente er et prinsipp som er nært knyttet til et *konstruktivistisk læringssyn*. I et *konstruktivistisk perspektiv på læring* er det individet selv som konstruerer sin egen kunnskap basert på sosiale relasjoner, tidligere forkunnskaper og nye erfaringer. Et sentralt og viktig poeng i det konstruktivistiske perspektivet på læring, er at skolen tar hensyn til og bruker kursdeltakernes tidligere for- og bakgrunnskunnskaper som ressurser for ny læring og produksjon av kunnskap (Øzerk, 2014:261). Den kjente utdanningspsykologen David Ausubel (1968:iv) mener at den viktigste enkeltfaktoren som påvirker deltakernes læring, er hva deltakerne allerede kan fra før. For at lærerne skal kunne bruke kursdeltakernes bakgrunn og tidligere erfaringer, må de ha et visst innblikk i deres erfaringsbakgrunn og forkunnskaper for å knytte det nye lærestoffet til det deltakerne allerede kan og vet. Dette er selve forutsetningen for å forstå og se sammenhenger i det nye en møter i opplæringssituasjonen (Andreassen & Engen, 2016:34).

Språklig utvikling i et konstruktivistisk perspektiv innebærer at kursdeltakerne lærer noe nytt av språklige ferdigheter og kunnskaper i dag som de ikke kunne i går. Her er det helt

essensielt å trekke inn Lev Vygotskys (1978) tanke om *den nærmeste utviklingssonen*. Både Vygotskys tanke om *den nærmeste utviklingssonen* og *stillasbygging* (scaffolding), bygger på prinsippet om å bevege seg fra noe kjent til noe ukjent. Tanken om den nærmeste utviklingssonen går ut på at læring skjer i samarbeid med læreren eller en mer kompetent medelev. Dette skjer ved at det faglige nivået tilpasses i vanskelighetsgrad, og samtidig knyttes til kursdeltakernes begrepsverden og erfaringer. En velkjent utforming av dette prinsippet er at det en elev kan gjøre med hjelp og veiledning i dag, kan vedkommende gjøre alene i morgen (Skaalvik & Skaalvik, 2014:64). Metaforen *stillasbygging* refererer med andre ord til den støtten kursdeltakerne får når de jobber innenfor den nærmeste utviklingssonen, noe som gjør at de greier å bevege seg lengre enn det de hadde klart på egen hånd. Om lærerne i det hele tatt skal ha en sjanse til å finne kursdeltakernes nærmeste utviklingszone, og derfra kunne gi konstruktive stillas for videre læring, er de nødt til å vite hva deltakerne mestrer og vet fra før. Deltakernes forkunnskaper og forforståelse må utforskes og utnyttes i undervisninga (Andreassen & Engen, 2016:34), og lærerne må altså bruke denne forhåndskunnskapen i undervisninga slik at deltakerne kan kjenne seg igjen, samtidig som de lærer noe nytt.

## 2.4 Den gjensidige påvirkningshypotesen

For å bygge undervisninga på deltakernes allerede eksisterende kunnskaper og erfaringer, kan andrespråklæreren ta i bruk sine kunnskaper om ulike morsmål. Den kanadiske forskeren Jim Cummins utviklet på 1970- og 1980-tallet en hypotese som han kalte «interdependence hypothesis» (Cummins, 1979), eller «gjensidige påvirkningshypotese» som Øzerk (2016:174) velger å kalle det. For å forstå Cummins hypotese må en ha Vygotskys teorier om spontane begreper fra hverdagslivet og akademiske begreper i mente.

Vygotsky (1988) skiller nemlig mellom to hovedformer for erfaring som er grunnlaget for to forskjellige, men gjensidig relaterte begreper: **1)** spontane begreper, hverdagslivets ord og uttrykk, og **2)** faglige begreper, akademiske ord og uttrykk. Spontane begreper er ifølge Vygotsky ubevisste begreper, mens faglige begreper er bevisste. De faglige begrepene starter i menneskers tankeverden, mens spontane begreper tilegnes med erfaringer, i møtet med konkrete situasjoner. Vygotsky argumenterer for at mennesker ikke kan fange opp faglige begreper som et ferdig produkt, men at de må tilegnes, læres og gjennomgå en utvikling. Vygotsky hevder at de spontane begrepene må ha utviklet seg til et visst nivå for at et menneske skal kunne bli i stand til å fange opp de faglige begrepene. Han anser altså de spontane begrepene som et startpunkt (Vygotsky, 1988:194). Begge disse begrepsformene er avhengige

av hverandre, og de benytter seg av hverandres sterke sider. Det er altså et komplementært forhold mellom utviklingen av spontane begreper og akademiske begreper (Øzerk, 2016:170).

På samme måte er det også et komplementært forhold mellom utviklingen mellom morsmålet og andrespråket. Morsmålets utvikling er ikke avhengig av andrespråket, og utviklingen av andrespråket er heller ikke alltid avhengig av morsmålet, men man er nødt til å se morsmålets, eller førstespråkets, utvikling i sammenheng med andrespråkets utvikling og omvendt. Det skyldes at språkernes utvikling ikke stiller seg likegyldig til hverandre, men at de påvirker hverandre (Øzerk, 2016:174). Cummins hevder at det er en underliggende kognitiv-akademisk språkkompetanse som er felles for morsmål og andrespråk, og at denne språkkompetansen muliggjør en overføring av de kognitiv-akademiske lese- og skriverelaterte ferdighetene fra det ene språket til det andre. Cummins' hovedsyn er med andre ord at morsmålet og andrespråket er gjensidig avhengige av hverandre, fordi de er basert på en felles kunnskapsplattform (Cummins & McNeely, 1987:80).

Cummins skiller mellom språk og begreper, og han er tydelig på at det ikke er ordene som overføres, men kunnskap og begreper. I boka *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (1984:136-144) gir Cummins en innføring i den såkalte *isfjellmetaforen*. Her bruker han termen *overføring* (transfer) som går ut på at man kan overføre kognitiv-akademiske literacy-ferdigheter mellom språk. Det er dette Cummins kaller for *the interdependence principle*. Han hevder altså at ferdigheter på ett språk *kan* overføres fra ett språk til et annet. En person som vet hva multiplikasjon er på spansk, vil også kunne multiplisere på norsk. Om vedkommende også vet hva verb er på spansk, vil denne kunnskapen også ha overføringsverdi til norsk, personen må bare lære seg ordene for regnearten og den grammatiske termen på andrespråket. Eksempler på slike ferdigheter, som kan overføres mellom språk, er ifølge Cummins tenkning på høyere nivå, fagkunnskap, lesestrategier og organisering av tekst (Cummins, 1984:144).

Cummins påstår altså at det er en fordel å ha et begrepsapparat i møtet med nye termer i andrespråket. Dersom man har gode faglige og språklige kunnskaper å bygge på, vil innlæringen gå mye lettere fordi begrepene kun trenger å oversettes fra morsmålet til målspråket. Å lære seg helt nye begreper er langt mer utfordrende. For kursdeltakere som ikke er metaspråklig bevisste, kan språklige termer oppleves som altfor vanskelig å lære seg (Bøyesen, 2014:290).





## 3 Metode

### 3.1 Metodiske valg og datainnsamling

Gjennom tre individuelle dybdeintervjuer, supplert med egne erfaringer fra feltet, har metoden min en induktiv-deduktiv tilnærming. Jeg har altså beveget meg fra empiri til teori. Deretter har jeg analysert og systematisert de innsamlede dataene. Idealet i en induktiv tilnærming er at teoriene skal dannes ut fra de observasjonene som er gjort (Jacobsen, 2015:29). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg, samt diskutere utfordringer og erfaringer i lys av disse valgene. Jeg vil også ta for meg dataenes reliabilitet og validitet, før jeg til slutt ser nærmere på etikk og behandlingen av datamaterialet.

I kvalitativ forskning brukes ofte strategisk utvalg når det skal velges ut informanter, det vil si at en velger deltakere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er relevante med tanke på problemstillingen og det teoretiske perspektivet i undersøkelsen (Thagaard, 2013:60). Informantene i denne studien er forespurt om å delta fordi de er ansatte ved en skole som tilbyr norskopplæring for voksne innvandrere.

Prosessen med innhenting av data har jeg delt opp i to deler: **1)** mine egne erfaringer fra feltet, og **2)** individuelle dybdeintervjuer med tre ansatte ved en skole som tilbyr norskopplæring for voksne innvandrere. I det følgende vil jeg ta for meg de ulike datainnsamlingsmetodene.

### 3.2 Mine erfaringer fra feltet

Ved siden av studiene har jeg jobbet som norsklærer for voksne innvandrere i to og et halvt år, en jobb som har gitt meg mange erfaringer fra norsk som andrespråksfeltet. Jeg har undervist kursdeltakere med høy utdanning, liten og ingen utdanning, deltakere som er språkinteresserte, og deltakere som er helt uinteresserte, deltakere med mye kompetanse om eget språk, og deltakere som ikke har noen kjennskap til grammatikk og språkfunksjoner i sitt eget morsmål. Flere ganger har jeg tenkt at kursene og kursmaterialet, spesielt tekstbøker og oppgavebøker, er rettet mot de som allerede har en del kunnskaper om språk og grammatikk fra sitt eget språk. For kursdeltakere med et godt innarbeidet metaspråk om språk, er det ikke noe problem å forholde seg til bøker som skriver «husk at verbet skal stå på andre plass i setningen», eller «i denne oppgaven skal du bruke preteritum og presens perfektum». Deltakere som ikke har et like godt utviklet metaspråk, kan derimot få problemer med å forstå og bruke bøkene på en hensiktsmessig og lærerik måte.

Som lærer møter man også en annen utfordring. Lærere har ofte lang utdanning, og mange er naturlig nok relativt interesserte i språk. For mange språklærere er det å snakke om språk en såpass internalisert del av hverdagen at de lett kan glemme hvordan det er å ikke ha metaspråklig bevissthet. En banal sammenlikning kan være en snekker som har stålkontroll på navn og bruksområder for verktøy og redskaper på en byggeplass. Navnene og bruksområdene kan sies å være snekkernes metaspråk om snekring. Hvis en ufaglært person skal lære seg å snekre, må vedkommende få en grundig gjennomgang av navn og bruksområder for alle redskapene. Man kan se for seg at man skal bygge et hus uten å vite noe om verken redskaper eller redskapenes bruksområder. For å få det til, er man helt avhengig av god hjelp i form av forklaringer og veiledning. Ofte har jeg med meg denne tanken når jeg møter kursdeltakere som ikke er metaspråklig bevisste. Deltakerne skal lære seg et nytt språk, en kompleks og krevende prosess som krever mye jobb og egeninnsats, men som også stiller krav til at læreren gir de nødvendige verktøyene som trengs for å kunne klare det.

Temaet i masteroppgaven ble altså valgt på bakgrunn av mine egne erfaringer fra feltet som norsklærer for voksne innvandrere. Å studere noe kjent virket i starten av masterprosessen som en enkel sak, men etter stund ble det tydelig at det ikke bare var lett. Når man gjennomfører studier i sin egen kultur, kan det være lettere å oppnå en forståelse av informantenes situasjon (Thagaard, 2013: 86), men det kan også være svært utfordrende å se sin egen kultur med nye øyne. Dette er noe jeg vil drøfte videre i *kapittel 3.4 Metodiske utfordringer*.

### 3.3 Dybdeintervju

Jeg har gjennomført tre individuelle dybdeintervjuer med tre lærere som jobber som norsklærere for voksne innvandrere. Da jeg begynte arbeidet med datainnsamlinga var tanken å undersøke utfordringer i møtet mellom høyt utdannede lærere og kursdeltakere uten høyere utdanning. Formålet med intervjuene var altså å utforske hvilke tanker, refleksjoner og erfaringer lærerne har når det gjelder undervisning av voksne innvandrere uten høyere utdanning. De individuelle dybdeintervjuene varte i omtrent én time hver. Intervjuene ble gjennomført av meg, og det ble brukt opptaksutstyr i form av lydopptak.

Bruk av dybdeintervju er gunstig når man vil studere meninger, holdninger og erfaringer, og det er normalt sett hensiktsmessig å bruke en intervjuguide for å strukturere intervjuene (Tjora, 2017:114,153). Jeg utformet en intervjuguide med ferdigformulerte, fullstendige spørsmål, i tillegg til noen hjelpespørsmål<sup>5</sup>. Intervjuguiden som ble brukt i de tre

---

<sup>5</sup> Se vedlegg 3.

intervjuene var svært like, sett bort fra at to spørsmål ble fjernet fra det tredje og siste intervjuet. Informantene i de to første intervjuene var i tillegg til å være lærere ved den aktuelle skolen også en del av administrasjonen, noe som resulterte i et par ekstra spørsmål som dreide seg om den praktiske organiseringen av norskkursene. Den tredje informanten er lærer, og spørsmål som dreide seg om det administrative, ble derfor fjernet.

Intervjuguiden besto i hovedsak av tre deler: introduksjon, hoveddel og avslutning. I introduksjonen presenterte jeg prosjektet, og vi gikk gjennom samtykkeskjemaet. Selve intervjuet, hoveddelen, var inndelt i kategoriene: «informasjon om læreren», «organisering av kurs», og «kursdeltakere uten høyere utdanning». Siste del av intervjuet, avslutningen, var en oppsummering av det som hadde blitt sagt, samt eventuelle suppleringer fra informantene.

Intervjuene ble gjennomført i november 2017. To av intervjuene fant sted ved aktuelle skolen, arbeidsplassen til informantene, mens det tredje intervjuet foregikk på et bibliotek. Det var naturlig å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass da temaet i intervjuene omhandlet jobbrelevante forhold. Jeg kunne også anta at informantene ville følte seg «hjemme» på arbeidsplassen. Det siste intervjuet ble gjennomført på et bibliotek fordi det var mest praktisk for informanten.

### 3.4 Metodiske utfordringer

Alle metodiske valg vil påvirke materialet og resultatene man sitter igjen med til slutt. Underveis i dette kapittelet har jeg forsøkt å redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt, men det er også nødvendig å reflektere over begrensningene. I det følgende vil det derfor komme en refleksjon rundt mine metodiske valg, og hvordan disse valgene kan ha påvirket empirien. Det er viktig å understreke at dette trekkes fram for å belyse metoden min, ikke problemstillinga.

#### 3.4.1 Valg av sted for gjennomføring av intervjuene

Valg av sted for gjennomføring av intervju er viktig fordi konteksten som intervjuet foregår i, kan påvirke innholdet i intervjuet (Jacobsen, 2015:152). Som allerede nevnt ble det ene intervjuet gjennomført på et bibliotek, noe som *kan* ses som et konstruert sted, som igjen *kan* ha påvirket informanten. Det er likevel viktig å huske at det også kan oppstå utfordringer når intervjuene gjennomføres i en naturlig kontekst. Det må derfor påpekes at ingen kontekster kan ses på som fullstendig nøytrale, og alle påvirker de intervjuet på en eller annen måte. Av den grunn er det umulig å si at en kontekst er bedre eller dårligere enn en annen. Poenget er at

forskeren må være bevisst på hvordan situasjonen kan påvirke informasjonen som blir formidlet gjennom intervjuet (Jacobsen, 2015:152).

### 3.4.2 Å benytte egne erfaringer

Som forsker er det umulig å være fullstendig nøytral, men det er muligens enda vanskeligere når man har et nært forhold til det som forskes på. Da jeg utformet intervjuguiden, var det vanskelig å ikke lage ledende spørsmål, og jeg merket at jeg allerede da hadde sett for meg hvilke svar jeg ønsket å få. I tillegg var det svært utfordrende å formulere spørsmål som ikke virket for selvsagte, dermed ble prosessen med å lage relevante og gode spørsmål langt mer tidkrevende enn først antatt. Til slutt så jeg meg nødt til å prøve å «glemme» alt jeg visste om det norsk som andrespråksfeltet, i tillegg til å legge vekk egne forventninger og håp for intervjuresultatene. Når man observerer noe som er kjent, er det viktig å oppnå et perspektiv hvor man kan se sin egen kultur med andre øyne (Thagaard, 2013:86). I og med at jeg og informantene jobber innenfor samme felt, kan jeg anta at vi deler mange av de samme erfaringene, noe som kan omtales som en «egen kulturkrets» (Wadel, 2014:26). Betegnelsen «egen kulturkrets» antyder at *noe* er felles eller kjent, men problemet er ofte å finne ut hva dette *noe* er. Flere samfunnsforskere har påpekt at store deler av vår kulturelle kunnskap og våre verdier er ubevisste og uttalte, og at vi dermed tar dem for gitt. Av den grunn kan det være vanskeligere å få kjennskap til forhold i sin egen kultur enn i en fremmed kultur (Wadel, 2014:26-27).

Selv om det kan være utfordrende å forske på sin egen kultur, er det viktig å påpeke at det også finnes mange positive sider ved det. En av fordelene er førstehåndskjennskapen en har til det som skal studeres. Denne førstehåndskjennskapen har igjen flere positive sider, blant annet kan den bidra til at man blir møtt med større åpenhet og tillit enn en utenforstående. Det kan med andre ord være lettere å få tak i relevant informasjon, samt å være i stand til å vurdere kvaliteten på informasjonen (Jacobsen, 2015:56).

## 3.5 Validitet og reliabilitet

Når det gjelder informasjonens kvalitet, er det relevant å se nærmere på begrepene validitet og reliabilitet. Validitet og reliabilitet er to kriterier som ofte brukes som indikatorer på kvaliteten i kvantitativ forskning, og det er derfor omdiskutert om disse to begrepene har relevans for kvalitative data (Ringdal 2013:248). Jeg anser begge begrepene som nyttige i min studie, og vil derfor gi en kort presentasjon av deres relevans.

*Validiteten* i en forskningsoppgave kan styrkes ved å være tydelig på hvordan forskningen er praktisert. Dette kan gjøres ved å redegjøre for de valgene man tar underveis i arbeidet. Ved å vise hvilke valg man har tatt når det gjelder datagenerering og teoretiske forankringer i analysen, vil leseren være i stand til å ta stilling til forskningens relevans (Tjora, 2017:234). I kvalitativ forskning vil imidlertid vurderingen av validitet ofte bli vagere enn i kvantitativ forskning (Ringdal, 2013:248).

Som tidligere nevnt lagde jeg en intervjuguide med ferdigformulerte spørsmål, slik at intervjuene kunne fortone seg så likt som mulig. Under det første intervjuet la jeg merke til at jeg og informanten antakeligvis hadde ulike oppfatninger av meningsinnholdet i uttrykket «kursdeltakere uten høyere utdanning». I de to andre intervjuene var jeg derfor påpasselig med å understreke hva *jeg* mente med uttrykket. Dette er noe som *kan* ha påvirket validiteten i undersøkelsen. Det var også ganske varierende hvor utdypende svar jeg fikk på enkelte spørsmål, noe som resulterte i at jeg ble nødt til å stille flere oppfølgingsspørsmål. Utfordringen med spontane oppfølgingsspørsmål er at de *kan* bli ledende, og at forskeren dermed legger ord i munnen på informanten. Dette var noe jeg var bevisst på under selve intervjusituasjonen, og som jeg i alle høyeste grad prøvde å unngå. I og med at jeg og de tre informantene har erfaringer innenfor det samme feltet, kan det ha ført til at vi tror at vi er innforstått med hverandres meninger, og derfor unngår å snakke om temaer som inngår i betegnelsen «egen kulturkrets».

Når man skal vurdere *reliabiliteten* i kvalitativ data, innebærer det å reflektere over prosessen med å samle inn data, for slik sett å kunne se eventuelle feilkilder (Ringdal, 2013:248). Tjora (2017:235) skriver at forskerens engasjement i temaet det forskes på, vil kunne ses på som støy i prosjektet, siden det kan påvirke resultatene. Jeg har reflektert mye rundt hva mine egne meninger, holdninger, erfaringer og synspunkter har hatt å si for resultatene jeg har kommet fram til. Hele tiden har jeg prøvd å være bevisst min relativt nære posisjonering til problemstillingen. Mye kunnskap om det aktuelle temaet er en fordel når det gjelder å stille presise spørsmål, men det kan også være en ulempe om man har med seg for mange forutinntatte meninger (Tjora, 2017:236).

### 3.6 Etikk

Prosjektet er meldt inn og godkjent hos Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk Senter for Forskningsdata. All innsamlet data er anonymisert og behandlet konfidensielt. Informantene har fått skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av datamaterialet. I forkant av intervjuet fikk de et samtykkeskjema med informasjon om prosjektet, og muligheten til å

signere<sup>6</sup>. Informantene er gjort kjent med at deltakelse i studien er frivillig, og at de når som helst kan trekke samtykket dersom det skulle være ønskelig. Samtlige informanter fikk tilsendt informasjon om prosjektet før de samtykket til å delta, og dette ble signert samme dag som intervjuene ble gjennomført.

### 3.7 Analysens gang

For å redusere datamaterialets volum, samt å konsentrere essensen i det empiriske materialet, har jeg brukt induktiv-deduktiv metode. Jeg startet med å kode de tre intervjuene for hånd, på papir. I starten var jeg veldig opptatt av at alt skulle kodes, også det som ikke var relevant for oppgaven. Tanken på å overse noe som kanskje kunne være viktig, overskygget viktigheten av å se etter det jeg faktisk ville undersøke. Dette resulterte i en stor mengde unyttige og meningsløse koder. Selve kodingen følte ut som en mekanisk prosess, og jeg merket at jeg sakte, men sikkert jobbet meg vekk fra det jeg faktisk ville undersøke. Thagaard (2013:160) understreker at det er viktig å ha en fleksibel holdning til analysen for å ha muligheten til å gjøre endringer underveis. Etter forsøket med å plassere hver eneste ytring i bestemte koder, forsto jeg at jeg var nødt til å endre strategi for å få tak i hovedessensen i datamaterialet. Jeg bestemte meg derfor for å notere det som ved første øyekast var tydelige og viktige funn, inn i hver sitt dokument i Word. Da endte jeg opp med dokumenter med navn som «Hva gjør vi med kursdeltakere uten metaspråklig bevissthet?», «Lærernes kompetanse», og «Om lærebøkene». Deretter plasserte jeg relevante sitater fra intervjuene inn i disse dokumentene, og på den måten ble hvert dokument en slags kode. Etter denne avgjørelsen opplevdes kategoriseringen mye mer relevant, samtidig var selve prosessen med å analysere materialet i gang. Ifølge Thagaard (2013:160) kan analyseprosessen oppleves som kjedelig hvis kategoriseringa er for lite reflektert. Fordelen med at jeg hadde forsøkt den «mekaniske prosessen», var at jeg ble svært godt kjent med datamaterialet mitt, og dermed ble det lettere å se relevante og interessante funn.

Det er viktig å presisere at det hadde vært mulig å kategorisere funnene mine slik som jeg hadde tenkt i begynnelsen, men da hadde jeg også risikert at «det som brenner mest» ikke hadde kommet tydelig nok fram. Tjora (2017:204) viser at det allerede i arbeidet med å kode datamaterialet vil kunne oppstå det han kaller analytisk fiksering. Det vil si at forskeren i løpet av arbeidet med å kode, observerer elementer i de empiriske data som bidrar til å trigge analytiske idéer. I arbeidet med å kategorisere datamaterialet ble det tidlig klart at metalingvistisk bevissthet ville få et overordnet fokus i oppgaven. Det ble også tydelig at jeg

---

<sup>6</sup> Se vedlegg 2.

måtte se nærmere på kursdeltakere som ikke er metaspråklig bevisste, om kursene og kursmaterialet tar hensyn til kursdeltakernes erfaringer og hverdagsliv, samt krav og forventninger til lærerne i norskopplæringa for voksne innvandrere.

### 3.7.1 Transkripsjonsnøkkel for intervjuutdragene

Her er en enkel transkripsjonsnøkkel som viser eksempler og forklaringer på ulike tegn brukt i sitater og utdrag fra intervjuene.

<b>Eksempel</b>	<b>Forklaring</b>
...	Tenkepauser.
«gjør oppgave 2»	Tale markert med apostrofer betyr at informanten lager «sitatstemme», for å imitere seg selv eller andre.
[refererer til læreboka]	Skrift markert i klamme er mine kommentarer.
<u>Interesserte</u>	Min understreking.





## Del II

### Analyse og drøfting



## 4 Hva snakket informantene om?

I dette kapittelet presenteres det jeg anser som de viktigste funnene i intervjuene. Det er dette kapittelet som er masteroppgavens analysedel, og det er her informantenes uttalelser vil bli presentert. Funnene som presenteres i dette kapittelet vil bli sett i et mer teoretisk lys i *kapittel 5 Drøfting og diskusjon*.

### 4.1 Organiseringa av de ordinære kursene

I to av intervjuene ble det snakket en del om organiseringen av de ordinære norskkursene. Her ble det blant annet snakket om gruppeinndeling og variasjon i nivå blant kursdeltakere. Det kom tydelig fram at det er ganske tilfeldig hvem som blir satt sammen i ei kursgruppe, og at dette som oftest gjøres fortløpende etter at kursdeltakere melder seg på kurs. Skolen benytter seg av plasseringstester, men disse brukes kun hvis deltakerne selv er usikre på hvilket nivå de bør begynne på. Skolen har vurdert om dette burde bli en obligatorisk test for alle nye kursdeltakere, blant annet for å unngå for store nivåforskjeller innad i ei gruppe. Informantene forteller at de store nivåforskjellene kan være svært utfordrende for både kursdeltakerne og lærerne, og at det går med mye tid til planlegging om nivåforskjellene er veldig store. Det kan være flere faktorer som bidrar til nivåforskjeller blant kursdeltakerne, én av dem kan være ulikt kunnskapsnivå i norsk. En kursgruppe på A1-nivå kan bestå av deltakere som har bodd i Norge i ti år, og deltakere som kom hit for én måned siden. De som har bodd her i ti år har ofte lært litt norsk, og mange kan det mest grunnleggende. Deltakere som nettopp har kommet hit, har som regel ikke de samme grunnleggende ferdighetene i norsk, samtidig som de står midt i en ny og uvant livssituasjon. Å flytte til et nytt land, en ny kultur, et nytt klima, ny jobb og et nytt språk, kan påvirke innlæringen av norsk ved at deltakerne rett og slett har for mye nytt å forholde seg til på en gang. Kursdeltakernes varierende norskkunnskaper ved kursoppstart kan være en stor utfordring fordi de ofte har ulike forventninger til hva de skal lære, og hvor fort det skal skje. En annen nivåforskjell kan skyldes deltakernes varierende grad av metaspråk, noe som leder oss videre inn i neste underkapittel.

### 4.2 Kursdeltakere uten metaspråk

I flere av intervjuene kom det tydelig fram at metalingvistisk bevissthet er et viktig, men også et svært utfordrende tema i norskopplæringa for voksne innvandrere. Det er *viktig* fordi lærebøkene aktivt bruker metaspråk i forklaringer av grammatikk og regler, og *utfordrende*

fordi en del kursdeltakere ikke er metalingvistisk bevisste. I intervjuene presiserte informantene at organisering av kurs og kursdeltakere uten metaspråk er to temaer som til tider overlapper hverandre. Ettersom de ordinære kursene har begrenset med tid, opplever informantene at tidspress er en av faktorene som hindrer dem i å forklare grammatiske termer og begreper, noe som kan få negative konsekvenser for de som ikke har et metaspråk.

Som nevnt ovenfor kan det være store forskjeller mellom deltakerne i ei gruppe, noe som kan skape utfordringer dersom lærerne hele tida må forklare betydningen av ulike grammatiske uttrykk. Konsekvensen av dette kan være at deltakere som har et metaspråk, og som ikke trenger disse forklaringene, ikke opplever undervisninga som relevant og nyttig. Om undervisninga skal tilpasses alle deltakerne i kursgruppa, både de som er metaspråklig bevisste og de som ikke er det, er det likevel helt nødvendig med slike forklaringer. Uten forklaringer risikerer læreren at deler av deltakergruppa faller fra, og ikke greier å hente seg inn igjen. Dette er et aspekt jeg vil diskutere nærmere i *kapittel 5.1.2 På vei – veiledende eller villedende?*

Informant 1 snakker mye om utfordringene når det gjelder kursdeltakere uten metalingvistisk bevissthet i møte med lærebøkene. Hen understreker at bøkene forutsetter at deltakerne har grunnleggende språkferdigheter, og presiserer at de blant annet må ha kjennskap til ordklasser og grammatiske funksjoner for å kunne forstå bøkens forklaringer og eksempler. Hen sier at det også er en fordel om deltakerne har relativt god kjennskap til syntaks og grammatiske regler fra sitt eget morsmål, eller fra andre innlærte språk. Om de har det, kan kursdeltakerne trekke paralleller fra det kjente til det ukjente, samtidig som de har begrepskunnskap som vil kunne oversettes fra morsmålet til norsk. Informant 1 forteller at man ikke kan slutte å bruke og/eller forklare grammatiske begreper, men at det i starten av innlæringsprosessen kan være hensiktsmessig å ikke bruke for mange abstrakte begreper og uttrykk. Dette er særlig gjeldende om man har kursdeltakere som ikke har særlig høy metalingvistisk bevissthet. Noen ganger kan det være gunstig å snakke om helt konkrete situasjoner, og deretter trekke inn grammatiske begreper og forklaringer. Informant 1 forteller at hen spør «Hva gjorde du i går, i fjor, i 2015?» for å illustrere bruken av verbformen preteritum.

Videre påpeker Informant 1 viktigheten av å gå fra det kjente til det ukjente, og hen understreker at kursdeltakerne må bli bevisste på likhetstrekk mellom tidligere innlærte språk og målspråket. For å prøve å oppnå dette, pleier hen å gi konkrete eksempler på likhetstrekk mellom kursdeltakernes morsmål og norsk. Det samme gjør hen når det gjelder forskjeller, og hen er tydelig på å presisere at enkelte momenter, som for eksempel verb, kan ha et enklere system på norsk, sammenlignet med andre språk.

[...] jeg prøver å berolige dem med at norsk faktisk er et veldig greit språk å lære seg, selv om elevene føler at det er vanskelig [...] Jeg hadde en elev som snakket fransk, og da kunne jeg trekke fram at vi kunne se positivt på det når vi bøyde verb på norsk. På norsk er jo bøyninga den samme i de ulike personene, men det er det jo ikke på fransk. Da ga jeg et par eksempler på fransk, og da så jeg at hen ble ganske letta. Jeg prøver å trekke fram alt mulig som kan få dem til å slappe av. (Informant 1)

I likhet med Informant 1 er også Informant 2 opptatt av at kursdeltakerne må være aktive i klasserommet, og ikke bli passive mottakere av lærerens regelformuleringer. Informanten er opptatt av kursdeltakerne, og da spesielt de som ikke har et metaspråk, skal få følelsen av at det er de som oppdager nye momenter. Hen utdyper at lærerne ikke alltid må forklare alt først, og at det noen ganger kan lønne seg at deltakerne selv kan prøve å formulere regler, eller se etter mønstre.

Det er jo ikke sånn at når jeg skal forklare grammatikk at jeg bare skriver «adjektiv i ubestemt form» på tavla. [...] noen ganger spør jeg før jeg skriver det opp på tavla: «ja, men her står det et fint hus, ikke fin. Hvorfor det?» [...] da er det noen som kanskje sier «har det noe med -t å gjøre, siden det står et?». [...] da prøver jeg at de skal tenke først, før vi skriver det opp på tavla. Da føler de kanskje at det er de som oppdager ting, og så kan vi lage et skjema på tavla. (Informant 2)

Informant 2 oppfordrer altså deltakerne til å bruke kunnskap de allerede har fra før, for å forstå noe nytt og ukjent. Informant 2 uttrykker at dette er noe deltakerne opplever som både motiverende og gøy, og hen er overbevist om at de opplever mestring om de selv greier å formulere en regel, eller se et system.

Selv om samtlige informanter forteller at de er opptatte av å bruke og forklare grammatikken, kommer det fram at det er en oppgave som ikke alltid er like lett å gjennomføre. En av informantene sier nemlig at det enkelte ganger kan være lettere å droppe de grammatiske begrepene, og at «de som ikke er så interesserte» i grammatikk ikke trenger å fokusere så mye på akkurat det. Dette er et interessant funn som vil bli drøftet og diskutert i *kapittel 5.1.1*.

### 4.3 Tidspress

Tidspress blir omtalt som en stor utfordring hos flere av informantene, og det knyttets særlig til de ordinære kursene på A-nivå. Informantene er enige om at repetisjon og grundige forklaringer og eksemplifiseringer er nøkkelen til å gi god og tilpasset undervisning, men at tidsbegrensninga ofte oppleves som et hinder i å gjøre nettopp det. De ordinære kursene består av 24 møter, fordelt på to kurskvelder i uka, og informantene presiserer at hovedutfordringa på

A-nivå er tid. Dette anses som problematisk ettersom kursene på A-nivå legger grunnlaget for de neste nivåene.

[...] det er en utfordring spesielt på A1 og A2, det er jo på mange måter de viktigste kursene der man lærer det helt grunnleggende [...] Jeg synes spesielt på A1, men også på A2 at man burde ha hatt mer tid [...] det forventes en høy progresjon. Hovedproblemet er rett og slett tid. (Informant 1)

Informant 3 knytter tidspress opp mot metaspråklig bevissthet, og forklarer at der er utfordrende med deltakere som sliter med å skille ord som likner hverandre, slik som *subjekt* og *substantiv*.

Mangel på metaspråk, for eksempel å vite hva et substantiv er, hva et subjekt er... det opplever jeg noen ganger at de ikke kan, og det synes jeg kan være litt vanskelig. Jeg synes ikke at jeg kan bruke tid på å forklare hva et subjekt er, altså jeg kan si at det er personen som gjør tingene i handlinga, at det er aktøren. Noen ganger er det nok, andre ganger er det ikke det, ikke sant. Spesielt hvis du kommer med substantiv etterpå, som er et ord som ligner på subjekt ... da kan det være litt vanskelig, synes jeg. (Informant 3)

Informanten opplever ikke at det er tid til å gi en grundig forklaring av slike grammatiske funksjoner og ordklasser, samtidig som at det blir vanskelig for enkelte å henge med videre i undervisninga om hen ikke gjøre det. I tillegg opplever informanten at mange deltakere blir forvirret om det først snakkes om subjekt, og deretter substantiv, noe som resulterer i at hen opplever at det likevel er nødvendig å gi en forklaring av disse begrepene. Dette kan resultere i at nye momenter blir bortprioritert til fordel for oppklaringer og forklaringer av grammatiske uttrykk.

#### 4.4 Ordinære kurs vs. Kompetansepluss

Felles for samtlige informanter er at de stort sett møter kursdeltakere som ikke er metaspråklig bevisste på Kompetansepluss-kursene. Et annet fellestrekk er at alle informantene bruker lærebøkene som brukes på de ordinære kursene, som mal for Kompetansepluss-kursene. Det vil si at de følger lærebøkens struktur og oppbygning. I og med at det er et krav at Kompetansepluss-kursene skal være yrkesretta, bruker informantene ord og uttrykk som er relevante og nyttige i kursdeltakernes arbeidshverdag.

Kursgruppene i Kompetansepluss er ofte, men ikke alltid, satt sammen av to yrkesgrupper, noe som både kan fungere bra, men som også kan by på en del utfordringer. I og med at opplæringa skal være yrkesretta, fungerer det godt at servitører og kokker er satt sammen i ei gruppe, det er derimot mer utfordrende med ei gruppe bestående av eksempelvis renholdere og

snekkere. Det er ikke nødvendigvis slik at det som er relevant og nyttig for en renholder, også er relevant og nyttig for en snekker. En annen utfordring er at de som jobber som renholdere, *ofte* har høyere utdanning fra hjemlandet sitt, og av den grunn ikke har planer om å jobbe som renholder i en særlig lang periode. Renholderjobben er av mange sett på som en midlertidig løsning, og de fleste er naturlig nok interesserte i å få tatt i bruk utdanninga si her i Norge. Snekkerne står ofte i en litt annen posisjon. De er som regel utdannede innen snekkeryrket, og har ingen ambisjoner om å bytte yrke<sup>7</sup>. Utfordringene med en slik gruppesammensetning er altså at renholderne og snekkerne ofte har forskjellige mål og forventninger til norskopplæringa. For renholderne er det nødvendigvis ikke så viktig at norskopplæringa er yrkesrelevant, og mange av dem er mer interesserte i å få ordinær norskopplæring. Fra de erfaringene jeg selv har gjort meg, er det også en utfordring at renholderne ofte er mer metalingvistisk bevisste enn snekkerne, noe som gjør det utfordrende for lærerne å tilpasse opplæringa i ei gruppe bestående av for eksempel snekkere og renholdere.

#### 4.5 Læreboka *På vei*

Når det gjelder tilpasset opplæring, sier samtlige informanter at *På vei* ikke alltid er ei hensiktsmessig lærebok for alle kursdeltakere, og spesielt ikke for deltakere som mangler metaspråklig bevissthet. Både Informant 1 og 2 forteller at de opplever bokas progresjon som utfordrende, og at de ofte opplever et tidspress på grunn av det. Informantene beskriver de tre første kapitlene på A1-nivå som relativt enkle og overkommelige når det gjelder grammatikk og ordbruk, men at det plutselig blir mye mer avansert i kapittel fire. Fra og med kapittel fire presenteres det mye nytt i hvert kapittel, og læreren uttrykker en bekymring over at mange kursdeltakere ikke lærer det de skal, før de igjen blir presentert for noe nytt. Om kursgruppa består av deltakere med svært ulikt nivå, opplever flere av lærerne at boka kan fungere som en bidragsyter til å øke den allerede eksisterende nivåforskjellen mellom deltakerne. Læreboka bruker som nevnt mye metaspråk for å forklare grammatikk, og for deltakere som ikke har metalingvistisk bevissthet, kan boka bli vanskelig å forstå. Samtlige informanter uttrykker at dette er en stor utfordring i opplæringa. Dette funnet leder oss videre inn i neste funn, som ser nærmere på om kursene og læreboka tar hensyn til kursdeltakernes bakgrunn og hverdagsliv.

---

<sup>7</sup> Dette er basert på mine egne og informantenes erfaringer med Kompetansepluss-kurs, og er altså ikke begrunnet med statistikk eller andre kilder.

## 4.6 Hensyn til deltakernes bakgrunn og hverdagsliv

Inn under dette temaet ble læreboka *På vei* trukket fram som en negativ faktor når det gjelder å gjøre undervisninga nyttig og relevant. Informant 2 mener at boka er umotiverende for mange fordi den inneholder «urealistiske historier som de ikke kan kjenne seg igjen i.» (Informant 2) Flere av tekstene i *På vei* handler om flyktninger som har kommet til Norge, og informanten presiser at disse tekstene oppleves som uinteressante og irrelevante for mange deltakere.

Det kan altså tyde på at læreboka er skrevet for et bestemt publikum, retter sagt flyktninger som skal lære seg norsk. Den inneholder historier om mennesker som har vært på flukt fra krig, som har bodd alene på asylmottak, og som har blitt gjenforent med familiene sine. Det påpekes også at læreboka oppleves som lite dagsaktuell. For å gjøre noe med det sistnevnte, bruker samtlige informanter nettsida Klar Tale<sup>8</sup>. Her henter de aktuelle nyheter og saker som kan brukes for å gjøre undervisninga og opplæringa mer dagsaktuell og relevant. Flere av informantene forteller at deltakerne får i lekse å lese en nyhet hver uke. Denne nyheten må de presentere for resten av gruppa på neste kurskveld. Informantene har blandede erfaringer med akkurat denne undervisningsformen, enkelte kursdeltakere liker det, mens andre aldri har forberedt en nyhetssak. I tillegg til å lese nyheter er også rollespill en populær aktivitet. Informant 3 har gode erfaringer med å lage rollespill, og har erfart at det kan fungere bedre enn å ha en vanlig diskusjon. Mange kursdeltakere kan være redde for å si det de mener, men om de har fått utdelt en rolle, blir det mindre skummelt.

Informantene som har Kompetansepluss-kurs for grupper der deltakerne har relativt like krav og målsetninger for opplæringa, opplever at det er lettere å gjøre undervisninga relevant og nyttig enn det det er på de ordinære kursene. Informanter som har en gruppe bestående av eksempelvis renholdere og snekkere, opplever derimot at også Kompetansepluss-kursene er utfordrende å gjøre relevante og nyttige for hver enkelt deltaker.

## 4.7 Hovedfunn

Som man kan se i analysen, er det mange av funnene som overlapper hverandre, og derfor har jeg valgt å sette noen av funnene sammen til det jeg har valgt å kalle hovedfunn 1, 2 og 3. Disse hovedfunnene vil utgjøre den overordnede strukturen i *kapittel 5*, og de vil bli drøftet og diskutert i sammenheng med teoriene som vist i *kapittel 2 Tidligere forskning og teoretisk bakteppe*.

---

<sup>8</sup> Klart Tale er ei lettlest ukeavis som inneholder nyheter og aktuelle saker. Alt er skrevet med et enkelt språk, og kan fungere som et godt hjelpemiddel i undervisninga. <http://www.klartale.no/>



*Hovedfunn 1: Kursene og læreboka egner seg dårlig for deltakere som ikke har et metaspråk. Herunder ligger læringsprinsippet fra det kjente til det ukjente som et viktig og gjentakende tema, og lærernes håndtering av deltakere som ikke er metaspråklige i undervisningssituasjoner og i møte med læreboka På vei, vil bli drøftet og diskutert.*

*Hovedfunn 2: Kursene og læreboka tar ikke hensyn til deltakernes bakgrunn og erfaringer, er basert på informantenes kritiske utsagn om læreboka På vei. Innunder dette hovedfunnet vil også nytte og relevans i de ordinære kursene og i Kompetansepluss, bli diskutert.*

*Hovedfunn 3: Norsklærerne har ikke nok formell kompetanse, er ikke direkte knyttet til funnene presentert i analysen, men er i hovedsak basert på presentasjonen av informantene i kapittel 1.1.2, samt rapporter og forskning som påpeker at norsklærerne i voksenopplæringa trenger videreutdanning og mer kompetanse.*



## 5 Drøfting og diskusjon

### 5.1 Hovedfunn 1: Kursene og læreboka egner seg ikke for deltakere som ikke har et metaspråk

En av utfordringene for norsklærerne i voksenopplæringa, er den komplekse deltakergruppa de ofte møter i klasserommet. Som vist i analysen kan ei kursgruppe bestå av deltakere der enkelte har relativt høy metalingvistisk bevissthet, mens andre deltakere ikke har noen begreper om språk, verken på sitt eget morsmål, eller andre innlærte språk. Både bøkene og kursene er lagt opp slik at de fungerer best for deltakere som er metalingvistisk bevisste, og som vist i analysen presiserer informantene at det ikke alltid er tid til å jobbe med å styrke kursdeltakernes metaspråk på de ordinære kursene. Det er derfor interessant å drøfte hva lærerne gjør med kursdeltakere som ikke har et internalisert metaspråk, og hvordan læreboka *På vei* fungerer for denne deltakergruppa.

#### 5.1.1 Hva gjør lærerne med deltakere som ikke er metalingvistisk bevisste?

Kursdeltakere med høy metakognitiv kunnskap, det vil si deltakere som er bevisste på *hva* de lærer og *hvordan* de lærer, har gode forutsetninger for å lykkes i prosessen med å lære et nytt språk, og det viser seg at bevissthet om egne tanker og kunnskap vil gjøre kursdeltakerne bedre til å lære (Haukås, 2014:1-2). En kursdeltaker som er metakognitiv, vil dermed være i bedre stand til å vurdere hva som skal til for å mestre en læringssituasjon, og til å ta i bruk læringsstrategier som er nyttige for å mestre en bestemt oppgave. Flere studier (blant annet Cotterall & Murray, 2009; Mevarech, Terkieltaub, Vinberger & Nevet, 2010) viser at metakognisjon kan utvikles og forbedres i undervisninga, og at det derfor er verdt å fokusere på kursdeltakernes metakognisjon i klasserommet. Det hevdes også at arbeid med metakognisjon kan være spesielt viktig for kursdeltakere som ikke presterer så godt (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). I dette delkapittelet vil jeg drøfte informantenes fokus på å bevege seg *fra det kjente til det ukjente*, og hvordan *den nærmeste utviklingssonen*, og Cummins' overføring (transfer) benyttes i arbeidet med å stryke kursdeltakernes metaspråklige bevissthet.

Flere av informantene snakker om viktigheten av å bevege seg fra noe kjent til noe ukjent, helt i tråd med det pedagogiske prinsippet med samme navn, i arbeidet med grammatiske begreper og termer<sup>9</sup>. Å gjøre kursdeltakerne bevisste på likheter mellom

---

<sup>9</sup> Se sitatet av Informant 1 på side 29.

kursdeltakernes morsmål og norsk, ser ut til å være et bevisst valg fra lærernes side. Det virker også som at samtlige informanter er enige i at det velkjente pedagogiske prinsippet kan gjøre tilgangen til nytt og ukjent lærestoff enklere, et synspunkt som er helt i tråd med tankene og teoriene til Engen (1989), Vyogtsky (1978; 1988), Cummins (1979) og Ausbel (1968).

En av utfordringene med prinsippet er at lærerne må ha kjennskap til deltakernes tidligere erfaringer og kunnskaper, slik at de kan knytte det nye lærestoffet til det kursdeltakerne allerede kan og vet. Om lærerne ikke har denne kunnskapen, vil det være omtrent umulig å finne det Vygotsky (1978) omtaler som *den nærmeste utviklingssonen*. Å få denne kjennskapen kan også by på utfordringer for lærerne på flere måter. Ettersom de ordinære kursene krever høy progresjon samtidig som lærerne opplever et tidspress, er det ikke en prioriteringssak å sette av tid til å bli kjent med deltakerne og deres erfaringer og bakgrunn. Selv etter at informantene har blitt kjent med sine kursdeltakere, kan det vært vanskelig å bringe kjennskapen om deres erfaringer og bakgrunn inn i undervisninga. Dette *kan* få negative konsekvenser for kursdeltakere som ikke har metalingvistisk bevissthet. Deltakere som *er* metalingvistisk bevisste har allerede faglige og språklige kunnskaper å bygge på, og derfor vil språkkinnlæringen antakeligvis gå lettere for dem. Disse deltakerne har ferdigheter som kan overføres mellom språk (jf. Cummins, 1984), og de vet gjerne hvordan de lærer. For deltakere som *ikke* har et metaspråk, og som dermed ikke har faglige og språklige kunnskaper å bygge på, kan innlæringsprosessen bli langt mer utfordrende. Å lære nye språklige termer på et nytt språk, kan oppleves som alt for vanskelig for denne deltakergruppa (Bøyesen, 2014:290).

Da jeg begynte å jobbe som norsklærer for voksne innvandrere, hadde jeg en sjef som ikke godtok at lærerne snakket engelsk i klasserommet. Sjefen var veldig opptatt av at all undervisning kun skulle foregå på norsk, og at ingen deltakere skulle føle at de måtte lære seg engelsk for å lære norsk. Selv i en kursgruppe der alle deltakerne kunne engelsk, ville min daværende sjef at lærerne kun skulle snakke norsk. Denne holdningen til språk og språklæring samsvarer ikke med Cummins' (1979;1984) *isfjellmetafor* og *den gjensidige avhengighetshypotesen*. Som nevnt i *kapittel 2.4*, går isfjellmetaforen ut på at man kan overføre kognitive literacy-ferdigheter mellom språk. Sett i lys av Cummins' teorier vil det altså være en fordel å bruke kursdeltakernes allerede eksisterende språkferdigheter, og overføre dem til norsk. Cummins' argumenterer for at andrespråk og morsmål påvirker hverandre, og at de er basert på en felles kunnskapsplattform (Cummins & McNeely, 1987:80). Slik sett vil det være en fordel å ta i bruk språk som kursdeltakerne allerede kan fra før, noe som gir deltakerne muligheter til å overføre ferdigheter mellom språkene. Selv om engelsk ikke er morsmålet til

kursdeltakerne, vil det likevel være mulig å overføre kognitive literacy-ferdigheter mellom to andrespråk.

For kursdeltakere som ikke er metaspråklig bevisste, kan det være en fordel om lærerne har kjennskap til deltakerens morsmål. Da har lærerne muligheten til å illustrere språklige likheter og avvik, noe som kan være til stor hjelp for denne deltakergruppa. Om deltakerne blir bevisste på likhetstrekk mellom sitt eget morsmål og norsk, vil det altså kunne bidra til å gjøre innlæringa av norsk enklere. Mange kursdeltakere føler nemlig at de står på bar bakke når de skal lære seg et nytt språk, og mange er ikke bevisste på at de kan bruke og bygge på sine tidligere språkerfaringer og kunnskaper. Hvis de abstrakte og nye begrepene i målspråket kan knyttes opp mot noe kjent i morsmålet, vil trolig de nye begrepene være lettere å forstå og huske. Ved å lære nye og abstrakte begreper, vil deltakerne også øke sin metalingvistiske forståelse, noe som mest sannsynlig vil ha en positiv innvirkning på resten av innlæringsprosessen. Som nevnt i *kapittel 2.2 Fra det kjente til det ukjente*, argumenterer Engen (1989:342) for at det kjente og det ukjente ikke kan behandles atskilt, og at det er noe andrespråklærerne bør prøve å etterstrebe. Sagt med andre ord bør det ukjente, det nye, knyttes opp mot det kjente.

Grunnen til at metaspråklig utvikling er et viktig fokusområde, er at det kan ha en positiv innvirkning på deltakere som ikke presterer så godt (jf. Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). I intervjuene virket det som at samtlige informanter delte denne tanken, og de ga flere gode og konkrete eksempler på hvordan det kan gjøres<sup>10</sup>. Som nevnt i *kapittel 4.2* sa en av informantene at det enkelte ganger kan være lettere å kutte ut de grammatiske begrepene, og hen presiserte at «[j]eg skriver opp de grammatiske begrepene for dem som er interesserte i det, men for de andre som ikke er så interesserte, så sier jeg at de ikke bør tenke så mye på akkurat det.» Dette intervjuutdraget endret inntrykket jeg hadde av at informantene var bevisste på viktigheten av metaspråklig utvikling. Tidligere i intervjuet hadde den samme informanten presisert hvor viktig det er å bruke og forklare grammatisk termer, uansett om deltakerne har et metaspråk eller ikke. Deretter kom det overnevnte utsagnet. Det er derfor nødvendig å drøfte hva som kan ligge til grunn for to slike motstridende ytringer, og her vil jeg trekke inn Haukås' (2014:9) videreutvikling av Svalbergs (2007) «krav» til språklærerne:

---

<sup>10</sup> Se intervjuutdragene i *kapittel 4*.

1. *Språkbruker*: for det første må lærerne beherske språket så godt at vedkommende kan gi elevene tilpasset innputt. Lærerne må også fungere som en rollemodell for sine elever.
2. *Språkanalytiker*: for det andre må lærerne ha analytiske kunnskaper om språk for å være bevisste på egne språkvalg, og for å kunne gi gode eksempler og forklaringer.
3. *Språkpedagog*: for det tredje må lærerne ha kunnskap om egne og andres språklæring, og de må vite hvordan de kan legge til rette for elevenes språklige utvikling og metakognisjon.

Det er en mulighet for at den nevnte informanten ikke er bevisst sine egne roller som språkbruker, språkanalytiker og språkpedagog. Det kan også tyde på at vedkommende ikke er bevisst på hvordan hen skal legge til rett for kursdeltakernes språklige utvikling og metakognisjon, men dette er kun antagelser det er vanskelig å bygge opp under. Det skyldes blant annet at det eksiterer lite kunnskap om norsklærernes bevissthet når det gjelder sine egne roller som *språkbrukere* og *språkanalytikere*. I tillegg eksiterer det minimal kunnskap om lærernes vektlegging av metakognisjon. Dette kan lede oss inn på en av hovedgrunnene til at metakognisjon om språk og språklæring ikke er en integrert del av fremmedspråkundervisninga. Det kan rett og slett skyldes at mange lærere ikke har kunnskap om metalingvistisk bevissthet og flerspråklighet (Haukås, 2014:9-10).

Hvis man tar DeKeyser's (2009) to definisjoner av metaspråklig bevissthet innunder lupa, kan man se at arbeidet med grammatiske begreper og termer er verdt å fokusere på, og at det altså ikke lønner seg å unngå det. DeKeyser's første definisjon dreier seg om menneskers *følelse* av hva som er riktig eller galt i en skriftlig eller muntlig ytring, mens den andre definisjonen brukes om det å ha et *metaspråk* om språk, ved å for eksempel kunne bruke og gjenkjenne grammatisk terminologi<sup>11</sup>. Om språklærerne unngår å bruke og forklare grammatikken, kan de risikere at kursdeltakerne fortsetter å ha denne «følelsen» av hva som er rett eller galt. Hvis målet er at deltakerne skal *vite* hvorfor en språklig ytring er riktig eller gal, må lærerne forklare og gi de nødvendige begrepene som skal til for å få en forståelse. Det er først da DeKeyser's andre definisjon av metaspråklig bevissthet kan oppnås.

Samtlige informanter forteller at de fokuserer mest på kommunikative ferdigheter om de merker at deltakerne sliter med å utvikle et metaspråk om språk, et fokus som samsvarer

---

<sup>11</sup> Se kapittel 1.4.1 *Metalingvistisk bevissthet*.

med skolens mål for opplæringa<sup>12</sup>. Selv om informantene velger å fokusere på deltakernes kommunikative kompetanse, forutsetter også det kjennskap til språkets grammatikk. Når man snakker, bruker man språkets strukturer, og slik sett vil grammatikken alltid være en del av undervisninga (Furre & Ree, 1999:185), både en i en skriftlig og kommunikativ undervisningsform. Lærernes mål bør derfor være å styrke deltakernes metaspråklige bevissthet uavhengig av undervisningas form. Dette kan selvfølgelig være utfordrende, og flere av informantene forteller om deltakere som har dårlige opplevelser fra tidligere undervisningssituasjoner, og at mange grøsser bare av tanken på å lære seg grammatikk og grammatiske termer. Om lærerne greier å overbevise kursdeltakerne om at metaspråklig bevissthet og kunnskap om grammatikk er et arbeidsredskap som vil fungere som en ressurs til å bli bedre i norsk, kan det hende at deltakerne ser nytten og relevansen av å jobbe med grammatikk. I tillegg til at det vil fungere som et arbeidsredskap for kursdeltakerne, vil også lærerne dra nytte av deltakere som er metalingvistisk bevisste. Deltakerne vil kunne bruke metaspråket som et hjelpemiddel når det gjelder å strukturere og forstå det som skjer i språket, noe som vil være svært nyttige i en språklæringssituasjon. Når deltakerne skal lære om pronomenformene, er det mer eksplisitt, og ikke minst tidsbesparende om lærerne kan bruke begrepene subjekt, objekt, entall og flertall. Uten et grammatisk metaspråk risikerer lærerne å måtte bruke så mye tid på forklaringer at deltakerne faller av før lærerne rekker å komme til poenget. Grammatikkundervisninga må altså ses på som en bevisstgjørende og viktig funksjon (Furre & Ree, 1999:186-187), og lærerne risikerer å gjøre deltakerne en bjørnetjeneste ved å ikke forklare grammatiske termer. Et metaspråk er også viktig for å kunne bruke læreboka *På vei* som en et nyttig hjelpemiddel og en ressurs, og det leder oss videre inn i neste delkapittel.

### 5.1.2 *På vei* – veiledende eller villedende?

I lys av det foregående delkapittelet, er det interessant å se nærmere på *hovedfunn 1*. Funnet sier blant annet at læreboka *På vei* ikke egner seg som et hjelpemiddel og en ressurs for deltakere uten metaspråk.

Hvis vi tenker på de generelle problemstillingene som er knyttet til det å lære et andrespråk, befinner voksne andrespråksinnlærere seg i mange tilfeller i en svært kompleks situasjon (Monsen, 2016:12), både sosialt og kulturelt. Tross kursdeltakernes mange utfordringer på veien mot å lære norsk, opplever jeg at de aller fleste har en sterk motivasjon for å lære språket, selv om offentlighetens framstilling av innvandreres språkferdigheter noen

---

<sup>12</sup> Se kapittel 1.1.1. *Den aktuelle skolen*.

ganger kan gi oss et annet og mer negativt inntrykk (se også Monsen, 2016:12). Det som derimot ser ut til å legge en demper på kursdeltakernes motivasjon, er lærebøkene og kursmaterialet som brukes ved den aktuelle skolen, og som vist i analysekapittelet er det en antakelse som ble bekreftet i intervjuene. For å gjøre det mest mulig oversiktlig, har jeg valgt å knytte funnene fra analysen opp mot *På veis* forord.

I lærebokas forord står det at: «På vei har (...) en jevn progresjon slik at det skal være lett å bruke både for kursdeltakere og lærere» (Ellingsen & Mac Donald, 2012:3). Strukturen i læreboka er lagt opp slik at de tre første kapitlene har et grammatisk fokus på personlig pronomen i subjekts- og objektsform, verb i presens, spørreord, ordstilling i helsetninger, substantiv i ubestemt for entall og flertall, samt adverbene *hit*, *her* og *dit*, *der*. Funksjonen i de tre første kapitlene kan sies å være delvis overlappende, og kursdeltakerne skal lære å hilse og presentere seg selv, spørre og snakke om land og språk, fortelle hva de gjør, inngå avtaler og handle i kiosken. I kapittel fire og fem er temaene familieliv og klokka, og kursdeltakerne skal lære seg å fortelle om familien sin, mat og måltider, snakke om ting i huset og daglige gjøremål. I tillegg skal de lære å fortelle og forstå hva klokka er, snakke om tider på dagen, prate om ulike jobber, lage avtaler, og bestille noe på kafé. I grammatikken skal de lære om substantiv i bestemt form, preposisjoner, pronomenene *det* og *den*, infinitiv med å, modalverb + infinitiv, og refleksive pronomen (Ellingsen & Mac Donald, 2012).

Man tar det gjerne som et premiss at læreboka viser en rimelig strukturert progresjon, og det er derfor interessant at samtlige informanter sier seg uenige i forordets beskrivelse av *På vei*. Det er altså interessant å diskutere hva som kan være grunnen til at læreboka ikke passer deltakerne. Fra og med kapittel fire presenteres det for mange nye momenter i hvert kapittel, forteller samtlige informanter. De forteller om kursdeltakere som ikke greier å henge med etter kapittel tre, og særlig deltakere uten metaspråk blir overveldet når det plutselig kreves en mye høyere progresjon enn tidligere. Informantene forteller om kursdeltakere som er bekymret for at de ikke lærer alt det de skal, og at mange deltakere opplever at de ikke greier å holde følge med lærebokas og kursenes tempo. Hvis det i tillegg er store nivåforskjeller innad i deltakergruppa, vil lærerne møte på et dilemma. Enkelte kursdeltakere uttrykker nemlig at de ikke forstår hensikten med å bruke to-tre kurskvelder på kapittel en til tre, og de anser innholdet i disse kapitlene som basiskunnskaper alle har. Erfaringsvis er dette deltakere som er metalingvistisk bevisste, de kan ofte flere språk, og det vet *hva* de skal lære, og *hvordan* de skal gjøre det. På den andre siden har man deltakerne som ikke har et metaspråk, som kanskje bare kan ett språk, og som ikke har et mangfold av læringsstrategier å ta i bruk. Disse deltakerne har gjerne et stort



behov for å føle mestringsfølelse raskt, noe som kan realiseres ved at lærerne bruker tid på å gjennomgå lærebokas tre første kapitler.

Språklærerne står med andre ord ovenfor noen utfordrende valg, og det er vanskelig å si hvilke valg som er mest riktige eller hensiktsmessige. Det ene valget kan være å lytte til de metaspråklig bevisste deltakerne, og dermed ha en rask gjennomgang av bokas tre første kapitler. Ulempen med det vil være at deltakerne som ikke er metaspråklig bevisste, mest sannsynlig vil slite med å henge med i undervisninga, og trolig miste motivasjon til å gå på norskkurs og å gjøre norsklekser. Velger lærerne å bruke to-tre kurskvelder på disse tre kapitlene, risikerer de at deltakerne som er metaspråklig bevisste ikke føler at undervisninga er nyttig og relevant, og dermed kan de miste motivasjonen til å gå på norskkurs og å gjøre norsklekser. En gruppeinndeling basert på deltakerens metaspråklige bevissthet ville nok vært én løsning på dilemmaet. Da er det større sjanse for at alle deltakerne i gruppa vil oppleve undervisninga som relevant og nyttig, og det vil være enklere for lærerne å tilpasse undervisninga for alle. Slik som situasjonen er i dag, er tilpasset undervisning en svært utfordrende oppgave, og med tanke på tidspresset som lærerne også står ovenfor<sup>13</sup>, kan det oppleves som lettere å basere undervisninga på de «flinke» og metaspråklig bevisste deltakerne.

### 5.1.3 «Jeg forstår alt du sier, men jeg skjønner ingenting på jobb.»

Hvis vi beveger oss tilbake til *På veis* forord, står det blant annet at «[M]untlig bruk av språket står sentralt, [...]» (Ellingsen & Mac Donald, 2012:3), en påstand som særlig én av informantene klart og tydelig var uenig i.

For det første så synes jeg den [refererer til læreboka] er alt for konservativt skrevet! Jeg synes ikke at man skal lære elever i [navn på by] å si «avisen», eller det er mange hankjønnsord som jeg mener skal være hunkjønnsord fordi det er mest naturlig å si. For eksempel så kan de få bruke «sjøl» istedenfor «selv», fordi det er ganske vanlig ganske mange plasser i landet...også i Oslo. Skulle ønske boka bytta litt på, slik at jeg slipper å si at det er vanlig å si «å gjøre det sjøl», eller «å lese avisa». (Informant 3)

Informant 3 sin ytring om språket i læreboka bringer med seg flere aktuelle aspekter. Det er blant annet interessant å diskutere hva som anses som *muntlig* språkbruk i et land der mangfoldet av dialekter er stort, slik som her i Norge. I tilknytning til dette er det også relevant å se nærmere på undervisningsspråket til lærerne.

---

<sup>13</sup> Se kapittel 4.3 *Tidspress*.

I intervjuene understreker Informant 3 at læreboka i større grad bør bruke flere hunkjønnsformer. Selv om «avisen» ikke anses som muntlig språkbruk i Midt-Norge, vil derimot en bergenser mest sannsynlig anse dette som en akseptabel muntlig ytring. Poenget er at dialektmangfoldet i Norge er så stort at Ellingsen & Mac Donald (2012) risikerer at mange vil være uenige i deres utsagn om at læreboka har et muntlig språk. I et land der det heller ikke eksiterer et normert talemål kan man ha en uendelig diskusjon om hva som anses som muntlig språkbruk og ikke, en diskusjon som ikke vil bringes fram her. Muntlig språkbruk leder oss derimot inn på forskjellene mellom dialektene i Norge og skriftmålsformen som brukes på norskkursene, nemlig bokmål.

Det er ingen tvil om at de store forskjellene mellom dialekter og bokmål er en stor utfordring for kursdeltakerne, og flere av informantene forteller om frustrerte kursdeltakere som ikke forstår hva mennesker utenfor klasserommet sier. De språklige utfordringene øker som oftest dersom det lokale talemålet avviker fra opplæringsmålet (Husby, 1990:44), noe som er tilfellet ved den aktuelle skolen i denne masteroppgaven. De språklige forskjellene mellom opplæringspråket, bokmål, og den lokale talemålsvarianten i min studie, er blant annet palatalisering og apokope. I tillegg er det forskjeller når det gjelder bøyningsformer og ordformer, og man kan også se en del ulike syntaktiske konstruksjoner.

Som sitatet fra intervjuet med Informant 3 antyder, tar læreboka lite hensyn til disse språklige forskjellene. Dette er noe som Husby (1990) også skriver om i sin artikkel *Forholdet skriftspråk – talespråk i undervisning av fremmedspråklige*. Husby (1990:43) presiserer at datidas lærebøker svært sjeldent brukte «muntlige» former som for eksempel «korg» og «nyvaska», istedenfor «kurv» og «nyvasket», noe som i høyeste grad også er gjeldende i dag, nesten 30 år senere. Videre i artikkelen argumenterer Husby (1990:44) for at den konservative skiveforma i lærebøkene får konsekvenser for lærerspråket i og med at skriftspråket svært ofte påvirker, og virker retningsgivende for undervisningspråket til lærerne. Ettersom skolen i denne studien befinner seg i et dialektområde som avviker relativt mye fra opplæringsmålet, byr det på en god del utfordringer og problemer for både lærere og kursdeltakere. Mine egne refleksjoner rundt disse utfordringene starte da en kursdeltaker kom bort til meg og sa: «jeg forstår alt du sier, men jeg skjønner ingenting på jobb.»

I kapittel 5.1.2 *Hva gjør lærerne med deltakere som ikke er metalingvistisk bevisste*, ble det presisert at flere av informantene anser kommunikativ kompetanse som det overordnede målet med norskopplæringa, men tatt i betraktning de store forskjellene mellom skrevet og talt norsk, vil det automatisk få konsekvenser for opplæringas kompetansekrav. Når undervisninga foregår på bokmålsnær tale, vil det være denne talemålsvarianten deltakerne mestrer og forstår

aller best. Mest sannsynlig vil dette også bli deltakernes talemål. På den ene siden kan man anta at dette ikke vil skape noen problemer, ettersom deltakerne vil bli forstått av alle nordmenn. På den andre siden vil det kunne oppstå problemer når disse kursdeltakerne møter mennesker som har en dialekt som er ulik det bokmålsnære talemålet. Med andre ord vil ikke nordmenn ha problemer med å forstå kursdeltakere som snakker bokmålsnært, men deltakerne vil potensielt få store problemer med å forstå nordmenn som snakker ulike dialekter. Språket som brukes i klasserommet samsvarer altså ikke med språket som deltakerne vil møte ute på gata, i butikken eller på jobb<sup>14</sup>.

Både jeg og informantene har opplevd utfordringer med å snakke bokmålsnært i klasserommet, og alle har erfaringer med deltakere som opplever at de ikke forstår norsk når de møter mennesker utenfor klasserommet. For en stund tilbake hadde jeg en kursdeltaker som uttrykte bekymring for forholdene i barnehagen til sønnen sin. Det er verdt å nevne at denne deltakeren hadde fullført norskkurs på B-nivå, hen snakket norsk på jobb, og hadde et relativt høyt språklig nivå. Da deltakeren en dag hadde hentet sønnen sin i barnehagen, spurte hen barnehagelæreren hvordan dagen hadde vært. Kursdeltakeren siterte med vantro de hen mente den ansatte i barnehagen hadde svart: «Nei, han va litt klar og sur, så han fikk sæ en pupp og da vart det greit», og lurte på om det var normalt at barnehagelærere ammet barna her i Norge. I tillegg stusset hen over ordet *klar*, hva var det guttungen var klar for? Var han klar for pupp? Kursdeltakeren var totalt forvirra, men hadde ikke turt å spørre hva barnehagelæreren egentlig hadde ment. Etter mye fram og tilbake, fant vi ut at barnehagelæreren hadde sagt «dupp», og ikke «pupp», og det var en letta og glad kursdeltaker som gikk hjem den kvelden.

Nå er det jo ikke slik at ordet *dupp* bare er et dialektuttrykk<sup>15</sup>, men i læreverkene, der det tilsynelatende brukes et konservativt skriftspråk, ville antakeligvis synonymet *blund* blitt brukt istedenfor. Hadde barnehagelæreren brukt ordet *sliten* istedenfor *klar*, kan det hende at konteksten hadde blitt tydeligere for kursdeltakeren, og at budskapet dermed hadde blitt lettere å forstå. Dette er uansett et lite eksempel på komplikasjoner og utfordringer som kan oppstå når den lokale talemålsvarianten avviker fra det konservative lærebok- og undervisningsspråket. Ettersom den nevnte kursdeltakeren hadde fullført norskkurs på B-nivå, skal hen ifølge

---

<sup>14</sup> For tiden jobber Brita Høyland, ved Høgskulen på Vestlandet, med sin doktorgradsavhandling hvor hun undersøker lærerspråk i møte med andrespråkelever. Hun prøver blant annet å forstå og få innsikt i hva som ligger til grunn for de språklige valgene lærerne foretar seg: <https://www.ntnu.edu/documents/961150363/1273915312/SONE-sammendrag.pdf/b4da4a14-423f-426e-bd2b-d703d916b75a>

<sup>15</sup> *Dupp* står oppført i ordboka: [https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=dupp&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=dupp&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)

kompetansemålene for nivå B2 kunne «[f]orstå dialekter når den som snakker, tilpasser språket til en viss grad» (Kompetanse Norge, 2012a:20). Nå kan man diskutere om barnehagelæreren gjorde nettopp det, men det kan også være en annen faktor som gjør det nevnte kompetansemålet vanskelig å oppnå. Om lærerne ikke kommer fra det stedet der undervisninga foregår, kan det nemlig komplisere situasjonen ytterligere. To av tre informanter i min studiet kommer ikke fra stedet hvor undervisninga foregår, og har derfor andre dialekter enn den som finnes i lokalmiljøet rundt den aktuelle skolen. Dette kan bidra til å gjøre det vanskelig å oppfylle kompetansekravene som sier at kursdeltakerne skal forstå det lokale talemålet.

I en diskusjon om dialekter og norskopplæring for voksne innvandrere, hørte jeg noen si: «hvordan skal kursdeltakerne egentlig lære seg norsk, et språk som inneholder så mye variasjon?», og den andre svarte: «men hvordan skal de lære språket uten denne variasjonen?». I Norge brukes det dialekter overalt i samfunnet, og forståelsene av disse er inkludert i oppfatninga av kommunikativ kompetanse. Av den grunnen mener Husby (1990:46) at lærerne bør la de typiske dialekttrekkene komme fram i undervisninga, eller i det minste gjøre greie for dem. Samtidig bør skriftspråket gjøres mer talemålsnært, ved å ta i bruk flere radikale former

## 5.2 Hovedfunn 2: Kursene og læreboka tar ikke hensyn til deltakernes bakgrunn og erfaringer

I *kapittel 4.6 Hensyn til deltakernes bakgrunn og hverdagsliv*, ble det presentert funn som tydeliggjør at det ikke alltid tas hensyn til deltakernes bakgrunn og hverdagsliv. Både læreboka og tidspress ble trukket fram som negative faktorer her, og en av informantene understreker at det er lett å glemme å gjøre undervisninga relevant for alle. Informanten understreker at det også kan være lett å ta det for gitt at alle har samme språklige forståelse. Det kan altså tyde på at det er vanskelig for lærerne å sette seg inn i hvordan det norske språket arter seg for en andrespråksinnlærer, og at det er utfordrende å huske og å ta hensyn til at enkelte deltakere ikke har et internalisert metaspråk (jf. Engen, 1989:342).

[...] om du ser på pensumlitteraturen så forutsetter jo den at elevene har kjennskap til en del grunnleggende ting om språk [...] Når du skal bøye et verb, så regner du med at folk har vært borti det før. Jeg har snakket med flere lærere som også har opplevd at elevene ikke forstår hva du mener når du snakker om ulike verbtider. (Informant 2)

I sitatet ser vi et tydelig eksempel på at både læreboka og lærerne ta det som en selvfølge at kursdeltakerne har et metaspråk. Informanten presiserer at det kan oppleves som utfordrende å

ta hensyn til deltakere som ikke er metalingvistisk bevisste, og at det ofte ender med at det ikke er tid til å gi gode og presise forklaringer av for eksempel de ulike verbtidene. I tillegg er det en utfordring at mange deltakere glemmer viktige momenter fra forrige nivå, og at det dermed må brukes mye tid på repetisjon. Da jeg spurte hva dette kunne skyldes, antydet en av informantene at det kunne ha noe å gjøre med at undervisninga ikke alltid tar hensyn til kursdeltakernes bakgrunn og hverdagsliv.

At kursene og lærebøkene ikke tar hensyn til deltakernes erfaringer, kan ses i forlengelsen av forrige delkapittel *5.1 Fra det kjente til det ukjente*. Det kan som nevnt være utfordrende å bli såpass godt kjent med kursdeltakerne at lærerne kan basere undervisninga på deltakernes erfaringer og bakgrunn. I og med at deltakerne innad i ei gruppe også kan ha et svært varierende nivå, sier det seg selv at det er en svært utfordrende oppgave å ta hensyn til samtlige deltakeres erfaringer og bakgrunnskunnskap. Innunder dette hovedfunnet er det også relevant å se nærmere på relevans og nytte, både i de ordinære kursene og på Kompetansepluss-kursene.

### 5.2.1 Relevans og nytte

I og med at voksne kursdeltakere ofte har hektiske liv med mange forpliktelser, er det viktig at de ser nytteverdien av undervisningsmateriellet og det de skal lære seg. Om de ikke gjør det, blir det utfordrende å motivere seg til å sette av tid til å gå på norskkurs og gjøre norsklekser. Lærerne er derfor nødt til å bevisstgjøre kursdeltakerne om hvordan innholdet i norskkursene kan hjelpe dem med å nå målet om å oppnå kompetanse i norsk, og integrering i samfunnet. Som presentert i *kapittel 2.1* viser forskning at kursdeltakere ikke opplever norskopplæringa som relevant, aktuell eller nyttig (Hvenekilde et al., 1996; Alver & Dregelid, 2001; Monsen, 2016). Det er ganske oppsiktsvekkende at det samme sies både i 1996, 2001 og 2016, og det kan tyde på at funnene i denne masteroppgaven peker i samme retning.

Ettersom de fleste kursdeltakerne har hektiske jobb- og familieliv, forventer de en viss effektivitet i undervisninga, noe som kan gjøres på mange forskjellige måter. Hvis undervisninga er lagt opp slik at den tjener flere mål og hensikter samtidig, vil den mest sannsynlig også oppleves som mer relevant og nyttig. Det samme gjelder hvis en lesetekst oppfyller flere forskjellige krav, og en slik tekst kan for eksempel være deltakersentrert. Deltakersentrerte tekster kan inneholde temaer som inviterer deltakerne til enten å reflektere rundt bestemte momenter, eller oppfordre til diskusjon og samtale, og kan for eksempel handle om kultur og tradisjon. Svært mange kursdeltakere savner hjemlandet sitt, og de er stolte av sine forskjellige kulturer og skikker. Her kan lærerne få deltakerne til å fortelle om sine erfaringer og bakgrunner, før man går over til å se på norske forhold. Da er det også relevant å

se nærmere på likheter og ulikheter mellom de forskjellige landene. Hvis tekstene også inneholder nye grammatisk momenter, vil de ha tjent flere mål og hensikter samtidig; nemlig diskusjon og samtale om noe som angår kursdeltakernes tidligere og nåværende kulturerfaringer, og nye grammatiske momenter. Dette vil være i tråd med et konstruktivistisk perspektiv på læring, der deltakernes bakgrunn og forkunnskaper anses som en sentral ressurs for ny læring (Øzerk, 2014: 261). Samtidig har også læreren fått muligheten til å bli bedre kjent med kursdeltakerne, noe som kan gjøre jobben med å tilpasse undervisninga og å finne *den nærmeste utviklingssonen*, lettere.

Som nevnt innledningsvis er det ingen kursdeltakere med flyktningbakgrunn ved den aktuelle skolen, og det er dermed ingen av dem som har opplevd å være på flukt, å bo på asylmottak, eller å vente på at familien skal bli gjenforent. Flere av tekstene i læreboka *På vei* er tydelig rettet mot deltakere som har flyktet til Norge, noe som leder oss inn på temaet *relevans*. I intervjuene forteller informantene at de merker at kursdeltakerne opplever en del av tekstinnholdet i *På vei* som uinteressant og irrelevant, og enkelte kursdeltakere gir uttrykk for at tekstene inneholder momenter de ikke kan kjenne seg igjen i.

Nei, altså, den boka, *På vei*, er jo basert på at du er flyktning, da, delvis... den inneholder jo også tekster om en standard familie som spiser frokost... men det er jo også en del... om at du er flyktning. Det kan mange oppleve som umotiverende. (Informant 2)

Irrelevant og uinteressant tekstinnhold kan bidra til å redusere motivasjonen og interessen for å lære norsk, og informantene etterlyser ei lærebok som i større grad oppfordrer til diskusjon og samtale om samfunnsrelaterte temaer. Kursdeltakerne bli entusiastiske om lærerne viser interesse for deres sosiokulturelle bakgrunn, og dette kan være et godt utgangspunkt for å skape dialog i klasserommet. I mange tilfeller er det samtaler som gir lærerne muligheter til å ta utgangspunkt i deltakerens forutsetninger, noe som gjør at de kan gi dem den støtten som trengs for å tilegne seg den nye kunnskapen (Andreassen & Engen, 2016:57). Som lærere er det omtrent umulig å ha tilstrekkelig kjennskap til alle kursdeltakernes bakgrunn og morsmål, og særlig utfordrende er dette i starten av et kurs. For å kunne legge til rette for læring, er lærerne i enkelte tilfeller helt avhengige av kunnskap om deltakernes *nærmeste utviklingszone* og forståelseshorisont. I slike tilfeller kan dialog være helt avgjørende for at undervisninga skal oppleves effektiv, relevant og nyttig (Andreassen & Engen, 2016: 57).

Ettersom Kompetansepluss-kursene skal være yrkesrettet, skulle man tro at disse kursene oppleves som relevante og nyttige. Informantene forteller derimot at nytte og relevans

også kan være et problem på disse kursene, noe som kan skyldes mange ulike årsaker. Kompetansepluss-kurs arrangeres ofte på lørdager, og siden mange av deltakerne også jobber da, kan kursene vare fra klokka tre til klokka seks på ettermiddagen. Med andre ord er kurstidspunktet svært ugunstig, og mange prioriterer heller å være sammen med familiene sine enn å gå på norskkurs. Ettersom mange av deltakerne også har vært på jobb før de kommer på kurs, er ikke konsentrasjonsnivået og motivasjonen på topp. Dette resulterer blant annet i et svært varierende oppmøte, og mange deltakere møter opp kun en sjelden gang.

I likhet med de ordinære kursene opplever lærerne at det er utfordrende å gjøre Kompetansepluss-kursene relevante og nyttige for deltakerne. Som nevnt i *kapittel 4.4* er det ekstra utfordrende om gruppa består av en sammensetning av for eksempel renholdere og snekkere. Mine erfaringer er at snekkerne ofte ikke har gått så mye på skole, og mange av dem har heller ikke et internalisert metaspråk, noe som kan by på store utfordringer. En av informantene forteller blant annet om en undervisningssituasjon med ti snekkere, der hen hadde brukt tre timer på å forklare hva et verb var. På forhånd hadde informanten funnet ut hva verb betydde på kursdeltakernes ulike morsmål, i tillegg til å presentere mange eksempler. Ettersom et fåtall av deltakerne kunne engelsk, var ikke det et alternativt undervisningsspråk. Samtlige av kursdeltakerne hadde ikke et internalisert metaspråk, med andre ord hadde de altså ikke et eksisterende begrepsapparat som kunne overføres fra morsmålet til norsk. Tilegnelse og læring av nye språklige termer på andrespråket kan være alt for vanskelig for deltakere som ikke er metaspråklig bevisste (Bøyese, 2014:290), noe informanten bekreftet. Flere av deltakerne opplevde denne undervisningsøkta som såpass utfordrende at de ikke møtte opp på neste kursdag.

Fordelene med Kompetansepluss-kursene er at lærerne ikke opplever det samme tidspresset som det de gjør på de ordinære kursene, og derfor kan de bruke god tid på å forklare nye momenter. Utfordringen er derimot at deltakerne ikke føler at undervisninga er relevant og nyttig. Dette resulterer i at mange ikke kommer på kurs, eller at de stikker innom en sjelden gang. Informant 2 presiserte at det ujevne oppmøtet ofte kan oppleves som mer utfordrende enn variasjon i nivået blant deltakerne

[...] det kunne jo være 14 påmeldte på kurset. Den første gangen kom det 14, og så kom det 10 den andre gangen, fordi de jobber veldig mye, og så kunne det komme fire, så kunne det bare dukke opp én, og så kunne det plutselig dukke opp ti igjen, så... da er det jo noen som kanskje ikke har lært noe i løpet av en måned fordi de ikke har kommet på kurs. Det synes jeg var nesten mer utfordrende enn variasjonen blant nivået hos elevene. De som kom hver gang hadde jo en ganske jevn progresjon. (Informant 2)

Arbeidsrettet opplæringsløp gir ikke i seg selv et bedre opplæringstilbud, og utfordringene med å gjøre undervisninga nyttig og relevant er omtrent like tilstedeværende her som på de ordinære kurene. I og med at de yrkesrettete kursene ikke har et fastsatt læreverk, er det stor variasjon i opplæringa som kursdeltakerne får, og selv om informantene prøver å gi dem tilpasset, nyttig og relevant opplæring, kan det være svært utfordrende i en gruppe der ambisjoner og målsetninger er helt ulike. På grunn av det tidvis ujevne oppmøte, blir det også utfordrende å bli kjent med kursdeltakerne, noe som igjen gjør det utfordrende å finne og jobbe med kursdeltakernes *nærmeste utviklingszone*, og å drive med *stilbygging*.

### 5.3 Hovedfunn 3: Norsklærerne i voksenopplæringa har ikke nok formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk

I *Stortingsmelding nr. 23 Språk bygger broer* (2008) og *NOU 2010: 7 Mangfold og mestring* (2010) vektlegges det at skolen skal se på flerspråklighet som en ressurs. Dette er noe som gjenspeiles i profesjonsfaget *Pedagogikk og elevkunnskap* i grunnskolelærerutdanninga. Faget fokuserer på hvordan undervisning og oppdragelse kan bidra til elevers faglige, personlige og sosiale utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2010:16). I tillegg skal lærerstudentene tilegne seg bevissthet om kulturell variasjon i oppdragelse i møte med minoritetsspråklige elever. «Faget skal gi et grunnlag for praktisk-pedagogisk virksomhet og være et kulturfag som kopler perspektiv på historie, kultur og politikk med oppdragelse, utdanning og danning» (Kunnskapsdepartementet, 2010:16).

#### 5.3.1 Lærerutdanningas fokus på norsk som andrespråk

I mitt studieløp er det ingen obligatoriske emner innenfor norsk som andrespråk, og i fagdidaktikken i norsk, har vi kun hatt én forelesning som har tatt for seg dette emnet. I og med at denne forelesninga var i norskdidaktikk, var den altså bare for studenter med norsk i sin fagkrets. Forelesninga ble ikke bare viet til norsk som andrespråk, men også dysleksi og lese- og skrivevansker sto på agendaen. Forelesninga startet med temaet «lærerens forutsetninger», og her ble det snakket om elevenes og foreldrenes bakgrunn, og deres holdninger til skole og utdanning. Videre ble det snakket litt om metaspråk, og den store didaktiske utfordringa: hvordan legge til rette for læring? Spørsmålet ble bare hengende i lufta, og det ble ikke gått nærmere inn på hvordan man kan gi tilpasset opplæring, eller hvordan man kan ta hensyn til elevers bakgrunn og forkunnskaper. Etersom forelesninga også tok for seg dysleksi og lese-



og skrivevansker, kunne det virke som at fokuset lå på ulike «problemer» en norsklærer kan møte i klasserommet. I 2010 poengterte Østbergutvalget (NOU, 2010:7:374) at ansatte og forelesere ved universiteter og høyskoler ikke har nok kompetanse i flerspråklige og flerkulturelle perspektiver til å gi studentene en god og nødvendig opplæring. Rapporten tydeliggjør at kompetansen i universitets- og høyskolesektoren må styrkes, slik at generell kunnskap om det flerkulturelle samfunnet blir en integrert del av lærerutdanninga. Utvalget anbefaler at lærerutdanningene og praksisopplæringa legges opp slik at *alle* lærere, ikke bare norsklærere, blir i stand til å tilpasse opplæringa til hver enkelt elev ved å undervise andrespråkselever, og ved å ta med de minoritetsspråklige elevenes forskjellige kunnskaper og tidligere erfaringer inn i undervisninga (NOU, 2010:7:374, 380).

Målet i flerspråklighetsdidaktikken er altså å bruke elevenes tidligere kunnskaper som et hjelpemiddel på veien mot å lære seg et nytt språk, og dermed bygge opp under prinsippet *fra noe kjent til noe ukjent*. For at flerspråklighet skal fungere som en ressurs, må elevene være bevisste på hva de kan, og hvordan den allerede eksisterende språkkunnskapen kan brukes for å lære målspråket (Haukås, 2014:7). I tillegg til prinsippet om å bevege seg fra noe kjent til noe ukjent, vil også metalingvistisk bevissthet være svært viktig i denne prosessen. Hvis lærerne har god innsikt i tverrfaglig forskning om metakognisjon, kan de med større trygghet bruke kursdeltakernes morsmål som en ressurs. Dette forutsette at lærerne har en profesjonell tilnærming til språk på minst tre forskjellige måter: som *språkbruker*, *språkanalytiker* og *språkpedagog*<sup>16</sup> (Haukås', 2014, videreutvikling av Svalberg, 2007).

I 2014 gjennomførte VOX<sup>17</sup>, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, to spørreundersøkelser for å få mer kunnskap om voksenlærernes kompetanse, og hva slags kompetanseheving som trengs hos lærere som driver med opplæringa av voksne innvandrere (VOX, 2015: 5). Noen av hovedfunnene i denne spørreundersøkelsen viser at nesten halvparten av norsklærerne som underviser voksne innvandrere, ikke har formell kompetanse i norsk som andrespråk. Ett år senere kom det en rapport som viser at de færreste lærere som underviser i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, har formell kompetanse i andrespråksopplæring (Rambøll Management, 2016:92). Det er et ubestridelig faktum at språklærere trenger et solid kunnskapsgrunnlag, noe som innebærer at de må beherske målspråket godt, inneha nok kunnskaper om språk til å kunne gi gode forklaringer og eksempler, i tillegg til å ha nok kunnskaper om språklæring til å legge til rette for språkutvikling hos kursdeltakerne (Nygård, 2017:196; Haukås, 2014:9). Dessuten er det viktig at lærerne vet hva som skiller

---

<sup>16</sup> Se *kapittel 5.1.1* for en nærmere beskrivelse av begrepene.

<sup>17</sup> VOX går i dag under navnet Kompetanse Norge.

førstespråklæring fra andrespråklæring, og det vil være nyttig å kunne sette seg inn i hvordan det norske språket fortoner seg for en andrespråksinnlærer (Nygård, 2017:193-195).

Østbergutvalget (NOU, 2010:7:380-384) oppfordrer at generell kunnskap om det flerkulturelle samfunnet integreres i lærer- og lektorutdanningene, og det argumenteres for at det flerkulturelle perspektivet må bli normalperspektivet. Læreplaner og rammeplanene må med andre ord være basert på at mennesker i Norge er en sammensatt og mangfoldig befolkningsgruppe med ulike språk, kulturer og livserfaringer. Dette må ses på som en ressurs som må verdsettes og ivaretas. For at det skal kunne skje, er bevisstgjøring hos lærere en viktig faktor. Kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk bør derfor være en obligatorisk del i lærerutdanningene.

## 6 Oppsummering og avslutning

Målet i denne masteroppgaven har vært å undersøke om voksne innvandrerne får ei tilpasset, hensiktsmessig og relevant norskopplæring. Samtidig har jeg studert hva som egentlig kreves av norsklærerne i voksenopplæringa. Oppgaven har gitt et innblikk i tankene og refleksjonene til tre norsklærere som jobber på en skole som tilbyr norskopplæring for voksne innvandrere. Dette har resultert i tre hovedfunn.

- *Hovedfunn 1: Kursene og læreboka egner seg ikke for deltakere som ikke har et metaspråk.*
- *Hovedfunn 2: Kursene og læreboka tar ikke hensyn til deltakernes bakgrunn og erfaringer.*
- *Hovedfunn 3: Norsklærerne i voksenopplæringa har ikke nok formell kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk.*

### 6.1 Besvarelse av problemstillingas første del

*Opplever lærerne/informantene at norskopplæringa for voksne innvandrere tar hensyn til kursdeltakernes tidligere erfaringer, bakgrunnskunnskap og hverdagsliv? Er undervisninga relevant og nyttig?*

Flere studier har vist at kursdeltakere ikke opplever norskopplæringa som nyttig, aktuell og relevant (Hvenekilde et al., 1996; Alver & Dregelid, 2001; Monsen, 2016), noe funnene i denne masteroppgaven også kan tyde på. I et konstruktivistisk perspektiv på læring er deltakernes bakgrunn og forkunnskaper en sentral ressurs for ny læring (Øzerk, 2014:261), men samtlige informanter forteller at dette er vanskelig å realisere i praksis. For det første er det vanskelig å få kjennskap til deltakernes tidligere erfaringer og bakgrunn, og det settes stort sett ikke av tid til å bli så godt kjent med deltakerne i begynnelsen av et kurs. Underveis i kursene, når lærerne har blitt bedre kjent med sine kursdeltakere, oppleves det likevel som vanskelig å skulle bringe kjennskapet til deltakerens bakgrunn og erfaringer inn i undervisninga.

I en gruppe der nivåforskjellene er store, og enkelte deltakere ikke har et metaspråk, oppleves det som ekstra utfordrende å tilpasse undervisninga til hver enkelt deltaker. Deltakere som ikke har et metaspråk har ofte et større behov for veiledning og hjelp for å forstå læreboka og undervisninga. På grunn av tidspress og nivåforskjeller innad i ei gruppe, er det ikke alltid lærerne føler at de kan ta seg tid til å forklare eksempelvis grammatiske uttrykk, noe som kan

få negative konsekvenser for deltakere som ikke har et metaspråk. Om lærerne derimot tar seg tid til å forklare grammatiske uttrykk, risikerer de at de metaspråklig bevisste deltakerne oppfatter undervisninga som irrelevant og unyttig. Lærerne står med andre ord ofte i et dilemma der det omtrent er umulig å gjøre alle fornøyde. Det som oppleves som ei hensiktsmessig og relevant opplæring for en metaspråklig bevisst deltaker, vil nødvendigvis ikke oppleves på samme måte for en deltaker som ikke er det.

## 6.2 Besvarelse av problemstillingas andre del

*Hva forventes egentlig av norsklæreren i voksenopplæringa, og hvor godt rustet er egentlig nyutdannede lærere for en jobb som norsklærer for voksne innvandrere?*

Hvis man tar Haukås' (2014) videreutvikling av Svalbergs (2007) punkter i betraktning, skal lærerne både være en *språkbruker*, *språkanalytiker* og *språkpedagog*. Dette er tre betegnelser som inneholder oppfordringer og krav om at lærerne må beherske språket så godt at de kan gi deltakerne tilpasset innputt. I tillegg bør lærerne ha analytiske språkkunnskaper for å være bevisste sine egne språkvalg, og de må ha kunnskaper om egne og andres språklæring. Kunnskap om språklæring er ifølge Nygård (2017: 194-195) en forutsetning for å kunne gi god og tilpasset undervisnings for hver enkelt elev/kursdeltaker.

Kursdeltakere som skal lære seg norsk står ovenfor en kompleks og utfordrende prosess som krever mye jobb og egeninnsats, men som også stiller krav til at lærerne gir deltakerne de nødvendige verktøyene som trengs. Resultatene i min studie peker i retning av at dette er en utfordrende jobb for lærerne i voksenopplæringa, som muligens kan ses i sammenheng med manglende formell kompetanse i norsk som andrespråk.

Erfaringer fra mitt eget studieløp viser at norsk som andrespråk er et fagfelt som ikke vies spesielt mye oppmerksomhet, noe som kan få konsekvenser for lærerstudenter som skal ut i jobb. «Lærerutdanningen kan bli bedre ved at studentene tar faget «Norsk som 2. språk». På den måten vet de hvordan det er å lære seg norsk når man har et annet morsmål,» var rådet fra den afghansk-fødte lærerstudenten Hashem Jafari til statsminister Erna Solberg på Kunnskapsdepartementets møte om hva som må til for å lykkes i arbeidslivet (Vedvik, 2015).

Etter Stortingsmelding nr. 16, *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring* (2016), har kompetanseutvikling for lærere i voksenopplæringa fått mer fokus og kommet høyere opp på den utdanningspolitiske agendaen. Det er etablert fire nye videreutdanninger i norsk som andrespråk, og alle disse har et fokus på norskopplæring for voksne (Kompetanse Norge, 2017). Dette er en positiv utvikling i riktig retning, men det er

også viktig at grunnskole- og lektorutdanningene følger Østbergrapportens (NOU, 2010: 7:383) oppfordringer om at norsk som andrespråk bør bli en obligatorisk del av utdanningsløpet for lærere. Om denne oppfordringa blir realisert, vil nyutdannede lærer ha en bedre forutsetning for å lykkes med å tilpasse undervisninga for *alle* elever, både for de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige.

### 6.3 Videre forskning

I denne masterskriveprosessen har jeg funnet mye det kunne ha vært spennende å forske videre på. Som denne oppgaven viser, eksisterer det lite systematisk forskning når det gjelder problemstillinger knyttet til andrespråks situasjonen for voksne innvandrere i Norge. I og med at forskning fra 1996, 2001 og 2016 (Hvenekilde et al., 1996; Alver & Dregelid, 2001; Monsen, 2016) sier det samme, altså at deltakere på norskkurs ikke opplever undervisninga som relevant, aktuell eller nyttig, tyder det på at det trengs mer forskning for å forstå hvorfor deltakerne har denne opplevelsen. Det er med andre ord nødvendig med forskning som tar utgangspunkt i kursdeltakeres egne oppfatninger av norskopplæringa. En av grunnene til at det ikke finnes så mye norsk forskning som tar deltakernes oppfatninger som et utgangspunkt, kan være at det er utfordrende å få tak i denne informasjonen. Et alternativ er å bruke tolk, men det er ifølge Monsen (2016: 21) ikke så vanlig, muligens fordi det både er dyrt og vanskelig å få tak i. En annen mulighet kan være å benytte seg av observasjoner og intervjuer av kursdeltakere.

Som nevnt i *kapittel 2.1* mener blant annet Monsen (2016), Andreassen & Engen (2016) og Engen (2016) at tilpasset opplæring i norskopplæringa for voksne innvandrere er et underbelyst forskningsfelt, og derfor vil det være svært interessant om det gjøres mer forskning på dette området. Det hadde også være svært interessant å vite mer om norsklæreres bevissthet når det gjelder sine roller som språkbrukere og språkanalytikere. I tillegg vil jeg gjerne vite mer om språklærers kunnskaper og vektlegging av metakognisjon og språklæring.

Jeg ser også et behov for mer forskning på morsmålets betydning for andrespråkstilegnelse, og spesielt for kursdeltakere som ikke har et internalisert metaspråk om språk. Her vil det være nødvendig å ta hensyn til blant annet sosioøkonomisk bakgrunn, slik at undervisninga kan tilpasses den enkelte kursdeltaker.



## 7 Litteratur

- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2001). Er vi på rett vei nå?: Opplæring for analfabeter i Norge. I K. Naucleur (Red.), *Symposium 2000: et andraspråksperspektiv på lærande*, s. 258-276. Stockholm: Sigma.
- Andreassen, R. (2013). *Fra det kjente til det ukjente: En studie av tilpasset opplæring for voksne minoriteter med liten skolebakgrunn*. (Mastergradsavhandling). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Andreassen, R. & Engen, T. O. (2016). Fra det kjente til det ukjente. En studie av tilpasset opplæring for voksne minoriteter med liten skolebakgrunn. I M. Monsen (Red.), *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere: Tre empiriske eksempler*, s. 29-79. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holdt, Rinehart & Winston.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes, *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bøyese, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket: En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel *Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket?* En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011). *Nors Pedagogisk Tidsskrift* (4), s. 286-297.
- Cotterall, S. & Murray, G. (2009). *Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self*. *System*, 37 (1), s. 34-45.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. Vol. 49, nr. 2, s. 222-251.
- Cummins, J. & McNeely, S. N. (1987). Language Development, Academic Learning, and Empowering Minority Students. I S. H. Frad & W. J. Tikunoff (Red.), *Bilingual Education and Bilingual Special Education*. Boston: A College-Hill Publication.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. M. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. I M. H. Long & C. J. Doughty (Red.), *Handbook of language teaching*, s. 119-138. Malden, MA: Wiley-Blackwell
- Ellingsen, E. & Mac Donald, K. (2012). *På vei: Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen, T. O. (2016). Forord. I M. Monsen (Red.), *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere: Tre empiriske eksempler*, s. 7-10. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. I L. B. Resnick (Red.), *The Nature of Intelligence* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furre, A. K. & Ree, N. A. (1999). Fokus på form i undervisningen av voksne fremmedspråklige. I J. E. Hagen & K. Tenfjord (Red.), *Andrespråkundervisning: teori og praksis*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Haukås, Å. (2014). *Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråkighetsperspektiv*. Hentet 20.02.18 fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130/1009>

- Husby, O. (1990). Forholdet skriftspråk – talespråk i undervisningen av fremmedspråklige. I *Kontaktblad for norsk som andrespråk/fremmedspråk i Norge 2*. Oslo: Informasjonssenteret for språkundervisning.
- Husby, O. (2015). Andrespråkstilegnelse: anvendt og teoretisk perspektiv. I K. M. Eide (Red.), *Norsk andrespråkssyntaks*, s. 401-430. Oslo: Novus forlag.
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midttun, K. (1996). *Alfa og omega: om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus.
- Ionesco, E. & Helgheim, K. (2007). *Fire skuespill*. Oslo: Solum.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kompetanse Norge. (2012a). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet 12.04.18 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)
- Kompetanse Norge. (2012b). *Utdrag: læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Hentet 05.04.18 fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/6b3a4a5994194e818cf3eaea45aa64a8/lareplan\\_utdrag\\_kompetansepluss.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/6b3a4a5994194e818cf3eaea45aa64a8/lareplan_utdrag_kompetansepluss.pdf)
- Kompetanse Norge. (2016). *Hva er Kompetansepluss?* Hentet 05.04.18 fra <https://www.kompetansenorge.no/Kompetansepluss/hva-er-kompetansepluss/>
- Kompetanse Norge. (2017). *Videreutdanning for lærere som underviser voksne*. Hentet 02.05.18 fra <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/--ville-formalisere-egen-kompetanse/>
- Kompetanse Norge. (2018). *Læringsmål i grunnleggende ferdigheter*. hentet 05.04.18 fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/1b6e2c7cb20e4609997b1f28f6f7df39/laringsmal\\_grunnleggende\\_ferdigheter.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/1b6e2c7cb20e4609997b1f28f6f7df39/laringsmal_grunnleggende_ferdigheter.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. nr. 16 2006-2007). Hentet 12.04.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet, (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (Meld. St. nr. 23 2007-2008). Hentet 17.04.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. Hentet 17.04.18 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Vol. nr 18, 2010-2011). Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St. nr. 16 2015-2016). Hentet 02.05.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Mevarech, Z. R., Terkieltaub, S., Vinberger, T. & Nevet, V. (2010). *The effects of metacognitive instruction on third and sixth graders solving word problems*. ZDM, 42 (2), s. 195-203.
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA: Norsk som andrespråk* (1-2), s. 271-390.



- Monsen, M. (2016). Opplæring for voksne innvandrere. I M. Monsen (Red.), *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere: Tre empiriske eksempler*, s. 11-24. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Nygård, M. (2017). Språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Hva krever det av læreren? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*, s. 188-208. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 27.11.1998. Hentet 12.04.18 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Rambøll Management. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Rambøll.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. S. (2014). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svalberg, A. M. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40 (04), s. 287-308.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag As.
- Utdanningsforbundet (2017). *Ressurshfte 1/2017: Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte*. Hentet 09.04.18 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshfter/ressurshfte\\_01.2017.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshfter/ressurshfte_01.2017.pdf)
- Vandergrift, L. & Tafaghodtari, M. H. (2010). *Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study*. *Language Learning*, 60 (2), s. 470-497.
- Vedvik, K. O. (2015). - *Lærerstudenter bør tag faget «Norsk som andrespråk»*. Hentet 28.04.18 fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/mai/-larerstudenter-bor-ta-faget-norsk-som-andresprak/>
- VOX. (2015). *Voksenlæreres kompetanse og kompetansebehov*. Oslo: VOX. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Thought and Language*. I Alex Kozulin (Red.), Cambridge: MIT Press.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (rev. utg. av Wadel, C. & Fuglestad, O. L.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Øzerk, K. (2014). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.), s. 257-270. Oslo: Cappelen Damm.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Aasen, J. (2004). *Pedagogisk filosofi: forstudie, del 2: på terskelen til det moderne* (Vol. nr 17- 2004). Elverum: Høgskolen i Hedmark.



## Relevans for lektoryrket

Arbeidet med denne masteroppgaven er relevant for meg som kommende norsklektor på mange måter. For det første er norsk som andrespråk et svært aktuelt tema, for det andre er arbeidet med en slik avhandling en svært lærerik prosess.

Som lærer i dagens flerkulturelle samfunn vil jeg møte mange flerspråklige elever og elever med norsk som andrespråk. Arbeidet med masteroppgaven har gjort meg enda mer bevisst på viktigheten av at lærerne har tilstrekkelig kompetanse i sitt fagfelt. Jeg håper at denne masteroppgaven kan hjelpe meg og andre lærere i møte med mennesker som strever med språkinnlæring, og at den økte innsikten kan gi grobunn for ideer til hvordan planlegging og undervisning kan bidra til økt læringsutbytte for mennesker som skal lære seg norsk.

Arbeidet med masteroppgaven har som sagt også vært veldig lærerikt. Det kreves at man fordypet seg i ett tema, og at man jobber systematisk mot et langsiktig mål. Dette er en erfaring jeg tror jeg vil få bruk for i mange sammenhenger, og som vil være svært nyttig videre i arbeidslivet.

Språkopplæring er en svært viktig del av jobben som norsklærer, men språk er også viktig i *alle* skolens fag. Uavhengig av hvilket fag man underviser i, vil læreres bevissthet om språk være viktig for elevenes utvikling av ulike ferdigheter i alle fag. Jeg mener derfor at denne masteroppgaven er relevante for alle lærere, og ikke bare for lærere som driver med norskopplæring for voksne innvandrere. For at alle mennesker skal ha mulighet til å delta i samfunns- og arbeidsliv, må de kunne beherske, uttrykke seg og bruke språket. Sånn sett er alle lærere språklærere.



# Vedlegg 1

## Vurdering fra NSD.



Brit Mæhlum

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.11.2017

Vår ref: 56222 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 27.09.2017 for prosjektet:

56222	<i>Norskopplæring for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Brit Mæhlum</i>
<i>Student</i>	<i>Cecilie Lello</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / [pernille.grondal@nsd.no](mailto:pernille.grondal@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Cecilie Lello, [cecilieello@gmail.com](mailto:cecilieello@gmail.com)

# Personvernombudet for forskning



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 56222

Utvalget består av lærere ved skoler som tilbyr norskundervisning i forbindelse med voksenopplæringen.

Studenten forsker på egen arbeidsplass. Som forsker og ansatt må man være bevisst sin dobbeltrolle. Opplysninger om den enkelte som kommer frem i forbindelse med forskning, kan ikke uten videre overføres til studentens arbeidsplass. Forsker har også taushetsplikt, og det er viktig å være klar over at denne taushetsplikten ikke er ensbetydende/sammenfallende med den taushetsplikt man har i kraft av sin stilling. Vi anbefaler at student/veileder gjør seg orientert om problemstillinger knyttet til forskning på egen arbeidsplass:  
<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Du har krysset av for at det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning. Personvernombudet vurderer imidlertid intervjuguiden at du kun skal behandle ordinære personopplysninger, både når det gjelder utvalget, og eventuelle tredjepersoner. Du har også krysset av for at det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Personvernombudet vurderer intervjuguiden dithen at du kun skal innhente anonyme bakgrunnsopplysninger om tredjepersoner, og dermed ikke behandle tredjepersonopplysninger.

Personvernombudet minner ellers om at lærerne har taushetsplikt overfor sine elever, og at studenten og læreren har et felles ansvar for å påse at det ikke identifiseres enkeltelever under intervjuene, verken direkte eller indirekte.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vedlegg 2

Samtykkeskjema

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### **«Norskopplæring for voksne innvandrere uten høyere utdanning»**

##### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for språk og litteratur ved NTNU. Studien skal ta for seg utfordringer som oppstår i møtet mellom høyt utdannede lærere og kursdeltakere uten høyere utdanning. Formålet med studien er å registrere utfordringer som oppstår i møtet mellom lærere og kursdeltakere med liten utdanningsbakgrunn, samt å undersøke hva lærere kan gjøre for at kursdeltakere uten høyere utdanning skal få mest mulig utbytte av undervisninga.

Utvalget forespørres fordi de er ansatte ved en skole som tilbyr norskopplæring for voksne innvandrere.

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

Deltakelse i studien innebærer et dybdeintervju med en varighet på omtrent én time. Spørsmålene vil omhandle erfaringer og opplevde utfordringer blant lærere på den aktuelle skolen.

Dataene vil registreres ved hjelp av lydopptak.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun masterstudenten og veilederne som vil ha tilgang på lydopptakene. Navneliste og koblingsnøkkel vil holdes adskilt fra øvrige data. Lydopptak legges inn på en passordbeskyttet minnepinne.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.



Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2018. personopplysninger og opptak vil da slettes. Dersom det skulle bli nødvendig at lydopptaket lagres i et lengre tidsrom, vil informanten bli forespurt på nytt. Alle personopplysninger vil uansett slettes 31.05.18.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Cecilie Lello (student)  
41769924  
[cecilielello@gmail.com](mailto:cecilielello@gmail.com)

og/eller

Brit Kirsten Mæhlum (veileder)  
73596409  
[brit.maehlum@ntnu.no](mailto:brit.maehlum@ntnu.no)

Olaf Husby (veileder)  
73596634  
[olaf.husby@ntnu.no](mailto:olaf.husby@ntnu.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3

## Intervjuguide

### **Introduksjon**

Kort presentasjon av arbeidet og mitt fokusområde.

Fortelle om gangen i intervjuet, tidsbruk.

Informere om bruk av opptaksutstyr og rettigheter.

Eventuelle spørsmål.

### **Informasjon om læreren**

1. Kan du fortelle om utdanningsbakgrunnen din?
2. Hvor lenge har du jobbet med voksenopplæring?
3. Har du andre erfaringer som er nyttige i denne jobben? (har du hatt andre relevante jobber, eller har du selv vært i en andrespråkssituasjon?)

### **Organisering av kurs**

4. Hvilket nivå underviser du oftest på (A-nivå, B-nivå)?
5. Hvilke faktorer blir tatt i betraktning når kursgruppene blir satt sammen?
6. Hvordan organiserer du timene om du merker at deltakerne har ulikt utdanningsnivå, forskjellige bakgrunn eller lite kunnskaper om språk?
7. Hvordan er kursene organisert? Følger alle lærerne et fast mønster, eller er det opp til hver enkelt lærer å bestemme hva som bør fokuseres på?
8. Hva opplever du som den største utfordringen med å undervise voksne innvandrere (generelt sett)?
9. Hva er det beste med å arbeide med voksne innvandrere (generelt sett)?

### **Kursdeltakere uten høyere utdanning**

10. Hvilke erfaringer har du med deltakere uten høyere utdanning?
11. Hva gjør du for å kartlegge deltakeren sitt nivå og sine behov?
  - a. Hvilke tiltak gjør du om du merker at en kursdeltaker trenger ekstra veiledning og hjelp?

- b. Hvordan oppleves det å gi ekstra veiledning og hjelp? Er deltakerne mottakelige for hjelp/blir de forlegne/synes de det er pinlig?
- 12. Føler du at undervisninga tar hensyn til deltakernes bakgrunn og hverdag?
  - a. Hvis ja: på hvilken måte?
  - b. Hvis ikke: forklar!
- 13. Tar undervisninga noen ganger uforutsette omveger?
  - a. I så fall hvilke og hvorfor, tror du?
- 14. Skiller kursdeltakere uten høyere utdanning seg ut fra resten av elevgruppa? Er de mer tilbakeholdne, passive eller forsiktige enn de andre? Prøver de å skjule sine manglende ferdigheter?
- 15. I hvilken grad er kursdeltakerne med på å bestemme hva og hvordan undervisninga skal foregå?
- 16. Har du noen undervisningsmetoder eller læringsaktiviteter som du har gode erfaringer med?
- 17. Hva opplever du som den største utfordringa med å jobbe med deltakere uten høyere utdanning?
- 18. Hva er positivt med å jobbe med voksne innvandrere uten høyere utdanning?

### **Avslutning**

Oppsummering og eventuelle suppleringer.