

Emilie Grung Roll

"Det ville ikke vært mulig uten å kunne språket»

En kvalitativ studie av tre arbeidsinnvandreres erfaring med språkopplæringen i Norge

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Nassira Essahli Vik

Mai 2024

Emilie Grung Roll

"Det ville ikke vært mulig uten å kunne språket»

En kvalitativ studie av tre arbeidsinnvandreres erfaring med språkopplæringen i Norge

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Nassira Essahli Vik
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet hadde som hensikt å undersøke hvilke erfaringer arbeidsinnvandrere har med språkopplæringen i Norge. Fra et individperspektiv tar oppgaven for seg hvilke faktorer som kan hemme og fremme deltakelse i norskopplæringen. Masteroppgaven undersøker hva som er spesifikt med voksnes læring, og hvilke faktorer som spiller en viktig rolle for å motivere til deltakelse i norskopplæringen for denne gruppen. Studiens overordnede problemstilling er: *Hvilke erfaringer har tre arbeidsinnvandrere med språkopplæringen i Norge?*

Masteroppgaven har benyttet seg av en kvalitativ forskningsmetode, og dataen er samlet inn gjennom dybdeintervju med tre arbeidsinnvandrere. Informantene i studien er alle fra EØS, og har en fast tilknytning til arbeidslivet i Norge. De har ulik erfaring med norskopplæringen, og resultatene av analyseprosessen ga fire hovedkategorier som belyser de empiriske funnene; *Å lære språk i voksen alder, motivasjon som drivkraft, betydningen av et sosialt samspill og tilpasset nivå.*

Funnene i studien blir drøftet på bakgrunn av et sosiokulturelt læringssyn, teorier om voksnes læring og motivasjonsteorier.

Resultatene viser at å lære språk i voksen alder skiller seg fra språklæringen gjennom vanlig skolegang i barneårene. Til voksenlivet hører det til en rekke ansvarsområder, og arbeidsinnvandlerne beskriver at de ofte blir begrenset av mangel på tid og ressurser til å delta i norskopplæringen. Arbeidslivet er en sentral del av voksenlivet, og informantene oppgir at arbeidsgiver spiller en viktig rolle i å tilrettelegge for deltakelse. Ønsket om å bli integrert i samfunnet gjennom å bli en del av et sosialt og kollegialt felleskap blir av informantene utpekt som en avgjørende motiverende faktor for å lære seg norsk. For at de skal bli værende i undervisningen er det viktig at de opplever autonomi, og kontroll over egen læringsprosess. Ifølge empirien ser informantene stor verdi av å være i et støttende læringsmiljø, men det er viktig at innholdet i undervisningen er tilpasset deres ferdighetsnivå.

Abstract

The purpose of this project was to investigate the experiences migrant workers had with language training in Norway. From an individual perspective, the thesis explores which factors can inhibit and promote participation in Norwegian language learning.

The master's thesis examines what is specific about adult learning, and the key factors that motivate participation in Norwegian language learning for this group. The main research question of this study is: *What experiences do three migrant workers have with language training in Norway?*

The master's thesis has used a qualitative research method, and the data has been collected through in-depth interviews with three migrant workers. The informants in the study are all from the EEA and have a permanent connection to working life in Norway. They have different experiences with language training in Norway, and the results of the analysis process yielded four main categories that reflect the empirical findings: Learning languages in adulthood, motivation as a driving force, the importance of social interaction and adapted level. The findings of the study are discussed based on sociocultural perspectives, theories about adult learning and motivational theories.

The results show that learning languages in adulthood differs from language learning through regular schooling during childhood. Adulthood comes with a range of responsibilities, and the migrant workers describe that they are often limited by a lack of time and resources to participate in Norwegian language training. Work life is a central part of adult life, and the informants state that the employer plays an important role in facilitating participation. The desire to be integrated into society by becoming part of a social and collegial community is identified by the informants as a significant motivating factor for learning Norwegian. For them to remain in the teaching, it is important that they experience autonomy and control over their own learning process. According to the empirical data, the informants see great value in being in a supportive learning environment, but it is still important that the content of the teaching is adapted to their level.

Forord

Ved innlevering av denne masteroppgaven går snart 5 studieår i Trondheim mot slutten. Studietiden har gitt meg uvurderlig erfaringer og kunnskap jeg aldri ville vært foruten. Det har vært interresant, lærerikt og til tider utfordrende, men samlet sett sitter jeg igjen med en overvekt av positive opplevelser.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Nassira Eshali Vik. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, og for at du har delt din kompetanse med meg. Din veiledning og støtte har vært svært viktig i skriveprosessen!

Jeg ønsker også å takke mine medstudenter, mitt kollektiv og mine venner for at dere alltid har støttet meg, og for at dere har vært gode samtalepartnere underveis. Takk for inspirerende ord, og for mye moro og gode minner i løpet av hele studietiden.

En spesiell takk går også til min familie, som aldri har vært lengre enn en telefonsamtale unna. Tusen takk for at dere viser forståelse, og har troen selv i krevende stunder. Det har motivert meg til å holde motet oppe!

Til slutt vil jeg gi en stor takk til mine informanter som deltok i studien. Tusen takk for at dere bidro med deres erfaringer, og delte fra livene deres. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig å skrive.

Det har vært spennende å fordype seg i valgt tema, og jeg gleder meg til å ta i bruk kunnskapen i arbeidslivet.

Trondheim, mai 2024
Emilie G. Roll

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Aktualitet	7
1.3 Oppgavens formål og problemstilling	9
1.4 Tidligere forskning	9
1.5 Avgrensning og oppbygging	10
2. Teoretisk inngang	13
2.1 Sosiokulturelle læringsteorier	13
2.2 Voksnes læring	14
2.3 Å investere i norskopplæringen	16
2.4 Motivasjon	18
2.5 Sentrale styringsdokument og intensiver for å lære norsk	19
3. Metode	22
3.1 Vitenskapelig ståsted	22
3.2 Min rolle som forsker	23
3.3 Valg av informanter	24
3.4 Dybdeintervju	25
3.5 Transkribering	26
3.6 Analyse	27
3.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	29
3.6 Etiske vurderinger	30
4. Presentasjon og drøfting av funn	32
4.1 Å lære språk i voksen alder	33
4.1.1 Forventninger til voksenlivet	33
4.1.2 Betydningen av tid og innsats	33
4.1.3 Arbeidsplassens rolle	35
4.2 Motivasjon som drivkraft	38
4.2.1 Stabil tilknytning til arbeidslivet	38
4.2.2 Å være del av et sosialt felleskap	40
4.3 Betydningen av et sosialt samspill	43
4.3.1 Samarbeid	43
4.3.2 Støttende læringsmiljø	44
4.3.3 Individuell støtte i felleskapet?	45
4.5 Tilpasset nivå	47
4.5.1 Oppgaver som utfordrer	47
4.5.2 For høy vanskelighetsgrad	48

5. Avslutning	51
5.1 Studiens styrker og svakheter	53
5.2 Videre forskning	53
Referanser	55
Vedlegg	60

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for mitt masterprosjekt er språkopplæring for voksne. Språk har en enorm betydning for vår deltakelse i samfunnet. Det gir oss mulighet til å lære, kommunisere, inngå i sosiale relasjoner og ta del i fellesskapet (Parjo & Monsen, 2021, s. 12). Kunnskap om hvordan barn tilegner seg språk har vært av interesse i lang tid, men etter å ha jobbet som norsklærer for voksne arbeidsinnvandrere oppdaget jeg at dette også er en gruppe som har behov for støtte i språkopplæringen. Flere av mine deltakere så på manglende norskkunnskaper som et hinder for aktiv samfunnsdeltakelse. Selv om kommunikasjonen ofte kan forgå på engelsk fordi mange nordmenn snakker det flytende, beskrev deltakerne mine en følelse av å aldri føle seg hundre prosent inkludert. De beskrev utenforskap på arbeidsplassen, eller andre sosiale settinger hvor de hadde utfordringer med å knytte bånd med nordmenn. Dette kunne skyldes andre faktorer, men mange uttrykte at manglende språkkunnskaper var en utløsende årsak.

Dette økte mitt engasjement for å finne frem til hvilke praksiser som kan bidra til at flere deltar i norskopplæringen. Hvordan kan deltakerne mine få bedre forutsetning for å lære norsk? Begrunnelse for valg av tema er dermed et ønske om å finne frem til gode pedagogiske praksiser og velfungerende prosesser som kan bidra til at flere voksne arbeidsinnvandrere deltar i norskopplæringen.

1.2 Aktualitet

I framtiden er det spådd at mange OECD-land, inkludert Norge, kan få en nedgang i befolkningstallet. Dette skyldes lave fødselstall kombinert med økt levealder. En konsekvens av dette vil være at man får færre antall yrkesaktive som kan forsørge den stadig økende andelen av pensjonister (OECD, 2003). Økt innvandring med flere i arbeid er dermed et tiltak som kan opprettholde de sosiale og økonomiske velferdsytelsene i Norge. På en annen side er en av de største utfordringene for nyankomne innvandrere i Norge å lære seg språket (Gabrielsen & Desjardins, 2012, s. 330). I arbeidslivet stilles det stadig høyere krav til formell kompetanse, og for å få en stabil tilknytning til arbeidslivet er det helt avgjørende å mestre sitt nye nasjonalspråk (Lerfaldet et al., 2020, s. 11)

Den økende andelen av innvandrere i landet, gjør språkopplæring til et viktig satsningsområde innenfor integreringspolitikken. Et uttalt mål for regjeringen er å bygge ned språkbarrierene slik at innvandrerne kan delta og bli værende i arbeidslivet (Meld. St. 17 (2023-2024) s. 113). Forskning på hva som fremmer god kvalitet på norskopplæringen er mangelfull, og det er behov for mer kunnskap om arbeidsmåter, innhold, læringsstrategier, pedagogiske praksiser og erfaringer fra deltakerne som kan bidra til å forbedre språkopplæringen slik at flere vil delta (Lerfaldet et al., 2020, s. 11).

I regjeringens integreringsstrategi for 2019-2022 er et av målene å fornye og forbedre norskopplæringen. Det utdypes at det er behov for en mer effektiv og individuelt tilpasset norskopplæring. Det anses som viktig at innvandrerne oppnår et gitt ferdighetsnivå i norsk som gjør dem i stand til å ta i bruk kunnskapen sin i utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 27-28). Det fremgår også av

formålsparagrafen at et av målene er at innvandrere i Norge skal tilegne seg gode norskkunnskap (Integreringsloven, 2020, § 1). Målgruppen som har rett og plikt til opplæring i norsk fra kommunen er derimot basert på oppholdsgrunnlag, og omfavner ikke alle innvandrergupper. I følge intergreingsloven har alle *flyktninger og deres familiegjenforente* i alderen 18 til 67 år rett og plikt til norskopplæring, og det gjelder også for *familiegjenforente med norske eller nordiske statsborgere* i samme aldersgruppe (Integreringsloven, 2020, §26). Å ha rett til norskopplæring betyr at kommunen er juridisk pålagt å tilby gratis språkopplæring. Plikt betyr at man må delta i opplæringen, og bestå norskprøven på et visst nivå for å kunne søke om permanent oppholdstillatelse eller statsborgerskap senere (Rambøll, 2021, s. 3). Alle *arbeidsinnvandrere utenfor EØS-området og deres familiemedlemmer* har kun plikt til å lære seg norsk. Det betyr at de er pliktig til å lære seg norsk, men at de ikke har rett på et gratis opplæringstilbud (IMDi, 2024).

Arbeidsinnvandrere innenfor EØS området havner utenfor lovverket, og har verken rett eller plikt til norskopplæring når de ankommer Norge (Meld. St. 17 (2023-2024) s. 113). Rambøll (2021) gjennomførte en kartlegging av tilbud om språkopplæring og språktrening for voksne innvandrere i Norge og øvrige nordiske land, på oppdrag fra kunnskapsdepartementet. Ifølge denne rapporten er Norge det eneste landet i Skandinavia hvor arbeidsinnvandrere fra EØS ikke har en lovfestet rett til språkopplæring (Rambøll, 2021, s. 6). Tall fra SSB tilsier at i perioden 1990-2020 innvandret til sammen 319 900 ikke-nordiske statsborgere for å arbeide, deriblant var 85% av dem statsborgere fra et EØS-land (Steinkellner, 2022). Dette er en stor andel mennesker som ikke får tilbud om språkopplæring, og som blir ekskludert fra et viktig integreringstiltak. I forslaget om nytt lovvedtak til stortinget, foreslås det at arbeidsinnvandrere også bør inkluderes i målgruppen for opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Det kan se ut til at det mangler en helhetlig tilnærming for hvordan man skal imøtekomme behovet for språkopplæring på en effektiv og tilfredsstillende måte for denne gruppen (Prop 89L (2019-2020): 114).

Grunnen for at arbeidsinnvandrere ikke tilbys språkopplæring er at de blir sett på som en gruppe som har gode forutsetninger for å tilegne seg språket, samtidig som de også har økonomisk kapasitet til å betale for opplæringen selv, eller få det finansiert av arbeidsgiver (NOU 2022:18, s. 14). Rambøll (2021) fant derimot i sine undersøkelser at arbeidsinnvandrere i Norge opplever at de ikke har kapasitet og tid til å delta på norskkurs ved siden av jobb. Mange beskriver at det er utfordrende å orientere seg blant språktilbudene som finnes, og at de ikke har mulighet til å prioritere det økonomisk (Rambøll, 2021, s. 6). Allikevel er det mange av informantene i rapporten som uttrykker at å lære seg språket er viktig for en vellykket integreringsprosess. De uttrykker at å kunne norsk handler om å føle seg inkludert i samfunnet, det gir dem mulighet til å ta større del i arbeidsmiljøet, kunne kommunisere med offentlige tjenester, følge opp barna i barnehage og skole, og på et generelt grunnlag ha evnen til å snakke med mennesker rundt seg (Rambøll, 2021, s. 51). Regjeringen ønsker å styrke norskopplæringen til de gruppene som ikke har tilgang til et gratis opplæringstilbud (Meld. St. 17 (2023-2024) s. 113). For å skape et best mulig språktilbud er det viktig at stemmene deres blir hørt, og at de får mulighet til å uttale seg.

1.3 Oppgavens formål og problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å ta utgangspunkt i deltakernes egne vurderinger og erfaringer med norskopplæringen. Jeg ønsker å tilføre forskningsfeltet ny kunnskap om hvordan norskopplæringen oppleves for arbeidsinnvandrerne, og hvordan den fra ett deltaker perspektiv kan utvikles og forbedres for at flere skal ønske å delta.

Problemstillingene min er:

- Hvilke erfaringer har tre arbeidsinnvandrere med språkopplæringen i Norge?
- Hvilke faktorer kan hemme og fremme deltakelse i språkopplæringen?

I oppgaven er det ønskelig å finne fram til gode pedagogiske praksiser som kan øke kvaliteten på språkopplæringen. Gjennom å få et innblikk i deltakernes erfaringer med språkopplæringen kan det danne et solid kunnskapsgrunnlag for hva som kan fremme deltakelse. På samme tid kan det også bidra til å identifisere faktorer som gjør at flere unngår å delta i norskopplæringen. Samlet sett ønsker jeg å tilføre forskningsfeltet stemmen til de voksne som deltar i norskopplæringen. Målet er at resultatene skal gi dypere innsikt i hva som fungerer, og hva som bør forbedres for å støtte deltakerne til å lære seg norsk.

1.4 Tidligere forskning

Helt siden vi startet å bruke språket som kommunikasjonsmiddel har det vært mennesker som har lært et andrespråk etter de har lært et førstespråk (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 27). Andrespråksinnlæring er dermed ikke et nytt forskningsområde, men norsk som andrespråk er derimot et relativt nytt fagområdet, og ble for alvor etablert som et eget forskningsfelt på 80-tallet da innvandringen i Norge økte (Gujord & Randen, 2021, s. 17). Innlæringen av et andrespråk er komplekst, og forskere beskriver det som en rekke kognitive, sosiale og språklige prosesser som skjer samtidig og som er knyttet til både individuelle og kollektive faktorer (Gujord & Randen, 2021, s. 18). Det handler om å lære ulike deler av språkets-grammatikk, ordforråd, uttale, hvor den mentale dimensjonen gradvis skal konstruere ett nytt språkssystem i hjernen, samtidig som sosiale forhold også vil påvirke språkinnlæringsprosessen (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 28).

Å lære et andrespråk er en kompleks prosess, og det er ikke mulig å utarbeide en teori som kan omfavne alle sidene av å lære et andrespråk. Allikevel kan det være vanlig å gruppere språklæringsteoriene inn i tre hovedretninger etter hva de forslår at det å lære et andrespråk primært handler om: behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringsteorier (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 28). Behavioristiske læringsteorier handler om hvordan språk læres gjennom ytre stimuli og endring av vaner. De behavioristiske læringsteoriene har lite oppslutning i dag, og man skiller dermed i hovedsak mellom kognitivismen og sosiokulturalisme innenfor andrespråksforskning. De kognitive læringsteoriene knytter andrespråks læring til mentale prosesser, og undersøker hvordan språklig informasjon bearbeides i hjernen som strukturer og systemer. Å beskrive tilegnelse av et andrespråk er det sentrale innenfor kognitive læringsteorier (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 28). Særlig har flerspråklighet blitt et felt som har utviklet seg, og tospråklighet som ressurs i andrespråksundervisningen har fått økt oppslutning (Parjo & Monsen, 2021, s. 20). Innenfor dette forskningsområde anerkjennes individets flerspråklighet som en fordel i læringsprosessen, og det undersøkes hvordan

man kan dra nytte av deltakerens allerede eksisterende språklige kompetanse (May, 2013).

Utfordringen når det gjelder forskning innenfor andrespråksfeltet er allikevel at mye av forskningen fokuserer på barn i grunnskolealder sin tilegnelse av språk. Selv om det er enkelte områder av andrespråks-innlæring som er relevant for alle innlærere, er det allikevel sider ved barn og voksnes andrespråks-læringsprosesser som er svært ulike (Parjo & Monsen, 2021, s. 12). For voksne stilles det ytterlige krav til deltakelse i samfunnet enn barn, både på jobb, utdanning og på andre sosiale arenaer. For dem er det gjerne ønskelig å delta i majoritetssamfunnet fra starten av språklæringsprosessen (Block, 2014; Broeder et al., 1996; Parjo & Monsen, 2021).

Da kan det trekkes paralleller til de sosiokulturelle læringsteoriene, som er den andre hovedretningen innenfor forskning på et andrespråk. De sosiokulturelle læringsteoriene fokuserer på hvordan læring av et andrespråk er forankret i de sosiale og kulturelle kontekstene deltakeren befinner seg i. Språklæring ses på som et sosialt fenomen som konstrueres når man aktivt deltar i et fellesskap. Den sosiale interaksjonen med andre kompetente språkbrukere settes i sentrum for språkutviklingen (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 29).

Sosiokulturelle læringsteorier vil være utgangspunktet for masteroppgaven, da jeg mener at disse teoriene best belyser særegenhetene ved hvordan voksne tilegner seg språk, noe som er helt sentralt for å fremme et tilfredsstillende opplæringstilbud.

1.5 Avgrensning og oppbygging

Oppgaven vil avgrenses til å gjelde arbeidsinnvandrere som innvandrergroupe. Dette valget er basert på at arbeidsinnvandrere ofte er en gruppe som blir oversett. Mange assosierer begrepet innvandrere med mennesker som kommer til Norge i flykt fra krig eller som asylsøkere (Gabrielsen & Desjardins, 2012, s. 330). Arbeidsinnvandrere er en gruppe som kommer hit grunnet arbeid, og som også har behov for norskopplæring for å utvikle sine muligheter på arbeidsmarkedet, og i større grad delta på ulike samfunnsarenaer.

Oppgaven avgrenses til å handle om voksnes språkinnlæring, da dette er et område som etterlyser mer forskning (Parjo & Monsen, 2021, s. 12). I tillegg til det vil fokuset være på deltakernes erfaringer, og ikke lærerne eller andre aktører. Dette skyldes at deltakernes stemme bør være utgangspunktet for hvordan opplæringen skal foregå. Mitt ønske er å finne frem til hvilke syn deltakerne selv har på hva som kan hemme og fremme deltakelse i språkopplæringen.

For å besvare problemstillingen min har jeg sett på det som verdifullt å kombinere teori fra sosiokulturelle teorier, voksnes læring og motivasjon.

Det som spesielt skiller barnas språklæring fra voksnes er konteksten og det sosiale samspillet læringen skjer i, og dermed blir det relevant å trekke inn Vygotskys (1962, 1978) forskning på sosiokulturelle læringsteorier. Dette skal bidra til å synliggjøre hvordan arbeidsinnvandrerne lærer språket gjennom sosiale interaksjoner og deltakelse i fellesskapet.

Nortons (2013) investeringsbegrep ser på hvilke betingelser i læringsmiljøet som både kan begrense og fremme deltakelse der språket brukes. Dette er av relevans for å besvare problemstillingen.

Andragogikk er læren om voksnes læring, og vil trekkes inn for å belyse hva som er spesifikt med voksnes læringsprosesser. For å fremme deltakelse er det viktig å tilpasse opplæringen etter deres behov.

Voksne ønsker ofte å ta ansvar i egen læringsprosess, noe som også kan resultere i at de blir mer motivert. Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori vil dermed anvendes for å gi et bilde på hvilke faktorer som må være til stede for å skape motivasjon.

Ved å kombinere disse teoriene er målet å få et helhetlig bilde av hva som kan fremme eller hemme deltakelse i norskopplæringen. Det er ønskelig å synliggjøre hvordan norskopplæringen kan tilrettelegges og utvikles for å være mer engasjerende.

Jeg velger bevisst å referere til arbeidsinnvandrere som deltakere fremfor elever for å tydeliggjøre at de er voksne, og at deres læring skiller seg fra barnas.

Masteroppgaven består av fem deler. Kapittel 1 er en introduksjon som forklarer bakgrunnen for valg av tema, aktualiteten i dagens samfunn, studiens formål og problemstilling, tidligere forskning og avgrensning og oppbygging. I kapittel 2 presenteres aktuell teori og forskning som skal brukes til å besvare problemstillingen. I kapittel 3 gjennomgås studiens metodiske tilnærming, hvor vitenskapelig ståsted, etiske hensyn og gjennomførelsen av studiet samt analyseprosessen beskrives. Kapittel 4 tar for seg de empiriske funnene i studiene, og drøfter funnene opp mot relevant litteratur fra kapittel 2. I kapittel 5 gis det avslutningsvis en oppsummering av hovedfunn i studien, og refleksjoner rundt studiens styrker og svakheter og implikasjoner for videre forskning.

2. Teoretisk inngang

Min problemstilling ønsker å finne svar på hvordan arbeidsinnvandrerne opplever dagens språkopplæring. I teoridelen vil jeg anvende relevant teori som kan brukes til å besvare hva som kan fremme eller hemme deltakelse i norskopplæringen.

Siden voksnes språklæring skjer i andre kontekster enn barns ønsker jeg å ta utgangspunkt i sosiokulturelle teorier om andrespråks læring som teoretisk forankring i masteroppgaven. Først vil jeg synliggjøre hva som er spesifikt for voksnes læring, og trekke frem hvilke betingelser som kan fremme lysten til å delta i læringsaktiviteter i voksen alder. Videre vil jeg med utgangspunkt i Nortons investeringsteori undersøke hvilke sider ved læringsmiljøet som påvirker deltakerens evne til å delta. Deci og Ryans (2000) motivasjonsteori om selvbestemmelse vil avslutningsvis gi et bilde av hvilke tre psykologiske faktorer som må være til stede for å fremme indre motivert atferd.

2.1 Sosiokulturelle læringsteorier

Sosiokulturelle perspektiver har sin opprinnelse i Lev Vygotskys (1896-1934) sine teorier, og er fortsatt svært aktuell når det gjelder språkforskning. På tiden da Lev Vygotsky levde var man spesielt opptatt av å utforske menneskets læringsprosess atskilt fra omgivelsene (Faldet et al., 2023, s. 10). Dette var Vygotsky kritisk til, og introduserte det han kalte for internaliseringsprosessen. Der beskrev han hvordan mental aktivitet utvikler seg fra sosial aktivitet til individuell aktivitet. I følge Vygotsky skjer læring i samhandling med våre omgivelser, og noen som allerede kan. Gjennom aktiv deltakelse i samspillet skapes våre mentale strukturer, og det skjer en utvikling i mennesket (Vygotsky, 1962, 1978). Vygotsky vektlegger de sosiale rammene rundt vår atferd og handlinger, og ser på det som en sentral del av læringsprosessen (Dysthe, 2001, s. 5). Å lære et nytt språk handler ikke bare om å tilegne seg de grammatiske, leksikalske og fonologiske delene av språket, men også ta del i de sosiale og kulturelle arenaene språket brukes i (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 29).

Innenfor sosiokulturelle teorier er selve essensen samspillet mellom personen som skal lære noe og menneskene som hjelper ham eller henne (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 30). Begrepet den nærmeste utviklingszone (*Zone of Proximal Development, ZPD*), referer til avstanden mellom to utviklingsnivåer. Det første er det eksisterende nivået, og det betegner det deltakeren er i stand til å gjennomføre uten hjelp. Det andre nivået er det potensielle utviklingsnivået, og beskriver det deltakeren er i stand til å gjøre med språket dersom vedkommende får støtte av en kompetent annen som kan språket bedre. Sonen for nærmeste utvikling er avstanden mellom dem (Witteck, 2013, s. 107). Den nærmeste utviklingszone gir en indikasjon på at deltakeren kan utvikle språklige ferdigheter og mestre flere språklige oppgaver dersom en får veiledning fra noen med høyere språkkompetanse. Dette kan omfatte situasjoner hvor deltakeren er i stand til å bruke flere språklige uttrykk og strukturer når en får tilbakemelding fra en lærer eller samtalepartner. Sonen representerer et område av potensiell utvikling. Etter hvert som deltakeren tilegner seg språket kan ZPD utvide seg, og oppgaver som tidligere var utfordrende er nå oppnåelig på egenhånd. Å gi tilpasset støtte i tråd med individets nærmeste utviklingszone kan bidra til at innlæreren utvikler flere språklige ferdigheter. Læring som skjer i sonen for nærmeste utvikling skjer gjennom internalisering, og etter hvert har man ikke lenger behov for støtte for å utføre en handling fysisk eller mentalt (Svendsen, 2021, s. 92). Tilegnelse av et andrespråk skjer dermed når en innlærer klarer

å gjøre noe med andrespråket – både produksjon og resepsjon – som vedkommende ikke mestret tidligere uten støtte.

Stillasbygging eller *scaffolding* er et begrep utviklet av Wood, Bruner og Ross (1976) som ofte har blitt knyttet til ideen om den nærmeste utviklingssonen. Stillasbygging referer til en pedagogisk tilnærming hvor en mer erfaren person gir strukturert støtte og veiledning til en person som skal lære noe nytt (Witteck, 2013, s. 109). Videre utdyper de at den som er veileder i læresituasjonen må tilpasse støtten slik at den som lærer får brukt sine ferdigheter, samtidig som vedkommende får utfordringer som en kan strekke seg etter å overkomme. Når ferdighetene er internalisert, kan stillasene/støtten fjernes. Wood, Bruner og Ross (1976) gir ulike indikasjoner på hva rollen til veilederen innebærer. Første oppgaven til den som bygger stillaser for andre er å opprettholde interessen hos innlæreren. Deretter er det også viktig at oppgaven forenkles etter innlærerens nivå. Veilederen sin rolle er å holde innlæreren fokusert på målet, og bidra til at motivasjonen opprettholdes. Dette kan være gjennom å gi positive og konstruktive tilbakemeldinger. Veilederen skal forebygge frustrasjon, og gjøre at tilegnelsen av språket blir enklere.

«Problem solving should be less dangerous and stressfull with a tutor than without»(Wood, et. al, 1976, s. 98).

Dette kan veilederen gjøre ved å vise eksempler og demonstrere løsninger på en oppgave. Veilederen må allikevel være bevisst på å ikke gjøre innlæreren avhengig av dens støtte (Wood, et. al, 1976, s. 98).

Innenfor de sosiokulturelle læringsteoriene blir dermed det psykososiale læringsmiljøet og innlærerens relasjoner til personer og miljøer, et viktig utgangspunkt for læringsprosessen (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 29).

2.2 Voksnes læring

I voksenlivet skjer læring på varierte arenaer, og man kan oppnå nye ferdigheter i arbeidslivet, og på hjemmebane. Det skjer ofte omveltende livsforandringer, noen opplever å bli foreldre og starte familielivet, gjøre karriere, mens andre opplever sykdom og skilsmisse. Alle hendelsene bidrar til en form for læring og ny kunnskap, og læring i voksenlivet skjer dermed i alt fra uformelle til mer formelle og strukturerte kontekster (Merriam & Caffarella, 1999, s. 24).

Voksne er travle, og de fleste bruker åtte timer daglig på jobb og andre gjøremål. Undersøkelser har studert hvorfor voksne engasjerer seg i læringsaktiviteter og ønsker å lære i voksenlivet. I en UNESCO undersøkelse fra 1997 viser det seg at 90,6 % henviser til jobb- og karrierelivet som en grunn til å tilegne seg nye kunnskaper i voksenlivet, mens 9,4 % sier at det var personlig interesser (Valentine, 1997 referert i Merriam & Caffarella, 1999, s. 52). Det er tydelig at læring i voksenlivet har en klar sammenheng med arbeidslivet, og et ønske om å oppgradere sine muligheter der. Grunnene til at de ikke deltok handlet om mangel på tid og penger. Dette samstemmer med Johnstone og Rivera (1965) internasjonale studie av voksenes deltakelse, der 43 % oppga at økonomi var en grunn til at de ikke deltok på arbeidsrelaterede-kurs, mens 39% sa at de var for opptatt (Johnstone & Rivera, 1965). Familieansvar var den mest fremtredende årsak til at de ikke hadde tid, ressurser og penger til å delta.

Nyere forskning viser også at tid, og penger er en grunn til at læringsaktiviteter i voksen alder blir nedprioriter. Rambøll fant i sine undersøkelser at arbeidsinnvandrere i Norge opplever at de ikke har kapasitet og tid til å delta på norsk kurs ved siden av jobb, og at de ikke har mulighet til å prioritere det økonomisk (Rambøll, 2021, s. 6).

På denne måten viser forskning at de to mest vanlig årsakene for å ikke delta i læringsaktiviteter i voksenalder er mangel på tid og ressurser. Dette er to legitime grunner for voksne som prøver å ha en stabil økonomi og ivareta familielivet.

Illeris (2012) utdyper at det grunnleggende karakteristisk med voksnes læring er at den er orientert mot det de ser mening i, voksne unnlater å tilegne seg kunnskap som ikke fører til et bevisst livsmål. De engasjerer seg ikke i læring som de ikke har noe interesse av, men lærer det som er meningsfullt for dem å lære (Illeris, 2012, s. 250). Dette resulterer i at målene til voksne er ganske klare og beviste, og ikke løsrevne motiver.

Knowles (2005) har utviklet en teori om voksnes læring kalt andragogikk som skal undersøke karakteristikk og betingelser ved voksnes læring (Knowles, 2005, s. 60). Andragogikk er basert på fire antagelser om voksnes læring som særlig skiller seg fra barnas. Det første prinsippet ser jeg på som relevant for å besvare min problemstilling, og det handler om voksnes selvforståelse og behov for selvstyring.

Når et menneske modnes, vil det gå fra å være avhengig av sine omsorgspersoner til å bli et mer selvstyrende individ. I barndomsårene har barnet en mer passiv rolle hvor deres selvforståelse er styrt av bekreftelse fra voksne. Etter hvert som individet modnes blir behovet for å ta styringen over eget liv sterkere, og i voksenalder skjer det noe dramatisk med selvforståelsen. Man beveger seg fra være en mottaker av kunnskap til å bli et mer handlende individ. Man er ikke lenger bare en elev på skolebenken, men får flere ansvarsoppgaver som arbeidstaker, ektefelle, forelder og samfunnsborger. Den voksne ser seg selv som selvstyrende, en som kan ta egne beslutninger og ta konsekvensene av dem. Voksne har derfor et behov for å bli oppfattet som selvstyrende av andre også i læringssituasjoner. Dette har påvirkning på andragogikkens praksis når det gjelder læringsmiljø, behovsbestemmelse og planleggingsprosessen (Knowles, 2005, s. 62-63).

Voksne har behov for å møte et læringsmiljø hvor de behandles med respekt og hvor det er et gjensidig samarbeid mellom lærer og elev (Knowles, 2005, s. 63).. De ønsker ikke alltid å få beskjed hva de skal gjøre og bli snakket til som et barn. Det er en fordel om det skapes et læringsmiljø hvor den voksne føler seg fri til å uttrykke seg uten frykt for å latterliggjøres. Et rom hvor man blir verdsatt som et selvstendig menneske, og behandlet mer som en likeverdig voksen vil skape gode rammer for å tilegne seg kunnskap som voksen (Illeris, 2012; Knowles, 2005). Det ideelle er at den voksne selv tar ansvar i sin egen læringsprosess. Man er mer motivert til å lære det man selv føler behov for (Knowles, 2005, s. 64). Dette punktet handler om det Knowles (2005) omtaler som behovsbestemmelse. Det avviker fra den alminnelig, tradisjonelle skole hvor det er lærerens ansvar å lære elevene det som skal læres. I undervisning er det mange voksne som er vandt med en passiv og konsumerende elevrolle, mens de i utgangspunktet kunne hatt bedre utbytte av en aktiv elevrolle som hadde tilfredsstillt behovet for selvstyring (Illeris, 2012, s. 254). Knowles (2005) mener at når en voksen oppdager at hen kan ta styringen over sin egen læringsprosess bidrar det til mer engasjement og fremgang. Dette representerer gjerne et brudd med de vanlige rollene i skolen, hvor den

voksne opplever å få mer ansvar for sin egen læring og læreren brukes kun som støtte i den voksnes selvvalgte læringsforløp (Knowles, 2005, s. 63).

I andragogikken legges det stor vekt på at den voksne skal analysere sitt eget læringsbehov. Først og fremst må kompetanser og ferdigheter som kreves for å oppnå ønsket mål identifiseres. Den voksne må danne et helhetsbilde av hva det innebærer å bli en god norsktaler for eksempel. Deretter må den voksne vurdere sitt nåværende kompetansenivå sammenlignet med det ønskede. Den må oppdage sine egne svakheter og styrker. Deretter må læreren bistå i å hjelpe den voksende til å bedømme avstanden mellom hans nåværende og ønskede kompetanse, slik at det kan skape retning til å oppnå målene sine (Knowles, 2005, s. 64-65).

I planleggingsprosessen er det viktig at den voksne får mulighet til å ta del i planleggingen av deres egen læring. Mennesker har en tendens til å føle seg forpliktet til en beslutning. Voksenundervisere som pålegger de voksne å gjennomføre planlagte oppgaver opplever ofte å bli møtt med likegyldighet. Å følge instruksjoner fra en lærer samstemmer ikke med den voksnes oppfattelse av seg selv som selvstyrende, dermed er det viktig å involvere den voksne i sin egen læringsprosess (Knowles, 2005, s. 65).

For at voksne skal ønske å investere i norskopplæringen er det dermed viktig at de oppfattes som et selvstendig individ i læringsprosessen.

2.3 Å investere i norskopplæringen

En annen teori som også kan anvendes for å undersøke hva som kan hemme eller fremme deltakelse i norskopplæringen er Nortons teori om investering. Nortons teori tar utgangspunkt i hvilke faktorer som påvirker deltakerens ønske om å delta aktivt i læringsmiljøet. Istedenfor å ha et ensidig fokus på språktilegnelse, fokuserer Norton på hvilke betingelser i læringsmiljøet som må være til stede for å fremme deltakelse (Skrefsrud, 2022, s. 3)

Norton var spesielt opptatt av at hierarkier, maktrelasjoner og vår plassering i det sosiale rom påvirker oss, og vår motivasjon for å lykkes i språklæringen (Norton, 2013, s. 157). Hun trekker inn maktaspekter i læringsmiljøet som en faktor som kan påvirke deltakerens vilje og mulighet til å lære språket. Norton tar utgangspunkt i at ikke alle menneskelige møter er symmetriske og skjer på et likeverdig grunnlag, men hun tar derimot høyde for at sosiale relasjoner i noen læringsmiljøer fremstår asymmetriske (Kjelaas, & Ommeren, 2021, s. 53). Hun mener at hvorvidt en taler anerkjennes og anses som verdt å lytte til vil påvirke kommunikasjonen og deltakerens evne til å delta i undervisningen. Dersom en innlærer opplever å føle seg marginalisert og devaluert av fellesskapet, kan det resultere i at vedkommende velger å være tause og passive i undervisningen (Norton, 2013, s. 2).

Norton mener at andrespråksforskningen i for stor grad tidligere har fokusert på individuelle faktorer som personlighetstrekk og motivasjon som forklaring på hvorfor noen lykkes med å lære språket og noen ikke (Kjelaas, & Ommeren, 2021, s. 53). En slik tilnærming er individualiserende og undervurderer betydningen av den sosiale konteksten for hvordan innlæreren opptrer. Norton og Toohey (2011) fant i sin forskning at noen innlærere kan være svært motivert, men at et læringsmiljø preget av usunne

holdninger gjør at innlæreren unngår å delta i frykt for å bli kritisert eller ledd av (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Dette viser at en persons atferd er avhengig av kontekst og læringsmiljø. Samme person kan være motivert, selvsikker og utadvendt i en trygg kontekst, mens i andre sammenhenger kan individet være umotivert, introvert og nervøst (Norton Pierce, 1995, s. 11).

Å lære et nytt språk innebærer at man må finne sin plass og tilpasse seg det nye læringsmiljøet, og på denne måten forhandle frem en ny identitet (Skrefsrud, 2022, s. 4). Her vil også innlærerens investering være avhengig av hvilke identiteter han eller hun blir tilskrevet i læringsfellesskapet (Tkachenko, 2021, s. 219). Et støttende og inkluderende læringsmiljø som betrakter deltakeren som en likeverdig aktør, vil gi hen mer motivasjon til å bruke tid på språkopplæringen. Det samme gjelder motsatt; om deltakeren opplever å bli anerkjent som mindre kompetent vil de investere mindre tid til å lære seg språket.

Dette gjelder også de framtidige identitetene og mulighetene innlæreren forestiller seg. I den sammenheng kan man trekke paralleller til Kanno og Nortons (2003) begrep «*forestilte felleskap*» som handler om hvilke faglige og sosiale felleskap deltakerne forestiller seg å være en del av. Deltakerne orienterer seg mot disse felleskapene når de skal lære et nytt språk. Dersom deltakerne opplever at god læringsinnsats bringer dem nærmere ønsket felleskap, kan det ha en sterk påvirkning på deres motivasjon for å lære språket (Kjelaas, I & Ommeren, 2021, s. 54).

For eksempel kan det være ønskelig for mange å bli en del av det kollegiale felleskapet på jobb, dersom tilegnelse av norskkunnskaper gjør at man blir mer inkludert på arbeidsplassen vil det ha en positiv effekt på motivasjonen for å lære språket.

Norton tar også utgangspunkt i at innsatsen innlæreren legger i å delta i felleskapene der språket brukes, også er motivert av innlærerens oppfatning av hva som gir symbolsk og materiell kapital (Kjelaas, I & Ommeren, 2021, s. 53). Kapital begrepet er utformet av Bourdieu (1991) og beskriver hvordan ulike typer ressurser kan brukes for å påvirke en persons posisjon i samfunnet.

If Learners «invest» in the target language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic recourses (language, education, friendship) and material recourses (capital goods, real estate, money), which will in turn increase the value of their cultural capital and social power (Norton, 2013, s. 6)

Når man investerer i å beherske et nytt språk, gir det større tilgang til ressurser i samfunnet som kan berike ens liv. Å tilegnes seg flere språklige ferdigheter kan for eksempel bidra til at innlærerne kan inngå i flere sosiale relasjoner eller få større anerkjennelse og respekt innenfor yrket sitt (Kjelaas, I & Ommeren, 2021, s. 54). Dette kan være motiverende faktorer for å tilegne seg norsk.

2.4 Motivasjon

Motivasjon er en viktig del av læring, og det er avgjørende ulikheter mellom barn og voksnes motivasjonsstrukturer (Rogers & Illeris, 2005, s. 170). For å besvare problemstillingen er det dermed relevant å undersøke hva som motiverer voksne til å delta i språklæringsaktiviteter. På grunn av voksnes behov for selvstyring mener jeg at Deci og Ryans (2000) motivasjonsteori om selvbestemmelse er dekkende for å kunne svare på hva som gjør at noen motiveres til å delta i norskopplæringen, mens andre ikke.

I litteraturen om motivasjon skiller vi gjerne mellom indre og ytre motivasjon (Stipek 2002 referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144). Indre motivert atferd er givende i seg selv, og individet finner glede i selve læreprosessen. Atferden er ikke avhengig av ytre belønninger, men gjøres på bakgrunn av en genuin interesse. Personen tenker ikke på formålet med handlingen, men gjør det basert på rent engasjement og glede over selve aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147).

Den mest anerkjente teorien om indre motivert atferd er Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse, *self-determination theory*. Selvbestemmelsesteorien tar høyde for at indre motivasjon oppstår når tre grunnleggende psykologiske behov er tilstede; behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). I hvilken grad behovene er tilfredsstilt er bestemmende for forekomsten og vedvarelsen av den indre motiverte atferden.

Behovet for selvbestemmelse beskrives som «et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger» (Skaalvik & Skaalvik, 2013 s. 145). Enhver person har behov for å handle fritt og i tråd med egne verdier. Selvbestemte aktiviteter springer ut i en indre kontroll over eget liv. Når mennesket opplever autonomi, øker det forutsetningen for indre motivasjon. I praksis innebærer dette valgfrihet i undervisningen, noe som samsvarer med voksnes behov for selvstyring.

Behovet for kompetanse bygger i en viss grad på White (1959) antakelser. Det handler om at individet føler at hen har tilstrekkelig kompetanse til å utføre læringsaktivitetene. For å øke indre motivasjonen er det en fordel om individet føler seg dyktig og kompetent til å imøtekomme nye utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146). I praksis forutsetter dette tilpassing av undervisningen, og at arbeidsoppgaven er i tråd med individets ferdigheter og læringsforutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 148-149). Følelsen av kompetanse kan svekkes ved fravær av mestringsopplevelser, og hvis den voksne stadig jobber med oppgaver over eller langt under eget nivå.

Behovet for tilhørighet referer til individets ønske om å være en del av felleskapet. Tilhørighet handler om å oppleve positive relasjoner med andre, og føle seg respektert, verdsatt, forstått og inkludert i læringsmiljøet. Det viser seg at tilhørighet, og et positivt forhold med medelever og lærer fremmer motivasjon (Katz et.al, 2010; Skaalvik & Skaalvik 2011).

Når atferden derimot i seg selv ikke fremkaller pur glede er den ytre motivert. Ytre motivasjon er drevet av ytre belønninger, og eksterne faktorer (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 146). Ytre motivasjon kan være positivt til å begynne med, men det reflekterer nødvendigvis ikke en persons indre ønsker eller interesser. Deci og Ryan (2000) skiller mellom *kontrollert ytre motivasjon* og *autonom ytre motivasjon*. Førstnevnte innebærer at man føler press eller tvang som gjør at man utfører handlingen. Innenfor språklæring kan dette være press fra arbeidsgiver, utdanningsinstitusjoner eller forventinger fra

kollegaer og familie om å lære seg norsk. Da gjennomføres ofte aktivitetene imot egen vilje og med lite engasjement.

Autonom ytre motivasjon er derimot selvbestemt og utført på eget initiativ. Dette skyldes at handlingen blir sett på som viktig, og at man har internalisert verdien av den gitte atferden. Allikevel ses ikke aktivitetene på som lystbetont og den gir ikke samme glede som ved indre motivert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147).

For å fremme deltakelse i språkopplæringen er det ideelt å skape læringsmiljøer som fremmer indre motivert atferd.

2.5 Sentrale styringsdokument og intensiver for å lære norsk

Integreringspolitikken i Norge har en rekke virkemidler på individnivå som skal sørge for at flere ønsker å delta i norskopplæringen.

For gruppene som har rett og plikt til norskopplæringen er tilbudet gratis (Meld. St. 17 (2023-2024) s. 113). I tillegg til økonomiske intensiver er det også intensiver knyttet til juridiske forhold. For å kunne søke om permanent oppholdstillatelse og statsborgerskap må gruppene som omfavnes av integreringsloven oppnå et visst ferdighetsnivå i norsk basert på utdanningsbakgrunn (Integreringsloven, 2021, §31). Som nevnt innledningsvis omfattes ikke arbeidsinnvandrere fra EØS av integreringsloven, og det stilles dermed ikke samme krav til dem (NOU 2022:18, s. 71, s. 61). Arbeidsinnvandrere som kommer fra EØS kan søke om varig oppholdstillatelse etter å ha oppholdt seg i Norge i fem år, og de behøver ikke å dokumentere språkkunnskaper. Ifølge lovverket har dermed ikke arbeidsinnvandrere samme intensiver som de andre innvandrergruppene til å lære norsk (Rambøll, 2021, s. 51).

Felles for alle innvandrergupper er allikevel intensivene knyttet til utdanning og arbeidsliv. Det eksisterer en rekke fordeler med å lære seg norsk koblet til høyere utdanning og arbeidslivet (Rambøll, 2021, s. 51). For å få opptak til høyere utdanning er det blant annet krav om bestått norskprøve. I tillegg er det mange yrker som stiller formelle språkkrav for å få autorisasjon eller godkjenning for å utøve yrke sitt. Andre arbeidsgivere stiller også uformelle og formelle krav til ferdigheter i norsk. Dersom arbeidsspråket er norsk, vil det også utgjøre en viktig intensiv for å tilegne seg mer norskkunnskaper. På en annen side vises det fra kartlegging at norsk ikke brukes som arbeidsspråk blant flere bedrifter, ofte forgår kommunikasjonen på engelsk i en bedrift med en høy andel fremmedspråklige. Noen opplever dermed at arbeidsgiver ikke tilrettelegger og oppfordrer til å delta på norskkurs, selv om det kunne hatt positiv innvirkning på arbeidsmiljøet (Rambøll, 2021, s. 51). Dette skaper en barriere for å lære norsk. Fafo (2020) så også på arbeidstakerens tilknytning til arbeidslivet som en faktor som var bestemmende for om de lærte norsk eller ikke. Ved fast ansettelse og gode framtidsutsikter innenfor yrket sitt økte sannsynligheten og motivasjonen for å lære seg norsk. Det samme gjaldt om man hadde fast bosted og planer om å etablere seg. Nytteverdien av å lære seg språk var derimot begrenset dersom oppholdet var midlertidig (Ødegård, 2020).

Utvalget i NOU 2022:18 mener at det er behov for å sette i gang flere tiltak for å øke arbeidsinnvandrernes sosiokulturelle integrering i Norge, deriblant nevnes det tiltak for å forbedre norskferdighetene. Arbeidsgiverens rolle i å etablere gode samarbeid og felleskap i bedriftene trekkes frem som viktig, hvor de utdyper at manglende norskferdigheter kan føre til isolasjon og segregering både på arbeidsplassen og i

samfunnet for øvrig (NOU 2022:18, s. 264). På arbeidsplassen kan det oppstå misforståelser som i verstefall kan gå utover helse og sikkerhet, I tillegg gir det et dårlig utgangspunkt når det skal forhandles om lønns og arbeidsvilkår. For arbeidsinnvandrere med familie kan det også være utfordringer å danne et sosialt nettverk, og følge opp barna, med tanke på foreldre-hjem samarbeidet i skolen (NOU 2022:18, s. 264).

I Rambølls (2021) kartlegging identifiserte det ulike barrierer til deltakelse i norskopplæringen. Først og fremst var det en barriere at arbeidsinnvandrerne må finansiere opplæringen selv. I tillegg beskrev de at manglende informasjon, tid, og tilgjengelighet gjorde det utfordrende å delta. I kartleggingen fremkom det at mange opplevde at tilbudene de deltok på var lite tilpasset deres behov, noe som kan tyde på at differensieringen ikke lykkes (Rambøll, 2021, s. 6). I Fafos (2018) rapport finner de tilsvarende funn. I en brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet forteller flere at de opplevde at opplæringen i norsk og samfunnskunnskap var lite tilpasset deres læringsbehov. Noen synes det var for utfordrende, mens andre beskrev lite progresjon med for lette oppgaver. Årsakene var at klassene var for store med svært varierte ferdighetsnivå og ulike forutsetninger for språklæring (Lillevik & Tyldum, 2018). Det understrekes at for at norskopplæringen skal ha gode resultater, og høy deltakelse bør tilbudet være fleksibelt, og tilpasset arbeidsinnvandrernes behov. Det er en fordel om opplæringen er i nærheten av den enkeltes hjemplass eller arbeidsted (Lillevik & Tyldum, 2018).

Flere høringsinstanser har uttalt at også arbeidsinnvandrere både innenfor og utenfor EØS bør kunne tilbys et lovfestet rett til opplæring i norsk (Prop 89L (2019-2020): 114). Det har blitt foreslått at norskopplæringen skal betales med offentlige midler, også for arbeidsinnvandrerne. Utvalget i NOU 2022:18 mener at ansvaret for norskopplæringen bør fordeles mellom arbeidsinnvandrerne, arbeidsgiverne og staten. Det er blitt foreslått at det innføres en rett til modulinndelt norskopplæring regulert av integreringsloven. Da skal det betales et depositum for deltakelse i første modul, også blir det høyere grad av egenbetaling i senere moduler (NOU 2022:18, s. 279). En lovfestet rett er et viktig integreringstiltak for arbeidsinnvandrerne (Meld. St. 17 (2023-2024) s. 118). En modulinndelt norskopplæring gjør at nivået kan tilpasses arbeidsinnvandrernes varierte behov og forutsetninger (NOU 2022:18, s. 279). Delvis egenbetaling vil redusere statens kostnader, og filtrere vekk deltakere som ikke er motiverte. Det vil være majoriteten av de som har planer om varig bosettelse som vil delta. En lovfestet rett til opplæring forplikter også kommunen til å sørge for at det finnes et tilbud. På en annen side er det tvilsomt hvor mange som vil benytte seg av retten når det er krav om egenbetaling, og plikten til å delta uteblir (NOU 2022:18, s. 277). Regjeringen mener arbeidsgiveren bør i legges større ansvar, og ha hovedansvaret for finansieringen (Meld. St. 17 (2023-2024) s. 118).

3. Metode

Målet med min studie er å undersøke informantenes opplevelse og erfaring med å lære seg norsk, samtidig som jeg ønsker å komme fram til hvilke faktorer som både kan hemme og fremme deltakelse i norskopplæringen. Kvalitativ forskning er et godt utgangspunkt for å undersøke tematikken, fordi denne metoden forsøker å belyse informantenes individuelle opplevelser og tanker. Min problemstilling har en fenomenologisk tilnærming, og først vil jeg gjøre rede for mitt vitenskapelige ståsted. Videre ønsker jeg å gjøre rede for min forforståelse og rolle som forsker, deretter vil jeg gå inn på valg av informanter og metode for datainnsamling. Gjennomgående skal jeg vise til hvordan jeg har ivarettatt kvalitet i forskningen gjennom å utvise refleksivitet, og hvilke etiske hensyn som har blitt tatt i forkant og underveis i forskningen. Avslutningsvis skal jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å analysere datamaterialet. Studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet blir også tatt i betraktning.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Jeg har valgt å gjennomføre en studie med en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode kjennetegnes av at forskeren forsøker å forstå sosiale fenomener i dybden, gjennom nærhet til det som forskes på (Tjora, 2017, s 17). Problemstillingene for studien min er: Hvilke erfaringer har tre arbeidsinnvandrere med språkopplæringen i Norge? Hvilke faktorer kan hemme og fremme deltakelse i språkopplæringen? Det blir da også passende å trekke paralleller til fenomenologi som vitenskapelig ståsted. Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep som forsøker å forstå sosiale fenomener ved å ta utgangspunkt i hvordan informantene selv beskriver sin egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Forskeren tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse av virkeligheten, og forsøker å forstå dybden i deres beskrivelser (Thagaard, 2018, s. 36). Det er informantenes erfaringer som danner utgangspunktet for forskningen. Helt sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener ut ifra informantenes perspektiver, og beskrive omverden slik den oppleves for dem (Thagaard, 2018, s. 36). En fenomenologisk tilnærming baserer seg på Edmund Husserls filosofi om at virkeligheten er slik mennesker erfarer at den er, og at menneskelig kunnskap oppstår gjennom at man selv tilegner seg erfaring med fenomener i verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Studien min vil være en fenomenologisk studie, hvor jeg undersøker tre arbeidsinnvandreres erfaring med norskopplæring. Forskningsområdet i oppgaven er deres personlige erfaringer og opplevelser, og jeg vil bruke dataen som utgangspunkt for å beskrive fellestrekk og ulikheter ved deres erfaringer, og gi en samlet forståelse av fenomenet.

Kunnskapen som samles inn er dermed intersubjektiv fordi den blir konstruert i relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2018, s. 40). Dette plasserer studien i postmodernismen, hvor konteksten er viktig, og kunnskapen er avhengig av den sosiale sammenhengen den utvikles i. Postmodernismen er opptatt av at det ikke eksisterer en objektiv virkelighet, men at man forstår verden forskjellig basert på språklige og kontekstuelle faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238) Det sosialkonstruktivistiske perspektivet har en sentral plass innenfor postmodernismen, hvor relasjonen mellom forsker og informant preger forskningen. Innenfor denne retningen har begge parter innflytelse på prosessen som fører frem til utvikling av kunnskap (Thagaard, 2018, s. 40).

I datainnsamlingen var det verdifullt for meg å ha det sosialkonstruktivistiske perspektivet på innhenting av kunnskap. Hovedfokus var informantenes erfaringer, men jeg fikk også dele mitt perspektiv. Vi kunne reflektere sammen over både velfungerende løsninger, og hva som hadde forbedringspotensialet. Ved å reflektere sammen i intervjuprosessen og utfordre hverandre, opplevde jeg å få dyptgående perspektiver. Det ga meg en utvidet forskningsmessig forståelse av fenomenet.

3.2 Min rolle som forsker

I kvalitativ forskning har forskeren nærhet til det som forskes på, og det gir vedkommende en unik mulighet til å gå i dybden (Tjora, 2017, s 17). Gjennom dybdeintervju, får jeg et detaljert innblikk i informantenes tanker og erfaringer rundt hvordan de opplever å lære seg norsk. I intervjusituasjonen er det viktig å være bevisst sin egen rolle som forsker, og være klar over hvilke forutinntattheter man tar med seg inn i forskningsprosjektet. I tråd med sosialkonstruktivistisk tenkning har gjerne en forsker dannet sin egen konstruksjon av virkeligheten (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 208). I den sammenheng er refleksivitet et viktig begrep, og handler om at forskeren må reflekterer rundt hvordan egne holdninger, kunnskaper, erfaringer og refleksjoner påvirker forskningsprosessen (Tjora, 2017 s. 264). Idealet for all forskning er å utvise nøytralitet og objektivitet, men ofte kan forskerens rolle påvirke nøytraliteten (Tjora, 2017, s. 235).

Valget av mitt forskningsprosjekt er motivert av egne interesser og erfaringer. Som norsklærer for voksne arbeidsinnvandrere hadde jeg et ønske om å få et mer nyansert bilde av deltakerens opplevelse av norskopplæringen. Å ha et personlig og faglig engasjement for det som skal forskes på gjorde at motivasjonen min til å dedikere mer av min tid til forskningsprosjektet økte. Jeg opplevde at min samlede kompetanse fra masterutdanningen, og personlige erfaring som norsklærer ga meg bedre forutsetning for å velge ut relevant teori og begreper. Å bruke relevant forskning er avgjørende for å opprettholde høy kvalitet i studien, da det utviser gyldighet og gjør det mulig å besvare forskningsspørsmålene man ønsker å utforske (Tjora, 2017, s. 234). Min kjennskap til forskningsområdet gjorde meg bedre i stand til å utforme en presis intervjuguide med relevante spørsmål som kunne gi informantene inntrykk av at jeg hadde forståelse for deres situasjon. Dette var med på å danne en anerkjennende og respektfull tilnærming til forskningsfeltet.

På en annen side opplevde jeg det som utfordrende å sette til side mine subjektive oppfatninger gjennomgående i hele masterprosjektet, både når det gjaldt forarbeid, intervju, transkribering, analyse og tolkningen av datamaterialet. I forkant av intervjuene reflekterte jeg særlig over hvilke forforståelser jeg hadde om tema, for å skape en bevissthet rundt hvilke antakelser jeg tok med meg inn i intervjusituasjonen. For eksempel hadde jeg et inntrykk av at de fleste som skal lære norsk opplever at det er et utfordrende språk å lære seg i voksen alder. I intervjusituasjonen opplevde jeg flere ganger at mine allerede etablerte kunnskapskonstruksjoner ble utfordret, og i den sammenheng var det helt sentralt at jeg var åpen i møte med ny empiri. Dersom man unngår å justere egen forståelse i møte med empiri som avkrefter egne oppfatninger kan det komme til å prege, og i verste fall begrense forskningen videre (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 208). Gjennomgående i mitt forskningsprosjekt ble det viktig for meg å hele tiden være bevisst på hvilke kunnskapskonstruksjoner jeg hadde med meg. Å være mottakelig for alternative perspektiver var viktig for å ivareta kvaliteten, for et

prosjekt som kun baserer seg på mine subjektive analyser vil svekke forskningens pålitelighet.

3.3 Valg av informanter

Når det gjelder utvelgelse av informanter har jeg brukt det Thagaard (2018) henviser til som strategisk utvelgelse. Det er utvelgelse basert på; «*at vi systematiske velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen*» (Thagaard, 2018, s. 54). Fremgangsmåten for å rekruttere informanter er videre å sikre et utvalg som er villig til å delta i forskningen og tilgjengelig for forskeren, kalt et tilgjengelighetsutvalg. Jeg har funnet informanter som er arbeidsinnvandrere og som har mye erfaring med å lære seg norsk i voksen alder, med andre ord er det informanter som har kvaliteter som er relevant for å besvare min problemstilling.

I begynnelsen av prosessen med å velge ut informanter var ønsket mitt først å rekruttere mine tidligere kursdeltakere fra egen arbeidsplass. Siden mine kommende informanter ikke hadde norsk som morsmål kunne det foreligge en språkbarriere, og jeg så dermed på det som en fordel å ha kjennskap til informantene på forhånd. En trygg relasjon kunne bidra til at dialogen fløt lettere, og at informantene var mer villig til å dele av sine erfaringer siden tilliten allerede var etablert.

På en annen side hadde jeg en anelse om at den tidligere lærer-elev relasjonen kunne prege intervjuet. At jeg hadde hatt en autoritær rolle ovenfor informanten kunne skape en dynamikk hvor informanten tilbakeholdt synspunkt og meninger om tematikken i frykt for å fremstå kritisk. Dette samsvarer med Vähäsantanen og Saarinen (2012) sin studie som fastslår at den sosiale relasjonen mellom intervjuer og informant som alder, jobb, og språklig stil vil kunne ha betydning for intervjusituasjonen (Vähäsantanen & Saarinen, 2012, s. 495). Dette ledet frem til en avgjørelse om å rekruttere informanter jeg ikke hadde en relasjon til på forhånd. For å utjevne maktbalansen og for å få størst mulig utbytte av intervjuet ble det også viktig for meg at informantene var komfortable med å snakke norsk. De måtte kunne utrykke seg, svare utfyllende på spørsmål og begrunne egne synspunkt. For å få best mulig utbytte av intervjuet stilte jeg dermed krav om at informantene måtte ha et visst nivå i norsk (B1-B2 nivå), slik at intervjuet enkelt kunne gjennomføres på norsk.

Jeg benyttet meg av kollegaer fra min arbeidsplass for å komme i kontakt med informanter som kunne være aktuelle. På grunn av min tilgang til forskningsfeltet gikk prosessen relativt fort, og på denne måten fikk jeg kontakt med tre ulike informanter som imøtekom mine utvalgsriterier. Informantene var av samme kjønn, hadde svært ulik erfaring med å lære seg norsk, de hadde forskjellige arbeidsplasser, og hadde et engasjement for tema.

Utvalgsriteriene mine skulle gjøre det mulig å belyse ulike sider av tematikken, men også sikre at informantene var like nok til at jeg som forsker kunne finne fram til et felles forståelsesgrunnlag (Postholm, 2005). Følgende vil jeg oppgi informasjon om informantene som jeg rekrutterte til min studie.

Informant K (1) sitt morsmål er tysk. Hun kom til Norge for ta master i 2020. I dag jobber hun for en bedrift i Trondheim, og har en fast tilknytning til arbeidslivet. Hun

hadde erfaring med å lære seg språk som barn i Tyskland da hun vokste opp, og kunne snakke både flytende engelsk og fransk før hun kom til Norge.

Informant S (2) sitt morsmål er italiensk. Hun kom til Norge for å jobbe i Geiranger i 2017. Etter ett år fikk hun jobb i et firma i Trondheim. Hun har lært fransk hele livet fordi hun har en del familie i Frankrike. Hun har også lært engelsk som barn i Italia, men beskriver opplæringen hun fikk som skuffende. I voksen alder har hun dermed lært mer engelsk gjennom å reise, men hun har ikke hatt noe formell språkundervisning. I tillegg kunne hun snakke litt spansk og tysk.

Informant M (3) hadde fransk som sitt morsmål. Hun tok master i Frankrike, men i 2021 tok hun et semester på NTNU. Da var det korona, men til tross for det var hun svært begeistret for Trondheim. Hun ønsket å reise tilbake for å lære og kjenne byen bedre uten korona. I september 2022 fikk hun et jobbintervju, og hun startet å jobbe i Trondheim november samme året. I dag jobber hun i et stort firma i Trondheim. Før informanten lærte norsk kunne hun engelsk, litt italiensk og litt spansk. Mesteparten av erfaringen med å lære seg språk hadde hun fra videregående, men også litt fra kurs på universitetet.

3.4 Dybdeintervju

For å svare på mitt forskningsspørsmål har jeg brukt dybdeintervju som metode for å samle inn data. Som hovedregel brukes dybdeintervju når man er interessert i å utforske nyansene eller dybden i personers opplevelse og erfaring med et fenomen. Dybdeintervju er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor det er ønskelig å utforske livsverden til informanten, og forstå hvordan vedkommende reflekterer over egne erfaringer (Kvale, 1997; Spradely, 1979). Dette var en passende metode å bruke for datainnsamling, da jeg ønsker å studere arbeidsinnvandreres erfaring med å lære seg norsk, og få en dypere forståelse for hvilke faktorer de mener kan både hemme og fremme deltakelse i norskopplæringen.

I gjennomførelsen av et dybdeintervju er målet å skape en fri samtale rundt temaer som forskeren har bestemt er relevant (Tjora, 2021, s. 127). Tanken er å bruke åpne spørsmål, slik at informanten selv skal få reflektere over sine egne erfaringer, og dele egne synspunkt. Underveis i intervjuet kan det skje digresjoner fra de forhåndsbestemte temaene, og informantene kan dele informasjon som dem mener er betydningsfull. Dette kan vise seg senere å være nyttig for forskningen (Tjora, 2021, s. 128). For å lykkes med et dybdeintervju er det viktig å etablere en trygghet, hvor informantene føler seg komfortabel med å snakke åpent og tenke høyt. Det er intervjuer som har ansvar for å lage en ramme, men et dybdeintervju tilstreber også en uformalitet som gjør informantene i stand til å gå i dybden og snakke fritt (Tjora, 2021, s. 132-133).

Før gjennomførelse av dybdeintervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide. Intervjuguiden tar utgangspunkt i Tjoras (2021) struktur for dybdeintervju, og er delt inn i ulike temaer (Tjora, 2021, s. 171). Innledningsvis har jeg ulike oppvarmingsspørsmål, deretter beveger jeg meg inn på de ulike temaene for intervjuet: erfaringer med språkopplæring, undervisning og læringsmetoder, læringsmiljø og arbeidsplassen sin rolle. Intervjuet avrundes med avslutningsspørsmål hvor informantene får mulighet til å oppsummere, og legge til annen relevant informasjon.

I gjennomførelsen av intervjuet ble oppvarmingsspørsmålene en fin inngang til å skape en avslappet situasjon, hvor informanten ble mer fortrolig med settingen (Tjora, 2021, s. 130). Underveis i samtalen introduserte jeg hvert tema slik at informanten fikk en tydeligere ramme over tematikken, og bedre forståelse for hva samtalen skulle handle om. På samme tid var det stor åpenhet for digresjoner, å bevege seg mellom temaene og trekke inn nye perspektiver uten å bli avbrutt. I intervjuprosessen var det viktig for meg å være delaktig og komme med oppfølgingsspørsmål som; «*kan du gi et eksempel på (...)*», «*så du mener nå at (...)*» og «*jeg forstår det som at du synes at (...)*». Disse utsagnene gjorde at jeg fikk vist interesse og engasjement for det informanten pratet om, samtidig som jeg kunne komme med mine egne tolkninger og perspektiver. Holstein og Gubrium (2016) beskriver intervjuing som; *en fortolkende praksis hvor begge parter som deltar, bidrar til å utvikle forståelse av intervjupersonens erfaringer* (Holstein og Gubrium (2016), sitert i Thagaard, 2018, s. 89). Dette er også i tråd med et sosialkonstruktivistisk perspektiv som tilsier at både intervjuer og intervjupersonen har innflytelse på prosessen som leder frem til kunnskap (Thagaard, 2018, s. 40). Det har vært viktig for meg å finne en god balanse mellom å lytte og stille spørsmål, det Thagaard kaller for å ta regi over intervjuet (Thagaard, 2018, s. 100). I intervjusituasjonen har jeg vært bevisst på å ha et avslappet kroppsspråk og formidle bekreftende og positive reaksjoner til det informantene sier.

I masterprosjektet mitt har jeg gjennomført tre dybdeintervju. To av intervjuene ble gjennomført fysisk på arbeidsplassen min, mens et ble gjennomført digitalt. Under hvert intervju brukte jeg lydopptaker, slik at jeg som forsker kunne fokusere fullt og helt på det informanten formidlet. Dette bidro til god kommunikasjon, og et bedre utgangspunkt for å stille oppfølgingsspørsmål, og be om utdyping (Tjora, 2021, s. 180). Forskningsprosjektet er godkjent av SIKT, og dataen er lagret i henhold til NTNU's retningslinjer.

3.5 Transkribering

Etter gjennomførelsen av dybdeintervjuet skulle datamaterialet transkriberes og gjøres klar til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Et muntlig intervju er en samtale hvor stemmeleie, gester og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for dem som deltar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Når man transkriberer er det derimot store deler av den levde samtalen som forsvinner, og ifølge Tjora (2021) er det største tapet de visuelle ledetråder (s. 186). Det er dermed en del etiske hensyn som må tas i transkriberingsprosessen for å bevare essensen.

Ifølge Kvale (1997, referert i Tjora, 2021, s. 185) eksisterer det ingen objektiv forståelse for hvordan en muntlig diskurs skal bli oversatt til en skriftlig, men man må vurdere hva som er hensiktsmessig i den gitte situasjonen. Det er dermed ingen standard som tilsier om man skal transkribere talespråket ordrett eller omformulere det til en mer formell skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207-208). Grunnregelen er at det må tydelig rapporteres hvordan transkripsjonen er utført.

I mitt masterprosjekt har jeg i hovedsak valgt å transkribere intervjuet til en mer formell skriftlig form. Jeg har utelatt gjentakelser, og alle «eh»-er hvor informanten tenker igjennom svaret sitt. Intervjuet skal ikke være en detaljert språklig eller lingvistisk analyse, men derimot en oversikt over informantenes opplevelser og erfaringer med å

lære seg norsk. Derfor ser jeg ikke på det som nyttig å ta med disse momentene for min videre analyse og forskning. Intervjuene mine ble gjennomført på norsk, og alle informantene hadde et annet morsmål, noe som gjorde at det i noen tilfeller oppstod pauser hvor informanten tenkte nøye igjennom hvordan de skulle ordlegge seg. Det forekom også muntlige språkfeil. Siden jeg ønsker at transkripsjonene mine skal reflektere det informantene deler på en etisk forsvarlig måte, vil sekvenser hvor informanten leter etter ord utelates og muntlige feil vil korrigeres. Et velformulert muntlig uttrykk kan i noen sammenhenger fremstå usammenhengende om det blir transkribert ordrett (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Tanken var i utgangspunktet at en ordrett transkripsjon var den mest lojale og objektive formen for transkripsjon, men i mitt tilfelle oppdaget jeg at det ofte fremstilte informantene som mindre intellektuell enn det dem opplevdes som i intervjusamtalen. Sitatene er dermed endret til korrekt skriftlig form for å ivareta etikken, og gjøre transkripsjonen mer lettlest.

Tabell 1 nedenfor viser antall intervjuer, varigheten på hvert intervju, og antall sider med transkripsjon.

Intervju	Tid	Sider med transkripsjon
Informant 1	55:59	12 sider
Informant 2	30:37	14 sider
Informant 3	1:11:13	17 sider

Tabell 1 Oversikt over intervju og transkribering

3.6 Analyse

I analysedelen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015) steg nummer fem i intervjuundersøkelsen, analyse. Første trinnet i en analytisk prosess blir ofte sett på som koding. Det handler om å opparbeide seg en oversikt over datamaterialet. Når man koder prøver man å identifisere ulike temaer, mønstre og sammenhenger. Målet med koding er å organisere data på en oversiktlig måte som fanger opp likhetene og ulikhetene med alle de studerte opplevelsene og erfaringene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226).

I starten av analyseprosessen valgte jeg å ta utgangspunkt i begrepsstyrte koder. Begrepsstyrte koder er forhåndsdefinerte, og forskeren har en klar agenda på hvilke temaer, begreper og andre deler av dataen som skal utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Jeg baserte mine begrepsstyrte koder på temaområdene i intervjuguiden, og det ga meg struktur i analyseprosessen. Dette kan minne om en deduktiv metode, hvor man beveger seg fra teori mot empiri. Da starter forskeren med teorier som man etter hvert bekrefter eller avkrefter ved å samle inn datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Jeg gjorde dette da jeg ved starten av masterprosjektet utformet et teoretisk rammeverk, og gjorde meg godt kjent med tidligere forskning før jeg begynte å samle inn data. Dette tok jeg utgangspunkt i når jeg startet prosessen med analyse og koding. For eksempel var et tema i teorien og intervjuguiden *samarbeid*, da ble dette en av kodene, og jeg plasserte utsagn fra intervjusamtalene under gitt kode. For eksempel informant 3 som sier at: «*Jeg tror at i grunn er det ganske fint å ha samarbeid med andre. At man lærer av hverandre.*» Dette bidrar til en strukturert analyse hvor man fort kan knytte funnene til de allerede etablerte kodene og det teoretiske rammeverket. Dette kan minne om en tematisk koding, hvor kodene deles inn i ulike temaer. Under

hvert tema trekkes det inn utsagn og segmenter fra dataen som kan være relevant (Terry, et. al, 2017).

Det var også enkelte koder som ble utviklet underveis som jeg tolket datamaterialet, kalt datastyrte koder. For eksempel sa informant M i intervjuet: *Hvis jeg tar det kurset, må jeg slutte med alt jeg gjør etter jobb, og bare ta norskkurset. jeg må stoppe med alle fritidsinteressene mine, bare for å fokusere på norsk istedenfor.*» Da ble en av kodene *mangel på tid*, og på denne måten var dataen styrende for hvilken kode som oppstod. Å avdekke nye mønstre og temaer som ikke var bestemt på forhånd bidro til bedre innsikt på forskningsområdet. Dette minner mer om en induktiv metode. I en induktiv prosess går man fra empiri mot teori, og lar empirien avgjøre hva man vil undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Under prosessen med koding har jeg dermed dels tatt utgangspunkt i teori og tidligere litteratur, og dels hatt en åpen koding av funn som ikke var forhåndsbestemt. En kombinasjon av begrepsstyrte og datastyrte koder ga meg et helhetlig analytisk blikk på de viktigste temaene og mønstrene i datamaterialet.

Ved hjelp av koding forberedes datamaterialet til selve analysen. Koding bidrar til å bryte ned tekstmaterialet i mindre deler, og gjør det klart for analyse. Meningsfortolkning handler om å forstå og tolke betydningen av dataen som er samlet inn i en dypere forstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Forskeren går utover det som blir formidlet direkte og forsøker å utvide meningsbildet.

I tolkningsprosessen har jeg tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, som særlig retter seg mot å utvikle prinsipper for å forstå en tekst. Den hermeneutiske sirkel viser til en sirkulær prosess mellom delene og helheten i en tekst. Når jeg som forsker analyserer tekstmaterialet, har jeg med meg min egen forforståelse. Etter hvert som man leser blir etablerte oppfatninger utfordret, og det oppdages nye innsikter. Da kan man gå tilbake i en sirkulær bevegelse og tilføre de nye kunnskapene til forskningsprosjektet. Det handler om å forstå de mindre delene i lys av helheten, men også justere vårt overordnede helhetsbilde ved å undersøke de mindre delene av tekstmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 240) er styrken til intervjuforskning at det ikke bare finnes en objektiv forståelse, men flere subjektive. Perspektivistisk subjektivitet handler om at forskeren er innforstått med at det finnes flere perspektiver og tolkninger av det samme tekstmaterialet. Dette samsvarer med postmodernistisk tenkning som uttrykker at det ikke kun finnes en sann virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). I analysedelen var det viktig at jeg i rollen som forsker var åpen for at det fantes flere mulige synspunkt og tolkninger. Ulike tolkninger av samme utsagn kan ofte være en styrke, og ikke en svakhet. I analysen min bidro det til at jeg så at det var flere segmenter av datasettet som kunne plasseres under flere temaer. Jeg startet først med ti temagrupper hvor jeg trakk inn relevante segmenter og utdrag fra datasettet. Etter hvert ble det til slutt utarbeidet fire hovedtemaer - *å lære språk i voksen alder, motivasjon som drivkraft, betydningen av et sosialt samspill og tilpasset nivå*. Hovedtemaene ble utarbeidet basert på en kombinasjon av kategoriene i intervjuguiden (deduktivt), oppgavens teoretiske inngang (deduktivt) og med utgangspunkt i datamaterialet (induktivt).

3.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet i en kvalitativ studie handler om at studien er pålitelig. Det må være en sammenheng mellom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2021 s. 259). Hvor pålitelig forskningen er handler om hvordan sammenhengene mellom empiri, analyse og teori rapporteres og redegjøres for. For å ivareta reliabiliteten i studien min har jeg fokusert på å gjøre forskningen transparent. Det handler om å gi andre innsyn i hvilke valg som er blitt tatt underveis, slik at de kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264). I masteroppgaven har jeg redegjort for hvordan undersøkelsen er gjennomført, hvilke valg som er blitt tatt, min for forståelse, rekruttering av deltakerne og min relasjon til dem, innsamling av data og analyse av datamaterialet. I formidlingen av forskningsfunnene har jeg også vært konsekvent med å bruke sitater fra intervjuene, slik at leseren kan komme tettere inn på empirien (Tjora, 2021, s. 264). Samlet sett har jeg lagt vekt på å gjøre forskningsarbeidet transparent for å ivareta reliabilitet.

Validitet kan også refereres til som gyldighet og handler om at de svarene vi får gjennom vår forskning, faktisk besvarer de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). For å styrke gyldigheten mener Tjora (2021) at det må være en sammenheng mellom forskningsspørsmål, valg av datametode og teoretisk grunnlag. Den viktigste faktoren for å utvise gyldighet er at forskningen er forankret i relevant teori og litteratur, og skjer innenfor faglige rammer (Tjora, 2021, s. 263). For å ivareta gyldigheten i studien min har jeg redegjort for valgt datametode og hvorfor det er relevant å anvende et kvalitativt dybdeintervju. Når det gjelder valg av teori har jeg utdypet i introduksjonen hvordan valgt litteratur kan ha relevans for å besvare mine forskningsspørsmål. Jeg har forsøkt å forklare hvorfor jeg har valgt å kombinere ulike teoretiske perspektiver for å forstå og analysere dataen. Det kan antas at dette ga et godt grunnlag for å bevare gyldigheten.

Generaliserbarhet i en kvalitativ studie handler om hvorvidt funnene er overførbare til andre kontekster, intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Den vitenskapelige kunnskapen kan hevde å være generaliserbar, men en vanlig innvending mot kvalitativ forskning er ofte at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I min studie undersøker jeg tre arbeidsinnvandreres erfaring med norskopplæringen, og det kan være utfordrende å si noe om hvorvidt kunnskapen som framkommer kan være gyldig for andre og i flere kontekster. I studiet mitt er informantene valgt utefra visse kriterier. Det kan dermed tyde på at kunnskapen ikke kan overføres til befolkningen som helhet, men det kan være sannsynlig at arbeidsinnvandrere i samme situasjon sitter med lignende perspektiver. Det er mottakeren av informasjonen som bestemmer om den kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 292). I postmodernismen er ikke fokuset på om kunnskapen kan generaliseres, men derimot på det kontekstuelle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Flyvbjerg (2006) hevder at det ikke finnes universelle begreper i forskningen på individer fordi den varierer ut ifra konteksten. I forlengelse av det uttrykker han at slik kontekstavhengig kunnskap er mer verdifull enn universell generaliserbar kunnskap. I slik forstand er det fortsatt mulig å få verdifulle innsikter av mitt studie, selv om kunnskapen vanskelig lar seg generalisere.

3.6 Etiske vurderinger

Forskningsetikk har sammenheng med gjennomførelsen av intervjuene, og målet er at intervjupersonene ikke skal havne i en uheldig situasjon, eller komme til skade (Tjora, s. 187). For å ivareta etiske hensyn har jeg innhentet informert samtykke og sikret konfidensialitet.

Informert samtykke innebærer at informantene skal bli nøye informert om hva det innebærer å delta i studien, og hva som er hensikten med studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I forkant av hvert intervju mottok informantene et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Informasjonsskrivet ga uttrykk for hva som var formålet med studien, hvordan den skulle gjennomføres, hvordan opplysningene skulle oppbevares og behandles, og hvem som hadde tilgang til datamaterialet i etterkant. Et etisk dilemma er ofte hvor mye informasjon som gis til informantene som skal delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Jeg anså disse nevnte sidene ved designet som tilstrekkelig nok for å ivareta etikken, da det viktigste er å inkludere informasjon som kan ha betydning for deltakerne. I tillegg la jeg særlig fokus på at deltakelsen var frivillig og at det var lov å trekke seg når som helst uten konsekvenser. Siden deltakerne ikke hadde norsk som morsmål, ga jeg av etiske hensyn informasjons- og samtykkeskjema både på norsk og engelsk. Dette ble gjort for å forsikre seg om at alle forstod hva deltakelse i forskningsprosjektet innebar, se vedlegg 1-2.

Konfidensialitet handler om å ivareta anonymitet, og sørge for at data som kan identifisere deltakerne ikke blir avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I forskningen min har informantene delt opplysninger om utdanning, arbeidsplass og erfaring med språkopplæring. For å sikre konfidensialitet har jeg anonymisert deltakernes navn i alle deler av forskningsprosessen, og lydopptakene var kun tilgjengelig for meg. Jeg har valgt å kalle dem Informant 1, informant 2 og informant 3. Jeg har gitt informasjon om språkbakgrunn fordi jeg synes det var av relevans for studien, men har bevisst valgt å unnlate navn på arbeidsplassen og andre personopplysninger som kan knyttes direkte til informantene. Etter prosjektets slutt ble alt datamaterialet slettet.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil studiens funn bli presentert, og det vil drøftes opp mot relevant teori og forskning som er presentert i kapittel to. Funnene i denne masteroppgaven er basert på tre dybdeintervju med tre forskjellige arbeidsinnvandrere. Alle jobber i ulike bedrifter i Norge, og har varierte erfaringer med norskopplæringen.

De tre intervjuene har frembrakt fire hovedkategorier; Å lære språk i voksen alder, motivasjon, betydningen av et sosialt samspill og tilpasset nivå. Samlet skal kategoriene bidra til å besvare mine problemstillinger:

- Hvilke erfaringer har tre arbeidsinnvandrere med språkopplæringen i Norge?
- Hvilke faktorer kan hemme og fremme deltakelse i språkopplæringen?

Temaene som er blitt valgt ut er knyttet opp mot arbeidsinnvandreres erfaring med å lære seg norsk. Temaene skal belyse sider som arbeidsinnvandrerne mener selv kan hemme eller fremme deltakelse i språkopplæringen.

Første delkapittel handler om å lære språk i voksen alder. Det drøfter utfordringer og fordeler med språklæring i voksenalder, og tar for seg hvordan forventninger til voksenlivet kan føre til begrenset med tid og ressurser for å delta i norskopplæringen. Videre undersøkes arbeidsplassens rolle i prosessen.

Andre delkapittel tar for seg motivasjon som drivkraft. Det drøfter faktorer som fremmer en indre motivert atferd, deriblant ønske om å være en del av samfunnet på et kulturelt, sosialt og økonomisk plan. Det tar også for seg hva som kan føre til kontrollert ytre motivert atferd og hindre deltakelse i norskopplæringen.

Tredje delkapittel tar for seg betydningen av et sosialt samspill. Det viser viktigheten av en sosial komponent i norskopplæringen for å fremme deltakelse, men tar for seg utfordringer med å iverksette sosiokulturelle perspektiver i praksis.

Fjerde delkapittel tar for seg tilpasset opplæring i undervisningen. Det viser hvordan deltakernes erfaring med å bli utfordret og få oppgaver tilpasset deres vanskelighetsgrad kan bidra til økt engasjement, og hvordan det motsatte kan påvirke deltakelsen negativt.

4.1 Å lære språk i voksen alder

Forskningsspørsmålet mitt har som hensikt å svare på hvordan arbeidsinnvandrerne opplever norskopplæringen, og det blir dermed relevant å stille spørsmål om deres erfaringer med å lære språk i voksen alder. Det kom frem i analysen at informantene opplevde det som utfordrende. Alle informantene hadde erfaring med å lære seg språk, men det var i hovedsak i ung alder gjennom vanlig skolegang. I voksenlivet oppgir informantene at det stilles andre krav og forventninger, og at de ofte blir begrenset av tid og ressurser til å lære seg norsk.

4.1.1 Forventninger til voksenlivet

Informant 1 beskriver en stor forskjell på å lære seg språk som barn og i voksen alder. Hun meddeler at det stilles andre krav og forventninger til en voksenperson enn et barn. Som barn har man ikke behov for å lære språket for å mestre livet på samme måte, og det er større rom for å gjøre feil. I voksen alder har man et større ansvarsområde, og ved ankomst til Norge er det andre aspekter av livet som må prioriteres før man kan engasjere seg fullt ut i norskopplæringen. Det er et stort nettverk av offentlige tjenester man skal orientere seg i, man skal finne seg bolig, søke jobb eller begynne på nytt studie og tilpasse seg en helt ny hverdag. Informant 1 så på det som betydningsfullt å håndtere praktiske forhold før hun begynte å fokusere på norskopplæringen.

«Da jeg kom til Norge som voksen, da måtte jeg jo prioritere å leve et vanlig liv. Jeg måtte jo studere (...), og gjøre alt mulig administrative ting. Så jeg føler at når man er barn eller ung, da kan man bare prøve seg på det andre språket. Men når man er voksen, så må man først forsikre seg om at man har alt på plass.»

Dette samstemmer med Knowles (2005) antakelser om at man som barn går fra å være en passiv mottaker av kunnskap til et mer selvstyrende individ med flere ansvarsområdet. Informant 1 hadde et behov for å ta styring over eget liv og hun kjente på flere forpliktelser hun måtte ta tak i før hun kunne starte med å lære seg språket. På en side kan det være positivt at det stilles høye krav til voksne fordi det bidrar til at man tilegner seg språket mer effektivt. Informantene i undersøkelsen min hadde alle tilegnet seg norsk på et relativt høyt nivå på under en tre-årsperiode. Forskning peker på at voksne ofte ønsker å delta i majoritetssamfunnet fra første stund av språklæringsprosessen (Block, 2014; Broder et. al; 1996; Parjo & Monsen, 2021). Språket blir et viktig virkemiddel for å oppnå det. På en annen side kan alle ansvarsområdene i voksenlivet føre til at man blir begrenset av tid til å delta i norskopplæringen.

4.1.2 Betydningen av tid og innsats

I intervjuene gir informantene uttrykk for at tilstrekkelig med tid og innsats er en avgjørende faktor for å lære seg norsk. Voksenlivet preges av en rekke gjøremål og ansvar, og det er flere områder man skal prestere på. Jobb, familieliv, andre forpliktelser eller fritidsinteresser kan begrense den tilgjengelige tiden til å lære norsk. Dette er det også bred enighet om i forskningslitteraturen. Både funnene i Johnstone og Rivera (1965) studie og mer moderne forskning til Rambøll (2021), viser at tid og penger er to hovedårsaker til at læringsaktiviteter i voksenalder blir nedprioritert.

Det fremkom også i analysen min at betydningen av tid til å investere i norskopplæringen er viktig for å lære seg språket. Informant 2 forteller at hun tok seg fri i et halvt år for å lære seg norsk.

«Siden jeg jobbet i Geiranger, (..) Bare jobbet, jobbet, jobbet jeg i flere måneder, og så sparte jeg for å komme hit og hadde liksom seks måneders frihet, så da hadde jeg seks måneder der jeg bare jobbet med norsk (...) jeg hadde småjobber som å hjelpe barn med spansk, lekser og sånt, småtteri. Og så resten av tiden bare lærte jeg norsk.»

Informant 2 jobbet hardt i flere måneder for å spare opp penger slik at hun hadde økonomisk frihet til å kunne dedikere all sin tid til å forbedre sine norskkunnskaper. I tråd med Rambølls (2021) forskning viser dette at det kan være utfordrende å ha nok økonomiske midler til å investere i språklæringen. Informant 2 forteller videre at mens de andre på norskkurset hennes levde et familieliv med en åtte-timers lang arbeidsdag, brukte hun heller åtte timer hver dag på å lære norsk.

«Jeg jobbet veldig mye, mens andre folk hadde jobb og et liv med barn og alt, så kunne de selvfølgelig ikke jobbe åtte timer med norsk hver dag, som var det jeg gjorde.»

Dette understreker betydningen av å sette av nok tid, innsats og dedikasjon for å mestre et nytt språk. Informant 2 indikerer at hun ikke hadde hatt mulighet til å investere like mye tid i språkopplæringen dersom hun måtte balansert det med arbeid og familieliv. Familieansvar var også den mest fremtredende årsaken til manglende deltakelse i læringsaktiviteter i Johnstone og Rivera (1965) studie.

Informant 3 uttrykker også at tid er en viktig faktor for å lære seg norsk. Hun forteller at hun ønsker å lære norsk videre, men gir uttrykk for at hun føler at hun blir begrenset av at tiden ikke strekker til. I tillegg må hun sette til side alle fritidsaktivitetene hun holder på med.

«Så jeg tenkte kanskje neste semester å starte med NTNU igjen. Men det eneste er at det tar så mye tid, og man må få det til tre ganger i uka, seks timer totalt. Og man får også lekser fra en dag til en annen. Hvis jeg tar det kurset, må jeg slutte med alt jeg gjør etter jobb, og bare ta norskkurset. Jeg må stoppe med alle fritidsinteressene mine, bare for å fokusere på norsk istedenfor.»

Informant 3 har et ønske om å forbedre sine norskkunnskaper, men det betyr at hun må nedprioritere aktiviteter hun trives med. Dette viser hvor utfordrende det kan være å balansere norskopplæringen med jobb, fritidsinteresser og personlige behov.

Sammenlagt viser funnene hvor mye tid og innsats som kreves for å mestre et nytt språk i voksen alder, og at dette kan være et hinder for å delta i språkopplæringen. Det fremgår av Meld. St. 17 (2023-2024), s. 113) at det er et mål for regjeringen å styrke norskopplæringen til de gruppene som ikke har tilgang til et gratis opplæringstilbud, deriblant arbeidsinnvandrere fra EØS. På politisk nivå kan dette belyse et behov for fleksibilitet i norskopplæringen som tar hensyn til deltakernes individuelle behov (Lillevik & Tyldum, 2018). Som vist ovenfor unngår informant 3 å delta i norskopplæringen på grunn av en manglende fleksibilitet i opplæringen. Voksenlivet preges av en rekke ansvarsområder og i tråd med Knowles (2005) forskning har voksne et behov for å være

selvstyrte. For å motivere til deltakelse er det dermed viktig at norskopplæringen ikke går på bekostning av andre viktige aspekter i livet. Den må kunne tilpasses mer etter deltakernes behov. Basert på analysen kan dette innebære å tilby en mer fleksibel opplæring som kan foregå på kvelden eller i helgen. Et annet forslag er et nettbasert kurs hvor deltakeren kan studere når det passer dem, slik at det ikke går utover andre aktiviteter. Det kan også være en fordel å integrere språklæring i hverdagen og på fritidsarenaer. Det er nyttig for deltakeren når språket utvikles og læres i kontekster det skal brukes i. Dette er i tråd med sosiokulturelle læringsteorier som tilsier at læringen er situert, og kontekststøttet (Witteck, 2012, s. 71; Svendsen, 2021, s. 95). I tråd med Illeris (2012) sin forskning er voksnes læring orientert mot den kunnskapen som de ser på som meningsfullt å tilegne seg. Det betyr i praksis at integreringspolitikken i Norge må gjøre det attraktivt å lære norsk. I den sammenheng har det blitt foreslått at arbeidsgiverne skal spille en større rolle i å motivere deltakerne til å delta i norskopplæringen (NOU 2022:18, s. 264).

4.1.3 Arbeidsplassens rolle

For arbeidsinnvandrere eksisterer det en rekke intensiver knyttet til arbeidslivet som skal fremme deltakelse i norskopplæringen, dette kan være formelle til mer uformelle krav (Rambøll, 2021, s. 51). Dette kom også frem av analysen, da informantene oppga at arbeidsplassens forventninger til deltakelse i norskopplæringen spilte en viktig rolle i deres språklæringsprosess. Informant 3 forteller at uformelle forventninger fra arbeidsgiver gjorde at hun ønsket å lære seg norsk;

«Arbeidsplassen sa, at det er viktig for oss at du lærer norsk (...) Det er ingenting på kontrakten om at man må lære norsk, men det er fire avdelinger. Og alle avdelingene, også min avdeling, har avdelingsmøte en gang i måned på norsk(..) For arbeidsplassen er det veldig viktig at alt er på norsk, så det er veldig motiverende.»

Hun opplevde at arbeidsspråket var på norsk, og for at hun skulle gjennomføre daglige arbeidsoppgaver og kommunisere med kollegaer var det en forutsetning med gode språkkunnskaper. Informant 2 forteller og at arbeidsspråket på hennes nåværende arbeidsplass er norsk, og at det var helt avgjørende å lære norsk for å være en del av det kollegiale;

«I det arbeidsmiljøet jeg jobber i nå, ville det ikke vært mulig uten å kunne språket.»

Sammengående viser analysene at en arbeidsplass som forventer at kommunikasjonen foregår på norsk bidrar til at arbeidsinnvandrerne ønsker å delta i norskopplæringen. Arbeidsgivere som oppfordrer internasjonale arbeidstakere til å lære seg språket vil kunne fremme deltakelse i norskopplæringen, noe som er i tråd med Rambølls (2021) forskning som understreker betydningen av å tilrettelegge for at arbeidstakeren skal tilegne seg språket. Regjeringen mener at arbeidsgiver i større grad bør bidra til å betale for norskopplæringen til sine ansatte (Meld. St 17, s. 118). Det bør være av arbeidsplassens interesse at arbeidstakeren snakker språket så raskt som mulig, for å forhindre misforståelser og fremme et godt arbeidsmiljø.

I videreførelsen av forskningen fremkommer det også i empirien min at det ikke er tilstrekkelig at arbeidsspråket er på norsk, men informantene henviser til at oppfølgingen

av språkopplæringen ved ansettelse spiller en viktig rolle. I intervjuet forteller informant 2 at arbeidsplassen hennes ikke gjorde en god jobb med å følge henne opp i begynnelsen:

«De første månedene følte jeg ikke meg som den beste, og jeg synes at de ikke gjorde så mye for å check in, og forsikre seg om at jeg følte at det var ok, og at jeg forstod hva vi snakket om(...) I begynnelsen hadde vi et møte om HMS, der hele møtet var på norsk (...)Vi snakket om brann og alarm og ting, og jeg forstod ingenting (...) HMS er viktig, man må lære det på engelsk, eller på sitt morsmål, og ikke et språk du ikke snakker.»

Selv om det i tråd med forskning er viktig at arbeidsspråket foregår på norsk (Rambøll, 2021, s. 51), må det ikke gå på bekostning av sikkerheten på arbeidsplassen og arbeidstakerens behov. En arbeidsplass som har internasjonale arbeidstakere, har også et ansvar for å passe på at de ansatte forstår hva som foregår på arbeidsplassen. Det er uttalt i styringsdokument at norskkunnskaper er avgjørende for å oppnå en varig tilknytning til arbeidslivet (Meld. St. 17 (2023-2024) s. 113). Det er allikevel viktig at arbeidsinnvandrerer blir tatt godt imot og tilbudt nødvendig støtte. Basert på analysen vil det anses som en fordel at de ikke opplever et overveldende press på å delta i norskopplæringen, men at det blir en naturlig del etter hvert som de finner seg til rette på arbeidsplassen.

Informant 1 hadde en annen erfaring enn informant 2, og hun gir uttrykk for at hennes arbeidsplass var spesielt opptatt av å tilrettelegge for at hun skulle tilegne seg norsk. Hun forteller at et tema i oppstartssamtalen med arbeidsplassen sin var hvordan de kunne hjelpe henne med å lære norsk;

«Et tema der er jo norsk, og hvordan jeg føler meg når jeg tenker på språket, om jeg føler det går bra med norsk, eller om jeg trenger hjelp med noe, og hva slags tilbud det finnes.»

Dette fremstår som et eksempel på god praksis hvor arbeidsplassen gir tilrettelagt oppfølging i språklæringsprosessen. I tråd med forskning er dette sentralt for å fremme deltakelse i språkopplæringen (Rambølls, 2021).

På en annen side vises det fra kartleggingen til Rambøll (2021) at engelsk ofte brukes som arbeidsspråk blant flere internasjonale arbeidsplasser, og at de ikke oppfordrer til å delta på norskkurs. Dette kom også frem i min studie.

Informant 2 hadde hatt litt undervisning i norsk i Italia på forhånd, for å forberede seg. Hun opplevde derimot at hun ikke forstod dialekten i sin første jobb, i tillegg til at arbeidsspråket foregikk stort sett på engelsk. Derfor bestemte hun seg for å avvente med å lære seg norsk.

«Jeg begynte i Italia, når jeg hadde fått jobb. Så hadde jeg en måned før jeg skulle reise, så jeg fant en lærer i Milano, og så lærte jeg litt norsk. Men så flyttet jeg til Geiranger, og det er et annet språk! Det er et annet språk, enn det som man lærer på kurset, liksom. Så jeg bare ga opp, og tenkte at jeg heller bare måtte jobbe. Det er ikke så mange som snakker norsk i Geiranger om sommeren, uansett.»

Eksempellet viser betydningen av å være i et levende språkmiljø for å kunne praktisere språket, og at motivasjonen for å lære norsk kan svekkes dersom man ikke ser mening i å lære det. Informant 2 så ikke på det som meningsfullt å lære språket da hun ikke fikk utøvd det. Dette samstemmer med Illeris (2012) teori som tilsier at voksne unnlater å tilegne seg kunnskaper som de ikke ser på som nødvendig og betydningsfull. I tråd med Fafo (2020) sin rapport begrenses også nytteverdien av å lære seg språk dersom arbeidsforholdet er midlertidig (Ødegård, 2020). Empirien viser at en arbeidsplass som ikke har norsk som arbeidsspråk, hvor ansatte ikke har fast stilling og hvor det ikke er gode utviklingsmuligheter vil kunne hemme deltakelse i norskopplæringen.

4.2 Motivasjon som drivkraft

Alle informantene ga uttrykk for at motivasjon var en sentral drivkraft for at de klarte å nå målene sine, og beherske norsk på ønsket nivå. Ønske om en stabil tilknytning til samfunnet stod sterkt hos alle informantene, og det ga motivasjon til å delta i norskopplæringen. Informantene i studien ville føle seg inkludert i det norske samfunnet både på et sosialt, økonomisk og kulturelt nivå. For å oppnå det var gode norskkunnskaper en viktig forutsetning.

4.2.1 Stabil tilknytning til arbeidslivet

Å ha tilhørighet til arbeidslivet er viktig for integrasjon i samfunnet, og en trygg økonomisk situasjon. I Meld. St. 17 (2023-2024) s. 113) omtales gode norskferdigheter som en forutsetning for å oppnå en stabil tilknytning til arbeidslivet. Informant 2 beskriver at hennes motivasjon for å lære norsk var å få en stabil jobb hun kunne trives i:

«Jeg ville få meg en relevant jobb (...) for å kunne bo her. Fordi det er mulig å jobbe her i Norge, og bli inkludert i det utenlandske samfunnet, men da bare drar og kommer folk. Jeg vil bli og være en del av det norske samfunnet, ikke folk som drar og kommer hver sjette måned, det er ikke noe (...).»

Informant 2 gir uttrykk for at mange arbeidsinnvandrere kommer til Norge for en kort periode, men hun hadde derimot en klar intensjon om å bli. Rapporten til Fafo (2020) uttrykker at arbeidstakernes framtidsplaner er avgjørende for om man lærer seg norsk. Nytteverdien av å lære seg språk er høy dersom man har planer om å etablere seg, og bli værende i landet (Ødegård, 2020). For å bli integrert i det norske samfunnet på lang sikt, så hun på det å lære seg norsk som en sentral del av prosessen. I den sammenheng kan begrepet «*forestilte felleskap*» anvendes for å forklare drivkraften bak informants 2 motivasjon (Kanno & Norton, 2003). Hun opplevde at det å lære norsk brakte henne nærmere det samfunnet hun forestilte seg å være en del av, og det hadde en positiv innvirkning på motivasjonen.

«Det var mye motivasjon. Veldig mye motivasjon. Fordi jeg tenkte hele tiden, hvis jeg ikke lærer det, så skal jeg flytte tilbake til Italia, så jeg lærte det. Og så synes jeg det var enkelt.»

På en side kan det tolkes som at Informant 2 hadde en indre motivert atferd. For at indre motivasjon skal oppstå må i følge Deci og Ryan (2000) særlig behovet for selvbestemmelse være dekket.

Det kan tyde på at informant 2 opplevde høy grad av selvbestemmelse i sin læringsprosess. Valget om å flytte til Norge var styrt av personlige interesser, og hun så på innlæringen av norsk som en naturlig del av den prosessen. Hun nevner at hun synes det var enkelt å lære seg norsk, noe som kan tyde på at hun var tilfreds med selve læringsprosessen og at hun hadde en indre nysgjerrighet for språk. Når voksne opplever kontroll over egen læringsprosess økes forutsetningene for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Knowles, 2015; Illeris, 2005).

På en annen side forteller informant 2 at hun også ble motivert av konsekvensene av å ikke lykkes, som var å måtte flytte tilbake til Italia. Denne form for motivasjon kan betraktes mer som det Deci og Ryan (2000) omtaler som ytre motivert atferd, da den er

drevet av ytre press og unngåelse av konsekvenser. Informant 2 ønsket ikke å flytte tilbake til hjemlandet, og dette bidro til å øke hennes innsats og engasjement i språklæringsprosessen.

Samlet sett viser analysene at ensidig indre motivert atferd ikke alltid er en forutsetning for at en person skal kunne klare å tilegne seg et språk. Å lære et nytt språk krever mye repetisjon, tid og innsats, og det er ikke alle oppgavene som fremkaller læringsglede. Ytre motivert atferd kan dermed være viktig for at deltakerne skal forplikte seg til å lære språket (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149). Det kan dermed være en utfordring at det ikke eksisterer nok intensiver for arbeidsinnvandrere for at de skal investere tid og innsats i språkopplæringen. Arbeidsinnvandrerne har ikke en lovfestet rett til norskopplæring. I dagens ordning kan de søke om varig oppholdstillatelse etter å ha bodd i Norge i fem år, uten å dokumentere norskkunnskaper (Rambøll, 2021, s. 51). Dette kan være problematisk for arbeidsinnvandrere som ikke opplever indre motivasjon, og har en genuin interesse for språk.

Dette sammenfaller også med informant 3 sine erfaringer, da hun opplevde ytre press fra arbeidsplassen som en motivasjonsfaktor for å tilegne seg språket. Hun beskriver at på arbeidsplassen er arbeidsspråket på norsk, og forteller at norskkunnskaper er viktig for å kunne utføre jobbrelevante arbeidsoppgaver.

«På jobb er det veldig viktig at alt er på norsk, så det er veldig motiverende.»

Det er en tydelig forventning fra arbeidsplassen om at kommunikasjonen skal foregå på norsk. Informant 3 opplever at den praktiske bruken av norsk er en motivasjonsfaktor for å lære seg språket, og bli en del av det kollegiale felleskapet. Dette kan minne om det Deci og Ryan (2000) omtaler som autonom ytre motivasjon. Informant 3 ser verdien av å lære seg norsk, og gjennomfører det av egen fri vilje. Selv om det er ytre press fra arbeidsgiver, opplever hun en viss grad av selvbestemmelse i aktiviteten, i tillegg til at hun har et personlig mål om å lære seg norsk.

«Det er en veldig personlig dedikasjon, og det er ikke en ting jobben gjør for meg. Det er mer du som gjør det for deg selv.»

På en annen side forteller Informant 3 at hun har opplevd utenforskap på arbeidsplassen. Hun opplever å bli ekskludert fra arbeidsmiljøet på grunn av manglende språkkunnskaper. Dette kan føre til det Deci og Ryan (2000) omtaler som kontrollert ytre motivert atferd hvor deltakeren føler seg tvunget til å lære seg norsk. Eksemplet viser hvordan språkbarrieren gjør at hun er redd for å føle seg utenfor når de har møte med alle de ansatte i selskapet en gang i året:

«Da er vi alle sammen i selskapet.. Og da er det masse presentasjoner, teknisk presentasjoner, men også et komisk innslag, et show. (...) Og den samlingen skal være igjen om to-tre uker (...) det skal være et komisk innslag igjen og jeg tror at jeg ikke kommer til å forstå noen ting. Det er også det mest frustrerende for meg, for man føler seg veldig ensom. Hvis alle ler og forstår vitsene, og jeg ikke skjønner noe, det er da jeg har følt meg verst siden jeg kom til Norge. Ja, og det samme med lunsjpauser, de snakker veldig fort, og da er vitser veldig vanskelig å forstå hvis du ikke snakker norsk.»

Informant 3 opplevde å føle seg ekskludert fra det sosiale felleskapet på arbeidsplassen fordi hun ikke hadde tilstrekkelig norskkunnskaper. Ved å anvende kapital begrepet til Bourdieu (1991) kan man se at informanten besitter symbolsk kapital i form av utdanning og kunnskaper som verdsettes i arbeidslivet, men det er utfordrende for henne å ta det i bruk når hun ikke mestrer språket (Kjelaas, I & Ommeren, 2021, s. 53). Dette kan skape motivasjon til å forbedre norskkunnskapene slik at hun kan utvikle mer symbolsk kapital, og oppnå anerkjennelse og ta større del i det sosiale felleskapet. På en annen side kan det diskuteres om følelsen av ensomhet og utenforskap er gode drivkrefter for å skape motivasjon. Det kan tyde på at beskrivelsene i eksempelet kan assosieres med kontrollert ytre motivert atferd, hvor deltakeren føler at den ikke har noe annet valg enn å lære seg norsk. Det undergraver behovet den voksne har for selvbestemmelse, og en konsekvens kan være at aktiviteten blir gjennomført med liten grad av entusiasme (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). Selv om det er positivt at arbeidsgiver har forventninger til arbeidstaker om at de skal tilegne seg språket, viser analysene i studien min at det er viktig at de ikke opplever et overveldende press som gjør at de blir demotivert. I utdraget påpeker informant 3 at spesielt det å ikke forstå humor bidrar til en følelse av utenforskap. Når man skal tilpasse seg et nytt arbeidsmiljø, skal man ikke bare lære selve språket, men også kulturelle koder og normer som språket er en del av. Dette er i tråd med kunnskapsoppsummeringen til Rambøll som konkluderte med at å lære norsk også handler om å lære seg uskrevne sosiale regler (Rambøll, 2023). Dette er en tidskrevende prosess, og for at deltakerne skal få det til er det viktig at de opplever rett form for motivasjon.

På en annen side argumenterer Norton for at det legges for mye vekt på trekk ved individet når det gjelder andrespråkforskning. Hun utdyper at motivasjonen også har sammenheng med støtten fra miljøet rundt (Skrefsrud, 2022, s. 3). Norton trekker frem at en deltakers investering i å lære seg et språk samsvarer med hvilken identitet hen blir tilskrevet i felleskapet (Tkachenko, 2021, s. 219). Dersom en deltaker anerkjennes som mindre kompetent av felleskapet vil det gjøre at dem unngår å bruke språket i frykt for å bli latterliggjort (Norton, 2013, s. 2). Om man trekker paralleller til eksempelet kan det tyde på at informant 3 unngår å delta i samtaler fordi kollegaene ikke tilpasser kommunikasjonen. Dette viser betydningen av den sosiale konteksten i en læringsprosess, og at en persons atferd kan styres av hvordan miljøet rundt opptrer.

Arbeidsplassene har en sentral rolle når det gjelder å motivere deltakerne til å delta i norskopplæringen (NOU 2022:18, s. 264). De må tilrettelegge for at flest mulig skal ønske å lære seg norsk, og sørge for at de skaper et inkluderende arbeidsmiljø som kan støtte deltakeren i sin språklæringsprosess.

4.2.2 Å være del av et sosialt felleskap

Informant 1 beskriver også at hun ble motivert til å lære norsk fordi hun ønsket å være en del av studentfelleskapet. Dette samstemmer med begrepet *forestilte felleskap* som referer til hvordan deltakere som lærer et språk forestiller seg hvilke grupper de ønsker å tilhøre gjennom språket (Kanno & Norton, 2003). Som student oppdaget informant 1 at det var utfordrende å integrere seg i samfunnet uten tilstrekkelige norskkunnskaper. Hun sier:

«Det er jo sant at man ikke kommer seg så lett ut av den internasjonale boblen når man ikke snakker norsk. Eller, det er jo, jeg føler det er sånn, det går greit,

de fleste kan bytte til engelsk og gjør det også. Men det er hvis man spør, og man har ikke lyst til å spørre hele tiden (...) Og det er jo veldig tydelig at folk ofte bytter tilbake.. jeg hører jo at man er litt utenfor hvis man ikke snakker språket.»

Informant 1 ønsket ikke å oppleve utenforskap selv, men å bli en del av studentmiljøet. Dette ga motivasjon til å lære seg språket. Når en deltaker har et klart bilde av hvilke muligheter språket gir, gjør det også at de investerer mer tid i språklæringen. På en annen side kan det tyde på at informant 1 sin atferd var motivert av ytre faktorer. Hun opplevde et underliggende press fra medstudenter om å lære seg norsk for å unngå å føle seg utenfor. Som nevnt tidligere kan ytre motivert atferd i lengden bidra til at engasjementet blir svekket (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). For å opprettholde motivasjonen til å lære seg norsk uttrykker hun at det er viktig at den ikke bare drives av ytre press, men av hennes egne ønsker og behov.

«Så jeg føler det er viktig å ikke ha for mye press på seg. Slik at motivasjonen kommer fra meg, og ikke fra miljøet som sier; nå snakker vi ikke engelsk med deg. Fordi jeg hadde jo motivasjonen selv. Men hvis det blir en regel at jeg må snakke norsk, så er det litt vanskelig.»

Informant 1 uttrykker at det er viktig å ha autonomi i sin egen læringsprosess. Unødig press og forventninger om å snakke norsk hele tiden kan gjøre det vanskeligere og mer demotiverende å lære språket.

I følge Deci og Ryan (2000) er behovet for selvbestemmelse en forutsetning for å oppleve indre motivasjon. Når voksne er selvstyrte og tar ansvar i sin egen læringsprosess påvirker det motivasjonen positivt. Informant K beskriver sin deltakelse i et studentkor som en avgjørende motiverende faktor for at hun lærte seg norsk. På tidspunktet hun ble med i koret snakket hun lite norsk, allikevel kan det tyde på at hun ikke følte noe ytre press på å lære seg språket, og at prosessen var indre motivert. Det var betydningsfullt for henne å være i et språkmiljø hvor hun følte seg komfortabel med å øve på norsk og opplevde støtte fra kormedlemmene på veien til å lære seg språket. Dette er i tråd med Illeris (2012) forskning som tilsier at deltakere blir mer i stand til å tilegne seg kunnskaper i voksenalder når de opplever et støttende læringsmiljø hvor de blir anerkjent som et selvstendig og likeverdig individ.

Etter fjerde semester ble informant K med i styret i koret, og ble etter hvert styreleder. Da måtte hun lede møtene som var på norsk, og fikk god trening i språket;

«Ja. Og så tror jeg det var veldig bra for meg at jeg ble med i styret til koret. Fordi da var det sånn at jeg bare måtte ta møter på norsk. Det var noe jeg var motivert til å gjøre. Til det tidspunktet fungerte det bra nok. Det kunne jeg ikke gjort et år tidligere. Fordi det hadde ikke fungert. Men jeg føler det var riktig tidspunkt å ha en oppgave på norsk. Det var veldig hjelpsomt.»

Det kan tyde på at hun opplevde en indre motivasjon til å lære seg norsk for å utføre oppgavene i koret på en tilfredsstillende måte. I tråd med Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori var alle de tre psykologiske behovene dekket. *Behovet for selvbestemmelse* oppfylles gjennom at valget om å melde seg som styreleder i koret var selvinitiert og frivillig. Hun uttrykker at det var riktig tidspunkt for at hun skulle klare å mestre en slik utfordring, istedenfor at hun skulle presses til det tidligere. Dette dekker *behovet for kompetanse* da hun antyder at hun hadde tilstrekkelig med norskkunnskaper

til å håndtere møtene. Ønske om å være en aktiv del av styret tyder også på at hun følte seg verdsatt av koret og at *behovet for tilhørighet* var dekket (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 148-149). Samlet sett reflekterer utsagnet til informant 1 hvordan indre motivasjon kan fremme ønske om å lære norsk og derav deltakelse i norskopplæringen. Det viser også betydningen av å ha tilgang til ulike sosiale og kulturelle arenaer for å videreutvikle språket.

Gjennomgående viser analysene hvordan autonomi over egen læringsprosess kan bidra til å fremme indre motivasjon. Det er betydningsfullt at deltakerne har kontroll over egne handlinger og føler eierskap i læringsprosessen. Når individer er indre motivert vil de ofte investere mer tid på å lære seg språket fordi de finner aktivitetene meningsfulle i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). Det kan føre til bedre læringsresultater og at de når målene sine i norskopplæringen, siden atferden er motivert av en indre nysgjerrighet og ikke ytre belønninger. På en annen side kan det i noen tilfeller være en fordel med ytre forventinger fra arbeidsgiver eller andre instanser og personer rundt. Språklæring er en langvarig prosess, og det er ikke alle læringsaktiviteter som fremkaller pur glede.

4.3 Betydningen av et sosialt samspill

Et viktig funn i analysen min var hvordan et sosialt samspill kan fremme deltakelse i norskopplæringen. Alle informantene i studien uttrykker at en sosial komponent i norskopplæringen har vært viktig gjennom hele prosessen med å lære seg språket. Gjennom sosiale interaksjoner får man mulighet til å praktisere språket, lytte til hverandre, få tilbakemelding, og prøve seg frem for å utvikle flere kommunikasjonsferdigheter (Svendsen, 2021, s. 94). Et støttende læringsmiljø bidrar også til å skape trivsel som er en viktig motivasjonsfaktor.

4.3.1 Samarbeid

Vygotsky så på læring som en sosial prosess som skjedde i samhandling med andre individer (Dysthe, 2001, s. 5). I undersøkelsen min oppgir informantene at samarbeid har vært viktig for deres språklæringsprosess.

Informant 3 gir uttrykk for at hun trives med samarbeid i lærings situasjoner fordi da kan de dele erfaringer og kunnskaper med hverandre;

«(..) jeg synes det er veldig bra med samarbeid, fordi det er enkelt for meg å si at dette husker jeg ikke, og hvis man gjør det, da er det andre som også følger seg komfortabel og sier det samme. Det er kult fordi da får du mer tilbakemelding (...) Jeg tror at i grunn er det ganske fint å ha samarbeid med andre. At man lærer av hverandre.»

Informant 3 viser til at hun trives med samarbeid i lærings situasjoner. Hun opplever at det gir mer åpenhet til å innrømme hva man ikke husker, da andre kanskje har lignende utfordringer. Dette kan skape en mer avslappet atmosfære hvor man kan være mer åpen om egne utfordringer, noe som bidrar til at man deltar mer aktivt i undervisningen. Hun ser på gruppearbeid som en fordel i læringsprosessen. Informant 3 forteller videre:

«Fordi hvis man bare tenker selv, da blir det bare dine ideer, (...) men man får mer ideer hvis man snakker med andre (...) Og det er litt motiverende fordi det er enklere å lære sånn.»

Dette er i tråd med de sosiokulturelle læringsteoriene som mener kunnskap blir best konstruert gjennom interaksjon mellom mennesker og ikke overført direkte fra lærer til elev (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 30). Å diskutere med andre medstudenter gjør at man blir eksponert for flere ulike perspektiver og erfaringer. Da kan man lære av hverandres forklaringer, og gi tilbakemeldinger som kan støtte den videre læringsprosessen. Her kan stillasbegrepet trekkes inn, og gis en kollektiv betydning (Witteck, 2012, s. 110). Kunnskapen konstrueres mellom de som samarbeider, og det bygges stillaser i fellesskap. De samlede begrepene som gruppedlemmene har, danner et kunnskapsgrunnlag. Det som deltakerne tar med til fellesskapet kan være med på å utvide forståelsen, og frembringe ny kunnskap (Witteck, 2012, s. 111). I et slikt læringsfellesskap utfordrer og utfyller man hverandre gjennom argumentasjon og aktiv lytting. Informant 2 verdsatte også samarbeid i sin læringsprosess:

«Det er jo det sosiale, det er viktig da, og at vi hjelper hverandre.»

Hun gir uttrykk for at sosial interaksjon gjør det mulig å motta tilbakemelding og støtte hverandre videre i prosessen med å forbedre norskkunnskapene sine, noe som anses som grunnleggende innenfor de sosiokulturelle læringsteoriene (Svendsen, 2021, s. 94).

4.3.2 Støttende læringsmiljø

Informantene gir også uttrykk for at de profiterte på et støttende læringsmiljø. Et støttende læringsmiljø skaper en trygghet hvor deltakerne føler seg komfortabel i å uttrykke seg, og bruke det nye språket (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 146). Dette kan bidra til at de engasjerer seg aktivt i sin egen læringsprosess.

Informant 2 forteller at hun hadde positive erfaringer med at personer i Norge var svært behjelpelig i språklæringsprosessen så lenge hun selv utviste motivasjon og innsats.

«folk hjelper deg masse, når de ser at du bruker innsats. Mens tysk, hvis du tar feil også med fransk, er jo det samme (...) så føler du deg litt dum hvis du tar feil, mens nordmenn er mer villige til å hjelpe.»

Informant 2 meddeler at hun opplevde at nordmenn var svært villig til å hjelpe sammenlignet med når hun skulle lære tysk og fransk. Hennes erfaring var at i Norge var det et mer støttende læringsmiljø hvor feil ikke ble sett på som noe negativt, men derimot som en del av læringsprosessen. Dette kan sammenfattes med Illeris (2012) forskning som tilsier at et læringsmiljø som behandler deltakeren med respekt og som en likeverdig voksen vil skape gode rammer for læring. Innenfor voksenes læring er det en fordel å skape et læringsmiljø hvor man ikke er redd for å mislykkes (Illeris, 2012; Knowles, 2005). Dette viser også analysen da informanten erfarte at det var lav terskel for å gjøre feil, noe som hun anså som positivt for sin deltakelse. Det kan tyde på at en avslappet tilnærming til språklæring ga henne mer motivasjon.

Dette kan forklares med bakgrunn i det Deci og Ryan (2000) betegner som behovet for tilhørighet. Tilhørighet handler om å oppleve positive relasjoner med andre, noe som informant 2 erfarte da det kan tyde på at hun følte seg respektert og verdsatt i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 146). Dette sammenfaller også med det informant 1 beskriver som svært viktig i hennes læringsprosess. Hun forteller at gode sosiale relasjoner bidrar til trivsel og motivasjon for å delta i undervisningen:

«(...) Jeg tror det er egentlig hovedsvaret mitt. Jeg trenger ikke kjenne noen fra før, men hvis jeg blir kjent med noen fra norskkurset, og jeg gleder meg til å se dem, så er det et stort, stort pluss (...)»

Dette reflekterer betydningen av det sosiale aspektet i læringsprosessen. I eksempelet understrekes det hvor viktig en positiv interaksjon med de andre kursdeltakerne er for informant 1 sin læringsprosess. Å bli verdsatt, og føle nærhet til andre mennesker er en forutsetning for et støttende læringsmiljø, som kan fremme indre motivert atferd og deltakelse i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 146).

I forlengelse av det viser også forskning hvordan en positiv lærer-elev relasjon kan fremme læring (Katz et.al, 2010; Skaalvik & Skaalvik 2011).

Informant 2 beskriver en støttende lærer som en sentral årsak til at hun investerte tid i norskopplæringen.

«Jo, jeg følte at han var interessert i at jeg ble bedre. Han var kjempeflink og hjalp masse. Kom med flere ting enn det som kanskje var nødvendig i forhold til det jeg trengte.»

Hun opplevde at læreren var genuint interessert i hennes framgang. En lærer som er støttende og imøtekommer deltakernes behov skaper et positivt læringsmiljø som kan inspirere deltakerne til å nå sine mål (Skaalvik & Skaalvik 2013, s. 223).

Samlet sett viser analysene hvordan sosiokulturelle perspektiver kan bidra til dyp innsikt i forståelsen av språklæring i voksen alder som en sosial prosess. Informantene erfarte at samarbeid og et støttende læringsmiljø var betydningsfullt for å fremme deltakelse i norskopplæringen. Mange av de anbefalte pedagogiske praksisene i andrespråks undervisning er i tråd med sosiokulturelle teorier, og det er ønskelig å fremme sosial interaksjon (Svendsen, 2021). På en annen side kan det oppstå utfordringer når det skal anvendes i praksis. Voksne har som nevnt tidligere begrenset med tid, noe som kan gjøre det utfordrende å delta i de samarbeidende og sosiale læringsmetodene foreslått av sosiokulturelle teorier. Analysen viste og at det kan være mer ressurs- og tidskrevende og mindre effektivt å skape slike læringsrom i praksis. Ved spørsmål om samarbeid i undervisningen uttrykte informant 3:

«men det er ikke så effektivt, og jeg trenger en struktur.»

Selv om hun anså samarbeid som viktig, opplevde hun slike læringsmetoder som mindre effektivt. I tillegg til det viste også analysen at det kan være behov for individuell støtte, som ofte kan være utfordrende å kombinere med en sosiokulturell tilnærming og læringsaktiviteter i et felleskap.

4.3.3 Individuell støtte i felleskapet?

Det utdypes at det er behov for en mer individuelt tilpasset norskopplæring, da arbeidsinnvandrerne i flere studier beskriver at manglende tilpasning er en barriere for å delta (Rambøll, 2021; Lillevik & Tyldum, 2018).

Informant 2 gir inntrykk av at det var mer nyttig for henne å ha privatundervisning, fremfor undervisning i gruppe når undervisningen skulle tilpasses etter hennes individuelle behov og interesser. Ved spørsmål om hvilke læringsstrategier som fungerer for henne svarer hun:

«Å bli rettet. Som er noe jeg føler ikke passer så bra i gruppeundervisning. Jeg er selv lærer i italiensk, så jeg skjønner forskjellen på hvordan det er å lære bort til en gruppe og å lære bort til en person. Og når man lærer bort til en gruppe, kan du ikke rette deres feil på samme måte.»

Informant 2 understreker betydningen av individuell oppfølging, og i den sammenheng undergraves behovet for sosial interaksjon i læringsprosessen. Sosiokulturelle læringsteorier vektlegger ofte læringsprosessen fremfor resultatet (Faldet et al., 2023, s. 10). I informant 2 sin situasjon hadde hun svært ambisiøse mål, og dermed erfarte hun at det var mer effektivt med privatundervisning. Da fikk hun ta styringen over sin egen læringsprosess noe som Knowles (2005) omtaler som avgjørende for fremgangen. Det ga henne mulighet til å jobbe med de spesifikke områdene hun selv ønsket å forbedre.

Hun formidler at det også ga læreren bedre mulighet til å gi en individuell tilbakemelding til henne og fokusere på hva akkurat hun må jobbe videre med. Ifølge analysen kan det tyde på at det er enklere å identifisere enkeltpersonens styrker og svakheter i privatundervisning. I gruppeundervisning kan dette være mer utfordrende da man blir begrenset av tidspress og ressurser. Samlet viser analysen hvordan språklæring også kan skje adskilt fra omgivelsene. Som nevnt innledningsvis er det dermed ikke tilstrekkelig å anvende kun en teori for å belyse alle sidene ved tilegnelsen av et andrespråk (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 28). I det følgende delkapittelet skal tilpasset nivå i undervisningen diskuteres nærmere.

4.5 Tilpasset nivå

For å fremme deltakelse i norskopplæringen fremkom det i analysen at det var helt sentralt å tilpasse undervisningen etter deltakernes nivå. Alle informantene i studien opplevde det som betydningsfullt å få oppgaver med vanskelighetsgrad tilpasset deres ferdigheter. Dette bidro til å fremme mestringsfølelse og effektiv læring.

4.5.1 Oppgaver som utfordrer

Den nærmeste utviklingszone (ZPD) er et sentralt begrep som kan anvendes for å tilpasse undervisningen etter deltakernes evner. Begrepet referer til avstanden mellom hva en deltaker kan mestre på egenhånd til hva vedkommende kan oppnå med støtte fra en lærer eller en med mer språklige erfaringer (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 30). Det viser en sone for potensiell utvikling. Deltakeren jobbe innenfor dette området for å oppleve mestring og fremgang (Wittek, 2012, s. 108). Ved å få oppgaver som er utfordrende nok, men oppnåelig med riktig støtte, kan motivasjonen for å delta i språkaktiviteter fremmes.

Informant 1 gir uttrykk for at hun verdsetter å få oppgaver som gjerne er litt vanskeligere, fordi det gir henne motivasjon, og hun unngår kjedsomhet:

«Det er jo vanskelig for læreren med mange elever, men jeg føler det er viktig for meg å ikke kjede meg (...) Da blir jeg veldig demotivert. Jeg skjønner at hvis nivåene er forskjellige, så er det vanskelig å gjøre det sånn. Men jeg tror det er ganske viktig for meg å ikke kjede meg. Heller er det litt for vanskelig enn for lett.»

Dette reflekterer betydningen av å jobbe innenfor sonen for nærmeste utvikling. Når oppgaver faller utenfor sonen og er for lette, hindrer det utvikling i læringsprosessen, og kan føre til kjedsomhet (Wittek, 2012, s. 108). Empirien tilsier at læreren må identifisere deltakernes individuelle ferdighetsnivå og tilby en undervisning deretter. Det vil kunne bidra til å fremme mestringsopplevelser og opprettholde engasjementet. På en annen side kan det være vanskelig i en stor klasse hvor man ofte utvikler språket i variert tempo. Balansegangen mellom å unngå at deltakerne kjeder seg, og tilby nok støtte til at oppgavene kan løses er ofte utfordrende. Dette viser igjen at implementering av sosiokulturelle perspektiver kan være utfordrende å sette til liv i praksis. I et klasserom med mange deltakere og begrensede ressurser kan det være utfordrende å identifisere enkelt deltakerens ferdighetsnivå da det krever mye læretid. Dette er i tråd med en Fafo rapport (2018) hvor årsaken til manglende tilpasning skyldes store klasser med svært varierte forutsetninger og læringsbehov (Lillevik & Tyldum, 2018). Konsekvensene av manglende tilpasset undervisning er at deltakerne blir demotivert og forlater norskopplæringen. Informant 1 uttrykker at:

«Å kjede seg på norskkurset (...) det tar ikke bort motivasjonen til å lære norsk, men det tar bort motivasjonen til å gå på norskkurs. Og det er jo det. Det går i samme retning.»

Deltakelse på norskkurs er svært viktig for å lære norsk, og dermed reflekterer utsagnet viktigheten av å differensiere undervisningen slik at deltakerne kan jobbe innenfor sitt

ZDP, og på denne måten opprettholde motivasjonen. I den prosessen kan begrepet *stillasbygging* anvendes. Det handler om støtten en lærer eller mer kompetent person gir til en som skal lære seg noe nytt (Wood, et. al, 1976, s. 98).

Informant 2 påpeker at det er viktig at læreren som gir støtte sørger for at hun har noe å strekke seg etter:

«Ja, jeg tror at hun må utfordre. For det er ... jo, av og til man liksom ... Kanskje ikke trenger å jobbe med visse typer oppgaver mer, fordi man føler seg sikker på dem hele tiden. For eksempel med grammatikk (..) jeg har jobbet mye med grammatikk, så det er noen oppgaver jeg ikke trenger å jobbe mer med for jeg kan det. Mens hvis noen sier at du må øve på det som du ikke kan så bra, så.. er det mye mer motiverende.»

Dette kan relateres til begrepet stillasbygging ved at læreren må tilpasse støtten slik at den samstemmer med informant 2 ferdighetsnivå innenfor ZPD. For eksempel uttaler informant 2 at hun har god kontroll på diverse grammatikkoppgaver, dermed kan støtten gradvis reduseres eller fjernes når hun mestrer det på egenhånd (Wittek, 2012, s. 109). Områdene hvor deltakerne trenger mer støtte må derimot identifiseres slik at læreren kan hjelpe med å overkomme de nåværende utfordringene. Dette reflekterer selve kjernen i stillasbygging – at læreren gir deltakeren utfordringer som fører læringsprosessen videre (Wittek, 2012, s. 109). Støtte og veiledning i oppgaver man føler seg mindre trygg på kan ofte være mer motiverende enn å repetere oppgaver man allerede mestrer. Vellykket stillasbygging skjer dermed når læreren gir utfordringer som er litt i overkant av det deltakeren kan mestre på egenhånd, samtidig som de gir tilfredsstillende hjelp. Dette viser betydningen av å stadig blir stimulert i læringsprosessen for å oppleve fremgang.

4.5.2 For høy vanskelighetsgrad

På samme måte som deltakerne vil ha lavt læringsutbytte av oppgaver dem allerede kan, vil hen heller ikke oppleve mestring dersom nivået er langt over egen evne (Wittek, 2013, s. 108).

Informant 3 går fortsatt på norskkurs, og forteller at hun er i en gruppe hvor medstudentene hennes er på et veldig høyt nivå sammenlignet med henne. Hun har høye ambisjoner og ønsker å være i en gruppe hvor hun kan fortsette å utvikle sine norskkunnskaper ved å kommunisere med andre som har et høyere nivå enn hun selv.

«Jeg hadde lyst å lære videre, et steg opp, og ikke gå ned.»

Å operere i ytterkanten av sitt nærmeste utviklingsnivå krever høy grad av innsats, og om man lykkes kan det bidra til effektiv læring. Det er også en fordel å være blant deltakere som mestrer språket bedre for å få godt læringsutbytte (Dysthe, 2001, s. 5). På en annen side beskriver informant 3 at det kan være utfordrende å være på et kurs hvor de jobber med oppgaver som ikke er tilpasset hennes tempo og læringsstil. Hun forteller at tidligere likte hun å lese tekster, men at hun nå ikke trives med det lenger grunnet at det er for utfordrende.

«På kurset var jeg sånn, ja, jeg har lyst til å lese. Men jeg ser at når vi leser tekstene nå, er det veldig vanskelig. Jeg kan ikke bare lese og forstå den, så jeg leser bare innimellom, noen ganger forstår jeg ingenting. Da må vi gå igjennom

ord etter ord. Da må jeg gå tilbake og lese det og oversette til engelsk. Vi gjorde det i går, og det var veldig slitsomt.. Kanskje det er på grunn av nivået ...»

Utdraget viser til at når man jobber med oppgaver som er langt over evne, kan det være demotiverende og minske gleden av å lære noe nytt. Dette reflekterer betydningen av å få undervisning som er innenfor deltakerens nærmeste utviklingszone. Det kan bli vanskelig for deltakeren å nyttiggjøre seg undervisningen når vanskelighetsgraden ikke samstemmer med eget kompetansenivå (Witteck, 2013, s. 108). I forlengelse av det kan det også fremover påvirke den indre motiverte atferden negativt, da det bryter med det Deci & Ryan (2000) omtaler som behovet for kompetanse. Når det blir tap av mestringsopplevelser føler ikke man seg kompetent til å imøtekomme nye utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146). Dette kan hemme deltakelse i norskopplæringen.

Det understrekes at for å øke deltakelsen i språkopplæringen må dagens tilbud blir mer fleksibelt og bedre tilpasset arbeidsinnvandrere og varierte behov og læringsforutsetninger (Lillevik & Tyldum, 2018). Flertallet i NOU 2022:18 utvalget, og Regjeringen ønsker å innføre en lovfestet rett til modulinndelt opplæring for arbeidsinnvandrere (Meld. St. 17 (2023-2024) s. 118). Språkopplæringstilbudet skal skje i moduler – noe som forutsetter at deltakerne må bestå en prøve for å dokumentere at de behersker norsk på gitt nivå for å gå videre til neste modul. Dette samstemmer med dagens integreringslov hvor oppgitt ferdighetsnivå, fremfor antall undervisningstimer danner grunnlag for å søke om statsborgerskap. Arbeidsinnvandrere er en gruppe med ulike språkbakgrunner og forskjellige forutsetninger for språklæring, noe som gjør at de har behov for ulik varighet på opplæringen for å nå sine mål (NOU 2022:18, s. 276). Dette fremkommer også tydelig i min empiri. En modulinndelt norskopplæring vil kunne sikre at man befinner seg i en klasse hvor det ikke er store avstander mellom nivåene. At arbeidsinnvandrere må betale for deler av opplæringen selv skal også kunne bidra til at motiverte deltakere med planer om varig bosettelse deltar. På en annen side diskuteres det hvem som skal finansiere opplæringstilbudet da egenbetaling vil kunne føre til at noen velger bort å prioritere språkopplæringen (NOU 2022:18, s. 279).

Empirien i min oppgave har sett at det er viktig at deltakerne opplever høy grad av selvbestemmelse i egen læringsprosess. De blir ofte begrenset av tid og ressurser til å delta, og arbeidsgiver spiller en viktig rolle i å motivere og tilrettelegge for deltakelse. Det er en fordel om motivasjonen er indre motivert, men også ytre press kan være en viktig faktor da språklæring er en langvarig prosess. Samarbeid og opplevelsen av et støttende læringsmiljø fremmer læring, men det er viktig at innholdet i undervisningen er tilpasset deltakernes individuelle behov.

Dette sammenfaller i stor grad med de politiske målsettingene i offentlige dokument (Meld. St. 17 (2023-2024); NOU 2022:18), men kan som man har sett gjennom mine analyser være utfordrende å iverksette i praksis.

5. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt problemstillingene:
Hvilke erfaringer har tre arbeidsinnvandrere med språkopplæringen i Norge?
Hvilke faktorer kan hemme og fremme deltakelse i språkopplæringen?

I det følgende vil sentrale funn fra de ulike hovedtemaene oppsummeres: *Å lære språk i voksen alder, motivasjon som drivkraft, betydningen av et sosialt samspill og tilpasset nivå.*

I første delkapittel viser funnene at informantene opplevde det som utfordrende å lære språk i voksen alder. Flere ansvarsområder med tilhørende forventninger gjorde at mange ble begrenset av tid til å delta i opplæringen. Dette samsvarer med flere forskningsrapporter som avdekker at begrenset med tid og økonomiske midler er en faktor som kan hemme deltakelse (Johnstone & Rivera, 1965; Rambøll, 2021). Det fremkommer av funnene at de har behov for en fleksibel opplæring som ikke går på bekostning av andre livsområder. Arbeidslivet er en stor del av voksenlivet, og sentrale styringsdokument utdyper at arbeidsgiver bør spille en viktig rolle i prosessen med språklæringen (NOU 2022:18, s. 264). Empirien viser at når arbeidsspråket er norsk fører det til at flere ønsker å lære seg språket for aktivt bli en del av det kollegiale og faglige felleskapet. Dette samsvarer med forskning som tilsier at uformelle krav fra arbeidsgiveren er viktig for å forbedre språkferdighetene i integreringsprosessen (Rambøll, 2021, s. 51). På en annen side kan det tyde på at det ikke er nok at arbeidsspråket er på norsk, da det fremkommer av analysen at oppfølgingen arbeidsinnvandreren får ved ansettelse er mer avgjørende. Arbeidsinnvandrerne må ikke oppleve et overveldende press på å lære språket, men heller motta nødvendig støtte i begynnelsen. En arbeidsplass som sørger for god tilrettelegging og oppfølging fra starten vil kunne fremme deltakelse i språkopplæringen.

I andre delkapittel viser empirien at motivasjon er en sentral drivkraft for å fremme deltakelse i språkopplæringen. Begrepet «*forestilte felleskap*» kan brukes for å forklare drivkraften bak deltakernes motivasjon. Informantene hadde en klar forestilling om hvilke felleskap de ønsket å tilhøre gjennom språket, noe som gjorde at de ble mer motivert til å investere tid i språklæringen (Kanno & Norton, 2003). Empirien viser at spesielt ønske om å bli inkludert i arbeidslivet stod sterkt. Selvbestemmelse i sin egen læringsprosess er noe som står sentralt innenfor voksnes læring (Illeris, 2012), men er også ifølge Deci og Ryan (2000) en viktig faktor for å fremme indre motivert atferd. I tråd med selvbestemmelsesteorien viser empirien at det var viktig for informantene å oppleve autonomi. Når valget om å delta i norskopplæringen var selvbestemt var motivasjonen i større grad basert på en indre nysgjerrighet, som gjorde de mer utholdende i å nå sine mål. Selv om det er uttalt at indre motivert atferd er den ideelle formen for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147), viste empirien at for å fremme deltakelse i språkopplæringen var det i noen tilfeller nødvendig for informantene med et ytre press. Språklæring er en langvarig prosess, og det er ikke alle grammatikkoppgaver som fremkaller pur læringsglede. At arbeidsgivere hadde forventninger om deltakelse i språkopplæring gjorde at de følte seg mer pliktet til å delta, på samme tid var det allikevel viktig at deltakelsen fortsatt var frivillig og selvbestemt. En risikofaktor som kan hemme deltakelse i språkopplæringen vil være om deltakerne opplever høy grad av kontrollert ytre motivert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147).

For eksempel gjennom en arbeidsgiver som tvinger arbeidstakerne til å tilegne seg språket hvor det blir strenge konsekvenser dersom de ikke mestrer det. I et slikt scenario undergraves den voksnes behov for selvbestemmelse og læringsaktivitetene blir gjennomført med liten grad av begeistring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). For å fremme motivasjon viser teorien, i tråd med empirien at selvbestemmelse er en sentral faktor.

I tredje delkapittel viser funnene betydningen av et sosialt samspill. Informantene oppgir at en sosial komponent i opplæringen har vært viktig i løpet av hele læringsprosessen. De sosiokulturelle læringsteoriene antar at kunnskap konstrueres best gjennom interaksjon mellom mennesker fremfor en passiv og direkte overførsel fra lærer til elev (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 30). Gjennom å aktivt delta i et læringsfelleskap kan man utveksle ideer og kunnskap. Basert på min empiri anses dette som viktig i prosessen med å lære seg et nytt språk, og informantene beskriver at de verdsetter tilbakemeldinger i felleskapet som kan støtte den videre læringsprosessen. I tråd med Illeris (2012) forskning viser informantenes erfaring også betydningen av å skape et læringsmiljø hvor den voksne behandles med respekt, og hvor det er lav terskel for å gjøre feil. Å oppleve tilhørighet og positive relasjoner ga økt trivsel og motivasjon til å delta i norskopplæringen noe som også sammenfaller med teorien (Katz et.al, 2010; Skaalvik & Skaalvik 2011). På en annen side kan det oppstå utfordringer når de sosiokulturelle prinsippene skal iverksettes i praksis. En informant ga inntrykk av at det var mindre effektivt med samarbeid, mens en annen valgte privatundervisning fordi hun opplevde at det var enklere å få individuell støtte av læreren på denne måten. Samlet viser empirien at samarbeid og et støttende læringsmiljø er viktige forutsetninger for språklæring, men at behovet for individuell oppfølging ofte er vanskelig å kombinere med læring i felleskap.

I fjerde delkapittel viser funnene at det er helt nødvendig å tilpasse undervisningen etter deltakernes ferdighetsnivå. Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone kan anvendes, for å illustrere hvilke område deltakeren må jobbe innenfor for å oppleve mestring og fremgang (Kulbrandstad & Ryen, 2021). Det fremkommer av funnene at det er viktig for informantene å unngå kjedsomhet. For å opprettholde motivasjonen forutsetter det at læreren gir oppgaver som er utfordrende nok, men oppnåelig med riktig støtte (Witteck, 2013, s. 108). Informantene påpeker at det er mer motiverende å få støtte i oppgaver man ikke er trygg på enn å jobbe med det man allerede mestrer, noe som også kan beskrives som vellykket stillasbygging da læreren bygger stillaser som viderefører læringsprosessen (Witteck, 2013, s. 109). På en annen side viser empirien også konsekvensene av å få oppgaver som er langt over egen evne. Det kan bli vanskelig å nyttiggjøre seg undervisningen og resultere i tap av mestring. Samlet sett påpeker empirien at det å jobbe utenfor sin nærmeste utviklingszone vil kunne hemme deltakelse i norskopplæringen, det gjelder både når undervisningen er for lett og vanskelig. For å fremme deltakelse konstateres det at språkopplæringen i dag må bli bedre tilpasset arbeidsinnvandrere og varierte behov og læringsforutsetninger. (Lillevik & Tyldum, 2018). Empirien i studien min viser at det kan være utfordrende å iverksette de politiske målsetningene i praksis da det er ressurs- og tidskrevende å identifisere hver enkelt individs behov og ferdighetsnivå.

5.1 Studiens styrker og svakheter

I denne studien har jeg anvendt en kvalitativ forskningsmetode hvor jeg har brukt dybdeintervju for å samle inn dataen. Å bruke en kvalitativ metode har gjort at jeg har fått detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer med norskopplæringen. Målet med et dybdeintervju er å skape en fri samtale hvor intervjupersonen føler seg komfortabel med å gå i dybden (Tjora, 2021, s. 132). At det var rom for digresjoner, og trekke inn nye perspektiver i intervjusituasjonen gjorde at det dukket opp flere temaer og innsikter som ikke var tenkt ut på forhånd. Jeg fikk mulighet til å stille spontane oppfølgingsspørsmål, og det ga informantene mulighet til å reflektere mer dyptgående over erfaringene sine. Samlet sett anser jeg fleksibiliteten i intervjusituasjonen som en styrke. Det frembrakte rike beskrivelser som ga meg et godt utgangspunkt for analysedelen. Min erfaring som lærer anser jeg også som en styrke i intervjusituasjonen, da jeg har god erfaring med å kommunisere med deltakere som har norsk som andrespråk. Det var en fordel når det skulle skapes en fortrolig intervjusetting hvor informanten ble komfortabel med å dele fra eget liv.

En svakhet med studien er først og fremst at den baserer seg kun på tre arbeidsinnvandreres opplevelser. Studien legger opp til å gi en beskrivelse av arbeidsinnvandrernes erfaringer med språkopplæring i Norge. På grunn av at det er et kvalitativt forskningsdesign hvor utvelgelsen av et fåtall av informanter er valgt strategisk, er det derimot vanskelig å generalisere funnene. I tillegg er dette også et tilgjengelighetsutvalg, hvor utvalget representerer personer som ikke motsier seg at deres situasjon blir studert (Thagaard, 2018, s. 57). Informantene i studien var mer enn villig til å delta, og kanskje dette skyldes at de i hovedsak har positive erfaringer med tematikken. Alle deltakerne i studien min snakket mer eller mindre flytende norsk, og det så tilsynelatende ut som de mestret egen livssituasjon. Dette kan bidra til at studien unnlater å gi informasjon om konfliktfylte forhold som også er viktig å ta i betraktning for å besvare forskningsspørsmålet. Selv om lærerens perspektiv har blitt nevnt i oppgaven, kunne det også vært en fordel å inkludere deres stemme i studien. Læreren er en sentral aktør i norskopplæringen, og dens erfaringer kunne belyst flere sider av hva som kan hemme og fremme deltakelse i norskopplæringen.

5.2 Videre forskning

I forskningsprosessen har det vært vanskelig å velge ut fokusområde da det var mange temaer innenfor språkopplæring som jeg anså som interessant å forske på. Basert på empirien i min studie kunne det med fordel forskes mer på arbeidsplassens rolle i språklæringsprosessen. Hvordan kan arbeidsplassen være en arena for språklæring? Et samarbeid mellom norskopplæringen og arbeidsplassen vil kunne gi verdifull innsikt i hvordan arbeidsplassene kan jobbe for å tilrettelegge for gode praksiser. Flere studier som kartlegger arbeidsinnvandrernes nåværende situasjon og behov vil også være nyttig i utarbeidelsen av de kommende tiltak om en lovfestet rett til modullinndelt opplæring.

Referanser

- Block, D. (2014). *Second language identities*. Bloomsbury.
- Broder, S. (1996). *Achieving understanding: Discourse in intercultural communication*. Longman.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Information (International Social Science Council)*, 16(6), 645–668.
<https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Faldet, A. C, Somby, H. M. & Skrefsrud T. A, (2023) Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt læringssyn? Somby, H. M. (Red) *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæring* (s. 9- 17) Cappelen Damm Akademisk.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Gabrielsen, E. & Desjardins, R. (2012) Innvandreres basisferdigheter på norsk, *Søkelys på arbeidslivet* 29(4), s. 329-349.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-7989-2012-04-04>
- Gujord, A-K. & Randen G. T., (2021) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (utg. 1). Cappelen Damm
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2016). Narrative practice and the active interview. *Qualitative research*, 67-82.
- IMDi – Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2024, 9. april) *Målgruppe for opplæring i norsk og samfunnskunnskap*. Hentet fra:
<https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/norsk-og-samfunnskunnskap/malgruppe-for-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>
- Illeris, K. (2012) *Læring* (1. utg) Roskilde universitetsforlag
- Integreringsloven. (2020) *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV- 2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Johnstone, J. W. C., & Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Aldine Publishing Company
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). *Imagined communities and educational possibilities*. (1. utg) Lawrence Erlbaum Associates

- Kjelaas, I & Ommeren, R. (2021) Innlæreridentitet i møte med skolens diskurser om språk og språkopplæring, Parjo, V. (Red) *Andrespråks læring hos voksne*, (s. 47 - 67), Cappelen Damm.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2023). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (4. utg.). Oslo: Unipub.
- Knowles, M. (2005). Andragogikk: en kommende praksis for voksenopplæring. I Illeris, K. & Berri, S. (red.) *Tekster om voksenlæring*. Danmark: Learning Lab Denmark. Roskilde Univeritetsforlag
- Kulbrandstad L-A. & Ryen E. (2021) Hvordan læres et andrespråk? Randen G. T. (Red), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (1. utg, s. 27-51) Cappelen Damm
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap: Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lerfaldet, H., Sætrang G. S., Høgestøl, A. Monsen, M. & Randen T. G., (2020) *Kvalitet i Norskopplæring for voksne innvandrere* (ideas2evidence rapport 6:2020), Høyskolen i Innlandet: <http://i2e.ryssevikk-research.no/sites/default/files/Kvalitet%20i%20norskoppl%C3%A6ring%20for%20voksne%20innvandrere%20ideas2evidence%2020-06.pdf>
- Lillevik & Tyldum. (2018). En mulighet for kvalifisering: Brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet (Fafo-rapport 2018:35). Oslo: Fafo.
- May, S (2013). Introducing the «multilingual turn». I S. May (Red). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (s. 11-16). Routledge.
- Meld. St. 17 (2023-2024). *Om integreringspolitikken: Stille krav og stille opp*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74b84e746a452eb0b64a88c873a6fe/no/pdfs/stm202320240017000dddpdfs.pdf>
- Merriam S. B. & Caffarella, R. (1999), *Learning in adulthood: a comprehensive guide*, (2. utg.), publisert av Jossey Bass
- Newton, J. & Kusmierczyk, E. (2011). Teaching second languages for the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2011 (31), 74-92.
- NOU 2022:18 (2022) *Mellom mobilitet og migrasjon: Arbeidsinnvandrernes integrering i norsk arbeids- og samfunnsliv*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet
- Norton Peirce, B. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*: (2.utg). Bristol: Multilingual matters.

- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching: the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, 44 (4), 412–446
- OECD (2003), Ageing, Housing and Urban Development. Paris: Author.
- Parjo, V. & Monsen, M. (2021) Norskopplæring for voksne: En kritisk sosiolingvistisk tilnærming, Parjo, V. (Red) *Andrespråks læring hos voksne*, (s. 11-25), Cappelen Damm.
- Piller, I. and Lising, L. (2014). Language, employment, and settlement: Temporary meat workers in Australia. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 2014 (33(1-2), 35-59.
- Postholm, M. B. (2005). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Prop. 89 L (2019-2020). Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid, Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-89-l-20192020/id2699012/>
- Rambøll & Randen, G. T. (2021). *Kartlegging av tilbud om språkopplæring og språktrening for voksne innvandrere i Norge og øvrige nordiske land*. Kunnskapsdepartementet
- Rambøll. (2023). Kunnskapsoppsummering: Norskferdigheter som barriere for deltakelse i arbeidslivet. (Rambøll rapport).
- Roberts, C. (2010). Language socialization in the workplace. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 211-227.
- Rogers, A. & Illeris, K. (2005) Hvordan lærer voksne? – en dialog, I Illeris, K. & Berri, S. (red.) *Tekster om voksenlæring*. Danmark: Learning Lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag
- Skaalvik E. M & Skaalvik S, (2013) *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utgave). Universitetsforlaget
- Skrefsrud R. K. (2022) Investering i andrespråklæring – tidligere nyankomne elever ser tilbake på den første norskopplæringen, *Høgskolen i Innlandet* 38(5), 1-29.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York; Holt, Rinehart & Winston.
- Steinkellner, A. (2022, 28. juni), *Hvem er arbeidsinnvandrerne fra de nyeste EU-landene?* Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/hvem-er-arbeidsinnvandrerne-fra-de-nyeste-eu-landene>
- Strømmer, M. (2016). Affordances and constraints: Second language learning in cleaning work. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 2016 (35(6), 697- 721.
- Svendsen B. A. (2021) Sosiokulturell andrespråkslingvistikk, Randen G. T. (Red), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (1. utg, s. 76-106) Cappelen Damm

- Sørensen, M. S. & Holmen, A. (2004). *At blive en del af en arbejdsplads: Om sprog og læring i praksis*. København: Institut for Pædagogisk Antropologi; Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Terry, G. et al (2017) Thematic Analysis, I Willig, C. og Rogers, W.S (red) *The SAGE handbook of Qualitative Research in Psychology*, London: Sage s. 17-37
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* [3.utg.] Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. [4.utg.] Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tkachenko, E. (2021) Å bygge yrkesidentitet gjennom å jobbe med arbeidsrelevante tekster (s. 216-236) Parjo, V. (Red) *Andrespråks læring hos voksne*, (1. utg, s. 216-236) Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Vähäsantanen K, Saarinen J, (2012) The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness *Qualitative Research* 13(5) 493-510; <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1468794112451036>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White R. W. (1959), «Motivation reconsidered: The concept of Competence.» *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wittek, R. (2012). *Læring i og mellom mennesker*. (2. utg) Cappelen damm
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), s. 89- 100.
- Ødegård, A. M. (2020) Norsk kompetanse blant arbeidstakere født i utlandet. Fafo-rapport 2020:10: <https://www.fafo.no/images/pub/2020/20762.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (Norsk)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (Engelsk)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT

Vil du delta i forskningsprosjektet «Språkopplæring i norsk for voksne?»

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan språkopplæring i norsk for voksne kan forbedres. Du får denne forespørselen fordi dine erfaringer og opplevelser med å lære norsk, kan bidra til å gi unik kunnskap om hvordan andre i samme situasjon kan få bedre forutsetninger for å tilegne seg norsk som andrespråk.

NTNU er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Om du ønsker å delta vil intervju brukes som metode for å samle inn data.

Personopplysninger som: navn, alder, yrke/arbeid, og nasjonalitet vil samles inn. Du vil intervjues om din erfaring med språkopplæring i Norge, og det er ønskelig at du deler dine opplevelser av hva som fremmer god læring. Under intervjuet vil det bli benyttet en lydopptaker. Lydopptakene vil bli slettet når jeg er ferdig med masteroppgaven.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Nassira Essahli Vik
(Forsker/veileder)

Emilie G. Roll

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er veileder og student i prosjektet som vil ha tilgang til personopplysningene. Navn og kontaktopplysningene dine vil lagres slik at ingen uvedkommende får tilgang. Som informant vil du mest sannsynlig ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Navn vil bli anonymisert, men personopplysninger som alder, nasjonalitet og arbeid vil publiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 06.06.2024. Opplysningene vil da anonymiseres og lagres. Studenter og andre forskere vil få tilgang til datamaterialet, slik at det kan forskes videre på.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nassira Essahli Vik, nassira.e.vik@ntnu.no, tlf: [73592373](tel:73592373)
- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, tlf: [93079038](tel:93079038)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeskjema

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Språkopplæring i norsk for voksne**» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Would you like to participate in the research project "*Norwegian language learning for adults?*"

The purpose of the research project is to find out how language training in Norwegian for adults can be improved. You are receiving this request because your experiences of learning Norwegian can contribute to providing unique knowledge about how others in the same situation, can gain better prerequisites for acquiring Norwegian as a second language.

NTNU is responsible for the personal data processed in the project.

Participation in the project is voluntary, and there will be no negative consequences for you if you do not wish to participate or later choose to withdraw.

If you wish to participate, interviews will be used as a method to collect data. Personal data such as: name, age, profession, and nationality will be collected. You will be interviewed about your experience with language training in Norway, and it is desirable that you share your experiences about what promotes good learning. An audio recorder will be used during the interview. The audio recordings will be deleted when I have finished my master's thesis.

We will only use the information about you for the purposes we have described in this article. We process the personal data confidentially and in accordance with the privacy regulations. You can read more about privacy below.

Best regards

Nassira Essahli Vik
(Researcher/supervisor)

Emilie G. Roll

Privacy - How we store and use your information

It is the supervisor and student in the project who will have access to the personal data. Your name and contact details will be stored so that no unauthorized person has access. As an informant, you will most likely not be recognized in a publication. Names will be anonymized, but personal information such as age, nationality and work will be published.

What gives us the right to process personal data about you?

We process information about you based on your consent.

On behalf of NTNU, the privacy services at Sikt - the Knowledge Sector's service provider, have assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with the privacy regulations.

Your rights

If you can be identified in the data material, you have the right to:

- to request access to the information we process about you, and to be given a copy of the information,
- to have information about you corrected that is incorrect or misleading,
- to have personal data about you deleted,
- to send a complaint to the Norwegian Data Protection Authority about the processing of your personal data.

We will give you a reason if we believe that you cannot be identified, or that the rights cannot be exercised.

What happens to your personal data when the research project ends?

The project is scheduled to end on 06.06.2024.

The information will then be anonymized and stored.

Students and other researchers will have access to the data material, so that it can be further researched.

Questions

If you have any questions or wish to exercise your rights, please contact:

- Nassira Essahli Vik, nassira.e.vik@ntnu.no, tel: 73592373
- Our data protection representative: Thomas Ørnulf Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, tel: 93079038

If you have questions related to Sikt's assessment of the project, you can contact us by e-mail: personverntjenester@sikt.no, or by telephone: 73 98 40 40.

Consent form

I have received and understood information about the project "Language training in Norwegian for adults" and have had the opportunity to ask questions. I agree to:

- To participate in an interview

I agree to my information being processed until the project is finished.

Intervjuguide

A) Åpningsspørsmål

- Kan du starte med å fortelle litt om deg selv.
- Hva jobber du med? Hva er din stilling/type jobb? Utdanning? Har du flere jobber?
- Hva liker du å gjøre på fritida?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Hva var grunnen til at du kom til Norge?
- Hvordan er ditt sosiale nettverk i Norge? Har du et stort/lite sosialt nettverk/familie?
- Trives du her?

B) Erfaring med språkopplæring

- Snakker du flere språk? I så fall hvilke?
- Hva er ditt morsmål?
- Hvilke erfaringer har du med å lære deg språk generelt?
- Hvilke erfaringer har du med å lære deg norsk?
- Hva har vært spennende med å lære norsk?
- Hva har vært utfordrende med å lære norsk?
- Hva har vært motivasjonen din for å lære deg norsk?
- Kan du fortelle om hvordan du har lært norsk? (Er det privatskole? Offentlig skole?)
- Hvilke forventninger hadde du til å lære deg norsk?
- Har undervisningen du har fått i norsk stått til forventningene? Hvorfor/hvorfor ikke?

C) Undervisningsmetoder og læringsstrategier

- Hvordan så en vanlig undervisningstime ut? Hvilke aktiviteter hadde dere i undervisningen? Kan du beskrive en vanlig undervisningstime.
- Hva tenker du har vært nyttige læringsstrategier for deg, og hva fungerer best for din læring? (Muntlige aktiviteter, lytteoppgaver, tekstforståelse)
- Hvilke undervisningsmetoder opplever du mest mestring av?
- Hva liker du best når det gjelder undervisning, og hvilken form for undervisning gir deg mer motivasjon?

- Pleier du å samarbeide med andre i undervisningen? I så fall hvordan opplever du det?
- Kan du gi et eksempel på en aktivitet i undervisningen som har bidratt til å forbedre språk-ferdighetene dine?
- Hva gjør at du blir engasjert i undervisningen? Kan du gi et eksempel?
- Hva kan læreren gjøre for å bidra til engasjement blant deltakerne?
- Hvilke undervisningsmetoder trives du minst med, og hvorfor?
- Hva syntes du har vært utfordrende med å lære deg norsk i voksen alder? Husker du om det brukes andre læringsstrategier enn da du var ung?
- Hvilke faktorer har bidratt til å gjøre deg mindre motivert?

D) Læringsmiljø

- Hvilken betydning har læringsmiljøet hatt for deg når det gjelder språklæringen?
- Har du et eksempel på hvordan læringsmiljø har påvirket din språklæring?
- Har du et eksempel på hvordan det har påvirket din motivasjon, positivt eller negativt?
- Hvordan kan det skapes et godt læringsmiljø?
- Hva kan læreren/medstudenter gjøre for at du skal føle deg komfortabel og trygg i undervisningen?

E) Arbeidsplassen sin rolle

- Hvordan har arbeidsplassen bidratt til at du skal kunne lære norsk?
- Hvilke ressurser tilbyr arbeidsplassen for å hjelpe med å forbedre språkkunnskapene dine?
- Hvilken rolle spiller kollegaene i å støtte din språkopplæring på arbeidsplassen?
- Hvordan har du brukt språket i arbeidsmiljøet? Hva har vært utfordrende med å lære språket på arbeidsplassen? Fortell gjerne om prosessen fra du startet å lære norsk til i dag.
- Har det vært viktig for deg å lære norsk for å bli inkludert i arbeidsmiljøet?
- Har det du har lært i undervisningen vært relevant for det språket du bruker på jobb?
- Det sies at språk er inngangsbilletten til det norske samfunn, hva tenker du om det utsagnet?
- Synes du at å snakke norsk hjelper på inkludering i samfunnet?
- Føler du deg inkludert i felleskapet på jobben din?

F) Avslutningsspørsmål

- Hvilke faktorer tenker du spiller størst rolle når du skal lære et nytt språk?
- Hva definerer god språkopplæring for deg?
- Er det noen andre ting som vi ikke har snakket om som du tenker kan være relevant når det gjelder språkopplæring?
- Har du noe å tilføye?

[Meldeskjema](#) / [Språkopplæring for voksne](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

26.01.2024 ▾

Referansenummer
475727**Vurderingstype**
Standard**Dato**
26.01.2024**Tittel**

Språkopplæring for voksne

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Nassira Essahli Vik

Student

Emilie

Prosjektperiode

15.12.2023 - 06.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 06.06.2024.

Meldeskjema**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

LOVLIG GRUNNLAG OG UNNTAK FOR INFOMASJON TIL TREDJEPERSONER

Under intervjuene vil det kunne fremkomme enkelte opplysninger om lærer eller andre tredjepersoner. Den planlagte behandlingen av personopplysninger er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e).

Ifølge art. 6 nr. 3 b) skal grunnlaget for slik behandling fastsettes nærmere i nasjonal rett. Personopplysningsloven § 8 stadfester at behandling av personopplysninger for arkiv-, forsknings- eller statistikkformål er i allmennhetens interesse og kan gjøres på grunnlag av art. 6 nr. 1 e).

Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på at omfanget av opplysninger vil være svært begrenset og unallminnelige opplysninger. Det stilles ingen spørsmål som går direkte på bestemt tredjeperson. Få personer vil ha tilgang og behandlingstiden er kort.

Tredjepersonene vil ikke motta informasjon fordi det er umulig/uforholdsmessig vanskelig, jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 b. Personopplysningene behandles til forskningsformål, og behandlingsansvarlig gjør egnede tiltak for å verne den registrertes rettigheter og friheter. I vår vurdering har vi lagt vekt på at forskningsprosjektet ikke kjenner tredjeperson sin identitet og ikke har kontaktopplysninger. Risikoen ved behandlingen anses som svært begrenset.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skygning, nettpørreskjema, videosamtale el.).

Personvern tjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

