

Masteroppgave

Morsmålsstøtte i norskopplæringen

Hvilken erfaring har lærere med morsmålsstøttet norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn?

Synnøve Utgård Gausdal

Undervisning og læring

2020

Antall ord: 31085



Abstract

This is a master's thesis in the study «Teaching and learning» at Volda Høgskule (University College).

The mother tongue (first language) is an invaluable tool for immigrants with little or no school background who are to learn Norwegian in a school environment. This is a knowledge we have had for a long time, but still only to a small extent able to incorporate in the education of adult immigrants. I have therefore found it interesting to shed light on some experiences, both success criteria and challenges related to activating the mother tongue in the learning process. The findings of this study show that teachers who actively facilitate mother tongue-supported Norwegian language teaching have a basic understanding of the challenges and needs of participants with little or no school background.

Interviews and observations show that teachers, language helpers (assistants) and participants see great advantages in being able to use the participants' mother tongue as a tool in Norwegian language teaching. The usefulness is related to understanding both language and culture, and to motivation and identity. The informants are concerned that understanding is a prerequisite for learning and that anchoring is a prerequisite for motivation. They find that understanding and anchoring is achieved through the mother tongue. The findings agree well with theory and previous research in the field.

The informants find it challenging to gain acceptance that the participants' mother tongue plays a central role in Norwegian language teaching. This applies both inside and outside this area of work. This may be about competence and language, that the curriculum does not sufficiently oblige to use the mother tongue in language teaching and that the mother tongue issue has, for a long time, been part of the inflamed immigration debate.

Findings that deviate from theory, or show a small degree of agreement between the informants, can be linked to the relatively low language level (Norwegian) of those who exercise the mother tongue support in the companies surveyed.

Sammendrag

Dette er besvarelsen på en masteroppgave i studiet «Undervisning og læring» ved Høgskulen i Volda.

Morsmålet er et uvurderlig verktøy for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn som skal lære seg norsk i et skolemiljø. Dette er en kunnskap vi har hatt lenge, men fortsatt i liten grad evner å inkorporere i opplæringen av voksne innvandrere. Jeg har derfor funnet det interessant å belyse noen erfaringer, både suksesskriterier og utfordringer knyttet til å aktivisere morsmålet i læringsarbeidet. Funnene i denne studien viser at lærere som aktivt legger til rette for morsmålsstøttet norskopplæring, har en grunnleggende forståelse for de utfordringer og behov deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn møter opplæringssituasjonen med. Intervju og observasjoner viser at lærere, språkhjelpere og deltakere ser store fordeler ved å kunne benytte deltakernes morsmål som redskap i norskopplæringen. Nytteverdien knytter seg til forståelse av både språk og kultur, og til motivasjon og identitet. Informantene er opptatt av at forståelse er en forutsetning for å lære og at forankring er en forutsetning for motivasjon. De erfarer at forståelse og forankring oppnås gjennom morsmålet. Funnene stemmer godt overens med teori og tidligere forskning på feltet.

Informantene opplever det som utfordrende å få aksept for at deltakernes morsmål spiller en sentral rolle i norskopplæringen. Dette gjelder både i og utenfor virksomheten. Dette kan handle om kompetanse og språksyn, om at læreplanen ikke i tilstrekkelig grad forplikter til å anvende morsmålet i språkundervisningen og at morsmålsspørsmålet over lang tid har vært en del av den betente innvandringsdebatten.

Funn som avviker fra teori, eller viser liten grad av samsvar informantene mellom, kan knyttes til det relativt lave språknivået (norsk) til de som utøver morsmålsstøtten i de undersøkte virksomhetene.

Forord

Jeg vil takke begge opplæringssettene som tok imot besøk av meg, og en særlig takk går til de som var kontaktpersoner og hjalp meg med å koordinere besøkene. Tusen takk til alle som åpnet klasserommet sitt og ga meg mulighet til å observere i undervisningssituasjoner, og til de som har stilt til intervju og delt av sine kunnskaper og erfaringer. Svakheter i oppgaven er helt og holdent mitt ansvar, mens den eventuelle nytteverdien andre måtte finne, er blitt til takket være noen veldig interessante og velvillige samtalepartnere.

Videre vil jeg takke Høgskulen i Volda, med min dyktige veileder, Birgitte Fondevik. Tusen takk for gode råd, og ikke minst for din tålmodighet og støtte.

Jeg vil også takke ledelse og kolleger ved Ålesund voksenopplæring for tilrettelegging og oppmuntring. Blant dem skal Marie ha en særlig takk for sitt kjærkomne bidrag som korrekturleser med ekstra engasjement for språk og innhold.

Uavhengig av hvordan oppgaven vil bli bedømt, har jeg lært mye. Et av målene mine har vært å bli i stand til å sette ord på min faglige overbevisning om betydningen av at deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn får morsmålsstøttet opplæring. Jeg håper med dette å kunne være en stemme for at det mest effektive verktøyet ikke skal bli liggende ubrukt i verktøykassa.

Ålesund, 28. November 2020

Synnøve Utgård Gausdal

Innholdsfortegnelse

ABSTRACT	III
SAMMENDRAG	IV
FORORD	V
KAPITTEL 1 - INNLEDNING	4
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	4
1.1.1 <i>Språkkravene skjerpes</i>	5
1.1.2 <i>Egen bakgrunn og erfaringer med morsmålet</i>	5
1.1.3 <i>Morsmålets rolle i voksenopplæringen må på dagsorden</i>	6
1.2 PROBLEMSTILLING	7
1.2.1 <i>Språkhjelpere</i>	8
1.2.2 <i>Spor1-deltaker</i>	10
1.3 TEMAETS RELEVANS FOR DELTAKERE, FAGMILJØ OG SAMFUNN	10
1.3.1 <i>Forankring i læreplanen</i>	10
1.3.2 <i>Utfordringer knyttet til lav kompetanse</i>	11
1.3.3 <i>Morsmålsstøtte – forslaget som har vært gjentatt og gjentatt</i>	11
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	12
1.4.1 <i>Forsknings og teorigrunnlag</i>	12
1.5 DATAINNSAMLING	13
1.6 OPPGAVENS INNHOLD OG STRUKTUR	14
KAPITTEL 2 - KUNNSKAPSGRUNNLAG	15
2.1 OPPGAVENS TEORETISKE INNRAMMING	15
2.2 SENTRALE BEGREPER	16
2.2.1 <i>Morsmål og andrespråk</i>	16
2.2.2 <i>Tospråklig og flerspråklig</i>	17
2.2.3 <i>Literacy</i>	18
2.3 RAMMER FOR NORSKOPPLÆRINGEN	20
2.3.1 <i>Læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere</i>	21
2.3.2 <i>Det felles europeiske rammeverket</i>	23
2.4 VOKSNES LÆREPROSESSER	23
2.4.1 <i>Voksne og ansvar for egen læring</i>	24
2.4.2 <i>Opplæringen må skape sammenheng</i>	24
2.4.3 <i>Transfer gir motivasjon</i>	25
2.4.4 <i>Alderens betydning for språklæring</i>	25
2.5 GRUNNLEGGENDE FORSTÅELSE OG TIDLIGERE FORSKNING	26
2.5.1 <i>Begrenset forskning på morsmålsstøttet norskopplæring for voksne</i>	26
2.5.2 <i>Funn i «alfaprojektet»</i>	27
2.5.3 <i>Lesing på førstespråket kontra andrespråket</i>	28
2.5.4 <i>språklig og kulturell sosialisering</i>	31
2.5.5 <i>Erfaringer fra prosjekter med morsmålsstøtte</i>	31
2.5.6 <i>Ulike språklæringssyn</i>	34
2.6 LÆRERNES KOMPETANSE OG DET LÆRENDE FELLESKAPET	38
2.6.1 <i>Hvilke kvalifikasjoner må lærere i norskopplæringen for voksne ha?</i>	38
2.6.2 <i>Skolen som lærende organisasjon</i>	39
2.7 SAMFUNNET OG DET POLITISKE BAKTEPPE	40
KAPITTEL 3 – METODE	42
3.1 MÅL OG VALG AV METODISK TILNÆRMING	42

3.2 KVALITATIVE METODER.....	42
3.2.1 Metodevalg	43
3.3 DATAINNSAMLING.....	44
3.3.1 Rekruttering av informanter.....	44
3.3.2 Virksomhetene og informantene.....	45
3.3.3 Observasjoner.....	45
3.3.4 Intervju	47
3.4 DATABEHANDLING	49
3.4.1 Transkribering	49
3.4.2 Analyse og tolking av data	50
3.5 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING	50
3.5.1 Undersøkelsen og oppgavens reliabilitet.....	50
3.5.2 Undersøkelsen og oppgavens validitet.....	51
3.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	52
KAPITTEL 4 - EMPIRI	54
4.1 INTERVJU.....	54
4.1.1 Hvordan oppfatter lærerne det som står om morsmålet i læreplanen?.....	54
4.1.2 Lærernes opplevelse av morsmålets betydning for læring	56
4.1.3 Lærernes syn på språkhjelperne og deres funksjon	57
4.1.4 Språkhjelpernes norsknivå.....	59
4.1.5 Språkhjelperordningen - vinn, vinn, vinn!.....	61
4.1.6 Samarbeid og organisering	62
4.1.7 Betydningen av ledelsens engasjement.....	63
4.1.8 Morsmålets status og posisjon	64
4.2 OBSERVASJON	65
4.2.1 Når ikke alle språkgrupper har en språkhjelper	66
4.2.2 Morsmål – en rask vei til forståelse.....	68
4.2.3 Når skal språkhjelperen bidra?.....	69
4.2.4 Mindre grupper og større aktivitet med morsmålsstøtte.....	70
4.2.5 Bilder og konkrete kan ikke erstatte morsmålet	71
4.2.6 Morsmålet styrker forståelsen, men en lærer bør ha ansvar for innholdet.....	72
4.2.7 Deltakernes innstilling til videre språkstøtte	74
4.2.8 Krav til norsknivå for kunne utføre pedagogisk morsmålsstøtte.....	75
4.3 OPPSUMMERING	76
KAPITTEL 5 - DRØFTING	78
5.1 «MORSMÅLET» I LÆREPLAN, POLITIKK OG SAMFUNN	78
5.2 MORSMÅLET I KLASSEROMMET	81
5.2.1 Morsmålsstøtte letter læringsarbeidet	82
5.2.2 Morsmålsstøtte gjør det mulig å snakke et «voksent» språk.....	83
5.2.3 Delt syn på morsmålets rolle i lese- og skriveopplæringen.....	85
5.2.4 Hvor mye av tiden bør det være morsmålsstøtte?	87
5.2.5 Språkhjelperordningen og språkhjelpernes norsknivå.....	87
5.3 «MORSMÅLET» I EN PEDAGOGISK DISKURS	88
5.3.1 Lærernes kompetanse	88
5.3.2 Ledelsens medvirkning	89
5.3.3 Virksomhetens kollektive arbeid.....	89
OPPSUMMERING	91
AVSLUTTENDEKOMMENTAR.....	91
BIBLIOGRAFI.....	92
VEDLEGG	97

<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene m/samtykkeerklæring</i>	<i>97</i>
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i>	<i>97</i>
<i>Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).....</i>	<i>97</i>

Kapittel 1 - INNLEDNING

Denne masteroppgaven er en del av studiet «Undervisning og læring», med fordypning i norsk, ved Høgskulen i Volda. Med arbeidshverdag som lærer i norskopplæring for innvandrere, og erfaring hovedsakelig med deltakere som klassifiseres som *deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn (spor1)*, har det vært naturlig å benytte muligheten dette studiet har gitt, til å se nærmere på opplæringsvilkårene for denne gruppen deltakere. Jeg har valgt *morsmålsstøttet opplæring* som tema, og satt søkelyset på morsmålets rolle i norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Som et ledd i arbeidet har jeg foretatt en kvalitativ undersøkelse blant lærere som jobber med norskopplæring for voksne innvandrere. I dette kapittelet presenteres oppgavens innhold, problemstilling og mine formeninger om temaets relevans.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er bred enighet om at innvandrere som skal bo i Norge må lære seg norsk. Å beherske språket regnes som en forutsetning for vellykket integrering. I Stortingsmelding 6, 2012-13, «En helhetlig integreringspolitikk», spesifiseres det at norskkunnskaper er vesentlig ikke bare for jobb, men også for å følge opp barnas skolegang, for å delta i fritidsaktiviteter og for å kunne forstå og påvirke det samfunnet man bor i. Introduksjonsloven (2003) legger føringer for innvandreres deltakelse i opplæring i norsk og samfunnskunnskap. I følge «Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere» (heretter kalt *læreplanen*), som har status som forskrift til loven, er det overordnede målet for norskopplæringen «...at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig» (Vox¹, 2012, s.7).

¹ VOX er tidligere navn på det som tilsvare dagens Kompetanse Norge. Endringen inntraff 1.januar 2017, da det også ble omgjort fra kompetansesenter til direktorat under Kunnskapsdepartementet.

1.1.1 Språkkravene skjerpes

Målsettingen til tross, flere målinger viser negative resultater for innvandreres deltakelse i utdanning og arbeid² – områder hvor språket ofte betegnes som en *nøkkel*. Dette har ført til at innvandreres norsknivå de senere årene har vært et sentralt tema i det politiske ordsiftet om innvandring. Med begrunnelse i at det er et integreringstiltak, har Stortinget i den nye Statsborgerloven som blir gjeldende fra 1.januar 2021, vedtatt at språkkravet for å kunne søke norsk statsborgerskap heves fra A2 til B1³ på muntlig norskprøve (Stortinget.no). Samtidig avløses introduksjonsloven av integreringsloven, hvor det blant annet er et mål at flere skal nå B1 på kortere tid (Stortinget). Andrespråkforskerne Alver og Dregelid (2016) hevder at deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, er en gruppe som i liten grad har lyktes med å lære norsk godt nok gjennom den undervisningen de har blitt tilbudt. Med andre ord er det grunn til å tro at svært mange av de «svakeste» i økende grad vil ekskluderes fra en rekke demokratiske rettigheter. Innføring av strengere språkkrav vil kunne føre til økt utenforskap, heller enn integrering, hevder et knippe fagfolk og forskere, i en kronikk i Aftenposten, 14.mai 2020 (Hamnes, Svendsen, Hamidi, Monsen, & Bugge, 2020).

Samtidig forsvinner arbeidsplasser som ikke krever formell utdanning, noe som kan føre til økt utenforskap for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn som ikke evner å skaffe seg formelle kvalifikasjoner i Norge (NHO). Dette er med på å aktualisere debatten om kvaliteten på opplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Som et ledd i tilrettelegging for best mulig språkopplæring for denne gruppen, mener jeg vi må diskutere hvilken rolle morsmålet har, og på hvilken måte vi kan benytte potensialet som ligger i denne medbrakte kompetansen hos deltakerne.

1.1.2 Egen bakgrunn og erfaringer med morsmålet

Med utgangspunkt i teorier som vektlegger morsmålets betydning for andrespråklæring, anser jeg det som aktuelt å se nærmere på erfaringer som gjøres av andre lærere, for så å dra nytte av disse erfaringene i eget arbeid og i utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. I utgangs-

² https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/409202?_ts=16f9da9edc8
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/?ch=1>

³ Forklaring til nivåene: <https://www.kompetansenorge.no/prover/norskprøve/om-proven/#ob=24913>

punktet har jeg gjennom faglitteratur og egne erfaringer dannet meg en oppfatning om at aktivisering av innlærerens morsmål er av betydning for i hvilken grad han eller hun evner å tilegne seg målspråket. Mine erfaringer tilsier imidlertid også at de fleste deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn trenger hjelp til å aktivisere morsmålet i språklæringsprosessen. Jeg har undervist seks år i norskopplæringen for voksne innvandrere, for det meste personer med svært liten eller ingen skolebakgrunn. Mangelen på et felles kommunikasjonsspråk oppleves ofte som en barriere. Tidligere har jeg jobbet nærmere tjue år på barnetrinnet (1995-2014), hvor morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er en lovfestet rettighet gjennom § 2.8 i opplæringslova (1998). Der opplevde jeg at morsmålets pedagogiske status var på frammarsj og at organisering og samarbeid om å tilrettelegge for denne type undervisning gjorde betydelige framskritt. Derfor oppleves morsmålets svake stilling i voksenopplæringen som arkaisk. Det finnes riktignok sporadiske tiltak, som utprøving av modeller med morsmålstøtte i klasserommet, med Nygård skole i Bergen som kanskje den mest profilerte aktøren (Arstad, Ringheim, & Selvi, 2013). I en kunnskapsoppsummering over norskopplæring for voksne innvandrere, utarbeidet av Høgskolen i Innlandet, fant de at det finnes lite forskning på bruk av morsmål i norskopplæring for voksne, men at den forskningen som finnes i seg selv er et prov på at det eksisterer *noen* slike tiltak (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 43).

1.1.3 Morsmålets rolle i voksenopplæringen må på dagsorden

Samtidig som det gradvis blir økt kunnskap om, og forståelse for morsmålets betydning i pedagogisk sammenheng, kan det se ut til at politiske strømninger påvirker gjennomslagskraften. En gjennomgang av styringsdokumenter fra perioden 1980-2016 finner Kulbrandstad (2017) at mål om rask deltakelse i arbeidslivet og økonomisk selvstendighet vies stadig større plass, mens tema som kultur mangfold og morsmål omtales i mindre grad enn tidligere. Mens den offentlige innvandringspolitikken for et par tiår tilbake bygde på en oppfatning om at de som ville bo i landet helst burde bli statsborgere, morsmålet hadde en egenverdi, kultur mangfold var et mål og integrering var et samspill mellom majoritets- og minoritetskultur, blir nå en «innfødtlik» språkbeherskelse brukt som integreringsmarkør som igjen kvalifiserer til statsborgerskap. Med denne utviklingen som bakteppe, oppleves det som en stor utfordring å skulle vinne gehør for at morsmålet skal benyttes i språkopplæringen.

Det kan virke som en kontraintuitiv logikk, noe som strider mot ens intuisjon, at man kan bli bedre i norsk ved å benytte morsmålet som støtte (Hveneklide, Hyltenstam, & Loona, 1996) .

I den senere tid har en nye forståelse av hvordan vi lærer og bruker språk, *translanguaging*, gjort seg gjeldende, (se 2.5.6). Svært forenklet kan man si at det representerer et språksyn som tilsier at flerspråklige tar i bruk alle sine språklige ressurser i kommunikasjon og lærings-situasjoner, uten å begrense seg til *ett* språk. Ifølge García og Wei (2014) bør en slik tilnærming ha en naturlig plass i språklæring som bygger på et kommunikativt språksyn. Stephen May (2014) snakker om «The Multilingual Turn», altså den flerspråklige vendinga, i et oppgjør med enspråklige teorier og pedagogisk praksis. Lærer i norskopplæringen for innvandrere må følge med og diskutere utviklingen, som et ledd i å holde seg faglig oppdatert.

Samlet sett er dette hovedargumentene for at jeg mener små og store forskningsprosjekt som ser nærmere på morsmålsstøtte for norskopplæringsdeltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, er viktig. Med dette som utgangspunkt, ønsket jeg å finne ut mer om hvordan oppfatning av morsmålets rolle fortøner seg, hvilken grobunn teorier og forskning treffer og kanskje finne noen svar på hva som skal til for at morsmålet skal oppfattes som, og virke som, en ressurs. En motivasjon i arbeidet med masteroppgaven har vært å få del i erfaringsbasert kunnskap som kan være til nytte i arbeidet med å utvikle bedre praksis i eget arbeid. Et annet mål har vært å bidra til at morsmålets betydning løftes fram i diskursen rundt arbeidsmåter i andrespråklæringen. Hele tiden med henblikk på deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

1.2 Problemstilling

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg altså ønsket å skape innsikt i erfaringer knyttet til morsmålet som redskap i norskopplæringen for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, for så å se disse erfaringene i lys av teori og tidligere forskning.

Problemstillingen er dermed: **Hvilke erfaringer har lærere med morsmålsstøttet norskopplæring for voksne innvandrere med liten- eller ingen skolebakgrunn?**

Morsmålsstøttet norskopplæring betyr i denne sammenheng at det er flerspråklige personer som behersker et eller flere av deltakernes morsmål, til stede i klasserommet. De bistår

opplæringen ved å bruke morsmålet til å skape dypere forståelse for blant annet språklæring, det norske språket og det norske samfunnet. Et sentralt moment er at de utfører oppgaver utover oversettelse, og er dermed noe mer enn et alternativ til ordbok, oversettelsesapper eller lignede hjelpemidler. *Liten- eller ingen skolebakgrunn* betyr, i tråd med Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Vox, 2012, s.8), at deltakerne «har behov for å videreutvikle lese- og skriveferdighetene samtidig som de lærer norsk skriftlig og muntlig. Mangel på skoleerfaring gjør at de også må arbeid med å utvikle strategier for lesing og læring».

Problemstillingen er relativt vid, og den har et lærerperspektiv. I 2014 utarbeidet Birkeland og Larsen en kunnskapsoversikt, *Litteratur om alfabetisering og andrespråkstilegnelse*, på oppdrag fra Vox (2014). I den forbindelse fant de 20 kvalitative studier med deltakerperspektiv og 13 med lærerperspektiv. Dette indikerer at det er behov for flere studier fra lærernes ståsted. At oppgaven er vid, medfører at kunnskapsgrunnlaget spenner vidt. Arena for feltarbeidet i studien har vært to voksenopplæringscenter hvor det pågikk et prosjekt med morsmålstøttet norskopplæring. Arbeidet innbefatter både intervju med lærere og observasjoner i klasserom. Et sentralt utvelgelseskriterium var at informantene hadde erfaring med å tilrettelegge for at deltakernes morsmål ble brukt som hjelpemiddel i norskopplæringen. Spesifikt var jeg interessert i å identifisere positive aspekter ved å ha flerspråklige ressurspersoner med i undervisningen. I feltarbeidet har jeg intervjuet lærere og observert i klasserom hvor morsmålsstøtten i hovedsak baseres på det som her benevnes som *språkhjelpere*.

1.2.1 Språkhjelpere

I denne oppgaven er *språkhjelper* og *spor1-deltaker* sentrale begreper. Dette er termer som brukes internt i voksenopplæringsinstitusjoner som driver norskundervisning for innvandrere. De som deltar i norskopplæring for voksne innvandrere, kalles *deltakere*.

Språkhjelper er en benevnelse som brukes om deltakere på spor2 (og eventuelt spor3) som har språkpraksis⁴ i Spor1-grupper (se 1.2.2). Nygård skole i Bergen var de første her i landet som fikk satt denne typen morsmålsstøtte i system, gjennom et prosjekt støttet av Vox omkring

⁴ I praksis innbefatter dette både språkpraksis som et ledd i introduksjonsprogrammet, de som melder seg til praksis på eget initiativ og de som har en frivillighets-tilnærming til sitt språkhjelperbidrag.

2010⁵. Ved Hyllie Park folkögskola i Malmö, som har inspirert blant andre Nygård skole, startet de med tospråklig alfabetisering allerede høsten 2000 (Mörnerud E. , 2004).

Språkhjelpere har som hovedoppgave å støtte spor1-deltakerne i norskinnlæringen ved å ta i bruk morsmålet eller andre språk en har felles med deltakerne. Slik bidrar de til at læreren kan lykkes med opplæringsmål i tråd med læreplanen. I en artikkel på Kompetanse Norges nettsider om opplæring av språkhjelpere, skrevet av lærere ved Nygård skole i Bergen, beskrives funksjonen slik:

I en undervisningssituasjon kan de ha ulike funksjoner, som for eksempel tolk, gruppeleder og hjelpelærer. Vi lærere har den pedagogiske kompetansen, og språkhjelperne bidrar med det nødvendige språket som trengs for at spor 1-deltakerne skal forstå og nyttiggjøre seg undervisningen (Buanes & Lahne, 2014, s. 4)

Opplæringssettene i mitt feltarbeid har som fast prosedyre at språkhjelperne må gjennom et åtteukers kurs før de får tiltre i klasserommet. Kursene inneholder opplæring i grammatikk, lese- og skriveopplæring, pedagogisk praksis i norsk skole, studieteknikk og læringsstrategier. Formålet er at språkhjelpere skal bli rustet til en pedagogisk rolle hvor metaspråklige samtaler om norsk er sentralt. Ordningen bygger på en tanke om at språkhjelperne skal benytte sine egne erfaringer med tilpasning til det norske samfunnet og tilegnelse av det norske språket i møte med deltakere på spor1 (se 1.2.2). Tanken er også at språkhjelper skal være et bindeledd mellom deltaker og lærer, og styrke forståelsen begge veier. Målet med språkhjelperordningen er todelt. På den ene siden skal de bidra til at spor1-deltakerne forstår mer og lærer fortere, på den andre siden skal språkhjelperne selv praktisere og utvikle sine norsk-kunnskaper, samtidig som de får et innblikk i det norske yrkeslivet⁶. «Språkhjelper» er imidlertid ikke en vedtatt eller innarbeidet funksjon på nasjonalt nivå.

⁵ Opplysningene er innhentet via "messengersamtale", 12.juni 2020, med Ingrid Alnes Buanes, lærer ved Nygård skole.

⁶ Kilde er de digitale hjemmesidene til virksomhetene hvor feltarbeidet er utført. Det er ikke gjort henvisning grunnet målet om mest mulig anonymisering.

1.2.2 Spor1-deltaker

Læreplanen er inndelt i tre *spor*; spor1, spor2 og spor3, basert på utdanningsnivå og antatt progresjon. *Spor1*, som er sentral i denne oppgaven, er ifølge læreplanen tilrettelagt for deltakere med liten eller ingen skolegang, ofte med lav skriftspråklig kompetanse (Vox, 2012). Deltakere på spor1 er en heterogen gruppe, med ulike grader av skriftkyndighet. Mens noen vil trenge grunnleggende lese- og skriveopplæring, har andre behov for å videreutvikle ferdighetene sine. Typiske trekk som skaper barrierer for læring hos spor1-deltakere, er lav lese- og skrivekompetanse, at de er lite vant til interaksjonene i klasserommet, og at de har manglende erfaring med å planlegge egen læring (Alver, 2013). Dessuten har mange flyktningbakgrunn med store traumer, noe som også forstyrrer læringsevnen (Tomren, 2020). I fortsettelsen vil jeg benevne denne deltakergruppen både som *deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn* og *spor1-deltakere*.

1.3 Temaets relevans for deltakere, fagmiljø og samfunn

1.3.1 Forankring i læreplanen

I Læreplanen er morsmålet foreslått som redskap for deltakere som får opplæringen tilrettelagt etter spor1-progresjon. Her står det at «Morsmålet vil være et viktig redskap i tilegnelsen av det nye språket» (Vox, 2012, s.8). I læreplanens alfabetiseringsmodul er morsmålet viet et eget avsnitt, og her står det blant annet at «Det vil lette læringsarbeidet for deltakerne å kunne bruke morsmålet i opplæringen» (Vox, 2012, s.12). Videre står det at dette for eksempel kan gjøres ved at alfabetiseringen⁷ skjer på morsmålet, eller at morsmålet brukes som redskap. Videre fremholdes det at morsmålet kan støtte språklæringsprosessen gjennom en kontrastiv tilnærming. Til slutt presiseres det at det er svært krevende å tilegne seg norsk dagligtale og knekke lesekode på et andrespråk samtidig, og at man derfor må være fleksibel når det gjelder å finne modeller som gir deltakerne mest mulig læringsstøtte (Vox, 2012, s.12). Formuleringene er imidlertid vage og kan dermed oppfattes som lite forpliktende. I læreplanen brukes uttrykk som «vil lette», «kan støtte», «være fleksibel», «finne modeller» og «for eksempel» i forbindelse med bruk av morsmålet i opplæringen.

⁷ Alfabetisering er et begrep som brukes om lese- og skriveopplæringen i norskopplæringen for voksne innvandrere

1.3.2 Utfordringer knyttet til lav kompetanse

Meld St 16 (2015- 2016), «Fra utenforskap til ny sjanse», har søkelyset på utfordringer knyttet til lav utdanning og faren for utenforskap. Den viser til en undersøkelse som tilsier at om lag 12 prosent (rundt 400 000 personer) av norske voksne har svake leseferdigheter. Meldingen påpeker at antallet jobber uten krav til spesialkompetanse er på sterk retur. Et hovedbudskap er at innvandrere må møtes med integreringstiltak som tar utgangspunkt i individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2016). I Læreplanen er prinsippet om tilpasset opplæring nedfelt, og der står det også: «Organisering, innhold og valg av metoder må ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger» (Vox, 2012, s. 7). Å kunne støtte innlæringen av norsk på språk man kan fra før, må kunne betraktes som både forutsetning og behov, spesielt for de med lite utdanning.

Lite eller ingen utdanning er ofte ensbetydende med andre læringsstrategier enn de som kreves i den pedagogiske tradisjonen i norskopplæringen. Alver og Dregelid publiserte en artikkel i 2001 hvor de så på alfabetiseringsundervisningens historie i Norge. Her stilte de spørsmål ved effekten av metoder som var i bruk og det de opplevde som fravær av pedagogisk utvikling. Blant de spørsmålene de stilte i artikkelen var; «Hva er det som i størst grad styrer denne undervisningen?» og «Hvorfor er det så vanskelig å nå målene?» Her pekte de blant annet på at den «skolske» tradisjonen som preget innholdet i opplæringen ikke så lett lot seg overføre til deltakernes livsverden. Man tok heller ikke hensyn til det de hadde med seg av erfaringer og kunnskaper fra før. Lærerne definerte hva som var viktig uten å vite om målene og verdiene var i samsvar med deltakernes (Alver & Dregelid, 2001).

1.3.3 Morsmålsstøtte – forslaget som har vært gjentatt og gjentatt

Morsmålsstøttet opplæring for voksne innvandrere i norskopplæringen er, som nevnt (1.1.2) ikke tydelig forankret i lovverket, i den grad det er for grunnskole og videregående opplæring. Læreplanen anbefaler til en viss grad å bruke morsmålet som verktøy, men med en formulering som fort blir for vag i møtet med lederes økonomiske prioriteringer og lærere som ikke innehar tilstrekkelig kunnskap på området. Dette til tross for at morsmålsstøttet norskopplæring i en årrekke har vært blant foreslåtte tiltak når utfordringer knyttet til opplæring av deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn har vært drøftet. Eksempel på dette er forskningsrapporten «Alfa og Omega», basert på det som ble kalt «Alfabetiserings-

tilbud for voksne fremmedspråklige», 1992-1995, hvor en av konklusjonene er at bruk av tospråklige lærere vil gjøre «innskoleringsfasen» kortere for de som har liten eller ingen skolebakgrunn (Hvenekilde A. , Alver, Bergander, Lahaug, & Midttun, 1996, s. 269). Et annet eksempel er evalueringen av tilskuddsordningene i forbindelse med innføring av introduksjonsprogrammet. Her er en av tilrådingene at kommunene i økt grad bør bruke tospråklige lærere (Rambøll Management & Arbeids og inkluderingsdepartementet, 2007, s.12). I NOU-rapporten «Mangfold og mestring» (Østberg, 2010, s. 12) mener utvalget det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet, og i samfunnet generelt, slik at flerspråklighet anses som en verdi både for den enkelte og for Norges muligheter for å lykkes i et globalt arbeidsmarked.

1.4 Tidligere forskning

I kunnskapsoppsummeringen som Høgskolen i Innlandet utarbeidet for Kompetanse Norge (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018), hevdes det blant annet at norsk-undervisning for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn har vært et relativt omfattende forskningsfelt i Norge, men at en del av forskningen ligger langt tilbake i tid og flere av arbeidene er foretatt av de samme forskerne. Rapporten slår også fast at det finnes lite forskning på morsmålet og/eller andre språks rolle i opplæringen, og det til tross for at det er internasjonal enighet om at også voksne innlærere har behov for å få anerkjent hele sitt språklige repertoar og for å få morsmålsstøttet undervisning (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018).

1.4.1 Forsknings og teorigrunnlag

Blant faglitteraturen er det få bøker som i sin helhet omhandler norskopplæring for voksne deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn. Fortsatt er *Alfa og Omega* som utgjør en forskningsrapport hvor Hvenekilde mfl ser på undervisning og dens effekt blant deltakere som startet på norskkurs uten å kunne lese- og skrive, den eneste i sitt slag (Hvenekilde A. , Alver, Bergander, Lahaug, & Midttun, 1996). Teorigrunnlaget knyttet til lesing og litteracy, er i stor grad tuftet på Lise Iversen Kulbrandstads bok «Lesing i utvikling» (2003). Flere definisjoner, forskning om andrespråklæring og til dels forståelsen for politiske mekanismer, bygger på

Engen og Kulbrandstads bok «Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning» (2016). Artikler og bøker hvor førstelektor i norsk, Vigdis Alver har bidratt, er i særlig grad benyttet som kilde når det settes fokus på forutsetningene voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn har for å lære norsk, og hvilken tilrettelegging dette krever.

Når det gjelder deltakeres erfaringer og synspunkter knyttet til morsmålstøttet språk-opplæring, trekker jeg veksler på blant annet Alver og Dregelids kvalitativ studie av kursdeltakere med liten skolebakgrunn, som i perioden 2011-2014 fikk morsmålstøttet opplæring, og Isaksens (2013) masteroppgave om samme tema; «Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst». Morsmålstøttet opplæring innebærer her å legge til rette for at deltakerne får språkhjelp av kursdeltakere med samme morsmål, men som er kommet lenger i andrespråks-tilegnelsen. Forståelsen for det relativt nye begrepet *transspråking*, bygger på boken «Translanguaging; Language, Biligualism and Education» som beskriver *translanguaging* ut ifra både et sosialt og et kognitivt perspektiv. Her utfordres det tradisjonelle synet som tilsier at språk er separate systemer. *Translanguaging* beskrives som en pedagogisk praksis med «nyskapende, kreativ og omdannende kraft» (Garcia & Wei, *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*, 2014). Bjarne Wahlgrens bok om voksnes læreprosesser har vært hovedkilde til teoretisk tilnærming på det området. I tillegg er en rekke andre artikler, rapporter og andre relevante kilder benyttet der det har vært aktuelt. De fleste er fra Skandinavia, noe som beror på likheten i både språk- og opplæringssystem.

1.5 Datainnsamling

Oppgavens empiri er basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse med fem lærere, samt sju observasjonsøkter (noen varte 45 min., noen 90 min.), i seks forskjellige klasser, fordelt på to voksenopplæringssenter. Observasjonene ble utført før intervjuene, noe som hadde en positiv effekt på innholdet i intervjusamtalene. Intervjuene var semistrukturerte, tema/overskrifter var bestemt på forhånd og hvert tema hadde tre til fem «støttespørsmål». Informantenes erfaringer, meninger og refleksjoner omkring bruk av morsmålet var overordnet det å få svar på de spesifikke spørsmålene. Intervjuene og observasjonene presenteres separat, men de sammenholdes i drøfting og oppsummerende kommentarer. Ethiske forskningsregler er fulgt etter beste evne. Dette gjelder beskyttelse av individer, regler for publisering og redelighet. Det er etterstrebet å gi arbeidet og besvarelsen høy grad av reliabilitet og validitet.

1.6. Oppgavens innhold og struktur

Teksten er inndelt i fem kapitler, hvor dette første kapitlet redegjør for oppgavens bakgrunn, problemstilling og formålet med undersøkelsen. Her presenteres også en kort oversikt over tidligere forskning, den forståelsen kunnskapsgrunnlaget bygger på og fremgangsmåten i forskningsarbeidet. I andre kapittel er oppgavens kunnskapsgrunnlag presentert. Dette er studiens teoretiske forståelsesramme, hvor forskning på to- og flerspråklighet, språklæring og voksenpedagogikk står sentralt. I tredje kapittel redegjøres det for metodene som er benyttet i forskningsdelen av oppgaven. Her presenteres valg av metode, hvordan jeg kom i kontakt med informanter og hvordan arbeidet er utført. Dessuten vurderes oppgavens reliabilitet og validitet, i tillegg til de forskningsetiske perspektivene. I fjerde kapittel er oppgavens empiri presentert. Her refereres intervjuer og observasjoner i lys av oppgavens problemstilling og formål. I kapittel fem sammenholdes funn med teori, det er oppgavens drøftingsdel. Besvarelsen avrundes med en kort oppsummering og avsluttende kommentar.

Kapittel 2 - KUNNSKAPSGRUNNLAG

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske fundament. Innledningsvis klargjøres det grunnleggende læringssynet, deretter utdypes noen sentrale begreper. Videre redegjøres det for læreplan og andre relevante styringsdokumenter. Deretter følger en utgreiing om hva som skiller voksnes læring fra barns. Så presenteres et utvalg tidligere forskning og erfaringer rundt bruk av morsmål i norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Det blir lagt vekt på teorier og erfaringer som omhandler andrespråklæring, flerspråklighet og morsmålets rolle, områder som alle er essensielle for å kunne svare på oppgavens problemstilling (1.2). Deretter følger en nærmere beskrivelse av ulike språklæringssyn. I siste del ser jeg nærmere på lærerkompetanse og hva som kjennetegner skolen som utviklingsrettet, i relasjon til problemstillingen. Kapitlet avsluttes med en beskrivelse av strømninger i politikk og samfunn som har innvirkning på morsmålets stilling i andrespråklæringen. Oppgavens problemstilling er vid, derfor spenner kunnskapsgrunnlaget også vidt.

2.1 Oppgavens teoretiske innramming

Det grunnleggende læringssynet i denne masteroppgaven bygger på et sosiokulturelt syn på læring. Det vil si at både språk og læring betraktes som sosiale, meningsfulle praksiser, og at språk er bundet til sosiale sammenhenger. De sosiokulturelle teoriene har sitt utspring i Vygotsky som sier at læring er en grunnleggende sosial prosess. Olga Dysthe utdypet dette på følgende måte: «Sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at *kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst*, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar» (Dysthe, 2001, s. 42). I tillegg til at språk er et verktøy for læring, legger Vygotskys teorier vekt på at det er et redskap for refleksjon og utvikling (Bråten, 2016, s. 32). Det er derfor liten tvil om at språket er det viktigste læringsverktøyet i skolen. «Sett frå eit sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon sjølve bindeleddet mellom individuelle mentale prosessar og dei sosiale læringsaktivitetane» (Dysthe, 2001, s. 12). Dette underbygger betydningen av å ha et språk å snakke om språk og

læring på, samtidig som det viser at morsmålet uunngåelig er til stede gjennom individuelle mentale prosesser.

Det sosiokulturelle perspektivet er imidlertid ikke det motsatte av, og det utelukker heller ikke kognitive teorier. Tvert imot kan det i kommunikasjon foregå både sosiale og kognitive prosesser. Dette gjelder for eksempel samtaler i typiske læringssituasjoner. I andrespråkslæring skjer dette når lærer gir ulike former for støtte underveis i samtalen, tilpasset innlærers begrensede språkferdigheter (Tennfjord, 2013, s. 7). Å hevde at morsmålet har betydning som støtte i språkopplæringen, harmonerer derfor med Vygotsky og Bruners teorier om *nærmeste utviklingssone* og *støttende stilas*. Teorier som tilsier at deltakerne må få opplæring som er tilpasset sitt nivå, kulturelt, språklig og kognitivt, med utfordringer de kan mestre, og den veiledning og støtte som skal til for å nå målene. Dette innebærer at man må ta utgangspunkt i den enkeltes læringspotensial, med en undervisning som bygger på det deltakerne kan fra før (Alver, 2013, s. 6).

2.2 Sentrale begreper

Her vil jeg utdype noen begreper som er sentrale i denne oppgaven. Først tar jeg for meg benevnelse som brukes om ulike språkstatuser, som *morsmål* og *andrespråk*, så hvordan de ulike benevnelsene på språkbeherskelse, som *tospråklig* og *flerspråklig*, tolkes. Til slutt kommer en utdyping av *literacy*-begrepet. Lese- og skriveferdigheter er ikke hovedfokuset i denne oppgaven, men innholdet i begrepet er i samsvar med store deler av norskopplæringens målsetting, og gjør seg dermed gjeldende.

2.2.1 Morsmål og andrespråk

Morsmål er et sentralt begrep her nettopp fordi det er erfaringer med å bruke morsmålet som støtte i norskopplæringen denne oppgaven etterspør. Begrepet kan være utfordrende å definere, noe som har sammenheng med at personers språkprofiler fortoner seg på ulike vis. Sett fra et tradisjonelt norsk majoritetsperspektiv er det lett å anta at morsmålet er det språket man lærer og snakker hjemme, det språket man lærer først og behersker best (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 182). På sine nettsider presenterer Utdanningsdirektoratet (heretter Udir) følgende definisjon: «Det kan være det språket man behersker best eller identifiserer seg med eller identifiseres med av andre» (udir.no). Det er verdt å merke seg at denne

definisjonen tar forbehold gjennom ordet *kan*. Morsmålet er dermed ikke nødvendigvis det språket man behersker best eller kobler til identiteten. For mange er språksituasjonen kompleks. Noen vokser opp med foreldre som snakker hver sine språk, og man kan dermed ha to morsmål. Andre vokser opp i samfunn med mange ulike språk, og kan ha én språk-kompetanse knyttet til hjemmesfæren, møte et annet språk i nærmiljøet, og ha et tredje språk som opplæringspråk. For noen kan det være snakk om ett muntlig- og et annet skriftlig morsmål. Med erkjennelse om at det finnes mange varianter, har man forsøkt å tilpasse definisjonen deretter. En måte å definere begrepet morsmål på er å knytte definisjonen til det språket eller de språkene en identifiserer seg med, også betegnet som ens hjertespråk. Men dette er ikke nødvendigvis det eller de språkene en person behersker best, eller best vil kunne tilegne seg kunnskap gjennom. Dette betyr at hvilket eller hvilke språk en person vil betegne som sitt eller sine morsmål, vil kunne variere etter situasjon og det vil kunne endre seg over tid. Det er derfor viktig at den det gjelder selv, får være involvert i å definere hva som skal betraktes som ens morsmål, praktisk og prinsipielt, særlig i opplæringsammenheng (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 184).

Begrepet *førstespråk* blir vanligvis brukt synonymt med morsmål, men da antas det å være en persons hovedspråk. For noen vil «morsmål» derimot ikke være det språket man lærte først, bruker hjemme eller knytter sin identitet til, men det språket man benytter mest, for eksempel det gjeldende majoritetsspråket. Det er da likhetstegn mellom det en person betrakter som *hovedspråk* og morsmål. Termen *andrespråk* brukes på sin side ofte om et språk en person lærer seg, eller har lært seg i et miljø hvor språket er i allmenn bruk (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 27). I denne oppgaven forstås *andrespråk* i tråd med dette, mens *morsmål* brukes om det språket deltakere med lite skolebakgrunn best kan forstå og gi uttrykk for lærestoffet gjennom, med andre ord en pedagogisk tilnærming.

2.2.2 Tospråklig og flerspråklig

Begrepene *tospråklig* og *flerspråklig* er ikke direkte berørt av oppgavens problemstilling, men står sentralt i teorier knyttet til bruk av morsmål og øvrige språklige ressurser i opplæringsøyemed. Dermed er det av betydning at begrepene innhold avklares.

Begrepet *tospråklig* har i likhet med «morsmål» flere definisjoner, varianter som knyttes til *i hvilken grad* man behersker de ulike språkene. For å synliggjøre spennet, viser Engen og

Kulbrandstad (2016, s. 25) til Haugen (1953) som definerer tospråklighet til det å beherske begge språkene på «innfødtnivå» og Diebold (1964) som mener at bare man kan forstå ytringer, selv om en ikke kan si noe, betyr det at man er i ferd med å bli tospråklig. Engen og Kulbrandstad (2016, s.34) viser også til Weinreich (1953) sin definisjon: «The practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the persons involved bilinguals».

På Udirs nettsider presenteres følgende definisjon:

En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk. (udir.no)

Dette er en definisjon som vektlegger språklige *ferdigheter*. Jeg er mer interessert i *funksjonen* språket har, og de språklige *behovene* språkbrukeren har. I denne oppgaven velger jeg derfor i hovedsak å benytte begrepet *flerspråklig*, og legger da til grunn denne definisjonen fra Udirs nettside:

En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk. (udir.no)

Når det er mest hensiktsmessig av hensyn til kilden, altså om kilden bruker det, benytter jeg *tospråklig*, også om utøveren behersker mer enn to språk.

2.2.3 Literacy

I leseforskning vektlegges gjerne to perspektiver på lesing, *sosiokulturelle teorier* og *kognitive teorier*. Innenfor sosiokulturelle teorier brukes begrepet *literacy*. I følge Kulbrandstad (2003, s.39) er det ikke etablert en norsk oversettelse av denne termen. Hun viser til *litterasitet* eller *skrifthyndighet* som alternative betegnelser. Litterasitet inkluderer lesing og skriving av både verbale, visuelle og auditive uttrykk (Alver, 2013, s.9), og det gjelder i ulike situasjoner og til ulike formål (Kulbrandstad, 2003, s.39). I de sosiokulturelle teoriene er interessen rettet mot bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner. Man er opptatt av forskjellige situasjoner og hvordan ulike sosiale og kulturelle forhold er med på å styre hvordan vi bruker lesing. Fordi lesing i autentiske situasjoner nesten alltid er

meningssøkende, er det ikke skillett mellom «avkodning» og «forståelse» som er interessant, men begreper som *literacy*, i betydningen lesing som sosial praksis og *literacy events*, i betydningen lese- og skrivepraksiser (Kulbrandstad, 2003, s. 34). I kognitive leseteorier ser man på lesing som en individuell, mental prosess, og forskningen prøver å beskrive det som skjer i hodet når man leser. Kognitive leseteorier tar utgangspunkt i at lesing kan beskrives som to delprosesser, ofte betegnet som *avkodning* og *forståelse*. (Kulbrandstad, 2003, s. 29) (se 2.4.4).

I tillegg til lese- og skrivekyndighet, inneholder literacy-begrepet aspekt ved formelt muntlig språk (som for eksempel læreres måte å snakke i klasserommet eller nyhetsopplesing på tv), tolking av bilder, logoer og symboler av ulike slag, samt multimodale tekster, digitale medier og grunnleggende matematikkferdigheter (Franker Q. , 2013, s. 774).

UNESCO definerer *literacy* på følgende måte:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying context.

Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2014; 2017)

I tillegg til tekniske lese- og skriveferdigheter innbefatter denne definisjonen evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og beregne, ved hjelp av trykt og skriftlig materiale og i varierende sammenhenger. Dette skal gjøre det mulig for enkeltpersoner å oppnå sine mål, bruke sitt potensiale og delta på ulike nivå i samfunnet. Dette er altså en definisjon som har mye til felles med målet for norskopplæringen for innvandrere (se 1.1).

Det norske samfunnet er preget av «masselitterasitet», som betyr at nesten alle kan lese og skrive, og forholder seg til et stort antall ulike tekster og medier daglig (Alver, 2003, s.10). Personer som kommer fra samfunn hvor skrift et mindre viktig vil kunne ha andre verdier, holdninger og følelser knyttet til det å lese og skrive. Å bli skriftkyndig i et nytt samfunn er, ifølge Alver (ibid.) på mange måter en sosialiseringssprosess og det er derfor ikke gitt at deltakerne umiddelbart vil oppdage nytten av skriftkyndighet på norsk. Den britiske lese- og skriveferdighetsforskeren Brian Street (1995, i Alver & Lahaug, 1999, s.159) deler ferdighetene inn i hovedkategoriene; *til bruk i skolen, for personlig formål og for ulike*

praktiske formål. Han mener lese- og skriveferdigheter "til bruk i skolen" har tatt for mye plass i undervisningen av voksne, og mener det i for stor grad har foregått det han kaller en «pedagogifisering» av lese- og skriveferdigheter. Dette stemmer overens med funn fra en større norsk undersøkelse på nittitallet (se 2.4.3) som blant annet avdekte at undervisningen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, var innrettet på leseferdigheter for å lære mer norsk, og ikke basert på deltakernes ønsker og det som var aktuelt i deltakerens dagligliv (Hvenekilde A. , Alver, Bergander, Lahaug, & Midttun, 1996).

2.3 Rammer for norskopplæringen

Under vil jeg gjøre rede for aspekt ved læreplanen og den konteksten den står i. Det er flere styringsdokumenter som gjør seg gjeldende i tilknytning til norskopplæringen for voksne innvandrere i den offentlige voksenopplæringen. Først og fremst gjelder dette *Introduksjonsloven* fra 2003 (som fra 1.januar 2021 avløses av *Integreringsloven*⁸) og *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* fra 2012. *Opplæringsloven* og *Statsborgerlova* er også eksempler på regelverk som berører dette feltet. Det siste ser vi eksempel på nå, når en nylig vedtatt lovendring fører til at språkkravet for statsborgerskap høynes fra A2 til B1⁹

Læreplaner er sentrale dokument med et tosidig formål; styringsdokument for styresmaktene og et faglig og pedagogisk redskap for lærere og skoler (Ryssevik, 2018). Pål Hamre (2014, s. 84) beskriver læreplaner som fremforhandlede dokumenter som forplikter og setter dagsorden ved at de språklig og innholdsmessig er premissleverandører til det offisielle synet på skole og utdanning. Britt Ulstrup Engelsen (2009) sier om læreplaner at de blant annet er preget av *pluralistiske kompromissformuleringer* og at de er *harmoni- og konsensusorienterte*. Hamre (2014, s.81) viser til læreplanteoretikeren Alistar Ross (2000) som hevder at læreplaner brukes til å hevde nasjonale særtrekk. Slik gir den også preferanse på våre holdninger og verdier. Ulstrup Engelsen (2010) påpeker at man som lærere må være bevisst hvorvidt man er enig i læreplanens fagforståelse. Man må også finne ut hvilket handlingsrom man har. For at en plan skal fungere som et godt redskap er det derfor viktig at de som skal bruke den,

⁸ [Sak - stortinget.no](https://www.stortinget.no)

⁹ Om nivåene:

https://www.kompetansenorge.no/contentassets/3e8bccee0dad40a3ab69a8b122f89d46/vurderingsskjema_skriftlig_a1_a2_b1_b2.2_bm.pdf

kjenner sammenhengen den står i og tankene og ideene den bygger på. På bakgrunn av dette vil jeg si litt om utviklingen læreplanene for voksne innvandreres norskopplæring har hatt fra starten på 70-tallet og fram til i dag, med fokus på morsmålets stilling.

2.3.1 Læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere

Gjennom Introduksjonsloven reguleres en mengde rettigheter og plikter, både for innvandrere og kommuner. Den hjemler de to ordninger: *Introduksjonsprogrammet* (Lovdata.no, 2003) og *Opplæring i norsk og samfunnskunnskap* (Vox, 2012, s. 7) for nyankomne innvandrere. Ordningene har en felles målsetting om å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet. Norskopplæringen organiseres etter «Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere» som er en forskrift til Introduksjonsloven (Lovdata.no, 2012).

Siden 1975 har kommuner hatt plikt til å tilby voksne innvandrere norskopplæring, og den første læreplanen kom i 1985. Den ble erstattet av «Rammeplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne» i 1991 (KUF 1991: F-2923). I disse planene var morsmålet helt fraværende, noe som er bemerkelsesverdig, da grunnskolens mønsterplan, «M87», hadde tospråklighet som mål for opplæringa av minoritetsspråklige elever (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 181).

I 1998 kom en ny plan: «Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere» (KUF 1998). Det er med denne planen det formelt åpnes for å benytte morsmålet som redskap i norskopplæringen. Her står blant annet at morsmålet kan nyttes som redskap til å skape innsikt og forståelse og oppklaringer i undervisningssituasjonen, og at den første leseopplæringen kan gis på morsmålet dersom deltakerne er motivert for det (KUF, 1998, ss. 29, 31). Med endringene i Introduksjonsloven (2003) fulgte ny Læreplan i 2005 (Ot.prp. nr. 50 (2003-2004)). Den ble revidert i 2012 (F-358), og med revisjonen ble en egen *alfabetiseringsmodul* innlemmet i planen. I den ble anbefalinger om å bruke morsmålet i opplæringa videreført.

I norskopplæringen for voksne innvandrere, som ikke tar del i grunnskoleopplæring for voksne¹⁰, er det altså *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* fra 2012

¹⁰ Voksne i Grunnskoleopplæring følger Læreplanverket for grunnskolen (LK06). Retten til grunnskole er regulert i opplæringsloven kap. 4A og rundskriv Udir-3-2012.

som gjelder. At den er en forskrift til Introduksjonsloven, forplikter aktører som tilbyr denne typen opplæring. Læreplanen inneholder en egen del med opplæringsmål for 50 timer samfunnskunnskap. Det skal sikre at nyankomne innvandrere får en første innføring i grunnleggende ideer, retter og plikter om det norske samfunnet. Det er et krav at denne opplæringen skal tilbys på et språk deltakerne forstår (Vox, 2012, s. 4). Norskdelen i læreplanen er utarbeidet i tråd med «Det felles europeiske rammeverket for språk» (se 2.3.2). Beskrivelsene i rammeverket er formulert som «kan-utsagn», noe som også gjelder læreplanens kompetansemål. Opplæringen skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring, der organisering, innhold og valg av metoder skal ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger (Vox, 2012, s.7).

I alfabetiseringsmodulen som kom med revisjonen i 2012, er «Morsmålet som ressurs» et eget avsnitt:

Det vil lette læringsarbeidet for deltakerne å kunne bruke morsmålet i opplæringen. Det kan skje ved at alfabetiseringen skjer fullt og helt på morsmålet samtidig med at deltakerne tilegner seg muntlig norsk. Senere kan lese- og skriveferdighetene overføres til norsk. Det kan også skje ved at morsmålet blir brukt som et redskap for å forstå alfabetiserings- og språklæringsprosessen. Dette gjelder spesielt arbeidet med bevisstgjøring av skriftens form og funksjon og tilegnelsen av begreper som angår skrift. I tillegg kan morsmålet støtte språklæringsprosessen gjennom en kontrastiv tilnærming. (Vox, 2012, s. 12)

Deretter presiseres det at det er svært krevende å tilegne seg norsk dagligtale og knekke lese-koden på et andrespråk samtidig, og at man derfor må være fleksibel når det gjelder å finne modeller som gir deltakerne mest mulig læringsstøtte (Vox, 2012, s.12). Også i læreplanens kapittel som beskriver «ordinær» spor1 (Vox, 2012 s.8), står det at morsmålet vil være et viktig redskap i opplæringen. Dette er knyttet til at deltakerne har manglende skoleerfaring og at noen har skriftspråkerfaringer fra et annet skriftsystem.

2.3.2 Det felles europeiske rammeverket

«Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning og vurdering» (heretter, Rammeverket), er initiert av Europarådet for å sikre en sammenheng i språkopplæringen i og på tvers av de europeiske landene (Udir, 2011, s.1). Rammeverket er en omfattende beskrivelse av kunnskaper og ferdigheter som må til for å kunne kommunisere godt på et språk og har et sosiokulturelt læringssyn. «De som bruker eller lærer et språk, blir først og fremst betraktet som «sosiale aktører»» (Udir 2011, s.10). Dette gjenspeiles i det kommunikative språksynet man finner i Læreplanen, og også i læreplanene for engelsk og andre fremmedspråk (udir.no; Monsen & Randen, 2017, s.123).

Reidun Oanæs Andersen, skrev i 2013 en veiledning til rammeverket for Vox (Andersen, 2013). Veiledningen inneholder et eget kapittel om *flerspråklighet*, hvor Andersen sier at Europarådet legger stor vekt på flerspråklighet, men understreker at begrepet ikke er synonymt med mangespråklighet. Hun presiserer at innlærer ikke holder språk og kultur helt adskilt, og at språkene påvirker hverandre gjensidig. «Språkbrukeren utvider sin kompetanse og kulturforståelse ved å anvende erfaringer og kjennskap fra et språk for å forstå og bruke et annet» (Andersen, 2013). I Rammeverket (Udir, 2011, s.5) står det at idealet ikke er et morsmålbruker-nivå, men et språklig repertoar, med ulike språklige ferdigheter.

2.4 Voksnes læreprosesser

Her vil jeg gå nærmere inn på hva som preger voksnes læreprosesser. Jeg vil fokusere på momenter som er vesentlige å ha som bakteppe når man drøfter eksisterende forskning, diskuterer innholdet i undervisningen, og når man argumenterer for behovet for læremateriell tilpasset voksne eller videreutdanning rettet spesielt mot lærere som arbeider i voksenopplæring.

Det er mange gode pedagogiske prinsipper som er relativt aldersuavhengig, som å ta utgangspunkt i noe kjent, eller at de som skal lære, har behov for å føle mestring og å føle seg verdsatt i et fellesskap. Samtidig er det viktig å være bevisst at på noen områder skiller voksnes læring seg fra barn og unges læreprosesser. En slik forskjell kan for eksempel være at mens barn lærer for fremtiden, søker voksne kompetanse de trenger «her og nå». I fortsettelsen presenteres flere sentrale trekk ved voksnes læring som også ligger til grunn for forståelse, tolking og analyse av funnene i denne oppgaven.

2.4.1 Voksne og ansvar for egen læring

En som mener det finnes grunnleggende forskjeller mellom pedagogikk for barn og andragogikk (ledelse av voksne), er den amerikanske voksenpedagogen Malcolm Knowles (1970). Han hevder at voksne tar mer ansvar for egen læring, de har mer erfaring læringen kan bygge på, de er selektive i forhold til det de har behov for å lære, behovet har gjerne sitt utspring i utfordringer eller ambisjoner knyttet til livssituasjonen, og de ønsker å få ta den nye kunnskapen i bruk så raskt som mulig (Loeng, 1997, s.72, Wahlgren, 2010, s.11). Ifølge den danske professoren i voksenpedagogikk, Bjarne Wahlgren (2010), er det uklart om Knowles påstander er normative utsagn eller empirisk framskaffet viten. Uansett, hevder Wahlgren (2010, s.12), har Knowles antagelser hatt betydning for diskusjonen om voksnes læring. Wahlgren (2010, s.25) viser til at det senere er gjort en rekke undersøkelser som i stor grad bekrefter det Knowles hevdet, med ett unntak, punktet om at voksne ubetinget er selvstyrte i læreprosessen (Wahlgren, 2010, s. 25). «...ikke alle voksne har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å kunne styre sin egen læring på en tilfredsstillende måte» (Loeng, 1997, s. 33).

2.4.2 Opplæringen må skape sammenheng

Etter hvert har man samlet seg om fem hovedprinsipper for voksnes læring: 1) Opplæringen skal skape sammenheng i tilværelsen og forholde seg til deltakernes livsverden. 2) Det er en fordel om det er sammenheng mellom undervisning og arbeid, eller praktiske gjøremål. 3) Opplæringen skal omfatte hele mennesket, dvs. at for eksempel følelser, opplevelser, kreativitet og fantasi også skal innlemmes i undervisningen. 4) Opplæringen skal ta hensyn til deltakernes sosiale situasjon og kunne forholde seg til deltakernes sosiale nettverk. 5) Opplæringen skal foregå i undervisningsmiljø som bygger på trygghet og sosial aksept. Dette er momenter man antar er av stor betydning for voksnes læringsinsentiver. Momentene kan sees i sammenheng med voksnes behov for å få bekreftet sin identitet, inkludert sentrale sosiale roller de har hatt gjennom livet. Det kan for eksempel være som yrkesutøver, kollega, forelder, religiøs leder osv. Hvordan erfaringer blir verdsatt, kan få avgjørende betydning for læring. Blir erfaringer tatt på alvor, og så langt som mulig brukt aktivt i læringssituasjonen, vil det styrke læringsgrunnlaget (Loeng, 1997, s.37). Loeng (1997, s.47) sier også at personer med relativt liten skolebakgrunn, det han kaller «kortutdannede», kan føle seg hjelpeløse og «bortkomne» i formelle læringssituasjoner. Videre påpeker han at hverdagserfaringene kan

skille seg fra lærerens og lærestoffet kan oppfattes som «fremmed». I tillegg kan innvandrere ha et annet syn på læring og ha erfaringer som læreren kan ha vansker med å legge til grunn i erfaringsbasert læring. Ekstra utfordrende er det om man i tillegg helt mangler skolegang og skriftkyndighet (Alver, 2013, s. 16). Samtidig rettes et stort fokus på alt de ikke kan, noe som kan medføre en utrygghet som gjør det vanskelig å yte sitt beste i skolesammenheng (Wahlgren 2010). Da er det viktig at lærerne de møter, evner å skape og bevare motivasjon for opplæringen de skal gjennom. Wahlgren (2010, s.38-41) skiller mellom begrepene *behov* og *motivasjon*, hvor behov fører til motivasjon. Jo bedre sammenheng det er mellom deltakernes behov for opplæring og motivasjon i læreprosessen og lærerens evne til å utnytte denne sammenhengen, desto bedre undervisning og læring.

2.4.3 Transfer gir motivasjon

Mange deltakere er påtvunget norskopplæring gjennom introduksjonsloven og samfunnets krav til norskkunnskaper. Wahlgren (2010, s.105) mener at et personlig *ønske* om deltakelse kan sees i sammenheng med hvorvidt man oppnår det han kaller *transfer*, som kan forklares med at man overfører det man har lært i undervisningen til livet utenfor klasserommet. «I forbindelse med anvendelsen af det lærte sker der en læring. Anvendelse af det lærte er altså en integrert del af voksnes læreprosesser» (ibid.). Manglende motivasjon kan føre til ulike former for ambivalens og motstand knyttet til lærings situasjonen. Voksne har behov for å oppleve mestring og mening i det de gjør, og har ikke like god tid som barn. Deltakerne får motivasjon for læring når de opplever en sammenheng mellom egen kultur, personlige mål og verdier i livet. Den kanadiske språk og litterasitet professoren Bonny Norton (Norton, 2013) bruker betegnelsen *investering* (investment) for å vise at vi snakker om en form for motivasjon som handler om et engasjement som springer ut av en personlig relevans knyttet til lærestoffet.

2.4.4 Alderens betydning for språklæring

Når det gjelder språkinnlæring, er det av betydning at voksne har et ferdig utviklet begrepsapparat på morsmålet. Anne Golden (2003, s. 64) refererer til ulike undersøkelser som viser at barn i småskolen har et ordforråd som er om lag 20% av ordforrådet til en voksen person, naturligvis med store individuelle forskjeller og variabler avhengig av hvordan ord defineres. Voksne vil i all hovedsak kunne fokusere på det nye språkets benevnelse, mens barn ofte skal

lære og forstå begrepets betydning og innhold også. Når det gjelder alder og andrespråklæring, sier Berggren og Tenfjord (1999, s. 281) at alder er den faktoren, ved siden av morsmål, som innvirker mest på prosessen med å lære et nytt språk. I en gjennomgang av studier som omhandler andrespråkstilegnelse og alder, fant Krashen, Long og Scarcella (1979, i Monsen og Randen, 2017, s.29) at voksne kommer fortere gjennom tidlige steg i morfologisk og syntaktisk utvikling enn barn, eldre barn lærer raskere enn yngre og at de som starter språklæringen som barn, vil på sikt nå et bedre resultat enn voksne.

2.5 Grunnleggende forståelse og tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg starte med å underbygge påstanden om at det finnes relativt lite forskning på norskopplæring for voksne innvandrere, og spesielt lite forskning som undersøker hvilke utslag bruk av morsmålet som pedagogisk-verktøy gir. Deretter vil jeg belyse noen teorier og synspunkter på voksnes læreprosesser generelt, og innvandrere spesielt. Så vil jeg gjøre rede for noe av den forskningen som finnes om voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn og morsmålsstøttet opplæring. Jeg trekker også fram grunnleggende faglig forståelse som jeg opplever har stor konsensus.

2.5.1 Begrenset forskning på morsmålsstøttet norskopplæring for voksne

En kunnskapsoppsummering om norskopplæringen for voksne innvandrere, utarbeidet av Høgskolen i Innlandet, på oppdrag fra Kompetanse Norge, viser at det foreligger lite forskning utenom oppdragsforskning (dvs. rapporter på oppdrag fra offentlige instanser) knyttet til opplæring for voksne innvandrere (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018). Relevant forskning om tema som flerspråklighet, tospråklig opplæring, morsmålets rolle i norskopplæringa og/eller elever med liten eller ingen skolebakgrunn omhandler i all hovedsak barn og unge i grunnskolen (Alver & Dregelid, 2016, s.12; Monsen 2016, s.19). Folkehelseinstituttet (FHI) kom i 2018, på oppdrag fra Integrerings og mangfolds direktoratet (IMDI) med rapporten «Språkopplæring for voksne innvandrere med lite eller ingen skolegang, systematisk oversikt over effektstudier», hvor målet var å finne ut hvilke metoder eller strategier som gir gode språkerfardigheter i forhold til målsettingen. Blant kriteriene som ble satt, var at det skulle kunne måles effekt, og da var det kun to studier som tilfredsstilte kravene, et fra USA og et fra Israel. Studiene fokuserte på to ulike tilnærminger til lese-

opplæring, men utfra forskningsstandarder ga ikke funnene grunnlag for å trekke sikre konklusjoner. Dette bekrefter at det også internasjonalt er gjort svært få, kontrollerte studier som kan si noe om hvilke opplæringsmetoder som beste egner seg for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. I rapporten blir det fastslått at morsmålets rolle i andrespråksopplæringen er et område som mangler kontrollerte studier, og det blir anbefalt mer forskning (Stoltenberg, 2018)¹¹. Vi har med andre ord ikke kontrollerte studier å vise til på dette området. Det er heller ikke gjort omfattende forskning de senere årene. Vi må helt tilbake til perioden 1992-95 for å finne et omfattende forskningsprosjekt som omhandler opplæringsvilkårene for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn her i landet, kalt «Alfabetiserings-tilbudet til voksne fremmedspråklige» (heretter kalt *alfaprojektet*). Prosjektet ble ledet av professor Anne Hvenekilde, og hadde i oppdrag å beskrive og vurdere undervisningstilbudet fremmedspråklige (som det ble kalt den gang), uten funksjonelle lese- og skriveferdigheter på norsk, mottok.

2.5.2 Funn i «alfaprojektet»

Blant funnene forskerne gjorde i prosjektet var at deltakerne i liten grad tok ansvar for egen læring eller engasjerte seg i innholdet i lærestoffet. Det var lite samsvar mellom de behovene deltakerne uttrykte i intervju med forskerne, og de målene lærerne satte for undervisningen. Mens de fleste deltakerne uttrykte behov for å utvikle muntlig norsk for å greie seg i dagliglivet, var svært mange lærere opptatt av lese- og skriveopplæring. Lærernes argumenter var at man først måtte få leseopplæring for deretter å kunne benytte lesing som redskap for videre læring (Hvenekilde A. , Alver, Bergander, Lahaug, & Midttun, 1996, s. 143). Progresjonsstudier som inngikk i alfaprojektet, viste at mange deltakere har svært lav framgang i løpet av flere hundre timer, på tross av stor innsats fra både deres og lærernes side (ibid. s.241). Forskerne mente at kommunikasjonsproblemer reduserer muligheten for å bygge opp en felles forståelsesramme for lærer og elev. «Mangelen på kommunikasjonsspråk fører også til at innholdet i samtale gjerne blir selvinnsynende og barnslig med lite relevans for den komplekse livssituasjonen som disse voksne befinner seg i» (ibid., s.271). Prosjekt-rapporten avslutter med å foreslå en rekke tiltak på feltet, blant annet at tidsrammen for opplæringen måtte utvides (750 til 3000 timer), innføre ressursorientert kartlegging ved

¹¹ Rapporten peker for øvrig på prosjektet med morsmålsstøttet leseopplæring ved Nygård skole i Bergen (se 1.2.1) og et prosjekt fra USA som setter fokus på tospråklige lærere, som interessante knyttet til bruk av morsmål.

oppstart, utvikle en metodikk basert på muntlig opplæring, ny rammeplan, metodisk veiledning og nye læremidler. Dessuten mente de det var behov for en egen etter- og videreutdanning for lærere som jobber med voksne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. En viss fremgang til tross, det er de samme områdene som diskuteres i dag, 25 år senere.

2.5.3 Lesing på førstespråket kontra andrespråket

Gjennom alfaprosjektet kom det fram at lesekyndighet gjerne ble betraktet som synonymt med å kunne avkode ord. Når deltakerne behersket dette, gikk de over på ordinært språkkurs hvor skriftspråket var redskap i språklæringen. Det ble antatt at ferdighetene ville fortsette å utvikle seg, nærmest av seg selv. Dette viser at teoretisk kunnskap om lesing i større grad bør danne grunnlag for organisatoriske og metodisk valg i språkopplæringen, mener Alver og Lahaug (1999, s.162). I læreplanen står det: «Det er svært krevende å tilegne seg norsk dagligtale og knekke lesekoden på et andrespråk samtidig. Man må derfor være fleksibel når det gjelder å finne modeller som gir deltakerne mest mulig støtte i læringsprosessen» (Vox 2012, s. 15).

En mye brukt, men svært forenklet definisjon sier at lesing er **avkoding x forståelse** (se 2.5.3). Avkoding kan handle om *avlesing*, omskape bokstavsymbolene til lyder, eventuelt også koble ordet til ordets mening (Kulbrandstad, 2003, s.20). Ivar Bråten (2007, s.11) definerer leseforståelse på denne måten: «Leseforståelse er å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst.» Å samhandle med tekst betyr at leseren må kunne bruke tankene sine knyttet til innholdet, tolke, sammenligne, utdype og stille spørsmål. For å mestre dette er leseren avhengig av blant annet språkforståelse, oppmerksomhet, bakgrunnskunnskaper og strategier (Alver, 2013, s.13). Leseforståelse henger sammen med språkforståelse, og for å kunne interagere med tekst, må man kunne kombinere sine språklige kunnskaper, sine egne erfaringer og sin viten om den kulturen de befinner seg i, med det som står i teksten (Christiansen & Løntoft, 2009, s. 382). Ifølge Kulbrandstad (2003, s. 227), er forståelse et relativt større problem enn avkoding for andrespråkslesere. Hun forklarer dette med at bredden i ordforrådet er liten, og at nettopp ordforråd er vurdert som viktig i forhold til lesing. Det er sentralt både for forståelse av tekster og for ordgjenkjenning.

Ifølge Monsen og Randen (2017, s.93) er det en positiv sammenheng mellom språklig bevissthet og lese- og skriveferdigheter. Språklig bevissthet kan beskrives som det å ha et metaperspektiv på språk og se språket fra utsiden. Det innebærer også å kunne sette ord på ulike formelle trekk ved språket (ibid.). I en studie om lesing Kulbrandstad utførte blant ungdommer med innvandrerbakgrunn på begynnelsen av 90-tallet, fant hun at manglende språklig sikkerhet førte til langsom og unøyaktig avkoding. Hun gjorde også funn som bekrefter at andrespråkslesere er uhensiktsmessig opptatt av enkeltord når de leser.

Kulbrandstad forklarer dette med at førstespråksbrukere i større grad kan støtte seg til tekst-sammenhengen og egne bakgrunnskunnskaper, og dermed er mindre opptatt av den grafiske informasjonen i det enkelte ord. Hun påpeker også at mange tekster bygger på kulturelle bakgrunnsfaktorer, element som må forklares for de som ikke har tatt del i den samme sosialiseringløypa. Kulbrandstad (2003, s.229) refererer til en undersøkelse av Steffensen og Joag-Dev (1984) hvor amerikanere og indere i Amerika leste tekster om både amerikanske og indiske bryllup. Undersøkelsen viste at alle husket mer og gjorde mer konkret inferens når de leste tekster om bryllup fra egen kultur. Med andre ord husker vi mer når vi leser tekster om forhold vi er godt kjent med.

På bakgrunn av egen og andres forskning, konkluderer Kulbrandstad (2003, s.229) med at utfordringer knyttet til språklige forutsetninger, lesetekniske og lesestrategiske forutsetninger, bakgrunnskunnskaper, innsikt i hva det faktisk vil si å forstå en tekst og innsikt i egen lesing, er med på å gjøre lesing på et andrespråk vanskelig. Vi kan også si at en forutsetning for å lykkes er at man ivaretar både kognitive, sosiale og kulturelle aspekt ved lesing.

I skolen kan spørsmålet om lese- og skriveopplæringsspråk skape utfordringer. Kulbrandstad beskriver Sarha Gudschinskys (1977¹²) modell for valg av språk når to språk er involvert i opplæringssituasjonen.

¹² Gudschinsky jobbet på det tidspunktet for UNESCO med alfabetiseringskampanjer i den tredje verden.

	Muntlige språkferdigheter	Muntlige og skriftlige språkferdigheter
Morsmåls- ferdigheter	A snakker morsmålet	B snakker, leser og skriver morsmålet
Andrespråks- ferdigheter	C snakker andrespråket	D snakker, leser og skriver andrespråket

Figur 1. Gudschinskys modell for valg av opplæringspråk hvor to språk er involvert.. Basert på Kulbrandstads (2003, s.153) gjengivelse.

Ifølge Gudschinsky er den beste veien til lese- og skrivekyndighet på andrespråket A-B-C-D, da bygger man på muntlige ferdigheter i det språket deltakerne behersker best. A-C-D er også mulig, men ikke like effektiv, men her bygges det også på gode muntlige ferdigheter i alfabetiseringspråket. Veien direkte fra A til D er ikke bare vanskelig, men i prinsippet umulig, ifølge Gudschinsky (Kulbrandstad, 2003 s.153).

I alfaprosjektet erfarte forskerne at svært få av deltakerne fikk lese- og skriveopplæring på morsmålet, og at det nesten aldri ble brukt som redskap i leseopplæringen (Hvenekilde et.al. 96). Dersom man får leseopplæring på morsmålet, vil man utvikle fonologisk innsikt utfra et lydsystem som er kjent, ved hjelp av tekster som tar utgangspunkt i et talespråk man mestrer, og slik få støtte til avkodingen. Når man holder på å lære et nytt språk, er det generelt vanskelig å oppfatte lyder man ikke har på eget morsmål. Før man behersker det nye fonemsystemet, er det morsmålet som avgjør hva man hører (Christiansen og Løntoft, 2019, s.381). En av informantene i en forskningsrapport om morsmålsbasert svenskundervisning (Mörnerud 2010, s.41) uttrykte følgende om å få lese- og skriveopplæring på morsmålet: «Når jag lärde mig läsa och skriva på modersmålet, blev det samtidigt lättare att förstå svenska. Jag tänker nu på språkets uppbyggnad och jämför hela tiden modersmålet med svenska». En

annen fordel med å bruke morsmålet i leseopplæringen, er at man får rettet oppmerksomheten mot forståelsen helt fra starten. Da blir det kortere vei til å forstå hvordan man leser for å forstå (Christiansen og Løntoft, 2019 s.386). Prinsippene knyttet til språkets formside, som morfologi og syntaks, og at for å lære bokstaver må man gjøre en fonemanalyse, trenger man å lære kun én gang. Denne kunnskapen kan man overføre når man lærer et nytt språk. Med andre ord - man «knekker lesekode» bare én gang (Kulbrandstad, 2003, s.149-152).

2.5.4 språklig og kulturell sosialisering

Seija Wellros (2004, s.653) snakker om sammenhengen mellom språklig og kulturell sosialisering, og hvordan dette skaper system i tankene for individet. Dette indikerer at arbeidet med semantikk er viktig. Assosiasjoner bygd på oppdragelse, sosial tilhørighet eller tilfeldige erfaringer, kan føre til at ord eller ytringer har en annen konnotasjon for deltakere enn lærer – altså en helt annen tolkning. Ytringer knyttet til været for eksempel vil kunne oppfattes ulikt for en som har bakgrunn fra områder hvor tørke er et stort problem og regn en kjærkommen sjeldenhet og en som er oppvokst på Vestlandet hvor "fint vær" er å forstå som en solrik, varm dag helt uten nedbør. Å ha kjennskap til et språks pragmatikk, hvordan språk brukes og tolkes i samspill med omgivelsene, er en forutsetning for å oppnå tilsiktet effekt av ytringer. Monsen og Randen (2017, s.22) trekker frem at regler for språklig adferd henger sammen med normer i grupper og kulturer, for eksempel hva som oppfattes som høflig eller uhøflig. Uten morsmålsstøtte vil denne typen kunnskap ta lang tid å tilegne seg.

2.5.5 Erfaringer fra prosjekter med morsmålsstøtte

Her presenteres det jeg anser som relevante funn fra studier på fire uavhengige nordiske prosjekter, hvor det drives ulike former for morsmålsstøtte i opplæringen av voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Dette innbefatter en magisteroppgave, «Modersmålbaserad alfabetisering i Sverige», av Elisabet Mörnerud (2004), en masteroppgave, «Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst» av Unni Skadeberg Isaksen (2013), artikkelen «Vi kan lære som vanlige folk», av Vigdis Alver og Karen Magrete Dregelid (2016) og artikkelen «Arabisk i dansktimen – didaktiske utfordringer i det flersproglige læringsrum» av Bugge Lind Petersen (2019).

Mörnerud intervjuet ti kvinner, hvorav seks fikk morsmålsstøttet leseopplæring. Her foregikk undervisningen først på morsmål, med morsmålslærere den ene dagen, før undervisningen ble

gjentatt på svensk neste dag. Mörnerud finner en markant forskjell på å lære i et enspråklig svensk klasserom kontra å lære med hjelp av en lærer som snakker førstespråket. Forskjellen ligger i at man ikke behøver å gjette og være usikker på om man forstår det som blir sagt. Dessuten handler det om å selv kunne blir forstått og ikke minst kunne stille spørsmål. Hun sier også at morsmåslærernes gode utgangspunkt for å forstå forhold som har med bakgrunn og kultur å gjøre, er en stor fordel. Morsmåslærerne gir uttrykk for at morsmålet er viktig både for forståelse og dialog. En av dem uttrykker dette om ordningen:

Det är som en gåva. Det är som en gåva. Jag tror att hade jag fått samma möjlighet skulle jag ha gått ut högskolan... det är sant. Vi vågar inte fråga vi vågar inte ... vi skäms att fråga vad det betyder. Och kan man inte slå i lexikon så är det jättesvårt! Modersmåslärarna är jätteviktiga i början. Att ge en lätt början

(En av de intervjuede morsmåslærerne i Mörnerud 2004, s.52)

De øvrige lærerne sier i intervju at de opplever at det er lettere for deltakerne å være på skolen når de forstår det som blir sagt og hva som forventes av dem.

Isaksen (2013) rapporterer fra en kvalitativ undersøkelse, basert på intervjuer med 12 deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, og uten funksjonelle lese- og skriveferdigheter, som fikk morsmålsstøttet lese- og skriveopplæring. Her var det undervisning med morsmåslærer og morsmålsassistenter (som er benevnelsen som her ble brukt om spor2-deltakere som bidra med morsmålsstøtte) 4 timer per uke. Ifølge Isaksen dokumenterer funnene at de fleste opplevde alfabetiseringen som lett på morsmålet, men vanskelig på norsk. Flere av deltakerne fortalte om følelser som redsel, utilstrekkelighet og infantilisering forbundet med tiden før de fikk morsmålsbasert opplæring. De var motivert for å lære å lese- og skrive norsk, men ga uttrykk for at de synes det er veldig vanskelig. Isaksen trekker fram funn som viser at å inneha skriftkyndighet på eget morsmål har en egenverdi, altså utover de kognitive fordelene, knyttet til identitet, emosjoner og relasjoner. Informantene i hennes undersøkelse ønsker å kunne kommunisere via brev, SMS, Facebook eller e-post med familie og venner, og å kunne lese nyheter på Internett. Generelt medfører morsmålsstøtten opplevelse av mestring, forståelse og motivasjon, noe som fører til økt progresjon, konkluderer Isaksen (2013).

Alver og Dregelid (2016) har i likhet med Mörnerud og Isaksen, foretatt en kvalitativ undersøkelse blant deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. De intervjuet 29 deltakere som fikk språkstøtte på morsmålet 4 -6 timer i uken. Målet var å finne ut mer om hvilke fordeler deltakerne så i morsmålsstøttet opplæring. Alver og Dregelid rapporterer at deltakerne

ga uttrykk for at morsmålet var viktig for tenking og læring. Deltakerne opplevde at opplæringen ble mer effektiv, de kunne ta i bruk læringsstrategier, kunnskapen festet seg bedre og de lærte fortere. De ga også uttrykk for at morsmålet har med identitet å gjøre, å få ta det i bruk opplevdes anerkjennende. Alver og Dregelid fant også at deltakeren synes det var nyttig å kunne bruke morsmålet til å snakke med en person som kunne mer enn dem selv. De så at slike samtaler kunne involvere både deltakere, språkhjelpere og norsklærer. I artikkelen konkluderer Alver og Dregelid med at ordningen har endret deltakernes læringsbetingelser.

Petersen (2016) har gjort et to ukers feltarbeid på nivå 1 i danskopplæringen, i en klasse hvor læreren tillater at deltakeren kommuniserer på morsmålet. Her var ingen eksterne ressurser hentet inn i klasserommet og læreren behersket ikke deltakernes morsmål. Petersens mål var å undersøke hva slags flerspråklige læringsmuligheter som oppstår når deltakere har, og kan ta i bruk et felles språk som ikke er målspråket, og hvordan dette kan styrke andrespråks - undervisningen. En av deltakeren han observerte, har i begge eksemplene rollen som «faglig sterk», det vil si at han er regnet som kompetent til å kunne forklare deler av lærestoffet for de andre deltakerne i gruppa. I det først eksempelet blir han gitt et oppdrag hvor han skal forklare trekk ved det danske språket for de andre arabisktalende, ved å bruke morsmålet – arabisk. Petersen beskriver hvordan denne deltakeren forklarer grammatikk utfra paralleller til morsmålet, men ender med en uhensiktsmessig forklaring som skaper mer forvirring enn forståelse. I et annet tilfelle er samme deltaker satt til å ha ansvaret i klassen i en stund der læreren er opptatt med en enkeltelev. I dette eksempelet beskriver Petersen hvordan deltakeren styrer oppgaveløsning ved å stille spørsmål til en tekst og bekrefte eller avfeie svar, uten nærmere forklaring eller dialog. Deltakeren får reaksjoner fra andre deltakere på at måten han leder an på ikke oppleves fruktbar, og det oppstår en konflikt. Petersen tolker vedkommende som opptatt av å beskytte sin posisjon som «ressursperson» i klassen. På bakgrunn av funnene hevder Petersen at en autonom plattform for utveksling på førstespråket alene ikke er en garanti for at deltakerne utveksler metaspråklige refleksjoner. Han konkluderer med at morsmålet i seg selv ikke utgjør noen garanti for å innfri de læringspotensialer som flerspråklig tilnærming til språktilegnelse tilskrives i faglitteraturen. Petersen avslutter med å påpeke at lærere må sette seg godt inn i deltakernes språk hvis potensialet i flerspråklige klasserom skal utnyttes. I Petersens artikkel er ikke det å innhente eksterne ressurspersoner med de nødvendige språklige ressursene vurdert som et alternativ.

Kort oppsummert kan Petersens artikkel illustrere hvordan morsmålsstøttet opplæring ikke kan overlates til ad hoc løsninger i klasserommet, det må tvert imot inngå i den didaktiske

planleggingen. De tre undersøkelsene foran viser hvordan deltakerne opplever at de ved hjelp av morsmålet kan ta del i faglig forklaringer, oppøve læringsstrategier og at det føles identitetsbekreftende.

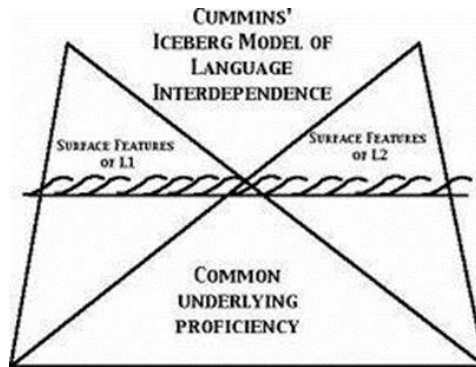
2.5.6 Ulike språklæringssyn

I nyere forskning har det, ifølge Kulbrandstad og Engen (2016, s.163), vært interesse for å finne ut om språkene hos tospråklige fungerer uavhengig eller avhengig av hverandre – om språkene lagres separat eller felles. Noe forenklet kan man si at en oppfatning om at språk fungerer uavhengig av hverandre betyr at man har et språksyn som anser språkene som parallelle systemer, mens dialogiske og dynamiske språklæringssyn anser språkene som samhandlende eller som et felles system. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på de tre språklæringssynene: parallell, dialogisk og dynamisk, med mest vekt på de to sistnevnte.

Forestillingen om språk som parallelle systemer har den engelske benevnelsen «The Separate Underlying Proficiency» (SUP). Her antar man at språkene opptrer helt adskilt, altså parallelt, i hjernens lærings- og lagringssystemer. Engen og Kulbrandstad (2016, s.168) sammenligner denne oppfatning med å anta at to språk er som å blåse opp to ballonger i det samme begrensede rommet, når den ene øker i volum, skjer det på bekostning av den andre. Dette er en tilnærming som er forlatt av de fleste forskere, men er ifølge Hauge (1989, i Engen og Kulbrandstad, 2016, s.168) fortsatt utbredt, også blant lærere.

Kanadieren Jim Cummins er en anerkjent forsker på flerspråklig opplæring. Han har blant annet utarbeidet teorier og modeller som støtter et dialogisk språklæringssyn, og er blant annet kjent for *isfjellmetaforen*.

Gjennom isfjellmetaforen, formelt kalt «Common Underlying Proficiency Model» (CUP), forklarer han hvordan to «synlige» språk (morsmål og andrespråket) er som isfjell-topper over vannflaten, mens det under vannflaten skjuler seg et stort is-massiv som utgjør en felles base, altså en enhetlig kognitiv mekanisme (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 168).



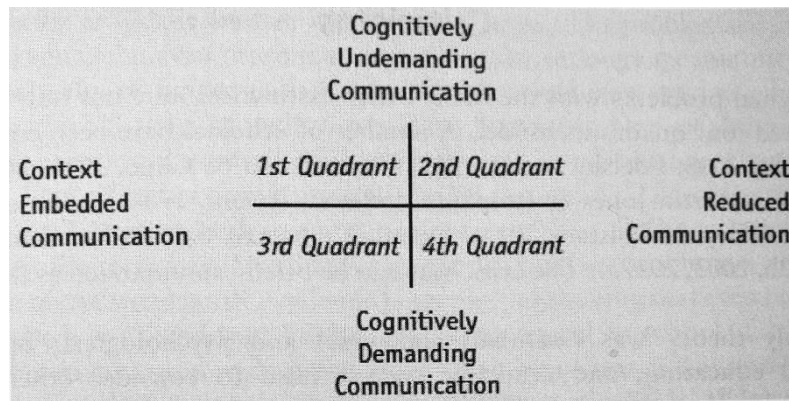
Figur 2 «The Common Underlying Proficiency Model» for tospråklighet (CUP)

Ifølge Cummins teori fungerer altså to eller flere språk ut fra et felles operativsystem. Det vil si at uavhengig av hvilke språk man tilegner seg kunnskap på, forbindes kunnskapen i den samme «sentralen». Teorien bygger på en antakelse om at tankene som ledsager språkbruk stammer fra den samme bakenforliggende, kognitive mekanismen. Ut fra denne grunntanken har Cummins (2000, s.58) utarbeidet en teori hvor han skiller mellom hverdagspråk og akademisk språk i det han kaller *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) og *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). BICS representerer den typen språkkunnskap eleven trenger for å gjøre seg forstått i enkle her-og-nå-situasjoner, for eksempel i samtaler om temaer som angår hverdagslivet. CALP omhandler skolespråk, altså akademisk språk, og viser til en type språkbruk hvor det stilles større krav til språklig presisjon. Akademisk språkbruk er mer abstrakt, har mindre kontekstuell støtte og er dermed også mer kognitivt krevende (Cummins, 2017, s. 52).

Det teoretiske skillet mellom BICS og CALP bidrar til å forklare hvorfor innvandrerelever kan ha utviklet andrespråket tilstrekkelig til å samtale om dagligdagse tema (BICS), men faller igjennom i faglige sammenhenger (CALP). Som lærer er det derfor fare for at man *overvurderer* andrespråkelevers språk ut fra deres kommunikasjonsferdigheter eller *undervurderer*, ved å anta at svake kommunikative ferdigheter på andrespråket gjenspeiler like svakt utviklede kognitive ferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2016, ss. 168-173).

BICS/CALP-modellen forutsetter at språket som brukes i klasserommet er godt nok utviklet til å kunne håndtere de kognitive utfordringene undervisningen stiller, og er derfor kritisert blant annet for at det ikke er tatt hensyn til faktorer som for eksempel motivasjon eller sosiale og kulturelle ulikheter (Baker & Wright, 2017, s. 164). Som svar på kritikken tilførte Cummins en todimensjonal utvidelse, hvor det også tas hensyn til presentasjonsform og

vanskegrad/kontekstuell støtte. Den består av kryssende akser, hvor den vertikale akse går fra kognitivt enkel (nederst) til kognitivt krevende (øverst) og den horisontale akse går fra kontekstuell mye støtte til venstre og stadig mindre kontekstuell støtte jo lenger mot høyre man kommer. Denne modellen (figur 3), er også kalt Cummins fire kvadranter (Baker & Wright, 2017, s. 163).



Figur 3 Cummins fire kvadranter

Tanken er at opplæringens krav kan plasseres et sted på aksene, etter kognitive krav og i hvilken grad den har kontekstuell støtte. «Förståelse av kunnskapsinnhåll underslättas när lärare mobiliserar elevernas inre kognitiva strukturer och känslomässiga koppling till det innehåll eller de frågor som diskuteras" (Cummins, 2017, s. 58).

Gibbson (2009, i Cummins 2017) har utdypet og videreført Cummins firefeltmodell ved å bruke begrepene *stor utfordring*, *liten utfordring*, *mye støtte*, *liten støtte* på variablene. Hun sier at lærere må la flerspråklige elever jobbe med oppgaver som er kognitivt krevende, men med den støtte de trenger for å lykkes. Cummins anbefaler blant annet bruk av morsmålet, i tillegg til arbeidsformer som ulike former for skjema (venndiagram ol), visuell støtte, praktiske eksempler og øvelser og samarbeid i grupper som strategier som når elever skal tilegne seg skolens språk (Cummins, 2017, s. 60). Cummins sier også at de fleste kan lære seg et andrespråk så godt at de både kan fungere i relasjoner og tilegne seg ny kunnskap, forutsatt at de ikke hindres gjennom diskriminerende strukturer og handlinger. Videre uttaler han at de

som opplever at deres kultur og identitet blir verdsatt i klasserommet, engasjerer seg mer i skolearbeidet (Cummins, 2017, s. 114).

I nyere tilnærming til flerspråklighet finner man et mer dynamisk og individorientert syn på språk, hvor fokus er på hvordan personer kommuniserer, uavhengig av hvilke språk som er involvert (Monsen og Randen, 2017, s.37). Den amerikanske forskeren på blant annet flerspråklighet, Ofelia García og den britiske professoren i lingvistikk, Li Wei, er kjent for termen *translanguaging* (Homen & Thise, 2019). Her anses språkbruk som individuelle systemer hvor hver og en benytter de språklige ressursene man har tilgang til. Garcia og Weis utgangspunktet er at de ikke betrakter språk som separate systemer, «...translanguaging - ett beprepp som utgår ifrån antagandet att tvåspråkiga personers språklige praktiker [...] bör ses som en gemensam språklig repertoar med drag som socialt har konstruerats som tillhörande två separate språk» (García og Wei, 2014, s.19). De mener altså at tospråklige personer kun har ett språklig repertoar som de henter språkuttrykk fra for å kunne være i stand til effektiv kommunikasjon, og at dette repertoaret ikke uten videre kan tilskrives det ene eller andre tradisjonelt definerte språket. De argumenterer med at den tradisjonelle inndelingen i språk er sosiale konstruksjoner, og at nye praksiser skjer kontinuerlig.

Dette innebærer at translanguaging, ifølge Garcia og Wei, skiller seg fra kodeveksling, som bygger på en forståelse om at utøveren veksler mellom to separate språkssystemer. Et annet sentralt element i García og Weis forståelse er at translanguaging bidrar til en grenseoverskridende kommunikasjon hvor de involverte kan benytte alle sine språklige ressurser for å skape en effektiv kommunikasjon (García og Wei, 2014, s.45). Garcia og Wei (2014, s.64) viser til flere måter å betrakte språkbruk på som er beslektet med translanguaging, blant annet *metrolingualism*, som henspiller til personer med ulik bakgrunn som forhandler identitet gjennom språk, og det språket som oppstår gjennom denne typen interaksjonskontekster og *polylingualism* som blant annet fokuserer på språklige *trekk*, ikke spesifikke språk.

Ifølge Holmen og Thise (2019) er Garcías arbeid basert på en sterk hypotese om at bruk av elevenes flerspråklige ressurser vil ha en positiv læringseffekt, og at translanguaging er en medfødt kognitiv evne. De viser videre til at García mener at dårlige skolerresultater hos flerspråklige elever skyldes at skolen ikke utnytter elevenes translanguagingkompetanse systematisk og målrettet. I følge García og Wei (2014, s.49) kommer translanguaging til å gjøre seg stadig mer gjeldende i en framtid preget av virtuelle interaksjoner, hvor vi deltar i

dynamiske språklige praksiser, uavhengig av geografisk rom, i en stadig mer globalisert verden. Det dynamiske perspektivet overskrider Cummins dialogiske syn på tospråklighet og det står nærmest i kontrast til det tradisjonelle synet hvor språkene blir ansett som adskilte språklige systemer.

2.6 Lærernes kompetanse og det lærende fellesskapet

Jeg vil her først si noe om formell og uformelle krav til lærerens kompetanse i norsk-opplæringen for voksne innvandrere, deretter vil jeg sette søkelyset på læringsfellesskap og skolen som lærende organisasjon.

2.6.1 Hvilke kvalifikasjoner må lærere i norskopplæringen for voksne ha?

Krav til kompetanse for de som skal være lærere for voksne innvandrere i norskopplæringen er fastsatt i Introduksjonsloven §19, 3.ledd: «Den som skal undervise i norsk og samfunns-kunnskap skal som hovedregel ha faglig og pedagogisk kompetanse». Med andre ord har det så langt ikke vært et formelt krav om relevant kompetanse for å kunne undervise i norsk-opplæring for voksne innvandrere. Men med den nye Integreringsloven som trer i kraft 1.januar 2021 (jf. prop. 89 L (2019-2020) og Innst. 289 L (2019-2020) (stortinget), innføres krav om relevant faglig og pedagogisk utdanning. En undersøkelse utført av Vox i 2014 viste at nesten halvparten av lærerne som underviste i norsk for voksne innvandrere manglet formell kompetanse i norsk som andrespråk, men også at flertallet av lærere og ledere ønsker en kompetanseheving velkommen. Fafo-rapporten *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem*, (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017) så på sammenhengen mellom lærernes kompetanse og spor2-deltakerers resultater på skriftlig norsksprøve. Her fant man at det var en klar positiv sammenheng mellom andelen lærere med utdanning i norsk som andrespråk og deltakernes resultater. De fant også at lærere med utdanning i norsk som andrespråk i større grad opplever at de kan tilrettelegge undervisningen slik at den passer nivået og behovene i hele gruppa.

Det er viktig at lærere har kunnskap nok til å møte deltakerne som er sosialisert inn i en annen kulturell og språklig diskurs enn dem selv. Det er også viktig at lærerne på kompetent grunnlag tar avgjørelser som utvider eller begrenser deltakernes handlingsrom når det gjelder bruken av morsmålet. Monsen og Randen (Monsen & Randen, 2017, s. 140) hevder at lærere

har et særlig ansvar for å formidle et positivt syn på det å være flerspråklig, og at innlærer blir sett i et ressursperspektiv. Dette forutsetter at lærere er bevisst sine verdier og holdninger, også knyttet til morsmål og morsmålets plass i forbindelse med språklæring. I undersøkelsen, *Kvalitet i norskopplæringen for voksne innvandrere* (Lerfaldet, Sætrang, Høgestøl, Monsen, & Randen, 2020) finner de at i tillegg til formell kompetanse, vektlegger både lærere og ledere at relasjonskompetanse og endringskompetanse er viktig. Fra deltakerperspektivet blir det i tillegg lagt vekt på at engasjement hos lærer gir motivasjon, og at humor er en positiv egenskap hos lærer.

2.6.2 Skolen som lærende organisasjon

At skolen skal være en lærende organisasjon, er nedfelt i en rekke styringsdokumenter, som for eksempel St mld 28 (1998-1999), St meld 30 (2003-2004), Mld St 22 (2010-2011) og Nou 2012: 1. I rapporten «Lærer eleven mer på lærende skoler?» finner vi denne beskrivelsen: «En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablerer ny praksis om nødvendig» (Utdannings og forskningdepartementet, 2005, s. 9). Skoler som lykkes, lærer av hvordan de lærer, og har organisasjonslæring som metode for å strekke seg mot idealtilstanden *en lærende organisasjon*.

Irgens (2014, ss. 3, 4) viser til internasjonal forskning som finner en klar sammenheng mellom kollektivt orienterte skoler og elevenes prestasjoner. Blant annet har disse skolene i større grad utviklet gjennomarbeidde og konsistente undervisningsprogrammer. De beste skolene hadde dessuten en felles praksis bygget på et sett av verdier og normer som kjennetegnet skolene som helhet. Et annet funn er at lærerne i større grad samarbeidet om å planlegge undervisningen. Dessuten strakte den kollegiale enigheten seg utover det verbale, den viste seg i møte med elevene. Irgens beskriver dette som et profesjonsfellesskap hvor den enkelte lærer er en representant for fellesskapet verdier (ibid.).

Irgens henviser også til undersøkelser som avdekker at en felles utfordring for mange skoler er hvordan ny kunnskap skal bli felles og organisatorisk (Irgens 2014 s.7). Gamle arbeidsformer og rutiner blir reproduisert uten reell evaluering og diskusjon, og ny kunnskap blir ikke implementert (Irgens s.11). Å bli en mer lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at skolen skal tilegne seg mer kunnskap, men at den i større grad nyttiggjør seg den kunnskapen

som allerede finnes, som grunnlag for en bedre opplæring for eleven (Utdannings og forskningdepartementet, 2005, s. 4).

2.7 Samfunnet og det politiske bakteppet

Fra myndighetenes side blir Norge gjerne beskrevet som et homogent land med et kulturelt særpreget, hvor raske endringer antas å være en trussel mot dette særpreget (Engen & Kulbrandstad, 2016, s. 268). Til tross for enhetstanken hadde «Mønsterplan for grunnskolen 1987» (M87) et uttalt mål om at elevene skulle utvikle funksjonell tospråklighet. Imidlertid førte økende utgifter til denne typen opplæring, kombinert med tilspisset politisk debatt om innvandring, morsmålets rolle gjentatte ganger inn i det politiske ordskiftet. I mange tilfelle «har morsmålsopplæringa fungert som stedfortredende markør i diskusjonen om innvandringspolitikk» (Hyltenstam og Tuomelsa (1996, s.10-12) i Engen og Kulbrandstad, 2016, s.181). Eksempel på dette kan være da Jan Bøhler, leder i Oslo AP, i 2013 uttalte til Aftenposten¹³ at innvandrerforeldre må snakke norsk med barna sine fordi bruk av morsmålet hjemme er en hemsko som gir barna dårlige forutsetninger for å lykkes.

Særlig på nittitallet raste en politisk uenighet om morsmålets rolle i opplæringen. Dette førte til at norske forskere arrangerte en konsensuskonferanse i 1996 (Hyltenstam, Brox, & Engen, 1996). Målet var å finne ut hva forskere og andre fagfolk var enige om når det gjaldt språk-opplæring av elever fra språklige minoriteter. Fra konferansen ble det blant annet konkludert med at morsmålet spiller en viktig rolle for kunnskapstilegnelse, som støtte i språk-innlæringen, for identitetsutvikling og at det for mange er det best egnede språket for lese- og skriveopplæring (Hyltenstam, Brox, & Engen, 1996, s. 208). Med kunnskapsløftet (L97) forsvant likevel målet om funksjonell tospråklighet, og morsmålet skulle fra da av være et redskap for å lære norsk, og benyttes inntil eleven har tilstrekkelig kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen, jfr. §2.8 i Opplæringsloven. Samtidig (1998) kom morsmålet inn som et moment i norskopplæringen for voksne innvandrere (se 2.3.1).

Når det gjelder norskopplæring for voksne innvandrere har det de siste årene vært en økende tendens til å vektlegge at med rettigheter følger plikter. Innføringen av introduksjonsordningen er et eksempel på dette, hvor økonomiske sanksjoner er et virkemiddel for at ny-ankomne innvandrere skal tilegne seg det norske språket og ha kjennskap til grunnleggende

¹³ <https://www.aftenposten.no/osloby/i/qn03g/jan-boehler-ap-er-redd-morsmaal-hjemme-gir-barna-daarligere-forutsetnin>

forhold ved det norske samfunnet (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 13). Gjennom den nylig vedtatte lovendringen i Statsborgerloven, er språkkravet for å kunne få statsborgerskap skjerpet – fra tidligere A2 til B1 (Stortinget.no)

Hveneklide, Hyltenstam og Loona hevder at det er flere årsaker til at det kan være vanskelig å formidle resultater fra tospråklighetsforskning til skolepolitikere. En av grunnene de peker på er at språktilegnelse og tospråklighet er et komplekst fagområde, med både språklige og sosiale faktorer, hvor kvalifisert tolkning er nødvendig. Mange avgjørelser tas på kommunalt nivå, noe som ifølge Hvenekilde, Hyltenstam og Loona (1996) ofte fører til færre forskningsbaserte avgjørelser. Et annet problem er at noe av denne forskningen kan virke kontra-intuitiv, for eksempel at forklaringer gitt på morsmål skal resultere i bedre beherskelse av det norske språket. Derfor er det vanskelig å formidle at morsmålstøttet undervisning er en støtte, ikke en konkurrent til andrespråkstilegnelse. Det kan for eksempel være nærliggende å feilaktig anta at morsmålet og andrespråket/målspråket konkurrerer om mental kapasitet hos innlæreren (Hveneklide, Hyltenstam, & Loona, 1996) (mer om språksyn 2.5.6).

Kapittel 3 – METODE

I dette kapittelet beskriver jeg hovedmønsteret i forskningsarbeidet, også kalt *forskningsdesignet*. Dette innbefatter en helhetlig fremstilling av prosjektets oppbygging, fra formål og datainnsamling til drøfting av funn og en oppsummering (Befring, 2015, s. 84).

Først begrunner jeg valg av metode, og beskriver det forskningsteoretiske grunnlaget den bygger på. Videre redegjør jeg for utvalget av informanter, og deretter hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Så sier jeg litt om validitet og reliabilitet, før jeg til slutt skisserer noen aktuelle forskningsetiske spørsmål i forbindelse med arbeidet.

3.1 Mål og valg av metodisk tilnærming

Formålet med en oppgave legger føringer for valget av metodisk tilnærming. Metode betyr opprinnelig *veien til målet* ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.140). Formålet med denne oppgaven har vært økt forståelse for hvordan man kan lykkes med morsmålsstøttede arbeidsmåter for å styrke deltakernes norskerferdigheter (se 1.2). Til dette måtte jeg skaffe data som ga et innblikk både i lærernes daglige arbeid og i deres erfaringer, meninger og intensjoner knyttet til morsmålsstøttet opplæring. Jeg måtte tilegne meg innsikt i særtrekk ved yrkeshverdagen til informantene, og jeg måtte forstå hvordan denne konteksten influerte på informantenes oppfatninger og handlemåter. Ifølge Befring (2015, s.111) er kvalitative metoder egnet til å innhente denne typen empiri.

3.2 Kvalitative metoder

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning, *hermeneutikk* og menneskelig erfaring, *fenomenologi*. Fenomenologi er et begrep som peker på interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og å beskrive verden slik den oppleves av informantene (Befring, 2015, s. 109). Det at jeg har søkt lærernes perspektiv, fører tilnærmingen i en fenomenologisk retning. I møte mellom forsker og informant utvikler det seg en særegen forståelse som fører intervju og observasjoner inn i en hermeneutisk metode-retning. Hermeneutikk kommer av *hermenvein*, som er gresk og betyr å tolke og forstå (Befring, 2015, s. 20). Fra gammelt av handlet hermeneutikken om tekster, men har siden utviklet seg til også å omfatte samtaler og handlinger (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 74).

Mens fenomenologer er interessert i å beskrive *hvordan mennesker opplever fenomener* i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av *fortolkningen av mening* (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 33). Kvalitativ forskning handler altså om å forstå informantenes perspektiv og avdekke deres intensjoner og meninger. Til skille fra hermeneutikken og kvalitativ forskning, står *positivismen* som favner om *kvantitativ* forskning. Den har utspring i naturvitenskapen, bygger på systematiske observasjoner, objektive målinger og verdinøytralitet (Befring, 2015, s.21). I tillegg har den til hensikt å finne sammenhengen mellom årsak og virkning – kausalitet (Aase & Fossåskaret, 2014, ss. 46,139). I dette arbeidet har det ikke vært et mål å søke forklaringer på hvordan ting henger sammen, men heller å forstå lærernes intensjoner og opplevelser knyttet til måten de organiserer bruk av morsmålet og samhandler med språkhjelperne, som på min forskningsarena utgjør «mediumet» for morsmålsbaserte arbeidsformer. Aase og Fossåskaret (2014, s.49) henviser til sosiologien når de snakker om *intensjonsforklaringer og handlingspremiss*. Det vil si at man for å kunne forklare, må lete etter *aktørens egne grunner* for sin handling og den *forståelsen* han eller hun har for situasjonen.

3.2.1 Metodevalg

Metodevalget må reflektere det man ønsker å finne ut, derfor valgte jeg triangulering med observasjon og intervju. Ved å kombinere observasjon og intervju kan man spørre om ting man har sett, og dermed vurdere det sagte opp mot det observerte (Fangen, 2010, s. 173). Jeg opplevde at observasjonene ga næring til intervjuene, og at intervjuene tilførte fortolkningen av observasjonene et bedre grunnlag.

Intervjuformen jeg benyttet, betegnes som *kvalitative forskningsintervju*. Kvalitative forskningsintervju har som formål å skape forståelse for sider ved informantens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 42). Den anvendte observasjonsmetoden kalles *deltakende observasjon*. Det innebærer at forskeren i en viss tid følger menneskene som studeres, og deltar sammen med dem i deres sammenheng (Fangen, 2010, s. 9). En av fordelene med deltagende observasjon, er at det gir mulighet til å beskrive det informantene sier og gjør, basert på egen iakttagelse, noe som ifølge Fangen (2010, s.15), kan bedre forståelsen og fortolkningen. Dessuten kan engasjement og følsomhet for feltet som studeres, føre til at man registrerer fenomener man kanskje ikke ville fanget opp i intervjuer (ibid.). Jeg fikk for eksempel kjenne på økt stressnivå når det uventet kom langt flere

deltakere enn forventet i en av gruppene, og når to av språkhjelperne i en annen gruppe meldte forfall på kort varsel. I observasjonsøktene fikk jeg dessuten kontakt med deltakere og språkhjelpere. Dermed fikk jeg også et lite innblikk i deres hverdag, sett og hørt hvordan de agerte i klasserommet, hvilket samspill de var en del av. I tillegg fikk jeg anledning til korte samtaler med noen av dem.

Det epistemologiske ståstedet i kvalitativ forskning, innenfor et konstruivistisk perspektiv, er at kunnskap skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltaker, noe som ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s.114) betyr at observasjon alene ikke gir et tilstrekkelig datamateriale.

Videre viser de til Angrosino og Pérez (2000) som mener at observasjoner kan fungere som en kontekst for intervju, eller at intervju og observasjon kan gi gjensidig kontekstuell informasjon. I tråd med dette opplever jeg at fortolkningsgrunnlaget totalt sett er styrket gjennom trianguleringen.

3.3 Datainnsamling

Her vil jeg gjøre rede for selve datainnsamlingsprosessen. Jeg starter med å presentere hvem informantene er og hvordan jeg kom i kontakt med dem, før jeg beskriver hvordan observasjonene og intervjuene ble gjennomført.

3.3.1 Rekruttering av informanter

For å kunne svare på problemstillingen var det nødvendig å komme i kontakt med lærere som både egnet seg og kunne være villig til å dele sine erfaringer og synspunkter. Tidlig i studieforløpet deltok jeg i en faglig sammenheng hvor to lærere presenterte et pågående prosjekt som innebar bruk av språkhjelpere og morsmålet som redskap i norskopplæringen for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Jeg presenterte meg og min beslektede studie, noe jeg dro veksler på når jeg noen måneder senere tok kontakt og rettet en forespørsel om å kunne få gjennomføre feltarbeidet mitt hos dem. Jeg fikk positiv respons, og opplevde stor grad av velvilje og tilrettelegging, blant annet ved at de to kontaktpersonene rekrutterte kolleger som var villig til å bli intervjuet og/eller observert. På den måten fikk jeg avtaler om intervju og/eller observasjon med til sammen seks lærere og i sju forskjellige grupper, noe jeg antok ville være tilstrekkelig. Kvale og Brinkmann (2017, s.148) anbefaler å intervju det antall personer man mener trengs for å finne ut det man vil vite, utfra formålet med oppgava.

Med henvisning til "loven om fallende utbytte", sier de også at etter et visst antall informanter vil stadig mindre kunnskap tilføres. Jeg var forberedt på at det kunne oppstå et behov for å rekruttere flere informanter om jeg opplevde datagrunnlaget som "tynt", eller av andre årsaker utilstrekkelig. Jeg vurderte imidlertid datamaterialet som både innholdsrikt og interessant, samtidig som det var håndterbart for bearbeiding og drøfting. Det viste seg å gi en god balanse mellom antall og grundighet – hvor mange informanter og observasjoner jeg inkluderte, oppimot hvor inngående jeg kunne bearbeide og analysere hvert tilfelle.

3.3.2 Virksomhetene og informantene

Feltarbeidet er utført hos to voksenopplæringscenter som ligger i samme del av landet, og kan betegnes som store i nasjonal målestokk. De holder til i moderne og tilsynelatende funksjonelle lokaler med gode fasiliteter. Noen av klassene var relativt store, 25-30 deltakere, og da fremstod undervisningsrommene som små.

De to sentrene hadde gjennom et prosjektsamarbeid utviklet felles rammer rundt bruken av det de har gitt betegnelsen *språkhjelpere*. For eksempel har de det til felles at språkhjelperne i hovedsak er deltakere fra spor2, som har praksis to dager i uken, hvor de da gir *språkstøtte* i spor1-grupper. Til sammen ni språkhjelpere var involvert i de ulike gruppene da jeg foretok observasjonene. I en gruppe var det kun én språkhjelper til stede, mens det i en annen gruppe var fem. De fleste språkhjelperne var knyttet til flere grupper.

Et fellestrekk ved lærerinformantene er at de har solid kompetanse, er engasjerte og bidrar på fagfeltet. En av informantene hadde selv innvandrerbakgrunn og personlig erfaring med å lære seg det norske språket som voksen. Tilgjengelighetsprinsippet har vært rådende, mens spredning i alder, kjønn, erfaringsbakgrunn og lignende, ikke har vært vektlagt. Generelt er dybde vurdert som viktigere enn bredde i datainnsamlingen. Ved å benytte både observasjon og intervju, måtte antallet intervju og observasjoner holdes lavere enn hva som ville vært naturlig om jeg benyttet kun én av metodene.

3.3.3 Observasjoner

Både observasjoner og intervjuer ble gjennomført i siste del av vårsemesteret 2019. Forut for intervjuene foretok jeg sju observasjonsøkter i seks forskjellige grupper, den ene gruppen observerte jeg i to omganger, uten at det var et særskilt formål med dette. To av lærerne som

var involvert i observasjonene, ble ikke intervjuet, og en lærer ble intervjuet uten at hun hadde vært med i observasjonene. Jeg observerte i grupper og til tidspunkt som ble foreslått av lærerne. Mine kriterier var at det skulle skje innenfor de ukene jeg hadde til rådighet og at jeg skulle få se mest mulig samhandling mellom lærere og språkhjelpere i norskopplæring for deltakere på spor1. Dessuten var det et ønske fra min side at flest mulig av de lærerne som skulle observeres også var villig til å la seg intervju.

Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1) på forhånd. Min observatørrolle ble nærmere avklart i forkant av hver observasjonsøkt, og det viste seg at lærernes forventninger var sammenfallende med mine tanker om dette. Forutsigbar atferd er viktig for å skape det tillitsforholdet som skal til for å få et mest mulig reelt innblikk i livet slik det arter seg for informantene, sier Aase og Fossåskaret (2014, s.99). Ved første møte med hver gruppe presenterte jeg meg, og læreren viste til den informasjonen de tidligere hadde gitt deltakerne om meg og min agenda. Før timene begynte, fant jeg i samråd med lærer en stol og et sted jeg kunne sitte. På den måten var min tilstedeværelse til en viss grad definert, likevel varierte det noe i hvilken grad jeg var i kontakt med lærere, språkhjelpere og deltakere i løpet av læringsøktene. Ifølge Fangen (2010, s.12 eller 13) kan deltakende observasjon ses på som en skala fra kun å observere til kun å delta. I mitt tilfelle var jeg primært observatør det meste av tiden.

Jeg hadde notatblokk og penn for hånden under observasjonen. I utgangspunktet hadde jeg utarbeidet et observasjonsskjema med kategorier for feltnotater. Det var imidlertid vanskelig å plassere de ulike situasjonene innenfor kategoriene, så jeg valgte å forkaste skjemaet og gå over til løpende protokoll som registreringsmetode. Til tross for at det var åpenbart at jeg gjorde notater, anså jeg løsningen som relativt lite forstyrrende. Jeg noterte så fort og detaljert jeg kunne, i de sekvenser jeg vurderte som aktuelle i forhold til mitt fokus. Jeg forsøkte å notere samtaler ordrett og ikke-verbal atferd så refererende som mulig. Jeg noterte også egne refleksjoner, men holdt observasjoner og refleksjoner adskilt i notatene.

Å bruke seg selv som registrerings-, vurderings- og måleinstrument krever at man er sensitiv for å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk (Befring, 2015, s. 73). Med yrke som lærer i tilsvarende grupper var det ikke til å unngå at jeg fattet interesse for flere sider ved opplegg og gjennomføring. Likevel var interessen for bruk av morsmålet en så sterk drift at den hele tiden gjorde seg gjeldende. Aase og Fossåskaret (2014, s.35) sier at kvalitativ

forskning forutsetter at forskeren kontinuerlig må ta beslutninger. Jeg måtte fortløpende ta stilling hva som var vesentlig å notere. Det er, som Postholm og Jacobsen (2018, s.108) sier, viktig å være bevisst at virkeligheten aldri kan kartlegges på en 100% sann måte og at den observerte «virkeligheten» er et relativt fenomen.

3.3.4 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet har til hensikt å forstå verden fra den intervjuedes side, få fram betydningen av dennes erfaringer og avdekke dens opplevelser av verden (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 20). Denne formen for intervju kalles også "livsverdenintervju" fordi det har til hensikt å forstå temaer fra den intervjuedes dagligliv. Det ligger nært opp til samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 46). Den varianten jeg har brukt i arbeidet med å få kjennskap til informantenes opplevelse av morsmålets plass i undervisningssammenheng, kalles *semistrukturert forskningsintervju*. At det er *semistrukturert*, innebærer at det hverken er en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Denne formen for intervju har som mål å la informantene gi så frie svar som mulig, samtidig som det er klart at intervjueren har en grunntanke (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 44).

Med utgangspunkt i problemstillingen laget jeg en liste med spørsmål jeg ville ha svar på. Dette ble utgangspunktet for utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 2). Jeg kategoriserte spørsmålene i tre kategorier: rammefaktorer, undervisning/læring og synspunkter knyttet til idealtilstand. Innenfor hvert tema hadde jeg to til fire spørsmål som var ment som støtte, eller en meny jeg kunne plukke fra ved behov. Jeg var ikke opptatt av at hvert enkelt spørsmål ble besvart eller at vi snakket om temaene i en bestemt rekkefølge, men vektla å få frem informantens synspunkt og erfaringer omkring morsmålsstøttet norskopplæring. Intervjuguiden bidro til at jeg fikk snakket om noen av de samme temaene med alle informantene.

Jeg hadde ikke utarbeidet oppfølgingsspørsmål, men som jeg antok, kom de naturlig under samtalen. Mens intervjuguiden var rettet mot beskrivelser (*hva/hvordan*), var oppfølgings-spørsmålene gjerne ute etter begrunnelser (*hvorfor*). Postholm og Jacobsen (2018, s.121) beskriver dette som en kontinuerlig analyse som bidrar til at forskeren stiller oppfølgings-spørsmål for å *gripe og begripe* sider ved det som kommer til uttrykk i intervjuet. Brinkmann og Kvale (2017, s.48) sier at forskerens primære oppgave er å spørre hvorfor informanten opplever og handler som han gjør. Slik blir det mulig å komme fram til betydninger på et konkret plan i stedet for generelle meninger.

Intervjuene ble foretatt i opplæringscenterets lokaler, til avtalte tidspunkt, i løpet av uken etter siste observasjon. De første intervjuene tok halvannen time, det siste vel en halv time. Jeg spurte om tillatelse til å gjøre lydopptak, noe alle sa ja til. Jeg hadde likevel papir og blyant tilgjengelig, blant annet for å kunne notere refleksjoner som ikke ville kommet til uttrykk verbalt. I forkant av intervjuene forsikret jeg meg om at informasjonsbrevet var lest og signert. Under det første intervjuet oppdaget jeg behov for justeringer i skjemaet. Samtalen dreide inn på skoleledelsens rolle – et viktig moment jeg hadde glemt å ta med i den opprinnelige intervjuguiden, men innførte som eget punkt i de resterende intervjuene. Aase og Fossåskaret (2014, s111) sier at intervju er et erfarings- og meningsproduserende samarbeidsprosjekt mellom de som deltar i samtalen. Dette opplevde jeg i samtlige intervju, ved at det kom fram ny kunnskap og nye perspektiver og erfaringer som førte min forståelse inn på nye veier. Jeg opplevde flere sekvenser med faglig engasjement og felles forståelse, men også at synspunkter kom på kollisjonskurs og måtte reforhandles eller erkjennes.

Det ligger i metodens natur at den intervjuede utfordres til å sette ord på forhold han ikke nødvendigvis tenker så mye på i det daglige, noe som kan utløse en mengde svaralternativer, der informanten «triver tak i» ett av dem (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 110). Dette er viktig at forskeren tar høyde for når funnene tolkes og drøftes. Hver intervjusamtalen ble avsluttet med å spørre om det var noe informantene ønsket å legge til, før det ble takket for samtalen. Ved ett tilfelle ba en informant om at opptakeren ble startet igjen fordi hun kom på noe hun syntes det var viktig at jeg fikk med. Ved et annet tilfelle var det jeg som ba om å få ta opp noen uttalelser som kom etter at intervjuet formelt var avsluttet.

Til tross for at jeg hadde forberedt meg, blant annet ved å lese faglitteratur om intervju og ved utarbeiding av intervjuguiden, kjente jeg på at manglende erfaring medførte en form for usikkerhet og tidvis nøling i veivalg underveis. Likevel opplevde jeg at intervjuene gikk greit, og jeg kjente at tryggheten økte for hvert intervju. Jeg opplevde at informantene signaliserte velvilje, og at vi hadde et fellesskap knyttet til yrke som norsklærer for voksne innvandrere. Alle uttrykte at både spørsmålene og intervjusituasjonen hadde vært ok. Noen ga også uttrykk for at det opplevdes positivt å bli utfordret til å sette ord på forhold rundt egen praksis.

3.4 Databehandling

Her vil jeg gjøre rede for hvordan jeg behandlet datamaterialet i etterkant av feltarbeidet. Først hvordan jeg transkriberte intervjuene, så hvordan jeg bearbeidet funnene.

3.4.1 Transkribering

Den erfaringen jeg hadde med forskningsintervju tidligere i studieløpet, tilsa at bruk av lydopptak og påfølgende transkribering var å foretrekke fremfor å prøve å skrive ned og/eller huske det som blir sagt. Transkribering betyr ifølge Brinkmann og Kvale (2017, s.205) å transformere, altså skifte fra en form til en annen. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de enklere lar seg analysere (Brinkmann og Kvale, 2017, s.206).

Transkriberingen foregikk ved at jeg reduserte farten på lydavspillingen, og var dermed i stand til å fortløpende skrive det som ble sagt i intervjuene inne i et dokument. Jeg valgte å forsøke å gjengi alt som ble sagt så korrekt som mulig, vel vitende om at vesentlige element som kroppsspråk, intonasjon og stemmeleie går tapt. Uttrykk som pauser, nøling, latter og sukk ble markert for å gi en mest mulig komplett gjengivelse. I transkripsjonen noterte jeg ordrett feil i syntaks og ordbruk. I skriftlig tekst oppleves feil i ord og ordstilling gjerne som mer framtrædende enn i en muntlig interaksjon mellom mennesker, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s.213) kan medføre en uetisk stigmatisering av informantene. Jeg vurderte derfor å skrive om sitatet i dialogen med Sara (4.1.6), men fant det likevel nødvendig å gjengi det i sin opprinnelige form. På den måten får leser anledning til å danne seg sin egen oppfatning om språkhjelpenes norskspråklige nivå, noe som er et vesentlig moment i drøftingen.

Følgende system benyttes som transkriptorer: Tre prikker inne i sitatet betyr at informanten tar lengre pauser. Tre prikker i starten betyr at uttalelsen har en innledning som er utelatt. Tre prikker i klammer betyr at jeg har utelatt noe eller foretatt et hopp i teksten, mens ord i klamme betyr at jeg har satt inn ordet for å tydeliggjøre informantens mening.

3.4.2 Analyse og tolking av data

Kvalitative analysemodeller hvor materialet struktureres og gjøres rapportvennlig kaller Postholm (2010 i Jacobsen og Postholm, 2018, s.139) for deskriptiv analyse. Dette handler om å lete etter mønster, for så å samle materialet i kategorier eller tema. Analysen starter allerede under intervju eller observasjon. Under observasjonene noterte jeg både det som foregikk og mine forståelser av dette. I intervjuene søkte jeg hele tiden etter informantens meninger og synspunkter, oppfølgingsspørsmålene var et resultat av søken etter ytterligere forståelse og iakttagelse. Jeg har under hele prosessen hatt en egen notatbok hvor jeg har notert refleksjoner knyttet til arbeidet, og i særlig grad vektlagt en overordnet forståelse av temaet. Jeg har foretatt det Halvorsen (2008, s.211) kaller en helhetsanalyse, ved å utfra gjennomlesing av feltnotater og transkriberte intervjuer, plukke ut situasjoner eller sitater som illustrerer hovedinntrykket. Jeg brukte et egenprodusert fargesystem for koding i det skriftliggjorte datamaterialet. Dette var nyttig i prosessen inn mot drøftingskategorier. Slik har jeg også foretatt det Kvale og Brinkmann (2017, s.234) kaller meningsfortolkning. Dette ble tatt videre i drøftingskapittelet, hvor det blir gjort forsøk på en årsaksforklaring, og funnene ses i lys av teori og er inndelt i tre hovedkategorier/temaer.

3.5 Reliabilitet, validitet og generalisering

Undersøkelsens troverdighet og kunnskapenes overføringsverdi diskuteres gjerne i relasjon til begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Kvale & Brinkmann, 2017, s.272). Oppgavens reliabilitet er hvor sikre resultatene er, mens validiteten er knyttet til om framgangsmåte og metoder har vært presise og målt det forskeren har hatt til hensikt å måle. Reliabilitet påvirkes av tilfeldige målefeil, mens systematiske målefeil går direkte ut over dataens validitet (Ringdal, 2013, s.96). Kvale og Brinkmann (2017, s.278) poengterer at reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) må ivaretas gjennom alle stadier i en undersøkelse. Generalisering i kvalitativ forskning handler mer om gjenkjenning enn at innholdet skal få samme utslag i en tilsvarende virksomhet.

3.5.1 Undersøkelsen og oppgavens reliabilitet

Når problemstillingen er rettet inn mot å få bedre forståelse av et spesielt fenomen, er det viktig å stille spørsmål ved hvorvidt de som blir undersøkt, har kompetanse til å svare

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Jeg mener mine informanter er meget godt egnet til å uttale seg, både fordi de er knyttet til et prosjekt hvor tilrettelegging for bruk av morsmålet er det sentrale og fordi de benytter morsmålsstøttet opplæring i sine grupper. Dessuten har samtlige relevant utdannelse og lang erfaring fra feltet.

Som forsker må jeg imidlertid være bevisst at mine data er innhentet i en prosjektperiode, og at virkeligheten vil kunne fortone seg annerledes når prosjektperioden avsluttes. Dessuten må man alltid ta høyde for at informantens uttalelser er selektive. I min undersøkelse kan de for eksempel være preget av en lojalitet til det pågående prosjektet. I kvalitativ forskning knyttes reliabilitet også til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet, noe som krever at forskeren reflekterer over sin påvirkning og gjør forskingsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette har jeg tatt høyde for ved å beskrive hendelsesforløp og kontekst med skildringer jeg antar bidrar til å gi leser en god nok situasjonsforståelse til å kunne danne seg egne oppfatninger.

3.5.2 Undersøkelsen og oppgavens validitet

I forbindelse med forskning snakkes det om indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om i hvilken grad det er samsvar mellom den virkeligheten vi hevder å studere og analysere, og de begrepene og teoriene vi benytter (Postholm og Jacobsen, 2018, s.229). Jeg mener at min erfaring fra feltet og profesjonsfellesskapet med informantene er med på å styrke begrepspresisjonen. Det har vært et mål at det skal være størst mulig samsvar mellom oppgavens problemstilling, teoretiske grunnlag, operasjonaliseringen av begreper og tolkning og kategorisering av datamaterialet. At empirien bygger på både intervju og observasjon er med på å styrke validiteten. Formålet med triangulering er å beskrive virkeligheten fra ulike vinkler for å gi et mer helhetlig bilde (Postholm og Jacobsen, 2018, s.237). Det store fokuset på språkhjelpere kan være en trussel mot validiteten. Etter nøye vurdering har jeg konkludert med at morsmålsstøtten vurderes i henhold til gjeldende ordning, men drøftes i lys av generell teori og en forestilt idealsituasjon. Dermed mener jeg oppgaven har god indre validitet.

Ytre validitet er spørsmålet om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner (Kleven, 2014, s.105). Mer spesifikt kan vi stille spørsmål om hvem resultatene er gyldig for og i hvilke situasjoner de er gyldig. Det betyr at god ytre validitet tilsier at resultatene kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevant utfra

problemstillingen (Kleven, 2014, s.124). Dette kalles også *overførbarhet* eller *generalisering* (Postholm og Jacobsen, 2018, s.239). Jeg mener det er grunn til å anta at lærere som vektlegger morsmålsbaserte arbeidsformer i norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, vil oppleve denne oppgavens innhold som gjenkjennbart. Ramme-faktorer kan være ulike, men deltakernes behov, avveiningen i forhold til språksyn og usikkerhet knyttet til styringsdokumenter og politikk, mener jeg det er stor grunn til å anta at treffer bredt. Postholm og Jacobsen (2018, s.238) viser til Stake og Trumbull (1982) som mener at innhold som er gjenkjennbart på denne måten er i tråd med naturalistisk generalisering. Det vil si at leseren får nødvendig innsikt til å tilpasse og overføre erfaringene til egen setting (Postholm og Jacobsen, 2018, s.238). På den måten er teksten nyttig som tankeredskap og utviklingsredskap for leserens egen praksis (ibid.). For at overførbarheten skal styrkes må arbeidet gjøres transparent (ibid.). Jeg har etterstrebet å beskrive hele prosessen med det Kleven (2014, s.136) kaller fyldige beskrivelser, for at leseren skal ha nok opplysninger til å forstå konteksten. Det vil imidlertid alltid være en fare for utilsiktede feil når man mangler tidligere forskningserfaring (Befring, 2015, s. 42).

3.6 Forskningsetiske vurderinger

All forskning har forskningsetiske normer å følge. Ringdal (2013, s. 452) har en tredeling: *beskyttelse av individet, regler for publisering og redelighet*. Mine informanter er i utgangspunktet anonyme, men fordi framstillingen må synliggjøre det pågående prosjektet de tar del i, kan det være mulig å avdekke hvilke opplærings-senter dette dreier seg om, noe som ble tatt høyde for i informasjonsskrivet til informantene (vedlegg 1). Informantene er gitt fiktive navn, et grep for å anonymisere, men samtidig personifisere informantene. Navnene på lærerne starter på L (Lara, Lene, Line, Liv og Lydia) og S for språkhjelperne (Sam og Sara). Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), i tråd med reglene for behandling av personopplysninger (vedlegg 3).

Når det gjelder redelighet, innebærer det at man som forsker ikke bevisst dreier virkeligheten. Dette betyr at man skal kunne ta med flere opplysninger uten at oppfatninger og holdninger blir betydelig endret hos mottaker (Halvorsen, 2008, s.256).

Å delta i forskning er belastende. Informantene har gitt av sin tid, utlevert seg, blitt utfordret og overvåket. Som forsker ønsker man å redusere belastningen, men samtidig sikre et best mulig datagrunnlag (Tjora, 2017, s.39). Jeg opplever respekt for det materialet som

informantene så velvillig har gitt meg tilgang til, som en svært viktig årsak til at jeg må gjøre mitt beste for at alt blir gjort riktig og at fremstillingen yter materialet rettferdighet.

Kapittel 4 - EMPIRI

I dette kapittelet presenteres og kommenteres funn fra feltarbeidet. Undersøkelsen har søkt svar på hvilken erfaring lærere har når det gjelder å tilrettelegge for bruk av morsmålet ved å ha språkhjelpere (se 1.2.1) med i norskopplæringen. Som beskrevet i kapittel 3, bygger data-materialet på dybdeintervju med lærere, observasjoner fra klasserom og uformelle samtaler med noen av språkhjelperne.

Jeg vil først presentere relevante utdrag fra intervjuene, og deretter fra observasjonsdata. Det er ikke noe i datamaterialet som tilsier at funn fra de to opplæringssettene bør behandles separat. Det er derfor ikke presisert hvilke data som er innhentet fra hvilket senter. Hensikten med oppgaven har heller ikke vært å sammenligne eller finne ulikheter mellom settene. Observasjons- og intervjudata blir drøftet i lys av andrespråkteori og prosjektets problemstilling i kapittel 5, *Drøfting*.

4.1 Intervju

Relevante utdrag fra intervjuene presenteres gjennom en kombinasjon av tematisk meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2017, s.232) og direkte sitat. Direkte sitater og observasjons-skildringer benyttes for å gi et mest mulig autentisk innblikk i det som ligger til grunn for mine fortolkninger av materialet. Både lærere og språkhjelpere er gitt fiktive navn (se 3.7).

4.1.1 Hvordan oppfatter lærerne det som står om morsmålet i læreplanen?

På spørsmål om hvordan de forstår læreplanens ordlyd om morsmålet plass i undervisningen, peker samtlige av de intervjuede på at den vektlegger at morsmålet kan brukes i forbindelse med lese- og skriveopplæring, og på den måten lette læringsarbeidet og være en støtte for å lære norsk. Flere trekker frem *Alfabetiseringsmodulen* som kom i læreplanen i 2012, hvor morsmålet framheves som en ressurs, og det er tydeliggjort at alfabetiseringen kan skje på morsmålet, eller at det kan være et redskap til å forstå alfabetiserings- og språklæringsprosessen (Vox, 2012). Samtlige trekker også fram at læreplanen åpner for en kontrastiv tilnærming og at man kan bruke morsmålet til å forklare og oversette.

I tillegg til læreplanen, viser Lara til forskere på feltet som Cummins, med teorier om et felles underliggende begrepsapparat, og Vygotskys sosiokulturelle læringssyn når hun argumenterer for betydningen av å aktivisere morsmålet når et nytt språk skal læres. Men, hevder hun, de økonomiske og praktiske forutsetninger er ikke til stede for at man kan praktisere i tråd med læreplanens intensjoner og det språklæringsteorier tilsier, slik hun forstår disse. Hun sier videre at dette er svært uheldig fordi hennes egne erfaringer samsvarer med teori og læreplanens føringer, nemlig at aktivisering av morsmålet letter læringsarbeidet. Lydia uttrykker at det kan være lett å overse det læreplanen sier om bruk av morsmålet som redskap i opplæringen, og mener det er for mye opp til den enkelte lærer. Hun viser til at det står *kan* og ikke *skal* i læreplanen, som for eksempel: «Det **kan** skje ved at alfabetiseringen skjer fullt og helt på morsmålet [...]» og «I tillegg **kan** morsmålet støtte [...]» (Læreplanen s.12, min utheving). Hun problematiserer ordvalget i læreplanen og vender tilbake til denne problemstillingen flere ganger i løpet av intervjuet. Blant annet uttaler hun at dersom dette virkelig er en metodikk som fagmiljøet anerkjenner, burde det være å forvente at det ble jobbet mer på denne måten. Jeg forstår dette som at hun da mener at morsmålsstøttede arbeidsmetoder burde være tydeligere forankret i læreplanen, slik at dette oppleves som «obligatorisk».

For å forklare hvordan hun oppfatter læreplanen, innleder Liv med å gjøre rede for et «personlig oppgjør» hun har tatt med læreplanens fordring om at lese- og skriveopplæringen skal bygge på muntlige ferdigheter og at dette er ferdigheter som skal ses i sammenheng: «Den muntlige og skriftspråklige opplæringen må ses i sammenheng, slik at ferdighetene kan påvirke og utfylle hverandre» (Vox.2012. s.8). Hun forklarer at hun mener de må sees på som separate løp, hvor det er naturlig at muntlige ferdigheter har en raskere progresjon og et til dels annet innhold enn alfabetiseringen: «Vi skal lære å forstå: lytte og forstå, snakke og samtale på norsk. Det er det ene målet. Det andre er at de skal lære å lese og skrive norsk». Hun mener med andre ord at når voksne skal lære et nytt muntlig språk, forutsetter det en tilnærming som må sees separat fra lese- og skriveopplæringen. Dette bruker hun også som forklaring på at hun legger til rette for muntlige ferdigheter, ikke lesing og skriving, når det er språkhjelpere i klassen.

4.1.2 Lærernes opplevelse av morsmålets betydning for læring

På spørsmål om hvilken funksjon og verdi de erfarer at morsmålet har i opplærings-sammenheng, svarer Lara at det letter innlæringen. Hun utdyper det med at hun kan snakke et «voksent» språk og kommunisere på et «voksent»-nivå fordi språkhjelperne oversetter, og fortsetter: «Så kan vi ha en metakommunikasjon om dette å lære». Et annet argument hun trekker fram, er at når deltakerne får uttrykke seg på et språk de behersker godt, fremmer dette kontakten mellom lærer og deltaker, noe som styrker relasjonene, som igjen påvirker investeringen i arbeidet med å lære norsk. Dessuten mener hun det styrker det kognitive minnet: «Jeg opplever jo at de husker mye bedre fordi de har fått forklaringer på et språk de forstår». Lydia svarer noe av det samme:

Deltakerne er voksne personer med mange tanker og spørsmål, ikke sant? De har jo mange spørsmål når man er ny i et land, da er det sånn at alt er nytt, ikke sant? Det er ikke sånn at de som er...ja, har drevet med sauer og sånn i sine hjemland er vant til digitale verktøy og kan for eksempel søke om oppholdstillatelse på nett. Jeg tenker at bare det å kunne stille spørsmål om samfunnet og få svar, og ikke være helt...på en måte...barnslig, ikke sant?

Lara og Lydia hevder deltakerne får vist sitt egentlige «jeg», sin identitet, gjennom å kunne uttrykke seg i samsvar med sitt kognitive nivå. De får vist hvem de er som person, med sine erfaringer, interesser, sin fortid og tanker om framtiden.

Flere av informantene trekker fram betydningen av det å kunne stille spørsmål. Lydia sier hun tror deltakerne stiller flere spørsmål til språkhjelperne enn til lærerne, både på grunn av språket, at de kan få uttrykt spørsmålene sine, mens det for noen også kan skyldes at de har bakgrunnen fra kulturer som tilsier at det ikke er respektfullt å stilles spørsmål til lærerens undervisning eller forklaring.

Noen av informantene sier de gjerne ville hatt språkhjelpere i alle sine undervisningstimer, mens Lydia og Liv har et annet standpunkt. De vil kun ha språkhjelpere i enkelte timer. Lydia argumenterer med at det må være rom for å praktisere, øve på det man har lært, og prøve å klare seg uten støtte fra språkhjelperne. Liv er, som tidligere beskrevet, klar på at hun ikke ser hensikten med morsmålstøtte når det er lese- og skriveopplæring på agendaen. For øvrig sier hun at deltakerne gjerne kan bruke morsmål seg imellom, for å hjelpe hverandre når de er usikre på betydningen av ord eller budskap. Hun begrunner dette med at hun er opptatt av at alle skal forstå betydningen av nøkkelord, og forklarer: «Jeg synes det er

kjempeviktig at man får en forståelse inn til begrepet på morsmålet». Videre sier hun at ved formidling og diskusjoner om normer og regler i det norske samfunnet, er det spesielt viktig at morsmålet blir brukt til å sikre forståelse. Samtidig, hevder hun, har språkhjelperne en unik forutsetning for å kunne anta hvilke forklaringer deltakerne har behov for. Liv forteller om et eksempel hvor hun gjentatte ganger hadde svart på spørsmålet om det er sånn at elever alltid blir flyttet opp til neste klasse i grunnskolen i Norge, uavhengig av prestasjoner. Hun hadde forklart i flere omganger at i Norge får man alltid følge klassen et trinn opp for hvert skoleår. Da de ved en senere anledning hadde hjelp av språkhjelpere, viste det seg at deltakerne fra starten av hadde forstått faktum - at man ikke «dumper» i Norge, men det de slet med å skjønne, var hvordan dette kan fungere i praksis - at elever «som ikke mestrer», skal møte større faglige utfordringer.

Lydia understreker at spor1 deltakere har liten eller ingen skolebakgrunn, og at læringsstrategiene de har behov for i norskopplæringen, ofte er lite utviklet. Morsmålet, derimot, er en ressurs de har med seg. Hun sier videre at dersom de ikke får bruke morsmålet aktivt i klasserommet, blir de fratatt et viktig verktøy. Videre sier hun «[...] og jeg mener at når man kan bruke det, da gjør det kanskje noe med selvtilliten og mestringsfølelsen. Da er det altså ikke etisk riktig å ta denne muligheten fra dem».

Lara og Lydia er også opptatt av at morsmålet er en ressurs deltakerne bringer med seg. De mener at det å aktivt koble språklæring til morsmålet, styrker språklæringen.

4.1.3 Lærernes syn på språkhjelperne og deres funksjon

Som tidligere nevnt, er ikke «språkhjelper» en formell tittel eller rolle i norskopplæringen for voksne innvandrere, men lærerne jeg intervjuet viste at internt var språkhjelperrollen godt definert. Informantene forklarer at en *språkhjelper* er en person som har samme morsmål, men kan mer norsk enn deltakere på spor1, både skriftlig og muntlig. I utgangspunktet er det en spor2-deltaker ved opplæringscenteret som har språkhjelper-jobben som språkpraksis, eller arbeidspraksis. Det er satt som kriterier for å kunne bli språkhjelper er at man minst har nivå A2 i muntlig norsk, kan lese og skrive på morsmålet og på norsk, og at man er motivert for oppgaven. Kravet til språknivå blir begrunnet med at de må kunne kommunisere med lærerne om metodikk, pedagogikk, bidra til kontrastiv språkforståelse, bidra til metakommunikasjon om opplæringa, kunne delta på obligatoriske språkhjelperkurs og at de dermed er i stand til å hjelpe andre.

Språkhjelperenes hovedoppgaver er ifølge informantene å tolke, formidle, forklare, veilede og oversette for at deltakerne skal forstå innholdet i opplæringen. De bruker i hovedsak morsmålet som verktøy, men har også i mandatet sitt at de skal hjelpe alle deltakerne, også de med en annen språkbakgrunn enn dem selv. Da kommuniseres det på norsk. Lydia beskriver rollen språkhjelperne har i klasserommet på denne måten:

Når vi har undervisning, da er de assistenter. Så når jeg sier noe på norsk, forklarer de på morsmål. Også gir de meg tilbakemelding om det er forstått eller ikke, eller om elevene har spørsmål. Da kan de også prøve å forklare selv, etter hvert blir de mer og mer selvstendige. Men hvis de trenger støtte, så hjelper jeg på norsk. Så det er sånn vi utfyller hverandre på en måte.

Videre forklarer hun at hun tilpasser oppgavene språkhjelperne får etter kompetansen de har språklig og akademisk.

Liv sier at hun benytter språkhjelpere til muntlige aktiviteter, men skiller seg fra de andre informantene ved at hun klart uttrykker at hun *ikke* finner det aktuelt å bruke språkhjelpere i forbindelse med alfabetisering. Her er noen av hennes tanker rundt dette:

Jeg bruker språkhjelperne kun til muntlig språktrening...ikke inne med alfabetisering [...] Jeg stusser litt på om, eller jeg er litt usikker på hvor god hjelpen egentlig er når det gjelder lese- og skriveopplæringen.[...]Arabisk skriftspråk og norsk skriftspråk, de går jo ikke...de skal jo ikke lære å skrive arabisk.

Det hun sier her, kan forstås som at hun mener morsmålet ikke er et nyttig redskap når det jobbes med den første lese- og skriveopplæringen, og at hun skiller klart mellom timer med muntlige aktiviteter og timer med lese- og skriveopplæring. Intervjuet avdekker for øvrig ikke om uttalelsene gjelder bruk av morsmålet som sådan, eller om de baserer seg på den form språkhjelperordningen har og/eller kompetansen til dagens språkhjelpere. Det kan derfor være verdt å merke seg at hun innledningsvis i intervjuet sa at hun synes morsmålet bør spille en viktig rolle, og at hun gjerne vil ta det i bruk så mye som mulig, og at hun vektlegger betydningen av å begrepsforankre det nye språket gjennom morsmålet.

Flere av informantene forteller at stasjonsarbeid¹⁴ blir mye benyttet i timer med språkhjelpere. Da blir språkhjelperne fordelt på de ulike stasjonene, hvor lærer på forhånd har klargjort oppgaver som skal jobbes med i grupper. Lærerne sier at i mindre grupper blir hver deltaker mer aktiv, de er i større grad i interaksjon med hverandre og med språkhjelper. Line sier at hun i slike timer ofte får tid til å konsentrere seg om enkeltdeltakere eller gi veiledning i grupper, noe det kan være vanskelig å få anledning til ellers. Lene forklarer at i andre timer kan språkhjelperne ha en assistentfunksjon, eller veksle mellom å være tolk og assistent. I språk-homogene klasser (det vil si at alle deltakerne i klassen har samme morsmål) gjør bidraget fra språkhjelperne det mulig å nivådele klassene når dette er hensiktsmessig, sier hun videre. Et annet moment flere informanter trekker fram, er funksjonen språkhjelperne har som «brobyggere». Dette gjør seg gjeldende blant annet når man tar opp vanskelige temaer som for eksempel bønn i skoletiden, sier Lara. Lene og Line forteller at et annet bidrag de finner nyttig, er at språkhjelperne deler sine egne erfaringer med å lære norsk, noe de mener er med på å motivere og gi håp.

En utfordring flere informanter problematiserer, knytter seg til å få morsmålene til språkhjelperne de har engasjert, til å harmonere med språkene i deltakergruppen. Problemet øker utover i semesteret, fordi deltakere slutter og nye kommer til. Dessuten skjer det at språkhjelpere slutter, av grunner som at de får seg lønnet arbeid eller andre opplæringstilbud. Line mener løsningen på problemet kunne være å opprette noen stillinger: «...at man hadde mulighet for å ansette noen videre da, og at ting ble mer forutsigbart. For det er vel den forutsigbarheten som mangler litt».

4.1.4 Språkhjelpernes norsknivå

Liv oppgir at hun betrakter språkhjelperne som elever som selv har relativt svake norsk-kunnskaper. Hun er også den av informantene som i størst grad problematiserer språkhjelpernes lave språknivå. På spørsmål om det var noe hun gjerne hadde sett var annerledes, svarer hun: «Jeg ville jo hatt språkhjelpere med bedre språklig nivå. Jeg synes de har på grensa til for dårlig språklig nivå». Lara gir uttrykk for at hun mener språkhjelperne helst bør

¹⁴ Stasjonsarbeid betyr her at klassen er inndelt i mindre grupper som jobber med ulike oppgaver eller øvelser i en viss tid, før de bytter til neste *stasjon* og utfører nye oppgaver.

være på B1-nivå, men forklarer at realiteten er at de har lite tilgang på språkhjelpere med høyere språknivå enn A2. Liv sier at i mangel av noe annet (jeg tolker det som at hun da mener for eksempel tospråklige lærere) synes hun språkhjelperne fungerer greit, men med visse forbehold:

Men det er jo ikke morsmåslærere, så langt derifra. Dette er elever, litt videre-kommende elever som jeg må bestemme over og veilede. De har jo lyst til å være sånne gammeldagse lærere som står med hendene i siden, og litt sånn autoritær i holdningen da, sikkert litt gøy for dem. Men jeg underviser på en annen måte som jeg blir nødt å instruere dem i. Og da må jeg være litt bestemt, for ellers så driver de med grammatikkopplæring og sånne ting som mine elever ikke engang kan på morsmålet så...så jeg må styre de, ikke lærere men de er en kjempegod støtte, og deltakerne liker dem kjempegodt, fordi det er noen timer... Jeg tror det hadde blitt veldig masete hvis det var hele tiden, da er de for ufaglærte til det.

Dette viser at Liv ser noen klare begrensninger ved språkhjelperenes kompetanse. Hun opplever å ha et veilederansvar og presiserer at de er elever, ikke kolleger. Utover det gir hun uttrykk for at språkhjelperne bidrar med god støtte til undervisningen og at deltakerne opplever tilstedeværelsen som positiv. Selv mener hun det er ideelt at de er i klassen kun deler av tiden.

På spørsmålet om hvordan hun vil vurdere språkhjelpernes bidrag til læring opp mot det å ha tospråklige lærere ansatt i voksenopplæringen, svarer Lene at jo flere tospråklige lærere, jo bedre, men at språkhjelperne likevel har en egenverdi:

Lene: Det er godt mulig at språkhjelperne med sin nærhet til deltakerne, at de er bare litt flinkere enn dem, det er...Altså våre språkhjelpere er jo fortsatt elever i undervisning

Forsker: mhm. Da tenker jeg på Vygotsky

Lene: Ja, den nærmeste utviklingssonen, ja. Ja, det er jo det jeg tenker. At det skaper kanskje mere nærhet, mindre avstand. Lettere å identifisere seg med språkhjelperne. Kanskje lettere å spørre dem? Komme med tilbakemeldinger, muligens.

4.1.5 Språkhjelperordningen - vinn, vinn, vinn!

Et moment som samtlige av de intervjuede lærerne legger vekt på, er at språkhjelperordningen er tosidig; den skal på den ene siden, primært gjennom aktivisering av morsmålet, gi hjelp til deltakere med lite- eller ingen skolebakgrunn. På den andre siden er det språkpraksis for språkhjelperne, noe som innebærer at det er et uttalt mål at de selv også skal ha språklig utvikling gjennom oppdraget.

I samtale med Sam og Sara trekker de fram nettopp det at de føler de selv har stort utbytte av å være språkhjelpere, at de utvikler språkferdighetene sine, blir mer bevisst trekk ved sitt eget morsmål og får utviklet sin forståelse for kontrastiv grammatikk. De gir også uttrykk for at de skulle ønske de selv hadde hatt språkhjelpere i klassen da de begynte på norskkurs. Den første perioden, da de forstod svært lite, omtaler de som veldig vanskelig. De forteller at etter at de begynte som språkhjelpere, har de gjort merkbare fremskritt på resultater når de har tester i egen klasse. Sara forteller at hun nå opplever å være den deltakeren som presterer best i klassen, noe hun mener ikke var tilfelle tidligere. Et annet forhold språkhjelperne trekker fram, er at de opplever det som givende å kunne få lov til å hjelpe andre mennesker - å være til nytte.

Line trekker fram at det ikke bare er to, men tre parter som profiterer på ordningen, nemlig både deltakere, språkhjelpere og lærere:

Vi har liksom brukt uttrykket vinn, vinn, vinn. Både at jeg som lærer får mye ut av det, og de som har praksis her, får en kjempegod språkpraksis, i istedenfor å stå å fylle på varere på hylla på Kiwi. Jeg tror ikke det er mange steder du bruker språket så mye som du gjør i denne praksisen da. Og eleven får hjelp til å forstå og kan lære mer.

Lydia hevder at hun føler hun får gjort en bedre jobb når hun har språkhjelpere i klassen, at både hun og deltakerne i større grad får gjort seg forstått. Videre sier hun dette om å undervise uten språkhjelpere: «Jeg synes det er en mye fattigere måte å undervise på». Lara viser til en intern brukerundersøkelse om språkhjelperordningen, hvor resultatet tilsier at om lag 80% av deltakerne er svært godt fornøyd med ordningen, mens ca. 20% er fornøyd. Ingen sier at de er misfornøyd. Lydia mener hun merker økt motivasjon blant deltakerne når de får språkhjelp, engasjementet er større og deltakerne er mer aktive. Flere lærere forteller at deltakerne gir uttrykk for at de kunne tenkt seg at det var flere timer i uken med språkhjelpere i klassen.

4.1.6 Samarbeid og organisering

Alle informantene gir uttrykk for store begrensninger i mulighetene for samarbeid mellom lærere og språkhjelpere. Hovedutfordringen knyttes til tid. Språkpraksiskontrakten innbefatter kun de timene språkhjelperne er til stede mens undervisning pågår. De fleste lærerne sier de vanligvis evaluerer sammen med språkhjelperne når en undervisningsøkt er over. De forteller at de da ofte får tilbakemelding om at det bør brukes mer tid på lærestoffet, at deltakerne trenger mer tid og øvelse for at stoffet skal «feste seg».

Line: De sier jo ofte at de forstår, selv om man ser etterpå at de ikke gjør det, elevene. De vil jo gjerne «please» oss, og så har de ikke forstått. Og det kan jo de [språkhjelperne] fange opp på en annen måte enn vi gjør.

På spørsmålet om hvorvidt språkhjelpere er involvert i forberedelse og planlegging av undervisningen, gir informantene til dels ulike svar. Lara svarer for eksempel dette:

Lara: Ja, de skal da evaluere og planlegge den opplæringen vi driver, sammen med norsklærerne.

Forsker: De er med på å evaluere og planlegge?

Lara: Ja, det er målet...ikke alltid at vi har fått tid til det, men før har vi hatt...satt av egen tid til det i den tida de har sammen med oss. Også hvis...vi kommuniserer jo med dem. Og de også sier ifra til oss hvis det er noe de mener vi burde ha eller ikke burde ta.

Lydia forteller at hun sender undervisningsplaner digitalt til språkhjelperne på forhånd. Noen ganger ber hun dem forberede oversettelse av spesifikke nøkkelord, men generelt er det for at de skal være orientert om hva de skal jobbe med og ha mulighet til å forberede seg. Hun hevder dette er viktig for språkhjelpernes mestringsfølelse.

De fleste informantene sier de gjerne skulle hatt mer tid til å samarbeide med språkhjelperne. Livs svar skiller seg fra de andre ved at hun gir uttrykk for å ikke se hensikten med et samarbeid som innbefatter planlegging av undervisning, og begrunner det slik: «Nei. Egentlig ikke. Altså det å undervise på spor1, det er jo kjempevanskelig pedagogisk». Hun understreker samtidig at hun selvsagt informerer språkhjelperne om hva som er opplegget for

timene og at hun har en dialog med språkhjelperne om innholdet i undervisningen, de snakker sammen i pausen, «de kommer ikke helt uforberedt til timen», presiserer hun, men understreker at de ikke er med på å planlegge.

Når språkhjelperne får spørsmål om hva de tenker om samarbeid med lærerne, gir de uttrykk for at de bidrar med opplysninger til lærerne som er av stor betydning, for eksempel om hva deltakerne trenger å øve mer på eller om vanskeliggjørende forskjeller på morsmålet og norsk. Sam forteller at han anser samarbeidet med lærerne som veldig viktig - det viktigste i språkhjelperjobben. Han mener at de som er språkhjelpere, har en unik mulighet til å komme tett innpå deltakerne og avdekke ulike utfordringer: «... for når jeg går og hjelper så mange, så ser jeg jo mye av det, og da jeg forstår problemene». Sara sier at hun ofte forstår hva og hvorfor deltakerne har problemer med å lære enkelte ting, som for eksempel grammatikk eller data, og at hun da kan formidle det til lærerne.

Sara: For eksempel jeg lære grammatikk, jeg må kjenne andre, hva betyr på [morsmålet]. Det er vanskelig for eleven når vi har ikke på [morsmålet]. Men jeg må forstå og forklare det. Jeg kan ikke oversette, den må forklare. Jeg hjelper å forklare sånne... ehmm...eh...sider ved språket som kan være ikke nok å bruke ordbok og oversette fordi systemet er forskjellig. Jeg må gi den informasjon hva forstår ikke til lærer.

Forsker: Har du andre oppgaver i klasserommet?

Sara: For eksempel jeg hjelper klasse på datamaskin. Andre elevene ikke lært før bruke alt datamaskin.

4.1.7 Betydningen av ledelsens engasjement

Samtlige informanter mener at skolens ledelse spiller en viktig rolle for at morsmålet skal anerkjennes som verktøy og at ordningen med språkhjelpere skal fungere. De fleste snakker om at prioriteringer er en utfordrende oppgave for de som har det økonomiske ansvaret. Dette mener de også er en viktig årsak til at morsmålsressurser, som for eksempel språkhjelpere, flerspråklige lærere eller andre ansatte med flerspråklig kompetanse, i svært liten grad er en del av den ordinære driften. Line og Liv er spent på omfanget av språkstøtte i fremtiden, nettopp fordi det ikke er en klart uttalt lovpålagt oppgave, og dermed kan bli valgt bort i økonomiske prioriteringer. Det som koster, oppgir de, er organisering og kursing av språkhjelperne.

Likevel hevder alle at ledelsen, ved begge sentrene, viser forståelse for betydningen av morsmålsstøtte for deltakere på spor1. Eksempel de kommer med for å understøtte dette, er at ledelsen blant annet søker om eksterne midler for å «frikjøpe» lærere til å drifte språkhjelperordningen. Når sentrene har gjester, promoterer de gjerne denne ordningen, og de lar de involverte lærerne bidra med å dele sine erfaringer i ulike fora. Dessuten er ledelsen engasjert i diskusjonen om det skal innføres som et krav at det *skal* brukes språkhjelpere i klasser med deltakere i en tidlig fase på spor1.

Det ser med andre ord ut til at de lærerne som er intervjuet, og ledelsen ved disse to virksomhetene, er samstemt i synet på at morsmålsaktiviserende opplæring er av stor betydning for spor1-deltakere. Det ser likevel ut til å råde en usikkerhet om denne måten å jobbe på vil få rotfeste hos øvrige kolleger. Dessuten nærmest forventer de at det ikke vil settes av penger til spesielle tiltak for å styrke bruken av morsmålet. Lara og Lene gir uttrykk for at de gjerne hadde sett at ordlyden om bruk av morsmålet i læreplanen hadde større grad av bemyndigelse.

4.1.8 Morsmålets status og posisjon

Flere av deltakerne forklarer at de opplever ulike former for motbør når de fronter bruk av morsmålet som redskap i norskopplæringen. Lara og Lene beskriver en utfordrende skolepolitisk situasjon i kommunen, hvor særlig pedagogisk bruk av morsmålet, men også fagfeltet «norsk som andrespråk» for øvrig, har vært gjenstand for debatt, og over en lengre periode vært lite anerkjent. At temaet har vært betent, kan dette dialogutdraget mellom Lara og forsker illustrere:

Forsker: Så du sier at en utfordring er økonomi, og så er det praktiske hindringer?

Lara: Praktiske og, hva skal jeg si for no' ... øøøh...utdannings...jeg vet ikke om det er riktig å kalle det utdanningspolitiske...øh...hensyn i [kommune], hvor de ikke har vært veldig...øøh...de har ikke vært veldig åpen for å bruke morsmålet.

Lara hevder at denne motstanden mot pedagogisk bruk av morsmålet også finnes internt i egen virksomhet. Eksempel på dette, sier hun, er at det ikke søkes etter eller ansettes to-språklige lærere: «...jeg opplever at det er en sånn usynlig motstand på det, for jeg får aldri en faglig begrunnelse for at de ikke gjør det...så jeg vet ikke, rett og slett. Det forundrer meg». Både Lara, Lene og Lydia problematiserer at det er frivillig, altså opp til hver lærer, om de vil

benytte språkhjelperordningen i sine timer. De forteller at det i kollegiet er lærere som ikke ønsker å benytte ordningen, men er usikre på om dette skyldes språklæringsyn eller usikkerhet i forhold til organisering og gjennomføring. Line sier hun opplever at kolleger reserverer seg fra å benytte språkhjelpere, men tror ikke det nødvendigvis er ensbetydende med at de er motstandere av at andre benytter seg av ordningen. Lene forteller at de har pågående en diskusjon blant noen av de ansatte og ledelsen ved virksomheten om hvordan de skal få med hele kollegiet i å anse språkhjelperordningen som en integrert og selvsagt del av norskopplæringen for spor1-deltakere.

I likhet med Lene, gir Lara uttrykk for at hun den siste tiden har registrerer en positiv endring i synet på hvorvidt morsmålet har en pedagogisk funksjon. De peker på at det rundt om i landet pågår flere prosjekter initiert og/eller støttet av IMDI, med utprøving av forskjellige former for morsmålsstøttet undervisning i fokus, samtidig med at et økende antall voksenopplæringscenter allerede har etablert en form for «morsmålsstøtte». Lene henviser til Kompetanse Norges nettsider, hvor man finner en veiledning om morsmålet som støtte i undervisningen og en artikkel om opplæring av språkhjelpere¹⁵. Noen sier de opplever at betydningen av morsmålet i større grad enn tidligere er et tema på kurs og konferanser som omhandler norskopplæringen av innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Lene uttaler at hun tror den faglige konsensusen om morsmålets betydning for læring endelig har begynt å få gjenklang i samfunnet, og sier videre: «... det er veldig vanskelig å finne dokumentasjon på at det er *skadelig* å bruke morsmål».

4.2 Observasjon

Her presenteres utdrag av observasjonene som ble foretatt i løpet av sju observasjonsøkter i seks forskjellige klasser. Dette innbefatter sju lærere, 11 språkhjelpere og om lag hundre og tjue deltakere på spor1 i norskopplæring for voksne innvandrere, fordelt på to voksenopplæringscenter i samme region. Lengden på observasjonsøktene er henholdsvis førtifem og nitti minutter (enkle og doble skoletimer). Observasjonene er, som presisert i kapittel 3, foretatt for å få et innblikk i den hverdagen informantene har som utgangspunkt for sine svar i intervjuene. Målet er at observasjonsdata skal utfylle og komplettere intervjudata i den hensikt

15

https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap2_morsmalstotte_t leseoppl.pdf

https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/opplaering_av_sprak_hjelpere.pdf

å styrke oppgavens validitet. Episodene gjengis slik jeg betraktet dem. Jeg supplerer disse utdragene med min forståelse for hvordan dette kan tolkes. Jeg har valgt å presentere logg-utdragene med kursiv og innrykk, for på den måten tydelig markere skille mellom observasjonsdata og kommentarer jeg tilfører i presentasjon av materialet.

Under observasjonene forsøkte jeg å danne meg et objektivt bilde av den hverdagen lærerne har når de skal legge til rette for å bruke morsmålet som verktøy generelt, og ved hjelp av språkhjelpere spesielt. Jeg entret klasserommet med særlig interesse for å studere samspillet mellom lærer, språkhjelper og deltaker, for så å se dette i sammenheng med hvordan morsmålsstøttet læring ble gjennomført i praksis. Samspill har mange nonverbale signaler og bygger dessuten på tidligere møter og erfaringer som en ikke har tilgang til når man foretar denne typen korte studier. Jeg mener likevel at innblikket jeg har fått i hvordan dette kan fortone seg, har gitt data nok til at jeg har fått dannet meg et inntrykk. Det har også utvidet forståelsen min for morsmåletts posisjon som verktøy i norskopplæringa for voksne innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn.

I hovedtrekk så jeg språkhjelperne oversette det lærerne formidlet til samlet klasse, veilede deltakere når de jobbet med individuelle oppgaver og lede grupper i stasjonsarbeid. I noen grad bidro de også med tilbakemeldinger til lærer, for eksempel om hvorvidt deltakerne hadde forstått øktens lærestoff.

4.2.1 Når ikke alle språkgrupper har en språkhjelper

Det først observasjonsutdraget er fra en skoletime hvor det var 14 deltaker med til sammen fem ulike morsmål, to språkhjelpere og en lærer til stede, i tillegg til meg som observatør. De to språkhjelperne hadde samme morsmål, arabisk. Det var altså kun én av fem språkgrupper som hadde språkhjelper.

Lærer informerer på «enkel» norsk om programmet for dagen som er å øve til neste dags prøve. En av språkhjelperne oversetter fortløpende til arabisk. Lærer tar deretter fram tre norske ord på den digitale tavla: «er vår. Det». Hun informerer sakte og tydelig om oppgaven som er å flytte om på ordene slik at de kommer i riktig rekkefølge og utgjør en meningsfull setning. Språkhjelper oversetter. Han starter å oversette før lærer har sagt ferdig en setning, med et «etterslep» på anslagsvis 3-4 ord. Lærer spør

hvilket ord som skal komme først i setninga, språkhjelper oversetter og noen av deltakerne svarer. (loggutdrag 1)

Denne situasjonen viser at når det ikke er morsmålsstøtt til alle språkgruppene i klassen, må lærer benytte «enkel» norsk for at de øvrige deltakerne skal forstå mest mulig. Det er vanskelig å vite om deltakerne forstod instruksjonene utfra det læreren sa på norsk og konteksten, eller om noen av de som har felles språk med språkhjelper, hadde et reelt behov for å få informasjonen oversatt til morsmålet. Det er også vanskelig å vite om denne typen tolking virker forstyrrende for de som må, eller ønsker å prøve å forstå informasjonen på norsk. Jeg registrerte ingen åpen kommunikasjon om når og hva som skulle oversettes. Episoden tyder på at språkhjelper uoppfordret oversetter mye av den informasjonen lærer gir til klassen.

I andre situasjoner var bruken av språk tilpasset person og situasjon, som i dette tilfellet, litt senere samme økt:

Lærer gir beskjed om at deltakerne skal skrive setningen riktig i skriveboka si. Lærer og språkhjelperne går langs pultradene og sjekker skrivebøkene og veileder deltakerne underveis. Språkhjelper henvender seg på morsmål til enkelte deltakere og på norsk til andre. Lærer stopper i lengre perioder hos noen av deltakerne som ikke delte morsmål med språkhjelperne. Alle deltakerne er i dialog med enten lærer eller språkhjelper minst én gang, uavhengig av om de signaliserer at de trenger hjelp eller ikke. Alle blir oppfordra til å sette ord på hvordan de tenker når de løser oppgavene. Noen redegjør for forståelsen sin ved å snakke morsmålet, andre på norsk, uavhengig av om de deler morsmål med språkhjelper. (loggutdrag 2)

Som denne situasjonen viser, bidrar språkhjelperne til at deltakerne får hyppigere oppfølging enn hva som ville vært mulig om det kun var læreren til stede. Vi ser også at det ser ut til å være opp til den enkelte deltaker hvilket språk han/hun velger å benytte for å kommunisere sin forståelse. Dette befester språkhjelper-benevnelsen, som i seg selv kan være et signal om at det er legalt å ta i bruk hele språkkompetansen sin.

4.2.2 Morsmål – en rask vei til forståelse

Senere, i samme undervisningsøkt, skal deltakerne skrive bokstaven lærer sier, på hver sine små tavler.

Lærer sier at de må skrive store bokstaver. En språkhjelper registrerer at noen fra hans språkgruppe misforstår og tror at lærer med «store bokstaver» mener versaler. Språkhjelper bruker morsmål når han forklarer den doble betydningen til benevnelsen store bokstaver, og presiserer at det nå er de små bokstavene de skal skrive, men så stort at lærer kan se fra avstand om det er riktig. Deltakerne skynder seg å viske ut og skrive små bokstaver i stor størrelse. (loggutdrag 3)

Her ser vi at når deltakerne får oppklart en misforståelse ved hjelp av et språk de forstår, unngår de å oppholde seg i en tilstand av forvirring og kan raskt fortsette å konsentrere seg om øvelsen.

I denne økten behersket språkhjelperne kun ett av klassens fire morsmål. En språkhjelper (med et annet morsmål) hadde meldt sykdomsforfall denne dagen, men utover det forklarte lærer den skjeve fordelingen av språkhjelpenes språkkompetanse med utfordringer knyttet til å få besetningen av språkhjelpere til å samsvare med behovet i klassene. Alle deltakerne så likevel ut til å dra veksel på at det var språkhjelpere i klassen, og de med et annet morsmål enn språkhjelperne fikk forholdsvis mer oppmerksomhet og individuell veiledning av lærer.

I en språkhomogen klasse så jeg eksempel på at språkhjelper tolket på en måte som muliggjorde toveiskommunikasjon. Det var 18 deltakere og fire språkhjelpere i tillegg til lærer og observatør til stede. Temaet var substantiv, kjønn, egennavn og fellesnavn.

Det er tatt fram en setning på den digitale tavla. Det pågår en lærer-klassesamtale om språklige markører som stor forbokstav og artikkel. En av språkhjelperne oversetter. Det veksles mellom at lærer stiller spørsmål på norsk som språkhjelper oversetter, og at deltakerne svarer enten på morsmål som språkhjelper oversetter til norsk, eller de svarer på norsk og språkhjelper oversetter da til morsmål. (loggutdrag 4)

Her ser vi språkhjelper spille en nøkkelrolle. Deltakerne står fritt til å synliggjøre sin forståelse for formelle regler i det norske språket, uavhengig av på hvilket nivå man behersker å uttrykke seg på norsk. Språkhjelper oversetter det som blir sagt på morsmål, slik at lærer skal forstå, og oversetter det som blir sagt på norsk, til morsmål, for å sikre at alle deltakerne forstår.

4.2.3 Når skal språkhjelperen bidra?

Andre tilfeller viser at det kan være utfordrende å ta stilling til når og hvordan man anvender morsmålet. Et eksempel på dette er hentet fra en økt hvor lærer repeterer bøyning av substantiv i entall og flertall.

Lærer viser et skjema på den digitale tavlen hvor det står «en bil - to biler», og forklarer sammenhengen mellom -er-endeelse og flertall. Språkhjelper oversetter.

Lærer introduserer artikkel et og intetkjønn. Lærer forklarer at det ikke er endelse i flertall når det er intetkjønnsord, eks et hus. Språkhjelper oversetter. «Hvorfor lærer?» spør en deltaker. En annen deltaker svarer «Har vokale bare en». Det oppstår litt urolig summing og lærer registrerer at ikke alle husker helt hva som er norske vokaler. Språkhjelperne er passive. Lærer skriver opp vokalene på tavlen samtidig som hun sier dem, og mange i klassen sier dem sammen med henne. Språkhjelperne er fortsatt passive.

En deltaker kommenterer at det er [sier ordet for «vanskelig» på morsmålet], og lærer responderer umiddelbart med å si «Ja, hehe, nå ble det vanskelig». Språkhjelperne er fortsatt passive.

Lærer stiller så spørsmål til hele klassen om hva som er vokalene i ordene (substantiv, intetkjønn) som vises på tavla, og om hvor mange vokaler det er i hvert ord og hva ordene heter i flertall. En språkhjelper oversetter fortløpende. (loggutdrag 5)

Vi ser språkhjelper oversette det lærer sier, men da en deltaker tilkjennegir at hun ikke forstår, blir det ikke tatt initiativ til å bruke morsmålet for å hjelpe henne til forståelse. Dette kan tyde på at det er lavere terskel for å oversette det lærer sier, enn å spontant gå inn i en metaspråklig samtale.

4.2.4 Mindre grupper og større aktivitet med morsmålsstøtte

Mens vi i avsnittet over så at språkhjelperne inntok en passiv rolle, observerte jeg også flere tilfeller hvor språkhjelperne er mer aktive, som dette eksempelet fra en annen språkhomogen gruppe illustrerer: Klassen har stasjonsarbeid, er inndelt i smågrupper og språkhjelperne skal leder hver sin gruppe gjennom ulike øvelser knyttet til verb i preteritum. Lærer har lagt frem flere ulike oppgaver som gruppene skal gjennomføre i en bestemt rekkefølge.

Språkhjelperne er svært aktive, forklarer på morsmål med eksempel på norsk. Alle deltakerne ser ut til å være fokusert og engasjert, alle deltar og er aktiv i dialogen. Det høres ut som samtalene, som foregår på morsmål, i hovedsak dreier seg om å sammenligne norsk og morsmålets grammatikk, og å enten forklare norske ord eller hjelpe hverandre til å finne den norske oversettelsen på ord og uttrykk fra morsmålet. Det er stort engasjement de ca. 55 minuttene seansen varer. (loggutdrag 6)

I dette eksempelet er både språkhjelperne og deltakerne aktive brukere av morsmålet for å sammenligne, forklare og forstå sider ved det norske språket. Det kan tyde på at denne formen for organisering, med små grupper ledet av en språkhjelper, fører til aktiv deltakelse og gir mye rom for metaspråklige samtaler.

I en annen klasse (23 deltakere, fire forskjellige morsmål og fire språkhjelpere), tok de utgangspunkt i en fellesutflukt til en offentlig institusjon de hadde hatt dagen i forvegen. De skulle gi uttrykk for hva de hadde gjort, sett og hørt. Et mål var at de skulle mestre å uttrykke verbene i preteritum.

Deltakerne sitter i grupper med en språkhjelper på hver gruppe. Læreren startet med å spørre «Hva gjorde vi i går?». Deltakere og språkhjelper samarbeider om å hente fram språk for å uttrykke blant annet hvor de var, hva de så, hva de husker av informasjonen de fikk om bygget, driften osv. I den ene gruppene stiller språkhjelper spørsmål på norsk, deltakerne svarer på norsk, mens språkhjelper så bruker både norsk og morsmål når han responderer på svarene deltakerne gir.

Deretter ber lærer gruppene produsere fem setninger skriftlig om samme tema, - «Hva gjorde vi i går?». Hun ber språkhjelperne passe på at verbene er i preteritum.

Deltakere foreslår setninger på norsk, som så blir diskutert på morsmålet. Utfra sammenhengen og de norske ordene jeg hører, er det å anta at de diskuterer både setningsforslag, betydning og sammenligner hvordan man uttrykker seg på norsk kontra på morsmålet. (loggutdrag 7)

Begge disse eksemplene viser at aktivitetsnivået og engasjementet til deltakerne er høyt når de jobber i grupper sammen med språkhjelperne. At aktiviteten ledes av en person som behersker både morsmålet og målspråket gir gode vilkår for metaspråklige samtaler.

4.2.5 Bilder og konkreter kan ikke erstatte morsmålet

Et annet eksempel hvor språkhjelper spiller en sentral rolle i å sikre forståelse, er fra en klasse med fire ulike morsmål. Det er en språkhjelper og en lærer til stede. Språkhjelperen behersker to av språkene som er deltakeres morsmål, i tillegg til noe norsk. Muntlige aktiviteter er på agendaen. I tre hjørner av rommet er det hengt opp +/- femten små bilder, både foto og tegninger. Øvelsen går ut på repeterende øvelser med muntlige språkstrukturer. Hensikten med bildene er at de skal gi en kontekstuell støtte. Klassen er inndelt i tre grupper som blir fordelt på de tre hjørnene med bilder. Deltakerne står i en halvsirkel vendt mot bildene. Øvelsen går ut på at en deltaker har i oppgave å flytte bildene inn i ett av to markerte felt, bestemt av en ytring som de øvrige deltakerne uttrykker etter tur. Deltakeren som står for tur til å komme med et utsagn, ser seg ut et bilde, for eksempel bildet av en bil med sjåfør, og sier «Jeg kjører ikke bil» (alternativet er «Jeg kjører bil»). Deltakeren som står fremme ved veggen, flytter riktig bilde til feltet for nektelse (alternativet er feltet for bekreftelse). Skillet mellom feltene er markert med en farget tape på veggen. Språkhjelper gjentar ytringen med så riktig språk, trykk og settingsmelodi han evner. Deretter gjentar hele gruppen.

Det oppstår en situasjon hvor en deltaker spør om betydningen av et bilde av mat med kryss over. Språkhjelper formidler spørsmålet til lærer, som forklarer på norsk, og deretter oversetter språkhjelper forklaringen til deltakernes morsmål. Sammen med språkhjelper konstruerer gruppen så setningen «Jeg spiser ikke, det er ramadan».

(loggutdrag 8)

Like etter er det en deltaker som ikke forstår hva bildet av et Ludospill skal symbolisere. Lærer henter en Ludo fra et skap og viser esken, legger den tilbake i skapet og går videre til en annen gruppe. Det ser ikke ut til at synet av spillesken øker forståelsen til deltakeren. Språkhjelper gir en forklaring på deltakerens morsmål, da først ser det ut til at deltakeren forstår hva bildet skal symbolisere (og hva esken inneholder).

(loggutdrag 9)

Situasjonen over illustrerer at bilder og konkreter i seg selv ikke utløser en umiddelbar forståelse, eller fungerer som et språkuavhengig medium. Dette viser at morsmålsstøtte ikke nødvendigvis kan erstattes av materiell eller symboler. I eksempelet ser vi også språkhjelper formidle et spørsmål fra deltaker til lærer. Språkhjelper kjenner ikke svaret, men han evner å formidle spørsmålet, og på den måten får deltakerne mulighet til å ta aktivt del i egen læring.

I tilknytning til eksemplene over henvendte lærer seg til meg og snakket om betydningen av å bruke «livsnære ting» i muntlige øvelser. Dette tyder på at hun har en tanke om å ta utgangspunkt i det som er kjent og aktuelt for deltakerne. Det at læreren tilrettelegger for denne aktiviteten når klassen har språkhjelpere til stede, kan tyde på en erkjennelse av at illustrasjoner eller konkretiserings-materiell ikke kan erstatte eller sidestilles med den læring som skjer gjennom morsmålsstøttet verbal kommunikasjon, men at de ulike tilnærmingene kan utfylle hverandre.

4.2.6 Morsmålet styrker forståelsen, men en lærer bør ha ansvar for innholdet

Innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn utgjør en deltakergruppe som har vansker med å forstå skriftlig informasjon og i tillegg mangler erfaring med formelle prøvesituasjoner, noe som kan gjøre seg gjeldende i forbindelse med forberedelse til de nasjonale norskprøvene. Da er muligheten for muntlig informasjon på morsmålet kjærkommet.

Språkhjelper sitter sammen med en språkhomogen gruppe som øver til norskprøve. Lærer har gitt oppgaven «Fortell om hva du liker å gjøre i fritiden». Språkhjelpere oppfatter at noen av deltakerne blander fritid og framtid. Språkhjelper bruker morsmålet når hun forklarer forskjell på ordene og betydningene de representerer.

En deltaker sier «Noen ganger gikk jeg på besøk». Språkhjelper retter til «...går jeg». Deltakeren sier videre: «Noen ganger får jeg besøk». Språkhjelper retter dette til «Noen ganger jeg får besøk». Like etter gir hun deltakerne tips om hvordan de kan bruke «ofte» og «noen ganger» på denne typen oppgaver. Hun sier som eksempel: «Jeg går på tur ofte på søndager». (loggutdrag 10)

I dette eksempelet avdekker språkhjelper en misoppfatning hos noen av deltakerne og får tatt tak i dette ved å benytte morsmålet til å forklare. Uten denne muligheten er det trolig at deltakeren ville vært usikker på om hun hadde forstått hvor feilen lå. Samtidig er det grunn til å diskutere om de elementære språkfeilene språkhjelper gjør, viser at hun ikke burde ha denne rollen i prøveforberedelsene.

I en annen situasjon så jeg lærer overlot til språkhjelper å formidle informasjon om norskprøvene til klassen, i stedet for at lærer ga informasjonen først, og språkhjelper deretter oversatte. Klassen er språkhomogen.

Lærer sier til klassen: «I morgen er det fri på grunn av norskprøve». Så henvender hun seg til språkhjelper og sier «Fortell litt mer om systemet med norskprøver og opphold og sånn!» (loggutdrag 11)

Lover og regler knyttet til opphold og statsborgerskap, og innpass på arbeids- og studentarenaer, blir i økende grad relatert til resultatet på norskprøven. Det er lite trolig at deltakerne i denne klassen ville forstått informasjonen om lærer hadde formidlet den på norsk. På den andre siden er dette svært viktig informasjon, med stor betydning for innvandreres status, muligheter og rettigheter i det norske samfunn - informasjon som det har en demokratisk betydning at de får tilgang til. Språkhjelper har selv tatt, eller skal ta norskprøve, og er derfor formodentlig innforstått med hva dette innebærer, men samtidig er systemet innfløkt og konsekvensene av feilinformasjon kan være fatale. Det er derfor grunn til å stille seg kritisk til at en introduksjonsdeltaker, med norskferdigheter på A2-nivå, blir satt til å gi en utgreiing om «norskprøven og opphold og sånn», uten at lærere kan forsikre seg om at innholdet stemmer overens med gjeldende praksis og regelverk.

4.2.7 Deltakernes innstilling til videre språkstøtte

Da jeg en uke senere observerte i samme klasse, var det siste dag med språkhjelpere dette semesteret.

Lærer informerer om at deltakerne nå skal si noe om hva de har lært ved hjelp av språkhjelperne og hva de ønsker å jobbe mer med når ordningen starter opp igjen til høsten. Klassen blir delt inn i grupper og lærer sier de gjerne kan snakke sammen på morsmål. De tre språkhjelperne blir fordelt på tre av fire grupper. Engasjementet er stort, og alle kommuniserer på morsmål. Etter noen minutter signaliserer lærer at de skal oppsummere det de har snakket om i gruppene og at de selv kan velge om de vil si det på norsk eller morsmål. En av språkhjelperne oversetter. Blant de tilbakemeldingene deltakerne kommer med, er at de nå forstår grammatikk litt bedre, de vet hva et verb og en preposisjon er. Mange kommer med eksempler på ordtak de har lært; «Ut på tur, aldri sur», «Jeg har det på tunga», og et par til. En sier hun har lært mange nye ord, og en annen sier: «Jeg er rolig nå, fordi jeg forstår mye».

(loggutdrag 12)

Nå det gjaldt ønsker for neste semester, var det stor oppslutning om ønsket om flere timer med språkstøtte - helst hver dag.

I en annen språkhomogen klasse har de tilsvarende evaluering. Her blir de i tillegg stilt spørsmålet om hva de opplever er forskjell fra «vanlig klasse» (timer uten språkhjelper).

Først diskuterer de på morsmål i små grupper, før noen tar ordet og uttaler ting som: «Det er stor forskjell. Det vi ikke forstår, får vi forklart. Samtidig lærer vi norsk». En deltaker forteller, delvis med oversettelseshjelp av språkhjelper, «I klasse jeg bare hører, forstår ikke. Noen ganger spør jeg lærer, lærer forklarer flere ganger, til slutt jeg gir opp. Jeg blir sjenert».

(loggutdrag 13)

Dette stemmer godt overens med det lærerne sier i intervju, at deltakerne forstår mer, er mer motivert, er mer aktiv og søker mer svar på spørsmål når de kan benytte morsmålet. Det er interessant å merke seg at deltakere erkjenner at de mister initiativgløden fordi de opplever å ikke forstå lærerens forklaring i skoletimer uten morsmålsstøtte.

4.2.8 Krav til norsknivå for kunne utføre pedagogisk morsmålsstøtte

Som alle lærerinformantene nevnte i intervjuene, er A2-nivå muntlig et relativt lavt språknivå. Ifølge kriteriene som er utarbeidet til norskprøvene innebærer det at man skal ha språklige ferdigheter nok til å kunne delta i enkle samtaler på norsk om vanlige og praktiske aktiviteter som man kjenner (Kompetanse Norge).

I alle gruppene jeg observerte, registrerte jeg at språkhjelperne gjorde en del elementære feil når de snakket norsk, som situasjonen under er et eksempel på:

Lærer informerer språkhjelper om at deltakerne skal jobbe med å svare på «Hva gjør du nå?»; «Hva gjorde du i går»; «Hva skal du gjøre i morgen?» Språkhjelper forklarer oppgaven til gruppa. I forklaringen sier han blant annet «Jeg er på skole, etterpå skal gå tur» som eksempel.

Når de starter øvelsen, innleder språkhjelper med å uttrykke spørsmålene slik: «Hva gjøre nå?» og «Hva gjøre i går?» En deltaker svarer «Jeg går tur» og «I går laget jeg mat». (loggutdrag 14)

I dette eksempelet kommer språkhjelpers svake norskferdigheter til syne. Det kan derfor være interessant å merke seg at deltakeren likevel svarer feilfritt i dette tilfellet.

Jeg observerte også tilfeller hvor språkhjelper i utgangspunktet ikke forstod betydningen, og derfor umiddelbart ba om forklaring:

Det er i en språkhomogen gruppe. Uttrykk som klassen har jobbet med tidligere, repeteres: «Jeg har det på tunga», «Jeg har jernteppe», «Jeg har sommerfugler i magen». Språkhjelper oversetter og forklarer. Lærer deler ut et ark hvor det står «Bedre lykke neste gang». Språkhjelper spør lærer om når man kan bruke dette uttrykket. Det oppstår en kort samtale mellom lærer og språkhjelper. Deretter leser lærer teksten høyt og deltakerne gjentar. Så leses det i kor, fire ganger. Så forklarer språkhjelper uttrykket på morsmål, deretter kommenterer noen av deltakerne betydningen. (loggutdrag 15)

Etter en kort orientering var språkhjelper kapabel til å forklare uttrykket på morsmålet. Deltakerne i klassen hadde også hatt mulighet til å høre det som ble sagt, men det var ikke noe som tydet på at de tilegnet seg forståelse gjennom lærerens forklaring. I samtale med språk-

hjelperen i etterkant kunne hun fortelle meg at morsmålet hennes har mye av denne type uttrykk og ordtak, og at hun derfor opplevde dette som lettfattelig.

Observasjonsøktene var lagt til enkle eller doble skoletimer, spredt over flere uker. Det medførte at jeg ikke fikk fulgt hverken lærere eller språkhjelpere gjennom hele dager, og fikk dermed ikke et fullstendig bilde av de møtepunkter og kommunikasjonsmuligheter de hadde. Likevel fikk jeg sett noen eksempler på evaluering og informasjonsutveksling, som for eksempel her:

Deltakerne i en språkhomogen klasse har forlatt klasserommet. De fire språkhjelperne som har vært til stede i timen, står samlet og snakker sammen på morsmålet. Etter et par minutter henvender jeg meg til språkhjelperne og spør hva de snakker om. De svarer at de diskuterer hvordan timen har gått, og at de snakker om at neste gang er temaet 17.-mai. Etter det jeg kunne registrere, var det ikke lærer som satte i gang denne samtalen, hun var opptatt med å signere språkhjelperens timelister. Deretter spør lærer språkhjelperne hvordan de opplever at timen har gått. Den ene språkhjelperen svarer at to damer på den gruppa han hadde hjulpet, hadde gitt uttrykk for at de svært gjerne vil jobbe mer med klokka. (loggutdrag 16)

Eksempelet viser at disse språkhjelperne har interesse av å diskutere erfaringer med hverandre. Det viser også at språkhjelperne kan bidra til at lærer får nyttige tilbakemeldinger om hva deltakerne selv føler behov for, eller har ønske om å lære.

4.3 Oppsummering

Intervju og observasjoner viser at lærere, språkhjelpere og deltakere ser store fordeler ved å kunne benytte deltakernes morsmål som redskap i norskopplæringen. Nytteverdien knytter seg til forståelse av både språk og kultur, og til motivasjon og identitet. Når det gjelder språkhjelperordningen varierer det i hvilken grad lærerne er tilfreds. Argumentene varierer fra at det er en fordel at de er «signifikante andre» og gode modeller, til at de holder for lavt språklig nivå og ordningen er ressurskrevende og omskiftelig. Informantene opplever det som utfordrende å få aksept for at deltakernes morsmål spiller en sentral rolle i norskopplæringen. Dette gjelder både i og utenfor virksomheten. Dette kan handle om kompetanse og språksyn, om at læreplanen ikke i tilstrekkelig grad forplikter til å anvende morsmålet i språk-

undervisningen og at morsmålsspørsmålet over lang tid har inngått i den betente innvandringsdebatten.

Kapittel 5 - DRØFTING

I dette kapittelet drøfter jeg funnene fra feltarbeidet, basert på intervju med fem lærere og observasjon i sju klasserom. Med drøfting menes her å nyansere og presiserer funn, og å se funnene i sammenheng med teori, forskning og tidligere erfaring. Målet er å belyse funnene relatert til spørsmålet om hvilke erfaringer lærere har med morsmålsstøttet norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Drøftingen er delt inn i tre hovedområder, «*morsmålet*» i politikk og samfunn, «*morsmålet*» i klasserommet og «*morsmålet*» i en pedagogisk diskurs.

I første del vil jeg vise hvordan læreplanens ordlyd påvirker morsmålets stilling i norskopplæringen for voksne innvandrere, hvordan dette henger sammen med oppfatninger i samfunnet utenfor skolen, og hvordan dette igjen henger sammen med valg og prioriteringer på ledernivå i voksenopplæringen. I andre del diskuteres lærernes faglige forståelse og praktiske bruk av morsmålet. Dette berører problemstillingens kjerne, og vies derfor størst plass. Her vil jeg også diskutere forhold knyttet til språkhjelperordningen. Problemstillingen etterspør ikke denne ordningen primært, men jeg finner det likevel relevant å ta dette med i drøftingen, både fordi funnene er framkommet i en setting hvor språkhjepere står sentralt, og fordi tilsvarende ordninger etableres eller prøves ut flere steder i landet. Skal man ta del i diskusjonen om morsmålets rolle i norskopplæringen, mener jeg man bør kjenne til hvordan det rotfester seg, samt å kunne ta en kritisk vurdering av om formen det får, er tilfredsstillende i henhold til intensjoner og den kunnskapen som eksisterer. I tredje del ser jeg på morsmålets utviklingsvilkår i voksenopplæringen. Her legges det vekt på forutsetninger for å kunne hente ut potensialet i morsmålsstøttede arbeidsformer.

5.1 «Morsmålet» i læreplan, politikk og samfunn

I intervjuene er flere av lærerne opptatt av læreplanens ordlyd, og hevder den ikke er tilstrekkelig når det gjelder morsmålsstøttet opplæring. Den signaliserer ikke sterkt nok

betydningen morsmålet har for læringsutbytte, og har heller ikke forslag til hvordan man kan få aktivisert morsmålet til deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

Informantene viser at de har detaljert kjennskap til det som står om morsmålet i læreplanen. De siterer blant annet formuleringer som at «det vil lette læringsarbeidet å kunne bruke morsmålet», og at det «kan støtte språklæringsprosessen». Flere av informantene understreker at læreplanen *gir rom* for bruk av morsmålet i norskopplæringen, men at formuleringene har manglende gjennomslagskraft når det gjelder morsmålet som læringsvei. Lærerne er oppgitt over ordlyden, hvor modale verbuttrykk som «det *kan* støtte...», «det *kan* skje ...» og «det *vil* være...» benyttes når morsmålet omtales. De opplever at formuleringene i læreplanen vanskeliggjør gehør for bruk av morsmålet i norskopplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. En av lærerne uttaler at formuleringene fører til at dette lett overses, og det blir opp til hver enkelt lærer om de vil gripe «forslaget» og sette det ut i livet.

Læreplanen har status som forskrift til opplæringsloven (se 2.3.1), og er dermed et politisk framforhandlet dokument. Som Hamre (2014) hevder, knyttes læreplaner til et offisielt syn på skole. Det er ikke utypisk at læreplaner er preget av kompromissformuleringer, som Ulstrup Engelsen (2009) benevner det. En av utfordringene til lærerne ser imidlertid ut til å være at morsmålets stilling i norskopplæringen for voksne innvandrere ikke er forankret i lovverket, utover læreplanen. I ordinær grunnskole og videregående opplæring, derimot, er rettigheter knyttet til morsmål og tospråklig opplæring nedfelt i opplæringslovens §2-8 og §3-12¹⁶ (lovdata.no). Jeg oppfatter informantene som frustrerte over å ikke kunne slå i bordet med et styringsdokument som befester morsmålsstøtte som en reell rettighet for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, og dermed unngå at slike ordninger står og faller på prosjektmidler og enkeltlæreres personlige engasjement.

På skoleeier- og ledernivå ser det ikke ut til at morsmålsstøtte oppfattes som en forpliktende oppgave, i hvert fall ikke i den grad at det gjenspeiles i budsjett eller økonomiske bevilgninger. Samtlige informanter trekker fram økonomi som et kritisk punkt knyttet til muligheten for å kunne fortsette å legge til rette for morsmålsstøttet opplæring. Ved opplæringssentrene i feltarbeidet har de så langt forsøkt å løse dette ved å tilby språkhjelperfunksjonen til innvandrere som trenger praksis eller vil gjøre frivillig arbeid, og dermed er utgiftene begrenset til kun kursing og organisering av ordningen. Informantene er

¹⁶ Det knytter seg uklarerheter og tolkningsmonn til disse lovparagrafene, men poenget her er at morsmålsstøttet opplæring kommer til uttrykk i lovsform.

likevel skeptisk til hva som vil skje med språkhjelperordningen når prosjektmidlene tar slutt. Uten språkhjelperne anser de muligheten til å benytte morsmålet som ressurs i opplæringen som svært begrenset.

Samtlige av de intervjuede lærerne er helt klar på at dersom man skal kunne innfri læreplanens intensjoner om bruk av morsmålet, må man innhente ekspertise i form av personer som behersker både norsk og deltakernes morsmål. Dette begrunner de med at deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn mangler akademisk kunnskap og erfaring, og har derfor heller ikke kunnskap om grammatikken i sitt eget morsmål. Dette er i tråd med Alver (2013, s.5), som sier at deltakere med svært begrenset kjennskap til skolens innhold trenger innføring i, og erfaringer med, de arbeids- og tankemåtene de møter i norskopplæringen. Dette innebærer at det er to prosesser som må pågå parallelt, belyse morsmålet og lære norsk, noe som vil ta svært lang tid uten assistanse fra noen som kjenner og behersker både morsmålet og det norske språket. Man kan med andre ord ikke basere seg på at deltakerne fra samme språkgruppe innbyrdes og på egenhånd skal kunne benytte morsmålet for å fremme språkforståelse, som spor² og spor³ deltakere i langt større grad er kapable til.

Manglende fordring i lovverket, i kombinasjon med at lokale styresmakter avviser morsmålsstøttet opplæring, oppleves av informantene som hovedårsaken til at morsmålsstøttede arbeidsformer ikke har fått tilstrekkelig fotfeste i norskopplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn i informantenes virksomheter. I den offentlige forvaltningen snakkes det gjerne om *lovpålagte oppgaver*¹⁷, noe som henspiller på hva som eksplisitt står i lovverket, som igjen styrer økonomiske prioriteringer. Av lokale myndigheter ble det på begynnelsen av nittitallet fattet et vedtak om å ikke tilby morsmålsopplæring til elever fra språklige minoriteter¹⁸. Dette skjedde i en tid da morsmålsopplæring ofte figurete som markør i innvandringsdebatten, som for eksempel i Rune Gerhardsens kjente «snillisme-utspill» i Dagbladet 13.juni 1991 (Dagbladet.no/arkiv,), hvor han hevdet at «velferdsstaten kveles av velvilje» og uttalte «Vi skal lære dem norsk, morsmålet får de holde i hevd selv». Tilsvarende dukker opp i den offentlige debatten med jevne mellomrom, som blant annet Jan Bøhlers uttalelse om at bruk av morsmålet gir barna dårlige forutsetninger (se 2.8). Det har

¹⁷ Et ord som brukes hyppig i forbindelse med kommunereformen, for eksempel <https://www.regjeringen.no/contentassets/01f2b178d685405e925d60ebbb9b1bdc/no/pdfs/stm201420150014000dddpdfs.pdf>

¹⁸ Dokumentasjon er tilgjengelig, men utelatt av anonymiseringshensyn.

vært vanskelig for fagmiljøet å bli lyttet til når de tar til orde mot slike utspill, særlig fordi det å bruke morsmålet for å lære både er konstraintuitivt (Hvenekilde, Hyltenstam og Loona, 1996) og har økonomiske omkostninger. Jeg fikk inntrykk av at temaet fortsatt er betent, og enkelte av informantene virket usikker på hva de de kunne si om situasjonen (se 4.1.8). En av informantene viser imidlertid større forståelse for avgjørelsen som i sin tid ble fattet, ved at hun sier seg enig i det hun oppfatter som den bakenforliggende årsaken, nemlig et tospråklig undervisningsprosjekt som hadde krevd mye ressurser og ikke vært helt vellykket, slik hun forstod det. En annen informant skilte seg også ut, ved at hun var tydelig optimistisk på vegne av morsmålets stilling i framtiden. Hun var overbevist om at morsmålet ikke lenger kan ignoreres, all den tid det stadig blir tydeligere at det inngår som en nødvendig tilpassing av norskopplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Ser man på læreplanens historie (se 2.3.1), kan det jo være grunn til forsiktig optimisme. Det har i det minste vært en utvikling fra at morsmålet ikke var nevnt, til at det nå *kan* benyttes.

Et eksempel som kan illustrere at diskusjonen om betydningen av morsmålet også må foregå utover skolens fagmiljøer, er fra en helsestasjon hvor den samiske småbarnsmoren, Ingá Máijá Sara, på bakgrunn av en språktest fikk råd om å snakke *norsk* heller enn *samisk* med to-åringen sin. Da denne saken ble kjent, tok 54 språkvitere til motmæle med et tilsva¹⁹ hvor de gjorde rede for den negative innvirkningen det kan ha på barnets språkutvikling og generelle kognitive og sosiale utvikling hvis foreldrene velger bort eget eller egne morsmål. Dette viser at temaene morsmål og flerspråklighet ikke utelukkende er en sak for skolen, men en diskusjon og et opplysningsarbeid som angår hele samfunnet.

5.2 Morsmålet i klasserommet

Intervjuene og observasjonsøktene bekrefter i stor grad teorier og tidligere forskning og erfaringer som knytter seg til bruk av morsmålet som verktøy i norskopplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Likevel er det, på et par interessante områder, lite samsvar mellom enkelte av informantenes synspunkter. Dette gjelder for eksempel formeningen om hvor mye av undervisningstiden det er ideelt å ha morsmålsstøtte, og det gjelder synet på morsmålets rolle i lese- og skriveopplæringen. På et annet område finner jeg tydelig sprik mellom det informantene gir uttrykk for, og det noen av dem faktisk

¹⁹ [read://https_krono.no/?url=https%3A%2F%2Fkrono.no%2Fflerspraklighet-helsestasjon-samisk%2F54-sprakvitere-det-beste-for-barn-er-at-foreldrene-snakker-det-spraket-de-selv-kan-best%2F285968](https://krono.no/?url=https%3A%2F%2Fkrono.no%2Fflerspraklighet-helsestasjon-samisk%2F54-sprakvitere-det-beste-for-barn-er-at-foreldrene-snakker-det-spraket-de-selv-kan-best%2F285968)

praktiserer. Dette gjelder måten de ordlegger seg på ovenfor klassen, som står i klar kontrast til argumentet om at de kan bruke et «voksent språk», altså et språk som samsvarer med voksnes kognitive nivå, når det er språkhjelpere til stede. Disse eksemplene inngår i utvalget av funn som drøftes under.

5.2.1 Morsmålsstøtte letter læringsarbeidet

I intervjuene svarte samtlige lærere at de opplever at morsmålsstøtten letter læringsarbeidet. Det momentet som ser ut til å være av størst betydning er at morsmålet sikrer forståelse. Et annet viktig poeng er at det muliggjør kommunikasjon, ved at språkhjelperne tolker når det er nødvendig (eks. loggutdrag 4). Både lærere og språkhjelpere vektlegger at det noen ganger ikke er tilstrekkelig å kun oversette det som blir sagt, men at språkhjelper må bruke sin opparbeidede kulturkompetanse for å kunne formidle innholdet på en måte som forhindrer misforståelser. Dette er i tråd med det Wellros (2004) sier om konnotasjon og om betydningen bakgrunn og sosialisering har for hvordan man uttrykker seg og kommuniserer. Flere av informantene brukte uttrykket *brobyggere* om språkhjelperne. Det handler om nettopp dette, at de kan manøvrere mellom det norske samfunnet med tilhørende (skole-) kultur og deltakernes forståelsesgrunnlag. En annen fordel er at språkhjelperne muliggjør oppdeling av klassene i mindre grupper, hvor hyppigere interaksjon med enten lærer eller språkhjelper gir bedre tilpasning av opplæringen. Flere vektlegger betydningen av at deltakerne får hjelp til å kunne stille spørsmål (4.1.2). Det at deltakerne får påvirke opplæringen ved å spørre om det de lurer på, holder Mørnerud (2004) fram som en av de mest betydningsfulle fordelene med morsmålsbasert opplæring. Jeg observerte flere eksempler hvor deltaker enten stilte spørsmål til, og fikk svar av språkhjelper eller at språkhjelper bidro til at deltaker fikk stilt spørsmål til lærer. Et eksempel på dette er der en deltaker ikke intuitivt forstår at et bilde av mat med kryss over illustrerer ramadan, noe heller ikke språkhjelper umiddelbart gjør, men språkhjelperen spør lærer og slik får de forklart bildet med språkhjelper som mellomledd og morsmålet som verktøy (loggutdrag 8). Et annet forhold som er interessant relatert til dette eksempelet, er det faktum at bilder ikke gjør samme nytte som morsmålet. Eksempelet viser at det ikke er automatikk i at bilder eller illustrasjoner gir de samme assosiasjonene og skaper den samme forståelsen hos ulike mennesker. Dette handler også om ulik konnotasjon, hvor ulike erfaringer og referanseholdpunkter er med på å forsterke sannsynligheten for at bilder tolkes ulikt. Det er med andre ord en rekke elementer som gjør at morsmålsstøtte, for eksempel i form av språkhjelper, bidrar til å lette læringsarbeidet. Dette kan forklares med at

kommunikasjonen fungerer, deltakerne får tilgang til forklaringer som gjelder lærestoffet og mulighet til aktivt å påvirke innholdet og det blir mulig å gi hver deltaker hyppigere veiledning og dermed også mer tilpasset opplæring.

5.2.2 Morsmålsstøtte gjør det mulig å snakke et «voksent» språk

Lærerne er opptatt av at morsmålsstøtten muliggjør at de kan uttrykke seg på et språknivå som samsvarer med deltakerens kognitive forutsetninger – som voksne mennesker. Dette harmonerer med Alver (2013, s.6) som sier at deltakerne må få opplæring som er tilpasset sitt nivå, kulturelt, språklig og kognitivt, og Wahlgren (2010) som understreker betydningen av at innlærer må oppleve å bli møtt med utgangspunkt i sine forutsetninger og behov.

Under observasjonene registrerte jeg imidlertid at en relativt stor del av tiden i enkelte klasserom ble brukt til at lærer gjennomgikk lærestoff eller forklarte elementer ved det norske språket på et lavt kognitivt nivå, og med et svært forenklet språk (for eksempel loggutdrag 1 og 5), og språkhjelper oversatte. Dette mener jeg er situasjoner hvor introduksjon og forklaringer i sin helhet kunne foregått på morsmålet, for å sikre forståelsen, og at deltakerne deretter kunne bruke tiden på å øve og praktisere i henhold til opplæringsmålet. Det vil være naturlig å ta høyde for at akademisk språk trenger mer morsmålsstøttet veiledning enn hverdagsspråket (jf. Cummins, 2.5.6). I disse situasjonene tenkte jeg at potensialet i at det var språkhjelpere til stede ikke ble utnyttet. Jeg stiller for øvrig spørsmål ved om den forenklete språkbruken egentlig var innrettet mot språkhjelpernes norsknivå (mer om det i 5.2.5). En annen mulighet er at lærerne av gammel vane uttrykte seg slik de vanligvis gjør, når det ikke er språkhjelpere til stede. Det kan også være at lærerne har en tanke om at deltakerne kan lære mer norsk hvis de «får med seg» litt av språket i forklaringene. Det kan i denne sammenheng være aktuelt å skille mellom kunnskap *om* språk og ferdigheter *i* språk, hvor det første er akademisk kunnskap hvor deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn i liten grad besitter en grunnleggende kunnskap og et begrepsapparat. De har dermed ingen knagger å henge den nye kunnskapen på, noe som vil medføre at det tar svært lang tid å tilegne seg de systemene som blir benyttet som læreveier i skolen. Dette betyr at det må være en prosess forut nytt lærestoff i klasserommet, hvor deltakernes forkunnskaper blir hentet fram og supplert med tiltrengt kunnskap om morsmålet eller andre tema, på morsmålet. I neste omgang kan språkene sammenlignes og sees på kontrastivt. Minst like viktig er det å dra veksel på deltakerens tidligere erfaringer når det gjelder *innhold*, det er vanligvis den læringsstrategien

som i fungerer best for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Med henvisning til Cummins firfeltmodell (fig 2) kan man si at jo mer kognitivt krevende og abstrakt eller kontekstredusert språket er, jo større er behovet for morsmålsstøtte.

I en av observasjonsøktene (loggutdrag 1) var det «nødvendig» å snakke enkelt fordi det var deltakere i klassen som ikke hadde felles morsmål med noen av språkhjelperne. Slike utfordringer kan kanskje løses med en inndeling av klassen i språkgrupper, hvor lærer da står for informasjon eller veiledning til de som ikke har morsmålsstøtte. I de fleste observasjonsøktene ble imidlertid tiden med språkhjelpere utnyttet til for eksempel metaspråklige samtaler og diskusjoner ledet av språkhjelpere, om spesifikke elementer ved det norske språket (som for eksempel i loggutdrag 6). Denne arbeidsformen fungerte tilsynelatende godt, ikke minst i den klassen hvor læreren i intervju fortalte at hun pleier å sende informasjon om opplegg og innhold for timene, til språkhjelperne på forhånd. Det var høy grad av engasjement i disse øktene, noe som tyder på at deltakerne opplevde mestring, relevans og motivasjon (jf. Wahlgren, 2010 og Norton, 2013). I etterkant av en observasjonsøkt, der deltakerne evaluerte semesteret med morsmålsstøtte (loggutdrag 12), erklærte flere av deltakerne at de ville henvende seg til virksomhetens ledelse med et ønske om at større andel av opplæringen bør være morsmålsstøttet. Dette kan betraktes som en bekreftelse på at ordningen blir satt pris på, men det kan også tolkes som et deltakerne tar initiativ til å påvirke sin egen opplærings-situasjon – et behov som gir motivasjon og handlekraft (jf. Wahlgren, 2010).

Informantene er også opptatt av at deltakerne, ved å kunne bruke morsmålet som verktøy, får uttrykt seg i samsvar med sitt kognitive nivå og dermed får muligheten til å vise hvem de er som person. Noen av informantene forteller at de opplever at dette er med på å styrke relasjonen mellom lærer og deltaker, og mener de ser at dette får positive konsekvenser for motivasjon og læringsinsentiver. Dette er i tråd med det Loeng (1997) sier om betydningen av å få bekreftet sin identitet. Loggutdrag 12 og 13 viser hvordan deltakerne får være med å evaluere semesteret, med morsmålsassistanse. Flere av deltakerne vekslet mellom norsk og morsmål i sine tilbakemeldinger, noe som tenderer mot transspråking (jf. Garcia og Wei). Det som er sikkert, er at deltakerne får komme til orde som den kvalifiserte ressursen de er, også i evalueringsprosessen.

5.2.3 Delt syn på morsmålets rolle i lese- og skriveopplæringen

Ifølge anerkjent teorier, som for eksempel Gudschinsky (1977, se 2.4.2), er lese- og skriveopplæring på morsmålet den beste veien til skriftkyndighet. Dette bygger på samme fundamentet som Cummins teorier (se 2.5.6) som tilsier at kunnskap du har lært på ett språk, er kunnskap man besitter. Er man flerspråklig, eller på vei til å bli det, kan man uttrykke denne kunnskapen gjennom de språkssystemene man rår over. Læreplanen er åpen for at *alfabetiseringen skjer fullt og helt på morsmålet* (Vox, 2012 s.12), men jeg kommer likevel ikke nærmere inn på denne «ideal-modellen» for lese- og skriveopplæring her, da dette hverken var berørt i intervju eller praktisert i opplæringen.

Det som viser seg å være et aktuelt og sprikende punkt, er hvorvidt morsmålsstøtte og morsmålet som sådan, har en funksjon i den første lese- og skriveopplæringen, når den foregår på norsk. En av informantene, Liv, skiller seg ut med et eget syn på deler av læreplanens innhold. Hun er for eksempel svært kritisk til læreplanens føringer om at den muntlige og skriftspråklige opplæringen må sees i sammenheng for å påvirke og utfylle hverandre. Dette begrunner hun med at lese- og skriveopplæringen tar lang tid, og at det muntlige kan og må ha et annet innhold. Det er en vesentlig forskjell mellom muntlig språklæring og lese- og skriveopplæring, mener hun. Dette kan handle om at hun tolker læreplanteksten som at ferdighetene skal utvikle seg parallelt, altså at man skal kunne lese- og skrive det samme som man kan gi muntlig uttrykk for. Jeg oppfatter Livs uttalelser om dette som at hun mener muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter ikke er så sterkt sammenvevde kognitive disipliner som læreplanen signaliserer. Det kan også tyde på at hennes tanker om lesing er mest i tråd med kognitive lese-teorier, og at hun er spesielt opptatt av delferdigheten avkodning (Kulbrandstad, 2003). I de sosiokulturelle læringsteoriene derimot, hvor skriftspråket er ansett som noe som hører hjemme i naturlige situasjoner, gir det mening å snakke om at det muntlige og det skriftlige må ses i sammenheng. Dette blir enda tydeligere når man forholder seg til *literacy*-begrepet (se 2.2.3), hvor «tekst» defineres vidt og innbefatter både verbale, visuelle og auditive uttrykk (Alver 2013; Franker, 2013).

Den samme informanten er klar på at morsmålsstøtte er uaktuelt når hun underviser i lese- og skriveopplæring, og begrunner dette med at deltakeren *skal lære å lese- og skrive norsk*. Hun er kritisk til de som velger å involvere språkhjelperne i lese- og skriveopplæringen, «...de skal jo ikke lære å skrive arabisk», er en av uttalelsene i den forbindelse. Det kommer ikke fram om hun slutter seg til teorien som tilsier at det mest hensiktsmessige vanligvis er å få leseopplæring på det språket man behersker best (Gudschinsky, 1977 i Kulbrandstad, 2003), og

om hun anser det som en mulighet å legge til rette for leseopplæring på morsmålet. En mulig forklaring kan være at hun mener språkhjelperne de har engasjert, er for kort kommet i norskopplæringen til at de kan utøve en god nok bistand i dette arbeidet. Det er nemlig en oppfatning hun poengterer gjennom hele intervjuet. Det kommer heller ikke fram hva som gjør at hun ikke tror morsmålsstøtte ville være nyttig i forbindelse med grunnleggende lese- og skriveopplæring eller hvorfor hun ikke benyttet morsmålsstøtte til forforståelse eller innholdsforståelse i lesetekster, som ifølge Kulbrandstad (2003) ofte bygger på kulturelle faktorer.

Her er hun også på kollisjonskurs med læreplanen som konkret anbefaler at morsmålet blir brukt som støtte i lese- og skriveopplæringen, eller at deltakerne først får denne opplæringen nettopp på morsmålet:

Dette kan skje ved at alfabetiseringen skjer fullt og helt på morsmålet samtidig med at deltakeren tilegner seg muntlig norsk. Senere kan lese- og skrive ferdighetene overføres til norsk. Det kan også skje ved at morsmålet blir brukt som et redskap for å forstå alfabetisering- og språklæringsprosessen. Dette gjelder spesielt arbeidet med bevisstgjøring av skriftens form og funksjon og tilegnelse av begreper som angår skrift. (Vox, 2012, s.12)

Læreplanen er i tråd med Gudschinskys modell for valg av språk i leseopplæringen (se 2.5.3), som tilsier at lese og skriveopplæring på morsmålet er det ideelle, dersom det ikke er mulig, må man først beherske andrespråket muntlig, før det kan benyttes til lese- og skriveopplæring. Ifølge Ulstrup Engelsen (2010) må lærere være bevisst hvorvidt man er enig i læreplanens fagforståelse, og man må finne ut hvilket handlingsrom man har, noe som gjør at jeg anser Livs synspunkter som interessante å gå dypere inn i, selv om det dessverre ikke ble anledning til det i denne sammenheng.

De andre informantene trekker fram lese- og skriveopplæringen som et område hvor de mener morsmålet er et nyttig redskap. Skal man *utvinne mening og samhandle med tekst* (Bråten, 2007), må man forholde seg til en rekke ferdigheter som i tillegg til det fonologiske innbefatter å tolke, sammenligne, utdype og stille spørsmål i møte med teksten (Alver, 2013). Forståelse er ifølge Kulbrandstad (2003) et større problem enn avkoding for andrespråkslesere, og det må tas i bruk en rekke læringsstrategier for å oppnå den språklige bevisstheten som kreves. Læringsstrategiene som kreves i opplæringen, må læres og oppøves hos deltakere

med liten eller ingen skolebakgrunn, noe som tar tid og trolig ikke vil kunne nå et effektivt nivå uten morsmålsstøtte.

5.2.4 Hvor mye av tiden bør det være morsmålsstøtte?

Informantene var delt i synet på hva som er en ønsket eller ideell andel opplæring med og uten morsmålsstøtte. To-tre stykker ga uttrykk for at de gjerne kunne jobbet på denne måten i hele tiden, noe som er i samsvar med deltakerens syn på saken (loggutdrag 13). Resten av informantene mente at det var fint at morsmålsstøtten kun var til stede deler av tiden. Dette kan ha sammenheng med en tanke om at det å lære et nytt språk handler om å få øve, og at desto mer en øver, desto mer vil en lære. En slik «time-on-task»-hypotese er enkel og intuitiv forståelig. Som argument mot tospråklig opplæring viser denne typen oppfatning en antakelse om at dette er en opplæringsstrategi som går på bekostning av tiden elevene får til å lære seg andrespråket (Engen og Kulbrandstad, 2008, s.97). Når man sammenligner med fremmedspråkopplæringen i «vanlig» grunnskole og videregående, er det en språkopplæring som konstant er morsmålsstøttet ved at den (mest sannsynlig) norske læreren forklarer grammatikk, oversetter osv. ved hjelp av norsk. I norskopplæringen for voksne innvandrere har spor 2 til dels, og spor 3 i stor grad et akademisk grunnlag som gjør at de kontinuerlig har forutsetninger for å sammenligne norsk med morsmålet, gjennom en form for indre samtale (Alver og Dregelid, 2016, med henvisning til Antón og Dicamilla, 1999). Jeg tror derfor spørsmålet om hvor mye av tiden som bør være morsmålsstøttet, er mindre vesentlig enn hvordan tiden faktisk blir brukt.

5.2.5 Språkhjelperordningen og språkhjelpernes norsknivå

Språkhjelperordningen er en av flere mulige måter å få aktivisert morsmålet og brukt det som verktøy i norskopplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Flere av informantene er opptatt av at dette er en god ordning, dagens forutsetninger tatt i betraktning, men at flerspråklige *pedagoger* vil være å foretrekke. De fleste gir uttrykk for at de anser muligheten for å få tilsatt tilstrekkelig med pedagoger som behersker de til enhver tid aktuelle språkene, som urealistisk. En skiller seg ut ved at hun hevder at hun «står på barrikaden» for å få ledelsen til å etterspørre flerspråklig kompetanse i utlysningstekster. En annen holder fram verdien dagens ordning har for språkhjelperne som et argument for å foretrekke dagens ordning. Hun trekker fram at ordningen innebærer at de får språklige

utfordringer, samtidig som de får prøve seg i arbeidstakerrollen. Dette kommer også fram i samtale med noen av de involverte språkhjelperne, som forteller at de opplever å ha stort faglig utbytte av å være språkhjelper. Det er imidlertid bred enighet om at språkhjelperne generelt sett har for svake norskerferdigheter. Dette gjenspeiler seg i flere av observasjonene, som blant annet der jeg observerte at en språkhjelper ble overlatt oppgavene med å gi viktig informasjon om den forestående norskprøven, uten at hun hadde fått forberedt seg på dette (loggutdrag 11). Det er grunn til å anta at informasjon om system og regelverk knyttet til norskprøven er *for* komplisert for at en relativt fersk innvandrer, på A2-nivå i norsk, skal kunne gi god og korrekt informasjon om dette – og det attpåtil uforberedt! Løsningen her burde kanskje være at lærer informerte og språkhjelper oversatte, eventuelt at språkhjelper på forhånd hadde fått nødvendig informasjon og på kvalifisert grunnlag kunne viderebringe denne informasjonen. Mulighet til å være faglig forberedt ser ut til å være en utfordring med ordningen. Den er ikke innrettet med samarbeidstid mellom lærere og språkhjelperne, noe som framstår som et område med forbedringspotensial.

Det er utvilsomt et sprik mellom det virksomhetene signaliserer gjennom «pensum» i kurset for språkhjelpere (1.2.1) og praksisen med å rekrutere språkhjelper som er på A2-nivå i norsk. Ifølge kriteriene (4.2.8) vil A2 si at man kan delta i *enkle* samtaler om *kjente* tema.

5.3 «Morsmålet» i en pedagogisk diskurs

Her vil jeg se nærmere på hvordan lærernes kompetanse, ledelsens medvirkning og virksomhetens kollektive arbeid har betydning for hvordan læreplanen og kunnskap om flerspråklighet blir forstått og praktisert. Som jeg gjorde rede for i drøftingens førstedel (5.1) er det både politiske krefter og økonomiske forhold som påvirker morsmåletts posisjon i skolen, noe som gjør det ekstra viktig å være årvåken for hva som foregår internt i virksomheten og ikke minst, ta aktivt del utvikling av den pedagogiske praksisen.

5.3.1 Lærernes kompetanse

I den nylig vedtatte integreringsloven (2020) er det formalisert et krav om at lærere skal ha minimum 30 studiepoeng i norsk som andrespråk, i tillegg til formell pedagogisk utdanning. Samtlige av informantene i denne undersøkelsen har relevant videreutdanning. Det kommer ikke fram gjennom feltarbeidet om kollegene som avstår fra å involvere språkhjelpere i sine timer har en faglig bakgrunn som skiller seg fra informantene. Andrespråklæring er et

omfattende fagområde, hvor kunnskap om morsmålets betydning for blant annet kunnskapstilegnelse inngår som et av flere tema. Lærere som underviser voksne innvandrere uten å ha tilstrekkelig kunnskap, risikerer både feilgrep, som å gjøre norsk til det enerådende språket i klasserommet, og å bli stående uten et godt hjelpemiddel for kommunikasjon og relasjonsbygging. De får med andre ord ikke frigjort deltakerens læringspotensial. Lærerne jeg intervjuet hadde god greie på teori og erfaringer relatert til andrespråklæring generelt og morsmålet spesielt. Likevel opplever de at det er utfordrende å få med seg kolleger, og de er usikre på om de har ledelsen på laget når det kommer til et (regne-)stykke.

5.3.2 Ledelsens medvirkning

Informantene var opptatt av at ledelsen spiller en betydelig rolle i arbeidet med å vinne gehør for at morsmålet er et viktig verktøy i norskopplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. De er tilfredse med ledelsens faglige forståelse, men er ikke overbevist om at det vil bli gitt den økonomiske prioriteringen som er en forutsetning for framtidig sikring av nødvendige ressurser. Det etterlyses også initiativ hos ledelsen når det gjelder rekruttering av flerspråklige pedagoger. Rapporten «Kvalitet i norskopplæringen for voksne innvandrere» (Lerfaldet, Sætrang, Høgestøl, Monsen, & Randen, 2020), slår fast at flerspråklighet som ressurs i opplæringen ikke bør overlates til ildsjeler, både fordi det er sårbart og fordi det er et krevende arbeid. Rapporten vektlegger at ledelsen må være i besittelse av nødvendig kunnskap, for å kunne involvere seg i denne formen for tilpasset opplæring. Kunnskap om flerspråklighet og betydning av morsmålsstøttet opplæring er en forutsetning for å kunne lede virksomhetens kompetansebygging på området.

5.3.3 Virksomhetens kollektive arbeid

Det kom frem av intervjuene at det var deler av kollegiet ved begge virksomhetene som signaliserte at de ikke ønsket morsmålsstøtte involvert i sitt arbeid. Det kom også fram at det pågikk en diskusjon med ledelsen om det skulle bli pålegg om å ta del i språkhjelperordningen for alle som underviser på spor1. Dette viser at ledelsen anser morsmålsstøtte som et godt tiltak i norskopplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Moderne skoleledelse, med ambisjoner om å styre *en lærende organisasjon*, krever imidlertid en annen

tilnærming enn å *pålegge* lærere endrede praksiser. Ifølge Irgens (2014) kjennetegnes lærende skoler av evne til felles refleksjon, planlegging og evaluering. Ny kunnskap må bli felles og organisatorisk, hvis ikke risikere man ulike former for motstand og at ny kunnskap ikke blir implementert (ibid.). Skal skolen innføre ny kollektiv praksis, må den nyttiggjøre seg eksisterende kunnskap og utvikle felles forståelse for skolens verdier og undervisningspraksiser (Utdannings og forskningdepartementet, 2005). Virksomhetene i dette feltarbeidet har et godt utgangspunkt ved at de har opparbeidet seg mye erfaring med morsmålsstøtte gjennom det pågående prosjektet, og at mange av lærerne er engasjerte i arbeidet med å aktivisere deltakernes morsmål i norskopplæringen.

Oppsummering

Denne oppgaven har søkt innsikt i læreres erfaringer med morsmålsstøttet norskopplæring for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Gjennom intervju og observasjon har jeg fått tilgang til noe av den virkeligheten som preger dette arbeidet. Lærerne er ikke i tvil om at de erfarer at aktivisering av deltakernes morsmål hører hjemme i spor1-klasserommet. De erfarer at morsmålet styrker forståelsen, noe som er forutsetning for læring. Lærerne vektlegger at deltakerne er voksne personer, og er opptatt av at de må få komme til ordet gjennom morsmålet for å få vise hvem de *egentlig er*. Det er også gjennom morsmålet de får synliggjort og benyttet sine medbrakte ressurser. Observasjonene bekreftet i stor grad disse erfaringene. Gjennom intervjuene har jeg også fått innsikt i forhold som vanskeliggjør det å skulle praktisere morsmålsstøttet norskopplæring. I tillegg til læreplanens vage ordlyd når det gjelder morsmålet, omfatter dette negative holdninger og manglende forståelse utenfor virksomheten, så vel som støtte og oppslutning internt.

Avsluttendekommentar

Jeg føler meg privilegert som fikk anledning til å gjøre feltarbeidet i forbindelse med denne masteroppgaven i møte med reflekterte og entusiastiske lærere. Jeg sitter igjen med mange inntrykk, ny innsikt og mye inspirasjon. Jeg håper med dette å kunne bidra til å fremme kunnskap og forståelse når det gjelder morsmålsstøttet opplæring. Den neste store begivenheten for oss som jobber med norskopplæring for voksne innvandrere, er ny læreplan som kommer neste år. Det blir spennende å se hvordan morsmålet behandles i den utgaven.

Avslutningsvis vil jeg slutte meg til et sitat som rommer det meste man trenger å vite for å forstå betydningen av morsmålsstøtte. Det er fra evalueringen som deltakerne gjorde av semesteret (loggutdrag 12):

Jeg er rolig nå, fordi jeg forstår mye.

Bibliografi

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter, om produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alver, V. (2013). *Kompetansenorge.no*. Hentet fra Lese- og skriveopplæring: https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Methodisk-veiledning/#Metoderforalfabetiseringogspor1_2
- Alver, V., & Dregelid, K. M. (2001). Er vi på rett vei nå? Opplæring for analfabeter i Norge. Bergen, Bergen, Norge. Hentet februar 03, 2018 fra http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.84000.1333706586!/menu/standard/file/2000_15_Alver_Dregelid.pdf
- Alver, V., & Dregelid, K. M. (2016). "Vi kan lære som vanlig folk", - morsmålsstøttet undervisning. Hentet 02 04, 2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/vi-kan-lare-som-vanlige-folk--morsmalsstottet-undervisning/>
- Alver, V., & Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering - mer enn å lære bokstavene*. Oslo: Novus forlag.
- Andersen, R. O. (2013). Metodisk veiledning Om læreplna og rammeverk Om det felleseuropeiske rammeverket for språk. Kompetansenorge. Hentet november 25, 2020 fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/ka p5_felles_euro_rammeverk.pdf
- Arstad, A., Ringheim, J. O., & Selvi, V. M. (2013). *Kompetanesnorge.no*. Hentet fra Metodisk veiledning Morsmålet som støtte i opplæringen: https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/ka p3_morsmal_som_stotte.pdf
- Barne- og familiedepartementet. (2012)*En helhetelig integreringspolitikk*(meld. St. 6 (2012-2013) Hentet fra [Meld. St. 6 \(2012-2013\) - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations og Bilingual Education and Bilingualism* (6. utg.). Multilingual Matters.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen damm.
- Berggren, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Ad Notam Gyldendal.
- Birkeland, P., & Larsen, F. M. (2014). Kunnskap om alfabetisering, Litteratur om alfabetisering og andrespråkstilegnelse. Vox. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/kunnskap-om-alfabetisering--litteratur-om-alfabetisering-og-andresprakstilegnelse/>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Bråten, I. (2007) *Leseforståelse*. Cappelen Damm
- Bråten, I. (2016). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Buanes, I. A., & Lahne, K. (2014). *Opplæring av språkhjelpere*. Hentet fra Kompetansenorge.no: https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/opplaering_av_sprakhjelpere.pdf
- Christiansen, A., & Løntoft, J. (2009). Tospråklige elever i leseopplæringen. I J. Frost, *Språk og leseveiledning i teori og praksis* (ss. 379-399). Cappelen akademisk forlag.
- Cummins, J. (2000). *Bilingual Children in the Crossfire*. Channel View Publication.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråklige elever, Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur&kultur.
- Dagbladet, 13. juni 1991 <http://www.e-pages.dk/dagbladet/21406/> Lesedato: 07.12.16
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B., & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogrammet og norskopplæring Hva virker - for hvem?*. Fafo.
- Dregelid, K. M. (2011). Styring av opplæring i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere. *NORAN 104/NORAN 104F Andrespråklæring og undervisning Kompendium 1*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale, *Læreplan i et forskningsperspektiv* (ss. 62-115). Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2010). Lærer -kjenn ditt læreplanfag? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94, ss. 41-52.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2016). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetssundervisning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Familiedepartementet, B. o. (2012). En helhetlig integreringspolitikk . *Meld. St. 6 (2012-2013)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Franker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder - alfabetisering i en flerspråkig kontext. I K. Hyltenstam, & I. (. Lindberg, *Svenska som andrespråk i forskning, undervisning och samhälle* (2. utg., ss. 271-815). Lund: Studentlitteratur.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education* . New York: palgrave macmillian.
- Garcia, O., & Wei, L. (2018). *Translanguaging, Flerspråklighet som resurs i lärande*. Stockholm: Natur&kultur.
- Golden, A. (2003). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv* (2.. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

- Hamnes, C. C., Svendsen, J., Hamidi, H., Monsen, M., & Bugge, E. (2020, mai 14). Fører strengere språkkrav til bedre integrering? Hentet fra (<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/VbV3M3/foerer-strengere-spraakkrav-til-bedre-integrering-carlsen-svendsen>).
- Hamre, P. (2014). *Universitetet i Bergen*. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-Pål-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Homen, A., & Thise, H. (2019). *Translanguaging*. Sprogforum 68: 2019
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V., & Midttun, K. (1996). *Alfa og omega, Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag.
- Hvenekilde, A., Hyltenstam, K., & Loona, S. (1996). *Språktilegnelse og tospråklighet*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hyllieparkfolkhogskola.se. Hentet mars 1, 2020 fra <https://www.hyllieparkfolkhogskola.se/sfi-malmo>
- Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (Red.). (2004). *Svenska som andraspråk*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Irgens, E.J (2014). Skolen som lærende organisasjon. I: Postholm og Tiller (red.) *Profesjonsrettet pedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s.283-289.
- Isaksen, U. (2013). Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst. Hvordan opplever minoritetsspråklige voksne deltakere i norskopplæringen å kunne bruke morsmålet når de skal lære å lese og skrive? I M. Monsen, 2016 *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere* (s. 46). Oplandske bokforlag.
- Isaksen, U. S., & Engen, T. O. (2016). Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst. Hvordan opplever minoritetsspråklige voksne deltakere i norskopplæringen å kunne bruke morsmålet når de skal lære å lese og skrive? . I M. Monsen, *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere* (ss. 137-186). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Mønsterplan for grunnskolen. M87. Hentet 11 25, 2020 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#3>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1991) Rammepplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne. F-2923
- Kirke- utdannings- og forskningdepartementet. (1998). Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kommunal og regionaldepartementet. Om lov om endring i introduksjonsloven for nyankomne innvandrere. Ot. prp. nr. 28 (2002-2003). /Ot.prp. nr 50 (2003-2003)
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2017). Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980-2016. Hentet Juli 28, 2020 fra <https://www.fafo.no/images/pub/2014/20374.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2016, 02 19). Fra utenforskap til ny sjanse, Samordnet innsats for voksnes læring. *Melding til stortinget 16 (2015-2016)*. Hentet 03 04, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs>.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Mot rikare mål. Stortingsmelding 28 (1998-1999). Hentet 01 12 2020 fra [St.meld. nr. 28 \(1998-99\) - regjeringen.no](https://www.stortinget.no/Stortinget/28-1998-1999)
- Kunnskapsdepartementet. (2003). Kultur for læring. Stortingsmelding 30 (2003-2004) Hentet 01 12 2020 fra [St.meld. nr. 030 \(2003-2004\) - regjeringen.no](https://www.stortinget.no/Stortinget/30-2003-2004)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Motivasjon - Mestring - Muligheter. Meld. St. 22 (2010-2011) Hentet 01 12 2020 fra [Meld. St. 22 \(2010 – 2011\) - regjeringen.no](https://www.stortinget.no/Stortinget/22-2010-2011)
- Lerfaldet, H., Sætrang, S. G., Høgestøl, A., Monsen, M., & Randen, G. T. (2020). *Kvalitet i norskopplæringen for voksne innvandrere*. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/8fb70543ba4a4e87ac5a11cd6b4dcd2d/kvalitet-i-norskopplaring-for-voksne-innvandrere-ideas2evidence-20-06.pdf>
- Lillevik, R., & Tyldum, G. (2018). *fafo.no*. Hentet fra Fafo-rapport 2018:35 : <https://fafo.no/images/pub/2018/20684.pdf>
- Loeng, S. (1997). *Voksnepedagogikk i humanistisk perspektiv*. Stjørdal: Immatelos.
- Lovdata.no. (2003). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere . *Introduksjonsloven*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80#KAPITTEL_4
- Lovdata.no. (2012). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-04-19-358/>
- May, S. (2014). The multilingual turn. Hentet november 29, 2020 fra file:///C:/Users/47924/Downloads/Introducing_the_multilingual_turn.pdf
- Monsen, M. *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere*. Oplandske bokforlag
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespårksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mörnerud, E. (2010). *Modersmålsbaserad svenskundervisning*. KOMVUX MALMÖ CENTRUM/ HYLIE PARK FOLKHÖGSKOLA . FoU Malmö/utbildning. Hentet fra <https://www.hyllieparkfolkhogskola.se/static/files/9/modersmalsbaserad-svenskundervisning.pdf>
- NHO. (2018). Næringslivets perspektivmelding 2018. *Verden og oss*. Hentet november 23, 2020 fra [nho.no: https://www.nho.no/siteassets/publikasjoner/naringslivets-perspektivmelding/pdf-er-sept18/nho_perspektivmeldingen_12_fremtidens-arbeidsliv.pdf](https://www.nho.no/siteassets/publikasjoner/naringslivets-perspektivmelding/pdf-er-sept18/nho_perspektivmeldingen_12_fremtidens-arbeidsliv.pdf)
- NOU 2010: 7(2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Norton, B. (2013). Identity and language Learning. Bristol/Buaffalo/Toronto. Hentet november 25, 2020 fra <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/>

- Petersen, B.L. (2019) *Arabisk i dansktimen - didaktiske utfordringer i det flersproglige læringrum*. Sprogforum 68: 2019
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rambøllmanagement, & Arbeidsoginkluderingsdepartementet. (2007). <https://evalueringsportalen.no>. Hentet Juli 28., 2020 fra file:///C:/Users/47924/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Tilskudd%20til%20oppl ring%20(1).pdf
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K., & Pajaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*. Hamar: Høgskolen i Innlandet. Hentet fra [Norskopplæring for voksne innvandrere – en kunnskapsoppsummering - Kompetanse Norge](#)
- Regjeringen. (2010). *Regjeringen.no*. Hentet fra Mangfold og mestring - Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Regjeringen.no. (u.d.). Høringsforslag til ny integreringslov. *regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-til-lov-om-integrering-integreringsloven-og-forslag-til-endringer-i-lov-om-norsk-statsborgerskap-statsborgerloven/id2663114/?expand=horingsbrev>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Ryssevik, T. (2018). Læreplaner - mellom teori, trendar og tradisjon. Hentet august 9, 2020 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>
- Stoltenberg, C. r. (2018). *Fhi.no*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/sprakopplaring-for-voksne-innvandrere-med-lite-eller-ingen-skolegang-rapport-2018-v3.pdf>
- Stortinget. Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid: Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=79466>
- Stortinget.no/Kunnskapsdepartementet. (2003). Introduksjonsloven. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Tennfjord, K. (2013). Metodisk veiledning Andrespr ksanalyse - teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming. Hentet oktober 2020 fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/ka-p4_andrespraksanalyse.pdf
- Tjora, A. (2018) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tomren, J. F. (2020, August 7). "Gi meg det beste du kan" En kvalitativ studie av voksne flyktningers erfaringer med hvordan traumer påvirker læring, og hva de identifiserer som suksessfaktorer for læring. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/51295?show=full>
- Udir. (2011). *Det fellesauropiske rammeverket for språk*. Utdanningsdirektoratet.
- Udir.no. (u.d.). Hentet mai 10., 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- UNESCO. (2014; 2017). Defining literacy. Hentet nov 27, 2020 fra http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf
- Utdannings og forskningdepartementet. (2005). Lærer elever mer på lærende skoler. Hentet november 29, 2020 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- VOX. (2012). Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. VOX, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser*. København: Akademisk forlag.
- Wellros, S. (2004) *Språk och kultur i undervisningen i svenska för vuxna invandrare*. I Hyltenstam og Lindberg (red). Svenska som andrespråk. Studentlitteratur.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene m/samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vil du delta i forskningsprosjektet "Språkhjelpere" ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan språkhjelpere kan gjøre opplæringen bedre. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å bidra til økt kunnskap om gode modeller for bruk av morsmålet i opplæringen av voksne med innvandrerbakgrunn og lite- eller ingen skolebakgrunn. Målet er å bidra til at gode eksempler og nyttige erfaringer kommer flere til gode.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette prosjektet er en del av en masteroppgave ved Høgskulen i Volda. Prosjektet er ment å være ferdig i desember 2019.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg håper du vil delta fordi ditt opplæringscenter er kjent for å jobbe aktivt med "språkhjelpere", og i den forbindelse har jeg blitt anbefalt å kontakte deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte en todelt metode: observasjon og intervju. Dette innebærer om lag 3 dager observasjon i klasserommet og et intervju på anslagsvis 1-1,5 t. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon for senere transkribering, for så å bli slettet når prosjektet er fullført, senest i desember 2019. Data jeg samler inn skal belyse hvordan språkhjelper og lærer i samarbeid kan utnytte det språklige mangfoldet som ressurs i opplæringen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette kan du gjøre muntlig eller skriftlig. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du har også rett til å be om innsyn, retting, sletting eller begrensning av data som omhandler din deltakelse i prosjektet.

Du har også rett til å klage prosjektet inn for Datatilsynet dersom du opplever at prosjektet er i strid med personopplysningslova.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil ikke bruke navn eller andre personlige opplysninger om deg. Det er imidlertid en viss mulighet for at noen med god kjennskap til fagfeltet kan gjenkjenne deg utfra beskrivelser om arbeidet ditt.

Jeg vil bare bruke opplysningene jeg får fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Synnøve Utgård Gausdal, 92455242 (student) eller Høgskulen i Volda ved Birgitte Fondevik, tlf 70075039 (veileder)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Synnøve Gausdal
-student-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Språkhjelpere", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide: Semistrukturert intervju av lærer		
Tema	Forskningsspørsmål/tema	Intervjuspørsmål
Rammefaktorer	A Bakgrunn	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kan du si litt om den faglige bakgrunnen din; relevant utdanning og arbeidserfaring? 2. Hvor lang erfaring har du med denne deltakergruppen?
	B Forankring	<ol style="list-style-type: none"> 3. Hvordan forstår du læreplanens syn når det gjelder bruk av morsmålet i opplæringen? (Evt sitere fra det aktuelle avsnittet) 4. Hva er din mening om morsmålets plass i norskopplæringen?
	C Organisering	<ol style="list-style-type: none"> 5. Kan du definere hva en språkhjelper er, hvilke oppgaver de har og hvilke kvalifikasjoner en språkhjelper bør ha? 6. Hvordan har dere organisert undervisningen for å legge til rette for bruk av språkhjelpere? 7. Hvilken form for opplæring/kursing gis? 8. Tar språkhjelperne del i planlegging av undervisning?
Metodikk	D Bruk	<ol style="list-style-type: none"> 9. Hvordan vil du beskrive potensialet til morsmålbasert metodikk? 10. Hvordan opplever du morsmålsbasert undervisning sammenlignet med tradisjonelle undervisningsformer? 11. Hvordan opplever du oppgaven med å tilrettelegge for bruk av språkhjelperressursen i undervisningen?
	E Nytteverdi	<ol style="list-style-type: none"> 12. Hvordan vil du beskrive effekten av å benytte språkhjelpere i undervisningen? 13. Hva mener du er de viktigste kriteriene for at bruk av morsmålet skal medføre at deltakerne får godt læringsutbytte?

		14. Hva er dine tanker om å benytte språkhjelpere kontra å ansette henholdsvis tospråklige assistenter eller tospråklige lærere?
Avslutning	F Anbefalinger/råd til andre	15. Hvis du kunne gjøre endringer i opplegget dere har for språkhjelperne; hva ville du da eventuelt endret på? 16. Vil du anbefale bruk av språkhjelpere? (Hvorfor/hvorfor ikke?)
	G Annet	17. Er det noe mer du gjerne vil formidle om språkhjelpere eller morsmålet som ressurs? 18. Hvordan opplevde du intervjuet?
Takk for velviljen din!		

VEDLEGG 3

27.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvilken rolle spiller språkhjelpere i den første lese og skriveopplæringen.

Referansenummer

224069

Registrert

29.04.2019 av Synnøve Gausdal synnove.gausdal@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Birgitte Fondevik, Birgitte.Fondevik@hivolda.no, tlf: 70075039

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Synnøve Gausdal, Synnove.Utgard.Gausdal@alesund.kommune.no, tlf: 92455242

Prosjektperiode

07.05.2019 -

06.12.2019 .

Status

22.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

22.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.05.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5cc6d7a3-2e4c-4698-b4f2-c62b6483b51e>