

Masteroppgåve

## **Identitet, aktørskap og investering i andrespråkslæringa**

Ein kvalitativ studie om bruk av tospråkleg  
fagopplæring i førebuande vaksenopplæring

Hilde Kristin Bjørkedal

Undervisning og læring  
spesialpedagogikk  
2021

Tal ord: 35456



HØGSKULEN  
I VOLDA



## Abstract

The purpose of this study has been to investigate what significance a bilingual, digital training program can have for adult primary school pupils' investment in second language learning.

Through eight qualitative in-depth interviews with students in Preliminary adult education, I hope to give voice to a group of students on which there is little research made in the Norwegian context.

Based on a dynamic resource perspective on multilingualism and a social constructivist view upon learning, I try to gain insight into how students experience and benefit from bilingual education.

Inspired by critical and poststructuralist theories of learning, I take a critical perspective on the social and ideological forces that come into play when an adult is to learn a new language in a new country.

I operationalize and explore the significance of identity, capital and ideology for participation and investment in second language learning, and thereby examines at the individual level how the participants position themselves in Norwegian society, both in and outside the classroom.

The participants in the study show great motivation to learn Norwegian, but still experience to varying degrees the opportunity to invest in and take part in the learning practices in the classroom.

The results from the study show that bilingual education can contribute to agency through mediation, and by enabling students to make use of their competences in the education. Simultaneously, it is made clear how the dialectical relationship between subject positions, imagined identities, ideologies in society and practices in the classroom, affects both the quality of the program, and the students' attitudes to and benefits of bilingual education.

It is hoped that this study can lead to increased reflection on the use of multilingual teaching practices in adult education, in light of the goal of increasing inclusion and social justice in education.

## Samandrag

Formålet med studien har vore å undersøkje kva betydning eit tospråkleg, digitalt fagopplæringstilbod kan ha for vaksne, fleirspråklege grunnskuleelevar si investering i andrespråkslæringa.

Gjennom åtte kvalitative djupneintervju med elevar i Førebuande vaksenopplæring, har eg ønska å gi stemme til ei elevgruppe som det i norsk samanheng er forska lite på.

Med utgangspunkt i eit dynamiske ressursperspektiv på fleirspråklegheit og eit sosialkonstruktivistisk læringssyn, forsøker eg å få innblikk i elevane sine erfaringar med andrespråkslæringa, og korleis dei opplever og gjer seg nytte av den tospråklege opplæringa.

Inspirert av kritiske og poststrukturalistiske teoriar om læring, inntek eg eit kritisk perspektiv på dei samfunnsmessige og ideologiske kreftene som spelar inn når eit vakse menneske skal lære eit nytt språk i eit nytt land. Eg operasjonaliserer og utforskar den betydinga identitet, kapital og ideologi har for aktørskap og investering i andrespråkslæring, og undersøker på individnivå korleis deltakarane posisjonerar seg i det norske samfunnet, både i og utanfor klasseromet.

Deltakarane i studien viser stor motivasjon for å lære norsk, men opplever likevel i ulik grad moglegheit til å investere i og ta del i læringsspraksisane i klasseromet.

Resultata frå studien viser at den tospråklege opplæringa kan bidra til aktørskap gjennom mediering og bruk av medbrakt kapital i opplæringa. Samstundes vert det tydeleggjort korleis det dialektisk forholdet mellom subjektposisjonar, førestilte identitetar, ideologiar i samfunnet og praksisar i klasseromma, påvirkar både kvaliteten på tilbodet og elevane sine haldningar til og utbytte av den tospråklege opplæringa.

Håper et at denne studien kan føre til auka refleksjon rundt bruken av fleirspråklege undervisningspraksisar i vaksenopplæringa, i lys av målet om auka inkludering og sosial rettferd innanfor utdanning.

## Føreord

Etter å ha arbeidd med norskopplæring for innvandrarar i store deler av mitt yrkesaktive liv, først i innføringsklasse i ungdomsskulen, og dei siste 15 åra innanfor vaksenopplæring, er det ei god kjensle å endeleg kunne formalisere noko av erfaringa og kunnskapen om feltet i denne masteroppgåva. Det har krevd hardt arbeid å kome i mål, og ting har ikkje alltid gått etter planen. Likevel er eg nøgd med sluttresultatet, og uavhengig av korleis arbeidet mitt vil bli vurdert av andre, sit eg igjen med mykje nyttig lærdom som vil gi meg tryggleik og rettleiing i det vidare arbeidet mitt. Vona er naturlegvis at studien vil ha nytteverdi utover meg sjølv, og bidra til auka forståing kring fleirspåklegheit og kva som kan spele inn for eit menneske sine moglegheiter til å tileigne seg eit nytt språk i eit nytt land.

Det er mange som fortener takk for hjelpa. Marit Lunde i Nafø ved OsloMet, som ga meg nyttig informasjon om Fleksibel opplæring og sette meg i kontakt med aktuelle opplæringsssenter. Dei to opplæringsssentra som sa seg viljuge til å delta i prosjektet mitt, og då særleg kontaktpersonane som gjorde ein stor innsats for at vi skulle klare å gjennomføre alle intervjua i koronatid. Utan intervjupersonane, som delte tid, tankar og erfaringar med meg, hadde ikkje denne oppgåva vore mogleg. Ei særleg takk til kvar og ein av dei! Takk også til Mohammed, som velviljug stilte opp til pilotintervju. Det var til veldig god hjelp! Tusen takk til mine to tidlegare elevar og no godkjende omsetjarar, Tarek Alsaïd og Yonathan Negassi, som tok på seg oppgåva med å omsetje tilbodsbreva til arabisk og tigrinja. Eg må sjølv sagt takke Høgskulen i Volda, og rettleiaren min, Julia Melnikova, som lytta, utfordra og oppmuntra meg, og hjelpte meg å kome på rett spor. Vidare vil eg takke elevar og kollegaer på Ørsta opplæringsssenter, vennar og familie, som på ein beundringsverdige måte har klart å forhalde seg til ei dame som det siste året har vore meir stressa og sjølvsentrert enn kva godt er. Ei særleg takk til min kjære sambuar, Arild, som har støtta meg med tålmod og gode råd gjennom heile prosessen. Og viktigast av alt, takk til dottera mi, Bintou. Du er mitt førebilde, og den som har gitt meg inspirasjon og drivkraft til å gjennomføre dette. Denne er til deg!

Volda, 30.11.2021

Hilde Kristin Bjørkedal

# Innholdsliste

Abstract.....	iii
Samandrag.....	iv
Føreord.....	v
<b>1 Innleiing.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for val av tema .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	2
1.3 Oppbygging av oppgåva.....	3
<b>2 Kunnskapsgrunnlag .....</b>	<b>4</b>
2.1 Vaksenopplæring.....	4
2.1.1 Grunnskule for vaksne.....	5
2.1.2 Gjennomføring i grunnskulen for vaksne og VGO .....	6
2.1.3 Modulforsøket og Førebuande vaksenopplæring på nivået under vidaregåande skule - FVO 7	7
2.1.4 Rett til særskilt norskopplæring i grunnskulen for vaksne og FVO .....	8
Fleksibel opplæring (NAFO).....	9
2.1.5 Nokre omgrepsavklaringar .....	9
2.2 Andrespråklæring og synet på fleispråklegheit i ein norsk kontekst.....	11
2.3 Tilpassa opplæring i superdiversiteten .....	13
2.4 Teoretiske perspektiv på fleispråklegheit og andrespråklæring .....	13
2.4.1 Fleispråklegheit som fenomen og synet på andrespråklæring.....	14
2.4.2 Skulespråk og kvardagsspråk .....	15
2.4.3 Den sosiale vendinga i andrespråkforskinga.....	16
2.4.4 Eit transdidiplinært rammeverk for andrespråklæring i ei multikulturell verd .....	17
2.5 Bonny Norton sin teori om identitet og investering .....	18
2.6 The model of investment: Investeringsmodellen.....	20
2.6.1 Ideologi.....	20
2.6.2 Kapital .....	20
2.6.3 Identitet.....	21
2.6.4 Investering .....	22
2.7 Aktørskap i andrespråklæringa .....	22
2.8 Forsking i ein norsk kontekst .....	23
<b>3 Datainnsamling og metode.....</b>	<b>26</b>
3.1 Vitskapsteoretiske perspektiv .....	26

3.2	Metode og forskingsdesign .....	27
3.3	Intervjuguide .....	28
3.4	Datainnsamling.....	30
3.5	Rekruttering av intervjupersonar.....	30
3.6	Gjennomføring av intervjua .....	31
3.7	Transkripsjon og koding.....	33
3.8	Reliabilitet og validitet .....	34
3.9	Forskingsetiske vurderingar .....	36
3.10	Presentasjon av resultata og drøfting.....	38
<b>4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>39</b>
4.1	Bakgrunnen til intervjupersonane.....	39
4.1.1	Tidlegare skulegong .....	40
4.1.2	Arbeidserfaring frå heimlandet.....	41
4.1.3	Språkbakgrunn og tidlegare erfaringar med fleirspråklegheit .....	43
4.2	Ønskjer og planar for framtida i ei ny livsverd .....	45
4.2.1	Saliente identitetar i den nye kvardagen.....	45
4.2.2	Deltakarane sine planar etter FVO .....	48
4.3	Erfaringar med norskopplæring og elevidentitetar i endring.....	53
4.3.1	Det første møtet med norskopplæringa .....	54
4.3.2	Erfaringar og tankar om bruk av morsmål og fleirspråklege praksisar i andrespråklæring.....	56
4.3.3	Elevidentitetar og aktørskap i andrespråklæring, på skulen og i kvardagen.....	57
4.4	elevstemmer om (betydinga av) tospråkleg fagopplæring .....	61
4.4.1	Kvifor får de tilbodet om tospråkleg fagopplæring? .....	62
4.4.2	Elevstemmer om viktigheita av å lære norsk.....	62
4.4.3	Korleis bidreg den tospråklege opplæringa til læring .....	63
4.4.4	Undervisninga må ivareta læring på begge språka, og slik gje rom for mediering og aktørskap i andrespråklæring.....	65
4.4.5	Bestilte timar og digitale ressursar .....	67
4.4.6	Tospråkleg opplæring i fleire fag enn matematikk og naturfag?.....	69
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>71</b>
5.1	Medbrakt kulturell kapital .....	71
5.1.1	Skulebakgrunnen som kulturell kapital .....	71
5.1.2	Yrkesidentitet og verdien av tidlegare arbeidserfaring.....	72
5.1.3	Fleirspråklege erfaringar – frå heteroglossiske til eit monoglossisk samfunn.....	73
5.2	Saliente og førestilte identitetar – uttrykt som ønskjer for framtida.....	75
5.2.1	Saliente identitetar sin innverknad på aktørskap og investering i andrespråklæringa .	76

5.2.2	Føretilte identitetar og identitetar i endring, uttrykt gjennom planer og ynskjer for framtida	77
5.3	Møtet med den norske opplæringskonteksten	79
5.3.1	Fleirspråkleg og integrert begynnaropplæring?	79
5.3.2	Elevidentitetar og aktørskap	81
5.4	Betydinga av tospråkleg fagopplæring for investering i andrespråklæringa	83
5.4.1	Grunngjevinga for å få tospråkleg opplæring	84
5.4.2	«Det er norsk, berre norsk som er viktig»	86
5.4.3	Fleirspråklege praksisar gir læringsutbytte	87
5.4.4	Tospråkleg opplæring, ikkje morsmålsopplæring!	89
<b>6.</b>	<b>Oppsummering</b>	<b>90</b>
<b>7.</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>91</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg</b>	<b>97</b>



## Figurliste

Figur 1: Kompetansemåla i modul 4 er likeverdig med 10. trinn i ordinær grunnskule .....	8
Figur 2: The common underlying proficiency in language learning (Cummins J. , 2001) .....	15
Figur 3: Eit dynamisk språksyn (Garcia&Wei 2014, s. 32.) .....	15
Figur 4: kvadrantmodellen (Cummins, 2001) .....	16
Figur 5: A transdisciplinary framwork for SLA in a multilingual world. (The Douglad Fir Group, 2016) .....	18
Figur 7: oversikt over intervjupersonane som deltok i studien .....	39

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for val av tema

Stadig fleire og meir mangfoldige grupper av unge og vaksne blir fleispråklege seinare i livet, anten gjennom eigne livsvalg eller grunna tvungne omstendigheiter som forflytting på grunn av krig, forfølging eller fattigdom. (The Douglas Fir Group, 2016). Dei siste femti åra har også Noreg som eit resultat av auka globalisering utvikla seg frå å vere eit land med ei svært homogen befolkning, til å bli eit multikulturelt samfunn der ein stadig større del av befolkninga har ein annan språkbakgrunn enn norsk. (Evensen, 2018). Dette inneber også at mange må lære seg og ta del i nye språkfelleskap, og i møte med nye krav og moglegheiter forsøke å forhandle seg fram til nye kompetansar ved hjelp av og på tvers av språkkunnskapane og bakgrunnen sin. (The Douglas Fir Group, 2016)

Den kommunale vaksenopplæringa representerer stort sett det første møtet med skule-Noreg for mange innvandrarakar over 16 år, først gjennom den for mange grupper obligatoriske norskopplæringa. Den har frå 2003 vore regulert av introduksjonslova, (Kunnskapsdepartementet, 2003), men vart erstatta av den nye integreringslova i januar 2021 (IMDi, 2021).

Medan nokre av dei som kjem til Noreg har vidaregåande skule, høgare utdanning og lang arbeidserfaring, har andre lite eller ingen skulegong frå heimlandet, eller dei manglar dokumentasjon på den skulegongen dei har. (Evensen, 2018). Den sistnemnde gruppa har rett til grunnskuleopplæring for vaksne, (Udir, 2012) og det er i dette segmentet denne masterstudien tek plass.

Eg har sjølv i mange år arbeidd som lærar i den kommunale vaksenopplæringa, og har hatt eit ønskje om å lære meir om kva faktorarar både i og utanfor klasseromet som spelar inn når vaksne innvandrarakar skal lære eit nytt språk og kvalifisere seg i eit nytt land.

Eg er også svært interessert i fleispråklegheit som fenomen, og er oppteken av at vi må ha eit ressursperspektiv på dette både i samfunnet og i opplæringskonteksten. Eg er overtydd om kor viktig det er å kunne nytte morsmål og den samla språkkompetansen som verktøy i andrespråkslæringa, og har lenge uroa meg over den manglande tilgangen på fleispråklege opplæringstilbod i vaksenopplæringa. Sidan eg sjølv underviser på ein opplæringsstad i ei lita

kommune, er eg medviten om kor vanskeleg det kan vere å dekke behovet for tospråklege lærarar i grunnskulen for vaksne, og ein skal ikkje stikke under ein stol at også økonomien er ein avgjerande grunn til at svært få elevar i denne gruppa får den tospråklege opplæringa som opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006) legg til grunn at dei bør få tilgang til. Eg er derfor nysgjerrig på og fascinert av korleis teknologi kan opne for meir inkluderande og rettferdige løysingar innanfor skulen, (Darvin R. , 2019)

Grunnskuleopplæringa for vaksne er i skrivande stund midt i ein endringsprosess, der nytt lovverk og nye læreplanar er under utprøving. Som eit ledd i dette følgjer utvalde kommunale vaksenopplæringscenter i perioden 2017-2023 ein modulbasert forsøkslæreplan, kalla førebuande vaksenopplæring eller berre FVO, som eit steg mot det som truleg skal verte ein ny læreplan særskilt tilrettelagd for vaksne. I dag følgjer grunnskulen for vaksne den ordinære læreplanen LK20, og dei vaksne elevane går opp til den same eksamenen som elevar i 10 klasse på ungdomsskulen. I forsøkslæreplanane er såkalla integrert språk- og fagopplæring sentralt, noko som inneber behov for fleispråkleg støtte i opplæringskonteksten. Fleire av elevane i forsøket får derfor tospråkleg fagopplæring gjennom eit digitalt tilbod i regi av NAFO, (2020), og dette var noko eg fekk eg lyst til å undersøkje nærare.

UNESCO (2018) sitt bærekraftsmål for utdanning, knyter omgrepet sosial rettferdigheit til menneske si moglegheit til å få ei inkluderande og rettferdig utdanning, og oppgåva mi er inspirert av dette. Eg inntek eit kritisk perspektiv på dei samfunnsmessige kreftene som kan påverke minoritetsspråklege elevar sine moglegheiter for kvalifisering og opplæring, og ønsker gjennom denne studien å la deira stemme bli høyrte. Dette som motsvar til eit narrativ som har fått fotfeste i deler av den norsk offentlegheita, og som skildrar særleg ikkje-vestlege innvandrarar som utakknemlege, umotiverte og lite villige til å lære seg norsk og ta lønna arbeid.

Dette leidde meg i utgangspunktet inn på motivasjonsteori innanfor andrespråksforskning, og det var slik eg kom over Bonny Nortons (2001) (Norton, 2013) poststrukturelle og kritiske investeringsomgrep, som skulle vise seg å verte heilt sentralt som teoretisk grunnlag i studien min.

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med studien er å få innblikk i kva erfaringar nokre vaksne, minoritetsspråklege grunnskuleelevar i FVO har med å lære norsk. Eg vil undersøkje kva faktorar som kan

påverke deira moglegheiter til å ta aktørskap over eiga læring, og kva betydning det å få tospråkleg fagopplæring kan ha for deira investering i andrespråklæringa. Dette vert sett i lys av ei kritisk forståing av omgrepa rettferdig og fleirkulturell pedagogikk (Westrheim, 2014), eit dynamisk, sosiolingvistisk og transdisiplinært ressursperspektiv på andrespråklæring og fleirspråklegheit (The Douglad Fir Group, 2016)og eit poststrukturalistisk perspektiv på den betydinga identitet, kapital og ideologi har for aktørskap og investering i andrespråklæring. Sistnemnde byggjer i stor grad på Bonny Norton sine teoriar om investering i andrespråklæringa. (Darvin & Norton, 2017) (Norton, 2013)

Håpet er at dette arbeidet kan føre til auka refleksjon rundt bruken av fleirspråklege undervisningspraksisar i grunnskuleopplæring for vaksne, ut får eit inkluderings- og ressursperspektiv, og i lys av målet om auka sosial rettferd innanfor utdanning (Unesco, 2015).

Problemstillinga er formulert på følgjande måte:

**Kva betydning kan ei tospråkleg fagopplæring ha for vaksne, fleirspråklege elevar si investering i andrespråklæringa?**

Eg vil nærme meg eit svar på denne problemstillinga ved å undersøkje elevane sin bakgrunn og erfaringar frå heimlandet, deira identitetsposisjonar og ønskjer for framtida i den nye konteksten, samt deira erfaringar med og tankar rundt eiga andrespråklæring i det nye landet.

### 1.3 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 1 presenterer eg bakgrunnen for val av tema, formålet med studien og problemstillinga. Kapittel 2 inneheld kunnskapsgrunnlaget som oppgåva byggjer på. Eg startar med ei utgreiing om relevant lovverk, statistikk og styringsdokument, og gir eit samandrag av synet på fleirspråklegheit i ein historisk, norsk kontekst. Deretter presenterer eg det teoretiske fundamentet for oppgåva, før eg til slutt viser til tidlegare forskning på feltet i ein nasjonal kontekst. I kapittel 3 skildrar eg metodeval, utval og metodiske og forskingetiske refleksjonar rundt oppgåva sin kvalitet. I kapittel 4 presenterer og analyserer eg datamaterialet, og i kapittel 5 drøftar og perspektiverer eg datamaterialet i lys av styringsdokumenta, det teoretiske grunnlaget og tidlegare forskning presentert i kapittel 2. Kapittel 6 er eit forsøk på å samle trådane, presentere interessante funn og undersøkje i kva grad eg har funne svar på problemstillinga slik eg presenterte den i første kapittel.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kaptittelet vert oppgåva sitt teoretiske fundament presentert. Eg startar med å ramme inn konteksten for studien gjennom presentasjon av lovverk, statistikk, sentrale styringsdokument og nokre viktige omgrepsavklaringar. Deretter presenterer eg det teoretiske grunnlaget, og ser nærare på relevant forskning i ein norsk samanheng.

### 2.1 Vaksenopplæring

Vaksenopplæring er eit samleomgrep som vert nytta om opplæringstilbod som er særskilt tilpassa vaksne. Den omfattar både det ein kallar den kommunale opplæringa i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar, grunnskulen for vaksne samt spesialundervisning for vaksne. I skrivande stund er vi midt inne i ei periode med mange endringar innanfor vaksenopplæringa, både når det gjeld lovverk og læreplanar, så eg vil starte med ei klargjering omkring dette.

Introduksjonslova (Kunnskapsdepartementet, 2003) regulerer rett og plikt til introduksjonsprogram og deltaking i opplæring i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar som fekk lovleg opphald i Noreg fram til den 01.01.2021. Alle elevane som er med i denne studien, har delteke i introduksjonsprogram etter introduksjonslova, normalt med varigheit på to år. Det inneber blant anna rett og plikt til 550 timar norsk og 50 timar samfunnskunnskap for vaksne, og rett til inntil 3000 timar behovsprøvd norskopplæring. Innanfor introduksjonslova er det også rom for at grunnskule for vaksne kan inngå som ein del av kvalifiseringsløpet.

Frå og med 01.01.2021 er introduksjonslova erstatta med den nye integreringslova (IMDi, 2021). Nokre viktige endringar i det nye lovverket er at det no vil verte differensiering i programtid avhengig av utdanningsnivå, alder og sluttmaal. Timekravet i norskopplæring har vorte erstatta med krav til oppnådd sluttkompetanse sett med utgangspunkt i individuelle føresetnader. Det er eit mål at fleire skal oppnå formell kompetanse innanfor rammene av introduksjonsprogrammet, i form av anten grunnskule for vaksne og/eller vidaregåande skule. I Noreg har det tradisjonelt vore ei lineær tenking rundt opplæring av innvandrarakar, der språkopplæringa skal skje først, og fagopplæringa t-d- i grunnskulen for vaksne først kan ta til når dei har oppnådd eit tilstrekkeleg norsksspråkleg nivå.

Det er også eit uttrykt mål i den nye integreringslova at dei som har behov for grunnskuleopplæring for vaksne, skal kome i gang med den opplæringa så tidleg som mogleg i introduksjonsprogrammet, gjennom parallelle og integrerte opplæringsløp. (IMDi, 2021) Dette har støtte i forskning som viser at integrert språk- og fagopplæring fører til betre læring, større motivasjon og fleire meistringsopplevingar. (Cummins J. , 2001) (Garcia & Wei , 2019; Cummins J. , 2017)

Likevel kan ein seie at den nye integreringslova på mange måtar har ei nyliberal tilnærming til vaksne si læring, der samfunnets og arbeidsmarknaden sine behov vert sett først. Den bygger opp under ei kompensatorisk tenking, med formuleringar som at gapet mellom det kvar enkelt har med seg og behova på arbeidsmarknaden skal fyllast. (IMDi, 2021) Den nye lova set også tydelegare, og høgare krav til norskkunnskapar, på nivå B1 (European Council, 2012) for å få statsborgarskap, trass i at eit nokså samla fagmiljø meiner dei skjerpa norskkrava til statsborgarskap vil vere uoppnåelege for dei fleste elevane i vaksenopplæringa. (Sundt, 2020)

I samband med den nye integreringslova, og inspirert av Fagfornyinga i LK06, vart det introdusert nye læreplanar i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar som trer i kraft frå hausten 2021. (HK-dir, 2021)

Parallelt med dette har opplæringssenter i utvalde kommunar i Noreg frå 2017 fulgt modulstrukturerte forsøkslæreplanar på nivået under vidaregåande skule, som integrerer norsk- og grunnskuleopplæring, (Kompetanse Norge, 2021) Dette kjem eg nærare attende til i kap 2.1.3.

### 2.1.1 Grunnskule for vaksne

Medan ein innanfor norskopplæringa har fått undervisning etter introduksjonslova (Kunnskapsdepartementet, 2003), eller integreringslova (IMDi, 2021) for dei busette etter 01.01.2021, er grunnskulen for vaksne regulert under opplæringslova.

Sidan 2002 har retten til grunnskule for vaksne vore heimla i opplæringslova §4A-1 (Kunnskapsdepartementet, 2006)

*«Dei som er over opplæringspliktig alder, har lovleg opphald i Noreg og som treng grunnskuleopplæring, har rett til slik opplæring, så langt dei ikkje har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1».*

Retten til opplæring omfattar til vanleg dei faga ein treng for å få vitnemål for fullført grunnskuleopplæring for vaksne. og ved behov kan dei også ha rett til opplæring i grunnleggjande ferdigheiter.

Ifølgje tal frå Grunnskuleinformasjonssystem GSI (Udir, GSI, u.d.) var 99 % av dei som deltok i ordinær grunnskuleopplæring for vaksne etter § 4A-1 skuleåret 20/21, minoritetsspråklege.

Grunnskuleopplæringa for vaksne etter oppl. § 4A-1 skal vere i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, (Utdanningsdirektoratet, 2020) og følgjer såkalla komprimerte løp over kortere tid. I tillegg til å ha færre fag, har vaksne heller ikkje inndeling i trinn og timestfordeling på same måte som i den ordinære grunnskulen. I staden er det kommunene med utgangspunkt i dei vaksne sitt behov som må vurdere kor mange timar undervisning dei vaksne elevane skal få i kvart fag. Like fullt gjeld læreplanane for fag fullt ut for grunnskuleopplæring etter oppl. kapittel 4A, som ikkje gjev opplæringsstaden heimel til å velje bort kompetansemål for vaksne som vil ha vitnemål. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Også for vaksne er det eit viktig prinsipp at opplæringa skal tilpassast behovet til den enkelte, og at den overordna delen skal gjelde og gjennomsyre opplæringa så langt dei passar for opplæring særskilt organisert for vaksne. Ifølgje opplæringslova §4.5.1 er det kommunen sitt ansvar å gi den vaksne eit opplæringstilbod som ho eller han med rimelighet kan kreve av kommunen, og som ho eller han vil få eit rimeleg utbytte av. Dette inneber at økonomiske omsyn til ei viss grad kan trekkjast inn i vurderinga av kva tilpassing som gjev eit forsvarleg utbytte utfrå eleven sine føresetnader. (Kunnskapsdepartementet, 2018)

### 2.1.2 Gjennomføring i grunnskulen for vaksne og VGO

Ifølgje ein forskingsrapport frå Nova ( Dæhlen & m.fl, 2013)fullførte berre ein av to grunnskulen for vaksne i 2008–09, og manglande faglege og språklege føresetnader vert av kommunane oppgitt som den vanlegaste årsaka til at deltakarar med innvandringsbakgrunn ikkje fullfører grunnskuleopplæringa. Av dei som fullførte grunnskulen for vaksne viste rapporten frå 2013 at om lag halvparten gjekk vidare til vidaregåande skule.

Meld til St. nr 16 «Frå utanforskap til ein ny sjanse» (Kunnskapsdepartementet, 2015-1016) poengterer at «Utanforskap i tydinga å stå utenfor arbeidsliv og utdanning, har store omkostningar for den enkelte og for samfunnet, og mangel på kompetanse vert trekt fram som ei viktig årsak til at personar fell utanfor arbeidslivet. Det går tydelige sosiale og økonomiske skiljelinjer mellom personar som har gode grunnleggjende ferdigheiter og fullført vidaregåande opplæring, og dei som manglar dette.»

I Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2020 - 2021), den såkalla Fullføringsreformen, er det eit uttalt mål at 9 av 10 skal ha gjennomført vidaregåande opplæring, VGO, innan år 2030. Grunngevinga er at gruppa av vaksne som har behov for VGO no først og fremst famnar folk med minoritetsspråklig bakgrunn, og det er naudsynt at fleire kvalifiserer seg for å møte behova i ein arbeidsmarknad i endring. Det har vorte stadig vanskelegare få innpass og varig tilknytning til arbeidslivet utan VGO, og Meld. St. nr 21 understrekar at vegen til myndiggjering, arbeid og deltaking i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap. (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. 21 Fullføringsreformen - med åpne dører til verden o fremtiden, 2020 - 2021)

### 2.1.3 Modulforsøket og Førebuande vaksenopplæring på nivået under vidaregåande skule - FVO

På bakgrunn av Meld.St. 16 *frå utanforskap til ny sjanse* (Kunnskapsdepartementet, 2016), gjennomfører Kompetanse Noreg på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet eit forsøk med modulbaserte læreplanar 2017-2023. (Kompetanse Norge, 2021) Det inneheld tre hovudkomponentar, der den første er Førebuande vaksenopplæring – FVO. Den skal dekkje læreplanmål for grunnleggjande norskopplæring og grunnskule for vaksne for elevar i målgruppa. Det er i dette segmentet eg har gjennomført studien min. Dei to andre komponentane i Modulforsøket er Kombinasjonsforsøket og MFY, modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. For dei fleste av deltakarane i studien min, vil eit av dei tilboda vere neste steg på vegen mot kvalifisering og arbeid, etter at dei er ferdige i FVO.

Opplæringscenter i utvalde kommuner er med på forsøket og tilbyr FVO, der norskopplæring er integrert i fagopplæringa, og dei som deltek i forsøket er i forsøksperioden fristilde frå gjeldande læreplanar og ordinær grunnskuleeksamen som elles gjeld i grunnskulen for vaksne. (Utdanningsdirektoratet, 2020) Dei modulbaserte forsøkslæreplanane er særleg tilpassa vaksne sine behov, og den førebuande vaksenopplæringa skal vere meir fleksibel og effektiv enn den ordinære grunnskulen for vaksne. Hovudformålet er raskare overgang til arbeid eller vidaregåande opplæring for elevar i målgruppa, på nivået under vidaregåande skule. Auka rekruttering, raskare utdanningsløp, auka fullføringsgrad og betre resultat er uttalte mål med forsøket. (Kompetanse Norge, 2016), Dette er formuleringar vi også kjenner igjen som viktige målsetjingar i Meld. St. nr 21, Fullføringsreformen. (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. 21 Fullføringsreformen - med åpne dører til verden o fremtiden, 2020 - 2021) og den nye integreringslova.



Alle deltakarane i denne studien følger slike modulstrukturerte læreplanar.

Modulstrukturen i læreplanene legg til rette for ei fleksibel og tilpassa opplæring, der fagopplæring og andrespråksopplæring foregår parallelt og integrert. (Kompetanse Norge, 2021)

Norsk for språklige minoriteter	Matematikk	Naturfag	Samfunnsfag	Engelsk	Norsk
Modul 4	Modul 4	Modul 4	Modul 4	Modul 4	Modul 4
Modul 3	Modul 3	Modul 3	Modul 3	Modul 3	Modul 3
Modul 2	Modul 2	Modul 2	Modul 2	Modul 2	Modul 2
Modul 1	Modul 1	Modul 1	Modul 1	Modul 1	Modul 1
Grunnmodul (alfabetisering)					

Fig.1: Kompetansemåla i modul 4 er likeverdige med 10. trinn i ordinær grunnskule

#### 2.1.4 Rett til særskilt norskopplæring i grunnskulen for vaksne og FVO

Vaksne med andre morsmål enn norsk og samisk kan ha rett til særskilt språkopplæring om det er nødvendig for at dei skal få forsvarleg opplæring. Retten til særskilt språkopplæring vil gjelde til den vaksne har tilstrekkelege ferdigheiter til å følgje den ordinære grunnskoleopplæringa for vaksne. Behovet for særskilt språkopplæring skal fastsetjast i den vaksne sitt enkeltvedtak etter Opplæringslova § 4A-1. (Udir, 2012) og kan omfatte særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring (jf. rundskriv Udir –3 – 2012; 6.3). (Kunnskapsdepartementet, 2018) Det er den einskilde kommune si oppgåve å kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring.»

I ein studie om fleirspråklegheit set Randen (Randen G. , 2013) søkelys på at desse lovparagrafane gir for stort rom for tolking. Omgrepet tilstrekkelege kunnskaper er ikkje eintydig operasjonalisert, og det er heller ikkje eit krav at slike vedtak skal fattast på bakgrunn av sakkunnig vurdering. Det har ført til at lærarar med varierende kunnskap om språk og andrespråkslæring vurderingar av eit uklart kompetansemål ved hjelp av sjølvvalde kartleggingsverktøy og metoder. Deretter skal det fattast juridiske vedtak basert på denne vurderinga.» (Randen G. , 2013, s. 326) Randen er først og fremst oppteken av barn i grunnskulealder i sin studie, men eg meiner at dette like fullt er ei utfordring i grunnskulen for vaksne. Aarsether (2018) peikar i tillegg på at "tilstrekkelege kunnskaper" viser til eit kompensatorisk eller problemorientert syn på fleirspråklegheit, og ikkje eit ressursperspektiv der eleven sin førstespråkskompetansar vert anerkjende. Det fins så vidt eg har klart å finne, ikkje statistikk på kor mange som mottok særskild norskopplæring i den ordinære

grunnskulen for vaksne i dag. Forsøkslæreplanen FVO vektlegg imidlertid fleirspråklegheit, særskilt norskopplæring og integrert språk- og fagopplæring som viktige verktøy i opplæringa. (Kompetanse Norge, 2021). I utkast til ny opplæringslov, som i skrivande stund ligg ute på høyring, foreslår ein å styrke retten til særskilt språkopplæring til i praksis å gjelde alle elevar i grunnskuleopplæring/førebuande opplæring for vaksne. (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette vil stille store krav til oss som arbeider i vaksneopplæringa, og det å sjå til digitale løysingar trur eg derfor vil vere heilt nødvendig.

## Fleksibel opplæring (NAFO)

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) står bak prosjektet Fleksibel opplæring. Gjennom dette tilbodet får elevar i grunnskulen nettbasert sanntidsundervisning i matematikk og naturfag etter kompetansemåla for 9. og 10. trinn i LK20. (Utdanningsdirektoratet, 2020) Undervisninga foregår på høvevis arabisk, tigrinja og somali i kombinasjon med norsk. I tillegg til felles, digitale undervisningsøkter, er det rom for å bestille timar for enkeltelevar for meir tilpassa opplæring, samt å delta på leksehjelp til fastsette tider. Gjennom Fleksibel opplæring får deltakarane også tilgong til tospråkleg innhald i form av undervisningsfilmar, fagtekstar, ordlister og oppgåver på både norsk og morsmål på plattformen Digilær. Målgruppa er først og fremst elevar i grunnskulen, men vert også tilbudt til elevar i vidaregåande og vaksneopplæring med behov for språkleg tilrettelegging og tilpassa opplæring. (NAFO;, 2020) Etter ei pilotperiode vart fleksibel opplæring evaluert med overbevisande resultat, og gjort til eit permanent tilbod av regjeringa frå hausten 2020.

Alle deltakarane i denne masterstudien deltok i Fleksibel opplæring som del av grunnskulen for vaksne etter modulforsøket FVO - førebuaende vaksneopplæring på nivået under vidaregåande opplæring. Det var ingen elevar ved dei opplæringssentra eg fekk kontakt med som fekk tospråkleg undervisning på somali og norsk, og derfor er det berre språka tigrinja og arabisk som er representerte i denne studien.

### 2.1.5 Nokre omgrepsavklaringar

#### 2.1.5.1 Minoritetsspråklege

Minoritetsspråklege og herunder minoritetsspråklege elevar, er karakteriserte ved det felles kjenneteiknet at dei ikkje reiknar norsk som sitt morsmål eller førstespråk. Utover det er det ei svært mangfoldig gruppe av barn, ungdom og vaksne med store variasjonar både språkleg, kulturelt og sosialt. Nokre er fødde og oppvaksne i Noreg, medan andre nettopp har kome hit. Mange har hatt

heile skulegongen i Noreg, andre har ein skulebakgrunn som liknar den norske, medan nokre har lite eller ingen skulegong i bagasjen. (Evensen, 2018) (Kunnskapsdepartementet, 2010)

I seinare tid har ein vore merksame på at omgrepet minoritetsspråklege kan ha negative konnotasjonar og bidra til å skape avstand frå dei ein reknar som majoritetsspråklege. (Evensen, 2018) Det vert derfor tilrådd at minoritetsspråkleg først og fremst vert nytta i juridiske og statistiske samanhengar. Innanfor pedagogikken er det betre å bruke omgrepa to- eller fleirspråkleg, då dei har eit positivt ressursperspektiv på elevane sin språkkompetanse, heller ein eit kompensatorisk mangelperspektiv som har fokus på kva ein ikkje kan eller har samanlikna med majoriteten. (Evensen, 2018, s. 8)

#### 2.1.5.2 Morsmål og førstespråk

Morsmålet er det språket eit barn lærer heime, av ein eller begge foreldra. Morsmål refererer derfor først og fremst til kva språk foreldra dine har/hadde. Førstespråk er det språket ein person har som muntlig og eventuelt også skriftleg hovudspråk. Det vil naturlegvis ofte vere synonymt med morsmål, men ikkje alltid. (Udir, 2020) Til dømes kan ein person som veks opp i Noreg reikne norsk som sitt førstespråk sjølv om han har eit anna morsmål. Likeein kan ein person reikne skulespråket frå heimlandet som sitt førstespråk, sjølv om eit anna språk vart snakka i heimen og såleis var morsmålet.

#### 2.1.5.3 Tospråklege og fleirspråklege elevar

Som nemnt i kap 2.4.1. har desse omgrepa eit ressursperspektiv på fleirspråklegheit, og viser til elevar som nyttar to eller fleire språk i kvardagen. Det stiller ikkje krav til språkferdigheiter, og ofte vil ferdigheitsnivået vere ulikt i dei forskjellige språka. Ein kan vere fleirspråkleg på forskjellige måtar eller i ulik grad. Omgrepet emergent bilingual, (Garcia & Wei, 2019) eller tidleg fleirspråkleg, viser til personar som er tidleg i prosessen med å bli to- eller fleirspråklege, og termen vil vere dekkjande for elevane som er med i denne studien. Det er eit viktig poeng innanfor opplæringssektoren at dersom vi kallar elevar for fleirspråklege har vi ansvar for å sørge for at dei faktisk blir det, og at språkleg utvikling er noko som skjer gjennom deltaking, ikkje at det skal vere ein føresetnad for deltaking i samfunnet. (Block, 2004)

#### 2.1.5.4 Særskild språkopplæring

Særskild språkopplæring er tilrettelagt norskopplæring med eit andrespråksperspektiv for elevar som ikkje har norsk som morsmål. Ein kan nytte læreplan i norsk for språklege minoritetar, ein overgangsplan som skal nyttast fram til eleven har tilstrekkelige ferdigheiter til å nytte ordinær læreplan i norsk. (Udir, 2020). Den særskilte språkopplæringa kan også vere morsmålsopplæring og tospråkleg opplæring, og er gjeldande både for elevar som følgjer forsøkslæreplanene (FVO) og ordinær grunnskule for vaksne.

#### 2.1.5.5 Tospråkleg fagopplæring

Tospråkleg fagopplæring er undervisning i fag på to språk, på norsk og deltakarane sitt morsmål/førstespråk. Undervisninga blir gitt av tospråklege lærarar, og det er læreplanen i dei enkelte

faga som skal brukast. Den tospråklige fagopplæringa let deltakarane utvikle fagkunnskapane sin utan at norskkunnskapane set ein stoppar for det. (NAFO;, 2020)

## 2.2 Andrespråklæring og synet på fleispråklegheit i ein norsk kontekst

Frå midten av 1800-talet og heilt fram til slutten av 70-talet førte Norge, som del av nasjonsbyggingprosjektet, ein streng assimileringspolitikk der språkleg og kulturell homogenisering var målet. Ikkje minst den samiske befolkninga i Noreg vart offer for denne fornorskingspolitikken. (Loona, 2001) På 1970-talet begynte eit veksande antal arbeidsinnvandrarar og flyktningar å kome til Noreg, med språkleg og kulturelt mangfald i bagasjen. Samstundes oppstod ei politisk dreining frå ein assimileringspolitikk til ein inkluderingspolitikk overfor etniske minoritetar. I Mønsterplanene frå 1987, blei for første gong pluralisme og integrering stadfesta i ein læreplan. (Kulbrandstad & Ryen, 2018) M87 tilrådde at alle elevar med anna morsmål enn norsk, skulle få morsmålsopplæring, tospråkleg opplæring og tilpassa norskopplæring. M87 kommuniserte altså eit positivt syn på fleispråklegheit og eit multikulturelt samfunn, men dette fekk ifølgje Aarsæther (2017) ikkje gjennomslag i dei komande 10-åra. Med implementeringa av den nye læreplanen L97 blei morsmålsopplæring og tospråkleg opplæring tona ned, og dette vart stadfesta gjennom ei endring i Opplæringslova i 2004 (Kunnskapsdepartementet, 2018) som førte til at elevar berre kan få tospråklig opplæring til de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk, og ikkje lenger for å videreutvikle språkleg og kulturell identitet. Ifølgje Aarsæther (2017) innebar denne endringa i lovverket ei dreining mot eit kompensatorisk og monoglossisk syn på tospråklegheit, heller enn eit heteroglossisk ressursperspektiv. Med LK06 vart læreplanene i norsk som andrespråk erstatta med ein ny læreplan i grunnleggande norsk, meint som ein overgangsmoell som kvar enkelt skuleeigar kan velje om dei vil bruke eller ikkje. På grunn av desse endringane har talet på elevar som mottok morsmåls- eller tospråkleg opplæring har vorte kraftig redusert dei siste tiåra (Iversen, 2020) trass i politiske føringar som talar for det motsette, og trass i at mangfoldsperspektivet og inkludering av språklige og kulturelle minoritetar har fått større plass i offentleg skulepolitikk. (Engen T.-O. , 2014)

Østbergutvalget sin NOU-rapport “Mangfold og mestring” (Kunnskapsdepartementet, 2010) formidla også eit berikingsperspektiv på fleispråklegheit. Rapporten framheva eit behov for auka kompetanse om kulturelt mangfald og fleispråklegheit mellom anna i vaksenopplæringa, og at ein må få til ei haldningsendring slik at flerspråkligheit vert anerkjent

som ein verdi. Når det gjeld vaksenopplæring, understreka rapporten at kommunane har ansvar for å gi tilpassa opplæring etter utdanningsnivå, at regjeringa vil betre opplæringa for elevgruppa med lite eller ingen skolegang, og at det er grunnlag for å utvide retten til morsmålsopplæring og tospråkleg opplæring for denne gruppa. Som eg nemnde i kap. 2.1.4 ser det ut til at desse tilrådingane vert tekne til følge då ein i høyringsutkastet til ny opplæringslov (Kunnskapsdepartementet, 2021) foreslår å styrke vaksne sin rett til særskilt norskopplæring.

Meld til st.nr 6. En helhetlig innvandringspolitikk, mana også til auka innsats for å støtte fleispråklegheit innanfor den ordinære opplæringa, og gjorde det klart at språkleg mangfald er ein integrert del av norsk utdanningssystem. «å verdsette fleispråklegheit og kulturelt mangfald betyr å anerkjenne den kompetansen elevar med minoritetsbakgrunn innehar og sjå til at deira ressursar kjem samfunnet til gode.» (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013)

Her kan vi imidlertid sjå at ei meir nyliberal vinkling har snike seg inn, der målet først og fremst er marknadsstyrt og har fokus på at ressursane ein legg inn skal kome samfunnet til gode.

I Meld. St. nr 16, Frå utanforskap til ny sjanse (Kunnskapsdepartementet, 2016), som vi såg i kap 2.1.3 var bakgrunnen for Modulforsøket og FVO, finn vi igjen denne nyliberale haldninga. « *ein skal utvikle eit kunnskapssamfunn der vaksne som har problem med å få varig tilknytning til arbeidslivet, får tilgong til opplæring som gir kompetanse som arbeidslivet har behov for* ». Det er samfunnet og arbeidslivet sine behov som skal imøtekomast. Fleispråklegheit blir i dette perspektivet sett som eit reiskap for å lære norsk heller enn som ei anerkjening av fleispråklegheit som ein ressurs i seg sjølv. Innføddlike språkferdigheiter er slik eg tolkar det, framleis norm og målsetjing.

## 2.3 Tilpassa opplæring i superdiversiteten

UNESCO si Salamancaerklæring (UNESCO, The Salamanca Declaration, 1994) introduserte inkluderingsomgrepet i skulen, med det mål for auge å gi marginaliserte grupper auka tilgong til utdanning. Inkludering i skulen har gjerne vore forbunde med opplæring av elever med spesialpedagogiske behov, men forståinga av inkludering skal ifølgje Salamancaerklæringa famne vidare slik at mangfaldet i skulen vert ivareteke. Både kjønn, religion og etnisitet er døme på faktorar som må vektleggjast. Dermed er også inkludering av språklege minoritetar i skule og utdanning eit viktig tema. (Jortveit, 2018)

Ifølgje Engen (2014) betyr auka inkludering auka krav til differensiering, og derfor har ein inkluderande skule vorte nær kobla til omgrepet tilpassa opplæring. Thor Ola Engen sin definisjon av tilpassa opplæring (Engen, 2010 s. 52) har eit sosiokulturelt perspektiv, og er betinga av tre ting; at opplæringa har kulturell kvalitet og tilrettelegging, lærarane sin sosiokulturelle kompetanse og at ein nyttar funksjonelle kommunikasjonsspråk (Engen T.-O. , 2010, s. 33) Thor-Ola Engen (2014, s. 83) introduserer omgrepet *tilpassa opplæring i superdiversiteten*, og legg vekt på at hovudpoenget med all tilpassa opplæring er å skape så god korrespondanse som mogleg mellom skulen og elevane si omgrepsverd. Ein strategi for å oppnå dette i ein fleirspråkleg kontekst er kvalitativ differensiering i form av tospråkleg fagopplæring der ein nyttar både morsmål og norsk som ein supplerande arbeidsmåte.

## 2.4 Teoretiske perspektiv på fleirspråklegheit og andrespråklæring

Forsking på andrespråklæring forsøker å forstå kva underliggande prosessar som fører til at ein lærer og tek i bruk eit nytt språk, og å karakterisere både dei lingvistiske og ikkje-lingvistiske kreftene som skaper desse prosessane og resultata. (The Douglas Fir Group, 2016)

For å betre forstå kva som ligg i omgrepet andrespråklæring, vil eg i det følgjande freiste å gje eit oversyn over kva som har prega moderne andrespråkforsking sidan midten av forrige århundre og fram til i dag. På den måten vert denne studien sin teoretiske ståstad i synet på andrespråklæring tydeleggjort.

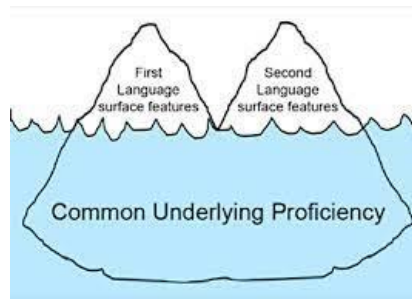
### 2.4.1 Fleirspråklegheit som fenomen og synet på andrespråklæring

Andrespråksforskinga i forrige århundre hadde stort sett ei psykolingvistisk og etterkvart lingvistisk-kognitiv tilnærming til det å lære andrespråk. Det vil seie at ein var mest opptekne av å studere dei språklege og kognitive prosessane som gjer seg gjeldande når ein skal tileigne seg eit nytt språk. (Svendsen, 2018)

Dette hadde sitt utspring i strukturalismen, ei filosofisk retning som hadde stor betydning innafør andrespråksforskinga i første halvdel av 1900-talet. Ferdinand de Saussure, grunnleggaren av den strukturelle lingvistikken, introduserte omgrepa *Langue*, som viser til det abstrakte språklege systemet, uavhengig av individa, og *Parole*, som kjenneteiknar eit individ sin konkrete og individuelle bruk av *Langue*. (Garcia & Wei, 2019) Kognitivisten Noam Chomsky var inspirert av Saussure sine tankar, og representerer det som vert kalla lingvistisk kognitivism, (Kulbrandstad & Ryen, 2018) Han talte for ein skulle vere opptekne av det alle språk har til felles. Med omgrepet universalgrammatikk (UG) antok han at menneska her ein underliggande kunnskap om språkssystem, og meinte vi måtte dra merksemda vekk frå det språklege mangfoldet som etter Chomskys meining var ein illusjon. Denne tidlege andrespråksforskinga inspirerte til eit monoglossisk og additivt syn på fleirspråklegheit. I det ligg det at ein såg språk som separate, lukka system, adskilt frå brukskonteksten, og at det å lære eit nytt språk betyr å legge eit nytt språk til det eksisterande.

På 1980-talet vart det strukturalistiske synet utfordra blant anna av omsetjingar og kjennskap til Vygotskys (1978) sosiale læringsteoriar om den næraste utviklingssone og Mikhail Bakhtin (1981) som allereie tidleg på 1900-talet hadde innført omgrepet heteroglossia for å skildre det dialektiske synet på språk som inneber at språket alltid vil vere bunde til den konteksten det inngår i. Han understreka at språk aldri er nøytralt då talarane alltid vil ha spesifikke perspektiv og ideologiske posisjonar. (Kramsch, 2013) (Garcia & Wei, 2019)

Dette poststrukturalistiske synet påverka også kognitivistar, der i blant Jim Cummins som ein av dei mest sentrale, til å sjå på språk som gjensidig avhengige av kvarandre, og ikkje som adskilte storleikar. Cummins (2001) si forsking talar for at tankane som ligger til grunn for språkbruk, stammar frå den same kognitive mekanismen, og at læring derfor kan skje ved hjelp av fleire språk. Han bruker ein sfjellmodell til å skildre det han kallar CUP-modellen. Dei to toppane over vatn representerer dei einskilte språka, medan det som er under vatn representerer den felles, underliggande språkkunnskapen.



Figur 2. The common underlying proficiency in language learning (Cummins J. , 2001)

Dei seinare åra har utviklinga, i tråd med det som vert kalla den sosial vendinga i andrespråksforskning, gått i retning av eit meir dynamisk syn på flerspråklegheit, der det å vere flerspråkleg er noko anna enn å vere einspråkleg eller “dobbelt einspråkleg”. Blant anna Garcia & Wei (2019) argumenterer for at flerspråklegheit betyr at fleire språk kan brukast samtidig og i ulik grad, alt etter språkbrukaren sine kunnskapar i ein gitt situasjon. Dette fenomenet vert kalla translanguaging, eller transspråking, og Garcia (2014) argumenterer for at ein må anerkjenne slike språkpraksisar som likeverdige med einspråklege praksisar. Dette inneber «*the use of two languages to educate generally, meaningfully, equitably, and for tolerance and appreciation of diversity*» (Garcia O. , 2009, s. 6) Disse teoriene framhevar kor viktig det er å anerkjenne og nytte flerspråklege praksisar i opplæringa, og krev at ein bruker fleire språk i klasserommet.

Det gjeld elevane si moglegheit til å ta kontroll og aktørskap over lærings situasjonen og sjølv regulere eiga språking, basert på kontekst og utfrå behovet for å skape mening.

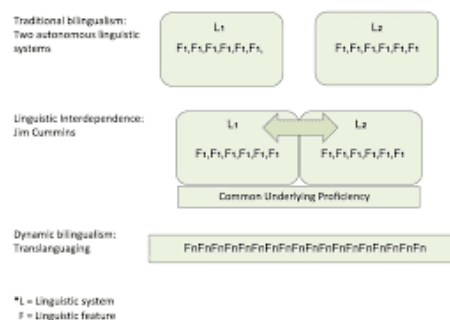


Fig. 3 (Garcia & Wei 2014, s. 32.) Denne figuren illustrerer øvst det additive synet på språk som to uavhengige system (Saussure og Chomsky) I midten språkleg gjensidig avhengigheit (Cummins) og nederst den dynamiske, integrerte flerspråklegheita som eit eige system der det å vere flerspråkleg er ein naturleg, funksjonell og likeverdig tilstand.

## 2.4.2 Skulespråk og kvardagsspråk

Jim Cummins (2001) ønskte ved hjelp av omgrepa Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) å illustrere kva som skiljer kvardagsspråk frå det meir akademiske språket ein møter i skule- og opplæringskontekstar.



BICS, eller kvardagsspråket, er ifølge Cummins prega av munnlegheit, og er kontekstbunde språk ein treng for å meistre kvardagslege oppgåver. CALP, eller skulespråk, er i større grad knytta til skriftlegheit, og viser til språkkunnskap som er kontekstlaus og kognitivt krevjande.

Cummins si forskning indikerer at det tar fra to til tre år å utvikle BICS og så mykje som 5-7 år å utvikle eit funksjonelt CALP. Eit viktig poeng med modellen er at CALP kan overførast mellom språk, i den forstand at eit godt utvikla akademisk morsmål, vil gjere det lettare å utvikle CALP i andrespråket. Dette talar i stor grad for at tospråkleg opplæring og morsmålsopplæring vil ha positiv innverknad på den heilheitlege språkkompetansen, og at fleirspråklege elevar vil ha mykje behov for språkleg støtte i opplærings situasjonar.

Cummins utvikla seinare BICS/CALP-teorien med det han kalla kvadrantmodellen. (Fig 2.) som skildrar språkbruk sett i lys av kontekst og kognitiv kompleksitet. Medan kvardagsspråket gjerne er kjenneteikna av kontekstavhengig kommunikasjon, er dei språklege krava ein møter i eit klasserom oftare kontekstuavhengige. (Cummins J. , 2001)



Fig 4. kvadrantmodellen (Cummins, 2001)

### 2.4.3 Den sosiale vendinga i andrespråkforskinga

Med postmodernismens inntog og den poststrukturalistiske dreininga som vaks fram i tradisjonen etter Bakhtin og Vygotsky, opplevde altså andrespråkforskinga ei epistemologisk utviding på slutten av forrige århundre, og ein byrja i større grad å sjå på språk som sosiale praksisar og handlingar. (The Douglas Fir Group, 2016) Dette var starten på det som av Block (2004) vert kalla den sosiale vendinga i andrespråkforskinga, der interaksjonelle og sosiokulturelle teoriar om andrespråklæring har fått stadig større plass. (Kramsch, 2013) (The Douglas Fir Group, 2016) (Svendsen, 2018). Bidrag særleg frå sosiale fagfelt har gjort andrespråkforskinga meir tverrfagleg, og dette har ført til at andre perspektiv enn dei reint lingvistiske og kognitive har fått større plass. (The Douglas Fir Group, 2016) Ein viktig

bidragsytar innafor den sosiale vendinga er Lantolf (2000), som utvikla det som vert kalla Den sosiokulturelle språklæringsteorien, der samarbeidslæring spelar ei avgjerande rolle for å aktivere språklæringsprosessar. Eit sentralt omgrep innafor denne teorien er *mediering*. Ein går ut frå at menneske treng å bruke fysiske og intellektuelle redskap for å tolke det som omgjev oss. Ein kan bruke fysiske redskap som bøker eller datamaskiner, men ikkje minst språket for å mediere eller skape meining.

Innanfor dei poststrukturalistiske tilnærmingane til andrespråksforskning finn vi også ei retning som er påverka av kritisk teori, og i denne tradisjonen finn vi m.a. Bonny Norton. Hennar teori om identitet og investering i andrespråkslæringa kan ein på mange måtar seie dannar det teoretiske utgangspunktet for studien min. Eg vil kome nærare inn på hennar teoriar om investering i andrespråkslæringa i kap. 2.4 og 2.5., men Bonny Norton har med si forskning og sine sosiale identitetsteoriar ytt viktige bidrag og vore sentral aktør også i det transdisiplinære forskarsamarbeidet vi skal sjå nærare på no.

#### 2.4.4 Eit transdidiplinært rammeverk for andrespråkslæring i ei multikulturell verd

The Douglas Fir group(2016) er namnet på eit forskarsamarbeid mellom 15 velrennomerte forskarar med svært ulike teoretiske røter, men med eit felles sosialkonstruktivistisk læringssyn. Dei har utvikla det dei kallar eit “transdidiplinært rammeverk for andrespråkslæring i ei multikulturell verd.” som anerkjenner både kognitive, sosiale og emosjonelle prosessar som viktige for andrespråkslæringa.

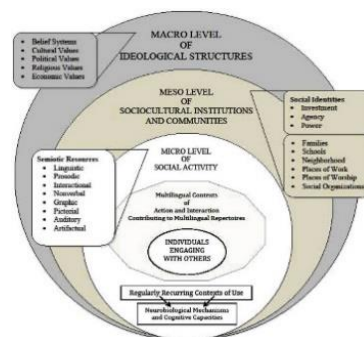
Ifølgje denne modellen er språklæring multimodal, mediert, situert og kroppsleggjort (The Douglad Fir Group, 2016) I det forstår vi at språklæring skjer på mange måtar, og er påverka av tid, stad og kontekst. Dei er opptekne av at læringa er tett knytta til innlæraren sine sosiale så vel som kognitive erfaringar, mediert av moglegheiter og utfordringar i og utanfor klasserommet.

Formålet med modellen er å setje søkjelys på at andrespråksforskinga må vere oppteken av å imøtekome behova til alle som lever og lærer seg å leve som fleirspråklege. Dei vektlegg at andrespråksforskinga må undersøke læring og undervisning av andrespråk på tvers av private og offentlege, samt materielle og digitale kontekstar i den moderne, fleirspråklege virkeligheita. Inspirert av Bronfenbrenners (1979) økologiske rammeverk for menneskeleg utvikling, foreslår dei å sjå språklæring som ein pågåande prosess på mikro-, meso- og

makronivå, og der dei tre nivåa berre eksisterer i interaksjon med kvarandre. (The Douglas Fir Group, 2016)

Mikronivået representerer einskildmenneska som samhandlar og forhandlar om identitetar, og tek i bruk sitt kognitive og sosiale repertoar. Desse språkkontekstane er situert i og forma på meso-nivået, som er dei samfunna og institusjonane språkbrukaren tek del i, som t.d. familien, skulen, sosiale og digitale forum. Mesonivået er kjenneteikna av sosiale forhold av t.d. kulturell, økonomisk, politisk og religiøs art, som vil ha innflytelse på deira moglegheit til å skape sosiale identitetar gjennom investering, aktørskap og makt. Makronivået representerer dei samfunnsmessige, ideologiske strukturane som påverkar språkbruk og språklæring, t.d. religiøse, kulturelle, politiske og økonomiske verdiar. Til saman vil desse faktorane avgjere tilgangen til eller avgrensinga frå sosiale erfaringar.

Målet med dette rammeverket er både at vi som jobbar med andrespråk innan forskning og undervisning skal utvide synet vårt på alle dei faktorane som påverkar språkbruk og språklæring, og også å hjelpe innlærarane til å sjå korleis dei gjennom sine handlingar eller aktørskap kan få større makt over eiga språklæring. (The Douglas Fir Group, 2016)



Figur 5: A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. (The Douglas Fir Group, 2016)

## 2.5 Bonny Norton sin teori om identitet og investering

Norton (2001) sin teori om investering og identitet i andrespråklæringa er forankra i eit poststrukturelt og kritisk perspektiv på læring, og dei tre hovudkonseptane den i utgangspunktet byggjer på er investering, identitet og førestilte samfunn eller identitetar. Med mål om å auke den menneskelege aktørskapen i ei meir rettferdig verd, sette ho søkjelyset på samanhengen mellom identitet og andrespråklæring. (Kramsch, 2014) (Norton, 2013) Omgrepet

investment, på norsk omsett til investering, er eit sosiologisk supplement til det psykologisk konstruerte motivasjonsomgrepet, og set seg som mål å fange opp kompleksiteten i forholdet mellom identitet, makt og språk, der identitetsforhandlingar, maktrelasjonar og sosial kontekst har stor innverknad.

Rådande teoriar om motivasjon i andrespråklæringa, framfor alt Gardner sin teori om integrativ og instrumentell motivasjon (Gardner, 2010) (Kulbrandstad & Ryen, 2018) såg på motivasjon som eit karaktertrekk eller ein slags indre føresetnad hos innlæraren, som motivert eller umotivert, arbeidssom eller lat, aktiv eller passiv. Også Sjølvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017), som har stort gjennomslag i moderne motivasjonsforskning, ser på indre og ytre motivasjon først og fremst som eigenskapar ved innlæraren.

Norton viste gjennom si forskning på fem innvandrarar i Canada, at ein innlærer kunne vere svært motivert for å lære eit språk, men likevel ikkje klare å lære. Ho ville derfor undersøkje samanhengen mellom individ og samfunn, og sette søkjelyset på dei ujamne maktrelasjonane mellom dei som skal lære eit språk og målspråkbrukarane. Innanfor andrespråklæring er motivasjon og investering i dag to komplementære omgrep som begge nyttast for å forstå korleis personar kan engasjere seg i og forplikte seg til andrespråklæring. Medan motivasjon i større grad altså peikar på eigenskapar ved innlæraren, legg investeringsomgrepet vekt på at språklæring er ein sosial praksis, påverka av maktrelasjonar. (Darvin R. , 2019)

I kva grad ein har høve til å investere i språklæringspraksisar er avhengig av maktforhold og kontekst, og dersom innlærarane vert sett på som uverdige, uviktige eller ikkje kapable, vil det hindre dei i å delta aktivt og ta aktørskap og investere i språklæringspraksisen dei er ein del av. Å investere i målpråket er også ei investering i eigen identitet, og eit sentralt spørsmål er i kva grad elevar og lærarar er investerte i språkpraksisane i klasserommet. (Norton, 2013)

Utover 2000-talet fekk Norton sin konstruksjon investering mykje gjennomslag innanfor andrespråkforskning, først særleg innanfor engelskopplæring i ein nord-amerikansk og asiatisk kontekst, og etterkvart også i Europa (Kramsch, 2013) (Darvin & Norton, 2015).

## 2.6 The model of investment: Investeringsmodellen

Med bakgrunn i dei sosiale og økonomiske endringane i samfunnet sidan omgrepet Investment først vart introdusert, utvikla Ron Darvin og Bonny Norton (Darvin & Norton, 2015) ein investeringsmodell som inkluderer både identitet, ideologi og kapital. Modellen er utvikla for å kunne få tilgang til språkinnlærarane sine perspektiv på eiga språklæring, og undersøkje korleis desse perspektiva i lys av omgrepa identitet, kapital og ideologi kan sjåast i samahang med rådande maktstrukturar i samfunnet.



Figur 6. Darvin and Nortons investeringsmodell Darvin & Norton, 2015, s. 42

I det følgjande vil eg gå nærare inn på kvart av desse omgrepa for å operasjonalisere dei.

### 2.6.1 Ideologi

Ideologiar er ifølgje Darvin og Norton (2015) ikkje statiske, men dei til ei kvar tid dominerande tankesett i eit samfunn. Ideologiar kan både vere inkluderande eller ekskluderande for medlemmer i eit samfunn. Om ein innlærar investerer i eit språk gjennom sitt aktørskap, avheng av samspelet mellom individet sine ønskjer og moglegheiter for tilpassing og endring, rådande ideologiar og storsamfunnet sine reglar og diskursar omkring integrering og innvandring (Darvin & Norton, 2015) I praksis vil det seie at dei oppfatningane om språkbruk og språklæring som pregar opplæringa og vert målbera av lærarane, vil påverke og ha betydning for innlærarane si investering i å lære språket. (Lexander, 2020)

### 2.6.2 Kapital

Ifølgje Bordieu (1991) er kapital det same som makt, og kan bidra både til oppretthalding og endring av sosiale posisjonar og strukturar. *Økonomisk kapital* er velstand, eigedom og løn, altså dei materielle verdiane ein har tilgang til. *Kulturell kapital* handlar om kunnskap, utdanningsnivå og dei kulturelle formene som er høgt verdsette i eit gitt samfunn. *Sosial kapital* viser til dei sosiale kontaktene ein har og kor mykje makt som ligg i nettverket vårt.

Ideologiske strukturar avgjer om den kapitalen eit menneske rår over er verdifull eller verdilaus, men akkurat som med ideologiar, er verdien på ulike former for kapital flytande og i endring gjennom forhandlingar og maktkamp på ulike arenaer. (Darvin & Norton, 2015). For å sette ord på dette bruker Bordieu omgrepet *Symbolsk kapital*. Det kan omsetjast med status, og ber i seg at verdien på kapitalen din kan endre seg i tid og rom. Noko som ein stad og i ei periode vert sett på som verdifull symbolsk kapital, kan i ein ny sosiokulturell kontekst bli offer for fordommar, antakingar og forutinntatte verdisystem, og dermed bli gjenkjent som ein mangel eller eit hinder for sosial posisjonering. Dette vert særleg viktig i eit migrasjonsperspektiv. Eit menneske som kjem inn i ein ny arena, t.d. eit menneske som skal lære språket i ein klasseromsetting i eit nytt land, er aldri eit tomt kar, men eit individ utstyrt med kapital i form av språk, sosiale nettverk og ferdigheiter. I møte med eit nytt land og eit nytt språk, må innlæraren både tileigne seg nye materielle og symbolske ressursar, men også prøve å omskape sin medbrakte kapital til noko som kan vere verdifullt i den nye konteksten.

### 2.6.3 Identitet

Norton definerer identitet som «korleis ein person oppfattar sitt forhold til verda, korleis det forholdet er strukturert på tvers av tid og rom, og korleis ein forstår moglegheiter for framtida» (Norton, 2013, s. 45). I Investment-modellen forsøkjer Darvin og Norton (2015) å understreke at identitet er mangfaldig og i endring, og ein arena for kamp mellom subjektposisjonar og ønskjer for framtida, konkurrerande ideologiar og førestilte identitetar. Omgrepet subjektposisjonar byggjer på Bordieu(1990) si forståing av omgrepet habitus, som viser til korleis vi menneske skaper struktur og oversikt og plasserer oss sjølve på det vi meiner er vår rettmessige plass. Menneske som handlingsagentar finn sin plass og agerer basert på eigen og andre si verdivurdering av den kapitalen dei innehar. Det er gjennom ønskjer og draumer at vi menneske blir trigga til å utvise aktørskap, eller agency. (Duff, 2012) Innlærarar vil investere i læring dersom det kan føre til at dei oppnår noko dei ønskjer seg, uansett om det er å bli integrert i eit samfunn eller for å oppnå økonomisk trygghet. (Darvin & Norton, 2017) Likeeins er det gjennom førestillingar, det Norton (2013; 2001)kallar for førestilte identitetar, at innlærarane får moglegheiter til å uttrykke desse ønska om korleis dei vil at livet skal verte. (Kramsch, 2014) Eit viktig poeng er altså at identitet ikkje er noko statisk eller deterministisk, men noko som ber i seg både kontinuitet, forhandlingar og endring.

## 2.6.4 Investering

Investeringsmodellen illustrerer altså korleis makt flyt mellom og påverkar ideologiar, kapital og identitet. Eit menneske sine subjektposisjonar predisponerer ein til å handle på gitte måtar, men gjennom ønskjer for framtida og førestillingar om framtidige moglege identitetar vil ein sjå verdien i å investere i det som kan verte livsendrande praksisar.

I tillegg til å oppnå materielle eller symbolske fordelar, er det viktig å forstå at menneske deltek i og investerer i praksisar fordi dei ser at den medbrakte kapitalen deira vert verdsett og kan vere ei støtte i læringa deira. Dette bidreg til å styrke og stadfeste identiteten deira, og gir deira stemme legitimitet i opplæringskonteksten. Ved å erkjenne at dei har handlingsmoglegheiter til å fremje og gjenskape sin eigen identitet, kan innlærarar forhandle om sin eigen symbolske kapital, rokke ved maktstrukturane, utfordre fastlåste tankesett og hevde sin rett til å snakke. (Darvin & Norton, 2015)

Sjølv om investeringsmodellen byggjer på maktkritikk, og viser at strukturar i samfunnet er med på å begrense språkinnlærarar sine handlingsrom og investering i språklæringa, peiker den også på på dei moglegheitene innlærarane har til å forme sin eigen språkpraksis gjennom å ta del i eller velge vekk ulike arenaer. Investeringsmodellen utfordrar både lærarar og forskarar til å stille spørsmål ved urettferdige språk- og læringspraksisar, og bli opptekne av korleis innlærarar posisjonerer seg, blir hindra og myndiggjorde i sine ulike språkpraksisar.

## 2.7 Aktørskap i andrespråklæringa

Ifølgje Nortons investeringsteori (2013) er språklæring altså ikkje først og fremst ein individuell prosess, men noko som er styrt av rådande ideologiar og maktforhold i samfunnet, og som dermed definerer dei kontekstane språklæringa foregår i. Patricia Duff (2012) vektlegg agency, på norsk omsett til aktørskap av Jølbo (2016), i språklæring som menneska si evne til å gjere val og ta kontroll over eigen læringssituasjon slik at ein kan forfølge sine ønskjer og mål. Denne aktørskapen kan i neste omgang potensielt føre til personleg eller sosial endring. Ein mykje brukt definisjon på aktørskap kjem frå den lingvistiske antropologen Ahearn, (2001, s. 112) og er som følgjer: «aktørskap er den sosiokulturelt medierte kapasiteten til å handle» Han skildrar aktørskap som ei kjensle av handlekraft, som gjer oss i stand til å forestille oss og ta på oss nye roller eller identitetar og gjere konkrete tiltak for å nå våre mål. (Duff, 2012)

Andrespråksinnlærarar som i ein identitetsposisjon slit med å bruke stemma si, kan gjennom menneskeleg aktørskap innta nye identitetar der dei har større makt til å utføre språklege handlingar, og dermed utvikle språket. (Norton, 2013) Aktørskap kan også føre til at folk aktivt motset seg t.d.

læringspraksisar eller handlingar dei vert oppmoda til å gjere i klasseromet, og opptre som opprørske og vanskelege elevar. Særleg dersom elevar opplever at dei ikkje får handlingsromet eller moglegheit til å ta aktørskap i læringssituasjonen, vil det kunne føre til passivitet og tilbaketrekkjing.

## 2.8 Forsking i ein norsk kontekst

Internasjonalt er det gjort ein heil del forskning på andrespråklæring, og noko av denne forskinga ligg til grunn for teorigrunnlaget presentert i kunnskapsgrunnlaget. Særleg forskning som gjeld vaksne innlærarar har vore relevant i denne studien, og då særleg sosiale og kritiske retningar innanfor andrespråklæring, der teoriar om fleirspråklegheit, identitet og investering er sentrale. Då Bonny Norton (2001) utvikla investeringsomgrepet innanfor andrespråklæring, gjorde ho det ved å intervjuje kvinner som frivillig hadde flytta til Canada i von om ei betre framtid, og mykje forskning kring fleirpåklegheit og investeringsomgrepet tek utgangspunkt i slike såkalla friviljuge migrantar og folk som lærer eit nytt språk i heimlandet. (Monsen, 2021) Såleis skil mitt prosjekt seg frå mykje av den forskinga som hittil er gjort rundt investeringsomgrepet og andrespråklæring, avdi mine data er samla inn blant innlærarar som har kome hit som tvungne migrantar, det vil seie som flyktingar eller familiesameinte til flyktingar, på grunn av t.d krig eller forfølgjelse. (Castles, 2003) Dette vil kunne ha stor innverknad på dei faktorane som gjer at ein vel å investere i andrespråklæringa.

I norsk samanheng er det gjort lite forskning på vaksne innvandrarar med låg utdanningsbakgrunn, men ein kunnskapsoppsummering om norskopplæring for vaksne, viser til rapportar om høgt samsvar mellom utdanningsbakgrunn og kva ferdigheiter ein tileignar seg på majoritetsspråket. (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018) Dei understrekar at forskinga på dette feltet er svært begrensa, og at behovet for meir forskning, særleg der deltakarane sjølve får kome til orde, er stort.

Dei siste åra har det imidlertid vore gjennomført nokre større studiar om språklæring blant vaksne innvandrarar, og her har nettopp innlæraridentitet og investeringsomgrepet (Norton, 2001) stått sentralt.

(Golden & Steien, 2018) har i ein studie med utgangspunkt i talarane sine narrativ og perspektiv, undersøkt korleis vaksne kongolesiske flyktingar som ønskjer å investere i norsk, opplevde at norskopplæringa ikkje var tilpassa deira behov, men korleis dei framforhandla ulike identitetar og tok aktørskap i eiga læring. Likein har Marte Monsen (Monsen, 2021) med bakgrunn i Bonny Nortons investeringsteori gjennomført ein etnografisk studie om



grunnleggande lese- og skriveopplæring hos norske flyktningar frå Kongo innanfor det same prosjektet. (KongNor-prosjektet). Funn derifrå indikerer at det å lære i ei ein sosial samanheng der ein opplever identitet som likeverdig, flink og med moglegheit for aktørskap gjer det verdt å investere i opplæringa for tvungne migrantar. (Monsen, 2021)

Våren 2021 disputerte Mariann Eek over sitt doktorgradsarbeid, som har undersøkt betydninga av tospråklege assistentar i begynnaropplæringa på spor 1 etter Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar. (Kompetanse Norge, 2012), I lys av målet om sosial rettferd i utdanning og Norton sine teoriar om identitet og investering, belyser ho blant anna korleis språkhjelparar og lærarar bidreg til at deltakarane blir del av praksisfellesskapet, og kva subjeksposisjonar dei får eller tek i i klasserommet (Eek, 2021) Ho peikar også mot utfordringar med å bli del av praksisfellesskap utanfor klasserommet.

Det desse studia har til felles er at dei ser på identitets- og investeringsomgrepet i samband med litterasitetsutvikling hos nyleg komne innvandrarar med lite eller ingen lese- og skriveerfaring frå heimlandet. Såleis skil mitt prosjekt seg ut, sidan eg gjennomførte datainnsamlinga blant innlærarar som har kome lengre i skuleløpet. Nokre av mine intervjupersonar hadde også noko meir skulegong frå heimlandet enn det informantane i t.d. Eek og Monsen sine studiar hadde.

Kristin Vold Lexander (2020) har i sin studie Norsk som digitalt samhandlingsspråk i fire familiar med innvandrarbakgrunn - identitet og investering, teke for seg korleis teknologi opnar for nye samhandlingsmønster, identitetsforhandlingar og aktørskap i språkbruken, noko som er eit perspektiv eg også ønskjer å ta med inn i min studie, sidan eg også er interessert i korleis teknologiske løysingar kan opne for aktørskap på nye måtar.

Eg må også nemne Alver og Dregelid (2016) sine studier om morsmålsstøtte i grunnleggande norskopplæring for elevar med lite eller ingen skulegong. Den studien har gitt dei vaksne andrespråksinnlærarane ei stemme, og resultatata talar for at monolingvistiske opplæringspraksisar fungerer best for elevar med funksjonelle lese- og skriveopplæringsstrategiar på morsmålet, og som derfor kan bruke det i opplæringa på eit andrespråk.

Joke Dewildes etnografiske studiar av transspråklege skrivepraksisar blant immigrantungdom i Noreg er også relevant å nemne i denne kontekst, då den ser på korleis ungdomar gjennom transspråking og ressursperspektiv på fleirspråkelgheit tek aktørskap på språkbruken og språklæringa si. (Dewilde, 2017) Forskinga hennar viser at skulen i dominerande grad

anerkjenner einspråklege og sjølvstendige tekstlege produkt, medan ungdom i fritida nyttar meir dynamiske skrivepraksisar, både når det gjeld språkval og forfattarskap.

Elles er Joke Dewilde og Ingrid Rodrick Beiler i gang med det eg synest er eit svært interessant etnografisk evalueringsprosjekt på oppdrag for Kompetanse Norge. Det overordna målet er å bidra med økt kunnskap om bruk av fleirspråklege strategiar og ressursar i opplæring. Utvalet i studien er eit vaksenpedagogisk senter med erfaring i bruk av fleirspråklege strategiar og ressursar, og set søkjelys på språket si rolle i konstruksjonen av sosiale forskjellar og sosial ulikheit. (UIO; Institutt for lærerutdannign og skoleforskning;, 2021)

Ingri Dommersnes Jølbo (Jølbo, 2016) forska i sitt doktorgradsarbeid på skrivning på eit andrespråk, og såg på identitetskonstruksjonar i tekstane til elevar med somalisk språkbakgrunn, der identitet, aktørskap og stemme var viktige stikkord. Ho undersøkte korleis aktørskap kan belyse og forklare viktige trekk ved andrespråkskrivarens språk- og skriveutvikling,

Når det gjeld spesifikt minoritetspråklege elevar i grunnskulen for vaksne, fins det svært lite forskning i Noreg og Norden. ( Dæhlen & m.fl, 2013) (Anundsen, 2020) Eit unntak er Lene Anundsen (2020) , som har sett på elevar i grunnskulen for vaksne sine medbrakte teksterfaringar, og finn at det å kunne nytte medbrakte, ofte munnlege teksterfaringar, kan ha betydning for litterasitetsutviklinga deira.

Irmelin Kjelaas og Rikke Van Ommeren (2021) gjennomførte eit etnografisk feltarbeid med nyankomne elevar i ei ungdomsgruppe i førebuaende vaksneopplæring skuleåret 2018/2019. Funn frå studien indikerer at det trass i ei positiv haldning til fleirspråklegheit i opplæringskonteksten, foregår ei ideologisk kommodifisering eller marknadstenking rundt språkkompetanse i samfunnet, der norskpråkleg kompetanse er det verdifulle. Deira forskning viser korleis den nyliberale tendensen til marknadstenking er eit ideologiske premiss som kan påverke innlæraridentitet, men også korleis lærarane gjennom å legge til rette for anerkjenning og mydiggerande praksisar likevel kan få elevane til å investere i andrespråkslæringa.

Eg støtter meg også på Rambøll si evaluering av pilotprosjektet Fleksibel opplæring, (Rambøll, 2019) som intervjuar elevar i grunnskulen for vaksne om deira erfaringar med tospråkleg opplæring gjennom denne plattformen. Hovedfunn frå evalueringa indikerer at tilbodet gir fleire skular moglegheit til å tilby elevane fleirspråkleg opplæring, og at det gir

både positive opplevingar og læringsutbytte, særleg når det gjeld omgrepsinnlæring og moglegheit til å forhandles seg fram til meining gjennom fleirspråklege praksisar.

### 3 Datainnsamling og metode

I dette kapitlet gjer eg greie for korleis eg har gått fram for å svare på problemstillinga mi. Eg startar med å begrunne metodevala teoretisk. Deretter skildrar eg datainnsamlinga og dei vala eg stod ovanfor i den samanheng. I forlenginga av det kjem eg inn på forskingetiske prinsipp knytt til datainnsamlinga, intervjuobjekta og mi rolle som forskar. Deretter skildrar eg transkripsjonsprosessen og heilt til slutt analysen av data.

#### 3.1 Vitskapsteoretiske perspektiv

Som vi såg i kap. 2.7. er det gjort svært lite forskning på vaksne elevar i grunnskulen for vaksne, og dermed har deira stemmer så langt ikkje blitt høyrte. Håpet er at denne forskinga kan vere eit ørlite bidrag til meir rettferdige praksisar for elevar i dette feltet.

Problemstillinga eg belyser i denne studien er kva betydning ei tospråkleg fagopplæring kan ha for vaksne, fleirspråklege elevar si investering i andrespåklæringa?

Formålet med studien er å få ei djupare forståing av nokre vaksne, minoritetsspråklege grunnskuleelevar sine erfaringar med å lære norsk, og kva påverknad det å få tospråkleg fagopplæring kan ha for deira identitetsforhandlingar, aktørskap og investering i andrespåklæringa. I studien vil eg forsøke å få tilgang til elevstemmer, for å få innblikk i nokre av dei minoritetsspråklege elevane sine erfaringar som tidleg fleirspråklege i eit nytt land. Ifølgje Westrheim (2014) er det framleis slik at det først og fremst er lærarane sine skildringar som vert høyrde i studier om opplæring. Gjennom å få fram elevane sine motfortellingar, kan såleis dominerande narrativar i klasserommet bli utfordra. Ved å gi elevane ei stemme, håper eg å få nye innfallvinklar til fleirspråklegheit, undervisning og læring, som igjen kan bidra til at elevane kan sjå med nye auge på seg sjølve og sine egne moglegheiter i si nye livsverd. Dette er i tråd med den kritiske pedagogikken i tradisjonen etter Paulo Freire (2018) i (Westrheim, 2014) Med eit slikt identitetsperspektiv set eg søkjelys på maktrelasjonar og sosial rettferd, og inntek ei kritisk tilnærming til samspelet mellom individ og samfunn. Her har både poststrukturell og kritisk vitskapsteori stor påverknad. (Darvin & Norton, 2017)

Problemstillinga og teorigrunnlaget for denne studien er funderte i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, der ein ser på all forskning som eit resultat av vår tolking. I det legg eit syn på røyndomen som sosialt konstruert, og at alt må tolkast ut frå den konteksten og den tida ein lever i. (Alvesson & Sköldbberg, 2018) Frå eit slikt perspektiv kan ein ikkje snakke om objektive sanningar som ein kan få svar på gjennom forskning. Tvert imot vil det alltid vere subjektive opplevingar som dannar grunnlaget for tolkingane våre.

Innanfor ei identitets-tilnærming til språklæring, må ein spørje seg kva slags undersøkingar som gir best moglegheiter for å studere det dialektiske forholdet mellom språkinnlæraren og den konteksten der språklæringa går føre seg. Sidan eg legg vekt på at innlæraidentiteten er mangfoldig og skiftande (Kramsch, 2013), vart det eit naturleg val ut frå problemstillinga og kunnskapsgrunnlaget mitt å velje ei kvalitativ metode for datainnsamling og analyse.

I tråd med den sosialkonstruktivistiske tilnærminga, er eg medviten om at intervjupersonane sine erfaringar og tankar om tospråkleg opplæring og eiga investering i norskopplæringa vil vere subjektiv. Det er derfor ikkje noko mål å generalisere og forsøke å kome fram til sanningar som skal gjelde for mange. Ved å samle data frå eit avgrensa utval som eg meinte ville tene mitt formål, var intensjonen å få ei djupare forståing for nokre fleirspråklege vaksne sine erfaringar med å lære norsk, og undersøkje kva betydning eit tospråkleg tilbud kunne ha for deira investering og aktørskap i andrespråklæringa. Med det sagt, vil vi sjå at mange av perspektiva til intervjupersonane er overlappende, i den forstand at dei liknar eller er samanliknbare.

## 3.2 Metode og forskingdesign

Omgrepet metode tyder ifølgje Befring (2015, s. 33) å følgje ein bestemt veg til målet, og i arbeidet med eit forskingarbeid er metoden retningsgivande for korleis ein går fram med arbeidet steg for steg. Forskaren si vitskapsteoretiske forankring vil ha betydning både for kva ho vil søkje informasjon om og for den forståinga ho utviklar. (Thagaard, 2013, s. 37)

Medan kvantitative forskingsmetoder hentar ut data som kan målast i kvantitet eller frekvens, ønskjer kvalitative forskingsdesign å gå i djupna, og søker forståing i staden for forklaring. (Thagaard, 2013) Ifølgje Thagaard (2013) er kvalitative metoder effektive når målet er å gi forskaren innsikt i individa sine tankar, kjensler og erfaringar rundt eit tema.

Den kvalitative forskinga er knytta til dei fenomenologiske og hermeneutiske retningane innanfor vitskapsteori. (Brinkmann & Kvale, 2015) Hermeneutikk betyr fortolkning, og

freistar å forstå, ikkje forklare, forhold innanfor ei historisk og/eller kulturell ramme, (Brinkkjær, 2011) og å utforske eit djupare meininginnhald enn det som i utgangspunktet framkjem. (Thagaard, 2013) Den «hermeneutiske sirkelen» skildrar denne tolkingsprosessen mellom delane og heilheita. Delen gir forståing til heilheita, som på si side igjen hjelper oss å forstå delen. (Brinkkjær, 2011).

Innanfor kvalitativ metode er både observasjon og intervju vanlege metoder (Alvesson & Sköldbberg, 2018)) I utarbeidinga av designet vurderte eg å basere forskinga på ein kombinasjon av desse to metodene, såkalla triangulering, for å få ei betre forståing av korleis elevane arbeidde med den tospråklege opplæringa, og for å etablere ein relasjon til intervjuersonane i forkant av intervjuet.

Sidan datainnsamlinga mi gjekk føre seg våren 2021, vart den pågåande korona-pandemien avgjerande for at eg gjekk bort frå ei slik løysing, og i staden valde eg å gjennomføre all datainnsamlinga ved hjelp av semistrukturerte elevintervju. Eg er no i etterkant svært nøgd med denne løysinga, då eg heile vegen har vore medviten om at det var gjennom djupneintervju med elevane at eg ville få tilgang til det meste av dei dataene eg trong for å kunne svare på problemstillinga mi.

Eit kvalitativt forskingintervju har som målsetjing å forstå verda sett frå intervjuersonane si side. Det er ein aktiv prosess der kunnskap vert produsert i samspel mellom intervjuar og intervjuerson. (Brinkmann & Kvale, 2015)

### 3.3 Intervjuguide

Eg starta arbeidet med datainnsamling med å utarbeide ein semistrukturert intervjuguide (Brinkmann & Kvale, 2015) (Thagaard, 2013) til intervjuet med elevane. Fordelen med ein semistrukturert intervjuguide er at eg får belyst dei tema eg ønskjer at intervjuersonen skal kome inn på, på same tid som eg er open for uventa innspel frå elevane. Struktura på intervjuet baserte eg på problemstillinga mi og kunnskapsgrunnlaget, som til saman representerte mi førforståing av det eg ville forske på. Til støtte i utforminga av intervjuguiden (Vedlegg 1) nytte eg meg av Thagaard (2013, ss. 101-103). Eg var oppteken av å utforme opne og ikkje leiande spørsmål, der elevane fekk moglegheit til å snakke fritt utan å føle seg leia til å svare eller meine noko i ei spesiell retning. Spørsmåla tok utgangspunkt i at elevane framleis var tidleg fleirspråklege, om lag A2 (European Council, 2012) , og ville trenge støtte i kommunikasjonen.

Sidan eg sjølv arbeider med norskopplæring for vaksne innvandrarak, har eg erfaring med å kommunisere med tidleg fleirspråklege vaksne. Eg følte derfor at eg hadde kompetanse til å ta intervjua på norsk dersom intervjupersonane var på nivå A2 eller høgare (European Council, 2012) Med det meiner eg at eg ville oppdage misforståingar, ville kunne omformulere spørsmåla om dei ikkje forstod, gjenta det intervjupersonane svara for å sikre at eg forstod riktig og også stille opp alternativ for dei dersom dei opne spørsmål vart for vanskelege å svare på. Sidan alle intervjupersonane har bokmål som opplæringspråk, skreiv eg intervjuguiden på bokmål og snakka eit bokmålnært talemål under intervjua. Ved hjelp av desse strategiane unngår ein at deltakarane får oppleving av å kome til kort, at dei ikkje forstår eller klarar å gjere seg forstått. For meg er dette svært viktig, då det motsette kan opplevast som umyndiggjering, og slik blir eit døme på noko av den sosiale urettferdigheita som tidleg fleirspråklege dessverre ofte er offer for.

Av same grunn er det derfor også viktig å understreke at eg la til rette for å kunne gjennomføre intervjua ved hjelp av tolk dersom intervjupersonane ønskte det og/eller var på eit nivå under A2 (European Council, 2012) Dette kom fram i invitasjonsbrevet eg sende ut til dei aktuelle læringssentra, og portopnarane der bistod meg også med å informere aktuelle intervjupersonar om tolketilbodet. I forkant av at eg sende prosjektsøknad til NSD, gjorde eg derfor avtale med godkjende tolkar til arabisk og tigrinja, som stod klare til å ta tolkeoppdraga om det skulle verte behov for det.

Eit hovudformål for meg er å kunne gi eit bidrag til sosial rettferd. Då eg utarbeidde intervjuguiden hadde eg derfor i bakhovudet det Angrosini & Rosenberg (2011) dreg fram som avgjerande; Det er viktig å skape og vise tilknytning til forskingobjekta. Det inneber at ein ikkje er objektive og distanserte, men forsøker å involvere seg og vere empatiske i møte med intervjupersonane. Som forskar må ein forsøke å stille spørsmål tilpassa intervjupersonane sine livserfaringar, og ikkje berre ut frå ein teoretiske og meir distanserte ståstad. (Angrosini & Rosenberg, 2011, ss. 473-474)

Medan eg venta på godkjenning frå NSD, gjennomførte eg pilotintervju med elev frå eigen skule, som også er elev i grunnskulen for vaksne og på åeige initiativ har teke i bruk tospråklege ressursar frå FO-tilbodet som ligg tilgjengelege på internett.

Gjennom pilotintervju fekk eg god innsikt i kva spørsmål som fungerte, og kva spørsmål eg burde sløyfe eller omformulere for at intervjupersonane skulle kunne forstå og svare på dei. Eg såg og at ein del av spørsmåla var for like, og ville generere gjentakingar og like svar frå

alle. På bakgrunn av pilotintervjuet forkorta og omforma eg derfor intervjuguiden ein del, men passa på at eg ikkje gjorde endringar som ville ha innverknad i høve tilbakemeldingar og krav frå NSD. (NESH, 2009)

### 3.4 Datainnsamling

I forkant av datainnsamlinga sende eg inn ein presentasjon av prosjektet, samt intervjuguide (vedlegg 1) og invitasjonsbrev (vedlegg 2) til Norsk samfunnsvitskapleg datateneste (NSD).

Invitasjonsbrevet som skulle ut til intervjupersonane utforma eg basert på malen som NSD rår til at ein brukar. Eg gjorde sjølvstapt dei tilpassingane som var naudsynte for at intervjupersonane fekk rett informasjon. For at eg skulle vere sikker på at informasjonen var forstått, fekk eg godkjende tolkar til å omsetje informasjonsskrivet til arabisk og tigrinja (Vedlegg 4 og 5) Dette meinte eg var nødvendig for å sikre at intervjupersonane deltok i studien basert på informert og forstått samtykke (NESH, 2009)

Før eg kunne få godkjenning frå NSD, vart eg beden om å gjere nokre endringar i intervjuguiden. Nokre av spørsmåla mine meinte dei kunne leie intervjupersonane til å gi skildringar av einskildpersonar, anten medelevar eller lærarar, og dersom eg ville behalde desse spørsmåla, ville det innebere at eg måtte innhente samtykke også frå dei. Eg valde å fjerne eller omformulere dei aktuelle spørsmåla, og deretter vart prosjektet godkjent av NSD. (vedlegg 6)

### 3.5 Rekruttering av intervjupersonar

For å opprette kontakt med aktuelle intervjupersonar til studien min, var det naturleg nok problemstillinga og kunnskapsgrunnlaget som danna utgangspunkt for dei kriteria eg sette opp.

- Elev i grunnskule for vaksne – helst i Førebuande vaksenopplæring
- Minoritetsspråkleg med relativt kort butid i Noreg
- Får tospråkleg undervisning via NAFO-tilbodet Fleksibel opplæring

Eg ønskte å gjennomføre mellom 5 og 10 individuelle intervju med elevar i prosjektet. Eg var oppteken av å få høyre fleire stemmer og erfaringar, samstundes som eg var medviten om at utvalets storleik ikkje må vere større enn at ein grundig analyse er mogleg å gjennomføre. (Thagaard, 2013)

Eg tok tidleg kontakt med prosjektleiar for NAFO-tilbodet, Marit Lunde, på e-post, for å presentere prosjektet mitt, og høyre om ho såg verdien av ein slik studie. Dette resulterte i eit nettmøte, der ho forklarte nærare kva Fleksibel Opplæring går ut på, og der eg skildra formålet med studien min.

Sidan eg gjerne ville intervju elevar som følgde forsøkslæreplanen FVO og også deltok på FO, ba eg ho om å setje meg i kontakt med aktuelle opplæringscenter. Dette var naudsynt då det ikkje er offentleggjort eller publisert kva skular som nyttar seg av tilbodet. Prosjektleiaren sette meg i kontakt med to vaksenopplæringscenter som e nyttar forsøkslæreplanen FVO og som ho visste hadde elevar som nytta tilbodet.

Via e-post tok eg så kontakt med leiarane ved dei to opplæringscentera, presenterte prosjektet mitt kort, og spurde om dei kunne vere portopnerar og tilretteleggarar for meg i arbeidet med å rekruttere intervjupersonar og få gjennomført intervju. Eg møtte stor velvilje frå begge centera, og begge takka ja til å fungere som portopnerar (Thagaard, 2013) som hjelpte meg med å rekruttere aktuelle intervjupersonar basert på eit strategisk tilgjengelegheitsutval. (Thagaard, 2013) Dei formidla prosjektet og invitasjonsbrevet til dei aktuelle elevane, og sende meg tilbakemelding, signerte svarskjema og kontaktinformasjon til elevane som takka ja til å vere med.

### 3.6 Gjennomføring av intervju

Det var i alt 8 deltakarar fordelt på to opplæringscenter som ga informert og forstått samtykke til å delta i undersøkinga. Samtlige kryssa av for at dei ville ta intervjuet på norsk og ikkje trengde tolk, og det hadde nok både sine fordeler og ulemper. Fordelen var at intervjusituasjonen vart meir avslappa og uformell, at eg raskt klarte å etablere god kontakt med intervjupersonane og at dei ikkje la band på seg med tanke på kva dei våga å formidle. Det faktum at ein eventuell tolk står mellom meg som forskar og intervjupersonen, er i seg sjølv ei potensiell feilkilde som kan true validiteten. Sjølv om ein tolk si oppgåve ikkje er å fortolke men berre å formidle, vil det alltid foregå ei tolking når ein tredje person er til stades. Derfor ligg det ei usikkerheit i dei data som vert samla inn ved hjelp av tolk. Ulempen ved å ta intervju utan tolk kan vere at mykje viktig informasjon står usagt sidan kommunikasjonen foregjeikk på eit språk som intervjupersonane framleis er i ferd med å lære seg.



Grunna lang avstand til aktuelle skular, og ikkje minst med tanke på Covid 19-situasjonen vi stod oppe i, var det eit naturleg val for meg å gjennomføre intervju via ein digital plattform. Ifølgje Høgskulen i Volda sine retningslinjer er dette mogleg og noko vi blir oppmoda til. Det var viktig å få med i meldinga til NSD at eg ville foreta intervju over ein digital plattform, sidan dette også må godkjennast og ein må sikre at datainnsamlinga vert gjennomført i tråd med gjeldande reglar for personvern og etikk. (NESH, 2009)

I invitasjonsbrevet hadde eg informert om at intervju ville foregå på Teams eller liknande plattform, og at det ville bli gjort lydopptak av intervju. For sikkert opptak, lagring og behandling av data, nytta eg mobilappen og nettstaden Nettskjema-diktafon (UiO, 2021). Dette fungerte veldig godt, og eg møtte heldigvis ikkje på tekniske problem i samband med lydopptaka. Ved starten av kvart intervju viste eg telefonen min og appen til deltakarane, og spurte dei om det var greit at eg tok opp samtalen. Alle stadfesta at det var det.

Det å bruke lydopptak under intervjuet, gjorde at samtalen flaut fritt og eg kunne konsentrere meg om intervjupersonen og samtalen, utan at merksemda mi var på notatblokka. Ifølgje (Tjora, 2017) er lydopptak ein god måte å sikre det empiriske grunnlaget i eit kvalitativt forskingsintervju.

I tillegg til lydopptaka lagde eg små notat undervegs der eg kort skildra intervjupersonane. Dette var mest for at eg skulle klare å hugse dei og skilje dei frå kvarandre i ettertid. Eg noterte også stikkord dersom det var ting dei sa som eg vart særleg merksam på. Med kvalitative forskingsmetoder er det ofte slik at analysen og tolkinga tek til allereie under intervjuet, med at ein begynner å kategorisere og sjå samanhengar. (Brinkmann & Kvale, 2015)

Under intervju støtta eg meg på (Tjora, 2017), som skildrar korleis intervjuet bør delast inn i tre faser; ei oppvarming, ei refleksjonsfase og ei avslutning eller debrifing.

I oppvarmingsfasen er målet å etablere kontakt og gjere intervjupersonane komfortable. Det gjorde eg først gjennom å takke dei for at dei ville stille, og snakke litt uformelt og hyggeleg om korleis intervjuet skulle gjennomførast. I denne fasen fekk eg også repetert informasjonen frå invitasjonsbrevet og retten deira til å trekkje seg, og minnte dei om tidsramma på cirka 30-45 minutt. Deretter starta intervjuet med at dei skulle fortelle litt om seg sjølve, før vi gjekk over på refleksjonsdelen av intervjuet.

I denne delen stilte eg opne spørsmål, der dei sjølve måtte skildre, reflektere, ta stilling til og dele erfaringar omkring dei aktuelle temaa. Trass i at eg nytta same intervjuguide under alle intervju, vart samtalan svært ulike. Det var på mange måtar deltakarane sine tankar og refleksjonar som styrte samtalen, som derfor utvikla seg forskjellig frå person til person, nett slik eit semistrukturert intervju opnar for. Nokre kom kanskje inn på ting sjølve som eg enda ikkje hadde spurt om, og andre snakka engasjert om ting som i utgangspunktet ikkje var så relevant i høve problemstillinga. Dette stilte store krav til meg for å styre samtalen slik at eg fekk den informasjonen eg trengde, samstundes som eg viste interesse for og ivaretok intervjupersonane si sjølvkjensle undervegs. Eg var derfor svært takksam for at intervju vart tekne opp på lydband. Mot slutten av intervjuet informerte eg om at eg snart hadde stilt alle spørsmåla mine. Så spurte eg dei om dei hadde meir dei ville seie. Deretter fletta eg inn litt uformelt snakk før eg igjen takka dei mykje for hjelpa. Denne avslutningsdelen er ifølgje (Tjora, 2017) viktig for å normalisere og ufarleggjere den flyktige relasjonen mellom intervjuar og intervjuperson etter ein situasjon der ein til tross for å ikkje kjenne kvarandre har snakka om djupe ting.

### 3.7 Transkripsjon og koding

Eg valde å transkribere lydopptaka utan hjelp av transkripsjonsprogram. Eg la inn nok tid mellom kvart intervju til at eg kunne transkribere intervjuet med det same det var avslutta. Då var samtalen ferskt i minne, og det gjorde det lettare å forstå og få med seg alle detaljar frå samtalen på lydopptaket. Sidan intervju foregikk med deltakarar som er tidleg fleirspråklege, var det mange oppklarande runder for å kome fram til felles forståing undervegs i samtalen. Eg var redd den forståinga skulle forsvinne om det gjekk tid mellom intervju og transkribering.

Sidan det ikkje var deltakarane sin språkbruk eller språknivå eg ville studere, men deira tankar om det å lære norsk, var eg ikkje oppteken av heilt nøyaktig språkleg gjengiving under transkripsjonen, så lenge det ikkje gjekk utover meiningsinnhaldet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 214) Det var riktignok viktig for meg å presentere utsagna så detaljert som mogleg, for å sikre den deskriptive validiteten, og slik at det kjem fram at det finst fleire tolkingsmoglegheiter. (Maxwell, 1992) For øvrig har eg skrivne inn samtalan på tilnærma normert nynorsk, sjølv om samtalen gjekk føre seg på bokmålsnære talemål prega av mellomspråk. Dette var også eit etisk omsyn, då det under forskning på minoritetar er viktig å unngå språkleg stigmatisering og det å stille grupper i eit dårleg lys. (NESH, 2009)

Nokre stemningar og hendingar i teksten har eg funne det føremålsteneleg å markere ved hjelp av følgjande transkripsjonskonvensjonar:

*Pause: :(.)(..)(...)kort, lengre, lengst*

*Utelesten tekst: [....]*

*Latter: @*

Dei transkriberte intervju lasta eg inn i programmet Nvivo, eit program for lagring og analyse av kvalitative data. Så starta prosessen med å kategorisere, kode og tolke datamaterialet i ein hermeneutisk tilnærming til intervjupersonane sine utsagn. (Brinkmann & Kvale, 2015)

I utgangspunktet såg eg for meg ei deduktiv tilnærming til dataanalysen, der eg gjekk frå teori til empiri og tilbake igjen. (Alvesson & Sköldbberg, 2018) Eg såg for meg at problemstillinga mi, det førebelse kunnskapsgrunnlaget og intervjuguiden til saman ville gjere kategorisering og koding lett og at den ville kome av seg sjølv, men i staden vart den ein møysommelig prosess. I etterkant ser eg at analysearbeidet i nokon grad vart ein abduktiv prosess der eg har veksla mellom å lese teori, tolke empirien og lese og finne fram til ny, relevant teori. (Alvesson & Sköldbberg, 2018)

### 3.8 Reliabilitet og validitet

Realibilitet betyr pålitelegheit, og handlar om korvidt forskingsprosessen har vore gjennomført på ein påliteleg og truverdig måte. (Thagaard, 2013)

Eg har forsøkt å sikre realibilitet gjennom ei nøyaktig og transparent skildring av forskingsprosessen frå begynnelse til slutt – altså ein truverdig, forskingsmetodisk dokumentasjon (Creswell, 2014 i (Befring, 2015)) slik at andre kan følge prosedyrene mine. Sidan forskaren er hovudinstrumentet i kvalitativ forskning, vil forskaren sine intensjonar, førforståing og fordommar kunne påverke resultatet. (Befring, 2015), og dette kan utfordre validiteten. Det er derfor viktig å vise forskingsmessig integritet, både for å vere medviten om og unngå slik «forskar bias». Ein må unngå leiande spørsmål i intervjusituasjonen, vere redelig og nøyaktig i transkriberingsprosessen, og ein må vere ein sjølvkritisk lesar og fortolkar når ein arbeider med tekstdata. (Brinkmann & Kvale, 2015)

Validitet betyr gyldigheit, og handlar om tolking av data, og om korvidt metoden er eigna til å undersøke det ein faktisk vil undersøkje. Innanfor kvalitativ forskning vil det seie at ein må spørje seg om funna er gyldige for dei personane ein har forska på, eller i kva grad dataene

våre faktisk reflekterer dei fenomena vi gjerne vil vite noko om. (Brinkmann & Kvale, 2015). (Thagaard, 2013)

Ein kan seie at validiteten gjeld den handverksmessige kvaliteten på forskinga, og særleg er det tilfelle i ei sosialkonstruktivistisk og postmoderne tilnærming, som avviser ein objektiv røyndom kunnskap kan verte målt mot. I ei slik forståing handlar validitet ikkje berre om dei metodene som vert nytta, men like mykje om forskaren sin integritet, handverksmessige dyktigheit og praktiske klokskap. (Brinkmann & Kvale, 2015) I denne studien har eg forsøkt å ivareta validiteten ved å gjere grundig greie for analyseprosessen og presentere resultata på ein transparent og reflektert måte, der eg tek omsyn til mi eiga forskarrolle og moglege forskarbias. (Thagaard, 2013)

Maxwell, i (Befring, 2015, s. 55) (Maxwell, 1992) vektlegg fem kategorier av validitet; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Dei fire første kategoriane meiner eg er relevante for min studie, og eg vil derfor skildre dei nærare i det følgjande. Dei tre første formene for validitet fell under det ein kan kalle indre validitet, altså om resultata ein har kome fram til er gyldige for det utvalet ein har undersøkt. Dei to siste formene kallar ein ytre validitet, og handlar om kor vidt resulata kan vere overførbare til andre kontekstar. (Thagaard, 2013)

Den deskriptive validiteten handlar om at forskaren gjengir det intervjupersonen, eller objektet, faktisk seier og gjer. Dette freista eg å ivareta ved å ta lydopptak av intervjuet, og transkribere kvart intervju rett etter at samtalen var ferdig. I transkriberinga freista eg å skrive på ein presis måte og ikkje begynne å tolke utsagna. Samstundes såg eg ingen grunn til å transkribere «feil» språkbruk der dette ikkje hadde betydning for innhaldet. Det var meiningane og tankane til intervjupersonane eg var ute etter, ikkje tildømes språkbruken deira.

Tilliks med deskriptiv validitet, handlar også tolkningsvaliditeten om intervjupersonen og hans perspektiv, men der den deskriptive validiteten vert målt i kor nøyaktig ein gjengir informantens sine utsegn, handlar tolkningsvaliditeten om å kome bak det informantens faktisk uttrykkjer. Dette kan eg oppnå ved å spørje om att, reformulere eller stille oppklarande spørsmål av typen: Meiner du slik - eller slik? - kva trur du er grunnen til det? - kan du forklare kva du meiner med det? Sidan intervjupersonane framleis er tidleg norskspråklege, er det ekstra viktig å vere merksam på dette. I denne delen vert mi evne til å følgje opp spørsmåla på ein god måte sett på prøve, og det er også ein viktig grunn til at kvalitative

intervju gjerne vert omtala som eit handverk som ein må øve seg mykje for å verte gode i. Når ein gjennomfører tverrkulturelle intervju er det mange faktorar som spelar inn og som ein må freiste å ta omsyn til. Dette gjeld både verbale og nonverbale praksisar, vaner, posisjonar og narrative ressursar hjå intervjupersonane. (Brinkmann & Kvale, 2015)

Den teoretiske validiteten handlar om tematisering, og å få fram ein truverdig samanheng mellom data og den teorien ein byggjer forskinga på. I motsetning til dei to ovanfor nemnde kategoriane, er forskaren sine abstraksjonar og tolkingar sentrale her, og validiteten er knytt til korvidt tolkingane og analysen har samanheng med og kan sjåast i lys av den aktuelle teorien. Denne validiteten har eg freista å sikre gjennom å skildre godt dei teoriane eg bruker, og operasjonalisere eksplisitt og grundig dei omgrepa eg nytta i analysen.

Maxwell (1992) snakkar også om generaliseringvaliditet, og her er vi altså over på det ein kallar ytre validitet. Sidan kvalitativ forskning handlar om å skildre det unike ved ulike fenomen og situasjonar, er generalisering i den forstand at ein skal lage «allmenne sannheiter» der det som gjeld for ein vil gjelde for mange, ikkje aktuelt i kvalitativ forskning. Likevel kan det vere slik at opplevingar kan skape gjenkjenning hos andre, og kan såleis seiast å ha generell verdi. (Befring, 2015) Dette var eg også på jakt etter i mi forskning, i den forstand at eg forsøkte å sjå mine funn opp mot tidlegare forskning. Dersom eg kunne identifisere funn som skapte gjenkjenning og samanfall, håpte eg at det kunne vere til inspirasjon for dei som får kjennskap til resultatane.

### 3.9 Forskingsetiske vurderingar

Som forskar er det eit absolutt krav at ein forsøker å opptre så rederlig og hederlig som mulig og at ein følgjer dei etiske retningslinjene definert av NESH (1990). Det inneber at alle som deltek i forskinga skal gi informert, forstått og fritt samtykke. Det vil seie at deltakarane vert informerte om det overordna målet med undersøkinga, at alle involverte deltek frivillig, og at dei har fått informasjon om at dei kan trekke seg når dei vil. (Brinkmann & Kvale, 2015) Eg intervjuar vaksne elevar og ungdom over 16 år, og det er mindre problematisk å innhente samtykke frå vaksne og ungdom over 16 år enn frå barn, sidan ein då ikkje treng samtykke frå føresette. Det at elevane er minoritetsspråklege med kort butid kan seiast å innebere risiko for at dei er ei svakarestilt gruppe med tanke på om dei har forstått kva dei deltek i. NESH (2009) understreker at informasjonen må verte gitt basert på kjennskap til deltakarane sin kulturelle bakgrunn, og på eit språk dei forstår. Det tok eg omsyn til, ved å omsetje invitasjonsbrev til morsmåla deira. I tillegg til det skriftlege samtykket var eg også påpasseleg med å gjenta for

intervjupersonane når intervjuet tok til at det var heilt frivillig å delta og at dei når som helst kunne trekkje seg utan at det medførte konsekvensar for dei. Slik unngjekk eg at elevar deltok fordi dei kan ha følt seg pressa av portopnarar, lærarar, medelevar eller forskaren til å delta. Deltakarane sat i ein rom under video-intervjua, så ingen andre fekk vite det dersom nokon valde å trekkje seg.

Når det gjeld kunnskap til elevane sin kulturelle bakgrunn, føler eg det var godt ivarettatt gjennom mi arbeidserfaring, der eg i 15 år har arbeidd med vaksne, fleirspråklege elevar med lite skulegong frå heimlandet.

Det at etnisitet er relevant for forskingstemaet mitt, gjer også at eg må vise ekstra varsemd både i intervjusituasjonen og i presentasjonen, slik at det ikkje kan medføre stigmatiserande eller generaliserande framstillingar av grupper og einskildpersonar. Det er viktig at forskinga ikkje fører til ulemper for grupper, men tvert om at det gjerne skal tene eller vere til nytte for ei gitt gruppe. (NESH, 2009)

Det er eit viktig forskingsetisk prinsipp at deltakinga skal vere konfidensiell og anonymisert. «Etniske grupper kan vere små og/eller lett gjenkjennelege. Dersom etnisitet skal registrerast må ei ta omsyn til at etnisk tilhøyrighet vert reikna som ei sensitiv personopplýsning, som er underlagt særskilte regler for behandling» jf lov om personopplýsningar §§ 2 og 9

(beredskapsdepartementet, 2018) Det deltek i dag over 200 elevar i NAFO sitt prosjekt.

NAFO/OsloMet har ikkje offentleggjort oversikter over kva skular og opplæringscenter som deltek i prosjektet, og populasjonen av elevar i Førebuande vaksneopplæring med arabisk og tigrinja som første opplæringspråk, er stor og fordelt over fleire landsdelar. Eg meiner derfor anonymiteten er sikra, sjølv om eg oppgir land- og språkbakgrunn, alder og kjønn på intervjupersonane. Ein deltakar hadde eit morsmål frå heimlandet som er svært marginalt representert i Noreg, og av den grunn valde eg å ikkje oppgi morsmålet hennar. Eg oppgir ikkje namn på opplæringscenter eller kommunar i tekstmaterialet mitt, og namna på intervjupersonane vert endra i transkripsjonen. Eventuell omtale av tredjepersonar under intervjua vart uteleten frå transkripsjonen, slik at ingen andre personar kan identifiserast eller knytast til ein enkelt intervjuperson. Dette er for å sikre anonymitet også innad på dei opplæringssentra som har delteke i studien og for lærarar som er involverte i Fleksibel opplæring. Eg understreka også dette i innleiinga av intervjua, og minte intervjupersonane på at dei ikkje skulle snakke om einskildpersonar eller lærarar. NSD understreka at dersom namn vart nemnde i intervjua, måtte eg slette intervjua med det same eg var ferdig å transkribere dei. Dette slapp eg heldigvis, då elevane var flinke til å snakke i generelle vendingar.

Som eg har skildra over, sytte eg for sikker lagring av lydopptak ved å bruke nettskjema-appen, og skal slette lydopptaka frå det sikre lagringsområdet når oppgåva er ferdig. Eg har søkt og fått godkjenning av prosjektet mitt frå NSD før eg tok til med datainnsamlinga. (vedlegg 6)

### 3.10 Presentasjon av resultata og drøfting

Eg opplevde det som krevjande å finne ei god form for å presentere resultata frå undersøkjinga mi. Sidan tolkinga foregår gjennom alle deler av eit kvalitativt forskingsprosjekt, og forskaren alltid vil farge resultata gjennom dei val, prioriteringar og tolkingar ho gjer, er framlegging av forskingsresultat alltid ein konstruksjon. (Thagaard, 2013) Dermed kan ein ikkje lausrive deltakerstemmene frå tolkinga og presentere dei som objektive resultat. Eg enda likevel opp med å presentere dei analyserte data i eit kapittel for seg, lausrive frå drøftingsdelen i kapittel 5, der dei teoretiske perspektiva i større grad vert dregne inn. Det teoretiske bakteppet og mine tolkingar vil uansett også vere synlege og prege dei resultata eg vel å presentere og analysere, men kapittel 4 er kjenneteikna ved at den er tett på deltakarstemmene. Av plassomsyn vert data presenterte i ein kombinasjon av tematisk meiningsfortetting og direkte sitat. (Brinkmann & Kvale, 2015) Dei direkte sitata er overrepresenterte, sidan eg meiner at dei gir den mest direkte tilgongen til elevstemmene. Eg bruker omgrepet intervjuperson heller enn informant i denne studien, fordi det best skildrar det dialektiske forholdet mellom meg som forskar og intervjupersonen. (Brinkmann & Kvale, 2015). Synonymt med intervjuperson brukar eg også omgrepet deltakar om dei som bidreg i studien. Knytta til intervjupersonane sin status i opplæringskonteksten, nyttar eg derimot omgrepet elev.

## 4 Analyse

Sju kvinner og ein mann deltok i undersøkinga, som vist i tabellen under.

Max, 35 år, Eritrea (m) 4 år i Noreg	55 minutt	Gift, to barn fødte i Noreg. <b>Tigrinja</b> , arabisk, hebraisk, engelsk, norsk. 9 år skulegong i Eritrea
Luisa 30 år, Eritrea (k) 3 år i Noreg	34 minutt	Aleine med eit barn. Språk, <b>tigrinja</b> , amharisk, arabisk, engelsk, norsk. 9 år skulegong i Eritrea.
Saida, 26 år, Eritrea (k) 4 år i Noreg	32 minutt	Aleine med eit barn. Språk: <b>lokalt språk</b> , tigrinja, arabisk, norsk. 5 år skulegong i Eritrea
Badi, 36 år, Eritrea (k) 4 år i Noreg	29 minutt	Gift, 6 barn. Språk, <b>tigrinja</b> , amharisk, engelsk. 5 år skulegong i Eritrea
Senait, 28 år, Eritrea (k) 4 år i Norge	26 minutt	Gift, to barn. Språk: <b>Tigrinja</b> , norsk 6 år skulegong i Eritrea
Nomi, 43 år, Eritrea (k) 9 år i Norge	27 minutt	Gift, 5 barn Språk: <b>tigrinja</b> , tigrinja, arabisk, engelsk, norsk. 8 år skulegong i Eritrea
Fatima, 23 år, Syria (k) 5 år i Noreg	30 minutt	Gift, to barn fødte i Noreg. 5 år skulegong i Syria. Språk: <b>arabisk</b> og norsk
Asia, 35 år, Syria (k) 2 år og 7m i Norge	35 minutt	Gift, tre barn. Språk: <b>kurdisk</b> , arabisk, engelsk, norsk. 9 år skulegong i Syria

Fig. Nr 7 oversikt over intervjupersonane som deltok i studien

### 4.1 Bakgrunnen til intervjupersonane

Dei åtte deltakarane som eg intervjuar i denne studien, var elevar to vaksenopplæringscenter i Noreg. Begge opplæringscenter er med i modulforsøket, og elevane hadde derfor opplæring etter forsøkslæreplanane i førebudde vaksenopplæring på nivået under vidaregåande skule, FVO. (Kompetanse Norge, 2021) To av intervjupersonane kom til Noreg som flyktingar frå Syria, og seks kom frå Eritrea, anten som flyktingar eller som familiesameinte med flykting. Av dei åtte som takka ja til å vere med i studien, var sju kvinner og berre ein mann. Nomi er med sine 43 år den eldste av deltakarane i studien, og ho er også den som har vore lengst i Noreg, i ni år. Fatima på 23 år er den yngste. Asia frå Syria er den som har vore kortast tid i Noreg, i to år og sju månader, men dei fleste hadde vore i Noreg mellom tre og fire år på det tidspunktet eg snakka med dei. Med unntak av Nomi, som då intervjuar blei gjennomførte gjekk første år med grunnskuleopplæring etter fleire år i arbeidslivet, gjekk alle intervjupersonane siste termin før dei skulle gå opp til grunnskuleeksamen etter forsøkslæreplanene, våren 2021.



### 4.1.1 Tidlegare skulegong

Ein del av dei som kjem som flyktningar til Noreg, har svært lite eller ingen formell skulegong i bagasjen. (Kulbrandstad & Ryen, 2018) (Evensen, 2018) Deltakarane i denne studien hadde tidlegare skulegong frå fem til ni år. Dermed representerer dei ikkje den gruppa med aller minst skulegong frå heimlandet, men fell likevel inn under kategorien lite skulegong frå heimlandet. Ein veit også at mange i denne kategorien har bakgrunn frå skuleslag som skiljer seg mykje frå den norske. Dei hadde derfor, i tillegg til rett og plikt til den obligatoriske norskopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2003), også rett på grunnskule for vaksne etter opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette avdi dei anten har mindre enn 9-årig skulegong, eller ikkje kan dokumentere at dei har fullført grunnskulen i heimlandet.

Fatima, vår yngste deltakar, seier dette om eigen skulebakgrunn:

***Kor mange år gjekk du på grunnskole i heimlandet?***

*Fatima: Det var egentleg berre fem år, egentleg berre barneskule, for det kom krig så eg var nøydd til å slutte på grunnskolen. Heldigvis har eg moglegheit for å fortsette her i Norge.*

*[...]*

*Eg begynte å gå på norskurs for 3 år sidan. Etterpå begynte eg på grunnskole for eg hadde ikkje fullført grunnskule i heimlandet.*

Fatima uttrykkjer takksemd for at ho får halde fram skulegongen her i Noreg, etter at krigen i Syria hadde sett ein stoppar for det. Når ho skildrar tidlegare skulegong bruker ho reduserande omgrep som egentleg berre fem år, og egentleg berre barneskule, noko som viser at ho måler skulegongen sin opp mot det norske skulesystemet og kva det tilsvarar i kulturell kapital her. Hennar identitet er truleg farga av at ho har lite skulegong.

Asia som også kjem frå Syria, er eldre enn Fatima, og rakk å fullføre grunnskulen før krigen braut ut:

***Kor mange år gjekk du på skule i Syria?***

*Asia: I 9 år.*

***Så du var ferdig med skulen før krigen starta?***

*Asia: Ja, (...) jaja, det var eg.*

***Likte du å gå på skule i Syria?***

*Asia: Ja. eg var flink på skulen, ikkje i matematikk men i naturfag og samfunnskunnskap og engelsk.*

Det er tydeleg, sjølv på bakgrunn av det korte utsagnet, å forstå at den kulturelle kapitalen som ligg i fullført grunnskule er verdifull for Asia, og at det gir ho sjølvtilitt og gjer at ho posisjonerer seg som ein med medbrakt kulturell kapital som vert verdsett også i Noreg.

Max fortel også at han har ni år skulegong, men han inntek ein annan subjektposisjon enn Asia kring sin tidlegare skulegong:

***Gjekk du på skule i heimlandet?***

*Max: Ja, eg gjekk kanskje 9 år på skulen, men det er lenge sidan (...) Eg har gløymt alt*

Her ser vi tydeleg at Max devaluerer sin eigen skulegong, ved å seie at det var lenge sidan. Skulegongen var truleg verdifull for han i Eritrea og fram til han kom til Noreg, men her finn han det naudsynt å underkommunisere den verdien hans tidlegare, relativt sett lange skulegong har hatt. Sett i lys av hans erfaringar med norskopplæring som vi skal sjå nærare på i neste kapittel, vert dette forståeleg.

Både Nomi, Sadia, Luisa, Senait og Badi lærte litt engelsk på skulen, og ifølgje Badi, som er ei av dei med kortast skulegong, gjer kjennskap til det engelske alfabetet det lettare for ho å ta aktørskap over språklæringa her i Noreg.

***Gjekk du på skule i Eritrea?***

*Badi: Ja, i 5. klasse, så fem år.*

***Lærte du litt engelsk?***

*Badi: litt, litt ja @, ja, eg forstår litt. Og eg kan alfabetet når eg kom til Noreg og det hjelper.*

#### 4.1.2 Arbeidserfaring frå heimlandet

Når det gjeld arbeidserfaring, er det Max som har mest å fortelje:

***Hadde du jobb i Eritrea, eller?***

*M: Først jobba eg som sjømann på fiskebåt. Då tente eg veldig bra. Etter 5-6 år sa diktatoren at eg må gå til militæret. Etterpå skulle eg få gå tilbake på jobben. Men i militæret fekk eg ingen pengar. Eg hadde blitt lurt. [...] Eg flykta til Saudi-Arabia.*

Det er tydeleg at han har ein sterk identitet som arbeidar og lønsmottakar, og også i fluktåra klarte han å tene til livets opphald:

*Max: Eg sprang om natta til Israel. Eg jobba i eitt år om natta, utan papir. Sov om dagen og gjekk ikkje ut.*

I Noreg opplevde han at målet hans om å få jobb vart vanskeleg å nå. Den mangfaldige arbeidserfaringa hans vert ikkje verdsett her utan formelle papir, og derfor er det vanskeleg å få jobb. Han forklarar dette også med at han bur på bygda, og at det vil vere lettare for han å få jobb i byen, sjølv utan utdanning.

*M: Her vil eg ha jobb og eg vil tenkje framover. [...]*

*M: Etter det slutta eg på norskkurs. Eg tenker eg vil berre jobbe og ikkje gå på skule. Men på bygda er det vanskelig å få jobb uten skule, så eg begynte på skule igjen.*

Eg tolkar Max som at han på eit tidspunkt hadde både økonomisk og symbolsk kapital i heimlandet, som han opplevde å bli frårøva. Identiteten hans som ein som arbeider og tener pengar er sterk, og her i Noreg var hovudmålet hans å få ein jobb. Å oppdage at han mangla den type kompetanse som krevst for å få jobb her i landet, pregarsjølvbildet og identiteten hans, og han viser gjennom intervjuet at han kjempar for å få sin subjektposisjon anerkjent her i landet. Max fortel også at han og familien planlegg å flytte til næraste by. Slik ser vi at han forhandlar han om sin identitetsposisjon ved å seie at det er vanskeleg å få jobb på bygda. På denne måten held han moglegheitene opne for at han kan få det betre og at kompetansen hans kan verte meir verdett i byen enn på bygda.

Asia fortel også om si yrkeserfaring frå heimlandet:

***Jobba du som frisør i Syria?***

*Asia: Ja, eg jobba 2 år i Syria og 1 år i Libanon. Eg betalte i 6 måneder i praksis for å lære frisøryrket. [...]*Her i Noreg er livet så forskjellig. Du treng fagbrev for å få jobb.

*Men i Syria når du har 6 månedars praksiskurs, fekk eg jobb som frisør. I Syria klipper damer ikkje håret til menn. Men i Noreg er det forskjellig.*

***Kva synest du om det?***

*A: Det er veldig ok at vi kan klippe menn også @*

***Føler du det er ok at du må gå på skule her, eller skulle du ønskje du kunne begynne å jobbe med det samme?***

*A: Nei, eg synest det er bra så eg kan lære mykje norsk og få fagbrev.*

Hennar medbrakte kulturelle kapital i form av eit seks månedars kurs som frisør, og tre års arbeidserfaring er verdifull for ho. Ho opplever også ei devaluering av denne kapitalen i Noreg, der det plutselig ikkje er tilstrekkeleg for å få jobb. Samtidig viser ho sterkt at ho har ønskje om å opparbeide seg ny kulturell kapital her i Noreg, og kanskje er det kjensla av at ho kan bygge det på den medbrakte kapitalen som gjer ho motivert og villig til å investere? Vi

ser også i Asia ein identitet i endring og med ønskje om å tilpasse seg det nye, blant anna gjennom utsagnet hennar om å klippe menn. Eg tolkar utsagna som eit døme på at Asia kjempar for å få sin medbrakte kapital til å bli verdifull også i Noreg, og at ho gjennom forestilte identitetar tek aktørskap og ser verdien i å investere for å nå måla sine.

Senait jobba 9 månedar i familien sin matbutikk, og også Nomi og Badi opplyser at dei har arbeidserfaring frå familiedrivne matbutikker i heimlandet Eritrea. Luisa jobba både i matbutikk og i ein kafeteria. Eg tolkar det som at dei ikkje sjølve ser på det som viktig kulturell kapital som vil ha særleg verdi for deira moglegheiter i Noreg.

### 4.1.3 Språkbakgrunn og tidlegare erfaringar med fleispråklegheit

Vi skal gå vidare med å sjå litt på det vi kan kalle deltakarane sin medbrakte kulturelle kapital i form av språkbakgrunn og tidlegare erfaringar med fleispråklegheit.

Fatima kjem frå Syria, og snakkar litt engelsk i tillegg til morsmålet arabisk. Ho er den einaste av deltakarane i studien som ikkje i særleg grad har fleispråklege erfaringar frå heimlandet. Sidan ho har majoritetsspråket arabisk som morsmål frå heimlandet, har det ikkje vore nødvendig for henne å forhalde seg til fleispråklegheit i kvardagen før ho kom til Noreg. Asia er også frå Syria, men sidan ho er kurder, fortel ho om ein oppvekst som tospråkleg med kurdisk som morsmål og arabisk som skulespråk. Asia har derfor på ein heilt annan måte enn Fatima levd med fleispråklegheit som ein naturleg tilstand heile livet, og har hatt funksjonelle ferdigheiter på fleire språk. Medan kurdisk har vore morsmål, brukt heime og i kvardagen, har arabisk vore skulespråk og mest brukt i offentlege samanhengar.

Saida er frå Eritrea og tilhøyrer ei relativt lita folkegruppe med eit lokalt morsmål. Akkurat som Asia har ho vakse opp som fleispråkleg minoritet i heimlandet, og snakkar også majoritetsspråket i Eritrea som er tigrinja. Sidan Saida er muslim og gjekk på arabisk skule i Eritrea, har ho hatt arabisk som opplæringsspråk og meistrar det etter eige utsagn flytande. Før ho kom til Noreg, budde ho også ei periode i Sudan, og snakka arabisk også der. Ho har derfor solid fleispråkleg bakgrunn, og er van med å forhalde seg til fleire språk, avhengig av tid og rom. Morsmålet hennar virkar det som ho først og fremst forbind med bakgrunnen sin, og ikkje er noko ho vektlegg som viktig for eiga læring og akademisk utvikling. Heller ikkje med barna sine snakkar ho sitt eige morsmål.

***Kva språk bruker du her i Norge?***

*Saida: Eg bruker både norsk, arabisk og tigrinja.*

***Bruker du ikkje morsmålet ditt?***

*Saida: Ikkje heime eller på skulen, men eg har ei dame som bur her som har samme morsmål så det er veldig hyggelig. Vi snakkar saman ganske ofte.*

Nomi sitt morsmål er tigrai, men ho snakkar og arabisk og tigrinja.

Badi, Senait, Luisa og Max har alle tigrinja som morsmål, men har levd i fleirspråklege samfunn med fleire språk rundt seg. Dei forstår alle litt amharisk og arabisk, i tillegg til noko kjennskap til engelsk som dei har fått gjennom skulegong

Max har ei lang flyktningshistorie bak seg før han kom til Noreg, og budde blant anna nokre år i Israel. Dette seier han om eigen språkkompetanse:

*Max: Tigrinja er morsmålet mitt. Eg lærte arabisk ganske godt i Eritrea, ikkje heilt perfekt, men veldig bra. I Israel gløynde eg arabisk men snakka veldig bra hebraisk. Men her i Noreg gløynde eg hebraisk. No snakkar eg berre litt arabiske ord, for eg har gløymt så mykje.*

Her skildrar han korleis han på tvers av tid og rom har tileigna seg nødvendig og tilstrekkeleg språkkompetanse, for så å gløyme den når han ikkje treng den. Hittil hadde ikkje språkkompetanse først og fremst vore noko han tileigna seg gjennom skulen, men noko han lærte ute i samfunnet. Før han kom til Noreg, hadde han derfor eit ressursperspektiv på eigen språkkompetanse, og såg på seg sjølv som ein som raskt tileigna seg nye språk.

Alle deltakarane i undersøkelsen hadde på grunn av noko engelskundervisning i skulegongen tileigna seg grunnleggjande kjennskap til det latinske alfabetet. I Eritrea er all undervisning på engelsk frå og med 5. klasse, og dermed har dei fleste med meir enn fem års skulegong kjennskap til det latinske alfabetet. Likevel er det i følge deltakarane varierende kor gode dei faktiske engelskkunnskapane er, sidan engelsk først og fremst er noko som er avgrensa til klasserommet.

***Forstår du engelsk?***

*Max: Nei, eg kunne ikkje engelsk, men eg kunne det engelske alfabetet og kan lese engelsk no.*

*[...] etter fem år på skulen er det berre engelsk. Alle lærer berre engelsk då.*

*Alle eritreiske kan lese og skrive litt engelsk, men snakke engelsk er vanskeleg for alle..*

## 4.2 Ønskjer og planar for framtida i ei ny livsverd

Før vi i kapittel 4.3 går over til å sjå på opplæringskonteksten, skal vi no bli enda betre kjende med intervjujupersoanne ved å høyre litt om nok av det som no pregar identiteten deira, og kva planer og mål dei har for framtida.

### 4.2.1 Saliente identitetar i den nye kvardagen

Det postkturalistiske synet på menneske som allsidige og dynamiske over tid og stad, inneber også at det vil vere nokre identitetar eller subjektposisjonar som kan vere meir stabile, eller i perioder er meir framtrekande enn andre, og desse kallar ein saliente identitetar. (Duff, 2012), I det følgjande skal eg kort identifisere eit par subjektposisjonar som mine data viser er saliente hos alle deltakarane, og som derfor også vil kunne ha betydning for deira investering i andrespråklæringa.

#### 4.2.1.1 Identitet som forelder og forsørgjar

Den identiteten eller subjektposisjonen som kanskje er mest salient og som alle intervjujupersonane har felles, er identiteten som forelder og familiemedlem. Alle deltakarane i undersøkelsen har forsørgjaransvar, og det er noko alle nemner innleiingsvis når eg ber dei fortelje litt om seg sjølve.

Fembarnsmora Nomi framstiller morsrolla som svært lystbetont. Ho uttrykkjer takksemnd for å vere i trygge Noreg saman med familien, og at det i seg sjølv er ei oppfyllding av hennar ønskjer for framtida.

***Kom du saman med mannen og barna hit?***

*Nomi: Nei, han kom først og etterpå kom eg og barna. Han var her i to år først.*

***Så no har du heile familien her?***

*Nomi: Ja, og to barn er fødde i Noreg.*

***Korleis hadde du det i Eritrea?***

*Nomi: Det var veldig vanskelig. Norge er et veldig fint land.*

*Der så fint og alt er trygt her. Eritrea er veldig vanskelig. For barn også er livet vanskelig.*

Også Max viser tydeleg ein identitet som er sterkt knytt til forsørgjarrolla. Han har opplevd ein kamp for å få familiesameining, og det å vente på å familien til Noreg gjorde livet

vanskeleg. Det å vere til stades for familien og å kunne forsørgje dei, uttrykkjer han som svært viktig for han når det gjeld ynskjer for framtida.

*Max: Eg er gift no og eg har to barn. Vi gifta oss i den eritreiske kyrkja i Israel, men hadde fest her i Noreg. (...) Barna er fødd i Noreg.*

#### ***Korleis var det å komme til Norge?***

*Max: Eg var glad, men det var vanskelig også. Eg vil ha jobb og vil tenkje framover.*

*Eg søkte familiegjening, og måtte vente lenge, men så kom kona mi til Norge.*

*Eg er interessert i alle jobbar, berre det er i regionen der eg bur. Eg må vere nær familien og barna, så helst ikkje sjømann.*

Samstundes som foreldrerolla er ei sterk drivkraft for at deltakarane ønskjer å investere i norskopplæring og utdanning, er også rolla som forelder og ektefelle med på å farge deltakarane sin identitet og moglegheiter som skuleelev. Barna og ein travel kvardag oppgir fleire som grunnen til at dei ikkje får gjort så mykje skulearbeid som dei føler dei burde. Luisa og Saida som er åleine med eit barn, er særleg opptekne av dette. Samstundes er det mange som trur at mykje vil verte lettare når barna blir større og at dei då vil få meir tid til å fokusere på læringsarbeidet. Dette kan vi tolke som ein førestilt identitet, jf. kap. 2.5, der dei ser for seg eit enklare liv når barna vert større.

#### **4.2.1.2 Identitet som flyktning, innvandrar og minoritet i det norske samfunnet'**

Som kjent har alle deltakarane i denne studien status som flyktning eller familiesameint med ein flyktning, og i innleiingsfasen av intervjuet bad eg alle intervjupersonane om å fortelje litt om seg sjølve. Eg fekk då innblikk i nokre flyktninghistorier som det dessverre ikkje er rom for i denne studien, som påminna meg om den bagasjen og dei erfaringane nokre av dei som kjem til Noreg som flyktning, har vore gjennom før dei hamnar i ein kommune her. Kampen for familiesameing og uro for familien som er igjen i heimlandet, er noko som mine data viser uroar og pregar tilveret for mange etter at dei er busette her.

Elles får eg gjennom samtalanane fleire glimt av korleis deltakarane innrettar seg rolla som innvandrar eller minoritet i Noreg. Mange av intervjupersonane snakkar om nettverket sitt, og dei fleste fortel at dei utenom skulen først og fremst omgås folk med røter frå heimlandet. Nomi seier dette:

#### ***Har du mange venner her i Norge?***

*Nomi: Ja, naboen min, ikkje andre norske. Men frå Eritrea masse. Kvar månad samlast cirka sju familier i eit lokale og drikk kaffi og et mat og har det koselig.*

Slik Nomi framstiller dette, forstår eg at det eritreiske nettverket er ein svært viktig kulturell kapital for ho, og representerer og styrker hennar saliente identitet som eritreer i Noreg.

Fatima kjem også inn på nettverket sitt, men for henne ser mangelen på norske venner ut til å vere eit problem. Det tyder på ein identitet i endring der norsk nettverk er verdifull kapital som ho ønskjer å tileigne seg:

***Bruker du både norsk og arabisk i fritida?***

*Fatima: Arabisk heime, og eg har dessverre ikkje norske venner, så eg snakkar arabisk med venner. Eg snakkar berre norsk på skulen.*

*Ja og i barnehagen. Vi hadde språkkafe, men det ble stengt på grunn av korona.*

Her snakkar Fatima om at ho har få moglegheiter til å snakke norsk utanfor skulen. Det at ho bruker ordet dessverre når ho seier at ho ikkje har norske venner, tolkar eg som eit teikn på at det er noko ho ønskjer seg, men at det som innvandrar er vanskeleg for ho. Ho såg språkkafeen som ein arena for å få kontakt, medan barnehagen er ein stad ho snakkar litt norsk, utan at ho ser det som ein mogleg arena for å utvikla eit nettverk.

Senait beklager også at ho ikkje har meir kontakt med norsktalande, og eg tolkar det også slik at det er noko ho ønskjer seg.

***Snakkar du mykje norsk utanom skulen?***

*Senait: Eg snakkar ikkje så mykje norsk, synest eg. Eg treng mykje tid for å lære mykje norsk saman med menneske som snakkar norsk. [...]*

*Litt på skulen og litt med naboen min. Og eg går i praksis no hos ein frisør.*

*Eg liker det veldig godt. Eg snakkar mykje norsk der.*

Senait har ein praksisplass ho liker og ei nabokone ho kan prate med, men ho synes det er for lite og ønskjer meir kontakt med norskspråklege fordi ho ser det som noko verdifullt for ho og som kan bidra til at ho lærer meir norsk.

Badi er den einaste av intervjupersonane som uttrykkjer at ho har eit godt norsk nettverk, og det er tydeleg at ho ser det som ein verdifull, sosial kapital:

***Har du blitt kjent med folk på heimstaden din?***

*Badi: Ja, eg bur på ein liten stad og vi har kontakt med kvarandre, naboar og foreldre. Eg har fire venner som vi besøker kvarandre. Vi er gode venner.*

***Kva bakgrunn har vennane dine?***

*Badi: dei er norske alle.*

***Så då snakkar du mykje norsk på fritida?***

*Badi: Ja, heile tida*



Oppsummert viser desse sitata at eit norsk nettverk er noko mange ser på som svært viktig og ønskjeleg, men som det for mange er vanskeleg å få innpass i. Dei som ikkje har det, beklager det og skulle ønskje dei hadde det. Dei som har noko nettverk, er glade for det men ønskjer det var større. Berre Badi, som har eit norsk nabo- og vennenettverk, er nøgd. Eit norsk nettverk tyder sosial og kulturell kapital, det gjev tilgang til læringspraksisar utanfor klasseromet og gir auka status og innpass i det norske samfunnet. Språket kan ha både ein inkluderande og ekskluderande effekt på dette.

#### 4.2.2 Deltakarane sine planar etter FVO

Eg spurde alle intervjupersonane om dei hadde nokre planer når dei var ferdige med grunnskulen, kva dei tenkjer om eigne moglegheiter vidare, og korleis dei trur livet deira er om fem år.

Samtlige svarte at dei vil begynne på vidaregåande etter grunnskulen, men med noko ulike grunngevingar. Både Saida, Badi, Fatima og Senait planlegg å gå helsefagarbeidar frå neste skuleår, og også Nomi virkar målretta på at ho vil gå helsefagarbeidar når ho er ferdig på grunnskule om eit år eller to. Luisa har søkt butikkmedarbeidar, medan Asia virkar fast bestemt på å gå frisørinja. Max seier også at han vil gå vidaregåande, men fortel ikkje kva linje han vil gå.

Dette seier Badi om framtida:

##### ***Kva skal du gjere etter grunnskolen?***

*Badi: Etter grunnskole skal eg gå på vidaregåande skole.- (...) Ja, eg vil gå helsefagarbeider, som hjelpepeleier. Eg har lyst til å jobbe på gamleheim. [...]*

*To år på skole og to år med praksis.. Eg må ta buss ein halv time til vidaregåande skole, men det går bra*

##### ***Hadde lyst å jobbe med gamle i Eritrea også, eller er det noko du har fått lyst til her i Norge?***

*Badi: @@ i Eritrea det er ikkje som i Noreg. Eg har ikkje jobba så mykje, men eg tenkjer no kva er viktig for meg? Eg liker å vere sosial og ha kontakt med andre.*

##### ***Kva synest du om at alle må ta utdanning, då?***

*Ja, det er veldig bra. Ja i Norge er veldig bra alle folk må gå på skole og dei må ta ei utdanning. Men i heimlandet mitt må dei ikkje det.*

##### ***Korleis trur du det vil gå, og er det vanskelegere for deg enn andre?***

*Eg trur det går bra fordi eg gjorde det samme med foreldra mine, det tenker eg.*

***Så viss eg spør deg kva du gjer om fem år?***

*Kanskje eg jobbar på ein gamleheim. Eg håper det men kanskje (..) viss eg er flink eg får jobb. Viss det er litt vanskeleg må eg ta fagbrev som butikkmedarbeidar. Men eg vil helst bli helsefagarbeidar.*

***Så butikkmedarbeider er plan B?***

*Ja, @, plan B. Men eg skal jobbe hardt.*

I dette utdraget ser vi at Badi har eit uttrykt ønske om kva ho vil. Ho ønskjer å jobbe på «gamleheim», og tenkjer at eigenskapane ho har som sosial og glad i å hjelpe andre, og erfaringa ho har med å pleie gamle foreldre i heimlandet vil vere til god hjelp som helsefagarbeidar. Samstundes erkjenner ho at den erfaringa ikkje er den viktigaste kapitalen når det gjeld å få draumen oppfylt. Her i Noreg er utdanning viktigare, og ho har derfor lagd inn ein plan B. Sjølv om ho er villig til å jobbe hardt på vidaregåande, har ho eit atterhald om at ho kanskje ikkje er flink nok til å klare helsefag. Eg forstår at ho her snakkar om å vere flink nok på skulen, og eg tolkar det som at språket eventuelt vil gjere det vanskeleg for ho. Badi sine utsegn gir også eit godt eksempel på ein identitet i endring, der ønskja og draumar vert tilpassa den konteksten ein befinn seg i. Kva ho ønskte i Eritrea er ikkje så relevant lenger, for no tenkjer ho framover.

Også Saida har søkt på helsefagarbeidar, sjølv om hennar draum aller helst er å jobbe i barnehage etter vidaregåande. Saida har gjennom praksis i ein barnehage opparbeidd seg erfaring og ser på jobb i barnehage som verdifullt og noko som både har og vil bidra til språklæring for ho.

*Saida: Eg vil jobbe som helsefagarbeider, eller kanskje eg jobbar i barnehage. Eg jobba i barnehage i praksis to dagar i veka i eit år før. Eg lærte så mykje norsk og reglar og alt mogleg (..) Eg vil jobbe i barnehage, men ein kan jo det viss ein er helsefagarbeider, kan ein ikkje? Det trur eg.*

***Har du forandra deg etter at du kom til Norge?***

*Saida: Ja, eg lærer mykje om at ein må gå på skule og ein må ha ein jobb. Det er ikkje det same i heimlandet mitt, men eg synest det er bra.*

Fatima vil gjerne bli tannpleiar, og i likheit med til dømes Nomi, Badi og Saida uttrykkjer ho takksemnd for at ho får moglegheit til å ta utdanning. Ho set ord på korleis hennar moglegheiter har endra seg etter at ho kom til Noreg, og har eit tydeleg ressursperspektiv på at ho her får utdanning og jobb, noko ho såg på som utenkjeleg då ho budde i Syria. Fatima er

den yngste i studien, og krigen tvang ho til å avslutte skulegongen. Sjølv om ho påpeikar at språket gjer det vanskelegare for henne enn for dei som har norsk som førstespråk, er ho trygg på at ho vil til å få ei utdanning og ein god jobb, og det gir ho den motivasjonen ho treng for å jobbe hardt. Kanskje alderen hennar også spelar inn her. Fatima drøyer om å kome tilbake til heimlandet på besøk, men som ein annan person enn ho var då ho reiste.

***Ser du annleis på framtida no enn då du var i Syria?***

*Fatima: Ja, eg har forandra meg. [...] då eg var i Syria tenkte eg aldri at eg skal gå meir på skulen då eg stoppa skulen på grunn av krigen. Men då eg kom til Noreg heldigvis fekk eg mange moglegheiter til å studere og oppnå mitt mål og få jobb.*

*[...] Mitt mål er fagbrev slik at eg kan få ein god jobb.*

*Eg har tenkt på helsefagarbeidar. Det er fire år, og eg vil bli tannpleiar.*

***Sammelikna med andre unge i Noreg, trur du det blir vanskelegare for deg å nå måla dine?***

*Fatima: Det er vanskelegare for meg enn andre norske på grunn av språket, men eg veit det er mogleg å få ein god jobb, så eg føler meg motivert og har lyst å jobbe hardt.*

***Kva gjer du om fem eller ti år?***

*Fatima: Eg har ein god jobb, og eg er enda betre i språk.*

*Eg vil kanskje reise tilbake til Syria viss krigen er slutt.*

***Tenkjer du å flytte tilbake, då, eller på besøk?***

*Fatima: @Nei det er berre på besøk. Eg skal bu i Noreg for alltid.*

Senait kjem også inn på skilnadane mellom Noreg og heimlandet, men i motsetnad til t.d. Badi og Fatima er ho også oppteken av dei utfordringane det medfører å kome som vaksen til Noreg. Senait belyser dei utfordringane ein møter i eit samfunn der ein må ha jobb, ein må ha utdanning for å få jobb, og ein må meistre språket for å få jobb. Særleg understrekar ho det at ein må lære språk og gå på skule før ein kan få ein jobb, og det peikar på dei sosiale skeivheitene som mange innvandrarak står overfor, at ein ikkje har den kulturelle kapitalen som samfunnet etterspør og som dei som har vakse opp i Noreg allereie har tileigna seg. For henne inneber det at ho må jobbe ekstra hardt for å «tette hola», jf. eit kompensatorisk syn på fleirspråklegheit i kap. 2.3, men ho er glad for at det er mogleg også for henne. Det siste utsagnet tolkar eg dithen at ho har tru på at det er mogleg å tileigne seg etterspurd symbolsk

kapital, sjølv om subjektposisjonen hennar no er at ho manglar det, og at ho i framtida forestillar seg at ho skal ha fagbrev og vere i jobb på lik linje med dei som er fødte i Noreg.

*Senait: når du kjem hit du må gå på skule for å lære språk. Du må ha ein jobb. For å få ein jobb må du gå på vidaregåande og ha fagbrev. Det er ikkje sånn i Eritrea. (..) Jo. du kan jo ha en jobb utan utdanning, men det er vanskeleg her i Noreg. Ein må klare alt ja, så det er stor forandring.*

*[...] Eg ville mykje heller jobbe, men skulen er noko eg må.*

***føler du at du har like moglegheiter som nordmenn til å få utdanning og jobb?***

*Senait :Eg trur nok at det kan vere litt ekstra vanskeleg ja. på grunn av språket. Du kjem hit når du du er vaksen. Du treng å lære språk, du treng pengar og jobb. Så det er nok litt vanskelegere enn viss du er fødd i Norge. Men eg er glad det er mogleg for meg også.*

Nomi er den som har budd lengst i Noreg, og ho er tilbake på grunnskulen etter fleire år heime med barn og i jobb. Hennar erfaring som reinhaldar i mange år, gjer at ho set pris på og er takksam for moglegheita til å få ei utdanning. Ho forestillar seg at jobben som helsefagarbeidar er veldig fin, ikkje tung slik som reinhaldarjobben, og vil gi ho ein symbolsk kapital som ho manglar i dag. Det er noko som motiverer ho til å ville investere i skulegangen, sjølv om det inneber pendling og hardt arbeid.

***Kva vil du gjere etter grunnskulen då?***

*Eg vil gå på helsefag. Ja, eg vil jobbe med gamle folk. Når eg er ferdig på grunnskule vil eg reise til «Byen» kvar dag og ta to år helsefag og to år praksis. Det er fint og eg vil det.*

***I: Er du motivert for å gå på skule i så mange år?***

*Ja, det vil eg og eg må jobbe mykje.*

*[...] Eg er veldig fornøgd, og Norge det er eit veldig fint land.*

*Eg håper eg kan bli helsefagarbeidar, det er ein veldig fin jobb.*

*Eg jobba før med reinhold. Eg jobba i mange år. Det er ein tung jobb. Så lære helsefag det er fint.*

Asia er også målretta når det gjeld planar for framtida. Ho jobba som frisør i heimlandet, og ønskjer å utdanne seg slik at ho kan gjere det same her i Noreg. Som vi såg i utdraget i kap 4.1.2. opplever ho ei devaluering av kompetansen sin her i Noreg. 6-månedarskurset ho betalte for og som kvalifiserte ho til frisøryrket i Syria er ikkje like mykje verdt i Noreg. Men Asia er svært oppteken av å sjå framover og opparbeide seg kapital i den norske konteksten.. Ho er motivert både for utdanning og ikkje minst for å lære norsk, og for henne er det tydeleg at symbolsk kapital er nært knytt til norsk språk og det å verte del av eit norsk fellesskap. Ho

er den einaste som eksplisitt seier at det å vere i eit fellesskap med norske elevar er noko ho gler seg til. Sjølv om Asia virkar bestemt på at ho ønskjer å bli frisør, uttrykkjer ho også ei usikkerheit om korvidt det er mogleg for henne. Hennar identiteten som innvandrar, og farga av ideologien i Noreg, tenkjer ho at det kanskje er helsefagarbeidar som er passartest for ho. Usikkerheita ho syner kan vi sjå som døme på ei identitetsforhandling der ho må kjempe for sin rettmessige plass.

*Asia: Frisør. Eg vil bli frisør to år frisørlinje og to år lærling.*

***Er det ok at du må gå på skule, eller skulle du ønskje at du kunne begynne å jobbe med det same?***

*Asia: Nei eg synest det er bra så eg kan lære mykje norsk og få fagbrev.*

***Kva gjer du om 5 år?***

*Eg er ferdig med vidaregåande og lærling, kanskje eg jobbar eller ikkje. Viss eg ikkje har jobb, søker eg andre jobbar.*

***Trur du det blir vanskeleg å få jobb sjølv med fagbrev?***

*Asia: Kanskje det ikkje er plass, så eg tenkjer kanskje eg må studere andre ting også. Eg tenkte kanskje helsefagarbeidar. (...) Men eg er motivert for å bli frisør fordi eg likar det og jobba som det før. Ja, og eg veit kva eg må gjere.*

***Gler du deg til å begynne på vidaregåande?***

*Asia: @Ja, fordi då kan eg gå med norske elevar og det blir hyggelig.*

I likheit med Asia, ønskjer også Luisa å byggje vidare på medbrakt kapital når ho skal velje utdanningsveg. Som vi hugsar frå kap. 4.1.2 hadde ho arbeidserfaring frå butikk og kafeteria i heimlandet. For Luisa er det uansett viktig å få fullført vidaregåande, og ho har også tru på at ho kan klare det om ho jobbar hardt.

*Luisa: Eg har søkt på butikkmedarbeidar på vidaregåande. Viss eg jobbar hardt kan eg få det til. Det er vanskelegare for meg enn for dei som er norske, og det gir meg veldig lyst til å lære meir norsk.*

Max seier også at han har planer om å gå på vidaregåande, men i hans tilfelle er det tydeleg at det er noko han ser på som ein nødvendig veg til målet om jobb, heller enn noko han ser fram til og som han trur vil ha nytte for han. Han held også moglegheita open for å finne jobb i staden, og trur det vil vere større sjanse for det i byen. Max sin identitet er som vi såg i kap. 4.2.1 svært sterkt knytta til det å vere ein som arbeider og forsørger familien. I den nye konteksten har han opplevd nederlag både i samanheng med skulegong og det å få jobb, og

det har vore krevjande for sjølvbiletet hans. Max er i ein posisjon der han forsøker å ta aktørskap, reforhandlar kva posisjonar han kan ha i samfunnet og kjempar for å få sin kapital verdsett. Han vil flytte til byen med familien, fordi han føler at han har for få moglegheiter på bygda. Han har teke førarkort, og slik omgjort medbrakt kompetanse til verdifull kapital i Noreg, og har også ein langsiktig plan om å nå målet som yrkessjåfør. Han har klare tankar om kva slags opplæring som vil kunne hjelpe han til å nå målet. Han er ikkje like investert i å lære norsk gjennom skulen, fordi han har opplevd nederlag og fått ei opplæring som har vore lite tilpassa hans behov. For han er også investering i norksopplæring knytt til vidare skulegong, noko han ikkje er motivert for eller ser på som ein sannsynleg måte for han å nå måla sine på. Han forhandlar seg fram til den type opplæring han meiner vil passe han, ein kombinasjon av praksis og opplæring.

***Om du tenkjer 5 år fram i tid, korleis trur du livet ditt i Noreg er då?***

*Max: Eg er ferdig med vidaregående, men eg skal berre gå på vidaregåande nokre dagar i veka. Andre dagar går eg på jobbkurs for å lære praktiske ting. Viss eg jobbar litt og går litt på skule skal eg lære meir og forstå og kan skrive setningar og bruke ord eg lærte i praksis. Berre å gå på kurs eller berre gå til skole er ikkje bra for meg.*

*Etter grunnskulen skal heile familien flytte til ein by i nærleiken, for eg vil gå på vidaregåande der eller finne jobb. Då har eg fleire moglegheiter Eg skal kanskje gå på skule først og etterpå vil eg kjøre truck, buss eller lastebil.*

### 4.3 Erfaringar med norskopplæring og elevidentitetar i endring

Som vi såg i kapittel 4.1 har alle intervjupersonane i denne studien mellom 5 og 9 år skulegong frå heimlandet. Etter det Europeiske rammeverket (European Council, 2012) vil dei etter introduksjonslova ha fått norskopplæring på spor 1 eller 2, med høvevis sakte eller middels progresjon.

Alle intervjupersonane følgjer no dei modulstrukturerte forsøkslæreplanane i førebuande vaksneopplæring, FVO, som understreker viktigheita av at språk- og fagopplæring må foregå parallellt og integrert, og at ein får lese- og skriveopplæring i alle fag. jf. kapittel 2.1.3 (Kompetanse Norge, 2021) Vi skal no få høyre med deltakarane sine eigne stemmer kva opplevingar og tankar dei har rundt norskopplæringa så langt.

### 4.3.1 Det første møtet med norskopplæringa

For å få innblikk i deltakarane sine tankar og erfaringar rundt det å lære norsk, spurde eg intervjupersonane korleis dei opplevde den første norskopplæringa, og kva dei særleg syntest var lett og vanskeleg. Her er det nokre av dei svarte.

*Senait: I starten er det vanskeleg. Du kjenner ikkje kulturen, du kjenner ikkje folk, heller ikkje språk. Det er vanskeleg, men det er ikkje så vanskeleg for du er trygg, du er ikkje så redd. [...] Det einaste som er vanskeleg er du må lære språk og kultur. Du kan ikkje (...) Det er vanskeleg med kommunikasjon på grunn av språket. Etterkvart blei det ikkje så vanskeleg lenger. Etterkvart når eg lærer språket og ein høyrer på kvarandre og forstår så etter 6 månedar høyrer eg og vi forstår kvarandre og det blir litt lettare og lettare.*

*Fatima: Det var litt vanskeleg og litt tøft for meg. Det var vanskelig å høyre og forstå. Særleg dei som snakka dialekt. Det var ikkje så vanskeleg å lese og skrive og snakke, men det var veldig vanskeleg å høyre.*

#### **Korleis likte du å gå på norskkurs?**

*Saida: Det var greit men det var vanskeleg i begynnelsen.*

*Eg forstår ikkje mykje, men no forstår eg.*

*Badi: Det var veldig vanskeleg, men no er det kjekt.*

#### **Kva var vanskeligast?**

*Saida: Skrive var vanskeleg, og eg hadde også problem å huske ord. Eg gløymer så mange ord. Men det går betre no.*

#### **I: Korleis syntest du det var å lære norsk i starten?**

*Max: Når eg kjem til andre land eller andre by med forskjellig språk, har eg skjønt det med ein gong. Også når eg kom til Norge til Kommunen og start norskkurs, følte eg det samme at eg vil snakke og har veldig bra uttale. Det tok cirka ett år og eg snakket bra og skjønnte mykje. [...]*

*Max: Og etter cirka ett år snakka eg bra og hadde fin uttale, men så fekk kona første barnet og blei veldig sjuk. Ho var på sjukehus i ti dagar og ho døde nesten.*

*Etter 20 dagar var eg tilbake på skulen, og en dag etter er det munnleg test. Då fekk alle dei andre A2 men eg klarte ikkje A2 fordi eg gjorde det dårlig på ei oppgåve om eit bilde. Derfor fekk eg A1. Eg var den einaste som ikkje fekk A2 og dei andre gjekk*

*opp i klassen, så det var veldig kjedeleg for meg. Så då hadde eg ikke så lyst å lære norsk lenger. . [...]*

*Max: Eg likte det veldig godt i starten og følte eg var flink og snakka bra, men så likte eg det dårlig fordi det gjekk dårleg på eksamen. Læraren min hjalp meg, men så fikk eg vite at eg skriv alt feil. Eg veit ikkje kvifor det plutselig blei mykje feil. Etter det slutta eg på norskkurs.*

Som vi ser av sitata over, opplevde dei fleste den første tida med norskopplæring som vanskeleg. For nokre var det det å snakke og forstå som var det vanskelegaste, medan det for andre særleg var det skriftlege språket som baud på utfordringar. Det er ikkje mogleg blant mine intervjupersonar å finne ein direkte samanhang mellom lengda på tidlegare skulegong og kva dei opplevde som vanskelegast. Det er imidlertid tydeleg at Max, som har vore van med fleirspråklegheit og å tileigne seg funksjonelle munnlege språkkunnskapar basert på behov og situert i tid og rom, var ein av dei som i starten følte mest meistring. Det å skulle forhalde seg til nye språk var ikkje ukjent for han, og han tok i bruk strategiar som han hadde tileigna seg gjennom tidlegare erfaringar. Fatima, på den andre sida, opplevde den munnlege kommunikasjonen som svært vanskeleg, men syntest det skriftlege gjekk ganske greit. Det kan henge saman med at ho har mindre erfaring med fleirspråklegheit enn dei andre, men at ho til gjengjeld har ei meir akademisk tilnærming til det å lære språk. Sjølv om ho berre har fem års skulegong som vart avbroten på grunn av krig, er ho ung og har truleg fått eit godt fundament gjennom skulegangen i Syria, som gjer det lettare for ho å forhalde seg til det skrivne språket.

Dei fleste opplevde altså at starten var verst, og at det vart lettare etterkvart som dei lærte litt meir av det nye språket. Unntaket var Max, som etter ein optimistisk start, opplevde nederlag og motgang då han gjorde det dårleg på munnleg prøve, og ikkje fekk gå opp eit nivå saman med resten av gruppa si. Han uttrykkjer tydeleg at då mista han lysta på å lære norsk, og mister trua på sine eigne moglegheiter til å meistre språket.

Rolla som forelder og flyktning samt helseutfordringar hadde for fleire enn Max hatt innverknad på kontinuiteten i opplæringa. Dei skildrar ein kamp mellom samfunnets krav og eigne føresetnader, vilkår, behov og ønsker.

***Då du kom til Norge, begynte du på norskkurs med det samme?***

*Nomi: Nei, eg sat heime i åtte månedar først. Ikkje norskkurs og ikkje skule, barna var ikkje i barnehage. Eg studerte seks måneder og så vart eg gravid.*

*Etterpå var eg tilbake igjen litt og så vart eg gravid igjen.*



*Ja, og eg var også veldig mykje sjuk og eg lærte ikkje mykje då.*

***Begynte du på norskkurs med det samme?***

*Luisa: Først kom eg saman med mannen min. Så gikk eg kanskje seks måneder på skole. Så måtte eg tilbake til asylmottak i 10 måneder. Der fekk eg norskkurs kanskje berre ein månad.*

*Og så begynte eg på norskkurs her igjen i januar 2020, og grunnskule hausten 2020.*

#### 4.3.2 Erfaringar og tankar om bruk av morsmål og fleirpråklege praksisar i andrespråklæring

I intervjuet spurde eg deltakarane også om dei hadde hatt nokon form for morsmålsstøtte eller tospråkleg opplæring tidlegare i opplæringsløpet, altså før dei fekk tilbodet Fleksibel opplæring hausten 2020. Det var det ingen av dei som hadde hatt. Fleire sa dei var glade for det, for då trudde dei ikkje dei ville lært norsk så fort. Asia og Badi er dei som har mest tankar om dette:

***Sidan du begynte på skule i Noreg, har du hatt tospråkleg støtte eller opplæring i klassen, eller lærer som snakker arabisk før FO?***

*Asia: Nei, berre norsk lærer. Og eg trur det er veldig bra for meg,*

***Kvifor?***

*Asia: Fordi då lærer eg meir norsk, Eg høyrer så mykje og eg lærer alt frå starten. eg vil snakke mest mogleg norsk, ikkje arabisk.. [...] Eg snakkar arabisk med vennane som snakkar arabisk, men eg snakkar norsk med venner som snakker tigrinja. Det er bra, for då må vi snakke norsk og lærer meir.*

*Badi: Nei det er best å få undervisning på norsk, fordi vi snakker så mykje tigrinja her. Viss vi ikkje var så mange frå Eritrea var det annleis, men vi er så mange og vi snakkar så mykje tigrinja så vi gløynde litt norsk.*

Disse utsagna viser at særleg Asia er retta mot å snakke og bruke norsk, og ser andre språk mer som eit hinder enn ei støtte og eit hjelpemiddel. Eg tolkar det slik at ho ser norsk som ein viktig kapital ho ønskjer å tileigne seg, og at den kulturelle kapitalen ho har medbrakt i form av kurdisk og arabisk no er mindre viktig fordi ho opplever at desse språka har mindre verdi i det norske samfunnet som det er hennar prosjekt å bli ein integrert del av. Vi ser at ho har ein identitet i endring og der språka kanskje konkurrerer med kvarandre i verdi.

Likevel, eller paradoksalt nok, er ho ei av fleire som forklarar at dei brukar språkkunnskapane som verktøy når dei treng det for å skape forståing og mening..

Vi kjem nærare tilbake til fleirspråklege læringspraksisar i analysen i kapittel 4.3.

### 4.3.3 Elevidentitetar og aktørskap i andrespråklæring, på skulen og i kvardagen

Eg snakka med alle elevane om korleis dei såg på seg sjølv som elevar, om dei syntest undervisninga var tilpassa deira nivå og om korleis dei jobba for å lære norsk på og utanfor skulen.

I det følgjande presenterer eg utvalde utdrag frå samtalene som belyser aspekt rundt elevidentitetar og aktørskap i andrespråklæringa.

Fatima er den yngste av elevane eg snakka med, og ho har ambisjonar om å gå ut av grunnskulen med gode karakterar. Ho verkar å ha god sjølvtrillit som elev, og for henne er nok den unge alderen ein verdifull kapital som bidreg til at ho posisjonerer seg som ein som er flink, og aktiv når undervisninga interesserer ho. Ho er også medviten kva arbeidsmåter ho likar best og lærer mest av. Ho får høve til å ta aktørskap, og hos henne føre det også til at ho motset seg dei læringspraksisane der ho opplever at ho ikkje får nødvendig handlingsrom til å ta aktørskap jf. kap 2.7.1

#### **I: Korleis er du som elev, er du stille eller ein som pratar mykje?**

*Fatima: Eg er ganske begge deler. Det er avhengig av om det er noko eg er interessert i. For eksempel er eg veldig interessert i norsk grammatikk, så då har eg mange spørsmål og er aktiv. Når eg får eit spørsmål så svarer eg med ein gong.*

#### **Føler du at undervisningen passer til deg. Er det for lett eller for vanskelig eller er det på ditt nivå?**

*Fatima: Eg synest eigentleg det passer godt for meg. Men mange synest det er vanskelig. Absolutt. Det er vanskeleg for dei som er eldre. [...]*

*Det er litt vanskeleg å skrive norsk,då. Lærarane gir oss så mange oppgaver. Eg synest det er drittkjedelig at vi berre skriv og skriv. Eg liker betre å lese og å snakke saman, det er betre for meg. Ikkje berre skriveoppgåver heile tida. [...]*

*Det er jo viktig å bli flink å skrive, men det er berre kjedeleg når det blir så mykje.*

Også Asia viser at ho har sett seg i eller fått ein subjektposisjon som gjer det mogleg for ho å ta aktørskap i eiga læring. Det at ho kan definere eigne behov og seie kva ho treng, viser at ho forhandlar om meining og er medviten om at praksisane i klasserommet har påverknad på hennar moglegheiter til å lære. Det at ho hjelper mannen med norsklekser og har læringsutbytte av det, tyder på at ho investerer mykje i anrespråklæringa.

*Asia: Nei, det er ikkje vanskeleg. Problemet mitt er at eg treng tid for å forstå og for å lære mange nye ord. Eg forstår mykje når læraren forklarar, men eg treng å lære orda godt for å forklare sjølv.*

***I: Synest du du er like flink som dei andre?***

*Asia: Nokre er mykje flinkare, men eg er i midten cirka,*

*[...] Eg snakkar mykje trur eg, meir enn dei andre, for eg vil forstå alt og spør så mykje for å forstå.*

***Gjer du mykje skulearbeid heime?***

*Asia: Eg hjelper barna mine fordi dei har mykje lekser så det er ekstra for meg. Eg lærer ekstra mykje. Ja, og eg lærer også mannen min, Eg hjelper han og lærer mykje av det. Han går også på norskkurs.*

Senait går lenger enn Asia når det gjeld å anvarleggjere skulen og lærarane. Ho fortel om undervisningspraksisar som ho ikkje liker og lærer lite av, og samanliknar dei med tidlegare praksisar der elevane gjennom samarbeid i større grad kunne ta aktørskap og mediere meining i opplærings situasjonen.

***Føler du at du er like flink som dei andre i klassen?***

*Senait: Eg forstår så mykje, men kanskje nokon forstår meir enn meg men mange forstår ikke så mykje,*

***Når du er i klasserommet saman med dei andre elevene. Er du stille eller snakkar du mykje?***

*Senait: Jo, men eg er veldig stille og for eksempel i norskfaget er det litt vanskelig.. Så, eg trur vi er ikkje fornøgd med norskklassa vår no.*

***IKvifor?***

*Senait: Det er læreren som tek plassen heile tida, ikkje elevane. Før var det ikkje sånn. Vi fekk lov å snakke med kvarandre og hjelpe kvarandre og spørje kvarandre. Læreren vår hjelpte oss berre og gjekk rundt når vi trengte det. Men no er det ikkje sånn dessverre. No er det berre at vi sit og høyrer på lærer.*

Trass i misnøyen er det norskfaget ho prioriterer, og utsegna hennar tyder på at ho er svært investert i å lære norsk. Sidan norskfaget er så viktig for henne, og er noko ho ønskjer å investere i, vert det truleg veldig frustrerande når ho føler at undervisninga ikkje legg til rette for læring slik ho ønskjer.

***Gjer du mykje lekser?***

*Senait: Ja, egentlig har eg ikkje så mykje tid men norsk les eg. Eg har ikkje mye tid å gjere matte og engelsk og naturfag, men eg jobber litt med norsklekse. Det er litt for mykje norsklekse. Eg føler eg har ikkje tid. Eg gjer mykje på skulen og eg gjer alle oppgåvene kvar dag. Så eg gjer lekser ofte ja.*

Luisa har ein tydeleg identitet som skuleflink, og posisjonerer seg som ein ressurs ikkje berre for eiga, men også for andre si læring. Det at ho kan hjelpe andre og at ho får vanskelegare oppgåver, stadfestar hennar identitet og gjev ho ein kulturell kapital som er viktig for hennar moglegheiter til å ta aktørskap og investere i andrespråklæringa.

**Føler du at du er like flink som dei andre elevane i klassen?**

*Luisa: Eg synest eg er flinkare*

***Kvifor det?***

*Eg ser når dei andre snakkar og når dei skriv dei spør meg om hjelp. Og eg får litt vanskelegare oppgåver frå lærar, så eg er flink.*

***Korleis føler du oppgåvene du får på skulen er? Er det riktig nivå, for vanskeleg eller for lett.***

*Nokre gongar er det litt vanskeleg. Hvis det er vanskeleg prøver eg, og eg seier til læreren at eg ikkje klarer så seier eg til læraren at dette klarer eg ikkje. Og når læraren forklarar då forstår eg og då kan eg klare alle oppgåvene.*

Saida og Badi beskriv seg sjølve som stille og forsiktige i klassen, Dei snakkar ikkje mykje, og seier at dei ikkje er så flinke å spørje læraren om hjelp når dei treng det. Deira subjektposisjonering tyder på at dei kanskje ikkje vurderer å ha like mykje kulturell kapital som nokre av dei andre i klassen. Det tek ikkje like mykje aktørskap gjennom t.d, å spørre om hjelp. Samstundes nemner dei matematikk som eit fag dei meistrar, og forhandlar slik eg tolkar det for å få den kulturelle kapitalen vurdert som verdifull på linje med god skriftkyndigheit.

*Badi: Ja, eg er ikkje flink å spørre, men nokre gongar spør eg viss eg ikkje forstår heilt. Det er mange som snakkar så mykje, men eg er litt stille. Ja, vi er forskjellige.*

*Litt spør eg. Men eg spør viss eg treng hjelp, men ikkje ein gong til, og ein gong til---*

Dei seier at det å lese og skrive, og grammatikk på norsk er veldig vanskeleg, men at det munnlege går betre. Tekstrikke fag som samfunnsfag og naturfag opplever dei derfor som vanskelege.

***Føler du at du er flink på skulen?***

*Badi: Nokon er veldig flinke og nokon er ikkje flinke. Det er forskjellig for personer er forskjellige. Eg veit ikkje, eg er ikkje flink på alt men på noke. Eg liker matte. åja.*

*Saida: Ja. eg veit ikkje. Det er forskjellig. Nokre har gått mykje på skule og forstår meir men vi er flinke til forskjellig Eg trur eg er flink til matte. Eg liker veldig godt matte.*

Nomi er også ei stille dame som sjeldan ber om hjelp. Ho har fått ei vurdering av sin kulturelle kapital avdi ho har blitt flytta over i ei ny klasse med høgare nivå. Ho er ei forsiktig dame, men svaret hennar viser likevel at ho har identitet som ein skuleflink elev men som på grunn av persinlegheita ikkje tek like mykje plass i klasseromet som ein del andre.

***Får du hjelp når du treng det, då?***

*Nomi: Nei. Eg stiller ikke så mykje spørsmål til lærer. Men eg får av og til hjelp når eg treng det til nokre ord eg ikke forstår, viss eg spør-*

***Føler du at dei andre i klassen er flinkare eller er du flinkere enn dei?***

*Nomi: Eg skifta klasse no så eg er ny i denne klassa. Eg gjekk i ei anna klasse før.*

***Så du skifta klasse fordi du var flinkere enn dei andre der?***

*Ja, og det går heilt bra!*

Max føler at skulen er vanskeleg og slit særleg med det skriftlege. Han er reflektert rundt dette med læring, og snakkar i tredje person når han forklarar at skulen kan vere viktig for mange. Likevel peikar han på at skule ikkje er den beste læringsarenaen for alle, og at andre, blant anna han sjølv, lærer betre av å vere i praksis eller ta eit kurs som er betre tilpassa. Det kan virke som skulen si vektlegging av det skriftlege og målet om morsmålslike norskferdigheiter vert eit hinder for hans moglegheiter både til å lære språket og å få anerkjenning for sin kommunikative kompetanse. Han viser gjennom sine utsagn at han forhandlar og forsøker å ta aktørskap over læringa si, også ved å finne læringsarenaer utanfor klasseromet.

***Korleis liker du å gå på grunnskule no?***

*Max: Det er bra for nokon menneske som ikkje skjønner. For eksempel eg liker at i Europa er det viktig å gjere noko. Nokre skjønner ingenting med å skrive og lese. Språket er viktig. Når du kan lese og skrive – 1,5 år på norskurs men han forstår ikkje, då må ein skifte og gå på ein ny skule eller gjere noko anna. (...)*

*Ein må ha eit kurs som passar. Viss du sit med nokon og ikkje lærer, må ein skifte kurs. Eller for eksempel gå til praksis. Det er veldig vanskelig å skrive no også. For eksempel sj – skj – kj*

***Korleis er det å lese?***

*Ja, lese går bra og eg forstår bra. Det er berre slrive som er vanskeleg.*

***Bruker du mykje norsk når du ikkje er på skolen?***

*Max: Eg har skifta til norsk på mobilen og det fungerer greit. Ja, og eg vil lære mykje norsk. Eg ser nrk 1, nrk 2 og nrk 3 og nrk super og eg ser på nyheiter.*

*[...]Det vil hjelpe at barna også snakker norsk, og eg forstår ganske mykje på tv.*

Badi, som føler at ho ikkje klarar å hevde seg så godt skriftleg i klassen, finn også læringsarenaer utanfor skulen for å få framgang i eiga læring.

*Badi: Eg ser på barne-tv med barna- Ja, og eg ser på internett som... Eg ser på Krense...*

*Du veit dame veldig flink...*

***Åja, norsklærer Karene ja. Er det noko de gjer på skulen eller berre heime?***

*Badi; Berre heime, ikkje på skulen. Ja, berre litt ekstra. Litt når eg har tid høyrer eg på henne.*

## 4.4 elevstemmer om (betydinga av) tospråkleg fagopplæring

Det tospråklege tilbudet Fleksibel opplæring, heretter kalt FO, er som nemnt i kap 2 eit digitalt tilbud der elevar får tospråkleg fagopplæring i matematikk og naturfag etter læreplanmåla i Kunnskapsløftet for 9. og 10 trinn. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kjerneelementet i tilbudet er digital undervisning i sanntid med lærar på somali, arabisk eller tigrinja og norsk. Alle deltakarane i denne studien følgjer undervisninga i sanntid. Fatima, Asia og Sadia får opplæring på arabisk og norsk. Dei andre får opplæring på tigrinja og norsk. I tillegg kan deltakarane delta på bestilte timar der dei får høve til å snakke med lærarane åleine eller i grupper. Nettstaden Digilær, med fleirspråklege videosnuttar, ordlister og oppgåver er også ein integrert del av tilbudet, som elevane kan jobbe med i den stadlege

klassen og på eigen hand. Det er tilrådd at dei stadlege faglærarane tilpassar seg den fleksible opplæringa tematisk. (NAFO;2020)

#### 4.4.1 Kvifor får de tilbodet om tospråkleg fagopplæring?

Eg ville gjerne finne ut om elevane reflekterer over kvifor skulen deira tilbyr tospråkleg opplæring, og spurde intervjupersonane om dei hadde tankar om kvifor dei får tilbod om å delta på FO.

Det var ikkje alle som oppfatta eller forstod spørsmålet, men her er det nokre svarte.

##### ***Kvifor trur du at du får dette tilbudet?***

*Fatima: Hm, Eg veit ikkje (..) Eg trur det er fordi eg skal forstå det betre og lære meir.*

*Luisa: Kanskje dei vil hjelpe oss å forstå mykje slik at vi kan få jobb. Kanskje eg får dårlig karakter viss eg ikkje lærer.*

*Asia: Det er fordi nokon i klassen forstår ingenting. Dei lærer på arabisk og så forklarar dei på norsk. Det er bra, og då kan dei forstå og lære.*

*Badi: Ja. kanskje de tenker vi må forstå alt, og lære på begge språk.*

*Nomi: Eg blir bedre på norsk når eg har tigrinja lærer. Det er lettere for meg.*

*Så eg lærer matte men også norsk. Naturfag også fint.*

Som vi ser, meiner alle at dei er med på FO for å lære og forstå meir. Badi og Nomi nemner det at ein skal lære på begge språk, og Nomi er mest konkret når ho seier at ho blir betre i norsk, og at ho lærer både fag og norsk.

Asia viser gjennom sin kommentar at ho distanserer seg litt frå dei som treng tospråkleg opplæring. Det er mange som treng det, medan ho kunne klart seg utan. Eg tolkar det som ein del av hennar identitet som ei som er flink, og som meistrar norsk. Ho er den som vi i kapittel 4.2.2. såg var mest skeptisk til å bruke arabisk i opplæringa fordi hennar identitet så sterkt er knytta til å verte norskspråkleg, i endring og forhandling. Luisa nemner karakterar og jobb, og vi forstå at ho er medviten om kva som krevst her i landet for å få ei varig tilknytning til arbeidslivet.

#### 4.4.2 Elevstemmer om viktigheita av å lære norsk

Eg spurde deltakarane kva dei ser på som det viktigaste når dei no nærmar seg slutten på den førebuande vaksneopplæringa. Er det det å bli sterk i skulefaga eller er det å lære meir norsk. Her var svara nokså eintydige.

*Fatima: Å lære norsk er viktigast. Når eg blir flinkare i norsk er det mykje lettare å lære andre fag etterpå. Målet mitt er å fullføre grunnskulen med gode karakterar i alle faga.*

*Asia: Det er norsk, berre norsk, Viss eg kan forstå norsk kan eg forstå alle fag*

*Badi: Først må eg lære norsk. Norsk er viktig for meg.*

*Saida: Det er viktig begge deler, men eg må lære mykje norsk for å forstå meir på vidaregåande.*

*Nomi: Eg jobbar mest med norsk, men også naturfag og samfunnsfag er viktig for då lærer eg mykje norsk*

*Senait: Eg tenkjer at det viktigaste er å kunne norsk og lese norsk og skrive norsk. Hm, eg må vere flink å lese. Eg vil lære dei andre faga, men det er ikkje førsteplass, det er viktigast å lære norsk. Eg tenker viss eg er flinkare i norsk og å lese og skrive norsk det er lettere å lære dei andre faga. [...] Eg er mest motivert for å jobbe og for å bli flink i norsk*

*Luisa: Det er mest viktig for meg å lære mykje norsk og å lære om jobb og yrkesliv i Norge.*

*Max: Norsk og engelsk er det viktigaste, for det kan gi meg jobb. Då kan eg kommunisere.*

For samtlige intervjupersonar er det altså det å lære norsk dei ser på som det viktigaste, sjølv om dei fleste nærmar seg grunnskuleksamen og kan bli prøvde i alle faga. Eg tolkar det slik at det ser på gode norskspråklege ferdigheiter som nøkkelen til gode karakterar, tilgang på utdanning, arbeid, integrering og eit betre liv. Max er den einaste som også nemner engelsk som viktig. For han har det å kunne kommunisere og slik få seg ein jobb høgste prioritet, ikkje utdanning og formell kvalifisering. Med det perpektivet vert både norsk og engelsk viktige verktøy.

#### 4.4.3 Korleis bidreg den tospråklege opplæringa til læring

Intervjupersonane har mange tankar om korleis den tospråklege opplæringa hjelper dei både med å lære norsk, korleis den gir dei moglegheit til å byggje på medbrakt kunnskap, og bidreg til å utvide fagkunnskapen og fagspråket på morsmål parallellt.

Her fortel Asia at den tospråklege opplæringa er til stor nytte for ho, sjølv om vi i tidlegare utdrag, kap 4.2.2, fekk inntrykk av at hennar subjektposisjon først og fremst er retta mot å bruke norsk språk i opplæringa og at ho gjerne devaluerer nytta av å bruke arabisk i opplæringssituasjonen. Gjennom den tospråklege opplæringa uttrykkjer ho likevel at ho får utvida kompetansen og fagspråket sitt både på morsmål og innlærarspråket, og får den kontekstuelle støtta ho treng for å mediere og skape forståing og meining.

**lærer du meir eller mindre norsk av å få tospråkleg undervisning?**



*Asia: Det hjelper meg, det hjelper mykje. For eksempel er det mange ting eg ikkje forstår på arabisk heller, og det gir ekstra informasjon og ekstra motivasjon.*

Også Fatima og Luisa peikar på dette at dei lærer både på arabisk og norsk, og utviklar skulespråket deira på begge språk. Sidan dei har lite skulegong på heimlandet, treng dei også å opparbeide seg et akademisk språk på morsmålet, og gjennom den tospråklege opplæringa oppnår dei nettopp det.

*Fatima: eg gjekk berre fem år på skule i Syria så eg skjønner ikkje noko om mange ting i matte og naturfag. Men det er veldig bra fordi når eg forstår på arabisk kan eg forstå på norsk også.*

*Luisa: Det hjelper mykje fordi vi får forklaring både på norsk og tigrinja. Eg treng det for å bli flinkare i norsk. Og eg lærer kva dei forskjellige ting heiter både på morsmål og norsk.*

Nomi og Max dreg i tillegg inn den rolla den tospråklege læraren har for deira læring og moglegheiter til å ta aktørskap. Her viser dei korleis læraren gjennom sine praksisar legg til rette for medierande eller kontrastive praksisar.

*Nomi: Læraren er veldig flink og vi øver mykje og lærer mykje. Eg lærer veldig mykje og forstår mykje betre fordi vi kan snakke om det vi lærer og øve mykje både på tigrinja og norsk og då forstår vi betre.*

*Max: Ja, det er bra. Det hjelper meg å forstå norsk. Når eg ikkje skjønner oppgava i matte eller naturfag, så hjelper læreren meg bra. Då forstår eg også kva det heiter på norsk.*

Også Saida sitt utsagn byggjer opp under at det gir høve til aktørskap, ved at ho faktisk kan spørje når ho ikkje forstår. Det å kunne bruke sine medbrakte språk- og fagkunnskapar, som eit verktøy eller artefakt for å framforhandle eller mediere meining, blir trekt fram som viktig.

*Saida: Det er bra fordi eg forstår litt meir når eg får forklaring på arabisk.*

***Hjelper det deg til å lære meir norsk også?***

*Saida: Ja, det synest eg det gjer. (..) eg forstår meir og eg kan spørje viss det er ord eg ikkje forstår.*

*Luisa. Det er forskjellige måte å reikne på i Noreg og i Eritrea og der. Det eg lærer her, viss eg ikkje forstår det på norsk så bruker eg det eg lærte der.*

Som vi ser av sitata over, er intervjupersonane nokså eintydige på at FO bidreg til deira moglegheiter til å ta aktørskap i opplæringa, gjennom kontekstuell støtte, mediering og det å kunne bruke språket som verktøy. Det å få utvida forståing og fagspråk på morsmål parallellt med at ein lærer det på norsk er likeeins noko fleire nemner som viktig. Forstår ein og kjenner omgrepa på morsmål, vert det også mogleg å gje innhald og forståing til omgrepa

på andrespråket. Særleg det siste utsagnet til Luisa viser at det opnar for eit ressursperspektiv der dei får høve til å bruke all sin medbrakte kompetanse i større grad enn om alt gjekk føre seg på norsk.

#### 4.4.4 Undervisninga må ivareta læring på begge språka, og slik gje rom for mediering og aktørskap i andrespråklæringa

Badi og Senait kjem inn på noko som etter deira meining er eit viktig premiss for at den tospråklege opplæringa skal bidra til læring og vere noko som hjelper dei til å nå sine mål. Opplæringa må vere faktisk tospråkleg, slik at fokuset på å lære på begge språk ikkje fell bort. Dersom opplæringa tek form av morsmålsopplæring, jf. Kap 2.2.6, føler elevane at det tek frå dei moglegheita til å ta aktørskap over læringa og investere i å lære norsk, som er det viktigaste for dei.

*Når du har matte og naturfag på tigrinja, hjelper det deg til å lære meir norsk også?*

*Badi: I matte er det slik fordi han hjelper oss og vi lærer på begge språk, tigrinja og norsk og han hjelper oss å forstå på norsk. Men eg tenker på naturfag det er litt mindre norsk, fordi læraren snakkar tigrinja men lite norsk.*

*Er det likevel bra at du lærer naturfag på tigrinja, eller ville du heller lære det berre på norsk. Kva tenkjer du er best for deg?*

*Best for meg er norsk på naturfag men matte er best på tigrinja og norsk.*

*Fordi når vi tar prøve i naturfag er det vanskeleg å forklare. Viss vi lærer meir norsk kan vi forstå og forklare. Viss vi ikkje berre tek den tida på tigrinja, kunne vi lære meir norsk.*

Senait kjem inn på noko av det same:

*Senait: Spesielt i matematikk så liker eg det. (FO) Det hjelper mykje å forstå matematikk og når det er morsmål blir det mykje lettare.*

*Tror du at det også hjelper deg til å lære meir norsk?*

*Senait: I naturfag lærer vi ikkje mykje norsk. Vi får ikkje mykje tid med læraren på norsk i naturfag. så eg vil lære naturfag på norsk her på skolen, ikkje morsmål. No er vi mest med morsmålslæraren. Eg treng tid med læraren min her på skulen på norsk. Han er veldig flink lærar. Eg har forstått mykje då eg ikkje hadde FO. No er det litt meir sånn (..) jo, eg forstår ho på morsmål når eg snakkar med min lærar, men når eg har test eller noko er det ikkje lett når eg ikkje lærte det på norsk. Viss eg har lært det på norsk med læreren min, så er det lettare å ha test etterpå.*

***Så forstår eg deg rett at du heller vil lære naturfag berre på norsk, og ikkje ha undervisning på tigrinja?***

*Senait: Ja, det er det eg vil. Eg har snakka litt med læraren om det, men det var for ei stund sidan eg sa eg vil vere i klassen og ha naturfag på norsk. For då kan eg lære naturfag og norsk på same tid og det er bra for meg og eg forstår meir på test og sånn.*

I matematikk er både Badi og Senait fornøgde med den tospråklege opplæringa, og føler den bidreg til at dei lærer meir fordi dei får opplæring både på morsmål og på norsk. Som Senait seier er det mykje lettare å lære matte på morsmål enn på norsk. I naturfag ønskjer likevel begge to at dei berre hadde opplæring på norsk. Den viktigaste grunnen til det er slik eg tolkar utsegna at læraren på FO underviser berre på tigrinja, og i liten grad innfører dei norsk omgrepa og gjer undervisninga tospråkleg. Dermed føler dei at dei går glipp av dyrebar tid dei kunne brukt på å lære norsk, noko som vi såg i kap 4.3.2 er deira øvste prioritet. Når dei i tillegg har færre timar naturfag i veka, og derfor heller ikkje får tid til å gå gjennom lærestoffet på norsk med den stadlege læraren, opplever dei det som eit stort problem. Det blir vanskeleg for dei når dei skal ha prøver på norsk, og berre har fått undervisning i lærestoffet på morsmål av ein annan lærar.

Saida og Badi vender som vi ser også merksemda mot kor viktig dei synest det er å lære av og med læraren, der det å kunne stille spørsmål, spørje om att og diskutere seg fram til forståing er eit viktig redskap for å lære, forhandle seg fram til meining og ta i bruk og internalisere nye omgrep. Medan dette var fordelar som vi i kap 4.5.2 såg at FO kunne bidra med, ser altså Badi og Senait dette som noko undervisninga i naturfag hindrar dei i då den berre foregår på morsmål og ikkje ivaretek det tospråklege aspektet, samtidig som dei går glipp av for dei verdifull tid i klasseromet med læraren. I neste omgang blir dette noko som gjer det vanskeleg for dei på prøvene, som foregår på norsk og byggjer på undervisninga i det stadlege klasserommet.

Vi forstår frå utsegnene deira at sjølv om opplæringa i FO er tospråkleg eller på morsmål, er aktivitetane i det stadlege klasseromet samt prøver og liknande berre på norsk. Det fortel oss at opplæringa i si heilheit ikkje legg opp til fleirspråklege praksisar, og at elevane derfor ikkje kan nyttegjere seg og sjå verdien av fagopplæring på morsmålet fordi det ikkje generer kapital som er verdifull her i Noreg.

#### 4.4.5 Bestilte timar og digitale ressursar

Som eg nemnde i innleiinga til dette kapitlet og i kap 2.1.5 er sanntidsundervisning med tospråkleg lærar eit kjerneelement i FO. På desse øktene sit elevar frå mange ulike skular, dei fleste på ungdomstrinnet, men nokon frå vaksneopplæringa, saman og høyrer på læraren si undervisning. Desse øktene gjev i liten grad rom for å stille spørsmål, diskutere faglege problemstillingar, gjere oppgåver og øve verken saman med lærar eller elevane imellom. Det er derfor noko som kan ivaretaast både ved at den stadlege læraren jobbar parallellt med dei same tema i klassen, og også ved at ein nyttar dei andre komponentane i FO. (Rambøll, 2019)

Særleg bestilte timar med den tospråklege læraren er noko mange av intervjupersonane trekkjer fram som nyttig og verdifullt, då det gir mykje betre høve til å gå i dialog med nettlæraren, stille spørsmål og få tilpassa opplæring.

***Har du også bestilte timer.***

*Fatima: ja, bestilte timer ja.*

***Korleis fungerer det?***

*Fatima: Det fungerer godt. Når du bestiller time er det ikkje så mange elevar, berre to eller tre. Mykje betre sjans for å forstå og diskutere. Då lærer vi mykje.*

Også Luisa, Max og Nomi deltek på bestilte timar, og seier dei lærer mykje av det, men utan å forklare nærare kva som eventuelt skil desse øktene frå dei ordinære sanntidsøktene.

Verken Saida, Badi, Senait eller Asia har høve til å delta på bestilte timar, men uttrykkjer at dei gjerne skulle gjort det då dei både av erfaring og utfrå det dei har høyrte frå medelevar ser på det som viktig og nyttig.

Asia hadde bestilte timer før, men måtte slutte fordi det var for tidleg om morgonen.

*Asia: Nokre elevar bestiller. Eg bestilte før, men no har mannen min praksis så eg leverer barna. Eg kan ikkje bestille timer no. (...)Eg likar dei bestilte timene*

***I:Kvifor?***

*Asia: Fordi eg lærer meir fordi eg kan snakke med lærar der.*

Saida, Badi og Senait sit på bussen på det tidspunktet det er mogleg å bestille timar. Særleg Saida uttrykkjer at ho skulle ønske ho hadde høve til å delta på det.

**Har du også bestilte timar?**

*Saida: Nei, for eg sit på bussen då, så det går ikkje. Eg høyrer dei andre lærer mykje og får stille spørsmål, men då forstår eg ikke så mykje, så eg ønska eg kunne det.*

Her set Saida ord på kjnesla av å miste mykje nyttig lærdom og at det set ho i ein posisjon der ho forstå mindre enn dei andre. Det kan vere med på å påverke hennar identitet i klasseromet som ein som ikkje har same moglegheit som dei andre til å delta i læringspraksisane eller ta aktørskap over eiga læring. Sidan FO er eit tilbod som i utgangspunktet er tenkt for elevar i ungdomsskulen, er det ikkje i stor nok grad tilpassa livet til vaksne med forsørgjaransvar og lang reiseveg til opplæringsstaden. Her ser vi at mange av dei vaksne elevane ikkje kan gjere seg nytte av tilbodet fordi tidspunktet ikkje passar inn i deira liv.

Eg var også interessert i å vite om og korleis dei bruker dei digitale hjelpemidla i Digilær, opplæringsvideoar på norsk og morsmål, ordlister og oppgåver på begge språk, og kva nytte dei ev. meiner dei ressursane har.

***Brucar du videoer, oppgåver og ordlister til leksjonane å førebu deg før du skal ha møte med nettlærar? Korleis?***

*Fatima: Ja. Eg berre repeterer det vi har lært i dei siste timane, ser på videoane og oppgåvene. Fordi ho spørre oss kva vi hadde i timen. Ho stiller spørsmål og vi må svare henne. Det blir betre for oss og vi lærer meir. Vi bruker også oppgåvene i arbeidstid på skulen, og då jobbar eg åleine eller samarbeider med andre elevar og vi diskuterer på arabisk og norsk.*

*Asia: Ja eg jobbar mest med oppgåver i Digilær i klassen, ikkje så mykje åleine.*

*Luisa: Ja, det gjer eg alltid. Eg jobbar både åleine og med dei andre som snakkar arabisk og tigrinja.*

*Senait: Ja, det hjelper både til å lære fag og norsk. Begge deler. Det hjelper så mykje, så det er veldig bra.*

*Badi: Mest ser eg på video og les, og eg bruker ordlistene også.*

*Max: Ja, eg bruker alt. Eg ser på video av og til.*

*Nomi; ja, eg bruker alt*

***Førebur du deg før nettmøta?***

*Nomi: Nei, eg gjer ikkje det, altså. Eg veit ikkje heilt, eller eg har ikkje tid.*

Ifølgje desse utsegnene er dei tospråklege ressursane i Digilær eit viktig supplement til nettmøta, og ein stad der elevane ved hjelp av morsmål får redskap til å ta aktørskap over språklæringa si gjennom mediering.

Nomi er den einaste som innrømmer at ho ikkje bruker ressursane til å førebu seg til nettmøta, og grunngjev det med at ho ikkje har så mykje tid. Det samsvarar godt med utsegnene i kap. 4.1, og peiær på at opplæring for vaksne må tilpassast ein hektisk kvardag med forsørgjaransvar og vaksenliv.

#### 4.4.6 Tospråkleg opplæring i fleire fag enn matematikk og naturfag?

Eg spurde intervjupersonane om dei ville hatt tospråkleg opplæring i fleire fag enn matematikk og naturfag, altså samfunnsfag, norsk og engelsk. Fatima synes matematikk og naturfag er vanskelege fag og at det derfor er nyttig å ha det i dei faga, men føler ikkje behov for å ha tospråkleg opplæring i dei andre faga. Asia og Max synes også det held med dei to faga, og Asia begrunner det med at ho vil snakke mest mogleg norsk. Her ser vi også det konfliktfylte i at sjølv om dei anerkjenner fordelane med tospråkleg opplæring, har dei motstand mot det fordi dei ser på norsk som ein meir verdifull kapital enn morsmål. Dette kan ha samanheng med haldningar dei møter både i og utanfor klasseromet.

*Fatima: Nei nei. Eg trur matte og naturfag er litt komplisert og har mange vanskelige spørsmål. Dei andre faga er ikke så vanskelig.*

*Asia: Eg trur det er nok med matte og naturfag... Eg vil snakke mest mogleg norsk, ikkje arabisk.*

*Max: Det er nok å ha tigrinja-lærer i desse faga.*

Badi og Senait ønskjer, som vi også såg 4.3.4, å få tospråkleg undervisning berre i matematikk, fordi dei ikkje føler dei lærer norsk om undervisninga foregår på morsmål. Badi meiner det at dei er så mange frå Eritrea på skulen gjer at ho nesten gløymer norsk. Dette kan ein tolke som eksempel på ein identitet i endring, der morsmålet ikkje gir den kapitalen ho treng. Eit førestilt fellesskap der fleire snakkar norsk vert derfor meir verdifullt for ho i denne konteksten.

*Badi: Nei berre matte og naturfag fordi vi snakkar så mykje tigrinja her. Viss vi ikkje var så mange frå Eritrea var det annleis, men vi er så mange og vi snakkar så mykje tigrinja at vi gløymer litt norsk. For meg er det nok med berre matte på tigrinja.*

Senait påpeiker at samfunnsfag er det faget ho lærer mest norsk, og der har dei ikkje tospråkleg undervisning. Ho fortel også at i det faget får dei snakke mykje, og gjer ikkje så mange oppgåver, og det kan vere grunnen til at ho føler ho får moglegheit til å ta aktørskap over læringa der. Dette samsvarar også med data i kap 4.2.3 om korleis elevane tek aktørskap.

*Senait: Eg vil ha Fleksibel opplæring i matematikk, men ikkje i naturfag og ikkje i andre fag fordi vi ikkje lærer norsk då. Eg lærer mest norsk i samfunnsfag, fordi vi får snakke så mykje saman på norsk og det er ikkje så mange oppgåver.*

Berre Nomi og Luisa seier at dei gjerne ville hatt tospråkleg undervisning i samfunnsfag også.

***Skulle du ønskje at du fekk tospråkleg opplæring i fleire fag?***

*Nomi: I samfunnsfag hadde det vore fint. Det er vanskeleg å lese så mykje tekst. Men norsk og engelsk det er greit.*

*Luisa: Kanskje i samfunnsfag.*

***Kvifor?***

*Luisa: Fordi det er litt vanskeleg og eg vil forstå kva alt betyr på norsk.*

## 5 Drøfting

I det følgjande skal eg drøfte resultata frå undersøkjinga i lys av det teoretiske rammeverket for studien.

### 5.1 Medbrakt kulturell kapital

Gjennom analysen i kapittel 4.1 vart vi kjende med intervjupersonane, og har fått eit lite innblikk i bakgrunnen deira i form av tidlegare skulegong, arbeidsliv og erfaringar med fleispråklegheit. Som eg gjorde greie for i teoridelen, er ideologi, identitet og kapital viktige konstruksjonar innanfor poststrukturelle og sosiolingvistiske tilnærmingar til andrespråkslæring, og ikkje minst innanfor investeringsteorien som denne studien i stor grad byggjer på. (Norton, 2013) (Norton, 2001) (Darvin & Norton, 2015) Vi hugsar frå kap. 2.5.2 at Bordieu (1991) set likheitsteikn mellom kapital og makt, og skildrar kapitalen som flytande og dynamisk, styrt av dei ideologiane som til ei kvar tid er dominerande i eit samfunn. (Darvin & Norton, 2015) Når menneske flyttar på seg, uavhengig av om det er friviljug eller tvunge, stillast dei overfor nye kontekstar der den kapitalen dei har med seg vil verte utfordra og devaluert. Det er denne indeksreguleringa som styrer kva symbolsk kapital, eller status, ein innehar. Menneske som handlingsagentar finn sin plass eller subjektposisjon og handlar basert på eigen og andre si verdivurdering av den kapitalen dei innehar, og forhandlar og kjempar for å få sin medbrakte og tileigna kapital anerkjent og verdsett.

#### 5.1.1 Skulebakgrunnen som kulturell kapital

Skulebakgrunnen til deltakarane i studien varierer som vi såg frå 5 til 9 år. Det betyr at alle ifølgje Opplæringslova har rett på og treng meir grunnskuleopplæring i Noreg for å oppnå generell studiekompetanse. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kjem fram i analysen at dei er medvitne den verdien skulegong og utdanning har i Noreg, og at dei sjølve verdivurderer eller devaluerer eigen skulegong utfrå den konteksten dei no befinn seg i og kva verdi dei føler den har her i samfunnet heilt i tråd med det Bonny Nortons tolking av kapital som flytande i tid og rom, og påverka av ideologiske strøymingar (Norton, 2013), (Darvin & Norton, 2015)



Takka vere tidlegare skulebakgrunn er deltakarane i studien alfabetiserte på morsmålet sitt, og har også kjennskap til det latinske alfabetet gjennom engelskundervisning. Det er ein kulturell kapital som dei sjølve tydeleg anerkjenner er viktig for deira moglegheiter til å lære norsk, og som set dei i ein subjektposisjon der dei har strategiar og kan ta aktørskap over eiga læring, jf. kap 2.5. Samstundes viste analysen at engelskkunnskapane deira utover alfabetkunnskap varierte frå ingenting til litt, noko som tyder på at engelsk ikkje er eit språk dei i særleg grad kan nytte for å mediere (Lantolf, 2000) (The Douglad Fir Group, 2016) mellom morsmål og norsk for å tileigne seg norskkunnskapar, jf. også Cup-modellen til Cummins og korleis ein kan bruke sin samla språkkompetanse for å lære eit nytt språk. (2001)

Den relativt begrensa skulegongen til deltakarane gjer at dei jamført med vaksne med høgare utdanning, truleg ikkje vil ha eit høgt utvikla CALP, eller akademisk skulespråk, på førstespråka sine, men ha eit meir kontekstbunde kvardagsspråk, BICS, som er prega av munnlegheit og som ikkje er bunde til kognitivt krevjande språkhandlingar, jf. (Cummins J. , 2001) Som vi hugsar frå kap. 2.3.3. tek det mellom 5-7 år å utvikle eit funksjonelt CALP på eit andrespråk, samtidig som eit godt utvikla CALP på førstespråket vil ha overføringsverdi til andrespråket. Det talar for at dette er elevar som har behov for mykje språkleg støtte i opplæringa, for å få tilgang til og utvikle eit kontekstuavhengig og akademisk språk på så vel første- som andrespråket, jf. Cummins (2001) Kvadrantmodell, fig. 2 i kap. 2.3.3. Det er også bakgrunnen for at denne elevgruppa gjennom forsøkslæreplanen FVO får tilgang til tospråkleg opplæring i grunnskulefaga, slik at dei kan få moglegheit til å opparbeide seg kulturell og symbolsk kapital som er verdsett i det norske samfunnet, og slik få tilgang til kvalifisering og arbeid.

### 5.1.2 Yrkesidentitet og verdien av tidlegare arbeidserfaring

Med unntak av unge Fatima, hadde alle deltakarane arbeidserfaring frå heimlandet. Asia som hadde teke frisørkurs og arbeidde fleire år som frisør i Syria, er den som hadde den tydelegaste medbrakte yrkesidentiteten. Sjølv om ho opplever ei devaluering av erfaringa her i Noreg, pregar den like fullt hennar identitet og dei moglegheitene ho ser for eiga framtid i Noreg, jf. Nortons førestilte identitetar i kap. 2.4 og 2.5. Det gjer også at ho forhandlar om eigen subjektposisjon gjennom å endre seg, og investere i norskopplæringa for å kunne tilpasse den medbrakte kulturelle kapitalen til eit norsk arbeidsliv. Også Max syner sterkt identitet som ein som arbeider. Det å kunne tene til livets opphald og forsørge familien er viktige identitetsmarkørar for han, og som han opplever er teke frå han i den norske

konteksten. Dette gjer han frustrert, men vi skal seinare få sjå at han kjemper for sin subjektposisjon og for å få sin kulturelle kapital verdsett, jf tanken om at identitet er mangfaldig og i endring, og ein kamparena mellom konkurrerande ideologiar, subjektposisjonar og ønskjer for framtida. (Darvin & Norton, 2017).

Dei øvrige kvinnene virka ikkje å ansjå si tidlegare arbeidserfaring frå familiedrivne småbedrifter som verdifull kulturell kapital, og det kan ha samanhang med at den ikkje har vore høgt verdsett anna enn som ein naturleg del av kvardagslivet for mange kvinner i heimlandet deira, tilliks med t.d. omsorgsoppgåver. I møtet med den norske konteksten, der vidaregåande skule og fagbrev for dei fleste er inngangsbillett til arbeidslivet, er det ein fare for at denne type uformell arbeidserfaring vert ytterlegare devaluert. Her har vi lærarane eit ansvar når det gjeld å bevisstgjere elevane og hjelpe dei til å reforhandle kompetansen og erfaringane frå heimlandet om til kulturell kapital i den nye livsverda.

### 5.1.3 Fleirspråklege erfaringar – frå heteroglossiske til eit monoglossisk samfunn

Vender vi blikket mot fleirspråklegheit, kjem det fram i analysen at alle, kanskje med unntak av Fatima, har erfaringar frå meir heteroglossiske samfunn enn det norske. Saida, Asia og Nomi har vakse opp som tospråklege, med eit språk heime og eit anna språk på skulen og ute i samfunnet. Badi, Senait, Luisa og Max har også vore omringa av og vane med å forhalde seg til fleire språk i det daglege. Dei har erfaringar frå samfunn der fleirspråklegheit er ein del av det lingvistiske repertoaret og den språklege kvardagen til innbyggjarane, jamfør det dynamiske synet på flerspråklegheit, der det å vere fleirspråkleg er noko anna enn å vere “dobbel einpråkleg”. Garcia & Wei (2019) Eritrea er, til liks med dei fleste afrikanske land eit svært heteroglossisk samfunn, der fleirspråklegheit er ein naturleg del av kvardagen og det å leve og samhandle. (Kulbrandstad & Ryen, 2018)

Som vi hugsar frå kap. 2.4.2 er transspråking ifølgje Garcia & Wei (2019) den naturlege måten å kommunisere og skape mening på i fleirspråklege samfunn. Analysen viser at intervjupersonane, alt etter kontekst og kunnskapar, har teke i bruk heile sitt språklege reportoar samtidig og i varierende grad for å skape mening og kommunikasjon, situert i tid og rom og baserte på moglegheit og behov. Max si skildring er eit godt eksempel på dette. Hans transspråklege praksis var noko han sjølv vurderte som nyttig kompetanse og kulturell kapital før han kom til Noreg, og som gjorde at han identifiserte seg som ein som lett tileignar seg nye språk og tilpassar seg nye språklege kontekstar.

Fleire av dei andre deltakarane såg vi på same vis gav uttrykk for tidlegare erfaringar med fleispråklegheit som naturlege og uproblematisk.

Både for Asia og Saida er arabisk det språket som for dei tidlegare har hatt høgst kulturell kapital, då det er språket som er knytt til utdanning og offentleg liv. Morsmåla er nok også for dei språket som det er knytt mest kjensler til, men som dei ikkje tillegg eller opplever hadde høg kulturell og symbolsk kapital i samfunna dei kom frå. (Darvin & Norton, 2015; Bordieu, 1991) Når Saida ikkje prioritere å lære barna sine sitt eige morsmål, viser ho at ho ikkje sjølv vurderer språket som verdifullt nok til at det er verdt det. Ho prioritere heller å lære dei arabisk, som er eit majoritetsspråk og eit akademisk språk som ho tillegg større kulturell og symbolsk verdi enn morsmålet. Alle trekkjer elles fram tidlegare opplæring i engelsk, og særleg kjennskap til det latinske alfabetet, som verdifull kulturell kapital i den nye konteksten.

I kap 2.3 peika eg på at Noreg ideologisk sett framleis framstår som homoglossisk i den forstand at morsmålsnære norskferdigheiter er mål og norm, og medbrakt språkkompetanse i liten grad vert verdsett. (Aarsæther, 2017).

Vi hugsar at Østbergutvalet (Kunnskapsdepartementet, 2010) målbar eit ressurs- og mangfaldsperspektiv, i tråd med nyare andrespråksforskning og inkluderingsstankar (UNESCO, The Salamanca Declaration, 1994). Sjølv om synet på andrespråk som ein ressurs vart vidareført i Meld.st nr 6 (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013) og Meld. St nr 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016), såg vi her ei dreining mot ei meir nyliberal marknadstenking, der målet er at opplæringa utfrå eit lønsomheitsprinsipp skal kome samfunnet og økonomien til gode, snarare enn einskildmenneska. Dette finn vi også igjen i forsøkslæreplanane, der effektivitet og samfunnsnytte er dei uttrykte målsetjingane. Eit slikt språksyn vurderer ikkje fleispråklegheit som ein ressurs i seg sjølv, men har eit mangelperspektiv. Målet er å kompensere og tette hola mellom innføddlik språkbruk og andrespråksbrukarar, og fleispråklegheit er berre verdifullt i den grad ein kan bruke det som verktøy for at målet blir nådd.

Eit slikt monoglossisk språksyn vil kunne ha innverknad på kva subjektposisjon ein kan innta eller verte plassert i som innvandrar. For enkelte vil uttrykte mål og forventningar framstå som uoppnåelege, og det kan føre til at ein ikkje vil sjå på det som meningsfullt eller verd innsatsen å investere i norskopplæring. Dette gjenkjenner vi frå Bonny Norton si forskning.(Norton, 2013), og finn også støtte i ein norsk samanheng i forskinga til bl.a Joke Dewilde (2017) og Kjelaas & Van Ommeren (2021). Dersom ein klarer å anerkjenne dei

fleirpråklege praksisane som likeverdige med einspråklege praksisar, gir ein innlærararane moglegheit til å ta kontroll og aktørskap over læringssituasjonen og sjølv regulere eiga språking, basert på kontekst og utfrå behovet for å skape mening.

Noreg er eit land med høgt utdanningsnivå, og symbolsk kapital jf. Bordieu (1991) er i stor grad forbunde med den utdanninga og yrkesstatusen ein har, både på individ- og samfunnsnivå. Ser ein dette i lys av det transdisiplinære rammeverket for andrespråklæring (The Douglad Fir Group, 2016), kan vi seie at samfunnsmessige, ideologiske strukturar på makronivået vektlegg høg utdanning og deltaking i arbeidslivet som verdifullt.

Likeein er eit monoglossisk språksyn med morsmålslike kunnskapar i norsk og engelsk idealet. Fleirpråklegheit er vektlagt som ressurs først og fremst utfrå eit samfunnsøkonomisk, marknadsstyrt behov, og den ideologien pregar styringsdokumenta for opplæring i segmentet studien min foregår i, jf. kap. 2.3. I denne konteksten er det at mine intervjupersonar på mikronivået skal forhandle om identitetsposisjonar og tileigne seg kunnskap og symbolsk kapital, og der må vi som arbeider med innvandrarakome dei i møte i deira kamp for å verte verdsette. Det stiller store krav til oss på meso-nivået, i denne samanheng skulen, om å ha eit ressursperspektiv og legge til rette for ei opplæring som er tilpassa og kontekstualisert. Vi må gje rom for at elevane i tråd med eit dynamisk språksyn får høve til å nytte transspråklege praksisar og slik gi dei høve til å verte handlingsagentar og ta aktørskap over eiga læring. Dette kjem vi nærare attende til i drøftinga i kap. 5.4.

## 5.2 Saliente og førestilte identitetar – uttrykt som ønskjer for framtida

Som eg gjorde greie for i kap. 2.5 og 2.6, er førestilte identitetar ein integrert del av identitetsomgrepet frå eit poststrukturalistisk perspektiv. Vi hugsar Bonny Norton sin definisjon av identitet:

«korleis ein person oppfattar sitt forhold til verda, korleis det forholdet er strukturert på tvers av tid og rom, og korleis ein forstår moglegheiter for framtida» (Norton, 2013, s. 45)

Denne identitetsforståinga ber i seg det at identiteten er mangfoldig og i endring, skildra som ein kamparena mellom dei subjektposisjonane ein tillegg seg sjølve eller vert tillagd av andre, og dei ønskjer og førestillingar ein har for ei betre framtid. På denne kamparenaen må ein forhandle og kjempe for å få sin identitet og sin kapital verdsett for slik å få ta del i sine førestilte samfunn. (Norton, 2013) (Darvin & Norton, 2015) (Kramsch, 2014) Siste del av

definisjonen handlar om kva moglegheiter ein ser for seg i framtida, og kva sosiale samahangar ein ønskjer eller forestillar seg å bli ein del av. Den førestilte identiteten vil vere påverka av dei subjektposisjonane ein inntek og får tildelt av samfunnet, jf, Bordieus (1991) Habitus. og seridentitet som ein kamparena og identitet som mangfaldig og i endring. Eit menneske sine førestilte identitetar vil kunne ha betydning for korleis eit menneske investerer i språklæringa si.

Med dette som bakteppe skal eg no diskutere kva betydning intervjupersonane sine saliente og førestilte identitetar kan ha for deira moglegheiter til å ta aktørskap og investere i språklæringspraksisar som kan bidra til at dei når sine mål.

### 5.2.1 Saliente identitetar sin innverknad på aktørskap og investering i andrespråklæringa

I analysen kapittel 4.4.1 identifiserte eg nokre saliente identitetar som påverkar deltakarane sine subjektposisjonar og moglegheiter for å ta aktørskap i praksisar som kan bidra til at dei finn den plassen dei ønskjer i det nye samfunnet. Ifølgje teorien om investering (Darvin & Norton, 2015) er individa sine identitetar, i form av både subjektposisjonar og førestilte identitetar, i eit dialektisk forhold med den enkelte sin symbolske kapital og ideologiane i samfunnet, med på å mogleggjere og begrense menneska si investering i andrespråklæringa. (The Douglad Fir Group, 2016) (Norton, 2001) (Norton, 2013) (Darvin & Norton, 2017)

Rolla som forelder og forsørgjar såg vi kan ha innverknad på korvidt intervjupersonane kan ta aktørskap og delta i læringspraksisar der dei får moglegheit til å utvikle andrespråket. På den eine sida vert foreldrerolla ei viktig drivkraft for å investere i framtida, og det som for mange gjer at ein er villige til å arbeide hardt, strekkje seg langt og endre seg for å få tilgong til økonomisk og symbolsk kapital. Det såg vi t.d i utsagna til Max og Nomi i kap. 4.4.1. For fleire var foreldrerolla likevel lite foreineleg med det å vere skuleelev, og bidrog til at dei ikkje fekk ta del i alle læringspraksisane på skulen. Blant anna kom det i kap 4.3.5 at halvparten av deltakarane på grunn av foreldrerolla ikkje hadde høve til delta i bestilte timar med dei tospråklege lærarane, sjølv om det av fleire vart tekt fram som det nyttigaste elementet i FO. Empirien viste også at fleire ikkje hadde tid til å gjere lekser eller førebu seg til undervisninga på grunn av ein travel foreldrekvardag. Ikkje minst var det noko dei einslege forsørgjarane trekte fram, men også mødrene med store barneflokkar.

I tillegg kan den fysiske og psykiske belastende prosessen med familieforening påvirke og hindre nokre i å delta i læringspraksisar, noko særleg Max og Nomi sien utsegn kan tyde på. Dette er noko også Mariann Eek (Eek, 2021) peikar på i si forskning.

Medan foreldrerolla for enkelte framstår som eit hinder, viste analysen også at den opna for moglegheiter til å delta på arenaer og ta aktørskap over andrespråklæringa utanfor klasseromet. Det å hjelpe ektefelle og barn med lekser, å sjå på barne-tv saman med barna og lære av barna sine norskkunnskapar, og det å få tilgang til sosiale foreldrefellesskap via barna, finn vi i analysen vert tekt fram som viktige arenaer for å ta aktørskap over eiga læring.

Det fører oss over til den andre saliente identiteten eg identifiserte i kap. 4.4, nemleg identiteten som innvandrar og minoritet i samfunnet. Kva subjektposisjon ein får høve til å innta og kva (lærings)fellesskap ein får høve til å ta aktivt del i, vil vere påverka av rådande ideologiar i samfunnet. Dette igjen vil påvirke haldningar i dei miljøa enkeltmenneska bevegjer seg i, anten det er skulen, nabolaget eller foreldregruppa i barnehagen. (The Douglad Fir Group, 2016) Som minoritet vil ein måtte kjempe ekstra hardt for å bli inkluderte i majoritetsfellesskap, og det vil ofte vere verdien på den symbolske kapitalen, materialisert t.d, gjennom språkkunnskapar, som avgjer kva moglegheiter du har til å få innpass i eit gitt samfunn. (Bourdieu, 1991). Empirien i denne studien viser tydeleg at det å verte del av norskspråklege fellesskap er noko som betyr mykje for fleire, og som dei anser som avgjerande både for å utvikle det norske språket og å få stadfesta ein identitet som integrerte i samfunnet. Samstundes er det vanskeleg for mange å få del i slike sosiale praksisar, nettopp på grunn av deira marginaliserte subjektposisjonar som innvandrar og minoritet. Badi, som den einaste med eit godt, norsk nabo- og vennskapsnettverk, får styrka sin identitet og symbolske kapital, og gir ho høve til å ta del i og investere i læringspraksisar utanfor klasseromet.

### 5.2.2 Føretilte identitetar og identitetar i endring, uttrykt gjennom planer og ynskjer for framtida

Analysen i kap. 4.2 fortalde oss kva planer, mål og ønskjer deltakarane har for si framtid her i Noreg. Vidaregåande opplæring var neste steg for alle etter FVO, men med ulike grunngevingar og ulike motivasjon.

Badi, Saida, Asia og Fatima fortalde at dei hadde fått eit endra syn på framtida etter at dei kom til Noreg. Medan dei i heimlandet ikkje hadde tenkt så mykje på utdanning og yrkesval,

hadde dei lært at det er veldig viktig her i Noreg. Dei uttrykkjer takksemnd for moglegheita til å få ei utdanning og jobb, og viser at dei er villige til å arbeide hardt for å få auka symbolsk kapital gjennom utdanning. Dei er medvitne om at det er vidaregåande skule som kan gi dei den kulturelle kapitalen som krevs for å få ein god jobb, og ikkje t.d. den medbrakte arbeidserfaringa dei har. Asia, som har jobba mange år som frisør i heimlandet, har fått denne kapitalen devaluert her i Noreg, og må ta fagbrev for å få kompetansen sin verdsett igjen. Badi på si side er trygg på at erfaringa hennar med å ta seg av gamle foreldre vil gjere det lett for ho å arbeide som helsefagarbeidar på ein aldersheim, men er samtidig medviten om at det er den formelle kompetansen som vil kunne gi ho innpass i arbeidslivet.

Senait set fingeren på dei ekstra utfordringane ein har som vaksen innvandrar i Noreg, for å få innpass i samfunnet og arbeidslivet. Ho er likevel villig til å gjere den innsatsen i vona om at det kan gje ho den symbolske kapitalen som skal til for å oppnå eit godt liv i Noreg.

Av dei sju kvinnene i undersøkjinga såg vi at fem av dei har søkt på helsefagarbeidar på VGO. Asia har søkt på frisørinja, men er også open for å ta helsefagarbeider om det gir betre moglegheiter for arbeid. Luisa har søkt butikkmedarbeider, og ønskjer basert på tidlegare arbeidserfaring å arbeide i butikk. Max har tilliks med dei andre søkt på vidaregåande, men planlegg samstundes å flytte til byen i håp om at det kan skaffe han arbeid utan at han må gå vegen om meir skulegang.

Det er interessant å sjå deltakarane sine målsetjingar opp mot målsetjingane i Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016) og Meld. St.nr 21 (Kunnskapsdepartementet, Meld. St. 21 Fullføringsreformen - med åpne dører til verden o fremtiden, 2020 - 2021), som også er viktige grunnlagsdokument for dei opplæringsløpa deltakarane no tek del i. Sjølv om det vert trekt fram kor viktig det er å kunne tilby opplæring tilpassa dei vaksne sine behov, hugsar vi også at det overordna målet for tiltaka er å sikre ei kvalifisering av innvandrarak som møter samfunnet og arbeidsmarknaden sine behov. Mine data føler eg stadfestar dette, og viser at det i stor grad er intervjuersone som tilpassar seg samfunnet og arbeidsmarknaden sine behov, og ikkje omvendt. Eg har tidlegare peika på korleis ei nyliberal og marknadsstyrt tenking har dominert og prega dei politsike føringane for kvalifisering av vaksne det siste tiåret, og desse ideologiske strøymingane vil påverke både praksisane i klasseromet og elevane sine subjektposisjonar og ønskjer for framtida. Vi kan seie at ideologiane i samfunnet, styrer kva som gir kulturell kapital, og dermed avgrensar og gir retning til enkeltmenneska sine moglege subjektposisjonar, førestilte identitetar og moglegheiter til å ta aktørskap. (Darvin & Norton, 2015) T.d ser vi at Max forsøker å ta aktørskap for å få kapitalen sin

verdsett i det norske samfunnet og dermed få tilgang til arbeidsmarknaden. Dessverre opplever han stadig å få sin kulturelle kapital devaluert gjennom testar og prøver, og dermed innser han at han neppe kjem utanom vidaregåande skule. I eit meir inkluderande arbeidsliv, som i større grad også tok utgangspunkt i og forsøkte å tilpasse seg dei innbyggjarane vi har, ville ein gitt rom for at fleire fekk anerkjent sin medbrakte kulturelle kapital. Då måtte ein skape arbeidsplassar der realkompetanse og praktiske ferdigheiter også kunne vere viktige kriterier, og ikkje berre fagbrev og morsmåsliske norskkunnskaper.

## 5.3 Møtet med den norske opplæringskonteksten

### 5.3.1 Fleispråkleg og integrert begynnarpplæring?

Når vi no vender merksemda mot deltakarane sin skulegong i Noreg, tyder empirien presentert i kap. 4.2 og 4.3 på at intervjupersonane har hatt ei ganske lineær opplæring, der modul 1 og 2 er norskopplæring med mål om å nå A2 (European Council, 2012), og modul 3 og 4 er grunnskuleopplæring etter komprimerte løp, jf kap 2.1.1. Dette til trass for at læreplanen for FVO som vi såg i kap. 2.1.3. føreset integrerte løp der fagopplæringa startar opp så raskt som mogleg, parallelt med grunnleggjande norsk.

Max var den som tydelegast uttrykte at han opplevde meistring i starten av opplæringa, og tok i bruk det som for han var velkjende strategiar for å lære eit nytt språk. Han fekk ros og anerkjenning for sin medbrakte kulturelle kapital, og det sette han også i klasseromet i ein identitetsposisjon som ein som lærer språk raskt. Han opplevde derfor at han opparbeidde seg nyttig kulturell kapital. For han kom nederlaget då han på grunn av dårleg resultat på Norskprøven ikkje fekk gå opp til neste nivå saman med klassekameratane, og begynne med grunnskulefag. Han følte at kapitalen hans, både den medbrakte og den han hadde tileigna seg i skulen, vart devaluert og sette han i ein posisjon der han ikkje lenger såg nytte i å investere i andrespråklæringa, jf investeringsmodellen (Darvin & Norton, 2017) Norskprøvene, som gjorde at Max mista lysta til å gå på skule, representerer makronivået, i dette tilfellet dei rådande nyliberale og monoglossiske ideologiane i samfunnet, og får innverknad på Max sine moglegheiter til å ta aktørskap over eiga språklæring. Dette er samstundes eit døme på kor viktig det er å oppleve identitet som likeverdig og flink i det sosiale læringsfellesskapet ein er ein del av på mesonivået, slik også Monsen (2021) peikar på i si forskning.

Elles viste analysen at alle intervjupersonane opplevde den første tida med norskopplæring som vanskeleg. Som eg gjorde greie for i kap.2.4, er det kognitivt veldig krevjande å vere i



ein kontekst der ein ikkje forstår, ikkje har eit felles kommunikasjonsspråk og i svært liten grad får høve til å bruke medbrakt kompetanse i læringsarbeidet.

Ingen av elevane i undersøkelsen fekk morsmålsstøtte i den første norskopplæringa, sjølv om det er noko ein i forsøkslæreplanane vektlegg som svært viktig. Ser vi dette i samanhang med eit dynamisk språksyn (Garcia & Wei, 2019) og CUP-modellen til Jim Cummins (2001), kan vi seie at elevane ikkje fekk moglegheit til å ta i bruk sin samla språkkompetanse for å tileigne seg eit nytt språk. Ser vi hen til norske studier, indikerte både Mariann Eek (2021) og Alver & Dregelid (2016) si forskning at morsmålsstøtte er avgjerande i starten av opplæringsløpet for at særleg elevar med kort skulebakgrunn kan bli del av praksisfellesskapet og verte handlingsagentar i klasseromet. Intervjupersonane mine var tydelege på at den første tida var verst, og at det gradvis vart lettare når dei begynte å forstå litt norsk.

Eg oppfattar det derfor som eit interessant funn at ingen av intervjupersonane direkte sa at dei hadde sakna morsmålsstøtte i begynnaropplæringa. Tvert imot var det ei oppfatning hos fleire at det var bra at dei ikkje hadde hatt støtte i språk dei meistra, sidan dei då vart “tvinga” til å bruke norsk. Resultata mine viser av deltakarane generelt er skeptiske til for mykje bruk av morsmål og andre språk enn norsk i andrespråksopplæringa, då dei er redde at det hindrar dei i å utvikle dei norskspråklege ferdigheitene. I lys av investeringsteorien (Norton, 2013) (Darvin & Norton, 2015) er dette eit godt bilde på identitetar i endring, og korleis opplæringa kan vere ein kamparena mellom noverande og førestilte identitetar. I denne dynamiske prosessen vil det ikkje vere utenkjeleg at ein forkastar tidlegare identitetsttsmarkørar som t.d. språk, til fordel for det ein håper vil gi auka symbolsk kapital og makt i den nye røyndomen. Dette trass i at mykje forskning peikar mot korleis den medbrakte kapitalen i form av erfaringar, kunnskap og ønsker for framtida, gir elevane større moglegheiter til å posisjonere seg og ta aktørskap i klasserommet. (Kulbrandstad & Ryen, 2018) Cummins (Cummins J., 2001) Når elevane i begynnaropplæringa ikkje anerkjenner førstespråka som viktige verktøy for mediering og aktørskap i andrespråkslæringa, jf. (Lantolf, 2000) (Ahearn, 2001) er det nærliggjande å sjå det i lys av det rådande, monoglossiske og kompensatoriske språksynet i det norske samfunnet, som også påverkar elevane på mikronivået. I lys av det transdidiplinære rammeverket eg presenterte i kap 2.4.5 (The Douglad Fir Group, 2016) kan vi ikkje sjå bort frå meso-nivået si rolle og ansvar her. Dei haldningane og arbeidsmåtane som vert vektlagde i klasseromet, påverkar i stor grad haldningane til elevane på mikronivået. Det er viktig at morsmål og den heilheitlege språkkompetansen vert framsnakka og brukt aktivt i det fleirspråklege klasseromet, uavhengig om ein har tilgang til fleirspråklege lærarar eller ikkje.

Dette er noko også Lexander (2020) kjem inn på, då hennar forskning tyder på at dei oppfatningane om språkbruk og språklæring som pregar opplæringa og vert målbera av lærarane, kan ha betydning for innlærarane si investering i å lære språket.

Dette bringer meg attende til det eg tok opp innleiingsvis i kapitlet, om ei linear versus ei integrert språk- og fagopplæring. Dersom ein tek til med fagopplæringa frå starten, på språk ein meistarar, kan det gi moglegheiter til å bruke medbrakt kapital i aldersadekvat, fagleg læringsarbeid på ein heilt annan måte enn dersom gode norskferdigheiter vert eit premiss og eit hinder for læring. Van Ommeren & Kjelaas (2021) hevdar forestillinga om at grunnleggjande ferdigheiter i norsk, og kanskje særleg i norsk grammatikk, må vere på plass før elevane kan begynne å arbeide med fagleg og intellektuelt innhald framleis står sterkt i Noreg. Også i Førebuande vaksenopplæring (2021) etter forsøkslæreplanane, vert svake, formelle norskferdigheiter brukt som grunngeving for at ein ikkje kan arbeide med faglege tema og grunnskulefag. Det kan i neste omgang føre til at enkelte ikkje vil sjå verdien i å investere i norskopplæringa, då språktestane og krava som stillest for å kome vidare i kvalifiseringa synest uoppnåelege.

### 5.3.2 Elevidentitetar og aktørskap

Analysen i kap. 4.2.2 gav inntrykk av elevar som på ulike måtar identifiserte seg som kompetente og med moglegheiter til å gjere det bra på skulen. Vi hugsar identitet skildra som ein kamparena mellom subjektposisjonar og ønskjer, uttrykt gjennom førestilte identitetar (2019) (Kramsch, 2014), og elevane har behov for å forhandle om den symbolske kapitalen og dei moglegheitene det å meistre skulearbeidet kan gi. Dersom ein får stadfesting på at ein er dyktige og verdifulle, og har ein kulturell kapital som vert verdsett i dette samfunnet, vil det gi nødvendig mestringsstru til å ta aktørskap i læringspraksisane. I motsett fall, om ein vert sett på som uverdige, uviktige eller ikkje kapable, vil det hindre ein i å delta aktivt og ta aktørskap og investere i språklæringspraksisen ein er del av. (Norton, 2013)

Fatima, Senait, Asia, Luisa og Nomi identifiserer seg alle som skuleflinke, sjølv om dei hadde ulike måtar å uttrykkje det på. Dei fekk bekrefta og valuert dette i form av gode karakterar og tilbakemeldingar på prøvene, at lærarane gav dei vanskelegare ekstraoppgåver og at medelevane ofte spurde dei om hjelp. Det å gå opp til ei klasse på høgare nivå, var det som styrka Nomi sin subjektposisjon som kompetent. Analysen avdekte imidlertid at all denne stadfestinga i hovudsak avheng av norskspråklege prestasjonar, og då primært skriftlege,

sidan alle oppgåver og øvingar i klasseromet, alle prøver og vurderingspraksisar foregjekk på norsk. Dermed kan vi seie at ressursperspektivet på fleirspråklegheit i for liten grad synest å vere til stades når det gjeld å vurdere elevane sine skulefaglege prestasjonar, noko som i neste omgang vil føre til sosial urettferdigheit i opplærings situasjonen, jf. kap 2.4. 5.

Tilbake til dei fem nemnde damene, bidrog stadfestinga av deira kulturelle kapital til at dei på ulike måtar klarte å ta aktørskap i læringa. Både Fatima og Senait viste at dei har klare meiningar om kva type opplæring dei liker, og dei har også styrke til å motsetje seg læringspraksisar dei ikkje likar eller som dei opplever ikkje bidreg til læring. Eit kjenneteikn ved den menneskelege aktørskapen hugsar vi frå kap. 2.6 nettopp var at ein kan motsetje seg praksisar ein ikkje ser nytte i. Det var tydeleg at undervisning der elevane berre skulle sitje stille og gjere skriftlege oppgåver i faga, eller der læraren prata heile tida utan at elevane kom til orde, ikkje stimulerte til den sosiale læringa dei likte og hadde behov for. Det er interessant å sjå dette i lys av den sosiokulturelle språklæringsteorien til Lantolf (2000), som framhevar at samarbeidslæring spelar ei avgjerande rolle for å aktivere språklæringsprosessar, og at ein kan bruke t.d. bøker eller datamaskiner, men først og fremst språket for å mediere eller skape meining. Dette vart det ikkje tilrettelagt for i dei timane Fatima og Senait skildra som dårlege.

Asia var også klar på kva ho treng for å lære, og fortel at ho spør mykje fordi ho vil forstå alt. Dette tyder på ein sjølv tillit i klasseromet som kjem av å verte verdsett og anerkjent som kompetent, og som dermed gir høve til å ta aktørskap.

Nomi og Luisa viste også at dei tek aktørskap over eiga læring i klasseromet, sjølv om deira subjektposisjon er prega av at dei er stille og forsiktige som menneske. Ein kan gå ut frå at den bekreftelsen dei har fått, gjer at dei vågar å spørje læraren og får god hjelp om det er noko dei ikkje forstår. Dei er aktive i samarbeidsoppgåver når læringssituasjonen legg til rette for det, og dei hjelper også medelevar som ber om det. Slik får dei brukt språket som medierande faktor, og vert handlingsagentar for eiga læring.

Badi og Saida var noko meir utydelege når dei skildra korleis dei er som elevar. Dei synest skulearbeidet er vanskeleg, og det er særleg det skriftlege som byr på problem. Dei framhevar i staden begge at dei synest dei er gode i matte, og det ser eg som eit eksempel på at dei forhandlar for å få medbrakt kapital verdsett og for at også dei skal kunne identifisere seg som kompetente trass i problem med norsk skriftleg. Også Max såg vi slit med det skriftlege. Han erkjenner at dette ikkje er kurset for han, og at han treng andre arenaer for å kome vidare i læringsarbeidet. Det i seg sjølv viser aktørskap frå Max si side, då han kjempar for å få tilgang

til meir tilpassa opplæringstilbod som kan lede han mot målet om varig arbeid. Det er tydeleg at dei tre sistnemnde elevane ikkje får ei opplæring som er tilstrekkeleg tilpassa deira nivå, og som gir dei meistringsopplevingane og stadfestinga dei treng for å ta aktørskap i opplæringskonteksten. Kanskje opplever både Badi, Saida og Max seg som uverdige eller lite kapable, og vert derfor passiviserte i språklæringspraksisane i klasseromet, jf. (Norton, 2013) og (The Douglass Fir Group, 2016). Det er imidlertid interessant å sjå at Badi og Max i staden tek aktørskap i språklæringspraksisar utanfor klasseromet. Badi fortel om eit solid norskspråkleg nettverk som gir ho anerkjenning og er viktig for hennar identitet som inkludert og integrert i lokalsamfunnet. Begge ser barne-tv med ungane for å lære norsk, Max har skifta til norsk språk på mobilen og Badi følgjer Norsklærer Karensen på Youtube. Det å bruke digitalt mediert interaksjon for å dekkje nye læringsbehov i ei verd i endring, er eit viktig aspekt i det teoretiske perspektivet eg skildrar i kap.2., og kanskje er det praksisar desse elevane saknar i skulekonteksten. Også Golden & Steien (2018) fann i si undersøking frå KongNor-prosjektet at elevar som ikkje opplevde at opplæringa var tilpassa, forhandla fram andre identitetar og tok aktørskap på opplæringa på arenaer utanfor klasseromet.

## 5.4 Betydinga av tospråkleg fagopplæring for investering i andrespråklæringa

Så langt har vi diskutert deltakarane sine erfaringar med og aktørskap i andrespråklæringa, utan å ta i betraktning den tospråklege fagopplæringa dei deltek i. Som vi hugsar frå kap. 1 er problemstillinga for denne studien nettopp kva betydning ei tospråkleg fagopplæring kan ha for vaksne grunnskuleelevar si investering i andrespråklæringa.

Eg drøfta i kap. 5.2.1 kor avgjerande det kan vere for andrespråklæringa at innlærarane kan ta i bruk heile sitt språklege repertoar, særleg i nybegynnaropplæringa. Eg gjorde også greie for det språksynet som ligg til grunn i forsøkslæreplanane FVO, der integrert fagopplæring skal foregå parallelt med og integrert i norskopplæringa. Eg vil trekkje fram det eg meiner er fire klare fordelar med å setje i gang med tospråkleg fagopplæring tidleg for elevar som har rett til grunnskuleopplæring for vaksne. For det første kan den faglege utviklinga starte uavhengig av framgangen i andrespråklæringa. Ein kan byggje vidare på medbrakt kompetanse frå heimlandet, og utvikle fagspråket, CALP, på morsmålet samstundes som ein tileignar seg andrespråkskompetanse. For det andre unngår ein at «svake» formelle norskkunnskapar eller dårleg resultat på Norskprøven fråtek ein moglegheita til å få kognitivt

adekvate oppgåver i grunnskuleskulefaga, eller at ein vert utsett for ei kognitiv overbelastning jf (Cummins J. , 2017) som hemmar læring og fagleg utvikling. For det tredje vil det legges til rette for ei dynamisk andrespråklæring, der elevane får moglegheit til å mediere og ta aktørskap over læringssituasjonen og eiga språking, kun basert på konteksten og behovet for å skape mening. (Garcia & Wei , 2019) Sist, men ikkje minst, vil ei tospråkleg fagopplæring kunne vere myndigjerande, og bidra til at elevane opplever sin medbrakte kulturelle kompetanse som verdifull og relevant i den nye konteksten. Dermed får dei stadfesta sin identitet og sine framtidsmogleheiter, noko som kan bidra til å utjamne nokre av forskjellane mellom minoritet og majoritet i skulesystemet. Så er spørsmålet om dette er fordeler som også intervjupersonane i denne studien opplever?

Alle intervjupersonane var elevar i FVO, førebunde vaksenopplæring, og fekk opplæring etter dei modulbaserte forsøkslæreplanane. (Kompetanse Norge, 2021) Med unntak av Badi, som var tilbake i opplæring etter mange år i arbeidslivet, skulle alle ta eksamen våren 2021, altså nokre månader etter at eg snakka med dei. Dei har altså berre fått tospråkleg fagopplæring det siste året i FVO.

Vi veit at FO vart eit permanent tilbod først hausten 2020. I tillegg føreset deltaking at elevane allereie har grunnleggjande ferdigheiter i faga, matematikk og naturfag, då FO dekkjer læringsmåla for 9. og 10. trinn etter LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tilbodet har derfor ikkje vore tilgjengeleg tidlegare, og det faglege nivået ville vore for høgt for ein del. Kvifor dei ikkje har fått andre tilbod i form av tospråkleg lærar eller morsmålstøtte tidlegare, framkjem ikkje av mine data, men som eg var inne på i kap. 1.1 og 2.1.4 kan både tilgjengelegheit og økonomi spele inn her, i tillegg til dei ideologiske strøymingane i samfunnet og i kalsjeroma, som også vi lvere med å prege prioriteringane.

#### 5.4.1 Grunngevinga for å få tospråkleg opplæring

Analysen i kap. 4.3 gav oss innsyn i elevane sine tankar om den tospråklege fagopplæringa dei deltek i, nemleg NAFO-tilbodet Fleksibel opplæring, FO. (NAFO;, 2020).

Det var tydeleg ei forståing av at det å lære meir og bli flinkare i norsk er hovudgrunnen til at dei får dette tilbodet. Nomi peika på det auka læringsutbyttet det gir, når ho kan lære både på morsmålet og på norsk, og at ho blir flinkare norsk samstundes som ho lærer matte og naturfag. Her kjem ho altså inn på korleis ein med FO får bygge vidare på medbrakt

kompetanse frå heimlandet, utviklar fagspråket, CALP, på morsmålet, og samstundes utviklar andrespråkskompetansen, jf. Cummins (2001) (Cummins J. , 2017) Frå eit identitetsperspektiv kan vi seie at det set Nomi i ein subjektposisjon der ho får anerkjenning for medbrakt kompetanse, noko som aukar verdien på hennar kulturelle kapital. Slik kan ho ta aktørskap over læringspraksisen og bruke språket som medierende verktøy.

Badi og Luisa såg vi i større grad knyter opplæringa til forventningar og krav i samfunnet, altså på eit ideologisk plan. Samfunnet ventar at du skal forstå alt, du skal få gode karakterar og få deg ein jobb. Dette kan vi sjå som døme på korleis elevane på mikroplanet, via mesoplanet, er påverka av den nyliberale marknadstenkinga som viser seg gjennom bl.a. stortingsmeldingar og læreplanar på makroplanet. (The Douglass Group, 2016) Dei har oppfatta at målet er å oppnå kunnskaper som kjem samfunnet og arbeidslivet til gode, gjerne ut frå eit kompensatorisk perspektiv. Ein legg innsatsen i å «tette hola» for å i største mogleg grad utjamne skilnaden i kompetanse mellom minoritet og majoritet, i staden for å sjå på personleg utvikling og læring frå eit mangfaldsperspektiv. (Aarsæther, 2017) (Westheim, 2014) Dette vil truleg påverke synet dei har på den tospråkelege opplæringa.

Asia hugsar vi markerte ein viss avstand til den tospråkelege fagopplæringa. Samstundes som ho begrunna tilbodet med at mange ikkje forstod noko på norsk og derfor trengde det, hadde ho behov for å markere at dette var nyttig for dei som ikkje forstod noko på norsk, men at ho sjølv kunne klart seg utan. Dette kjenner vi igjen frå kap. 5.2.1. der vi også såg at nokre uttrykte motstand mot å bruke andre språk enn norsk i opplæringa. Det er nærliggjande å forstå dette som ei subjektsposisjonering der ein forhandlar om sin posisjon som integrert i majoriteten, og at ein derfor ikkje ønskjer å identifisere seg med det som representerer det tidlegare livet. Ein kan seie at det markerer ein identitet i endring, der ho forkastar tidlegare kapital til fordel for kapital som er meir verdifull i dette samfunnet. (Darvin & Norton, 2015) (Duff, 2012)

Det er interessant å sjå at intervjupersonane her inntek ulike perspektiv på det å motta tospråkeleg fagopplæring. Du har dei som legg eit dynamisk ressursperspektiv til grunn, og ser verdien i at det gir dei større rom for aktørskap og mediering i læringsarbeidet. Så finn vi dei som, påverka av kompensatoriske og marknadsstyrte ideologiar, først og fremst tolkar FO som eit middel mot målet om å opparbeide seg ein tilnærma majoritetskompetanse som kan kome samfunnet til gode. Dertil kan FO og bruk av morsmål for enkelte representere ein devaluert kulturell kapital som ein ønskjer å ta avstand frå. Drivne av førestilte identitetar, er ein viljuge til å forkaste læring på morsmålet til fordel for norskspråkelege læringspraksisar,

sidan det gir høgre kulturell kapital og gjer at ein kan posisjonere seg som meir jamstilt og kompetent i det nye samfunnet. Sett i lys av det eg sa innleiingsvis i dette kapitlet, om kor viktig det er at den tospråklege opplæringa startar tidleg i opplæringsløpet, er det relevant å spørje seg om elevane i mi undersøkjing kom for seint i gang med morsmålsstøtta. Er det slik at dei positive effektane tospråkleg opplæring ville hatt om den kom i gang tidleg, vert overskugga i kampen for subjektposisjonar, symbolsk kapital og førestilte identitetar?6

#### 5.4.2 «Det er norsk, berre norsk som er viktig»

Analysen i kap. 4.3.2 viste at samtlege elevar ser på det å utvikle norskkunnskapane sine som svært viktig og det dei prioriterer høgst i opplæringa, sjølv når FVO nærmar seg slutten. Språket er ein kulturelle kapital dei føler det er verdifullt for dei å tileigne seg. På den eine sida gjev det å meistre språket godt i seg sjølv auka symbolsk kapital, men ikkje minst kan det gje tilgang til vidare utdanning og jobb som dei veit på sikt vil gi auka status og makt i Noreg. Å lære språket er derfor noko dei er svært motiverte for, fordi dei gjennom førestilte identitetar ser det som nøkkelen til eit betre liv.

I Kap. 2.4. gjorde eg greie for kvifor Bonny Norton lanserte investeringsomgrepet som eit supplement til det psykologiske motivasjonsomgrepet. (Norton, 2013) Motivasjon hugsar vi er forbunde med menneskjelege eigenskapar, og når vi skildrar eit menneske som motivert eller umotivert, tillegg vi det karaktertrekk og ansvarleggjer dei med omsyn til om dei oppnår dei resultata samfunnet ønskjer. Likeeins er kategoriar som aktiv eller passiv og arbeidssom og lat mykje brukte for å forklare korleis elevane meistrar fagleg i ein opplæringssituasjon. Når eg seier at alle elevane i studien er motiverte for å lære meir norsk, meiner eg altså at dei alle har eit stort ønskje om å lære språket. Korvidt dei er investerte i læringspraksisane i klasseromet, er derimot eit anna spørsmål, og avheng av om opplæringa er tilpassa og gir dei moglegheit til å vere handlingsagentar i eiga læring, jf. (Duff, 2012) Dette drøfta eg også i samband med aktørskap i kap. 5.2.2.

### 5.4.3 Fleirspråklege praksisar gir læringsutbytte

Analysen i kap 4.3.3 til 4.3.5 gav oss eit innblikk i korleis FO påverka læringspraksisane ved dei to opplæringssentra, korleis elevane opplevde læringsutbyttet og kva grad det bidrog til aktørskap.

Det var openbart at samtlege meinte den tospråklege opplæringa var viktig med omsyn til ordlæring og det å gi betre forståing av fagstoffet. Dette gjaldt også t.d Asia, som vi i andre samanhengar har sett uttrykkje skepsis mot å bruke morsmål i læringsarbeidet. Dette forstår eg som eit døme på at identitetsposisjonar og førestilte identitetar, kapital og ideologi til ei viss grad hindrar Asia i å omfanne og anerkjenne læringspraksisar som ho ser fungerer. Ho opplever meistring og ser at den tospråklege opplæringa har stor betydning, samtundes som identiteten hennar som vi såg i kap 5.2.2. forkastar språkbakgrunnen hennar som viktig. Ho er påverka av ønsket om å vere ein norsk frisør, den kulturelle kapitalen det norske språket har kontra arabisk i det norske samfunnet, samt ideologiar som føreset morsmålslike norskkunnskapar for å få utdanning og jobb, og derigjennom auka symbolsk kapital.

Tilbake til klasseromet, såg vi at fleire framheva dei moglegheitene FO ga dei til til å ta aktivt del i opplæringspraksisane, jf. kap 2.4-2.6. i teoridelen. Max og Nomi nemnde særleg den tospråklege læraren si rolle i så måte. Det å kunne stille spørsmål og få svar på eit språk ein meistrar vil verke myndiggjerande, og bidreg til at du føler deg vaksen og ressurssterk. Det å alltid skulle måtte kommunisere på eit språk ein ikkje meistrar, kan lett bidra til at ein kjenner seg eller også blir oppfatta som inkompetent og mindre verd. Det er særleg i dei bestilte timane at denne moglegheita byr seg, sidan det då er rom for å stille spørsmål og diskutere faglege problemstillingar.

Det var fleire som løfta fram dei bestilte timane som særleg viktige for læringa, sidan det der var rom for tilpassing og mediering gjennom sosial samhandling. Dessverre var det fire av dei åtte intervjupersonane som ikkje hadde høve til å nytte seg av slike timar, då rolla deira som vaksen forsørgjar med lang reiseveg kolliderte med tidspunkta det var mogleg å bestille timar. Dette var uttrykt som eit stort tap for fleire, og noko dei opplevde hadde konsekvensar for deira moglegheiter til å lære. Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006) og FVO-læreplanen (Kompetanse Norge, 2021) vektlegg kor viktig det er at opplæringa er tilpassa livssituasjonen og behova til vaksne. Dette kan vi seie er eit døme på det motsette. FO er skreddarsydd behova i ungdomsskulen, og passar derfor ikkje like godt dei vaksnes behov. Ein føresetnad for å kunne investere i ein praksis er at ein får høve til å ta del i den.



I resultatene finn vi likevel mange skildringar av korleis den tospråklege fagopplæringa gir kontekstuell støtte til kognitivt krevjande oppgåver, og gir intervjupersonane rom for å mediere og forhandle seg fram til meining, i tråd med så vel Cummins (2017) sin Kvadrantmodell som Lantolfs sosiokulturelle læringsteori (Lantolf, 2000). Det å få utvida forståing og fagspråk på morsmål parallelt med at ein lærer det på norsk er likeeins noko fleire nemner som viktig. Blant anna peika Fatima på at ho grunna kort skulegang frå heimlandet hadde behov for å lære fagomgrepa på begge språk, og kor viktig FO var i høve det. Dette gjenkjenner vi frå Cummins sin teori om BICS og CALP, der eit godt utvikla CALP på morsmålet er viktig for å få eit godt CALP, eller akademisk språk, på andrespråket. (Cummins J. , 2001) Forstår ein og kjenner omgrepa på morsmål, vert det også mogleg å gje innhald og forståing til dei på andrespråket.

Luisa peiker på at den tospråklege undervisninga opnar for eit ressursperspektiv der ein får høve til å bruke all sin medbrakte kompetanse, også den fagkompetansen dei tileigna seg gjennom skulegangen i heimlandet, i større grad enn om alt gjekk føre seg i ein heilnorsk kontekst. Jf. td. Kulbrandstad & Ryen (2018)

Plattformen Digilær inneheld fleirspråklege ressursar tilpassa den digitale undervisninga med tospråkleg lærar, og alle intervjupersonane seier at dei gjer deg nytte av dette. Dei fleste førebur seg i forkant av dei digitale opplæringsøktene ved å sjå videoar, gjere oppgåver og bruke ordlistene. Denne typen omvendt undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020) der elevane har fått innføring i lærestoffet før dei møter læraren, opnar for djupnelæring og dialog i opplæringskonteksten, noko som Saida trekkjer fram som styrkjande for læringa.

Garcia & Wei (2019) argumentere som nemnt at ein må anerkjenne fleirspråklege praksisar som likeverdige med einspråklege i opplæringskonteksten, og at eit miljø som legg godt til rette for det vil stimulere til læring og meistring. Mine data gir inntrykk av at organiseringa på skulane, altså meso-nivået etter det transdidiplnære rammeverket (The Douglass Group, 2016), gir elevane tid og rom til jobbe fleirspråkleg. Både Asia, Fatima og Luisa fortel at dei jobbar med det tospråklege lærestoffet i arbeidstida på skulen, og at det vert lagt til rette for og oppmuntra til transspråklege praksisar i samarbeidstida. Data indikerer også at lærarane i det stadlege klasseromet i noko grad arbeider med dei same tema som tospråkleglæraren gjer via dataskjermen. Ifølgje pilotevalueringa av Fleksibel Opplæring (Rambøll, 2019) er det ein viktig føresetnad for at tilbodet skal gi læringsutbytte.

Alle prøver og andre vurderingspunkt foregår imidlertid på norsk, også i matematikk og naturfag, noko som gjer at elevane er redde for at den tospråklege opplæringa kan gje seg uheldige utslag på prøveresultata. Her kjem det kompensatoriske og monoglossiske perspektivet eg nemnde i kap. 2.2. attil syne. (Kulbrandstad & Ryen, 2018) (Garcia & Wei, 2019) Fleirspråklegheit er ein ressurs i den grad det kan bidra til å lære norsk og oppnå morsmålslik kompetanse på norsk. Kompetanse på andre språk vert imidlertid ikkje vurdert og har ingen verdi så lenge den ikkje kan uttrykkjast på norsk. Med eit ressursperspektiv på flerspråklegheit burde ein få moglegheit til å bli vurderte på eit språk ein meistrar, og ikkje bli hindra av manglande norskkunnskapar når det gjeld å få synleggjort fagkompetansen sin. Flerspråklege vurderingspraksisar ville vore eit sterkt bidrag til meir rettferdige vilkår ikkje minst for vaksne elevar i grunnleggjande opplæring.

#### 5.4.4 Tospråkleg opplæring, ikkje morsmålsopplæring!

Men slik er ikkje tilhøva i Noreg i dag, og kanskje det er grunnen til at Saida og Badi viser skepsis til opplæringa dei får i naturfag. Dei stiller som eit avgjerande premiss at den tospråklege opplæringa må vere de facto tospråkleg, og dermed ivareta moglegheitene deira til å investere i andrespråklæringa. Ifølgje deira utsegn er dei digitale naturfagstimane så å seie berre på tigrinja, og av den grunn opplever dei det som å kaste vekk tid og miste nyttig lærdom dei kunne fått i det norskspråklege klasseromet. Slik vert dei fråtekne moglegheita til å ta aktørskap over læringssituasjonen, og opparbeider seg ikkje den kapitalen dei veit vil vere avgjerande for å lukkast med vidare skulegong. Dei har forsøkt å ta aktørskap over eigen læringssituasjon ved å be læraren om å få slutte med FO i naturfag, men har ikkje fått løyve til det. Det er viktig å hugse på at dette er elevar som allereie har lært norsk i fleire år. Deira identitet er retta mot norsk som utdanningspråk og det er noko dei ønskjer og ser verdien i å investere i.

Dei data eg presenterte i kap 4.4.6 peikar på mange måtar i same retning. Sjølv om mange absolutt ser verdien av og anerkjenner læringspotensialet som ligg i den tospråklege opplæringa, er Nomi og Luisa dei einaste som kunne tenkt seg å motta tilbodet også i samfunnsfag. Dei andre uttrykkjer at det er nok å få tospråkleg opplæring i matematikk og naturfag, og nokre vil altså ha det kun i matematikk. Mellom linjene kan ein hjå fleire lese ein ambivalens til den tospråklege opplæringa i si heilheit, fordi det kolliderer med ønsket om å lære og bruke mest mogleg norsk.

Når Senait fortel at ho lærer mest norsk i samfunnsfagstimane, der det er mykje rom for å prate og bruke det norske språket til å skape forståing og meining, fortel ho indirekte kva slags opplæring ho ønskjer seg og som gjer at ho ser verdien i å investere i praksisane i klasseromet.

## 6. Oppsummering

I denne studien har eg hatt som mål å nærme meg eit svar på problemstillinga eg presenterte i kap. 1.2:

Kva betydning kan ei tospråkleg fagopplæring ha for vaksne, fleirspråklege elevar si investering i andrespråklæringa?

Studien undersøker korleis innlæraridentiteten, i eit dialektisk forhold med den enkelte sin symbolske kapital og dei rådande ideologiane i samfunnet, kan vere med på å opne og setje grenser for aktørskap og investering i andrespråklæringa.

Deltakarane i studien viser stor motivasjon for å lære norsk, men opplever likevel i ulik grad moglegheit til å investere og ta del i læringspraksisane i klasseromet.

I studien finn vi støtte for at den tospråklege opplæringa bidreg til at elevane får ta aktørskap og bruke sin medbrakte kapital i opplæringa. Samstundes vert det tydeleggjort korleis det dialektisk forholdet mellom subjektposisjonar, førestilte identitetar, ideologiar i samfunnet og praksisar i klasseromma påverkar både kvaliteten på tilbodet og elevane sine haldningar til og utbytte av den tospråklege opplæringa.

Håpet er at eg, ved å gi desse elevane ei stemme, har gitt eit lite bidrag til auka medvit om alle faktorane som spelar inn når ein skal lære eit nytt språk i eit nytt samfunn. Om vi er skuleleiarar eller lærarar, om vi følgjer forsøkslæreplanar eller ordinære læreplanar, om vi har fleirspråklege lærarar i klasseromet, tospråklege digitale tilbod eller må klare oss utan nokon av delene; Vi har eit ansvar, uavhengig av rådande ideologiar, for å tilrettelegge for fleirspråklege og sosiale læringspraksisar tilpassa dei vaksne sine behov. Dersom elevane opplever anerkjenning for sin medbrakte kapital, og får moglegheit til å ta aktørskap i eigen læringsprosess, vil dei sjå nytte i og moglegheit for å investere i andrespråklæringa.

## 7. Litteraturliste

- Dæhlen, M., & m.fl. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: NOVA.
- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual review of Anthropology*, ss. 109-137.
- Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty Years of Language Motivation Research: Looking back and Looking Forward.
- Alver, V., & Dregelid, K. (2016). "Vi kan lære som vanlige folk» - Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole*.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). Los Angeles, California: Sage.
- Angrosini, M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. Continuities and challenges. (I. D. Lincoln, Red.) *The SAGE handbook of qualitative research*, 467-468.
- Anundsen, L. (2020). Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic Journal of Literacy research*.
- Bakhtin, M. (1981). *Dialogic Imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Meld.St. nr 6. En helhetlig integreringspolitikk*.
- Befring, E. (2015). *Forskingmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Beredskapsdepartementet, J. o. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Block, D. (2004). The Social Turn in Second Language Acquisition. *Linguistics and Education*.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brinkkjær. (2011). Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser. København.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castles, S. (2003). Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation. *Sage journals*(37).
- Cummins, J. (2001). Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. *Clevedon: Multilingual Matters LTD. Chapter 3*.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur og Kultur. Akademisk.
- Darvin, B., & Norton, D. (2017). Language, identity and investment in the twenty-first century. I *Language policy and political Issues in Education* . Springer international Publishing AG.

- Darvin, R. (2019). L 2 Motivation and Investment. *Lamb M, Csizer K, Henry A, Ryan S. The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning. Palgrave Mcmillan, Cham.*
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied linguistics. *Annual Review of applied linguistics*, ss. 36-56.
- Dewilde, J. (2017). Multilingual young people as writers in a global age. I I. Paulsrud, J. Rosen, B. Straszer, & Å. Wedin, *New perspectives on translanguaging and education* (ss. 56-71). Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Duff, P. (2012). Identity, agency and second language acquisition. (I. Mackey, S. Gass, & R. Abduhl, Red.) *The Routledge handbook of second language acquisition*, ss. 410-426.
- Dørnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Eek, M. (2021). Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2738680>
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten. I K. & Westrheim (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Engen, T.-O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. (Red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T.-O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten. I K. & Westrheim (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- European Council. (2012). *Common European Framework for Language Learning*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>
- Evensen, T. (2018). *Minoritetspråklige i skolen. Regelverk, læring og relasjoner*. Oslo: PEDLEX.
- Freire, P. (2018). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. .
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. Oxford: Wiley/Blaxwell.
- Garcia, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS .
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, M.a: Newbury House .
- Golden, A., & Steien, G. B. (2018). Snakke med ved? Snakke med maskin? Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3).
- HK-dir. (2021, juni). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-nynorsk.pdf>

- IMDi, I.-o. (2021). *Ny lov om integrering*, 27.01.2021. Hentet fra [https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.imdi.no%2Fkvalifisering%2Fregelverk%2Fny-integreringslov%2F%3Ffbclid%3DIwAR12WTZvlsFgj8JcFfw\\_EJfb-SwEJsaXFv60i1wQqRfmFGUjbdCxiutkUI&h=AT0kkxoMOeNlaDL4YStr0Z7Qrsry6M26WgAc0o\\_WJoifWZpUqt5OW2V4QiVBxmwXt7BKEAV](https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.imdi.no%2Fkvalifisering%2Fregelverk%2Fny-integreringslov%2F%3Ffbclid%3DIwAR12WTZvlsFgj8JcFfw_EJfb-SwEJsaXFv60i1wQqRfmFGUjbdCxiutkUI&h=AT0kkxoMOeNlaDL4YStr0Z7Qrsry6M26WgAc0o_WJoifWZpUqt5OW2V4QiVBxmwXt7BKEAV)
- Iversen, J. Y. (2020). Pre-service teachers' first encounter with. Hentet fra [file:///C:/Users/hilde%20bj%C3%B8rkedal/Downloads/PHD\\_IVERSEN%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hilde%20bj%C3%B8rkedal/Downloads/PHD_IVERSEN%20(1).pdf)
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 03.
- Justis-og beredskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 30 (2015–2016) Fra mottak til arbeidsliv- en effektiv integreringspolitikk Henta frå* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/>
- Jølbo, I. D. (2016). Å skrive seg et rom - en studie av aktørskap i andrespråksskrivingen. *NOA - Norsk Som andrespråk*, (1-2). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1310>
- Kompetanse Norge . (2012). *Læreplan i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra Kompetanse Norge: <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-og-samfunnskunnskap-for-voksne-innvandrere-2012.pdf>
- Kompetanse Norge. (2021). Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/>
- Kramsch, C. (2013). Afterword. I B. Norton (red), *Identity and Language Learning: Extending the conversation (2. utg)* Oxford: Oxford University Press
- Kramsch, C. (2014). *Language and Culture*. Oxford University Press
- Kulbrandstad, L., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. Gujord, & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonslova)* . Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2003-07-04-80>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/opplaringsloven/id213315/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *NOU 2010: 7 Mangfold og mestring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Hentet fra Meld.St. 2016: <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat forslag til ny opplæringslov og endringer i friskulelova*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2020 - 2021). *Meld. St. 21 Fullføringsreformen - med åpne dører til verden g fremtiden*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32 (1), ss. 3-19.
- Lantolf, J. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), ss. 79-96. Hentet fra <https://doi.org/10.1017/S0261444800015329>
- Lexander, K. V. (2020). Norsk som digitalt samhandlingspråk i fire familier med innvandrerbakgrunn – identitet og investering. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 01/2020(4),
- Loona, S. (2001). Tospråklighet. I T. H. Eriksen, *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in Qualitative research. *Harvard Educational Review*, ss. 279-300.
- Monsen, M. (2021). Om å investere i R.U-M-P.E .en etnografisk studie av lese- og skriveopplæringa for voksne nyankomne i Monsen M. og Pajaro V. (red) *Andrespråkslæring hos voksne Oslo: Cappelen Damm Akademisk*
- NAFO. (2020). *Tospråklig opplæring på nett blir permanent*. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/tospraklig-opplaering-pa-nett-blir-permanent/>
- NAFO;. (2020). *NAFO Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Hentet fra *Fleksibel opplæring*: <https://nafo.oslomet.no/om-nafo/nafos-prosjekter/fleksibel-opplaering/>
- NESH. (2009). Dei nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. I M. Breen (Red.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (s. 159-171). London: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning Extending the conversation* (2. utg.). Bristol: Multilingual matters.
- Rambøll. (2019). *Evaluering av fleksibel opplæring som pilot*. Sluttrapport. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-fleksibel-opplaring-som-pilot.pdf>
- Randen, G. (2013). Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetspråklige skolebegynneres språkferdigheter. *Doktorgradsavhandling*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K., & Pajaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/norskopplaring-for-voksne-innvandrere---en-kunnskapsoppsummering/>

- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford press.
- Sundt, E. (2020, juni 24). Trosser faglige råd og hever språkkravet for å få statsborgarskap. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/innvandringsprakkkrav/trosser-faglige-rad-og-hever-sprakkkravet-for-a-fa-statsborgerskap/247867>
- Svendsen, B. A. (2018). sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- The Douglad Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual world. *The Modern Language Journal*.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Udir. (2012). *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-3-2012/4-Opplaringstilbudet-skal-tilpasses-den-voksnes-behov/>
- Udir. (2020). *Begrepsdefinisjoner minoritetsspråklige*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Udir. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoritetet*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Udir. (u.d.). *GSI*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/3/collection/85/unit/1/>
- UiO. (2021). Nettskjema-diktafon-appen. Oslo. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- UIO; Institutt for lærerutdannign og skoleforskning;. (2021). Flerspråklige strategier og ressurser i opplæring av voksne innvandrere. Oslo. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pilotstudie-flerspraklige-strategier-ressurser-opp/index.html>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Declaration*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unesco. (2015). *Education 2030, Unescos bærekraftsmål nr 4*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>
- UNESCO. (2018, nov. 2021). *SDG 4 Ensure quality education for all*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Van Ommeren, R., & Kjelaas, I. (2021). Innlæreridentitet i møte med skolens diskurser om språk og språkopplæring. I M. Monsen, & V. Pajero (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Wedin, Å., Rosen, J., Rasti, S., & Hennius, S. (2016). *Grundläggande literacitet*. Stockholm: Skolverket.

Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim, A. Tolo, & red, *Kompetanse for mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aarsæther, F. (2017). Språklig mangfold og læring . I V. N. Bjarnø, *Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner*.

## 8 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide på bokmål

Vedlegg 2: invitasjonsbrev på bokmål

Vedlegg 3: invitasjonsbrev på tigrinja

Vedlegg 4: Invitasjonsbrev på arabisk

Vedlegg 5: Meldeskjema for behandling av personopplysningar

## VEDLEGG 1

### INTERVJUGUIDE

#### **Bakgrunn**

Kan du begynne med å fortelle litt om deg selv?

- Hvor kommer du fra, og hva gjorde du før du kom til Norge?
- Hvilke språk snakker, leser og skriver du?
- Alder, skolebakgrunn, jobb, posisjoner?
- Var du glad i / flink på skolen?

Hvor lenge har du vært i Norge nå?

Bor du alene eller med familie?

Har du mange venner?

Har du fått et norsk nettverk, folk du snakker norsk med utenfor skolen?

Jobber du?

#### **Erfaringer med å lære norsk**

Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde den første norskopplæringen, da du begynte å lære norsk?

Hva har vært vanskelig og hva har vært lett for deg? lese, skrive, snakke, forstå, data,? Forklar.

Har du hatt morsmålsstøtte eller tospråklig opplæring? Forklar.

Skulle du ønske at du hadde hatt mer tospråklig opplæring tidligere? Begrunn?

Hva synes du om å samarbeide med andre med samme morsmål som deg, eller andre språk du kan, for å lære norsk?

Hvordan bruker du ressurser på internett og sosiale medier for å lære norsk og for å snakke med andre? Fortell.

Hvor har du hittil lært mest norsk? Var det på norskkurs eller grunnskole, i timene eller i pausene, i fritida / sosiale settinger, på tv eller internett eller noe annet?

#### **Identitet og aktørskap i opplæringen**

Nå nærmer det seg eksamen i FVO.

Er det viktig for deg å lære mer norsk enn du kan nå, eller er det andre ting, som fagene, du føler har blitt viktigere? Forklar.

Tenker du ofte på hvordan du kan lære mer norsk?

Hva gjør du selv for å utvikle språket ditt muntlig og skriftlig?

Hvor mye tid bruker du på skolearbeid / norskopplæring nå? forklar

Føler du at undervisningen gjør det mulig for deg å utvikle norskkunnskapene dine?

Føler du det er språket eller fagene som er vanskeligst for deg? Forklar?

Får du oppgaver du er interessert i og som hjelper deg å lære det du trenger?

Føler du at du har samme sjanse til å gjøre det bra som de andre i klassen? Hvorfor/hvorfor ikke? Forklar?

Hvordan er du som elev?

Er du stille eller snakker du mye?

Hvor mye tid bruker du på skolearbeid?

Følte/føler du at du passer godt inn sammen med de andre elevene? Forklar

### **Fleksibel opplæring FO**

Jeg vil gjerne høre litt om hvordan det er å være med på fleksibel opplæring i matte og naturfag.

Har du tenkt på hvorfor du får mulighet til å være med på det?

Hva synes du om at du skal ha opplæring på arabisk/tigrinja i tillegg til norsk?

Er du med på undervisning i sanntid med tospråklig lærer hver uke? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er du med på bestilte timer? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva synes du om det? Hvordan hjelper det deg? forklar?

Bruker du også de tospråklige læringspakkene til hvert emne – med ordlister, video, tekst og oppgaver?

- i klassen med lærer
- i arbeidstimer på skolen
- hjemme/lekser.
- Samarbeider du med medelever om oppgavene, på norsk eller morsmål? Forklar hvordan du jobber med det Hva synes du om det?

Hvordan forbereder du deg før undervisning og hvordan jobber du etter undervisningen i FO?

Er du motivert og har du lyst å lære og jobbe mye, og føler du at det gir resultat? Har Fo gitt deg mer eller mindre lyst til å jobbe med skolearbeid.

Tenker du det er mulig å lære mer når du kan bruke arabisk/tigrinja?

Gjør FO at du forstår mer i klasserommet når læreren snakker norsk?

Er det lettere eller vanskeligere å jobbe med fagene i klasserommet både på norsk og morsmål? Hvorfor/hvorfor ikke?

På hvilken måte kan FO gjøre det mulig å bruke forkunnskapene dine, det du lærte på skolen i hjemlandet?

Føler du at morsmålet ditt og andre språk du kan er en støtte når du skal lære fagbegreper på norsk, eller er det slik at det hindrer deg i å lære norsk? Kan du forklare?

Har FO tospråklig opplæring gjort at du jobber annerledes enn før og har funnet nye måter å lære på? Forklar.

Hjelper FO deg til å bli flinkere i norsk, eller føler du at du lærer mindre norsk? Hvorfor og hvordan?

Har du blitt flinkere til å bruke data og finne andre læringsressurser på norsk og morsmål pga dette tilbudet? Forklar, gi eksempel

Skulle du ønske du kunne få FO i flere fag enn matte og naturfag?

### **Deg selv i samfunnet, nå og i fremtiden**

Hvilke planer har du etter at du er ferdig med grunnskolen?

Hva tenker du at du må gjøre for å nå målene dine?

Hvilken betydning tenker du norskkunnskaper har for dine muligheter videre?

Har du forandret deg på noen måte etter at du kom til Norge. Gjennom å lære språket, på skolen, andre ting? Hvordan? Forklar?

Hvis du prøver å tenke 5 eller 10 år frem i tid? Hvordan tror du livet ditt er da?

## VEDLEGG 2

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Identitet, investering og aktørskap i andrespråklæringen»**

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta som intervjuperson i forskningsprosjektet mitt om voksne elever som lærer norsk. Navnet mitt er Hilde Bjørkedal, og jeg underviser til daglig i den kommunale norskopplæringen for voksne innvandrere. For tiden tar jeg en master i undervisning og læring ved høgskulen i Volda, og det er i forbindelse med dette arbeidet jeg gjerne vil ha din hjelp.

Formålet med studien min er å undersøke hvilke erfaringer voksne grunnskoleelever har med å lære norsk, og hvilken betydning det å delta i et fleirspråklig, digitalt tilbud kan ha for deres norskspråklige utvikling.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å være med i forskningsprosjektet?**

Grunnen til at jeg ber om å få intervju deg, er at du er elev i grunnskolen for voksne, og at du dette skoleåret får undervisning i NAFO-tilbudet "Fleksibel opplæring". Marit Lunde, som er prosjektleder for Fleksibel opplæring, informerte meg om at skolen din deltar i prosjektet, og så er det en lærer ved skolen din som formidler dette videre til deg.

#### **Hva innebærer deltakelsen for deg?**

Dersom du takker ja til å delta, betyr det at du blir intervjuet av meg via nettmøte på en digital plattform. Det blir gjort lydopptak av intervjuet, som jeg etterpå skriver ned på data. Dersom du har behov for tolk, vil også en godkjent tolk delta på nettmøtet. En lærer ved skolen din vil hjelpe til med å gjøre avtale og å koble deg på nettmøtet. Intervjuet vil vare cirka 30 minutt.

#### **Det er frivillig å delta.**

Det er frivillig å delta i prosjektet, og om du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å fortelle hvorfor. Alle personopplysningene om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren på noen måte. Jeg vil ikke informere skolen eller lærerne dine dersom du velger å trekke deg før, under eller etter intervjuet.

#### **Personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene dine**

Opplysningene vi får om deg, vil bare bli brukt til formålet som er beskrevet i dette brevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglene. Det betyr at bare jeg vil ha informasjon om navnet ditt, og det vil bli lagret sikkert og slettet når forskningen er over. Lydopptak av intervjuet blir gjort via ein sikker app som heter Nettskjema, og som er godkjent av Høgskulen i Volda. Den garanterer at ingen uvedkommende får tilgang til lydfilen, og jeg vil slette den når jeg er ferdig å skrive ned, eller transkribere, datamaterialet. I transkriberingen vil alle navn og andre kjennetegn som kan identifisere deg, skolen eller hjemstedet ditt, bli endret og anonymisert. I avhandlingen, som kan bli publisert på internett, vil også navnet ditt ev. navn på lærere og medelever, skolen og bostedskommunen være anonymisert, dvs forandret. Slik vil ikke leserne gjenkjenne hvem du er eller hvilken skole du er elev ved. Det er ikke offentliggjort hvilke skolar i Norge som bruker Fleksibel opplæring.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Alle personopplysninger blir anonymisert eller slettet når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.01.2022.

### **Dine rettigheter**

Dersom du kan identifiseres datamaterialet har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene. å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, og å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er 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: Høgskulen i Volda ved min veileder Julia Melnikova [julia.melnikova@hivolda.no](mailto:julia.melnikova@hivolda.no) eller Høgskulen sitt personvernombud Cecilie Røeggen [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Hilde  
Bjørkedal  
masterstudent

---

### **Samtykkeerklæring**

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

- å delta i et intervju med masterstudenten på en digital plattform.

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet.

Trenger du tolk? Hvilket språk? \_\_\_\_\_

---

\_\_\_\_\_ (Signert av  
prosjektdeltaker, dato)



VEDLEGG 3

Invitasjonsbrev på tigrinja

አብዚናይካልኣይቋንቋትምሀርቲመጽናዕታዊፕሮጀክትክትሳተፍ  
'ዶትደሊ ?

እዚሕቶእዚንኣኻ /ኪቋንቋኖርወይዝተመሃርካእሞኣብቲኣነዘዳልዎመጽናዕታዊፕሮጀክትቃለመሕትት  
ክገብረልካማለትእዩ።

ስመይ ሂልደብዮርከዳል  
እበሃል፣አብናይኮሙናቤትትምሀርቲቋንቋንዓበይቲመምሀርእዩ።አብዚግዜእዚኣብ

ቮልዳዩኒቨርስቲማስተርስዲግሪእመሃርኣለኹ፣ስለዚነዚዝመሃርዘለኹ  
'ዮላገዝኩምዝሓትትዘለኹ።

ናይመጽናዕተይዕለማነቶምቋንቋነርወይዝተመሃርኩምወይዝመሃሩዘለዉዓበይቲተምሃርከምይዝበለተ  
መኩሮ

ከምዘለዎምን፣ዲጅታላዊመድያ  
'ኸእንታይዓይነትጽልዎኣለዎኣብጃንቋንንምምርማርንምጽናዕንእዩ።

- ናይ'ዚመጽናዕታዊፕሮጀክትሓላፍነትዝወስድመንእዩ ?  
ቮልዳዩኒቨርስቲኮለጅእዩምሉእሓላፍነትዝወስድ።

-ንምንታይእዚሕቶትሕተትኣሎካ ?  
ምክንያቱንስኸኣብቲናይቋንቋኖሽክትምሀርቲንዓበይቲስለትመሃርዘሎኻንእንደገናከምቲመምሀር  
ማሪትሉንደ Marit Lunde ዝሓበረትኒቤትምሀርትኹምኣብዚዓመትከኣእቲብናፎ NAFO ዝቐረበ  
'ተዓጻጻፊስልጠና ' ፕሮጀክት ትሳተፍብምሀለዎእዩ።  
ስለዚበዚምሽንያትእዩእዚመጽናዕታዊወረቐትብመምሃራንኩምኣቢሉዝመጸኩምዘሎ።

-ተሳተፍቲእንታይክገብሩኣለዎም ?  
ክሳተፍዝተሰማምዑኩሎም፣ብዲጅታላዊወይብኢንተርነትመልክዕምሳይቃለመሕትትክገብሩእዮም።ደ  
ሓርኣብ ከምፕተርንምጽሓፍክሕግዘኒምእንቲመቐረዲድምዲክንጥቐምኢና፣ተርጓሚ  
/ቶልክ/ ንዘድልዩድማተርጓሚኣሎና።  
ሓደካብመምሃራንኩምድማቆጶራንምሓዝንኩሉድጂታላዊሓገዝንምግባርዉንኣብቦትኡኣሎ።  
እቲቃለመሕትትከባቢ 30 ደቐይቐይወስድ።

-ምስታፍብወለንታዊእዩ ?

ኣብዚፕሮጀክትምስታፍብወለንታዊእዩ፣ስለዚንምስታፍመሪጽካኣብመንጎከተቋርጽእንተመሪጽካብዘይዝ  
ኾነ

ምክንያት ከተቋርጥ መሰል ክፍያ፣ ስለ ዚኩሎ ገንዘብ ጥቅም ላይ ያልደረገው ደንብ ለማሳደግ፣ ነቶም ምስታ ፍጥመረ ጸሰ ባት ዝኾነ

ኣሉታ ዊሳኦቤ ንዩብ ሉን። ኣብ መምሃራ ንኩም ይኹን ኣብ ቤት ምህረት ኹም ዘለኩም ርክብብ ዝኾነ መንገዲ ኣይ ትንከፍን እዩ።

ቅድሚይ ኹን ኣብ ሞንጎ እቲ ቃለ መሕትት ከተቋርጥ እንተ መሪጽኻ እቲ ኣብ ርታ ምሳይ ጥራይ እዩ ዝተርፍ መምህር ካ

ከማን ኣይፈልጥን እዩ።

-ግላዊነት፣ ብዛዕባ ናይ ግሊ ኣብ ፊታ ኣጠቓቕማ፣

ብዛዕባ ካ/ኪ እተቐበልናዮ ኩሎ ኣብ ፊታ ክምቲ ኣብ ላዕሊ ብዝርዝር ዝገለጽ ክዎን ዕላማ ለዚ መጽናዕቲ ጥራይ እዩ ዝውዕል፣ ኩሎ ኣስማት ይኹን ኣብ ፊታ ብኣይ ጥራይ

'ዩ ዝስራሕ ንዝዕቀብን። እቲ ስራሕ ስተ ወደኤ ኸኣ ኹሎ ግላዊ ኣብ ፊታ ኹም ክድምሰስ እዩ።

እቲ ናይ ድምጺ መቐረጺ እንጥቀመሉ App ኸኣ ነትሸማ Nettskjema ዝበሃል App ኮይኑ ብሽልዳ ዩኒቨርስቲ

ተመርመሩ ውሕስነቱ ዝተመስከረሉ እዩ፣ ስለዚ ውሕስነቱ ዝተረጋገጸ ስለ ዝኾነ ከኣ ካልነቲ ናይ ድምጺ ፋይል ክረክቡሉ

ወይ ክሰልፉ ዝኸልኣብ ነትዮ ለን ማለት እዩ፣ እቲ ጽሑፍ ስተ ወደኤ ኸኣ ኣነ ክድምሰስ እዮ ማለት እዩ።

ኣብ ቲ ጽሑፍ እትህብዎ ኹሎ ኣብ ፊታ ን ኣብ ነትት ውልዲ ዓዲ፣ ኣስማት፣ ትምህርቲ ቤት ኩም ኩሎ ኣብ ስም ኣልባ ክቕየር

እዩ፣ ክምኡውን ኣብ ቲ ናይ መወዳእታ ጽሑፍ ክቕርብ ክለኹስ ስም ኩም፣ ስም መምሃራ ንኩም፣ ኮመናት ኹም ኩሎ ኣብ

ስም ኣልባ ክቕየሩ እዮ ምማለት እዩ። በዚ ምክንያት እቶም ኣንበብ ቲ ንስኻት ኩም መንምኪ ንኩም ን ኣብ ናይ ቤት ትምህርቲ

ከምት መምሃሩ ንዝፈልጥ ሉዝ ኣብ ነትት ዮ ለን ማለት እዩ። ብተወሳኺ ኣብ ነርወይ ኣየናይ ቤት ምህረቲ 'ተዓጻጻፊ ስልጠና' ይወስድ ከምዘሎ ዝገልጽ ኣብ ፊታ ዮ ለን።

-ኣብ ዚፕ ሮጀክት ዝተኣከበ ኣብ ፊታ እንታይ ክኸውን እዩ ?

ብመሰረት መደብ ናይ ኩሎ ወረቓቕት ናይ ወዳእ ናይ ኩሎ ኣብ ፊታ ክድምሰስ እዩ። ብመሰረት ዕላማና

01.01.2022.

- መሰላት ካ፣
- ብዛዕባ ካ እንታይ ክምእተ ጻሕፊ ንክምእተ መዝገብ ናይ ምፍላጥ ንቅዳሕና ይምሕታትን መሰል ኣሎ ካ፣
- ትኸክል ዘይኮነ ኣብ ፊታ ናይ ምዕራይ ንምድሳስን መሰል ኣሎ ካ፣
- ናይ ይግግኝ መሰል ካሕልው ኮይኑ ብዛዕባ ካ ግጉይ ዝኾነ ነገር ክትቅይር ንከተዐርን ሙሉ እመሰል ኣሎ ካ፣ ቅሬታ ኻ

ናብቲናይዳታኢ ንስጥክተርምልኣኽውንይከኣልእዩ።

- ኣነኣብቲናትኩምሓበሬታእንታይመሰልኣሎኒ ?
- እቲዝሰርሖወረቓቕቲይኹንጸብጸብኣብፍቓድኩምዝተሞርከሰእዩ፤
- ኣብሽልዳዩኒሸርስቲ NSD  
ናይኖርወይማእከልምርሞራእቲፕሮጀክትብግቡእምክዶዶጸሪንይምርምርን።

- ተወሳኺሓበረታኣበይክትረክብትኽእል ?

ዝኸነሕቶምስዝህልወካወይዉንመሰላትካክጥቀሙሉምስእትደሊ፤

ሽልዳዩኒሸርስቲናይመሰልተቐጻጸሪት ጁልያሜልኒኮቫ ፤  
 julia.melnikova@hivolda.no ወይ'ውንንይቲዩኒሸርስቲናይውልቃዊመሰልተወካሊ -  
 ሲሲሌፍንገን ፤ cecilie.roeggen@hivolda.no

-ዝኸነሕቶብዛዕባእዚፕሮጀክትማለት NSD  
 ምስዝህልወካኣብዚክትውከስትኽእል፤  
 NSD - Norsk Senter for forskningsdata  
 AS [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)  
 telefon 55582117

የቐንደላይ !

ምስምሕዝነታዊሰላምታይ  
 ኒልደብዮርከዳል  
 ናይማስተርስተምሃሪት

هل تريد انت ان تشارك في مشروع البحث  
«الاستثمار و المشاركة في تعلم اللغة الثانية»

هذا السؤال لك اذا كنت تريد المشاركة في هذه المقابلة في مشروعى البحثى عن الطلاب البالغين الذين يتعلمون اللغة النرويجية.

أنا أسمي هيلدا بيوركдал وأنا أدرس يومياً في التدريب على اللغة النرويجية في البلدية للمهاجرين البالغين.

أنا حالياً اقوم بدراسة على درجة الماجستير في التدريس والتعلم في كلية فولدا، وفيما يتعلق بهذا العمل ارغب في مساعدتك.

الهدف من دراستي هو تقييم تجارب الطلاب في المدارس الاعدادية للبالغين مع تعلم النرويجية، والأهمية التي تنطوي عليها المشاركة في لغات متعددة، العروض الرقمي لتطوير لغتكم النرويجية.

من المسؤول عن مشروع البحث؟

الكلية في فولدا هي المسؤولة عن المشروع.

لماذا يطلب منك المشاركة في مشروع البحث؟

السبب في أنني طلبت إجراء مقابلة معك، هو أنك طالب في المدرسة الأعدادية للبالغين، وأنت في هذا العام الدراسي سوف تتلقى تعليمك في عرض

(NAFO)

تدريب مرن. ماريت لوندي وهي مديرة مشروع التعليم المرن، أخبرتني أن مدرستك شاركت في هذا المشروع، ومن ثم هناك مدرس في مدرستك سوف يقوم بتقديم هذه المعلومات لك.

ماذا يعني المشاركة بالنسبة لك؟

إذا قبلت المشاركة، فهذا يعني اني سوف اقوم بإجراء مقابلة معك عن طريق اجتماع عبر الإنترنت على احدى المنصات الرقمية. سوف اقوم بتسجيل المقابلة صوتياً، بعد ذلك سوف اقوم بكتابة ذلك على الحاسوب بالاستعاني بالتسجيل الصوتي. إذا كنت بحاجة إلى مترجم، سوف يحضر ايضاً مترجم معتمد يشارك في الاجتماع عبر الإنترنت. سوف يساعدك المدرس في مدرستك في تحديد موعد و توصيلك بالاجتماع عبر الإنترنت. سوف تستغرق المقابلة 30 دقيقة تقريباً.

إنه مشاركة طوعي.

المشاركة في المشروع تطوعية، وإذا اخترت المشاركة، يمكنك سحب موافقتك في أي وقت دون توضيح السبب. سيتم بعد ذلك حذف جميع المعلومات الشخصية الخاصة بك. لن يكون لذلك أي عواقب سلبية بالنسبة لك إذا كنت لا

ترغب في المشاركة أو الانسحاب لاحقًا. كما أنه لن يؤثر على علاقتك بالمدرسة أو المعلم بأي شكل من الأشكال. لن أبلغ مدرستك أو معلميك إذا اخترت الاستقالة قبل المقابلة أو أثناءها أو بعدها.

### الخصوصية - كيف نقوم بتخزين واستخدام المعلومات الخاصة بك

لن يتم استخدام المعلومات التي نتلقاها عنك إلا للغرض الموضح في هذه الرسالة. يتم التعامل مع المعلومات بسرية تامة ووفقًا لسياسة الخصوصية. هذا يعني أنني أريد فقط معلومات عن اسمك ، وسيتم تخزينها بشكل آمن وحذفها عند انتهاء يتم التسجيل الصوتي للمقابلة عبر تطبيق آمن يسمى Nettskjema / نموذج ويب.

هذا النظام تم الموافقة عليه من قبل كلية فولدا, إنه يضمن عدم وصول أي شخص غير مصرخ له إلى الملفات الصوتي وسوف اقوم بحذفه الملف الصوتي عندما أنتهي من تدوين أو نسخ مادة البيانات. سيتم تغيير جميع الأسماء والخصائص الأخرى التي يمكن أن تحدد هويتك أو المدرسة أو المكان الذي تعيش فيه وإخفاء هويتك. في الرسالة التي يمكن نشرها على الإنترنت, إخفاء أسمك وأسماء المعلمين وزملائهم الطلاب والمدرسة والبلدية التي تعيش فيها، أي سوف يتم تغييرهم. بهذه الطريقة لن يتعرف القراء على هويتك أو المدرسة التي أنت طالب فيها. لا يسمح بالاعلان عن المدارس في النرويج التي تستخدم نظام التعليم المرن.

### ماذا يحدث لمعلوماتك عندما ننتهي من مشروع البحث؟

جميع المعلومات الشخصية مجهولة المصدر أو حذف جميع المعلومات الشخصية عندما تتم الموافقة على المهمة، وهذا يحدث وفقًا للخطة في تاريخ 01.01.2022

### يحق لك

إذا كان من الممكن تحديد هويتك في مادة البيانات ، فيحق لك الاطلاع على المعلومات الشخصية المسجلة عنك ، والحصول على نسخة من هذه المعلومات لك الحق في تصحيح المعلومات الشخصية عنك, وحذف معلوماتك الشخصية. ولإرسال شكوى إلى مفتشية البيانات حول طريقة معالجة بياناتك الشخصية.

### ما الذي يخولني لمعالجة معلوماتك الشخصية؟

أنا اقوم بمعالجة المعلومات المتعلقة بك بناءً على موافقتك.

نيابتاً عن كلية فولدا تقوم NSDالمركز النرويجي للبيانات البحث AS بتقييم أن معالجة البيانات الشخصية في هذا المشروع تتوافق مع لوائح الخصوصية.

### أين يمكنني معرفة المزيد؟

إذا كانت لديك أسئلة حول الدراسة، أو تريد استخدام حقوقك ، فاتصل بكلية فولدا مع مشرفتي جوليا ميلنيكوف

[julia.melnikova@hivolda.no](mailto:julia.melnikova@hivolda.no)

أو مسؤولة قسم الخصوصية في الكلية سيسيلي روجن

[cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)

إذا كان لديك أسئلة تتعلق بتقييم NSD للمشروع, يمكنك الاتصال بالمركز النرويجي للبيانات البحث AS عن طريق البريد الإلكتروني

أو عبر الهاتف 55 58 21 17 [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)

مع تحياتي لكم

هيلدا بيوركдал

طالب ماجستير

## بيان الموافقة

لقد تلقيت وفهمت المعلومات حول مشروع "الاستثمار والمشاركة في تعلم اللغة الثانية" وأتاحت لي الفرصة لطرح الأسئلة. أوافق على

- للمشاركة في مقابلة مع طالب الماجستير على منصة رقمية.

أوافق على معالجة معلوماتي حتى اكتمال المشروع.

هل تحتاج إلى مترجم؟ ما هي اللغة التي تريد أن يتكلم بها المترجم؟

(توقيع المشارك في المشروع و التاريخ)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Tospråkleg opplæring i grunnskule for vaksne - identitet, investering og aktørskap

### Referansenummer

413294

### Registrert

30.11.2020 av Hilde Bjørkedal - hildebjo@stud.hivolda.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Julia Melnikova, julia.melnikova@hivolda.no, tlf: 70075486

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Hilde Kristin Bjørkedal, hildebjo@stud.hivolda.no, tlf: 47277312

### Prosjektperiode

24.08.2020 - 01.01.2022

### Status

04.01.2021 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 04.01.2021 - 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 den 4.1.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personvern tjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig og etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.1.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for åoppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.

12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER



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

Det kan bli aktuelt å benytte tolk i prosjektet, som vil regnes som en databehandler. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

