

«Vafler er så mye mer enn en oppskrift!»

En studie av arbeidsrettet norskopplæring
for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn

Therese Furulund



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i tilpasset opplæring.
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Innhold

Forord	5
Norsk sammendrag	6
Engelsk sammendrag (abstract)	7
1. Innledning	8
1.1 Tema og bakgrunn	8
1.1.1 Opplæringsmodellen	9
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål	10
1.3 Oppbygging og innhold	11
2. Teoretiske perspektiver	13
2.1 Hva er læring?	13
2.2 Tilpasset opplæring.....	15
2.2.1 Tilpasset opplæring i et voksenperspektiv	17
2.2.2 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv	18
2.3 Sosiokulturelle læringsteorier	19
2.3.1 Vygotskys læringsteori.....	19
2.3.2 Kontekstavhengig og kontekstuavhengig læring	22
2.3.3 Lave og Wengers teori om situert læring	23
2.4 To ulike perspektiver på språklæring	25
2.5 Sammenfatning av teori	26
3. Metoder; teorigrunnlag, utførelse, vurdering og analyse	28
3.1 Valg av metode	28
3.2 Fenomenologi og hermeneutikk	29
3.3 Prosjektgjennomføring	32
3.3.1 Utvalg	32

3.3.2	Omfang.....	34
3.3.3	Observasjon som metode	34
3.3.4	Kvalitative forskningsintervjuer.....	37
3.4	Validitet og reliabilitet.....	40
3.4.1	Indre validitet	41
3.4.2	Ytre validitet - overførbarhet.....	43
3.4.3	Reliabilitet	44
3.5	Etiske refleksjoner	45
3.6	Forskerens påvirkning	47
3.7	Analysestrategier	49
3.7.1	Transkribering	49
3.7.2	Kategorisering	49
3.7.3	Meningsfortetting	50
4.	Presentasjon og drøfting av funn.....	53
4.1	Erfarings- og handlingsrettet undervisning	53
4.1.1	Utdrag fra data.....	54
4.1.2	Drøfting	59
4.2	Undervisning knyttet til elevens livssituasjon og anvendelse	63
4.2.1	Utdrag fra data.....	64
4.2.2	Drøfting	69
4.3	Å skape sammenheng og helhet mellom delene i opplæringen.....	71
4.3.1	Utdrag fra data.....	72
4.3.2	Drøfting	75
5.	Hovedfunn og anbefalinger	79
	Litteraturliste.....	83

Vedlegg:

Vedlegg 1 Anbefalingsbrev

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3 Forespørsel og informasjon til ledelsen ved voksenopplæringscenteret

Vedlegg 4 Forespørsel og samtykkeerklæring opplærer

Vedlegg 5 Samtykkeerklæring deltaker

Vedlegg 6 Spesifikk erklæring for taushetsplikt tolk

Vedlegg 7 Intervjuguide lærer

Vedlegg 8 Intervjuguide prosjektansvarlig

Vedlegg 9 Intervjuguide deltaker

Vedlegg 10 Eksempel på analyseredskap intervju

Antall ord: 26 066

Forord

Det har vært en lang vei fra studiets start til endelig levering av masteroppgaven. Jeg ser tilbake på et studium som har styrket kompetansen min som lærer og utviklet meg som menneske i et pluralistisk samfunn. Dyktige forelesere ved studiet MIT ved Høgskolen i Hedmark har inspirert! Jeg har vært privilegert med positive bidragsytere gjennom hele prosessen, og det er mange å takke.

Først og fremst vil jeg takke veileder professor Thor Ola Engen for konstruktive tilbakemeldinger og utviklende samtaler. Du har vært til inspirasjon, både som foreleser og veileder!

Tusen takk til alle informanter. Uten deres velvillighet, engasjement og tillit hadde denne studien ikke latt seg gjennomføre. Takk til opplærerne for at jeg fikk innpass i læringsmiljøet og ta del i deres praksiskunnskap og gode refleksjoner. En ydmyk takk til dere deltakere som viste meg nok tillit til å dele erfaringer og la dere observere. Undersøkelsen hadde mistet sin dybde uten deres bidrag! Takk til tolker som velvillig stilte opp og utførte jobben så respektfullt ovenfor både meg og informantene.

Takk til Nina, kjære søster, for utallige saklige diskusjoner, samarbeid og latterkuler underveis i studiet.

Stig Morten, kjæresten min, uten din ukuelige optimisme på mine vegne, evne til rasjonalitet, interesse og «lånte ører» hadde jeg ikke kunnet gjennomføre dette.

Takk til Ulrik og Markus for å ha godtatt papirer og bøker som en del av stuas inventar, og hatt tålmod med en til tider distre og fjern mor. Dere er mitt alt!

Så til slutt en takk til kjære mor, som jeg mistet i løpet av studiet. Du er der et sted, og stemmen din har nådd ørene mine flere ganger: «Visst klarer du dette, Therese!»

Og det gjorde jeg.

Therese Furulund

Øyer, 24.08. 2016

Norsk sammendrag

Denne studien har tittelen «*Vafler er så mye mer enn en oppskrift!*», og er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Det er en kvalitativ utført undersøkelse utfra problemstillingen: *I hvilken grad kan arbeidsrettet norskopplæring bidra til å skape en helhetlig opplæring for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn?*

Enheten som undersøkes er en modell for arbeidsrettet norskopplæring, knyttet til et spesifikt læringscenter, med en kombinasjon av språklæring og arbeidspraksis innenfor tilrettelagte læringsarenaer. Opplæringen er utformet som en trinnmodell med daglig norskundervisning og arbeidsnorsk i tillegg til en gradvis opplæring fra intern til ekstern praksis. Arbeidsnorsk og generell norskopplæring gis daglig under hele opplæringen.

I denne undersøkelsen bruker jeg metodene observasjon og kvalitative intervjuer. Det er foretatt til sammen fem semi-strukturerte intervjuer av opplærere og deltakere, samt observasjoner av både klasseromsundervisning og praksis.

Funnene fra undersøkelsen beskriver hvordan utvalgte kriterier for tilpasset opplæring og voksenpedagogikk blir ivaretatt i opplæringen, og hvordan dette oppleves av de ulike aktørene. De utvalgte kriteriene er knyttet til et nytte og meningsperspektiv på opplæringen, og hvorvidt relevansen i undervisningen er sterk nok til å skape opplevelse av sammenheng og helhet for deltakeren. Dette omhandler i stor grad at opplæringen er knyttet til elevenes erfaringer, at de forstår og ser meningen med det de skal lære, at de ser en nytte av det lærte og at sammenheng mellom de ulike delene av opplæringen blir ivaretatt.

Ut fra funnene i undersøkelsen, kan det synes som denne modellen for arbeidsrettet opplæring har kvaliteter som kan bidra til en helhetlig opplæring for målgruppen. Undersøkelsen viser imidlertid også til funn som tyder på at suksesskriterier er knyttet til behovet om bevisst strategi for å tilrettelegge for *både* praksis og systematisk språklæring, hvor sammenheng og helhet blir stikkord.

Engelsk sammendrag (abstract)

The present study entitled “*The Waffles are more than just a recipe!*” is a master thesis in adapted education at Hedmark University College. It is a qualitative study and the problem to be addressed is: *To what extent can language tuition help creating a comprehensive trainingprogram for immigrants with small or no educational experience?*

The focus of this study is related to a model for vocational language learning, given from a specific learning center that emphasizes the combination of language learning and working practices. The training is designed as a step model, containing daily Norwegian language teaching combined with work practices. The model contains a gradual training ladder from internal facilitated arenas to external practices. Language learning related to the vocabulary used in the practice arenas and general Norwegian language learning is given daily during the entire program.

In this study I use the methods of observation and qualitative interviews, a total of five semi-structured interviews of teachers and participants, as well as observations done on three different learning areas, including the classroom and two different internships.

My findings from the study, describes whether certain criteria for adaptive education and adult education are taken into account in the model, and how this is experienced by the various actors. The selected criteria are related to the perspective of benefits and meaning in the training, and whether the relevance of teaching is strong enough to create a sense of cohesion and unity for the participant. This relates to whether education is linked to the students earlier experiences, if they understand and see the meaning of what they are supposed to learn related to the usefulness. The sense of cohesion is also related to whether the relationship between the different parts of the training is safeguarded.

The finding in the study indicates that this training model do have qualities contributing a comprehensive and adaptive training related to these participants. The research findings indicate, however, that criteria for success might be related to the need for a deliberate strategy of facilitating *both practice and systematic language learning*, and cohesion and unity seems to be the key words.

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Oppgavetittelen «*Vafler er så mye mer enn en oppskrift!*» er et utsagn fra en av informantene i denne undersøkelsen. Temaet for studien er arbeidsrettet norskopplæring for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, og sitatet er fra en lærer som argumenterer for en praksisnær opplæring. Læreren viser til at det er mange veier til læring, og det å forstå hva vafler virkelig *er* krever mer enn bare teoretisk tilnærming. Dette leder inn på en handlingsrettet opplæring, hvor direkte erfaringer kan skape forståelse og sammenheng. VOX, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk anbefaler å gi den nevnte deltakergruppen en mest mulig konkret og handlingsrettet norskopplæring da disse har liten erfaring med å bruke skriftspråket som verktøy for læring (VOX, 2012). Fagorganet følger opp læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og jobber for at opplæringen skal være mest mulig arbeidsrettet for denne deltakergruppen.

For å bedre integreringen, sikre norskopplæring og styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkeslivet, er alle kommuner pliktige å gi et toårig heldags introduksjonsprogram til nyankomne flyktninger, med et minimumsinnhold som norskundervisning, samfunnskunnskap og arbeidsrettede tiltak. I 2012 ble norskopplæringen utvidet fra 300 til 600 timer. Undersøkelser viser imidlertid at økt timetall ikke nødvendigvis øker sjansen til å bestå norskprøvene (Østberg, 2010, Rambøll, 2009), og at utdanningsbakgrunn har forklaringskraft på hvem som består norskprøvene, og hvem som er sysselsatt etter endt pliktig norskopplæring (Søholt, Tronstad, & Vestby, 2015). Sysselsettingen er lav hos flyktninggrupper, spesielt kvinner (Søholt et al., 2015). Det kan dermed synes som om den opplæringen som gis til gruppen innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn ikke er effektiv nok, og deltakerne uttrykker at de ønsker bedre differensiering og individuell tilrettelegging (Rambøll, 2011a). Kommunene står svært fritt i hvordan opplæringen skal organiseres, men det står spesielt i læreplanen at den skal være tilpasset evner, forutsetninger og behov hos deltakeren, og være med på å styrke dennes muligheter til yrke- og samfunnsliv. Opplæringen skal ifølge læreplanen bygge på prinsippet om tilpasset opplæring (Vox, 2012). Prinsippet er nedfelt i Opplæringslova, § 1-3 (1998), og uttrykker at opplæringen skal

tilpasses evner og forutsetninger hos eleven, lærlingen eller lærerkandidaten. Regjeringen viser til vellykkede tiltak for voksnes læring, fremmet av OECD, hvor blant annet individuell tilpasning til kompetansenivå og livssituasjon, samt tett oppfølging vektlegges (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016).

I læreplanen knyttes språklæringen til de fire domene det personlige, det offentlige, opplæring og arbeidsliv. Det står uttrykkelig at arbeidslivdomenet kan vektlegges i betydelig grad, i tråd med den enkelte deltakers målsettinger, og at deltakerne får et kvalifiseringsløp som er tilpasset den enkeltes behov. Ut fra læreplanen fremgår det at for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn er det viktig med en konkret og praktisk tilnærming i opplæringen og en organisering som gir konkret arbeidserfaring, norskerferdigheter og kompetanse i deler av fag knyttet til en arbeidsplass. Videre anbefales det at norsklærer følger opp deltakerne tett i praksis, slik at sammenhengen mellom opplæringen i klasserommet og på praksisplassen blir god (Gregersen & Sletten, 2015). Utfordringer knyttet til ulik arbeidskultur og språkproblemer har kommet frem fra arbeidsgiversiden, og uformell samhandling på jobb syntes å være en god måte å få en slik kulturkompetanse på (Søholt et al., 2015). Ifølge Rambøll Management (2009) er opplæring tilknyttet praksisplass derimot ikke ensbetydende med godt språklig utbytte for deltakeren, og dette henger sammen med arenaens kvaliteter for språklæring.

1.1.1 Opplæringsmodellen

Enheten for min undersøkelse er en modell for arbeidsrettet norskopplæring, som er et nytt prosjekt ved det aktuelle læringssenteret. Dette er et tiltak for å øke yrkesdeltakelsen hos innvandrere i kommunen etter endt introduksjonsprogram. Prosjektet er et tverrfaglig samarbeid mellom læringssenteret, flyktingetjenesten, NAV og en attføringsbedrift. Det er innvilget prosjektmidler fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), og i prosjektbeskrivelsen står det spesifisert at deltakerne skal *arbeide med praktiske oppgaver samtidig som de lærer norsk*. Det utdypes også at dette skal være et 3-4-årig helhetlig kvalifiseringsløp, hvor introduksjonsprogrammet utvides. All undervisning foregår på attføringscenteret i kombinasjon med intern eller ekstern praksis. Opplæringen er tenkt som en trinnmodell, med enhetene arbeidsnorsk, praksis og norsk/norsk. Den sistnevnte enheten omtales i modellen som norsk/norsk, for å skille den fra arbeidsnorskdelen, og tilsvarer det

jeg betegner som «tradisjonell» norskundervisning. Norsk/norsk og arbeidsnorsk er en del av alle trinn, i tillegg til praksis fra intern til ekstern arbeidsplass. Trinn 1 vektlegger felles arbeidsaktiviteter med nær oppfølging av arbeidsnorsklæreren. Trinn 2 gir større grad av differensiering med intern praksis som er tilrettelagt og fulgt opp av attføringsbedriften. Trinn 3 er knyttet til ekstern praksis, med noe mindre oppfølging, og i trinn 4 skal det endelige målet om sysselsetting realiseres. Deltakerne i mitt utvalg befinner seg på trinn 2 i opplæringsmodellen.

Opplærerne som er knyttet til modellen er en prosjektleder med overordnet ansvar for praksis, en arbeidsveileder (AV) tilknyttet hver intern praksisplass, en lærer i arbeidsnorsk og to lærere tilknyttet norskundervisningen. I tillegg er det tett samarbeid med en programrådgiver fra flyktningetjenesten. Deltakerne får to timer norsk/norskundervisning hver dag, foruten arbeidsnorsk og praksis. Da det fremheves i prosjektsøknaden at de søker å gi deltakeren et *helhetlig* kvalifiseringsløp, vil jeg undersøke i hvilken grad opplæringsformen evner å skape helhet, utfra relevans i undervisningen og sammenheng i og mellom de ulike delene av opplæringen.

Jeg har nå vist til noe av tema og bakgrunn som ligger til grunn for oppgaven, og vil kort presentere problemstillingen og forskerspørsmål.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Min problemstilling lyder:

I hvilken grad kan arbeidsrettet norskopplæring bidra til å skape en helhetlig opplæring for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn?

Jeg vil som tidligere nevnt undersøke en spesifikk modell for arbeidsrettet opplæring, og belyse problemstillingen utfra kriterier for voksenpedagogikk og tilpasset opplæring. Jeg har ikke til hensikt å måle effekten, i beste fall kun antyde hva som synes effektivt i forhold til denne opplæringen. Kriteriene for tilpasset opplæring er mangfoldig, og oppgavens omfang krever klare avgrensninger. Malcolm Knowles (1980) fremhever fire voksenpedagogiske momenter hvor selvstyring, erfaringer, handlingsretting og livssituasjon er stikkord. Håstein

og Werner (2007) viser til verdiformuleringer av generell tilpasset opplæring, som jeg knytter til Knowels momenter, og jeg velger å fokusere på et *nytte* – og *meningsperspektiv* i opplæringen, da jeg mener at følelsen av relevans i opplæringen vil påvirke deltakerens opplevelse av sammenheng og helhet i undervisningen. Dette omhandler i stor grad at deltakerne opplever meningen med det de skal lære, at de ser en umiddelbar nytte av det lærte og at sammenheng mellom de ulike deler av opplæringen er tydelig. Jeg ønsket selv å observere undervisningen, og i tillegg få frem opplærernes og elevenes tanker og erfaringer knyttet til modellen. Ut fra denne avgrensningen på problemstillingen utledet jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir kriteriene ivaretatt i praksis?
2. Hvordan oppleves opplæringen av eleven?
3. Hvordan oppleves opplæringsmodellen av læreren?
4. I hvor stor grad oppleves dette som en helhetlig modell, sett ut fra de valgte kriteriene?

Forskningsspørsmålene er forsøkt besvart gjennom en kvalitativ tilnærming, ved bruk av observasjon, uformelle samtaler og semi-strukturerte intervju.

1.3 Oppbygging og innhold

Jeg har så langt presentert tema og bakgrunn for undersøkelsen og gjort rede for problemstilling og forskerspørsmål. I kapittel 2 beskrives relevante teorier. Et sosiokulturelt læringssyn ligger til grunn, og læring i samspill med andre er vektlagt. Kapitlet belyser generell læringsteori og vektlegger Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteorier (2.3.1) og Jean Lave og Etienne Wengers teori om situert læring (2.3.3), og viser videre til prinsipper spesielt rettet mot voksenpedagogikk og generell språklæringsteori. Kapittel 3 gjør først rede for metodevalg (3.1), vitenskapsteori (3.2) og prosjektgjennomføring (3.3). Deretter vurderes validitet og reliabilitet (3.4), etterfulgt av refleksjoner knyttet til etikk (3.5) og forskerrollen (3.6). Til slutt i kapitlet presenteres analysestrategier (3.7). Mine datafunn og tilhørende drøfting presenteres i kapittel 4, hvorpå hovedfunn og anbefalinger konkluderes i kapittel 5.

1.3 Begrepsavklaringer

I oppgaven omtales elevene som deltakere eller innlærere, da dette er vanlig praksis i lærerplanen og fagtekster forøvrig.

Jeg beskriver profesjonsrollen lærer, prosjektansvarlig og arbeidsveileder, men bruker som fellesbetegnelse opplærerne.

Jeg henviser til opplæringsmodellen, og påpeker her at dette ikke er en teoretisk forankret generell modell, men er mer myntet på organiseringen på denne spesifikke opplæringsinstitusjonen.

Jeg nytter læringsinstitusjonens egne betegnelser på de ulike delene av opplæringen, hvor betegnelsen norsk/norsk tilsvarer «tradisjonell» norskopplæring i klasserommet. Dette er gjort for å skille begrepet fra innholdet i faget de betegner som arbeidsnorsk.

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for aktuell teori. Den undervisningsmodellen jeg har studert gir norskopplæring i kombinasjon med klasseromsundervisning og arbeidspraksis. Som tidligere omtalt (jfr.1.1) vektlegges arbeidsretting av norskopplæringen vesentlig, og det forsøkes å legge til rette for læring ved samhandling og i praksisfellesskap. Dette forfekter et sosialkonstruktivistisk læringssyn, og derfor ble det naturlig for meg å vektlegge sosialkulturell læringsteori i oppgaven. Jeg vil ikke drøfte sosiokulturelle teorier opp mot mer rendyrket kognitive teorier, men refererer Kari Tenfjord (2013), som fastslår at andrespråkinnlæring er en sammensatt og kompleks prosess, som rommer både sosiale, kognitive og språklige elementer. I det å foreta et teoretisk valg som grunnlag for oppgaven ligger også en ekskludering av andre relevante perspektiver for andrespråkinnlæring, og dette har jeg vært bevisst under datainnsamlingen og skriving. I likhet med Vygotsky (2001) mener Olga Dysthe (1995) at nøkkelen til effektiv læring ligger i *gjensidigheten* mellom det sosiale samspillet og individuelle hjerneprosesser. Omfanget på oppgaven tvinger derimot frem en nødvendig avgrensning, og det sistnevnte perspektivet får liten oppmerksomhet.

Før jeg beskriver spesifikke sosiokulturelle læringsteorier, vil jeg kort belyse selve begrepet læring, for deretter å beskrive tilpasset opplæring knyttet til et voksenperspektiv og et sosiokulturelt perspektiv.

2.1 Hva er læring?

Enhver utforming av opplæringsmodeller understøtter et syn på hva læring er, og jeg vil nå kort belyse ulike perspektiver på begrepet læring både generelt og i et voksenperspektiv og trekke inn begrepet *transfer* eller *overføring*. Læring defineres ulikt etter hvilken teoretisk kontekst det diskuteres innenfor, og hensikten med dette underkapitlet er å løfte frem definisjoner og beskrivelser på læring som kan underbygge vektlegging av arbeidsrettet norskopplæring.

Hva kjennetegner læring, og hvor skjer den? Det viktigste skillet teoretisk sett, går i dag mellom et grunnleggende kognitivt perspektiv og et grunnleggende sosialt perspektiv på læring (Ivar Bråten, 2002a). Det førstnevnte perspektivet forfekter kort beskrevet et

læringssyn som vektlegger tankeprosesser og indre strukturer hos enkeltindividet, og det sosiale perspektivet vektlegger egenskaper ved konteksten og deltakelse i sosial interaksjon som en forutsetning for læring. Det er det sistnevnte perspektivet som blir vektlagt i denne masteroppgaven.

Knud Illeris (2006) definerer læring som «enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2006, s. 15), mens Mads Hermansen (2005) beskriver læring som relativt varige handlingsmønstre som er basert på erfaring, undervisning og øvelse. Felles for disse definisjonene er synet på at læring skaper relativt varige endringer hos den lærende, og blant annet ut fra dette former Bjarne Wahlgren sin definisjon på læring som «den proces, som utvikler den lærendes kompetence-potentiale til at handle» (Wahlgren, 2010, s. 44). De nevnte definisjoner omtaler læring som en prosess, og dermed blir innholdet i og påvirkningen av prosessen avgjørende for om læring finner sted. Hvorvidt man oppfatter læring som spontan og tilfeldig eller som en systematisk og tilsiktet prosess er også momenter som påvirker hvordan undervisningsformer og læringsarenaer utformes. I internasjonal litteratur om voksenpedagogikk skilles det mellom *tilsiktet* (intended learning) og *tilfeldig læring* (incidental learning). Skillet går på om læringen er planlagt og systematisk eller skjer mer tilfeldig som en del av konteksten rundt den lærende. Tradisjonelle dualistiske læringsteorier skiller mellom uformell og formell (institusjonell) læring, der den uformelle læringen betraktes som kontekstavhengig og situert, og formell læring er kontekstavhengig og instrumentell (Wahlgren, 2010).

Verdien med slike kategoriseringer ligger i å fremheve at læreprosessen er sammensatt, og påvirkes både av innhold og form. Som tidligere nevnt definerer Wahlgren læring som utvikling av kompetanse, der kompetansebegrepet tradisjonelt rommer tre momenter: ferdigheter, viten og holdninger. Ferdigheter er evnen til å utføre noe, for eksempel språklige ferdigheter. Han beskriver viten som kunnskap om noe (know that) og kunnskap om hvordan noe gjøres (know how). Holdninger gjenspeiler motivasjonen for å gjøre noe. Tradisjonelt i skolen har fokus vært på utvikling av ferdigheter og viten, og i mindre grad på hvordan og hvor man kan bruke det som læres. Wahlgrens definisjon av læring omhandler at den lærende øker sin handlingskompetanse. Dermed blir begrepet «overføring av læring» viktig i

undervisningssammenheng, og kanskje spesielt i voksenopplæring hvor nytteperspektivet er framtreddende. Er den læringen som finner sted overførbart til andre situasjoner utenfor den gitte læringskonteksten, og klarer den lærende å dra nytte av kunnskapen i nye sammenhenger? Det å kunne anvende det lærte i nye situasjoner kalles *transfer* (Wahlgren, 2010), eller overføring. Jeg mener transferbegrepet blir svært relevant i voksenopplæringen når en ser på sammenhengen mellom den læringen som finner sted i selve utdannelseskonteksten og anvendelsen av det lærte, for eksempel relevans knyttet til en jobbsituasjon.

Om læring skal skje må den lærende gis muligheter til å lære utfra evner og forutsetninger, og at graden av utfordringer i lærings situasjonen tilpasses. Alan Rogers (2002) viser til en modell som illustrerer forholdet mellom læringsaktivitet og utfordringsgrad (Wahlgren, 2010, s. 94). Modellen viser at liten grad av utfordring ikke er motiverende, men etterhvert som utfordringen stiger, øker også læringsaktiviteten tilsvarende. Blir utfordringen for stor, synker aktiviteten. Om utfordringen derimot jevnt over er høy, samtidig som deltakeren kan håndtere utfordringen, blir læringsaktiviteten tilsvarende høy. Dette, skriver Wahlgren, illustrerer at en god undervisning må bestå av en optimal grad av utfordringer. Nærhet til deltakerens erfaringer blir dermed svært viktig, i tillegg til dennes egne oppfatninger om hva som er utfordrende og ikke. I denne studien blir det dermed relevant å undersøke hvorvidt denne opplæringsmodellen evner å ta i bruk den enkelte deltakers erfaringer hensiktsmessig, og slik bidra til at denne opplever tilfredsstillende sammenheng mellom nåværende kompetanse og undervisning.

Jeg har nå i korte trekk belyst begrepet læring og knyttet det til voksenpedagogikk, og vil nå definere og belyse begrepet tilpasset opplæring, sett i forhold til et voksenperspektiv og et sosiokulturelt perspektiv på læring.

2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring som begrep er overordnet i denne oppgaven. Dette ble et sentralt begrep i norsk skole allerede da det i 1998 ble lovfestet som prinsipp i Opplæringslova, § 1-3. Her uttrykkes det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev,

lærlingen eller lærekandidaten. Dette gjelder altså som prinsipp både i grunnskole, videregående og voksenopplæring. I *Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Vox, 2012), står det at opplæringen i norsk skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring, og at den enkelte deltakers behov og forutsetninger skal styre valg av organisering, innhold og metoder. Ut i fra dette kan en tolke perspektivet nært i sammenheng med en vektlegging av individuelle tilrettelegginger, men i læreplanen står det spesifisert at opplæringen i hovedsak skal foregå innenfor fellesskapet. I fellesskolen legges det stor vekt på at det sosiale fellesskapet og læringsfellesskapet skal være inkluderende (Berg & Nes, 2010). Dette gjenspeiles også hos Werner og Håstein (2010), når de konkretiserer verdier for tilpasset opplæring. For å undersøke og forbedre opplæring er det ifølge dem nødvendig for læreren å se sin egen praksis gjennom prinsipper for tilpasset opplæring, og de har foreslått sju prinsipper konkretisert i verdier:

1. Elevene skal lære i et **inkluderende miljø**.
 2. De skal møte **variasjon og mulighet for valg** i ulike sammenhenger.
 3. Elevenes **erfaringer og kompetanse** skal utfordres og bli brukt i klasserommet.
 4. Det elevene møter i skolen skal ha **relevans** for deres nåtid og framtid
 5. Det som foregår, skal bidra til at elevene blir **verdsatt**.
 6. De ulike delene av opplæringen skal kunne oppleves å ha **sammenheng** med hverandre.
 7. Alle elevene skal ha **nytte** av den opplæringen som gis
- (Werner & Håstein, 2010, s. 161).

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet tilpasset opplæring. Når hensynet til læring er i fokus, er det i følge Kari Bachmann og Peder Haug (2007) to former for tilnærminger til tilpassa opplæring, henholdsvis smal og bred tilnærming. Den første omhandler tiltak som å legge til rette arbeidsmåter og læringsinnhold for definerte enkeltelever. Ved å vektlegge en bred tilnærming til tilpasset opplæring er en mer opptatt av de *generelle* kvalitetene ved opplæringen som gis, ikke spesielle enkelttiltak. Dette kan betraktes som bruk av generelle og enkle didaktiske og pedagogiske tiltak, karakterisert av «høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging (Markussen, Hatlevik, & Brandt, 2003). Jeg har valgt å skrive denne oppgaven med vekt på et sosiokulturelt perspektiv, og en definisjon jeg finner sentral for min studie er uttrykt av Thor Ola Engen (2010). Han definerer tilpasset opplæring som «ethvert tiltak på

individ, - organisasjons- eller kulturenivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål» (Engen, 2010, s. 52). Denne definisjonen ligger innenfor et sosiokulturelt syn på læring, som jeg belyser tilpasset opplæring innen dette perspektivet i kapittel 2.2.2.

Foran har jeg løftet frem ulike definisjoner av begrepet tilpasset opplæring generelt, og vil nå kort belyse trekk ved voksnes læring som er vesentlig for å gi en tilpasset voksenopplæring.

2.2.1 Tilpasset opplæring i et voksenperspektiv

Spørsmålet om det finnes en spesiell voksenpedagogikk har vært omfattende diskutert internasjonalt (Wahlgren, 2010). Om en sammenligner barne- eller ungdomspedagogikk med voksenpedagogikk, kan en ikke vise til pedagogiske forhold som ikke er aktuelt for begge grupper, men det er ifølge Wahlgren allikevel en rekke pedagogiske forhold som bør vektlegges i større grad i voksenundervisningen. Voksne har en langt større erfaringshorisont, ut fra livshistorien utviklet sin identitet, og de deltar mer eller mindre frivillig i opplæringen. Knowles (1980) arbeidet ut fra forestillingen om en spesiell voksenpedagogikk, kalt andragogikk, og utgangspunktet hans var spesielt fire antagelser han mente er karakteristisk for voksnes læring. Det første utgangspunktet er voksnes behov for *selvstyring* og det andre forholdet er knyttet til hensynet til *den voksnes erfaringer* som læringsressurs. Det tredje utgangspunktet omhandler hvordan voksnes behov for læring er knyttet til *livssituasjonen* og hvordan dette påvirker den enkeltes parathet til å lære. I Stortingsmeldingen «*Fra utenforskap til ny sjanse*» fremheves nettopp at vellykkede tiltak i voksenopplæringen er at den tilpasses læringsbehovene og tar utgangspunkt i vanlige utfordringer knyttet til deltakerens livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2015). Vigdis Alver og Vigdis Lahaug (1999) skriver også at vi må gi elevene muligheter til å se sammenhenger mellom det de lærer om på skolen og dagliglivet deres. Det å kjenne til deltakerens livssituasjon og målsettinger denne har, er en viktig forutsetning for å kunne ta hensyn til behovene de har her og nå. Det siste momentet Knowles trekker frem er at voksne er *handlingsrettede* i ønsket om læring. De er orientert mot kompetanseutvikling, og

brukbarhet. I den før omtalte brukerundersøkelsen foretatt av Rambøll Management (2011) uttrykker deltakere i norskopplæringen at motivasjonen for å lære norsk er knyttet til ønske om integrering og å få jobb eller høyere utdanning. Hvorvidt Knowles omtalte momenter gjelder i like stor grad for alle voksne mener jeg kan diskuteres, men vurdert ut fra deltakergruppens manglende skoleerfaring, synes anbefalinger om en praksisnær og autentisk opplæring viktig.

Jeg belyser ikke momentet om selvstyring i stor grad i oppgaven, men vil påpeke at Alver og Lahaug (1999) viser til at mange lærere synes mange deltakerne tar for lite ansvar og er for passive i undervisningen. En forutsetning for at deltakerne skal bli mer selvstyrte, mener de, er at deltakerne forstår hva som foregår i undervisningen, hva som er hensikten med den og at den oppleves som meningsfylt. Forventninger, mangel på felles språk og behov for mer trygghet kan være momenter som påvirker prosessen, og omstillingen til en skolehverdag krever mot, tid og tålmodighet.

Som nevnt i kapittel 1.1. anbefaler VOX en konkret og praktisk tilnærming i opplæringen for deltakere med ingen eller liten skolebakgrunn, gjerne tilknyttet arbeidspraksis. Selv om det praktiske domenet blir vektlagt, er det viktig med en systematisk språkopplæring knyttet til praksisplassen, og at det språklige utbyttet blir så godt som mulig innenfor de tilgjengelige rammene (Rambøll Management, 2011). Deltakerne selv sier de lærer mest norsk ved en kombinasjon av norskundervisning og praksis utenfor klasserommet, men dette forutsetter at mulighetene for kommunikasjon med andre ansatte er betraktelig til stede. Dette viser igjen hvor viktig læringsmiljøet er, altså betydningen av selve konteksten rundt opplæringen, og jeg vil nå kort belyse tilpasset opplæring sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv.

2.2.2 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Som beskrevet i kapittel 2.2.1. påstår Engen (2010) i sin definisjon at tilpasset opplæring fordrer tiltak som ikke bare skjer på individ- eller organisasjonsnivå, men også vektlegger et *kulturnivå*. Dette tilsier at vi i tillegg til å tilpasse undervisningen i forhold til innlærerens evner og intellektuelle forutsetninger, også må ta i betraktning den sosiokulturelle konteksten rundt eleven. Dette er i tråd med et sosiokulturelt læringsyn hvor eleven i tillegg til å

konstruere sin egen læring ut fra tidligere erfaringer, tilegner seg ny kunnskap gjennom sosial interaksjon i samhandling med andre (Dysthe, 2001). Dermed blir det, ifølge Dysthe, like viktig å analysere individet i et sosiokulturelt miljø, som kun å analysere individet alene. Om man skal gi eleven det Engen over omtaler som *optimale muligheter*, er en forutsetning å ta utgangspunkt i elevens kulturelle og språklige erfaringer og referanser, og gi eleven mulighet til å utnytte læringspotensialet sitt i opplæringen. Dette innebærer at man må vektlegge både et individrettet og et sosiokulturelt perspektiv på tilpasset opplæring. Olga Dysthe (1995, s. 49) skriver at « de sosiale sidene ved læring er nå mye mer i fokus, og de inkluderer ikke bare den sosiale læringskonteksten, men også den kulturelle bagasjen som eleven bringer med seg til skolen og sosial interaksjon som en vital del av selve innlæringsprosessen». Tar man disse perspektivene i betraktning øker den lærendes muligheter til en fullverdig deltagelse på skolen og i samfunnet forøvrig. Tenfjord (2013) presiserer at i tillegg til å skape sosiale arenaer for kommunikasjon i varierte kontekster, er det også viktig å på ulikt vis støtte språklæringsprosessen ved blant annet å fremheve og reflektere over språkstrukturer og gi innlæreren støtte i språklig produksjon. Slik blir lærerens støttende rolle svært viktig for læringsutbyttet. Dette utdypes når jeg nå vil redegjøre for Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og begrepet «den proksimale sone» og «stillasbygging».

2.3 Sosiokulturelle læringsteorier

Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger i avgjørende grad at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Bråten, 2002b). Det sosiokulturelle perspektivet blir også kalt situert, og dette gjenspeiler forestillingen om at individet alltid er en del av en kontekst og må forstås utfra den sammenhengen det opererer i. Både gjennom den sosiale interaksjonen i læringsmiljøet og gjennom samspillet med materielle og kulturelle redskap (Säljö, 2001). Jeg vil nå redegjøre for aktuell læringsteori i et sosiokulturelt perspektiv.

2.3.1 Vygotskys læringsteori

Ifølge Vygotsky tjener ikke sosial samhandling bare som en ramme rundt læringen, men er selve utgangspunktet for læring (Dysthe, 1996). Tenkning og intellektuell utvikling skjer gjennom sosial interaksjon med omgivelsene, og individuell bevissthet utvikles i relasjon med

andre (Vygotsky, 2001). En undersøkelse av begrepsdannelse ledet Vygotsky inn på dialogens betydning for læring. Han hevder at gjennom samarbeid med en merkompetent person kan det aktuelle faglige nivået hos en elev nå et høyere nivå, gjennom samarbeid og imitasjon. En forutsetning er at begrep og lærestoff står i forhold til elevens erfaringsgrunnlag, og et viktig prinsipp her er å gå fra det nære til det kjente. Engen (1989) fremmer begrepet *dobbeltkvalifisering* og beskriver at det kjente og ukjente må være tilstede samtidig, man kan ikke skille dette om en samtidig kultursammenlikning skal være mulig. Dette blir tydelig når en som lærer i andrespråksopplæringen må forklare det fremmede her og nå ved å relatere det til det kjente som var før. Om dette skal være mulig, må læreren ha kjennskap til elevenes tidligere erfaringer og bakgrunnskunnskaper og aktivere disse (Ryen & Selj, 2008). Vygotsky brukte begrepet *elevens nærmeste utviklingszone*, som betegner nivået som ligger mellom det en elev klarer på egenhånd og det eleven klarer med støtte fra andre. En hjelper som kan mer enn det eleven kan, kaller Vygotsky for en *medierende* hjelper. For å kunne være en *medierende hjelper* og gi det Jerome Bruner (Rogoff & Wertsch, 1984) kaller et *støttende stillas* (scaffolding), er det en forutsetning at læreren vet hva eleven mestrer og kan fra før. For at utvikling skal skje er det ifølge Vygotsky (2001) viktig å legge nivået på opplæringen til et høyere nivå enn det eleven kan klare alene, nærmere bestemt til et nivå eleven mestrer i samarbeid med andre. Mediering er når to på ulike nivå samarbeider, ikke om to på samme ståsted løser oppgaver i fellesskap. Det at språk læres i *interaksjon* mellom en lærende og en som kan det bedre, er grunnleggende i språklæring (Ryen & Selj, 2008).

Vygotsky viser til et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråkutviklingen og andrespråkutviklingen (Trengeid, 2011). Når man lærer fremmedspråk oversetter man kjente og utviklede ordbetydninger fra morsmålet (Vygotsky, 2001). Dette kan sammenlignes med hvordan Vygotsky beskriver utviklingen av begrepsgruppene han omtaler som vitenskapelige begreper og hverdagsbegreper. De sistnevnte tilegnes gjennom spontan deltagelse i språklig samhandling med andre, mens de vitenskapelige begrepene oftest defineres ved hjelp av andre ord, og tilegnes gjennom systematisk tilrettelegging av læring. Selv om Vygotsky erkjenner at måten begreper og ordbetydninger utvikler seg på er en komplisert og sammensatt prosess, mener han at det å innføre nye begrep bare stimulerer tilegnelsesprosessen, og at utviklingen av spontane og faglige begreper pågår parallelt, og representerer ulike sider av en helhetlig begreptilegnelse. Selv om de spontane begrepene

ifølge Vygotsky er vanskelig å abstrahere utfra, og de faglige begrepene kan virke fjerne, spesielt når ikke de samme kulturelle referanserammene er tilstede, påvirker de allikevel hverandre i tilegnelsen. De dagligdagse begrepene kan trekke de vitenskapelige ned til den konkrete verden, samtidig som de vitenskapelige begrepene kan skape en større bevisstgjøring av de dagligdagse. Videre viser Vygotsky til at morsmålet og de spontane begrepene begge har en formidlerrolle. Morsmålet brukes som en formidler i tilegnelsen av et nytt språk, og på samme måte ligger den spontane ordkunnskapen som et grunnlag for tilegnelse av vitenskapelige begrep. Starten på et spontant begrep er i følge Vygotsky knyttet til situasjonsbestemte og konkrete situasjoner, mens de vitenskapelige begrepene innebærer en «formidling». «(...) de spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, mens de vitenskapelige begrepene utvikler seg ovenfra og nedover» (Vygotsky, 2001, s. 171). Selv om Vygotsky påpeker at eleven kun er i stand til å tilegne seg vitenskapelige begrep når utviklingen av beslektede spontane begrep har nådd et visst nivå, kan en fare ved kun språkpraksis på en arbeidsplass være at ordtilfanget i språkopplæringen ikke blir bredt nok. Vygotsky sammenligner innflytelsen vitenskapelige begreper har på intellektuell utvikling med virkningen av læring av et fremmedspråk. På morsmålet behersker man de primitive sidene av talen før det komplekse, men når man lærer et fremmedspråk tilegner en seg de høyere formene før den flytende og spontane talen er utviklet. En voksen elev har allerede et stort betydningssystem på plass på morsmålet, og i dette det ligger selvsagt en stor læringsressurs. Deltakerne i denne studien har liten eller ingen skolebakgrunn, og mange mangler den «skolske» kunnskapen om språk. De er ikke bevisst fonetiske, grammatiske eller syntaktiske formelle trekk ved morsmålet, men en innlæring av fremmedspråk kan samtidig gi eleven mer kompetanse om eget morsmål. I språkopplæringen må læreren forsøke å sikre et visst spontant begrepsapparat hos eleven, ved både å legge til rette for systematisk og spontan språktilegnelse, og ved å gi morsmålet en formidlerrolle. Slik vitenskapelige begreper vokser nedover med hjelp av spontane begreper, kan også fremmedspråket vokse nedover med hjelp av morsmålet, og vise versa. Det er viktig at læreren er bevisst hvilke begrep det jobbes med, og hvor dette står i forhold til elevens utviklingszone, og ut fra dette, fungere som en medierende støtte. Utfra forskning på begrepsdannelsen, skilte Vygotsky (2001) ut to former for læring. Den ene var systematisert organisert læring i en undervisningssituasjon og den andre var, dog mindre vektlagt, spontan læring gjennom lek. For mange av elevene i gruppen nyankomne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn er mulighetene for spontan

språklæring i norsk begrenset, da de fleste ikke deltar på sosiale arenaer hvor språket benyttes i stor grad. Dermed blir skolen en arena som bør legge til rette for både systematisk, men også spontan språklæring for denne elevgruppen. Den undersøkte opplæringsmodellen kombinerer systematisk norskundervisning med praksisopplæring, der praksisarenaen er tenkt å gi et grunnlag for spontan språklæring knyttet til handling.

2.3.2 Kontekstavhengig og kontekstuavhengig læring

Cummins ser det som viktig for læreren å skille mellom den forståelsen en elev kan vise i en kontekstrik situasjon, og i en mer kontekstredusert læringssituasjon (Bøyesen & Mossige, 2009). Dette kan beskrives som forskjellen mellom en læringssituasjon som gir tilleggsstøtte for eksempel gjennom bruk av konkreter og demonstrasjoner, og en læringssituasjon som ikke gir tilleggsstøtte og eleven blir avhengig av sine reseptive språkferdigheter (Aasen, 2003). Stor versus liten kontekstuell støtte gir grunnlag for situasjonsavhengig versus situasjonsuavhengig språkbruk (Engen & Hvenekilde, 1996), dog jeg mener det kan diskuteres hvorvidt noen form for språkbruk i realiteten er kontekstuavhengig. Den ene dimensjonen, *kontekstuell støtte*, er knyttet til her og nå, og viser til lite krevende språkbruk med bred støtte i selve læringssituasjonen. *Kognitiv kompleksitet* dreier seg om vanskegraden i lærestoffet. Disse to elementene, kontekstuell støtte og vanskegrad kan kombineres på ulike måter (Aasen, 2003). Ifølge Cummins kan en relativt raskt utvikle andrespråkkompetanse som rekker til mindre krevende undervisning. Når undervisningen gir mindre støtte og begrepene blir mer abstrakte, blir en for svak språklig og kognitiv kompetanse og kapasitet mer synlig. Dette kommer til syne når tekstens omfang og abstraksjonsnivå øker, og den direkte erfaringsmuligheten er borte. Det underbygger hvor viktig det blir å benytte det Vygotsky kaller medierende redskap i begynneropplæringen i et fremmedspråk, spesielt i en situasjon uten tospråklig lærer, da konkreter kan styrke eller sikre forståelsen hos eleven. Dette kan være både kulturelle og materielle redskaper, for eksempel konkreter som bilder, gjenstander eller bruk av rollespill. I nyere lærebøker i andrespråkinnlæringen for voksne på spor 1 og 2 er en autentisk undervisning vektlagt, og temaene er i stor grad knyttet til samfunn og hverdagsliv. Opplæring knyttet til praksis på arbeidsplasser gir muligheter for konkret og direkte erfaringsbasert læring i en autentisk kontekst, også kalt situert læring.

Steinar Kvale skriver at Lave og Wengers betraktninger om læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbeidsliv har hatt stor betydning for forståelsen av det sosiokulturelle perspektivet (Lave, Wenger & Lave, 2003), og jeg vil nå kort belyse deres teori om situert eller situasjonsbestemt læring.

2.3.3 Lave og Wengers teori om situert læring

I en samarbeidsprosess blir individet oppmerksom på andres opptreden og utførelse av oppgaver, og man får innsyn i kunnskaper og ferdigheter som det ellers ville tatt lang tid å tilegne seg selv (Bråten, 2002b). Slik kan en si at et individs læring utvides og forsterkes gjennom veiledning og støtte fra kolleger eller samarbeidspartnere som har større kunnskap og erfaring i den gitte situasjonen enn en selv. Det blir dermed avgjørende for læring å delta i sosiale praksisfellesskap (Dysthe, 2001). Ifølge Kvale kjennetegnes både erfaringspedagogikk og situert læringsteori av en sterk betoning av erfaring og praksis som utgangspunkt for læring, men det er også vesentlige forskjeller mellom disse perspektivene (Lave et al., 2003). Der erfaringspedagogikken vektlegger deltakernes individuelle erfaringer, er det i situert læringsteori praksisfellesskapet som er utgangspunkt for læring. På bakgrunn av studier av mesterlære utformet Lave og Wenger sin teori om situert læring, hvor læring betraktes som en dynamisk prosess i et samspill i et praksisfellesskap, og som en del av en endring av enkeltindividets deltakelse i dette fellesskapet (Kvale, Nielsen, Bureid & Jensen, 1999). Her forstås læring som en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltagelse i et praksisfellesskap, hvor man lærer ved å være deltagende eller handlende (Lave et al., 2003). Kognitivismen vektlegger læring som en individuell og kontekstuahengig prosess, hvor en læremesters oppgave er å være en tilrettelegger. Lave og Wenger påstår at hva slags sosialt engasjement som skal til for at læring skal skje er viktigere å spørre om enn hvilke kognitive prosesser som er gjeldende i prosessen (Lave et al., 2003). Dette engasjementet beskriver de som «*Legitim perifer deltakelse*», hvor deltakeren går fra å være i en perifer posisjon til å bli en fullverdig deltaker. Ut fra dette må læring i følge Lave og Wenger være kontekstavhengig og ikke reduseres til teknikk og metode. Den som lærer får stadig større tilgang til ekspertenes oppgaver, men relasjonen er ikke bare mellom mester og elev, men innebærer skiftende deltakelse og identitetsendringer i hele praksisfellesskapet. Ifølge Lave og Wenger blir alle aktørene i læringskonteksten påvirket, også mesteren. Det understrekes at læring ikke skjer

ved repetisjon av andres handlinger eller ved tilegnelse av kunnskap gjennom undervisning, men gjennom deltakelse i fellesskapet.

Jeg har tidligere nevnt at tradisjonelle læringsteorier skiller mellom uformell og formell læring, og at den som lærer tilegner seg to typer ferdigheter. Lave (2003) oppdaget i sin forskning blant skreddere i Liberia, at i tillegg til den formelle fagutøvelsen lærte lærlingen noe mer. Dette tillegget kan ifølge Lave kalles uformelle ferdigheter, som omfatter kunnskapen om det å fungere i samfunnet. Ulike situasjoner og oppgaver lærlingen måtte forholde seg til i arbeidskonteksten ga dem både relasjonskompetanse og økonomisk kompetanse, som en merlæring til det å mestre en konkret oppgave. Dette bidro til at utvikling av identitet ble sett på som en vesentlig del av læringen. Gjennom legitim perifer deltakelse får lærlingen ifølge Lave mulighet til å bli kjent med kulturen, observere og delta, og etterhvert øke ansvarsmengden gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Deltagelse vektlegges fremfor verbal refleksjon og kontroll, selv om språket ikke oppfattes som uvesentlig i denne læringssammenhengen. Språket er viktig som kommunikasjonsmiddel mellom lærlinger og mestere. Derimot er Lave og Wenger kritiske til effektiviteten og læringen når språket tas bort fra det autentiske miljøet det hører hjemme i og brukes som en generell representasjon av virkeligheten (Lave et al., 2003), eksempelvis i undervisningssammenheng. Dette står i kontrast til Vygotsky som ifølge Gunn Imsen (2005) fremhever at det å lære vitenskapelige begreper øker evnene til å abstrahere og gi eleven en referanseramme for de spontane begrepene. Det er en nyttig gjensidig påvirkning, og abstraksjon må også trenes.

Når praksis brukes som en språklæringsarena er det to hovedfunksjoner læringsmiljøet får, en for språklæring og en for å tilegne seg ferdigheter innen et bestemt yrke. I tillegg vil en vesentlig del av læringen ved en arbeidsrettet praksis for nyankomne innvandrere omhandle det å få erfaringer med selve kulturen eller samfunnet de møter, og denne uformelle læringen ligger i prosessen i opplæringssituasjonen. Dette kalles *merlæring*, og er den læringen som finner sted ved siden av den tilsiktede læringen (Bjerkaker, 2001). Dette beskriver læringsform, mer enn læringsinnhold, og er aktuelt å diskutere i en voksenpedagogisk sammenheng, hvor formell, ikke-formell og uformell læring er reelt.

2.4 To ulike perspektiver på språklæring

Litt skjematisk kan en si at vi har to forskjellige oppfatninger om hvordan andrespråk læres (Alver & Lahaug, 1999). Den ene oppfatningen viser til en systematisk prosess der man gradvis lærer å manipulere strukturer bygd opp lyd for lyd og ord for ord, og etterhvert lærer å bruke disse strukturene som meningsfull og sammenhengende språkytringer. Denne prosessen kan ifølge Alver og Lahaug omtales som en «bottom-up»- prosess. Et slikt syn på språklæring impliserer at språklæringen består av klart avgrensede biter, og at en lærer dem en for en. En motsatt oppfatning omtaler språklæring som en «top-down»-prosess. Her lærer en språket ved å samhandle verbalt, og naturlig fange opp syntaktiske strukturer. Det er altså de store trekkene ved språket som vi får kunnskap om først, som sjanger, samtalen som helhet, setninger og ned til ord og lyd. Det å få oppleve språket i meningsfull kontekst blir vektlagt innen et slikt perspektiv. Ifølge Alver og Lahaug (1999) kan språkutviklingen best forstås som en kombinasjon av de to omtalte prosesser. De omtalte språkutviklingsprosessene indikerer at en arena for språklæring bør være variert og gi eleven både et «bottom-up»- og et «top down»- perspektiv på språket. Muligheten til å kommunisere må være god og læreren må ha kompetanse om bevisstgjøring og automatisering av bevisst og ubevisst kunnskap. Ifølge språkforsker Claes Færch omhandler dette å gjøre bevisst kunnskap automatisert og bevisstgjøre ubevisst kunnskap (Lindberg, 2005). Dette omhandler både en eksplisitt innlæring og en innlæring gjennom kommunikasjon. «For deltakere som ikke har eller som har svake skolekunnskaper, må grammatikken trekkes inn i undervisningen *når deltakerne selv føler at de har bruk for det.*» (Alver & Lahaug, 1999, s. 122). Da er det lettere for læreren å opprettholde prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente. På 80-tallet innførte Merrill Swain begrepet «pushed input», og i dette ligger det i følge Alver og Lahaug, at deltakerne må bli presset til å forsøke å bruke språket . Like viktig som å høre språket, er det å bruke språket produktivt. For deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn er det mest effektive redskapet for læring det muntlige språket i kommunikasjon med andre. Det er viktig å synliggjøre formelle trekk i språklæringen, men forskning viser at læringseffekten øker når innlæreren engasjeres kognitivt eller emosjonelt (Stevick, 1996). Meningsfull kommunikasjon og et nytteperspektiv i andrespråksundervisningen blir dermed viktig.

2.5 Sammenfatning av teori

Jeg har nå belyst læringsbegrepet gjennom ulike vinklinger, knyttet det opp mot et voksenperspektiv, og vektlagt et sosiokulturelt perspektiv på læring. Jeg vil nå forsøke å sammenfatte teorien noe, for slik lettere å kunne identifisere teorien i analyse og gjennomgang av data, og tydeliggjøre avgrensning i oppgaven.

Jeg har beskrevet Vygotskys sosiokulturelle teori med begrepet *nærmeste utviklingszone* Bruners *stillasbygging* og Lave og Wengers teori om situert læring og *legitim perifer deltagelse*. Videre har jeg vist til teorier om språklæring, som jeg mener er relevante for å vurdere den indre sammenhengen i en språkopplæring.

Under den generelle redegjørelse over voksenpedagogikk, trakk jeg frem Knowels fire momenter som han mener bør hensyntas i et voksenpedagogisk perspektiv, nemlig *selvstyring*, *erfaringskompetanse*, *livssituasjon* og *handlingsretting*. Lis Karin Andersen viser i videoforelesningen «Trekk ved voksne i læringssituasjoner» til fire ulike perspektiver man bør ha for å tilpasse opplæringen til voksne deltakere (Andersen, 2013). Ulike hensyn knyttes opp mot et *nytteperspektiv*, et *meningsperspektiv*, et *prestasjonsperspektiv* og et *relasjonsperspektiv*. Hovedmålet for denne spesifikke opplæringsmodellen er å skreddersy opplæringen i forhold til deltakernes behov mot en framtidig yrkesdeltakelse, og vektleggingen av praktisk språklæring skiller den fra mer tradisjonell klasseromsundervisning. I denne oppgaven vil jeg derfor fokusere i hovedsak på et *nytte* – og *meningsperspektiv*, hvor erfaringer, kompetanse, relevans, nytte og sammenheng i opplæringen blir stikkord. Dette kan sees i sammenheng med de før omtalte verdiformuleringene fra Werner og Håstein (jfr. 2.2), hvor jeg velger å avgrense til tre prinsipper for mitt fokus i oppgaven:

1. Elevenes erfaringer og kompetanse skal utfordres og bli brukt i klasserommet.
2. Alle elevene skal ha nytte av den opplæringen som gis.
3. De ulike delene av opplæringen skal kunne oppleves å ha sammenheng med hverandre.

Jeg velger å ikke fokusere i vesentlig grad på det Andersen (2013) omtaler som prestasjon – og relasjonsperspektiver, men poengterer at dette også er svært viktige momenter for voksenundervisning. Relasjoner mellom lærer og elev i et læringsmiljø har stor betydning for

læring (Nordahl, 2013), men etter min vurdering utmerker ikke dette relasjonsperspektivet seg spesielt i denne modellen i forhold til annen opplæring. Videre vurderer jeg at hensynet til prestasjonsmuligheter er knyttet til tilpasset opplæring og påvirkes av hvorvidt innlæreren finner undervisningen nyttig og meningsfull, og vil dermed indirekte i noen grad drøftes i oppgaven.

3. Metoder; teorigrunnlag, utførelse, vurdering og analyse

«I hvilken grad kan arbeidsrettet norskopplæring bidra til å skape en helhetlig opplæring for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn?». Dette ønsket jeg å undersøke sett i lys av utvalgte kriterier for tilpasset opplæring, og basert på både min egen opplevelse av læringsmiljøet og aktørenes opplevelser. I dette kapitlet redegjør jeg først for metodevalg (3.1) forskningsmetode, etterfulgt av vitenskapsteori (3.2). Videre presenteres selve prosjektgjennomføringen, belyst av teori (3.3). Deretter vurderes validitet og reliabilitet (3.4), etterfulgt av refleksjoner om etikk (3.5) og forskerrollen (3.6). Til slutt presenteres analysestrategier (3.7). Jeg fant denne kapitteloppbyggingen naturlig i forhold til forskningsprosessen min.

3.1 Valg av metode

Ordet metode betyr å følge en systematisk fremgangsmåte eller en bestemt vei mot et mål (Krumsvik, 2014). Det er problemstillingen i et forskningsprosjekt som er retningsgivende for hva og hvem vi skal forske på, hvilke metoder vi velger og hvordan analysen kan foretas (Thagaard, 2013). Det endelige metodevalget er altså avhengig av hva forskeren skal studere. Målet mitt var å undersøke i hvilken grad arbeidsrettet norskopplæring bidrar til å gi en helhetlig opplæring for innvandrere med liten skolebakgrunn, og formålet er å bidra til forskning som kan berike feltet.

En kan forenklet si at kvantitative metoder kartlegger *at noe skjer*, mens kvalitative metoder kartlegger *hvorfor noe skjer* (Krumsvik, 2014). Siden kvalitativ forskning kan sies å ha det situerte, kontekstuelle og praksisnære i fokus, falt det naturlig for meg å benytte kvalitative metoder i min studie, sett ut fra problemstillingen. Framfor å fastslå en absolutt sannhet, søkte jeg innsikt. Jeg ønsket førstehåndskunnskap om en spesiell undervisningsmodell, og søkte en praksisnær forskning i aktørenes naturlige omgivelser. Jeg hadde et ønske om å selv observere undervisningen, men også få frem lærernes og elevenes egne tanker og refleksjoner rundt denne formen for opplæring. Kvalitative metoder er kjennetegnet ved nærhet til forskningsobjektet, og preges av et direkte subjekt/subjektforhold mellom forsker og undersøkelsesenheter (Holme & Solvang, 1996), og for å få svar på forskerspørsmålene var det naturlig med direkte kontakt med aktørene. Kombinasjoner av ulike metoder kan styrke

tilliten til analyseresultater (Grønmo, 2004). Selv om observasjoner er en av de mest benyttede kvalitative forskningsmetoder, må funnene her betraktes mer som indisier enn klare «bevis» (Fuglseth & Skogen, 2006). Når man kombinerer observasjon og intervju kan observasjonen ofte gi forutsetninger for intervjuet og motsatt kan intervjuet i mange tilfeller bidra til å utfylle observasjonene (Dalland, 2012). «Om vi skal si det enkelt, kan man tenke seg at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør).» (Tjora, 2010, s. 38). Jeg ville forske på en gitt undervisning, både ved å erfare læringsmiljøet selv, og ved å få innblikk i de ulike aktørenes egne opplevelser. Ut fra dette var det da ikke nok å kun observere læringsmiljøet, og tolke dette ut fra eget forskerblikk, men også å få frem lærerens intensjoner, forberedelser og tilrettelegging av opplæringen, og elevenes stemme. I tillegg til observasjon som metode, ønsket jeg å styrke undersøkelsen med kvalitative intervjuer. Det sistnevnte er velegnet, når man ønsker å forstå sosiale fenomener utfra aktørenes egne perspektiver (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Her kan lærernes og deltakernes egne stemmer komme til uttrykk. Dermed valgte jeg feltobservasjon, ustrukturert intervju og semistrukturert intervju med lydopptak som datainnsamlingsteknikker. Ved bruk av mer enn én metode, kalles det *metodetriangulering* (Dalland, 2012). Brukt på en funksjonell måte utfyller disse metodene hverandre, noe jeg belyser for eget prosjekt i kapittel 3.4.1. Den metodiske gjennomføringen beskrives videre i kapittel 3.3.

Feltmetodikk handler om å oppholde seg i det feltet som skal studeres og slik utvikle en forståelse som er virkelighetsnær (Hammersley & Atkinson, 1996). Foruten egen erfaring med feltet var jeg også ute etter aktørenes opplevelser av det. I følge May Britt Postholm (2010) er målet med kvalitativ forskning å forstå menneskers opplevelser knyttet til et fenomen. Opplevelsene farges av tidligere erfaringer i kombinasjon med ny forståelse. Dette leder inn på vitenskapsteoretiske perspektiver som omtales i neste hovedavsnitt.

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Dette underkapitlet kaster lys på fortolkning som fenomen i forskningen, og fenomenologi og hermeneutikk som forståelse- og fortolkningslære.

I tillegg til mine egne observasjoner, ønsket jeg å få innblikk i aktørenes opplevelser av opplæringsmodellen og dette ledet meg til fenomenologien. Fenomenologisk analyse vektlegger det å forstå handlinger utfra den forståelsen som aktørene selv innehar (Grønmo, 2004). Dermed måtte jeg som forsker få innsikt i aktørenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger, slik at intensjonen bak den enkelte handling kunne settes inn i en større generell sammenheng. Postholm (2010) anbefaler at summen av subjektive rapporter skal utlede til allmenngyldige fremstillinger. I analysen blir utsagn og handlinger fortolket gjennom beskrivelser og sitater, for å få frem det essensielle. Kvaliteten på studien var avhengig av min evne som intervjuer og observatør, og hvordan jeg behandlet datamaterialet (jfr.3.7). I fenomenologiske analyser kan det være nyttig for forskeren å ta utgangspunkt i egne erfaringer eller forestillinger, for å reflektere over informantenes opplevelser og utsagn (Grønmo, 2004). Det blir da svært viktig å være oppmerksom på egne forutinntatte oppfatninger og mulige konsekvenser av dette, og dette belyses i kapittel 3.4 og 3.6. Innen fenomenologi blir ikke forskerens observasjoner av den ytre konteksten vektlagt i stor grad, da aktørenes forståelse av konteksten er viktigst. Jeg ville undersøke en opplæringsmodell, så i tillegg til informantenes subjektive opplevelser ble konteksten rundt opplæringen viktig for meg å observere. Jeg forsket på eget felt, og valg av variabler og spørsmål ble utformet på bakgrunn av egne erfaringer, empiri og teori. *Hermeneutikken* ble dermed sentral for fortolkningen, da denne uttrykker ideer om *forforståelsens betydning* (Kvernbekk, 2002).

Ordet hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993). Wilhelm Dilthey og Hans-Georg Gadamer utviklet det filosofiske grunnlaget for hermeneutiske studier (Grønmo, 2004). Forsøk på å klargjøre forståelse og fortolkning kalles hermeneutikk I motsetning til naturvitenskapene, som forklares utfra lovmessigheter, skal forhold i følge hermeneutiske vitenskaper *forstås*, *tolkes* og *tydes* utfra egenart eller annet meningssystem (Bø & Helle, 2008). Hermeneutikken brukes i dag både som metodelære for fortolkning og for å beskrive vilkårene for forståelse av mening. Ifølge Gadamer (2013) må vi i vårt ønske om forståelse og tolkning etterstrebe at forholdet får komme frem på sine egne premisser, og for at det skal skje, er det avhengig av at vi har innsikt og bevissthet på egen forforståelse og fordommer. For i det hele tatt å kunne fortolke et fenomen, må vi i utgangspunktet ha en ide som gir retning for hva vi skal se etter, og slik blir forforståelse eller for-dommer et nødvendig vilkår for ny forståelse. Et hermeneutisk grunnsyn er at ingen møter fenomener forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993). Spesielt for

mennesket er det at vi tillegger både egne og andres handlinger og ulike fenomener mening. Gilje og Grimen (1993) fremhever at de fenomener samfunnsforskeren må forholde seg til, allerede er tolket av aktøren selv. Dette er viktige perspektiver å ta med inn i et forskningsprosjekt, og blir aktuelt i denne studien både med hensyn til hvordan mine egne fordommer påvirker både tolkninger og utvelging av data, og hvordan informantenes forforståelse kan prege deres valg for handlinger og ytringer. Sosiologen Antony Giddens fremmer uttrykket *dobbel hermeneutikk* (Hammersley & Atkinson, 1996). Dette tilsier at samtidig som forskeren må forholde seg til en allerede fortolket verden, må han ved hjelp av teoretiske begreper rekonstruere disse fortolkningene gjennom et samfunnsvitenskapelig språk. Clifford Geertz (1983) skiller mellom aktørens erfaringsnære begreper og forskerens eller specialistens teoretiske begreper. Hvorvidt denne undersøkelsens resultater kan sies å være troverdig beror, slik jeg tolker det, blant annet på min evne som forsker til å integrere informantenes erfaringsnære begreper og vitenskapelige begreper i datafortolkningen. Dette blir en form for generalisering, og utfordringen ble å oversette eller gjenskape informantenes begreper til mine begreper knyttet til teori, uten at meningsinnholdet ble vesentlig forandret. Jeg reflekterte over dette som en *oversettelsesprosess*, hvor det var en gjensidig påvirkning i tolkningen mellom informantenes utsagn, det jeg observerte, og de teoretiske begreper jeg på forhånd knyttet til feltet og tilførte underveis. Jeg vekslet stadig mellom helhet og del, tolket utsagn og handlinger som en del av helheten, og vise versa. Dette leder inn mot *den hermeneutiske sirkel*, som er et viktig begrep i hermeneutikken, og beskriver all fortolking som bevegelse mellom helhet og del. Det er en dynamisk erkjennelsesprosess der vi veksler mellom helhet og del, og meningen i en del kan kun forstås om man ser den i en sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Vi veksler stadig mellom egen forforståelse og fenomenet vi skal fortolke, og mellom det vi skal fortolke og konteksten vi fortolker i. Som en del av tolkningen ble enkeltutsagn og observasjonsdeler sett i lys av tekstens helhet. Jeg søkte hele tiden å se utdragene i sammenheng med den konteksten dataene viste til, og tolkninger knyttet til enkeltdelene tilførte ny forståelse for helheten. Samtidig ble teksten fortolket ut fra teori, som jeg reflekterte over i lys av informantenes utsagn og observasjoner. Dette gjenspeiler et dialektisk forhold mellom teori og data, og det betegnes av Alvesson og Sköldbberg (2008) som en *abduktiv tolkningsprosess*.

Katrine Fangen (2010) omtaler fortolking av først, andre og tredje grad. Fortolking av første grad startet allerede i selve feltarbeidet, da jeg noterte observasjonsfunn. Avveininger i

forhold til noteringen omtales mer i kapittel 3.3.3. Da jeg tok i bruk ulike analysestrategier for å overskride deltakernes utsagn og handlinger, inntrådte fortolkning av andre grad (jfr. Fangen, 2010). Dette kan tilsvare det Giddens omtaler som dobbelt hermeneutikk, altså fortolkningen av aktørenes fortolkning. Det er ulike fortolkningsnivåer som framtrer i en hermeneutisk tilnærming, og jeg vil nevne spesielt at bruken av tolk under deltakerintervjuene innførte et tilleggsnivå i studien, da informantenes uttalelser ble fortolket av tolken før oversettelse. Denne fortolkningen ble transkribert av meg og ble grunnlaget for analysen, sett i lys av teori, og representerte et nytt fortolkningsnivå. Det neste nivået skapes når leseren tolker teksten. Dette mener jeg gir et bilde på hvor sammensatt tolkningsprosessen er mot det endelige resultatet i undersøkelsen, og kan forbindes med usikkerhet. På samme tid kan de ulike nivåene med gjensidig påvirkningskraft, gi dypere innsikt. Usikkerheten forbundet med nivåene i tolkningsprosessen har jeg prøvd å redusere ved å gi det Geertz (1973) omtaler som *fyldige* eller *tykke beskrivelser*. Jeg har forsøkt å klargjøre hva som er *mine* tolkninger ved å konkretisere dette i egne drøftingskapitler og hva som er *informantenes* opplevelser ved å presentere sitater i kursiv under presentasjonen av datamaterialet (jfr. 4). Slik har jeg forsøkt å skape gjennomsiktighet.

Hensikten med dette underkapitlet har vært å belyse hvilke vitenskapsteoretiske forståelse jeg bygger studien på, og hvilke implikasjoner dette har i forskningsprosessen. Dette har først og fremst preget min bevissthet som forsker på forforståelsens betydning og vekselvirkningen mellom helhet og del i materialet. I lys av dette vil jeg nå redegjøre for selve prosjektgjennomføringen.

3.3 Prosjektgjennomføring

3.3.1 Utvalg

Undersøkelsens enhet er en spesifikk opplæringsmodell organisert på én gitt læringsinstitusjon (jfr. 1.1)

Først og fremst ble utvalget i undersøkelsen påvirket av hvem som sa seg villig til å delta. Problemstillingens formulering avgjør i store trekk hva slags analyseenheter som skal studeres, og hvilke informasjon om disse enhetene det skal fokuseres på (Grønmo, 20014). Analyseenheten er feltet der arbeidsrettet norskopplæring foregår, og undersøkelsesenheten

er aktørene i feltet som skal undersøkes. Hovedkriteriet for utvalget for denne undersøkelsen lå i problemstillingens ordlyd, nemlig nylig ankomne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, samt opplærere på feltet. Et kriterium var at lærerne skulle ha godkjent lærerutdanning. En gjør et *strategisk* valg ved å kontakte personer som en mener innehar bestemte kunnskaper eller erfaringer om det du ønsker å vite noe om (Dalland, 2012). Etter å ha innhentet tillatelse fra læringssenterets ledelse kontaktet jeg en lærer, som var en av nøkkelpersonene for oppstart av dette opplæringstilbudet, og som for øvrig er ansvarlig for arbeidsnorsk og oppfølging av de ulike praksisplassene. Denne læreren ga meg et raskt innsyn i organiseringen av opplæringstilbudet, og ut fra praktiske hensyn som hvilke dager jeg hadde til disposisjon for undersøkelser, valgte jeg ut en av to lærere som hadde ansvar for norsk/norskundervisningen. Jeg ønsket å få innblikk i alle delene av undervisningsmodellen, og dermed ble også prosjektlederen med hovedansvar for praksis og en arbeidsveileder, en naturlig del av utvalget. Utvalget bestod dermed av fire fagfolk i tillegg til to elever med liten eller ingen skolebakgrunn. Jeg kjente ikke deltakergruppen fra før, og hadde som kriterier at begge kjønn skulle være representert, de skulle være tilknyttet ulike praksisplasser og hatt praksis lenge nok til å kunne vise til relevante erfaringer, samt være positive til deltakelse i studien. Den mannlige deltakeren har seks års skolegang fra hjemlandet, mens kvinnen er uten skolegang. Mannen, «Mustafa», hadde vært arbeidstaker i hjemlandet, mens kvinnen, «Sarah», var hjemmeværende. Han kan lese og skrive på morsmålet, mens hun var analfabet da hun ankom Norge. Det å ha med deltakerrepresentanter fra hvert kjønn, mener jeg styrker aktualiteten, da undersøkelser viser at det ofte er innvandrerkvinner med liten skolebakgrunn og store omsorgsoppgaver som faller utenfor arbeidsmarkedet i Norge etter endt norskopplæring (Djuve, Hagelund, & Kavli, 2011). Utvalget kan dermed tenkes å gi stemme til denne gruppen kvinner, og slik belyse relevante problemstillinger knyttet til denne gruppens mulighet til deltagelse i arbeidslivet. Utfra størrelsen på utvalget, og den strategiske utvelgelsen av aktører, må funnene sees mer som indisier enn som bevis. Målet for studien var ikke å trekke generaliserende konklusjoner, men å belyse en opplæringsmodell, og hensikten med feltarbeidet var instrumentell. Vurdert ut fra dette mener jeg utvalgets sammensetning representerer ulike deler tilknyttet opplæringsmodellen, og dermed er relevante i forhold til å *belyse* problemstillingen, ikke generalisere.

3.3.2 Omfang

Feltarbeidet foregikk over tre måneder, med oppstart medio desember 2015 og avslutning i slutten av mars 2016. Observasjoner dominerte den første innsamlingen, og la grunnlaget for utvikling og utførelse av intervjuer. Jeg foretok i alt seks observasjoner i ulike kontekster og utførte fem semistrukturerte intervjuer i tillegg til ustrukturerte intervjuer i form av samtaler før, under og etter observasjoner. Foruten å synliggjøre profesjonen innen denne type opplæring, ved å observere og intervjuer opplærerne, ønsket jeg også et deltakerperspektiv, og jeg foretok derfor elevintervjuene med tolk. Både lærerne, prosjektleder og tolkene fikk spørsmålene til gjennomsyn på forhånd. Jeg ønsket å gi intervjuobjektet min fulle oppmerksomhet, og benyttet derfor lydopptak under alle semistrukturerte intervjuer. Jeg foretok en pilotobservasjon i en lignende klasseromssituasjon, og justerte observasjonsrutinene noe. Jeg piloterte også lærerintervjuet på en kollega, og fikk gode innspill på endring eller tydeliggjøring av enkelte spørsmål. Av praktiske hensyn fikk jeg ikke pilotert deltakerintervjuet, da tilgang på tolk var noe begrenset. Da jeg som del av yrkesbakgrunn har foretatt mange elevintervjuer med tolk, mener jeg å inneha nok kompetanse til ikke å forringe resultatet i vesentlig grad. Jeg foretok deltakerintervjuene etter lærerintervjuene, for å undersøke om intensjonene for undervisningen hos læreren sammenfalt med opplevelsen av opplæringen hos deltakeren.

3.3.3 Observasjon som metode

Jeg observerte ti undervisningstimer i klasserommet og to praksisdager for to ulike deltakere. Observasjonene ble utført på forskjellige ukedager, for å fange opp ulike variasjoner i løpet av en uke. Det var viktig for meg å observere alle de tre ulike delene i den aktuelle opplæringsmodellen (jfr.1.1), både arbeidsnorsk, norsk/norsk og praksis. Da jeg selv har vært lærer i voksenundervisningen kjenner jeg til endel av de arbeidsmetoder og innfallsvinkler som kan benyttes i vanlig norskundervisning, og selv om jeg også observerte rene norsktimer, vektla jeg arbeidsnorsktimene, da dette har kommet inn som et nytt fag i opplæringen. Jeg observerte ulike arbeidsmetoder og arbeid med ulike emner i undervisningen både i arbeidsnorsk og norsk/norsk. Da jeg først og fremst skulle forske på momenter som skaper helhet og sammenheng i undervisningen, var det svært viktig for meg å observere det

helhetlige opplæringstilbudet, og dermed var det naturlig og viktig å observere deltakerne i praksis i tillegg til undervisningen i klasserommet.

Da jeg foretok pilotobservasjonen hadde jeg på forhånd utarbeidet et observasjonsskjema med forhåndsdefinerte kategorier. Jeg erfarte at jeg ikke mestret å kategorisere observasjonene mine så detaljert i observasjonsøyeblikket, og at det å kunne plassere observasjonene i et slikt skjema krevde for mange tolkninger underveis og kunne bidra til at jeg gikk glipp av vesentlige observasjoner. Jeg valgte derfor løpende protokoll, uten film eller lydopptak, og det sistnevnte valget begrunnes etisk i kapittel 3.5. Jeg forsøkte å notere fortløpende alt jeg hørte og iakttok under klasseromsobservasjonene, innbefattet ordrette sitater, og non-verbal atferd ble notert i parenteser. Jeg tolket dataene i etterkant av observasjonene da jeg renskrev notatene og markerte dem kategorisk.

Ikke alle fenomener kan observeres, og observasjonsfunn må betraktes mer som antydninger enn funn (Næss, 2006). Observasjon kan på mange måter fokusere på den autentiske og situerte situasjonen som informanten er i, og som et intervju sjelden klarer å fange opp i like stor grad (Krumsvik, 2014). Nils Gjermund Næss (2006) fremhever at observasjon som metode handler om en systematisert innhenting via sansene våre og supplerende verktøy, og Olav Dalland (2012) skriver at nettopp det å ta vare på inntrykkene er kravet til metoden. Derfor blir det viktig å utføre observasjonen på en systematisk og velfundert måte (Krumsvik, 2014). Sharan Merriam (1998) henviser til seks observasjonsstrategier knyttet til den fysiske settingen, deltakerne, aktiviteter og interaksjoner, samtale, spissfindige faktorer (for eksempel hva er det som ikke skjer) og din egen oppførsel. Det siste innebærer å reflektere over hva din rolle som forsker er, hva du sier og gjør, og ikke minst hvordan din tilstedeværelse påvirker feltet (jfr. 3.6). Som tidligere nevnt viser den hermeneutiske sirkel til at all forståelse veksler mellom helhet og del, og det er en gjensidig påvirkning mellom forskeren og konteksten. Graden av oppmerksomhet, vår forhåndskunnskap om feltet og vår personlige og sosiale bakgrunn påvirker vår oppfattelse av det vi observerer, og samtidig har du som forsker en påvirkning på miljøet du observerer. Graden av nærhet og distanse under forskningen er forhold en forsker må ta stilling til, og Martyn Hammersley og Paul Atkinson (1996) gjengir fire ulike observasjonsroller utformet av Junker (1960) og Gold (1958). Rollen sees i forhold til engasjement og avstand, fra *fullstendig deltaker* til *fullstendig observatør*. De fleste roller ligger mellom disse ytterpunktene, og de to andre observasjonsrollene omtales som

observerende deltaker og *deltakende observatør*. Ulike grader av deltakelse påvirker muligheter og begrensninger for forskningen, samt hvordan forskningen forløper. Aktørene kan bli påvirket av både selve observasjonen og deltakelsen og som en konsekvens av dette endre sin atferd (Grønmo, 2004). Dette omtales som *reaktivitet* eller *kontrolleffekt*. Dette drøfter jeg videre i kapittel 3.6. Da det var mulighet for at noen av elevene kjente til profesjonen min som lærer, ville jeg i størst mulig grad unngå å bli benyttet som «hjelpelærer». Derfor valgte jeg i første omgang å observere i klasserommet uten nevneverdig kontakt med informantene, og satt med notatbok bakerst i rommet. På bakgrunn av at aktørene var bevisste min tilstedeværelse og av og til henvendte seg til meg med smil og nikk, karakteriserer jeg min rolle som *observerende deltaker*. Jeg opplevde også at det skjedde en dynamisk vekslings av rollen min, da jeg under en observasjon av gruppearbeid på et lite rom, ble en del av oppgaveutførelsen, da deltakerne tydelig henvendte seg til meg. Jeg vurderte det som unaturlig og avstandsskapende å avvise denne viljen til kommunikasjon, la bort notisblokken og deltok i aktiviteten som var å samtale på norsk om kjente ord og begrep ut fra bilder. Det sammen skjedde da jeg mer eller mindre ble med i brødbakingen under observasjon av praksisfeltet, og forskerrollen min endret seg til *deltakende observatør*, selv om jeg fortsatt var bevisst at jeg var der først og fremst som forsker og observatør.

Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) er ulempen med fullstendig observasjon at hva som kan observeres begrenses og det er umulig å stille spørsmål underveis. Det sistnevnte var nok i hovedsak grunnen til at forskerrollen min endret seg noe under observasjonene av praksisplassene. Selv om jeg hadde med meg notatblokk noterte jeg sjeldnere i denne settingen. Arbeidet var svært praktisk, det var få aktører og det følte naturlig å vise engasjement og interesse ved å stille spørsmål i større grad enn i klasserommet. Selv om jeg ikke deltok direkte i aktivitetene, ble det naturlig med flere uformelle samtaler, både med informanten, de andre deltakerne og arbeidsveilederne, og jeg valgte å bli en observerende deltaker i mye større grad enn i de tidligere observasjonene. Jeg registrerte at feltrollen min endret seg i det jeg kom inn i et autentisk og situert læringsmiljø, sammenlignet med det mer formelle miljøet i klasserommet. Mer direkte kontakt med deltakerne på praksisplassen virket riktig og viktig for meg, og observasjonene ble kombinert med uformelle samtaler. Disse samtalene fant jeg svært interessante. Da informanten ofte tok initiativ selv, kan det synes som om de løftet frem temaer som var viktige for dem, og jeg fikk utdypende data jeg ikke hadde fått ved ren observasjon.

Selv om etnografer i den senere tid, sammenlignet med tidligere, stoler mer på observasjonene sine som reelle forskningsfunn, brukes fremdeles informanter i stor grad (Burgess, 1985). Slik kan en innhente informasjon om det som ikke lar seg observere og for å vurdere eventuelle slutninger som er gjort på grunnlag av observasjoner. Jeg valgte som tidligere omtalt å kombinere observasjoner med ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer, og vil nå beskrive anvendelsen av kvalitative intervjuer.

3.3.4 Kvalitative forskningsintervjuer

Det er intervjupersonenes syn på verden vi prøver å finne frem til gjennom det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale et al., 2015). Man intervjuer mennesker for å få dem til å beskrive erfaringer og opplevelse eller snakke om sine handlingsvalg. Jeg har tidligere beskrevet at hermeneutikken handler om at all forståelse er avhengig av den konteksten fenomener forstås innenfor (Fuglseth & Skogen, 2006). Intervjueren må være bevisst på hva intervjupersonene velger å snakke om, hvordan de uttrykker seg og reflektere over en mulig påvirkning av miljøet. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på hverdagslivets samtaler, hvor intervjueren og intervjupersonen i samspill eller interaksjon konstruerer kunnskap, og den personlige relasjonen og kunnskapen det produserer gir intervjuet en tosidighet (Kvale et al., 2015). Ustrukturerte intervju og deltakende observasjon har mange fellestrekk og kan være vanskelig å skille. Foruten å foreta fem semistrukturerte intervju, hadde jeg mange ustrukturerte intervju eller samtaler både med elever, arbeidsveiledere og lærere gjennom hele feltarbeidet. Noen ganger stilte jeg spørsmål direkte i situasjonen, mens andre ganger tok intervjupersonene initiativ selv. Disse samtalene noterte jeg ikke ned mens vi snakket, men umiddelbart etter at samtalene fant sted. Dette begrunnes utfra et ønske om å skape en naturlig tillit og vise interesse i form av blikkontakt og «lånt øre». Jeg satte pris på tilliten informantene viste meg ved å ta initiativ til samtale, og ønsket ikke å bryte dette ved å dra frem notisblokken. Arbeidsveilederen intervjuet jeg kun ustrukturert/uformelt på praksisplassen. Jeg reflekterer over etiske sider ved uformelle intervjuer i kapittel 3.5.

Selv om man kan si at partene i et forskningsintervju er gjensidig avhengig av hverandre, er ikke dette en konversasjon mellom likeverdige parter (Kvale et al., 2015). Det er forskeren som definerer og styrer samtalen, intervjuet har en viss struktur og hensikt, og involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Forskeren kan benytte mange ulike måter å spørre på i løpet

av intervjuet, påvirket utfra kontekst eller hvilke stadier i intervjuet en er på. Eksempelvis kan dette dreie seg om ikke-ledende eller ledende spørsmål, utledet av hvilken funksjon de skal ha (Hammersley & Atkinson, 1996).

Alle intervjuer ble utført på et eget, uforstyrret møterom. Jeg noterte i liten grad underveis, og benyttet diktafon på samtlige intervjuer. Dette avklarte jeg med intervjupersonene på forhånd. Dette mener jeg ga meg større frihet til å vise tydelig interesse gjennom blikkontakt, fange opp kroppsspråk underveis, og drive intervjuet fremover. Jeg opplevde intervju-personene som åpne og positive, og intervjuene med lærerne og prosjektansvarlig utartet seg nærmest som frie samtaler. De tok selv initiativ og utbroderte tema i stor grad. En utfordring ved at disse intervjuene utartet seg som frie samtaler, ble for meg som forsker å holde fokus på emnene og ha oversikt over hvilke av spørsmålene jeg hadde fått svar på. Når det gjelder intervjuene av elevene, fortonet de seg ganske annerledes enn intervjuene av opplærerne. Det å benytte seg av tolk, som mellomledd, gjorde situasjonen noe mer fremmed, og utfordret kommunikasjonen noe. Samtalen ble mindre dynamisk, og intervjuguiden ble brukt strammere. Da jeg lyttet til opptakene i etterkant av intervjuene, registrerte jeg at jeg brukte flere lukkede tilleggsspørsmål i deltakerintervjuene enn i de andre. Dette omtales under drøfting av validitet (3.4). Jeg valgte å ikke notere ned det intervjupersonen sa, men underveis i samtalen mellom tolk og intervjupersonen, kunne jeg registrere kroppsspråk og fakter. Samtidig som jeg tolket kroppsspråket og brukte det som rettesnor for den videre utviklingen av intervjuet, noterte jeg dette i stikkordsform, slik at jeg senere kunne sammenfatte det med transkriberingen av intervjuet i etterkant. Tanken bak dette var om kroppsspråket kunne utdype det uttalte i analysen.

Svend Brinkmann og Steinar Kvale (2015) karakteriserer det semistrukturerte kvalitative forskningsintervju ut fra tolv fenomenologisk inspirerte nøkkelord; *livsverden, mening, kvalitativt, deskriptivt, spesifisitet, bevisst naivitet, fokusert, flertydighet, forandring, sensitivitet, mellommenneskelig situasjon, positiv opplevelse*. Dette er ulike aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet, og det omhandler både formål, karakteristikk av både intervjuer og intervjuperson og stikkord for utførelse. Intervjueren forsøker å innhente nyanserte og ærlige beskrivelser ved intervjuobjektets livsverden, og det er spesifikke situasjoner og hendelser som beskrives, mer enn generelle meninger. Intervjueren må vise

åpenhet og en form for naivitet i møte med nye momenter, unngå bruk av tolknings skjemaer og ferdigoppsatte skjema, og heller fokusere på bestemte tema (Dalland, 2012). Hvor godt forberedt du er, vil gjenspeile hvor vellykket intervjuet blir. Jeg mener jeg hadde god faglig innsikt om temaene, var godt nok informert om personene jeg skulle intervju og var bevisst hensikten med intervjuet. Alt dette er ifølge Dalland (2012) avgjørende for å kunne stille relevante spørsmål, følge opp det intervjupersonen sier og drive intervjuet framover.

Som typisk for semistrukturerte intervju, utarbeidet jeg en intervjuguide. Jeg fulgte ikke spørsmålene slavisk, men utvidet med utdypende spørsmål og variasjon av ulike tema. Ved å utarbeide en intervjuguide forbereder du deg samtidig både faglig og mentalt til å møte intervjupersonen (Dalland, 2012). Jeg foretok to observasjoner, en av undervisning i klasserommet og en av praksisplass, før jeg satte i gang med intervjuene. Jeg hadde på forhånd utformet en pilotert intervjuguide, utledet av teori og egne forskerspørsmål. Denne guiden endret jeg noe etter at de første observasjonene var gjennomført, og jeg utledet nye spørsmål på bakgrunn av dette. Jeg ønsket å få svar på bestemte spørsmål, men ville også åpne opp for at intervjupersonene skulle få mulighet til å definere egne emner, som de fant viktige, og den frie samtalen som kommunikasjonsform ble et mål. Dalland (2012) skriver at intervjuerens forutsetninger vil påvirke hvorvidt intervjuet blir en positiv opplevelse for partene. Måten forskeren henvender seg på og stiller spørsmål får stor betydning for de svarene en får. Dalland (2012) uttrykker at det er du som forsker som er instrumentet i forskningsintervjuet. Det er gjennom dine egne utformede spørsmål du får svar, og din evne til å oppfatte, forstå, ta vare på og tolke dem blir avgjørende. Thagaard (2013) henviser til grunnleggende prinsipper for intervjuguide og bruken av denne. Foruten hovedspørsmål, overgangsspørsmål og oppfølgingsspørsmål nevnes bruken av *prober*, som er spørsmål eller kort respons som nikk og oppmuntrende tilbakemeldinger. Hensikten med disse prinsippene er å gi mulighet til refleksjon og fyldige kommentarer (Thagaard, 2013). Jeg reflekterte over utformingen av spørsmålene og hvordan jeg forholdt meg til informasjonen jeg fikk underveis i pilotintervjuet, og tok dette til etterretning og prøvde å være bevisst egen innvirkning under samtlige intervjuer. Ved å lytte på opptaket i etterkant av hvert intervju, registrerte jeg min egen kompetanse som intervjuer før neste intervju skulle utføres. Jeg registrerte at jeg brukte prober i høy grad og oppfordret stadig til mer informasjon og nyanser. Dette gjaldt i større grad for intervjuene av lærerne og prosjektansvarlig enn for deltakerintervjuene. Jeg var

bevisst at bruk av prober også kan stimulere responsen i negativ retning, slik at svarene preges av at informanten sier det han *tror* forskeren vil høre, utfra tolkning av kroppsspråk og oppmuntrende tilbakemeldinger.

Da en ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju ønsker å gå i dybden, kan ikke antallet intervjupersoner være for stort (Kvale et al., 2015). For å sikre innsyn i ulike deler av opplæringen vurderte jeg det nødvendig med intervju av de ulike ansvarlige på hvert område, i tillegg til to ulike deltakere. Jeg opplevde informantene som svært meddelsomme og intervjuguiden ble et godt verktøy. Spesielt i lærerintervjuene gled emnene inn i hverandre, og lærerne foregrep flere ganger etterfølgende tema i guiden. Slik ble det opparbeidet en større trygghet i meg som forsker på at jeg hadde valgt ut aktuelle kategorier knyttet til feltet, og dette kan ses i lys av undersøkelsens validitet.

3.4 Validitet og reliabilitet

Kvale (1996) hevder at «validering» innen kvalitativ forskning innebærer å stille kritiske spørsmål, klargjøre innhold og formål ved studien, og at teorien er veloverveid i forhold til det som skal studeres. Dette er forhold som drøftes i dette kapitlet.

Normalt vil kvalitative undersøkelser søke å trekke konklusjoner på bakgrunn av et relativt lite antall utvalg. Som det fremgår av det forutgående er dette også situasjonen i mitt forskerarbeid.

Metodevalg og et begrenset utvalg er sentrale forhold for å vurdere undersøkelsens validitet og reliabilitet. Validitet bygger på vurderingen om det jeg som forsker observerer og måler er relevant for sammenhengen, og en vurdering om hvilken situasjon og for hvilket utvalg mine resultater og konklusjoner er gyldige. Reliabilitet bygger på en vurdering om jeg måler på en hensiktsmessig og pålitelig måte, og graden av transparens.

Med dette utgangspunktet vil jeg i det etterfølgende drøfte undersøkelsen utfra følgende tre hovedperspektiv; indre validitet, ytre validitet og reliabilitet.

3.4.1 Indre validitet

Den indre validiteten representerer undersøkelsens gyldighet når resultater og konklusjoner sees i forhold til den aktuelle problemstillingen og operasjonaliseringen av denne. Valg av kriterier og indikatorer for operasjonalisering av hovedproblemstillingen, kan tenkes å representere en kilde til validitetsvekkelse. Jeg har benyttet teori som bygger på empiri, og jeg har forsøkt å utlede forskerspørsmål og ulike indikatorer på en troverdig og gjenkjennbar måte. Begrep er forklart og vitenskapsteori presentert, for å gi gjenkjennelse og innsikt hos leseren. Dette er med på å sikre begrepsvaliditeten.

Ifølge Kvale (2015) avhenger undersøkelsens gyldighet av teoretiske forutantakelser, og logisk sammenheng fra teori til forskningsspørsmål. Jeg har søkt å operasjonalisere problemstillingen på en slik måte at det skapes samsvar mellom det teoretiske grunnlaget og den operasjonelle tilnærmingen i form av intervjuguide, spørsmålsstillinger og kategorisering. I hvilken grad jeg har evnet å operasjonalisere problemstillingen på en måte som innebærer at jeg har ivaretatt undersøkelsens validitet, avhenger både av kvaliteten på operasjonaliseringen, og på min evne til å oppdage feil og svakheter i kilder og funn. Monica Dalen (2011) ser validitet i sammenheng med gjennomsiktighet i forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å ivareta gjennomsiktighet gjennom studien ved å presentere forsker, informanter, kontekst, datainnhenting, bearbeiding og analyse. Relevante dokumenter er vedlagt. Jeg transkriberte lydopptakene ordrett, for å ha et mest mulig autentisk utgangspunkt for analysen. Derimot valgte jeg å oversette alt til bokmål i selve oppgaveteksten, og dette kan diskuteres opp mot et spørsmål om gjennomsiktigheten ble god nok, eller om dette påvirket validiteten negativt. Jeg valgte allikevel å prioritere etiske hensyn knyttet til anonymisering og stigmatisering (jfr.3.5). Jeg var svært bevisst på denne oversettelsen og konsekvensene det kunne ha. Dette førte til at jeg analyserte de enkelte deler opp mot helhet, og vurderte eventuelle avvik. Jeg vurderer det dithen at dette ikke hadde stor påvirkning på analysen som sådan, men det kan svekke graden av autentisitet og gjennomsiktighet for leseren.

Valg av respondenter er et forhold som kan påvirke validiteten. I dette tilfellet var utvalget begrenset til nylig ankomne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, og til opplærere på området (jfr.3.3.1). Utvalget er personer som er direkte aktører i felten, og har førstehåndserfaringer med enheten som undersøkes. Ved en tilfeldighet har deltakerne ulik

grad av positive erfaringer med opplæringsmodellen, og dette har åpenbart hatt betydning for konklusjonene i undersøkelsen. Jeg mener dette er et forhold som har bidratt til et mer nyansert perspektiv på denne formen for arbeidsrettet norskopplæring. Som sådan bidrar dette til å styrke validiteten i undersøkelsen.

Selve datainnsamlingen er gjennomført som intervjuer og observasjoner (jfr. 3.3.3. og 3.3.4). Deltakerintervjuene ble som tidligere nevnt gjennomført med tolk. Dette tilfører et tolkningsnivå i tillegg til mitt eget, og kan svekke analysen og dermed validiteten. Både bruken av tolk, språkbarrierer og overdreven høflighet hos deltakeren kan ha påvirket resultatene. Dog er min vurdering at de ovennevnte påvirkningene var begrenset, da jeg ofte brukte oppfølgingsspørsmål for å sikre forståelsen, og det var en indre logikk mellom de ulike svarene. Min rolle som lærer kan tenkes å påvirke både respondenten og tolken, i form av å være for opptatt med å svare «riktig», hvilket sannsynligvis også her kan innebære et for stort omfang av bekreftende svar. Dette betegner Hammerley og Atkinson (1996) som samfunnsviterens dobbeltdialog. De mener både informant og forsker påvirkes gjensidig, og at det er viktig for forskeren å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informanten. For stor distanse kan medføre at forståelse uteblir, for liten distanse kan medføre at objektiviteten reduseres. Min vurdering av dette fremgår i kapittel 3.6.

Forståelse hos deltakerne var ikke kun knyttet til norskkompetansen, men lå også i manglende felles «skolske» referanserammer. Selv med bruk av tolk ledet dette til relativt stort behov for løpende avklaringer for å komme frem til fornuftige og logiske svar. Min bakgrunn og erfaring som lærer for minoritetsspråklige gjør at jeg har relativt god kompetanse i å omformulere og relatere spørsmål til kjente rammer. Dette innebar at kommunikasjonen forløp godt, men medførte samtidig mange lukkede spørsmål, forenklinger og avklaringer. Dette kan ha vært en kilde til at respondenten ble påvirket av meg som intervjuer, og i så måte kan ha tendert til å svare bekreftende i for mange tilfeller. Jeg har gjennom hele undersøkelsen vært bevisst dette forholdet, og har forsøkt å korrigere dette gjennom kontrollspørsmål under intervjuene for å forsøke å sikre forståelse, både av spørsmål og svar.

I tillegg til å undersøke feltet, skulle jeg lære forskerhandverket. Min manglende erfaring som forsker vil nødvendigvis påvirke validitet og reliabilitet. Jeg benyttet to ulike metoder for innhenting av data, tidligere omtalt som triangulering (jfr.3.1). Jeg benyttet både metode - og

kildetriangulering. Kildetriangulering i form av ulike informanters syn på problemstillingen, og metodetriangulering ved å benytte både intervju og observasjon. Jeg valgte å foreta observasjoner og intervjuer innen samme tidsperiode, og foretok observasjoner innimellom de ulike intervjuene. Slik kunne metodene utfylle hverandre, ikke bare under analysen av transkripsjonen, men også med tanke på utledning av nye kategorier. Det jeg hørte i intervjuene kunne jeg benytte som kategorisering under observasjon, og det jeg registrerte i observasjonene, kunne jeg få underbygd i intervjuet. Dette mener jeg øker validiteten. Det å foreta analyse og konkludere funn stresset meg noe, fordi jeg kun observerte en dag på hver praksisplass. Da observasjonene viste seg å sammenfalle med deltakernes uttalelser i intervjuet, mener jeg dette styrket validiteten, og ikke minst min trygghet i forhold til å stole på egne observasjoner.

Systematisk validering av besvarelser for å rette eventuelle feil og/eller misforståelser er begrenset. Dog har deltagerne gjennom intervjuene hatt både anledning og blitt oppfordret til å rette eventuelle feil eller misforståelser. Deltagerkontrollen har derfor vært begrenset til dialogisk validering i løpet av intervjuprosessen.

En relevant problemstilling er om respondentene faktisk benytter de strategier og metoder som de fremholder at de bruker. Så langt jeg har kunnet erfare, er det god overenstemmelse mellom svar på mine spørsmål og det jeg har kunnet observere. Jeg mener derfor dette forholdet har liten betydning for validiteten.

3.4.2 Ytre validitet - overførbarhet

Generelt vil resultater og konklusjoner fra en undersøkelse av denne typen ikke være overførbare. Undersøkelsen er gjennomført i et kort tidsrom med et relativt lite antall respondenter. De resultater og konklusjoner som er fremlagt som del av dette arbeidet vil derfor kun kunne sies å være gyldig for de situasjoner og det utvalget som er presentert i undersøkelsen.

Imidlertid er problemstillingen relativt generell, og de resultater og konklusjoner som fremkommer i oppgaven vil kunne være relevante for andre fagmiljøer som opplever å være i lignede situasjoner. Jeg mener jeg gjennom forskningen har kunnet peke på sammenhenger og

utfordringer som satt inn i en relevant sammenheng og tolket av fagpersoner, vil kunne gi verdifull læring og innsikt. Jeg vil derfor tro at undersøkelsen kan ha god overføringsverdi.

3.4.3 Reliabilitet

I følge Kvale (2015) er forskningsresultatene konsistens og troverdighet grunnlaget for å vurdere reliabilitet. Reliabilitet forholder seg til undersøkelsens pålitelighet; i hvilken grad undersøkelsen er beheftet med systematiske målefeil og i hvilken grad en studie kan etterprøves. I etterprøvbarehet ligger det at samme fenomen kan oppdages og generere samme bruk av begrep i lignende situasjoner.

Måleteknisk er undersøkelsen som tidligere nevnt gjennomført i form av intervjuer og observasjoner. Antallet respondenter er lavt. Dette vil i utgangspunktet bidra til å gjøre undersøkelsen sårbar for målefeil og gi en relativt svak reliabilitet. Imidlertid er både intervjuer og observasjoner søkt gjennomført slik at systematiske feil og misforståelser ble avdekket og korrigert.

Som nevnt over var deltakerintervjuene noe utfordrende som følge av språkbarrierer, bruk av tolk og mulig virkning av overdreven høflighet. Foruten å påvirke validiteten vil dette forholdet også kunne påvirke reliabiliteten i form av mulig systematisk tolkningsavvik/feil. Et forhold her kan være om tolken ikke er dyktig nok språklig eller ønsker å fremme andre meninger enn det informanten uttaler.

Som lærer innen nærliggende fagfelt vil jeg erfaringsmessig ha en forforståelse av hvilke strukturer og metoder som fungerer. Dette vil kunne påvirke både mine observasjoner, intervjuer og tolkninger, og kan være en kilde til systematisk feil i datagrunnlaget. På en annen side gjør min erfaring med denne gruppen det noe enklere å gjennomføre gode observasjoner og intervjuer, og ut fra erfaring har jeg en trygghet på valgte indikatorer. Dette forholdet vil kunne bidra til å styrke reliabiliteten i undersøkelsen.

Både under intervju og observasjoner mottok jeg som forsker svært mye informasjon som i utgangspunktet ikke var planlagt og forventet. Dette er informasjon som ikke nødvendigvis er direkte relatert til undersøkelsen, men som for eksempel forklarer kontekst eller bakgrunn. Slik informasjon vil kunne påvirke mine tolkninger og analyser, og vil, sett ut fra en positivistisk synsvinkel, som følge av at den vil være vanskelig å gjenskape, kunne være

grunnlag for en mulig svekket reliabilitet. På den annen side er slik informasjon svært nyttig og bidrar i så måte til å styrke refleksjonsmuligheten og perspektivet på undersøkelsen og dermed styrke påliteligheten.

3.5 Etiske refleksjoner

Forskning innebærer å foreta mange valg, og det er viktig at forskeren er seg bevisst egen moral og eget verdisyn (Holme & Solvang, 1996). Jeg har vært bevisst etiske perspektiver og mitt etiske ansvar som forsker gjennom hele forskningsprosessen, og NESHS etiske retningslinjer for samfunnsvitenskapelig forskning (NESH, 2006), samt Kvale og Brinkmanns (2015, s. 97) veiledende liste over etiske spørsmål, har vært rettesnorer. Jeg sendte inn nødvendig informasjon til NSD, og fikk skriftlig godkjenning. Ingen personopplysninger i undersøkelsen ble lagret på PC, og feltnotater og intervjuer ble oppbevart i låst skap.

Det fremgår av omtalte retningslinjer at forskning skal baseres på informert samtykke. Først informerte jeg og fikk tillatelse for gjennomføring av studien av skolens ledelse. Alle informanter skrev under på en samtykkeerklæring hvor det fremgår at de kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten begrunnelse, og at all informasjon vil bli anonymisert. Læreren og jeg informerte klassen muntlig, og de kunne stille spørsmål. Vi forsøkte å sikre forståelse ved å bruke forenklet språk. De to utvalgte deltakerne fikk all informasjon repetert på eget morsmål av tolken i forkant av intervjuene. Samtlige informanter skrev under, og i tillegg underskrev tolkene en erklæring om taushetsplikt.

Jeg har reflektert mye over etiske dilemmaer knyttet til anonymisering. Alle informanter omtales med pseudonym. Skolen omtales kun som et læringscenter, og kan ikke relateres til en bestemt skole. Allikevel er det slik at når jeg omtaler denne spesifikke organiseringen av arbeidsrettet norskopplæring kan den muligens gjenkjennes i feltet. Selv om jeg anonymiserer sted og informanter i oppgaven, har jeg foretatt forskningen på et gitt sted, over en viss periode, og med utvalgte personer. Informantene kan avsløre egen eller andres deltakelse. Jeg har som forsker kommet ukjent inn i et miljø, og blitt lagt merke til. Jeg var ærlig i møte med personer som ikke var direkte berørt av datainnsamlingen om at jeg drev forskning, men beskrev ikke gjenstanden for forskningen i stor grad.

Jeg reflekterte over hvilke konsekvenser forskningen min kan ha for de ulike informantene. Undersøkelsen ble gjort i implementeringen av opplæringsmodellen, med andre ord i en utprøvningsfase, og dette kan i noen tilfeller falle ufordelaktig ut for opplærerne da de er i en utprøvningsfase. Dermed ble det enda viktigere for meg å yte datamaterialet rettferdighet. Det at jeg selv er lærer påvirket refleksjonene mine omkring relasjonen lærer – elev, og jeg visste at også kritiske vurderinger fra deltakerne gjennom oppgaveteksten kan nå de ulike opplærerne. Tankene mine omkring dette ble mindre stresset, da deltakeren selv avsluttet med å si at alt han hadde sagt til meg, kunne han også si til lærerne sine.

Ved å velge to ulike praksisplasser som gjenstand for undersøkelse, ser man disse naturlig nok i kontrast til hverandre. Jeg måtte som forsker foreta et utvalg fra datamaterialet, og som grunnlag for analyse ble dette utvalget fra praksis kontrastivt. Jeg ønsket å undersøke kriterier som kan bidra til å skape sammenheng og helhet i en slik form for opplæring, og dermed hva som svekket eller styrket dette. Da måtte både gode og mindre gode løsninger belyses, selv om det fører til synliggjøring.

Jeg reflekterte over hvor mye informasjon jeg skulle gi om studien på forhånd, og lærerne fikk informasjon om at jeg ville undersøke hvordan ulike kriterier på tilpasset opplæring kunne ivaretas sett i forhold til sammenheng i undervisningen.

Jeg møtte på etiske dilemmaer i forhold til nærhet til feltet. Flere ganger følte jeg behov for å forklare deltakeren intensjonene som ligger bak opplæringen, og etter overveielse gjorde jeg også dette. Jeg avveide dette mot eget verdisyn, og valgte å bidra med det jeg mente ville gagne læring hos deltakeren.

Jeg mener det ligger et etisk ansvar i det å benytte uformelle intervjuer som metode. I slike situasjoner blir samtaleformen mer uformell, og det fører til at informantene sier mer enn de ønsker. Jeg reflekterte over dette, og forsøkte å motvirke dette ved å bevare forskerrollen, og i etterkant reflektere over hva som var direkte relevant informasjon for undersøkelsen.

Jeg reflekterte over en eventuell overidentifikasjon med informantene jeg har som lærer med voksenpedagogisk erfaring. Det er viktig å reflektere over egen forforståelse, og ut fra dette bruke kunnskapen om feltet konstruktivt. Jeg kunne lett identifisere meg med både lærer og deltakere. Da utfordringer knyttet til sosiokulturelle forhold dukket opp på praksisplassen,

fikk jeg behov for å redegjøre for, eller forsvare, deltakeren, da jeg visste at språket var en barriere for henne. For eksempel opplevde jeg dette da en arbeidskollega på praksisplassen kommenterte at deltakeren ikke ville røre skinke, og at jeg forklarte hvorfor fordi og jeg ønsket å bidra til større kulturell forståelse. Jeg følte at fagkompetansen min i forskerrollen bidro til at elevene snakket mer i praksis, da jeg har erfaring i å bidra med ulike verktøy for forståelse. Jeg ser på min kunnskap om feltet som en fordel mer enn en ulempe, spesielt med hensyn til forståelse og involvering. Jeg legger ikke skjul på erfaringen min fra samme fagfelt, og overidentifikasjon kan fritt vurderes av leseren.

Etiske utfordringer berører også analysen av data, og den makt det ligger i å fortolke uttalelser og observasjoner. Jeg reflekterte over hvorvidt jeg overtolket eller unnlot å tolke. Jeg var bevisst at ved å bruke tolk, kan meningsfyllden utvaskes noe da det aldri blir en helt ordrett gjengivelse. Jeg reflekterte over, og aksepterte den asymmetriske maktrelasjonen som ligger i forskningssituasjonen, men prøvde å avdempe denne ved å signalisere åpenhet, interesse og aksept.

Faglig kompetanse kombinert med verdisyn og intuisjon har gitt meg en trygghet i tolkning av data, og dette er viktig i balansen mellom etikk, validitet og reliabilitet. I tillegg har jeg valgt å la intensjonene mine for undersøkelsen om å bidra til en tilpasset opplæring, spesielt for denne målgruppen, være en trygghet i analysearbeidet. For å belyse må både hensiktsmessige og uhensiktsmessige momenter beskrives.

3.6 Forskerens påvirkning

Jeg har tidligere gjort rede for forskerrollen min som observerende deltaker og deltakende observatør (jfr. 3.3.3). «Kunnskapen blir preget av at de som studeres, reagerer på at de blir studert» (Grønmo, 2004, s. 9). Konteksten vil alltid ha betydning for fortolkningen, og jeg må ta i betraktning at min tilstedeværelse kunne ha en innvirkning, også når jeg bare observerte (jfr.3.3.3). Det at informantene visste at jeg var lærer kan også ha påvirket læringsmiljøet, og at informantene gjorde det de trodde jeg ville se og ga de svar de trodde jeg var ute etter. Jeg prøvde å motvirke reaktiviteten ved å ikke gi for mye informasjon om hva jeg ville studere i forkant, stille ikke-ledende spørsmål i intervjuene og delta minst mulig under klasseromobservasjonene. Mine erfaringer for å tilrettelegge for kommunikasjon i en

tospråklig kontekst virket positivt inn på det språklige bidraget fra deltakerne i uformelle samtaler uten tolk.

Hermeneutikken viser at selv om vi kun observerer, er ingen data nøytrale (jfr.3.2). Forskerens forforståelse kan hindre validitet i tolkningen, om den ikke er bevisst og artikulert (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Egen praksiserfaring i kombinasjon med teori og empiri preger min forforståelse av feltet jeg undersøker. Jeg har selv vært lærer for en tilsvarende deltakergruppe i norskopplæringen, da hovedsakelig med klasserommet som læringsarena. Selv om jeg har vært bevist på autentisk metodebruk og stor grad av kontekstuell støtte, har jeg opplevd at motivasjonen for læring har vært varierende. Progresjonen er langsom for mange, og ønsket om å komme ut i jobb har vært framtrødende. Jeg har derfor et syn på at det å få lære språk samtidig med praktisk arbeid er en god form for opplæring for deltakere med liten skolebakgrunn. Dette former min forforståelse og mine holdninger, og er en del av forskningsprosessen, fra valg av tema, teori, datainnhenting og analyse til den endelige konklusjonen (jfr. Postholm, 2010). Jeg tilstrebet å stille meg fordomsfri gjennom forskningsprosessen, og slik forsøke å hindre at det kritiske perspektivet ble utelatt. Det var viktig for meg å lete etter data som ga andre svar enn forventet.

Med nærhet til feltet, en grunnleggende sosiokulturell holdning og stor omsorgsevne, var jeg reflekterte jeg over faren for å identifisere meg i for stor grad med informantene. Jeg prøvde å innta en saklig og profesjonell holdning i intervjusituasjonene, men samtidig finne en balanse mellom nærhet og distanse (jfr. 3.3.4). En av lærerne uttrykte i begynnelsen av intervjuet at hun satte pris på å bli forsket på av en med didaktisk erfaring, som ikke bare ville benytte en teoretisk innfallsvinkel. Jeg forsøkte da å unngå å bli en «medsammensvoren» ved å opprettholde forskerrollen, samtidig som jeg var åpen, oppmerksom og bekreftende i samtalen.

Gadamer og Martin Heidegger påpeker at i tekstlesing og i relasjoner til andre må vi på et vis involvere oss selv og vår egen forforståelse (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 257). Ved å være bevisst egne erfaringer og forforståelse har jeg tolket meg selv inn i analysearbeidet.

3.7 Analysestrategier

Jeg har forut i dette hovedkapitlet beskrevet datainnhenting og vurdert ulike sider ved denne. Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) inngår dataanalyse i hele forskningsprosessen. Man begynner analysen når man konstruerer problemstillingen og fortsetter frem til skrivingen er avsluttet. Jeg reflekterte over mulige funn underveis og i etterkant av datainnsamlingen, og dette påvirket den endelige analysen i sluttarbeidet. I dette kapitlet vil jeg først omtale transkriberingen, som blir en stor del av analysematerialet og deretter synliggjøre strategiene mine for analysen av observasjoner og intervjuer.

3.7.1 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2010) er det nyttig å øve på transkribering. Jeg tok lydopptak av pilotintervjuet, nettopp for å få erfaring både med den tekniske gjennomføringen og transkriberingen i etterkant. Selv om datamaterialet i selve undersøkelsen var rikt, ville jeg transkribere selv, da jeg kunne registrere detaljer og gjenoppleve intervjusituasjonen, og jeg gjorde det i etterkant av hver datainnsamling for å huske konteksten. Jeg beskrev pauser, latter, kroppsspråk etc. i kursiv bak den direkte talen. Jeg transkriberte ordrett, også tolkenes uttalelser, og dette ble et godt utgangspunkt for analysen. Jeg valgte derimot å oversette uttalelsene til bokmålsform i selve oppgaveteksten. Dette kan diskuteres opp mot spørsmålet om gjennomsiktighet, og undersøkelsens gyldighet og pålitelighet (jfr. Kvale og Brinkmann, 2010), men jeg valgte å ta hensyn til det etiske perspektivet, da alle informanter hadde dialekter knyttet til området, og dette kunne røpe stedet for undersøkelsen. Jeg ville heller ikke stigmatisere tolkene med hensyn til feil språkbruk. Jeg brukte lang tid på dette arbeidet, og var svært bevisst på muligheten for å miste meningsbærende elementer. Det var en svært tidkrevende prosess, men jeg fant det viktig å transkribere alt for å skape sammenheng mellom del og helhet (jf. Postholm, 2010).

3.7.2 Kategorisering

Jeg vektla spesielt fire kategorier fra aktuell teori som grunnlag for observasjoner og intervjuguide. Utvikling av ulike underkategoriseringer skjedde underveis i datainnsamlingen, spesielt ved at enkelthendelser eller uttalelser markerte seg i forhold til visse tema. Jeg markerte dette med markeringstusj, og dette ble senere grunnlag for kjernekategoriiseringer.

En temasentrert analytisk tilnærming ble valgt, da jeg vurderte at innholdet i utsagn var viktigere enn personene bak disse, da det var opplæringsmodellen som var undersøkelsens enhet (jfr. Thagaard, 2013). Her blir vekslingen mellom innsamling og analyse tydeligst (Grønmo, 2004). Innholdet i tekstene ble fortolket og vurdert i forhold til forskerspørsmål og den overordnede kategoriseringen som var utgangspunkt for innsamlingen. Jeg leste grundig igjennom all tekst, og benyttet fargekoder for de ulike temaene. Jeg brukte mye tid på å sammenligne funn i observasjoner mot intervjufunn. Flere underkategorier ble dannet i analysen, og kategorier overlappet hverandre. Jeg valgte å kategorisere både observasjonsdata og intervjudata, da jeg mener disse utfyller hverandre, og satte dette inn i en matrise hvor jeg noterte i kortform med henvisninger til sidetall. Jeg kodet dette i form av bokstaver og tall som tilsvarte informanter og sted (vedlegg 19).

3.7.3 Meningsfortetting

For å kunne gjengi mest mulig av relevant data måtte jeg komprimere observasjon- og intervjunotater ved hjelp av meningsfortetting (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg så etter naturlige meningsenheter knyttet til kategoriseringen i undersøkelsen. Her vises eksempel på bruk av meningsfortetting fra observasjoner og intervjuer.

Observasjonsnotater:

Lærer: Hva gjør vi alltid i timen min?

Elev: Finne ord.

Lærer: Ja, riktig! Vi finner ord. Vi finner for eksempel verb og substantiv.

Så lager vi setninger sammen.

Elev: Så vi skrive.

Lærer: Flott! Så skriver du dine setninger om det du har gjort.

Altså, du tenker, du skriver og du forteller.

Elev: Ehh, ja, eh...og hårer!

Lærer: Riktig! Du hører også. Og hvorfor gjør du dette? Jo, fordi du må skrive, lese, snakke og lytte hver dag. Å lytte betyr å høre. DA lærer du norsk.

Mulig meningsfortetting:

Læreren forsøker å skape system og oversikt for elevene, ved å bruke faste rammer i undervisningen. Han begrunner opplæringen og skaper et metanivå.

Observasjonsnotater:

Læreren: Når jeg går på jobb, får jeg lønn. Skriv lønn.

Samtlige deltakere skriver imens læreren skriver ordet på tavla. Deretter staver de ordet sammen mens læreren peker på bokstavene.

Læreren: Hvis jeg går i banken, kan jeg kanskje få lån. Skriv lån.

Samme prosess som foregående.

Elev: Lån, nesten lønn. Bare å.

Lærer: Så bra at du så det! Ja, bare en lyd forskjell; å og ø. Men det er viktig! Hvis du skal ta norsksprøve, eller snakke med sjefen eller banken, da må du vite forskjell på ordene.

Mulig meningsfortetting:

Undervisningen har stor grad av autentisitet. De lærer ord som de har bruk for i dagliglivet, og slik er undervisningen knyttet til deltakernes livssituasjon. Læreren bevisstgjør anvendelsen av det lærte.

Intervjunotater:

Jeg syns hun har lært mye allerede. Hun er flink til å jobbe og tar tak der det trengs. Hun sa så lite i begynnelsen, men nå sier hun mer, og er en større del av arbeidsmiljøet. Hun kan jo å jobbe, selv om hun ikke kan språket. Det er jeg opptatt av. Hun er ikke hjelpeløs selv om hun ikke snakker så godt norsk....også er det jo slik at jeg tror alle trenger å føle seg virksomme.

Mulig meningsfortetting:

Arbeidsveilederen ser på deltakeren som en ressurs i opplæringen. Hun viser til en utvikling hos deltakeren, som kan sammenfalle med teorien om *legitim perifer deltakelse* hos Lave og Wenger (2003). Læreren er også bevisst å ikke sammenstille arbeidsevne med norskspråklig kompetanse.

Intervjunotater:

Jeg syns de utvikler seg mye. Sånn som på verksted, så blir det mye sånn å stå og jobbe, men så har du pauser, så drar du ut på butikk også er det fellesoppgaver og sånn, da får du snakka. Og så øver de mer på ordene etterpå i arbeidsnorsken. Og dette med samtale, her har de jo folk å prate norsk med hele dagen. Du får det gjennom praksis, samtale, gjennom å sitte og skrive, du får det jo inn på alle måter, og den repetisjonen som vi får til her, i de ulike formene, ikke sant, og at det er så mange måter å lære på i løpet av en dag, det tror jeg.... De som ikke er vant med det skolske systemet lærer mye bedre når de kan henge ting på knagger, når de kan relatere det til ting de kan fra før, får gjort ting i praksis,

repetert, repetert, på en måte de kan forstå. Mange faller av med en gang det blir for abstrakt. Å få sett det, kjent det, lukta det...

Mulig meningsfortetting:

Prosjektansvarlig mener denne formen for opplæring tar hensyn til ulike læringsstiler, og de knytter erfaringer til alle sanser. Undervisningen er praktisk rettet, og hun mener at deltakeren har mulighet til å få praktisert språklig samhandling på svært mange ulike arenaer. Hun mener at deltakerne trenger en virkelighetsnær og kontekstuell undervisning, og at de her får nok repetisjon, og læringen kan relateres til tidligere erfaringer.

Analysearbeidet krevde stor grad av bevissthet fra meg som forsker. Spesielt viktig framsto det for meg å være bevisst vekslingen mellom helhet og del (jfr.3.2), slik at de ulike analysedeler ikke ble tatt ut av konteksten og mistet den opprinnelige betydningen. Jeg vil allikevel ta til etterretning at enhver form for analyse er preget av usikkerhet, og formet av flere tolkningsnivåer (jfr.3.2).

4. Presentasjon og drøfting av funn

Som tidligere nevnt innebærer et hermeneutisk syn på forskning at all data som samles inn må forstås og tolkes i forhold til konteksten rundt innsamlingen (jfr.3.2). Dette er også gjeldende for de data jeg nå presenterer og drøfter, og i enhver lesing av data må en ta i betraktning at funnene ville fremstått som annerledes om konteksten var en annen, om utvalget var annerledes eller om en annen hadde utført intervjuene. Allikevel mener jeg at de data jeg her presenterer kan være av allmenn verdi, da de er hentet ut fra autentiske situasjoner og informantenes direkte erfaringer.

Jeg søkte å få svar på i hvilken grad arbeidsrettet norskopplæring kan bidra til å skape helhet i opplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, vurdert ut fra utvalgte kriterier for tilpasset opplæring. For å avgrense valgte jeg å vurdere dette ut fra to forhold: *relevansen* i opplæringen og *sammenhengen mellom de ulike delene* i modellen. Relevansen ble knyttet spesielt opp mot et nytte- og meningsperspektiv i opplæringen. For å beskrive funn som ble vurdert, har jeg valgt å benytte tre av fire antagelser Knowles la frem om hva som påvirker voksnes læring (jfr.2.2.1): *erfaringskompetanse* (4.1), *livssituasjon* (4.2) og *handlingsretting*(4.1) Dette knyttes til om innholdet i undervisningen er relevant i forhold til målgruppen, og graden av sammenheng og helhet i opplæringen. Werner og Håstein (jfr.2.2) formulerer at de ulike delene av opplæringen skal kunne oppleves å ha sammenheng med hverandre. Mine funn knyttet til dette forholdet belyses til slutt i hovedkapitlet (4.3). Hver kategori er presentert som delkapitler, hvor utdrag fra data presenteres etterfulgt av tilhørende drøftinger.

4.1 Erfarings- og handlingsrettet undervisning

Ifølge Wahlgren (jfr.2.2.1) er voksnes erfaringer en rik læringsressurs i opplæringen. Som tidligere belyst i teorikapitlet ønsker voksne slik Knowles ser det, å anvende ferdigheter og kunnskap umiddelbart. Jeg vil nå trekke frem funn jeg mener belyser hvorvidt undervisningen er erfarings – og handlingsrettet, da jeg mener dette påvirker relevansen og dermed graden av sammenheng i opplæringen.

4.1.1 Utdrag fra data

I prosjektsøknaden (jfr.1.1.1) beskrives deltakergruppa som elever med liten eller ingen skolebakgrunn, og at de skal arbeide med praktiske oppgaver samtidig som de lærer norsk. Deltakerne forteller at de igjennom samtaler med programrådgiver og prosjektansvarlig har fortalt om tidligere jobberfaringer og mål for framtida. Ut fra dette er utvalgets deltakere tildelt interne praksisplasser basert på tidligere erfaringer som henholdsvis møbelsnekker og kantinemedarbeider.

Nye og varierte erfaringer i et arbeidsfellesskap

Sarah (jfr.1.1.1) har praksis i en kantine tilknyttet et bo- og servicesenter. I intervjuet meddeler hun at hun synes skolen tok hensyn til tidligere erfaringer og jobbønsker i framtida, da opplæringa ble formet.

«Jeg forklarte dem. Og nå jobber jeg på en kantine, men jeg har forstått at du sikkert må jobbe på forskjellige steder, før du kanskje får den jobben man du har lyst på».

Hun forteller om manglende skolegang som barn, at hun jobbet i kantine som liten jente, og at hun elsker å jobbe med mat. Jeg observerer henne en hel dag på praksisplassen, og hun er i aktivitet hele dagen. Hun tar initiativ og jobber der det trengs, men hun snakker lite med kollegene. Denne dagen skal hun bake somalisk brød. Arbeidsveilederen (AV) har i en uformell samtale med meg fortalt at hun er svært bevisst på å ikke «nedgradere» eller sammenstille arbeidsevnen til deltakeren med det norskspråklige nivået.

«De er ikke hjelpeløse selv om de ikke snakker godt norsk».

AV sier at det er viktig at Sarah får kjenne seg virksom, være en del av noe, et fellesskap. Hun har spurt Sarah om hun kan bake somalisk brød, fordi hun er nysgjerrig på det selv og for at deltakeren også skal få lære bort.

«Jeg ønsker å anerkjenne kompetansen hennes».

AV vil at Sarah skal jobbe med ulike kompetansebevis hun kan ta med seg videre, og det første er brødbaking. Da vil hun følge en egen opplæringsplan for å sikre akkurat denne

kompetansen. AV forteller at hun tilrettelegger denne opplæringsplanen litt annerledes for Sarah, og konkretiserer med bilder og plukker ut nøkkelord.

AV sier at deltakeren snakker litt lite, men påpeker samtidig at hun, som veileder, nå har jobbet mest med å etablere trygghet og tillit.

«Jeg syns hun bidrar mer og mer og at hun allerede har lært mange nye ord siden hun kom. Fra å være veldig stille og forsiktig, er hun nå en mer synlig del av arbeidsfellesskapet.»

Jeg er deltakende observatør av brødbakingen. Først må deltakeren finne alle ingredienser. Hun vet tydelig hva hun trenger, men må lete seg frem til ordene på norsk og prøve å forklare arbeidsveilederen hva hun trenger. Hun ler når veilederen sier at nå er Sarah lærer. Deltakeren bruker ingen målebegre, for hun ser og kjenner når deigen er god nok, forklarer hun. Jeg samtaler med deltakeren og arbeidsveilederen underveis. Sarah svarer på ting hun blir spurt om med enkeltord og fakter. Underveis får hun anerkjennende kommentarer av arbeidsveilederen, og jeg observerer at Sarah smiler og virker stolt. Hun tar av og til selv initiativ til å fortelle, og hun snakker om hjemmet sitt, det å handle på butikken og brød i Somalia. Etterpå meddeler arbeidsveilederen meg at dette er første gang deltakeren har snakket så mye.

Det er tilsammen fire andre som jobber på kjøkkenet, foruten Sarah. Dette er en tilrettelagt arbeidsplass for andre norske arbeidstakere. Jeg observerer at Sarah følger med på samtaler mellom de andre, og smiler litt når de spøker. Under intervjuet spør jeg Sarah hva hun syns om arbeidsmiljøet, og hun sier hun setter pris på de andre.

«Alle jeg jobber med er norske. Jeg kunne ikke hatt et bedre sted. Folkene, miljøet, samfunnet. De folkene jeg er sammen med, veldig blide. De prøver å forklare og snakke med meg. Men jeg selv snakker ikke mye. Jeg hører mye. Jeg har fått en perm av sjefen min, med alle ordene og bilder i, og jeg ha pause, jeg leser det. Og jeg glemmer det så sier Morten (en medarbeider) nå må jeg lese» (hun smiler).

Da jeg observerer i arbeidsnorsk etterfølgende dag, og læreren oppfordrer noen til å fortelle fra praksis, hører jeg Sarah gjenfortelle til læreren at hun har bakt brød, og jeg registrerer ordene brunt mel, litt salt og gjær. En annen elev spør hva hun bakte, og hun svarer brød med

egg. Under intervjuet med Sarah sier hun klart og tydelig at hun føler seg til nytte og at denne formen for opplæring er svært nyttig for henne.

«Det er veldig nyttig. La oss si at på klasserommet vi leser eller skriver det, samtidig så forstår jeg ikke hva det betyr. Så på praksis jeg ser det med mine egne øyne at det er det som menes.»

Å ta hensyn til elevens sammensatte kompetanse

Mustafa (jfr.1.1.1) er tidligere møbelsnekker, og jeg observerer han en dag i arbeid på snekkerverkstedet i lokalene hos attføringsbedriften. I en uformell samtale før på morgenen har han fortalt meg at han jobbet i et firma i mange år sammen med fire andre og lagde kjøkken og vinduer på bestilling. Arbeidsveilederen (AV) forteller meg at han har forsøkt å ta utgangspunkt i erfaringene til deltakeren, men også at han syns det er utfordrende når eleven kan så lite norsk, og tilføyer at han må finne noe å gjøre som er tilpasset vanskegrad. I intern praksis er fokus ved siden av produksjon å kartlegge deltakerens kompetanser, forklarer han. Nå er de godt i gang med å lage en benk utfra en stor arbeidstegning. AV har også funnet frem ei bok med et bilde av benken de skal lage. Jeg registrerer at AV sier ordene bak, foran, tykkelse, bredde, måle, centimeter, på skrå, beint, rygg, smalere. Ved hjelp av få ord og mye fakter finner de sammen frem til egnede materialer. Eleven er arbeidsom. Han måler, limer og bruker elektrisk pussemaskin. Det er to andre som arbeider i lokalet, med den samme arbeidsveilederen, men det er ingen kommunikasjon mellom deltakerne.

Under samtaler i løpet av arbeidsdagen sier Mustafa at han syns alt går så sakte. Han synes han er for lite produktiv i forhold til slik han arbeidet i hjemlandet sitt. Han sier at det ikke er selve arbeidet som er vanskelig, men at det er språket som er utfordringen. Han viser meg en liten bok han har i lomma, og en blyant, og jeg uttrykker at jeg syns det må være smart å skrive ned alle nye ord i den. Han er enig i det, men legger til at han da må få hjelp til å skrive ned ordene av arbeidsveilederen sin, og han vil ikke belaste han. Han forklarer samtidig at arbeidstempoet er lavt og at han blir stående mye alene.

«Jeg har ingen problemer med å være her, jeg liker snekring, men jeg kan mye mer enn det jeg får vise. Her gir de meg bare småjobber. Jeg lære gamle ting. Vil lære nye ting. Jeg har

seks år erfaring. Hvis jeg skal lage stor skap, jeg kan det.... Men jeg ønsker å se en fremtid for noe mer mening, ikke stoppe», sier han.

Han uttaler i intervjuet at han tviler på om dette er veien til jobb, og at han lærer for lite språk i praksis. Han forklarer dette med at miljøet er lite, og at det er for få å snakke med.

«Når du jobber som i praksis og bruker tingene, husker du bedre. Hvis du har en person ved siden av deg så kan du spørre hva er det? Jeg er en person som følger med slik.»

Han sier at det er absolutt mye å snakke om og diskutere på et verksted, men at det er få å snakke med. Kollegene prater så lite. Han mister motivasjonen, sier han. Han foreslår tiltak som å få inn noen språkhjelpere der, med tid til å prate. Han sier at han forstår at AV har mye å gjøre, og at han har respekt for sjefen.

«Jeg vil ikke at de skal tro at jeg ikke vil jobbe! Jeg vil jobbe, men noe er bare tull at jeg skal jobbe med».

Da jeg trekker frem at denne perioden i praksis handler om kartlegging og avklaring blir han litt irritert i stemmen og sier at jeg kan spørre sjefen hans.

«Jeg har vært her så lenge at de kjenner meg og vet hva jeg kan.»

Mustafa sier at han ikke har erfaring med å arbeide etter arbeidstegninger fra hjemlandet, men at han kan se på benken, og vite hvordan den skal lages. Jeg opplyser han om at en snekker i Norge nok vil følge tegninger, og han bekrefter dette.

«Jeg vet at systemet er forskjellig, men en frisør ser på et bilde og klipper hår, for han kan holde en saks. Slik er det med hammer også...»

Å dra veksel på deltakernes erfaringer i klasseromsundervisningen

Jeg observerer opplæringen norsk/norsk, og denne dagen arbeider de med en tekst fra læreboka om bursdagsfeiring og mat. En elev forteller at han bakte kake dagen før og brukte «torka druer». Dette innleder en diskusjon på hva tørka druer heter på norsk, og en foreslår det engelske ordet for rosiner. Læreren gir dem ordet «rosiner».

«Det heter ro-si-ner på norsk. Kjenner dere til rosiner? Brukte dere det i Syria?»

Jeg registrerer at etter det siste spørsmålet snakker mange sammen på morsmålet sitt. Jeg hører ordet rosin Somalia og rosin Syria flere ganger. Klassen lytter deretter på en læreboktekst fra CD. Den omhandler et bursdagsselskap hvor det serveres sterk mat.

«Er det sterk mat i hjemlandet deres?», spør læreren.

Ingen svarer tydelig på spørsmålet, men elevene snakker i munnen på hverandre, tydelig engasjerte over emnet.

Prosjektansvarlig sier at de ønsker å skape en arena for å få mange ulike erfaringer i praksis, et forum for prøving og feiling, og at det er veiledning knyttet til det. Derfor ønsker de intern praksis før deltakeren møter det virkelige arbeidslivet.

«Vi ønsker å skape en arena hvor de tør å prøve. Og går det ikke, så veileder vi, og prøver å få en god læring ut av det, istedenfor et nederlag».

Samtidig legger hun til at en må «pushe» dem ut av døra av og til også, og ikke skape et for trygt miljø.

«Noen må kanskje gå på en smell i forhold til norsk arbeidsliv, og oppleve at de faktisk ikke forstår nok».

Hun sier at noen ganger er det dette som kan skape en indre motivasjon hos deltakeren, det å føle det på kroppen. Hun poengterer at denne balansegangen er viktig å være klar over, og at en alltid må prøve å stimulere frem en indre motivasjon hos deltakeren.

Arbeidsnorsklæreren sier at trygghet er svært viktig for god læring. Denne tryggheten mener han kan forsterkes ved å ta utgangspunkt i det kjente som ligger i elevenes egne erfaringer og skape en arena for ny kunnskap. Han forteller at samtidig som en skal ta utgangspunkt i deltakerens jobberfaringer, er det viktig å ikke kaste dem for tidlig ut i praksis i faget, uten tilgjengelig veileder.

«Når du kommer til et land som Norge, med mange års ansiennitet som for eksempel elektriker, er fallhøyden veldig stor, og hvis de føler at vi tar fra dem kunnskapene deres, eller sår dem i tvil, signaliserer vi indirekte at de ikke er noe verdt, og da tror jeg egentlig han vil bli fort borte fra oss».

Videre utdyper han at om du ikke bruker de erfaringene elevene har med seg inn i undervisningen, er avstanden fra det du skal lære og det du faktisk allerede kan, lengre.

«Vi skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringer for å skape nye erfaringer, det er viktig», sier han, «og der har jeg tro på en praksisnær tilnærming. Du må gi elevene muligheter til handling. De må møte det virkelige livet, forholde seg til ting som arbeidsklær, matpauser, manglende språk, uten veileder. Og det må være en skrittvis vei. De må møte nye erfaringer basert på de erfaringene de allerede har, og det kan også være krevende.»

Den samme læreren snakker om verdien av å kunne få språklæring på ulike arenaer, og at han mener det er viktig å gi elevene mulighet til å ta på, lukte, høre og se når ord og begrep skal læres.

«Du får ingen erfaringer uten å erfare, og ingen kunnskap før du har forstått! Vaffler er så mye mer enn en oppskrift. Du kan arbeide med en vaffeloppskrift, men forstår ikke hva det er før du ser tykkelsen på røra og kjenner lukta og smaken av nystekte vaffler. Først da skapes sammenhenger mellom teori og praksis».

4.1.2 Drøfting

En av faktorene som skiller voksne elever fra barn er omfanget på erfaringer gjort gjennom et lengre livsløp. Voksne har ofte omfattende realkompetanser, oppnådd gjennom et liv utenfor utdannelsessystemet, som gir dem erfaringer gode nok til å ivareta ulike arbeidsfunksjoner og til å delta i utdanning (Wahlgren, 2010).

I følge Wahlgren (2010) er et av utgangspunktene for voksenpedagogikk ifølge Knowles å vektlegge erfaringer i undervisningen (jfr.2.2.1). Ut fra data jeg har tolket kan dette synes som et tosidig forhold i opplæringen. Arbeidsnorsklæreren uttrykker at en må trekke inn den voksnes *allerede tilegnede erfaringer* i undervisningen, men samtidig tilrettelegge for arenaer hvor *nye erfaringer* skapes. Dette tolker jeg ut fra bildet han refererer til om vaffellaging; det er ikke nok med bare teori, man må plassere teorien ved direkte å erfare den.

I prosjektsøknaden (1.1.1), og tolket ut fra lærernes beskrivelse, skal elevene lære språk i kombinasjon med praktisk arbeid. Etter observasjoner og intervjuene av Sarah og hennes arbeidsveileder, synes det som om begge er svært bevisst på at praksislæringen skal

kombineres med språklæring. Dette tilkjennegis blant annet når Sarah skal jobbe mot målet om kompetansebevis i brødbaking, og AV i tillegg trekker frem ord og tilhørende bilder. Sarah får en egen praksisperm, hvor opplæringsplan, gloser, konkretiseringer og oppskrifter med fremgangsmåte samles. Dette kan bli det Vygotsky kaller et *medierende redskap* i undervisningen (jfr.2.3.1), samt all tilleggsstøtte hun får språklig sett av AV og medarbeidere. På kjøkkenet observerer jeg en opplæring med stor grad av *kontekstuell* støtte, som også legger til rette for det blant annet Engen og Hvenekilde (1996) betegner som situasjonsavhengig språkbruk, med bred støtte i selve læringssituasjonen. I tillegg får deltakerne repetert systematisert og arbeidet med de samme faglige ordene og begrepene i undervisningen i arbeidsnorsk. Dannelse og systematisering av erfaringene er vesentlig i forhold til praksislæring, og behovet for å få sammenheng i tilværelsen er en viktig motivasjon for å lære (Wahlgren, 2010). Sarah gir uttrykk for at hun liker kombinasjonen med klasseromsundervisning og praksisopplæring. Hun synes selv hun tilegner seg både språklige ferdigheter og fagkompetanse. Wahlgren definerer kompetanse ut fra tre elementer: ferdigheter, viten og holdninger, og funn viser at disse tre elementene utvikles hos Sarah. AV sier at deltakeren tar større ansvar på kjøkkenet nå enn tidligere, og Sarah uttrykker at hun synes hun lærer mye. Dette tyder på at opplæringen gir henne viten og innsikt. Viten omfatter ifølge Wahlgren (jfr. 2.1) viten om noe (know what) og viten om hvordan noe gjøres (know how). I intervjuet beskriver Sarah muligheten for tilegnelse av ny viten når hun sier at hun får vite hva ting *er* i klasseromsundervisningen, og forstår ikke alltid, men når hun møter det på praksisplassen ser hun det meg egne øyne, og *forstår*. Hun forteller også at medarbeiderne forklarer, så i tillegg til «know what» og «know how» får hun også hva jeg vil kalle «know why», jamfør pedagogikkens hva, hvordan, hvorfor. Disse tre faktorene i samspill, gir Sarah mulighet til å erfare og forstå nye sammenhenger.

Sarah berømmer arbeidskollegaene og miljøet på praksisplassen. Jeg observerte at flere av kollegene snakket lite, men spesielt en kollega hjalp henne, både med utførelse av språk og gjøremål. Etter veiledning påtok hun seg nye oppgaver i samarbeid med andre. Slik ble veiledning og oppmuntring fra kollegene det Vygotsky omtaler som *støttende stillas* (jfr. 2.3.1). AV ga Sarah arbeidsoppgaver i elevens *nærmeste utviklingszone*, og ga henne mulighet til å vokse under veiledning.

AV uttaler at deltakeren har utviklet seg, både språklig sett og ved å ta større ansvar i fellesskapet. Det at Sarah nå oppleves som litt tryggere på språket, og deltar mer og mer i praksisfellesskapet, kan tyde på at hun beveger seg fra å være en det Lave og Wenger omtaler som *legitim perifer deltaker* til etterhvert å bli en mer fullverdig deltaker (jfr.2.3.3). Dette kan komme av at deltakeren har fått adgang til aktivitetene, og at hun selv har vist initiativ og bidratt inn i praksisfellesskapet. Hun har fått tid og adgang til å se sammenhenger og skaffe seg innsikt. Sarahs arbeidsleder sier at hun er svært bevisst det å anerkjenne deltakerens tidligere erfaringer og kompetanser. Dette gjenspeiles i ønsket om at Sarah skal bake somalisk brød. Slik ser hun sammenhengen mellom læring, integritet og egenverd. Det var tydelig at ved å ta utgangspunkt i Sarahs kompetanse i å bake somalisk brød, og la henne gjøre kjente handlinger ble viljen, motet og evnen styrket for samtale.

Knowles hevder at «voksne *er* sine erfaringer», og at voksne vil føle seg krenket dersom erfaringene deres blir ignorert eller tråkket på (Alver & Lahaug, 1999). Kanskje er det dette som kommer til uttrykk når Mustafa viser til kompetansen sin som snekker i hjemlandet og sier at som en frisør kan bruke saks, så kan han bruke hammer. Han sier tydelig at han *vil* jobbe og få praksis, men at han føler at han får for lite nye erfaringer på praksisplassen, og at han kan mye mer enn han får vist frem. Han føler at han er lite til nytte, og jeg tolker også at han føler at jobbkompetansen hans ikke blir verdsatt i stor nok grad. Jeg vurderer dette som at opplæringen i praksis kan synes å ligge under det Vygotsky omtaler som den optimale utviklingssonen til deltakeren (jfr.2.3.1). Arbeidsnorsklæreren viser at han er klar over hvor sart dette kan være, da han bemerker:

«Hvis de føler at vi tar fra dem kunnskapene deres, eller sår dem i tvil, signaliserer vi indirekte at de ikke er noe verdt».

Faren ved en tilrettelagt arbeidspraksis er at arbeidsevnen blir likestilt med «språkevnen». Prosjektansvarlig nevner også at det i noen tilfeller kan føles som degradering av kompetanse for deltakeren i en periode, og da er det, ifølge henne viktig med samtaler hvor dette bør drøftes opp mot forståelsen av at dette kun er et steg på veien mot et større mål. Disse samtalene sier hun at Mustafa har med henne, men allikevel uttrykker han at de har kartlagt arbeidsevnen hans godt nok nå. Det kan virke som om Mustafa synes han får for lite faglige utfordringer i praksis, og at motivasjonen hans for læring på snekkerverkstedet synker

gradvis. Dette stemmer med modellen til Alan Rogers (2002), hvor graden av utfordring gjenspeiler læringsaktiviteten (jfr.2.1). Engen (2007) viser til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone, og skriver at en tilpasset opplæring må rette opplæringen inn mot morgendagens nivå. Når Mustafa arbeider med benken kan det synes som om han mener at han kan lage benken på egenhånd, uten tegningen. Det praktiske arbeidet er dermed nærmere hans aktuelle utviklingsnivå, enn det potensielle utviklingsnivået, vurdert ut fra faglig hendighet. Eleven får veiledning i praktiske gjøremål han selv mener han mestrer fra før, og dermed blir kun den språklige erfaringen en motivasjonsfaktor. Når han i tillegg ikke finner språkopplæringen nok vektlagt, noe jeg drøfter senere i oppgaven, kan det synes som om motivasjonen for praksis synker.

Begge deltakerne vektlegger læringen som ligger i å delta i et praksisfellesskap. I observasjonen på kjøkkenet, ser jeg samspillet mellom Sarah og kollegene. De modellerer både gjøremål og språk og hun imiterer, for så å gjøre det selvstendig i etterkant. Dette samsvarer med Vygotskys teorier om imitasjon som et læringsverktøy. Lave og Wenger vektlegger i mindre grad repetisjon av andres handlinger i læringsøyemed, men understreker at læring skjer gjennom deltakelse i fellesskapet, og her mener jeg imitasjon kan være underforstått. Mustafa uttrykker at læringsmiljøet på praksisplassen er for lite og det er for få å snakke med. Han vektlegger dermed sosial samhandling som en vesentlig del av læringsmuligheter og egen motivasjon. Dette understreker hvor viktig det er å vurdere hvorvidt den enkelte praksisplassen innehar egenskaper som språklæringsarena. Arbeidstakerne på en attføringsbedrift *kan* ha utfordringer med hensyn til kommunikasjon. Dette må vurderes opp mot muligheten for at deltakeren skal få nok språklæring og ikke minst merlæring knyttet til uformelle samtaler i pauser og erfaring med kulturelle koder (jfr.2.3.3). Egenskapene hos deltakerne i læringsmiljøet må være utgangspunkt for tilrettelegging, også rent språklig sett. Det krever bevissthet og kompetanse hos opplærerne om hvordan en kan stimulere i større grad for språklæring. Dette kan omhandle å systematisere språklæringen i større grad, men også å legge rammene til rette for samarbeidslæring og kompetanseutveksling mellom deltakerne, til tross for liten språkkompetanse. AV til Sarah forsøkte å systematisere språklæringen, og i tillegg snakket hun om og med deltakeren som om hun var en ressurs i arbeidsfellesskapet, til tross for manglende norskkompetanse. Dette mener jeg hun overførte til Sarahs arbeidskolleger. De ønsket å bidra til at Sarah skulle lære mer norsk, og fikk muligheten til det gjennom samarbeid mot felles mål.

Det kan føles uoverkommelig for lærere å kjenne til og ta hensyn til alle erfaringene en elevgruppe besitter, men mine funn viser at aktivitetsgraden kan øke når læreren etterspør deltakernes egne erfaringer, også i de dagligdagse undervisningssituasjonene. I norskundervisningen i klasserommet observerte jeg hvordan læreren trakk elevenes erfaringer fra hjemlandet inn i lesingen av en læreboktekst. Det er sannsynligvis ingen annen enkeltfaktor som har større betydning for leseforståelse enn forkunnskaper (Bråten et al., 2007). Vi oppfatter en tekst ulikt avhengig av tidligere kunnskaper og erfaringer og dertil sosiale og kulturelle referanserammer. Det å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskaper kan hjelpe eleven med å se sammenhenger og skape større forståelse, og slik tilpasse opplæringen (jfr.historien om rosiner i 4.1.1).

Jeg har nå drøftet datafunn opp mot teori. Intensjonen bak opplæringsmodellen er å vektlegge deltakernes erfaringer som en læringsressurs, både ved å trekke inn tidligere erfaringer og ved å tilrettelegge ulike arena hvor nye erfaringer kan skapes. Mine funn viser at denne tilretteleggingen varierer. Undervisningen er svært handlingsrettet, med stor grad av kontekstuell støtte. Mine funn viser at praksisplassen som læringsarena skaper rammer for varierte læringssituasjoner, men det er ikke gitt at opplæringen fungerer godt selv om den er erfaringsbasert og handlingsrettet. Det kommer tydelig frem at det kan være utfordrende å tilpasse opplæringen til elevens nærmeste utviklingssone, og at kompetanse kan være vanskelig å vurdere når man ikke har et felles språk i opplærings situasjonen. Funnene mine viser at tilpasset vanskegrad er viktig for motivasjonen, og at arbeidsevne nødvendigvis ikke er likestilt med språkkompetansen. Funn i undersøkelsen viser også at arbeidsfellesskapet i seg selv kan fungere som en læringsressurs, men at det må vurderes hvilke egenskaper i det sosiale læringsmiljøet som stimulerer for læring.

4.2 Undervisning knyttet til elevens livssituasjon og anvendelse

Som det fremgår av teorikapitlet i oppgaven mener Knowles (1980) at behov for læring hos voksne er sterkt knyttet til oppgaver eller utfordringer knyttet til livssituasjonen (jfr.2.2.1). Relevans i form av mulighet for anvendelse av opplæringen blir dermed en viktig faktor i undervisningen, i tillegg til å ta hensyn til deltakerens parathet til å lære. Skal den enkelte elev ha nytte av opplæringen må den tilpasses elevens forutsetninger for læring.

4.2.1 Utdrag fra data

En autentisk undervisning og medlæring

I intervjuet refererer arbeidsnorsklæreren til en deltaker som hadde litt motstand mot opplæringsformen i begynnelsen, men at dette endret seg når han erfarte at undervisningen var nyttig.

«Hvis du bare får dem til å skjønne og oppleve nytteperspektivet, DA løsner det».

«På trinn en hadde jeg en bred tilnærming på fag, og da kjente jeg at det butta litt, for de ville se direkte nytte. Å få dem til å skjønne at det er en grunnplattform du trenger i forhold til det å være far, mann, ha hus osv. Da kan det være lurt å lære om ei kappsag, selv om du er bilmekaniker!»

Læreren forteller at det kan være vanskelig for deltakeren å forstå at det er mange veier til læring, og at det ikke nødvendigvis er bare en ren klasseromsundervisning som er mest effektivt. Om en autentisk undervisning sier han at indre motivasjon kommer når en skjønner nytten av noe, og da må en bruke virkelighetsnær metodikk.

«En må veve det inn i livet deres, der de er akkurat nå, så de skjønner sammenhengen».

Han sier at han henter konkretiseringer som er direkte knytte til arbeidslivet som skattekort, arbeidskontrakter, CV mm., men også emner som er knyttet til kulturelle koder og ulike normer og forventninger.

«Når vi har rollespill om jobbintervju kan vi godt si at vi leker, men med et innhold som vi tar alvorlig. Blikk, kroppsspråk, handtrykk, alt skal øves på».

Læreren i norsk snakker flere ganger om å ha et nytteperspektiv på undervisningen.

«Jeg prøver hele tiden å tenke hva de har bruk for. En skal jo virkelig fokusere på jobb, som er hovedmålsettingen, men så er jo flere her foreldre, handler på butikken, betaler regninger. Jeg synes det er viktig også innenfor arbeidsretta opplæring at du liksom ikke bare pøser på ting spissa mot et yrke heller. For hva i pausa på jobben da, hvis du bare kan faguttrykk?»

Når det gjelder ordtilfanget i undervisningen mener norsklæreren at deltakerne opplever et samspill mellom dagligdagse ord og faglige ord i opplæringen, og hun synes ikke det er vanskelig å knytte det sammen.

«Skrutrekker....ja, hvor kan du kjøpe en skrutrekker? Så er vi kanskje inne på temaet om butikker og forskjellige kommunikasjonsformer knyttet til det.»

Det synes viktig for norsklæreren å grunnegi at hun benytter lærebok i undervisningen, og uttrykker at hun av og til merker at enkelte fagkretser verdsetter lite bruk av lærebok for denne deltakergruppen. Hun tror det er bra for deltakerne å ha en lærebok å forholde seg til, og at det læreverket hun bruker har gode tekster som deltakerne kjenner seg igjen i.

«Og når vi arbeider med ulike tematekster, ja, da kan jeg trekke inn dagliglivet deres. Slik at de ser at det de lærer har en nytte i hverdagen. Det er ikke for teoretisk selv om det er hentet fra en lærebok, det handler jo om livet deres. Og det er slett ikke kun historier om såkalt vanlig norske familier her. Jeg tror de ser sammenhengen med eget liv, det de har bruk for.»

Den samme læreren forteller også at hun tar med seg konkrete hjemmefra, for å knytte det til det virkelige livet. Når de lærte om fritid, tok hun med ulike ting som gjenspeilet det hun liker å gjøre på fritida.

«Sånn at de skal føle at det har med det virkelige livet å gjøre. Det å gi litt av seg selv, det er ikke noe farlig, synes jeg!»

Jeg observerer en time i arbeidsnorsk hvor klassen arbeider med temaet personlige egenskaper. Læreren forteller at han har sett på internett etter hvilke topp 10-egenskaper som verdsettes i arbeidslivet. Han presenterer ordet *strukturert*, hvorpå Mustafa påpeker om seg selv at han er strukturert. Læreren støtter opp om uttalelsen og setter den inn i en, for eleven, dagligdags sammenheng.

«Ja, bra Mustafa, når du jobber på gatekjøkkenet og skal lage kebab eller hamburger, hva er du da? Jo, strukturert!», sier læreren.

Eleven beskriver deretter arbeidet sitt og bruker ordene «først-etterpå-først- etterpå-ferdig», og læreren påpeker at slik er det også for Aisha i kantina, Mohammed når han sveiser og Raja når hun jobber på sykehjem.

Prosjektlederen og lærerne bemerker alle at den læringen deltakerne får på praksisplassen rommer mer enn det som kun er knyttet til selve yrkesutøvelsen. Selv om de på trinn to har praksis på en tilpasset arbeidsplass, så må deltakerne forholde seg til konversasjon i pauser og uttalte og uuttalte normer og regler. Mustafa uttrykker i intervjuet at læringsmiljøet i praksis blir for fattig. Han sier at det er for få å snakke med, og at de som er der er preget av sykdom, da dette er en attføringsbedrift. Dette står i kontrast til Sarahs uttalelser, som mener arbeidsfellesskapet bidrar til læringen hennes. Det kan synes som om disse forholdene blir bekreftet utfra mine egne observasjoner av fellesskapene som er nærmere beskrevet under kapittel 4.1.2.

Lærerne sier også at de tror deltakerne føler at de tre områdene norsk/norsk, arbeidsnorsk og praksis i seg selv og samspillet mellom dem, føles nyttig. Prosjektlederen forklarer at arbeidslederen på praksisplassen fyller ut et skjema to ganger i uka med aktuelle ord å jobbe med for deltakeren i arbeidsnorsk, samtidig som det også står litt om utfordringer. Om det er misforståelser eller utfordringer kan hun veilede utfra dette umiddelbart i en ukentlig samtale hun har med deltakeren.

«For eksempel Saeed som gikk hjem i lunsjen. Da kunne jeg si at det er nok lurt at du er i lunsjen for å prate med kollegene, og da var han i lunsjen neste gang.»

Å begrunne opplæringen

Jeg observerer at arbeidsnorsklæreren i undervisningen forklarer til deltakerne hvorfor han vektlegger emnet eller metodikken. En dag ber han elevene referere hva de alltid gjør i en del av undervisningen hans. Sammen kommer de frem til en systematisk rekkefølge. Først finner de ord, så snakker de om ordene, deretter skriver de ordene, så lager de setninger sammen og til slutt skriver de egne setninger om det de har gjort i dag. Læreren sammenfatter de de har referert ved å fremheve beskrivende verb, for deretter å sette det inn i et nytteperspektiv.

«Og hvorfor gjør vi dette? Jo, fordi du skal skrive, lese, snakke og høre hver dag. DA lærer du norsk!»

Når klassen arbeider med emnet jobbsøknad i arbeidsnorsk begrunner læreren undervisningen ved å knytte det til anvendelse.

«Hvis dere skal ta norskprøve, snakke med sjefen eller med banken, da må dere vite forskjellen på ord og hva de betyr. Det er ikke bare hvordan det skrives du må vite, men hva det betyr er det viktigste. Da må du lese ordet og vite om det.»

Senere poengterer læreren at det er viktig at de forstår ordene de skriver i en søknad selv.

«Sjefen sier at jeg ser at du har skrevet at du er strukturert og spør deg hva du mener med det. Da kan du ikke si: vent litt, jeg må sjekke!» Klassa ler.

Jeg observerer at rollespill blir mye benyttet som metode i klasserommet. Arbeidsnorsklæreren sier at han setter pris på denne læringsformen.

«Noen ganger planlegger jeg rollespillene, andre ganger tar jeg det på sparket. Utgangspunktet er ting vi har gått igjennom før, og jeg har alltid en retning, et mål for bruken. Når vi hadde rollespill som gjenspeilet et jobbintervju var det ordene, men også holdning og væremåte som var i hodet mitt. Og jeg er nøye på at vi snakker om det etterpå, om hvorfor vi øver på dette.»

Å tilpasse utfra deltakerens forutsetninger for forståelse

Arbeidsnorsklæreren sammenstiller graden av nytte med graden av forståelse.

«Du får ingen nytte av opplæringen om du ikke forstår innholdet, og dermed må du som lærer ta hensyn til elevenes forutsetninger for læring».

Alle tre lærerne beskriver at selv om det er deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, er gruppen svært sammensatt, fra de som ikke kan lese og skrive, til de som på egenhånd har jobbet seg ferdig med ei lærebok. Mustafa og Sarah uttrykker under intervjuene at de synes de får den hjelpen de trenger, at de forstår det meste og at de mener lærerne tilpasser godt for hver enkelt elev.

Norsklæreren sier at det er en utfordring å få med seg alle i fellesundervisningen med så ulike nivå.

«Jeg prøver å stimulere så godt jeg kan, slik at en kan få lov til å lage innvikla leddsetninger og komme med dem, mens andre har nok med å si enkeltstående ord.»

Norsklæreren har mange års erfaring fra voksenopplæring med tradisjonell klasseromsundervisning, på ulike spor, og mener at denne opplæringsmodellen spesielt legger til rette for tilpasset undervisning.

«Jeg har ihvertfall enda mer fokus på individet enn jeg har hatt tidligere. Her er vi så klar over målene deres, og det syns jeg ikke alltid er i fokus i tradisjonell undervisning».

Arbeidsnorsklæreren mener at deltakerne får like stort, og for mange større, utbytte av en slik opplæringsform, sammenlignet med tradisjonell språkundervisning i klasserommet.

«Kanskje kunne to av dem lært like mye norsk i et klasserom, men de lærer ikke mindre her, og ti lærer mer. De som klarer å kompensere selv, får bruke oversetterprogram på mobilen, gjøre ekstraoppgaver i læreboka.. Men det krever at læreren ser de som trenger den ekstra oppmuntringen, ellers vil de kanskje tape på å gå her.»

Begge lærerne sier at suksessfaktoren i modellen ligger i at den er tilpasset målgruppa deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

«Jo mer konkret og situert opplæringen er for denne gruppen deltakere, jo større er muligheten for å sikre forståelse, og at eleven føler den viktig, og seg selv nyttig», uttaler arbeidsnorsklæreren.

På praksisplassene observerer jeg ingen bruk av morsmålet, men i klasseromsundervisningen registrer jeg at deltakerne ofte diskuterer norske ords mening på morsmålet, og at de skriver ned ordene både på norsk og på morsmålet i gloseboka si. Noen av elevene skriver oversettelse over lesetekstene. Enkelte av elevene brukere oversettelsesprogram på mobilen underveis i undervisningen. Jeg registrerer at en av elevene som er alene om sitt morsmål, ofte sier at hun ikke forstår. Arbeidsnorsklæreren sier at han har reflektert mye over bruk av morsmål i undervisningen, og sier at han ut fra forskning vet hvor viktig dette er.

«Du får ingen sammenheng i undervisningen om du ikke forstår noe av det som blir sagt, det sier seg selv».

Han forteller at han er opptatt av å verdsette morsmålet deres. Dette forsøker han å vise gjennom å konstatere at språket deres er like mye verdt som norsk, og ved å oppfordre deltakerne til å bruke morsmålet underveis i undervisningen.

4.2.2 Drøfting

Jeg har nå løftet frem ulike funn som jeg mener kan sees opp mot et nytteperspektiv på opplæringen. Opplæringens innhold beskrives som autentisk og virkelighetsnær. Opplærerne sier at det er elevens reelle behov som står i sentrum for læringen, og at opplevelsen av nytte av opplæringen henger sammen med motivasjonen hos elevene. De uttaler at de hele tiden prøver å tenke hva deltakerne trenger for å mestre tilværelsen i Norge. Jeg observerte at lærerne snakket om dagliglivet med deltakerne i pauser og etter undervisningen. I tillegg til uformelle samtaler, har deltakerne faste samtaler med programrådgivere og prosjektansvarlig, hvor mål og behov blir drøftet. Tolk benyttes ved handlingsplansamtaler og ved behov i deltakersamtaler.

Undersøkelsen viser at denne opplæringsmodellen vektlegger autenticitet i undervisningen i stor grad, både ved å praktisere yrkesopplæring i et situert læringsmiljø og ved å ta utgangspunkt i tekstmateriale fra det virkelige livet. I tillegg benyttes konkretiseringsmaterieell hentet fra dagliglivet. Wahlgren fremhever at ved å knytte opplæringen til deltakernes livsverden, er sjansen for transfer stor (jfr.2.2.1). Her er mulighetene for transfer tilstede, ikke bare i forhold til arbeidsplassen, men også i forhold til dagliglivet generelt. Jeg har nevnt hvordan de lærer om skatt, CV og trener på arbeidsintervjuer og samtalestrukturer i dagligtalen i form av rollespill og autentiske læreboktekster. Dette samsvarer godt med teser om god voksenopplæring da den « skal skape sammenheng i tilværelsen og forholde seg til deltagerens dagligdag... Undervisningen skal skape mulighet for at det, der læres, også kan anvendes i deltagerens livssituasjon» (Wahlgren, 2010).

Graden av nytte kan vurderes utfra om den lærende ser sammenhengen med undervisningen og anvendelse, altså at innholdet oppleves som relevant. Det å påpeke sammenhenger i undervisningen kan være med på å tilfredsstille den voksnes behov for å se muligheter for anvendelse, som i følge Knowles (1980) er et viktig voksenpedagogisk prinsipp. Funnene i denne studien viser at lærerne begrunner for deltakerne hvorfor innholdet i undervisningen er viktig, og i hvilke situasjoner læringen kan brukes. De knytter altså undervisningen til et nytteperspektiv. Dette kan bidra til å gi eleven forståelse, og bygge bro mellom det lærte og elevenes livsverden, og slik styrke motivasjonen for læring. Voksne trenger å vite *hvorfor* de skal lære *hva* i undervisningen (Aarsand, 2011). Om undervisningen skal planlegges i

forholde til deltakernes livssituasjon, må lærerne få kjennskap til deres behov og målsetninger, og da kan deltakersamtaler være nøkkelen (Alver & Lahaug, 1999). Mine funn viser at prosjektlederen har ukentlige samtaler med deltakeren hele veien.

Om læring skal skje, må undervisningen ta hensyn til deltakernes evner og forutsetninger. Om den sosiokulturelle dimensjonen er et kriterium, må innholdet knyttes til deltakerens verdier, interesser og evner, og ha relevans uansett sosial og kulturell bakgrunn (Thomas Nordahl, 2013). Ut fra Engens tidligere omtalte definisjon av tilpasset opplæring, er en forutsetning å gi eleven optimale muligheter til å utnytte læringspotensialet sitt. I dette potensiale for læring ligger selvsagt morsmålet til deltakeren. Det ligger en stor læringsressurs i at voksne allerede har et stort betydningssystem i morsmålet. Det er ikke tilknyttet morsmål- eller tospråklig lærer til prosjektet, men funn viser at lærerne bevisstgjør og oppfordrer deltakerne til å benytte morsmålet for meningsdannelse, både ved å samtale med medelever og for direkte oversettelse av ord. Jeg observerte dog ingen kontrastiv undervisning hvor norsk og morsmål ble sammenlignet, noe som kan være en god læringsstrategi (VOX, 2013). Vygotskys teori blir sentral i forhold til observasjonene hvor deltakerne diskuterer ord og uttrykk på morsmålet, og dette blir et viktig medierende redskap (jfr.2.3.1).

Ut fra funn kan det synes som om lærerne er bevisste på å differensiere undervisningen og se den enkelte elev. De skaper rammer både for individuelt arbeid og rammer for læring i samspill med andre. Graden av utfordringer påvirker læringstrykket (Rogers, 2002). Når Mustafa sier at han ikke arbeider nok i praksis, kan det tolkes som om han ikke føler seg nyttig. Han sier også at praksisplassen ikke fungerer godt nok som språklæringsarena, og han finner dermed ikke praksisplassen nyttig nok i forhold til egne behov og mål. Sarah derimot uttrykker at opplæringen dekker hennes behov, også i forhold til språklæringen, og føler seg nyttig på arbeidsplassen. Dette viser hvor viktig det er at eleven ser sammenheng mellom den undervisningen som gis og nytteperspektivet, og at graden av utfordringer må tilpasses hver enkelt deltaker.

I intervjuene kommer det frem at arbeidsnorsklæreren og prosjektansvarlig mener at denne opplæringsformen kan gi deltakerne verdifull kompetanse utover selve fagkompetansen. Dette kan sammenstilles med det Lave kaller uformelle ferdigheter, eller *merlæring* (jfr.2.3.3).

Opplærerne nevner at deltakerne gjennom samvær med kollegaer i pauser, kan få kunnskap om kulturelle koder, normer og forventninger knyttet til arbeidsmiljøet og samfunnet forøvrig. Dette bidrar til økt forståelse og deltakernes mulighet til å forstå sammenhenger i dagliglivet (Lave et al., 2003). Funn viser at muligheten for merlæring varierte mellom de to observerte praksisplassene. Mulighetene for kommunikasjon mellom arbeidstakerne varierte både på grunn av egenskaper hos kollegene, men også utfra tilrettelegging for samtaler i pauser.

Jeg har nå vist til funn i undersøkelsen som viser hvorvidt opplæringen evner å hensynta deltakerens livssituasjon og vektlegge et nytteperspektiv eller relevans i opplæringen. Samtaler med deltakerne viser at nytteperspektivet er viktig for dem, og at de opplever dette ulikt ivaretatt på praksisplassene. I tillegg til å se direkte sammenheng mellom undervisningen og behov i hverdagen, kan det utfra funn tyde på at følelsen av å være til nytte har betydning også i opplæring. Funn i undersøkelsen kan tyde på at det ikke er *handling i seg selv* som har størst betydning, men *graden av nytte* knyttet til den. Det fremgår av lærerintervjuene at de er svært bevisste på at opplæringen skal være virkelighetsnær og nyttig for deltakeren, og dette sammenfaller med observasjonene mine i klasserommet. Det benyttes konkrete hentet fra hverdagsliv, rollespill er knyttet til virkelighetsnær kommunikasjon og læringen begrunnes ut fra et nytteperspektiv. Forståelsen kunne vært sikret i større grad gjennom bruk av morsmållærer, flere muligheter til kommunikasjon på morsmålet og større grad av kontrastiv språkundervisning, men lærerne legger til en viss grad rette for samhandling mellom elevene, samt anbefaler bruk av morsmålet i undervisningen som en læringsressurs. Ut fra funn i undersøkelsen kan det synes som om rammene for en virkelighetsnær opplæring er tilstede. Imidlertid fordrer undervisningsformen at opplærerne har god kjennskap til deltakerens behov i forhold til livssituasjon, ambisjoner og kvalifikasjoner, og mine datafunn viser at det varierer mellom praksisplassene i hvor stor grad disse behovene er hensyntatt.

4.3 Å skape sammenheng og helhet mellom delene i opplæringen

Jeg har til nå belyst kriterier knyttet til et nytte- og meningsperspektiv, og slik sett graden av relevans i undervisningen som en faktor for å skape sammenheng og helhet for deltakerne. Som nevnt i teorikapitlet er en av verdiformuleringene til Werner og Håstein (2010) i forhold

til tilpasset opplæring at eleven skal føle *sammenheng mellom de ulike delene* i undervisningen. Jeg vil nå presentere funn som belyser dette.

4.3.1 Utdrag fra data

Det påpekes fra opplærerne, noe jeg også erfarer, at denne opplæringsmodellen inneholder mange elementer med ulike deltakerløp og behov. Prosjektlederen uttaler at det kan bli uoversiktlig både for lærere og deltakere om opplæringen ikke settes inn i strukturelle rammer, både med hensyn til selve undervisningen, og i forhold til kommunikasjon mellom de ulike opplærerne. Hun forklarer at modellen skal forstås som en trinnmodell, med fire ulike trinn mot arbeid som det endelige målet. Arbeidsnorsklæreren påpeker at det er viktig at målformuleringene for de ulike trinnene blir uttalt. Mustafa sier i intervjuet at han er litt usikker på planene og målene videre for praksis, og viser til en usikkerhet i forhold sammenhengen mellom praksisopplæringen og muligheter for å nå målet sitt om framtidig jobb.

Norsklæreren uttrykker at det innimellom kan være en utfordring å ha overblikk og kontroll.

«Det kan noen ganger flyte litt sammen i hodet over hvem som har fått hva. Å være så strukturert at en er helt klar der, det syns jeg er en stor utfordring».

Arbeidsnorsklæreren uttrykker at å vite hva som skaper god sammenheng ikke alltid er like enkelt, men at det er vesentlig for at deltakeren skal få følelsen av helhet i opplæringen.

«Det er fryktelig viktig å skape sammenheng for eleven. Samtidig er jeg ganske sikker på at det som gir sammenheng og mening for meg, ikke nødvendigvis oppfattes slik av andre. Som når Nima viser at han blir sliten av at jeg trekker inn ting han lærte i norsktimen rett før, mens Philipe kan være strålende fornøyd for at han fikk muligheten til å si et ord fra forrige time. Det gjelder å balansere dette.»

Arbeidsnorsklæreren sier at de har vært opptatt av å skape struktur i organisasjonen for å sikre sammenheng og helhet. Han forteller om faste ansvarsgrupper, fast møtестruktur med et klart

definert innhold, og muligheter for jevnlig kommunikasjon. Han sier at de må spille på lag, og ha et felles eieforhold til opplæringsmodellen.

«Vi må vite hva de andre driver med om vi skal skape en helhet», sier han.

Han forteller videre om verktøy de bruker i tillegg til jevnlig muntlig kommunikasjon. På arbeidsrommet til lærerne henger ei stor hvit tavle med oversikt over uka, og de enkelte fagene. Ved døra henger ei plastmappe hvor norsklæreren legger et A4-ark med oversikt over periodens tema og mål. Slik gis det mulighet for arbeidsnorsklæreren å dra tråder mellom andres og egen undervisning og forsterke muligheten for læring i form av nok repetisjon og å skape sammenheng mellom de ulike delene.

«Selv om jeg jobber med tema direkte knyttet til jobb, kan jeg jo samtidig jobbe med eiendomspronomen, når jeg ser at det er et mål i norsknorsken».

Jeg observerer at tavla i klasserommet ikke pusses mellom hvert undervisningsskifte.

«Dette er helt bevisst, så har vi mulighet til å skape en sammenheng mellom de ulike delene i klasseromsundervisningen», forklarer arbeidsnorsklæreren.

Jeg noterer meg at samtlige lærere ved oppstart tar utgangspunkt i den forrige lærers stikkord på tavla. I klasseromsundervisningen henviser både lærere og elever til erfaringer fra praksisplassen. I arbeidsnorsktimene har de en fast økt med tilegnelse av ord og uttrykk fra praksis, og hver elev jobber ut fra et skjema utfylt av arbeidsveilederne. Arbeidsnorsklæreren forteller at intensjonen bak bruk av disse skjemaene, er at elevene skal føle at undervisningen henger sammen, og at de skal få nok repetisjon. I følge Hennum (2001) skaper gjentakelser trygghet og mestringsfølelse.

Arbeidsnorsklæreren påpeker at han generelt er opptatt av struktur som et sammenbindende element i undervisningen. Han sier at det å skape tydelige og gjenkjennbare rammer hjelper deltakerne til å få oversikt og føle sammenheng i opplæringen. Jeg observerer stor grad av struktur i timene hans. Dette kan omhandle alt fra å stille krav til oppmøtetidspunkt, lage en

fast inndeling av dagen og av uka, til struktur på egen undervisning. Samtidig påpeker han at man ikke må være for rigid.

«Hvis det dukker opp noe spontant, et behov som oppstår eller at en av deltakerne kommer med innspill, da dytter jeg strukturen min sjøl til side og følger magesfølelsen.»

Norsk/norsklæreren uttrykker noe av det samme.

«Jeg synes jo at jeg er godt forberedt, men allikevel blir det en del sånn at jeg ikke følger planen, fordi det oppstår ting og jeg prøver å tilfredsstille behovene der og da.»

Begge lærere omtaler språklæring som det viktigste elementet i opplæringen på de første trinnene, og at det er viktig at elevene føler en god sammenheng mellom undervisning og språklig læringsutbytte. De sier at styrken i denne modellen er at deltakerne må forholde seg til språk i så mange varierte og ulike situasjoner. Arbeidsnorsklæreren reflekterer over at det kan bli en målkonflikt mellom en attføringsbedrift, som faktisk skal levere og selge produkter og en pedagogisk institusjon med sine «skolske» mål. Han mener at det er viktig med bevisstgjøring av arbeidsveilederne på hvordan arbeidsplassen kan fungere som språklæringsarena, og samtidig ivareta produksjonen. Han sier at det er viktig at de klarer å skape sammenhenger for systematisk språklæring i hele opplæringen. Norsklæreren sier at hun har lest at en av suksessfaktorene for en arbeidsrettet norskopplæring er at det er systematisk grunnopplæring i kombinasjon med praksis. Derfor mener hun at det å bruke lærebok i norskundervisningen hun gir, bare er med på å sikre systematikk, struktur og oversikt for eleven. Jeg observerer flere undervisningssekvenser både i arbeidsnorsk og norsk/norsk hvor språklæringen er på fonologisk nivå, og at læreren eksplisitt forklarer ortografi. I alle eksemplene er dette i sammenheng med innholdet, slik at ordene blir hentet ut fra en meningsfylt språklig kontekst, hvor setninger brytes ned til ord og lyder. Jeg registrerer aldri at noen av lærerne uttaler spesifikt at de nå skal arbeide med grammatikk, men legger merke til at en deltaker som er på et høyere nivå enn de andre, får svar på grammatikalske spørsmål han stiller underveis i undervisningen, uten å involvere de andre elevene.

Alle opplærerne sier at det er viktig at deltakerne vurderes i læringsforløpet og at de har delmål å jobbe mot. Arbeidsnorsklæreren sier at felles opplæringsplaner, årsplaner og

halvårsplaner som korresponderer med undervisningen er et viktig mål for lærerne å utarbeide, både med hensyn til framdrift og vurdering. I tillegg er kravene som ligger i å få et kompetansebevis i praksis, knyttet til måloppnåelse, og kan bidra til systematikk og sammenheng i opplæringen for deltakeren, påpeker han. Norsklæreren viser til kapittelprøver som avkrysningsskjema, i tillegg til muntlig underveisvurdering i timene. Arbeidsnorsklæreren tilføyer at praktisk arbeid, med et produkt å forholde seg til, gir god mulighet til å komme med vurderinger og gi deltakere tilbakemeldinger der og da. Prosjektlederen sier at det er en utfordring med klare vurderingskriterier for språkbruk i praksis, men samtidig sier hun at det hele tiden er en tett dialog mellom henne og arbeidsveilederne og at tilbakemeldinger på skjema fra sistnevnte beskriver fremgang og utfordringer. Hun påpeker at det blir viktig at tilbakemeldinger kommer tilbake til deltakerne, og at de tingene som kommer opp brukes konstruktivt og gir læring. Hun påpeker at en så tett oppfølging av deltakere stiller krav til gode kommunikasjonsmuligheter mellom samtlige aktører i opplæringsmodellen.

«Det handler om dialog hele veien, ikke sant!», sier hun.

4.3.2 Drøfting

For å skape en god undervisning må det være god sammenheng mellom mål, innhold og arbeidsmåter (Sevje & Gustafson, 2012). Opplærerne mener opplæringsplaner er viktige sammenbindende element for alle aktører. Arbeidsveilederen i kantina uttrykker at det å jobbe mot et kompetansebevis, gir deltakeren konkrete mål. Systematisk språkopplæring er viktig i tillegg til arbeidspraksis (Gregersen & Sletten, 2015). Når arbeidsveilederen evner å knytte kompetansebevis til både språklige og faglige kompetanser kan dette bidra til en mer systematisk språkopplæring også innen praksisfeltet. Funnene mine viser at spesielt arbeidsnorsklæreren er opptatt av å ha faste rammer og struktur i undervisningen. Han uttaler samtidig at han legger egen struktur til side når behovet endrer seg. Dette kan tolkes som at læreren har « blick for øyeblikket» (Monsen, 1996), og lar deltakerne bidra i undervisningen. Det er viktig å etterstrebe fleksibilitet, å lytte til dem som tiltakene berører, og samarbeide med dem (jfr. Ryen & Selj, 2008).

VOX anbefaler en tydelig sammenheng mellom undervisningen i klasserommet og på praksisplassen (Gregersen & Sletten, 2015). Det er mange involverte parter i en slik form for opplæring, og kommunikasjon mellom disse er avgjørende for å skape sammenheng for både opplærere og deltakere. En felles forståelse av mål og mandat er ifølge prosjektlederen viktig. Arbeidsnorsklæreren forteller om en fast organiseringsstruktur, som skal være med på å sikre kommunikasjon i alle ledd. Funn utfra observasjoner og intervjuer tilsier også at små verktøy som informasjonstavle, plastmappe med periodens mål i norsk/norsk, jevnlig skjemautfylling av arbeidsveiledere og stikkord på tavla for neste undervisning, er med på å skape sammenheng og nærhet til egen og andres undervisning. Prosjektansvarlig blir et bindeledd mellom klasserommet og praksisplassene, men jeg noterer også at begge lærerne etterspør deltakernes erfaringer fra praksis i egen undervisning. Lærerne bidrar til å skape helhet i opplæringen ved å vise interesse for praksis i møte med eleven, og ved å direkte ta i bruk utfylte skjema fra arbeidsveilederne i arbeidsnorskundervisningen. Dermed sikres et visst samsvar mellom praksis og klasserommet med hensyn til felles ord- og begrepsbygging.

Lærerne mener modellen gir gode forutsetninger for språklæringen, og er bevisste på sammenhengen mellom systematisk opplæring og utbytte. Ut fra funn i data mener jeg at systematikken i språklæringen kan bli noe utvisket i en såvidt kompleks struktur, om de ulike opplærerne ikke er oppmerksomme på dette og til en viss grad har oversikt over de andres undervisningen. Samarbeidet det vises til mellom norsk/norsk og arbeidsnorsk (jfr. arbeid med eiendomspronomen i 4.3.1) er med på å sikre en slik systematikk, men utfra mine funn knyttet til snekkerverkstedet som læringsarena kan graden av systematikk diskuteres i forhold til praksisplass. På en arbeidsplass som ikke er spesielt tilrettelagt er læring ofte uformell og usystematisk (Marsick & Watkins, 1990), og selv her, hvor arbeidsplassen er tilrettelagt, er systematikk i forhold til språklæring varierende. Styrken som ligger i praksisplass læringsarena er deltakernes muligheter for språklære i en naturlig kontekst, hvor hverdagsbegreper læres (jfr. Vygotsky i 2.3.1). En slik kontekst med naturlige kommunikasjonssituasjoner *kan* skape optimale språklæringsmuligheter (Lindberg, 1996, Ryen og Selj, 2008). Ifølge Vygotsky (1978, 2001) er nøkkelen i all språk og kunnskapsutvikling sosial interaksjon og samtaler. Samtalestrukturer og begrep de lærer i klasserommet kan her prøves ut i autentiske situasjoner, med arbeidsveileder, kolleger eller kunder og vise versa. Alver og Lahaug (1999) skriver at god språkopplæring innehar en kombinasjon av «bottum-up»- og «top-down»- prosesser (jfr. 2.4). De ulike

opplæringsarenaene kan gi gode muligheter for verbal samhandling, og kan gi deltakerne kunnskap om de store språktrekkene. Datafunn viser at ordlæringen i hovedsak settes inn i en meningsfull helhet, som setninger eller hel tekst. Selv om et «top-down»-perspektiv på språkinnlæringen er mest fremtredende, har jeg også observert eksplisitt undervisning i både ortografi og fonologi. Dette mener jeg tilsier at det er en kombinasjon av begge prosesser, og dette er med på å skape en helhetlig opplæring, vel og merke hvis deltakerne selv opplever det slik. Jeg observerer ingen fellesundervisning i grammatikk, men deltakere får eksplisitt forklaring om de stiller spørsmål. Dette samsvarer godt med Alver og Lahaugs (1999) oppfordring for undervisning myntet på denne deltakergruppen, om å trekke inn grammatikken når deltakerne selv ytrer et behov. Når deltakerne må ut i praksis så tidlig i opplæringen som i denne modellen, blir de presset til å forsøke å bruke språket, såkalt «pushed input» (jfr.2.4). Det å tørre å bruke språket, kan gi deltakeren mulighet til å forstå sammenhengen mellom egen læring og viktigheten av samhandling med andre.

Jeg har nå vist og drøftet funn tilknyttet graden av sammenheng i opplæringen. Sett i forhold til at deltakeren har behov for både generell arbeidskunnskap, fagkunnskap og språklæring, kan det synes som om denne opplæringsmodellen understøtter god sammenheng med deltakernes behov. Funnt viser at lærerne og prosjektansvarlig har satt inn tiltak for å sikre helhet i opplæringen, blant annet fast organiserings- og møtestruktur og mindre tiltak som oppslagstagstavle og infomapper for å sikre kommunikasjon mellom opplærerne. Lærerne drar tråder mellom egen og andres undervisning, både ved å innlemme stikkord på tavla fra forrige undervisning i egne timer, behandle felles delmål, bygge på tilbakemeldinger fra praksis og ikke minst vise interesse for hva deltakerne har gjort i de andres undervisning. Sammenheng mellom arbeidsnorsk og praksis er forsøkt styrket med verktøy for skriftlig og muntlig kommunikasjon. Funnene mine viser at det å konkretisere språklige og faglige krav og bruke dette i undervisning knyttet til målet om et kompetansebevis for deltakeren i praksis, kan synes som en god måte å systematisere språkopplæringen. Dette kan gi arbeidsnorsk og praksis et enda tydeligere felles fundament og et redskap for å styrke sammenhengen i opplæringen.

Jeg har vist til ulike tiltak opplærerne har iverksatt for å styrke sammenhengen mellom de ulike delene i opplæringsmodellen og drøftet disse. Funnt i undersøkelsen viser at det er iverksatt ulike tiltak når det gjelder organisering og mulighet for kommunikasjon mellom

enhetene for å styrke en ytre sammenheng. Mine funn viser også til tiltak lærerne gjør for å styrke den indre sammenhengen i undervisningen. Jeg mener at undersøkelsen viser at den indre sammenhengen mellom spesielt arbeidsnorsk og praksis kunne vært sterkere ved å benytte felles utarbeidede planer hvor ord og begrep, ulike kompetansekrav knyttet til praksisarenaene og felles mål blir systematisert og tydeliggjort.

5. Hovedfunn og anbefalinger

Jeg har foretatt en kvalitativ undersøkelse av et læringsmiljø med utgangspunkt i problemstillingen:

«I hvilken grad kan arbeidsrettet norskopplæring bidra til å skape en helhetlig opplæring for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn?»

Jeg ville belyse dette ut fra utvalgte kriterier for voksenpedagogikk og tilpasset opplæring, og valgte å fokusere på kriterier hentet fra Werner og Håsteins verdiformuleringer av tilpasset opplæring i undervisningen. *Erfaringer* og kompetanse skal utfordres og brukes, elevene skal ha *nytte* av opplæringen og de skal *oppleve sammenheng mellom de ulike delene* av undervisningen. Disse kriteriene så jeg i sammenheng med voksenpedagogiske prinsipper utformet av Knowels om at voksne lærer best om undervisningen er erfaringsbasert og handlingsrettet og legger vekt på deltakerens livssituasjon.

Hovedkonklusjonen er at denne modellen for arbeidsrettet norskopplæring, synes å inneha kvaliteter som *kan* ivareta viktige forutsetninger for en helhetlig opplæring for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Dette vurderes ut fra at undervisningen er knyttet til elevenes erfaringer, den er svært handlingsrettet og den evner til en viss grad å skape sammenheng mellom opplæringens ulike deler.

Opplæringen synes i stor grad å være erfaringscentrert. Deltakernes tidligere erfaringer brukes som læringsressurser i undervisningen, arbeidsformene er varierte og det tilrettelegges for situert læring gjennom sosial interaksjon i samhandling med andre. Opplæringen gir deltakeren muligheter for språklæring i ulike former og på ulike arenaer, og tilfredsstillende ulike læringsstiler, men i varierende grad på grunn av arenaenes særpreg. Det sistnevnte kommer jeg tilbake til.

Opplæringen er handlingsrettet og gir spesielt deltakere med liten skolebakgrunn muligheter til å se sammenhenger mellom erfaringer og læring. Undervisningen er knyttet til behov hos deltakeren og innehar stor grad av autenticitet, noe som kan gi deltakeren mulighet til å se sammenhengen mellom dagligliv og læring. Innholdet i undervisningen begrunnes i anvendelsesmuligheter og et nytteperspektiv på læringen vektlegges.

Graden av sammenheng mellom de ulike delene, norsk/norsk, arbeidsnorsk og praksis synes god, spesielt på et ytre plan, hvor ulike tiltak er iverksatt for å styrke helheten i opplæringen. Foruten generelle emner knyttet til norsk arbeidsliv, blir direkte tilbakemeldinger fra praksisarenaen basisen for undervisningen i arbeidsnorsk. Periodiske språklige mål i norsk/norsk trekkes også inn i øvrig undervisning. Trinnsmodellen tilrettelegger for intern praksis før deltakeren vurderes som klar for ekstern praksis, og mulighetene for tilpasset faglig opplæring styrkes. Sammenhengen mellom språkkompetanse og yrkeskrav erfares, og dette kan styrke deltakerens følelse av en helhetlig opplæring.

Disse hovedfunnene indikerer at denne opplæringsformen har potensiale for å være et godt tilbud for målgruppen, vurdert ut fra de kriterier som legges til grunn for denne undersøkelsen. De elementene som tyder på at opplæringsmodellen har svakheter framkommer i hovedsak i funn knyttet til *en* elevs opplevelse, og mine observasjoner av den tilhørende praksisdelen av opplæringen. Det må påpekes at de funn som vises til i oppgaven er hentet ut fra *to* ulike observasjoner av to forskjellige praksisarenaer med tilhørende uformell samtale og et semistrukturert deltakerintervju. Jeg skulle gjerne observert de ulike arenaene flere ganger, men omfanget på oppgaven krevde min begrensning. Ut fra omfanget av datainnsamlingen kan dette ikke generaliseres, men jeg mener det allikevel kan gjenspeile viktige kriterier å ta hensyn til i en slik opplæringsmodell for å styrke språkopplæringen og helheten i opplæringen. Det skal også påpekes at jeg har vurdert at det også på praksisarenaen skal vektlegges språklæring, da dette påpekes både i praksissøknaden og av lærere og deltakere.

Det fremgår av undersøkelsen at en av deltakerne er usikker på om denne form for opplæring gir ham de nødvendige kvalifikasjoner for framtidig yrkesutøvelse. Han påpeker at han både liker og vil arbeide, men er i hovedsak redd for at opplæringen ikke gir han nok språkkompetanse. Selv om opplæringen *er* handlingsrettet og tar utgangspunkt i elevens tidligere erfaringer synes det som om læringsarenaen ikke i tilstrekkelig grad er tilpasset deltakerens kapasitet, motivasjon og ambisjon. Dette er nært knyttet til et nytteperspektiv på opplæringen, og Knowels antagelser om at den voksne elev har et sterkt behov for å føle opplæringen vesentlig i forhold til egen livssituasjon. Det som fremgår av funn er at en suksessfaktor kan synes å være hvorvidt praksisplassen gir rom for å *erfare språk og systematisere språkinnlæringen*. Det fremgår av funn at en aktuell systematiseringsmulighet

er å knytte språklæring til allerede eksisterende krav mot et kompetansebevis i delferdigheter innen faget. Som det fremgår av teori knyttet til emnet, er mulighetene for språkhandling svært viktige i opplæringen. Dette er forhold som en spesielt må være bevisst når praksisarenaen er knyttet til en utføringsbedrift. Det synes viktig å vurdere, uansett type praksisplass, om den samhandlingen som deltakelse i praksisfellesskapet gir, er tilstrekkelig for nok og varierte språkerfaringer. Det kan også synes som om bevisstgjøring av arbeidsveiledere og andre aktører om hvilke kvaliteter en språklæringsarena bør ha, er viktig. Erfaringer VOX har innhentet underbygger anbefalinger om at det kreves tett oppfølging av en norsklærer ute på arbeidsplassene for at praksisplassen skal fungere som en språklæringsarena med systematisk oppfølging. I denne modellen skal arbeidsveilederne i tillegg fungere som språklærere, og mine funn synes å vise at bevissthet om hva dette innebærer er svært avgjørende for kvaliteten på språkopplæringen. Pedagogisk kompetanse kan blant annet knyttes til hvordan praksisplassen kan nyttiggjøres som en effektiv språklæringsarena. I tilknytning til dette, synes det utfra funn i undersøkelsen, svært viktig å på forhånd vurdere hvorvidt praksisarenaen faktisk innehar nok kvaliteter for språkopplæring. Mine funn synes å vise at dette blant annet må vurderes ut fra mulighetene for språklig kommunikasjon og læring i interaksjon med andre.

En annen utfordring som tilkjennegis gjennom undersøkelsen er å tilpasse arbeidsoppgaver når språkkompetansen er mangelfull. Funn i undersøkelsen tyder på at graden av utfordring henger sammen med motivasjon. Trinn 2 i modellen skal vurdere elevens kapasitet og kompetanse, men produktivitet og en følelse av å være til nytte, også på et tidlig stadium i opplæringen, synes svært viktig. Et kriterium for tilpasset opplæring er at erfaringer brukes og *utfordres*. Det fremgår av funn at det kan synes svært viktig at opplærerne er bevisst at arbeidsevne ikke er sammenstilt med språkkompetansen.

Utfra funn i undersøkelsen kan det synes som om opplæringsmodellen har kvaliteter som kan bidra til en helhetlig opplæring for målgruppen. Relevansen i undervisningen er forsøkt ivaretatt gjennom at deltakerne skal oppleve sammenheng mellom opplæringen og egen kompetanse og livsverden. Funn i undersøkelsen kan tyde på at opplevelsen av dette varierer. Mine funn viser at det er ulike tiltak knyttet til å skape sammenheng mellom de ulike delene i modellen. Det er imidlertid svært viktig å påpeke at det synes som viktig å sikre både en ytre og en indre sammenheng i opplæringen. Dette fordrer en god og bevisst strategi for å

tilrettelegge for *både* praksis og systematisk språklæring. En av suksessfaktorene for å skape en helhetlig opplæring kan synes å være nettopp kombinasjonen av «tradisjonell» norskundervisning, arbeidsnorsk og praksis, og en autentisk undervisning som sammenbindende element.

Denne studien har bevisstgjort meg i større grad over den mangfoldige veien til en helhetlig opplæring. For meg har oppgavetittelen, lærerens sitat, fått dypere mening gjennom forskerprosessen, og jeg velger å la denne stemmen få de første og siste ordene:

«Vafler er så mye mer enn kun en oppskrift!»

Litteraturliste

- Aarsand, L. A. (2011). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Alver, V. R. & Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering: mer enn å lære bokstavene: metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, L. K. (2013). *Trekk ved voksne i læringssituasjoner*. [Videofil]. Lokalisert på Vox, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk website:
<http://presenter.qbrick.com/?pguid=c461eb72-5ccb-47a3-9455-2bb7440f9e90>
- Berg, G. D. & Nes, K. (Red.) (2010). *Tilpasset opplæring: en støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforl.
- Bjerkaker, S. (2001). *Voksnes læring : voksenopplæring i lys av pedagogikk, politikk og forvaltning*. Oslo: Universitetsforl.
- Bråten, I. (2002a). *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bråten, I. (2002b). *Ulike perspektiver på læring*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Bråten, I., Andreassen, R., Aukrust, V. G., Anmarkrud, Ø. et al. (2007). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Burgess, R. G. (1985). *Issues in educational research : qualitative methods*. London: Falmer Press.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok : praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Bøyese, L. & Mossige, M. (2009). *Mangfold i språk og tekst: leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnskunnskap og humaniora NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Komitéen.
- Djuve, A. B., Hagelund, A. & Kavli, H. C. (2011). *Kvinner i kvalifisering : introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver*. (Fafo Rapport 2). Lokalisert på
http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20193.pdf
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.

-
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning : utkast til en oppdragslærings- læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s.353-370). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. Dalhaug Berg og K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring- støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. & Hvenekilde, A. (1996). *Minoritetslever og språkopplæring*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and Method*. London: Bloomsbury Publishing.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: Basic Books.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gold, R.L. (1958). Roles in sociological fieldwork, *Social Forces*, 36: 217-23.
- Gregersen, K. & Sletten, I. S. (2015). Arbeidsretting av norskopplæringen: vurderinger og anbefalinger. I *Vox, Metodisk veiledning. Veiledning i læreplan for norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
http://www.vox.no/contentassets/72c0c942b0f44018a81499a31249f080/arbeidsretting_av_norkopplaringen.pdf
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring : ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hennum, K. (2001). Kommunikativ språkundervisning : eventyr og virkelighet : en kvalitativ studie av et undervisningsopplegg i norsk som andrespråk. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hermansen, M. (2005). Læring. I H. Cornelius & K. Schnack (red.), *Voksenpedagogisk opslagsbog*. København: Christian Ejlertsen Forlag.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Junker, B. (1960). *Field work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv: en effektiv integreringspolitikk*. (Meld.St. 30, 2015-2016). Lokalisert på
<https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education : from pedagogy to andragogy*. Chicago: Association Press.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse*. (Meld.St. 16, 2015-2016). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Nielsen, K., Bureis, G. & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 19-78). Oslo: Unipub.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman : om samtal och samarbete i språkundervisning* (2. rev. oppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Markussen, E., Hatlevik, I. K. R. & Brandt, S. S. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning* (Vol. 5/2003). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Monsen, L. (1996). Kan vi målstyre læreplanreformer? I Blichfeldt, J. (Red.), *Utdanning for alle: evaluering av reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nordahl, T. (2013). *Eleven som aktør*. Bergen: Fagbokforl.
- Næss, N. G. (2006). *Observasjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Opplæringslova. (1998). LOV-1998-07-17-61, §1-3. (2016).
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rambøll Management. (2009). Analyse av gjennomstrømming og resultater i norskopplæringen for innvandrere. Oslo: Utdanningsetaten Oslo kommune og Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Imdi).
- Rambøll Management. (2011). Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Imdi).
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults* (3rd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Rogoff, B. & Wertsch, J. V. (1984). *Children's learning in the "Zone of proximal development"* (Vol. 23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryen, E. & Selj, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.

-
- Sevje, G. & Gustafson, T. (2012). *Ti kjennetegn på god undervisning*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Stevick, E. W. (1996). *Memory, meaning & method : a view of language teaching* (2nd ed.). Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Søholt, S., Tronstad, K. R. & Vestby, G. M. (2015). *Sysselsetting av innvandrere: regionale muligheter og barrierer for inkludering* (Vol. 2015:20). Oslo: NIBR.
- Tenfjord, K. (2013). Andrespråksanalyse: teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming. I Vox, *Metodisk veiledning. Veiledning i læreplan for norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Lokalisert på http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap4_andrespraksanalyse.pdf
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. Utg.) Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trengereid, S. K. (2011). *Hvordan minoritetsspråklige elever opplever undervisning av akademisk vokabular* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185675/Trengereid%2c%20Siw%20Klemetsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser: kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk forl.
- Werner, S. & Håstein, H. (2010). Systematisk arbeid med tilpasset opplæring: kunnskap for praksisutvikling og lærerkvalifisering. I G.D. Berg & K.Nes. (Red.). *Tilpasset opplæring: støtte til læring*. Valsett: Oplandske Bokforl.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (Vol. NOU 2010:7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.



Høgskolen i Hedmark

Mastergrad i tilpasset opplæring

Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt masterstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager eller andre institusjoner for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller andre institusjoner, heller ikke til enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

Evalueringer av læreplanreformene har avdekket et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. I Kunnskapsløftet (*Kultur for læring*) konkluderes det med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis

og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom sitt *masterstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen med å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes masteroppgaver vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan masterstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre sitt forskningsarbeid hos dere. Den enkelte student vil gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling samt metoder for datainnsamling. Eventuelle spørsmål kan rettes til undertegnede eller til studentens hovedveileder.

Hamar 06.02. 2014



Thor Ola Engen
Professor i pedagogikk / leder for masterstudiet i tilpasset opplæring
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Tlf 62517707
thor.engen@hihm.no

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Thor Ola Engen
Institutt for humanistiske fag Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 27.11.2015

Vår ref: 45333 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45333	<i>På hvilken måte kan arbeidsrettet norskopplæring sies å være et godt tilbud for innvandrere med liten formell skolebakgrunn, sett i lys av kriterier for tilpasset opplæring?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Thor Ola Engen
Student	Therese Furulund

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

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 3

Til ledelsen ved voksenopplæringscenteret

Forespørsel om å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring

Jeg er student på masterstudiet Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Jeg skal nå i gang med å skrive masteroppgaven, og vil bruke observasjon og kvalitative intervjuer som metoder for datainnsamling.

Mitt fokus i oppgaven er arbeidsrettet norskopplæring for innvandrere med liten formell skolebakgrunn. Da den gjeldende modellen for gjennomføring av arbeidsrettet norskopplæring er et nytt tiltak ved læringscenteret, ser jeg dette som et spennende materiale for forskning. Jeg ønsker å observere opplæringen, både i klasserommet og på arbeidsplassen, med fokus på den pedagogiske gjennomføringen. Videre ønsker jeg å intervjuer aktuelle lærere og deltakere. Dette er et viktig forskningsfelt, da føringer fra statlig hold, nettopp er å gjøre undervisningen mer arbeidsrettet, for om mulig å få en raskere progresjon ut i arbeid. Da er *både* norskopplæring *og* arbeidstrening svært sentralt. Det finnes forholdsvis lite forskning og litteratur om emnet arbeidsrettet norsk, og jeg håper studien kan være et bidrag med å få løftet frem fagfeltet noe, og kanskje enda viktigere bidra til å løfte fram noen pedagogiske refleksjoner hos lærere som underviser denne gruppen elever i voksenopplæringen. Intensjonen med denne studien blir fra min side å kunne bidra til at lærere som arbeider med arbeidsrettet norskopplæring for innvandrere med liten skolebakgrunn, øker sin bevissthet og kunnskap når det gjelder tilpasset undervisning, og reflekterer over helheten i tilbudet.

Prosjektet rapporteres til Personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og datamaterialet behandles i overensstemmelse med krav fra ombudet for å sikre at etiske og andre hensyn blir ivaretatt. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes i oppgaven.

Jeg vil utforme et informasjonsskriv og samtykkeerklæring til de aktuelle informantene. Det er mulig for informantene å trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere.

Noe avhengig av tilgjengelighet, vil undersøkelsen avsluttes innen utgangen av februar 2016.

Ta gjerne kontakt med meg om det er uklarheter eller spørsmål knyttet til dette masterarbeidet.

Min veileder ved Høgskolen i Hedmark er

Thor Ola Engen, e-post: thor.engen@hihm.no

Med hilsen

Therese Furulund

Vedlegg 4 (2 sider)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeerklæring

Til opplærere

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark ved studiet Master i tilpasset opplæring. Jeg skal nå skrive min masteroppgave, og temaet er arbeidsrettet norskopplæring. Formålet er å belyse den foreløpige problemstillingen «På hvilken måte kan arbeidsrettet norskopplæring sies å være et godt tilbud for innvandrere med liten formell skolebakgrunn, sett i lys av kriterier for tilpasset opplæring?». Det overordnede emnet for oppgaven er tilpasset opplæring, og jeg ønsker spesifikt å se på sammenheng i og mellom de ulike elementene i en slik type opplæring. I den forbindelse ønsker jeg å observere og intervju deg som lærer. Jeg håper at du kan dele dine erfaringer, og vil la deg intervju om dette, og observeres i undervisningssammenheng. Jeg vil også trekke inn deltakernes opplevelse av denne formen for opplæring. Formålet blir dermed å sette søkelys på hva som eventuelt gjør denne undervisningsformen til god tilpasset opplæring for denne deltakergruppen, og slik inspirere andre lærere til mer tilpasset undervisning innen samme ramme.

Utvalget jeg ønsker å benytte er valgt ut på grunnlag av erfaring og deltakelse med denne opplæringsformen, der du, gjennom din profesjon som lærer blir en viktig informant. Jeg ønsker å forske spesielt på deltakere med liten skolebakgrunn, og dermed er tre lærere som underviser denne gruppen mitt naturlige utvalg. Dine refleksjoner og erfaringer blir et viktig supplement til mine observasjoner.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å benytte intervju og observasjon som forskningsmetoder. Dette innebærer at jeg er inne og observerer deler av undervisning, og foretar både uformelle og mer formelle og strukturerte intervju av deg som fagperson. Spørsmålene vil omhandle tilpasset opplæring og arbeidsrettet norsk, og dine erfaringer og refleksjoner rundt egen undervisning og rundt temaene generelt vil bli vektlagt. Når det gjelder det strukturerte intervjuet, vil du få spørsmålene til gjennomsyn på forhånd. Jeg velger å foreta ikke-deltakende observasjoner. Dette for å unngå å påvirke undervisningen din i særlig stor grad. Det avtales datoer og tid for observasjon på forhånd.

Det er frivillig å la seg intervju og observere, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Alle feltnotater og data vil bli slettet når jeg er ferdig med min masteroppgave, innen september 2016.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og kun min veileder og jeg vil ha tilgang til dataene. Data oppbevares på en låst PC tilknyttet institusjonens interne nettverk, og lydopptak og feltnotater oppbevares i låst skap. I den ferdige masteroppgaven vil alle opplysninger være behandlet konfidensielt, og både læringsinstitusjonen og deltakere vil være anonymisert. Om deltakere blir omtalt vil jeg kun oppgi opprinnelsesland. Opplysningene anonymiseres dermed for alle utenforstående, men muligheten for å bli gjenkjent av andre ansatte eller elever ved skolen er tilstede, om de vet at datainnsamlingen har funnet sted.

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

Hvis du ønsker å delta, skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Dersom du har spørsmål til studien, kan du ringe meg eller sende en e-post, eller kontakte veilederen min ved Høgskolen i Hedmark:

Thor Ola Engen, e-post: thor.engen@hihm.no. tlf; 62517707

Med vennlig hilsen Therese Furulund. theresefurulund@hotmail.com, tlf: 47307144

Samtykke til deltakelse i studien

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

Sted og dato:

Signatur:

Telefonnummer:

Vedlegg 5

Samtykkeerklæring fra elev om deltakelse i forskningsprosjekt

- Jeg har fått muntlig informasjon om forskningsprosjektet på et språk jeg forstår.
- Jeg godtar at Therese Furulund observerer undervisning jeg deltar i, og er villig til å la meg intervju om undervisningen.
- Jeg vil få spørsmål og informasjon forklart på morsmålet mitt.
- Jeg må ikke svare på noe jeg ikke ønsker.
- Jeg kan når som helst trekke meg, uten å måtte begrunne hvorfor.
- Alle opplysninger jeg kommer med vil bli fjernet etter at oppgaven er ferdig, og alt av data vil bli anonymisert i oppgaven.

Dato:

Signatur:.....

Telefonnummer:

Vedlegg 6

Spesifikk erklæring på taushetsplikt for tolk

Jeg tar på meg arbeidet med å være tolk under intervjuet av en elev i dette forskningsprosjektet. Jeg forstår at alt av opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven, og at jeg har taushetsplikt om hvem som blir intervjuet og hva som blir sagt.

Sted og Dato:

Signatur:

Telefonnummer:

Vedlegg 7 (3 sider)

INTERVJUSKJEMA LÆRER

TILPASSET OPPLÆRING

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
2. Hvilke utfordringer ser du spesielt i det å tilpasse undervisningen til denne elevgruppen, og den enkelte elev her?
3. Hvordan kan arbeidsrettet norskundervisning bidra til å gi en mer tilpasset opplæring?
4. Når du vurderer ut fra denne elevgruppen, hva mener du arbeidsrettet norskundervisning (med praksis) ivaretar bedre enn en ren klasseromsundervisning?

Selvstyring

5. Hvor viktig er elevens selvstyring, det å ta ansvar for egen læring, innen en slik opplæringsmodell? Selvhjulpenhet framfor lært maktesløshet?
6. Tar disse elevene ansvar for egen læring?

EGEN UNDERVISNING

7. Hva skiller din undervisning fra undervisningen som gis i de andre delene av opplæringen? (norsk/arbeidsnorsk/praksis)
8. Hvordan forsøker du å skape et godt læringsmiljø for den enkelt elev og elevgruppe?
9. Hvordan ser du på sammenhengen mellom motivasjon og læring for denne elevgruppen?
– hvordan forsøker du å motivere for læring?

Kontekstuell læring

10. Hva mener du er viktigst å ta hensyn til når du tilrettelegger for den enkelte deltaker?
11. Hvordan er sammenhengen mellom en konkret undervisning og læringsutbytte for denne elevgruppen?
12. Autentiske tekster og oppgaver? – hvorfor? bruk – tilpasning

Erfaringer og livsverden

13. Hvor viktig er det å trekke elevenes ulike erfaringer inn i undervisningen? Begrunn. Hvordan gjør du dette?
14. Hvordan forsøker du å skape sammenheng mellom elevens livsverden eller livssituasjon og opplæringen du gir?
15. Hvordan får du oversikt eller innblikk i elevens livssituasjon?

Systematisk språkopplæring og morsmål

16. Hvor mye vektlegger du systematisk språkopplæring og hvordan sikrer du dette i din undervisning?
17. Tenker du at hverdagslige ord må læres før fagbegrep?
18. Hvor viktig er det å legge vekt på morsmålet til deltakeren i undervisningen?
19. Hvordan gir du elevene mulighet til å benytte morsmålet sitt som læringsverktøy?

Sammenheng i egen undervisning

20. Hvilke umiddelbare tanker får du ved å reflektere over betydningen av sammenheng i undervisningen?
21. Hvor bevisst er du at det skal være god sammenheng i undervisningen før du planlegger en undervisningsøkt? Hvordan forsøker du å oppnå dette undervisningen?
22. I hvor stor grad og på hvilken måte improviserer du i undervisningen? Hvordan kan det i såfall påvirke graden av tilpasset opplæring?
23. Hvor stor betydning er det for en lærer å ha «blikk for øyeblikket», å dra nytte av de læringsmulighetene som dukker opp underveis i undervisningen? Begrunn.

Mål for opplæringen

24. Bruker du læreplanen aktivt?
25. Er det ulike kompetansemål innen norsk/norsk og arbeidsnorsk? Hva skiller?
26. Er det enighet om hvilke mål som er viktigst mellom de ulike opplærerne?
27. Hvordan tydeliggjør du målene for eleven, slik at denne ser disse i sammenheng med opplæringen?
28. Hvordan vurderes måloppnåelse? (underveis – endelig språkprøver?)

HELHET I OPPLÆRINGSMODELLEN

1. Når du tenker på din rolle/stilling i opplæringstilbudet, utfyller stillingen din et *behov*? Begrunn.
2. Hvordan forsøker du som lærer i din enkeltundervisning å skape en *sammenheng mellom de ulike delene* av det helhetlige opplæringstilbudet og gjør du dette bevisst?
3. Er det viktig med sammenheng mellom de ulike delene? Hvorfor/hvorfor ikke?
4. Hvilke faktorer ved denne formen for opplæring passer spesielt godt for denne elevgruppen?
5. Hvilke muligheter ligger det spesielt i opplæringen som helhet i forhold til variert språklæring?
6. Hvordan vurderer du muligheten til formell og uformell læring sett ut fra helhetstilbudet? Gis det rom for uformell læring?

7. Er en systematisk språkopplæring viktig, eller er den ikke-formelle læringen, f.eks gjennom praksis, pauser, samtaler med kolleger/medstudenter vel så viktig?
8. Hvordan kan en slik opplæringsmodell med såvidt mye arbeidstrening ivareta en systematisk språkopplæring på en hensiktsmessig måte?
9. Mener du at denne opplæringsformen gir en bred nok tilnærming for å lære seg språk?

SYSTEMPERSPEKTIVET

1. Hvor viktig er kommunikasjon mellom lærerne/veilederne i de ulike delene av opplæringen for å sikre sammenheng i opplæringen? Begrunn.
2. Hvordan forsøkes en god kommunikasjon å sikres mellom de ulike aktørene innen denne opplæringsmodellen? (faste treffpunkt, korrespondanse, samtaler etc.)
3. Hvordan tror du kommunikasjonen mellom de ulike aktørene oppleves for eleven?

SUKSESSKRITERIER

1. Hvilke kriterier tror du må være tilstede for at eleven skal føle sammenheng i undervisningen?
2. Hva er viktig for at denne opplæringsmodellen skal fungere?
3. Hvilke ulemper/utfordringer ser du ved denne opplæringsmodellen? (nn, arb.norsk & praksis).

Vedlegg 8 (2 sider)

INTERVJUSKJEMA - PROSJEKTANSVARLIG

1. bakgrunn – utdanning og praksis
2. kort om hva stillingen din innebærer
3. litt om attføringsbedriften

TILPASSET OPPLÆRING I ARBEIDSRETTET NORSKOPPLÆRING

1. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
2. Hvilke utfordringer ser du spesielt i det å tilpasse opplæringen til denne elevgruppen, og den enkelte elev her?
3. Hvordan kan arbeidsrettet norskopplæring bidra til å gi en mer tilpasset opplæring?
4. Når du vurderer ut fra denne elevgruppen, hva mener du arbeidsrettet norskundervisning (med praksis) ivaretar bedre enn en ren klasseromsundervisning?
5. Tilrettelegges det på en annen måte for voksne med liten norskspråklig kompetanse enn andre etnisk norske arbeidstakere som er ute i praksis?
 - Hva er viktig å hensynta, spesielt for denne elevgruppen?
6. Hvordan kartlegges elevene før praksisplass tildeles?
7. Hvor viktig er elevens selvstyring, det å ta ansvar for egen læring, innen en slik opplæringsmodell?

PRAKSISOPPLÆRINGEN

1. Hva skiller praksisplasser som læringsmiljø fra undervisningen som gis i de andre delene av opplæringen? (norsk/arbeidsnorsk)
2. Generelt i lærebøkene er det brukt temaer og oppgaver hentet fra dagliglivet, såkalte autentiske tekster. Hvorfor mener du at praksis er et viktig tillegg?
3. Hvordan ser du på sammenhengen mellom motivasjon og læring for denne elevgruppen, og hvordan kan praksis bidra til å styrke denne motivasjonen?
4. Hvor viktig er det å trekke elevenes ulike erfaringer inn i undervisningen og hvordan kan det gjøres?
5. Hvordan får du oversikt eller innblikk i elevens livssituasjon som med fordel kan benyttes som positiv motivering i undervisningen?

6. Hvor mye har oppfølging av praksisplassen å si? (Kommunikasjonen mellom deg/lærer/praksisplass).
7. Hvor mye har egenskaper som ligger i læringsfellesskapet å si for læring i praksis?
8. Hvor bevisste er de ulike arbeidsveilederne på å skape gode arenaer for språklæring på praksisplassen?
9. Hvor mye vektlegges systematisk språkopplæring og hvordan kan dette gis gjennom praksis? Kommer dette i annen rekke, bak den rene praktiske opplæringen?
10. Hvordan måles utbytte/progresjonen hos elevene i praksis?
11. Lages det opplæringsplaner også for praksis? Brukes disse som et verktøy? Hvordan?
12. Hvordan tydeliggjøres kompetansemålene for eleven, slik at de ser disse i sammenheng med opplæringen?

DET HELHETLIGE OPPLÆRINGSTILBUDET

1. Hvordan forsøker du som prosjektleder å skape en sammenheng mellom de ulike delene av det helhetlige opplæringstilbudet? Tiltak. Bevisst
2. *Er det viktig med sammenheng mellom de ulike delene? Hvorfor/hvorfor ikke?*
3. Hvordan vurderer du muligheten til formell og uformell læring sett ut fra helhetstilbudet? Gis det rom for uformell læring? Kulturelle koder.
4. Er en systematisk språkopplæring viktig, eller er den ikke-formelle læringen, f.eks gjennom praksis, pauser, samtaler med kolleger/medstudenter vel så viktig?
5. Hvordan mener du en opplæringsmodell med såvidt mye arbeidstrening kan ivareta en systematisk språkopplæring på en hensiktsmessig måte?
6. Mener du at denne opplæringsformen gir en bred nok tilnærming for å lære seg språk? Utfyller delene hverandre?

SYSTEM OG KOMMUNIKASJON

1. Hvor viktig er kommunikasjon mellom de ulike aktørene i opplæringen for å sikre sammenheng? Begrunn.
2. Hvordan forsøkes en god kommunikasjon å sikres mellom de ulike aktørene innen denne opplæringsmodellen?
3. Hvordan tror du kommunikasjonen mellom de ulike aktørene oppleves for eleven?
4. Slik du ser det, er noen roller viktigere enn andre? Begrunn.
5. Hvilke kriterier tror du er viktigst for at eleven skal føle helhet i en slik opplæringsmodell?

Vedlegg 9 (2 sider)

INTERVJUSKJEMA ELEV

Bakgrunn og mål

1. Skole- og arbeidsbakgrunn?
2. Når begynte du på norskopplæring?
3. Hvor mye informasjon fikk du om dette tilbudet før du begynte her?
4. Fikk du velge om du ville begynne selv?
5. Hva er målene dine med opplæringen?
6. Hva ønsker du å jobbe med i Norge i fremtiden?
7. Føler du at dette ønsket blir tatt alvorlig av rådgivere og lærere? På hvilken måte?
8. Hvordan kan du selv ha innvirkning på å nå dine fremtidige mål når det gjelder arbeid?
9. Hva trengs av formell kompetanse for å kunne arbeide innen det yrket du ønsker i Norge?

Arbeidsrettet norskopplæring - helheten

1. Hvordan trives du med denne opplæringen, med kombinasjonen praksis og klasseromsundervisning? Begrunn.
2. Lærer du mest i et klasserom eller ved praktisk arbeid? Hvorfor?
3. På hvilken måte får du språktrening gjennom dette opplæringstilbudet?
4. Gir det nok språktrening? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvordan henger de ulike delene av opplæringen sammen?
6. Er det sammenheng mellom det du lærer i arbeidsnorsk og praksis? Eksempler.
7. Er det sammenheng mellom det du lærer i norsk og praksis? Eksempler.
8. Opplever du at de ulike lærerne kjenner til hva dere gjør i de andre delene av opplæringen? Hvordan viser lærerne dette?
9. Hvor relevant er opplæringen du får i forhold til det du føler du trenger for å klare deg i det norske samfunnet?

Praksis

1. Er det klargjort hvorfor du er i akkurat denne praksisen og veien videre?
2. Har du selv vært med på å velge praksisplass?
3. Hva er viktigst i praksisen; selve arbeidet eller språklæring? Begrunn.
4. Beskriv arbeidsmiljøet på praksisplassen..

5. Hvor viktig er det sosiale på arbeidsplassen?
6. På hvilken måte blir kompetansen din fra hjemlandet verdsatt i praksis?
7. Føler du deg nyttig gjennom arbeidet på praksisplassen? Hvordan?
8. Ser du på læreren i praksis først og fremst som en arbeidsveileder eller en språklærer?
9. Hvordan vektlegger arbeidsveilederen mulighetene for språktrening?
10. Hvordan blir målene for praksis tydeliggjort for deg?

Undervisningen i klasserommet

1. Hvordan klarer læreren å ta vare på alle deltakerne i undervisningen?
2. Får du god nok hjelp når du trenger det?
3. Hva gjør du hvis du ikke forstår eller om undervisningen går for fort fram?
4. Trekker lærerne inn dagligliv og dine tidligere erfaringer inn i undervisningen? På hvilken måte?
5. Hvilke konkrete ting bruker lærerne i undervisningen for at dere skal forstå bedre? (bilder, tegninger, ting, rollespill)
6. Er målene for undervisningen tydelige? På hvilken måte? Vet du hvorfor du lærer det du gjør akkurat nå?
7. På hvilken måte får du tilbakemeldinger på hvordan det går?
8. I hvor stor grad bruker du morsmålet ditt i opplæringen? Hvordan legges det til rette for det?
9. Tror du at du lærer bedre ved å få bruke morsmålet i tillegg? Hvorfor?
10. Snakker du om andre ting enn skole med lærerne dine? Er dette viktig for deg?
11. På hvilken måte lærer du best? (skrive, tegne, lese, lytte, se, lage noe selv....)
12. Hva motiverer deg til å gå på skolen?
13. Hvilke krav stilles til deg som deltaker?
14. Tror du at du har større utbytte av dette opplæringstilbudet, enn bare norskopplæring i et klasserom? I så fall hvorfor/ hvorfor ikke.

Vedlegg 10-Eksempel på matrise for analyse

Erfaring	Intervju (uformelt a / formelt b)		Observasjon	
A	Jeg forklarte dem, og nå jobber jeg i en kantine	s. 1	Brødbaking! Somalisk brød, utviklet samtalen	s. 3
	Jeg kunne ikke hatt et bedre sted. Jeg snakker ikke så mye, men jeg hører mye! Og hvis jeg glemmer, så sier Morten nå må jeg lese. Klasserommet....forstår ikke...praksis, med egne øyne, det som menes.	s. 3	Kontakt mellom arbeidskollegene. Hjelp, begge veier.	s.2
		s.3	Korte samtaler, mye praktisk tilrettelegging.	
B	Jeg liker snekring, men kan mer. Lærer gamle ting. Ønsker å se en fremtid, ikke stoppe. Hvis du jobber praktisk, du husker tingene.	s.1	Arbeider med benk. Snakker med AV.	s.1
	Mye alene, går for sakte fremover.	s. 2	Skriver ikke i boka si. Ingen samhandling eller kommunikasjon med andre kolleger (få tilstede).	s. 3
	Mye å snakke om, men for få å snakke med.	s. 1a s. 1 a + 2 b	Bruker ulike verktøy, høvel, sag etc. Jeg ser ikke at de fokuserer i stor grad på arbeidstegningen.	s.2
	Brukte ikke arbeidstegninger i hjemlandet.	s. 3 b	AV viser med fakter.	s. 2 s.1
a	Å skape en arena hvor de tør å prøve Fallhøyde ift ansiennitet – fallhøyden stor Språklæring på ulike arenaer – bruke sansene	s.1 s.3 s.4	Sarah smiler mye, og tar selv initiativ til nye oppgaver.	
b	Ta utg.punkt i elevenes erfaringer for å skape nye – praksisnær tilnærming. Møte nye erfaringer basert på de de har fra før. Du får ingen erfaringer uten å erfare, og ingen kunnskap før du har forstått. Eks. vaffel – teori og praksis. Hvis de føler at vi tar fra dem kunnskapene deres, eller sår dem i tvil, signaliserer vi indirekte at de ikke er noe verdt	s. 2. s. 4.	Observerer at M arbeider jevnt og trutt. Han er nøye i utførelsen. Av og til tar han kontakt med AV.	
c	De kan jo så mye, vi må bare legge til rette sånn at de får vist det. På mange områder kan de jo mer enn meg, de er jo voksne! Det må vi ikke glemme.		N/N – rosiner- Syria – hjemlandet. Jeg registrerer at de virker engasjerte og prater på morsmålet sitt. Læreren spør om ulike ting fra hjemlandet, og knytter det til tekstlesingen	s. 1 s.1
d	Jeg ønsker å anerkjenne kompetansen deres. Arbeide mot mål om kompetansebevis. Mer synlig del av fellesskapet – (situert læringsteori!)	s.2 s. 3	AV roser Sarah. Hun stiller spørsmål underveis og berømmer måten S baker ut deigen på. Hun sier at de andre kollegene skal komme og se. S smiler hele tiden, og prater mer enn hun har gjort tidligere.	