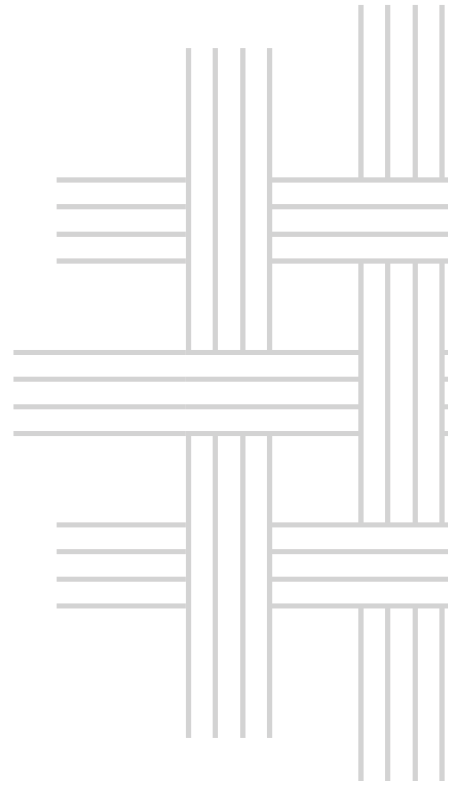




Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marianne Eek

Ph.d.-avhandling

Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet

**En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i
norskopplæringen for voksne nyankomne
med liten skolebakgrunn**

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2021



Ph.d.-avhandlinger i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

- Nr. 1 Irene Trønnes Strøm** – «Jeg er ikke norsk, vet du, jeg er internasjonal».
En etnografisk studie av musikalsk aktørskap blant ungdom i krysskulturelle kontekster
- Nr. 2 James Coburn** – The professional development of English language teachers.
Investigating the design and impact of a national in-service EFL teacher education course
- Nr. 3 Stian Vestby** – Folkelige og distingverte fellesskap.
Gentrifisering av countrykultur i Norge – en festivalstudie
- Nr. 4 Ann Margareth Gustavsen** – Kjønnforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner
- Nr. 5 Camilla Kvaal** – Kryssende musikkopplevelser.
En undersøkelse av samspill i en interkulturell praksis
- Nr. 6 Emmarentia Kirchner** – Motivating and Engaging Readers.
A study of pre-adolescent Namibian primary school readers
- Nr. 7 Gro Løken** – Utsatte grupper og kjønnforskjeller i spesialundervisning og ordinær opplæring
- Nr. 8 Elin Stengrundet** – Opprørets variasjoner.
Autoritetstematikk i fire dikt av Henrik Wergeland
- Nr. 9 Even Iglannd Diesen** – «Når vi svinger inn på Macern gjør vi det på ordentlig!»: En studie i norsk raplyrikk
- Nr. 10 Ellen Nasset Mælan** – Læreres praksis og elevers psykiske helse:
En eksplorerende studie i ungdomsskolen
- Nr. 11 Marit Elise Lyngstad** – English teachers' choices and beliefs about literature in the Norwegian upper secondary classroom
- Nr. 12 Linda Røset** – Physical education and mental health: A study of Norwegian 15-year-olds
- Nr. 13 Anne Randi Fagerlid Festøy** – Vilkår for læring for elever på 1.-4. steg med vedtak om spesialundervisning
- Nr. 14 Inger-Kristin Larsen Vie** – Nyere, norske biografier for barn og unge:
En studie av biografisjangeren og barn og unges møter med tre biografier
- Nr. 15 Siri Wieberg Klausen** – Fra kritt til programmering: En kritisk diskursanalyse av begrepet digitale ferdigheter i norsk utdanningspolitikk og i norsk videregående opplæring
- Nr. 16 Tove Sommervold** – Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning.
En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker
- Nr. 17 Jonas Yassin Iversen** – Pre-service teachers' first encounter with multilingualism in field placement
- Nr. 18 Lars Bjørke** – The messiness and complexity of pedagogical change.
Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education
- Nr. 19 Marianne Eek** – Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet.
En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn

Marianne Eek

Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet

En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen
for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn

Ph.d.-avhandling

2021

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Marianne Eek 2021

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven
eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 19

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-257-3

ISBN digital utgave: 978-82-8380-258-0

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

Sammendrag

I UNESCOs bærekraftsmål for utdanning relateres sosial rettferdighet til menneskers muligheter til å få en utdanning som er inkluderende og rettferdig, og som bidrar til at de tilegner seg grunnleggende ferdigheter og kan bli aktive samfunnsborgere. Andrespråksundervisning for voksne nyankomne kan ses i lys av denne globale målsettingen, og i denne avhandlingen rettes oppmerksomheten mot dette området av utdanning.

I avhandlingen utforskes hvilken betydning bruk av språkhjelpere, eller tospråklige assistenter, har i andrespråksundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn. Datamaterialet som er innhentet for å belyse problemstillingen, omfatter intervjuer med deltakere, lærere og språkhjelpere, samt observasjon av timer der språkhjelpere er til stede. Flere komplementerende teoretiske innganger tjener som et analytisk bakteppe for undersøkelsen, både kritisk pedagogikk, flerspråklighetsteori, sosiokulturell læringsteori og teori om språklæring, identitet og investering.

Undersøkelsen viser at språkhjelperes mediering i klasserommet bidrar til at språkinnlærere kan delta aktivt i forhandling om mening, og at det er mulig å jobbe kontrastivt i språkinnlæringen. Intervjuer med deltakere belyser at språkhjelperens tilstedeværelse har betydning for å dekke deltakernes grunnleggende behov for trygghet, forståelse og anerkjennelse. Undersøkelsen gir innblikk i en rekke forhold knyttet til identitet, kapital og ideologi som har betydning for andrespråksinnlæringen til voksne nyankomne med liten skolebakgrunn. Dette dreier seg blant annet om subjektsposisjoner deltakere får eller tar i klasserommet, om språklig kapital anerkjennes og om mulighetene for å tilegne seg ny språklig kapital, og om hvilke språkideologier som er i spill. Selv om undersøkelsen belyser hvordan språkhjelpere og lærere bidrar til at deltakerne i større grad blir del av praksisfellesskapet i klasserommet, peker den også mot utfordringer med å bli del av praksisfellesskap utenfor klasserommet. Undersøkelsen gir dermed innblikk i subjektiverende og

marginaliserende prosesser som kan knyttes til andrespråklæring både i klasserommet og i hverdagslivet.

Abstract

UNESCO's Sustainability Goals for Education relate social justice to the opportunities for people to receive an education that is inclusive and equitable, and that contributes to people acquiring basic skills and being able to become active citizens. Second-language teaching for adult newcomers can be viewed in light of this global goal, and in this dissertation attention is drawn to this area of education.

The dissertation explores the significance of the use of bilingual assistants in second-language teaching for adult newcomers with limited formal schooling. The data material obtained to shed light on this issue includes interviews with language learners, teachers and bilingual assistants, as well as observation of lessons where bilingual assistants are present. Different and complementary theoretical perspectives serve as the analytical backdrop for the study. These perspectives include critical pedagogy, multilingualism, sociocultural learning theory and theory of language learning, identity and investment.

The study shows that bilingual assistants' mediation in the classroom contributes to language learners being able to participate actively in the negotiation of meaning, and that it is possible to work contrastively in language learning. Interviews with participants highlight that the presence of bilingual assistants is important for the newcomers basic needs for security, understanding and recognition. The study provides insight into a number of factors linked to identity, capital and ideology that are important for second language learning for adult newcomers with limited formal schooling. These concerns, among other things, the subject positions that participants are given or take in the classroom, whether linguistic capital is recognized and whether it is possible to acquire new linguistic capital, and which language ideologies are at stake. Although the study sheds light on the fact that bilingual assistants and teachers contribute to the participants becoming part of the community of practice in the classroom, it also points to challenges related to their becoming part of the community of practice outside the classroom. The study thus provides insight into processes of

subjectification and marginalization that can be linked to second-language learning both in the classroom and in everyday life in general.

Forord

Det har vært et stort privilegium å få bruke tre år på å forske på andrespråksundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, nærmere bestemt bruk av språkhjelpere. De første som fortjener min varme takk er alle dere som har deltatt i forskningsprosjektet, framfor alt voksne andrespråksinnlærere ved et læringscenter i Norge. Jeg vil alltid bære historiene deres med meg, og jeg ønsker dere alt godt for framtiden! Takk også til språkhjelpere, lærere, tolker og deltakere i pilotprosjektet, og andre som har bidratt til at denne undersøkelsen var mulig å gjennomføre.

En stor takk går til min hovedveileder, førsteamanuensis Marte Monsen ved Høgskolen i Innlandet. Det har vært svært konstruktivt å ha veiledningssamtaler med deg, og også veldig hyggelig og gøy. Takk for alle dine lesninger av utkast til avhandlingen, og alle små og store innspill underveis. En stor takk går også til medveileder professor Lars Anders Kulbrandstad som har gitt veiledning basert på lang erfaring i andrespråksfeltet. Takk for all lesing av tekstutkast og dine grundige tilbakemeldinger.

Jeg vil også rette en takk til lederen for ph.d.-programmet Profesjonsrettede lærerutdanningsfag (PROFF) ved Høgskolen i Innlandet, professor Lise Iversen Kulbrandstad, og andre som har bidratt til å utforme et solid, spennende og utviklende ph.d.-program. Jeg vil også takke ph.d.-koordinator Sevika Stensby for alt du har ordnet med, og for fruktbart utbytte av deltakelsen i forskergruppa Språkdidaktikk i flerspråklige kontekster ved Høgskolen i Innlandet. Universitetslektor ph.d. Helle Pia Laursen ved Aarhus Universitet og førsteamanuensis Haley De Korne ved Universitetet i Oslo fortjener takk for grundig arbeid med å lese og diskutere utkastene til avhandlingen ved midtveis- og sluttlesingen. Dette var til god nytte for å drive meg videre i skriveprosessen, og å gjøre nødvendige bearbeidinger. Takk også til mine hyggelige stipendiatkollegaer, Jonas, Petter, Friede, Agnieszka og dere andre. Det har vært fint å være flere i samme situasjon.

Til slutt vil jeg takke den kjære familien min som har dratt meg ned på jorda hver dag. Det har alltid vært godt å vite at jeg skulle hjem til dere på Ådalsbruk etter lange skrivedager i Hamar, og hjem til skogen og stiene der jeg kunne lufte ut tankene og løse opp i skrivemusklene. Takk, min kjære Anders, for alle kveldsturer, for alle samtaler om avhandlingen og andre enda viktigere ting, for at du sto for middagene disse årene, som ellers, og for all korrekturlesing den siste tiden før levering.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord.....	v
Innholdsfortegnelse	vii
Liste over figurer og tabeller.....	xv

DEL I - INNLEDNING, KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING

1. Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av studien	1
1.2 Formål med studien	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.4 Begrepet <i>investering</i>	4
1.5 Avhandlingens oppbygning	6
2. Kontekst for undersøkelsen og bidrag til forskning.....	9
2.1 Voksenopplæringen i Norge	9
2.1.1 Historisk og samfunnsmessig kontekst.....	9
2.1.2 Mål og begrunnelser for undervisningen i voksenopplæringen .	10
2.2 Bidrag til forskning	12
3. Tidligere forskning.....	15
3.1 Innledning.....	15
3.2 Andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn	16
3.2.1 Begrenset forskning på feltet.....	16
3.2.2 Grunnleggende lese- og skriveopplæring	17
3.2.3 Grunnleggende litterasitetsundervisning og identitet	21
3.2.4 Språkpraksiser i dagliglivet og på praksisplassen.....	22
3.2.5 Vurdering av språkferdigheter	24
3.2.6 Forskningsprosjekter som pågår	25

3.3	Språkstøtte i andrespråklæring for voksne nyankomne	27
3.3.1	Oppmerksomhet mot språkstøtte på praksisfeltet.....	27
3.3.2	Forskning på førstespråkets rolle i andrespråklæring	28
3.3.3	Forskning på betydningen av organisert språkstøtte.....	29
3.4	Sammenfatning.....	33

DEL II - TEORETISKE PERSPEKTIVER

4.	Sosial rettferdighet i utdanning.....	37
4.1	Innledning.....	37
4.2	UNESCOs bærekraftsmål for utdanning.....	38
4.2.1	SDG4-Education 2030	38
4.2.2	Hva er kvalitet i utdanning?	39
4.2.3	Migrasjon, rettigheter og utdanning	41
4.3	Kritisk pedagogikk	43
4.3.1	Bakgrunnen for kritisk pedagogikk	43
4.3.2	Bankundervisning.....	45
4.3.3	Frigjørende undervisning	46
4.3.4	Kritisk pedagogikk og litterasitet.....	49
4.3.5	Perspektiver på undertrykkelse i kritisk pedagogikk.....	51
4.4	Utdanning som kvalifisering, sosialisering og subjektivering	54
4.4.1	Utdanningens tre domener.....	54
4.4.2	Utdanning som <i>subjektivering</i>	55
4.4.3	Å ha en plass i verden og en stemme.....	56
4.4.4	Subjektivering og anerkjennelse.....	57
4.5	Kritiske perspektiver på flerspråklighet	59
4.5.1	Flerspråklighet som forskningsfelt.....	59
4.5.2	Heteroglossi og transspråking.....	60
4.5.3	Continua of Biliteracy – en modell for flerspråklig utvikling	62
4.5.4	Tilnærminger til flerspråklighet i praksisfeltet	64
4.5.5	Tilnærminger til flerspråklighet i avhandlingen	68
4.5.6	Ulike nivåer som har betydning for andrespråklæringen	70
4.6	Sammenfatning.....	72

5.	Sosial mediering i andrespråklæring	75
5.1	Innledning.....	75
5.2	Språklæring er situert	76
5.3	Mediering i andrespråklæring	80
5.4	Mediering i språkinnlærerens nærmeste utviklingssone.....	83
5.5	Kollaborativ dialog og meningsskaping	85
5.6	Stillasbygging i andrespråklæring	87
5.6.1	Stillasbygging som metafor	87
5.6.2	Stillasbygging på makro- og mikronivå.....	88
5.6.3	Stillasbygging - språkets form, innhold og bruk	90
5.6.4	Stillasbygging og voksne andrespråksinnlærere	93
5.6.5	Et forskningsprosjekt om flerspråklig stillasbygging.....	95
5.7	Andrespråklæring som deltakelse i praksisfellesskap.....	97
5.8	Sammenfatning.....	99
6.	Språklæring, identitet og investering	101
6.1	Innledning.....	101
6.2	Perspektiver på identitet.....	103
6.2.1	Ulike tilnærminger til identitet.....	104
6.2.2	Identitet som mangfoldig, i forandring og som en kamparena	106
6.2.3	Identitet som narrativ	111
6.2.4	Forestilt identitet	116
6.2.5	Identitet som ønsker og behov	118
6.3	Motivasjon og andrespråklæring	123
6.3.1	Utviklingstrekk i motivasjonsforskningen	123
6.3.2	Motivasjon og andre grupper av innlærere	124
6.3.3	Motivasjon og kompleksiteten i språklæringsprosesser	125
6.3.4	Motivasjon forklarer ikke læringsutbytte.....	126
6.4	Å praktisere andrespråket	127
6.4.1	Å praktisere andrespråket på formelle og uformelle arenaer ...	127
6.4.2	Nortons kritikk av <i>natural language learning</i>	129
6.4.3	Muligheter for praksis og deltakelse	130
6.5	Investering	131
6.5.1	Motivasjon og investering.....	132

6.5.2	Ideologi	133
6.5.3	Kapital	134
6.5.4	Identitet.....	136
6.5.5	Aktørskap	137
6.5.6	Oppsummerende om investering	137
6.6	Sammenfatning.....	138

DEL III - METODOLOGISKE PERSPEKTIVER

7.	Metode og design	141
7.1	Innledning.....	141
7.2	Forskningstilnærming	141
7.2.1	Fortolkende forskning	141
7.2.2	Etnografisk inspirert.....	142
7.2.3	Et emisk perspektiv.....	144
7.2.4	Forskning til sosial rettferdighet	147
7.3	Metoder for datainnsamling.....	148
7.3.1	Semistrukturerte intervjuer.....	148
7.3.2	Klasseromsobservasjon	149
7.4	Forskningsdesign.....	151
7.4.1	Kontekstualisering av studien	151
7.4.2	Datainnsamling.....	153
7.4.3	Pilotundersøkelse.....	154
7.4.4	Bli-kjent-besøk.....	156
7.4.5	Valg av deltakere til undersøkelsen	157
7.5	Behandling og tilrettelegging av data.....	158
7.5.1	Tolking	158
7.5.2	Transkripsjon.....	159
7.6	Analyseprosess og framstilling av resultater	161
7.6.1	Analyseprosessen – en abduktiv prosess	161
7.6.2	Framstilling av datamateriale og forskningsfunn	163
8.	Etiske overveielser	165
8.1	Innledning.....	165

8.2	Når informantene tilhører sårbare grupper	165
8.3	Informert samtykke	166
8.4	Konfidensialitet.....	167
8.5	Reliabilitet og validitet i forskningsprosjektet	168
8.6	Forskerbias og representasjon.....	171
8.7	Forskerrolle.....	174
8.8	Sammenfatning.....	176

DEL IV - ANALYSE OG DISKUSJON

9.	Språkhjelperes mediering gjennom interaksjon i klasserommet	181
9.1	Innledning.....	181
9.2	Kontekster for andrespråklæringen.....	182
9.2.1	Situasjonskonteksten	182
9.2.2	Oppgavekonteksten	183
9.2.3	Diskurskonteksten	187
9.3	Mediering i klasserommet	190
9.3.1	Symboliske artefakter	191
9.3.2	Mediering ved hjelp av fysiske artefakter.....	191
9.3.3	Sosial mediering.....	192
9.4	Lærerens stillasbygging på makronivå og mikronivå	193
9.4.1	Opplæring av språkhjelpere	194
9.4.2	Lærerens innsikt i deltakeres førstespråk	195
9.4.3	Planlegging forut for timen og organisering av klasserommet ..	196
9.4.4	Oppmerksomhet mot mål og hensikter med undervisningen ..	197
9.4.5	Læreres og språkhjelperes modellering	198
9.4.6	IRF-sekvenser og utbygging av deltakernes bidrag	199
9.4.7	Sammenfatning – lærerens stillasbygging	201
9.5	Språkhjelperens stillasbygging på mikronivå i klasserommet	201
9.5.1	Kategorisering av datamaterialet	201
9.5.2	Stillasbygging som gjelder språkets meningsinnhold.....	203
9.5.3	Stillasbygging som gjelder språkets form.....	205
9.5.4	Stillasbygging som gjelder språket i bruk	209
9.5.5	Stillasbygging som gjelder sosiokulturelle forhold	211

9.5.6	Sammenfatning – Språkhjelperens stillasbygging.....	212
9.6	Språkhjelpere og lærere om språkhjelperens betydning	212
9.6.1	Språkhjelpere kan fange opp det deltakere ikke forstår	212
9.6.2	Betydning for deltakernes motivasjon og deltakelse	213
9.6.3	Forståelse og trygghet, forståelse og anerkjennelse.....	214
9.6.4	Innblikk i deltakeres erfaringer og perspektiver.....	216
9.6.5	Språkhjelperen som rådgiver, rollemodell og megler	217
9.6.6	Hva betyr rollen som språkhjelper for språkhjelperen selv?	218
9.6.7	Sammenfatning – språkhjelperens betydning på ulike områder	220
9.7	Utfordringer som kan knyttes til bruk av språkhjelpere.....	220
9.8	Sammenfatning.....	224
10.	Lila, Abbas, Sana og Semira – saliente identiteter og språkhjelperens betydning	227
10.1	Innledning.....	227
10.2	Deltakerne i studien.....	228
10.2.1	Abbas - fokusdeltaker.....	229
10.2.2	Maryam	229
10.2.3	Amina	229
10.2.4	Dilan	230
10.2.5	Lila - fokusdeltaker	230
10.2.6	Mina.....	231
10.2.7	Sana - fokusdeltaker.....	231
10.2.8	Semira - fokusdeltaker	232
10.2.9	Jamila	232
10.2.10	Haydar fra pilotundersøkelsen	233
10.3	Identiteter i kontinuitet og forandring.....	233
10.3.1	Språklige ressurser og erfaringer.....	235
10.3.2	Å være familie og forelder	244
10.3.3	Å være en som arbeider, en student og et medmenneske	247
10.3.4	Oppsummerende om identiteter i kontinuitet og forandring	251
10.4	Deltakerstemmer om språkhjelperens betydning.....	251
10.4.1	Behov for trygghet og sammenheng	252
10.4.2	Behov for gjenkjennelse og forståelse.....	254

10.4.3	Behov for synlighet og anerkjennelse	256
10.4.4	Utfordringer med språkhjelpere	258
10.4.5	Oppsummerende om språkhjelperens betydning	259
10.5	Deltakerstemmer om lærerens betydning.....	260
10.6	Sammenfatning.....	261
11.	Deltakernes investering i andrespråket.....	263
11.1	Innledning.....	263
11.2	Identiteter og subjektsposisjoner	264
11.2.1	Saliente identiteter og andrespråklæring	264
11.2.2	Subjektsposisjoner i andrespråklæringen.....	267
11.2.3	Subjektsposisjoner i dagliglivet	269
11.2.4	Motivasjon hos fokusdeltakerne	270
11.3	Kulturell kapital	272
11.3.1	Deltakernes og språkhjelpernes kulturelle kapital	272
11.3.2	Å opparbeide ny kulturell og sosial kapital	274
11.3.3	Deltakernes aktørskap	277
11.4	Læringspraksiser, ideologi og læreres aktørskap.....	278
11.4.1	Læringspraksiser og ideologi	278
11.4.2	Lærernes aktørskap.....	280
11.5	En modell for investering i andrespråklæring.....	282
11.6	Sammenfatning.....	284
12.	Sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne nyankomne	287
12.1	Innledning.....	287
12.2	UNESCOs bærekraftsmål og andrespråklæring	288
12.3	Marginalisering, umyndiggjøring og andrespråklæring	289
12.3.1	Tap av makt og innflytelse	290
12.3.2	Objektivering og marginalisering	293
12.4	Anerkjennelse, myndiggjøring og andrespråklæring	296
12.4.1	Muligheter for myndiggjøring	296
12.4.2	Subjektivering, anerkjennelse og sosial rettferdighet	297
12.4.3	Undervisningens transformative potensial	299

12.5	Sammenfatning.....	300
DEL V - KONKLUSJON OG PERSPEKTIVERING		
13.	Bruk av språkhjelpere – konklusjon og perspektivering	305
13.1	Konklusjon.....	305
13.1.1	Undersøkelsens resultater.....	305
13.1.2	Demokratisering av klasserommet og samfunnslivet	309
13.1.3	Undersøkelsens metoder, teorier og bidrag til forskning	311
13.2	Perspektivering av studien	313
Litteraturliste		317
Vedlegg 1	Tilråding fra NSD	339
Vedlegg 2	Intervjuguide deltakere.....	341
Vedlegg 3	Intervjuguide lærere	344
Vedlegg 4	Intervjuguide språkhjelpere	346
Vedlegg 5	Informasjonsskriv	348
Vedlegg 6	Informasjonsskriv tigrinja	350
Vedlegg 7	Informasjonsskriv kurmanji	352
Vedlegg 8	Informasjonsskriv arabisk	354
Vedlegg 9	Samtykkeerklæring	356
Vedlegg 10	Samtykkeerklæring tigrinja.....	357
Vedlegg 11	Samtykkeerklæring kurmanji	358
Vedlegg 12	Samtykkeerklæring arabisk.....	359
Vedlegg 13	Avtale med tolk.....	360
Vedlegg 14	Avtale med tolk på tigrinja	361
Vedlegg 15	Avtale med tolk på kurmanji	362
Vedlegg 16	Avtale med tolk på arabisk	363
Vedlegg 17	Nytolking av deler av datamaterialet	364
Vedlegg 18	Spørreundersøkelse.....	365

Liste over figurer og tabeller

<i>Figur 1: Utdanningens hensikter (etter Biesta, 2015, s. 78)</i>	<i>55</i>
<i>Figur 2: Continua of Biliteracy (Hornberger, 2003a, s. 39)</i>	<i>63</i>
<i>Figur 3: The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching (Douglas Fir Group, 2016, s. 25)</i>	<i>71</i>
<i>Figur 4: Kontekster for andrespråklæring</i>	<i>79</i>
<i>Figur 5: Mediering i andrespråklæring på spor 1 (basert på van Lier, 1996, s. 194 og Lindberg, 2013, s. 495)</i>	<i>82</i>
<i>Figur 6: Isfjellmodellen (Cummins, 1984, s. 143)</i>	<i>84</i>
<i>Figur 7: Læring i den nærmeste utviklingssonen (basert på Säljö, 2001, s. 125)</i>	<i>85</i>
<i>Figur 8: Alternative modeller for litterasitetsundervisning (etter Franker, 2004)</i>	<i>94</i>
<i>Figur 9: Abbas språklige ressurser i klasserommet</i>	<i>242</i>
<i>Figur 10: Lilas språklige ressurser i klasserommet</i>	<i>242</i>
<i>Figur 11: Sanas språklige ressurser i klasserommet</i>	<i>243</i>
<i>Figur 12: Semiras språklige ressurser i klasserommet</i>	<i>243</i>
<i>Figur 13: Aspekter og nivåer som har betydning for investering i andrespråklæring (inspirert av Douglas Fir Group, 2016)</i>	<i>283</i>
<i>Figur 14: Marginalisering og myndiggjøring i andrespråklæring på spor 1 (inspirert av Franker, 2004, s. 701 og Freire, 1970)</i>	<i>301</i>
<i>Tabell 1: Tilstedeværelse av språkhjelpere</i>	<i>152</i>
<i>Table 2: Datainnsamling</i>	<i>153</i>

DEL I

INNLEDNING, KONTEKST OG TIDLIGERE FORSKNING

1. Innledning

1.1 Presentasjon av studien

Å lære et andrespråk som voksen flyktning, som for noen også innebærer å lære å lese og skrive for første gang, er for mange en krevende affære. utfordringer som kan knyttes til andrespråklæring for voksne nyankomne kan blant annet handle om hvor tilgjengelig undervisningen er, og om det er mulig å bygge på eksisterende kunnskaper og ferdigheter. Slik sett kan voksne nyankomnes andrespråklæring knyttes til spørsmål om sosial rettferdighet (jf. 4.1). I denne avhandlingen rettes fokuset mot nettopp andrespråklæring for voksne nyankomne, og jeg undersøker spesielt bruk av språkhjelpere i undervisningen for deltakere med liten skolebakgrunn.

Kommunale læringscentre over hele Norge tilbyr norskopplæring for voksne nyankomne etter Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Vox, 2012), og i læreplanen finner vi at formålet med undervisningen er «å styrke innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet» (s.3). Deltakere med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet får plass i spor 1-grupper, der hovedvekten legges på muntlig språkbruk, men som også skal gi deltakerne en innføring i vårt samfunns lese- og skrivepraksiser. Enkelte steder brukes såkalte språkhjelpere som støtte i undervisningen i spor 1-gruppene. I et tidligere forskningsprosjekt ble språkhjelpere i voksenopplæringen definert som «kursdeltakere med samme morsmål, som hadde kommet lenger i andrespråkstilegnelsen og hadde lengre skolegang fra hjemlandet» (Alver & Dregelid, 2016, s. 14). Slike språkhjelpere er altså selv deltakere på norskkurset, men har bedre norskferdigheter enn deltakerne de skal hjelpe. For disse kursdeltakerne kan språkhjelperoppgaven fungere som en språkpraksis eller arbeidspraksis som er del av introduksjonsordningen (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2020). I konteksten av denne undersøkelsen betyr imidlertid språkhjelpere også personer som selv er ferdige med norskopplæringen, men som er ansatt i lønnet stilling ved et voksenopplæringscenter. Felles for begge typer språkhjelpere er at de kan bistå

de andre deltakerne i andrespråkstilegnelsen på en annen måte enn læreren, fordi de kan deltakernes førstespråk og har kommet lenger i tilegnelsen av andrespråket.

1.2 Formål med studien

For mennesker som ikke har fått anledning til å utdanne seg tidligere, kan det være krevende å lære et andrespråk i voksen alder. Dette kan forsterkes hvis de i tillegg har måttet flykte, og hvis det er usikkert hva framtiden vil bringe. Forskning på andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn er begrenset (jf. kapittel 3), og et av formålene med denne studien er å bidra til økt oppmerksomhet mot dette feltet for forskere, lærere og andre aktører.

Gjennom undersøkelsen av bruk av språkhjelpere i andrespråkundervisning ønsker jeg å få innsikt i en flerspråklig undervisningspraksis som brukes ved enkelte læringscentre. Et formål med undersøkelsen er også å bidra til refleksjon rundt betingelsene for andrespråklæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og rette et fokus mot hva sosial rettferdighet i utdanning kan bety på dette feltet. Jeg ønsker også å bidra til en utvikling av norskopplæringen på området i retning av en mer refleksiv og sosialt rettferdig praksis.

I dette forskningsprosjektet undersøker jeg bruk av språkhjelpere i norskopplæringen fra ulike vinkler, og jeg vil nå presentere problemstilling og forskningsspørsmål for undersøkelsen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskningsprosjektet er en kvalitativ studie som finner sted i to klasser som bruker språkhjelpere i undervisningen ved et voksenopplæringscenter i Norge. Det er en bredt anlagt studie med datainnsamling fra klasserommet gjennom observasjon med filming av timer der språkhjelpere er til stede, og fra intervjuer med lærere, språkhjelpere og deltakere. Studien belyser derfor forhold og sammenhenger som kan relateres til det jeg kaller individnivået, klasseromsnivået, hverdagsnivået og diskurskonteksten (jf.

4.5.6). Prosjektet sikter seg inn mot å ha et deltakerperspektiv (jf. 7.2.3), og intervjuer med fire fokusdeltakere får derfor en sentral plass i analyse og diskusjon. I etnografiske undersøkelser vil betegnelsen *deltakere* ofte bety intervjupersonene i selve studien, men i denne avhandlingen brukes termen først og fremst på samme måte som i den aktuelle utdanningskonteksten, i betydningen andrespråksinnlærere i voksenopplæringen.

Problemstillingen i undersøkelsen er som følger:

Hvilken betydning har bruk av språkhjelpere i andrespråksopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn?

Problemstillingen konkretiseres i fire forskningsspørsmål (F1-F4) som besvares i hvert sitt kapittel (9-12). Jeg presenterer her forskningsspørsmålene, hva som er datagrunnlaget for å besvare det enkelte forskningsspørsmålet, og hvor i avhandlingen de besvares. Jeg presiserer også hvordan de skal forstås i relasjon til problemstillingen og de øvrige forskningsspørsmålene, og hva som er det teoretiske bakteppet for analyse og diskusjon:

F1. Hvordan brukes språkhjelpere for å støtte andrespråkslæring i klasserommet?

Observasjon med filming, samt intervjuer med lærere og språkhjelpere er det viktigste datagrunnlaget for å kunne besvare dette spørsmålet. I tillegg til å være gjenstand for en selvstendig analyse i kapittel 9, *Språkhjelperes mediering gjennom interaksjon i klasserommet*, skal F1 også bidra til å gi en forståelsesbakgrunn og kontekst for å analysere intervjuer med deltakere i kapittel 10, *Lila, Abbas, Sana og Semira – saliente identiteter og språkhjelperens betydning* (jf. F2). Det teoretiske grunnlaget for en analyse av hvordan språkhjelpere brukes for å støtte andrespråkslæring i klasserommet diskuteres i kapittel 5, *Sosial mediering i andrespråkslæring*.

F2. Hvilke erfaringer har deltakere med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen?

Mens den overordnede problemstillingen belyses gjennom flere datakilder, retter F2 seg spesifikt inn mot en analyse av deltakernes utsagn i intervjuene.

Forskningsspørsmålet besvares i kapittel 10 der intervjuer med de fire fokusdeltakerne Lila, Abbas, Sana og Semira er datagrunnlaget for analysen, men de andre deltakerstemmene trekkes i noe grad inn i analysen i kapittel 9. Det teoretiske grunnlaget for en analyse av deltakererfaringer med bruk av språkhjelpere diskuteres i kapittel 6, *Språklæring, identitet og investering*.

F3. Hvordan kan bruk av språkhjelpere ha innvirkning på deltakeres investering i andrespråket?

Investering er et kjernebegrep i avhandlingen, og fungerer som et analyseredskap og et fortolkende verktøy (jf. 1.4 og 6.5). For en undersøkelse av F3, som besvares i kapittel 11, tar jeg utgangspunkt i analysen i kapittel 9 og 10. Det samlede datagrunnlaget i forskningsprosjektet er dermed grunnlaget for analysen og diskusjonen i kapittel 11. Det viktigste teoretiske grunnlaget for å besvare F3 er kapittel 6, *Språklæring, identitet og investering*, men perspektiver fra det øvrige teoretiske grunnlaget i avhandlingen trekkes også inn.

F4. Hvordan kan bruk av språkhjelpere ha betydning for sosial rettferdighet i utdanning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn?

Med forskningsspørsmål F4 rettes oppmerksomheten mot *sosial rettferdighet* i den aktuelle utdanningskonteksten, andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn. I diskusjonen i kapittel 12 drøfter jeg hvordan undersøkelsen belyser nettopp sosial rettferdighet i andrespråklæring for de aktuelle fokusdeltakerne, og særlig relatert til bruk av språkhjelpere. Jeg diskuterer spørsmålet på bakgrunn av tidligere analyse og diskusjon i kapittel 9-11, teoretiske perspektiver fra kapittel 4, *Sosial rettferdighet i utdanning*, og i noe grad teoretiske perspektiver fra de øvrige teorikapitlene.

1.4 Begrepet *investering*

Tittel og forskningsspørsmål indikerer at *investering* er et sentralt begrep i dette forskningsprosjektet, og jeg vil her gi en første avklaring av begrepet. Undersøkelsen gir innsikt i ulike forhold som har betydning for andrespråklæring for voksne

nyankomne med liten skolebakgrunn og kompleksiteten ved språklæringsprosesser (jf. 4.5.6), og begrepet investering viste seg å ha god forklaringskraft når det gjaldt å undersøke den flerspråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere (jf. 7.6.1).

Når det gjelder menneskers andrespråklæring, hevder Bonny Norton at et begrep som motivasjon ikke kan forklare innlæreres utbytte av språklæring slik tidligere motivasjonsteori antyder (Norton, 2013, s. 6 og 156-157, jf. 6.3.4 og 6.5.1). Hun hevder derimot at begrepet investering bedre kan forklare språklæringsprosesser, fordi det setter andrespråklæringen inn i en større sammenheng og relaterer den til makt og sosial rettferdighet (jf. 6.3.4). Istedenfor å spørre om deltakere er motiverte for å lære, kan vi heller spørre om de investerer i læringspraksisene i klasserommet og språkpraksisene i hverdagslivet (Darvin & Norton, 2015, s. 37).

Om deltakere har muligheter for å investere i språklæring eller ikke, kan ha sammenheng med en rekke forhold. Darvin og Norton (2015, s. 36) påpeker at begrepene *ideologi*, *kapital* og *identitet* er integrert i investeringsbegrepet, og at investering i språklæring foregår nettopp i skjæringspunktet mellom disse. Spørsmålet om investering i andrespråklæring berører derfor spørsmål som kan relateres til *ideologi*, som for eksempel kan dreie seg om hvilke ideologiske føringer ulike læringspraksiser representerer, eller hvilke språkideologier lærere målbærer. Spørsmålet om investering i andrespråklæring berører også spørsmål som kan relateres til *kapital*, forstått som ulike former for ressurser, enten det dreier seg om deltakeres medbrakte kulturelle eller sosiale kapital, eller den kapitalen de skal tilegne seg gjennom andrespråklæringen. Og til sist berører spørsmål om investering deltakeres *identitet*, og for eksempel hvilke subjektsposisjoner de får eller kan ta i ulike undervisningspraksiser (jf. 6.2.2).

De tre teorikapitlene i denne avhandlingen retter søkelyset mot ulike forhold som har betydning for investering og bruk av språkhjelpere i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og skal bidra til å belyse undersøkelsens problemstilling fra ulike vinkler. Teorikapitlene skal sammen gi et grunnlag for analyse og diskusjon i kapittel 9-12. Selve begrepet investering diskuteres ytterligere i 6.5.

1.5 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen er inndelt i fem hoveddeler som rammer inn innledning, kontekst og tidligere forskning (DEL I), teoretiske perspektiver (DEL II), metodologiske perspektiver (DEL III), analyse og diskusjon (DEL IV) og konklusjon og perspektivering for studien (DEL V). Hver del inneholder flere kapitler, og jeg skisserer her hovedinnholdet i hvert kapittel:

Del I – Innledning, kontekst og tidligere forskning: I **kapittel 1** har jeg gitt en kort presentasjon av tema for studien og dens overordnede formål. Jeg har videre presentert undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål, og gitt en kort introduksjon til et av kjernebegrepene i studien, nemlig begrepet *investering*. Til slutt i kapittel 1 gir jeg en oversikt over avhandlingens struktur. I **kapittel 2** setter jeg undersøkelsen inn i en historisk og samfunnsmessig kontekst, og skisserer mulige bidrag til forskningen. I **kapittel 3** diskuterer jeg forskning på feltet andrespråksundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og forskning på bruk av språkstøtte på dette området.

Del II – Teoretiske perspektiver: Denne delen omfatter tre kapitler som tjener som det teoretiske grunnlaget for analyse og diskusjon i undersøkelsen (jf. kapittel 9-12). Teori som drøftes i disse kapitlene representerer forskjellige, men også delvis sammenfallende og komplementerende perspektiver som på ulike måter belyser deltakernes investering i andrespråket i den aktuelle utdanningskonteksten. De teoretiske perspektivene adresserer også på forskjellige måter ulike analytiske nivåer som har betydning for andrespråklæringen (jf. 4.5.6 og 11.5). I **kapittel 4** retter jeg søkelyset mot UNESCOs bærekraftsmål for utdanning, og diskuterer hva sosial rettferdighet i utdanning kan innebære med utgangspunkt i kritisk pedagogikk og nyere utdanningsteori. Jeg diskuterer også kritiske perspektiver på flerspråklighet, og gjør greie for oppfatninger og begreper om flerspråklighet i avhandlingen. Dette kapitlet bidrar med teoretiske perspektiver som adresserer flere nivåer som har betydning for andrespråklæring, både individnivå, klasseromsnivå, hverdagslivsnivå og diskurskontekst (jf. 4.5.6 og 11.5). I **kapittel 5**, Sosial mediering i andrespråklæring,

diskuterer jeg sosiokulturelle perspektiver på klasseromsundervisning som grunnlag for å analysere bruk av språkhjelpere i klasserommet (jf. kapittel 9). De teoretiske perspektivene i kapittel 5 adresserer først og fremst klasseromsnivået av andrespråklæring, men også i noen grad diskurskonteksten (jf. 5.2). I **kapittel 6** diskuterer jeg Nortons teori om språklæring, identitet og investering som grunnlag for å analysere intervjuer med deltakere i kapittel 10, og for diskusjon i kapittel 11 og 12. I dette kapittelet adresseres både individnivået, klasseromsnivået, hverdagslivsnivået og diskurskonteksten for andrespråklæring.

Selv om de teoretiske perspektivene og begrepene jeg diskuterer i kapittel 4-6 er ulike og behandler læring fra forskjellige synsvinkler, så møtes de likevel i vektleggingen av læring som sosialt og kontekstuel fenomen. Jeg har tidligere pekt på ideologi, kapital og identitet som integrerte i investeringsbegrepet (jf. 1.4 og 6.5), og de teoretiske perspektivene som diskuteres i kapittel 4-6 belyser dette på ulike måter.

Del III – Metodologiske perspektiver: I denne delen drøfter jeg metodologiske perspektiver som er relevante for undersøkelsen. I **kapittel 7** ligger hovedvekten på en drøfting av forskningsmetoder og forskningsdesign, mens diskusjonen i **kapittel 8** sentrerer rundt problemstillinger som kan knyttes til forskningsetiske aspekter ved den aktuelle undersøkelsen.

Del IV – Analyse og diskusjon: I denne delen av avhandlingen forholder jeg meg hele tiden tett på datamaterialet mitt. Alle de fire kapitlene må betegnes som analysekapitler, mens de i varierende grad innebærer diskusjon. I **kapittel 9** analyserer jeg først og fremst klasseromsnivået av andrespråklæringen i den aktuelle konteksten med data fra observasjon med filming av timer der språkhjelpere er til stede, samt intervjuer med lærere og språkhjelpere. Analysen gir også noe innblikk i diskurskonteksten for andrespråklæringen (jf. 9.2.3). I tillegg til å være en selvstendig analyse, tjener den også som en kontekst for analysen av intervjuer med deltakerne i **kapittel 10**. Som nevnt, kan identitet ses som integrert i investeringsbegrepet (jf. 1.4 og 6.5), og analysen i kapittel 10 retter oppmerksomheten mot fokusdeltakernes identiteter i kontinuitet og forandring. Deltakernes erfaringer med bruk av språkhjelpere knyttes i dette kapittelet til identitet som menneskers grunnleggende behov for trygghet, gjenkjennelse og

synlighet (jf. 6.2.5). Denne analysen gir innblikk i individnivået og hverdagslivsnivået av andrespråklæringen for de aktuelle fokusdeltakerne. I **kapittel 11** diskuterer jeg bruk av språkhjelpere og deltakernes investering i andrespråklæringen på bakgrunn av analysen i kapittel 9 og 10 og drøfting av teori om språklæring, identitet og investering i kapittel 6, og andre aktuelle teoretiske perspektiver fra kapittel 4 og 5. Diskusjonen er organisert rundt områdene *ideologi, kapital og identitet*. Kapittelet avsluttes med en sammenfattende diskusjon om fokusdeltakernes investering i andrespråklæring. I **kapittel 12** diskuterer jeg sosial rettferdighet i andrespråklæring for de aktuelle fokusdeltakerne, og hvilken betydning språkhjelpere kan ha når det gjelder dette. I denne diskusjonen vender jeg igjen oppmerksomheten mot UNESCOs bærekraftsmål for utdanning, og det teoretiske bakteppet er perspektiver fra kritisk pedagogikk og utdanningsfilosofi som jeg diskuterte i kapittel 4.

Del V - Konklusjon og perspektivering: I **kapittel 13** gir jeg en sammenfatning av og konklusjon på resultatene av undersøkelsen, og drøfter samfunnsmessige implikasjoner og perspektiver på framtidig forskning og praksis.

I det neste kapittelet vender jeg meg mot den historiske og samfunnsmessige konteksten for forskningsprosjektet. Jeg peker også på områder av forskning som undersøkelsen kan bidra til.

2. Kontekst for undersøkelsen og bidrag til forskning

2.1 Voksenopplæringen i Norge

2.1.1 Historisk og samfunnsmessig kontekst

Den historiske og samfunnsmessige konteksten for voksenopplæringen bidrar til å forme diskurskonteksten for den aktuelle undersøkelsen om bruk av språkhjelpere i norskopplæring for voksne nyankomne (jf. 5.2). I 2019 var det registrert 33 846 deltakere i opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (SSB, 2019). Utviklingen innen voksenopplæring i Norge har nær sammenheng med demografiske endringer i samfunnet. Dette gjelder først og fremst arbeidsinnvandringen fra slutten av 1960-tallet og den senere ankomsten av asylsøkere og flyktninger, som overføringsflyktninger gjennom FN-systemet fra Chile og Vietnam i årene etter 1975, og asylsøkere fra Somalia, Afghanistan, Iran og Irak fra 1980-tallet (Norberg, 2010, s. 14). De siste årenes flyktningkrise har gitt nye strømmer av migranter fra blant annet Syria, Afghanistan og Eritrea (SSB, 2017).

Fra 1970 kunne arbeidsinnvandrere få dekket inntil 150 timer med norskundervisning i regi av AOF eller Friundervisningen (Norberg, 2010, s. 35). Etter hvert har timetallet økt, og det har blitt etablert stadig flere kommunale voksenopplæringsentre som tilbyr opplæring i norsk og samfunnskunnskap (s.35). Innvandrere som bosetter seg i Norge har i dag plikt og/eller rett til 600 timer norskopplæring, og i tillegg har nyankomne flyktninger rett og plikt til å delta i introduksjonsprogrammet, som er en toårig heldagskvalifisering (Introduksjonsloven, 2021).

Det er Kunnskapsdepartementet som har det pedagogiske ansvaret for norskopplæringen, og Kompetanse Norge, en etat under Kunnskapsdepartementet, som har ansvar for læreplanen, *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Norberg, 2010, s. 29). Kommunene har i sin tur ansvar for å tilby og

gjennomføre grunnskoleopplæring og opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne (s. 29). Tidligere var læreplanene for voksne innvandrere hjemlet i opplæringsloven, men etter innføringen av introduksjonsloven i 2003 er læreplanen hjemlet her (Norberg, 2010, s. 34 og 35). Den nåværende planen bygger på *Det europeiske rammeverket for språk*, og undervisningen har tre progresjonsnivåer: Spor 1 for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, spor 2 for deltakere med en del skolegang og spor 3 for deltakere med mye eller høyere utdanning (Kompetanse Norge, 2012). Opplæringen har som mål å sette deltakerne «i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig» (s. 7). I den følgende framstillingen ser jeg nærmere på mål og begrunnelser for undervisningen i voksenopplæringen.

2.1.2 Mål og begrunnelser for undervisningen i voksenopplæringen

Undervisning og pedagogikk har vært teoretisert på skiftende måter. Forenklet kan vi snakke om to hovedtilnærminger i pedagogisk-didaktiske teorier: Formale-funksjonelle dannelses teorier som vektlegger subjektet eller dannelsen av mennesket, mens materiale dannelses teorier vektlegger objektsiden eller innholdet i undervisningen (Klafki, 1959/1996). Klafki beskriver en variant av den formale-funksjonelle dannelsesoppfatning der vektleggingen ligger på de kvalifikasjoner som den lærende skal tilegne seg i løpet av undervisningsforløpet «med sikte på å mestre nåværende og framfor alt framtidige livssituasjoner (i familien, av faglig art, i fritiden, som borger i et politisk fellesskap osv.)» (Klafki, 1959/1996, s.199). Vi kan gjenkjenne en slik tilnærming til undervisning og læring i *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Kompetanse Norge, 2012). Som nevnt bygger denne læreplanen på det *Det europeiske rammeverket for språk*, som beskriver ulike nivåer av språkferdighetene lytte, snakke, lese og skrive (Utdanningsdirektoratet, 2011). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* lister på samme måte opp kompetansemål på fire forskjellige nivåer formulert som «Kan-utsagn» (Kompetanse Norge, 2012, s. 14-21).

Motivene og begrunnelsene for en slik tilnærming til undervisning kan være delte, og komme fra flere hold. Mange aktører har innflytelse på utdanningsfeltet, også når det gjelder undervisning for voksne innvandrere. Begrunnelsene for utdanning kan være demokratiske (Cochran-Smith, 2013, s. 123), og motivert av tanker om likeverd og menneskerettigheter (jf. 4.2), og at mennesker skal settes i stand til å utøve sine rettigheter og plikter i et demokratisk samfunn. Beslektet er integrerende og inkluderende begrunnelser som legger vekt på utdanning som en måte å integrere mennesker i samfunnet på, og at utdanning ofte er en forutsetning for å innlemmes i arbeidslivet (Norberg, 2010). Nordberg peker på at arbeid og selvforsørgelse har vært et hovedmål for integreringsutdanningen etter 2003, mens hovedmålet tidligere var et likeverdig tilbud til alle (s. 24). Satsing på utdanning, og utarbeidelse av rammeverk og læreplaner, kan også være motivert ut fra samfunnets økonomiske interesser (Cochran-Smith, 2013, s. 123), med hovedmotivasjon om å utdanne en arbeidsstyrke som kan bidra positivt til landets økonomiske vekst, eller innebære standardiserende begrunnelser der felles standarder på tvers av landegrensene kan øke mobiliteten. Innvandring og opplæring av nyankomne kan også tjene som symbolsaker i det politiske spillet om makt, og avgjørelser som gjelder utdanning og opplæring av nyankomne kan derfor være politisk motivert (se f.eks. Sved, 2017). For Danmarks del mener for eksempel Lund at betydningen av danskundervisning og danskkompetanse har blitt «op- og nedskrevet alt etter politiske vinde og konjunkturer» (Lund, 2008, s. 55).

En undervisningskultur som i for høy grad legger vekt på å nå visse mål og å oppnå visse kvalifikasjoner kan bidra til at enkeltmennesket og dets forutsetninger vektlegges i mindre grad (jf. 4.3.4). Klafkis teori om kategorial dannelse søker å være en balansert og helhetlig dannelsesteori som forener både materiale og formale perspektiver, og her framheves prinsippet om historisitet. Han presiserer at det som skal tilegnes i dannelsesprosessen «alltid [må] tenkes igjennom med henblikk på deres samfunnsmessige relevans. De står i historisk-samfunnsmessige kontekster [...], og de har i gitte tilfeller forskjellig betydning for barn eller unge fra forskjellige samfunnsmessige lag og med forskjellige samfunnsmessige livsperspektiver» (Klafki 1959/1996, s.200). Lignende perspektiver finner vi også i *Læreplan i norsk og*

samfunnskunnskap for voksne innvandrere: Det skal utarbeides en individuell plan for hver deltaker i samarbeid med deltakeren selv «på bakgrunn av den enkeltes kompetanse, forutsetninger, livssituasjon og videre planer for livet i Norge» (Kompetanse Norge, 2012, s. 10). Dette er motiver for undervisning som handler om identitet, kontinuitet og sammenheng, og kan kalles identitetsrelaterte begrunnelser.

De forskjellige begrunnelsene for andrespråksundervisning for voksne kan sies å gjenspeile tre domener av utdanningspraksis: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2013, s. 4, jf. 4.4.1). Som utdanner i norsk som andrespråk for voksne innvandrere kan det være en utfordring å balansere mellom disse domenene slik at man for eksempel ikke «ender som ren forvalter af test eller ender med den totale individualisering af undervisningen» (Lund, 2008, s. 57). I 4.4 diskuterer jeg nærmere hva som ligger i disse tre domenene av utdanning med et særskilt fokus mot subjektiveringsdomenet. Dette kommer jeg også tilbake til i diskusjonen om hvordan bruk av språkhjelpere kan ha betydning for sosial rettferdighet i utdanning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (jf. kapittel 12). I den videre framstillingen drøfter jeg hva jeg anser som formålet med undersøkelsen og undersøkelsens bidrag til forskning.

2.2 Bidrag til forskning

Andrespråkslæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn er et område av utdanning der forskningen er begrenset (jf. kapittel 3). Denne undersøkelsen vil kunne bidra til å øke det empiriske kunnskapsgrunnet innenfor andrespråksdidaktisk forskning som gjelder voksne nyankomne med liten skolebakgrunn når det gjelder deltakerperspektiver, flerspråklige undervisningspraksiser og sosial rettferdighet.

Andrespråksdidaktikk og norsk som andrespråk er felt der ulike disipliner møtes, blant annet klasseromsforskning, lingvistikk og flerspråklighetsforskning. I dette forskningsprosjektet undersøker jeg en flerspråklig undervisningspraksis i en flerspråklig kontekst med bruk av en flerspråklig forskningsmetode. Prosjektet vil derfor også kunne være et bidrag til flerspråklighetsforskningen.

Med denne avhandlingen setter jeg meg også fore å bidra til teoriutvikling. *Språklæring, identitet og investering* har etablert seg som et eget forskningsfelt der mange disipliner møtes, både SLA, sosiologi, utdanningsfilosofi og flerspråklighet (jf. kapittel 6). En hovedteori i denne avhandlingen er nettopp Nortons teorier om språklæring, identitet og investering, og jeg bruker her investeringsbegrepet eksplisitt på et bestemt felt med en annen kategori av deltakere enn i Nortons studie (Norton, 2013). I analyse og diskusjon kombinerer jeg teori om investering med teori om sosial mediering og teori om sosial rettferdighet med utgangspunkt i kritisk pedagogikk, og avhandlingen kan slik sett bidra til en teoriutvikling på forskningsfeltet språklæring, identitet og investering.

Jeg vil i de neste to kapitlene se nærmere på hva som finnes av forskning på området andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og særlig forskning knyttet til bruk av språkhjelpere.

3. Tidligere forskning

3.1 Innledning

Andrespråksforskning som retter seg inn mot voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære et andrespråk, og som kanskje skal lære å lese og skrive for første gang, er begrenset. I dette kapitlet vil jeg diskutere denne forskningen (3.2), og særlig bruk av tospråklige assistenter eller språkhjelpere (3.3). Sammen med den historiske og samfunnsmessige konteksten for voksenopplæringen (jf. 2.1), bidrar en slik diskusjon til å gi et bilde av den samlede diskurskonteksten for andrespråklæring for voksne nyankomne (jf. 5.2). Andrespråksdidaktisk forskning oppfattes i denne sammenhengen som «studier som har som mål å utforske andrespråksundervisningens mål og innhold, begrunnelser, betingelser og praksiser, inklusiv vurdering og testing» (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2007, s. 25). Jeg inkluderer også forskning som kan relateres til andrespråklæring og språkpraksiser utenfor klasserommet, fordi dette blir tematisert i den aktuelle undersøkelsen (3.2.4, jf. 10.3).

Den samlede forskningen på andrespråklæring og flerspråklighet er omfattende og mangfoldig. Jeg viser til slik forskning flere steder i avhandlingen (kapittel 4, 5 og 6), og her inngår forskningen som del av det teoretiske rammeverket for analyse og diskusjon. Dette gjelder for eksempel Hammond og Gibbons forskning på stillasbygging i andrespråklæring (2005, jf. 5.6.2) og Nortons forskning på språklæring, identitet og investering (jf. kapittel 6). Denne forskningen er likevel ikke først og fremst rettet inn mot målgruppen for denne undersøkelsen. Deltakere i Nortons studie har for eksempel betydelig mer skolegang fra hjemlandet (Norton Peirce, 1995; Norton, 2013). I dette kapitlet konsentrerer jeg meg imidlertid om forskning som gjelder voksne andrespråksinnlærere med liten skolebakgrunn.

3.2 Andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn

3.2.1 Begrenset forskning på feltet

Ryen framhever i en forskningsoversikt fra 2010 at det finnes få studier av språkopplæring blant voksne i Norge (Ryen, 2010, s. 86). Hun viser imidlertid til et forskningsprosjekt fra 1996, «Alfa og omega: Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter», om opplæringstilbudet for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn (Hvenekilde, Alver, Bergander, Lahaug & Midttun, 1996; Ryen, 2010, s. 86). Resultatet av undersøkelsen belyser at dette er en svært sammensatt gruppe, og det pekes på behovet for en mer tilpasset undervisning (Hvenekilde et al., 1996, s. 310-311). Det understrekes at et hovedproblem er at deltakere og lærere ofte ikke kan kommunisere med hverandre når kurset begynner (s. 311). Dette gjør det vanskelig for deltakerne å forstå hva som skjer, og å kommunisere sine behov, og lærere har begrensede muligheter til å få kunnskaper om deltakerne (s. 311 og 312). Å ikke ha et felles kommunikasjonsspråk oppgis også som årsaken til at deltakerne blir passive, og det antydes at dette kan være grunnen til deres lave progresjon i andrespråklæringen (s. 312). Det presiseres at hvis «undervisningen tilrettelegges på en slik måte at eleven kan ha mulighet til å forstå, vil mye være vunnet» (s. 312). Ryen påpeker at endringene i læreplanen fra 1998 må ses på bakgrunn av anbefalingene som gis i dette forskningsprosjektet (2010, s. 87, Hvenekilde et al., 1996, s. 312-324). Endringene dreide seg blant annet om at andrespråklæring for nyankomne med liten skolebakgrunn ble skilt ut som et eget løp, og en presisering om at deltakeres bakgrunn og behov skulle vektlegges (Ryen, 2010, s. 87).

I tråd med Ryen (2010) understreker Monsen (2015, s. 373) at forskning på voksenopplæring i Norge er begrenset. Den kan betegnes som «spredt og usystematisk», og det er få studier på doktorgradsnivå (s. 373). Monsen påpeker at dette kan ha sammenheng med at voksnes språklæring ikke har hatt høy politisk prioritet (s. 373). Young-Scholten (2013) påpeker også at den internasjonale forskningen som gjelder andrespråklæring for voksne med liten eller ingen skolegang har vært

mangelfull, og hun begrunner dette med at andrespråksforskningen har hatt en tendens til å rekruttere middelklassestudenter fra videregående skole eller universiteter (s. 441). Motivet for dannelsen av det såkalte LESLLA-forumet i 2005 (LESLLA - *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*) var nettopp å bidra til å øke forsknings- og kunnskapsgrunnlaget på feltet andrespråklæring og litterasitetsutvikling hos voksne nyankomne med liten eller ingen skolebakgrunn og arrangere årlige konferanser for forskere og lærere (Condelli, 2020; Young-Scholten, 2013, s. 450). Dannelsen av dette forumet har for øvrig gitt opphavet til betegnelser som *LESLLA-learners*, *-teachers*, *-context* og *-classrooms* (Farrelly, 2017). Flere av forskerne som nevnes i dette kapitlet, for eksempel Gonzalves, Peyton, Young-Scholten, Bigelow, Vinogradov og Tammelin-Laine, kan knyttes til LESLLA, enten som ledere i organisasjonen, eller som foredragsholdere på konferanser. Utgivelsen av antologien *Teaching Adult Immigrants With Limited Formal Education* fra 2020 gir også eksempler på forskning som er utført av forskere som kan knyttes til LESLLA-forumet (Peyton & Young-Scholten, 2020).

3.2.2 Grunnleggende lese- og skriveopplæring

Monsen framhever at de fleste forskningspublikasjonene som gjelder andrespråklæring for voksne nyankomne i Norge fra tidsrommet 1985-2015, fokuserer på de to hovedtemaene *vurdering* og *grunnleggende lese- og skriveopplæring* (2015, s. 377). Når det gjelder grunnleggende lese- og skriveopplæring, antyder den norske forskningen at man i liten grad har tatt utgangspunkt i de kunnskapene og erfaringene deltakere sitter inne med (Alver & Dregelid, 2001, s. 266-267; Monsen, 2015, s. 383). Alver og Dregelid (2001) refererer for eksempel til det tidligere nevnte forskningsprosjektet fra 1996, og hevder at undervisningen ikke ble «integret og forankret i deltakernes mentale strukturer» (s. 266).

Betydningen av å ta utgangspunkt i eksisterende kunnskaper er også noe den internasjonale forskningen har belyst: I en gjennomgang av relevant forskning i artikkelen «Teaching Adult second Language Learners Who Are Emergent Readers» undersøker Bigelow og Vinogradov hva det innebærer å lære å lese og skrive for første

gang på et nytt språk som ungdom eller voksen, og hvilke undervisnings- og læringsalternativer som er gunstige (Bigelow & Vinogradov, 2011, s. 120). De framhever blant annet klasseromsaktiviteter som vektlegger unge og voksne flyktningers muntlige litterasitet på førstespråket, som en konstruktiv vei inn i skriftlig litterasitet på andrespråket (s. 122 og 124, «linking L1 oral traditions to L1 literacy», «oral processing skills and print literacy skills are interconnected and interdependent»). Videre understreker de at voksne trenger kontekstualisert, meningsfull instruksjon som er alders- og nivåtilpasset (s. 123). Instruksjonen må være eksplisitt og systematisk og fokusere på fonemisk bevissthet og ordgjenkjennelse (s. 123). I en «whole-part-whole instruction» vil en for eksempel først fokusere på meningsinnholdet i en tekst eller historie som har betydning for innlærerne (s. 123, gjerne «a learner-generated text», Vinogradov, 2010, s. 2, jf. 4.3.4 - generative ord og tema). Deretter vil en fokusere på spesifikke språklige aspekter som lyder, ord og ordfamilier, og til slutt vende tilbake til selve teksten eller historien for en ytterligere undersøkelse eller utvidelse (Bigelow & Vinogradov, 2011, s. 123). En slik instruksjon gjør at deler eller komponenter av språket kan læres ved å relateres til interessante og betydningsfulle kontekster som er lettere å huske og lettere å lære (Bigelow & Vinogradov, 2011, s. 123 og 124). Når det gjelder utviklingen av metaspråklig bevissthet (jf. 5.6.3) for voksne som lærer å lese og skrive for første gang, peker for øvrig Gonzalves på betydningen av sosial interaksjon, og hvordan kunnskap konstrueres kollektivt i læringsfellesskapet (Gonzalves, 2020, jf. 5.5).

Vektlegging av det kollaborative aspektet gjennom læreres strategiske valg gjenspeiles i funnene i Park og Valdez' undersøkelse av andrespråklæring for eldre voksne flyktninger: Meningsskaping og metaspråklig bevissthet var et resultat av lærerens strategiske transspråkingspedagogikk i klasserommet (Park & Valdez, 2018, jf. 4.5.3).

Askeland på sin side fokuserer på litterasitetsundervisningens kritiske dimensjon (jf. 4.3.4) i sitt mastergradsprosjekt, og hun vurderer på hvilken måte ti lærere ser dette som en del av språkopplærings- og integreringsprosessen for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn (Askeland, 2014, s. 4). Studien viser at lærerne vektlegger kombinasjonen av ferdighetsopplæring og en kulturell og kritisk reflekterende undervisning på ulike måter (s. 4). De understreker betydningen av et

voksenpedagogisk perspektiv der det blir lagt til rette for en verdsetting og anerkjennelse av deltakernes identitet, og at det kritiske reflekterende perspektivet må ha en plass i ferdighetsundervisningen (s. 4). I diskusjonen av analysefunn påpeker Askeland at sterke føringer og avgrensninger for undervisningen i voksenopplæringen, kan bidra til at det flerkulturelle og identitetsstyrkende perspektivet i undervisningen i stor grad avhenger av den enkelte lærers vektlegging og initiativ (s. 86). Lærere i undersøkelsen framhever for eksempel den bindende og styrende funksjonen som norskprøvene har «gjennom ei stadig øving fram mot testane», og at det er «mer fokus på målstyring og krav om effektivitet» enn tidligere (s. 64). Askeland understreker at en instrumentell orientering og ensidig ferdighetstrening, kan bidra til en litterasitetsopplæring og assimileringsspross som representerer en barriere heller enn en støtte for endring (s. 86). Endring forstås i denne sammenhengen som bevisstgjøring og myndiggjøring (s. 88).

Av større studier i Norden som retter seg inn mot andrespråklæring for voksne, finner vi Holms doktoravhandling fra 2004: *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne* (Holm, 2004). Avhandlingen tar utgangspunkt i forståelsen av litterasitet som vi finner innenfor forskningstradisjonen «New Literacy Studies» (jf. 5.2, Barton, 2007), og omfatter en undersøkelse av en klasses felles konstruksjon av skriftlighet som Holm ser i sammenheng med ytre påvirkningskilder, som «skiftende lovmessige vilkår» og globale utviklingstendenser (s. 4 og 5). Han fokuserer også på hvordan deltakernes medbrakte litterasitetsressurser inngår i arbeidet med skriftlighet (s. 5). Han framhever at utviklingen av andrespråksundervisning i Danmark fra begynnelsen av, har basert seg eksplisitt på Europarådets språkforståelse som kjennetegnes av en forhåndsdefinert og universell skritt-for-skritt progresjon, og at en slik forståelse har en tendens til å ikke være oppmerksom mot enkeltmennskers tidligere erfaringer, nåværende behov og mål for fremtiden (s. 256). Undersøkelsen belyser at underviseren framstår som autoritet, både når det gjelder språklig korrekthet, fortolkning av prøvekrav og prøveformater og hva det er gyldig å skrive om, og at deltakerne i stor grad posisjoneres som uvitende, inkompetente og uten myndighet og autoritet (s. 236). Holm hevder derfor at klasserommet karakteriseres av en autoritær struktur med et betydelig demokratisk

underskudd (s. 236). Analysen viser at skriving i klasserommet i stor grad baserer seg på lesing av tekster som kan relateres til temaer i det danske samfunnet, og at disse leses som autoritative tekster som avdekker objektiv kunnskap, noe som illustrerer hvordan læreren sikter mot å skape et nasjonalt subjekt (s. 257-258). Holm hevder at voksne deltakeres språklige ressurser i liten grad brukes i klasserommet i en prosess der eksisterende språklig kapital kan omdannes til språklig kapital på et nytt språk (s. 258).

I en doktoravhandling fra 2014 utforsker Tammelin-Laine utviklingen av språkferdigheter på finsk i løpet av de ti første månedene av språks- og litterasitetsundervisningen hos fem nyankomne kvinner som ikke hadde lært å lese og skrive tidligere (Tammelin-Laine, 2014, s. 4). Funnene viser at deltakernes muntlige ferdigheter utviklet seg raskere enn de skriftlige (s. 4), og Tammelin-Laine peker på en sammenheng mellom utviklingen av muntlige ferdigheter og leseferdigheter (s. 4). Undersøkelsen viser dessuten at ikke alle deltakerne tilegnet seg grunnleggende muntlige og skriftlige ferdigheter på finsk i løpet av de ti månedene studien fant sted (s. 4).

En svensk forsker som har bidratt til å rette oppmerksomhet mot litterasitetsutvikling for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn i Norden, er Franker (Randen, Monsen, Steien, Hagen & Pajaro, 2018, s. 28), blant annet gjennom doktoravhandlingen *Litteracitet og vicuella texter: Studier om lärare och kortutbildade deltagere i sfi* (Franker, 2011) og artikkelen «Att utveckla litteracitet i vuxen ålder: Alfabetisering i en flerspråkig kontext» (Franker, 2004; Franker, 2013). Franker undersøker her bruk av visuelle tekster i grunnleggende litterasitetsundervisning for voksne, og diskuterer kritiske og sosiokulturelle perspektiver i litterasitetsforskningen i Norden og internasjonalt. I 5.6.4 diskuterer jeg for øvrig Frankers betoning av litterasiteten som en barriere eller et felles område (inspirert av Kell, 2003), noe jeg også bygger inn i modellen for marginalisering og myndiggjøring i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn i 12.5.

3.2.3 Grunnleggende litterasitetsundervisning og identitet

I sin forskning har Franker belyst hvordan et mangelperspektiv kan bidra til marginalisering og identitetskrise for voksne innlærere med liten skolebakgrunn (2004, s. 695-699). Med referanse til Freire hevder hun at en undervisning som bekrefter menneskers erfaringer og kulturelle identitet, har større muligheter for å gi gode resultater enn en undervisning der dette fornektes, nedvurderes eller ignoreres (2013, s. 694). Relevant i denne sammenhengen er det som betegnes som «funds of knowledge» eller «kunnskapsfond» (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992), livserfaringer, kunnskap, ferdigheter og måter å lære på som mennesker bringer med seg til klasserommet (Larrotta & Serrano, 2011, s. 316). Larrotta og Serrano vektlegger nettopp slike kunnskapsfond i en studie av undervisning for voksne der de undersøker hvilke forbindelser som kan etableres mellom det de skal lære på skolen som gjelder språklig innhold og form, det som skjer i dagliglivet og deltakeres skiftende læringsbehov (s. 323). De påpeker at deltakeres kunnskapsfond kan relateres til deres personlige historier, motivasjon og mål for læringen, strategier og aktiviteter for å tilegne seg språk og egne meninger, holdninger og verdier (s. 323). I Oughton sin kritiske vurdering av «funds of knowledge»-konseptet, der hun kobler det til Bourdieus teorier om kulturell kapital, peker Oughton imidlertid mot behovet for en kritisk refleksivitet i omgang med begrepet som gjør at lærere unngår å tvinge sine egne, om enn velmente, kulturelle konstruksjoner på innlærere (2010, s. 63).

Flere svenske studier fokuserer på betydningen av identitet og posisjonering i andrespråklæringen (Lundgren, Rosén & Jahnke, 2017, s. 17-18; Randen et al., 2018, s. 38). Dette gjelder blant annet doktorgradsstudiene til Carlson (2002) og Zachrison (2014). I sin studie av makro-, meso- og mikronivåer av sfi-undervisning («svenska för invandrare») identifiserer for eksempel Carlson «deficit-discourses» på meso- og makronivå og en posisjonering av deltakere som «the other», for eksempel ved at beståtte språktester blir inngangskravet for å kunne søke arbeid (2002, s. 6 og 245). Fra deltakeres perspektiv innebærer sfi-undervisningen både utbytte og glede, men også frustrasjon og svakheter: Deltakere erfarer at opplæringen gir bedre muligheter til å delta på sosiale arenaer, men også at de risikerer å bli karakterisert som «passive»,

«svaga, osäkra och okunniga» (s. 6 og 249). Flere av deltakerne beskriver også erfaringer med å bli oppfattet som «barn» og «delvis tömda på tidligere kognitiva färdigheter (s. 250). Carlson hevder at kursdeltakere tildeles en underordnet posisjon der de objektifiseres og blir offer for måltenkning, og at forholdene hun har pekt på, reiser mange demokratiske spørsmål (s. 254). Carlson konkluderer med at sfi-undervisningen både representerer en bro og en grense for deltakerne (s. 245).

Zacrison's doktorgradsprosjekt peker også mot voksne andrespråksinnlæreres erfarte subjektsposisjoner (Zachrison, 2014): Både i klasserommet og i hverdagslivet erfarer de å ikke høre til når de bruker andrespråket (erfaring av «otherness»), og dette gjør at deltakerne ikke bruker andrespråket i den grad som er nødvendig for å bidra til en videre språkutvikling (s. 6). Carlsons og Zacrisons funn kan relateres til en tendens til å se på litterasitet som noe som betegner innenfor- eller utenforskap, «a demarcation line for inclusion and exclusion» (Holm & Pöyhönen, 2012, s. 189).

3.2.4 Språkpraksiser i dagliglivet og på praksisplassen

Hvilke litterasitetspraksiser voksne nyankomne er involvert i utenfor klasserommet, på praksisplassen og ellers i hverdagen, har fått oppmerksomhet i flere studier. Rydén har for eksempel undersøkt hvordan voksne innvandrere med liten skolebakgrunn håndterer situasjoner i hverdagslivet i det svenske samfunnet som krever lese- og skriveforståelse, og hvilken betydning sosiale nettverk har i denne sammenhengen (Rydén, 2007, s. 3). Studien viser at de sosiale nettverkene informantene deltar i, utgjør et fundament for distribusjon av kunnskap, lesing og skriving gjennom deling eller bytting (s. 75 og 87). Selv om informantene har utviklet strategier som hjelper dem, så er de avhengig av andre for å håndtere situasjoner i hverdagen (s. 87).

Et område som har fått en særskilt oppmerksomhet i nordisk andrespråksforskning, er litterasitetspraksiser og andrespråkslæring på praksisplasser som er del av introduksjonsordninger (Etableringsprogrammet, 2021; Introduksjonsloven, 2021; Monsen, 2015, s. 377; Randen et al., 2018, s. 30). Sandwalls doktorgradsstudie er sentral i denne sammenhengen, og hensikten med denne studien var å utforske og problematisere voksne andrespråksinnlæreres «möjligheter till interaktion och lärande

på praktikplasser (Sandwall, 2013, s. 3). Sandwall påpeker at politiske beslutninger som gjelder styringsdokumenter, organisering og tildeling av ressurser, kan få avgjørende betydning for voksenopplæringens muligheter til å støtte deltakernes interaksjon og læring (s. 253). Studien tyder på at ordningen med praksisplasser, ble gjennomført og utformet på en måte som snarere motvirket enn styrket individtilpasning og kvalitet i opplæringen, og at språklæringspotensialet ble begrenset, og Sandwall hevder dette er et eksempel på en for rask innføring av en ordning (s. 256). Selv om verken deltakere, lærere eller veiledere mente at deltakerne hadde lært seg svensk i nevneverdig grad, peker imidlertid studien på både skolekontekstens og praksisplassens «potensial för långsiktig språkutveckling som kan främja målet om aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv» (s. 229). Analysen tyder på at skolekonteksten og praksisplassen ble oppfattet som to separate enheter uten gjensidig relevans, og at læringspotensialet for begge kontekstene bør utforskes ytterligere, synliggjøres og styrkes (s. iii). Manglende muligheter til å praktisere norsk på praksisplassen er for øvrig også et aspekt som belyses i Golden og Steiens undersøkelse av innlærererfaringer med norskopplæringen blant voksne deltakere med ulik skolebakgrunn (Golden & Steien, 2018, s. 16).

Flere danske forskningsprosjekter fokuserer på ulike måter på oppfatninger om voksne nyankomnes andrespråkskompetanse og muligheter for å få arbeid eller praksisplass (Kirilova, 2013; Lønsmann, 2020; Tranekjær, 2009). Lønsmann har for eksempel forsket på et introduksjonsprogram for voksne nyankomne som ligner den svenske og norske modellen, der språkopplæring i klasserommet kombineres med arbeidspraksis (2020, s. 49). En kritisk undersøkelse av diskurser og posisjoneringer som kan knyttes til flyktningers tilgang til arbeidsmarkedet, viser det hun kaller en «employability discourse» eller «diskurs om ansettbarhet» der den enkeltes ansvar for å skaffe seg arbeid vektlegges samtidig som strukturelle faktorer bagatelliseres (s. 49). På den ene siden peker studien på at flyktninger posisjoneres som «ikke ansettbar» på grunn av manglende kompetanse i dansk. På den andre siden viser studien at de også posisjoneres som aktører som selv har ansvar for å skape muligheter til arbeid (s. 49). Studien konkluderer med at det på tross av intensjoner om at arbeidspraksis skal føre til inkludering og myndiggjøring for deltakerne, ofte er det motsatte som blir resultatet,

nemlig en dekapitalisering og marginalisering fordi tidligere skolegang, språklige ressurser og eksisterende kunnskap ikke verdsettes (s. 66).

3.2.5 Vurdering av språkferdigheter

Jeg har tidligere nevnt at vurdering er et av fokusområdene innen andrespråksforskningen i Norge (Monsen, 2015, s. 377). Forskningen stiller blant annet spørsmål ved reliabilitet og validitet i tester (Carlsen, 2003), og hva slags språkkrav det er nødvendig og etisk riktig å stille til voksne innvandrere (Hagen, 2006, s. 124-125 og 144; Monsen, 2015, s. 379). Vurdering og testing av voksnes andrespråkskompetanse har også fått oppmerksomhet i den øvrige nordiske forskningen. Holms tidligere nevnte doktorgradsstudie viser for eksempel at tekstene voksne andrespråksinnlærere produserer, representerer sjangre som i stor grad samsvarer med sjangrene som er inkludert i testsystemet, og at lærerens tilbakemeldinger på tekstene ofte dreier seg om å eliminere språklige feil og å sikre at tekstene tilfredsstillende normer i testsystemet, for eksempel når det gjelder antall ord, overskrifter og retorisk struktur (2004, s. 258). Analysen viser dermed en betydelig washback-effekt i det aktuelle klasserommet (s. 258). I artikkelen «Sprogtests i et andetsprogspektiv – med særlig henblik på literacy» analyserer Holm den historiske bakgrunnen for testing av andrespråksferdigheter og sentrale antakelser om språk og måling av språk (2006, s. 57). Her gir han blant annet innblikk i et syn på språk som ikke ivaretar kreative og estetiske dimensjoner ved språk og språkbruk, og der forankringen i en tradisjonell ferdighetstenkning, der lytte, tale, lese og skrive er de sentrale kategoriene, ikke gir rom for multimodale kommunikasjonsmuligheter (s. 74). I en svensk forskningskontekst har for øvrig Rydell undersøkt hvordan voksne nyankomne i muntlige tester orienterer seg mot eksisterende ideologier om enspråklighet og integrasjon, noe som bidrar til å gi en dypere forståelse for kompleksiteten rundt språkbruk i slike testsammenhenger (Rydell, 2015).

Når det gjelder et område som testing og hvilke språkkrav som stilles, peker Lindberg og Sandwall (2007) på faren for at langsiktige mål for voksne nyankomnes andrespråklæring, som personlig utvikling og framtidig medborgerskap, overskygges

av kravet om en mer effektiv språktrening som gir raskere inngang til arbeidsmarkedet (s. 79). De framhever at manglende kunnskap om kognitive, sosiokulturelle og affektive aspekter av andrespråklæring, ofte karakteriserer offentlige debatter, og at den tiden det tar og de anstrengelsene det innebærer å lære et andrespråk og en ny kultur, ofte undervurderes (s. 79). Milani retter også oppmerksomheten mot mediedebatter om språkkrav til nyankomne for å få svensk statsborgerskap (Milani, 2010, 2020), og hevder at forslag om språkkrav er uttrykk for en språkideologi som framstiller språktesting som et nødvendig og selvfølgelig ledd i prosessen mot å bli statsborger (2010, s. 7). Han understreker at det bør stilles spørsmål ved den logikken slike språkideologier hviler på, og at språkideologier har innvirkning på hvordan ulike språk bedømmes, og hva som regnes som tilfredsstillende språkferdigheter i et samfunn (s. 23). Han presiserer at språkideologier bidrar til å forme våre handlinger (Tollefsen, referert i Milani, 2010, s. 23), og kan lede til bestemte politiske avgjørelser (s. 23). Brochmann og Midtbøen (2020) retter for øvrig også fokuset mot krav til statsborgerskap i den nylig utgitte artikkel «Philosophies of integration? Elite views on citizenship policies in Scandinavia». Her undersøker de det de kaller integrasjonsfilosofier i de skandinaviske landene ved å analysere såkalte elite-intervjuer med byråkrater og politikere (s. 1). Brochmann og Midtbøen hevder at økte statsborgerkrav til nyankomne i Danmark kan ses som ledd i en økt kontroll med innvandring, men at dette ikke bidrar til å bedre integreringen for de som allerede har kommet til landet (s. 16). De hevder at kontrolldimensjonen spiller en stadig økende rolle når det gjelder krav til statsborgerskap også i Norge (s. 16). De påpeker også at Sveriges mer liberale tilnærming til innvandring og krav til statsborgerskap, med en sterkere betoning av rettigheter, er i endring (s. 7-9).

3.2.6 Forskningsprosjekter som pågår

I svensk forskningskontekst er det flere større prosjekter som pågår som retter seg inn mot andrespråklæring for voksne nyankomne. Et eksempel på dette er prosjektet *Grunläggande litterasitetsundervisning inom sfi* (Rosén, Ljung Egeland & Norlund Shaswar, 2020-2022). Prosjektet tar sikte på å vinne kunnskap om hvordan deltakere

og lærere forholder seg til og erfarer undervisningen. Målet er å utvikle undervisningsformer som støtter deltakernes andrespråksutvikling, og der digitale ressurser og deltakernes erfaringer og språkbruk i hverdags- og arbeidsliv er sentrale fokusområder.

I prosjektet *Medborgar- och demokratiforstran för vuxna nyanlända migranter* forskes det dessuten på hvordan sosiale og kulturelle verdier og normer som framtrer i undervisningen, forstås og forhandles mellom deltakere og andre aktører (Milani, Carlson, von Brömssen & Spehar, 2019-2022). Det undersøkes hvordan voksne nyankomne posisjoneres i undervisningen, og hvilke erfaringer og refleksjoner med undervisningen tidligere deltakere løfter fram.

I norsk sammenheng er prosjektet *Language across time and space: Following UN-refugees from the Democratic Republic of Congo to Norway* et eksempel på longitudinell forskning der nyankomne språkinnlærere med ulik skolebakgrunn følges gjennom tre faser og over flere år (Steien, 2019-). Feltarbeidet i første fase av prosjektet fant sted i en flyktningeleir i Uganda, den andre fasen fokuserer på erfaringer med introduksjonsprogrammet etter ankomsten til Norge gjennom klasseromsobservasjon og intervjuer med deltakere og andre aktører, og siste fase vil fokusere på deltakernes valg og muligheter i livet etter fullført introduksjonsprogram. Foruten Steien, involverer forskningsprosjektet en rekke andrespråksforskere, blant annet Monsen og Pajaro. Som i denne avhandlingen, er en emisk forskningstilnærming sentralt i dette prosjektet (jf. 7.2.3), og investeringsbegrepet er en viktig fortolkende linse for analyse og diskusjon (Norton, 1995, 2013, jf. kapittel 6).

I det nyoppstartede IMPECT-prosjektet, *Linguistic Integration of adult migrants with poor education and the consequences of migration tests*, er hovedfokuset å undersøke hvilke konsekvenser de nye statsborgerprøvene i Norge har for «LESLLA-learners» (Bugge, 2020-2025). Studien tar blant annet sikte på å evaluere validitet, etikk og rettferdighet i slike tester, og å identifisere bakgrunnsvariabler som kan forklare variansen i testskår. Nylig har også prosjektet *Adult Acquisition of Norwegian as a second language (ALAN)* fått forskningsstøtte (Gujord, 2021). Et hovedformål med dette prosjektet er å tilveiebringe mer kunnskap om utviklingen av andrespråket hos

voksne nyankomne med lav utdanning fra hjemlandet, og særlig utviklingen av kommunikative ferdigheter innenfor grammatikk, vokabular og pragmatikk i løpet av det første opplæringsåret

Andrespråksforskning som gjelder voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som er diskutert over (jf. 3.2.2-3.2.6), anses som relevant for denne avhandlingen. Fordi undersøkelsen min dreier seg om bruk av språkstøtte i andrespråkslæring, er imidlertid dette et forskningsområde som er særlig aktuelt i denne sammenhengen. Jeg vil nå se nærmere på slik forskning.

3.3 Språkstøtte i andrespråkslæring for voksne nyankomne

3.3.1 Oppmerksomhet mot språkstøtte på praksisfeltet

I Norge har vi fra omkring 2010 sett en økt oppmerksomhet mot språkstøtte og bruk av språkhjelpere i voksenopplæringen som praksisfelt, blant annet gjennom pilotprosjektet *Morsmålsstøttet lese- og skriveopplæring* fra 2011-12 (Buanes & Lehne, 2013, 2014), og et fokus på dette under fagsamlinger for lærere på spor 1 i regi av Kompetanse Norge (tidligere såkalte Alfakonferanser). I forbindelse med fagsamlingen i 2018 ble det gjennomført en digital spørreundersøkelse der 53 % av 131 lærere svarte at de brukte en eller annen form for morsmålsstøtte i sin klasse (se vedlegg 18). Av disse svarte 44 % at dette dreide seg om ansatte tospråklige assistenter, for 15 % gjaldt det språkhjelpere uten lønn, for 11 % gjaldt det tospråklig lærere og for 30 % handlet det om andre former for morsmålsstøtte. Disse tallene er neppe like høye på landsbasis, da store voksenopplæringscentre i Sør-Norge sannsynligvis har bedre muligheter til å organisere slike tilbud, og siden mange av lærerne som deltok, trolig jobber ved slike sentre. Det kan også være tilfelle at ledere som prioriterer morsmålsstøtte, er de samme lederne som oppmuntrer sine lærere til å reise til Alfakonferansen. Tallene kan imidlertid si noe om at det brukes språkhjelpere eller annen form for morsmålsstøtte ved mange læringscentre. For å få sikker kunnskap om utbredelsen av dette, og hvordan slik undervisning foregår, må dette imidlertid undersøkes nærmere.

Før jeg ser nærmere på forskning på organisert språkstøtte i andrespråklæring generelt, og for voksne nyankomne spesielt (jf. 3.3.3), vender jeg blikket mot internasjonal forskning som gjelder førstespråkets rolle i andrespråklæring.

3.3.2 Forskning på førstespråkets rolle i andrespråklæring

Tidligere internasjonal forskning har vist at muligheter til å bruke førstespråket i andrespråklæringen kan gi en raskere og mer effektiv tilegnelse av akademiske ferdigheter på andrespråket. Med utgangspunkt i sine forskningsfunn hevder Thomas og Collier (1997) at det er avgjørende for minoritetsspråklige elevers språklige, akademiske og kognitive utvikling at lærere legger til rette for et sosiokulturelt støttende skolemiljø der elevene får bruke både første- og andrespråket:

... that it is crucial that educators provide a socioculturally supportive school environment for language minority students that allows natural language, academic, and cognitive development to flourish in both L1 and L2, comparable to the sociocultural support for ongoing language, academic, and cognitive development that native-English speakers are provided in school. (Thomas & Collier, 1997, s. 324)

Hall og Cooks artikkel fra 2012, «Own-language use in language teaching and learning: State of the art», viser at andrespråkundervisning i økende grad vektlegger språkinnlæreres eksisterende språkkompetanse, og at forskning støtter en slik utvikling, både kognitiv forskning, forskning på læringsteorier og sosiokulturell forskning (Hall & Cook, 2012, s. 271). Cummins er en forsker som framhever at det gir kognitive fordeler å bruke førstespråket som et redskap til å lære andrespråket (2018, s. 86), og han understreker at der elevenes språk, kultur og erfaringer ignoreres eller ekskluderes fra klasseromsinteraksjon, gis det få muligheter til å skape viktige koblinger til lærestoffet: «[...] there are few points of connection to curriculum materials or instruction and so students are expected to learn in an experiential vacuum» (Cummins, 1996, s. 2). Forskning viser også at en anerkjennelse av den kognitive og sosiale verdien av elevers hjemmespråk, og en oppmuntring til å utvikle litterasiteten på hjemmespråket, ikke bare bidrar til bedre læring, men også til å bekrefte elevers identitet (Cummins, 2018, s. 87). Kognitive og identitetsrelaterte

fordeler ved å kunne bruke førstespråket i andrespråklæringen diskuterer jeg nærmere i 4.5, 5.4 og 5.6.4.

Internasjonal forskning som peker mot betydningen av å bruke førstespråket som ressurs i språkundervisning og læring av fag er mangfoldig, og dette gjelder ikke minst forskning som tar utgangspunkt i teorier som «continua of biliteracy» og «translanguaging» eller «transspråking». I 4.5.2-4.5.4 ser jeg nærmere på disse teoretiske innfallsvinklene, og jeg gir her tre eksempler på slik forskning: Hornberger og Link (2012) argumenterer for at tilrettelegging for transspråking i klasserommet, der elever kan bruke et mangfold av språklige ressurser i andrespråklæringen, er nødvendig for deres flerspråklige utvikling (s. 239 og 245). Dette hevder de på bakgrunn av analyse av data fra etnografiske studier i to ulike utdanningskontekster i USA ut ifra et «continua of biliteracy»-perspektiv (s. 239). Artikkelsamlingen *The Multilingual Edge of Education* gir innblikk i nyere forskning på flerspråklige praksiser i utdanning (Avermaet, Slembrouck, Gorp, Sierens & Maryns, 2018). I en av artiklene som baserer seg på en case-studie i andrespråkundervisning for en gruppe av minoritets elever i grunnskolen i USA, rapporteres det for eksempel at den mest merkbare effekten av «translanguaging-» eller transspråkingspraksiser (jf. 4.5.1 og 4.5.2) er motivasjon og engasjement, og at undervisning som bare ble gitt på engelsk, «[often] go over [students'] heads», som andrespråklæreren uttrykte det (García, Seltzer & Witt, 2018, s. 49). Et eksempel på en dansk studie som undersøker betydningen av førstespråket og flerspråklige praksiser i utdanning, også dette i en grunnskolekontekst, er dessuten det longitudinelle forskningsprosjektet *Tegn på sprog* som jeg viser til i 5.5 (Laursen, 2019).

3.3.3 Forskning på betydningen av organisert språkstøtte

Når det gjelder internasjonal forskning som fokuserer på organisert språkstøtte på førstespråket i andrespråkundervisning og -læring, er forskningen mer begrenset. Før jeg ser nærmere på forskning som gjelder språkstøtte på førstespråket i voksenopplæringen, gir jeg derfor også eksempler på forskningsprosjekter som gjelder andre utdanningskontekster. Et etnografisk forskningsprosjekt om bruk av tospråklige

assistenter på barnetrinnet i England gir eksempler på undervisnings- og lærings situasjoner der tospråklige assistenter gjør det mulig å skape forbindelser mellom hjem, samfunn og skolekontekst (Martin-Jones & Saxena, 2003, s. s. 267 og 279). Dette handlet blant annet om hvordan de tospråklige assistentene fungerte som medierende ressurser når det gjaldt tospråklige elevers møte med verbale og visuelle tekster på skolen gjennom eksplisitte kulturelle referanser, kodeveksling og kulturelt spesifikke (også ikke-verbale) hint eller signaler (s. 279). Martin-Jones og Saxena framhever:

Bilingual classroom assistants such as these are uniquely placed to make links for children who share a cultural heritage similar to their own. They are able to build on the forms of knowledge and the cultural capital that children bring from home in ways in which few monolingual class teachers are able to do.

(Martin-Jones & Saxena, 2003, s. 279)

Cables (2004) intervjustudie med tospråklige assistenter i barneskolen i Storbritannia gir innblikk i hvordan tospråklige assistenter selv ser på sine bidrag i klasserommet som nødvendige og som et supplement til de enspråklige lærerernes bidrag (s. 207). De vektlegger både betydningen av å skape nødvendige sosiale forutsetninger for læring og sin støtte til elevenes språklæring og læring av fag (s. 219). Cable understreker imidlertid at studier av tospråklige assistenters bidrag til elevers læring, er underrepresentert i forskningen (s. 207). Et annet eksempel på en studie som også belyser tospråklige assistenters oppfatninger om egen rolle i elevers læring, er en intervjustudie om bruk av tospråklige assistenter i undervisning av kinesisk som andrespråk i ungdomsskolen og videregående skole i Hong Kong (Gao & Shum, 2010). Forskningsfunnene indikerer at de tospråklige assistentene ikke bare vektlegger sin rolle i elevenes andrespråkstilegnelse, men at de også ser på seg selv som «cultural mediators» eller brobyggere mellom skolekulturen og de sør-asiatiske samfunnene i Hong Kong (s. 445). Studien peker også mot betydningen av tospråklige assistenter når det gjelder å fremme likeverdig tilgang til kvalitetsutdanning for etniske minoriteter (s. 445). Enkelte studier av tospråklige assistenter og språklæring gir imidlertid innblikk i læringskontekster som dreier seg om fremmedspråksundervisning, for eksempel en studie som antyder at bruk av tospråklige assistenter bidrar til at japanske studenter

raskere tilegner seg muntlige ferdigheter på engelsk (Macaro, Nakatani, Hayashi & Khabbazbashi, 2014, s. 41).

I norsk forskningssammenheng påpeker Randen et al. (2018, s. 29) at førstespråkets betydning for voksnes andrespråklæring fremdeles er lite utforsket. Bruk av førstespråket i norskopplæringen for elever i grunnskolen har imidlertid fått oppmerksomhet i flere masteroppgaver (f.eks. Lomax, 2017). Når det gjelder bruk av førstespråket i voksnes andrespråklæring, får dette et visst fokus i en masteroppgave om tilpasset opplæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (Andreassen, 2013). Selv om hun ikke fokuserer konkret på vektlegging av førstespråket som ressurs, inkluderer Andreassen refleksjoner om hvordan en lærer legger til rette for at deltakere kan bruke førstespråket, blant annet med støtte fra en tospråklig lærer (s. 45 og 63). I en mastergradsstudie av Isaksen er det imidlertid voksne deltakeres erfaringer med å bruke førstespråket som ressurs i lese- og skriveopplæringen som er hovedfokuset for undersøkelsen (Isaksen, 2013). Deltakerne i studien erfarer at en vektlegging av førstespråket i undervisningen, gjennom bruk av morsmåslærer og tospråklige assistenter, bidrar til at det blir mulig å bygge på eksisterende kunnskaper og erfaringer, og fremmer forståelse i norskopplæringen (s. 7). Isaksen framhever også at dette igjen har betydning for deltakernes «motivasjon, læring og progresjon» (s. 7). I en intervjustudie undersøker også Alver og Dregelid erfaringer med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen blant voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (Alver & Dregelid, 2016). Forfatterne noterer at tospråklig opplæring har hatt liten eller ingen plass i norskopplæring for voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn, og at deltakere ofte har møtt enspråklige undervisningssituasjoner (s. 12 og 13). De påpeker imidlertid at de to siste læreplanene anbefaler å bruke førstespråket som redskap i norskopplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn (s. 12). Deltakerne i studien gir kognitive argumenter for å bruke språkhjelpere i undervisningen, blant annet knyttet til økt forståelse og kontrastive muligheter (s. 15). De gir også affektive argumenter knyttet til motivasjon, følelser og identitet, og sosiale argumenter knyttet til fordeler med kollaborativ læring (s. 16).

Når det gjelder forskning på organisert støtte på førstespråket i andrespråksundervisning, peker den svenske forskningen seg ut i internasjonal

sammenheng. Lundgren et al. (2017) påpeker imidlertid at det er få svenske studier mellom 2002 og 2016 som synliggjør om og eventuelt hvordan deltakeres språklige ressurser faktisk brukes som ressurser i undervisningen i voksenopplæringen (s. 29). Flere av studiene som fokuserer på flerspråklige undervisningspraksiser i klasserommet gjennom bruk av morsmålsslærer eller annen undervisningsstøtte på førstespråket, rettes inn mot grunnskolen, for eksempel Hedman & Magnusson (2019) og Rosén, Straszer & Wedin (2020). I den teoretiske diskusjonen om andrespråklæring i kapittel 5 gir jeg et eksempel på en slik studie når jeg viser til forskning på bruk av tospråklige assistenter i andrespråklæring og læring av fag på andrespråket på barne- og ungdomstrinnet (Reath Warren, 2016, jf. 5.6.5). Når det gjelder morsmålsbasert svenskundervisning for voksne innvandrere, framhever imidlertid Lundgren et al. (2017) arbeidet som er gjort ved Hyllie Parks Folkhögskola (s. 29). I en rapport presenteres undervisningen ved denne skolen og en undersøkelse om læreres og deltakeres syn på førstespråkets betydning (Mörnerud, 2010, s. 9). Det rapporteres at kursdeltakere hevder at andrespråklæringen styrkes når deltakere får bruke førstespråket i undervisningen, og at lærere framhever at bruk av førstespråket er nødvendig for forståelse, læring og utvikling (s. 50).

Etter Lundgren et al.s forskningsrapport fra 2017, er det flere eksempler på forskning som retter søkelyset mot bruk av førstespråket i andrespråklæring for voksne (sfi). Studiene fokuserer imidlertid sjelden direkte på bruk av tospråklige assistenter eller språkhjelpere, men undersøker for eksempel transspråkingspraksiser (Wedin, Rosén & Hennius, 2018), læringsstrategier (Norlund Shaswar & Wedin, 2019) og klasseromsinteraksjon i andrespråksklasserommet (Wedin & Norlund Shaswar, 2019). Det første eksempelet dreier seg om et aksjonsforskningsprosjekt i sfi, og gir innblikk i språklig forhandling, omformuleringer og reparasjoner som kan betegnes som transspråking under arbeid i smågrupper (Wedin, Rosén & Hennius, 2018, s. 15). Det argumenteres for at skriftspråkundervisning som sikter mot å forberede voksne andrespråksinnlærere for deltakelse i samfunnslivet, bør stimulere til bruk av varierte språklige ressurser og ikke bidra til å skape skiller mellom læring, medborgerskap og hverdagsliv (s. 15). Det andre eksempelet dreier seg også om aksjonsforskning i sfi, og retter søkelyset mot viktigheten av å tilpasse undervisningen til den enkelte deltakers

eksisterende språk- og litterasitetskompetanse (Norlund Shaswar & Wedin, 2019, s. 17). I det siste eksempelet (Wedin & Norlund Shaswar, 2019) undersøkes den verbale interaksjonen i sfi-undervisningen, og forskerne anbefaler en hyppigere bruk av smågrupper som gir språkinnlærere bedre muligheter til interaksjon (s. 45). De understreker behovet for en kultursensitiv pedagogikk og et større rom for flerspråklig forhandling om mening (s. 45).

To forskningsprosjekter i sfi fokuserer likevel særskilt på bruk av språkstøtte gjennom tospråklige lærere eller språkhjelpere i andrespråksundervisningen. I det ene prosjektet sammenlignes blant annet hvordan lærere med ulik språklig kompetanse støtter andrespråklæringen (St John & Liubiniene, 2020, under utarbeidelse). Funnene viser at lærere som har målspråket som førstespråk og lærere med annet førstespråk, kan bidra til deltakeres andrespråklæring på ulike måter, og at begge gruppene også har ulike utfordringer når det gjelder å støtte deltakeres andrespråklæring. Undersøkelsen belyser fordelene med samarbeid mellom de to gruppene av lærere, «... illuminate the unequivocal advantage of harnessing the pedagogical strengths of both teacher groups *cooperatively*». I den andre studien er det bruk av språkhjelpere («multilingual language assistants», MLAs) i andrespråksundervisning som er fokusområdet (St John, under utgivelse). Studien, som omfatter observasjon og videoopptak av undervisning, sikter mot å undersøke hva språkhjelpere gjør i klasserommet for å støtte deltakeres språklæring, hvordan de bruker sine språklige ressurser i dette arbeidet, og hva som er den observerbare effekten av dette på deltakernes atferd i klasserommet. Studien viser at språkhjelpere bidrar til å bygge bro i klasserommet: «As *intermediaries* that «go-between» teachers and students, MLAs do strategic, adaptive, inclusive and pedagogical assistance» (St John, under utgivelse).

3.4 Sammenfatning

Forskning på feltet andrespråksundervisning og -læring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn må sies å være begrenset. I 3.2 har jeg gjort rede for forskning på dette området som er relevant for denne avhandlingen. Dette dreier seg om forskning på den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (jf. 3.2.2), grunnleggende

litterasitetsundervisning for voksne og identitet (jf. 3.2.3), voksne nyankomnes språkpraksiser på praksisplassen og i hverdagslivet (jf. 3.2.4) og vurdering av språkferdigheter (jf. 3.2.5). Jeg har også vist til aktuelle nyoppstartede forskningsprosjekter (jf. 3.2.6). I 3.3 har jeg gjort rede for forskning på førstespråkets rolle i andrespråklæring (jf. 3.3.2) og organisert språkstøtte i andrespråklæring generelt, og i andrespråklæring for voksne nyankomne spesielt (jf. 3.3.3).

Både undersøkelsen av klasseromspraksis (jf. kapittel 7) i denne avhandlingen, nærmere bestemt den flerspråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og undersøkelsen av deltakeres egne perspektiver på denne praksisen (jf. kapittel 8), vil ha potensial til å komplementere og styrke det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget på det aktuelle feltet. I den videre framstillingen drøftes de teoretiske perspektivene som analysen og diskusjonen i dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i.

DEL II

TEORETISKE PERSPEKTIVER

4. Sosial rettferdighet i utdanning

4.1 Innledning

Lourdes Ortega framhever viktigheten av å inkludere sosial rettferdighet som en eksplisitt målsetting i flerspråklighetsforskningen (Ortega, 2019, s. 23). Et av fokusområdene for dette forskningsprosjektet er nettopp sosial rettferdighet i utdanning i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (jf. 1.2), og i dette kapittelet vil jeg diskutere perspektiver på sosial rettferdighet i utdanning generelt og for andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn spesielt. Dette skal tjene som del av det analytiske og begrepsmessige grunnlaget for analyse og diskusjon i kapittel 11 og 12. Investering er et nøkkelbegrep i denne avhandlingen (jf. 1.3, 1.4, 6.5 og kapittel 11), og jeg ser spørsmål om sosial rettferdighet i utdanning som tett forbundet med nettopp investering (jf. kapittel 11 og 12).

Området av utdanning som jeg undersøker i dette prosjektet, er del av en mangfoldig utdanningssektor som rommer alt fra læring i barnehagen, grunnskoleopplæring, videregående og høyere utdanning, andrespråks- og fremmedspråklæring og utdanning for voksne i et «livslang læring»-perspektiv. Retten til utdanning har siden 1948 vært nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring, og i artikkel 26 heter det blant annet at «[e]veryone has the right to education [...]. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms» (United Nations, 1948). Selv om det kan være bred enighet om retten til utdanning, vil oppfatninger om hva god og rettferdig utdanning innebærer variere mellom ulike kunnskapsparadigmer, trender, tider og steder (Biesta, 2010, jf. 2.1.2). Som utgangspunkt for en diskusjon om hva rettferdighet i utdanning kan innebære, også på voksenopplæringsfeltet, innleder jeg med å diskutere UNESCOs bærekraftsmål for utdanning (4.2). Deretter diskuterer jeg perspektiver fra kritisk pedagogikk, en pedagogisk retning som har bidratt til å forme bærekraftsmålene for utdanning, og som også har hatt innflytelse på voksenopplæringsfeltet (4.3). Jeg fortsetter diskusjonen med å drøfte undervisning som kvalifisering, sosialisering og

subjektivering (4.4). Kapitlet avsluttes med en diskusjon av perspektiver på flerspråklighet med en vektlegging av kritiske perspektiver, og der jeg gjør rede for oppfatninger og begreper om flerspråklighet i avhandlingen (4.5).

4.2 UNESCOs bærekraftsmål for utdanning

4.2.1 SDG4-Education 2030

I denne undersøkelsen er det voksnes læring som står i fokus, nærmere bestemt voksne nyankomne som skal lære et andrespråk. Deltakerne i undersøkelsen har av ulike årsaker liten eller ingen skolegang fra tidligere, og noen av dem skal lære å lese og skrive for første gang. Disse deltakerne er del av et større bilde: På verdensbasis lever 750 millioner voksne uten lese- og skriveferdigheter, og over 261 millioner barn og unge får ikke gå på skole (UNESCO, 2021b). Dessuten vil seks av ti ikke tilegne seg en grunnleggende litterasitet og numerasitet, og dette er forhold som bidrar til fattigdom og marginalisering (UNESCO, 2021b). I 2015 ble FNs medlemsland enige om 17 mål for en bærekraftig samfunnsutvikling fram imot 2030 (UNESCO, 2015a), og bærekraftsmålet som gjelder for utdanning, Sustainable Development Goal 4 (SDG4-Education 2030, UNESCO, 2015b), tar sikte på å sikre inkluderende og rettferdig kvalitetsutdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle innen 2030. Andrespråks- og litterasitetsundervisning for voksne kan ses som del av denne globale målsettingen og visjonen.

Ifølge UNESCO er utdanning ikke bare en menneskerett, men en forutsetning for utvikling, og settes i sammenheng med målet om å bygge fred, utrydde fattigdom og bidra til en bærekraftig utvikling i verden (UNESCO, 2021a). UNESCO har fått ansvaret for å lede arbeidet med å nå bærekraftsmålene for utdanning, og for å nå målene for 2030 kreves det at utdanning myndiggjør («empower») mennesker slik at de kan leve verdige liv og bidra i sine samfunn (UNESCO, 2021b). Dokumentet *Education 2030 Framework for Action* skal tjene som et veikart for myndigheter og partnere for å sette målene ut i handling (UNESCO, 2015b). Et mål for SDG4-Education 2030 er at alle, både unge og voksne, skal få muligheter til og tilgang til

rettferdig og inkluderende utdanning slik at de tilegner seg grunnleggende ferdigheter som gjør at de kan bli aktive samfunnsborgere:

Ensure the provision of learning opportunities so that all youth and adults acquire functional literacy and numeracy and so as to foster full participation as active citizens.(s. 29)

Ensure equity and inclusion in and through education and address all forms of exclusion and marginalization, disparity, vulnerability and inequity in education access, participation, retention and completion and in learning outcomes. (UNESCO, 2015b, s. 30)

Det presiseres imidlertid at målet om å tilegne seg funksjonell litterasitet, ikke skal forstås ut ifra en «literate-illiterate»-dikotomi, men at det er snakk om kontinuum av ferdigheter (s. 47). Det er konteksten som avgjør hva som er et nødvendig nivå av litterasitet, og hvordan mennesker tilegner seg lese- og skriveferdigheter: «The required levels, and how people apply reading and writing skills, depend on different contexts» (s. 47). I flerspråklige kontekster vektlegges også førstespråket som viktig når det gjelder tilegnelse av lese- og skriveferdigheter og for læring generelt (s. 37 og 47).

Det understrekes dessuten at SDG4-Education 2030 må tolkes i en bred samfunnskontekst, og at utdanningssystemer må være relevante for å respondere på migrasjon, politisk ustabilitet og økende ulikhet (UNESCO, 2015b, s. 26). Nyankomne nevnes som en av gruppene som bør ha tilgang til inkluderende, rettferdig kvalitetsutdanning (s. 25). Hva som menes med kvalitet i utdanning, kan imidlertid forstås på ulike måter av ulike aktører (Witteck & Kvernbekk, 2011, s. 673), og jeg vil nå diskutere perspektiver på kvalitet på utdanningsfeltet.

4.2.2 Hva er kvalitet i utdanning?

De siste årene har internasjonale undersøkelser og kartlegginger, for eksempel *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) og *Program for International Student Assessment* (PISA), bidratt til en økt oppmerksomhet mot resultater av undervisning og kvalitet i utdanning (Biesta, 2010, s. 10). Et eksempel på dette fra voksenpedagogisk sammenheng er OECDs PIAAC-undersøkelse, der rapporten *Adult Skills in the Nordic Region* presenterer resultatene fra de nordiske

landene (Fridberg et al., 2015). UNESCO har også et fokus mot kvalitet i utdanning gjennom rapporten GEM 2018, *Accountability in Education* (UNESCO, 2017/18).

Synet på kvalitet i utdanning kan variere med ulike oppfatninger om utdanningssystemenes grunnleggende formål. Selv om begrunnelser for utdanning kan være sammensatte, kan et hovedskille sies å gå mellom begrunnelser som vektlegger nytteaspekter og begrunnelser som vektlegger danningsaspekter av læring (Aase, 2005, s. 15 og 16, jf. 2.1.2). Nytteaspekter indikerer her en betoning av skolens kunnskapsformidlende og umiddelbart anvendelige funksjon, mens danningsaspektet betoner at læring i tillegg skal ha betydning for elevenes egen identitetsutvikling (s. 16). Wittek og Kvernbekk understreker at begrepet kvalitet er vagt, og at det har forskjellig betydning for ulike interessegrupper og i ulike diskurser (Wittek & Kvernbekk, 2001, s. 672). God kvalitet kan for eksempel relateres til det å bli skikket for et formål («quality as fitness for purpose»), til det å gi økonomisk avkastning («quality as value for money»), eller å ha en forvandlende eller omskapende funksjon («quality as transformation») (Elken, referert i Wittek & Kvernbekk, 2001, s. 672-674), der de to første eksemplene kan relateres til nytteaspektet og det siste til danningsaspektet av utdanning.

I GEM-rapporten 2018 påpekes det at strømninger som roper etter kvalitet, kan ha sin rot i en markedstenkning som stammer fra næringslivet (UNESCO, 2017/18, s. 4), som kan relateres til kvalitet «as value for money». Slike strømninger har bidratt til en større vektlegging av resultater og testing av kunnskap, og ulike rammeverk har blitt utviklet for å sette klare standarder og bidra til et enhetlig system (Arnove, 2012, s. 1008). Dette kan også sies å være tilfelle når det gjelder andrespråksundervisning og litterasitetsundervisning for voksne, der for eksempel deltakere i voksenopplæringen skal testes i ferdigheter som er nedfelt i Det europeiske rammeverket for språk (jf. 2.1.1). Lærere kan bli stående i et dilemma: Samtidig som de ønsker å ivareta et komplekst syn på innlæreren og hensikten med læringen i undervisningen, kan de føle seg tvunget til å konsentrere seg om å trene deltakerne i nødvendig testlitteracy styrt etter rammeverk og kompetansemål.

Ifølge Didham og Ofei-Manu promoterer derimot UNESCO et helhetlig syn på kvalitet, og der fem pilarer holdes fram som viktige for utdanning for det 21. århundre: 1) «learning to know», 2) «learning to do», 3) «learning to live together», 4) «learning to be» og 5) «learning to transform oneself and society» (Didham & Ofei-Manu, 2018, s. 89-90). Her knyttes utdanning til tilegnelse av teoretisk og praktisk kunnskap som bidrar til kvalifisering og til å lære å leve sammen, men også til identitetsutvikling og samfunnsforandring. Selv om utdanningssystemer skal svare på samfunnets behov for kompetanse, går altså visjonen utover et rent nytteperspektiv (UNESCO, 2015b, s. 26). Før jeg ser nærmere på utdanningens kritiske og transformative potensial (4.3 og 4.4), vender jeg blikket mot deltakere i voksenopplæringen, som i mange tilfeller er mennesker som er fordrevet eller forflyttet fra stedet der de tidligere levde sine liv.

4.2.3 Migrasjon, rettigheter og utdanning

I 4.2.1 nevnte jeg at SDG4-Education 2030 framhever nyankomne som en gruppe som bør ha tilgang til inkluderende og rettferdig kvalitetsutdanning, og at utdanningssystemer må være relevante for og respondere på migrasjon, politisk ustabilitet og økende ulikhet (UNESCO, 2015b, s. 25). Mot slutten av 2016 var 1 av 113 mennesker i verden såkalte «displaced persons», mennesker som har vært tvunget til å forlate hjemmet sitt på grunn av krig, forfølgelse eller økologiske og økonomiske ødeleggelser (Benhabib, 2018, s. xv). En del av disse har også funnet veien til Norge, og har vært eller er deltakere på norskkurs i regi av kommunale voksenopplæringscentre over hele landet (jf. 2.1.1). I 2019 rettet UNESCO et ekstra fokus på utdanning sett i lys av de siste årenes flyktningekrise og det økende antall internt og eksternt fordrevne mennesker i verden (UNESCO, 2018).

Seyla Benhabib retter fokuset mot nettopp flyktninger i boken *Exile, Statelessness and Migration*, der hun blant annet bygger på Hannah Arendts arbeid med det samme temaet. Hun viser til et sitat fra artikkelen «We, Refugees» der Arendt beskriver de grunnleggende betingelsene for sin egen og andre statsløses situasjon:

We lost our home, which means the familiarity of daily life. We lost our occupation, which means the confidence that we are of some use in this world. We lost our language, which

means the naturalness of reactions, the simplicity of gestures, the unaffected expression of feelings. (Arendt, sitert i Benhabib, 2018, s. 118)

Arendt setter her ord på tapet av hjem, arbeid og muligheter for å uttrykke seg på sitt eget språk, noe som innebærer tap av trygghet og tap av en umiddelbar og naturlig måte å uttrykke seg på. Benhabib understreker dessuten at flyktninger, asylsøkere og internt fordrevne lever under en særskilt form for usikkerhet fordi de lever i spenningen mellom universelt fastsatte menneskerettigheter og rettigheter i det enkelte land (s. 25-27 og 102): På den ene siden gjelder menneskerettighetene også for dem, på den andre siden er de underlagt vertslandets tolkninger av disse og det faktum at vertslandets egne borgere innehar særlige rettigheter. Alle mennesker kan sies å befinne seg i spennet mellom menneskerettigheter, lover og rettigheter i det enkelte land og institusjoners og enkeltmenneskers tolkninger og iverksettelse av disse, men ifølge Benhabib gjelder altså dette i særlig grad for mennesker som ikke er statsborgere i landet de bor i. Det kan for eksempel gjelde for nyankomne på utdanningsfeltet: På den ene siden gjelder menneskerettighetene, som retten til en utdanning som skal bidra til «the full development of the human personality» (jf. 4.1), og på den andre siden har vi nasjonale lover og planer, som introduksjonsloven og læreplaner, og myndighetenes og den enkelte lærers tolkning og iverksettelse av dette.

Der politiske praksiser innebærer ulikhet og urettferdighet, framhever imidlertid Benhabib mulighetene som ligger i initieringen av nye politiske praksiser, noe hun kaller «new beginnings» (Gündoglu og Arendt, referert i Benhabib, 2018, s. 107-109). Jeg tolker utdanningsfeltet som et område av samfunnet der slike nye praksiser kan iverksettes for å fremme tilgang til rettferdig og inkluderende utdanning (jf. 4.2.1). Benhabib vektlegger «equaliberty» som et grunnleggende prinsipp for slike nye begynnelse, en slags rettesnor som ikke er nedfelt i lover og rettigheter, men som innebærer en likeverdighet mellom samtalepartnere, «the equality of speech partners and their equal freedom to say «yes» or «nay»» (Balibar og Gündogdu, referert i Benhabib, 2018, s. 108). «Equaliberty» kan gis liv i og gjennom praksiser som endrer måtene mennesker omgås på, «iterative practices [that] change the boundaries of our political and normative universe, as they introduce us to new subjects who were formerly not recognized as human beings entitled to rights» (Gündogdu, sitert i

Benhabib, 2018, s. 108, min kursiv). Benhabib understreker også at «we enact equaliberty counterfactually every time we address one another and seek to give reciprocally acceptable justifications» (2018, s. 108). Jeg tolker dermed en utøvelse av «equaliberty» som handlinger eller praksiser som iverksettes for å bidra til likeverd mellom samtalepartnere, og at mennesker som normalt sett ikke har rett til eller erfarer at deres stemme blir hørt, likevel blir gitt denne muligheten. At de politiske praksisene eller handlingene betegnes som «iterative», signaliserer også at de gjentas, utvikles og forbedres underveis. Benhabib framhever at initieringen av slike nye politiske praksiser, «new beginnings», kan resultere i nye konstellasjoner mellom mennesker som endrer forutsetninger, praksiser og institusjoner på en slik måte at «the shape of a different world emerges» (s. 109).

Prinsippet om «equaliberty» kan altså spore til praksiser på ulike politiske og sosiale arenaer i samfunnet som bidrar til gjensidig anerkjennelse av hverandre som samtalepartnere. Jeg tolker det også som et prinsipp som kan bidra til sosial rettferdighet på utdanningsfeltet, blant annet på voksenopplæringsfeltet. Dette er forhold som er gjenstand for analyse og diskusjon i 11.4.2, 12.4.2 og 12.4.3. I 4.3 og 4.4 vil jeg diskutere ytterligere perspektiver på sosial rettferdighet i utdanning med bakgrunn i kritisk pedagogikk og utdanningsfilosofi.

4.3 Kritisk pedagogikk

4.3.1 Bakgrunnen for kritisk pedagogikk

Kritisk pedagogikk er en av flere teoretiske innganger som nevnes når det gjelder utviklingen av UNESCOs rammeverk for bærekraft i utdanning (Didham & Ofei-Manu, 2018, s. 91-92), og tanken om at utdanningen skal være *transformativ* (s. 90) er, som jeg viser under, nettopp et begrep som forbindes med kritisk pedagogikk. Kritisk pedagogikk har sin teoretiske forankring i kritisk teori (Westrheim, 2004, s. 218 og 220), og selv om kritisk pedagogikk ikke betegner en enhetlig teori, kan et felles mål sies å være ønsket om «å styrke og myndiggjøre marginaliserte grupper i samfunnet» (s. 220). Westrheim understreker at kritisk pedagogikk kan bidra til bevisstgjøring

omkring strukturell urettferdighet «både for de som rammes av den og de som utøver den – om det er bevisst eller ubevisst», og at kritisk pedagogikk vil utfordre til kritisk analyse av undervisningspraksiser på vegne av klasserommets «tause stemmer» (s. 213 og 223). Giroux (1988) framhever også at kritisk klasseromspedagogikk handler om å åpne opp klasserommet for et mangfold av ressurser, og å tilstrebe at elever kan bygge på egen historie og egne erfaringer (s. 199). Eksempler på kritiske tilnærminger til andrespråksundervisning, som er særlig aktuelt for denne undersøkelsen, retter oppmerksomhet mot rettferdighet og likeverd i språklæringsprosesser (Norton & Toohey, 2004, s. 15).

Kritisk pedagogikk assosieres først og fremst med Paulo Freires pedagogiske teorier (Norton & Toohey, 2004, s. 1), og *De undertryktes pedagogikk*, som kom ut første gang i 1968, regnes som en grunnleggende tekst på feltet (Peters & Besley, 2015, s. 4). Freire er preget av 1960- og 1970-tallets politiske og filosofiske strømninger (s. 3). Han var sterkt engasjert i spørsmål om sosial urettferdighet, og bygger sine ideer på grunnleggende menneskerettigheter (Araújo Freire, 2015, s. xiii og xix; Schaanning, 2000, s. 172-173). Hans såkalte «menneskerette[de] og frigjørende pedagogikk» bygger blant annet på fenomenologi, marxisme og eksistensialisme (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011, s. 165; Freire 1970/1999, s. 37), og hans forståelse av subjektivitet og makt åpner også opp for poststrukturalistiske og postkoloniale lesninger (Freire, 1993, s. x og xii; Giroux, 1993, s. 178 og 184).

Selv om Freires utgangspunkt er fattigdom og undertrykkelse i det som kan betegnes som «det globale sør» (jf. 4.3.5, "the Global South" - "the Global North", Pennycook & Makoni, 2020, s. 1), har hans ideer om frigjørende undervisning også blitt tolket inn i konteksten av utfordringer i det «det globale nord», der «[g]rupper av mennesker står utenfor» (Nordland, 1970/1999, s. 14). Giroux understreker at kritisk pedagogikk kan bidra til å utvide våre oppfatninger om hvordan lærere aktivt produserer, opprettholder og legitimerer mening og erfaring i klasserommet, og hvordan bredere samfunnsforhold også legger betingelser for undervisning og hindrer eller bidrar til at lærere handler kritisk og transformativt (1988, s. 159). Han framhever en kritisk tilnærming til klasseromsundervisning som vektlegger eleverfaringer, og betydningen av å transformere skoler og samfunn til demokratiske sfærer (s. 196 og 199).

I den videre framstillingen vil jeg diskutere sentrale perspektiver og begreper i Freires pedagogikk og kritisk pedagogikk for øvrig. I diskusjonen i kapittel 11 og 12 bruker jeg disse perspektivene og begrepene i diskusjonen av voksne nyankomnes investering i andrespråket og sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn.

4.3.2 Bankundervisning

Freire stiller opp to diametralt motsatte undervisningsperspektiver for å synliggjøre og tydeliggjøre sine ideer, henholdsvis *bankundervisning* og *frigjørende undervisning* (Freire, 1970/1999). Selv om faktisk undervisning sjelden finnes i rendyrket form slik Freires teori beskriver, vil den i større eller mindre grad kunne preges av disse to tilnærmingene.

Bankundervisning kjennetegnes av et lærer-elevforhold der læreren opptrer som den som vet og der eleven er posisjonert som uvitende (Freire, 1970/1999, s. 46). Læreren er subjektet, og den som formidler kunnskapsinnholdet som om han gir ifra seg en pakke til oppbevaring (eller setter en sum i banken), og der eleven er objektet som lyttende tar imot (s. 54 og 55). Det dreier seg ikke om kommunikasjon eller dialog, men snarere om at læreren sender ut kommunikeer (s. 55), og bankundervisning kan derfor også kalles antialogisk (s. 95). Læreren er den som er aktiv, og eleven er passiv mottaker eller taus tilskuer. Det som konstituerer et «antialogisk øyeblikk», ifølge Darder (2017), er forbudet mot eller undertrykkelsen av elevers rett til å delta, engasjere seg, stille spørsmål, og «å handle på» undervisningen eller pensum (s. 102).

Læringsinnholdet ses som gitt gjennom på forhånd bestemt pensum eller standardiserte og fastlagte læringsenheter (Darder, 2017, s. 109; Freire, 1970/1999, s. 77). Læreren «gjør rede for et emne som er fullstendig fremmed for elevenes eksistensielle erfaring», og fyller eleven med «innhold som er atskilt fra virkeligheten og har mistet forbindelse med den helhet som skapte det og som kunne gi det betydning» (Freire, 1970/1999, s. 54). Bankundervisning kjennetegnes med andre ord av abstrakt, dekontekstualisert kunnskap, og kognisjon vektlegges framfor annen type kunnskap (Darder, 2017, s. 83 og 85). Bankundervisning kan også karakteriseres som

markedsversjonen av undervisning med en vektlegging av nytteperspektiver, effektivitet og resultater, og der undervisningsstoffet oppfattes som en slags handelsvare (jf. 4.2.2 og 4.3.4). Framtredende trekk er, ifølge Freire, en tilpasning til eller assimilering til det bestående (Freire, 1999/1979, s. 59 og 79).

Freire hevder at en grunnleggende betingelse for mennesker, er kontinuitet i fortid, nåtid og framtid, der mennesker som historisk-sosiale individer deltar i en «vedvarende omformingsprosess» (Freire, 1970/1999, s. 86). Antidialogisk undervisning eller bankundervisning, som kjennetegnes av «lukkede perioder i tid, statiske rom» (s. 86) vil derfor virke dehumaniserende fordi elevers menneskelighet, representert ved deres historisitet og subjektivitet, ignoreres (s. 83-85). Freire framhever at mennesker ikke kan bevare sitt menneskeverd når de atskilles fra praksis gjennom todelingen av mennesker og verden (s. 80-86), og at antidialogisk undervisning, der læreres språk «ikke er i samklang med den konkrete situasjon som mennesker de henvender seg til, befinner seg i», representerer et skille mellom mennesker og tilværelsen som virker fremmedgjørende (s. 81). Mennesker vil dessuten kjenne seg maktesløse, og vil derfor lide, når de oppdager at de er ute av stand til å utnytte sine evner, og denne manglende evnen til å handle kan i sin tur utløse uro og angst, frykt og usikkerhet (s. 61, Darder, 2017, s. 98).

4.3.3 Frigjørende undervisning

Som en motsats til bankundervisning, kjennetegnes *frigjørende undervisning* av et forhold mellom elev og lærer der det ikke er gitt på forhånd hvem som til enhver tid er den som vet og den som er uvitende (Freire, 1970/1999, s. 63-64). Begge parter har noe å lære av hverandre, de er begge aktive, deltakende subjekter (s. 64 og 70), og fordi undervisningen kjennetegnes av dialog, går den også under navnet dialogisk undervisning (Shor & Freire, 1987, s. 11). Dialogisk undervisning representerer et møtepunkt eller møtested mellom personer (Freire, 1970/1999, s. 72-73) «som sammen prøver å lære mer enn de vet nå» (s. 75). Grunnlaget for møtet og dialogen må være anerkjennelsen av den andre, og konsekvensen av dialogen er en gjensidig tillit (s. 73-76).

Frigjørende undervisning innebærer å anse mennesker som å være i en stadig prosess av å bli til: «the process of *becoming*», «den stadige «tilblivelses» mangfoldighet» (Freire, 1972, s. 72; Freire, 1970/1999, s. 68 og 94). Utgangspunktet for prosessen med og bevegelsen mot å bli til ligger hos menneskene selv og deres historisitet, i det «her og nå» som utgjør den situasjonen mennesker «befinner seg i, som de stiger opp av og som de griper inn i» (s. 69). Den er imidlertid aldri atskilt fra den omkringliggende sosiale virkeligheten (s. 69), og Freire understreker derfor menneskers væren i verden som et relasjonelt nærvær: «It is a «presence», a «presence» that is relational to the world and to others» (Freire, 1998, s. 25). Lankshear kaller prosessen der en «blir til» gjennom dialogen som en menneskeliggjørende prosess, og han hevder at mennesker bare lever menneskelig i den grad de uttrykker sine menneskelige ressurser eller krefter («the process of humanization», Lankshear, 1993, s. 97).

Et kjerneområde i dialogisk undervisning er utviklingen av kritisk bevissthet når det gjelder tilværelsen og måten man eksisterer i tilværelsen på (Freire, 1970/1999, s. 67 og s. 95). Kritisk bevissthet skal bidra til at elever blir subjekter i sine egne undervisnings- og utviklingsprosesser, og i siste instans føre til myndiggjøring eller frigjøring (s. 70). For at undervisning skal kunne virke frigjørende og kritisk, må den imidlertid først være meningsfull (Giroux, 2017, s. xii). Egne kunnskaper og erfaringer anerkjennes derfor som en verdifull ressurs fordi det gir elever muligheter til å relatere undervisningsstoffet til egne narrativer, sosiale relasjoner og historier (s. xii). Kritisk pedagogikk vektlegger derfor at undervisning og læring aldri må reduseres til en isolert metode, men må defineres av konteksten: av elevenes erfaringer, tilgjengelige ressurser, lærer-elev-interaksjonen, læreres mulighetsrom og de teoretiske og politiske diskursene de handler på bakgrunn av i den aktuelle historiske, økonomiske og kulturelle konteksten:

... each classroom will be affected by the different experiences students bring to the class, the resources made available for classroom use, the relation of governance bearing down on teacher-student relations, the authority exercised by administrations regarding the boundaries of teacher autonomy, and the theoretical and political discourses used by teachers to read and frame their responses to the diverse historical, economic, and cultural forces informing classroom dialogue. (Giroux, 1988, s. xvi)

Freire framhever at en kritisk tilnærming impliserer at kunnskap konstrueres gjennom en nysgjerrig og kritisk undersøkelse av kunnskapsobjektet «to observe it, to delimit it,

to divide it up, to close it in, to approach it methodically to make comparisons, to ask questions» (Freire, 1998, s. 80). I kritisk pedagogikk gjenkjennes imidlertid intellektet som kun én dimensjon ved elevens subjektivitet, historisitet og menneskelighet (Darder, 2017, s. 83). Eleven anerkjennes også som en fysisk, materiell skapning, «embodied human being[s]» (s. 82). Darder framhever at lærere derfor ikke kan late som om behov og omstendigheter som går utover det intellektuelle domenet ikke har betydning for elevenes undervisning og læring (s. 82), men at dette tvertimot bør ha betydning for læreres pedagogiske praksis (s. 82). Undervisning handler om mennesker, ikke om ting, det er en tvers igjennom menneskelig erfaring, «never [...] something cold, mental, merely technical, and without soul, where feelings, sensibility, desires and dreams have no place» (Freire, 1998, s. 129).

Selv om frigjørende undervisning vektlegger elevenes subjektivitet, historisitet, og faktiske behov og utfordringer som utgangspunkt for utformingen av undervisningen, understrekes likevel viktigheten av lærerens «directiveness» eller «måltrettethet»: Læreren gir ikke fra seg autoritet eller ledelse, men har en klar intensjon og hensikt som retter seg mot å skape dialogiske muligheter i den aktuelle undervisningssituasjonen og under de gjeldende betingelsene (Darder, 2017, s. 98 og 99). Darder understreker at det er en slik måltrettethet som gjør at lærere kan engasjere seg mot sosial urettferdighet (s. 99). I motsetning til bankundervisningens reaksjonære karakter, representerer derfor frigjørende undervisning en revolusjonær pedagogikk som har forandring (transformation) av elevs livsvilkår, og i siste instans samfunnsforandring, som mål (Freire, 1970/1999, s. 68-69, Darder, 2017, s. 91). Kritisk pedagogikk er med andre ord en transformativ pedagogikk som istedenfor å virke konserverende og assimilerende skal bidra til utvikling og forandring. I kapittel 11 og 12 knytter jeg begreper og oppfatninger om bankundervisning og frigjørende undervisning til en diskusjon om investering i andrespråket og en diskusjon om sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn.

4.3.4 Kritisk pedagogikk og litterasitet

Deltakerne i dette forskningsprosjektet er voksne nykommere som skal lære et andrespråk. De har lite skolegang fra før av, og noen skal derfor lære å lese og skrive for første gang. Som tidligere nevnt, er Freire blant annet kjent for sitt engasjement i kampanjer for nettopp å gi grupper av voksne i Brasil muligheter til å lære å lese og skrive (jf. 4.3.1). Han var imidlertid kritisk til litterasitetsundervisning som ensidig promoterer og vektlegger basislitterasitet eller funksjonell litterasitet (Meek, 1987, s. viii). Giroux påpeker at tilnærminger til litterasitet som reduseres til et funksjonelt perspektiv, ofte er knyttet til økonomiske interesser, eller en logikk der underprivilegerte eller minoriteter skal innlemmes i den dominerende kulturelle tradisjonen (1988, s. 148). Testsystemer som måler elevens framgang i henhold til et pålagt pensum, kan representere sorteringssystemer som reproducerer ulikheter i samfunnet (Freire, 1998, s. 4), og oppfatninger av litterasitet i denne sammenheng kan preges av et mangelperspektiv når det gjelder karakterisering av mennesker (Giroux, 1988, s. 149-150). Lankshear påpeker at det i UNESCO-sponsede litterasitetsprogram kan spores ulike tilnærminger til begrepet funksjonell litterasitet (1993, s. 90). Til tider begrunnes behovet for opplæring i litterasitet til muligheter for å spille en produktiv rolle i samfunnet, mens det til andre tider også knyttes til fremme av menneskerettigheter (s. 90). Som jeg peker på i 4.2.1 og 4.2.2 målbærer imidlertid nyere UNESCO-dokumenter et syn på utdanning og litterasitet som ikke begrenser seg til dens instrumentelle og produktive rolle, men også en vektlegging av sosial rettferdighet og bredere samfunnsendringer. I 2.1.2 hevder jeg at mål og begrunnelser for andrespråklæring i konteksten av voksenopplæringen i Norge, kan sies å målbære både en instrumentell og produktiv rolle, en integrerende rolle og en demokratisk og subjektiverende rolle.

Kritisk pedagogikk vektlegger nettopp en litterasitet som ikke begrenser seg til en instrumentell og produktiv rolle. I Freires konkrete pedagogiske arbeid i såkalte kultursirkler rettet for eksempel elevene oppmerksomheten mot ord og begreper som hadde betydning for elevene, «tools, places, and activities that are of central importance in their lives», såkalte generative ord (Berthoff, 1987, s. xix; Freire & Macedo, 1987,

s. 35). De arbeidet også med generative temaer, temaer som inneholder grensesituasjoner som kan spore til grensesprengende handlinger (Freire, 1970/1999, s. 87): Mennesker lever i spenningen mellom frihet og begrensninger, men gjennom refleksjon kan mennesker nå utover situasjoner som begrenser dem (grensesituasjonene), gjennom handlinger som overvinner og står imot heller enn passivt å godta det som er «gitt» (grensesprengende handlinger) (s. 84). Det viktigste generative temaet hos Freire er frigjørings tema, der målet er å oppnå et rikere menneskeverd gjennom en frigjøring fra undertrykkelse (s. 88).

Berthoff understreker også litterasitetens handlingsdimensjon: Mennesker gjør ikke verden forståelig kun gjennom tenkning og refleksjon, men også gjennom å handle (1987, s. xx). Ord har sammenheng med praksis, men hvis de frarøves sin handlingsdimensjon, blir de derimot «tomt pjatt» og noe som virker fremmedgjørende (Freire, 1970/1999, s. 71). Litterasitet kan imidlertid gi muligheter for å sette ord på verden slik at ordene kan endres fra «ting» her og nå til handlinger eller respons på situasjoner, og litterasiteten blir slik en del av menneskets tilblivelse («becoming», Berthoff, 1987, s. xix, jf. 4.4.2, subjektivering).

Litterasitet i kritisk pedagogikk handler dermed om å lære å lese i tradisjonell forstand («read the word», «the literacy phase»), og om å lese eller tolke verden («read the world», «the post literacy phase»), men begge deler som del av kampen for å oppnå større handlekraft eller aktørskap, og å fremme rettferdighet og demokrati (Giroux, 2017, s. xi; Lankshear, 1993, s. 10). Freire og Macedo (1987) hevder at manglende lese- og skriveferdigheter kan frata mennesker muligheter til å delta i politiske prosesser og å ta informerte avgjørelser som er viktige for deres liv og framtid (s. xi). De framhever viktigheten av at elever lærer å beherske det dominerende språket, slik at de får muligheter til å engasjere seg i samfunnet i større grad, «linguistically empowered to engage in dialogue with the wider society» (s. ix). Frigjørende pedagogikk vektlegger dessuten betydningen av å ta utgangspunkt i elevenes eksisterende språklige kunnskaper, og å utvide deres språklige repertoar på meningsfulle og frigjørende måter:

By utilizing the strength of students' existing linguistic knowledge, teachers can support students in expanding their appropriation of the dominant language, in ways that are meaningful and ultimately emancipatory. (Darder, 2017, s. 116)

Freire framhever for eksempel at det å få bruke sitt eget førstespråk, er grunnleggende i en litterasitet som skal virke frigjørende (referert i Meek, 1987, s. ix). Darder på sin side påpeker at studenter som begrenses til å kommunisere på andrespråket, kan finne det vanskelig å slappe av eller å være spontane i læreprosessen, og at det øker følelsen av dissonans mellom den ytre virkeligheten og deres egen indre verden (2017, s. 115 og 116). Lærere har også et ansvar for å anerkjenne og ha respekt for elevenes kunnskaper og elevenes «stemme», «respect the plurality of voices, the variety of discourses, and of course the different languages» (Berthoff, 1987, s. xxii), slik at elevene blir istand til å tre ut av en «stillhetens kultur» («emerge from «the culture of silence»»), Freire, referert i Meek, 1987, s. x). Å bare gi det dominerende språket rom i klasserommet kan betegnes som en koloniserende praksis som kan gjøre elever «stemmeløse» (Darder, 2017, s. 113; Paraskeva, referert i Darder, 2017, s. 113). Å få muligheter til å uttrykke seg på sitt eget førstespråk kan imidlertid betegnes som en dekoloniserende praksis (Darder, 2017, s. 112 og 113), noe som representerer «[a] democracy of expression» eller en demokratisering av klasserommet (Freire & Shor, 1987, s. 23).

4.3.5 Perspektiver på undertrykkelse i kritisk pedagogikk

Makt og undertrykkelse er et sentralt tema i kritisk pedagogikk (se f.eks. Freire, 1999/1970 og Darder, 2017). Freire hevder at det finner sted undertrykkelse i alle situasjoner «der «A» objektivt utbytter «B» eller hindrer ham i å realisere seg selv som et ansvarlig individ» (Freire, 1970/1999, s. 37). Undertrykkelse kan også defineres som situasjoner der mennesker hindres i å være menneskelige (Freire, 1972, s. 39), og frigjøring som en prosess av å bli mer menneskelig (jf. 4.3.2 og 4.3.3). Freire assosierer de undertrykte med «de tause» eller «den tause kultur» (Nordland, 1979/1999, s. 10), og som de som betraktes som «det friske samfunnets sykdomstegn», som avvikere som trenger å bli «integrert» og «innlemmet i det friske samfunnet» (Freire, 1970/1999, s. 57). De undertrykte oppfattes gjerne som å ha skyld i sin egen situasjon, og

kategoriseres gjennom et mangelperspespektiv, «the deficit beliefs of the «other»» (Darder, 2017, s. 29).

Freire har blitt kritisert for å være preget av totaliserende og forenklende dikotomier i sitt tidligere arbeid, for eksempel i dikotomien mellom undertrykker – undertrykket (Giroux, 1993, s. 180-181; Peters & Besley, 2015, s. 10; Westrheim, 2004, s. 214). Freire påpeker imidlertid at han alltid har utfordret essensialistisk tankegang, og i senere arbeid nyanserer han språket om frigjøring og undertrykkelse (Freire, 1993, s. x; Giroux, 1993, s. 181). Som jeg tidligere har påpekt, åpner Freires teorier også opp for postkoloniale og poststrukturalistiske lesninger, og fra 1990-tallet har kritisk pedagogikk for øvrig i større grad tatt opp i seg feministiske, poststrukturalistiske og postkoloniale perspektiver (Biesta, 1998, s. 500).

Freire understreker at undertrykkelse alltid må forstås i relasjon til de mangfoldige og motsetningsfylte kontekstene den er del av (Freire, 1993, s. x). Undertrykkelse i kritisk pedagogikk knyttes ikke bare til synlig maktutøvelse, men også til krefter, prosesser, ideologier og diskurser som ikke alltid er lette å få øye på. Undertrykkelse kan ha mange uttrykk, men kjennetegnes av en materialistisk oppfatning av tilværelsen der mennesker reduseres til objekter (Freire, 1970/1970, s. 40 og 41) og av elitegruppers privilegier i forhold til andre grupper i samfunnet (Peter & Besley, 2015, s. 9). Undertrykkelse kan materielt sett handle om fattigdom, arbeidsløshet og lave lønninger, som i sin tur har konsekvenser for blant annet boforhold og helse (Lankshear, 1993, s. 98). Emosjonelt sett handler undertrykkelse om mennesker som er sårbare, og preget av frykt og en opplevelse av maktesløshet (s. 98). Intellektuelt sett kan de undertrykte preges av de privilegertes perspektiver på tilværelsen, noe som blant annet innebærer at de skylder seg selv for situasjonen de er havnet i (s. 98).

Når det gjelder utdanning, vektlegger kritisk pedagogikk at undervisning aldri er noe nøytralt, men at den enten virker kontrollerende og undertrykkende eller myndiggjørende og frigjørende (Lankshear, 1993, s. 95). Bankoppfatningen av undervisning, med sin antidialogiske karakter og projisering av uvitenhet på eleven (jf. 4.3.2), vil ifølge kritisk pedagogikk representere en undertrykkelsens ideologi (Freire, 1999/1979, s. 55), og Freire påpeker at undervisning som begrenser seg til

instrumentelle og nyttebetonte perspektiver, bidrar til å reproducere undertrykkende relasjoner i samfunnet (Freire, 1993, s. 5). Undervisningspraksiser vil imidlertid formes både av verdiene som preger skolesystemet og av lærerens oppfatninger (Darder, 2017, s. 107).

I kritisk pedagogikk oppfattes undervisning som en politisk aktivitet som kan bidra til demokratisering og en mer menneskerettet skole og tilværelse (jf. 4.3.4). Klasserommet ses som en arena som gir muligheter for dekoloniserende og transformative handlinger som fremmer sosial rettferdighet (Darder, 2017, s. 91; McLaren, 2015, s. 24). En kritisk pedagogikk innebærer dermed å gjøre vurderinger om hvordan skolen bidrar til elevenes undertrykkelse eller frigjøring, og hvordan betingelser kan endres for å fremme frigjøring (Giroux, 1988, s. 196). Det er for eksempel nødvendig å kritisk analysere elevenes erfaringer og effekten av disse erfaringene, men også å se bakenfor disse erfaringene, «to unpack the material condition of experience» (McLaren, 2015, s. 27). Dette handler også om å ta i betraktning kunnskap som ikke bare er språklig, men også «enfleshed» eller «kroppsliggjorte» kunnskaper eller erfaringer (s. 30). Når det gjelder mulighetene for endringer, så understreker imidlertid Freire at mennesker er «conditioned but not determined» (Freire, 1998, s. 26). Vi har med andre ord ikke fullstendig makt til å forme tilværelsen, men vi er heller ikke fullstendig bestemt av den ytre virkeligheten (Freire, 2017, s. 198-199). Historien er et rom fylt med muligheter (s. 198), og ved å forandre de materielle betingelsene som former oss i praktiske aktiviteter, oppstår det muligheter til å skape endring («break out of the prison house of discourse», McLaren, 2015, s. 24).

En av hensiktene med å inkludere perspektiver fra Benhibab (jf. 4.2.3), Freire og kritisk pedagogikk (jf. 4.3) i det teoretiske grunnlaget for analyse, er ønsket om å vektlegge «det globale sør»-perspektiver i undersøkelsen (Pennycook & Makoni, 2019, s. 1). Iblant viser «det globale sør» bokstavelig talt til geografiske områder, men begrepet har ofte en bredere referanse til historier om eksklusjon og det å bli fratatt muligheter, til «people, places, and ideas, that have been left out of the grand narrative of modernity» (s. 1). Pennycook og Makoni refererer til Santos som påpeker at metaforen «det globale sør» refererer både til lidelse og urettferdighet som er forsårsaket av

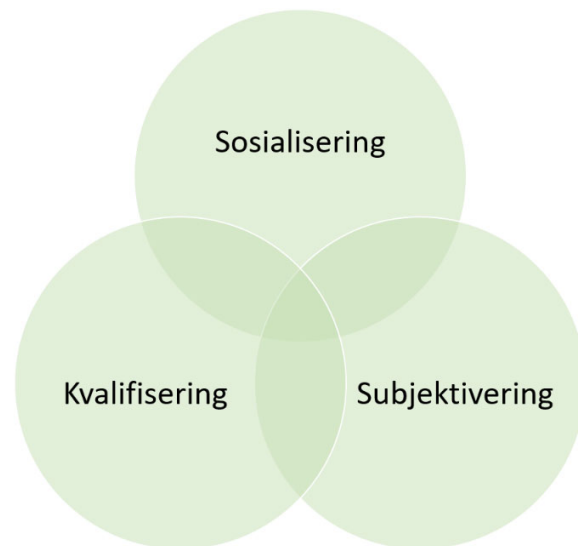
kapitalisme og kolonialisme, og til motstand mot slike forhold (Santos, referert i Pennycook & Makoni, 2019, s. 2). Ifølge Santos esisterer derfor «det globale sør» også i «det globale nord» i form av grupper av mennesker som er ekskludert, stemmeløse og marginaliserte, som for eksempel papirløse flyktninger, arbeidsløse og etniske og religiøse minoriteter (Santos, 2012, s. 51).

For å komplementere perspektivene fra kritisk pedagogikk, vil jeg i den følgende framstillingen også diskutere perspektiver i nyere utdanningsfilosofi med utgangspunkt i Gert Biestas teorier om utdanning som kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

4.4 Utdanning som kvalifisering, sosialisering og subjektivering

4.4.1 Utdanningens tre domener

I tråd med kritiske forskere (f.eks. Darder, 2017, s. 18; McLaren, 2015, s. 19) påpeker Biesta at det i løpet de siste tiårene har funnet sted endringer i oppfatninger om utdanning som har snevret inn forståelsen av hva utdanning er og kan være (Biesta, 2006, s. 14; Biesta, 2015, 76). Han hevder dette er et resultat av ulike trender og krefter, men peker blant annet på framveksten av en nyliberalistisk markedsideologi og økt oppmerksomhet mot utviklingen av kunnskapssamfunnet og behovet for livslang læring (Biesta, 2006, s. 15 og 18). Endringene gir seg utslag i nye måter å snakke om læring på, og i et skifte fra «the language of education» til «the language of learning». Biesta understreker at et begrep som *læring* signaliserer en individuell prosess, mens utdanning signaliserer et bredere fokus mot både innhold, hensikt og relasjoner (Biesta, 2015, s. 76). Spørsmål som retter seg mot nettopp innhold, hensikt og relasjoner, kan regnes som utdanningens kjernesporsmål, og Biesta framhever spørsmålet om hensikt som det mest grunnleggende (s. 76 og 77). Han hevder at utdanningens hensikt kan rommes i de tre domenene *kvalifisering, sosialisering og subjektivering* (s. 77 og 78).



Figur 1: Utdanningens hensikter (etter Biesta, 2015, s. 78)

Kvalifisering handler om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter som istandsetter og forbereder elever på å leve i komplekse moderne samfunn (Biesta, 2015, s. 77). *Sosialisering* representerer prosessen der elever føres inn i tradisjoner og framstilles for bestemte måter å være på og måter å gjøre ting på («ways of being and doing»), noe som ikke alltid er et eksplisitt mål for utdanningen, men som bidrar til å reprodusere eksisterende sosiale strukturer, skillelinjer og ulikheter (s. 77). Utdanning vil også alltid ha en innvirkning, positiv eller negativ, på eleven som person, og *subjektivering* representerer måter elever kommer til syne eller eksisterer på, som subjekter med initiativ og ansvar, og ikke som objekter for andres handlinger (s. 77). Dette er aspekter av utdanning som også gjenspeiles i UNESCOs fem pilarer som jeg viste til i 4.2.2, og som har betydning for alle typer utdanning, også for andrespråklæring for voksne nyankomne som er den aktuelle utdanningskonteksten i denne undersøkelsen. I den videre framstillingen (jf. 4.4.2-4.4.4) diskuterer jeg subjektiviseringsdomenet av utdanning ytterligere.

4.4.2 Utdanning som *subjektivering*

Biesta understreker at en ensidig vektlegging av bare ett av domenenene, vil kunne ha en ødeleggende virkning for de andre domenenene, for eksempel vil et hovedfokus på kvalifiseringsdomenet kunne ha en negativ innvirkning på subjektiviseringsdomenet,

eleven som subjekt (2015, s. 78). I sin utvikling av subjektiveringsbegrepet bygger Biesta blant annet på filosofer som Arendt og Levinas (Biesta, 2013, s. 19; Winter, 2011, s. 537). Subjektiveringsperspektivet kan også sies å være det sentrale i Freires frigjørende pedagogikk (jf. 4.3, Jordet, 2020, s. 33).

Hvis utdanning også omfattes av et subjektiveringsdomene, og altså handler om mer enn kvalifisering og innføring i en eksisterende orden, så innebærer det også et ansvar for at hvert enkelt menneske kommer til syne på sin egen unike måte:

The role of the educator in all this is not that of a technician or a midwife, but has to be understood in terms of a responsibility for the «coming into the world» of unique, singular beings, and a responsibility for the world as a world of plurality and difference.
(2006, Biesta, s. 9 og 10)

Subjektivitet, eller «coming into the the world of free subjects», handler mer om noe som skjer, noe eksistensielt, enn om en essensiell identitet som skal bli synlig (Biesta, 2013, s. 140; Winther, 2011, s. 538). Det er videre noe som skjer «in the presence of others», sammen med andre og ikke i isolasjon (s. 538). Dette forutsetter at en har en plass i verden, som i konteksten av denne undersøkelsen innebærer å ha en plass i læringsfellesskapet der ens stemme blir hørt.

4.4.3 Å ha en plass i verden og en stemme

En forutsetning for subjektivering er altså muligheten for å komme til syne, noe som innebærer «å ha en plass i verden» der en sammen med andre kan handle og kommunisere:

... a place in the world is always the space within which human behaviour and interaction take place and thought and opinion are communicated because humans cannot exist but by appearing to each other. The human condition unfolds in a space of appearances, in which we act, speak and interact. (Arendt, referert i Benhabib, 2018, s. 110)

Benhabib påpeker at selv om flyktninger og statsløse ikke er frarøvet retten til frihet og retten til å ha egne meninger, kan de mangle et institusjonelt og relasjonsmessig rammeverk der det de sier og gjør kan gjenkjennes og bli respondert på av andre (Arendt, referert i Benhabib, 2018, s. 110). Dette gjør at muligheter for aktørskap innskrenkes, og de risikerer å bli «wordless» eller «stemmeløse» (s. 110). Arendt setter det å ikke ha «en plass i verden», der en kan handle og uttrykke seg, i sammenheng med en frarøvelse av grunnleggende menneskerettigheter (s. 110). Subjektivering, og

det å ha en plass i verden eller en plass i utdanningsfellesskapet, kan også relateres til Axel Honneths teori om anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 25 og 102), og i den videre framstillingen drøfter jeg hva anerkjennelsesbegrepet kan sies å innebære.

4.4.4 Subjektivering og anerkjennelse

Arne Jordet tar utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesteori i sitt arbeid med å utvikle en pedagogisk teori om anerkjennelse i skolen (2020, s. 29). Han hevder at anerkjennelsesteorien er en teori som ivaretar grunnleggende menneskerettigheter som er nedfelt i *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*, en erklæring som uttrykker en konsensus i verdenssamfunnet omkring menneskeverdets ukrenkelighet og likeverd (2020, 89 og 99). Anerkjennelse innebærer blant annet sosial verdsetting, at omgivelsene aktivt etterspør dine ressurser, at du kan bruke dine ressurser i fellesskapet, og dermed får «muligheter til å tre frem sosialt» (Jordet, 2020, s. 89, 90 og 102). For deltakere i dette forskningsprosjektet, som er voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, kan slike ressurser være snakk om det som betegnes som «funds of knowledge», historisk akkumulerte kunnskaper og ferdigheter som er viktige, eller har vært viktige, for menneskers hverdagsliv (González, Andrade, Civil & Moll, 2001, s. 116). Voksenpedagogen Knowles framhever også at voksne *er* sine erfaringer, og at voksne vil føle seg krenket hvis erfaringene ekskluderes (referert i Alver & Dregelid, 2016). En anerkjennelse av den voksnes erfaringer kan derfor sies å innebære en anerkjennelse av personen selv.

Motsatsen til anerkjennelse, opplevelser av å ikke bli anerkjent som selvstendig og likeverdig subjekt med ressurser, betegnes som krenkelser eller ringeakt (Jordet, 2020, s. 106). Dette representerer en objektivering eller tingliggjøring av eleven (s. 149 og 209). Krenkende praksiser kjennetegnes blant annet av «trange interaksjonsmønstre», for eksempel representert ved at læreren formidler kunnskap til elevene og stiller lukkede spørsmål, og der elevene er passive mottakere som hindres i å komme i kontakt med sine «subjektive kilder av kunnskaper og ferdigheter» (s. 145-151, jf. 4.3.2, bankundervisning). En slik undervisning innebærer ifølge Jordet et reduksjonistisk syn på kunnskap og læring (Jordet, 2020, s. 145, 149-151). I motsetning til en slik subjekt-

objekt-orientert undervisning vil en anerkjennende pedagogikk kjennetegnes av en subjekt-subjekt-orientert pedagogikk hvor læring foregår i et kommunikativt klima (s. 211 og 213). En anerkjennende pedagogikk ivaretar elevenes intersubjektivitet, som ifølge Stern er «en forutsetning for menneskelighet» (sitert i Jordet, 2020, s. 221), og som innebærer at vi «deler verden med de mennesker vi møter, og prøver å skape mening i dette møtet» (Jordet, 2020, s. 213, jf. 4.3.3, dialogisk undervisning).

Krenkelser i form av at elever hindres i å bruke sine medbrakte kunnskaper, bidrar til en opplevelse av devaluering og redusering av sosial verdi i fellesskapet, det svekker mulighetene for mestring og det bidrar til lavt engasjement, marginalisering og utenforskap (Jordet, 2020, s. 109 og 149). Jordet påpeker at sosiale praksiser som hindrer elever i å ta i bruk sine ressurser, kan sies å representere inhumane trekk ved skolen, mens en anerkjennende pedagogikk på sin side kan legge grunnen for en human skole (s. 27, s. 116 og 119, jf. 4.3.3 og 4.3.4). Han framhever betydningen av at lærere setter seg inn i elevenes bakgrunnskunnskaper, og at læringsinnholdet har sammenheng med deres livsverden og gjøres innholdsmessig relevant (s. 309).

Jordet hevder at hvis vi «skal lykkes i å skape et bærekraftig samfunn, i alle tenkelige betydninger av ordet bærekraftig, og hvis demokratiet skal overleve og videreutvikles, må skolen lykkes i sitt flerdimensjonale formål» (2020, s. 33). Det er med andre ord både de *kvalifiserende*, *sosialiserende* og *subjektiverende* formålene som til sammen ivaretar skolens samfunnsoppdrag (s. 33). Jordet understreker imidlertid at det er det subjektiverende formålet, representert ved en anerkjennende pedagogikk, som frigjør individet til politisk subjekt (Hellesnes, referert i Jordet, 2020, s. 33), og muliggjør aktørskap og myndiggjøring (s. 118 og 120, jf. 4.3.3).

Den aktuelle undersøkelsen finner sted i en flerspråklig kontekst, det er en undersøkelse av en flerspråklig undervisningspraksis, og undersøkelsemetoden, semistrukturerte intervjuer med tolk, er en flerspråklig forskningsmetode. Det er derfor relevant å diskutere perspektiver på flerspråklig, blant annet kritiske perspektiver som kan belyse aspekter av sosial rettferdighet i andrespråklæring.

4.5 Kritiske perspektiver på flerspråklighet

Diskusjonen om perspektiver på flerspråklighet innledes med å peke på ulike tilnærminger til flerspråklighet i forskning (4.5.1). Deretter diskuterer jeg kritiske perspektiver på flerspråklighet (4.5.2), og oppfatninger om flerspråklighet i praksisfeltet (4.5.4). Til slutt gjør jeg rede for oppfatninger og begreper om flerspråklighet i avhandlingen (4.5.5), og hvordan jeg betegner ulike nivåer som har betydning for andrespråklæringen i den aktuelle konteksten (4.5.6).

4.5.1 Flerspråklighet som forskningsfelt

Mot slutten av 1990-tallet var det en økende interesse for sosiale aspekter av språkbruk og språkutvikling hos sosiolingvister og andrespråksforskere, noe som betegnes som «the social turn» (Block, 2003, s. 2-4). Dette innebar en tverrdisiplinær forskningsinteresse, og at en del språkforskere i større grad tok i bruk sosialteori og kritisk teori i sin forskning (s. 2-4). Hornberger og McKay (2010) hevder at *flerspråklighet* (bilingualism, multilingualism) vokste fram som et eget sosiolingvistisk forskningsfelt i kjølvannet av «the social turn» og en økende globalisering (s. xv). Flerspråklighet som forskningsfelt er imidlertid mangfoldig, og rommer retninger som både komplementerer og utfordrer hverandre. Et hovedskille kan sies å gå mellom subtraktive/separate og additive tilnærminger, oppfatninger om flerspråklighet som varianter av monolingvistisk språkbruk i ulike situasjoner hos en person som behersker flere språk, eller oppfatninger om flerspråklighet som fleksibel, kompleks språkbruk basert på en persons samlede språklige repertoar (May, 2014a, s. 7-25). García og Wei (2014) vil imidlertid hevde at et skille i oppfatninger om flerspråklighet, går mellom en separat/additiv og en dynamisk tilnærming til flerspråklighet fordi «additiv» fortsatt signaliserer en oppfatning om separate språkssystemer (s. 13, 14 og 22). En separat tilnærming kan sies å innebære essensialistiske oppfatninger av kultur og nasjon, der enkeltspråk blir tett assosiert med nasjonal identitet (Auer, 2007, s. 320; Canagarajah, 2013, s. 3; Gal & Irvine, 1995, s. 967). Blackledge og Creese framhever i tråd med dette at ideologier om en-nasjon-et-språk har bidratt til å forme standpunkter og verdier

om språk, og at hegemoniske og elitistiske oppfatninger har vært knyttet til bestemte språk (2010, s. 5 og 16; Gal & Irvine, 1995, s. 968). Dette har gitt grobunn for dominans og maktutøvelse over grupper som ikke snakket «det rette språket på den rette måten».

Utviklingen innen flerspråklighetsforskningen kan imidlertid sies å ha beveget seg fra oppfatninger om subtraktiv/separat flerspråklighet mot en større vektlegging av fleksibel flerspråklighet (Blackledge & Creese, 2014, s. 192, se også Cummins bidrag til denne utviklingen, jf. 5.4). Blant annet har begrepet «translanguaging», som betegner at språklige ressurser brukes på en dynamisk og funksjonelt integrert måte (García & Wei, 2014, s. 20), befestet seg på flerspråklighetsfeltet. García presiserer at begrepet «translanguaging» eller «transspråking» inkluderer, men går ut over det som defineres som kodeveksling (García, 2009, s. 45). Noen ganger brukes lingvistiske trekk på måter som stemmer med sosiale konstruksjoner av ett bestemt språk, og noen ganger på andre og mer fleksible måter (García & Wei, 2014, s. 15). I transspråkingsteori beskrives den flerspråkliges kompetanse som et lingvistisk repertoar som den flerspråklige har tilgang til (s. 16), og som består av integrerte lingvistiske trekk som oppfattes som ett lingvistisk system (s. 14 og 16).

4.5.2 Heteroglossi og transspråking

Samtidig som dynamiske oppfatninger av flerspråklighet har fått økt oppmerksomhet, påpeker Garcia og Wei at Bakhtin allerede tidlig på 1900-tallet utfordret en strukturalistisk tenkning om språk gjennom begrepet *heteroglossi* (García & Wei, 2014, s. 7). Begrepet retter søkelyset mot den uløselige forbindelsen mellom språket og konteksten for talehandlingen, og at språket aldri kan sies å være nøytralt fordi den talende har bestemte perspektiver og en ideologisk posisjonering (s. 7). Blackledge og Creese påpeker at begrepet heteroglossi innebærer at taleren plasseres i sentrum av interaksjonen, mens et begrep som kodeveksling innebærer at språket plasseres i sentrum (2010, s. 122). Taleren som utgangspunkt for analyser av flerspråklighet er også i tråd med teori om transspråking:

When describing the language practices of bilinguals from the perspective of the users themselves, and not simply describing bilingual language use or bilingual contact from the

perspective of the language itself, the language practices of bilinguals are examples of what we are here calling *translanguaging*. (García, 2009, s. 45)

Begreper som heteroglossi og transspråking, som også kan sies å representere poststrukturalistiske tilnærminger til flerspråklighet (García & Wei, 2014, s. 9), har altså bidratt til et større fokus mot taleren selv, mot subjektsperspektivet framfor utsideperspektivet eller interaksjonsperspektivet: Subjektet ses som konstituert i og gjennom språk og diskurs (Busch, 2012, s. 507 og 510, jf. 6.2.2). Poststrukturalistiske tilnærminger til flerspråklighet retter søkelyset mot makten som ligger i diskursive konstruksjoner og kategoriseringer (s. 509). En konstruksjon av subjektet i et felt der ens eget språk har lav status, kan for eksempel føre til en erfaring av eget språk som «that of the Other» (Derrida, referert i Busch, 2012, s. 515). Ifølge Busch er dette noe som kan erfares når mennesker ikke anerkjennes som eller anerkjenner seg selv som aksepterte brukere av et bestemt språk, «when people are not recognized or do not recognize themselves as legitimate speakers of a specific language» (s. 509).

Innenfor poststrukturalistiske tilnærminger til språk og flerspråklighet oppfattes subjektet som å ha aktørskap eller handlekraft, men at aktørskap er noe som kan begrenses gjennom måten subjektet konstitueres på (Butler, referert i Busch, 2012, s. 509, jf. 6.2.2). García og Wei understreker også maktperspektivene i transspråkingsteori: «[T]ranslanguaging refers to us languaging actions that enact a political process of social and subjectivity transformation which resist the asymmetries of power that language and other meaning-making codes, associated with one or another nationalist ideology, produce» (2014, s. 43). De lar altså begrepet transspråking betegne språkhandlinger som representerer en motstand mot urettferdige maktforhold knyttet til bruk av bestemte språklige koder, noe som representerer det kritiske aspektet i transspråkingsteori.

Et kritisk perspektiv på flerspråklige praksiser kan bidra til å gi en bedre forståelse av menneskers begrensede og mulige tilgang til og bruk av lingvistiske ressurser (Blackledge & Creese, 2010, s. 6). Transspråkingsteori har mange sammenfallende perspektiver med Freires kritiske pedagogikk (jf. 4.3), og Garcia og Wei knytter også eksplisitt an til Freire når de hevder at transspråking utvikler elevens kritiske bevissthet når det gjelder å fortolke både språket og verden: «[T]ranslanguaging is a way of

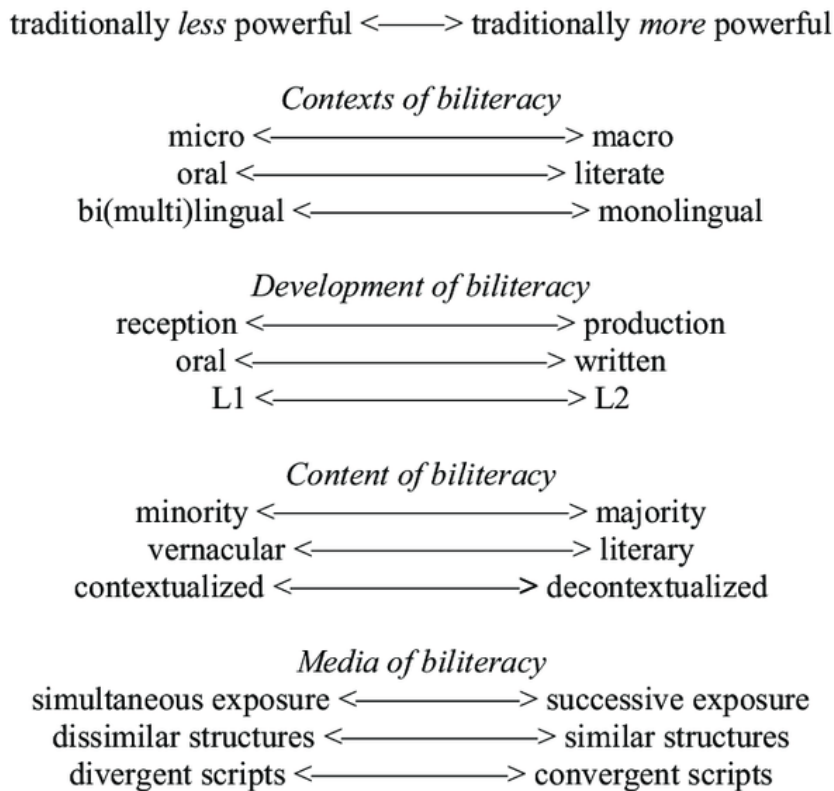
developing their critical consciousness, the conscientization that involves a continual reading of the word and the world (García & Wei, 2014, s. 70, jf. 4.3.4). De peker også på transspråking som en praksis som har potensial til å gi mennesker en stemme, og dermed endre maktforhold, og at det derfor er en praksis som kan fremme sosial rettferdighet (s. 3).

4.5.3 Continua of Biliteracy - en modell for flerspråklig utvikling

En annen forsker som har vært toneangivende når det gjelder forskning på flerspråklighet, og som også retter søkelyset mot maktperspektiver som kan knyttes til språk, er Nancy Hornberger. Hun illustrerer andrespråksinnlæreres språklige repertoar og utvikling som bevegelser langs ulike akser eller kontinuum i modellen «Continua of Biliteracy» (COB, Hornberger, 2003a). Disse kontinuumene gjelder *kontekster* for flerspråklighet (contexts), *utviklingen* av flerspråklighet (development), *innholdet* i flerspråkligheten (content) og *type* flerspråklighet (mode) (s. 5). Betegnelsen kontinuum er ment å belyse at selv om vi kan identifisere og sette navn på punkter på kontinuumet, så er ikke disse punktene endelige, statiske eller avgrensede (s. 5). De ulike kontinuumene har også sammenheng med hverandre i et komplekst hele (s. 5, se under).

Flerspråklige *kontekster* kan defineres som krysningpunktet til minst tre av kontinuumene mikro-makro- (mikro-makro kan relateres til for eksempel nivåer av sosial interaksjon og nivåer av lingvistisk analyse eller språkvalg i ulike kontekster), muntlige-skriftlige- og flerspråklige-ensspråklige-kontinuum (Hornberger, 1989, s. 276). Menneskers flerspråklige *utvikling* og repertoar kan defineres av de tre kontinuumene reseptiv-produktiv, muntlig-skriftlig og første-andrespråk, noe som også vil ha nær sammenheng med konteksten for situasjonen (s. 281). Det som definerer *innholdet* i flerspråkligheten, er kontinuum av minoritets-majoritetsperspektiver og erfaringer, uformelle-formelle stiler eller sjangre og kontekstualiserte eller dekontekstualiserte tekster (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003, s. 35 og 50). Til sist vil kontinuumene som definerer *typer* av flerspråklig repertoar representere grader av simultan eller suksessiv flerspråklighet, grad av like

eller ulike språklige strukturer i det flerspråklige repertoaret og grader av sammenfallende eller ulike typer av skriftlige systemer (Hornberger, 1989, s. 286).



Figur 2: Continua of Biliteracy (Hornberger, 2003a, s. 39)

Modellen «Continua of Biliteracy» er mangfoldig og kompleks, og den kan tolkes og brukes på ulike måter (Hornberger, 2003b, s. xii). Hornberger og Skilton-Sylvester framhever at modellen kan være en hjelp til å fokusere på en eller flere sider av kontinuumet enten hensikten er pedagogisk, analytisk, aktivistisk eller i policy-øyemed (2003, s. 36). Maktperspektivet er dessuten et sentralt anliggende: Den høyre siden av kontinuumene i figur 2 representerer typer av flerspråklighet som ifølge Hornberger tradisjonelt har vært forbundet med mer makt enn typer av flerspråklighet på den venstre siden av kontinuumene (s. 39). Makt i denne sammenhengen kan tolkes som høyere prestisje og anerkjennelse og mer innflytelse i samfunnet. Det er for eksempel forbundet med større makt å ha lese- og skriveferdigheter enn muntlige ferdigheter, det er forbundet med mer makt å ha produktive ferdigheter som å skrive og å snakke enn reseptive ferdigheter som å lytte og å lese, og det er forbundet med mer makt å beherske majoritetsspråk enn minoritetsspråk (s. 39).

Hornberger hevder at jo mer læringskonteksten bidrar til at språkinnlærere kan ta i bruk bredden av COB, «draw on all points of the continua», jo bedre muligheter vil de ha for en optimal flerspråklig utvikling (1989, s. 289). Premisset i Hornbergers modell er at flerspråklighet er en ressurs (Hornberger, 2003c, s. 325 og 326), men fordi visse sider av språklighet er forbundet med mer makt enn andre, har utdanningspolitikk hatt en tendens til å fokusere på den ene enden av kontinuumet framfor den andre, for eksempel skriftlighet framfor muntlighet (s. 325). Hornberger understreker imidlertid viktigheten av å gi oppmerksomhet «and granting agency and voice» til aktører og praksiser som tradisjonelt har vært forbundet med mindre makt (s. 325). Når det gjelder flerspråklig utvikling og kontekster (biliteracy development and contexts), kan dette for eksempel handle om å vektlegge og gi anerkjennelse til muntlig, flerspråklig interaksjon i kontekster på mikronivå, for eksempel klasserommet, og på innlæreres førstespråk og muntlige språk (s. 329). Når det gjelder type flerspråklighet (mode) og innholdet av flerspråklighet (content), kan det handle om å gi oppmerksomhet til mangfoldet av språklige varieteter, ortografier og måter å kommunisere på, og til de ulike kunnskapsressursene innlærere bringer med seg til klasserommet (s. 332). Hornberger framhever betydningen av å finne så mange måter som mulig å representere og synliggjøre ulike språk og litterasiteter på, «to open up ideological spaces for multiple languages and literacies in the classroom, community, and society» (s. 329, jf. 4.5.2 og 4.5.4).

4.5.4 Tilnærminger til flerspråklighet i praksisfeltet

Hvilket syn på flerspråklighet som preger diskurskontekster for andrespråksundervisning, er et relevant spørsmål for dette forskningsprosjektet. Institusjonelle praksiser som bygger på enspråklige normer, vil for eksempel kunne virke inkluderende eller ekskluderende målt opp mot den innfødte språkbrukeren som ideal (Busch, 2012, s. 507), mens institusjonelle praksiser som er uttrykk for transspråkingsperspektiver, kan ha potensial til å utvide og transformere praksiser som er vanlige i skolen (García & Wei, 2014, s. 67-70, jf. 4.5.1). På tross av en dreining mot en transspråklig forståelse innen sosiolingvistikken, hevder imidlertid May at

enspråklige, hegemoniske normer og praksiser fortsetter å gjøre seg gjeldende i undervisning (2014a, s. 7-25). Randen og Vesteraas Danbolt (2018) presiserer i tråd med dette at «[s]pråknormer og språksyn som ligger til grunn for beskrivelser og vurdering av språk i skolen, hovedsakelig [har] vært basert på språkbruken til innfødte, enspråklige elever/språkbrukere», og at de «flerspråklige elevenes språk måles opp mot denne normen når skolen skal vurdere ferdighetene deres» (s. 312). May påpeker at en manglende utvikling av en flerspråklig tilnærming til andrespråksundervisning, kan ses i sammenheng med fagdisiplinens tendens til å konstruere, bevare og ekskludere visse typer kunnskap, noe som er et resultat av disiplinens historie og akademiske hierarkier (2014a, s. 12-14).

Når det gjelder andrespråkslæring for voksne nyankomne, som er fokuset i denne avhandlingen, kan det også stilles spørsmål ved om monolingvistiske praksiser forsterkes av et politisk trykk utenfra. Oppmerksomhet rundt resultater og strengere krav om å bestå språktester for å få statsborgerskap (Carlsen & Moe, 2019, s. 245, jf. 3.2.5) kan bidra til en opplæring med et ensidig fokus på majoritetsspråket der deltakernes lingvistiske repertoar ikke ses som en ressurs. Språktester kan dessuten kritiseres for ikke å forholde seg til tospråklighet (Holm, 2006, s. 73), og at tospråklige personer vurderes på samme måte som enspråklige personer, slik at normen blir den innfødte språkbrukeren (Palm & Ryen, 2014, s. 7). Holm hevder at språktester kan bidra til motsetninger og marginalisering på et samfunnsmessig plan, og påvirke «den enkeltes selvfølelse, syn på sprog, uddannelse og samfundsmæssig retfærdighed» på et individuelt plan (Holm, 2006, s. 60).

Debatter om språk og kompetanse er imidlertid ofte del av større debatter om immigrasjon, og om vi skal ha en mangfoldstilnærming, eller en assimileringstilnærming til innvandring (Blackledge & Creese, 2010, s.26). Et eksempel på en vektlegging av språk som et verktøy for integrering, men som kjennetegnes av en mangfoldstilnærming til mennesker og deres språklige ressurser, er Europarådets prosjekt *Linguistic Integration of Adult Migrants* (LIAM, 2018). Hvilket språklig nivå som er tilstrekkelig problematiseres, og det understrekes at språklig utvikling er et resultat av deltakelse i samfunnet, og ikke bør være en forutsetning for å kunne delta: «language proficiency develops through real life use over time and

therefore is not a precondition for, but rather a result of, participation in society». Det presiseres også at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom gode resultater på en språkstest og graden av integrering, og at språkstester ikke skal brukes til å ekskludere innvandrere fra samfunnet, men at det kan være behov for andre former for vurdering. Når det gjelder språkopplæringen, og det som betegnes som *språklig integrasjon* for voksne innvandrere, framheves betydningen av den enkeltes kulturelle bakgrunn og språklige ressurser: «... value migrant's languages of origin and their unique plurilingual and pluricultural identities». Språklig integrasjon beskrives dessuten som å ikke dreie seg om en enveis-prosess, med mål om utvisking av forskjeller og språklig standardisering, men skal forstås som en utvidelse eller tilpasning til nye kommunikasjonskontekster: «their adjustment to their (new) communication environment, i.e. as a rearrangement of their individual repertoires and the integration of the languages that make up these repertoires».

Selv om LIAM-prosjektet er et eksempel på en inkluderende og dynamisk oppfatning av språk, hevder altså May at enspråklige normer og praksiser fortsatt er dominerende i utdanning (2014a, s. 25). Undersøkelser viser imidlertid at det foregår flerspråklige praksiser i klasserommet uavhengig av lærerens oppfatninger om språklæring (Blackledge & Creese, 2010, s. 3-4; Ellis, 2012, s. 130). Dette viser at der mennesker får muligheter, vil de ta sitt lingvistiske repertoar i bruk for å skape mening og forståelse. Lærere kan også velge å gi stemme til sine elever ved å bygge på de ressursene som kommer til uttrykk når hverdagspraksiser bringes inn i klasserommet (Canagarajah, 2013, s. 9). Dette innebærer å legge til rette for det De Korne betegner som en heteroglossisk og inkluderende tilnærming til språkopplæring (De Korne, 2012, s. 479), noe transspråking i skolen, eller pedagogisk transspråking, kan sies å være et uttrykk for. Pedagogisk transspråking kan defineres som:

a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include *all* the language practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality (García & Kano, 2014, s. 261).

Pedagogisk transspråking defineres her som praksiser i klasserommet der elevene bruker hele sitt språklige repertoar til å utvikle nye språkpraksiser samtidig som de opprettholder sine tidligere språkpraksiser. Elever bruker sitt lingvistiske repertoar til

å kommunisere og tilegne seg kunnskap, noe som gir muligheter for å endre maktforhold knyttet til språk.

Dewilde påpeker at det transspråklige paradigmet ikke «forkaster språkbruk der bestemte normer følges i bestemte situasjoner, for eksempel bruken av standardisert bokmål i en norskoppgave» (Dewilde, 2016, s. 29). Hun understreker imidlertid viktigheten av «at slike handlinger ses som strategiske forhandlinger med utgangspunkt i språkbrukerens transspråklige repertoar» (s. 29). Mens «primærdiskurser» (Gee, 2015, s. 173) eller hverdagsdiskurser vil preges av meningskaping gjennom heteroglossi og transspråking, vil imidlertid «sekundærdiskurser» (Gee, 2015, s. 174) som preger den offentlige sfæren av samfunnet ofte baseres på enspråklige praksiser. Det kan gi sosiale fordeler å beherske bestemte diskurser (Gee, 2015, s. 179-180), og for å lykkes i statusdiskurser, kan det derfor være behov for å tilegne seg en kompetanse på majoritetsspråket. García og Wei presiserer at også transspråking i skolen ofte vil resultere i det som kan betegnes som et «enspråklig» produkt, «that is cast as being in one language or another» (2014, s. 70). Transspråking vil imidlertid kunne sette elevene i stand til å bevege seg samtidig langs kontinuerer av to sosialt konstruerte språk i henhold til standarder i skolen og i hjemmet eller nærmiljøet (s. 69).

Transspråking bidrar til at språkinnlærere kan pendle mellom språkhandling som sosialt og utdanningsmessig er konstruert som å være separate språk, samtidig som de flerspråklige handlingene, ifølge García og Wei, integreres på måter som reflekterer «the unified constitution of the learner» (2014, s. 80). Dette berører identitetsaspekter ved språklæring (jf. 6.1, 6.2 og 6.5.4), og Cummins framhever nettopp den flerspråklige undervisningens to siktemål: å lære selve fagstoffet og å bekrefte og forme identiteten («the knowledge generation» - «learning the academic content», «identity affirmation» - «identity formation») (Cummins, 2000, s. 280). García og Wei understreker også at transspråkingspraksiser har betydning for både språklæring og identitetsarbeid, og kobler transspråking til Nortons teori om språklæring, identitet og investering:

Norton (2000) has called this desire to participate in learning, *investment*. Learners have complex social histories and multiple desires. To invest in learning new language practices some things are needed. On the one hand, learners need a secure sense of self that allows them to appropriate new language practices as they engage in a continuous becoming. On the other, learners must be able to cognitively engage with learning and to act on learning. That is, it is not enough simply to listen and take in forms or to output new forms. It is important

to engage and interact socially and cognitively in the learning process in ways that produce and extend the students' languaging and meaning-making. Translanguaging is, as we have said, important to mediate students' identities, but also complex cognitive activities.

(García & Wei, 2014, s. 79).

Her understrekes det at det ikke er nok å sitte passivt og lytte til og å gjenta nye språklige former, men at det er viktig for innlærere å kjenne på en trygghet som gjør at de engasjerer seg i språklæringen både sosialt og kognitivt på måter som utvider deres språk- og meningsskapingprosesser. Transspråking som en pedagogisk praksis er viktig både for sosiale prosesser og identitetsforhandling og for studentenes kognitive aktivitet. I kapittel 6 diskuterer jeg for øvrig Nortons perspektiver på språklæring og identitet mer utførlig. Jeg vil nå presisere hvilket syn på flerspråklighet jeg selv legger til grunn i denne avhandlingen, og hvilke begreper jeg velger å bruke når jeg skal diskutere deltakernes språklige repertoar og språklige praksiser.

4.5.5 Tilnærminger til flerspråklighet i avhandlingen

I dette forskningsprosjektet, der jeg undersøker den flerspråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere i voksenopplæringen, tar jeg utgangspunkt i et dynamisk syn på flerspråklighet: Mennesker, hvis de får mulighet til det, bruker sine språklige ressurser på dynamiske måter for å skape mening i ulike kontekster. Dette er en tilnærming til flerspråklighet som ligger nær et transspråkingsperspektiv. I avhandlingen veksler jeg mellom å bruke begreper som *pedagogisk transspråking* og *flerspråklige undervisningspraksiser*, men jeg presiserer at begge betegnelsene representerer dynamiske, inkluderende flerspråklige praksiser i klasserommet innenfor rammene av undersøkelsen.

Jeg anser grensene mellom språk som uklare, flytende og i endring i enkeltmenneskers språkbruk. «Rene» språk eksisterer bare i ordbøker og grammatikker, selv om disse også er i stadig endring. Konteksten for undersøkelsen er imidlertid *andrespråklæring*: Målet er at deltakerne skal tilegne seg en særskilt språklig kode, den språklige, sosiale konstruksjonen som kalles «norsk». I konteksten av denne undersøkelsen kan dette bety å kommunisere på norsk muntlig og skriftlig på et visst nivå for å kunne bli aktive medborgere i samfunnet, og gjennom det kunne få makt og innflytelse (jf. 4.5.3 - COB, jf. 4.5.4 - sekundærdiskurser). Det er med andre ord viktig for deltakerne å tilegne seg

mest mulig av den språklige koden som kalles «norsk» i løpet av tiden de er deltakere på norskkurset. Det er samtidig store spørsmål knyttet til hva målet med undervisningen skal være, hvordan dette læres på best mulig måte, hvordan språkferdigheter skal testes og hvordan andre aspekter som ikke bare dreier seg om tilegnelse av andrespråket blir ivaretatt. Det siste momentet kan berøre forhold knyttet til identitet, anerkjennelse og sosial rettferdighet, og er noe jeg diskuterer i 4.1-4.4 og i kapittel 6. Som jeg peker på i 4.5.3 understreker for eksempel Hornberger viktigheten av å gi oppmerksomhet «and granting agency and voice» til aktører og praksiser som tradisjonelt har vært forbundet med mindre makt (2003c, s. 325), noe som for eksempel kan bety å legge til rette for at andrespråksinnlærere kan bruke og bygge på sine eksisterende språklige ressurser og erfaringer i andrespråksundervisningen.

I tillegg til begreper som *flerspråklighet* og *transspråking*, bruker jeg også begreper som relaterer språk til atskilte koder fordi dette er måten språk omtales på i konteksten av denne undersøkelsen, både når deltakere, språkhjelpere og lærere snakker om å lære «norsk» som sosial konvensjon, og når de omtaler sine egne og andres språklige ressurser som for eksempel «kurdisk», «arabisk» og «tigrinja» og når de snakker om språkpraksisene i klasserommet. Selv om både deltakere, lærere og språkhjelpere i intervjuundersøkelsen omtaler ulike språk som ulike koder, gir de også mange eksempler på et dynamisk syn på språk og språklige praksiser (jf. kapittel 9 og 10.). Selv om jeg bruker betegnelser som «arabisk», «kurdisk» og «tigrinja» i avhandlingsteksten, så bruker jeg ikke disse språklige etikettene i betydningen av noe avgrenset og entydig. Undersøkelsen gir for eksempel innblikk i mangfoldet av arabiskvarianter som skjuler seg bak termen «arabisk» (Mejdell, 2020). Det er snakk om ulike arabiske dialekter, standardarabisk og Sudan-arabisk. Når deltakerne bruker betegnelsen «kurdisk», kan dette også være uttrykk for ulike lingvistiske koder, som kurmanji og sorani. Ofte er også de språklige etikettene tett knyttet til identitet og deltakernes oppfatninger om og tilhørighet til kultur (jf. 6.2.4, 6.2.5 og kapittel 10).

I avhandlingen benytter jeg først og fremst betegnelsen *førstespråk* framfor *morsmål* der det er snakk om den språklige varieteten som deltakerne gir uttrykk for å beherske best, og som ofte snakkes i hjemmesfæren. Dette er i tråd med Engen og Kulbrandstads definisjon av førstespråk som «en persons muntlige, eventuelt også skriftlige,

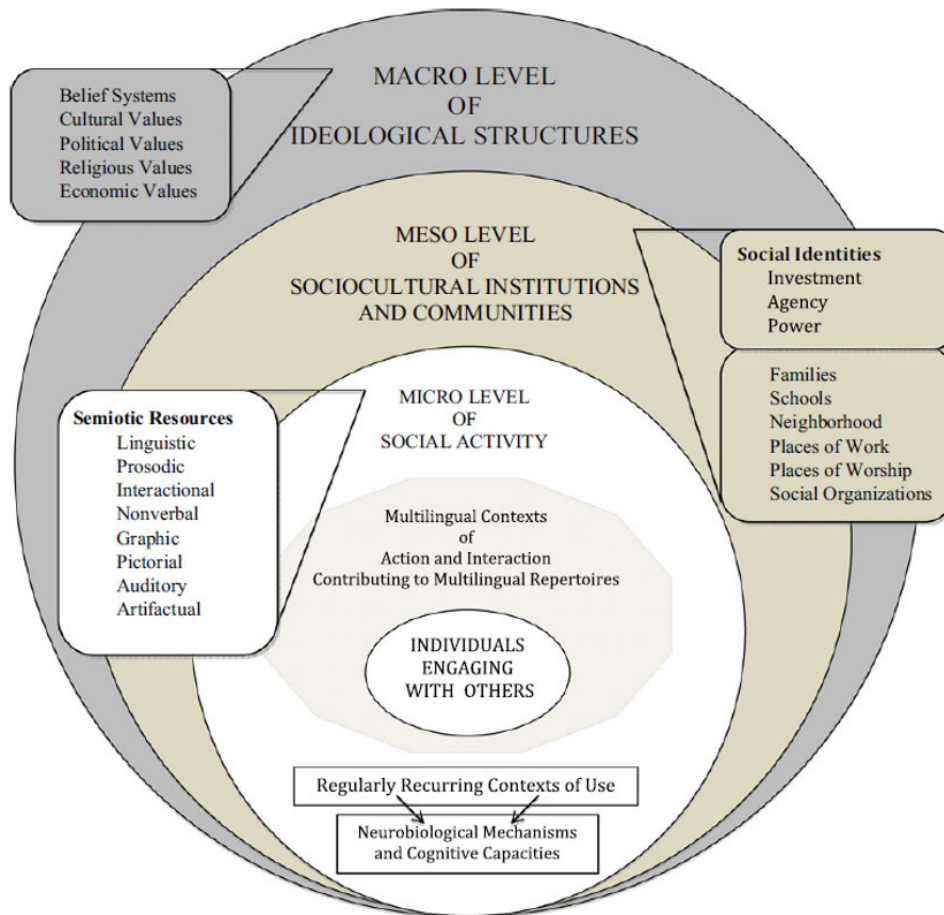
hovedspråk» som vanligvis vil være «det språket personen har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelses- og identitetsmessig» (2004, s. 27). Jeg bruker videre termen andrespråk om «et språk som en person ikke har som førstespråk, men lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk» (s. 27). Under intervjuene med deltakere, lærere og språkhjelpere bruker jeg imidlertid betegnelsen morsmål med samme betydning som førstespråk fordi dette er den termen de selv bruker og som gir mening for dem.

4.5.6 Ulike nivåer som har betydning for andrespråklæringen

Tilnærmingen til flerspråklighet i denne avhandlingen avspeiler seg også i hvordan jeg inkluderer og framstiller ulike forhold som kan knyttes til deltakernes andrespråklæring. Ortega understreker at en utfordring i andrespråksforskning er å undersøke språklæring på måter som ikke ignorerer kompleksiteten som kan knyttes til flerspråklighet (2019, s. 34). Den aktuelle undersøkelsen er en bredt anlagt studie som belyser forhold på ulike nivåer eller områder som har betydning for andrespråklæringen, og jeg refererer til disse i analyse, diskusjon og perspektivering (jf. kapittel 9-13) etter inspirasjon fra det tverrdisiplinære rammeverket og modellen til Douglas Fir Group (2016, s. 20, se under).

I Douglas Fir Groups modell defineres språklæring som å være *multimodal, mediert, situert og kroppsliggjort* (2016, s. 29 og 27), noe som innebærer at språklæring skjer gjennom mange kanaler og på ulike måter, at den preges av tid, sted og kontekst og at den er tett forbundet med innlæreren selv og innebærer erfaringer som går utover det rent kognitive (jf. 5.2-5.6 og 6.2-6.5). Innlæreres læringsbaner forstås som mediert av muligheter og utfordringer i den flerspråkliges tilværelse både i og utenfor klasserommet (s. 26, jf. 5.7 og 6.4), og språklæring forstås også som å handle om identitetsarbeid (s. 31, jf. 6.2 og 6.5.4). Flerspråklige praksiser beskrives som dynamiske og hybride, men også som avgrensede i språklige kategorier: «Multilinguals are well documented as handling this rich semiotic repertoire flexibly, sometimes keeping the languages separate, at other times alternating them, mixing them, or meshing them» (s. 26). Douglas Fir Groups modell for språklæringens og

språkundervisningens komplekse natur (s. 25) illustrerer tre nivåer som alle har gjensidig innflytelse på hverandre i språklæringsprosesser (s. 24):



Figur 3: The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching (Douglas Fir Group, 2016, s. 25)

Det første nivået, som er utgangspunktet for språklæringen, er mikronivået eller individnivået. Dette nivået representerer enkeltmenneskers kognitive og emosjonelle ressurser og deres samhandling med andre i flerspråklige kontekster. Disse kontekstene er situert i og formet av det andre nivået, mesonivået, som representerer sosiokulturelle institusjoner som skoler og andre sosiokulturelle sammenhenger som nabolag og arbeidsplasser. Disse institusjonene og sammenhengene karakteriseres blant annet av sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske forhold som bidrar til å forme sosiale identiteter i form av investering, aktørskap og makt (jf. 6.2.3 og 6.5). Til sammen muliggjør eller begrenser disse institusjonene, sammenhengene og sosiale identitetene språkinnlæreres tilgang eller inngang til særskilte typer av sosiale erfaringer (s. 24). Det siste nivået, makronivået, representerer ideologiske strukturer som har innvirkning

på språklæring og språkundervisning, enten det er snakk om læreroppfatninger, politiske føringer eller kulturelle verdier (s. 24). Modellen har derfor potensial til å belyse kritiske aspekter av språklæring og språkundervisning, og Ortega understreker at når mennesker lærer nye språk vil det alltid innebære aspekter av ulikhet og sosial urettferdighet i krysningen mellom makro-, meso- og mikronivåer (Ortega, 2019, s. 34).

I denne avhandlingen anerkjenner jeg den samme kompleksiteten som denne modellen søker å illustrere, men jeg har valgt en nivåinndeling som tydeligere representerer mitt datamateriale og mine funn. Jeg relaterer perspektiver på identitet som intervjuer med deltakere gir innblikk i til *individnivået* for andrespråklæring, og dette omfatter det jeg tolker som identiteter i kontinuitet og forandring, og identitet som grunnleggende behov for forståelse, trygghet og anerkjennelse (jf. 6.2, 10.3 og 10.4). Det som skjer i klasserommet relaterer jeg til *klasseromsnivået* for andrespråklæring. Dette omfatter språkhjelperens sosiale mediering i klasserommet, lærerens tilrettelegging og stillasbygging og den samlede kollaborative meningsforhandlingen som finner sted (jf. kapittel 5 og 9). Det som peker ut av klasserommet, for eksempel mot deltakeres muligheter for å praktisere andrespråket i hverdagen, relaterer jeg til *hverdagslivsnivået* (jf. 10.3). Til slutt relaterer jeg det undersøkelsen belyser av læreroppfatninger og ideologiske føringer til *diskurskonteksten* for andrespråklæringen (jf. 9.2.3). I 11.5 presenterer jeg en modell som inkluderer disse nivåene. Jeg presiserer imidlertid at «nivåer» i denne sammenhengen ikke representerer en hierarkisk inndeling eller fullstendig atskilte nivåer, men at det dreier seg om ulike felt eller områder som har sammenheng med hverandre, og som har betydning for deltakernes andrespråklæring.

4.6 Sammenfatning

I dette forskningsprosjektet, der jeg undersøker praksisen med bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, bruker jeg begrepet investering som et fortolkende redskap (jf. 1.4 og 6.5). Tett forbundet med spørsmål om deltakernes investering i andrespråket er også spørsmål relatert til sosial rettferdighet i utdanning for de aktuelle deltakerne, og jeg har i dette kapitlet diskutert

perspektiver på sosial rettferdighet i utdanning for å gi et teoretisk grunnlag for diskusjonene i kapittel 11, *Deltakernes investering i andrespråket*, og kapittel 12, *Sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne nyankomne*. Dette er perspektiver som vil komplementere de teoretiske perspektivene i kapittel 5, *Sosial mediering i andrespråklæring*, og kapittel 6, *Språklæring, identitet og investering*. Jeg innledet kapittelet med å diskutere UNESCOs bærekraftsmål for utdanning, oppfatninger om kvalitet i utdanning og nyankomnes situasjon når det gjelder rettigheter (jf. 4.2). Deretter diskuterte jeg perspektiver fra kritisk pedagogikk (jf. 4.3) og utdanningsfilosofi (jf. 4.4) for å kaste lys over hva sosial rettferdighet i utdanning kan innebære. Diskusjonen belyser at utdanning kan sies å omfatte de tre domene kvalifisering, sosialisering og subjektivering, og at fravær av subjektiveringsaspektet kan innebære en koloniserende undervisningspraksis som bidrar til fremmedgjøring og tap av menneskeverd. En vektlegging av subjektiveringsaspektet kan derimot bety en dekoloniserende praksis som oppleves meningsfull, bidrar til myndiggjøring og frigjøring, og som kan betegnes som en menneskerettet pedagogikk. I den siste delen av kapittelet har jeg diskutert perspektiver på flerspråklighet på forskningsfeltet og på praksisfeltet, og gjort greie for oppfatninger og begreper om språk og flerspråklighet i avhandlingen (jf. 4.5).

I det neste kapittelet vender jeg i større grad fokuset mot klasseromsnivået av undersøkelsen, og diskuterer andrespråklæring som sosialt mediert i lys av sosiokulturell læringsteori. Dette skal bidra til å gi bakgrunnsforståelse, begreper og kategorier for tolkning og analyse av det språkhjelperen gjør i klasserommet (jf. kapittel 9).

5. Sosial mediering i andrespråklæring

5.1 Innledning

Begrepet *investering* er et nøkkelbegrep i dette forskningsprosjektet, der jeg undersøker hvilken betydning bruk av språkhjelpere kan ha i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (F3, jf. 6.5 og kapittel 11). Deltakernes muligheter for å investere i andrespråklæring vil blant annet være avhengig av tilgangen til læring og kunnskaper gjennom de aktuelle læringspraksisene de er del av, og i kapittel 9 gir jeg derfor en analyse av hvordan språkhjelpere brukes for å støtte andrespråklæringen i klasserommet med utgangspunkt i observasjon med filming av timer der språkhjelpere er til stede, samt intervjuer med lærere og språkhjelpere (F1). I tillegg til å være en selvstendig analyse, bidrar den også til å gi en kontekst for analysen av intervjuer med de fire fokusdeltakerne Lila, Abbas, Sana og Semira i kapittel 10 (F2). I dette kapittelet vil jeg diskutere teori som kan bidra til å gi bakgrunnsforståelse, begreper og kategorier for en klasseromsanalyse av hvordan språkhjelpere brukes for å støtte andrespråklæringen (F1, jf. kapittel 9).

Teori som kan bidra til å belyse læringspraksiser når språkhjelpere er til stede, er blant annet sosiokulturell teori om læring som noe *situert*, *mediert* og *kollaborativt*, og begreper som *den nærmeste utviklingssonen* (ZPD) og «scaffolding». Sosiokulturell læringsteori har sitt utspring i Lev Vygotskys teoriutvikling i første halvdel av 1900-tallet (Lantolf, 2000, s. 1; Cook, 2016, s. 249), og representerer et læringssyn som på mange måter skiller seg fra det som har preget den kognitive tradisjonen innenfor SLA- eller andrespråkforskningen (Lantolf, 2000, s. 1; Laursen, 2001, s. 14-16). Fra 1990-tallet har imidlertid teorier om andrespråkstilegnelse med grunnlag i sosiokulturell teori og sosial identitetsteori i større grad karakterisert andrespråklæring som noe som skjer i et sosialt rom, og der språkstilegnelsesprosessen ikke bare krever forståelse for språket, men omfatter hele mennesket i samspill med andre aktører som er involvert i læringsprosessen (Laursen, 2001, s. 16). Nortons teorier om språklæring, identitet og investering, som jeg diskuterer i kapittel 6, er et eksempel på en slik teoriutvikling.

Selv om sosiokulturell læringsteori og teori om språklæring, identitet og investering kan oppfattes som ulike teoriinnganger, så møtes imidlertid disse perspektivene i vektleggingen av kontekst og interaksjon i språklæringsprosesser. I den følgende framstillingen vil jeg diskutere språklæring som nettopp et kontekstuellet og situert fenomen.

5.2 Språklæring er situert

Sentralt innen sosiokulturell teori er anerkjennelsen av og forståelsen for forbindelsene som eksisterer mellom enkeltmenneskers handlinger og de sammenhengene de finner sted i, fordi tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger er *situert i kontekster* (Säljö, 2001, s. 133). Säljö understreker at «vi handler med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer og det vi bevisst eller ubevisst oppfatter at omgivelsene krever, tillater eller gjør mulig i en bestemt virksomhet» (s. 131). I sosiokulturell læringsteori forstås også læring som slike menneskelige aktiviteter eller handlinger som er situerte, det vil si at læring utfolder seg på ulike måter og under ulike omstendigheter som omfatter enkeltmennesker med ulike historier, deres bruk av tegn og den hjelpen de gir og mottar (Donato, 2000, s. 47). Fra et sosiokulturelt perspektiv oppfattes derfor gjenstanden for denne undersøkelsen, den flerspråklige læringspraksisen med bruk av språkhjelpere i voksenopplæringen, som en situert menneskelig aktivitet.

Konteksten danner rammen som omgir hendelser, og den gir informasjon som bidrar til å gjøre velvalgte tolkninger av hendelsene (Goffman, referert i Duranti & Goodwin, 1992, s. 3). Hendelser finner sted i det som kan forstås som historiske, fysiske, kommunikative og kognitive kontekster (Duranti & Goodwin, 1992, s. 1-32), noe som kan betegnes som hendelsenes *situasjonskontekst*. Relasjonen mellom språk og kontekst, språklige og ikke-språklige dimensjoner av kommunikasjon og handlinger, kan oppfattes som å stå i en gjensidig relasjon til hverandre, som å forme hverandre gjensidig og som en prosess som utvikles og endres i tid og rom (s. 31).

I sin diskusjon av kontekst framhever dessuten Goodwin og Duranti (1992) Foucaults undersøkelser av ulike diskurser eller domener av makt i samfunnet (s. 30). En diskurs forstås her som «a cultural complex of signs and practices that regulate how we live socially» (s. 30), altså kompleksiteten av tegn og praksiser i en kultur som regulerer hvordan vi lever sammen, og som vil bidra til å forme det som kan betegnes som *diskurskonteksten* for handlinger. Diskurser kan være vanskelige å identifisere, men kommer til uttrykk gjennom regler, praksiser og andre kulturelle forhold som leder eller styrer kommunikasjon mellom mennesker og hvordan mennesker fungerer og oppfatter seg selv (s. 30). I andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn vil både historiske, fysiske, kommunikative og kognitive kontekster, samt den synlige eller skjulte diskurskonteksten, ha betydning for læring og samhandling. Et eksempel på det siste er hvordan ideologier som ligger til grunn for språktesting kan bidra til å forme feltet (jf. 3.2.5).

Et sosiokulturelt syn på læring innebærer også at kunnskaper er situert. Når det gjelder litterasitet, presiserer for eksempel Barton at dette er et område som har nær sammenheng med menneskelig aktivitet i hverdagslivet og i samfunnet, og at hvert samfunn har sine særskilte litterasitetspraksiser (2007, s. 33-50). Litterasitet og litterasitetspraksiser kan derfor ses som særegne for og situert i ulike praksisfellesskap, og vil dermed ha ulik betydning i ulike sammenhenger. Barton argumenterer dessuten for et vidt litterasitetsbegrep, og presiserer at «[l]iteracy is so much more than encoding spoken language into writing» (2007, s. 106). Han understreker at ulike litterasiteter kan knyttes til ulike kontekster eller domener av livet, og at forskjellene øker på tvers av ulike kulturer og historiske perioder (s. 37). «Every person has a literacy history», hevder Barton (2007, s. 48), og menneskers litterasitet har sammenheng med kravene de har stått overfor og mulighetene de har hatt (s. 48). Voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære et andrespråk må slik sett anses å bringe med seg en litterasitetshistorie, selv om de ikke skulle ha formelle lese- og skriveferdigheter. De sitter inne med kunnskaper og erfaringer som kan knyttes til litterasitet, som for eksempel kunnskaper om skrift, symboler og tall, og som er knyttet til særskilte kontekster, kulturer, og situasjoner. På samme måte som Wedege foreslår å vurdere voksnes numerasitet, kan derfor også spørsmålet om voksnes litterasitet besvares i

forhold til *hvem, hvor, når* og i relasjon til *hva* (Wedegge, 1999, s. 206). Et slikt økologisk syn på litterasitet innebærer å ikke betrakte og beskrive menneskers litterasitet i et mangelperspektiv, men å anerkjenne ulike typer litterasitet som ressurser. Det innebærer også å vurdere hvilke utvidelser av litterasiteten som er viktige for den enkelte i de sammenhengene han eller hun er del av i hverdagsliv og arbeidsliv.

At kunnskap, tenkning og læring er situert, innebærer også at kunnskapsinnhold eller læringsinnhold vil være situert. Et bestemt kunnskapsinnhold kan for eksempel se annerledes ut og oppfattes annerledes i en formell kontekst som et klasserom, sammenlignet med i en naturlig hverdagskontekst. Säljö illustrerer tenkningens kontekstuelle natur ved å referere til Carraher, Carraher og Schliemanns analyser av hvordan brasilianske barn tolket og utførte regneoppgaver på ulik måte i den formelle konteksten av et intervju og i autentiske kontekster som gateselgere (referert i Säljö, 2001, s. 145-146). Ferdighetene de viste i autentiske kontekster var bedre enn de ferdighetene de viste i klasseromskonteksten (Carraher, Carraher & Schliemann, 1985, s. 21). På samme måte vil menneskers kommunikative språkferdigheter i dagliglivet ikke nødvendigvis komme til uttrykk i oppgaver og på tester som utføres i andrespråkklasserommet. Det kommunikative dagligspråket som læres i klasserommet vil heller ikke nødvendigvis være det dagligspråket deltakerne opplever at de møter og har behov for utenfor klasserommet (jf. formelle og uformelle kontekster, jf. 6.4.1). Å også betrakte læringsinnholdet i undervisningen som situert gjør at vi kan operere med en tredeling av konteksten for læringen: *Oppgavekonteksten* som dreier seg om realiteten i selve oppgaven, *situasjonskonteksten* som omfatter de sosiale, historiske og psykologiske forhold og relasjoner som har sammenheng med læringen, og selve konteksten for læringen (Wedegge, 1999, s. 207), og *diskurskonteksten* som dreier seg om reguleringer og maktforhold, og som også vil være innvevd i oppgavekonteksten og situasjonskonteksten.

Den flerspråklige læringspraksisen med bruk av språkhjelpere i andrespråkstilignelsen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, som er gjenstand for undersøkelse i dette forskningsprosjektet, kan altså sies å være situert i bestemte kontekster, og dette vil ha sammenheng med og være innvevd i de enkelte deltakernes læringsprosesser.

Dette gjelder for det første *oppgavekonteksten*, som dreier seg om selve lærestoffet og deltakernes forhold til dette, for eksempel om det er tilgjengelig for deltakerne og om det har forbindelser med deltakernes eksisterende kunnskaper og erfaringer. For det andre gjelder det *situasjonskonteksten*, som kan dreie seg om organisering av grupper og undervisning, om samarbeid og andre sosiale forhold innad i klassen og om det deltakerne representerer på bakgrunn av historie og psykologiske forhold. For det tredje gjelder det også *diskurskonteksten*, som dreier seg om hvilke læringsdiskurser og samfunnsdiskurser den aktuelle andrespråklæringen for disse deltakerne er situert i. Diskurskonteksten vil, som tidligere nevnt, også være innvevd i oppgave- og situasjonskonteksten, og kan dreie seg om læreropfatninger, læringstradisjoner, politiske føringer og samfunnsdiskurser. Andrespråklæring som finner sted i krysningspunktet mellom situasjonskontekst, oppgavekontekst og diskurskontekst kan illustreres med denne figuren:



Figur 4: Kontekster for andrespråklæring

I det neste avsnittet vender jeg oppmerksomheten mot koblinger mellom lærestoffet og andrespråksinnlærer gjennom det som i sosiokulturell læringsteori kalles *mediering*.

5.3 Mediering i andrespråklæring

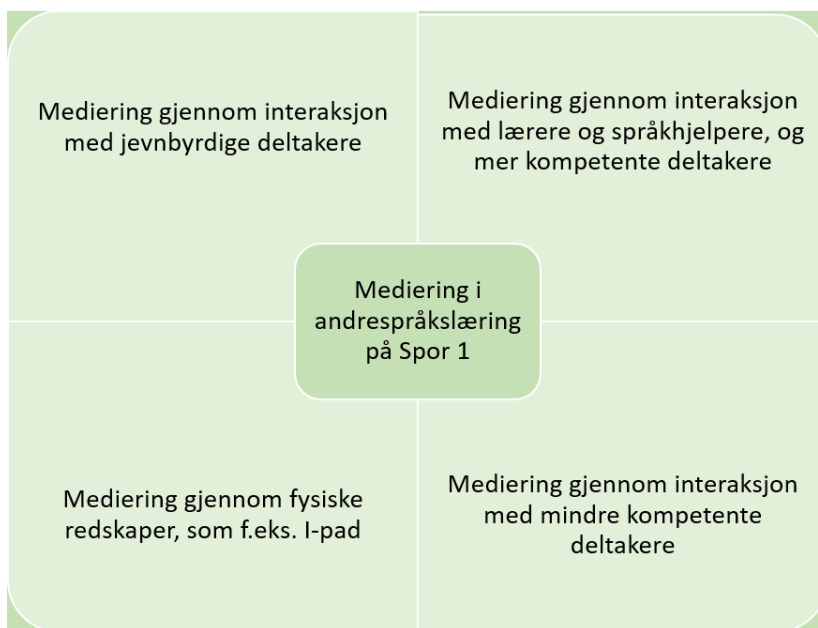
SLA («Second Language Acquisition»), som ifølge Atkinson oppsto som eget forskningsfelt på slutten av 1960-tallet, hadde fra begynnelsen av et overveiende kognitivistisk fokus (Atkinson, 2011, s. 1-15). Atkinson framhever også at Krashens kognitivt innrettede input-hypotese (Krashen, 1985) bidrar til å sette en agenda for feltet fra midten av 1980-tallet (Atkinson, 2011, s. 3-4 og 13). Kognitive retninger innen SLA-teori representerer perspektiver på språklæring som retter fokuset mot språklæring som informasjonsbearbeiding (s. 3-4), men disse har fått kritikk for å redusere språklæring til en mekanistisk og kausal prosess som dreier seg om kodeknekkning (van Lier, 1996, s. 34; Lindberg, 2013, s. 490). Med utgangspunkt i sosiokulturell teori understreker imidlertid van Lier (1996) at språkinnlæring er en kompleks prosess der mange ulike sosiokulturelle faktorer spiller inn, faktorer som har sammenheng med omstendighetene for læringen og den enkelte språkinnlæreren (s. 50). I en diskusjon av ulike retninger innenfor SLA i tidsskriftet *The Modern Language Journal* i 1997 peker Firth og Wagner på behovet for en økt oppmerksomhet mot slike kontekstuelle og interaksjonelle dimensjoner, deltakerrelevante begreper og en bredere database for forskningen (Firth & Wagner, 1997, s. 285). Fra midten av 1990-tallet har den generelle trenden innen sosialvitenskap og humaniora som går under navnet «the social turn» (jf. 4.5.1) hatt innflytelse på SLA-feltet, og bidratt til nettopp et økt fokus mot virkeligheten som sosial og vektlegging av det særskilte heller enn det generelle (Block, 2003, s. 3-4; Ortega, 2013, s. 216). Sosiokulturell teori, i tillegg til blant annet konversasjonsanalyse, systemisk funksjonell lingvistikk og identitetsteori, er teoretiske tilnærminger innenfor SLA-forskningen som vektlegger slike sosiale dimensjoner av læring (Ortega, 2013, s. 216).

Sentralt i sosiokulturell læringsteori er oppfatningen om at menneskelig tenkning og læring er *mediert* (Lantolf, 2000, s. 1). Dette innebærer at mennesker bruker fysiske og symbolske redskaper eller artefakter, som for eksempel datamaskiner eller språk, for å etablere en indirekte eller mediert forbindelse med seg selv og verden (s. 1 og 2). Gjennom bruk av slike artefakter kan mennesker løse problemer og beherske sosiale praksiser på måter som ville vært umulige uten bruk av disse (Säljö, 2001, s. 78).

Begrepet «mediere» stammer fra det latinske begrepet «mediare» som betyr å «gå imellom, hjelpe, megle; være i midten» (NAOB, 2021c), og Säljö påpeker at begrepet «antyder at mennesker ikke står i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen», men at de håndterer den ved hjelp av «ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser» (2001, s. 83). Mediering kan altså skje gjennom bruk av fysiske redskaper eller artefakter, men de ressursene som finnes i språket kan betraktes som menneskets viktigste medierende ressurs (s. 84): «Ord og språklige utsagn medierer omverdenen for oss og gjør at den fremstår som meningsfull» (s. 84-85).

Eksempler på *fysiske og symbolske artefakter*, eller medierende ressurser, i andrespråklæring for voksne nyankomne, som medierer mellom lærestoffet og innlærerens tenkning, kan være bruk av I-pad, tavle, bilder, og framfor alt bruk av tilgjengelige språklige ressurser i klasserommet. Det vil imidlertid ofte være snakk om flere ledd av mediering: I-pad og digital tavle er for eksempel medier for andre medierende ressurser som språk og bilder. Tolkning av bilder vil også ha sammenheng med innlærte referansesystemer som vil variere med kultur, miljø og ulike personlige erfaringer (Franker, 2005, s. 7), og vil derfor kunne kreve et ytterligere medierende mellomledd for å muliggjøre kulturspesifikke tolkninger. Franker understreker at «[v]i kan uttrycka det som att vi förmodligen *ser* samma bild men *tolkar* den olika beroende på vår egen sociala och kulturella bakgrund», og derfor kan «användning av bilder både [...] försvåra och underlätta kommunikation mellan människor» (s. 7). Medierende mellomledd i andrespråklæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn i denne sammenhengen kan for eksempel være samtaler og refleksjoner på førstespråket. De artefaktene som eksisterer som ressurser for andrespråklæring vil imidlertid ikke alltid være tilgjengelige eller mulige å bruke for alle språkinnlærere. Voksne nyankomne som ikke kan lese kan for eksempel ikke bruke ordbøker som verktøy for læring, og er derfor avhengige av den medieringen læreren eller andre deltakere kan gi. Samtale og interaksjon i andrespråksklasserommet må derfor også ses som en viktig del av medierende prosesser i språklæringen for denne gruppen. Säljö framhever nettopp samtalsens rolle for menneskers tenkning (2001, kap. 5), og Lindberg understreker at språklæring innen sosiokulturell læringsterori ses som et resultat av

«möten mellan individer i socialt samspel i sociokulturella sammanhang» (Lindberg, 2013, s. 491). Sosial mediering i andrespråklæring kan imidlertid skje både gjennom interaksjon med deltakere som er på samme læringsnivå, på et lavere nivå eller på et høyere nivå enn deltakeren selv (Lindberg, 2013, s. 494; van Lier, 1996, s. 194). I konteksten av denne undersøkelsen, som gjelder andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, vil dermed mediering kunne foregå gjennom interaksjon med deltakere i samme gruppe som har overlappende språklige ressurser, men som kan ha både lavere, tilsvarende eller høyere norskspråklig ferdighetsnivå enn deltakerne selv. Lærere og språkhjelpere vil her være å betrakte som mer kompetente deltakere i andrespråkklasserommet, som kan bidra til mediering gjennom interaksjon. Modellen under, inspirert av Lindberg (2013) og van Lier (1996), illustrerer nettopp mediering i andrespråklæring, mediering gjennom fysiske artefakter og mediering gjennom interaksjon med jevnbyrdige, mer kompetente og mindre kompetente aktører i klasserommet:



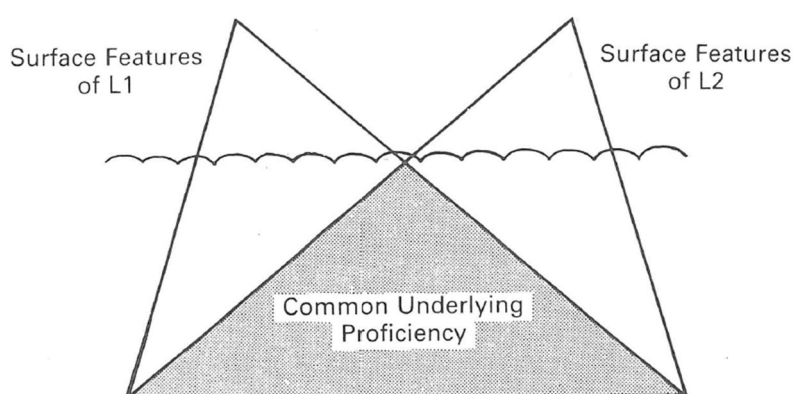
Figur 5: Mediering i andrespråklæring på spor 1 (basert på van Lier, 1996, s. 194 og Lindberg, 2013, s. 495)

5.4 Mediering i språkinnlærerens nærmeste utviklingszone

Et sentralt begrep hos Vygotsky er *den nærmeste sone for utvikling* («the zone of proximal development» - ZPD), som kan karakteriseres som «the distance between the actual developmental level as determined through problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in cooperation with more capable peers» (Vygotsky, sitert i Cook, 2016, s. 249). Den nærmeste utviklingssonen kan altså betegnes som avstanden mellom det en elev kan klare på egenhånd og det eleven klarer når han eller hun får hjelp av andre (Lave & Wenger, 2003, s. 45). Lave og Wenger påpeker at en «kulturell» fortolkning av dette, forstår den nærmeste utviklingssonen som avstanden mellom den kulturelle kunnskapen som den sosiohistoriske konteksten for undervisningen representerer, og som undervisningen kan gjøre tilgjengelig, og enkeltmenneskers hverdags erfaringer (Davydov & Markova, referert i Lave & Wenger, 2003, s. 45). Språkinnlærere kan med andre ord ikke tilegne seg kunnskaper som ligger utenfor deres rekkevidde, men ved andres hjelp kan det bygges bro over gapet mellom innlærerens eksisterende kunnskaper og erfaringer og ny kunnskap som skal tilegnes (Cook, 2016, s. 249). I konteksten av andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn vil språkhjelpere, som har bedre norskferdigheter, samme førstespråk, og ofte lignende bakgrunns erfaringer som deltakerne, kunne ha en slik brobyggende funksjon.

Cummins har også framhevet betydningen av det å muliggjøre koblinger mellom førstespråket og andrespråket i undervisning og læring. I 1984 lanserte han isfjellmodellen som skulle representere den tospråkliges språkferdigheter på førstespråket og andrespråket og relasjonene mellom disse (Cummins, 1984, s. 143). Modellen illustrerer hvordan førstespråket (L1) og andrespråket (L2) kan eksistere side ved side som to atskilte språk i hverdagskommunikasjonen «på overflaten», mens de i den kognitive prosesseringen «under overflaten» har forbindelse med hverandre i en underliggende ressurs («Common Underlying Proficiency» - CUP). Modellen kan kritiseres for å operere med en oppfatning av separat tospråklighet når det gjelder menneskers språkbruk, mens for eksempel transspråkingsteori vektlegger hvordan mennesker bruker alle sine språklige ressurser på dynamiske og komplekse måter (jf.

4.5.1 og 4.5.2). Cummins bidrag til å løse opp skillet mellom første- og andrespråket (May, 2014b, s. ix) kan imidlertid ses som et viktig skritt på veien mot en større kritisk bevissthet når det gjelder flerspråklighet (jf. 4.5.1-4.5.3), og hans arbeid representerer ifølge May et grunnleggende engasjement for sosial rettferdighet («all with the underpinning commitment to social justice», May, 2014b, s. ix). Isfjellmodellen illustrerer verdien av den tospråkliges eller flerspråkliges tidligere språk, kunnskaper og erfaringer, og at dette er viktig kompetanse i læring av og på andrespråket.

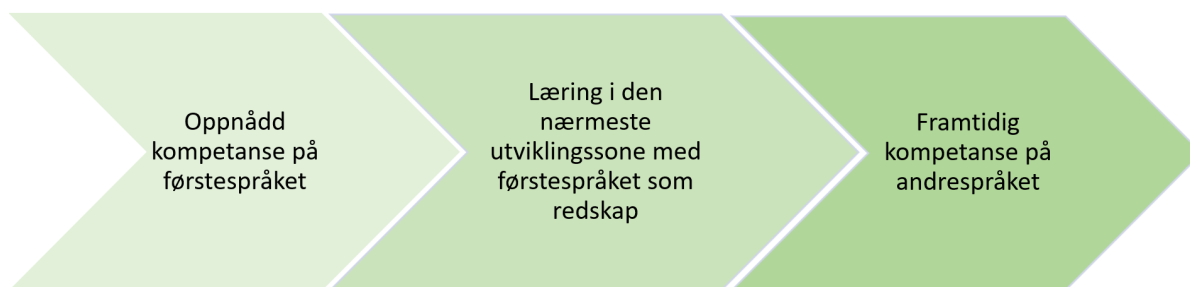


Figur 6: Isfjellmodellen (Cummins, 1984, s. 143)

Cummins framhever at andrespråksinnlæreres tidligere erfaringer og kunnskaper på en måte er kodet med «hjemmespråket» (Cummins, 2007, s. 235), og at førstespråket er en kognitiv og lingvistisk ressurs som kan fungere som et springbrett for tilegnelse av ferdigheter på andrespråket (s. 238). Det en person har lært fram til det aktuelle tidspunktet for andrespråklæringen må altså anses å ha stor verdi, og det «å få tak i» og ta utgangspunkt i dette kan ha betydning for utfallet av andrespråklæringen. Å tilegne seg ny kunnskap handler slik sett ikke bare om ny kunnskapsproduksjon, men kan også ses som kunnskapsgenerering («knowledge generation», Cummins, 2000, s. 280).

Voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære andrespråket, har ofte ikke noe felles kommunikasjonsspråk med læreren. Uten felles kommunikasjonsspråk, og uten muligheter for å bruke førstespråket i klasserommet, begrenses dermed mulighetene for mediering av lærestoffet og å gjøre slike koblinger mellom første- og andrespråket som Cummins vektlegger. Med førstespråket som redskap kan imidlertid

disse deltakerne få muligheter til å bygge på tidligere kunnskaper og erfaringer, og å lære andrespråket i sin nærmeste sone for utvikling, noe følgende modell illustrerer:



Figur 7: Læring i den nærmeste utviklingssonen (basert på Säljö, 2001, s. 125)

Språkhjelpere, personer som kan deltakernes førstespråk og har bedre norskferdigheter enn deltakerne de skal bistå, kan dermed ha en *brobyggende funksjon* i andrespråklæringen fordi førstespråket kan brukes i kommunikasjon med deltakerne. Bruk av språkhjelpere og muligheter for å bruke førstespråket kan slik sett ses som en viktig del av medierende prosesser som finner sted i den nærmeste utviklingssone i andrespråksklasserommet for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn.

5.5 Kollaborativ dialog og meningsskapning

I 5.3 og 5.4 har jeg diskutert mediering gjennom fysiske og symbolske artefakter i andrespråklæring, men særlig mediering gjennom interaksjon med andre deltakere i klasserommet. Deltakeres, læreres eller språkhjelperes mediering av lærestoffet i andrespråklæringen må imidlertid ikke oppfattes som en enveisprosess, men finner sted gjennom det som i sosiokulturell læringsteori betegnes som *kollaborativ dialog* (Cook, 2016, s. 250). Kollaborativ dialog forstås i denne sammenheng som «dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building» (Swain, 2000, s. 102), altså dialog som bidrar til å skape ny kunnskap (Cook, 2000, s. 250). I konteksten av andrespråklæring handler det om dialog i klasserommet som bidrar til konstruksjon av språklig kunnskap, og dialogen vil representere både kognitiv og sosial aktivitet, altså at kunnskap skapes både i og mellom mennesker (Swain, 2000, s. 98).

Swain gir eksempler på at kollaborativ dialog i andrespråklæring kan orientere seg mot refleksjon og meningsskapning omkring grammatiske aspekter av språket (Swain,

2000, s. 112-113). Lindberg framhever også at kollaborativ støtte i form av gruppediskusjoner i andrespråklæring for voksne nyankomne bidrar til å øke deltakernes oppmerksomhet når det gjelder språklige trekk i tekster (2013, s. 499). Hun hevder at det er en arbeidsmåte som «ger utrymme för en utforskande språkanvänding med möjligheter till att tänka högt och smaka på olika uttryck och strukturer i betydligt högre grad än vid individuellt arbete, där möjligheter till mediering genom socialt samspel saknas» (Lindberg, 2013, s. 500).

I sin økologiske tilnærming til språklæring framhever van Lier (2000) at meningskaping ikke bare er en lingvistisk, men også en semiotisk aktivitet der omgivelsene tilveiebringer «a semiotic budget» eller semiotisk forråd, og der aktive innlærere engasjerer seg i meningsskapende aktiviteter sammen med andre (s. 252). Dette semiotiske forrådet dreier seg om alle mulighetene for meningskaping som situasjonen tillater (s. 152). Å betrakte språklæring som semiotiske aktiviteter eller prosesser har vært sentralt i det danske forskningsprosjektet *Tegn på sprog* (Laursen, 2019), en studie av litterasitet og språklig mangfold i skolen og tospråklige elevers språkutvikling. Oppmerksomheten rettes her mot sosial meningskaping og sosial språkutvikling. Språket ses her på som ett av mange semiotiske systemer eller modaliteter, sammen med for eksempel andre tegn, gester og tegninger, og et fokusområde i *Tegn på sprog* er undersøkelser av hvordan flerspråklige barn i språklæringsprosesser beveger seg mellom forskjellige språk og ulike modaliteter (s. 27). Det sosiosemiotiske perspektivet i dette prosjektet representerer et ressursperspektiv: Forskjellighet regnes som et grunnleggende vilkår (s. 29) og språktilegnelse ses som en utvidelse av den lærendes symbolske (s. 28) og flerspråklige repertoar (s. 184, jf. 4.5.2 og 4.5.3). Språkinnlæreren betraktes dessuten som en aktør som tar valg og som er en medskaper av kunnskap, og ikke bare en mottaker (s. 29). Valgene vil imidlertid være sosialt situerte, og reguleres av tilgjengelige ressurser og omkringliggende diskurser (s. 30). Hvilken posisjon en språkinnlærer har tilgang til gjennom den sosiale strukturen skolen representerer, vil også ha betydning for de semiotiske og betydningsdannende praksisene som finner sted (s. 30-31, jf. 6.2.2, *subjektsposisjon*).

For å kunne delta i sosial og kollaborativ dialog om språk, språkutviklende samtaler og forhandling om mening i den første andrespråklæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, er det imidlertid avgjørende at deltakerne har tilgang til og muligheter for å kommunisere på sitt førstespråk. Med språkhjelpere til stede i klasserommet kan dette bli mulig, og i det neste avsnittet vil jeg diskutere hvilken støtte språkhjelpere kan representere i denne sammenhengen.

5.6 Stillasbygging i andrespråklæring

5.6.1 Stillasbygging som metafor

Jeg har tidligere pekt på språkhjelperen som en medierende ressurs i andrespråklæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og brukt en brobyggermetafor om deres rolle i klasserommet: Språkhjelpere kan bidra til å bygge bro mellom lærestoff og deltakere fordi det blir mulig å kommunisere, forklare og reflektere på deltakernes førstespråk (jf. 5.4). Språkhjelperen som medierende ressurs i klasserommet kan også forstås i metaforen «scaffolding». Begrepet «scaffolding», som jeg heretter kaller «stillasbygging», ble ikke eksplisitt brukt av Vygotsky, men kan ifølge Hammond og Gibbons oppfattes som å være i tråd med og innvevd i hans teorier, «an inherent part of his theory of learning as collaborative and interactionally-driven» (2005, s. 8). Bruner tok først i bruk begrepet i sine undersøkelser av samtaler mellom foreldre og barn (Bruner, 1975), men begrepet brukes også om støtte som gis i læringsprosesser i klasserommet (Cook, 2016, s. 250).

Stillasbyggingsmetaforen peker mot behovet for et stillas når noe er under konstruksjon, men også at dette er en midlertidig støtte og noe som skal fjernes etter hvert (Gibbons, 2002, s. 10). I byggebransjen er ikke et stillas noe som støtter selve huset som bygges, men er en statisk konstruksjon som skal sikre arbeiderne underveis i byggeprosessen, og noe som bidrar til at det blir lettere å bygge et bedre og høyere byggverk. Stillasbyggingsmetaforen kan kritiseres for å ikke være dynamisk, og for å ikke vektlegge interaksjon og innlæreres eget aktørskap i tilstrekkelig grad. Som jeg viser i dette kapitlet, har imidlertid metaforen, sammen med begreper som *mediert*,

kollaborativ og *dialogisk*, fått en utvidet og mer dynamisk betydning innenfor sosiokulturell læringsteori.

Vygotsky argumenterte for at den beste læringen skjer i ZPD (jf. 5.4), når en aktuell oppgave ligger på et nivå over det en person klarer selv, men som personen klarer med hjelp (Hammond & Gibbons, 2005, s. 8). Stillasbygging kan derfor forstås som den spesifikke støtten som er tilpasset for at personen skal klare en oppgave (s. 8), og kan defineres som «the process that assists the learner in getting to the next point in development» (Cook, 2016, s. 249 og 250), eller som «a special kind of help that assists learners to move toward new skills, new concepts, or level of understanding» (Gibbons, 2002, s. 10).

I SLA har begrepet stillasbygging blitt brukt på ulike måter, og for noen kan alt som innlærere bruker, eller som gir hjelp i andrespråklæringen, tolkes som stillasbygging (Cook, 2016, s. 250). I sosiokulturelle teorier blir imidlertid stillasbygging først og fremst forbundet med sosial mediering i opplæringen (s. 249 og 250). Det er denne forståelsen av begrepet som ligger til grunn i denne undersøkelsen, slik at begrepene *sosial mediering*, *mediering gjennom interaksjon* og *stillasbygging* vil ha samme betydning og vil brukes om hverandre. Begrepet stillasbygging innebærer her en kollaborativ prosess i språkinnlæreres nærmeste utviklingszone som gir dem muligheter til å klare noe de ikke ville klart uten hjelp fra andre (Ohta, 2000, s. 52).

5.6.2 Stillasbygging på makro- og mikronivå

Hammond og Gibbons analyse av stillasbygging i andrespråklæring viser at stillasbygging kan lokaliseres på både makronivå og mikronivå i klasserommet (2005, s. 11). Jeg påpeker at betydningen av makronivået her har en annen betydning enn i for eksempel Douglas Fir Groups rammeverk for andrespråklæring (2016), der dette nivået relateres til bredere sammenhenger og diskurser på samfunnsnivå (jf. 4.5.6). *Makronivået* av stillasbygging relateres her til lærerens planlegging av undervisningen, der læreren identifiserer målene, organiserer klasserommet og undervisningen med hensyn til ulike grupper og elever i klasserommet, og tar avgjørelser om oppgaver og presentasjon av lærestoffet (Hammond & Gibbons, 2005, s. 10-12). Dette innebærer

også å finne ut hva elevene allerede kan, og Hammond og Gibbons framhever viktigheten av dette for elever med annen språk- og kulturbakgrunn (s. 15): «Locating new learning in students prior knowledge and signalling what will follow is particularly important for students less familiar with the language and culture of the school ...» (s. 15). En del av lærerens stillasbygging på makronivå dreier seg også om planlegging og tilrettelegging for bruk av ulike semiotiske systemer, om det er ulike typer språk, kart, diagrammer, fotografier og bilder, en kombinasjon av auditiv og visuell støtte som i film og på internett, og bruk av demonstrasjoner, fysiske bevegelser eller gester (s. 16).

Mikronivået av stillasbygging relateres her til mediering gjennom interaksjon som finner sted i klasserommet (Hammond & Gibbons, 2005, s. 20). I denne undersøkelsen er det mediering gjennom bruk av språkhjelpere som har et hovedfokus, men lærerens mediering på makronivå, og læreres og medstudenters mediering på mikronivå vil også være interessant (jf. 5.3) og noe som vil ha sammenheng med og betydning for språkhjelpernes mediering. Hammond og Gibbons, som er mest opptatt av lærerens stillasbygging, oppdaget at dette ofte tok utgangspunkt i elevenes tidligere erfaringer, tidligere undervisning og felles erfaringer («linking to prior experience»), og at den pekte framover mot hensikten med undervisningen eller mot større begrepsmessige rammeverk i pensum («pointing forward») (s. 21). Stillasbygging fra lærerens side dreide seg også om å bruke og å utvide eller tilpasse elevenes bidrag, og bygge dem inn i undervisningsdiskursen («appropriation and recasting»). Det vil si at læreren bidro til at elevenes utsagn, ideer og informasjon ble formet i en tydelig retning i henhold til målet for undervisningen, med eleven som «co-participant» (s. 22). Makronivået av stillasbygging, lærerens planlegging og tilrettelegging av undervisningen, kommer forut for og legger til rette for at mikronivåer av stillasbygging eller mediering gjennom interaksjon skal finne sted i klasserommet, og begge typer av mediering kan bidra til at det blir mulig for elever å arbeide innenfor sin nærmeste utviklingszone (s. 25).

IRF-sekvenser, initiativ – respons – feedback, er identifisert som typisk i klasseromeinteraksjon (se for eksempel Edwards & Mercer, 1987, s. 45; Gibbons, 2002, s. 16; Hammond & Gibbons, 2005, s. 23; Ellis, 2012, s. 120). Dette kan dreie seg om at læreren gir tydelige verbale hint eller gester om den forventede responsen for å gi rom for en kort repetisjon eller for å sikre deltakelse fra alle elever («cued

elicitation», Hammond & Gibbons, 2005, s. 23). Det kan også dreie seg om at læreren gir elevene større muligheter for å reflektere høyt om sin tenkning og forståelse («increase prospectiveness», s. 23). Dette representerer to ulike måter å stille spørsmål på, lukkede spørsmål der det riktige svaret er gitt, eller åpne spørsmål der mange svaralternativer er mulige (Ellis, 2012, s. 24). Den siste typen av interaksjon kan ifølge Hammond og Gibbons bidra til at elever i større grad blir aktører i konstruksjonen av kunnskap, og ikke bare er mottakere av kunnskap (s. 23).

5.6.3 Stillasbygging - språkets form, innhold og bruk

Språkferdigheter kan beskrives som å bestå av de tre komponentene *innhold, form og bruk* (Monsen & Randen, 2017, s. 19-22). Cummins framhever betydningen av å fokusere på nettopp disse tre komponentene i andrespråksundervisningen, og at dette er viktig for implementeringen av en pedagogikk som både skal styrke språkinnlæreres språklige og kognitive utvikling og oppmuntre til en kritisk litterasitet (Cummins, 2000, s. 273-281). Stillasbygging i denne sammenhengen kan derfor handle om støtte til å forstå og lære om andrespråkets *form eller system* som gjelder fonologi, morfologi, syntaks og tekstlingvistikk eller sjangerkunnskap, språkets *semantikk* som gjelder meningsinnholdet, og språkets *pragmatikk* som gjelder språket i bruk i ulike kontekster. Andrespråksinnlærere bringer med seg en språklig kompetanse på førstespråket eller tidligere tilegnede språk som gjelder nettopp språklig form, innhold og bruk som de kan ha nytte av når de skal lære andrespråket (Monsen & Randen, 2017, s. 34), og som er en kilde til å forstå hvordan det nye språket på ulike områder skiller seg fra det språket man allerede behersker (Næss, 2011, s. 238).

Hvor like eller ulike første- og andrespråket er, vil være avgjørende for hvor lett eller vanskelig det er å lære andrespråket. En språktypologisk sammenligning vil dreie seg om å sammenligne språklig struktur i første- og andrespråket (Næss, 2011, s. 37). Språk kan for eksempel karakteriseres som analytiske, det vil si språk der de fleste morfemer er egne ord, eller syntetiske, der ord i stor grad bygges opp av flere morfemer, eller de kan være en mellomting mellom disse (s. 37). Norsk betegnes som et svakt syntetisk språk (s. 37), og når det gjelder deltakeres førstespråk som er aktuelle i denne

undersøkelsen, regnes både kurmanji, arabisk og tigrinja som å være syntetiske språk (FBU; Mac Donald & Ryen, 2019, s. 205). Tigrinja kan for eksempel danne flertall enten ved hjelp av indre bøyning eller bøyningssendelser (s. 205). Man kan også foreta en leksikalsk sammenligning av første- og andrespråket ved å se på hvilke ord som brukes for å gi uttrykk for samme betydning (Næss, 2011, s. 39). En av årsakene til at ulike språk har ord som har lik eller liknende lydlig form og betydning, kan være genetisk slektskap mellom språkene (s. 39). En annen grunn til leksikalske likheter mellom språk er at språk låner ord fra hverandre (s. 39), eller at de låner de samme ordene fra et annet språk (eksempel med kurmanji: Thiesen & Chalak, 2020). Selv om to språk ikke har et kjent genetisk slektskap, kan de derfor likevel ha en viss leksikalsk overlapping.

Når det gjelder en kontrastivt innrettet andrespråksundervisning, er det nyttig å være oppmerksom på språklige trekk som er vanlige på andrespråket, men som er sjeldne i de fleste andre språk, såkalte typologisk markerte trekk (Monsen & Randen, 2017, s. 48). Dette er språklige trekk som kan være vanskelige å lære på et andrespråk, og eksempler på markerthet i norsk er at leddstillingen endres fra helsetninger til leddsetninger (s. 57) og vokalsystemet med sine mange fremre rundede vokaler (Næss, 2011, s. 58; Kulbrandstad & Kinn, 2019, s. 72 og 73). V2-regelen, som sier at det finite verbalet skal ha plass nummer nummer to i fortellende setninger, er også et språklig trekk som kan være utfordrende for andrespråksinnlærere: Når et annet ledd enn subjektet står først i setningen, vil subjektet komme etter det finite verbalet (inversjon) fordi verbet skal ha plass nummer 2 (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 353). Idiomatiske uttrykk, der betydningen av hele uttrykket er forskjellig fra uttrykkets enkeltord, kan også være utfordrende i tilegnelsen av et andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 81). Slike uttrykk har vi mange av på norsk, som for eksempel de løst sammensatte verbformene som inneholder verbet *holde* (s. 81). Dessuten er funksjonsord, ord som representerer en grammatisk funksjon heller enn innhold, ofte viktige for å forstå innholdet i en norsk tekst (s. 81). Eksempler på dette er tekstbindere som derfor, fordi, likevel og derimot (s. 81).

Med tanke på lese- og skriveopplæringen på norsk, har det også stor betydning hvordan skriftsystemene på deltakernes førstespråk skiller seg fra skriftsystemet på norsk. Både

arabisk, tigrinja og kurmanji har for eksempel alfabetisk skrift som på norsk, men både arabisk og tigrinja bruker andre skriftegn enn de latinske (Gebretensae & Østebø, 2020; Mejdell, 2020; Thiesen & Chalak, 2020). Det kurdiske språket kurmanji skrives med latinsk skrift, mens det kurdiske språket sorani skrives med arabisk skrift (Thiesen & Chalak, 2020). En viktig forskjell mellom norsk og arabisk er også at skriveretningen på arabisk er fra venstre mot høyre (Mejdell, 2020).

Næss (2011) peker mot potensialet som ligger i det flerspråklige klasserommet, og det å utnytte nettopp et flerspråklig perspektiv i undervisningen (s. 238). Der lærer og deltakere ikke har et felles kommunikasjonsspråk, kan språkhjelperen, som har bedre norskspråklige ferdigheter og som har samme førstespråk som deltakerne eller god kommunikasjonskompetanse på deltakernes førstespråk, bidra til en kontrastivt innrettet andrespråklæring der språklige trekk på førstespråket kan sammenlignes med språklige trekk på andrespråket. En kontrastivt innrettet stillasbygging vil dermed kunne bidra til å høyne deltakernes metakognitive (Refsahl, 2012) eller språklige bevissthet, i denne sammenhengen forstått som det å ha et metaperspektiv på språket, å kunne se språket «fra utsiden» og å kunne snakke om det (Monsen & Randen, 2017, s. 92). For deltakere som skal lære å lese og skrive for første gang, vil særlig fonologisk bevissthet være sentralt (s. 92). Dette kan blant annet trenes gjennom å øve på minimale ordpar, to ord der det kun er én lyd som skiller to ord, eller andre lydkombinasjoner som er ekstra utfordrende for den enkelte andrespråksinnlæreren (Monsen & Randen, 2017, s. 50 og 95; Refsahl, 2012, s. 101).

Jeg har tidligere (jf. 5.4) pekt på fordeler med å ta utgangspunkt i begreper og kunnskaper på førstespråket i læring av andrespråket fordi menneskers språklige ressurser representerer et kognitivt apparat som brukes for å fortolke ny kunnskap (Cummins, 2000, s. 190). Andrespråksinnlæreres kompetanse på førstespråket kan gjelde alt fra prinsipper for lesing og skriving, begrepsskunnskap, kunnskaper om språkets bruksfunksjon og fonologisk, morfologisk og syntaktisk kunnskap (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Det har imidlertid blitt diskutert hvilken betydning morsmålet har som et redskap i andrespråklæringen. Melby-Lervåg og Lervåg (2011) hevder for eksempel at metaanalyser ikke støtter bruk av førstespråket som et viktig verktøy for å fremme begrepsforståelse på andrespråket, men ser ikke bort ifra at dette kan ha

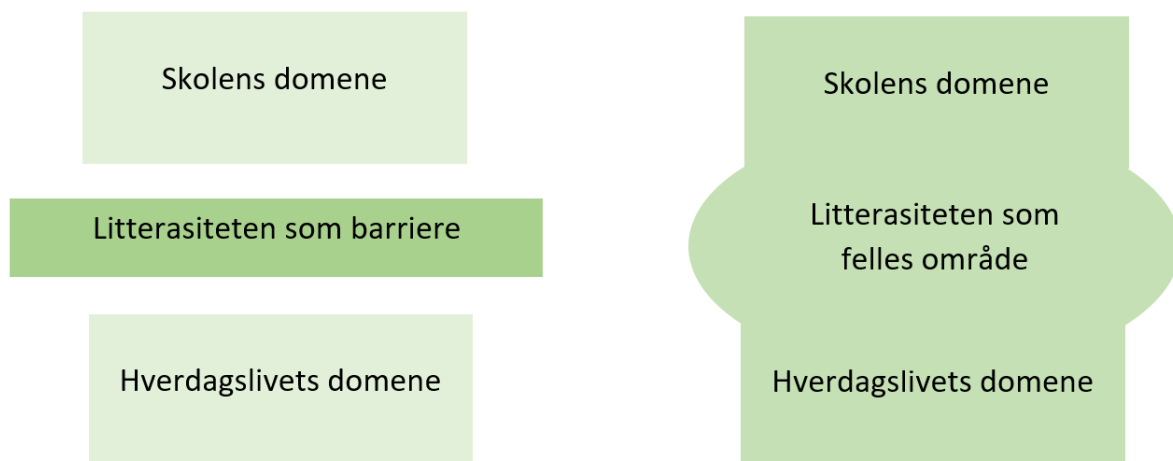
betydning i en overgangsfase, og at det kan ha andre viktige funksjoner (s. 341). Bøyesen (2014) påpeker imidlertid at Melby-Lervåg & Lervåg ser ut til «å ha feiltolket en modell for sammenhengen mellom språk» (s. 286). Hun hevder at de underkjenner «betydningen av elevenes språkferdigheter på morsmålet i kartlegging og utredning av elevenes ferdigheter» (jf. 3.2.5), og at dette kan føre til dårligere tilpasning av opplæringen for en utsatt gruppe elever (s. 286). Det ligger ikke innfor rammene og målsettingen med denne undersøkelsen å måle hvorvidt bruk av morsmålet og tilrettelegging for bruk av språkhjelpere fører til bedre resultater på tester. Analysen av observasjon av undervisning og intervjuer med språkhjelpere og lærere i kapittel 9 gir imidlertid innsikt i språkhjelperes sosiale mediering for to grupper av voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære norsk som andrespråk. Analysen av intervjuer med lærere og språkhjelpere, og ikke minst intervjuer med deltakere, peker dessuten mot bredere sammenhenger av andrespråklæring, og belyser språkhjelperes betydning på flere områder enn den rent språklige (jf. kapittel 9 og 10).

5.6.4 Stillasbygging og voksne andrespråksinnlærere

Stillasbygging i innlæreres nærmeste utviklingssone (jf. 5.4) innebærer at den bygger på det som allerede eksisterer av kunnskaper, og at den er orientert mot det innlæreren skal klare å beherske uten hjelp i framtiden (Gibbons, 2002, s. 10). Det innebærer også at oppgaver ikke forenkles slik at en risikerer det Gibbons kaller «a reductionist curriculum», men at høye og passende forventninger opprettholdes: «to provide high expectaitions, but to provide adequate scaffolding for tasks to be completed successfully» (s. 10). Utvikling kan altså hemmes både når det gis for lite hjelp og hvis det gis for mye hjelp (Ohta, 2000, s. 52). Som jeg tidligere har pekt på, har det imidlertid vært et hovedproblem med undervisningen for denne gruppen at «eleven og læreren ofte ikke kan kommunisere med hverandre i det hele tatt når kurset begynner, og at det tar lang tid før kommunikasjonen blir god» (Hvenekilde et al., 1996, s. 311). Resultatet av dette er at lærerens undervisning og støtte sannsynligvis begrenses til å gi enkel input og korte repetisjoner på andrespråket, og forsøk på å sikre deltakelse gjennom tydelige, enkle og lukkede spørsmål (jf. 5.6.2). Med språkhjelper til stede øker

imidlertid mulighetene for stillasbygging i klasserommet som åpner for forhandling om mening, diskusjon og refleksjon, og der deltakerne gis en stemme i klasserommet (jf. 5.6.2).

Jeg har tidligere pekt på Frankers oppmerksomhet mot litterasitetsutvikling for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn (jf. 3.2.2 og 3.2.3, Franker, 2004; Franker, 2013). Hun diskuterer andrespråksundervisning som har et grunnleggende mangelperspektiv, og som kan illustreres i *en begrenset modell for litterasitetsundervisning*, og andrespråksundervisning som har et grunnleggende ressursperspektiv, og som kan illustreres i *en utvidet modell for litterasitetsundervisning* (Franker, 2004, s. 700 og 701, etter idé av Kell, 2003). I den begrensede modellen fungerer litterasiteten som en barriere mellom skolens og hverdagslivets domene fordi disse domene holdes adskilt, og «skolens organisation, regelverk och förhållningsätt blir snarare ett hinder än ett möte» (s. 701). Litterasiteten i den utvidede modellen fungerer som et felles område som bidrar til sammenheng mellom skole og hverdagsliv fordi «de olika läs- och skrivepraktikerna kan mötas och sammanlänkas», og er et felt som gir «utvecklingsmöjligheter för en kritisk litteracitet och ett metaspråkligt lärande» (s.701).



Figur 8: Alternative modeller for litterasitetsundervisning (etter Franker, 2004)

Franker gir et eksempel fra Kells forskning på et tilfelle der litterasiteten fungerer som en barriere (Kell, referert i Franker, 2004, s. 695-698): Winnie hadde en viktig posisjon

i sitt nærmiljø, og selv om hun ikke hadde formelle lese- og skriveferdigheter, behersket hun mange litterasitetspraksiser som hadde betydning i hennes hverdagskontekst, både politiske, sosiale og religiøse. I konteksten av et nybegynnerkurs i lesing og skriving ble imidlertid denne kompetansen ikke lenger verdsatt. Litterasiteten representerte her en barriere for Winnie, og ikke en ressurs, med den konsekvensen at Winnie gikk inn i en identitetskrise og valgte å slutte på kurset. Franker forteller at «[h]on som tidligere ansett sig vara kompetent inom en rad olika områden sågs som inkompetent i samhällets ögon och som en följd därav även i sina egna» (s. 696).

Voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære et andrespråk kan høste lignende erfaringer som Winnie. De kan ha hatt posisjoner og behersket litterasitetspraksiser i sine tidligere sammenhenger, mens dette ikke lenger er verdsatt eller forblir usynlig i den nye sammenhengen. Kell (1996) presiserer at valget Winnies undervisere stod overfor var dette: «[D]o we build on her existing and diverse literacy practices or do we reject them in favour of the particular textual interpretative practices currently being canonised within the new accreditation system?» (s. 242). Undervisere av voksne nyankomne med liten skolebakgrunn står også overfor lignende valg: Å legge vekt på og bygge på medbrakte kunnskaper og litterasitetspraksiser, eller å fokusere ensidig på de til enhver tid gjeldende testkriteriene. Å legge til rette for bruk av språkhjelpere kan være et pedagogisk grep som kan bidra til at litterasitet oppleves som et område der det bygger bro mellom hverdagslivets domene og skolens domene, og der effektiv stillasbygging i andrespråklæringen blir mulig.

5.6.5 Et forskningsprosjekt om flerspråklig stillasbygging

I kapittel 3 har jeg diskutert tidligere forskning som gjelder andrespråksundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn generelt og forskning på bruk av språkhjelpere spesielt. Jeg vil her trekke fram et forskningsprosjekt om flerspråklig undervisningsstøtte eller stillasbygging i andrespråklæring og læring av fag på andrespråket, fordi denne studien tjener som et teoretisk bakteppe for min egen klasseromsundersøkelse. Studien finner sted i klasser på barne- og ungdomstrinnet, og

dreier seg derfor ikke om andrespråklæring for voksne. Forskningsprosjektet gir imidlertid innblikk i bruk av flerspråklig stillasbygging i klasserommet i andrespråkssammenheng og eksempler på analysekategorier.

Reath Warren undersøker hvilke funksjoner flerspråklig støtte har i klasserommet, og hvordan denne støtten kan bidra til at nyankomne elever når læringsmålene i svensk og i andre fag (Reath Warren, 2016, s. 115). I artikkelen «Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies» (2016) presenterer Reath Warren en analyse av lydopptak fra 13 undervisningstimer der elever i 2.-8.klasse får flerspråklig undervisningsstøtte («multilingual study guidance» - MSG) (s. 116). I analysen blir transkripsjonsekstrakter kategorisert etter typen av stillasbygging som gis i den aktuelle sekvensen. Kategoriene overlapper delvis med Hammond og Gibbons beskrivelser av ulike typer mediering gjennom interaksjon i klasserommet (stillasbygging på mikronivå, jf. 5.6.2). *Reformulation* omfatter sekvenser der flerspråklige praksiser brukes for å tydeliggjøre eller forklare betydningen av enkeltord eller korte fraser (s. 124), *explanation and discussion* omfatter sekvenser der faglig innhold blir forklart og diskutert for å gjøre innhold og prosedyrer forståelige (s. s. 126), og *metalinguistic awareness* omfatter sekvenser der flerspråklige praksiser ikke brukes for å fokusere på innhold og betydning, men for å fokusere på språkets form (s. 129). Flerspråklige praksiser som brukes for å fokusere på selve oppgaven og hva den krever omfattes av kategorien *task awareness* (s. 131), mens *sociocultural awareness* omfatter sekvenser der flerspråklige praksiser brukes for å bidra til at nyankomne elever får økt forståelse for sosiokulturelle sammenhenger som går utover den spesifikke faglige oppgaven (s. 133). Reath Warren hevder at undersøkelsen viser at transspråklige praksiser bidrar til at elevene i den aktuelle konteksten kan nå læringsmålene for undervisningen (s. 138). Hun understreker også at det å legge til rette for transspråklige praksiser i andre skolesammenhenger vil kunne gi nyankomne elever tilgang til en dynamisk flerspråklig utdanning og en fortsatt videreutvikling av sin flerspråklige litterasitet (s. 138).

Teori om sosial mediering i andrespråklæring som diskuteres i dette kapittelet, og teori om språklæring, identitet og investering som diskuteres i kapittel 6, vil i denne undersøkelsen kunne utfylle hverandre og bidra til å belyse bredere sammenhenger enn

det ett av perspektivene ville gitt (jf. kapittel 11 og 12). Begge teoriinngangene har imidlertid det til felles at de tar utgangspunkt i at språklæring skjer i et sosialt rom (jf. 5.1). Andrespråklæring forstått som å finne sted i et sosialt rom kan også betraktes som å ta del i et lærings- eller praksisfellesskap, og jeg vil til slutt i dette kapitlet diskutere andrespråklæring nettopp i betydningen av *deltakelse i et praksisfellesskap*.

5.7 Andrespråklæring som deltagelse i praksisfellesskap

I 5.3 og 6.1 drøfter jeg oppfatninger av språklæring i kognitivt orienterte og sosiokulturelt orienterte retninger av SLA; språklæring som en individualistisk internalisering av språklige enheter, eller som en mediert, situert og kollaborativ prosess. Den siste oppfatningen av læring vektlegger deltagelse, og med et deltakerperspektiv kan læring tolkes som «a process of becoming a member of a certain community» (Sfard, 1998, s. 6). En sosial teori om læring som belyser nettopp læring som deltagelse, og som har likheter med og bygger på Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen (Consalvo, Schallert & Elias, 2015, s. 2), er Lave og Wengers teori om «communities of practice» eller «praksisfellesskap», og «legitimate peripheral participation» eller «legitim perifer deltagelse» (Lave & Wenger, 2003). Lave og Wengers læringsteori kan ses som et oppgjør med den nevnte psykologiske individsentreringen når det gjelder læring, og kan settes i sammenheng med et postmoderne fokus på lokale kontekster (Kvale, 2003, s. 9).

Begrepet *praksisfellesskap* brukes for «at beskrive subjekters deltagelse i et handlingssystem, hvor deltakerne deler en fælles forståelse af, hvad de gør og hvad det betyder for deres liv og for fællesskabet» (Lave & Wenger, 2003, s. 233). Deltagelse handler altså her om å være deltakere i praksiser innenfor et sosialt fellesskap. Subjekters identitet vil også formes i relasjon til disse fellesskapene fordi deltagelsen ikke bare former hva vi gjør, men også «hvem vi er, og hvordan vi fortolker, hvad vi gjør» (s. 131). Deltagelse og læring i et praksisfellesskap innebærer altså forandring, men ikke bare for «lærlingen» eller eleven, men også for «mesteren» eller den kompetente som også kan betegnes som en medelev i praksisfellesskapet (Hanks, 2003,

s. 19). Læring i praksisfellesskap kan videre lokaliseres i de lærendes økte tilgang til deltakerroller (s. 20).

Begrepet *legitim perifer deltakelse* er et analytisk verktøy som kan bidra til å undersøke relasjoner mellom erfarne og nykommere i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 231). Begrepet dreier seg om selve prosessen som gjør at nykommere blir del av praksisfellesskapet (s. 231), og der læring forstås som en dynamisk bevegelse fra perifer til full deltakelse (Kvale, 2003, s. 9). For at en nykommer skal kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, forutsettes det altså at han eller hun beveger seg i retning av full deltakelse i de sosiokulturelle praksisene i et fellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Effektivitet som «mester», eller som lærer eller mer kompetent, avhenger ikke av evnen til å undervise eleven i sine egne begrepsrepresentasjoner, men av hans eller hennes evne til å styre deltakelsen på en måte som bidrar til at eleven utvikler seg (Hanks, 2003, s. 24). Hanks understreker dessuten at det alltid finner sted læring når mennesker interagerer under betingelser som legitim perifer deltakelse, ikke bare i undervisningssammenheng, men også gjennom samspill i hverdagslivet (s. 21 og 22). Som eksempel på læring i hverdagssammenhenger, nevner Hanks at dette kan gjelde «i forbindelse med sprogtilegnelse, hvor den lærende er en legitim perifer deltaker i interaksjon med kompetente sprogbrukere» (s. 22). Relasjoner innen praksisfellesskap kan til å begynne med handle om sterkt assymetriske former for deltakelse (Hanks, 2003, s. 22), og vil innebære maktforhold og grader av innenfor-utenforstatus (Consalvo et al., 2015, s. 2-3). Davies (2005) understreker derfor at det ikke er nok å ha et ønske om å være del av et praksisfellesskap, men at nykommere trenger støtte eller «sanction from within the hierarchy» for å bli del av fellesskapet (s. 557).

Aktører i andrespråksklasserommet kan altså betraktes som å være mer eller mindre deltakende i det aktuelle praksis- eller læringsfellesskapet, og å ha mer eller mindre tilgang til andrespråklæringen. Et interessant spørsmål i dette forskningsprosjektet er hvilken betydning bruk av språkhjelpere kan ha når det gjelder dette. Dette er gjenstand for nærmere analyse i kapittel 9. I konteksten av denne undersøkelsen kan teorien om praksisfellesskap rette søkelyset mot betydningen av å være en anerkjent og legitim deltaker i sammenhenger der det er muligheter for å tilegne seg språklig kapital, enten

det er snakk om å være deltaker i læringsfellesskapet i et klasserom, eller å være del av et hverdagsfellesskap med deltakere av målspråket. Dette er forhold jeg vil diskutere ytterligere i kapittel 11 og 12.

5.8 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg diskutert sosiokulturell teori som skal bidra til å gi et teoretisk grunnlag og begrepsapparat for å analysere det som gjelder klasseomsnivået av andrespråklæring i den aktuelle undersøkelsen (F1, jf. 1.3 og 4.5.6). Dette gjelder først og fremst begreper som situert, mediert, den nærmeste utviklingssonen og kollaborativ dialog, og teori om stillasbygging. Teori om undervisning som situert (jf. 5.2) gjelder for øvrig ikke bare det konkrete klasseromsnivået, men peker også mot den bredere diskurskonteksten for andrespråklæringen (jf. 1.3 og 4.5.6). Analysen av hva som skjer i klasserommet (jf. kapittel 9) skal bidra til å gi en kontekst for å analysere intervjuer med deltakere om deres erfaringer med bruk av språkhjelpere (F2, jf. kapittel 10), men analysen representerer også en selvstendig analyse av klasseromspraksiser.

Teori om sosial mediering i andrespråklæring som er diskutert i dette kapitlet, viste seg imidlertid å ikke være tilstrekkelige når det gjaldt å analysere hvilke erfaringer voksne nyankomne har med bruk av språkhjelpere i andrespråklæringen (F2). For å analysere deltakernes erfaringer med bruk av språkhjelpere, fant jeg at Nortons teorier om språklæring, identitet og investering ga et bredere fortolkende rammeverk for analyse. Dette er teorier som har mange overlappende punkter med sosiokulturell teori om språklæring, men som i større grad inkluderer perspektiver på identitet og makt. I det neste avsnittet vender jeg oppmerksomheten mot nettopp dette teoretiske landskapet.

6. Språklæring, identitet og investering

6.1 Innledning

I dette forskningsprosjektet ble ni voksne nyankomne med liten eller ingen skolebakgrunn intervjuet om deres erfaringer med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen, og fire av disse ble valgt som fokusdeltakere. Perspektiver på identitet har vært sentralt når det gjelder å analysere det disse fire fokusdeltakerne setter ord på. Dette gjelder identitet knyttet til hvordan de oppfatter seg selv og presenterer seg selv, og hvordan de blir posisjonert av andre, men det gjelder særlig identitet knyttet til ønsker og behov for gjenkjennelse og forståelse, synlighet og anerkjennelse og trygghet og sammenheng. I dette kapitlet vil jeg diskutere teori som gir redskaper for å analysere deltakerintervjuer (F2, jf. kapittel 10), og som bidrar til å belyse individnivået av andrespråklæring (jf. 1.3 og 4.5.6), teori om identitet, investering, og sammenhenger mellom identitet og språklæring.

SLA-forskning og -teori har røtter i lingvistikk og kognitiv psykologi (Block, 2007, s. 864), men det har vært en økende interesse for å forstå hvordan språkutvikling er en sosial prosess (Ohta, 2000, s. 51). Dette har sammenheng med den tidligere nevnte dreiningen innen anvendt språkvitenskap som går under navnet «the social turn» (jf. 4.5.1 og 5.3, Darwin & Norton, 2015, s. 36; Ortega, 2011, s. 167). Fra å se språklæring som enkeltmenneskers individuelle internalisering av språkkunnskap, ble dette i større grad betraktet som en situert prosess der mennesker i interaksjon med andre lærer å bruke språk som et dynamisk verktøy (Norton & Toohey, 2011, s. 419), og forskeres fokus dreies nå mer mot å undersøke menneskers muligheter for å tilegne seg et samfunns språkpraksiser (s. 419).

Å se språklæring i et større perspektiv, og å relatere det til bredere utdannings- og samfunnskontekster, knytter språklæring nærmere begreper som identitet og makt. Norton har vært toneangivende på SLA-feltet når det gjelder å utvikle et rammeverk som gir muligheter for å undersøke relasjoner mellom språkinnlæreren og språklæringskonteksten, og dermed relasjoner mellom nettopp språklæring, identitet

og makt (Darvin & Norton, 2015). Hun presiserer at hennes teorier og forskning komplementerer psykologisk og kognitivt orienterte perspektiver med mer sosiologisk orienterte perspektiver (Norton, 2012, s. 3). Darvin og Norton understreker at slik teori kan fungere som en analytisk linse som kan utfordre aktører innen utdanningsfeltet til å reflektere mer over betingelser for læring, og hvordan elevers muligheter og rett til å uttrykke seg språklig hindres eller fremmes på grunn av sosiale kategorier som kjønn, klasse og etnisitet (2015, s. 37).

Norton presenterer sine perspektiver på språklæring og språkundervisning første gang i artikkelen «Social identity, Investment, and Language Learning» i 1995. Hun hevder at et nytt begrepsrammeverk som vektlegger sammenhenger mellom språkinnlærer og språklæringskontekst, gjør det mulig å stille andre spørsmål enn det som har vært vanlig i tidligere forskning: Istedenfor, eller i tillegg til, å stille spørsmål som fokuserer på innlærerens antatte kapasitet eller evne til å lære, kan forskeren stille spørsmål som favner en større kompleksitet (Norton & Toohey, 2011, s. 421).

Gjennom analyseprosessen i dette forskningsprosjektet, som begynte allerede under intervjuer og observasjon, og som fortsatte gjennom transkripsjonsfasen, lesing av teori og selve analysefasen, viste Nortons teoretiske rammeverk seg å ha god forklaringskraft når det gjaldt å tolke datamaterialet (jf. 7.6.1). Det tilbyr begreper som kan bidra til å forstå det komplekse forholdet mellom språkinnlærer og språklæringskontekst. Eksempler er begreper som *identitet*, *subjektsposisjon* og *investering*, og disse ble nyttige verktøy for å diskutere funn i undersøkelsen.

Jeg har tidligere gjort rede for at et av grunnpremissene i min forskning, er et ønske om å bidra til sosial rettferdighet i utdanning gjennom et kritisk perspektiv (jf. 1.2 og kapittel 5). Dette er forhold som også Norton legger vekt på i sin forskning og teoribygging, og er dermed også et argument for å anvende teori om identitet, investering og språklæring som et grunnlag for analyse. Hun bygger blant annet på feministisk poststrukturalisme, som utforsker hvordan enkeltmenneskers livsmuligheter på et bestemt sted og til en bestemt tid er influert av maktrelasjoner mellom individer og grupper (Norton Peirce, 1995, s. 15), og hun understreker at målet med framtidig forskning på feltet må være å bidra til at språklæring og

språkundervisning øker menneskelig aktørskap i en mer rettferdig verden (Norton, 2013, s. 22).

Kvalitative forskningsfunn vil ikke nødvendigvis passe inn i skjemaer og kategorier som enkelte rammeverk kan kreve, og Leung, Harris og Rampton (2004) understreker at det er behov for «a conceptual framework that acknowledges, rather than obscures, the messiness of data while nevertheless still holding fast to the analytic agenda set in advance» (s. 263). Nortons rammeverk om språklæring, identitet og investering tilbyr nettopp et analytisk fortolkningsperspektiv som inviterer til å behandle data som ikke nødvendigvis er «stømlinjeformede», som for eksempel primærdata fra de semistrukturerte intervjuene med ni voksne nyankomne i dette forskningsprosjektet.

I dette kapittelet går jeg nærmere inn på Nortons teori om språklæring, identitet og investering, og særlig perspektiver og begreper som har vist seg å ha relevans for analyse og diskusjon av voksne nyankomnes erfaringer med bruk av språkhjelpere i denne undersøkelsen. Jeg innleder drøftingen med å diskutere ulike perspektiver på identitet (6.2). Deretter diskuterer jeg motivasjon og andrespråklæring (6.3), og behovet og muligheter for å praktisere andrespråket (6.4). Til slutt i kapittelet diskuterer jeg begrepet investering (6.5), og gir en sammenfatning av diskusjonen (6.6).

6.2 Perspektiver på identitet

Menard-Warwick (2005) argumenterer for at det å lære et språk eller å tilegne seg nye litterasiteter har konsekvenser for en innlærers identitet (s. 254). Norton og Toohey hevder på sin side at praksiser, ressurser og identitet er tett sammenvevd og konstituerer hverandre gjensidig (Norton & Toohey, 2011, s. 414). Menneskers tilgang til ulike praksiser og ressurser i ulike settinger vil ha stor innvirkning på hvordan deres identitet blir konstruert (s. 415), samtidig som innlæreres identitet vil ha innflytelse på samhandlingen i klasserommet og bidra til å forme litterasitetspraksiser (McCarthy & Moje, 2002, s. 229). Praksiser, ressurser og identitet er dessuten både noe man «arver» og noe som stadig produseres (Norton & Toohey, 2011, s. 414-415). McCarthy og Moje diskuterer nettopp betydningen av identitet, og sammenhenger mellom identitet

og litterasitet, i en vitenskapelig samtale i tidsskriftet *Reading Research Quarterly*, «Identity matters» (2002). Her presiserer de at identitet har sammenheng med måten vi gir mening til våre erfaringer på, og at identitet er viktig fordi mennesker forstås av andre på bestemte måter (s. 228). Dette belyser at innlæreres identiteter, som i dette prosjektet gjelder voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, vil ha innvirkning på hvordan undervisningspraksiser forstås og erfares, og også at de gjennom undervisningspraksiser kan tildeles bestemte subjeksposisjoner i klasserommet (jf. 6.2).

I den følgende framstillingen diskuterer jeg først ulike tilnærminger til identitet (6.2.1) og identitet som mangfoldig, i forandring og som en kamparena (6.2.2). Deretter diskuterer jeg oppfatninger av identitet som narrativ (6.2.3), som eksponerer identitet som både noe kontinuerlig og diskontinuerlig, begrepet forestilt identitet (6.2.4) og identitet som ønsker og behov (6.2.5).

6.2.1 Ulike tilnærminger til identitet

Identitet har blitt teoretisert på ulike måter innen samfunnsvitenskapene. I et humanistisk perspektiv kan identitet oppfattes som noe iboende og fiksert (Weedon, 1997, s. 32), mens poststrukturalistiske perspektiver gjerne vektlegger identitet som mangfoldig, i forandring og som en kamparena (Norton Peirce, 1995, s. 9). Innen andrespråksforskning i 1970- og 1980-årene trakk dessuten flere andrespråksforskere en skillelinje mellom sosial identitet, som refererte til enkeltmenneskers forhold til omgivelsene, og kulturell identitet, som refererte til forholdet mellom enkeltmennesker og medlemmer i en særskilt etnisk gruppe (Norton, 2006, s. 1 og 2). Norton påpeker imidlertid at teorier om kulturell identitet har en tendens til å essensialisere identitet, og stiller spørsmål ved om slike teorier gir muligheter for å forklare mangfoldet innad i grupper og identitet som noe dynamisk (s. 2). Hun viser til en sterk sammenheng mellom nettopp sosial identitet og kulturell identitet, og finner at begrepet sosiokulturell identitet bedre rommer det komplekse samspillet mellom individet og den sosiokulturelle konteksten (s. 2). Nortons teoretiske perspektiver på identitet favner bredt, og kan lignes med Ochs' definisjon av sosial identitet som «a cover term for a

range of social personae, including social statuses, roles, positions, relationships, and institutional and other relevant community identities one may attempt to claim or assign in the course of social life (Ochs, 1993, s. 288).

Fra midten av 1990-tallet har identitet vist seg å bli et nøkkelbegrep i SLA-forskning (Block, 2007, s. 872), og Nortons teoriutvikling om identitet, investering og språklæring har fått bredt gjennomslag (Darvin & Norton, 2015). Noen forskere har imidlertid diskutert hvordan hun anvender teori og begreper som kan knyttes til identitet. Menard-Warwick (2005) hevder at det å øse fra flere kilder i utformingen av teori om identitet, slik blant annet Norton gjør, og å bruke teorier og teoretikere på «selective rather than systematic ways», kan føre til en definisjonsmessig forvirring (s. 254). Hun påpeker også at det å operere med identitet som et vidt samlebegrep kan reflekteres i «vagueness in the literature» (s. 254). Price hevder at Norton Peirce ikke holder seg til en klar poststrukturalistisk oppfatning av identitet, men at hun blander sammen identitet i betydningen av noe mer iboende og subjektivitet i en poststrukturalistisk betydning av ordet (Price, 1996). McNamara på sin side presiserer at en risikerer å gå glipp av fruktbare koblinger til tidligere relevant teori når en innfører nye begreper, slik han mener er tilfellet når termen «social identity» erstattes med den lignende poststrukturalistiske termen «subjectivity» (McNamara, 1997). Block (2007) påpeker imidlertid at begreper som identitet og subjektsposisjon (jf. 6.2.2, subjektivitet) brukes mye om hverandre i tenkning og forskning (s. 866), og Norton velger også å bruke ulike betegnelser for identitet, blant annet sosial identitet, subjektivitet, sosiokulturell identitet og bare identitet, uten at hun alltid skiller mellom dem (Norton Peirce, 1995, Norton, 2006; Norton, 2012; Norton, 2013). Hun hevder at de ulike teoretikerne hun bygger på, som blant andre Bakhtin, Bourdieu, Weedon og Lave & Wenger, alle bidrar med økt forståelse av relasjoner mellom identitet og språklæring (Norton, 2006). Det som likevel kan sies å forene tilnærmingene hun bruker, er et kritisk perspektiv der identitet ses som *mangfoldig, i forandring* og som *en kamparena* (Norton Peirce, 1995, s. 9), og hun påpeker at det er poststrukturalistiske teorier som har ledet henne til å definere identitet som

the way a person understands his or her relationship to the world, how this relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. (Norton, 2013, s. 4)

Denne definisjonen rommer et innenfra-perspektiv, personens egne oppfatninger av hvem han eller hun er i relasjon til omgivelsene, og hva personen tenker om sine framtidige muligheter. Definisjonen kan også sies å romme et utenfra-perspektiv, selv om dette ikke er eksplisitt uttrykt i definisjonen, personens eller andres refleksjoner om hvordan denne eller disse relasjonene konstrueres ulikt til forskjellige tider og på forskjellige steder.

Som et grunnlag for å diskutere sammenhenger mellom identitet og språklæring gjennom begrepet investering (jf. 6.5), vil jeg nå se nærmere på poststrukturalistiske oppfatninger om identitet.

6.2.2 Identitet som mangfoldig, i forandring og som en kamparena

Det kan hevdes at før 1990-tallet dreide identitet i SLA-forskning seg hovedsakelig om dikotomien mellom identitet som «native speaker» (NS) eller «non-native-speaker» (NN), mens andre sider ved innlæreres sosiale identiteter nærmest var et ikke-tema (Firth & Wagner, 1997, s. 292; Block, 2007, 863-864). Block påpeker imidlertid at vi etter dette ser en dreining i SLA-forskning mot sosial teori og sosiologisk og sosiolingvistisk forskning der poststrukturalistiske tilnærminger til identitet blir dominerende (2007, s. 863). Norton og Morgan (2013) framhever at poststrukturalistiske oppfatninger av identitet som *mangfoldig, i forandring* og som *en kamparena* kan spores tilbake til dreiningen i vitenskapsfilosofien som går under betegnelsen «the linguistic turn» (s. 1). Språket får nå en nøkkelrolle når det gjelder å forstå de makt- og kunnskapssystemene som regulerer ulike praksiser og institusjoner, og språket oppfattes som stedet der formingen av identitet finner sted (s. 1).

Filosofier og forskere som kan sies å ha hatt innflytelse på poststrukturalistisk teoriutvikling om språk, selv om de ikke nødvendigvis vil betegne seg som poststrukturalister selv, er blant annet Bakhtin, Bourdieu, Derrida, og Weedon (Norton & Morgan, 2013, s. 2). I sin teoriutvikling om sammenhenger mellom språklæring og den sosiale verden er det særlig Weedons teorier, og påstanden om at det er språket

som konstruerer opplevelsen av identiteten eller selvet, som Norton tar utgangspunkt i (Norton Peirce, 1995, s. 15). Weedon bruker begrepet subjektivitet for å markere at dette er en motsats til en humanistisk oppfatning av identitet som enhetlig og fiksert (Weedon, 1997). Hun understreker at subjektivitet i poststrukturalistisk betydning heller kan oppfattes som noe motsetningsfylt og ustabilt: «precarious, contradictory and in process, constantly being reconstituted in discourse each time we think and speak» (s. 33). Subjektsposisjoner refererer til diskursive, psykologiske, sosiale og kulturelle måter subjektet presenterer seg på og blir representert på ved bruk av symbolske systemer (Kramsch, 2009, s. 20), og vil representere ulike måter å framstå i verden på. Enkeltmennesker ses også å kunne ta eller få mange ulike subjektsposisjoner samtidig (s. 20). Hvilke subjektsposisjoner som er i spill for deltakerne i denne undersøkelsen, ni voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, viste seg å bli en aktuell problemstilling i analysen av intervjudata.

For det første oppfattes gjerne identitet som *mangfoldig* i en poststrukturalistisk teoriramme (Norton Peirce, 1995, s. 14). Vi er alltid oss selv, men vi handler ulikt og oppfører oss ulikt overfor forskjellige mennesker og i forskjellige kontekster (Lemke, 2008, s. 19). Ulike roller eller ulike sider av vår subjektivitet kan knyttes til forskjellige arenaer for identitetsutøvelse eller identitetsdannelse («sites of identity formation», Norton Peirce, 1995, s. 21), og identiteter som blir særlig framtrædende («salient», Menard-Warwick, 2005, s. 262) i en bestemt kontekst kan betegnes som *saliente identiteter*. I poststrukturalistisk tenkning vil imidlertid ikke ulike identitetsposisjoner eller identitetskategorier, som for eksempel «kurdisk» eller «arabisk», «innvandrere» eller «etnisk norsk», oppfattes som entydige og stabile variabler (jf. 4.5.2 og 4.5.5, Norton, 2012, s. 4). Norton beskriver slike kategorier som «sets of relationships that are socially and historically constructed within particular relations of power», altså som sosialt og historisk konstruerte samlinger av relasjoner som konstrueres sosialt og historisk under bestemte maktforhold (Norton, 2012, s. 4). Mennesker kan for eksempel posisjonere seg som «kurdiske» eller «arabiske», og de kan bli tillagt eller tildelt subjektsposisjoner som «innvandrere» eller «norske». Selv om en midlertidig stabilisering av begrepers betydning (Barker, 2012, s. 250) er nødvendig for at vi i det hele tatt kan gjøre og si noe, vil imidlertid sosiale kategorier som er til stede i

menneskers bevissthet, og måten vi snakker om identitet på, bidra til å posisjonere enkeltmennesker og grupper på bestemte måter. Enkeltmennesker eller grupper kan dessuten omfavne en såkalt strategisk essensialisme ved å handle som om identiteter er stabile enheter fordi de har et særskilt politisk ønske om å dyrke eller gjenvinne kulturell og språklig solidaritet (Barker, 2013, s. 250; Norton & Toohey, 2011, s. 435). For det andre, og tett relatert til identitet som mangfoldig, vektlegger gjerne poststrukturalistiske teorier at enkeltmenneskers identitet er *i forandring* i relasjon til kontekst, tid og sted (Norton, 2013, s. 4). Iedema og Caldas-Coulthard (2008) påpeker at «[i]dentity references the tension between what has been and what we do, say and are in the here-and-now» (s. 3). Særlig vil mennesker som forflytter seg på tvers av geografiske og psykologiske grenser, kunne erfare at identitet destabiliseres, og en strever med å gjenopprette en indre balanse (Block, 2007, s. 864). Dette er en problematikk som er aktuell for intervjudeltakerne i dette forskningsprosjektet, voksne nyankomne med liten skolebakgrunn. At identitet er i forandring, eller er foranderlig, er et uttrykk for at ulike subjektiviteter eller identitetskarakteristikker kan endre seg eller få forskjellig betydning og innhold i ulike kontekster og for forskjellige mennesker. Når det gjelder undervisning og læring, har Norton særlig diskutert identitetskarakteristikker som dreier seg om elevers motivasjon og holdninger, og hun hevder at merkelapper som for eksempel «motivert» eller «umotivert», er sosialt konstruerte og endres på tvers av tid og rom (Norton, 2013, s. 165 og 168). Dette er forhold som drøftes nærmere i 6.3.

Til sist oppfattes gjerne enkeltmenneskers identiteter i poststrukturalistisk teori som *områder der det utspiller seg maktkamper*, for, som Weedon uttrykker det, «... the individual is always the site of conflicting forms of subjectivity» (1997, s. 32). Å komme som innvandrerforeldre til et nytt land, som tilfellet er for intervjudeltakerne i dette forskningsprosjektet, kan for eksempel innebære at makt- og familiestrukturer endres. Ochs refererer fra en artikkel i *The New York Times* som understreker nettopp innvandrerforeldres blandede følelser av stolthet og tap når barna deres lærer andrespråket (1993, s. 287). Barnas endrede sosiale identiteter innebærer også endringer i relasjonen til foreldrene, og der barna tidligere har vært avhengige av foreldrene, kan det nå være foreldrene som blir avhengige av barna når de skal ha

kontakt med omverdenen (s. 287). Dette kan dreie seg om at barn blir såkalte «language brokers», mellomledd i foreldrenes kommunikasjon med omverdenen (López, Lezama & Heredia Jr, 2019).

Weedon understreker at en teori om subjektivitet er ment å bidra til å kunne forklare forholdet mellom det individuelle og det sosiale, og også hvordan mennesker kan undertrykke hverandre (1997, s. 3). Hun framhever, og her bygger hun på Foucault (1981), at diskurser konstituerer kunnskap, sosiale praksiser, maktrelasjoner og nettopp ulike former for subjektivitet på bestemte måter (Weedon, 1997, s. 105). Jeg har tidligere (jf. 5.2) definert en diskurs som «a cultural complex of signs and practices that regulate how we live socially» (Duranti & Goodwin, 1992, s. 30), kompleksiteten av tegn og praksiser i en kultur som regulerer hvordan vi lever sammen. Diskurser kan derfor sies å forme, strukturere og begrense hva som kan sies, menes, gjøres, og dermed ulike måter å være på. En diskurs kan også relateres til måten kunnskap sirkuleres på, og hvordan kunnskap er knyttet til makt i et samfunn eller i en sammenheng, og kan forstås som «the regime of knowledge» (Foucault, 1982/2003, s. 5). Som jeg tidligere har pekt på, betegner begrepet subjektsposisjon ulike måter å være subjekt på (Weedon, 1997, s. 3), og at mennesker kan bli gitt eller ha tilgang til ulike subjektsposisjoner i ulike kontekster (Kramsch, 2009, s. 20). Dette er forhold som også vil gjelde i konteksten av andrespråklæring som er aktuelt for dette forskningsprosjektet. Mennesker er imidlertid ikke «dømt til» en gitt subjektsposisjon, men kan velge å akseptere, forhandle eller motsette seg det som blir tilbudt dem som deres primære rolle (Weedon, 1997, s. 3). Der det eksisterer et mulighetsrom eller handlingsrom mellom subjektsposisjonen som «tildeles» av diskursen og enkeltmenneskers interesser, kan det produsere motstand mot subjektsposisjonen som tilbys (s. 109).

Diskursenes mulighetsrom for handling kan gi mennesker anledning til å stille spørsmål ved «dominant meanings» og motsette seg «essentialized identities» gjennom menneskelig «agency» eller aktørskap (Norton & Morgan, 2013, s. 4). Aktørskap handler her om menneskers muligheter for å ta kontroll over sin situasjon og å ta valg for å fremme egne hensikter, og gjennom det potensielt sett bidra til personlige og sosiale endringer (Duff, 2012, s. 417). Ahearn (2001) gir det hun kaller «a provisional definition» av begrepet aktørskap: «Agency refers to the socioculturally mediated

capacity to act» (s. 112). Her forstås alle handlinger å være sosiokulturelt mediert (s. 112), det vil si at en handling av aktørskap foregår i en bestemt sosiokulturell kontekst som gir både begrensninger og muligheter for handling. Gjennom sitt aktørskap kan enkeltmennesker utøve nye og mulige roller (Duff, 2012, s. 417). De kan sette opp det Norton kaller «a counterdiscourse» (2013, s. 164), en alternativ diskurs som omskaper den opprinnelige diskursen i øyeblikket slik at det blir mulig å tre inn i en mer ønskelig subjektsposisjon. Aktørskap kan slik sett ramme inn relasjoner på nye måter som vil endre tilgangen til praksiser og diskurser (Norton & Toohey, 2011, s. 415).

Det er imidlertid en nær sammenheng mellom aktørskap, makt og sosiale strukturer (Duff, 2012, s. 417): De menneskene som har størst makt i form av menneskelig, sosial og kulturell kapital, vil også være de som har de beste mulighetene for å utøve aktørskap og å lykkes (s. 417). Bauman, i en samtale med Bendetto Vecchi om identitet, understreker nettopp menneskers ulike muligheter for å velge hvilke subjektsposisjoner en ønsker å ta, og dermed hvilke muligheter for aktørskap som er tilgjengelig:

At one pole of the emergent global hierarchy are those who can compose and decompose their identities more or less at will, drawing from the uncommonly large planet wide of offers. At the other pole are crowded those whose access to identity choice has been barred, people who are given no say in deciding their preferences and who in the end are burdened with identities enforced and imposed by others; identities which they themselves resent but are not allowed to shed and cannot manage to get rid of. Stereotyping, humiliating, dehumanizing, stigmatizing identities ... (Bauman & Vecchi, 2004, s. 38).

Ifølge Bauman kan altså mulighetene til å velge hvem de vil være og hvordan de skal leve være blokkert for mange mennesker, og de blir prisgitt å leve med ydmykende, dehumaniserende og stigmatiserende identiteter.

I analysen av datamaterialet i dette forskningsprosjektet har det som kan betegnes som poststrukturalistiske teorier om identitet bidratt med et begrepsapparat for å analysere sammenhenger mellom deltakeres identitet eller subjektivitet, den sosiale konteksten i klasserommet og i samfunnet og tilegnelse av andrespråket. Dette er teorier som har forklaringskraft når det gjelder hva som, utover deltakernes motivasjon og vilje til å lære, kan bidra til å begrense eller øke mulighetene for andrespråkstilegnelse hos voksne nyankomne med liten skolebakgrunn. I det neste avsnittet diskuterer jeg en metafor for identitet som komplementerer bildet av identitet som mangfoldig, i forandring og som en kamparena, nemlig *identitet som narrativ*.

6.2.3 Identitet som narrativ

Å bruke metaforer er en måte å erfare noe og forstå noe på ved hjelp av noe annet (Lakoff & Johnson, 1980/2003, s. 3). Vi bruker språket til å sette ord på erfaringer, men fordi mange erfaringer er abstrakte eller uklare, bruker vi begreper eller metaforer som vi forstår klarere for å få bedre grep om disse (s. 25). Jeg har tidligere pekt på identitet som et vagt begrep og som en sekkebetegnelse (jf. 6.2.1), og visse metaforer kan derfor bidra til å gjøre begrepet mer konkret. Det er imidlertid ikke likegyldig hvilke metaforer vi bruker. Metaforer er aldri bare språk, og noe som er uavhengig av menneskelige aspekter av virkeligheten (s. 146), men de er mekanismer som kulturer bevarer og produserer seg selv igjennom (Sfard, 1998, s. 4). Metaforer vil heller ikke kunne karakterisere og representere noe fullt ut, men vil bare gi en delvis forståelse: Den vil rette et særskilt søkelys mot noe, men skjule noe annet (s. 12), og Sfard understreker derfor viktigheten av å operere med flere metaforer (Sfard, 1998, s. 10). Jeg vil senere i dette avsnittet peke på en metafor for identitet som kan komplementere oppfatninger av identitet som mangfoldig, i endring og som en kamparena, nemlig identitet som *narrativ*.

Som jeg har diskutert i 6.2.1 og 6.2.2, kan poststrukturalistiske teorier om identitet oppfattes som en motsats til oppfatninger av identitet som essensialistisk, enhetlig og fiksert. Et ytterpunkt i dette bildet er imidlertid en poststrukturalisme som vurderer menneskelig identitet som «an incoherent mass of contradictions» eller «a mass of unresolved tensions» (McCarthy & Moje, 2002, s. 230 og 231), og som i liten grad vektlegger aspekter av kontinuitet. Stephen Price (1996) stiller spørsmål ved om Norton virkelig holder seg til et poststrukturalistisk identitetsbegrep (i Norton Peirce, 1995) når hun skriver fram det han kaller enhetlige identiteter som mor og innvandrers hos en intervjuperson, og at hun i liten grad ser disse identitetene som i stadig endring hos personen og som en funksjon av pågående diskursive praksiser (Price, 1996, s. 332). Som jeg tidligere har påpekt, framhever imidlertid Norton og Toohey (2011) at et poststrukturalistisk perspektiv innebærer at praksiser, ressurser og identiteter både er noe som stadig produseres og noe som «arves» eller viderebringes (s. 415). Norton imøtegår også kritikken med å presisere det forholdsvis korte tidsspennet i

forskningsprosjektet som Price henviser til, og at endringer hos deltakerne ville blitt tydeligere med et lengre tidsspenn (referert i Menard-Warwick, 2005, s. 269).

Selv om identiteter selvfølgelig er i endring gjennom livet i relasjon til tid og sted, kan visse sider av menneskelig identitet ses som mer varige enn andre og kan bidra til en opplevelse av «å være den samme». Alle er for eksempel født inn i en familie, vi er alle sønner eller døtre, og kanskje søstre eller brødre og mødre eller fedre. Kulturell og språklig identitet er også sider ved enkeltmenneskers identitet som kan vise seg mer standhaftige enn andre. Kulturelle og språklige identiteter er i poststrukturalistisk betydning konstruert på tvers av tid og rom, men som nevnt kan dette også omfavnes gjennom såkalt strategisk essensialisme (jf. 6.2.2, Barker, 2012, s. 250) når mennesker har et ønske om å dyrke eller gjenvinne kulturell og språklig solidaritet (Norton & Toohey, 2011, s. 435). Mennesker som befinner seg mellom to kulturer, som primærdeltakerne i denne undersøkelsen, kan dessuten erfare at de lever «in between»: De befinner seg i situasjoner med store forandringer, opplevelse av ambivalens, leting etter identifikasjon og det å tilhøre (Krzyżanowski & Wodak, 2008, s. 97-98 og 115), og i slike tilstander kan det å fastholde individuelle historier, kulturer og språk bidra til «å holde dem sammen» (McCarthy & Moje, 2002, s. 230). Dette er forhold som representerer kontinuitet i menneskers identitetserfaringer.

Menard-Warwick (2006) påpeker at Bakhtins teorier om språk har potensial til løse motsetninger mellom kontinuitet og forandring som finnes i teoretiske diskusjoner om identitet og språklæring i SLA-forskning og «literacy studies» (s. 253). Jeg har tidligere pekt på at metaforer kan bidra til å gjøre uklare, abstrakte begreper mer konkrete (Lakoff & Johnson, 1980/2003, s. 25), og her er det nettopp metaforen om identitet som *narrativ* eller historiefortelling som skal tjene til å belyse eller klargjøre identitetsbegrepet (Menard-Warwick, 2006, s. 267). Norton definerte identitet som «the way a person understands his or her relationship to the world, how this relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (Norton, 2013, s. 4). Menard-Warwick uttrykker på sin side at vi «author ourselves into existence» som en romanforfatter som skriver en bok (2007, s. 268), og Kanno understreker at hvis vi vil bli kjent med mennesker på mer enn et overfladisk nivå, så dras vi inn i å lytte til historiefortelling (Kanno, 2003). Vi kan også sies å være

«clusters of stories that we tell about ourselves and others tell about us» (Anzaldūas, referert i McCarthy & Moje, 2002, s. 231), historier der det dreier seg om motsetninger og kompleksitet, men også om sammenheng (s. 231 og 232). Menneskers identiteter har altså sammenheng med fortid, nåtid og framtid, og metaforen om identitet forstått som *narrativ* eller fortelling, dreier oppmerksomheten mot identitet som nettopp prosess og historie.

Bakhtin understreker at «world views, trends, viewpoints, and opinions always have verbal expression (Bakhtin, 1986, s. 94), og Weedon (1997) presiserer at språket er den felles faktoren i analyser av sosial organisering, sosiale betydninger, makt og individuell bevissthet (s. 21). Språket kan altså ses som stedet der vår opplevelse av oss selv blir konstruert (s. 21). Bakhtins teorier om språklige ytringer kan bidra til å kaste lys over prosessen av identitetskonstruksjon. Ytringen kan forstås som en fullført tekst, ikke bare som enkeltytringer, og i konteksten av denne undersøkelsen hevder jeg at enkeltmenneskes identitetsnarrativ, eller en forskers konstruksjon av en intervjuperson, kan forstås som ytringer med ytringens kjennetegn. Ytringen oppfattes av Bakhtin som å være situert, og som å være ledd i en kjede og i dialog med andre ytringer (Bakhtin, 1986, s. 94). Bakhtin hevder derfor at alle ytringer er fulle av gjenklanger fra andre ytringer, og er et svar på andre ytringer (s. 92), for, som han presiserer, tanken selv blir til og formes i interaksjonprosessen og kampen med andres tanker, og reflekteres derfor i tankenes verbale uttrykksformer (s. 92). Ytringen, eller i dette tilfellet identitetsnarrativet, kan derfor sies å ha spor av egne og andres ytringer, og spor av andre tider og steder, og er et svar eller motsvar til disse. Iedema og Caldas-Coulthard understreker i tråd med dette at

we are criss-crossed with meanings, resources, feelings and regimes of being that reference a multitude of others, other places, other times and other practices [...] To locate identity performance purely in the interactive present, therefore, is to lose sight of the complex reality that we are always part of. (2008, s. 4)

Narrativet som metafor for identitet, belyser altså at identitetskonstruksjoner kan forstås som individuelle historier som innebærer både kompleksitet og motsetninger, men også kontinuitet og sammenheng. Polkinghorne (1996) hevder at en slik vektlegging av identitet som noe som representeres ved menneskers identitetshistorier derfor bidrar med en tredje tilnærming i tillegg til de to andre hovedtilnærmingene i

identitetsforskning, humanistiske og poststrukturalistiske oppfatninger av identitet (s. 363). Hammack (2008) på sin side understreker at en narrativ tilnærming til identitet kan binde sammen flere klassiske teoretiske identitetsperspektiver (s. 230). Han hevder at identitet som narrativ kan fungere som et anker for å forstå selvet i postmoderniteten uten at en dermed vender tilbake til en tingliggjøring av begrepet om selvet som modernistiske eller positivistiske tilnærminger representerer (s. 231).

Bruner (2004) ser en nær sammenheng mellom identitet og de historiene vi forteller om våre liv fordi vi på en måte blir de livshistoriene vi forteller. I livshistoriefortelling dreier det seg ikke om å skue inn i en slags krystallkule for å betrakte livet slik det virkelig var (s. 693). Fortelleren forteller alltid ut ifra visse intensjoner som i andre sammenhenger kunne vært annerledes, og foretar derfor selektive og fortolkende handlinger (s. 693). En kan derfor si at «livet» ikke er hvordan det var, men slik det blir fortolket, fortalt og gjenfortalt nå (s. 708). McAdams og McLean (2013) peker også på den nære sammenhengen mellom identitet og de historiene vi forteller om oss selv, og framhever at enkeltmenneskers identitet har en narrativ struktur (s. 233). De definerer narrativ identitet som «a person's internalized and evolving life story, integrating the reconstructed past and imagined future to provide life with some degree of unity and purpose» (s. 233). En persons livshistorie kan altså sies å være sammenstillinger av episodiske minner og forestilte mål for framtiden som skal skape et sammenhengende inntrykk av identiteten (s. 233). Gjennom sine fortellinger gir mennesker, overfor seg selv og andre, uttrykk for hvem de er, hvordan de ble slik og hvordan de tror (eller håper) livene deres vil bli i framtiden (s. 233). Narrative historier er slik sett viktige for å forstå de meningene eller betydningene som mennesker gir sine liv (Polkinghorne, 1996, s. 363).

Bruner hevder at visse formelle sider ved livsfortellinger, som kanskje er formet tidlig i konteksten av familien, ikke endres så lett og kan «persist stubbornly» selv om livsbetingelsene endres (2004, s. 709). Han antyder altså at det finnes en viss kontinuitet i fortellingene selv om det handler om nye konstruksjoner, utvelgelse og nytolkninger av det som har vært. Kulturelle narrativer om nasjonal historie, etnisitet, religion og politikk kan for eksempel bidra til å forme menneskers livshistorier og fungere som «master narratives» og historier «people live by» (McAdams & McLean,

2013, s. 237; Hammack, 2008). Hammack presiserer også at livsfortellinger alltid er grunnleggende ideologiske fordi de dannes i bestemte sosiopolitiske kontekster der det eksisterer ulikheter og maktrelasjoner mellom grupper (2008, s. 230). Det dreier seg om en internalisering av felles historiske narrativer («beliefs») som kan gi mennesker en opplevelse av enhet mellom person og kultur (s. 231). Dette har både en kulturell og en individuell funksjon: I tillegg til å bidra til å reprodusere sosiale strukturer og kollektive narrativer, kan slike narrativer bidra til en opplevelse av koherens mellom individet og dets kulturelle sammenheng (s. 231). Gjennom konstruksjonen av personlige narrativer kan et menneskes livsløp dermed erfares å ha sammenheng og kontinuitet, og narrativet kan dermed bli en inngangsport til å forstå det sosialt situerte enkeltmenneskes liv (s. 233).

En dårlig korrespondanse mellom enkeltpersoners narrative identiteter kan bidra til konflikter mellom mennesker og grupper (Hammack, 2008, s. 230 og 231), og en kan også tenke seg at et misforhold mellom et menneskes narrative identitet og den «tillagte identiteten» eller de mulige tilgjengelige subjektsposisjonene i konteksten eller diskursen kan skape indre konflikt og frustrasjon. Gjennom prosesser av marginalisering og diskriminering på politisk nivå, og i situasjoner der «the legitimacy of identities is at stake», kan mennesker erfare at identiteten trues (s. 233). Under slike forhold vil mennesker ofte identifisere seg særlig sterkt med sin kulturelle sammenheng eller gruppe (Hammack, 2008, s. 233).

McCathey og Moje peker også på en annen metafor som er nært knyttet til metaforen om identitet som narrativ, nemlig identitet som «gel or glue» (2002, s. 232). Gelé eller lim har en klissete, seig substans som billedliggjør at det er noe som holder menneskets forskjellige identiteter sammen, som individuelle historier, kulturer og språk (s. 230). Gelé eller lim har også en elastisk substans som billedliggjør menneskets fleksibilitet og tilpasningsdyktighet (s. 232). Å bruke metaforen om identitet som «gel or glue» belyser dermed at identiteter både kan erfares å være hybride og dynamiske, men også sammenhengende og stabiliserende (s. 232).

Dette prosjektet handler om andrespråklæring, og jeg har tidligere pekt på sammenhenger mellom nettopp språklæring og identitet. I analysen av

deltakerintervjuer med voksne nyankomne med liten skolebakgrunn i denne undersøkelsen er det en bred oppfatning av identitet som ligger til grunn, identitet som mangfoldig, i forandring og som en kamparena, og identitet som erfaringer av sammenheng og kontinuitet. Intervjuene kan tolkes som narrativer der dette kommer til uttrykk på ulike måter. Menneskers identitet har imidlertid også sammenheng med ønsker og mål for framtiden, noe jeg vender oppmerksomheten mot i den følgende framstillingen.

6.2.4 Forestilt identitet

Jeg innledet kapittelet med å påpeke den nære relasjonen mellom identitet og språklæring. Identitet vil for eksempel ha betydning for hvordan mennesker gir mening til og tolker erfaringer, mennesker kan tillegges bestemte subjeksposisjoner (jf. 6.2.2) som får betydning for språklæringen og menneskers identitet har innflytelse på samhandlingen i klasserommet. Undervisningspraksiser kan ha innflytelse på menneskers identitet samtidig som menneskers identitet også bidrar til å forme undervisningspraksiser og litterasitetspraksiser (McCarthy & Moje, 2002, s. 228-229). Norton definerte identitet som «the way a person understands his or her relationship to the world, how this relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (2013, s. 4). Den siste delen av definisjonen dreier seg altså om hva et menneske tenker om sine muligheter for framtiden, og forestillinger om hvilke sammenhenger han eller hun ser seg som delaktig i, eller ønsker å bli delaktig i. Slike forhold vil også ha innvirkning på enkeltmenneskers språklæringsprosesser, og er aktuelt for deltakerne i denne studien, voksne nyankomne som skal etablere seg på nytt i nye kontekster. Norton (2013, s. 3) har hentet begrepet «imagined communities» eller forestilte fellesskap fra Anderson (1991), Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998), og hun har videreutviklet dette til et begrep om «imagined identity» eller «forestilt identitet». Hun brukte ikke begrepene i den første presentasjonen av sine teorier om identitet, språklæring og investering (Norton Peirce, 1995), men fra 2001 har dette vært sentralt i hennes teoretiske rammeverk (se f.eks. Norton, 2001; Kanno & Norton, 2003; Norton & Toohey, 2011).

Kanno og Norton (2003) definerer forestilte fellesskap som «groups, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination» (s. 241). Forestilte fellesskap forutsetter imidlertid forestilte identiteter (Norton, 2013, s. 3), og slike forestilte identiteter kan utvide spekteret av de mulige identitetene vi ser for oss å ha (Kanno & Norton, 2003, s. 246). Et økende antall forskningsprosjekter antyder at menneskers forestilte identiteter, knyttet til håp og ønsker for framtiden, har stor innvirkning på investering i språklæring her og nå (Norton & Morgan, 2013, s. 4). Eksempler på dette er Norton (2001) og Carroll, Motha & Price (2008).

For mange nyankomne, også for deltakerne i denne studien, kan forestilte fellesskap, i form av drømmer om en bedre framtid et annet sted, være noe de har levd med lenge før de flyktet fra hjemlandet, og i vertslandet vil ofte et forestilt fellesskap knyttes til ønsket og målsetningen om å bli en del av «the target language community» (Norton & Toohey, 2011, s. 415.). Det er som del av dette samfunnet de ser for seg at de vil kunne ha subjeksposisjoner som gir dem bedre livsbetingelser (s. 415), og disse forestillingene virker inn på engasjement og investering i andrespråklæringen (Kanno & Norton, 2003, s. 246).

Forestilte fellesskap og identiteter handler imidlertid ikke bare om framtiden, men også om de forestillinger mennesker bærer med seg om fortiden, om hvem de er på bakgrunn av fellesskap de forestiller seg at de var en del av. Dette kan, som jeg tidligere har vært inne på, være bevisstheten om å komme fra og tilhøre et bestemt kulturelt og språklig fellesskap. Forestilte fellesskap og forestilte identiteter er altså begreper som fanger at menneskets identitet strekker seg utover nåtiden, og ikke bare er «a short-term interactional processes» (Menard-Warwick, 2005, s. 269). Når det gjelder deltakernes tidligere erfaringer og forestillinger, argumenterer Norton for at lærere bør innlemme språkinnlæreres «lived experiences» i undervisningen, men at det er viktig å vurdere hvordan dette skal gjøres (Norton, 2013, s. 179). I sin iver etter å være inkluderende og kulturelt relevante kan for eksempel lærere velge å bruke tid på å vektlegge språkinnlæreres kulturelle bakgrunn og identitet i undervisningen selv om deltakerne selv kanskje ønsker å fokusere på sin forestilte identitet knyttet til framtiden (3, s. 9). Mai, en av intervjupersonene i Nortons studie, belyser nettopp slagsiden av å fokusere på det hun kaller en elevs «essentialist, ethnic identity» på bekostning av andre

elevidentiteter (s. 9), og at dette kan oppleves som en tidstyv som kan spore til motstand mot og til og med frafall fra undervisningen (s. 180).

Forestilte fellesskap og forestilte identiteter, som ønsker og forestillinger hos deltakerne i dette forskningsprosjektet om å bli en del av det norske samfunnet, og å bli akseptert som en deltaker, et medlem og en samtalepartner, vil altså kunne ha innvirkning på språkinnlæreres motivasjon og engasjement i språklæringsprosessen. Dominerende ideologier og hegemonier i samfunnet innebærer imidlertid at noen er i privilegerte posisjoner, mens andre erfarer sosiale og økonomiske begrensninger (Kanno & Norton, 2003, s. 247). Dette gjør at det som er «socially imaginable» ikke alltid er «socially available» (Darvin & Norton, 2015, s. 39). Dette er forhold jeg kommer tilbake til i diskusjonen om investering i 6.5.

6.2.5 Identitet som ønsker og behov

Jeg har nå diskutert identitet som mangfoldig, i endring og som en kamparena, narrativ identitet og forestilt identitet, og jeg har pekt på sammenhenger mellom identitet og språklæring (jf. 6.2.1-6.2.4). Kramsch (2009) framhever også sammenhenger mellom identitet og språklæring når hun snakker om konstruksjonen av en ny sosial identitet på et fremmed språk (s. 14). Å konstruere en ny sosial identitet på et annet språk dreier seg ikke bare om at språket blir et redskap for å nå pragmatiske mål eller for å oppnå sosial aksept fra en gruppe (s. 14). Det handler også om behovet for, gjennom språket, å kunne identifisere seg med Den Andre, en annen taler av målspråket eller et annet bilde av seg selv, et behov eller en lengsel som er så sterkt at det kan betegnes som «a desire» (Kristeva, referert i Kramsch, 2009, s. 14). Kramsch er mest opptatt av mennesker som av ulike grunner skal lære et fremmedspråk, og den symbolske identifikasjon med Den Andre som skjer gjennom språklæringen (s. 206), men lengsel etter og behovet for identifikasjon er også noe allment. I boka «Poststructuralism and postmodernism» understreker Sarup, og her bygger han på Hegel og Lacan, at «all Desire is desire for a value» og at «[to] desire the Desire of another is really a desire for «recognition»» (1993, s. 18). Menneskers dype ønsker og lengsler knyttes her til behovet for gjenkjennelse eller anerkjennelse. Sarup understreker at mennesker har et

sterkt ønske om å være unikt forskjellig fra andre, og å bli gjenkjent som verdifull i sin «unikhet» av andre (s. 19). Han knytter også det å bli gjenkjent «in his unique particularity» til det å være en individuell aktør (s. 19). I konteksten av undervisning kan dette innebære å ikke se innlærere som objekter eller en gruppe, men som subjekter «in their own right» som kan handle og ta ansvar (Biesta, 2013, s. 18). Som jeg diskuterte i 4.4, skiller Biesta mellom tre ulike domener av utdanning, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering kan knyttes til det å nå målene for opplæringen, sosialisering handler om hvordan enkeltmennesker blir del av eksisterende sammenhenger, mens subjektivering kan relateres til måter å tre fram som menneske på som ikke bare er bestemt av de eksisterende kontekstene eller diskursene (s. 18). Et ensidig kvalifiserings- og sosialiseringsfokus kan imidlertid redusere aspektet av undervisning som subjektivering. Dette kan innebære at enkeltmennesket «forsvinner»: «its erasure of the other, in its collapsing the other in the same» (Säfström, 2003, s. 24).

Andre tenkere som kan relateres til det poststrukturalistiske vitenskapsparadigmet opererer med en annen forståelse av «desire»-begrepet enn det jeg har diskutert over, for eksempel Deleuze og Guattari. De ser ikke desire som noe som er lokalisert i enkeltmenneskets psyke, og ser derfor ikke «desire» som uttrykk for noe subjektet mangler eller lengter etter (Deleuze & Guattari, 1977/1984, s. 25-27). Desire relateres heller til en sosial kraft eller drivkraft i tilværelsen som produserer noe, men som altså ikke refererer til en ytre aktør (Deleuze & Guattari, 1987/2004, s. 170 og 171). Det er uttrykk for en slags flyt, det som får oss til å vibrere, for strømninger og energier som eksisterer før det er snakk om motsetningen mellom et objekt og et subjekt, og før representasjon og produksjon (Guattari og Deleuze, referert i Ellwood, 2004, s. 4, 38 og 39). Slik jeg tolker det, er «desire» i denne betydningen et uttrykk for intensiteten eller kraften som får noe til å skje, eller som bidrar til å produsere noe. Det er noe som oppstår i øyeblikket, som sammenstillinger eller sammenviklinger av alt som er til stede bidrar til. Det som er til stede i øyeblikket, og som skaper slike sammenstillinger eller sammenviklinger, kan være alt fra holdninger, forventninger, semiotiske systemer, sansninger, og forhold på molekylnivå (Deleuze & Guattari, 1987/2004, s. 237), og det dreier seg om både diskurser og materialitet, om kultur og natur (Andersen,

2015, s. 56). I denne undersøkelsen har jeg imidlertid tatt utgangspunkt i forståelsen av «desire» som enkeltmenneskers sterke ønske om eller sterke lengsel etter å bli anerkjent som enkeltmenneske av den andre.

Norton (2013) understreker også betydningen av «desire» i diskusjoner av sammenhenger mellom språklæring, identitet og makt, der hun blant annet bygger på West (1992), Bourdieu (1977), Weedon (1997) og Cummins (1996) (s. 47). Hun framhever at «desire» ifølge West nettopp refererer til menneskers sterke ønsker om gjenkjennelse og anerkjennelse, og om lengsel etter tilhørighet og trygghet: «I take the position that identity reference desire - the desire for recognition, the desire for affiliation and the desire for security and safety» (s. 47). Slike ønsker og lengsler må imidlertid forstås i sammenheng med fordeling av og tilgang til ressurser i samfunnet fordi dette nettopp bidrar til å strukturere og definere dette (s. 48). West utdyper:

For me identity is fundamentally about desire and death. How you construct identity is predicted on how you construct desire and how you conceive of death: desire for recognition; quest for visibility; [...]; the sense of being acknowledged; a deep desire for association – what Edward Said would call affiliation. It's the longing to belong, a deep visceral need that most linguistically conscious animals who transact with an environment (that's us) participate in. And then there is a profound desire for protection, for security, for safety for surety. And so in talking about identity we have to begin to look at the various ways in which human beings have constructed their desire for recognition, association, and protection over time and in space and always under circumstances not of their own choosing.

(West, 1992, s. 20)

West understreker her at identitet handler om «a deep visceral need», altså om dype, indre, intuitive behov, ønsker eller lengsler. Han understreker også at lengsel etter gjenkjennelse, synlighet, anerkjennelse, tilhørighet og trygghet konstrueres på ulike måter på tvers av tid og rom.

I dette prosjektet ønsket jeg å undersøke hvilke erfaringer voksne nyankomne med liten eller ingen skolebakgrunn har med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen, og det viste seg at nettopp identitet i betydningen ønsker og behov for *gjenkjennelse og forståelse*, for *synlighet og anerkjennelse* og for *trygghet og sammenheng* er begreper som hadde forklaringskraft i arbeidet med å analysere og fortolke deltakernes utsagn (jf. kapittel 10). Deres erfaringer kan ses i sammenheng med det som i psykologien har fått betegnelsen *akkulturativt stress*: Kontakt mellom kulturelle grupper eller enkeltindivider fra forskjellige grupper vil ifølge psykologisk forskning resultere i

kulturelle forandringer for begge parter, såkalt akkulturasjon eller psykologisk akkulturasjon, men vil ha størst innvirkning på medlemmer i såkalte «non-dominant groups» (Berry, 2001, s. 616). Akkulturasjonsprosessen kan være kilde til engstelighet, depresjon, opplevelse av marginalisering og fremmedgjøring, identitetsforvirring og en økning av psykosomatiske symptomer, såkalt akkulturativt stress (Williams & Berry, 1991, s. 634). Block understreker også at mennesker som forflytter seg på tvers av geografiske og psykologiske grenser går inn i en periode der de strever med å gjenopprette balanse (Block, 2007, s. 864). Begrepet *ambivalens* kan romme noe av denne erfaringen, og kan defineres som «the uncertainty of feeling a part and feeling apart» (s. 864). I et svensk doktorgradsarbeid om voksne nyankomnes andrespråklæring og kommunikative interaksjon, forteller informantene blant annet om «feelings of displacement and longing for the familiar» (Zachrisson, 2014, s. 142, jf. 3.2.3), en opplevelse av å være «between worlds» (s. 146), behov for å tilhøre en vigruppe (s. 151) og behov for å oppleve trygghet (s. 156). Psykologiske studier peker dessuten mot at variasjoner når det gjelder akkulturativt stress kan skyldes ulike erfaringer med å få kontakt i det nye samfunnet, om det er lite kontakt eller mye kontakt, om kontakten oppleves hyggelig eller ikke, og om kontakten bidrar til at aktuelle behov blir møtt (William & Berry, 1991, s. 635). Om de første møtene med mennesker i det nye samfunnet oppleves positive eller ikke, kan ha innvirkning på enkeltmenneskers mentale helse og få betydning for videre kontakt (s. 635). Psykologisk forskning har imidlertid pekt på forhold som kan moderere nevnte stressfaktorer og erfaringer, blant annet sosial støtte til den enkelte fra sosiale eller kulturelle institusjoner i akkulturasjonsprosessen (s. 635).

At West betegner behovet for gjenkjennelse, synlighet og trygghet som «visceral» (1992, s. 20), antyder at slike identitetserfaringer også kan handle om noe rent fysisk eller kroppslig. Lemke presiserer i tråd med dette at opprettholdelse og utvikling av identitet handler om fysiske prosesser (Lemke, 2008, s. 26): «Identities [...] are shaped by desires and fears rooted in human embodiedness and its substistence needs, affordances for pleasure, and vulnerabilities to pain» (Lemke, 2008, s. 18). Som jeg pekte på over, vil det å være innvandrere ofte innebære erfaringer av ustabilitet og en søken etter å tilhøre, og Kryżanowski & Wodak (2008) hevder at opplevelser av å være

«in between» nettopp kan relateres til virkelige, kroppslige erfaringer (s. 115). Det å lære et nytt språk er også en kroppslig erfaring, ifølge Kramsch, og innebærer et intimt møte mellom språkinnlæreren og kroppen, mellom kroppen og nye måter å skape mening på (2009, s. 60). I tillegg til å oppfatte det nye språket som et redskap for kommunikasjon og utveksling av informasjon, så erfares også språkinnlæring som noe fysisk og emosjonelt, og for nybegynnere vil det å lære et nytt språk kunne innebære en smertefull erfaring (Kramsch, 2009, s. 60). Norton understreker også det kroppslige når det gjelder andrespråksinnlæreres identitet når hun beskriver dem som «complex and embodied language learners living in socially stratified worlds that constrain as well as enable the exercise of human agency» (2013, s. 22, min kursiv). Når det gjelder å få innblikk i nettopp den kroppslige siden ved å lære et nytt språk, påpeker Kramsch at ulike metaforer som språkinnlærere bruker for å beskrive språkinnlæringen kan være en kilde til forståelse (2009, s. 60). I undersøkelsen av erfaringer med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen setter også de fire fokusdeltakerne ord på visse kroppslige fenomener, og de bruker også enkelte metaforer for å beskrive prosessen med å lære norsk. Dette kan bidra til å gi en forståelse for deltakerne som «embodied language learners».

Når det gjelder behovet for og erfaringer med *synlighet* i klasserommet, handler det ikke bare om i hvilken grad du erfarer at du er synlig eller ikke, men også om hva du er synlig som, og hvilken subjektsposisjon du erfarer å få «tildelt» i læringskonteksten (jf. 6.2.2). For å undersøke dette, presiserer også Norton betydningen av å se på hvilke metaforer deltakerne bruker (symposium, 19. september 2019). I et intervju hun hadde med Martina, en andrespråksinnlærer som hadde innvandret til Canada i håp om å få et bedre liv for seg selv og barna sine, sier Martina at de andre på arbeidsplassen hennes betraktet henne som en feiekost (Norton & Toohey, 2011, s. 413). Dette tolker Norton som at Martina opplevde seg posisjonert som «dehumanized» og «inanimate», at hun ikke betraktes som et levende menneske, men som en livløs ting som gjør rent (s. 413). Det å bli posisjonert av andre på denne måten betegner Norton som *en marginaliserende praksis* (s. 413). I analysen av intervjuene med deltakerne i denne undersøkelsen ble nettopp enkelte metaforer som deltakerne brukte en nøkkel til å tolke deres erfaringer fra timer med språkhjelpere og timer uten språkhjelpere. Metaforene

kunne også gi en antydning om hvilke subjeksposisjoner som er i spill i den aktuelle konteksten, altså måter subjektet presenterer seg på og blir representert på gjennom relasjoner og læringspraksiser i klasserommet.

Jeg har nå diskutert ulike oppfatninger av identitet, og sammenhenger mellom språklæring og identitet. Nortons kritikk av forenklete oppfatninger av språkinnlæreres identitet rammer blant annet teori og forskning om andrespråklæring og *motivasjon* (Norton, 1995). Dette vil jeg se nærmere på i den følgende framstillingen.

6.3 Motivasjon og andrespråklæring

Motivasjon har hatt en betydelig plass innenfor SLA-forskning i seks tiår, helt siden fenomenet ble anerkjent som en viktig grunn til forskjeller når det gjelder å lykkes med språklæring (Ushioda & Dörnyei, 2012, s. 396). Nortons teoretiske rammeverk er på mange måter et korrektiv til denne forskningen, og jeg vil her se kort på motivasjonsforskning og -teori innen SLA som en bakgrunn for den videre diskusjonen.

6.3.1 Utviklingstrekk i motivasjonsforskningen

Ifølge Krashen (1981), tilhører motivasjon, sammen med blant annet selvtillit, engstelse, empati og innstilling til klasserommet og læreren, affektive variabler hos språkinnlæreren (s. 19-23). Disse variablene kalles også for «attitudinal factors», og relateres til språkinnlærerenes vilje og handlinger: «The acquirer must not only understand the input but must also, in a sense, be «open» to it» (s. 21). Krashen bruker betegnelse «The Good Language Learner» og «The Bad Language Learner» (s. 37 og 38), og hevder at den dårlige språkinnlæreren både kan lide av manglende interesse for å lære, engstelse og dårlige evner:

[t]he very worst has neither acquisition nor learning going for him. This might be the result of both attitudinal factors (lack of interest in the target language and its speakers and/or self-consciousness, high anxiety, etc.) as well as low aptitude or interest in grammar.

(Krashen, 1981, s. 38)

Krashens utsagn signaliserer at i den grad språkinnlæreren lykkes med å lære andrespråket eller ikke, langt på vei skyldes hans eller hennes holdninger, interesser og evner. I SLA har affektive faktorer vært regnet som viktige i prosessen med å lære et andrespråk, og motivasjonsforskning har derfor hatt en sentral plass (Norton, 2013, s. 156; Ortega, 2013, s. 168).

Motivasjonsforskningen i SLA har gjennomgått flere faser med ulikt fokus, fra en vektlegging av kognitive prosesser ved motivasjon og sosialpsykologiske faktorer, til en økt oppmerksomhet mot læringskonteksten i klasserommet, motivasjon som prosess og kompleksiteten knyttet til motivasjon (Ortega, 2013, kap. 8; Ushioda & Dörnyei, 2012, kap. 24). Motivasjonsstudier har tradisjonelt vært utformet som kvantitative undersøkelser, selv om kvalitative forskningsmetoder gradvis har komplementert det kvantitative paradigmet (Ushioda & Dörnyei, 2012, s. 401 og 402). Ushioda og Dörnyei (2012) understreker at motivasjon som fenomen er svært vanskelig å isolere, operasjonalisere og måle (s. 399 og 401), og at kvantitative metoder ofte handler om å generalisere over noe som er målt ved et tilfeldig tidspunkt uten å være «sensitive to the particularities of evolving motivational experiences or individual-contextual interactions» (2012, s. 401).

6.3.2 Motivasjon og andre grupper av innlærere

Ortega (2013) påpeker at mye av motivasjonsforskningen handler om læring av fremmedspråk som engelsk, fransk og spansk i nordamerikanske sammenhenger, og hun stiller spørsmål ved nytten av denne forskningen for andre kontekster (s. 178). Pavlenko (2005) hevder for eksempel at begreper som «anxiety» og «motivation», har liten betydning når det gjelder studier av immigrantere eller gjestearbeideres erfaringer med språklæring nettopp fordi disse begrepene bedre reflekterer erfaringer til nordamerikanske studenter fra den hvite middelklassen (s. 35).

I 2019 var det i overkant av 20 000 deltakere i introduksjonsordningen for voksne nyankomne i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2020), og mange av disse kan betegnes som «forced migrants» eller «displaced persons» (Toole, 2013, UNESCO, 2018). De lærer ikke andrespråket først og fremst av fri vilje, men fordi de må, og fordi det er nødvendig

for å kunne orientere seg og fungere i dagliglivet i det nye samfunnet. For å bli norske statsborgere, har de et press på seg til å oppnå et visst nivå i løpet av tiden de går på norskkurs, og kravet er nå A2-nivå eller bedre i norsk muntlig, og bestått statsborgerprøve eller samfunnskunnskapsprøve på norsk (Kompetanse Norge, 2019). Mange flyktninger bærer dessuten på historier med oppbrudd fra hjemlandet som følge av frykt for forfølgelse på grunn av tro, politisk overbevisning eller etnisitet (Williams & Berry, 1991, s. 632). Deltakere med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet vil i tillegg ha et annet og mer krevende utgangspunkt for språklæring enn språkinnlærere med tidligere utdanning. Motivasjon hos mange av deltakerne i voksenopplæringen har derfor helt andre kår enn for såkalte elitegrupper av andrespråksinnlærere. Skilton-Sylvester (2002) hevder også at det i tradisjonelle oppfatninger av voksne og motivasjon ikke har vært tatt tilstrekkelig hensyn til voksnes komplekse identiteter, de sosiale kontekstene og klasseromskontekstene de er del av og deres investering i andrespråket (s. 9).

6.3.3 Motivasjon og kompleksiteten i språklæringsprosesser

Motivasjon er et utfordrende felt å utforske nettopp fordi det er vanskelig å skille motivasjon fra andre faktorer som spiller inn (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 43). Clément og Kruidenier (1983), som for øvrig omtaler en studie av ungdommers motivasjon til å lære et fremmedspråk i spansk-fransk-engelske språkmiljøer, understreker at innlæreres motivasjon for en stor del avhenger av «*hvem som lærer hva i hvilket miljø*» (s. 288, min kursiv). Dette vil blant annet berøre maktforhold mellom mennesker, men Norton og Toohey (2011) hevder at det har vært en manglende oppmerksomhet i motivasjonsforskning nettopp mot maktforhold mellom språkinnlærere og talere av målspråket (s. 420).

Ortega understreker dessuten at motivasjon og det å lykkes på andrespråket vil virke begge veier: Å være motivert bidrar til å lykkes med andrespråklæring og å lykkes med andrespråklæring gir motivasjon til å lære mer (Ortega, 2013, s. 189). Det å ha muligheter for å lykkes og høste gode erfaringer med å bruke andrespråket, som igjen kan generere motivasjon, er imidlertid avhengig av muligheter for å praktisere

andrespråket i klasserommet og tilgang til å praktisere andrespråket *utenfor* klasserommet. Duff presiserer i tråd med dette at mangelen på muligheter til å utøve aktørskap, i denne forbindelse forstått som muligheter til å praktisere andrespråket, i seg selv kan bidra til at mennesker blir passive og uengasjerte når det gjelder å nå målene for utdanningen (Duff, 2012, s. 417). Muligheter til å praktisere andrespråket vil være avhengig av kontekstuelle og maktrelaterte faktorer, og er forhold jeg diskuterer nærmere i 6.4.

6.3.4 Motivasjon forklarer ikke læringsutbytte

Bakgrunnen for Nortons vektlegging av begrensningene ved motivasjonsbegrepet er erfaringer fra egen forskning med innvandrerkvinner i Canada som skal lære engelsk som andrespråk (1995). Norton hevder at høy motivasjon hos kvinnene ikke nødvendigvis førte til god språklæring (Norton & Toohey, 2011, s. 420), og at elevers mangel på deltakelse i klasserommet ofte tolkes som mangel på motivasjon, mens dette like gjerne kan være et uttrykk for at elevene er ekskludert fra læringspraksisene i klasserommet, eller at de utøver motstand mot en marginaliserende praksis (s. 421). Norton understreker dessuten at motivasjon hos andrespråksinnlærere er en affektiv faktor som konstrueres på tvers av tid og rom (1995, s. 12).

Jeg oppfatter Nortons kritikk av motivasjonsbegrepet som relatert til motivasjonsforskningens arv fra og tilknytning til psykologi og tidligere SLA-teoretikers skille mellom språkinnlæreren og selve språklæringskonteksten (1995, s. 10). Motivasjonsforskningen har, som jeg har pekt på, gjennomgått en utvikling fra den gang Norton presenterte sitt teoretiske rammeverk i 1995. Dörnyei og Ryan (2015) påpeker for eksempel at begynnelsen av 2000-tallet var preget av å ha «et bein i fortiden og et i framtiden» (s. 105, min oversettelse), men at den i 2015 i større grad betrakter motivasjon for språklæring «as [a] highly situated, composite construct, with a strong developmental character», altså et situert og dynamisk fenomen (s. 105). På tross av denne utviklingen hevdet imidlertid Darwin og Norton i 2015 at motivasjonsbegrepet fremdeles knyttes til egenskaper ved innlæreren og trenger et korrektiv og et supplement (Darwin & Norton, 2015). For å slå hull på slike forestillinger, og for å

kunne undersøke hva som bidrar til andrespråkstilegnelse fra nye vinkler, framhever de begrepet *investering* som bedre egnet enn begrepet motivasjon (s. 36 og 37, jf. 1.4 og 6.5).

Begrepet investering har røtter i Bourdieus teorier om kapital (Norton, 1995, s. 17). Bourdieus sosiologiske teorier korresponderer bedre med et poststrukturalistisk identitetsbegrep enn det psykologiske begrepet motivasjon, og investeringsbegrepet bidrar derfor til å bryte ned tradisjonelle dikotomier om innlæreridentitet (Darvin & Norton, 2015, s. 37). Dette kan være dikotomier som god/dårlig, motivert/umotivert, engstelig/trygg eller introvert/ekstrovert (s. 37). Det er fullt mulig å være høyt motivert, men likevel ikke investere i språklæring på grunn av urettferdige maktforhold, så istedenfor å spørre om studenter i et bestemt klasserom eller en gitt sammenheng er motiverte for å lære andrespråket, kan en spørre om de investerer i språk- og litterasitetspraksisene i den bestemte konteksten (s. 37).

Selv om motivasjonsforskningen har vært opptatt av både makroperspektiver og mikroperspektiver i læringsprosessen (Dörnyei & Ryan, 2015, s. 77 og 84), framheves ikke maktperspektiver som særlig sentrale (se f.eks. Ortega, 2013 og Dörnyei & Ryan, 2015). Norton argumenterer imidlertid for at affektive faktorer som motivasjon, engstelse og selvtillit må forstås i sammenheng med større og ofte urettferdige sosiale strukturer som språkinnlæreren er del av (2013, s. 156, jf. 4.3.5). Ved å ta i bruk investeringsbegrepet gir hun makt og identitet en framtrædende rolle når det gjelder undersøkelser av sammenhenger mellom språkinnlærer, språklæring og språklæringskontekst (Darvin & Norton, 2015, s. 36-37), og i 6.5 vil jeg diskutere dette begrepet nærmere. Først vil jeg imidlertid vende oppmerksomheten mot behovet for og muligheter for å praktisere andrespråket.

6.4 Å praktisere andrespråket

6.4.1 Å praktisere andrespråket på formelle og uformelle arenaer

I SLA-teori blir eksponering for andrespråket, og muligheter for å praktisere andrespråket både i klasserommet og utenfor klasserommet, sett på som nødvendige

betingelser for andrespråklæring (Spolsky, 1989, s. 166-173). Dette viste seg også å bli et sentralt tema i intervjuene med de fire fokusgruppedeltakerne i dette forskningsprosjektet, selv om hovedfokuset var å undersøke deltakererfaringer med bruk av språkhjelpere. I Nortons teoretiske rammeverk om språklæring, identitet eller investering har også mulighetene for å praktisere andrespråket en sentral plass (2013, s. 56 og 147-150).

Spolsky presiserer:

Whatever the language learner brings to the task, whether innate ability, a language acquisition device, attitudes, previous knowledge, and experiences of languages and language learning, the outcome of language learning depends in large measure on the amount and kind of exposure to the target language. (Spolsky, 1989, s. 166)

Eksposering for andrespråket og muligheter for å praktisere andrespråket bidrar til at språket automatiseres, og dette kan foregå i den formelle klasseromskonteksten, eller i uformelle, naturlige omgivelser der andrespråket er det dominerende språket for kommunikasjon (Spolsky, 1989, s. 171 og 173). Læring på den siste arenaen kalles i SLA for «natural language learning», og kjennetegnes av en språkbruk som ifølge Spolsky er «free and normal» eller «free and not bookish», mens språkbruken i klasserommet er kontrollert og forenklet (s. 171 og 172). Praktisering på begge arenaer regnes imidlertid som nødvendige: Den formelle læringssituasjonen gir muligheter for og tid til å konsentrere seg om mindre språklige enheter av gangen, mens naturlige omgivelser vil gi kontekstuelle ledetråder eller nøkler til å forstå språket i bruk i ulike fysiske og sosiale kontekster (s. 171 og 172). Spolsky hevder imidlertid at det for mange andrespråksinnlærere bare vil være læringsmuligheter i formelle læringssituasjoner (s. 185). Dette er for eksempel tilfelle der målspråkstalere er motvillige til å bruke målspråket sammen med andrespråksinnlærere (s. 166).

Spolsky viser til Schumans teorier om språklæring i naturlige kontekster når han hevder at det er andrespråksinnlærerens sosiale og psykologiske distanse til andrespråket som avgjør i hvilken grad han eller hun lykkes med å tilegne seg andrespråket (Spolsky, 1989, s. 175; Schumann, 1976, s. s. 135). Graden av sosial distanse mellom gruppen av andrespråksinnlærere og målspråkstalere relateres blant annet til forskjeller mellom gruppene når det gjelder status, dominans og innflytelse, om gruppene ønsker assimilering, akkulturasjon eller avgrensning mot den andre gruppen, om kulturene

ligner på hverandre, om holdningene gruppene har til hverandre er positive eller negative og av størrelsen på gruppen av andrespråksinnlærere (Schumann, 1976, s. 135-136). Schumann peker for eksempel på førstegenerasjonsinnvandreres utfordringer med å være underordnet eller marginalisert (s. 141), og at dominans og underordning mellom grupper kan ha sammenheng med politisk, økonomisk, teknisk og kulturell posisjon (s. 139).

Det må nevnes at Spolsky som tidlig SLA-teoretiker er preget av et syn på språk og andrespråklæring der han bruker begreper som «fluency» og «accuracy» uten å problematisere dette nærmere (1989, s. 173). Selv om Spolsky holder fram nødvendigheten av læring på naturlige arenaer, peker han også på ulemper med læring i slike kontekster, for eksempel måten morsmålstalere modifierer og forenkler språket på når de snakker med andrespråksinnlærere gjennom såkalt «Foreigner Talk» (s. 173-184). Han understreker også at læring i naturlige kontekster kan føre til det han kaller «pidginization» eller produksjon av et forenklet blandingspråk (s. 175). Spolsky gir dermed uttrykk for at det er det morsmålslike og «ublandede» språket som er målet for andrespråkstilegnelsen, noe som står i kontrast til nyere perspektiver på flerspråklighet (jf. 4.5.2 og 4.5.3).

6.4.2 Nortons kritikk av *natural language learning*

Selv om Spolsky peker på viktige sammenhenger mellom språklæring og muligheter for å praktisere andrespråket, kritiserer Norton ham for forenklete oppfatninger av mulighetene for «natural language learning», og at ikke beskrivelsene hans reflekterer erfaringene fra egen forskning med innvandrerkvinner (2013, s. 147-150). Spolsky hevder for eksempel at andrespråksinnlærere i naturlige læringskontekster er omgitt av mennesker som snakker andrespråket flytende (1989, s. 171), mens Norton viser at noen av innvandrerkvinnene i hennes studie sjelden opplevde å bli snakket til av målspråkstalere, og at noen var redde for i det hele tatt å snakke andrespråket av frykt for å bli marginalisert som innvandrere (2013, s. 148). Spolsky hevder også at målspråkstalere i naturlige lærings situasjoner anstrenger seg for å gjøre språket forståelig (1989, s. 173), mens Norton på sin side påpeker at det ofte var

innvandrerkvinnene som måtte ta ansvar for å forstå og gjøre seg forstått i hennes studier (2013, s. 149): «Whenever a breakdown in communication occurred, it is significant that the learner felt ashamed, while the target language speaker felt impatient or angry» (s. 149). De sosiale kontekstene der kvinnene følte seg trygge på å snakke andrespråket var derfor ikke i såkalte naturlige læringskontekster, men i trygge omgivelser, «familiar, friendly, intimate environments where people were patient ...» (s. 148).

Kontekster der andrespråksinnlærere føler seg oversett, der de opplever seg marginaliserte, eller der de opplever det utrygt å praktisere andrespråket, enten det er i klasserommet eller i naturlige læringskontekster, kan betegnes som marginaliserende praksiser (Norton, 2013, s. 16 og 17). Det å forholde seg taus i slike kontekster er ofte ikke et tegn på dårlig motivasjon eller lite engasjement, men kan være en strategi for å skjerme seg fra å føle seg ydmyket (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Et eksempel på dette er Eva i Nortons studie, «[she] was silenced» fordi kollegaer på jobben kommenterte aksenten hennes når hun prøvde å praktisere andrespråket (Norton, 1995, s. 19).

6.4.3 Muligheter for praksis og deltakelse

Som jeg har pekt på over, understreker Spolsky nødvendigheten av å praktisere andrespråket på både formelle og uformelle arenaer, at formelle arenaer som klasserommet gir muligheter for å rette fokuset mot ett språklig aspekt om gangen og at naturlige omgivelser der andrespråket brukes i bestemte kontekster skaper forståelse for språket i bruk (1989, s. 171 og 172). Bourdieu (1977) presiserer i tråd med dette at «[p]ractical competence is learnt in situations, in practice» (s. 647). Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er derfor hvilke muligheter for praksis og deltakelse som eksisterer både i klasserommet og utenfor klasserommet, og hva som fremmer eller hemmer slik deltakelse (jf. 5.7).

Faktorer som kan bidra til aktiv deltakelse i den formelle klasseromssettingen, er en undervisning som tar utgangspunkt i andrespråksinnlærernes nærmeste utviklingszone gjennom ulike former for mediering (jf. kapittel 5), og et klassermiljø der det oppleves

trygt å prøve og feile. Når det gjelder deltakelse på uformelle arenaer, viser Norton (1995) til Gardner og MacIntyre (1993) som hevder at slike kontekster kjennetegnes av at de er frivillige arenaer for deltakelse, og at det altså er opp til andrespråksinnlæreren om han eller hun ønsker å delta her eller ikke. Norton imøtegår denne påstanden ved å vise til erfaringer fra egen forskning, og hevder at SLA-teoretikere ikke har hatt tilstrekkelig oppmerksomhet mot urettferdige maktrelasjoner som kan begrense muligheter for å praktisere andrespråket utenfor klasserommet (1995, s. 12). Teorier om andrespråklæring bør derfor utvides til også å omfatte perspektiver på hvordan regler for språkbruk kan være sosialt og historisk konstruert for å støtte visse privilegerte grupper i samfunnet (Norton, 2013, s. 56). Norton påpeker for eksempel at voksne nyankomne som skal lære et andrespråk, er en gruppe som ikke nødvendigvis har lett tilgang til språklige og kulturelle koder i et lokalsamfunn (1995, s. 26). Språklige ressurser tilhører en kulturell kapital (jf. 6.5.3) som ofte er en forutsetning for å få inngang til nettopp de arenaene der disse språklige ressursene kan øves opp. Dette er et paradoks i konteksten av andrespråklæring.

Selv om Spolsky, Schumann og andre SLA-teoretikere har gitt viktige bidrag til en forståelse for nødvendigheten av å praktisere andrespråket, problematiserer de altså i liten grad hvordan urettferdige maktrelasjoner hindrer andrespråksinnlæres kontakt med målsspråkstalere og dermed muligheter til å praktisere andrespråket (Norton, 2013, s. 55-56, 149 og 154). Norton og McKinney (2011) understreker derfor at en hovedbegrunnelse for en identitetstilnærming i SLA, og innføringen av begrepet *investering*, er den betydningen urettferdige maktrelasjoner i den sosiale verden har for innlæreres tilgang til målsspråkssamfunnet (s. 73-74). I det neste avsnittet drøfter jeg hvordan nettopp begrepet investering kan forstås i konteksten av andrespråklæring.

6.5 Investering

I 6.2.2 drøftet jeg poststrukturalistiske teorier om identitet som har hatt innflytelse innenfor forskning på språklæring og språkundervisning. Jeg vil her diskutere begrepet investering, som har nær sammenheng med identitet, og som mange andrespråksforskere har tatt opp og brukt på ulike måter i sin forskning (Norton, 2013,

s. 1). Begrepet investering vil kunne tjene som et analytisk verktøy i undersøkelsen om bruk av språkhjelpere i andrespråklæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (jf. 1.4 og kapittel 11). Jeg innleder med å se på investering som et komplement til begrepet motivasjon (6.5.1). Deretter diskuterer jeg begrepene ideologi (6.5.2), kapital (jf. 6.5.3) og identitet (jf. 6.5.4) som Darwin og Norton (2015) ser som integrerte i investeringsbegrepet. Til slutt ser jeg på investering som en prosess med muligheter for aktørskap (6.5.5) og gir en sammenfatning av diskusjonen (6.5.6).

6.5.1 Motivasjon og investering

Som jeg tidligere har pekt på (jf. 6.3.1-6.3.4) observerte Norton at motivasjonsbegrepet slik det ble brukt i SLA-teori ikke kunne forklare funnene hun observerte i forskningen med innvandrerkvinner i Canada, og at det å være høyt motivert ikke nødvendigvis førte til god språklæring (Norton, 2013, s. 6 og 156-159). Norton hevder imidlertid at begrepet investering gir nye måter å forstå en språkinnlærers varierende engasjement i språklæring på (s. 6).

Motivasjonsstudier i SLA har beskrevet motivasjon nærmest som en karakteregenskap hos andrespråksinnlæreren (jf. 6.3.1 og 6.3.4, Norton & Toohey, 2011, s. 420), og en følge av et slikt syn kan være at det anses som innlærerens «skyld» hvis han eller hun er umotivert, lite engasjert og mislykkes i å lære målspråket (s. 420). Norton presiserer at dette bildet er langt mer komplekst, og at motivasjon må ses i sammenheng med sosiale strukturer (Norton, 2013, s. 156). Hun hevder at psykologiske teorier om språklæring og motivasjon ikke tar høyde for språkinnlæreres komplekse identiteter (jf. 6.2.2), og urettferdige maktrelasjoner som eksisterer i ulike kontekster (Norton & Toohey, 2011, s. 415). Hun introduserte derfor det sosiologiske begrepet *investering* for å inkludere slike perspektiver, og komplementere det psykologiske motivasjonsbegrepet i SLA (Norton Peirce, 1995; Norton & Toohey, 2011, s. 415).

Kramsch (2013) understreker at investeringsbegrepet har fått en betydelig plass i språklæringsteori fordi det retter søkelyset mot den sosialt og historisk konstruerte relasjonen mellom «language learner identity and learning commitment» (s. 195). Med begrepet investering som analytisk verktøy, utvides undersøkelsesområdet når det

gjelder innlæreres språklæringsprosesser. I stedet for å spørre om innlærere er motiverte, kan vi altså heller spørre om de *investerer* i læringspraksisene i klasserommet og språkpraksisene i hverdagslivet (Darvin & Norton, 2015, s. 37, jf. 6.3.4). I en artikkel publisert i 2015 presenterer Darvin og Norton en modell for investering som integrerer *ideologi*, *kapital* og *identitet* i investeringsbegrepet, og der de argumenterer for at investering foregår nettopp i skjæringspunktet mellom disse (s. 36). Begrepene ideologi, kapital og identitet, som er tett relaterte, kan hver for seg og sammen bidra til å belyse at språkinnlæreren og språklæringsprosesser er del av større sammenhenger. For undersøkelsen av bruk av språkhjelpere i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn har teori om investering og språklæring potensial til å belyse hvordan språklæringsprosessene kan ses i sammenheng med subjektsposisjoner og ideologier som er i spill, og deltakernes tilgang på kulturell kapital. I den følgende framstillingen ser jeg nærmere på nettopp ideologi, kapital og identitet som integrerte aspekter av investering.

6.5.2 Ideologi

Ideologi er et begrep som kan bidra til å forstå maktforhold i språklig kommunikasjon, og Darvin og Norton (2015) hevder at enhver lingvistisk utveksling også vil innebære ideologiske krefter i spill (s. 43). Ideologier kan defineres som «dominant ways of thinking that organize and stabilize societies while simultaneously determining the modes of inclusion and exclusion, and the privileging and marginalization of ideas, people and relations» (Darvin & Norton, 2015, s. 44). Ideologier bestemmer altså hvordan inkludering og ekskludering foregår i et samfunn, og hva som verdsettes eller marginaliseres av idéer, mennesker og relasjoner. Dette skjer gjennom dominerende eller vanlige måter å tenke på som bidrar til å organisere og stabilisere samfunnet på bestemte måter.

Muligheter for å *investere* i språklæring vil ha sammenheng med og kan begrenses av maktforhold som kommer til uttrykk gjennom læringspraksiser, og andre maktforhold som preger praksisarenaer i utdanning og i samfunnslivet. Det vil ligge ideologiske føringer til grunn i arbeidet med styringsdokumenter som stortingsmeldinger og

læreplaner, det ligger også ideologiske vurderinger, bevisste eller ubevisste, til grunn for læringspraksiser i klasserommet, og visse språkideologier kan dominere i samfunnslivet for øvrig. Som et eksempel på dette har jeg tidligere vist til at språkideologier kan forme holdninger til språk og lede til politiske avgjørelser som får betydning for andrespråklæringen (jf. 3.2.5 og 4.5). Andrespråksinnlærere kan for eksempel være motivert for å lære andrespråket, men enspråklige læringspraksiser (jf. 4.5.4) i klasserommet kan være til hinder for læring, og begrense investering i andrespråket. Andrespråksinnlærere kan også være motiverte for å praktisere norsk i dagliglivet, men maktforhold og ideologier som preger samfunnslivet kan begrense mulighetene til å investere i språkpraksis (jf. 6.4). Forskeres språkideologier er også del av de ideologiske kreftene som er i spill, og som kan få betydning for språksinnlæreres investering i andrespråket gjennom deres bidrag til utdanningsfeltet (jf. 8.6). Dette er forhold som er relevante i analysen av deltakerintervjuer om bruk av språkhjelpere i norskopplæringen i dette aktuelle forskningsprosjektet.

6.5.3 Kapital

Kapital integreres også i investeringsbegrepet, og her bygger Norton (1995) og Darwin og Norton (2015) på Bourdieus teorier (bl.a. Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1986). Kapital kan opptre i tre former, og en viss type kapital kan også omgjøres til en annen type kapital: Økonomisk kapital som betegner materielle ressurser, sosial kapital som omfatter dine sosiale forbindelser og kulturell kapital som akkumuleres ved å tilbringe tid i kulturen og ofte videreføres gjennom familien (Bourdieu, 1986, s. 16 og 25).

Kulturell kapital kan relateres til det å beherske den gjeldende kulturens referansesystemer, men det som anses som et menneskes kulturelle kapital vil ha sammenheng med hva som teller som kulturell kapital i den enkelte kultur, og fungerer bare som kapital hvis den erkjennes og gis verdi (Bourdieu, referert i Broady & Palme, 1989, s. 187 og 188). Voksne nyankomne, som er primærdeltakere i dette forskningsprosjektet, kan slik sett bringe med seg kulturell kapital (, jf. 3.2.3 og 4.4.4, «funds of knowledge») som ikke nødvendigvis teller eller anerkjennes i den nye sammenheng. De må derfor tilegne seg eller investere i ny kulturell kapital, som

språklige ferdigheter og utdanning, som kan bidra til å øke mulighetene på arbeidsmarkedet (potensiell økonomisk kapital), men også til å øke den sosiale kapitalen. *Den sosiale kapitalen* nyankomne hadde i sin tidligere sammenheng, knyttet til sosiale relasjoner og posisjoner, vil kanskje heller ikke tjene som sosial kapital i en ny sammenheng, og må derfor opparbeides på nytt. Bourdieu (1986) understreker imidlertid at det tar tid å akkumulere eller opparbeide ny kapital (s. 15), og at det varierer hvor lett eller vanskelig det er å investere i ny kapital: Han beskriver kapital som en slags kraft som er «inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible» (s. 15).

Språklige ferdigheter er en viktig kulturell kapital i et samfunn som kan tjene som inngang til å opparbeide sosial kapital, og som kan være en forutsetning for å få arbeid som gir økonomisk kapital. Virkningen av en tilegnet språklig kapital i utdanning vil imidlertid være mediert av strukturelle, materielle og sosiale krefter utenfor klasserommet, slik jeg tidligere har vært inne på (Luke, 2008, s. 347-349, jf. 6.5.2). Det vil si at muligheter for kommunikasjon og å la sin stemme bli hørt kan begrenses selv om en har tilegnet seg kommunikative ferdigheter, fordi andre krefter og mekanismer har innflytelse på graden av inkludering og ekskludering i et samfunn.

Språklig kompetanse handler heller ikke bare om å kunne snakke for å bli forstått av noen, men også om å bli trodd og respektert, og dette innebærer å ha makt: «the power to impose reception» (Bourdieu, 1977, s. 648). Bourdieu presiserer at vilkårene for etablering av kommunikasjon derfor handler om at «mennesker som snakker anser de som lytter som verdige til å lytte og at de som lytter anser de som snakker som verdige til å snakke» (1977, s. 648, min oversettelse). En karakteristikk av hva som kan sies og ikke sies i en gruppe eller i et felt («legitimate discourse», s. 650), er at den ytres av en taler som anses som legitim eller godkjent, at den ytres i en legitim situasjon og rettes mot legitime mottakere, og at den formuleres i en legitim fonologisk og syntaktisk form (s. 650). En abstrakt definisjon av språklig kompetanse som er redusert til intellektuell avkoding-dekoding, vil imidlertid innebære at slike vilkår tas for gitt (s. 648 og 649). For å bevisstgjøres vilkårene for kommunikasjon i en bestemt kontekst, kan en derfor spørre seg hvilke «lover» som gjelder for kommunikasjonen og hvilke maktrelasjoner

som eksisterer i et felt: «who [...] may speak, to whom, and how» (Bourdieu, 1977, s. 648 og 649).

6.5.4 Identitet

Identitet er også integrert i investeringsbegrepet, og i 6.2.2 diskuterte jeg identitet som mangfoldig, i endring og som en kamparena. Det er en nær sammenheng mellom investering, kapital og identitet: En verdsetting av den kapitalen mennesker bringer med seg vil samtidig være en bekreftelse av menneskers identitet (Darvin & Norton, 2015, s. 46). En språkinnlærer som øker den kulturelle kapitalen gjennom investeringer i andrespråket vil også oppleve en justering av selvfølelsen (Norton, 2013, s. 6). Hvilke subjeksposisjoner (jf. 6.2.2) en språkinnlærer har tilgang til gjennom undervisningspraksisene i klasserommet og i samfunnet for øvrig, vil også ha betydning for mulighetene for å investere i andrespråket. En enspråklig undervisningspraksis vil for eksempel posisjonere innlærere som mottakere, med begrensede muligheter for å bygge på eksisterende språklige ressurser og begrensede muligheter for dialog, og dermed begrensede muligheter for å investere i andrespråket.

Tett relatert til begrepene identitet og kulturell kapital er begrepet *habitus*, som Bourdieu beskriver som vaner og disposisjoner som er «inscribed in conditions of existence» (referert i Broady & Palme, 1989, s. 182). Våre «longer-term identities» (Lemke, 2008, s. 24), som vaner, disposisjoner og kulturelle preferanser, kan altså sies å være innskrevet i vår *habitus*, og vil konstituere våre betingelser for væren og våre disposisjoner for handling eller aktørskap i øyeblikket (s. 24). Menard-Warwick (2005) påpeker imidlertid at Norton ikke nevner *habitus*begrepet i sitt rammeverk på tross av de teoretiske forbindelsene dette rammeverket har med kapitalbegrepet (s. 259). Hun relaterer dette til Nortons bruk av subjektivitet fra Weedon (1997), hvor subjektivitet oppfattes som å kunne endres midt i en samtale fordi den er «multiple and fluid», mens Menard-Warwick presiserer at en innpoding av *habitus* og kulturell kapital beskrives som en langsom prosess (2005, s. 259). McCarthy og Moje (2002) påpeker at Bourdieu argumenterer for at mennesker bringer med seg sin *habitus* inn i relasjoner på ulike områder, og at han lokaliserer *habitus* i menneskers fortid og i relasjoner i

nåtiden (s. 232). Habitus er med andre ord et begrep som rommer både kontinuitet og forandring, og som kan komplementere et poststrukturalistisk identitetsbegrep (jf. 6.2.2). Darwin og Norton inkluderer imidlertid habitusbegrepet i artikkelen «Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics» fra 2015 (s. 46), kanskje nettopp for å utvide sitt identitetsbegrep.

6.5.5 Aktørskap

I diskusjonen av investering har oppmerksomheten vært rettet mot en bevisstgjøring om at språklæring ikke er en individuell prosess, og at strukturer og maktforhold har innvirkning på språkinnlæreren, språklæringen og språkpraksis. Dette er noe av kjernen i Nortons teorier om identitet, språklæring og investering. Like viktig er det å rette fokuset mot språkinnlæreres muligheter for «agency» eller «aktørskap»: deres muligheter for å utfordre maktrelasjoner og motsette seg visse subjektsposisjoner «in order to claim the right to speak» (Darvin & Norton, 2015, s. 47, jf. 6.2.2). Som jeg diskuterte i 6.2.2 kan språkinnlærere endre tilgang til praksiser og ressurser ved å sette opp «en motdiskurs» (Norton & Toohey, 2011, s. 415). Dette kan for eksempel gjøres ved å ramme inn interaksjonen med samtalepartnere på nye måter som gir nye muligheter for at ens stemme blir hørt (s. 415).

Darvin og Norton understreker at det som driver språkinnlæreren til å utøve aktørskap, og å gjøre investeringer i praksiser som kan endre livene deres, er sterke ønsker og behov (Darvin & Norton, 2015, s. 46 og 47). Dette kan for eksempel handle om sterke ønsker og håp for fremtiden, relatert til det jeg tidligere har pekt på som forestilte fellesskap eller forestilte identiteter (jf. 6.2.4). Slike forestilte fellesskap og identiteter kan representere en like sterk realitet for andrespråkinnlærere som de fellesskapene de deltar i til daglig (Norton & Toohey, 2011, s. 422).

6.5.6 Oppsummerende om investering

Ved å ta i bruk begrepet *investering*, og de integrerte begrepene identitet, ideologi og kapital, retter altså Norton søkelyset mot sammenhenger mellom språkinnlærer og

språklæringskontekst som er sosialt og historisk konstruert. Ved å ta i bruk den økonomiske metaforen investering rettes søkelyset mot språklæring som en pågående produksjon av en språkinnlærerers sosiale identitet (Norton, 1995, s. 20). Språkinnlæreren, som i denne aktuelle undersøkelsen er voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære norsk, er del av større sammenhenger og kontekster der det eksisterer urettferdige maktrelasjoner og ulik tilgang til praksiser og ressurser som vil virke inn på motivasjon, vilje, engasjement og muligheter for investering (Norton, 2013, s. 6). Bourdieus teori om språk belyser at det ikke er nok for en språkinnlærer å tilegne seg lingvistisk kompetanse som er løsrevet fra kontekst for å *få en stemme* som blir lyttet til, anerkjent og respektert, men at investering i andrespråket handler om å ha, få eller gripe «the power to impose reception» (Bourdieu, 1977, s. 648).

I den aktuelle undersøkelsen av voksne nyankomnes erfaringer med bruk av språkhjelpere i andrespråklæringen, har begrepet investering potensial til å belyse ulike forhold som kan ha sammenheng med språklæringen. Begrepet kan tjene som et verktøy i en analyse av hvilke investeringer i språk som finner sted i klasserommet og i dagliglivet, hvilke maktforhold som spiller inn, hvilke subjeksposisjoner som er i spill og hva som begrenser investering og hva som gir muligheter for investering.

6.6 Sammenfatning

Språklæring handler ikke bare om overføring av kunnskap eller en internalisering av språklige regler. Det er en situert, kompleks og også kroppslig prosess der språkinnlæreren deltar i læringspraksiser og samfunnsdiskurser som kan fremme eller hindre språklæringen, og der identitet innebærer kontinuitet, forandring og maktkamp. I dette kapitlet har jeg diskutert begreper som identitet, motivasjon og investering for å belyse sammenhenger som har betydning for andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og for å danne et fortolkende rammeverk for analyse og diskusjon i denne avhandlingen (jf. 1.5, kapittel 10, 11 og 12). I det neste kapitlet vender jeg oppmerksomheten mot metodologiske perspektiver gjennom en drøfting av undersøkelsens forskningstilnærming, metoder og forskningsdesign.

DEL III

METODOLOGISKE PERSPEKTIVER

7. Metode og design

7.1 Innledning

Den aktuelle undersøkelsen om bruk av språkhjelpere i andrespråklæring for voksne nyankomne er et kvalitativt forskningsprosjekt, noe som blant annet innebærer at jeg søker å gi rom for enkeltstemmer, og undersøker fenomener, erfaringer og relasjoner i sin naturlige kontekst (Angrosino, 2007, s. ix). Jeg innleder dette kapittelet med å diskutere hvilke forskningstilnærminger jeg har hatt i denne undersøkelsen (7.2). Deretter diskuterer jeg de ulike metodene jeg har brukt i datainnsamlingen (7.3) og forskningsdesignet for undersøkelsen (7.4). Til slutt drøfter jeg hvordan jeg har behandlet datamaterialet (7.5), hvordan analyseprosessen har foregått (7.6) og valg som gjelder framstilling av data (7.7). De forskningsetiske problemstillingene som aktualiseres gjennom forskningsprosjektet vil bli diskutert i kapittel 8.

7.2 Forskningstilnærming

7.2.1 Fortolkende forskning

Forskingstilnærmingen i denne undersøkelsen kjennetegnes først og fremst av en fortolkende forståelse av menneskelige erfaringer. Fra et fortolkende forskningsperspektiv anses forskeren alltid å operere og å tolke fra bestemte perspektiver, og forskning kan dermed aldri anses som nøytral eller atskilt fra den som har kunnskapen (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 3-4). Et viktig premiss i kvalitativ forskning er derfor oppfatningen om at empiri kan forstås på flere måter (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 17), og at forskeren derfor bør gjøre nøyaktige, men forsiktige fortolkninger og refleksjoner når det gjelder empirisk datamateriale (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 11). Når jeg for eksempel tolker intervjudata og observasjon i klasserommet i denne undersøkelsen i lys av begreper som identitet, investering og sosial rettferdighet, gjør jeg dette med bevisstheten om at det samme empiriske

materialet kan tolkes på andre måter og fra andre synsvinkler. Et annet viktig premiss i kvalitativ forskning er å søke å ta utgangspunkt i perspektivene til de menneskene som er del av undersøkelsen (s. 7). I dette forskningsprosjektet er det derfor deltakerperspektivet som har et hovedfokus gjennom vektleggingen av intervjuer med voksne nyankomne med liten skolebakgrunn om deres erfaringer med språk og bruk av språkhjelpere i norskopplæringen (F2, jf. kapittel 10). Annen empiri, som observasjon med filming og intervjuer med lærere og språkhjelpere, bidrar til å kaste lys over deltakernes erfaringer (jf. kapittel 11 og 12), men er også gjenstand for en selvstendig analyse (F1, jf. kapittel 9). En reflekativ fortolkende tilnærming i kvalitativ forskning handler dessuten om å være selvrefleksiv når det gjelder ens egen rolle som forsker (Alvesson & Skoldberg, 2018, s. 12). Dette er forhold jeg kommer tilbake til i 8.6 og 8.7.

7.2.2 Etnografisk inspirert

Det kan være ulike oppfatninger når det gjelder hvorvidt et forskningsprosjekt kan kalles etnografisk, men den aktuelle studien må kunne sies å være inspirert av etnografien. En etnografisk tilnærming til forskning, som ble vanlig i antropologiske studier på slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, orienterte seg fra begynnelsen av mot undersøkelser og kartlegging av mønstre når det gjaldt atferd, relasjoner og praksiser hos grupper av mennesker, noe som forutsatte feltarbeid over lengre perioder (Angrosino, 2007, s. 1 og 14). Selv om etnografien fortsatt forutsetter at forskere tilbringer tid i kulturen eller sammenhengen de skal studere, enten det er snakk om noen uker eller et år, så er ikke argumentet om varighet av feltarbeidet like viktig som før innenfor nyere retninger av etnografi (Anderson-Levitt, 2006, s. 285; Angrosino, 2007, s. 13 og 15). Dette har sammenheng med en dreining fra mer essensialistiske oppfatninger av kulturer som mer stabile, til oppfatninger om kulturer, samfunn, identiteter, praksiser og relasjoner som mer dynamiske og som å «tale med mange stemmer» (Angrosino, 2007, s. 13). Denne dreiningen innebærer også et skifte fra en oppmerksomhet mot å avdekke årsakssammenhenger og mønstre til et større fokus mot å fortolke mening eller betydning (Anderson-Levitt, 2006, s. 281;

Angrosino, 2007, s. 14). Selv om det eksisterer ulike forståelser av hvor mye feltarbeid som skal til for at en studie kan kalles etnografisk (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 85), anses imidlertid tidsaspektet fortsatt som viktig ved etnografisk forskning (Angrosino, 2007, s. xv). Noen vil definere forskningsprosjekter som etnografiske selv om perioder med datainnsamling foregår over et kortere tidsintervvall, mens for eksempel Alvesson og Sköldbberg (2009) vil reservere den etnografiske termen til forskningsprosjekter som baserer seg på tett kontakt med hverdagslivet til samfunnet eller gruppen over en relativt lang periode (s. 85). De understreker imidlertid at der studieobjektet og den generelle konteksten er kjent for forskeren kan kravet om tid være noe mindre (s. 85).

I tillegg til perioder med feltarbeid involverer ofte etnografiske studier flere metoder i datainnsamlingen, for eksempel ulike varianter av observasjon og intervjuer (Angrosino, 2007, s. xiii). Etnografiske studier inkluderer gjerne såkalte tykke beskrivelser, som innebærer en omfattende presentasjon av konteksten og det sosiale fellesskapet («thick descriptions», s. 16). Selv om referanserammer og teori gir retning til arbeidet, så forutsetter også etnografien en åpen holdning hos forskeren (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 85). Videre vektlegger etnografien et emisk perspektiv, forskerens personlige engasjement og tette kontakt med forskningsområdet eller deltakerne i studien (s. 86). Når det gjelder hva som egner seg godt å undersøke fra et etnografisk perspektiv, framhever Anderson-Levitt (2006) tre forhold: å undersøke hvordan ulike aktører tolker eller gir betydning til en gitt situasjon, å utvikle en valid forståelse for lokale situasjoner, kontekster og handlinger i all sin kompleksitet og å observere og få forståelse for prosesser i det de finner sted (s. 282).

I denne studien har jeg intervjuet ni deltakere to ganger hver med et halvt års mellomrom i løpet av to opphold ved undersøkelsesstedet. Jeg har også observert undervisning med språkhjelpere til stede ved begge oppholdene, og gjennomført individuelle intervjuer med tre lærere og fire språkhjelpere (jf. 7.4.2). Jeg har dermed fått innsikt i deltakerperspektiver og undervisningspraksis i den aktuelle konteksten ved to anledninger med noen måneders mellomrom, slik at undersøkelsen må kunne sies å ha et visst longitudinalt aspekt, og det er en etnografisk forskningsinteresse som har sporet meg til å sette av såpass mye tid i feltet.

Jeg understreker likevel at jeg ville fått annerledes data og en annerledes undersøkelse hvis jeg hadde oppholdt meg på undersøkelsesstedet over lengre perioder og over et lengre tidsspenn, og støtter Alvesson og Sköldbbergs oppfatning om at termen etnografi bør forbeholdes slike prosjekter (2009, s. 85). Jeg har imidlertid hentet inspirasjon fra etnografien både når det gjelder valget om å bruke både intervjuer og observasjon som metoder for datainnsamling (jf. 7.3), og, som nevnt over, med hensyn til tiden jeg avsatte til datainnsamlingen. Dette gjelder også valget om å intervjuer både deltakere, lærere og språkhjelpere for å undersøke ulike aktørers erfaringer med bruk av språkhjelpere, og å bruke observasjon med filming for å utforske undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere i det den finner sted. Hensikten med dette var å få en økt forståelse for kompleksiteten i språklæringsprosesser for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn. Undersøkelsen gir innsikt i ulike aspekter, forhold og nivåer som har betydning for andrespråklæringen, og belyser derfor andrespråklæringens mangfoldige natur. Ulike aspekter og forhold som har betydning for andrespråklæringen kan relateres til identitet, kapital og ideologi (jf. 6.5), mens de ulike nivåene kan relateres til individnivået, klasseromsnivået, hverdagslivsnivået og diskurskonteksten for andrespråklæringen (jf. 4.5.6).

Angrosino understreker at etnografiske metoder er verdt å bruke når det er viktig å få innsikt i menneskers egne perspektiver på et bestemt område (2007, s. 20), og det er nettopp etnografiens vektlegging av et emisk perspektiv som i særlig grad har inspirert min forskningstilnærming. Jeg vil nå se nærmere på hva et emisk perspektiv innebærer.

7.2.3 Et emisk perspektiv

Som jeg gjorde rede for i innledningen til avhandlingen (jf. 1.3), er deltakerperspektivet sentralt i dette forskningsprosjektet, og som forsker tar jeg derfor utgangspunkt i et emisk perspektiv. Et *emisk perspektiv* studerer systemer fra innsiden av systemet selv (Pike, 1967, s. 37). Det emiske perspektivet er fenomenologisk orientert, noe som innebærer å sette seg inn i menneskers erfaringer og å undersøke «the insider's» perspektiver på tilværelsen (fra lingvistikk: *fonemisk*, Pike, 1967, s. 37). Som nevnt over handler et emisk perspektiv om forskerens personlige engasjement og tette kontakt

med forskningsområdet eller deltakerne i studien (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 86). De emiske enhetene («emic units») er heller ikke bestemt på forhånd, men er noe som oppdages og bestemmes gjennom analyseprosessen (Pike, 1967, s. 37).

Et emisk forskningsperspektiv innebærer en grad av innlevelse og en lyttende holdning, og McAdams og McLean (2013) framhever at en lytter som er oppmerksom og mottakelig, bidrar til at fortelleren skildrer historier som er mer personlig utformet sammenlignet med uoppmerksomme lyttere (s. 236). Menard-Warwick (2005) framhever at det eksisterer sterke, men uforutsigbare forbindelser mellom fortidige, nåtidige og framtidige selv eller identiteter, og at forfattere på utdanningsfeltet har begynt å se på livshistorienarrativer som ressurser til å forstå sammenhenger mellom identitet og språklæring (s. 267). Et emisk perspektiv i andrespråksforskning kan bidra til nettopp å belyse komplekse sammenhenger mellom språklæring og språkinnlæreres identiteter i kontinuitet og forandring (jf. 6.2).

I denne undersøkelsen, om bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisningen for voksne nyankomne, har jeg lagt til rette for et emisk perspektiv på ulike måter: Fordi jeg selv har jobbet med norskundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn tidligere, er den generelle konteksten for undersøkelsen kjent. Jeg bestemte meg tidlig for at deltakernes egne perspektiver skulle ha et hovedfokus, og for å skape tillit og en inngang hos deltakerne, var jeg sammen med dem over to dager i forkant av selve undersøkelsen. Jeg planla for to dybdeintervjuer med hver av ni deltakere med et halvt års mellomrom, semistrukturerte intervjuer om språk og bruk av språkhjelpere, men der deltakernes perspektiver skulle bidra til å gi retning til gangen i samtalen og potensielt til forskningsprosjektet som helhet. Det betyr at der deltakerne fokuserte på et bestemt område som jeg ikke hadde planlagt for, så lot jeg deltakerne snakke ut og la til rette for at deltakerne kunne utdype dette nærmere. Et eksempel på dette er når pilotdeltakeren bringer på banen utfordringene med å praktisere norsk utenfor klasserommet. Dette var et perspektiv jeg senere inkluderte og stilte spørsmål om til de andre deltakerne i hovedundersøkelsen (jf. 10.3.1). Analysen viser også flere eksempler på at deltakernes perspektiver bidrar til å gi retning til samtalen, for eksempel når Abbas forteller om frustrasjonen over at han aldri får svar når det gjelder familiegjenforening, og at dette og savnet av familien gjør at han ikke klarer å

konsentrere seg i klasserommet (jf. 10.3.2), eller når Semira gir uttrykk for fortvilelse over å ikke kunne være et medmenneske for mennesker hun møter i dagliglivet fordi hun ikke kan kommunisere med dem (jf. 10.3.3). Et annet moment som har bidratt til å gi et emisk perspektiv, er studier av filmopptak fra undervisningen gjennom en dag eller deler av en dag, og hvor de samme deltakerne som jeg har intervjuet er deltakere. Jeg ser for eksempel hvordan Abbas engasjerer seg i de aktuelle klasseromsaktivitetene, men jeg ser også konsentrasjonen som glipper, og ansiktsuttrykk som kan tolkes som resignasjon og slitenhet. Dette spiller sammen med intervjudata, og gir et bredere perspektiv på deltakererfaringene enn det intervjuene alene ville gitt.

Å ta et emisk perspektiv handler om forskerens rolle som historieforteller, om å bringe videre menneskers egne perspektiver i den grad dette er mulig (jf. 8.6, forskerbias og representasjon). Forskeren er imidlertid ikke bare en historieforteller, men søker å ta et skritt tilbake og fortolke den emiske innsikten i lys av teori og tidligere erfaringer som forsker (Angrosino, 2007, s. 68-69; Fetterman, 2010, s. 22), og for meg gjelder dette en fortolkning i lys av tidligere erfaringer som lærer i en lignende undervisningskontekst, og i lys av de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn (jf. kapittel 4-6). Dette blikket «utenfra», *det etiske perspektivet*, studerer menneskelig atferd fra utsiden av systemet som er gjenstand for analyse (Pike, 1967, s. 37). Det etiske perspektivet bidrar sammen med det emiske «insider»-perspektivet til å skape en bredere forståelse for situasjonen enn det et av perspektivene kunne gitt alene (fra lingvistikk: *fonetisk*, Pike, 1967, s. 37). Gjennom analyseprosessen og diskusjonen i avhandlingen har jeg vekslet fram og tilbake mellom det emiske og det etiske perspektivet, noe jeg gjør nærmere rede for i 7.6.1, *Analyseprosessen*.

Forskning som gir innsikt i deltakerperspektiver («lived personal experience»), kan ses som en motvekt til oppmerksomheten mot kvantitativ evidensbasert forskning i skolen, og fokuset på det som kan telles og måles (Elbaz-Luwisch, 2007, s. 377). Hensikten med slik forskning kan bidra til bedre forståelse for ulike grupper i skolen og en forbedret undervisningspraksis (s. 371 og 373). Å ta et emisk perspektiv som forsker kan også handle om en overordnet hensikt om å gi mennesker en stemme og å bidra til

sosial rettferdighet på et område av samfunnet, og jeg vil nå drøfte nettopp sosial rettferdighet som en forskningstilnærming i dette forskningsprosjektet.

7.2.4 Forskning til sosial rettferdighet

Sosial rettferdighet kan relateres til menneskers forpliktelser til å la moralske prinsipper bli gjeldende for samfunnsinstitusjoner og samfunnssystemer (Angrosino, 2005, s. 739). Forskning til sosial rettferdighet kan for eksempel bidra til å øke bevisstheten om urettferdige forhold, og bidra til å gi stemme til og å myndiggjøre mennesker som tidligere ikke har hatt en stemme (Angrosino & Rosenberg, 2011, s. 474). En av hovedhensiktene med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hva sosial rettferdighet i utdanning kan bety på et felt som andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og å bidra til en mer refleksiv og sosialt rettferdig praksis på feltet (jf. 1.2).

Angrosino og Rosenberg (2011) framhever tre måter forskere kan bidra til sosial rettferdighet på: For det første bør forskere ha en tilknytning til menneskene som deltar i forskningen, og ikke bare behandle dem som upersonlige forskningsobjekter. Dette innebærer for eksempel å ikke sikte mot å holde en objektiv distanse og begrense seg til en ren rapportering av empiri, men å tilstrebe en grad av involvering med deltakerne og en grad av empati i presentasjon av data (s. 474). For det andre bør ikke forskere bare stille spørsmål ut ifra sin skolerte, distanserte bakgrunn, men også stille spørsmål med utgangspunkt i menneskers egne livserfaringer uten dermed å havne i sentimentalitet (s. 473). For det tredje kan forskeren fungere som formidler og talsperson når det gjelder forhold som mennesker retter oppmerksomheten mot, samtidig som han eller hun kan bidra til at mennesker kan få øye på og artikulere problemer og utfordringer som de tidligere ikke har satt ord på (s. 473).

I dette forskningsprosjektet tar jeg utgangspunkt i prinsipper om sosial rettferdighet som er nedfelt i FN's menneskerettighetserklæring (jf. 4.1), og som er videreutviklet og konkretisert av UNESCO gjennom dokumentet SDG4-Education 2030 (jf. 4.2.1). Jeg tar også utgangspunkt i en diskusjon av teori som belyser maktperspektiver og sosial rettferdighet i utdanning. Dette gjelder først og fremst kritisk pedagogikk (jf.

4.3), kritiske perspektiver på flerspråklighet (jf. 4.5) og Nortons teori om språklæring, identitet og investering (jf. kapittel 6). I undersøkelsen har det vært et hovedmål å løfte fram deltakerperspektiver og deltakerstemmer (jf. 1.3 og 2.2), og som jeg har diskutert over, innebærer dette et emisk perspektiv der jeg er interessert i «insider»-perspektiver på feltet som skal undersøkes. Forhold som berører sosial rettferdighet på det aktuelle forskningsfeltet, er for øvrig gjenstand for diskusjon i kapittel 12.

I 7.2.2 framhevet jeg at etnografien har gitt inspirasjon når det gjelder valget om å bruke både intervjuer og observasjon som metoder i datainnsamlingen, og jeg vil nå gi en nærmere drøfting av undersøkelsens forskningsdesign.

7.3 Metoder for datainnsamling

7.3.1 Semistrukturerte intervjuer

Som jeg tidligere har presisert, er deltakerperspektivet det sentrale i denne undersøkelsen (jf. 1.3 og 2.2). For å undersøke voksne nyankomnes erfaringer med bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisning, valgte jeg semistrukturerte intervjuer med enkelt deltakere som metode for datainnsamling. Det ble dessuten gjort lydopptak av alle intervjuene som jeg transkriberte i etterkant, og intervjuer med deltakere og språkhjelpere ble gjennomført med tolk (jf. 7.5.1 og 7.5.2). Et semistrukturert intervju kjennetegnes av å ha en klar hensikt og plan, men også en åpenhet for at intervjuet tar nye retninger som ikke er planlagt på forhånd (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). Hensikten er å kunne balansere mellom en rigid struktur og fri spontanitet i samtalen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 18 og 19), å legge til rette for å kunne undersøke betydningen av bestemte fenomener samtidig som en gir rom for intervjupersonens livsverden (s. 6). Under intervjuene med deltakerne, men også med lærere og språkhjelpere, tok jeg derfor utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 2-4), men var oppmerksom på å følge opp perspektiver som intervjupersonene la vekt på eller brakte inn i samtalen, og som jeg vurderte som å ha interesse for fenomenet jeg skulle undersøke.

Under alle intervjuer med deltakere og språkhjelpere brukte jeg tolk slik at intervjupersonene kunne ordlegge seg på sitt førstespråk. Intervjuene kan derfor karakteriseres som en forhandling om mening mellom intervjuperson, tolk og meg som forsker (se også 7.5.1, 8.6 og 8.7). Under intervjuene satt vi rundt et bord i et klasserom eller grupperom på skolen, og det ble servert kaffe, te og kjeks eller nøtter. Jeg hadde truffet alle intervjupersonene på forhånd, og jeg oppfattet at både deltakere, språkhjelpere, lærere, og tolker slappet av i situasjonen.

I dette forskningsprosjektet valgte jeg at analyse av øvrig datamateriale skulle bidra til å gi en kontekst og en forståelsesbakgrunn til analyse og diskusjon av deltakernes perspektiver (se F1-F4, jf. 1.3 og kapittel 10-12), men at dette også skulle være gjenstand for en selvstendig analyse (F1, jf. kapittel 9). Dette dreide seg først og fremst om klasseromsobservasjon, men også om enkelte oppklaringsspørsmål til lærere på e-post. Jeg vil nå drøfte hvilke valg jeg gjorde med hensyn til observasjon i undersøkelsen.

7.3.2 Klasseromsobservasjon

Som nevnt er undersøkelsen om bruk av språkhjelpere inspirert av etnografisk forskning (jf. 7.2.2). I tillegg til de semistrukturerte intervjuene valgte jeg også å legge til rette for observasjon, metoder som begge er sentrale innenfor etnografien (jf. 7.2.2). Intervjuer med deltakere om deres erfaringer med bruk av språkhjelpere i klasserommet ga meg deres egne perspektiver på fenomenet. Å være til stede i klasserommet for å observere timer der språkhjelperen var til stede, ga meg en kontekst til deltakernes utsagn (jf. kapittel 10), og ga samtidig muligheter for å samle datamateriale for en selvstendig klasseromsanalyse (jf. kapittel 9). Istedenfor å stå helt på utsiden som observatør, eller å fungere som en fullverdig deltaker i klasserommet, inntok jeg en mellomposisjon: Selv om jeg av og til snakket med deltakerne, var jeg stort sett opptatt med å observere, filme og å gjøre feltnotater. Angrosino (2007) framhever dette som en vanlig observatørrolle når forskeren observerer i kortere perioder, for eksempel med en hensikt om å gi en kontekst til intervjuer: «The researcher is known and recognized, but relates to the «subjects» of study solely as a researcher» (s. 54).

Jeg valgte å filme alle timer for observasjon med et go-pro-kamera. Kameraet, som stod på et lite stativ, ble plassert foran gruppa jeg ville observere, og jeg kunne enkelt flytte det til en annen gruppe. Fokuset for filmingen var situasjoner der deltakere og språkhjelpere, og ofte også lærere, samhandlet i klasserommet. Fordi jeg filmet, førte jeg ikke detaljerte og systematiske feltnotater, men gjorde notater som gjaldt aktiviteter i klasserommet, eller enkelte situasjoner eller aspekter som «sto fram». Jeg gjengir her et eksempel på notater fra en time med observasjon:

Gruppe med noe høyere progresjon, 1. økt – kl.8.30-10.00

Læreren minner deltakerne om å komme presis, og forklarer hvorfor dette er viktig. Språkhjelpere oversetter. Hjemmearbeidet følges opp (presentasjon av seg selv, deltakerne har sendt lydfiler til læreren). Læreren bruker Sana som eksempel, han spiller av hennes lydfil, gir henne ros og foreslår noen forbedringer i teksten. Språkhjelperen oversetter alt. Etter dette går språkhjelperen rundt og hjelper deltakerne med «å rydde» i presentasjonene, med ordstilling, uttale og endelser (f.eks. «mine»).

Ca. 9.25, Grammatikk: De snakker om forskjeller på norsk og arabisk når det gjelder «er» og «har». Språkhjelperen oversetter og forklarer på arabisk.

Ca. 9.30, «Fritid»: Lærer innleder og språkhjelper oversetter. Gruppene skal lage tekster på førstespråket til bilder, og en på gruppa som er lesekyndig skriver det ned. Læreren går igjennom bildene og deltakere foreslår setninger, gjerne på arabisk først, og som språkhjelper oversetter.

I tillegg til notater som gjaldt selve undervisningsaktivitetene, noterte jeg også andre detaljer og observasjoner om deltakerne, som for eksempel: «R. oier seg litt over å måtte forholde seg til både arabisk og norsk mens hun selv har kurdisk som førstespråk», «deltakerne virker avslappede, alle deltar, de smiler og ler innimellom» og «de begynner nok å bli slitne etter en lang dag». Jeg noterte også forhold jeg la merke til som gjaldt deltakerne i intervjuundersøkelsen, noe disse sekvensene er eksempler på:

Jeg ser at Abbas i korte perioder beveger øynene andre steder. Konsentrasjonen glipper innimellom ... Han skriver på bordet. Han kikker ned, kikker rundt seg (kan ses på bakgrunn av intervju), men stort sett er han veldig «med».

Senere på dagen: Abbas gikk hjem i pausen. Han hadde vondt i hodet. Sliten. Rød i øynene»

.....

Klassen driver med lesetrening og sitter i tre grupper med hver sin språkhjelper. Semira er konsentrert og øver og øver på å lese. Hun leser noe riktig og gjetter noe. ... Semira har aldri lest tidligere i livet, og nå begynner det å løsne.

Dette er eksempler på at observasjon av undervisningen gir en kontekst til og spiller sammen med intervjuer med fokusdeltakerne. Alle filmklipp ble også transkribert på

lignende måte som de gjengitte sekvensene over, men her med flere detaljer som gjaldt språkhjelperens sosiale mediering og den kollaborative meningsforhandlingen mellom deltakere, språkhjelpere og lærere. Dette gir jeg mange eksempler på i kapittel 9. Jeg vil nå se nærmere på detaljer rundt selve forskningsdesignet i undersøkelsen.

7.4 Forskningsdesign

7.4.1 Kontekstualisering av studien

I 2.1 drøftet jeg den historiske og samfunnmessige konteksten for området av utdanning som gjelder for denne undersøkelsen, nemlig voksenopplæringen i Norge, og jeg vil her gi nødvendig bakgrunnsinformasjon for den aktuelle undervisningskonteksten eller situasjonskonteksten (jf. 5.2) for studien. Selv om dette er del av forskningsfunnene i undersøkelsen, har jeg valgt å presentere det her fordi det bidrar til å gi en kontekst til valgene som er foretatt med hensyn til forskningsdesign. I forbindelse med analysen av klasseromsobservasjon i kapittel 9 drøfter jeg også forhold som kan relateres til situasjonskonteksten, oppgavekonteksten og diskurskonteksten for studien (jf. 9.2).

Undersøkelsen finner sted i to klasser med norskopplæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn ved et voksenopplæringscenter i Norge. Begge klassene er på spor 1-nivå, men den ene gruppa, heretter kalt «basis 2-gruppa» eller «basis 2-klassen», har noe høyere progresjon enn den andre. De fleste deltakere med noe skolegang fra hjemlandet, samt deltakere som lærer spesielt fort, er plassert i denne gruppa. De fleste deltakere som aldri har gått på skole tidligere, og derfor har lite eller ingen lese- og skriveferdigheter, tilhører den andre gruppa, heretter kalt «basis 1-gruppa» eller «basis 1-klassen». Deltakere som av ulike årsaker ikke har mulighet til å gå på norskkurs på fulltid, og deltakere som trenger mye tid i innlæringen kan også få plass i denne gruppa. I basis 1-gruppa er det muntlig opplæring som vektlegges, men etter hvert skal deltakere også få en grunnleggende lese- og skriveopplæring. I basis 2-gruppa legges også hovedvekten på muntlig opplæring det første halve året, men det arbeides også med lese- og skriveopplæring.

De to kontaktlærerne til klassene har mange års erfaring med norskopplæring for voksne nyankomne på spor 1. Basis 1-gruppa har i tillegg en lærer med mindre erfaring fra voksenopplæring, men med lang erfaring med arbeid i grunnskolen. Lærerne prøver å organisere klassene slik at alle språkgrupper i en klasse består av minst to deltakere. Deltakerne i både basis 1-gruppa og basis 2-gruppa har imidlertid sjelden et felles kommunikasjonsspråk med læreren, og uten noen form for språkstøtte på førstespråket, har de begrensede muligheter til å bruke førstespråket som en ressurs i andrespråkopplæringen. Dette gjelder for eksempel muligheter til å bruke ordbøker eller «google translate» for å finne betydningen av ord. Begge klassene har imidlertid tilgang på språkhjelpere på flere språk noen timer hver dag. Dette gjelder hovedsakelig språkhjelpere på kurmanji, arabisk og tigrinja (jf. 9.7). Noen språkhjelpere har jobben som del av sin språkpraksis gjennom introduksjonsprogrammet, og disse er selv deltakere på et høyere nivå av norskopplæringen. Andre språkhjelpere får lønn som tospråklige assistenter.

Tabell 1: Tilstedeværelse av språkhjelpere

TILSTEDEVÆRELSE AV SPRÅKHJELPERE HØST 2018 OG VÅR 2019 (antall 90-minuttersøkter per uke)			
GRUPPE	TIGRINJA	KURMANJI	ARABISK
Basis 1-klasse	ca. 6	4-6	12-13
Basis 2-klasse	Ikke behov	Vår -19: Noen økter per uke	ca. 8

Alle deltakerne i intervjustudien, som for øvrig blir presentert i 10.2, tilhører en av disse to klassene. Når det gjelder observasjonsstudien, var det språkhjelpere på tigrinja og arabisk som var til stede de dagene jeg observerte undervisningen. Valget om å konsentrere meg om å observere flest mulig timer der det var språkhjelpere til stede i løpet av tiden jeg hadde satt av til datainnsamling, ble tatt på bakgrunn av studiens omfang. Datagrunnlaget for en analyse av hva språkhjelperen gjør og betyr i klasserommet, er derfor basert på både intervjuer med deltakere, lærere og språkhjelpere og klasseromsobservasjon med filming, mens datagrunnlaget for å kunne si noe om timer der språkhjelperne ikke er til stede, er basert på intervjuer med deltakere, samt intervjuer med lærere og språkhjelpere.

7.4.2 Datainnsamling

Table 2: Datainnsamling

DATAINNSAMLING					
	SEPT. -18	NOV. -18	NOV. -18 – MAI -19	MAI -19	I ALT
PILOTSTUDIE					
Intervju deltaker	57 min				57 min.
Intervju lærer	75 min.				75 min.
Intervju språkhjelper	50 min.				50 min.
INTERVJUER HOVEDSTUDIE					
Deltaker 1, arabisk (fokus)		54 min.		53 min.	107 min.
Deltaker 2, arabisk		49 min.		44 min.	93 min.
Deltaker 3, arabisk		22 min.		21 min.	43 min.
Deltaker 4, arabisk		26 min.		11 min.	37 min.
Deltaker 5, arabisk (fokus)		45 min.		52. min.	97 min.
Deltaker 6, kurdisk		58 min.		35 min.	93 min.
Deltaker 7, kurdisk (fokus)		29 min.		43 min.	72 min.
Deltaker 8, tigrinja (fokus)		39 min.		37 min.	76 min.
Deltaker 9, tigrinja		22 min.		23 min.	45 min.
Lærer 1		61 min.			61 min.
Lærer 2		72 min.			72 min.
Lærer 3		44 min.			44 min.
Språkhjelper 1, arabisk		50 min.			50 min.
Språkhjelper 2, arabisk		29 min.			29 min.
Språkhjelper 3, kurdisk		57 min.			57 min.
Språkhjelper 4, tigrinja		50 min.			50 min.
OBSERVASJON MED FILMING HOVEDSTUDIE					
Timer m. arabisk språkhjelper		x		x	457 min.
Timer med tigrinja-språkhjelper		x		x	262 min.
INFORMASJONSØKTER					
Gruppe 1	x			x	
Gruppe 2	x			x	
OPPFØLGINGSSPØRSMÅL E-POST					
Lærer 1			x		
Lærer 2			x		
Lærer 3			x		
NYTOLKING, DELER AV DATAMATERIALET: JAN. -21					

Tabellen over gir en oversikt over forskningsdesign og datainnsamling for undersøkelsen. Slik det framgår av tabellen, besto hovedundersøkelsen av to perioder med datainnsamling: Den første perioden fant sted i to uker i november 2018, og den andre perioden i løpet av én uke i mai 2019.

Jeg har tidligere diskutert intervju og observasjon som forskningsmetoder i undersøkelsen (jf. 7.3.1 og 7.3.2), og jeg vil nå drøfte andre elementer ved forskningsdesignet.

7.4.3 Pilotundersøkelse

Å gjennomføre en pilotstudie kan heve kvaliteten på et forskningsprosjekt, og gir for eksempel muligheten til å gjøre seg fortrolig med planlagte forskningsspørsmål for en intervjuundersøkelse og å teste ut om spørsmålene passer for den aktuelle målgruppen (Brenner, 2006, s. 366). Fire uker før hovedundersøkelsen gjennomførte jeg derfor en pilotstudie ved et annet voksenopplæringscenter i Norge der jeg skrev logg om erfaringene jeg gjorde. Hensikten med pilotstudien var å prøve ut datainnsamlingsmetoder som intervjuer og observasjon, å få erfaringer med hvordan de planlagte intervjuguidene fungerte og å teste ut det tekniske utstyr som lydopptaker og filmkamera.

Det tok tid før jeg fant et sted der jeg kunne gjennomføre en pilotundersøkelse, og selv om kontekstene for pilotundersøkelsen og hovedundersøkelsen lignet hverandre på mange områder, var det også noen forskjeller. I begge kontekstene var deltakerne nyankomne med liten skolebakgrunn, men mens klassene i hovedundersøkelsen hadde mange språkgrupper i hver klasse og hadde tilgang på språkhjelpere noen timer hver dag, var gruppa jeg besøkte under pilotundersøkelsen en mer språkhomogen gruppe der alle deltakerne hadde brukt arabisk i hverdagen i hjemlandet, og som bare hadde tilgang på en arabisk språkhjelper en halv dag hver uke.

I pilotintstudien gjennomførte jeg ett intervju med en deltaker, ett med en lærer og ett med en språkhjelper. Jeg hadde satt av 45 minutter til intervjuene, men dette viste seg å være for kort tid for noen, og jeg valgte derfor å sette av mer tid i hovedundersøkelsen for intervjupersoner som hadde behov for dette. I refleksjonsloggen noterte jeg blant annet:

Jeg erfarte at intervjuguidene fungerte bra, men at det er viktig å stoppe opp ta god tid når det gjelder å få tak på erfaringer og opplevelser med bruk av språkhjelpere (spørre om igjen, be om utdyping, be om eksempler ...).

Ved slutten av intervjuene spurte jeg også om intervjupersonene hadde savnet noen spørsmål. Pilotdeltakeren rettet da oppmerksomheten mot forskjeller på språket som snakkes på skolen og språket som snakkes på gata, og de begrensede mulighetene han hadde for å praktisere norsk utenfor klasserommet. Fordi jeg i avhandlingen ser språklæring som del av større sammenhenger (jf. 6.1), vurderte jeg dette som et interessant innspill, og jeg valgte derfor å gi rom for dette aspektet i intervjuene med deltakere i hovedundersøkelsen. Språkhjelperen på sin side ga respons på at hun syntes noen av spørsmålene var litt vage, og dette bidro derfor til at jeg omformulerte noen av spørsmålene.

Flick (2007) understreker at forskere bør reflektere over hvilken uro de skaper i feltet de skal forske på, og at en bør begrense forskningsaktiviteten til det som er nødvendig (s. 73). Pilotintervjuet med læreren gjorde det mulig å tilpasse hovedundersøkelsen slik at den ikke skulle virke belastende på lærerne som skulle delta. Jeg noterte blant annet dette i refleksjonsloggen:

Jeg snakket med læreren om muligheten for å ha kontakt per e-post framover. Vi snakket om e-postintervju, logg eller korte e-poster når læreren erfarer noe i timene med språkhjelpere på godt og vondt (eller har refleksjoner og innspill hun vil formidle). Hun mente absolutt det siste var å foretrekke, og at det å skulle føre logg vil føles som et ork midt i en hektisk arbeidssituasjon.

Læreren foreslo også at lærerne som skulle intervjues burde få spørsmålene på forhånd slik at de fikk muligheter til å reflektere noe over disse før selve intervjuet. Dette var et innspill jeg tok med meg og gjennomførte i hovedundersøkelsen. Det var ikke aktuelt å gjøre dette når det gjaldt deltakerne som har begrensede lese- og skriveferdigheter. Jeg valgte heller ikke å gi språkhjelperne spørsmålene på forhånd fordi jeg vurderte at disse ville fungere best i konteksten av en muntlig samtale med språkhjelperne. Jeg sørget imidlertid for at både deltakere og språkhjelpere fikk informasjon om hovedfokuset for intervjuet i forkant (jf. 7.4.4).

Selv om jeg har noe erfaring med intervjuer med tolk fra tidligere, ga pilotundersøkelsen muligheten for å reflektere over ulike måter å gjøre dette på. Tolken foreslo for eksempel at vi kunne prøve både simultantolking som han var god på, og tolking der kortere eller lengre sekvenser blir oversatt i sammenheng. Selv om simultantolking gir en slags flyt som kan minne mer om en vanlig samtale fordi en ikke

trenger å stoppe opp mellom hver oversettelsessekvens, så ble det mer ro over den siste måten å tolke på. Jeg konkluderte derfor med at jeg ville velge denne tolkemetoden i hovedundersøkelsen. Jeg fant også ut at pilotdeltakeren egentlig hadde kurdisk (kurmanji) som førstespråk mens tolken jeg hadde bestilt snakket arabisk, og jeg var derfor ekstra oppmerksom på å klargjøre deltakernes språklige ressurser i hovedundersøkelsen slik at de kunne få tolk på sitt sterkeste språk. Som jeg gir eksempel på i 8.6, kan det likevel være vanskelig å få oversikt over slike forhold på forhånd fordi det i noen tilfeller er usikkerhet omkring hva en deltaker vil definere som sitt førstespråk.

7.4.4 Bli-kjent-besøk

En forutsetning for en vellykket forskningsprosess er få en god inngang på feltet gjennom å vinne tillit og forståelse hos deltakerne i studien (Anderson-Levitt, 2006, s. 285; Angrosino, 2007, s. 32-33 og 85). Før jeg utførte selve undersøkelsen med observasjon og intervjuer valgte jeg derfor å komme til læringscenteret på et to dagers bli-kjent-besøk. Fordi jeg selv har jobbet som lærer i lignende kontekster, var ikke bli-kjent-besøket først og fremst motivert av behovet for å bli vant til feltet, men heller av behovet for å vinne tillit hos de aktuelle deltakerne, språkhjelperne og lærerne gjennom samtaler og deltakelse i undervisningen. Den første dagen deltok jeg på språkhjelperkurs der jeg også informerte om undersøkelsen. Tre av fire språkhjelpere som deltok i studien underskrev her på informert samtykke. Begge dagene var jeg også til stede i undervisning med bruk av språkhjelpere i begge klassene (og noe uten språkhjelper), og jeg fikk også noe tid til å informere om forskningsprosjektet.

Mot slutten av den siste dagen arrangerte jeg en felles informasjonsøkt for deltakere og språkhjelpere med tolker til stede, og der de som ønsket det kunne gi sitt informerte samtykke til å delta i undersøkelsen. I 8.3 diskuterer jeg nærmere ulike etiske problemstillinger som kan knyttes til det å gi informert samtykke for de aktuelle deltakerne. Den siste dagen jeg var på voksenopplæringscenteret i løpet av forskningsprosjektet samlet jeg dessuten deltakerne til en avsluttende økt der jeg

oppsummerte hensikten med undersøkelsen og takket deltakere, språkhjelpere og lærere fordi de hadde deltatt, og ga dem muligheter til å stille spørsmål.

7.4.5 Valg av deltakere til undersøkelsen

Når det gjaldt forskningsdeltakere, var det først og fremst viktig å rekruttere personer som svarte til kjerneområdet av undersøkelsen (Flick, 2007, s. 29). Hovedkriteriene for valg av disse var at de skulle være voksne nyankomne med liten eller ingen skolebakgrunn, at de var deltakere i norskopplæring på spor 1 og at de hadde tilgang på språkhjelpere på sitt førstespråk eller på et språk de behersker godt flere timer hver uke. Foruten disse kriteriene varierte det for eksempel hvilket førstespråk deltakerne hadde, om deltakerne hadde noe eller ingen skolebakgrunn, om de var menn eller kvinner, om de hadde yrkesbakgrunn og om deltakerne bodde i Norge med familie eller ikke.

Ni deltakere ga sitt informerte samtykke til å delta (jf. 8.3), og av disse valgte jeg fire deltakere som fokusdeltakere. Disse fire oppfylte alle hovedkriteriene for valg av deltakere, men er samtidig fire unike tilfeller med variasjon i bakgrunn, kjønn og livssituasjon, og de satte ord på sine erfaringer på ulike måter (Flick, 2007, s. 29). Analysen i kapittel 10 er basert på intervjudata fra intervjuer med disse deltakerne, men de andre deltakernes stemmer trekkes inn i analysen og diskusjon i kapittel 9, 11 og 12 der de bidrar til å komplementere fokusdeltakernes stemmer. Lærerne og språkhjelperne som fikk muligheter til å delta, og som ga sitt informerte samtykke, var de aktuelle deltakernes norsklærere og språkhjelpere i de to klassene (jf. 8.3). Intervjuer med deltakeren, språkhjelperen og læreren i pilotstudien ses også som del av datamaterialet som er grunnlag for analyse og diskusjon.

7.5 Behandling og tilrettelegging av data

7.5.1 Tolking

I dette intervjuprosjektet, som vektlegger et emisk perspektiv, var det viktig at deltakere og språkhjelpere kunne få ordlegge seg på sitt sitt sterkeste språk, enten på tigrinja, kurdisk eller arabisk. Det å bruke førstespråket i intervjusammenheng kan gi tilgang til erfaringer og kunnskaper som bare er tilgjengelig nettopp gjennom førstespråket, og kan bidra til at stemmene til voksne nyankomne med liten skolebakgrunn i større grad kan høres. Jeg bestilte derfor tolker fra den lokale offentlige tolketjenesten som deltok i intervjuene med deltakere og språkhjelpere. I pilotintervjuet prøvde vi, som tidligere nevnt, både simultantolkning og oversettelse av litt lengre partier (jf. 7.4.3), og det var den siste metoden jeg valgte å bruke i hovedundersøkelsen. Her dreier det seg altså ikke om en ord-for-ord-oversettelse, men om å gjengi det tolken oppfattet som meningen og hovedinnholdet i intervjupersonenes utsagn.

Tolkene underskrev på en databehandleravtale som blant annet innebærer at de har ansvaret for å oversette så korrekt som mulig mellom informant og forsker uten å endre betydningen av det som ble sagt eller å unngå å oversette noe (se vedlegg 13-17). Tolking innebærer likevel mange valg, og de ulike tolkene utførte oppgaven på ulik måte. Det var flere eksempler på at tolker brukte få ord på å oversette en lengre sekvens, og også tilfeller der tolker brukte mange ord for å oversette en kortere sekvens. Det varierte også hvor avansert språk tolkene brukte. Intervjuer innebærer alltid en forskers fortolkninger av intervjudata (jf. 8.6), mens intervjuer med tolk innebærer ekstra mange ledd av fortolkninger og oversettelser, og må kunne sies å handle om forskerens, tolkens og intervjupersonens felles forhandling om mening. Et eksempel på en slik forhandling om mening er sekvensen som er gjengitt 10.4.3 der Lila vil formidle det jeg oppfatter som en usynliggjøring i klasserommet når språkhjelperen ikke er der.

For å få bedre innsikt i intervjupersonenes utsagn, valgte jeg å gjennomføre to runder med tolking av intervjudata, den første under selve intervjuet og den andre med nye tolker på et senere tidspunkt. I den andre runden brukte jeg tolk på kurmanji i en time, tolk på tigrinja i en time og tolk på arabisk i to timer. Jeg spilte av sekvenser for tolkene

som jeg ønsket en ekstra tolking på, og jeg spilte det gjerne av flere ganger hvis det var behov for det. Hovedsakelig gjaldt dette partier fra intervjuer, men også fra klasseromsobservasjon med filming, og det gjaldt stort sett partier som gjengis direkte i avhandlingen. I de fleste tilfellene var de nye tolkene enige med den første tolkens oversettelse når det gjaldt hovedbetydningen av det som ble oversatt, men de bidro enkelte steder med å nyansere oversettelsen. I slike tilfeller har jeg gjort små endringer i transkripsjonsutdragene, eller kommentert det i den løpende teksten. Et eksempel på dette er tolken på tigrinja som presiserer at Semira beskriver at hun den første tiden ikke bare var «stresset», men også «engstelig» (jf. 10.4.1). Dette er også noe den nye tolken på arabisk legger til når det gjelder «Abbas»: Han var ikke bare stresset, men «redd» for å gå inn i klasserommet (jf. 10.4.1). Et annet eksempel er når den samme tolken presiserer at Semira ikke bare beskriver at hun opplevde seg som en dukke i klasserommet som læreren snakker med, og som ikke forstår, men at hun «var som en dukke som var fysisk på plass, men hvor det ikke var noen kommunikasjon» (jf. 10.4.3). Jeg fikk også mulighet for å diskutere visse begreper med de nye tolkene som de første tolkene hadde brukt flere ganger. Dette gjaldt for eksempel begrepene «komfortabel» og «behagelig» som jeg forsto dreide seg om en følelse av å ha det bra, og å føle seg vel eller lettet i undervisningssituasjonen (se f.eks. 10.4.1). Forhandlingen om mening mellom tolken, fokusdeltakeren Lila og meg som forsker når det gjaldt ordet «mistet» (jf. 10.4.3) var også noe jeg ønsket at den nye tolken på arabisk skulle kommentere, og jeg gjengir også den nye tolkens bidrag i 10.4.3.

7.5.2 Transkripsjon

I kvalitativ forskning er transkripsjon ofte et ledd i forskningsprosessen, og et viktig grunnlag for fortolkning og analyse. Hvordan en velger å transkribere får derfor betydning for den videre prosessen. Jeg valgte å transkribere datamaterialet selv, både intervjuer og filmopptak fra klasseromsobservasjon, noe som var en tidkrevende prosess. Dette gjorde imidlertid at jeg som nevnt kunne notere momenter fra intervjusituasjonen som jeg husket da jeg hørte på lydopptaket. Dette gjaldt for eksempel sosiale eller følelsesmessige aspekter av intervjusituasjonen (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 207), som fakter som jeg tolket som uttrykk for frustrasjon eller tårevåte øyne når de forteller. Fordi analyse- og tolkningsarbeidet kan begynne allerede i transkripsjonsfasen, er det også av stor verdi å transkribere datamaterialet selv (s. 207; Gibbs, 2007, s. 15, jf. 7.6).

Transkripsjon kan knyttes til forskerens fortolkning og representasjon (jf. 8.6), hva den som transkriberer hører og valgene som tas når det gjelder hvordan dette skal gjengis (Buchholtz, 2000, s. 1441). Når det gjaldt intervjuene, valgte jeg å transkribere så nøyaktig som mulig ord-for-ord det jeg hørte ble sagt, men for å gjøre transkripsjonen mer lesevennlig endret jeg noen steder tolkens ordstilling eller andre grammatiske detaljer der dette ikke hadde betydning for meningsinnholdet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 214; Gibbs, 2007, s. 14). Jeg gjorde også merknader der jeg var usikker på ordene tolken valgte eller hva tolken egentlig sa slik at jeg kunne være ekstra oppmerksom på dette ved bruk av ny tolk. Å transkribere handler om å gjøre valg, og Gibbs framhever at hovedpoenget med en transkripsjon av et intervju er at den representerer et godt og grundig forsøk på å fange visse aspekter av intervjuet (Gibbs, 2007, s. 11). Det er i seg selv en utfordring å representere muntlig tale med skrevet tekst (Buchholtz, 2000, s. 1461), og for at ikke gjengivelsen skulle bli for fremmed, utilgjengelig og usammenhengende, og for å ikke fokusere for mye på detaljer som jeg ikke anser som de viktigste for den type innholdsanalyse jeg gjør i dette prosjektet (s. 1461), valgte jeg å ikke inkludere alle steder der intervjupersonen eller tolken gjentar et ord eller nøler i sin oversettelse, så sant jeg ikke vurderte dette som et viktig aspekt for å forstå det deltakeren prøver å uttrykke. Jeg har imidlertid valgt å gjengi følelsesmessige uttrykk som gråt og latter hos intervjupersonene, fordi jeg setter dette i sammenheng med meningen i deres verbale utsagn. Når det gjaldt transkripsjon av filmopptak, dreide ikke dette seg om å prøve å fange alt som skjer i klasserommet, men mer om å beskrive det som skjer i den gruppa der jeg hadde plassert kameraet, og å gjengi utvalgte dialoger mellom deltakere, språkhjelpere og lærere som kan tjene som eksempler på språkhjelperens sosiale mediering i klasserommet (jf. 11.5).

7.6 Analyseprosess og framstilling av resultater

7.6.1 Analyseprosessen - en abduktiv prosess

Arbeidet med å analysere data i dette forskningsprosjektet kan betegnes som en *abduktiv* prosess (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 4-5). Istedenfor å lage generaliseringer utifra observerte enkelttilfeller (induktivt), eller å ta utgangspunkt i en bestemt forståelse som skal forklare fenomener (deduktivt) har analyseprosessen vært en pågående veksling mellom fortolkning av empiri og lesing av teori (s. 5). Mens lesing av teori har gitt inspirasjon til å forstå og fortolke empirien, har empirien gitt anledning til å bruke og utvikle teorien på nye måter (s. 5). Jeg vil under gi eksempler på dette fra arbeidet med avhandlingen. Jeg vil imidlertid presisere at der jeg bruker betegnelsen *analysekategorier* så handler ikke dette om avgrensede områder, men om ulike, men relaterte aspekter som bidrar til å strukturere diskusjonen. Analysekategoriene vokste i stor grad fram gjennom den abduktive prosessen.

Utgangspunktet mitt var å undersøke bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisning for voksne nyankomne med en overordnet teoretisk oppfatning om at det er heldig å bygge på eksisterende språklige ressurser når en skal lære et nytt språk, og at det samtidig bekrefter deltakernes identitet («knowledge generation», «identity formation», Cummins, 2000, s. 280). Som jeg tidligere har vært inne på, ledet imidlertid deltakeren i det semistrukturerte pilotintervjuet oppmerksomheten også mot utfordringer med å få praktisert norsk utenfor klasserommet, noe som bidro til at jeg utvidet intervjuguiden i selve undersøkelsen. De semistrukturerte intervjuene med deltakerne, om språklige erfaringer og bruk av språkhjelpere, pekte dessuten mot ytterligere forhold som kan knyttes til deres språklæring. Generell lesing av teori om flerspråklighet og andrespråklæring i tidlige faser av prosjektet, og empirien jeg etter hvert innhentet, avdekket et behov for teori som belyser flere nivåer av andrespråklæring (jf. 4.5.6) og kompleksiteten ved språklæringsprosesser, og Nortons rammeverk om språklæring, identitet og investering viste seg å ha forklaringskraft og å bidra som et fortolkede verktøy i analyseprosessen (jf. kapittel 6). Arbeidet med analysen av deltakerintervjuene ga imidlertid et behov for å utvide Nortons

perspektiver gjennom lesing av teori som blant annet belyser identitet i kontinuitet og forandring og identitet som behov for forståelse, trygghet og synlighet (jf. 6.2.3 og 6.2.5). Visse kategorier stod nå fram som særlige fruktbare når det gjaldt å analysere deltakeres erfaringer med bruk av språkhjelpere. Dette gjaldt først og fremst *identitet som behov for trygghet og sammenheng*, *identitet som behov for gjenkjennelse og forståelse* og *identitet som behov for synlighet og anerkjennelse* (jf. 10.4). Begreper som *identitet*, *kapital*, *ideologi*, som kan ses som integrerte i investeringsbegrepet (jf. 1.4 og 6.5), viste seg videre å ha forklaringskraft når det gjaldt diskusjonen om deltakeres investering i andrespråket i kapittel 11, og jeg brukte her disse begrepene som struktur for selve diskusjonen.

Når det gjaldt empirien fra klasseromsobservasjon fant det sted en lignende abduktiv prosess: Jeg gikk til timene med observasjon med mine egne erfaringer og en generell teoretisk kunnskap om flerspråklighet og andrespråklæring. Empirien avdekket imidlertid et behov for en ytterligere utforskning av læringsteori om sosial mediering i klasserommet (jf. kapittel 5), noe som i sin tur bidro med begreper og kategorier for analysen (jf. kapittel 9). Eksempler på dette er læring som *situert*, *mediert* og *kollaborativ*, *læring i den nærmeste utviklingssonen* og *stillasbygging på makro- og mikronivå* og stillasbygging som gjelder *språkets form*, *innhold* og *bruk* (jf. 5.2-5.6).

Et annet område av analysearbeidet der det også foregikk en abduktiv prosess er oppmerksomheten mot sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn. En hensikt med forskningsarbeidet har vært å bidra til sosial rettferdighet i utdanning generelt, og på området andrespråklæring for voksne nyankomne spesielt (j.f. 1.2). Teori om sosial mediering viste seg å være begrenset når det gjaldt en analyse av empiri med hensyn til sosial rettferdighet og maktperspektiver. Selv om teori om språklæring, identitet og investering har en større vektlegging av maktperspektiver i språklæring, var det likevel et behov for å utforske teoretiske perspektiver på makt og undervisning nærmere. Kritisk teori bidro her til å gi en forståelsesbakgrunn, og til å gi inspirasjon til å danne kategorier som var fruktbare for å strukturere analysen og diskusjonen av slike perspektiver i konteksten av andrespråklæring med og uten språkhjelpere i kapittel 12.

Den abduktive prosessen, med en pågående veksling mellom analyse av empiri og utforsking av teoretiske perspektiver fra de tre nevnte områdene, bidro også til å skape teoretiske koblinger mellom disse områdene som ble videreutviklet i diskusjonen (jf. kapittel 11 og 12). Dette er et eksempel på hvordan en abduktiv analyseprosess kan stimulere til teoriutvikling på tvers av ulike felt. Den abduktive prosessen som kjennetegner analysearbeidet i denne avhandlingen, kan dermed beskrives som en hermeneutisk prosess der «the researcher [...] eats into the empirical matter with the help of theoretical preconceptions, and also keeps developing and elaborating the theory» (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 7).

7.6.2 Framstilling av datamateriale og forskningsfunn

Datamaterialet og forskningsfunnene i dette forskningsprosjektet framstilles gjennom analyse og diskusjon i kapittel 9-12, og i 13.1 gir jeg en samlet oppsummering av resultatene. Deltakerperspektivene er sentrale (jf. 1.3), og gjennom en narrativ framstilling av intervjuene i analyse og diskusjon som nettopp fokuserer på deltakernes erfaringer (Barkhuizen, 2014, s. 450), og ved å inkludere transkripsjonsutdrag i den løpende teksten, søker jeg å gi stemme til deltakerne. Datamaterialet og funnene fra klasseromsobservasjon illustreres og presenteres også gjennom transkripsjonsutdrag.

Avhandlingen bygger i stor grad på Nortons teorier om språklæring, identitet og investering (jf. kapittel 6), men selv om Norton gir et bilde av hvordan språk og subjektsposisjoner endrer seg over tid for intervjupersonene, kritiserer Block (2007) henne og andre forskere for å utelate transkripsjonsutdrag der intervjupersonene deltar i samtale, og at de derfor mangler det ekstra perspektivet som slike eksempler kan gi (s. 868). I denne avhandlingen har jeg valgt å være tett på datamaterialet i både analyse og diskusjon nettopp gjennom den narrative framstillingsformen (jf. 9-12) og bruk av transkripsjonsutdrag (jf. 9-10). På tross av mine ambisjoner om å ha et innenfra-perspektiv og å løfte fram deltakerstemmer ved å legge meg tett på datamaterialet, og å være transparent med hensyn til tolkninger, vil jeg imidlertid presisere at enhver framstilling av forskningsresultater alltid må anses som en konstruksjon (jf. 8.6). Dette

er forhold jeg diskuterer nærmere i det neste kapitlet som dreier seg om forskningsetiske overveielser som kan knyttes til den aktuelle undersøkelsen.

8. Etiske overveielser

8.1 Innledning

Undersøkelsen om bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisning for voksne nyankomne reiser spørsmål om forskningsetikk, og i dette kapittelet vil jeg diskutere dette nærmere. Dette handler om forskningsetiske overveielser som gjelder for forskning generelt og kvalitativ forskning spesielt, som spørsmål om informert samtykke (jf. 8.3) og konfidensialitet (jf. 8.4), spørsmål om reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning (jf. 8.5) og spørsmål knyttet til forskerbias, representasjon og forskerrolle (jf. 8.6-8.7). I det aktuelle forskningsprosjektet handler imidlertid etiske overveielser også om at undersøkelsen omfatter det som kan betegnes som sårbare grupper, og jeg vil innlede kapittelet med å se nærmere på dette.

8.2 Når informantene tilhører sårbare grupper

Sentralt når det gjelder å opptre etisk forsvarlig i forskning, er ansvaret for å informere og innhenting av *informert samtykke* fra deltakere (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Forskere har dessuten et særskilt ansvar for å ta hensyn til utsatte grupper (s. 24). For eksempel vil deltakerintervjuer i en voksenopplæringskontekst omfatte flyktninger og asylsøkere som nettopp vil kunne betegnes som utsatte eller sårbare grupper. Det er viktig at informasjonen som gis er forståelig for alle deltakere (NSD, 2018b), og den bør gis skriftlig på førstespråket til lesekyndige og ellers muntlig av tolk på morsmålet. Retningslinjene fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) krever at det gis informasjon om hva forskningsprosjektet går ut på, hva det betyr for deltakerne å være med, personvern og hvilke rettigheter man har, hva opplysningene som samles inn skal brukes til og hvordan det skal lagres (NSD, 2018a). Dette kan bli omfattende og kostbare prosesser. Samtidig som en sørger for å gi nødvendig og forståelig informasjon til deltakere som er voksne innvandrere, står en også i fare for at deltakerne oppfatter at forskningsprosjektet er mer kontroversielt enn det faktisk er

og at mange trekker seg fra å delta. Selv om de strenge etiske kravene kan synes krevende å imøtekomme i slike prosjekter, vil dette bidra til at menneskelige hensyn ivaretas i størst mulig grad.

I 7.4.4 gjorde jeg rede for arbeidet med å vinne innpass på feltet og å skape tillit hos de involverte gjennom et bli-kjent-besøk, og jeg vil nå gjøre rede for innhenting av informert samtykke fra deltakere, språkhjelpere og lærere.

8.3 Informert samtykke

Som jeg presiserte i 7.4.4 la jeg til rette for en informasjonsøkt mot slutten av det to dager lange bli-kjent-besøket ved det aktuelle voksenopplæringscenteret. Til denne informasjonsøkten var det bestilt tolker på pashto, tigrinja, arabisk og kurmanji. Det var imidlertid ikke mulig å oppdrive en tolk på kurmanji, men en kurdisk språkhjelper som er ansatt på læringscenteret ble vurdert som å kunne utføre denne jobben på en tilfredsstillende måte. Deltakerne satt i fire grupper med hver sine språkhjelpere og tolker. De to kontaktlærerne var også til stede. Etter samtaler med deltakerne i løpet av de siste to dagene var de allerede noe kjent med undersøkelsen. Kontaktlærerne innledet, mens jeg etterpå fortalte mer om undersøkelsen og ga litt bakgrunnsinformasjon om meg selv som forsker og tidligere lærer i voksenopplæringen. Tolkene oversatte til deltakernes førstespråk. Deretter leste jeg avsnitt for avsnitt fra informasjonsskrivet på norsk, mens tolkene leste det tilsvarende avsnittet på førstespråket for sine respektive grupper. Etter dette kunne deltakerne komme med spørsmål til tolkene, som igjen kunne spørre meg hvis de var usikre på hva de skulle svare. Til slutt leste tolkene opp selve samtykkeerklæringen på deltakernes førstespråk, og det ble gitt tid til å tenke seg om og til å stille ytterligere spørsmål. Deltakerne fikk også muligheter til å få med seg skriftlig informasjon på sitt førstespråk, men mange nøyde seg med å få det muntlig. Dette kan ha sammenheng med flere av deltakernes manglende leseferdigheter.

Jeg forsto ikke hva deltakerne snakket om seg imellom i gruppene, men jeg fikk inntrykk av at mengden informasjon og alle detaljer rundt rettigheter skapte en viss

usikkerhet, og at dette bidro til at deltakerne brukte noe tid på å bestemme seg. Prosjektet hadde fått klarsignal fra NSD med et enklere informasjonsskriv, men jeg valgte å følge deres anbefalinger om forbedringer (se vedlegg 1). Dette førte muligens til at færre sa ja fordi all informasjonen kunne virke overveldende, men jeg tror også at samtaler og avklaringer som fant sted i kjølvannet av dette bidro til å heve den etiske kvaliteten på prosjektet. Av de 16 deltakerne som var til stede var det 9 som signerte på at de ville delta i undersøkelsen. I tillegg sa én seg villig til å delta uten lydopptak og to ville tenke seg om før de bestemte seg. Av de sju språkhjelperne som var til stede ga alle sitt informerte samtykke til å delta. Noen deltakere var imidlertid ikke til stede, og disse kunne få informasjon på sitt språk av språkhjelpere før selve hovedundersøkelsen, og kunne gi et foreløpig og ikke bindende muntlig informert samtykke. Dette ble imidlertid gjort på nytt, formelt og med underskrift, med tolker i forkant av deltakerintervjuene. Det ble til slutt 9 deltakere, 4 språkhjelpere og 3 lærere som deltok i intervjuundersøkelsen, og 13 deltakere, 3 språkhjelpere og 3 lærere som deltok i klasseromsobservasjon (jf. 7.4.5). Deltakerne som ble intervjuet deltok også i timer for observasjon, og de tre lærerne som ble intervjuet, var de samme som underviste i timene for observasjon. Når det gjaldt språkhjelperne, intervjuet jeg én språkhjelper i tillegg til de tre språkhjelperne som var til stede i timer for observasjon. Jeg viser før øvrig til oversikt over datainnsamlingen i 7.4.2, og vedlegg 5-12 som gjelder informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen.

8.4 Konfidensialitet

Etikk i et forskningsprosjekt handler også om å oppfylle kravet om konfidensialitet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 94-95). I det aktuelle forskningsprosjektet nevner jeg derfor ikke læringscenterets navn, eller i hvilken del av landet senteret ligger. Der intervjudata på andre måter vil kunne gi antydninger om hvor studien finner sted, er dette også moderert. Fokusdeltakerne i studien har fått fiktive navn, og der jeg har vurdert informasjonen deltakerne gir om seg selv til å være for detaljert når det gjelder familie- og livssituasjon er dette utelatt eller gjengitt i moderert variant.

Konfidensialitet handler også om å bevare anonymitet i den videre behandlingen, lagringen og publiseringen av datamaterialet. I dette forskningsprosjektet vurderer jeg imidlertid intervjudata og klasseromsobservasjon med filming på ulike måter, og behandler derfor dette på ulike måter: Intervjudata, som potensielt sett innebærer mer sensitive data, er anonymisert. Deltakere som deltar i klasseromsobservasjon med filming har imidlertid skrevet under på at de godtar at filmklipp kan brukes i presentasjoner for forskere og lærere (se vedlegg 9-12). Dette datamaterialet gir mange illustrerende eksempler på språkhjelpenes sosiale mediering i klasserommet (jf. kapittel 9), og jeg vurderer presentasjon eller undervisning om dette til å kunne bidra til en bevisstgjøring rundt flerspråklige språklæringspraksiser som kan komme voksne nyankomne språkinnlærere med liten skolebakgrunn til gode. Dette kan relateres til Brinkmann og Kvaales (2015) vektlegging av at forskning ikke bare bør sikte mot å øke det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget, men også mot å forbedre menneskers situasjon (s. 85).

Å opptre etisk forsvarlig i et forskningsprosjekt kan også relateres til å gjøre et godt forskningsmessig håndverk og til troverdighet i forskningsfunn, og jeg vil nå drøfte slike aspekter ved det aktuelle forskningsprosjektet.

8.5 Reliabilitet og validitet i forskningsprosjektet

Den etiske standarden i et forskningsprosjekt kan som nevnt relateres til om forskningsresultatene kan anses som troverdige og pålitelige. Begrepene reliabilitet og validitet assosieres ofte med kvantitative metoder (Dörnyei, 2007, s. 54), og mange kvalitative forskere velger derfor å bruke alternative begreper som troverdighet og overførbarhet, og å utvikle egne kriterier for kvalitet i forskningsprosessen (Dörnyei, 2007, s. 49; Tracy, 2010, s. 837). Andre velger imidlertid å gi begrepene reliabilitet og validitet mening innenfor et kvalitativt forskningsparadigme (f.eks. Dörnyei, 2007, s. 56-63 og Brinkmann & Kvale, 2015, s. 277-300), og i dette forskningsprosjektet tar jeg utgangspunktet i den siste tilnærmingen. Jeg velger å bruke begrepene reliabilitet og validitet fordi dette er begreper som er gjengs i diskusjon om forskningskvalitet, og

som ulike forskningsmiljøer derfor er fortrolige med. Jeg vil her presisere hvilken betydning jeg gir begrepene i det aktuelle forskningsprosjektet.

Reliabilitet i kvantitativ forskning indikerer i hvilken grad måleinstrumenter og prosedyrer gir like resultater i en gitt populasjon hvis undersøkelsen blir gjentatt (Dörnyei, 2007, s. 50). Dette er et perspektiv på reliabilitet som ikke er forenelig med kvalitativ forskning, der det ikke er noen forventning om at en forsker som undersøker en gruppe på ett tidspunkt vil komme til eksakt det samme resultatet som en annen forsker som observerer den samme gruppen på et annet tidspunkt (Angrosino, 2007, s. 58-59). Thagaard (2013) påpeker at vurderingen av reliabilitet i et kvalitativt forskningsprosjekt handler om hvorvidt det er gjennomført på en tillitvekkende og redelig måte på alle stadier av prosjektet (s. 201). Reliabilitet regnes som en forutsetning for validitet i forskning (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 245), og for å styrke reliabiliteten i denne undersøkelsen har jeg søkt å gi en oversiktlig og gjennomiktig beskrivelse av undersøkelsesprosessen i alle ledd (jf. 7.3-7.6 og 8.1-8.3).

Validitet i kvantitativ forskning kan relateres til om en undersøkelse måler det den er ment å måle, og til kvaliteten på fortolkningene av undersøkelsen (Dörnyei, 2007, s. 51 og 52). Validitet i et kvalitativt forskningsprosjekt kan relateres til om tolkningene som gjøres av datamaterialet kan anses som gyldige og pålitelige (Thagaard, 2013, s. 205), eller at en «valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Noe som kan styrke validiteten i et kvalitativt forskningsprosjekt, er derfor å begrunne tolkninger som gjøres, og å gjennomgå analyseprosessen på en refleksiv og kritisk måte (Thagaard, 2013, s. 205). I denne avhandlingen har jeg søkt å styrke validiteten ved å gjøre rede for analyseprosessen (jf. 7.6.1), framstille resultatene på en gjennomiktig og refleksiv måte (jf. 7.6.2 og kapittel 9-12) og å være selvrefleksiv med hensyn til forskerbias, forskerrolle og muligheter for representasjon (jf. 8.5 og 8.6).

Intern validitet er viktig i all type forskning der en trekker slutninger om at noe har innflytelse på noe annet, for eksempel der forskning brukes som et grunnlag for å forbedre utdanningspraksis (Kleven, 2008, s. 228). Intern validitet i kvalitativ forskning handler om konsistens i årsakssammenhenger innenfor selve prosjektet

(Thagaard, 2013, s. 205). I den aktuelle undersøkelsen har jeg søkt å styrke den interne validiteten nettopp ved å være refleksiv og nyansert når det gjelder fortolkninger av observasjons- og intervjudata (jf. 8.5 og 8.6 og kapittel 9-12).

Ekstern validitet (eller *overførbarhet*) innebærer at tolkninger som gjøres kan være overførbare og gjelde også i andre sammenhenger enn i konteksten av selve undersøkelsen (Dörnyei, 2007, s. 49 og 52; Thagaard, 2013, s. 205). I dette prosjektet kan dette handle om hvorvidt fokusdeltakernes erfaringer ikke bare gjelder dem som enkelttilfeller, men at resultatene peker mot erfaringer, samfunnsordninger og mønstre som gjelder for flere. Jeg hevder at den aktuelle undersøkelsen nettopp har en slik ekstern validitet: Fokusdeltakerne i undersøkelsen er genuine enkelttilfeller, men som jeg diskuterer i 6.2.5, kan erfaringene de setter ord på relateres til menneskers grunnleggende behov for forståelse og gjenkjennelse, trygghet og sammenheng og anerkjennelse og synlighet. Den sterke vektleggingen av disse behovene kan videre relateres til deltakernes situasjon som flyktninger (jf. 6.2.5), og også til deres begrensede skolegang som gjør at læring i den nærmeste utviklingssonen blir vanskelig uten språkstøtte (jf. 5.4). Dette er forhold som gjelder mange deltakere i voksenopplæringen. Jeg hevder derfor at diskusjonen om investering i andrespråket for disse deltakerne (jf. kapittel 11) og diskusjonen om marginalisering og myndiggjøring relatert til den aktuelle undersøkelseskonteksten (jf. kapittel 12) også peker mot forhold og tendenser som gjelder for andre voksne nyankomne med liten skolebakgrunn.

I 1.2 framhever jeg at en hensikt med dette forskningsprosjektet er å bidra til sosial rettferdighet og refleksive undervisningspraksiser i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, noe som kan sies å være uttrykk for en pragmatisk kunnskapsinteresse med vekt på å skape forandring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 286). Kvale og Brinkmann (2015) framhever at «kunnskap som gjør en forskjell for en disiplin og for dem som er avhengige av den», er kunnskap som har en såkalt *pragmatisk validitet* (s. 39). Et kvalitativt forskningsprosjekt med god pragmatisk validitet og kommunikativ validitet (som relateres til at påstander er testet ut gjennom argumentasjon, s. 289-290) kan dermed ha en berettiget gyldighet og validitet «fordi de lærer oss noe om menneskers livsverden, og fordi de påvirker teoriutviklingen og tenkningen vår og [...] hvordan vi handler innenfor bestemte

områder» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 23). Jeg mener dette prosjektet har en pragmatisk validitet fordi det bidrar til å øke innsikten om menneskers livsverden, erfaringer og perspektiver som gjelder språklæring og bruk av språkhjelpere, og fordi forskningsprosjektet har potensial til å påvirke teoriutvikling og praksis på feltet andrespråklæring for voksne nyankomne.

8.6 Forskerbias og representasjon

I denne avhandlingen framhever jeg deltakerperspektiver (jf. 1.3) og vektleggingen av et emisk perspektiv (jf. 7.2.3), noe som særlig kommer til uttrykk gjennom den plassen jeg gir intervjuer med deltakere (jf. 1.3, 7.2.3 og kapittel 10-12). Anderson-Levitt (2006) påpeker at intervjuet er den forskningsmetoden som kanskje i størst grad kan gi tilgang til og gjøre synlig hva mennesker tenker, hvordan de oppfatter og tolker situasjoner og hendelser og hva slags mening de gir til handlinger (s. 287), og kvalitative intervjuer kan derfor sies å ha potensiale til å gi marginaliserte grupper en stemme. Når det gjelder et formål om å gi marginaliserte en stemme, er det imidlertid en utfordring å unngå å skrive fram offerroller, og for nyankomne som skal lære et andrespråk kan dette handle om å ikke framstille forenklete og essensialistiske identiteter, men mer komplekse språkinnlæreridentiteter (Norton, 2013, s. 190). I denne avhandlingen har jeg derfor hatt et mål om å skrive fram en bredde av deltakeres saliente identiteter slik det framtrer i konteksten av intervjuer og observasjon (jf. kapittel 9-12).

Det kan dessuten stilles spørsmål ved i hvor stor grad det er mulig for forskere å ta perspektivet til mennesker som deltar i forskning, og å representere deres virkelighet. Hva som kommer til uttrykk i en intervjusituasjon er avhengig av en rekke forhold, for eksempel hva slags relasjon som eksisterer mellom intervjupersonen og forskeren, hvordan spørsmålene stilles og hvordan tolken opptrer. Kvale og Brinkmann (2015) understreker derfor at intervjukunnskap må betraktes som konstruert og relasjonell, og at ulike betingelser vil produsere ulike resultater (s. 335-336). Alvesson og Sköldberg avviser i tråd med dette en forenklet antakelse om at forskningsresultater kan gjenspeile virkeligheten (2009, s. 9). Fordi empiri alltid er plassert i en bestemt referanseramme,

handler ikke forskerens arbeid om å observere rene fakta, men vil alltid innebære en fortolkning (s. 6). Gjennom sine tolkninger, og sin interaksjon med deltakere i forskningen, bidrar forskeren til å konstruere virkeligheten på bestemte måter:

The research process constitutes a (re)construction of the social reality in which researchers both interact with the agents researched and, actively interpreting, continually create images for themselves and for others: images which selectively highlight certain claims as to how conditions and processes – experiences, situations, relations – can be understood, thus suppressing alternative interpretations.

(Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 12)

Conteh (2018) presiserer at forskeres subjektivitet er en barriere som gjør det vanskelig å se klart (s. 19). Det er begrenset hvor mye forskeren ser av seg selv, og selv om forskere søker å være refleksive, vil de aldri helt kunne flykte fra sin posisjon (Bigelow & Pettitt, 2016, s. 78 og 79). Forskeren er del av et samfunn og en forskningskultur ("technologies of power", Foucault, 1994, s. 225) som i stor grad avgjør hva det er mulig å tenke og mene, og som former forskerens bias, hans forutinntatte holdninger og antagelser. Spivak (2009) hevder at samtidig som vestlige intellektuelle prøver å forstå samfunnets Andre, så er de ute av stand til å forstå sin egen rolle i samtidens maktrelasjoner (s. 42). I det forskere gir seg ut for å kunne representere de marginaliserte, tildekkes deres egen delaktighet i mekanismene og systemene (s. 48). Selv poststrukturalistiske forskeres hensikter om en kritisk forskningspraksis konstituerer den Andre på en imperialistisk måte, hevder hun (s. 54-61). Hun understreker dessuten at mennesker som taler og handler alltid er et mangfold som ingen teoretiserende intellektuelle kan representere (s. 48), og hun stiller derfor spørsmålet: «Can the subaltern speak?» (Spivak, 1988).

Bigelow og Pettitt (2016) peker også på utfordringer med representasjon i etnografi, og gir eksempler fra forskning som gjelder nyankomne med liten skolegang (s. 67). Vi står alle overfor valg om hvordan vi vil presentere oss for ulike mottakere, noe som kan tilveiebringe ulik informasjon (s. 78). Forskere bør derfor være selvrefleksive, og alltid stille seg spørsmål om hvilke representasjoner de skaper gjennom forskningen (s. 78). Pettitt forteller for eksempel hvordan hun flere ganger må revurdere det hun trodde hun visste om en informant, og at hun nøye må overveie begrensninger, og hva det er mulig for henne å få kunnskap om når det gjelder denne informanten (s. 77). Dette er også mine erfaringer fra den aktuelle undersøkelsen. Det viste seg verdifullt å ha to

intervjuer med hver deltaker. Dette ga muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål, og å vurdere deltakernes uttalelser i de to intervjuene opp mot hverandre.

Som forsker er det en fare for å projisere sine egne, kanskje ubevisste, antakelser over på deltakeren gjennom analyseprosessen, at forskeren, tolken og deltakeren ikke legger det samme i begrepene som blir brukt, eller at framstillingen mangler viktige nyanser. Når det gjelder denne undersøkelsen, kan dette eksempelvis gjelde bruken av og oppfatninger av begrepet «morsmål». I intervjuet med Dilan (jf. 10.2.4) oppfattet jeg for eksempel først at hun hadde arabisk som hjemmespråk fordi hun svarte «arabisk» da jeg spurte om hva som var hennes morsmål. Senere kom det fram at hun egentlig var kurdisk, og at det var det kurdiske språket som sto hennes hjerte nærmest. Hun hadde imidlertid vokst opp i Aleppo der de fleste snakket arabisk, og hadde alltid snakket arabisk på skolen i de fem årene hun gikk der. Arabisk var sannsynligvis det språket hun var mest vant til å snakke med venner og andre utenfor hjemmet, og et språk hun identifiserte seg med, og dette var trolig grunnen til at hun svarte «arabisk» da jeg spurte henne om «morsmålet». Andre kurdere fra Syria som jeg har intervjuet i dette (jf. 1.2.6 og 10.2.7 - Mina og Sana) og i et tidligere forskningsprosjekt hadde vokst opp i områder der kurdisk også preget mer av hverdagslivet utenfor hjemmet. I tilfellet med Dilan kunne jeg dermed lett skrevet fram en representasjon som hadde vært uriktig eller unyansert når det gjaldt hennes språklige erfaringer.

Som kvalitative forskere er det viktig å ta inn over seg ulike problemstillinger og utfordringer knyttet til forskerbias og representasjon, uten dermed å gi opp forsøkene på å gi marginaliserte grupper enn stemme. Selv om det er umulig for forskere å gjøre rede for alle sine blindsoner, understreker Alvesson og Sköldberg at forskeres refleksivitet omkring egne fortolkninger og eget forskerbias, kan bidra til å gi fortolkninger en kvalitet som gjør at empirisk forskning har en verdi (2018, s. 11). I denne avhandlingen har jeg tilstrebet en slik refleksivitet, blant annet ved å ordlegge meg med en bevissthet om at det jeg skriver fram er mine tolkninger av datamaterialet i en bestemt kontekst. Jeg vil også påpeke at mine tidligere erfaringer som lærer i voksenopplæringen, der jeg også har gjennomført et prosjekt om bruk av språkhjelpere i numerasitetsundervisning for voksne nyankomne, ligger som et bakteppe for

forskningen. Disse erfaringene gjør at jeg kjenner feltet, noe som kan bidra til at jeg opptrer mer som en som er «innenfor» og dermed raskere får innpass enn en som er fremmed for feltet. Jeg har selv positive erfaringer med å bruke språkhjelpere, noe som kan bidra til at jeg overser problematiske sider ved denne flerspråklige undervisningspraksisen. Jeg har derfor etterstrebet å skrive fram det i datamaterialet som peker mot de utfordringene som også eksponeres. Dette handler blant annet om maktperspektiver i klasserommet som kan oppstå når ikke alle deltakere får tilbud om språkhjelpere, eller når arabisk blir et slags majoritetsspråk i klasserommet (jf. 9.7). Det handler også om utfordringer som har sammenheng med strukturelle forhold, og det faktum at ikke alle språkhjelpere har like god pedagogisk dømmekraft (jf. 9.7).

8.7 Forskerrolle

Mye av det jeg har diskutert over kan knyttes til forskerrollen, men jeg vil likevel se nærmere på aspekter av forskerens rolle i klasserommet under observasjon og under semistrukturerte intervjuer som aktualiseres i undersøkelsen. Både klasseromsobservasjon og semistrukturerte intervjuer innebærer en tett interaksjon mellom forskeren og de andre deltakerne i studien (Angrosino, 2007, s. 89). Selv om jeg fikk inntrykk av at deltakerne i klasserommet ikke var så affisert av at jeg var der, og at de virket avslappet selv om kameraet stod på, så er det sannsynlig at min tilstedeværelse bidro til en annen interaksjon og til andre eller annerledes hendelser enn om jeg ikke hadde vært til stede. Det er for eksempel sannsynlig at deltakere og språkhjelpere la seg ekstra i selen for å vise meg eksempler på hvordan de jobbet. Jeg har også analysert klasseomsobservasjon med dette i minnet: Datamaterialet gir eksempler på hvordan deltakeres, språkhjelperes og læreres kollaborative menigsforhandling kan foregå, og på hva som kan være mulig når språkhjelpere er til stede, men sier ikke noe om at det alltid foregår på denne måten.

Når det gjelder et semistrukturert forskningsintervju, kan ikke dette betraktes som en fullstendig åpen og fri dialog mellom to likeverdige personer, eller tre personer som i intervjuene med tolk i denne undersøkelsen, men innebærer en assymetrisk maktrelasjon (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 37). Det er forskeren som initierer og

definerer intervjusituasjonen, som bestemmer temaet og hvilke spørsmål som stilles, som bestemmer hvilke spørsmål som skal følges opp og når samtalen skal avsluttes. I denne undersøkelsen var temaet gitt på forhånd: Språklige erfaringer og erfaringer med bruk av språkhjelpere. Intervjuene var semistrukturerte, noe som betydde at selv om vi holdt oss til det overordnede temaet, tok intervjuene forskjellig retning alt etter hva deltakerne la vekt på og hvordan jeg fulgte opp deltakernes svar. Når det gjelder forskerens valg i en intervjusituasjon, vil jeg her understreke forskerens utfordringer med å balansere mellom å stille ledende spørsmål og det å la være å følge opp svar i tilstrekkelig grad. Det regnes for god intervjusikk å ikke stille ledende spørsmål hvis dette ikke er en bevisst strategi (Angrosino, 2007, s. 44; Brinkmann & Kvale, 2015, s. 199-200). I de semistrukturerte intervjuene med nyankomne med liten skolebakgrunn i denne undersøkelsen la jeg opp til å ikke stille for ledende spørsmål (jf. vedlegg 2-4). Det kunne imidlertid oppstå situasjoner der en kan diskutere om spørsmålene ble for ledende eller ikke. Jeg var kanskje interessert i en deltakers oppfatninger og erfaringer om et særskilt forhold, men jeg merket at det var uvant for personen å sette ord på dette, og jeg fikk et svært kort svar. Likevel kunne jeg ha en formening om at deltakeren likevel hadde tanker og meninger om temaet. Jeg sto da i dilemmaet om å gå videre til neste spørsmål, og å være på den sikre siden når det gjaldt å opptre ledende, eller jeg kunne prøve å forklare mer om hva jeg lurte på og stille flere spørsmål som risikerte å bli i overkant ledende, men der intervjupersonen kanskje kunne komme mer på gli og dele sine oppfatninger og erfaringer. Dette er vanskelige valg som en forsker må ta stilling til der og da, og i dette spørsmålet handler reliabilitet blant annet om hvordan forskningsfunn blir skrevet fram til slutt. Det er avgjørende at forskeren er selvkritisk i analysen av intervjuene, og åpen med hvilke spørsmål som er stilt, og på hvilken måte. Slik gis leseren, ifølge Brinkmann og Kvale, en mulighet til selv å vurdere hvordan spørsmålene kan ha påvirket forskningsfunnene (2015, s. 201).

Under intervjuene ønsket jeg for eksempel å spørre om deltakerne opplevde at språkhjelpere bidro til at de i større grad fikk muligheter til å fortelle om tidligere erfaringer, og å sammenligne dette med norske forhold. Abbas svarte først: «Nei, vi snakker aldri om det. Vi snakker om noen enkle setninger som man trenger for å klare

seg.» Jeg hadde imidlertid en antakelse om at dette likevel kunne bety noe for ham, og samtalen fortsetter slik:

- I Men, hvis dere har om et tema, for eksempel, hva skal vi si ... «Å reise» – dere snakker om transport i Norge, for eksempel fly, tog og ... Snakker dere også om, ja, hvordan dette var i hjemlandet? Altså det samme temaet, bare ... tenker på hvordan det var? Forstår du?»
- T o
- Abbas s
- T Nei, nei, vi har aldri snakket om det. Vi lærer bare hvordan jeg skal ta buss, og hvordan jeg skal ta fly.

Jeg velger likevel å fortsette å spørre om dette, men blir nå mer ledende:

- I Kanskje man også husker det nye lettere når du kobler det til andre erfaringer?
- T o
- Abbas s
- T Jeg er enig med deg. Av og til snakker læreren om noe som skjedde med meg tidligere, da knytter jeg det sammen, og da husker jeg det alltid.

Til slutt satte altså Abbas ord på at det er lettere å huske det han lærer når han kan koble det til tidligere erfaringer, noe som var mulig fordi språkhjelperen kunne oversette både på førstespråket og andrespråket. Det kan likevel diskuteres om dette i for stor grad ble lagt i munnen på Abbas. På bakgrunn av den selvstendige og poengterte måten han ordla seg på («og da husker jeg det alltid») tolket jeg utsagnet som uttrykk for noe han først ikke tenkte på fordi han var så fokusert på å snakke om selve norskopplæringen, men som han til dels ble seg mer bevisst gjennom samtalen. Fordi det kan reises tvil om mine ledende spørsmål, har jeg likevel valgt å ikke legge vekt på dette i analysen av intervjuene med Abbas.

8.8 Sammenfatning

Forskningsetiske problemstillinger som er særlig aktuelle i denne undersøkelsen har jeg i dette kapittelet relatert til forskning på sårbare grupper, og utfordringer med å innhente informert samtykke og konfidensialitet (jf. 8.2-8.4). Jeg har først og fremst vektlagt betydningen av at deltakerne i studien har fått tilgang til forståelig informasjon på førstespråket, både gjennom tolk, og ved skriftlige oversettelser av

informasjonsskriv og samtykkeerklæringer. Jeg har også knyttet forskningsetikk til spørsmål om reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning, og har diskutert muligheter for at forskningen skal ha en intern, ekstern og pragmatisk validitet (jf. 8.5). Til slutt knyttet jeg forskningsetikk til en diskusjon omkring forskerbias, representasjon og forskerrolle (jf. 8.6-8.7). Jeg diskuterte for eksempel forskerens muligheter for å skape troverdige representasjoner, og viktigheten av gjennomsiktighet og selvrefleksivitet når det gjelder framskrivningen av forskningsfunn og de tolkninger som gjøres. I 8.5 presiserte jeg at jeg har søkt å styrke validiteten i dette forskningsprosjektet nettopp gjennom å framstille forskningsresultatene på en gjennomsiktig og refleksiv måte gjennom analyse og diskusjon, og den neste delen av avhandlingen (kapittel 9-12) vil vies til analyse av datamaterialet og diskusjon av forskningsfunn.

DEL IV

ANALYSE OG DISKUSJON

9. Språkhjelperes mediering gjennom interaksjon i klasserommet

9.1 Innledning

Analysen i dette kapittelet av hva språkhjelperen gjør i klasserommet og hvordan læreren legger til rette for dette (F1, jf. 1.3) tjener som en kontekst for analysen av deltakernes erfaringer (jf. kapittel 10), men representerer også en selvstendig klasseromsanalyse. Datagrunnlaget for analysen er observasjon med filming fra timer med språkhjelpere på arabisk (457 min., jf. 7.4) og fra timer med språkhjelper på tigrinja, der klassenes kontaktlærere underviser (261 min., jf. 7.4). Datagrunnlaget inkluderer også intervjuer med kontaktlærerne som underviste i timene for observasjon, en tredje lærer som underviser i klassen med noe langsommere progresjon, basis 1-klassen (jf. 7.4.1), og fire av disse klassenes språkhjelpere. Pilotintervjuer med en lærer, en språkhjelper og en deltaker vil dessuten også bli trukket inn i analysen, og enkelte steder også intervjuer med deltakere. I dette kapittelet er det altså først og fremst klasseromspraksiser som er gjenstand for analyse, men også læreres og språkhjelperes perspektiver på disse (jf. 7.3, 7.4, 9.2.2, 9.2.3 og 9.6). Teorigrunnlaget for analysen blir diskutert i kapittel 5, *Sosial mediering i andrespråklæring*, med sentrale begreper om andrespråklæring som *situert*, *mediert*, og *kollaborativ* og med en vektlegging av *stillasbygging* (jf. 5.2.5.6). Analysen kan først og fremst relateres til klasseromsnivået for andrespråklæring, men gir også noe innblikk i diskurskonteksten (jf. 4.5.6, 5.2 og 9.2.3).

I begge klassene som blir observert er det flere språkhjelpere til stede, men jeg observerer kun én språkhjelper under hver økt med observasjon. I klassen med langsommere progresjon, basis 1-klassen, observerer jeg språkhjelper på tigrinja, og i klassen med noe raskere progresjon, basis 2-klassen, observerer jeg språkhjelpere på arabisk. En større del av observasjonen foregikk i klassen der jeg observerte språkhjelpere på arabisk, og jeg gjengir flest eksempler fra denne klassen. De fleste av

deltakerne som hadde gitt sitt samtykke til å bli filmet gikk i denne klassen, og her gikk også de fleste av deltakerne som deltok i intervjuundersøkelsen.

Analysen retter seg inn mot å undersøke hva språkhjelperen gjør i klasserommet for å støtte deltakernes andrespråkutvikling. Analysen tar sikte på å undersøke språkhjelperens sosiale mediering i klasserommet når det gjelder arbeid med språkets meningsinnhold, språkets form og språket i bruk (9.5). Det er først og fremst språkhjelperens rolle som får oppmerksomhet i analysen (stillasbygging på mikronivå, jf. 5.6.2), men jeg setter dette også i sammenheng med lærerens rolle (9.4) som tilrettelegger og planlegger av undervisningen (stillasbygging på makronivå og mikronivå, jf. 5.6.2). Analysen av intervjuer med lærere og språkhjelpere belyser også at språkhjelpere ikke bare har betydning for selve læringen, men for eksempel også på områder som trygghet og motivasjon (jf. 11.6, 6.2.6 og 6.3.3).

Språklæring er alltid en situert og mediert aktivitet (jf. 5.2), og jeg innleder derfor analysen med å rette blikket mot konteksten for andrespråklæringen (9.2) og ulike former for mediering som finner sted i klasserommet (9.3).

9.2 Kontekster for andrespråklæringen

9.2.1 Situasjonsteksten

Situasjonsteksten dreier seg om selve organiseringen av undervisningen, samarbeidsformer og sosiale forhold innad i klassen som belyses gjennom observasjon og intervjuer (jf. 5.2). I metodekapittelet ga jeg en kontekstualisering av studien der jeg beskrev den overordnede organiseringen av klassene og undervisningen (jf. 7.4.1). Den dominerende samarbeidsformen i timene er preget av læreres, språkhjelperes og deltakeres kollaborative dialog og meningsforhandling, og er noe jeg gir mange eksempler på i 9.5 (se også 9.4.3). Her vil jeg imidlertid se nærmere på sosiale aspekter ved situasjonsteksten som observasjon med filming gir innblikk i.

Jeg oppfattet atmosfæren i klasserommene i løpet av de timene jeg observerte som god. Tonen mellom de ulike aktørene i klasserommet, deltakerne, språkhjelperne og lærere,

framsto som vennlig og respektfull, og innimellom brøt det fram smil og latter. Ros ble jevnlig gitt til deltakerne, både fra språkhjelpere til deltakere, da ofte i form av enstavelsesord som «Bra!» og «Fint!», og fra lærere til deltakere som mer utdypende kommentarer. Etter en undervisningsøkt kom for eksempel en av lærerne med denne oppmuntringen som språkhjelperen oversatte til arabisk:

Da tar vi en pause. Jeg er veldig imponert over dere – jeg synes dere er kjempeflinke til å jobbe, og alle sammen sitter og følger med, så hvis dere fortsetter sånn, så Nå har dere fortjent en tretti minutters pause.

Og ved en annen anledning:

... jeg er veldig, veldig imponert. Jeg synes det er kjempebra. Dere har mange gode setninger, og dette er presentasjoner som ... altså, hvis du hadde hatt det på en norskprøve og jeg bare hadde hørt denne presentasjonen, så ville jeg tenkt at det er nesten på A2-nivå.

Deltakerne framsto det meste av tiden som aktive og engasjerte, men jeg observerte også at deltakeren fra intervjuundersøkelsen som i avhandlingen har fått navnet Abbas (jf. kapittel 10) kunne se sliten og til dels trist ut da han kom til skolen, og at dette påvirket arbeidet hans med språklæringen. I notatene til filmopptaket presiserer jeg for eksempel at «språkhjelperen kommer bort til dem. Abbas, en av fokusdeltakerne i undersøkelsen, virker sliten og lite interessert i hjelp i dag. Han vifter henne bort og setter seg alene med ryggen til.» Dette tolker jeg som å kunne ha sammenheng med forhold som deltakeren gir uttrykk for i de to intervjuene jeg hadde med ham (jf. 10.3.2), og er noe jeg diskuterer nærmere i kapittel 11 (jf. 11.2.1 og 11.2.4). Jeg observerte også at deltakere plutselig kunne miste konsentrasjonen midt i timen før de klarte å hente seg inn igjen, og deltakere som generelt så slitne ut, eller som så ut til å slite med smerter. I basis 1-gruppa, som først og fremst var beregnet på deltakere uten skolebakgrunn, observerte jeg også ansiktsuttrykk som kunne tolkes som forvirring og usikkerhet. Da øktene på 1 ½ time nærmet seg slutten, var det tydelig at mange hadde behov for en pause. Likevel framsto altså deltakerne som aktive og engasjerte språkinnlærere det meste av tiden for observasjon.

9.2.2 Oppgavekonteksten

Som jeg diskuterte i 5.2, dreier *oppgavekonteksten* seg om deltakernes forhold til selve lærestoffet. For de av deltakerne i studien som ikke har utdanning fra tidligere, vil det

å sitte på skolebenken være en ny og ukjent kontekst. Det vil si at «det skolske», prosedyrer, regler, læringsstrategier og det å være elev, også er noe som må læres. Flere av deltakerne var lite vant med å bruke skrift i dagliglivet, og skulle nå lære å lese og skrive for første gang.

Når det gjelder deltakernes forhold til lærestoffet, så framhevet jeg i 5.6.3 at muligheter for å ha metaspråklige samtaler kan bidra til å gjøre dette mer tilgjengelig for deltakerne. Læreren for gruppa med noe høyere progresjon hevder at deltakere som har arabisk som førstespråk fra før av har et ganske bevisst forhold til språk:

... fordi de lærer det på en måte nesten som et ... ikke som et andrespråk, men det er på en måte såpass ulikt dialektene at de får et ganske bevisst forhold til språk, og de vet ofte hva verb er og hva subjekt er og ... sånne knagger som jeg kan bruke

En av språkhjelperne på arabisk som jobbet i basis 2-gruppa, påpeker imidlertid at mange ikke kjenner til grammatiske kategorier og at dette er noe som må læres: «Når jeg prøver å forklare grammatikk for dem, så er det uansett vanskelig på arabisk, for de må kanskje få forklart hva et verb betyr.» Når det gjelder basis 1-gruppa, presiserer også læreren at hun ikke pleier å bruke grammatiske ord i sin gruppe. Uansett om det ble brukt grammatiske betegnelser eller ikke, ga imidlertid observasjon av timer innblikk i mange situasjoner der deltakere og språkhjelpere sammenligner språk og fører metaspråklige samtaler. Dette er også forhold som språkhjelperne setter ord på under intervjuet. Eksemplene under viser at deltakernes og språkhjelpernes samlede språklige repertoar representerer mulige kontaktpunkter og gjenkjennelse, og muligheter for metaspråklige sammenligninger når det gjelder å lære norsk som andrespråk. Språkhjelperen bidrar på sin side til at det blir mulig å reflektere over dette i klasserommet.

Metaspråklige samtaler kan handle om leksikalske forhold, grammatiske strukturer og skriftsystemer (jf. 5.6.3), og undersøkelsen gir flere eksempler på betydningen av slike samtaler. Når det gjelder *leksikalske forhold*, så forklarer den kurdiske språkhjelperen at han oppdager at det er «mange fellessord mellom norsk og kurmanji». Den kurdiske deltakeren fra pilotintervjuet sier også at alle språkene han kan fra før, kurdisk, arabisk og litt tyrkisk og engelsk, «er veldig til hjelp. Jeg sammenligner språk, og det hjelper meg veldig mye ... spesielt kurdisk.» Språkhjelperen på arabisk fra pilotundersøkelsen

reflekterer på sin side over hvor forskjellig arabisk og norsk er når det gjelder leksikalsk profil: «Jeg har oppdaget, når jeg hjelper deltakerne, at det er mange ord på arabisk som ikke finnes på norsk Noen ganger er det ett ord på norsk og kanskje fem-seks synonymer på arabisk med litt små forskjeller mellom ordene.» En av språkhjelperne på arabisk framhever også fordelene med å kunne andre språk som har flere leksikalske likheter med norsk: «Etter min opplevelse, er det sånn at de som kan engelsk de lærer norsk fort fordi det er noen likheter mellom de to språkene, men angående arabisk, så er det ikke noe forhold mellom norsk og arabisk.»

Den samme språkhjelperen forklarer at arabisk og norsk har likheter når det gjelder *grammatiske strukturer*: «... angående å bøye, så er det veldig likt mellom norsk og arabisk.» Den mannlige språkhjelperen på arabisk fra hovedundersøkelsen gir på sin side eksempler på forskjeller mellom arabisk og norsk når det gjelder lydsystemene:

I dag jobbet vi for eksempel med uttale. Jeg prøvde å lære dem hvordan vi skal uttale p og b, hva som er forskjellen mellom p og b. Det tok meg lang tid, for på arabisk har vi bare en bokstav, b.

Områder som kan representere en utfordring i læring av andrespråket for de aktuelle deltakerne er språklige markerte trekk i norsk, visse funksjonsord og idiomatiske uttrykk (jf. 5.6.3). Haydar, som er deltakeren fra pilotundersøkelsen, gir eksempler på flere småord som han syntes har vært vanskelig å lære, men som språkhjelperen har hjulpet ham å forstå. Dette gjelder ord som «så», «om», «må», «bør», «fordi», «hvorfor», «derfor» og «dermed», i tillegg til «å» i uttrykk som «Jeg liker å ...» og «Jeg pleier å ...». Jeg gjengir en sekvens fra intervjuet der han gir et eksempel på dette (T=tolk, I=intervjuer, s=deltakerens svar, o=tolkens oversettelse til deltakeren, mine kommentarer i parentes):

Haydar s

T En hel måned så prøvde jeg å forstå «så». Ikke den «se»-tingen, men det andre ... «Så ...» på norsk.

T Jeg spurte alltid hva ... Nordmenn bruker mye «så gjorde jeg det», «så gjorde jeg det ...»

Haydar s

T Til slutt hjalp læreren ... etter en måned, jeg sleit en måned med det, og læreren sa: «Du er ny her. Det er kanskje litt avansert for deg. Vi tar det senere.»

Haydar s

T Så forsto jeg etterpå at det betyr nesten noe som «etterpå»

Haydar s

T For eksempel, når jeg står opp om morgenen: «så vasker jeg ansiktet, så lager jeg frokost ...»

I Mm. Var det språkhjelperen som forklarte det?

T o

Haydar s

T Ja, selvfølgelig Det er en mye kortere vei, istedenfor å bruke en måned på det.

Den samme deltakeren forteller også at språkhjelperen har hjulpet ham med å forstå forskjeller i setningsstruktur i setninger som «Jeg spiste et eple i går» og «I går spiste jeg et eple», altså et eksempel på inversjon som kan være en utfordring for elever som skal lære norsk som andrespråk (jf. 5.6.3).

Som nevnt over, vil også forskjeller og likheter mellom første- og andrespråket når det gjelder *skriftsystemer* ha betydning for oppgavekonteksten, og hvor tilgjengelig andrespråklæringen er for de ulike deltakerne (jf. 5.6.3). Jeg har tidligere påpekt at undervisningen i de to gruppene hovedsakelig er muntlig det første halve året (jf. 7.4.1). I gruppa hvor de fleste deltakerne har noe skolegang, og derfor har noe lese- og skriveferdigheter på førstespråket, var likevel skrift viktigere også det første halve året ved at lærer parallelt med muntlig undervisning, også kunne presentere ord og setninger skriftlig, og der språkhjelperen skrev det samme på førstespråket. Dette gir jeg et eksempel på i 9.5.3.

Som jeg var inne på i 5.3 vil *referansesystemer* for tolkninger variere med kultur, miljø og bakgrunns erfaringer, og dette vil også være noe som preger oppgavekonteksten og tilgjengeligheten til lærestoffet i andrespråklæringen. Ulike referansesystemer kan for eksempel bidra til at bilder kan bli vanskeligere å tolke (jf. 5.3, Franker, 2005, s. 7), og en av lærerne framhever nettopp utfordringer med å tolke bilder i andrespråklæring:

... hvis du skal ha «fugl», ikke sant, og så viser du bilde av en kråke, så kan det jo både være kråke og fugl, for eksempel, ... eller en «dame» kan være en dame eller en kone, eller det kan være ... gammel – ung, det kan være på en måte yrket som hun har, eller, ja, hva som helst ...

Franker framhever at flertydelighet ved bilder også kan gjelde førstespråkskontekster, men at ulik sosial og kulturell bakgrunn kan forsterke dette (Franker, 2005, s. 7). Forhold som gjelder det å få innsikt i nye referansesystemer og sosiokulturelle forhold kan knyttes til arbeid med *språket i bruk*, og er noe jeg kommer nærmere inn på i 9.5.4.

Foruten situasjonskonteksten og oppgavekonteksten, vil også forhold som kan knyttes til diskurskonteksten ha betydning for andrespråklæringen i denne aktuelle undersøkelsen, og jeg vil nå se nærmere på dette.

9.2.3 Diskurskonteksten

Den bredere diskurskonteksten (jf. 5.2) for deltakernes andrespråklæring er et stort område for analyse som går utover rammene i dette prosjektet. Dette dreier seg blant annet om hvilke politiske føringer som ligger til grunn for opplæring av voksne nyankomne, hvordan dette er nedfelt i lover og styringsdokumenter og hvordan dette kommer til uttrykk i læreplaner, undervisningsmaterieell og selve undervisningen. Den særskilte utdanningskonteksten, voksenopplæring som utdanningsfelt i Norge, har jeg imidlertid gjort rede for i 2.1.

Diskurskonteksten for undervisningen dreier seg også om hvilke oppfatninger lærerne bringer med seg når det gjelder undervisning generelt og andrespråklæring og flerspråklig undervisning spesielt, og hvilke muligheter for aktørskap de finner og utnytter i den aktuelle utdanningskonteksten (jf. 5.2 og 6.5.5). Språkhjelperne, som medlærere og assistenter i klasserommet, bringer også med seg oppfatninger om andrespråklæring og bruk av førstespråket som bidrar til å danne en diskurskontekst i den aktuelle undersøkelsen. Alle de tre lærerne i undersøkelsen gir for eksempel uttrykk for et dialogisk syn på læring, noe som blant annet framkommer gjennom begrunnelser for bruk av språkhjelpere i klasserommet. En av lærerne sier for eksempel at språkhjelperen bidrar til at

... man kan forklare hensikten med det man gjør, og forklare hvordan og hvorfor man skal gjøre forskjellige ... ja, oppgaver, for da jobber de bedre med det. - Også at deltakerne kan stille relevante spørsmål når de trenger det. Undervisning er jo toveis.

Læreren fra pilotintervjuet har også lignende oppfatninger når det gjelder mulighetene for dialog når språkhjelperne er til stede:

... når du har språkhjelper, så får du kommunisert helt annerledes med elevene, og da merker jeg også at plutselig begynner de elevene som ikke sier noen ting ... så begynner de å snakke, kommunisere med språkhjelperen fordi de blir engasjert, og da snakker de jo arabisk. Og da får jeg vite hva de tenker, og det er veldig nyttig informasjon for meg, for hvis de lurer på noe da, eller har noen spørsmål eller kommentarer, så får jeg det også tilbake, og det får jeg ikke ellers, og da får vi en helt annen dialog i klasserommet.

En av lærerne framhever dessuten at det er vanskelig å praktisere pedagogiske idealer om dialog og samarbeid uten språkhjelper:

... det er akkurat som jeg er bundet på hender og føtter når jeg ikke har språkhjelper at jeg ikke kan bruke noen av de pedagogiske prinsippene som en egentlig bør bruke som lærer, ikke sant. En kan ikke kommunisere med deltakerne, en kan ikke få vite hva deltakerne egentlig synes om undervisningen, en kan ikke få ... en kan knapt få spurt dem om de forstår ...

De aktuelle lærernes oppfatninger om førstespråkets rolle i andrespråklæringen, og språkhjelperens rolle knyttet til dette, er også noe intervjuene med lærerne ga innblikk i, men er også noe som kommer til uttrykk i valgene de tar når det gjelder undervisningen (jf. 9.4). Alle lærerne som ble intervjuet ga uttrykk for å ha et ressursperspektiv på flerspråklighet der deltakernes språklige ferdigheter på ulike språk oppfattes som et repertoar og som redskaper for videre språklæring (jf. 4.5.2-4.5.4). Læreren i pilotundersøkelsen framhever for eksempel betydningen av deltakernes samlede språklige repertoar:

Jeg ser jo det, når vi har arabisk språkhjelper i klassen, så har jeg elever fra Somalia, og også litt fra Eritrea, og det er flere av dem med andre morsmål som forstår arabisk, så når jeg har arabisk språkhjelper og de kommer med enkelte ting, så plutselig så er det flere som forstår likevel, ikke bare de som har arabisk som morsmål.

De to klassenes kontaktlærere har lagt til rette for bruk av språkhjelpere i klassene sine i mange år. Kontaktlæreren for basis 1-gruppa understreker at «det er veldig bra å bruke [morsmålet], spesielt når de skal reflektere over noe eller hente fram felles erfaringer ... eller når man skal jobbe med kontrastive ting». Den andre kontaktlæreren forteller at det var ut ifra en frustrasjon at behovet for å gi deltakere språkstøtte på førstespråket oppsto for flere år siden:

... jeg opplevde det jo bare som at det eneste jeg kunne gjøre var på en måte å stå å peke på enkeltord, og så kunne deltakerne gjenta, og så kunne vi repetere og repetere og repetere til forhåpentligvis noen av dem lærte mange av ordene, og så ... og så noen fraser, selvfølgelig, men ... det var ... jeg følte på en måte at det eneste jeg kunne gjøre i en nybegynnerklasse var å lære enkeltord, og noen få fraser, og at de i veldig liten grad forsto ... verken det vi drev med eller hva ordene betydde ... Ja, og så tenkte jeg vel på en måte på hvordan jeg selv hadde lært språk, og hele tiden har brukt mitt eget morsmål, og jeg merket at det var noen deltakere som var litt flinkere enn de andre, og som da var veldig raske med å hjelpe dem som forsto minst, og så så jeg jo at de hadde ... at fra liksom å sitte sånn med rynkede øyebryn ... så med en gang de fikk forklaring på sitt eget morsmål så åpnet de opp og lyst opp, og ... jeg så liksom bare at det hjalp da, og så spurte jeg om de kunne hjelpe meg et par timer i uka, og så begynte jeg med det – og så oppdaget jeg jo at det var natt og dag.

Lærernes oppfatninger om førstespråkets rolle knyttes også til deltakernes identitet og deres muligheter for å tre fram som personer (jf. 4.4.4, subjektivering). Kontaktlæreren

for basis 2-gruppa forteller for eksempel at da han begynte å legge til rette for bruk av førstespråket i timene, kunne de «begynne å snakke om ting som betydde noe for dem, og som, ja ... kunne knytte det mer til deltakerne selv og deres familier ...». I utdragene under gir også lærerne uttrykk for sammenhenger mellom førstespråk og identitet:

Ja, det er jo hjertespråket da, så det merket jeg jo når jeg snakket litt somali, at det var ... jeg tror de følte at jeg var interessert i dem som personer og folk, og ... alt ble så mye nærmere liksom Så jeg tror at når noen snakker ens morsmål, så er det litt sånn der ... man tar dem hjem på en måte.

.....

Ja, altså, jeg tror at både for meg og for deltakerne så er jo morsmålet på en måte identiteten til folk, og det er jo også en viktig grunn til å bruke morsmålet ... at hvis du ... sånn som det var mye før, at en så på det som støy hvis deltakerne brukte morsmålet sitt, så er det jo på en måte å si at din identitet, og dine ... det du har med deg, er noe som ikke betyr noe og som vi ikke ønsker å ta i bruk. Så det er veldig mye identitet knyttet til det ...

.....

... du blir på en måte en annen person når du snakker ... Jeg er ikke den samme når jeg snakker tyrkisk som når jeg snakker morsmålet mitt, og det er jo litt interessant også.

... så språket er veldig stor del av identiteten vår, tror jeg. Og derfor føler du deg som et halvt menneske når du ikke kan språket. Du kan ikke delta ...

... språk og identitet går så hånd i hånd at, ja ... det definerer nesten hvem du er, liksom Jeg tror at identiteten ... altså språk og identitet, ja, og kunne bruke et språk og gjøre seg forstått, det betyr veldig mye for en person. Du føler deg fremmed som en fisk på land, ja, fremmed i ... ja, når du ikke ...

Læreren som kommer til orde i det siste utsagnet understreker at en av deltakerne hennes blir «liten og umyndiggjort» når hun ikke klarer å betale i butikken fordi hun ikke klarer å kommunisere på andrespråket, og da hun satte seg på feil buss og måtte ringe til sønnene sine for å få hjelp. «Det gjør noe med deg, rett og slett Selv om hun ikke har gått en dag på skolen, så hadde hun en status med det hun gjorde. Ja, kanskje hun var overhodet i familien, kanskje hun hadde selskap for hundre stykker ...»

De tre lærerne i undersøkelsen påpeker også den sterke koblingen mellom identitet og språk, som har blitt forsterket av historiske og politiske forhold, som en av forklaringene på at det betyr spesielt mye for kurdere å ha språkhjelpere på sitt eget språk selv om de også forstår arabisk. En av lærerne forteller at de ikke har så mange kurdiske språkhjelpere, og at det har sett ut som om det går ganske bra for dem å ha språkhjelpere på arabisk. Hun setter imidlertid ord på hva hun erfarte da de fikk språkhjelpere på kurdisk, førstespråket:

... når de oversatte til kurdisk, så ble det mye mer spennende diskusjoner, Ja, «hvordan er egentlig dette språket vårt!?» ... Ja, jeg tror de fikk øynene opp for at kurdisk har jo også grammatikk, og Ja, det virket som om språket fikk en sånn oppreisning da, for det ... det er vel stort sett syriske kurdere her, og de har jo ikke fått opplæring i kurdisk, for det er forbudt på skolene i Syria, så mange av dem kan ikke lese kurdisk Kurderne har alltid blitt holdt nede på en måte, og at deres ikke har fått komme fram ... de fikk litt mer hevet hode og ble stolt av sitt språk.

Selv om lærerne i undersøkelsen vektlegger muligheter for å bruke førstespråket som redskap i andrespråklæringen, så betyr det ikke at de ser på enhver bruk av førstespråk i timene som udelt positivt. De har tro på det «så lenge de bruker morsmålet sitt for å lære norsk ... eller for å lære det de skal lære». De legger også vekt på at språkhjelperne bidrar til at førstespråket kan brukes på en konstruktiv måte, slik den ene kontaktlæreren her setter ord på:

... hvis de vet at de får snakke morsmål når de trenger det, så blir det mindre «morsmålsmas» på en måte, for før, når de ikke skjønnte noen ting, ... så er det jo lett å gå over til å snakke om hva man skal ha til middag eller noe sånn. Men hvis de vet, på en måte ... at det er en time de vet de kan være med på å forstå hva vi driver med, så blir de mer fokusert ...

Lærerne i undersøkelsen gir altså utrykk for et kollaborativt syn på læring, og de vurderer førstespråket som en viktig ressurs i undervisningen.

Jeg har her vist eksempler på læreres oppfatninger om læring gjennom samarbeid og førstespråkets rolle for deltakerne i andrespråklæringen. Jeg knytter dette til den bakenforliggende diskurskonteksten i undersøkelsen som legger forutsetningene for den sosiale medieringen som finner sted i klasserommet. Før jeg analyserer lærerens og språkhjelperens rolle i andrespråklæringen nærmere (jf. 9.4 og 9.5), peker jeg kort på ulike typer mediering som finner sted i timer for observasjon i de to aktuelle klassene.

9.3 Mediering i klasserommet

I 5.3 diskuterte jeg begrepet mediering i sosiokulturell læringsteori: Læring betraktes som en mediert aktivitet, noe som innebærer at mennesker bruker tekniske, fysiske og symbolske artefakter for å etablere en indirekte eller mediert forbindelse mellom seg selv og verden (Lantolf, 2000, s. 1 og 2), eller seg selv og lærestoffet. Mediering skjer

blant annet gjennom samtale og interaksjon (Säljö, 2000), og van Lier (1996) framhever at dette kan foregå gjennom interaksjon mellom deltakere som er på samme læringsnivå, på et lavere nivå, eller på et høyere nivå enn deltakerne selv (Lindberg, 2013, s. 495; van Lier, 1996, s. 194). Den aktuelle undersøkelsen gir eksempler på ulike typer av mediering, mediering gjennom symbolske artefakter og fysiske artefakter, men framfor alt sosial mediering.

9.3.1 Symbolske artefakter

I andrespråksundervisningen i de to gruppene er bruk av bilder et eksempel på symbolske artefakter som medierer mellom lærestoffet og deltakere. Det er imidlertid lærernes, språkhjelpenes og deltakernes samlede semiotiske ressurser eller språklige repertoar i klasserommet som er mest sentralt når det gjelder bruk av symbolske artefakter. I 10.3.1 viser jeg hvilke muligheter de fire fokusdeltakerne har for bruk av språklige repertoar i klasserommet gjennom skisser som illustrerer at ulike språklige ressurser kan brukes i kommunikasjon med ulike aktører. I den videre analysen i 9.4 og 9.5 gir jeg for øvrig mange eksempler på bruk av de ulike aktørenes språklige repertoar.

9.3.2 Mediering ved hjelp av fysiske artefakter

Lærerne, ofte med språkhjelperne som tolker og assistenter, brukte digital tavle aktivt i timene der observasjon fant sted. På tavlen fikk deltakerne jevnlig se plan og mål for arbeidsøkter og perioder, nytt stoff ble presentert og lekser ble gjennomgått. Tekster, bilder, film og lydfiler ble vist eller spilt av via den digitale tavlen, ofte med utgangspunkt i oppsett, oppgaver og læringsressurser på I-pad.

Andrespråksundervisningen var ellers i stor grad sentrert rundt bruk av I-pad som medierende ressurs. Deltakerne hadde hver sin I-pad, og de brukte den til å lese tekst, se på bilder som de snakket om, høre på lydfiler med ord, setninger eller tekster på førstespråket og andrespråket, og til å lese inn lydfiler på førstespråket og andrespråket. Lærere sendte filer til deltakerne, og deltakerne kunne sende filer til læreren.

Språkhjelperne på sin side leste inn lydfiler på I-pad av de samme ordene, setningene og tekstene på deltakernes førstespråk som de delte med deltakerne. En av lærerne understreker dessuten at en fordel for deltakerne når det gjelder bruk av I-pad, er at «de trenger ikke bare å sitte å vente [...]. Når språkhjelperen jobber med de andre, så har de noe å gjøre hele tiden». Dette var også noe jeg observerte i timene jeg var til stede: Deltakerne hadde alltid en brukervennlig måte å drive språktrening på mens de ventet på hjelp fra lærer eller språkhjelper. Bruk av I-pad i den grad og på den måten jeg observerte i timene jeg var til stede var imidlertid ikke mulig uten språkhjelpenes sosial mediering.

9.3.3 Sosial mediering

Hovedfokuset i dette prosjektet rettes mot bruk av språkhjelpere, og en av språkhjelperne framhever hvordan nettopp språkhjelperen er et medium eller en medierende ressurs i klasserommet:

Han er ikke tolk. Han er et middel som læreren kan bruke og som kan formidle informasjon ... Hvis jeg tolker alt som læreren sier direkte blir det veldig vanskelig for dem å forstå det, men jeg prøver alltid å utdype og komme med eksempler som de kan forstå, ... som de er vant til.

En av lærerne jeg intervjuet vektlegger språkhjelperen som «et bindeledd mellom deltakere og lærere», og læreren i pilotundersøkelsen understreker at språkhjelpere er «brobyggere ... mellom kulturer og språk» (jf. 5.4).

Analysen viser imidlertid at det foregår sosial mediering mellom alle aktører i klasserommet (jf. 5.3), og ofte foregår det flere ledd av mediering. Eksempler på dette er læreren som underviser eller spør og språkhjelperen som oversetter til førstespråket, språkhjelpere som forklarer på førstespråket, språkhjelpere og deltakere som diskuterer på førstespråket, deltakere som svarer eller spør om noe på førstespråket og språkhjelper som oversetter dette til læreren, læreren som gir individuelle tilbakemeldinger på I-pad, og læreren og språkhjelperen som korrigerer eller tilpasser deltakernes svar. I tillegg til å ta i bruk sine språklige ressurser, og artefakter som tavle, bilder og I-pad, bruker lærere og språkhjelpere tonefall, gester, og modellering eller demonstrasjon for å formidle lærestoffet.

Den videre analysen gir mange eksempler på hvordan sosial mediering foregikk i timer der språkhjelpere var til stede. Før jeg vender oppmerksomheten mot språkhjelperens stillasbygging, analyserer jeg lærerens stillasbygging på makro- og mikronivå av undervisningen. Språkhjelperen, som analysen viser, er imidlertid også ofte involvert i disse prosessene.

9.4 Lærerens stillasbygging på makronivå og mikronivå

Hammond og Gibbons (2005) understreker at stillasbygging i andrespråklæring foregår både på et makronivå og et mikronivå av undervisningen (jf. 5.6.2). Stillasbygging på makronivå dreier seg om lærerens planlegging og tilrettelegging i forkant av undervisningen, noe som har betydning for stillasbygging på mikronivå som gis gjennom interaksjon med deltakere og språkhjelpere i klasserommet underveis i læringsprosessene (jf. 5.6.2). Stillasbygging på mikronivå kan dreie seg om å gjøre koblinger til tidligere erfaringer, felles erfaringer og tidligere undervisning, det kan handle om å peke mot hensikten med og målene for undervisningen, eller om å bruke, utvide og tilpasse deltakernes bidrag (jf. 5.6.2). I dette kapitlet analyserer jeg lærerens stillasbygging på makronivå og lærerens stillasbygging eller sosiale mediering på mikronivå. Språkhjelperne spiller imidlertid en viktig rolle for lærerens stillasbygging som oversettere og tolker, de bidrar til å forklare og utdype lærerens utsagn på deltakeres førstespråk, og de bringer deltakeres spørsmål på førstespråket videre til læreren. Det er med andre ord ikke alltid lett å skille lærerens stillasbygging fra språkhjelperens, men i 9.5 går jeg nærmere inn på språkhjelperens rolle.

Jeg tar her for meg lærernes innsats når det gjelder å få innsikt i deltakeres førstespråk (9.4.2), planlegging av timer og organisering av klasserommet (9.4.3), oppmerksomhet mot mål og hensikter med undervisningen (9.4.4), modellering i fellesøkter (9.4.5) og eksempler på IRF-sekvenser (initiativ – respons – feedback) i fellesøkter (9.4.6). Først ser jeg imidlertid på den opplæringen av språkhjelpere som finner sted på dette læringscenteret (9.4.1).

9.4.1 Opplæring av språkhjelpere

For å bevisstgjøre og trene språkhjelpere på sin rolle i klasserommet, arrangerer lærerne som ble intervjuet kurs for dem to timer hver uke samtidig med at de jobber som språkhjelpere i andre timer i de samme lærernes klasser. Lærerne presiserer at språkhjelperne først og fremst har en tospråklig kompetanse, og at de fleste ikke har pedagogisk erfaring. Gjennom kurset får de imidlertid «et minikurs i pedagogikk», som en av lærerne uttrykte det, med temaer som å undervise i deltakernes nærmeste utviklingszone, lesestrategier og læringsstrategier, å oversette og å gi tilbakemeldinger, samtidig som de kan forberede seg på temaer til undervisningen. Fordi språkhjelpere og deltakerne på norskkurset kan ha erfaringer med skoletradisjoner som er ulike den norske skoletradisjonen, legges det også til rette for diskusjoner om skolekultur. Som en av lærerne presiserte, er det dessuten en viktig funksjon ved kurset at lærerne får hjelp til å forstå «hva som er passe vanskelig» eller «hvor ting stopper opp» for deltakerne, enten det bunner i kulturforskjeller eller språkforskjeller. En av lærerne understreker også at det ofte legges til rette for at språkhjelpere får «gå innom morsmålet for å reflektere [...] de får tenke på morsmålet først, på tenkespråket, og så får de formulere seg på norsk etterpå». Dette modellerer også den måten lærerne ønsker at språkhjelperne skal jobbe på i klassene.

Lærerne forteller at det noen ganger ikke er mulig å gjennomføre et språkhjelperskurs på en optimal måte fordi det er vanskelig å få tidspunkter til å passe for alle parter. En av lærerne presiserer imidlertid at han også har stor tro på det å lære opp språkhjelpere underveis i timene, noe han utdyper i et oppfølgingsintervju på e-post:

Jeg gjør det ofte slik at jeg modellerer aktiviteten i hele klassen der språkhjelperen fungerer mest som tolk, og deretter hjelper språkhjelperne deltakerne i mindre grupper. Dersom jeg ser at det er behov for det, setter jeg meg ned med språkhjelperen mens han eller hun jobber med deltakerne, og instruerer og forklarer hvordan jeg vil de skal jobbe og hvorfor. Dette har fungert greit for meg, og jeg tror språkhjelperne har vært fornøyd også. Jeg tror dette er den beste måten å lære opp språkhjelpere på, men jeg tror det kan være nyttig å ha språkhjelperskurs i tillegg, slik at de kan få noen teoretiske knagger å henge ting på. Jeg tror også at et slikt kurs kan virke motiverende, og gi språkhjelperne en følelse av at jobben de gjør er viktig og utfordrende, og at det tydeliggjør at de er mer enn tolker for oss lærere.

Vi ser her at den aktuelle læreren framhever betydningen av både språkhjelperskurset og den pågående opplæringen og modelleringen som foregår i timene.

9.4.2 Lærerens innsikt i deltakeres førstespråk

Lærerne i undersøkelsen vektlegger betydningen av at andrespråklærere har en viss innsikt i oppbygningen av ulike språk generelt og de aktuelle deltakernes språk spesielt. Den ene kontaktlæreren forteller for eksempel at hun for en stund siden gikk inn for å lære seg somali:

... det var jo litt for å lære et språk som er veldig forskjellig fra norsk, da, for å se hvordan det var. Også har de samme alfabet som oss, og det ... språket er i slekt med arabisk, så det er jo på en måte veldig fjernt typologisk ... men det var på en måte gjennomsliktig fordi jeg kunne lese det. Så ... det var liksom et veldig fjernt språk som kom litt nærmere på grunn av skriftspråket, så, ja, det var veldig artig.

Hun forteller at hun ved å sette seg inn i somali fikk en helt annen forståelse for hva som var vanskelig for somaliere som skulle lære norsk, for eksempel når det gjaldt klokka eller grammatiske aspekter som ordstilling og bøyning. Når det gjelder andre språk som kurdisk og tigrinja, har hun også lært seg visse ord og uttrykk som kan være nyttige å kunne i andrespråksundervisningen, som for eksempel navn på dagene.

Den andre kontaktlæreren har på sin side gått inn for å lære seg litt arabisk, og han forteller:

Ja, jeg bruker det ganske mye som et verktøy, og ikke minst til å forklare grammatiske ting. At jeg på en måte gir dem eksempler på arabisk for å vise ... De har jo det samme systemet med nåtid og fortid i verb, og med bestemthet og entall og flertall i substantiv, og så videre. Så, istedenfor å forklare på norsk, som de ikke forstår, så bare gir jeg dem et eksempel, for eksempel at «lærer» er «moallem» og «læreren» er «al-moallem».

I løpet av timene jeg var til stede i undervisningen, observerte jeg mange eksempler på hvordan denne læreren brukte kunnskaper om de arabisktalende deltakernes førstespråk, oftest i samarbeid med språkhjelperen, noe notatet til et filmopptak gir et eksempel på:

Det pågår en samtale i gruppa om et eller annet som de ikke helt forstår ... Språkhjelperen går fram og spør læreren om dette. Det er tydeligvis et spørsmål om «skolen», eller forskjell på «skole» og «skolen». Læreren forklarer at «skole» er bestemt form. Språkhjelperen går tilbake og forklarer, etter det jeg forstår, forskjellen på «skole» og «skolen». Læreren kommer også bort og forklarer for hele gruppa med de arabisk-kunnskapene han har, og sier at «skole» er «madrassa», og at «skolen» er «al-madrassa».

Læreren understreker imidlertid at arabisk er vanskelig å lære, og at kunnskapene hans ikke strekker til når det gjelder å føre en virkelig metaspråklig samtale med deltakerne, men at språkkunnskapene begrenser seg til konkrete ord og eksempler på grammatikk:

... jeg forbereder meg ofte på den måten at jeg leser meg opp på akkurat de ordene vi jobber med, med det temaet, men jeg kan ikke ... hvis de spør meg om noe ut over akkurat de ordene vi bruker, så er det ofte jeg ikke kan hjelpe dem.

9.4.3 Planlegging forut for timen og organisering av klasserommet

Forut for timene jeg observerte hadde lærerne forberedt undervisningen med bruk av I-pad som læringsverktøy. Aktuelle lydfiler var gjerne lest inn på forhånd på norsk og på deltakernes førstespråk med hjelp fra språkhjelpere.

Som jeg nevnte i 9.2.3, forklarer læreren for basis 2-gruppa at han legger opp timer med og uten språkhjelpere på ulik måte for å bidra til at deltakerne forstår mest mulig av det som blir formidlet:

... jeg [gjør] det nesten utelukkende sånn at når jeg har språkhjelper, så innfører jeg nye ting, og når jeg ikke har språkhjelper, så bare repeterer vi ting som vi har gått igjennom med språkhjelperne. Og da fungerer det jo greit, for da lærer de noe når de har språkhjelper, og så bruker vi den tiden som er uten språkhjelpere til å automatisere ting som de har lært.

I et senere e-postintervju legger han til at «[d]ette er nok ikke deltakerne bevisst på, så de føler kanskje at forskjellen på timer med og uten språkhjelper er mindre enn den i realiteten er». En av deltakerne i intervjuundersøkelsen gir nettopp uttrykk for en slik oppfatning: Hun sier at det ikke er så stor forskjell «fordi læreren kan noen arabiske ord ... vi forsto læreren.» Åtte av de ni deltakerne som ble intervjuet i forbindelse med undersøkelsen opplever imidlertid at timer med og uten språkhjelpere er svært forskjellige.

Undervisningen var for øvrig planlagt slik at deltakerne skulle sitte i språkgrupper så godt det lot seg gjøre, det vil si sammen med andre deltakere med samme førstespråk. Det ble lagt til rette for mye samarbeid, både mellom deltakere og mellom språkhjelpere og deltakere. Den kurdiske språkhjelperen og en av språkhjelperne på arabisk forteller for eksempel hvordan arbeidet i de kurdisk- og arabisktalende gruppene er lagt opp:

Inni klassen så deler vi elevene i grupper, kurdisk og arabisk. Ofte tar jeg begge gruppene sammen, arabisk på den ene siden og kurdisk på den andre siden, for de fleste av kurderne, de som kommer fra Syria, de kan snakke arabisk, men de som kommer fra Tyrkia de kan ikke snakke arabisk. Jeg jobber med dem. Først sjekker vi på planen hva vi har.

.....

Når vi jobber med oppgaver, så deler vi klasserommet, jeg og læreren. Han jobber med en del av elevene, og jeg jobber med noen av dem. Vi bytter av og til for sikkerhets skyld, for å sikre at de som var sammen med læreren har forstått.

Selv om det i overveiende grad ble planlagt for muntlig undervisning i begge klassene, ble det av og til lagt til rette for at ord og setninger som skulle læres også ble skrevet på tavla på både norsk og deltakernes førstespråk i gruppa med noe høyere progresjon. Gruppene ble da organisert slik at hver gruppe hadde minst en deltaker som behersket skriving på førstespråket.

9.4.4 Oppmerksomhet mot mål og hensikter med undervisningen

I 9.4.1-9.4.3 har jeg konsentrert meg mest om det som kan betegnes som lærerens stillasbygging på makronivå som først og fremst skjer forut for selve undervisningen. Stillasbygging på mikronivå, sosial mediering i timene, handler blant annet om å lede oppmerksomheten mot mål for og hensikter med undervisningen (jf. 5.6.2). Som jeg nevnte i 9.4.3, kunne den kurdiske språkhjelperen innlede arbeidet i grupper med å se på planen for hva de skulle jobbe med. Ved starten av dagen, og ved overgangen mellom aktiviteter, rettet også lærerne oppmerksomheten mot temaet og læringsmålene for uka eller perioden ved å vise dette på den digitale tavla i klasserommet. Dette skjedde også underveis i undervisningsøkter for å minne deltakerne på hva som var hensikten med aktivitetene. Språkhjelperne fungerte da mest som tolker, men bidro også til at deltakerne kunne stille spørsmål på førstespråket. Jeg gjengir to eksempler på dette fra transkripsjonsnotatene til filmopptakene:

Læreren innleder undervisningsøkten:

Læreren: Hvis dere skal ta en sånn norskprøve, som alle må ta, så begynner alle de prøvene med at du skal fortelle litt om deg selv.

Språkhjelperen oversetter.

Læreren: På en sånn norskprøve så sier de at nå skal du snakke for eksempel i tre minutter.

Språkhjelperen oversetter. Deltakerne kommer med flere spørsmål til språkhjelperen.

Læreren fortsetter å forklare

.....

Midt i timen sier læreren at alle skal høre på ham.

Læreren: Hvis vi ser på målene denne uken, så står det at vi skal lære spørreordene og at vi skal lære å forstå noen viktige spørsmål som dere skal svare på ...

Språkhjelperen oversetter det læreren sier.

I det første eksempelet ser vi hvordan læreren retter oppmerksomheten mot en av oppgavene i den framtidige norskprøven, og at deltakerne via språkhjelperen kan stille ytterligere spørsmål. I det siste eksempelet peker læreren på ukas læringsmål mens språkhjelperen oversetter.

9.4.5 Læreres og språkhjelperes modellering

Når det gjaldt lærernes stillasbygging på mikronivå av undervisningen (jf. 5.6.2), observerte jeg flere tilfeller der lærere og språkhjelpere i samarbeid modellerte for deltakerne hvordan de skulle utføre eller besvare bestemte oppgaver. Det ble også gjerne lagt vekt på at deltakerne skulle kunne kjenne seg igjen i de eksemplene som ble gitt. I arbeidet med å lære å presentere seg selv, velger for eksempel læreren i basis 2-gruppa å gi et forslag til en presentasjon av en oppdiktet person som i større grad representerte deltakernes erfaringsverden i tillegg til å gi en presentasjon av seg selv. Læreren hadde på forhånd, i dialog med deltakerne ved hjelp av språkhjelperen, skrevet en «oppskrift» eller prosedyre på den ene siden av tavla på hvordan en slik presentasjon kan komponeres slik at den blir mest mulig utfyllende og ryddig. Den arabisktalende språkhjelperen oversatte og skrev prosedyren på arabisk på den andre siden av tavla. Etter at læreren hadde gitt de to eksemplene på presentasjon, skulle deltakerne gruppevis lage hver sin presentasjon, først på arabisk og så på norsk.

I fellesøktene ble det også lagt vekt på å modellere ønskede formularer eller setningsstrukturer som det senere skulle trenes på i smågrupper. Her fungerte språkhjelperne først og fremst som tolker, noe dette utdraget fra gruppa med noe lavere progresjon er et eksempel på:

Læreren tar frem to bilder og forklarer hvordan deltakerne skal spørre og svare når de jobber med bilder i smågrupper:

Lærer: Og så spør dere oss: «Hva heter det på norsk?»

Språkhjelperen oversetter og forklarer

Læreren: Og jeg svarer: «*Det heter en gryte*»

I 9.5.4, der jeg analyserer språkhjelperens stillasbygging som gjelder språket i bruk, viser jeg også hvordan den andre kontaktlæreren, med språkhjelperen som tolk, modellerer foran hele klassen hvordan deltakerne kan fortelle systematisk og utfyllende om et bilde.

9.4.6 IRF-sekvenser og utbygging av deltakernes bidrag

En viktig del av stillasbygging på mikronivå er å skape aktivitet, refleksjon og dialog gjennom ulike typer IRF-sekvenser (initiativ – respons – feedback), og å bruke, utvide og tilpasse deltakeres bidrag (jf. 5.6.2). I øktene med undervisning for hel klasse så jeg mange eksempler på IRF-sekvenser som innebar både lukkede og åpne spørsmål. Jeg oppfattet at språkhjelperens rolle når det gjaldt å oversette og forklare i disse øktene, var det som gjorde det mulig for læreren å ikke bare stille lukkede spørsmål med entydige svar, men også å legge til rette for åpne spørsmål der mange svaralternativer var mulige, og som åpnet for refleksjon og diskusjon. Dette gjaldt imidlertid i større grad i gruppa med deltakere med noe mer skolebakgrunn. Læreren i denne gruppa la for eksempel opp til at deltakerne skulle diskutere *hvorfor* enkeltmomenter i en presentasjon av seg selv var viktige å ta med:

Deltakerne kommer med mange forslag på arabisk som språkhjelperen skriver opp. Mange er aktive.

Læreren: Bare skriv, og så diskuterer vi etterpå om vi skal ta det med eller ikke.

.....

Læreren: Hvis du skal fortelle om deg selv til en person du ikke har møtt, eller hvis du skal på jobbintervju, vil du da fortelle når du drar til skolen? Synes du det er viktig informasjon?

Språkhjelperen oversetter. Deltakerne diskuterer på arabisk.

Læreren: Hva sier dere der bak? Synes dere det er viktig informasjon, å fortelle når du drar til skolen?

Deltaker: Ja ... for eksempel det er mange små unger

Læreren forklarer hvorfor han ikke synes dette er så viktig å ha med i akkurat denne sammenhengen, språkhjelperen oversetter og deltakerne diskuterer litt med språkhjelperen på arabisk.

I deltakernes muntlige produksjon på andrespråket i undervisningsøkter for hele klassen bidro også lærerne til å anerkjenne, bygge ut og korrigere deltakernes utsagn (jf. 5.6.2), ofte med innspill fra språkhjelperen. Jeg gjengir her eksempler fra begge klassene på dette:

Fra basis 1-gruppa:

Deltakerne har øvd seg på snakke om bilder av rom i smågrupper. Nå er det fellesundervisning.

Læreren: Har alle fortalt nå? Mina har tatt bilder hjemme, så vi kan se på Minas leilighet.

Språkhjelperen oversetter og alle ser på fotografier sammen på smartboardtavla

Læreren: Ok, Mina, vil du fortelle? «Jeg har ...»

Mina: Jeg har litt soverom

Læreren: Hun har et lite soverom ... og en liten seng, ikke sant?

Kort samtale om en seng på bildet som er datterens. Språkhjelperen oversetter

Læreren: Og hvor gammel er hun? Hun er tre ... (viser med fingre)

Mina: Tre år

Læreren: Ja, hun er tre år

Språkhjelperen oversetter

Læreren: Hva har du? (peker)

Mina: Jeg har kjøkken. Litt kjøkken

Læreren: Ja, *lite* kjøkken. Med komfyr, vask, mikro, kjøleskap (peker)

Deltakerne gjentar etter henne og språkhjelperen forklarer

En foreslår: Teppe?

Læreren: Ja, teppe ... og håndkle (peker)

... og fra basis 2-gruppa:

Læreren: Hva lærer Sami på skolen? (De ser på bilder på smartboardtavla)

De oversetter for hverandre til førstespråket

En foreslår: Sami lærer tall

Noen sier «tall», «tallet» og «Sami taller»

Læreren: Sami lærer tall på skolen. Bare tall?

Noen foreslår: Matematikk på skolen

Læreren: Han lærer matematikk, han lærer tall

En foreslår: Han lærer teller

Læreren: Han lærer å telle

En foreslår: ... og regn ...

Læreren: å regne. Han lærer å regne

En foreslår: bokstaver

Læreren:	Han lærer bokstaver
En foreslår:	lærer å snakke
Læreren:	Han lærer å snakke. Han lærer å snakke norsk

Vi har her sett eksempler på at læreren, ofte med språkhjelperens støtte, utvider og korrigerer språket, og legger til rette for refleksjon.

9.4.7 Sammenfatning - lærerens stillasbygging

I 9.4.1-9.4.6 har jeg vist at lærernes stillasbygging på makronivå av undervisningen, det som først og fremst foregår forut for timene, omfatter opplæring av språkhjelpere gjennom språkhjelperkurs og modellering i timene, å skaffe seg en viss innsikt i deltakernes førstespråk, planleggingen av selve undervisningen og organiseringen av arbeidet i klasseommet (jf. 9.4.1-9.4.3). Jeg har også vist at lærerens stillasbygging på mikronivå av undervisningen, sosial mediering i timene, omfatter det å rette oppmerksomheten mot mål og hensikter med undervisningen og modellering av oppgaver, IRF-sekvenser og utbygging og tilpasning av deltakernes bidrag (jf. 9.4.4-9.4.6). I begge typer stillasbygging er ofte språkhjelperne involvert, og dette legger grunnlaget for og er en forutsetning for språkhjelpernes ytterligere stillasbygging på mikronivå i klasserommet. Jeg vil nå analysere nærmere de kontrastive og kollaborative mulighetene som språkhjelperens tilstedeværelse i klasserommet bidrar til.

9.5 Språkhjelperens stillasbygging på mikronivå i klasserommet

9.5.1 Kategorisering av datamaterialet

I 5.6.5 viste jeg hvordan Reath Warren i en svensk undersøkelse av flerspråklig stillasbygging kategoriserte ulike funksjoner av den flerspråklige støtten (Reath Warren, 2016). Hun opererte med kategoriene *reformulation*, sekvenser der flerspråklige praksiser brukes for å tydeliggjøre eller forklare betydningen av enkeltord

eller korte fraser, *explanation and discussion*, sekvenser der faglig innhold blir forklart og diskutert for å gjøre innhold og prosedyrer forståelige, *metalinguistic awareness*, sekvenser der flerspråklige praksiser brukes til å fokusere på språkets form, og *task awareness*, sekvenser der flerspråklige praksiser bidrar til økt forståelse for sosiokulturelle sammenhenger (Reath Warren, 2016). I denne undersøkelsen har jeg valgt en annen, men også delvis overlappende, kategorisering når jeg analyserer observasjon av språkhjelperens sosiale mediering i andrespråksundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn.

Jeg betrakter språkhjelperens stillasbygging gjennom *oversetting, omformulering, forklaring, sammenligning* og *diskusjon* som typer av mediering som gjelder på de fleste områdene av språklig arbeid i klasserommet. I stedet for å kategorisere språkhjelperens bidrag innenfor disse typene av stillasbygging, har jeg valgt å kategorisere analysen etter hva som er det språklige fokusområdet (jf. 5.6.3) i den aktuelle sekvensen for analyse. Gjennom analysen kategoriserer jeg derfor språkhjelperens stillasbygging eller støtte når det gjelder arbeid med *språkets meningsinnhold* (9.5.2), *språkets form* (9.5.3), *språket i bruk* (9.5.4) og *sosiokulturell forståelse* (9.5.5). Ofte vil det imidlertid ikke være et skarpt skille mellom hvilke sider av språket som er i fokus i den enkelte undervisningssekvens, men sekvensene er kategorisert etter det jeg oppfatter som å være fokusområdet.

Innenfor hvert område presenterer jeg nummererte eksempler fra timene der språkhjelpere er involvert, og etter eksemplene kommenterer jeg den stillasbyggingen og kollaborative meningsforhandlingen som har funnet sted, om det er snakk om språkhjelpere som oversetter, forklarer, modellerer, bekrefter, svarer på spørsmål, stiller spørsmål eller bygger ut deltakernes språklige bidrag, om det er deltakere som stiller spørsmål, svarer på spørsmål eller forklarer for hverandre, eller at de sammen samtaler, diskuterer og reflekterer. Selv om det er timene for observasjon som er det viktigste datagrunnlaget for analysen, inkluderer jeg også utsagn fra lærere og språkhjelpere som kan belyse det som skjer i klasserommet. Jeg innleder analysen med å se på språkhjelperens stillasbygging som gjelder språkets meningsinnhold.

9.5.2 Stillasbygging som gjelder språkets meningsinnhold

Språkhjelperens rolle når det gjelder stillasbygging i timene for observasjon, handlet i stor grad om å bidra til forståelse av mening eller betydning på andrespråket (jf. 5.6.3). Dette dreide seg blant annet om oversettelser, forklaringer og diskusjoner. Jeg gir her eksempler på dette fra notater til og transkripsjon av filmopptak, og kommenterer utdragene i etterkant med utgangspunkt i teori som er diskutert i kapittel 5:

En mannlig og kvinnelig deltaker ser på et bilde av to venninner som sitter på en kafé, og de hører på lydfilen til bildet på I-pad: «De snakker om gutter.» De diskuterer litt på arabisk, og ser uforstående ut: «Bøtter?» Den mannlige deltakeren roper på språkhjelperen: «Unnskyld! Bøtter, hva betyr bøtter?» Språkhjelperen kommer bort, og de hører på lydfilen sammen ... og i det språkhjelperen sier at det betyr «gutter» så oppfatter de det komiske i situasjonen alle tre og ler. (1)

.....

Gruppene jobber med lydfiler på I-pad. De hører på en setning på norsk, og den samme setningen på arabisk, og diskuterer deretter ulikheter i ordstillingen. Deretter hører de på et og et ord på norsk og oversetter dem til arabisk, og nå er det betydningen som får oppmerksomhet.

De lytter til et og et ord i setningen «De går i samme klasse», og diskuterer betydningen. Språkhjelperen forklarer forskjellen på «i samme» og «sammen», og også forskjellen på «mye» og «mange» (2)

.....

Gruppene går igjennom hjemmeleksene. En deltaker snakker om «å gå til skolen» og «å gå på skolen sammen». Språkhjelperen forklarer forskjellen, og flere blir med i samtalen på arabisk. (3)

.....

Deltakere jobber med uttrykk som gjelder tid og kalender. De hører på lydfiler på norsk med illustrerende bilder på I-paden, og prøver å si det samme på norsk. Språkhjelperen oversetter og forklarer på tigrinja. (4)

.....

Deltakerne øver på å snakke om bilder som læreren viser på den digitale tavla i klasserommet.

Læreren: Da ser vi på dette bildet.

Språkhjelperen oversetter

Læreren: Sami og Karim, hva gjør de?

Deltaker 1: Karim leser, Karim skriver

Læreren: Karim skriver, ja

Abbas: Semira spiller?

Deltaker 2: Leker

Læreren: Ja

Deltaker 2: *Telaab*

Læreren: Ja, *leker*, ikke sant? På arabisk har vi ett ord, *telaab*, men på norsk så har vi to.

Språkhjelperen oversetter

Lærer spør om språkhjelper kan forklare dette nærmere på arabisk (5)

.....

Klassen skal lære å lage en presentasjon av seg selv ved å spille inn lydfiler på I-pad. Deltakerne kommer med forslag til hva som kan være med i en slik presentasjon, og læreren noterer forslagene på tavla. Læreren forklarer deretter hvordan deltakerne kan «rydde» i teksten sin. Språkhjelperen oversetter. Jeg oppfatter at deltakerne ikke forstår ordet «ryddig», og språkhjelperen stiller læreren spørsmålet: «Hvordan kan læreren snakke om «ryddig»? Læreren forklarer og språkhjelperen oversetter. (6)

.....

Målene for uka er å lære spørreordene og å øve på spørresetninger med svar. Deltakerne hører på lydfiler på I-pad av spørresetningene som de har hatt i lekse. Det blir diskusjon rundt setningen: «Når drar du til skolen?» Det kommer tydeligvis et spørsmål om hva «drar» betyr. Språkhjelperen oversetter det ikke med en gang, men spør de andre deltakerne. Noen forstår ikke hva det betyr, men Abbas (fokusdeltaker) gjør en gest med hånda som jeg oppfatter som en illustrasjon på «drar» og sier ordet på både norsk og arabisk. Språkhjelperen gir ytterligere forklaring på arabisk. (7)

En deltaker fortsetter med å spille av en ny lydfil for språkhjelperen: «Når begynner skolen?» Abbas svarer: «Skolen begynner klokka halv ni.» Noen spør tydeligvis hva «begynner» betyr. Språkhjelperen er tilbakeholden. Han gir ikke svaret med en gang, men lar heller de andre deltakerne rundt bordet komme fram til en forklaring. (8)

Jeg har her vist eksempler på sekvenser der språkhjelpere bidrar med umiddelbar stillasbygging når deltakere strever med å forstå *meningsinnholdet* av ord eller fraser på andrespråket. Lærestoffet medieres gjennom bruk av fysiske og symbolske artefakter som I-pad, digital tavle, bilder, tale på ulike språk, bokstaver og tall (jf. 5.3), og språkinnlærernes førstespråk brukes som en ressurs og et utgangspunkt for læring, og som et verktøy for å lære andrespråket (jf. 5.4). Sosial mediering foregår i disse sekvensene først og fremst gjennom språkhjelperen, men også gjennom lærere og andre deltakere, altså både aktører som er mer kompetente, deltakere som er jevnbyrdige og deltakere som kan være mindre kompetente enn den eller de deltakerne som signaliserte et behov for avklaring angående betydning av et ord eller en frase (jf. 5.3).

I alle sekvensene som er gjengitt bidrar språkhjelperen med oversettelser, og med unntak av utdrag 1 og 5 bidrar språkhjelperen også med forklaringer av ord eller uttrykk (jf. 5.6.5). I utdrag 5 bidrar imidlertid lærerens kunnskaper på deltakernes førstespråk (jf. 9.4.2), som her dreier seg om ulike begrepsinndeling på norsk og arabisk, til å øke deltakernes forståelse for begrepet, men det er språkhjelperen som gjør det mulig å forklare dette til deltakerne. I utdrag 3 ser vi også at språkhjelperen samtaler med

deltakere på førstespråket om frasene «å gå til skolen» og «å gå på skolen», og i utdrag 6 stiller deltakerne spørsmål til læreren via språkhjelperen, og læreren kan gi ytterligere forklaringer via språkhjelperen.

I utdrag 8 legger språkhjelperen til rette for at deltakerne selv diskuterer og kommer fram til riktig tolkning av ordene det stilles spørsmål ved, samtidig som han bidrar med ekstra forklaringer og bekreftelser. Dette er et eksempel på kollaborativ dialog og meningsforhandling i klasserommet (jf. 5.5), og der utgangspunktet er deltakernes egne kunnskaper (jf. 5.4). Språkhjelperen gir ikke bare svaret gjennom oversettelse og forklaring, men initierer IRF-sekvenser som innebærer åpne spørsmål og refleksjon (jf. 5.6.2).

Språkhjelpernes støtte til deltakerne når det gjelder å utvikle forståelse for andrespråkets meningsinnhold i disse sekvensene dreier seg altså om oversettelser av ord og fraser fra andrespråket til førstespråket, forklaringer *for* deltakerne, diskusjoner *med* deltakerne på førstespråket og tilrettelegging for meningsforhandling deltakerne *imellom*.

9.5.3 Stillasbygging som gjelder språkets form

I 5.6.3 diskuterte jeg hvordan andrespråksinnlærere kan høyne sin metaspråklige bevissthet der det gis muligheter for å sammenligne språklig form, og jeg vil nå vende fokuset mot språkhjelperens stillasbygging når det gjelder dette. Dette aspektet av andrespråklæringen hadde imidlertid størst oppmerksomhet i basis 2-gruppa i timene som ble observert.

Observasjon av timer med bruk av språkhjelpere gir mange eksempler på hvordan språkhjelperen bidrar til å støtte forståelsen for andrespråkets form eller grammatikk på områder som fonologi, morfologi, syntaks og oppbygging av tekster (jf. 5.6.3), men også at deltakerne selv er hverandres medierende ressurser. Jeg gjengir her eksempler på dette fra observasjonsnotater og intervjuer med lærere og språkhjelpere.

En av de arabisktalende språkhjelperne forteller at han hjelper deltakere med å skille mellom lyder:

«I dag jobbet vi for eksempel med uttale. Jeg prøvde å lære dem hvordan vi skal uttale p og b, hva forskjellen mellom p og b er. Det tok meg lang tid, for på arabisk har vi bare en bokstav, "b". Hvis det hadde vært læreren som hadde prøvd å forklare det, hadde det vært veldig vanskelig for dem å forstå forskjellen.» (9)

.....

Deltakerne hører et spørsmål på lydfil fra I-paden: «Hvor gammel er du?» De øver seg på svaret, og leser inn en lydfil på norsk. Det er aktivitet og engasjement, og deltakerne småprater på arabisk seg imellom og med språkhjelperen. De hører deretter på sine egne lydfiler, og fokusdeltakeren Abbas spiller av sin lydfil for språkhjelperen som går rundt og hjelper til: «Jeg er fjortiaåtte år». De andre ler litt, men jeg oppfatter det som vennskapelig. Abbas ser spent på språkhjelperen, og får umiddelbart respons på uttalen sin: At det ikke heter «fjortiaåtte», men «førtiaåtte». Han prøver å si det riktig noen ganger før språkhjelperen er fornøyd og går videre.

Senere på dagen noterer jeg: Nå uttaler Abbas «førtiaåtte» bedre. (10)

.....

Deltakerne har fått tilbakemeldinger av læreren på I-pad på setninger de har lagt inn som lydfiler. Nå jobber de med å forbedre setningene. Språkhjelperen hjelper en deltaker med uttale. Deltakeren leser: «Hun for en venninne som heter Une». Språkhjelperen sier: «Hun fååår ...» Deltakeren trener på vokalen «å» som hun leser «o». Språkhjelperen sier «får-går» og deltakeren gjentar: «får-går». Deretter sier hun setningen på nytt flere ganger mens hun særlig konsentrerer seg om uttale av «får» og «venninne». (11)

I utdrag 9 forteller språkhjelperen om arbeidet i klassen tidligere på dagen der han bidro til å forklare forskjeller i forholdet mellom bokstav og lyd på norsk og arabisk. I utdrag 10 og 11 ser vi eksempler på situasjoner der språkhjelpere gir individuell hjelp med uttale i forbindelse med muntlig trening på norske setninger som deltakerne hører på lydfil på I-pad. I begge utdragene modellerer språkhjelperen riktig lyd, og i utdrag 11 bruker han minimale par for å skape bevissthet om lydlige forskjeller, deltakerne repeterer for å automatisere og språkhjelperen gir bekreftelser.

De neste utdragene er eksempler på sekvenser som gjelder *morfologi* på andrespråket:

En deltaker spiller av en lydfil hun har lest inn for språkhjelperen: «Jeg er tre døtter». Hun retter selv til «Jeg har ...» Språkhjelperen spør om «døtter». Hun spiller av lærerens innleste lydfil: «døtre», og de samtaler på arabisk. (12)

.....

Deltakerne skal jobbe med tilbakemeldingen de har fått på lekse, presentasjonen på I-pad. De skal «rydde» i presentasjonene sine, og samle det som hører sammen. Språkhjelperen går rundt og hjelper til.

En deltaker spør: «Død? Døde?», og språkhjelperen ser ut til å prøve å forklare forskjellene på arabisk.

En annen deltaker vil at han skal høre på sin lydfil. Hun sier: «To søster?». De hører på lydfilen sammen: «Jeg har seks brødre og to søster», og språkhjelperen spør henne: «To søster?» De snakker litt på arabisk, språkhjelperen holder én finger opp og så to fingre opp. Han snakker muligens om entall og flertall av søstre, og nevner endelsene «-er» og «-re» (13)

.....

Læreren prøver å forklare forskjeller som gjelder ubestemt artikkel på norsk og arabisk. En deltaker henvender seg til språkhjelperen for ytterligere forklaring. Språkhjelperen sier ordet «sadiq-a» (venninne), og prøver tydeligvis å få fram at endelsen «-a» indikerer det samme som «en» i «en venninne». Han viser med fingrene at dette er ett ord på arabisk og to ord på norsk. Det ser ut som om det går et lys opp for deltakeren. (14)

.....

En deltaker spør språkhjelperen om ordet «de», og språkhjelperen svarer «hom». Jeg tolker det som om språkhjelperen fortsetter med å nevne alle de ulike formene av personlige pronomen på arabisk (15)

.....

Læreren hører på to deltakeres innspilte lydfiler av deres oversettelser av norske setninger til arabisk. Etter en stund spør han språkhjelperen om en av oversettelsene: «Er dette fortid?», og jeg skjønner at han spør om fortid av verbet «får» på arabisk. Språkhjelperen bekrefter at deltakeren har lest inn verbet i fortid («fikk») istedenfor i presens, og deltakeren leser inn setningen på nytt på arabisk.

Senere påpeker språkhjelperen det samme for en annen deltaker, og forklarer forskjellen på nåtid og fortid på norsk. (16)

I disse utdragene ser vi eksempler på at sosial mediering (jf. 5.3), som gjelder substantivbøyning, samsvarsbøyning av adjektiv, bruk av artikkel, pronomen, og verbbøyning på norsk, skjer gjennom språkhjelperens oversettelser, forklaringer og gester (utdrag 12-15). Utdragene gir også eksempler på samtaler mellom språkhjelpere og deltakere (utdrag 12, 13), og samtaler mellom lærer, språkhjelper og deltakere (utdrag 14 og 16), noe som representerer kollaborativ dialog og meningsforhandling (jf. 5.5). Vi ser eksempler på at deltakere kan stille spørsmål på førstespråket om grammatiske aspekter på andrespråket fordi språkhjelperen er der (utdrag 13, 15). De aktuelle sekvensene er eksempler på at språkhjelperen tar utgangspunkt i deltakernes kunnskaper om førstespråket for å lære grammatiske aspekter av andrespråket (jf. 5.4 og 5.6.3). Vi ser også et eksempel på at læreren kan stille språkhjelperen spørsmål om grammatiske forskjeller mellom første- og andrespråket (utdrag 16).

De neste eksemplene dreier seg om språkhjelperens stillasbygging som gjelder *syntaks* på norsk. Det første eksempelet er fra observasjon og det andre fra et intervju med en språkhjelper:

Læreren står ved tavla og viser en I-padside med lydfiler. En setning på norsk har en lydfil for hvert ord, og en lydfil for hele setningen. Læreren sier at deltakerne nå skal oversette ord for ord fra arabisk til norsk, og så oversette hele setningen til norsk, og at de skal undersøke hva som er likt og hva som er ulikt med setningene. Språkhjelperen oversetter.

Deltakerne jobber med dette i grupper: De hører setningen på arabisk, og oversetter ord for ord til norsk, for eksempel: «Hun» – «ikke» – «venner» – «i» – «byen». De diskuterer med språkhjelperen at det er en annen ordstilling på norsk: «Hun har ikke venner i byen». De

kommenterer «har», og språkhjelperen viser en og så to fingre – kanskje hun forklarer at verbet skal på andre plass? (17)

.....

En av de arabisktalende språkhjelperne forteller under intervjuet (s=svar på arabisk):

Språkhjelper: s

Tolk: ... i arabisk kommer adjektivet ... etter substantivet, men på norsk er det helt motsatt, jeg prøvde å lære dem det og forklare det.

Språkhjelper: s
"jente fin", "hun er jente fin", "hun fin jente"
s

Tolk: ... Jeg har som sagt lagt merke til at de setter adjektivet etter substantivet, de sier "jente fin", "bil rød", og jeg har lært dem å sette adjektivet før substantivet, "fin jente", "rød bil»

... Hvis læreren ikke har peiling på det, hvorfor elevene feiler, kan han ikke behandle dette problemet ... Det er en grunn til at det er veldig viktig med språkhjelpere, læreren kan ikke ha oversikt over alle språk (18)

I utdrag 18, som er hentet fra et intervju, forteller en språkhjelper hvordan hans kjennskap til begge språk gjør at han kan forklare ulik plassering av adjektivet i forhold til substantivet i setninger på norsk og arabisk. I utdrag 17 er I-paden en viktig medierende ressurs. Her brytes setninger ned til ordnivå og oversettes ord for ord. Hensikten med øvelsen, som læreren forklarer og språkhjelperen oversetter, var imidlertid ikke å bare fokusere på betydning, men å sammenligne setningsstruktur på første- og andrespråket. En senere gjennomgang med tolk av dette partiet (jf. 7.5.1) viste imidlertid at det som begynte på setningsnivå, og så ble brutt ned til enkeltord, ikke ble fullført med en sammenligning på setningsnivå igjen. Det jeg tolket som en mulig presisering fra språkhjelperen om at verbet skal stå på andre plass dreide seg likevel om betydningen av de enkelte ordene.

Det neste utdraget gjelder *sjangerkunnskap* (jf. 5.6.3), nærmere bestemt å bygge opp en tekst som skal være en presentasjon av seg selv. Jeg har tidligere gjengitt deler av dette utdraget i forbindelse med lærerens stillasbygging (jf. 9.4.4).

Læreren innleder undervisningsøkten:

Lærer: Hvis dere skal ta en sånn norskprøve, som alle må ta, så begynner alle de prøvene med at du skal fortelle litt om deg selv.

Språkhjelperen oversetter.

Lærer: På en sånn norskprøve så sier de at nå skal du snakke for eksempel i tre minutter.

Språkhjelperen oversetter. Deltakerne kommer med flere spørsmål til språkhjelperen.

Lærer: Så, det er to ting jeg vil at vi skal øve på: Det ene er at vi på en måte skal lære de ordene som vi trenger for å fortelle om oss selv, ... å lære de ordene som vi trenger for å fortelle om oss selv og de setningene som vi trenger. Men i tillegg så skal vi på en måte lære å lage en fortelling, eller ... som kan være lang, og som er ryddig og lett å forstå. Som ikke er hulter til bulter.

Språkhjelper oversetter. Deltakerne stiller spørsmål til språkhjelperen. (19)

Læreren i denne læringsøkten gir deretter deltakerne trening i å bygge opp en tekst, som altså i dette tilfellet er en muntlig presentasjon av seg selv. Han instruerer dem inngående i hvordan teksten kan organiseres på en logisk og ryddig måte ved at informasjon som passer sammen plasseres i bolker. Læreren lager også en skriftlig prosedyre på tavla i samarbeid med deltakere og språkhjelpere. I denne sekvensen bidrar språkhjelperen hele tiden med å oversette, forklare og å skrive den samme prosedyren på arabisk på tavla. Klassen jobbet med dette over flere dager.

I de to gruppene som blir observert i denne undersøkelsen, handler tekstarbeid først og fremst om muntlige tekster, men i utdraget over ser vi også et eksempel på at læreren legger til rette for at deltakere som har lese- og skriveferdigheter på førstespråket, får bruke dette som et utgangspunkt og et språklig redskap ved at språkhjelperen også skriver prosedyren på tavla på arabisk (jf. 5.4). Dette gir også deltakerne muligheter til å vedlikeholde og videreutvikle lese- og skriveferdigheter på førstespråket samtidig som de utvikler ferdigheter på andrespråket (jf. 4.5.4, pedagogisk transspråking).

9.5.4 Stillasbygging som gjelder språket i bruk

Språkhjelperens stillasbygging som gjelder *språket i bruk* (jf. 5.6.3) kan bidra til bevisstgjøring om språkbruk i ulike sammenhenger. Eksempelene på dette fra timene vil imidlertid også overlape stillasbygging som gjelder språkets meningsinnhold (jf. 9.5.2) og språkets form (jf. 9.5.3).

Klassen jobber med å kunne fortelle mest mulig om et bilde, blant annet for å forberede seg til norskprøver.

Lærer: Ser dere at når jeg snakker nå, så forteller jeg ikke bare om det jeg ser på bildet, men jeg forteller om andre ting Jeg sier «kanskje det» og «kanskje det», og da kan vi vise at vi kan mer norsk enn bare akkurat det vi ser på bildet.

Språkhjelperen oversetter

Lærer: For målet vårt er at vi skal vise hvor mye norsk vi har, så vi må få ut alt vi har.
I midten av bildet ser jeg fire personer ...

Læreren fortsetter å snakke detaljert om bildet, men bruker enkle setninger. Språkhjelperen oversetter, og diskuterer litt med deltakerne innimellom, for eksempel om «holder» og «jeg tror». Læreren bruker mange «kanskje-setninger», og forklarer at han da kan fortelle mye mer om bildet han har foran seg, f.eks. «Kanskje hun liker ham» Han bruker også «jeg tror-setninger», og sier for eksempel: «Jeg tror han kommer fra Syria, og jeg tror han kommer fra Somalia».

Lærer: Nå har jeg snakket mye om det bildet, og hvis jeg hadde hatt norskprøve, så ville de sagt: «Ja, det var bra! A2!»

Språkhjelperen oversetter

Lærer: Men de ordene som jeg brukte var ikke så vanskelige, så det kan dere også klare, - kanskje ikke A2, men ihvertfall A1. (20)

.....

Lærer: «Ja, men nå ... det jeg ønsker nå er at vi skal fortelle det som er viktig ... den viktigste informasjonen om deg selv. Jeg tenker at hvis jeg skal fortelle om meg selv, så synes ikke jeg det er så viktig å fortelle om når jeg drar på jobb.

Språkhjelperen oversetter

Lærer: Hvis jeg har en samtale med noen om hva jeg gjør en vanlig dag, så vil jeg fortelle om når jeg drar på jobb, for eksempel, men hvis jeg bare skal fortelle de viktigste tingene om meg selv, så forteller jeg ikke når jeg drar på skolen.

Språkhjelper oversetter, og det blir litt diskusjon mellom språkhjelper og deltakere på arabisk. (s. 7) (21)

Utdrag 20 er et eksempel på at språkhjelperen kan bidra til at det blir mulig å oversette lærerens utsagn, forklare pedagogiske praksiser og begrunne hvorfor de gjør som de gjør. Å få begrunnelser for praksiser og arbeidsmåter er viktig i all undervisning der en ønsker å ta innlærere på alvor, men er ikke minst viktig der det er snakk om voksne innlærere.

Jeg har tidligere vært inne på lærerens undervisning med hjelp av språkhjelperen når det gjelder å lære å presentere seg selv på andrespråket, noe som også er fokusområdet i utdrag 21. Læreren presiserer imidlertid at dette er noe deltakerne kan bruke når de møter andre i dagliglivet i det norske samfunnet, eller når de skal ha norskprøve, og de snakker om hva som passer å si i ulike situasjoner. Dette er dermed et eksempel på en sekvens der oppmerksomheten er rettet mot språket i bruk i ulike kontekster, og språkhjelperen bidrar med oversettelser og gjør det mulig for deltakere å diskutere temaet med språkhjelperen på førstespråket.

9.5.5 Stillasbygging som gjelder sosiokulturelle forhold

Jeg har tidligere vært inne på språkhjelperens betydning som bindeledd og brobygger mellom kulturer og språk (jf. 9.3.3). Eksemplene under viser språkhjelperens betydning når det gjelder å skape forståelse for sosiokulturelle forhold, for eksempel forståelse for regler, rutiner og tradisjoner. Dette kan relateres til kategorien «sociocultural awareness» i Warrens studie (jf. 5.6.5).

Fra lærerintervju:

«[Jeg kan] få forklart dette med å komme presis, og at det er veldig viktig i Norge og på skolen ... Jeg kan si til dem at hvis dere kommer for sent ofte, så må dere ta en buss før, kanskje, men hvis du har fem barn som skal forskjellige steder på barnehage og skole, da kan vi lage en avtale ... Sånne ting kan du kommunisere om.» (22)

.....

Dagen før 17.mai underviser læreren klassen sin om nasjonaldagen. Læreren og deltakerne utveksler informasjon om hverandres nasjonaldager, og språkhjelperen er mellommann og oversetter. Læreren forteller den historiske bakgrunnen for dagen, de snakker om grunnloven, om hvordan feiringen foregår, om flagg, om kongefamilien, om kollektivtransport denne dagen og tidspunkter, om fellesarrangementet i byen, om klesdrakter, mat og leker på skolene. Deltakerne har mange spørsmål underveis som språkhjelperne kan bringe videre til læreren. (23)

.....

En av lærerne forteller i intervjuet at språkhjelperne er viktige å ha med når klassen er på tur:

«... for når vi går ute i byen, så har de mange spørsmål som handler om det egentlige livet, for på skolen blir det lett litt sånn skolsk, på en måte, men da kommer det litt sånn: «Hvor kjøper jeg det?» eller «Hvordan fungerer det?», og kølappsystem og ... altså, ja Og jeg lærer litt mer om hvordan de ser på samfunnet vårt ...» (24)

I utdrag 22 forteller læreren fra pilotundersøkelsen at språkhjelperen er viktig for at læreren skal kunne forklare kultur, regler, rutiner og prosedyrer og gjøre avtaler med deltakerne. I utdrag 23 gjør språkhjelperens stillasbygging det mulig for læreren å undervise om norsk kultur og norske tradisjoner på en utfyllende måte ved at språkhjelperne oversetter til deltakernes førstespråk, og at deltakerne kan fortelle om sine erfaringer og stille spørsmål til læreren. I det siste eksempelet, utdrag 24, forteller en av lærerne om betydningen av at språkhjelperen kan svare på spørsmål når klassen er på tur, og bidra med forklaringer om forhold som gjelder hverdagslivet i Norge.

9.5.6 Sammenfatning - Språkhjelperens stillasbygging

I 9.5.2-9.5.5 har jeg vist eksempler på hvordan språkhjelperne i undersøkelsen bidrar til stillasbygging som dreier seg om språkets meningsinnhold (jf. 9.5.2), språkets system (jf. 9.5.3), språket i bruk (jf. 9.5.4) og sosiokulturelle forhold (jf. 9.5.5). Dette dreide seg om oversettelser av lærerens undervisning, og oversettelser og forklaringer av ord og fraser. Det dreide seg også om å delta i samtaler og diskusjoner med deltakere på førstespråket om det aktuelle aspektet som var i fokus, og å stille deltakerne spørsmål på førstespråket om det aktuelle språklige aspektet, flere steder med eksempler på åpne spørsmål som bidro til refleksjon og meningsforhandling mellom deltakerne. Utdragene viste eksempler på at språkhjelperen kan bidra til en kontrastivt innrettet andrespråklæring, der førstespråket er en lingvistisk ressurs og et verktøy for læring, og at de kan bidra til å formidle sosiokulturelle forhold, regler og prosedyrer. Utdragene viste også eksempler på at deltakerne kan stille spørsmål, også til læreren via språkhjelperen, og at de får muligheter til å formidle språklig kunnskap og sosiokulturelle erfaringer.

9.6 Språkhjelpere og lærere om språkhjelperens betydning

I analysen i 9.5 var oppmerksomheten rettet mot språkhjelperens mediering i klasserommet når det gjelder å lære språkets innhold, språkets system, om språket i bruk og om sosiokulturelle forhold, men som jeg nevnte i innledningen til kapittelet (jf. 9.1), belyser intervjuer med lærere og språkhjelpere mange sider ved språkhjelperrollen og ulike sammenhenger som ikke denne analysen gir innblikk i. Jeg vil her gi stemme til lærere og språkhjelpere som ble intervjuet når det gjelder deres oppfatninger om betydningen av å ha en språkhjelper.

9.6.1 Språkhjelpere kan fange opp det deltakere ikke forstår

I 9.5 så vi mange eksempler på språkhjelperens viktige rolle når det gjelder å oversette og forklare, men lærere og språkhjelpere presiserer at språkhjelperen er mye mer enn

en tolk. Læreren i pilotundersøkelsen framhever at uten språkhjelpere kan ikke deltakerne «forklare hva de ikke forstår». Hun understreker at hun som lærer trenger tilbakemelding: «Har jeg dere med meg, eller har jeg dere ikke med meg?» Språkhjelperen fra pilotundersøkelsen framhever på sin side fordelene hun har sammenlignet med lærerne: «Jeg forstår egentlig bedre hva de lurer på enn læreren. Vi kommer fra samme kultur, samme idé. Språkhjelperne bidrar til at de lærer mye fortere enn om det bare hadde vært norske lærere.»

Læreren i basis 2-gruppa presiserer dessuten viktigheten av å ha språkhjelpere for at andrespråksinnlærere som ikke har erfaring med å gå på skole, og som ikke har noe felles språk med læreren, skal kunne forstå målet med undervisningen og hvorfor man jobber som man gjør:

... for at deltakerne i det hele tatt skal bli klar over hva de sitter og skal lære, så må de jo få en forklaring på hva læreren prøver ... hva som er målet til læreren i timen, og det er jo ikke noe selvsagt i det hele tatt, og spesielt ikke for deltakere som ikke har gått på skole før.

Han forklarer at deltakerne kanskje tenker at målet er å oppfatte generelt hva teksten handler om, mens lærerens mål kan være at deltakerne skal lære seg de norske ordene, og at dette er noe som krever mye mer bearbeiding enn å bare få med seg innholdet.

9.6.2 Betydning for deltakernes motivasjon og deltakelse

Språkhjelperens viktige rolle når det gjelder å øke forståelsen for lærestoffet knyttes også til andrespråksinnlærerens deltakelse i timene. Økt forståelse bidrar til at deltakerne blir mer aktive og jobber mer iherdig, noe læreren i basis 1-gruppa forklarer slik:

... hvis du ikke forstår en oppgave, så er det ikke vits i å legge så mye energi inn i den, for du får ikke så mye ut av den. Så hvis det er stor sjanse for å få et godt læringsutbytte, så jobber du jo mye bedre med det, og når du forstår både hvordan du skal gjøre det og hvorfor du skal gjøre det, og alle elementer i en oppgave, så går de jo mer inn for å gjøre det på en god måte.

Den andre læreren som underviser i den samme klassen forteller også at hun oppfatter en større frustrasjon de timene deltakerne ikke har språkhjelpere: «[J]eg hører det på summingen: Nå skjønnte de ikke noe, nå er de frustrerte.»

I et e-postintervju med læreren i basis 2-gruppa setter han ord på forbindelsen mellom deltakernes forståelse for hensikten med det de gjør og deres motivasjon og utholdenhet:

Når jeg har språkhjelpere, kan jeg sikre meg at deltakerne forstår alt vi driver med i klassen, og jeg har muligheter til å justere nivået dersom det er for vanskelig. Jeg kan kommunisere med deltakerne og spørre om de tenker vi har jobbet nok med et tema/tekst eller om vi trenger litt mer tid. Jeg kan alltid forklare målene med undervisninga, og hva som er hensikten med oppgavene de får. Det er helt avgjørende for at deltakerne skal ha motivasjon til å fortsette å jobbe med ting etter at de har forstått innholdet.

I intervjuet presiserer han at det er «motivasjon og engasjement» i klassen når han har språkhjelpere:

[Det er] aktivitet, og alle deltakerne er aktive og våkne når du ser dem inn i øynene, mens med en gang, når klokka blir halv tolv og språkhjelperen går, så er det litt sånn ahhh ... da detter ting ned et hakk.

Læreren fra pilotundersøkelsen framhever også at deltakere som før har vært passive blir mer engasjerte når de får språkhjelper. Hun forteller blant annet om en eldre dame fra Syria, som hadde dårlig helse og hadde vært mye borte. Etter de fire første timene med språkhjelper kom hun fram til språkhjelperen og fortalte:

... noen ganger når læreren snakker, så holder jeg på å sovne fordi jeg ikke forstår, og i dag når du var her så våkna jeg!

Læreren legger til at

... det er helt tydelig at, ja, det å sitte å høre på en som bare forklarer og snakker ... og du forstår ikke hva som foregår ... bare brøkdeler av det som foregår ... det er ... da blir de ... det er utmattende. Og særlig hvis de skal holde på fra halv ni til tre. De sier at de blir veldig slitne ...

Lærere og språkhjelpere peker her på sammenhenger mellom forståelse og motivasjon, men de belyser også andre sammenhenger som jeg nå vil peke på.

9.6.3 Forståelse og trygghet, forståelse og anerkjennelse

Jeg har tidligere pekt på lærernes oppfatninger om språk som nært knyttet til identitet (jf. 9.2.3), og i kapittel 6, der jeg diskuterer teori om språklæring, identitet og investering, knytter jeg blant annet språkinnlæreres identitet til *behovet for forståelse* og *behovet for trygghet*. Flere av språkhjelperne og lærerne som ble intervjuet i undersøkelsen, framhever sammenhenger mellom nettopp deltakernes muligheter for å

forstå og deres opplevelse av trygghet. En av språkhjelperne på arabisk sier for eksempel at

[D]et er veldig viktig for dem å ha en språkhjelper, fordi de føler trygghet når de har noen som kan deres morsmål. Spesielt når det gjelder nykommere, ikke sant, de som er helt nye i Norge. De føler trygghet, som sagt, angående det som de er i tvil om, så det er lettere for dem når de finner noen som kan forklare alt som er ukjent for dem.

Kontaktlæreren for basis 1-gruppa understreker det samme:

... kanskje det viktigste er at deltakerne forstår mer, at de vet at de har forstått noe eller ikke. Det blir veldig mye mindre gjetting, og da lærer de mer effektivt. Også føler de seg mye tryggere, og det er kanskje det viktigste Så trygghet og forståelse for hva man lærer og hvorfor og hvordan man lærer, det er kanskje det viktigste.

Sammenhenger mellom forståelse og trygghet kan også spores i dette utsagnet fra språkhjelperen i pilotundersøkelsen:

... de [klarer] ikke å spørre en gang til. De synes det er flaut å spørre om utdyping. Men det skjer ikke med en språkhjelper, de vil kunne spørre helt til de blir tilfredsstilt. Det blir som en diskusjon (samtale?), ikke som en skolesituasjon, det blir som en vanlig diskusjon ... som om de er hjemme og spør meg om ting, og jeg forklarer dem ting som de er. Da blir det mye enklere for dem.»

Kontaktlæreren for basis 2-gruppa framhever også at uten språkhjelper kan en ikke «skape den tryggheten som trengs i klasserommet, fordi deltakerne kanskje tror du forventer at de skal lære seg en hel ... mye mer enn du egentlig forventer ...». Han utdyper dette i et e-postintervju:

Det er alltid flere deltakere som har vansker med å konsentrere seg på grunn av livssituasjonen. Jeg vet ikke hva vi kan gjøre med det annet enn å skape mest mulige trygge rammer på skolen slik at skolen i alle fall ikke blir en ekstra stressfaktor, men heller en trygg havn. Deltakerne må føle at det blir akseptert at de har det slik, og at det er greit at de faller ut, men samtidig at vi stiller krav til at de gjør alt de kan for å komme seg fysisk på skolen, og å være så mentalt til stede som mulig

Eksemplene over viser at lærere og språkhjelpere ser sammenhenger mellom deltakeres behov for forståelse og behov for trygghet, og språkhjelperens betydning for å møte disse behovene. En av lærerne for basis 1-gruppa antyder også en lignende sammenheng, men peker også på at det å kunne forstå og kunne delta i klasserommet, handler om myndiggjøring og anerkjennelse (jf. 12.3 og 12.4)

... det [er] faktisk en annen stemning i klasserommet når de (språkhjelperne) er her, fordi de (deltakerne) slipper å kjenne på den følelsen av at du er maktesløs, at du ikke forstår Jeg tror det er en sånn støtte at, ja ... ja, du føler deg rett og slett mer verdifull. Bare tenk deg selv i en samtale som går over hodet på deg ... Når du får være med i den samtalen, og du kan bidra, så føler du at, ja, «Du må ikke tro at jeg er dum selv om jeg ikke kan språket» ...

Å få muligheten til å delta, slik dette utdraget framhever, kan bidra til erfaringer av synlighet og anerkjennelse i klasserommet. Dette er forhold og sammenhenger som også fokusdeltakerne setter ord på, og som framkommer av analysen i kapittel 10. I kapittel 11 og 12 diskuterer jeg disse sammenhengene ytterligere.

9.6.4 Innblikk i deltakeres erfaringer og perspektiver

Kontaktlæreren til basis 1-gruppa løfter fram viktigheten av at deltakerne kan få komme til orde med sine erfaringer, og at språkhjelperne bidrar til at dette blir mulig. Hun nevner at dette også er viktig når det gjelder deltakernes muligheter til å formidle hva de tenker om forhold som ikke direkte berører språklæringen, men som er viktig for deltakerne, for eksempel «[t]ing som at «Jeg vil ikke bli tatt bilde av!»» Kontaktlæreren i basis 2-gruppa forteller også at da de begynte å bruke språkhjelpere, kunne de «begynne å snakke om ting som betydde noe for dem, og som, ja, kunne knytte det mer til deltakerne selv og deres familier ...».

Språkhjelpere vil også kunne plukke opp perspektiver eller opplevelser som deltakerne gir uttrykk for, men som det er vanskelig for lærerne å få innblikk. Språkhjelperen på tigrinja i gruppa med deltakere uten noe skolebakgrunn, forteller for eksempel om deltakeres frustrasjon den første tiden: «De blir følelsesladet på denne tiden, de blir frustrerte og irriterte, og de sier til seg selv: «Hvorfor har jeg kommet hit? Hvorfor har jeg havnet her? Jeg skulle ikke ha sittet her, jeg skulle gjort noe annet», sier de, og på en måte føler de seg maktesløse.» Språkhjelperen i pilotundersøkelsen legger også vekt på språkhjelperens identifikasjon med deltakerne i slike situasjoner, fordi de forstår situasjonen de er i og hva som er vanskelig: «De første dagene etter at jeg hadde kommet til landet, satt jeg i klassen og forsto ingenting. Det var veldig vanskelig. Derfor føler jeg med dem når de sitter der og ikke forstår noe av det læreren sier.» Den kurdiske språkhjelperen gir også uttrykk for sin forståelse og innlevelse med deltakerne:

Jeg hadde for eksempel en elev som sa til meg: «Lærer, det er nok! Jeg klarer ikke ... det er seks timer, jeg blir sliten.» Jeg sier: «Ok». Hun har mange problemer ... hun tenker på familien, hun tenker på hva som har skjedd i Syria, eller på krigen ... Hun sitter inne i klassen, og hun må komme på skolen fordi hun er introelev, og hvis hun ikke kommer, så får hun ikke penger.

Men noen ganger sier jeg til henne: «Bare ta en pause! Bare ta deg ti minutter, eller jobb med noe annet.»

Disse utdragene viser altså at språkhjelperer har muligheter for å forstå deltakerne på en annen måte enn lærerne, og at de eventuelt kan formidle dette videre. Læreren i pilotundersøkelsen understreker imidlertid at det er hennes oppgave som lærer å hjelpe deltakerne med å legge bort det som er vanskelig når de er på skolen, og at språkhjelperen kan bidra til en god prat omkring dette:

Jeg sier jo til klassen at jeg vet at mange av dere kommer fra vanskelige situasjoner, og at dere har familie forskjellige steder, og noen er borte, og det er vanskelig – og vi har snakket om det når jeg har språkhjelper. Da kan jeg også si det at jeg forstår at noen ganger er det vanskelig å tenke på norsk, og tenke på å lese ... Det var en dame som sa: «Jeg tenker på barna mine. De er i andre land.» Da kunne jeg formidle at «det forstår jeg, og da er det vanskelig å lære og tenke her. Nå er vi på skolen ... du får ikke gjort noe med barna dine akkurat nå ... og du bor i Norge, og da kan det være viktig at du prøver å lære norsk, og så kan du tenke på barna dine på bussen hjem.» Da kan jeg liksom si det på en litt sånn hyggelig måte ... og da kan språkhjelperen forklare, og da kan du ha en dialog om det som er vanskelig på en helt annen måte.

9.6.5 Språkhjelperen som rådgiver, rollemodell og megler

Selv om språkhjelpere først og fremst skal bistå deltakerne i språkopplæringen, kan de også få andre biroller på læringscenteret. Språkhjelperen fra pilotundersøkelsen forteller for eksempel at deltakerne bruker henne til mye mer enn til støtte i andrespråklæringen. De snakker mye med henne i pausene «om livene deres her i Norge, de stiller meg spørsmål, de trenger råd.», og hun fungerer dermed som en slags rådgiver.

Den kurdiske språkhjelperen forteller også at hun flere ganger har hjulpet deltakere som har fått helseproblemer, og at hun blant annet har blitt med til legevakten og fungert som tolk. Hun framhever at deltakerne er «trygge med meg», og at «hvis det skjer noe i klassen, så kommer de og sier ifra til meg.» Fordi hun kjenner til ulike kulturer, kan hun forklare kulturelle forskjeller mellom Norge og deltakernes hjemmekultur, «mellom Syria eller Norge, eller mellom Irak og Norge». Hun kan forklare at «[v]i har noen regler og plikter», og «[d]e forstår og sier «Ok»».

Selv om lærere og språkhjelpere ikke gir inntrykk av at det ofte oppstår konflikter på læringscenteret, så framhever de likevel at språkhjelpere kan fungere som rollemodeller

og meglere hvis konflikter skulle oppstå. Den kurdiske språkhjelperen forteller for eksempel om en opphetet situasjon mellom noen deltakere på skolen:

Jeg merket at de norske lærerne var veldig forsiktige. De kunne ikke gå inn og si «Stopp!» eller «Nok!», eller noe sånn. Jeg var på kontoret, og det kom en lærer og sa til meg: «Kom, kom! Det har oppstått en konflikt mellom to elever.» Jeg gikk inn Og jeg snakket til dem på arabisk: «Nei, nå er det nok!» Så snakket jeg med de to, og vi fikk ordnet opp i det med en gang Jeg kjenner kulturen og hva de tenker ...

Språkhjelperens rolle som konfliktløser framheves også av en av lærerne som underviser i basis 1-gruppa:

De er ikke bare språkhjelpere når det gjelder språk, kommunikasjon og det å forklare grammatikk. Det er også ... det har jeg sett i mange situasjoner ... at avdelingslederen kommer på døra og henter en språkhjelper fordi det har skjedd konflikter innad i et miljø eller på tvers av miljøer. Så de har en rolle som de kanskje ikke tenkte på da de ble ansatt her, men så vidt jeg har sett så virker det som om de godtar den rollen fordi de kanskje føler seg som en viktig person ... fordi det er jo ofte det blir løst gjennom språkhjelperne Men, så er det da vi tenker: Skal de ha den rollen?

Læreren fra pilotundersøkelsen understreker at språkhjelpere kan fungere som brobyggere «mellom kulturer og språk», men at det er viktig å sette grenser for språkhjelperens rolle på andre områder enn å gi språklig støtte:

... hvis elevene har et problem, så i pausene så går de til språkhjelperen og snakker med dem. Og vi har sagt til språkhjelperne at dere må passe på, for dere kan få masse henvendelser på alt mulig de vil ha hjelp til Så det er lov å sette grenser og si «Nei, beklager, dette kan jeg ikke hjelpe dere med».

9.6.6 Hva betyr rollen som språkhjelper for språkhjelperen selv?

Jeg har over pekt på språkhjelperens betydning for deltakere på ulike områder. Undersøkelsen viser imidlertid at rollen som språkhjelper også kan ha betydning for språkhjelperne selv, og jeg vil nå se kort på dette.

I 5.7 diskuterte jeg læring som deltakelse i et praksisfellesskap, og der læring ikke bare innebærer forandring for eleven, men også for den kompetente som også blir en slags medelev i praksisfellesskapet. Intervjuene gir innblikk i hva det kan bety for språkhjelperne selv å ha denne rollen i læringsfellesskapet i klasserommet. Språkhjelperen på tigrinja forteller at han er glad for å være språkhjelper, for ...

.... Når du ser at de strever og har vanskeligheter og kan være til hjelp, så føles det ... det gir glede, og du føler deg verdifull, at du gjør verdifulle ting. For jeg er jo her to dager i uka ... de andre dagene ... mandager jobber jeg andre steder ... også sier de: «Hvorfor kommer du ikke til oss?», så da vet du hva du betyr for dem, ikke sant.

Den kurdiske språkhjelperen samstemmer i dette: «... jeg liker å være språkhjelper og hjelpe folk, og jeg blir veldig glad når jeg forklarer en ting til en elev, og han forklarer det på norsk til læreren.» Hun er særlig fornøyd når de går igjennom ukeplanen på fredager, og hun ser resultatet av hva de har lært den uka. Hun forteller også om deltakere som stoler på henne og savner henne når hun er borte.

Språkhjelperne får dessuten selv muligheten til å utvikle sin kompetanse på norsk. En av språkhjelperne på arabisk forteller for eksempel at «jeg jobber med morsmålet mitt samtidig som jeg jobber på norsk.» Språkhjelperen fra pilotintervjuet understreker også at hun har vokst på å være språkhjelper:

Det betyr mye for meg. Det gir meg selvtillit. Tidligere så var jeg ... Jeg har aldri forklart noe til noen eller hjulpet noen, for jeg har ikke hatt anledning til det, men det liker jeg. Så kom anledningen, og de spurte om jeg kunne, og jeg sa selvfølgelig ja

Jeg er veldig fornøyd. Det har gitt meg selvtillit, og jeg sa til læreren en gang at jeg ble veldig overrasket over at jeg kan lære bort noe. De er veldig fornøyde.

Læreren til basis 2-gruppa understreker også at språkhjelpere kan utvikle seg gjennom oppgaven:

... jeg tror de aller fleste vokser mye på det, og jeg har inntrykk av at det betyr mye. For mange av språkhjelperne så betyr det mye å kunne hjelpe, og være en som yter og ikke bare er en mottaker. Og de som har et veldig ydmykt forhold til sitt eget språknivå, og hva de kan og sånn, så tror jeg at de lærer mye språklig av det også, og at de på en måte går tilbake og repeterer ting som er så lett at de aldri ville kommet på å repetere det for sin egen del ... men at de faktisk trenger det likevel. Og det å forklare ting, det er jo vel kjent at det gir mye mer læring enn det å bare høre eller lese ting

Og så får de jo ... ja, i det hele tatt på det personlige plan så ser en jo ofte at, sånn som hun (nevner en språkhjelper) som hjelper meg, hun var litt sånn forsiktig og litt sånn forsagt til å begynne med, men så er det på en måte ... etter noen uker eller noe sånn, så går hun bare inn i den lærerrollen og blir en sånn autoritet, og det ser du jo på henne Hun har fått en annen stolthet på en måte ... enn hun hadde da hun begynte. Og så er det Ja, det er flere som ... som faktisk har skjont at de trives med den type jobb, altså en pedagogisk jobb at de faktisk trives veldig godt med å jobbe med elever og har gått i den retningen. Det er flere som har blitt lærere.

Utdragene over belyser at rollen som språkhjelpere ikke bare har betydning for deltakerne som er voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, men at rollen kan bidra til myndiggjøring og kunnskapsutvikling for språkhjelperen selv.

9.6.7 Sammenfatning - språkhjelperens betydning på ulike områder

Analysen over har belyst hvilke betydninger lærere og språkhjelpere i undersøkelsen ser i språkhjelperrollen. Språkhjelperen har først og fremst betydning når det gjelder å skape økt forståelse, og dermed økt tilgjengelighet til lærestoffet og språklæringsprosessene (jf. 9.6.1). Lærere og språkhjelpere påpeker at språkhjelperen har betydning for deltakernes motivasjon og delaktighet i klasserommet (jf. 9.6.2), og intervjuene belyser også sammenhenger mellom forståelse og trygghet og forståelse og anerkjennelse når språkhjelpere er til stede (jf. 9.6.3). Språkhjelpere har også på en helt annen måte enn lærere innblikk i og forståelse for deltakeres erfaringer og perspektiver (jf. 9.6.4), og kan også fungere som en slags rådgivere og som rollemodeller og meglere ved konflikter (jf. 9.6.5). Til sist har rollen som språkhjelpere stor betydning for språkhjelperen selv, både når det gjelder å gi selvtillit og for egen kunnskapsutvikling (jf. 9.6.6).

Mange av områdene jeg har pekt på her, som språkhjelpere og lærere vektlegger når det gjelder språkhjelperens betydning i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, berører også deltakernes erfaringer og perspektiver på det å ha en språkhjelper. I kapittel 11 bringer jeg disse perspektivene og erfaringene inn i diskusjonen om investering i andrespråket for deltakerne i denne undersøkelsen.

Til slutt i dette analysekapittelet vil jeg også se nærmere på noen utfordringer som kan knyttes til bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisning for voksne nyankomne.

9.7 Utfordringer som kan knyttes til bruk av språkhjelpere

I 4.5.3 diskuterte jeg Hornbergers «Continua of Biliteracy»-modell der språkutvikling beskrives som å bevege seg langs ulike akser. Hun hevder at høyre side av kontinuumene i modellen representerer typer av flerspråklighet, flerspråklig utvikling, flerspråklige kontekster og flerspråklig innhold som tradisjonelt er forbundet med mer makt enn venstre side av kontinuumene. Hornberger presiserer imidlertid at jo mer læringskonteksten bidrar til at språkinnlærere kan utnytte hele spekteret av kontinuumene, jo bedre muligheter har de for å utvikle ferdigheter på andrespråket

(2003, s. 289). Analyse av observasjon av timer og analyse av intervjuer peker mot at språkhjelperne i denne undersøkelsen bidrar til at deltakere kan få tilgang til et større semiotisk forråd (jf. 5.5), særlig gjennom muligheter for oversettelser, forklaringer og meningsforhandling på førstespråket, og at de dermed kan bruke og utvikle et større spekter av kontinuumene i andrespråklæringen.

Selv om undersøkelsen belyser at språkhjelpere i klasserommet kan bidra til at minoritetsperspektiver får større plass, så viser også analyse av datamaterialet at visse maktperspektiver knyttet til språk kommer til syne i klasserommet (jf. 4.5.1-4.5.4). I de to klassene jeg observerte hadde for eksempel majoriteten av deltakerne arabisk som førstespråk, eller det var et språk de hadde kjent fra de var små, som tilfellet er for kurdere fra land der arabisk er det offisielle språket. Lærere fortalte også at det var lettere å skaffe språkhjelpere på arabisk enn for eksempel på pashto, somali eller farsi, noe som medfører at arabisk, som i norsk sammenheng kan betegnes som et minoritetsspråk, kan få mest oppmerksomhet og fungere som et majoritetsspråk i klasserommet. Læreren fra pilotundersøkelsen forteller:

... det har vært en utfordring med de som ikke får noe - «Hvorfor får ikke vi?» Jeg hadde en elev som snakker farsi Og han ble veldig lei seg fordi han ikke fikk språkhjelpere han også. Så det er sånn vi må si med en gang, at ... «Beklager!». Vi må være veldig klar på at det er en utfordring med alle de som ikke får.

Intervjuer med deltakerne (jf. kapittel 10) viser også at en ikke kan ta for gitt at alle deltakere med kurdisk som førstespråk har like godt utbytte av en språkhjelper på arabisk. De kurdiske deltakerne snakker alle kurdisk hjemme, og arabisk var det offisielle språket i skole og samfunnsliv, men fordi de har vokst opp på ulike steder og fordi de ikke alltid har gått på skole, har de ulike ferdigheter på arabisk. Dilan, som har noe skolegang, vokste opp i Aleppo der de fleste rundt henne snakket arabisk, og hun sier at det er det samme for henne om språkhjelperen snakker kurdisk eller arabisk. Sana, en av fokusdeltakerne i undersøkelsen, som ikke har skolegang, forteller at «i landsbyen vår var halvparten kurdere og halvparten arabere». Hun sier at det ikke er så stor forskjell på om hun har arabisk eller kurdisk språkhjelper, men at hun foretrekker den kurdiske: «det er morsmålet mitt og jeg forstår det bedre ... Også vi som er flinke nok på arabisk trenger av og til morsmålet for å forstå det helt.» Mina vokste imidlertid opp i et område der nesten alle snakket kurdisk, og selv om hun har noe skolegang på

arabisk, forteller hun at «min arabisk er ikke så bra». Mina understreker at det utgjorde en stor forskjell for henne da de i tiden mellom det første og andre intervjuet fikk språkhjelper på kurdisk og ikke bare arabisk. Hun sier hun «forstår arabisk», men at «det er vanskelig å svare» og at hun «ikke [kan] snakke mye og ikke kan diskutere», men på kurdisk derimot kan hun «snakke fritt og mye og føler seg avslappet.». Læreren til basis 2-gruppa framhever at det som forteller ham mest om hvor mye det betyr å ha en språkhjelper på sitt eget førstespråk, er når deltakere som ikke har hatt språkhjelper endelig får det:

... noen deltakere som har mindre [språkhjelp], ... arabisk har jo hele tiden ... Hva gjør du med dem som ikke har? Jeg har jo en deltaker som snakker pashto som lenge ikke hadde [språkhjelper], og var veldig frustrert, for alle andre fikk jo tolk, som hun kaller det, og hun var nesten litt sånn sint, eller ihvertfall frustrert Når hun da fikk en språkhjelper, da merket jeg at hun plutselig ble Ja, en helt annen ... ja, blomstret og ... Så du merker det jo mest på dem som har en periode først uten.

Selv om det kan være mange fordeler knyttet til å bruke språkhjelpere i andrespråksundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, så representerer det altså en utfordring at ikke alle deltakere får språkhjelper på sitt førstespråk.

En annen utfordring som gjelder bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisning kan relateres til i hvilken grad språkhjelpere legger seg på et passende nivå av støtte. I 5.6.1 og 5.6.4 framhever jeg at stillasbygging kjennetegnes av en midlertidig støtte som skal fjernes etter hvert, og skal være en spesifikk støtte som ligger på et nivå som er over det en person klarer selv, men som en person vil kunne klare med hjelp (jf. 5.6.1). Hvis det gis for mye eller for lite støtte vil ikke utvikling finne sted (jf. 5.6.4). Som jeg diskuterte i 5.7, dreier heller ikke en vellykket undervisning seg om å undervise elever i lærerens eller den kompetentes, her språkhjelperens, egne begrepsrepresentasjoner, men om evnen til å styre elevens deltakelse slik at han eller hun får muligheter for å utvikle seg (Hanks, s. 24, i Lave & Wenger, 2003). Analysen har gitt mange eksempler der språkhjelpere gir en avpasset støtte, men lærere forteller også om tilfeller der språkhjelpere ikke fungerer optimalt når det gjelder dette.

Språkhjelpere har på mange måter lignende bakgrunn som mange deltakere, de har samme førstespråk eller god kompetanse i deltakernes førstespråk, de har ofte selv kommet som flyktninger til Norge, og har selv opplevd å lære norsk som andrespråk i

voksen alder. De har imidlertid ofte betydelig mer skolegang enn deltakerne de skal bistå, og lærerne setter ord på at det er personavhengig hvor god pedagogisk dømmekraft språkhjelperne har, og i hvilken grad de reflekterer over hvordan det er å lære et andrespråk som voksen når du ikke har utdanning fra hjemlandet. Læreren til basis 2-gruppa forteller at språkhjelpere som ikke fungerer så godt får «mer en tolkerolle», eller at de «i verste fall må [...] slutte», selv om dette skjer sjelden. Læreren til basis 1-gruppa forteller at noen av språkhjelperne kan være for akademiske og forvente mer enn det deltakerne har forutsetninger for å forstå. Hun sier at «de [ikke] skjønner hvor lite vi må gjøre læringsfokuset alltid» og at de «kan rette litt for mye på ting som ikke er i fokus». Den andre læreren i basis 1-gruppa har også lignende erfaringer, og når hun observerer en språkhjelper ved slike tilfeller tenker hun med seg selv: «Ja, se der, ja, der driver du og forklarer om flertall, og grammatiske ... adjektivbøying med samsvar ... og det er dag to!» Læreren i pilotintervjuet forteller også om språkhjelpere som har god utdanning, og som kan legge seg på et for høyt nivå og begynne å undervise i noe som de selv synes er vanskelig. Under observasjon i gruppa med langsommere progresjon observerte jeg at en av språkhjelperne ved noen tilfeller brukte mange ord og lange forklaringer på et avgrenset problemområde, og jeg reflekterte over om han var tilstrekkelig sensitiv overfor deltakernes ståsted og behov, og om forklaringene hans virket oppklarende eller forvirrende.

Jeg la også merke til at språkhjelperen fra eksempelet over vendte oppmerksomheten mot deltakernes uttale av vokaler, uten at han selv uttalte disse vokalene riktig. Språkhjelperen fra pilotundersøkelsen setter ord på at hun var redd for nettopp å lære deltakerne noe som var feil, men sier også at «læreren ... hun er alltid til stede med oss, så jeg spør henne hele tiden om alt. Da er jeg sikker. Noen ganger kan jeg uttale ting litt feil, så kan hun rette på det.»

På tross av utfordringer med språkhjelpere som ikke alltid evner å tilpasse sin støtte, eller som også kan gi gale forklaringer, understreker alle lærerne at fordelene med å bruke språkhjelpere veier mye tyngre enn utfordringene. Læreren til basis 2-gruppa uttrykker for eksempel at «det alltid er bedre å ha språkhjelpere enn å ikke ha», og læreren i pilotundersøkelsen understreker at «[d]e uansett kan mer enn de de skal hjelpe» og at det er en «vinn-vinn-situasjon for alle parter». Som tidligere nevnt (jf.

9.4.1) understreker imidlertid lærere språkhjelperkursets betydning, samt veiledning og modellering i timene, når det gjelder å øke språkhjelperes pedagogiske og språklige kompetanse.

Andre utfordringer som lærere løfter fram, kan knyttes til strukturelle forhold. Dette gjelder blant annet grad av bevissthet om fordeler med bruk av språkhjelpere hos ledelsen ved læringscenteret og høyere opp i utdanningssystemet, noe som vil være avgjørende for om ordningen prioriteres eller ikke. Dette gjelder også usikkerhet når det gjelder stabilitet og forutsigbarhet for språkhjelpere som bare er engasjert på midlertidig basis, noe som peker mot fordeler med å bruke faste ansatte og lønnede tospråklige assistenter, eller aller helst tospråklige lærere. Læreren i basis 2-gruppa setter dessuten ressursbruk og prioriteringer på spor 1-nivå i sammenheng med den statusen undervisningen på dette nivået har hatt. Han hevder dette er et nivå som har hatt lite status, men understreker at det nettopp er på spor 1 at dyktige lærere med kompetanse på «voksenpedagogikk» og som tar «de rette pedagogiske grepene» kan «gjøre et hav av forskjell.»

9.8 Sammenfatning

Analysen i dette kapittelet, der jeg har analysert observasjon av andrespråksundervisning for voksne nyankomne i to klasser, samt intervjuer med lærere og språkhjelpere, skal bidra til å besvare F1 i denne undersøkelsen og belyser først og fremst klasseromsnivået, men gir også noe innblikk i diskurskonteksten for andrespråklæringen i den aktuelle sammenheng (jf. 4.5.6). Jeg har analysert situasjonskontekst, oppgavekontekst og diskurskontekst for undervisningen (jf. 9.2), og sett på hva slags type mediering som finner sted i klasserommet (jf. 9.3). Videre har jeg analysert læreres stillasbygging på makro- og mikronivå av undervisningen (jf. 9.4), og språkhjelperes stillasbygging i klasserommet (jf. 9.5). Analysen av observasjon i timer med filmopptak, samt intervjuer med lærere og språkhjelpere, belyser språkhjelperens stillasbygging på områdene språkets meningsinnhold, språkets form, språket i bruk og sosiokulturelle forhold. Analysen gir dessuten innblikk i ulike områder som lærere og språkhjelpere løfter fram som viktige når det gjelder

språkhjelperens betydning i klasserommet (jf. 9.6), blant annet språkhjelperens betydning for forståelse, trygghet, deltakelse og motivasjon. Jeg avsluttet analysen med å drøfte noen utfordringer med bruk av språkhjelpere som analyse av observasjon og intervjuer med lærere, språkhjelpere og deltakere gir innblikk i (jf. 9.7).

Undersøkelsen har belyst at andrespråksundervisning med bruk av språkhjelpere kan bidra til at voksne andrespråksinnlærere med liten skolebakgrunn får tilgang til et rikere semiotisk forråd (jf. 5.3 og 5.5) som kan øke deltakernes læringspotensial. Bruk av språkhjelpere kan gi tilgang til mediering gjennom interaksjon som gjør at deltakerne kan lære andrespråket i sin nærmeste sone for utvikling (jf. 5.4 og 5.6.4), der det bygges bro mellom eksisterende språklige og sosiokulturelle kunnskaper og erfaringer og ny språklig og sosiokulturell kunnskap, og der andrespråklæringen ikke bare representerer en kunnskapsproduksjon, men også en kunnskapsgenerering (jf. 5.4). Analysen peker mot at læringspraksisen med bruk av språkhjelpere i andrespråklæring kan være uttrykk for et ressursperspektiv på mennesker og deres medbrakte kunnskaper og erfaringer (jf. 5.4 og 5.5). Andrespråksinnlæringen med bruk av språkhjelpere i denne undersøkelsen må kunne betegnes som kollaborativ (jf. 5.5), og analysen gir innblikk i en kunnskapsprosess som ikke bare skjer «inne i hodet», men at den skapes mellom mennesker, mellom aktørene i klasserommet. Analysen gir også innblikk i utfordringer som kan knyttes til bruk av språkhjelpere, som ulike muligheter for å få språkhjelpere, maktforhold knyttet til språk i klasserommet, variasjon når det gjelder språkhjelperes pedagogiske dømmekraft og usikkerhet omkring stabilitet fordi språkhjelpere er engasjert i ulønnede og midlertidige stillinger (jf. 9.7).

Mange aspekter som analysen i dette kapittelet gir innsikt, i sammenfaller med forhold deltakere setter ord på i intervjuundersøkelsen. Deltakerne gir imidlertid innblikk i visse perspektiver som ikke observasjon og intervjuer med deltakere og lærere evner å gi like godt innblikk i, selv om dette til en viss grad også berøres her. I det neste kapittelet belyses det jeg relaterer til individnivået av andrespråklæringen i den aktuelle konteksten. Her får deltakerstemmene en sentral plass gjennom analysen av fire deltakeres perspektiver på bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisningen.

10. Lila, Abbas, Sana og Semira - saliente identiteter og språkhjelperens betydning

10.1 Innledning

Hvilke erfaringer voksne nyankomne med liten skolebakgrunn selv har når det gjelder bruk av språkhjelpere i norskopplæringen, har et sentralt fokus i dette forskningsprosjektet (F2, jf 1.3 og 7.2.3). Gjennom en analyse av intervjuer med de fire fokusdeltakere Lila, Abbas, Sana og Semira gir derfor dette kapittelet rom for deltakerstemmer. Analysen av deltakernes erfaringer i dette kapittelet er også sentralt for den videre analysen og diskusjonen om språkhjelperens betydning for deltakernes investering i andrespråket og sosial rettferdighet i norskopplæringen i henholdsvis kapittel 11 og 12. I kapittel 9 ga jeg en analyse av praksis i klasserommet på bakgrunn av observasjon med filming av timer der språkhjelpere er til stede, samt intervjuer med lærere og språkhjelpere. I tillegg til å besvare F1 (jf. 1.3) bidrar denne analysen til å gi en kontekst for analysen av intervjuer med deltakere i dette kapittelet.

Møtene med deltakerne, transkripsjonsprosessen og lesing av teori sporet meg inn i et teorilandskap som ga muligheter for å analysere sammenhenger mellom identitet og språklæring, og bidro til dannelsen av fruktbare analysekategorier (jf. 7.6). Nortons teorier om identitet, investering og språklæring (bl.a. 1995 og 2013) har vært fortolkende redskaper i arbeidet med analysen i dette kapittelet. Dette har jeg diskutert og gjort rede for i kapittel 6. Jeg innleder analysen med å presentere deltakerne i undersøkelsen (10.2), før jeg analyserer det jeg tolker som identiteter i kontinuitet og forandring (10.3, jf. 6.2.2-6.2.4) gjennom konteksten av intervjuene. Deretter analyserer jeg deltakernes erfaringer knyttet til det å ha en språkhjelper, noe jeg knytter til behov for trygghet og sammenheng, behov for gjenkjennelse og forståelse og behov for synlighet og anerkjennelse (10.4). Til slutt analyserer jeg deltakernes utsagn om lærerens betydning (10.5) og gir en sammenfatning av analysen (10.6).

10.2 Deltakerne i studien

De ni deltakerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen kom fra to grupper som hadde klasserom ved siden av hverandre, og der lærerne samarbeidet mye. Som jeg beskriver i 7.4.1, er begge gruppene spor 1-grupper, og består av voksne nyankomne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn som skal lære norsk. I basis 1-gruppa, gruppa med noe langsommere progresjon, vektlegges muntlig opplæring, men deltakerne skal også få en grunnleggende lese- og skriveopplæring etter hvert. Gruppa med noe høyere progresjon, basis 2-gruppa, er tilpasset deltakere som har noe lese- og skriveopplæring på sitt eget førstespråk fra før av, og som har få års skolegang fra hjemlandet, men også her legges hovedvekten på muntlig norskopplæring det første halvåret. Det som særlig kjennetegner disse gruppene er den systematiske bruken av språkhjelpere, og begge gruppene har faste språkhjelpere til stede en del av ukas undervisningstimer.

Alle de ni deltakerne som har blitt intervjuet i forbindelse med dette prosjektet, samt deltakeren fra pilotundersøkelsen, får her en kort presentasjon. De har alle gitt meg av sin tid, og de er alle enkeltpersoner som har bidratt til det samlede resultatet av denne undersøkelsen. Å gi en kort presentasjon av alle intervjudeltakerne gir også et bilde av fokusdeltakernes situasjon sammenlignet med de andre deltakernes, og gir informasjon som kan relateres til valg av fokusdeltakere (jf. 7.4.5). Jeg gjennomførte to runder med intervjuer med et halvt års mellomrom med hver av deltakerne (med unntak av deltakeren fra pilotundersøkelsen som deltok i ett intervju). I den videre analysen i dette kapittelet er det imidlertid intervjuer med de fire fokusdeltakerne Lila, Abbas, Sana og Semira som er gjenstand for analyse. Disse deltakerne er fire unike stemmer som blant annet representerer ulikheter i skolebakgrunn, kulturell og språklig bakgrunn, familietilhørighet og kjønn. De øvrige deltakernes perspektiver trekkes for øvrig inn i analysen i kapittel 9 og i diskusjon i kapittel 11 der de kan bidra til å understreke, supplere eller nyansere fokusdeltakernes stemmer. Jeg presiserer at alle navnene i den følgende presentasjonen er fiktive.

10.2.1 Abbas - fokusdeltaker

Abbas er en mann i femtiårene som vokste opp i Syria. På grunn av krig måtte han og familien flykte til Libanon, og resten av familien bor fortsatt i en libanesisk flyktningeleir. Han flyktet selv videre til Tyrkia og Hellas, og kom så til Norge omtrent ett og et halvt år før vi treffes første gang. Her venter han på familiegjenforening.

Abbas har alltid snakket arabisk, og alle rundt ham har forstått arabisk der han har bodd tidligere. Han har tre års skolegang fra Syria der han lærte å lese og skrive på arabisk, og han har jobbet som snekker, og med bilvask og bilpleie. Da jeg intervjuer Abbas for første gang, har han gått tre måneder på norskkurs i gruppa for dem som kan lese og skrive litt på førstespråket, og ifølge læreren, er han i nedre del av A1 muntlig ved siste intervju. Han har lært alle bokstavene i det norske alfabetet, og kan trekke sammen korte kjente ord og lese enkle tilrettelagte tekster.

10.2.2 Maryam

Maryam kommer fra Syria og har alltid snakket arabisk. Hun gikk på skole fram til syvende klasse, og der lærte hun også litt engelsk. Etter at faren døde, sluttet hun på skolen og begynte å jobbe med jordbruk for å bidra med inntekt til familien. Maryam giftet seg ung, og har siden vært hjemmeværende med ansvar for fem barn. Hun er nå i slutten av trettiårene.

Maryam og familien kom til Norge som flyktninger litt over et år før jeg intervjuer henne første gang, og hun hadde da gått på norskkurs i tre måneder i gruppa for dem som har noe lese- og skriveferdigheter fra før av. Ved siste intervju er hun ifølge læreren «kanskje akkurat så vidt på A1-nivå muntlig og skriftlig».

10.2.3 Amina

Amina er en kvinne i førtiårene som kommer fra Irak og har arabisk som førstespråk. Faren døde da hun gikk i sjette klasse, og hun måtte slutte på skolen fordi moren ikke

lenger hadde råd til klær og nødvendig utstyr for skolegangen. Amina er gift, har ingen barn og var hjemmeværende i hjemlandet.

Aminas mann kom til Norge som flyktning for flere år siden, mens hun selv kom til Norge gjennom familiegjennomføring sju måneder før jeg intervjuer henne for første gang. Hun begynte først på norskkurs i gruppa for deltakere uten noe lese- og skriveferdigheter, men byttet til den andre gruppa av sosiale årsaker. Etter at denne gruppa begynte med lese- og skriveopplæring, byttet hun imidlertid tilbake fordi progresjonen viste seg å være for rask for henne.

10.2.4 Dilan

Dilan er en kurdisk kvinne i begynnelsen av tyveårene som vokste opp i Aleppo i Syria. Aleppo er dominert av arabisk i skole- og samfunnsliv, og Dilan snakket derfor arabisk på skolen og med venner, og kurdisk hjemme. Hun gikk på skolen fram til femte klasse da hun måtte flykte med familien til det kurdiske Afrin-området på grunn av krigen i Syria. Dilan kom til Norge sammen med moren sin for litt over ett år siden. Broren bodde allerede i Norge, og de venter nå på familiegjennomføring med en søster.

Ifølge norsklæreren kunne ikke Dilan lese eller skrive på arabisk eller kurdisk da hun begynte på norskkurs. Hun begynte i en norskklasse uten språkhjelperressurs tre måneder før jeg treffer henne. Dette ble imidlertid for krevende for henne på grunn av manglende ferdigheter i lesing og skriving, og hun skiftet snart over til gruppa med språkhjelperressurs for deltakere med noe lese- og skriveferdigheter. Ved siste intervju er hun på et solid A1-nivå muntlig, og under A1-nivå skriftlig.

10.2.5 Lila - fokusdeltaker

Lila er i begynnelsen av trettiårene, og kom alene til Norge som flyktning sju måneder før vi møtes for første gang. Hun hadde ingen familie eller nære venner i Norge. Før krigen bodde hun i Syria med familien. Hun hadde flere barn, men seks måneder før krigen brøt ut oppdaget hun at et av barna var alvorlig syk. Etter en stund døde barnet, og på grunn av krigen måtte familien flykte til Libanon. Hun valgte å flykte videre for

deretter å prøve å få barna ut av Libanon ved å søke om familiegjenforening. Etter at det siste intervjuet var gjennomført, får jeg vite at barna hennes skal få komme til Norge.

Lila snakker arabisk og litt engelsk. Hun har ni års skolegang fra Syria, og forteller at hun tidligere har jobbet i et klesfirma, som frisør og helsefagarbeider og som hjelpearbeider i en organisasjon som kjemper for kvinners og barns rettigheter. Lila begynte på norskkurs for tre måneder siden, og var først deltaker i en spor 2-gruppe. Utfordringer og konsentrasjonsproblemer på grunn av livssituasjon er trolig årsaken til at hun raskt byttet til en spor 1-gruppe, gruppa for deltakere med noe lese- og skriveferdigheter med språkhjelperressurser. Hun har ifølge læreren trolig nådd et A1-nivå både muntlig og skriftlig ved tiden for det siste intervjuet.

10.2.6 Mina

Mina er i i førti- eller femtiårene. Førstespråket hennes er kurdisk, men hun kan også en del arabisk og litt tyrkisk. Hun bodde først i en kurdisk by i Syria, og flyttet senere til Aleppo. På grunn av krigen i Syria, måtte familien flykte til Tyrkia der de bodde i fire år. Mina flyttet til Norge ett år før vi treffes. Tre av barna hennes kom til Norge tidligere, og hadde søkt om å få henne hit gjennom familiegjenforening.

Mina forteller at hun har seks års skolegang der alt foregikk på arabisk. Norsklæreren hennes oppgir imidlertid at hun ikke kunne lese og skrive på verken arabisk eller kurdisk da hun kom til skolen tre måneder før jeg treffer henne første gang. Mina begynte i gruppa for deltakere uten lese- og skriveferdigheter, men byttet snart til den andre gruppa fordi hun viste seg å ha en rask progresjon. Ved siste intervju har hun ifølge læreren trolig nådd A1-nivå muntlig, og er litt under A1-nivå skriftlig.

10.2.7 Sana - fokusdeltaker

Sana, som kan være i begynnelsen av førtiårene, er kurder. Hun vokste opp i en by i Syria der omtrent halvparten av innbyggerne hadde arabisk som førstespråk, og halvparten kurdisk. Hun snakker både kurdisk og arabisk. Sana har en datter i Tyrkia

og en sønn i Tyskland, og kom selv til Norge sammen med resten av familien omtrent et år før vi treffes for første gang.

Hun fikk ikke mulighet til å gå på skole som barn. En mann prøvde å lære henne noen av de kurdiske bokstavene inntil han ble truet til å slutte. Ved første intervju har Sana gått tre måneder på norskkurs i gruppa for deltakere med noe lese- og skriveferdigheter på førstespråket. Som Mina, begynte hun først i gruppa for deltakere uten lese- og skriveferdigheter, men skiftet gruppe på grunn av raskere progresjon enn de andre i denne gruppa. Ved siste intervju mener læreren hennes at hun trolig er på nedre del av A1-nivå muntlig og skriftlig.

10.2.8 Semira - fokusdeltaker

Semira er i slutten av femtiårene, og kommer fra Eritrea. Førstespråket hennes er tigrinja, og hun snakker også litt «sudan-arabisk». Barna hennes var de første i familien som kom til Norge som flyktninger, og for omtrent to år siden kom Semira og mannen etter gjennom familiegjenforening.

Semira gikk ikke på skole som barn, men hun kan lese litt på tigrinja. I hjemlandet var hun hjemmeværende med fem barn, og hun drev også en enkel restaurant. Hun har gått på norskkurs i gruppa for deltakere uten lese- og skriveferdigheter i litt over et år da jeg intervjuer henne første gang, og læreren hennes sier at hun ved siste intervju er «oppunder A1 muntlig».

10.2.9 Jamila

Jamila kommer fra Eritrea, og snakker tigrinja og litt ahmarisk. Hun er i begynnelsen av femtiårene, og i hjemlandet var hun hjemmeværende og gårdbruker med ansvar for kuer og sauer. Hun har ingen skolegang, men skriver navnet sitt og kan lese litt på tigrinja.

Jamila kom til Norge omtrent et halvt år før det første intervjuet vårt, og da flyttet hun inn til sønnen sin som kom hit før henne. Hun begynte på norskkurs i gruppa for

deltakere uten lese- og skriveferdigheter kort tid etter ankomsten til Norge, og ved siste intervju har hun snart nådd A1-nivå muntlig.

10.2.10 Haydar fra pilotundersøkelsen

Haydar, deltakeren i pilotundersøkelsen, kommer fra Syria, men har også bodd i Tyrkia. Førstespråket hans er kurdisk, men han snakker også arabisk. Haydar forteller at han også forstår litt tyrkisk, og at han lærte seg litt engelsk for å kunne forstå dataprogrammet «Fotoshop» som han brukte i jobben som fotograf. Haydar, som er i førtiårene, har litt skolegang fra oppveksten der undervisningsspråket var arabisk. Han forteller at det ikke var lov til å snakke kurdisk på skolen, men at han lærte å lese og skrive litt kurdisk i hemmelighet av fetteren sin som var kurdisklærer.

Haydar har vært i Norge i ett år og fire måneder og har gått på norskkurs i omtrent ett år når jeg møter ham under pilotundersøkelsen som ble gjennomført på et annet læringssenter enn i hovedundersøkelsen. De fleste timene i uka har han norskopplæring uten språkhjelper, men en dag i uka har han språkhjelper på arabisk i timene etter lunsj.

I den følgende framstillingen er det intervjuene med de fire fokusdeltakerne Abbas, Lila, Sana og Semira som er gjenstand for analyse.

10.3 Identiteter i kontinuitet og forandring

Som jeg diskuterte i 6.2, kan det sies å være en nær sammenheng mellom identitet og språklæring. Slike sammenhenger i konteksten av denne undersøkelsen analyserer og diskuterer jeg nærmere i kapittel 11, *Deltakernes investering i andrespråket*, og analysen i dette kapittelet danner grunnlaget for dette. Jeg analyserer her det jeg tolker som *identiteter i kontinuitet og forandring* (jf. 6.2.2-6.2.4) gjennom konteksten av to intervjuer med fokusdeltakerne, det første i november 2018 og det siste i mai 2019. Dette kan betegnes som deltakernes saliente identiteter, identiteter som blir særlig framtreddende i bestemte kontekster (jf. 6.2.2). Jeg presiserer at dette er representasjoner som er konstruert på bakgrunn av deltakerens, tolkens og min forhandling om mening

i de aktuelle intervjuene, og at representasjonene kunne sett annerledes ut i en annen kontekst (jf. 8.6).

I analysen tar jeg utgangspunkt i Nortons definisjon av identitet som «the way a person understands his or her relationship to the world, how this relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (Norton, 2013, s. 4). Det er et bredt perspektiv på identitet som er lagt til grunn (jf. 6.2.1), som rommer hvordan enkeltmennesker oppfatter seg selv, sine roller, posisjoner, sosial status, relasjoner og identiteter i ulike sammenhenger (Ochs, 1993, s. 288). Som jeg tidligere har diskutert (jf. 6.2.2), kan identiteter anses å være mangfoldige, i forandring og som områder for maktkamp, og ikke statiske og fikserte. Identiteter anses også å representere både kontinuitet og forandring (jf. 6.2.3), og de kan være forestillinger om framtidige identiteter eller identiteter relatert til forestillinger om kulturell og språklig bakgrunn (jf. 6.2.4). Deltakerne i dette forskningsprosjektet er for eksempel ikke bare «voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn», «en innvandrerkvinn» eller «en flyktning». Deltakeren kan framheve det å være mor, helsearbeider eller medmenneske. Hun kan framheve det å være arabisktalende, eller en som først og fremst vil integreres og lære norsk, og kanskje vil legge førstespråket litt på hylla en stund, og gjerne begge deler i ett og samme intervju. Når deltakerne forteller om seg selv, sin bakgrunn og sine språklige ressurser og praksiser, ser jeg eksempler på nettopp *mangfoldige identiteter i kontinuitet og forandring*.

Jeg knytter analysen i dette kapittelet til kategoriene *språklige ressurser og erfaringer* (10.3.1), *forelder og familie* (10.3.2) og *arbeid og roller* (10.3.3). Det er imidlertid ingen skarpe skiller mellom kategoriene. Intervjuene gir også innblikk i deltakernes tanker om og muligheter for å praktisere andrespråket (jf. 6.4.3). Dette aspektet behandles først og fremst i kategorien *språklige ressurser og erfaringer* (10.3.1). Deltakerne gir i tillegg uttrykk for tanker og drømmer for framtiden, deres forestilte identiteter (jf. 6.2.4). Dette aspektet har nær sammenheng med motivasjon for å lære andrespråket, og kan knyttes til alle de tre analysekategoriene. Jeg vil presisere at jeg i den videre analysen i dette kapittelet bruker betegnelsen morsmål, mens jeg andre

steder i avhandlingen bruker betegnelsen førstespråk (jf. 4.5.5). Dette er fordi det er dette begrepet deltakerne kjenner, og som jeg derfor brukte under intervjuene.

10.3.1 Språklige ressurser og erfaringer

«Det var forvirrende. Jeg ble lei meg. Jeg er en gammel mann, og kan ikke snakke språket som snakkes i dette landet»

Intervjuene med ni voksne nyankomne hadde et fokus på erfaringer som gjelder språk, andrespråklæring, og erfaringer med bruk av språkhjelpere, og ga naturlig nok et innblikk i deltakernes *språklige bakgrunn* og *språklige repertoar*. Deltakerne fortalte også om *språklige erfaringer* som ny i Norge og i norskopplæringen og om *ønsker om språkbeherskelse for framtiden*. Alle disse forholdene kan sies å handle om deltakernes språklige identitet på dette stedet og på dette tidspunktet i deltakernes liv.

Abbas forteller at alle rundt ham har forstått arabisk der han har bodd i Syria og Libanon tidligere. Han sier at arabisk «betyr alt. Det er mitt språk som jeg bruker overalt, som jeg har brukt hele tiden, med familie, med venner, med alle.» Han understreker også at «det er behagelig for meg å snakke arabisk, siden jeg kan forklare alt til de andre, siden jeg kan kommunisere på en god måte med de andre som forstår arabisk.»

Abbas kom alene til Norge, og han hadde ingen venner eller familie her som kunne hjelpe ham med kommunikasjon den første tiden. Han beskriver det som en situasjon preget av forvirring og ydmykelse. Abbas forteller: «Det skjedde meg mange ganger, at jeg måtte forklare og snakke norsk, men jeg klarte det ikke, det var veldig forvirrende og flaut. Og jeg trengte noen som kunne hjelpe meg, men jeg fant ingen». Han forteller videre at «det var forvirrende. Jeg ble lei meg. Jeg er en gammel mann, og kan ikke snakke språket som snakkes i dette landet.» Av og til fikk imidlertid Abbas hjelp av venner, og da gikk det noe bedre: «En gang ville jeg åpne en bankkonto, men jeg klarte det ikke fordi jeg ikke kunne norsk. De sa: Hvis du ikke kan snakke norsk, vil vi ikke hjelpe deg, vi vil ikke la deg åpne en konto hos oss. Så fikk jeg hjelp av en venn, ... og til slutt klarte vi det ...». Når det gjelder den pågående saken om familiegjenforening,

har han også fått noe hjelp fra en frivillig organisasjon som bistår flyktninger i juridiske saker.

Abbas forteller at han ikke har hatt så stort behov for å kontakte andre den siste tiden fordi det ikke er «noen saker på gang». Abbas gir i det hele tatt inntrykk av å bruke lite norsk i dagliglivet fordi han har lite kontakt med nordmenn (T=tolk, I=intervjuer, s=deltakerens svar, o=tolkens oversettelse til deltakeren, mine kommentarer i parentes):

- I Men, du fortalte at du ikke brukte så mye norsk utenfor skolen, for eksempel at det gikk greit å handle uten å snakke så mye ... Bruker du mer norsk nå enn for et halvt år siden, tror du?
- T o
- I Eller ... fortsatt sånn ... ikke så mye?
- Abbas s
- T Det er fortsatt det samme, det er ikke noe kontakt med noen, så jeg bruker ikke det lenger.
- Abbas s
- T Den informasjonen vi får her på skolen forblir her på skolen, det er ikke noen der ute jeg kan snakke med og utveksle erfaringer og informasjon med.
- I Så du får ikke brukt og praktisert det du lærer her utenfor skolen?
- T o
- Abbas s
- T Nei
- Abbas s
- T Nei, jeg bruker ikke det, og det er kanskje det største problemet her, at alt vi får lært her på skolen forblir her på skolen.
- I Mm
- T Du har ikke noen du kan snakke med, du har ikke noen du kan utveksle disse informasjonene med.
- I Så du har ingen norske naboer eller venner som du er trygg på å øve og praktisere med?
- T o
- Abbas s
- T Nei, jeg har faktisk ikke det. Der jeg bor, jeg bor i sånn kollektiv, og alle som bor med meg er fra Syria og er arabisktalende.
- I Mm.
- I Savner du mer kontakt med nordmenn?
- T o
- Abbas s
- T Ja, selvfølgelig. For å kunne dra nytte av språkopplæringen så er det viktig.
- I Men, er det vanskelig å få kontakt?
- T o
- Abbas s
- T Jeg prøver å snakke med dem av og til, og noen svarer deg og andre bare snur seg.

Abbas uttrykker her en frustrasjon fordi han ikke får praktisert det han lærer på skolen. Han har ingen han kan snakke med, og han opplever det vanskelig å få kontakt.

Lila fra Syria forteller at hun stort sett har brukt arabisk tidligere, men at hun også har lært litt engelsk. Lila setter ord på hvorfor morsmålet «er alt» for henne: «for gjennom språket kan du beskrive, du kan fortelle, du kan snakke om alt du føler. Hvis du vil beklage overfor noen, hvis du vil prate med noen, kommunisere med noen ... så det betyr alt for meg.» Ved nytolking (jf. 7.5.1) presiserer tolken også at Lila uttrykker at hun kan beskrive følelser som sorg og lykke med førstespråket. Som Abbas kom Lila alene til Norge, og hun hadde ikke familie eller venner som kunne støtte henne den første tiden. Hun opplevde det svært vanskelig. Hun gir flere eksempler på hendelser der kommunikasjon blir umulig, eller der det oppstår store misforståelser, for eksempel da hun ikke fikk betalt husleien, og da hun kom til sykehuset og ble feilinformert selv om hun fikk tolk. Følelsen av å bli misforstått eller ikke kunne kommunisere har vært ydmykende, og hun gråter når hun forteller:

- Lila s
 T To eller tre ganger har jeg ikke kommet til avtaler på grunn av språket
 I ... at du hadde misforstått når du skulle komme, eller?
 T o
 Lila s
 T Ja ... jeg ...
 Lila s
 T ... og å oversette fra google via mobilen lager misforståelser hele tiden. Det gir ikke alltid riktig oversettelse.
 I Mm
 I Beskriv følelsen din når du oppdager at du har misforstått noe, ... en avtale eller ...
 T o
 Lila s
 T Det er veldig vanskelig for meg å kjenne på slike følelser, fordi de som har avtalt en tid med meg de får dårlige tanker om meg ... at jeg ikke føler noen forpliktelse til å komme ...
 I At de tenker dårlig om deg?
 T Ja, dårlig og negativt, at jeg ikke er en ansvarsbevisst person
 I Ikke til å stole på, ikke sant, med tid og ...
 T Ja, og egentlig er jeg ikke sånn, og jeg respekterer alle avtaler, og sånn, men når der skjer at jeg mister avtaler, så tenker jeg på hva folk tenker om meg, at jeg ikke tar ting alvorlig.

Slike erfaringer gir Lila et sterkt ønske om å lære: «Jeg må komme over slike situasjoner, jeg må lære norsk, for å unngå slike situasjoner». Ved det andre intervjuet et halvt år senere, uttrykker Lila at hun nå klarer å gjøre seg bedre forstått, og at hun ikke lenger har slike erfaringer. Hun tar initiativ, hun våger å spørre om hjelp, og hun bruker et oversettelsesprogram for å prøve å lage setninger hun kan bruke. På spørsmål om hun har noen norske venner eller naboer hun kan snakke med, svarer hun: «Ja, det

er en nabo, en gammel dame, som jeg liker å være hos og sitte sammen med og prate om forskjellige ting, og hun forstår meg godt, og hvis det er et ord jeg sier på en feil måte, så retter hun det.» Ved det siste intervjuet viser hun også mer kreativitet for selv å skape muligheter for å øve seg på å snakke norsk:

- Lila s
T Ja, jeg var veldig redd da, men når jeg tenker på det nå, så begynner jeg å le av det, fordi jeg tenker at jeg var bare sjenert. Jeg våget ikke å ta kontakt fordi det var folk man ikke kjenner, det var ikke naturlig for meg å oppsøke folk og snakke med dem.
- Lila He he
I Men, det er jo litt godt å se at det har forandret seg på et halvt år
T o
Lila s
T Ja, og når jeg ser noen på bussen, for eksempel, og de har barn med seg, - jeg veldig glad i barn, så begynner jeg å lage morsomme situasjoner med barna, og da begynner jeg å prate med barna først, og når jeg først prater med barna, så prater jeg også med moren eller faren til barnet
- Lila s
T Og det er altså bare for å finne på noe for å prate med dem

Selv om Lila ønsker å praktisere norsk, og prøver å skape muligheter for å praktisere, mener hun det blir altfor lite av det, og at dette gjør henne utrygg når hun skal snakke norsk i klasserommet:

- I Føler du deg trygg på å snakke norsk i klasserommet?
T o
I ... eller utrygg?
Lila s (hun ler litt)
T Nei, jeg føler meg littegrann utrygg
I Litt utrygg? Hva kan det komme av tror du?
T o
Lila s
T For lite praktisering av språket. Man skulle egentlig praktisert språket hele tiden, og snakket i alle forskjellige situasjoner, men det er ikke noen å praktisere språket med. Jeg prøver så godt jeg kan å komme i kontakt med noen her og der for å praktisere språket, men det er ikke nok.
- Lila s
T Jeg føler meg veldig utrygg når jeg skal snakke. Jeg har de ordene jeg vil si, men jeg føler meg usikker.

Hun forteller også at enkelte medelever kan gjøre det vanskelig å snakke norsk i klasserommet: «Når jeg sier noe feil, så begynner de å le, og jeg begynner å føle meg veldig sjenert». Dette har hun snakket med læreren sin om, og han har tatt det opp med de andre elevene. Lila opplever at «det [har] blitt bedre enn før, men [at] det er noen som nekter å forstå».

Gjennom intervjuet gir Lila innblikk i sine flerspråklige ressurser. På den ene siden betoner hun viktigheten av norsk framfor arabisk i sitt språklige repertoar, og på den andre siden framhever hun at arabisk er noe hun bruker og alltid vil ha med seg: Hun sier at «hovedhensikten min er å lære norsk. Jeg vil ikke gå tilbake til det som var før», og «jeg kan ikke bruke det mye nå, bare når jeg får barna mine tilbake.» Hun uttrykker at førstespråket arabisk på en måte er lukket inne i en beholder, fordi hun nå vil bruke mest norsk. Lila sier samtidig om arabisk at hun «må ta vare på det. [...] Jeg kommer alltid til å ha med meg morsmålet. Jeg skal bruke det resten av livet». Ved det første intervjuet uttrykker Lila dessuten tro på at hun raskt vil kunne utvikle norskkunnskapene sine i tiden som ligger foran. Lila forteller også at hun har lært litt engelsk tidligere, og at dette er et språk som ligger der og venter. Det vil komme en tid hvor hun må lære enda mer engelsk, presiserer hun, fordi dette er et språk hun trenger når hun skal ut å reise.

Semiras morsmål er tigrinja, men hun snakker også litt «sudan-arabisk». Hun sier at hun «vokste opp i det språket (tigrinja), så det er mitt.» Selv om det var en glede å komme til barna sine i Norge, som hadde kommet hit før henne, så forteller hun at det var vanskelig fordi ingen andre forsto morsmålet hennes. Det som gjorde at det likevel gikk, sier Semira, var fordi datteren hennes var sammen med henne.

Semira har et sterkt ønske om å lære norsk. Hun har en oppfatning om at språket er «den eneste barrieren», og sier at «uten norsk er jeg ingenting». Hun sier det er viktig for «å kunne snakke med mennesker og kommunisere og klare seg selv. Og hvis du skal bo her, så må du lære språket. Hvis du har hode, så må du [...] Ja, de eldre kan du se med to krykker eller stokker, men de prøver å klare seg selv, å gjøre ting selv. Så lenge du lever, så lenge du har krefter, så må du prøve å gjøre det du kan for å være selvstendig». Semira har imidlertid få arenaer for å praktisere norsk i dagliglivet, men går til en samling for eldre for å lære og for å være sammen med folk: «Selv om jeg ikke kan snakke, så hører jeg, og da lærer jeg, og på den måten lærer jeg språket». Hun uttrykker også initiativ og kreativitet for å skape muligheter for språklig samhandling, og der Lila tar kontakt med barn, prøver Semira å få kontakt med eldre mennesker, gjerne ved å tilby hjelp: «Jeg vil lære språket, jeg er veldig nysgjerrig, og jeg er interessert i å lære språket, selv når jeg treffer eldre folk, når de triller vognen sin eller

handler, så prøver jeg å hjelpe dem og snakke med dem. Barna mine sier: «Sett deg i ro!», men jeg vil ikke. Jeg vil gå ut å beherske språket!» Semira uttrykker altså en sterk motivasjon for å lære andrespråket, men samtidig at det er en kamp: «Vi kjemper! Vi jobber hardt!» ... «Må Gud hjelpe oss så vi kan klare oss selv språklig». Hun setter ord på at selv om hun har et sterkt ønske, motivasjon og vilje, så kommer hun til kort fordi hun ikke har fått muligheten til å gå på skole tidligere:

I Ja, dere kjemper, ja forklar ... forklar litt mer om det
T o
Semira s
T Viljen er på plass
Semira s
T motivasjon og viljen er på plass, men siden vi ikke hadde skolegang eller skolebakgrunn fra tidligere, er det vanskelig, men takket være språkhjelpere så lærer vi noe

Sana fra Syria skiller seg fra de andre fokusdeltakerne ved å tilhøre en språklig minoritet i hjemlandet. Hun har vokst opp med å snakke kurdisk (kurmanji) hjemme og både arabisk og kurdisk i dagliglivet. Hun har ingen skolegang selv, men forteller at barna hennes bare hadde undervisning på arabisk på skolen, og at det ikke var tillatt å snakke kurdisk:

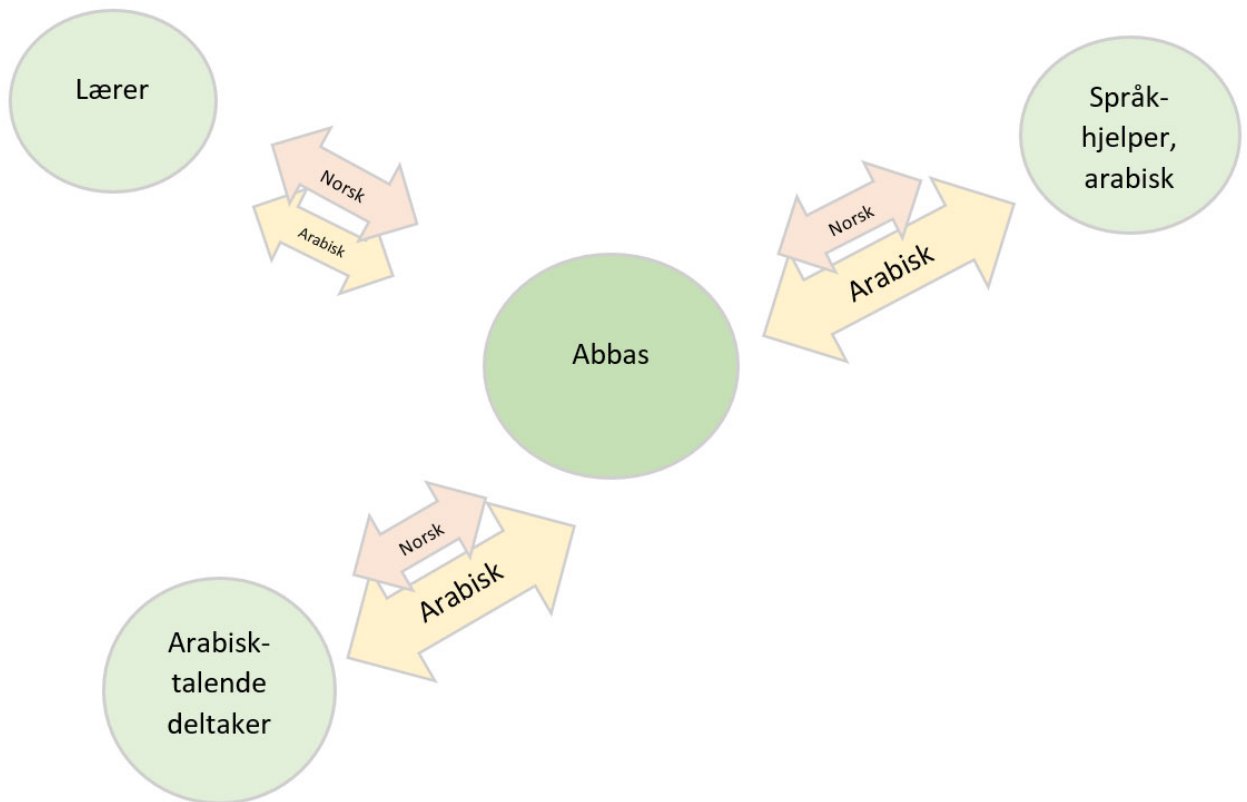
T Ja, av og til når barna kom fra skolen, så sa de at de hadde snakket kurdisk i friminuttene, og at læreren hadde blitt sinte på dem og sagt at de ikke måtte snakke kurdisk. Og barna sa at "Det er vårt morsmål", og de ble også sinte fordi de opplevde dette.
I Mm. Er det noen andre ting du husker?
T o
Sana s
T Ja, vi har en nasjonaldag, "navros", og når barna deltok i feiringen i forbindelse med "navros", så ...
T (Han spør henne)
Sana s
T ... de straffet dem fordi de feiret.
I Hvem straffet dem?
T o
Sana s
T Skolene. Hvis barna ikke gikk på skolen den dagen så skjønnte de at det var fordi de feiret "navros", og derfor straffet de dem.

Sana forteller også at noen av barna hennes skaffet seg bøker for å lære å lese på kurdisk, men at det måtte foregå i det skjulte. Og «av og til skjedde det at noen kurdiske aktivister eller eldre ungdommer ga kurs for å lære bort latinske eller kurdiske

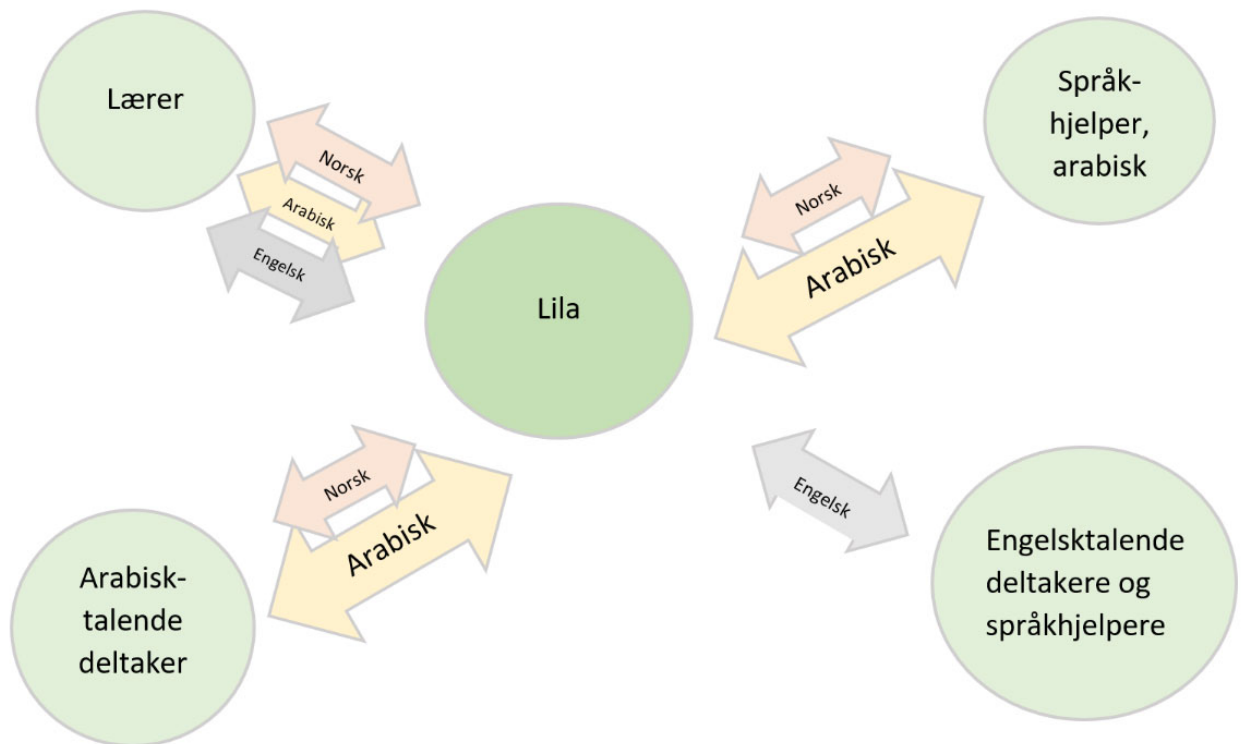
bokstaver, men at det skjedde i hemmelighet, samlet et sted i hemmelighet.» Ved nytolking presiserer tolken at de som lærte bort kurdiske bokstaver var redde fordi de var ettersøkt. Sana lærte selv noen av de kurdiske bokstavene, som er latinske som de norske, men han som underviste henne ble redd og sluttet etter at noen truet ham. Det lille hun hadde lært av skrift på førstespråket gjorde likevel at det å begynne å lære norsk virket litt kjent.

Sana har én hovedmotivasjon for å lære norsk: «Jeg har lyst til å lære meg mye norsk, lese og skrive. Jeg har en datter, og hun trenger hjelp.» Hun forteller at datteren har store hjelpebehov, og Sana snakker ikke først og fremst om muligheter for å hjelpe henne med skolearbeid, men om å kunne orientere seg i systemet av offentlige kontorer og hjelpeinstanser: «... jeg har en datter som trenger meg. Hvis jeg skal følge henne på en avtale, eller noen steder, trenger jeg språk for å kommunisere.» Som Abbas, Lila og Semira opplever imidlertid Sana at hun har få muligheter til å praktisere norsk i dagliglivet når hun ikke er på skolen, for, som hun sier, «vi har ingen norske venner». Hun jobber hjemme på egenhånd med å oversette begreper hun trenger, og får hjelp av barna når det gjelder skriving. Av og til går dessuten Sana til det som kalles en språkkafé, et frivillig tilbud i en kirke i nærmiljøet: «Vi setter oss, og de stiller spørsmål, og vi prøver å praktisere det vi kan.» Likevel opplever hun at mulighetene til å praktisere det hun lærer på skolen er få.

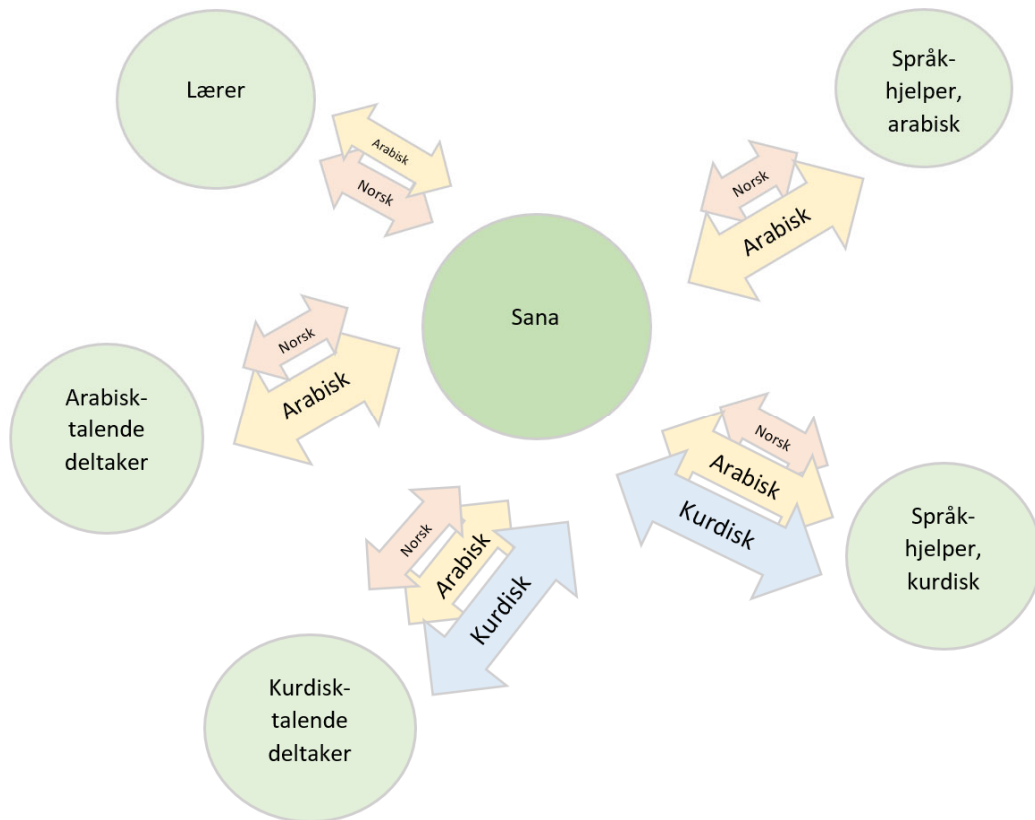
Intervjuer med deltakerne ga innblikk i deltakernes *språklige ressurser* som er i spill i klasserommet. Disse kan illustreres ved figurene under, der lengden på piler og tykkelse på skrift indikerer i hvor stor grad de forskjellige deltakerne deler det aktuelle språket.



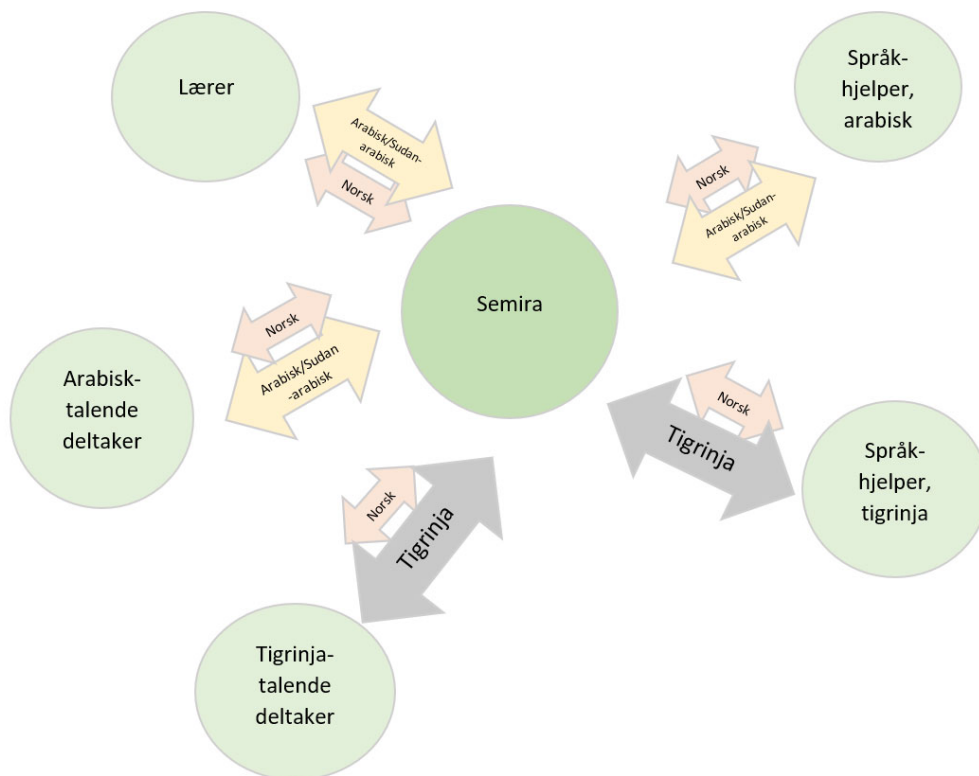
Figur 9: Abbas språklige ressurser i klasserommet



Figur 10: Lilas språklige ressurser i klasserommet



Figur 11: Sanas språklige ressurser i klasserommet



Figur 12: Semiras språklige ressurser i klasserommet

I tillegg til vektleggingen av språklige ressurser og erfaringer, kan erfaringer som knyttes til det å være familie og forelder også ses som del av fokusdeltakernes saliente idnetiteter. Jeg vil nå se nærmere på dette.

10.3.2 Å være familie og forelder

«Altså, nå har det gått tre og et halvt år, jeg har ikke sett dem. Før det har vi vært sammen i tjue år. Jeg har aldri vært borte fra dem, ikke en time en gang»

De fire fokusdeltakerne har alle barn, de er eller har vært gift, og de gir alle uttrykk for en sterk familietilhørighet. **Semira** fra Eritrea kom til Norge sammen med mannen sin, men barna hadde kommet hit før dem. Datteren til Semira var en av dem som hjalp henne med å finne seg til rette i Norge. Hun beskriver møtet med Norge slik: «Det var både gledelig og litt vanskelig ... utfordrende. Jeg kom til barna mine, og møtte barna mine, og traff dem. Det var det beste, for det er ikke bra å leve atskilt fra barna. Å komme til barna mine var gledelig, men samtidig ...».

Sana fra Syria kom med mann og barn til Norge. Hvis hun og mannen trenger hjelp med skriving, så er det barna som hjelper dem, og hvis de må på møter der det ikke er tolk til stede, så er det datteren på 22 år som hjelper henne. Sana har også en gift datter i Tyrkia og en sønn i Tyskland, og hun beskriver det som at «[h]ertet blir litt spredt».

Abbas og **Lila** kom begge alene til Norge, og venter på familiegjenforening. I det første intervjuet forteller **Lila** at et av de fire barna hennes ble syk og døde før hun kom til Norge, og at de tre andre barna fremdeles er i en flyktningleir i Libanon. Hun følte seg ensom den første tiden i Norge uten barna, og sier at «hensikten min med å komme hit [var] å få barna mine hit til meg, å få familiegjenforening med dem og få dem i fanget mitt». Ved nytolking framhever tolken Lilas utsagn om at «jeg føler meg ikke bra uten barna mine». Familien til **Abbas** er også fremdeles i en flyktningleir i Libanon, og han forteller at de alltid var sammen tidligere. Det er særlig i det andre intervjuet han snakker om familien sin og savnet av dem:

Abbas s
T Hvis jeg ikke trives, så er det fordi jeg er alene her. Jeg har søkt om
familiegjenforening, og jeg har ikke fått svar på det, så det er det som stresser meg.
I Mm

T Men selve opplæringen er bra, men jeg kan ikke dra nytte av den på grunn av disse forholdene.

I Ja. Du kan ikke dra nytte av den, sier du. Er det fordi det er vanskelig å konsentrere seg fordi du venter sånn på at familien din skal komme?

T o

Abbas s

T Altså, det er min følelse, at jeg ikke kan fokusere, at jeg ikke kan konsentrere meg om å lære mer fordi all min oppmerksomhet er hos familien min.

I Mm. Jeg forstår. Jeg husker du sa det sist også, at du kom hit alene uten familie, og ventet på familiegjenforening

T o

I Så fortsatt er det en prosess på gang?

T o

Abbas s

T Ja

I Hm. Puh ... Vanskelig. Alle vil ha familien sin rundt seg.

T o

I Mm.

Abbas s

T Altså, nå har det gått tre og et halvt år, jeg har ikke sett dem. Før det har vi vært sammen i tjue år. Jeg har aldri vært borte fra dem, ikke en time en gang

I Mm

T men nå har det gått så lang tid, og jeg tenker at hadde barna mine vært her med meg, så hadde jeg kanskje oppnådd et visst nivå.

I Mm. Så, er det sånn ... kan du forklare, hvordan er det når du sitter i timen og det er undervisning, eller dere skal gjøre oppgaver, hvordan opplever du det

T o

Abbas s

T Altså, jeg følger med på læreren, og plutselig får jeg en tanke om "hvordan går det med barna mine? Hva gjør de nå? Hvordan går det med dem?" Så jeg er hele tiden ukonsentrert, jeg kan ikke fokusere veldig mye.

I Mm. Så, liksom, konsentrasjonen blir brutt av ... av tanker som kommer hele tiden?

T o

Abbas s

T Ja, sånn er det.

Abbas o

T Det er nettopp disse tankene som kommer hele tiden, de gjør at jeg hele tiden er opptatt, og jeg kan ikke slappe av. Hele tiden klarer jeg ikke å konsentrere meg.

I Mm. Stresset og bekymret, og ...?

T o

Abbas s

T Da jeg begynte på skolen, de første månedene, så hadde jeg en følelse av at jeg hadde nytte av undervisningen, men når det hadde gått en viss tid, så begynte jeg å få en følelse av at jeg ikke drar nytte av undervisningen lenger.

I Mm. Hm. Så da hadde du på en måte håp og tro på framtiden og undervisningen, men så mister du litt håpet liksom, eller ... for det tar så lang tid?

T o

Abbas s

T Jeg har nå søkt i ti måneder, og jeg har ventet på svar i ti måneder, og de sender bare brev hele tiden om at saken fortsatt er under behandling. De kan bare si til meg om de vil hente familien min eller ikke, det hadde vært bedre. Da hadde jeg kunnet slappe av, hvis jeg får vite at de ikke vil hente dem.

I Mm.

Abbas s

- T Kanskje prater jeg nå om noe som ikke angår deg. Du er forsker, og du er opptatt av andre ting, men når du spør meg hver gang, så svarer jeg med samme svar, fordi det er ting som jeg er opptatt av.
- I Det er akkurat disse tingene jeg er opptatt av. Mange har forsket, og snakket med lærere, og kanskje sett på undervisning, men jeg ønsker å vite ... hvordan virker ting inn på opplæringen.
- T o
- I for deg
- T o
- I Mm
- Abbas s (han blir rød og blank i øynene. Snakker gråtkvalt)
- T Jeg tenker hele tiden på barna mine. De er jo palestinere som bor i Libanon, og vår situasjon er veldig spesiell og vanskelig. De kan ikke flytte på seg, de er fanget i en flyktningeleir, og det er vanskelig å flytte på seg, vanskelig å skaffe seg jobb. Det er jo barna mine, så jeg er opptatt med å tenke på dem hele tiden.

Passasjen er altså fra begynnelsen av det andre intervjuet, der jeg innleder med å spørre om hvordan han synes det siste halve året med norskundervisning har vært, og om han trives. Det er tydelig at tankene hans kretser mye rundt familien, og at dette ødelegger for konsentrasjonen i timene. Ved nytolking på arabisk (jf. 7.5.2) presiserer tolken at Abbas også forteller at han er «uroilig», at det er «noe som plager ham» og at han er «psykisk sliten». Et halvt år tidligere, ved vår første samtale, hadde han ventet i fire måneder på svar om familiegjenforening. Nå har han ventet i ti måneder. Håpet han hadde om å få se familien sin er i ferd med å bli borte, og han er frustrert over å ikke en gang få et svar. Drømmene for framtiden, Abbas sin forestilte identitet, er også knyttet til familien: «Jeg har selvfølgelig et håp om at barna mine skal være rundt meg her, og at jeg skal bidra for å bane en vei for dem slik at de kan ha det bra i livet ...». Ved nytolking (jf. 7.5.1) av denne sekvensen gjengir tolken Abbas sitt utsagn om at «min livsskjebne er avhengig av svaret på søknaden». Uten familien synes han ikke det er noen framtid her, og hvis de ikke får komme hit, vil han heller dra tilbake: «Så, enten lider vi sammen, ... eller ... Jeg drar ned til dem og vi lider sammen, eller de kommer her til meg, og vi har det bra sammen og finner på framtidige planer.»

Intervjuene gir også innblikk i andre subjektsposisjoner (jf. 6.2.2) eller roller som har betydning for deltakerne, og i den videre framstillingen analyserer jeg deltakernes perspektiver på seg selv som en som arbeider, som student og som et medmenneske.

10.3.3 Å være en som arbeider, en student og et medmenneske

Å VÆRE EN SOM ARBEIDER

«Jeg jobbet også hjemmefra. Vi hadde en slags kafferestaurant, kan du si. Vi laget kaffe og frokost»

Intervjuene gir innblikk i deltakernes tanker om det å være en som arbeider når de forteller om arbeidsliv og hverdagsliv før og nå. I hjemlandet tok **Semira** og **Sana** seg av hus og hjem. Semira forteller også at hun «jobbet [...] hjemmefra. Vi hadde en slags kafferestaurant, kan du si. Vi laget kaffe og frokost». Semira liker å jobbe og er vant til å være aktiv. Hun forteller: «Det er jo kjekt å jobbe, det er så bra å jobbe, og hvis jeg har krefter og lever lenge, så vil jeg jobbe så lenge jeg har krefter», og «Jeg liker ikke å sitte, jeg er vant til å jobbe, jeg var på jobb ... Og når jeg kommer hjem klokka fem, så går jeg på tur med mannen min en halvtime (eller etter en halv time) ... Jeg liker ikke å sitte ...». Semira gir også uttrykk for selvtillit og styrke: «Selv om jeg ikke har god utdanning, så har jeg en god hjerne. Jeg er veldig smart, - selv om jeg ikke har utdanning, så kunne jeg finne på noe, bruke fantasien og gjøre mer enn de andre som har gått på skolen». Hun framhever altså ressurser som er uavhengig av skolegang, men setter også ord på sammenhengen mellom muligheter for selvutfoldelse, selvfølelse og språk: «Ja, i hjemlandet vurderer jeg meg selv sånn, men nå er det et annet språk her.» Språket begrenser henne i å gjøre det hun har ferdigheter til, og påvirker hvordan hun ser på ser selv, men når språkkunnskapene øker, så øker også selvfølelsen:

Semira s

T Når jeg ikke kan norsk er jeg ...

Semira s

T ... er jeg ikke noe som kan brukes ...

Semira s

T ... men jeg må kunne norsk først. Uten norsk er jeg ingenting.

.....

Semira s

T Ja, det som er i hjemlandet er at jeg snakker mitt eget språk, og jeg gjør det som jeg har ferdigheter til, og forskjellen er at jeg språkmessig kan uttrykke meg fritt, eller sånn, det er ikke noe problem. Men i Norge er hovedforskjellen språk, og nå ser jeg at det er forskjeller på hvordan det var da jeg kom og hvordan det er nå, i Norge. Så når språket blir bedre, så føles det bedre ... Det eneste som drar meg tilbake er språk.

Abbas forteller at han alltid har vært i arbeid, og at han blant annet har jobbet som snekker og med bilvask og bilpleie: «Jeg har jo jobbet i tretti år, jeg har jobbet hele livet mitt, jeg har aldri vært borte fra jobben ...». Når det gjelder muligheter for å jobbe i tiden som ligger foran, så opplever han at dette er avhengig av utfallet av prosessen med familiegjenforening: «... hvis familien min kommer hit, så er det ikke noe annet som hindrer meg fra å bli integrert i samfunnet, finne meg en jobb og bidra med noe».

Lila forteller også at hun jobbet hele tiden da hun var i Syria og Libanon: «Jeg jobbet veldig mye, jeg hadde jobb hele tiden, og man foretrekker kanskje å jobbe veldig mye for å slutte å tenke på ting man ikke ønsker å tenke på.» Hun jobbet som frisør, i et klesfirma, som helsearbeider og for en organisasjon som kjempet mot vold og overgrep og for kvinners og barns rettigheter. Tidligere drømte hun om å jobbe i skjønnhetsbransjen, men nå tenker hun annerledes: «Ting har forandret seg veldig ... alt forandrer seg med sånne kriser». Når hun nå tenker på framtiden, ønsker hun å jobbe for å gi noe tilbake av alt hun har fått i Norge. Hun gir uttrykk for glede over å ha fått flere rettigheter som kvinne enn hun hadde før: «Det er en fordel for meg å være her, spesielt i Norge, og generelt er det på samme måte i Europa, man verdsetter kvinner, og det er rettigheter og beskyttelse for kvinner, og det er en god ting for meg å oppleve. Men samtidig opplever du vanskelige og plagsomme ting også ...». Lila vil gjerne jobbe med lignende ting som hun har jobbet med før, med kvinner og barns rettigheter, eller beskyttelse av mennesker, og sier at «hvis jeg ikke kan gjøre det i framtiden, så skal jeg la en av døtrene mine gjøre det.»

Å VÆRE STUDENT

«I Syria var de aller fleste på min alder hjemmевærende, men her, til og med i min alder, får jeg mulighet til å gå på skolen»

Av fokusdeltakerne har to av dem ingen skolegang, mens to av dem har noen års skolegang fra hjemlandet. **Lila** har oppgitt at hun har ni års skolegang, men kan ikke dokumentere det: «... jeg har ikke papirer, jeg har ikke vitnemål. Jeg hadde vitnemålet i huset mitt i Syria, og det ble ødelagt under krigen ... så jeg har mistet alle papirene mine.» Hun har glede av å gå på norskkurs, og ønsker å utdanne seg videre, kanskje til sykepleier. **Abbas** har liten utdanning fra hjemlandet, og har ikke sittet på skolebenken

på mange tiår. Selv om han strever med konsentrasjon og motivasjon på grunn av usikkerhet omkring framtid og familiegjengforening, innrømmer han at han er overrasket over det han har klart å lære:

Abbas s

T Jeg har ikke gått på skole på snart førti år, og igjen må jeg sitte på skolen og begynne å skrive og lære ting, og jeg er forundret over at jeg faktisk har klart det, for jeg har ikke skrevet (noe særlig?) tidligere i livet»

I Så du er litt stolt av det og?

T o

I ... at du klarer det ... eller?

Abbas s

T Ja, det er en slags forundring, at jeg ikke kjenner meg igjen, at jeg ikke har gjort det på så lang tid, men at jeg nå klarer å gjøre det faktisk.»

Verken **Semira** eller **Sana** har skolegang fra hjemlandet. Semira forteller at hun ikke fikk anledning til å gå på skole fordi hun ble giftet bort, og Sana forteller at både kjønn og økonomisk situasjon var bestemmende for om du fikk skolegang eller ikke der hun vokste opp. Begge gir uttrykk for at de liker seg på skolen i Norge. Semiras ambisjoner når det gjelder skolegang er først og fremst å bli flink i muntlig norsk, for «å kunne snakke med mennesker og kommunisere og klare seg selv», «det viktigste for oss er det muntlige, fordi, i forhold til alderen, er det viktigere å kunne muntlig». Hun sier også at «[h]vis man klarer å lese brevet man har fått, og klarer å uttrykke seg, da er det nok». Sana var litt redd før hun begynte på skolen i Norge fordi hun var «kommet i alderen ... var blitt eldre», men er nå takknemlig for å få lov til å utdanne seg for første gang i livet. Hun forteller: «I Syria for eksempel, var de aller fleste på min alder hjemmeværende, men her, til og med i min alder, får jeg mulighet til å gå på skolen» og «Jeg tenkte at nå skal jeg lære å lese og skrive ... Det er for sent å studere, men jeg skal få lære å lese og skrive. Det føltes godt». Sana innrømmer likevel at hun også har fått en drøm om å få gå på grunnskole for voksne.

Å VÆRE ET MEDMENNESKE

«I det samfunnet jeg kommer fra er det sånn at hvis du ser noen som er i en vanskelig situasjon, så er det vanlig å hjelpe selv om du ikke kjenner personen»

I intervjuene med fokusdeltakerne er det særlig **Lila** og **Semira** som gir uttrykk for identiteter som har sammenheng med det å få være et medmenneske. Som jeg tidligere

har vist, har **Lila** jobbet med mennesker i helsearbeid og organisasjonssammenheng, og dette ønsker hun å fortsette med i framtiden. Hun sier: «Jeg har det bra inni meg hvis jeg jobber med slike oppgaver», og hun tenker nå at det ikke vil være noen hindringer for henne når det gjelder å utdanne seg til sykepleier. Det er først og fremst i det siste intervjuet at **Semira** gir uttrykk for betydningen av å få være et medmenneske i den situasjonen hun er i nå. Hun forteller om en hendelse som hun er forundret og trist over. At hendelsen berører henne dypt, forstår jeg av det sterke engasjementet når hun forteller og at hun gråter:

T Da jeg var ute og gikk, var det en dame som falt i trappa, en eldre dame som ikke klarte å reise seg ...

Semira s (hun gråter når hun snakker)

I Ja ... ville hun ikke ha hjelp?

T Ja, hun sa nei, og det kom en norsk og snakket med meg, og så takket han meg

I Ja ..., men ... var det en vanskelig situasjon? Fortell litt mer ...

T o

Semira s (gråter, er veldig følelsesladet)

T Hun var veldig gammel, og hvordan klarte hun å gå ut av hjemmet?

Semira s

T Det var noen som gikk ut av toget som snakket med henne ...

Semira s (snakker sint og fortvilet og slår ut med hendene)

T Ja ... Så det er språket ...

T o

Semira s

I Hva sa hun nå

T Nei, mabra (?)

Semira s (gråter, er fortvilet)

T Hvis jeg kunne norsk, så kunne jeg ha snakket med henne, og spurt henne hvem jeg skulle hente eller ringe til, eller hvordan jeg kunne hjelpe henne, men på grunn av språket, så kunne jeg ikke gjøre noe

I Ja, så du ... du du gråter og blir trist fordi du kunne ikke hjelpe henne ...

T o

Semira s

T Ja, jeg ble sjokkert da jeg så henne, og løp til for å hjelpe henne, men da hun sa nei, og jeg ikke kunne kommunisere med henne, gjorde det at ... til og med det å snakke kunne jeg ha hjulpet henne litt, men ... Det var språket som ... [...] kunne jeg ha kommunisert med henne, så kunne det ha hjulpet oss veldig mye, men hun bare så på meg og nektet å ta imot hjelp. [...]. I det samfunnet jeg kommer fra er det sånn at hvis du ser noen som er i hennes situasjon, så er det vanlig å hjelpe selv om man ikke kjenner personen, så det ...

.....

Semira s

T Ja, i hjemlandet trenger du ikke noe (språk?) ... eller spør du ikke når du ser noe som har skjedd, du bare går og handler

Semira s

T Hvis jeg hadde hatt språket, så kunne hun ha svart også, men det var språk som var hovedproblemet

For Semira var det tydeligvis en rystende opplevelse å ikke få hjelpe en eldre kvinne som hadde fått et illebefinnende, og hun tolker det som hendte som å handle om kulturelle forskjeller og mangel på språk.

10.3.4 Oppsummerende om identiteter i kontinuitet og forandring

Analysen i 10.3.1-10.3.3 viser at fokusdeltakerne i denne undersøkelsen, fire voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære norsk som andrespråk, kan betegnes som språkinnlærere med identiteter i kontinuitet og forandring. Rammen for intervjuene var samtaler om språklig bakgrunn og språklige erfaringer, og særlig erfaringer med bruk av språkhjelpere. Gjennom de semistrukturerte intervjuene setter deltakerne ord på språklige ressurser og erfaringer de bringer med seg og som er i endring, de forteller om familieforhold i kontinuitet og forandring, om arbeidserfaringer og tanker for framtiden, om erfaringer med utdanning før og nå og om det å være medmenneske i tidligere og nåværende kontekst. Som jeg har diskutert i 6.2.2, vil ulike sider ved språkinnlæreres identitet, identitet som mangfoldig, i forandring og som en kamparena, ha betydning for investering i andrespråket. Dette vil jeg diskutere nærmere i kapittel 11.

Jeg vil nå vende oppmerksomheten mot fokusdeltakernes erfaringer med bruk av språkhjelpere i andrespråklæringen (F2, jf. 1.3), som også har nær sammenheng med språkinnlæreres identiteter.

10.4 Deltakerstemmer om språkhjelperens betydning

Identitet er tett forbundet med menneskers ønsker og behov, blant annet ønsker og behov for trygghet, gjenkjennelse og synlighet (jf. 6.2.5). Dette er også aspekter som trer fram når deltakerne i denne undersøkelsen, voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, snakker om språkhjelperens rolle og betydning. I arbeidet med analyse av intervjuer med fokusdeltakerne Lila, Abbas, Sana og Semira, om deres erfaringer

fra timer med bruk av språkhjelpere og fra timer og perioder uten språkhjelpere, fant jeg derfor *behov for trygghet og sammenheng, behov for gjenkjennelse og forståelse og behov for synlighet og anerkjennelse* som å være fruktbare analysekategorier. Dette var kategorier som vokste fram i den abduktive analyseprosessen (jf. 7.6.1). Kategoriene innebærer ikke rigide avgrensede områder, men har betydning for hverandre og har sammenheng med hverandre, det å ikke forstå vil for eksempel også gjøre deg stresset og utrygg. Deltakerne legger imidlertid hovedvekten på ulike områder i sine forskjellige utsagn om erfaringer med språkhjelpere.

10.4.1 Behov for trygghet og sammenheng

«I begynnelsen var jeg veldig stresset, og det var veldig vanskelig for meg å komme til et nytt land og lære et nytt språk og forstå det læreren sa ...»

Lila, som kom alene til Norge mens barna var igjen i en flyktningeleir i Libanon, ble først plassert i en spor 1-gruppe for deltakere med flere års skolegang enn det deltakere i spor 2-gruppene normalt har. Hun sier: «Det var veldig vanskelig for meg, jeg stoppet ikke å gråte, og jeg sa til meg selv: Hvorfor er jeg her? Jeg må bli plassert i en annen gruppe.» Læreren forsto situasjonen, og hjalp henne med å bytte til en spor 2-gruppe med språkhjelper. Hun beskriver det å komme til den nye gruppa som at hun «ble avslappet» eller «lettet», og at språkhjelperen gjør det mer «komfortabelt» (se kommentar om nytolking i 7.5.1), og bidrar til en opplevelse av trygghet og lettelse. Lila forteller:

I Så, hva betyr det for deg at du har en språkhjelper?

T o

Lila s

T Jeg blir lettet, spesielt når det er en kvinnelig språkhjelper, for da kan jeg uttrykke meg på en fri måte, jeg kan snakke mer. Det er mer komfortabelt for meg med en språkhjelper, særlig hvis det er en kvinne.

Lila s

T Noen ganger blir språkhjelperne forsinket, av og til, og når vi ikke finner dem, blir det veldig vanskelig. Vi begynner å tenke: Hvor er de? Kommer de, eller ikke? Med en gang døren åpnes og de viser seg, så føler vi det som om det er en engel som har kommet hit for oss.

Lila forteller at de dagene språkhjelperen ikke kommer, er det som om hun mister kontrollen, og at hun opplever det forvirrende når de andre arabisktalende i klassen kommer med ulike forklaringer. Når jeg treffer henne et halvt år etterpå, understreker hun imidlertid at språkhjelperens betydning når det gjelder opplevelse av trygghet ikke er like viktig for henne nå som i de første månedene av norskopplæringen.

Abbas, som også kom til Norge uten familie, forteller at han var redd for å gå inn i klasserommet den første dagen fordi han hadde lite erfaring med skole, og at han var stresset den første tiden på norskkurset:

Abbas s

T I begynnelsen var jeg stresset, og det var veldig vanskelig for meg å komme til et nytt land og lære et nytt språk og forstå det læreren sa, men etter at vi fikk hjelp av språkhjelpere, klarte vi å lære litt og vi kunne forstå litt.

I Mm. Så den følelsen du hadde den første dagen, den forandret seg?

T o

Abbas s

T Vi fikk språkhjelper fra den første dagen, men jeg visste ikke at hun var språkhjelper, men etter at jeg skjønnte det, ble følelsene mine bedre eller positive på en måte ... [...] ... etter at vi fikk hjelp av språkhjelper, så føltes det lettere.

.....

I Så, det betyr at du var litt stresset den første dagen, eller de første dagene, men at du ikke er så stresset lenger nå? Er det sann?

T o

Abbas s

T Ja, det var behagelig for meg, og jeg likte å komme på skolen, for jeg følte at jeg lærte noe.

Når språkhjelperen er der, er altså Abbas mer «avslappet». Ved nytolking fikk jeg en forståelse av at oversettelsen til «behagelig», dreier det seg om en følelse av å ha det bra, føle seg vel eller kjenne seg lettet (se 7.5.1). Han forteller at språkhjelperne sjelden er fraværende, men når de er det «blir [det] forvirrende for oss, vi blir frustrerte på en måte ... Ja, for vi kan ikke kommunisere med de andre hvis han ikke er der.»

Semira forteller at hun hadde fire måneder på norskkurs uten språkhjelper, og at hun opplevde dette som en krevende situasjon:

Semira o

T Ja, da var det vanskelig. Jeg var til og med veldig stresset.

Semira o

T I begynnelsen var det vanskelig. Jeg var helt frustrert og det var psykisk belastende i begynnelsen. Men nå liker jeg bedre å være her i klassen enn å være hjemme. Jeg liker ikke å være hjemme.

I Mm

Semira o

T Jeg måtte til og med til legen fordi det var så vanskelig å akseptere situasjonen, men nå er alt tilrettelagt, så det er blitt bedre.

Det viktigste ved den tilretteleggingen hun snakker om er at det ble satt inn språkhjelper, og hun forteller at språkhjelperens tilstedeværelse bidrar til å senke stressnivået: «... hvis han er der, så senker du skuldrene, du blir rolig på en måte.» Hvis hun skulle ende i en situasjon uten språkhjelper nå, sier hun at «Jeg ville blitt syk. Jeg var syk.»

Sana har av og til arabisktalende språkhjelper og av og til språkhjelper på kurdisk. Hun har god hjelp av begge, men foretrekker den kurdiske, fordi «jeg kan mye mer kurdisk, morsmålet mitt. Når de snakker kurdisk med meg, så er jeg avslappet, jeg har kontroll». Hun forteller også at språkhjelperne bidrar til at man kan sammenligne erfaringer: «Ja, selvfølgelig sammenligner vi. Av og til når læreren sier noe, så sier vi til ham: «Sånn var det hos oss i Syria. ... Vi glemmer aldri det tidligere livet vårt, men vi tar imot livet her også, vi lærer nye ting.»

10.4.2 Behov for gjenkjennelse og forståelse

«Hvis ingen av oss kan hverandres språk, hvordan kan vi da kommunisere?»

Deltakernes opplevelse av trygghet når språkhjelperne er til stede kan blant annet relateres til muligheter for å forstå hva som skjer, hva som blir sagt og hva som skal læres. Lila, Abbas, Sana og Semira er samstemte når det gjelder språkhjelpernes betydning for forståelse. «Det er vanskelig når vi sitter i klasserommet, og noen står der og snakker og snakker, mens vi ikke forstår noe», sier Abbas. Sana presiserer at «uten språkhjelper kan vi ikke gå videre, fordi vi ikke skjønner, vi forstår ikke hva som foregår uten at språkhjelperen er der», og Semira sier at «uten tigrinja kan det være at vi misforstår ...».

Fokusdeltakerne forteller at språkhjelperen oversetter, forklarer ord, forklarer setninger, sammenligner språkene, hjelper til med uttale, formidler beskjeder, forklarer

regler, forklarer hva de skal gjøre i timene og hvordan en skal gjøre bestemte oppgaver. Semira forklarer hvordan de ofte jobber: «Ja, det som vi gjør er at vi får teksten (lydfilen) på I-pad på norsk, og så oversetter han til tigrinja slik at vi har tekstene (lydfilene) både på norsk og tigrinja, og så trykker vi på norsk (den norske lydfilen) og hører det som er på norsk, og så hører vi igjen hva det er på tigrinja ...». Ved nytolking (jf. 7.5.1) gjengir også tolken Semiras utsagn om at språkhjelperen «stiller kontrollspørsmål, og følger opp om du har forstått det eller ikke. Han støtter oss slik at vi kan svare enda mer».

Med språkhjelper til stede presiserer Abbas at en «kan spørre om hjelp der og da», «[n]år vi har et spørsmål, eller noe vi lurer på, så formidler han det til læreren», og Sana understreker at språkhjelperen forklarer «inntil vi forstår». Semira framhever også at hun kan stille spørsmål til språkhjelperen: «Hva mener hun (læreren)? Hva er det hun vil si? Hva er det som er betydningen her? Og så begynner vi litt etter litt ... og han oppfyller det som vi ikke har klart». Semira påpeker også at «[h]vis vi ikke forstår, sier vi det til ham, og han forklarer og viser oss», men understreker også at språkhjelperen også stiller spørsmål til dem: «Forstår dere?»

Abbas framhever spesielt at «[n]år vi skal lære nye ord, er det veldig viktig å ha språkhjelper ...». Lila understreker også viktigheten av å få oversettelse når det er nye ting som skal læres, og at læreren noen ganger henter noen som kan oversette hvis de ikke har språkhjelper til stede den dagen:

- Lila s
- T Slik situasjonen er nå for tiden, hvis læreren prøver å gi oss et nytt tema, la oss si at det er grammatikk, og det er et ukjent tema for oss, noe vanskelig, da sier vi til læreren at vi trenger en språkhjelper ... [...] ... fordi bare et ord kan forandre på hele meningen.
- I Henter han en som kan oversette da?
- T o
- Lila s
- T Ja, han henter en språkhjelper som kanskje befinner seg i et annet klasserom.

Deltakerne presiserer at det er vanskelig å i det hele tatt kommunisere med hverandre uten noe felles språk: «Jeg kan ikke forstå deg, og du kan ikke forstå meg», sier Abbas. Sana «tenker at det hun vil si, kan hun ikke si ...» og Semira utbryter at «[h]vis ingen av oss kan hverandres språk, hvordan kan vi da kommunisere?»

I 10.4.1 viste jeg at språkhjelperens betydning for fokusdeltakernes opplevelse av trygghet, ser ut til å være sterkest de første månedene som ny i Norge og som ny på norskkurset. Språkhjelperens betydning for å bedre forståelsen i andrespråklæringen ser imidlertid ut til å være viktig for deltakerne også lenger ut i læringsløpet, særlig når det er nye ord og temaer som skal introduseres. Lila sier at «[j]eg kommer sikkert til å trenge språkhjelper fram til jeg har begynt å beherske språket på et tilstrekkelig nivå, ... fordi språket er så stort, det er så mange ord.»

10.4.3 Behov for synlighet og anerkjennelse

«Uten språkhjelper kan situasjonen beskrives som at vi er noen dukker som er her og som hun snakker med, men som ikke forstår»

I 6.2.5 diskuterte jeg behovet for synlighet og anerkjennelse som del av menneskers identitet. I analysen av intervjuene med fokusdeltakerne tolker jeg visse utsagn, og bruk av enkelte metaforer, som uttrykk for nettopp dette.

Når det gjelder spor 1-gruppa Lila var deltaker i den første tiden, forteller hun at «[j]eg følte meg som et null, og at jeg var et helt annerledes menneske enn dem», eller «som et helt annet vesen» som den nye tolken valgte å oversette det med. Lila forteller også at «jeg ble lei meg, for jeg kunne ikke delta som de andre».

I det første intervjuet med Lila oppsto det en situasjon der Lila, tolken og jeg forhandlet om mening når det gjaldt oversettelsen av et ord fra arabisk til norsk. Jeg oppfatter at Lila prøver å fortelle at hun får en opplevelse av å forsvinne som person når språkhjelperen ikke er der:

- Lila s
- T Min mening er at uten språkhjelper, så føler jeg meg helt savnet. Skjønner du?
- I Nei, en gang til ... Uten språkhjelper ...
- T Uten språkhjelper så føler jeg meg helt savnet
- I Føler meg savnet?
- T Ja, Ehhh, ehhh ... savnet ... ikke her ... ikke til stede, savnet
- I Nei, å savne, det er jo hvis jeg lengter ...
- T Nei, ikke lengte, motsatt, når jeg mister noe, så mistet, helt mistet
- I Du føler deg helt ...

- T mistet
- I Mistet?
- T Ja, jeg kan ... Ordet er savnet ...
- I Så når språkhjelperen ikke er der ...
- T Et øyeblikk, jeg skal bare forklare noe: Når jeg mister en katt, liksom, så blir katten savnet, gikk bort ...
- I Nei, *jeg* savner katten, men katten forsvinner ...
- T forsvinner
- I Blir borte
- T Blir borte, så jeg føler at jeg blir borte
- I At du blir borte?
- T Hun selv, ja

Ved nytolking av dette partiet (jf. 7.5.1) setter tolken ord på at det arabiske ordet som blir oversatt med «mistet» innebærer å føle seg «forvillet», «forsvunnet» eller «gå tapt». Lilas opplevelse av å bli borte eller forsvinne skyldes trolig, som jeg tidligere har vært inne på, en følelse av forvirring og av å miste kontrollen når språkhjelperne ikke er der.

Jeg har tidligere pekt på deltakernes opplevelse av å være passive når språkhjelperne ikke er der, de forstår ikke hva som sies og hva som skjer, de kan ikke spørre om noe, og de kan heller ikke bringe fram erfaringer og kunnskaper de sitter inne med fra tidligere (jf. 10.4.2). Semira forteller:

Semira s

T Det følte som om jeg var innestengt på et sted der jeg ikke hadde noen muligheter for å komme meg ut.

I Uten språkhjelper?

T o

Semira s

T Ja, det var bare å gå til skolen, og så være der uten å få med seg noen ting, og så gå tilbake igjen. Ellers var det ingenting.

T o

Semira s

T Ja, sånn var det

Senere uttrykker hun:

Semira s

T Ja, stort sett er det språkhjelperen som hjelper veldig mye, så uten språkhjelper kan situasjonen beskrives som at vi er noen dukker som er her som hun (læreren) snakker med, men som ikke forstår.

Ved nytolking (jf. 7.5.1) utdyper tolken Semiras siste utsagn med at hun opplevde seg som «en dukke som var fysisk på plass, men hvor det ikke var noen kommunikasjon» (jf. 10.4.3). Semira setter altså ord på erfaringer av handlingslammelse og meningsløshet i tiden før hun fikk språkhjelper, men også en opplevelse av å være en død dukke, og ikke et levende og aktivt deltakende menneske.

10.4.4 utfordringer med språkhjelpere

Som jeg har vist over, legger fokusdeltakerne i denne undersøkelsen vekt på språkhjelperens betydning på ulike områder. Lila peker imidlertid på noen utfordringer. Når du er «innkjørt» med en språkhjelper, kan han eller hun plutselig forsvinne, for eksempel fordi det har dukket opp en annen jobb, og dette er noe som kan skape ny utrygghet og forvirring. Lila forteller om dette i det andre intervjuet: «Det var en språkhjelper som hadde jobbet med oss over lang tid, hun var veldig flink, utmerket, men nå har hun ikke vært sammen med oss på en måned, og vi føler oss veldig forvirret.» Hun sier likevel at hun ikke blir like utrygg som hun var i den første fasen av norskopplæringen.

Som jeg tidligere har nevnt, henter av og til lærere deltakere fra andre klasser for at disse kan bidra til bedre forståelse i deler av timen når nye ord og temaer skal introduseres. Lila uttrykker imidlertid at det er stor forskjell på de «tolkene» læreren henter sporadisk fra andre klasserom de gangene de ikke har noen fast språkhjelper:

Lila s

T Det er en viktig ting her: Av og til tar han med seg noen tolker som ikke klarer å få oss til å forstå tingene, de forklarer på en veldig dårlig måte.

I Mm

T Mens andre tolker er veldig flinke til å forklare, og det får deg til å forstå poenget.

I Har det noe med hvor mye språklig kunnskap de har, eller er det bare at det er forskjellige personligheter?

T o

- Lila s
- T Det er to ting: Den ene er kanskje personligheten, og det kan også være utdanningsnivået og sånn, mens andre er det vanskelig å kommunisere med. Du spør bare en gang ... og måten de svarer på gjør at du føler deg flau og ikke vil spørre mer.
- I Mm
- T Da gir du opp.
-
- Lila s
- T Altså, hun (den tidligere språkhjelperen) irriterer oss ikke, og hun forholder seg til grensene, mens andre Jeg vet ikke, de ser kanskje ned på deg.

Lila knytter altså disse erfaringene til deltakere som bistår med oversettelser og som «lånes» fra klasser som er på et høyere nivå, men som ikke er engasjert som faste språkhjelpere i fokusdeltakernes klasser. Hun påpeker at hun har opplevd at noen av disse kan behandle deltakerne de skal hjelpe på en ydmykende eller nedlatende måte. Hun framhever at noen er dårlige til å forklare, mens andre er flinke til å få deg til å forstå.

10.4.5 Oppsummerende om språkhjelperens betydning

Analysen i 10.4.1-10.4.4 gir innblikk i ulike, men relaterte sider ved språkhjelperens betydning for fokusdeltakerne. For det første bidrar språkhjelperne til reduksjon av stress, og at fokusdeltakerne slapper mer av og opplever at de har mer kontroll eller oversikt over situasjonen. Dette kan knyttes til menneskers grunnleggende behov for trygghet og sammenheng. For det andre bidrar språkhjelperne med oversettelser og forklaringer, og at det blir mulig å kommunisere med læreren i klasserommet, noe som kan knyttes til et grunnleggende behov for forståelse og gjenkjennelse. For det tredje relaterer Lila fraværet av språkhjelpere til en erfaring av å forsvinne eller å føle seg fremmed i klasserommet, og Semira uttrykker at hun følte seg innestengt og passiv før hun fikk språkhjelper. Dette kan knyttes til et grunnleggende behov for synlighet og anerkjennelse. Analysen gir også innblikk i utfordrende sider ved språkhjelperordningen. Lila relaterer dette først og fremst til den usikkerheten som oppstår når språkhjelpere plutselig slutter, og til manglende pedagogiske eller sosiale

ferdigheter hos enkelte «språkhjelpere» som sporadisk lånes fra andre klasser når de faste språkhjelperne ikke er der.

Lærerens rolle blir også løftet fram av fokusdeltakerne i denne undersøkelsen, og i neste avsnitt analyserer jeg deres oppfatninger om lærerens betydning for dem i andrespråklæringen og i relasjon til språkhjelperen.

10.5 Deltakerstemmer om lærerens betydning

I 10.4 har jeg analysert de fire fokusdeltakernes erfaringer med språkhjelpere i norskopplæringen. Lærerens rolle blir også sterkt betont av disse deltakerne, og jeg analyserer her deres oppfatninger av lærerens betydning for norskopplæringen i relasjon til språkhjelperen.

Lila, Abbas, Sana og Semira roser de to lærerne sine på mange områder og på ulike måter. Alle fire understreker for eksempel at lærerne ikke gir seg før deltakerne har forstått: «Hvis det er noe læreren ikke klarer å formidle, ting vi ikke klarer å forstå, og vi ikke har språkhjelper, så prøver læreren å låne en fra en annen klasse», sier Abbas, og Sana presiserer at han ikke gir opp, men at «han vil gjøre seg forstått». Lila forteller også at de kan ta opp ting med læreren som ikke fungerer, og at han prøver å gjøre noe med det. Semira framhever på sin side lærerens omsorg og evne til «å lese» deltakerne sine:

Semira s

T Hun er veldig snill. Hun er som en mor for oss. Hun er veldig flink.

.....

Semira s

T Det hun gjør er at hun skjønner når jeg ikke forstår.

I Hvordan skjønner hun det?

T o

Semira s

T Det er noe spesielt med henne, at hun kan lese ansiktet også, også skriver hun og forklarer tingene på noen enkle måter slik at jeg forstår det til slutt.

I Mm. Ja, jeg forstår at du liker henne godt og måten hun lærer bort på Forrige gang sa du at «Hun er som en mor for oss»?

T o

Semira s

T Ja, jeg ser henne som min mor, og jeg tenker til og med på henne når jeg er hjemme, som nær familie, som søster for eksempel

.....

Semira s

T Ja, hun tenker at som flyktning, så skal vi ikke få så mye problemer, ... eller havne i problemer ...

Abbas på sin side understreker at han gradvis har fått større forståelse for lærerens undervisningsmetoder, der han vektlegger muntlig læring, bruk av morsmålet for å skape forståelse, bruk av I-pad, mye repetisjon, og at det de har lært til nå er samlet i en bok. Han beskriver dette som viktig for at språket skal sette seg: «... den undervisningsmetoden er god, fordi disse ordene er jo lagret et sted i hodet, og når jeg leser dem, så henter jeg dem inn, og da oppfatter jeg det, og jeg forstår ordet ... Du lagrer det i hodet ditt, og når man henter igjen det ordet, så forstår man ordet.»

Sana, Abbas og Lila understreker betydningen av at læreren også har noe kunnskaper på arabisk: Abbas sier at «... han kan mange arabiske ord», Sana framhever at «fordi læreren forstår litt arabisk, så forstår de ham» og Lila forteller at særlig når språkhjelperen er fraværende, så «hjelper [læreren] oss mye fordi han har litt kunnskaper på arabisk». Nettopp fordi læreren kan litt arabisk, mener Abbas at læreren kan undervise på samme måte selv om språkhjelperen ikke er der. Lila og Sana på sin side hevder at læreren underviser på en helt annen måte når språkhjelperen ikke er der. Sana sier at læreren da bruker tiden på å repetere, og at han underviser «relativt lett». Selv om Semira roser læreren som omsorgsperson og hennes ferdigheter i å prøve å gjøre undervisningen forståelig, så understreker også hun lærerens begrensninger når ikke språkhjelperen er til stede: «... selv om læreren har gode tanker eller gode ting, hvis jeg ikke forstår det, så er det meningsløst.»

10.6 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg analysert deltakererfaringer med språk og bruk av språkhjelpere (F2, jf. 1.3). Analysen av intervjuer med fokusdeltakerne Abbas, Lila, Sana og Semira gir først og fremst innblikk i individnivået av andrespråklæring (jf.

4.5.6), som i dette forskningsprosjektet relateres til det jeg tolker som saliente identiteter i kontinuitet og forandring, og identitet som grunnleggende behov for forståelse, trygghet og anerkjennelse (jf. 6.2, 10.3 og 10.4). Fokusdeltakernes erfaringer med bruk av språkhjelpere kan nettopp ses i sammenheng med deres saliente identiteter og grunnleggende behov for trygghet og sammenheng, behov for gjenkjennelse og forståelse og behov for synlighet og anerkjennelse. I tillegg til å fortelle om erfaringer fra klasserommet, forteller fokusdeltakerne også om erfaringer fra hverdagslivet, blant annet om begrensede muligheter til å praktisere andrespråket. Intervjuene gir derfor også innblikk i det jeg kaller hverdagslivsnivået av andrespråklæring (jf. 4.5.6, 6.4.3, 10.3 og 10.4). I den videre analysen og diskusjonen ses individnivået, hverdagslivsnivået, klasseromsnivået og diskurskonteksten (jf. kapittel 9 og 10) som å ha nær sammenheng med hverandre, og å ha betydning for fokusdeltakernes investering i andrespråket (jf. kapittel 11) og sosial rettferdighet i utdanning i andrespråklæring for voksne nyankomne (jf. kapittel 12).

11. Deltakernes investering i andrespråket

11.1 Innledning

Et hovedmål med denne studien er å undersøke hvordan bruk av språkhjelpere kan ha betydning for voksne nyankomnes investering i andrespråket (F3, jf. 1.3), og i dette kapitlet vil jeg analysere og diskutere *deltakernes investering i andrespråket* i den aktuelle læringskonteksten på bakgrunn av analysene i kapittel 9 og 10 og teori fra kapittel 6. Annen teori fra kapittel 4 og 5 vil også trekkes inn i noen grad.

Norton hevder at *investering* er et begrep som bedre evner å forklare språkinnlæreres deltakelse i og utbytte av andrespråklæring enn et begrep som motivasjon (jf. 6.3.4 og 6.5.1). Investering forstås som å finne sted i skjæringspunktet mellom *identitet, kapital* og *ideologi*, tre relaterte begreper som belyser språklæring som del av større sammenhenger (jf. 6.5, Darwin & Norton, 2015, s. 37). For det første kan begrepet identitet stimulere til en undersøkelse av *hvem* som lærer, og *hvilke subjeksposisjoner* som er tilgjengelige for språkinnlæreren. For det andre kan begrepet kapital stimulere til en undersøkelse av *hvilken kapital* som anerkjennes i den aktuelle språklæringskonteksten, *hva* som skal læres og *hvor tilgjengelig* denne kapitalen er. For det tredje kan begrepet ideologi stimulere til en undersøkelse av *hvilke maktforhold* som kan relateres til språklæringsprosessen, for eksempel hvilke språkideologier som er i spill i ulike læringspraksiser. For å få informasjon om språkinnlæreres investering i språklæring, bør vi derfor ikke begrense oss til spørsmål om språkinnlæreres motivasjon fordi dette ikke evner å belyse kompleksiteten i læringsprosessen. Vi kan heller, eller i tillegg, stille spørsmål om *hvem* som lærer *hva* og i *hvilket miljø* (jf. 6.3.2 og 6.3.3, Clément & Kruidenier, 1983, s. 288). Det er slike spørsmål jeg søker å belyse i dette kapitlet, og da særlig relatert til bruk av språkhjelpere.

Jeg innleder med å drøfte perspektiver på *identitet og subjeksposisjoner* som undersøkelsen gir innblikk i (11.2). Deretter drøfter jeg perspektiver på *kulturell kapital* i det aktuelle feltet (11.3), og perspektiver på *læringspraksiser og ideologi* som kan

knyttet til den aktuelle konteksten (11.4). Begrepene identitet, kapital og ideologi har mange overlappende aspekter, og dette vil også diskusjonen være preget av. Jeg avslutter kapitlet med en sammenfattende diskusjon om de aktuelle fokusdeltakernes investering i andrespråket som noe som foregår i skjæringspunktet mellom ideologi, kapital og identitet (11.5).

11.2 Identiteter og subjektsposisjoner

Som jeg peker på over, ser Norton *identitet* som integrert i begrepet *investering*. Jeg framhever at begrepet identitet kan stimulere til en undersøkelse av *hvem* som lærer, og *hvilke subjektsposisjoner* som er tilgjengelige for språkinnlæreren, og at dette er forhold som kan gi innblikk i språkinnlærernes deltakelse i og utbytte av språklæringen. Jeg vil her diskutere hvordan deltakernes såkalte saliente identiteter, som familieidentitet og språklig og kulturell identitet, virker inn på muligheter for språklæring og erfaringer av undervisningssituasjonen. Jeg vil også diskutere hvordan ulike subjektsposisjoner kan sies å variere i henhold til språkhjelperens tilstedeværelse eller ikke, og at dette har betydning for muligheter for å delta i språklæringen. Jeg innleder diskusjonen med å se på sammenhenger mellom det jeg kaller fokusdeltakernes saliente identiteter (jf. 6.2.2) og andrespråklæring, og særlig knyttet til bruk av språkhjelpere.

11.2.1 Saliente identiteter og andrespråklæring

Lila, Abbas, Sana og Semira gir alle uttrykk for identiteter i kontinuitet og forandring (jf. 10.3) som kan ses i sammenheng med deres andrespråklæring. Dette er identiteter som framtrer i en bestemt kontekst, forskningsintervjuer om språklige erfaringer og bruk av språkhjelpere, og kan betegnes som deltakernes saliente identiteter (jf. 6.2.2) i denne aktuelle sammenhengen.

Identiteter som kan oppfattes som mer stabile eller varige (jf. 6.2.3) hos disse deltakerne, er blant annet knyttet til *familien* (jf. 10.3.2). Fokusdeltakerne er alle foreldre, og er eller har vært gift, og i kapittel 10 viser jeg hvordan de setter ord på

betydningen av å være sammen med familien. Sana og Semira bor sammen med nær familie i Norge, mens Lila og Abbas derimot er alene og venter på familiegjenforening. For Lilas del kan de sterke negative erfaringene hun hadde den første tiden (jf. 10.3.1), både relatert til det å begynne på norskkurs og til episoder knyttet til kommunikasjon i dagliglivet, ha sammenheng med at hun var ekstra sårbar fordi hun var alene. Abbas setter også ord på hvordan savnet av familien og frustrasjonen rundt den pågående prosessen rundt familiegjenforening virker negativt inn på mulighetene for å konsentrere seg om norskopplæringen (jf. 10.3.2). Hans vansker med å konsentrere seg var også noe jeg noterte under observasjon i klasserommet (jf. 9.2.1.). Å ikke få svar på om familien får komme til Norge uroer ham mye. Han uttrykker at det å få være sammen med familien er helt avgjørende for ham: «[D]et er ikke noe annet som hindrer meg i å bli integrert i samfunnet».

Et annet eksempel på identiteter som er mer varige og stabile, og som har innflytelse på språklæringsprosessen og behovet for språkhjelpere, er deltakernes *kulturelle og språklige identiteter*. Lila og Abbas setter ord på språklig identitet og førstespråkets betydning når de uttrykker at arabisk betyr «alt». Å få kommunisere på førstespråket når språkhjelperen er der representerer positive, kroppslige erfaringer for fokusdeltakerne, mens manglende muligheter for å få kommunisere på førstespråket representerer negative kroppslige erfaringer: Abbas sier blant annet at det er «behagelig for meg» å snakke arabisk, og Lila uttrykker at hun føler seg «lettet» når hun gjennom språkhjelperen kan uttrykke seg fritt på sitt eget språk (jf. 10.3.1 og 10.4.1). Å ikke ha muligheter for å kommunisere på førstespråket relaterer Abbas til erfaringer av forvirring, stress, ydmykelse og tristhet, og Lila til erfaringer av uro, forvirring og mangel på kontroll (jf. 10.3.1 og 10.4.1). Semira forteller også at med språkhjelper, som innebærer større muligheter for å kunne kommunisere på sitt førstespråk, så senker hun skuldrene og blir rolig (jf. 10.4.1). I tiden før hun fikk språkhjelper var hun imidlertid stresset og frustrert og hun sier at «det var psykisk belastende» og at «jeg var syk» (jf. 10.4.1). Endringene i slike følelsesmessige og kroppslige erfaringer, som varierer i henhold til om språkhjelper er til stede eller ikke, kan relateres til menneskers behov for *trygghet og sammenheng* og *gjenkjennelse og forståelse* (jf. 6.2.5). Disse behovene ser altså ut til å tilfredsstilles når deltakerne får muligheter for å kommunisere på

førstespråket og har en språkhjelper til stede i undervisningen (jf. 10.4.1 og 10.4.2), og er også noe lærerne i undersøkelsen framhever (jf. 9.6.1 og 9.6.3).

Som jeg diskuterer i 6.2.5, er behov for *trygghet og sammenheng* og *gjenkjennelse og forståelse* grunnleggende og en del av menneskers identitet, men for deltakerne i denne undersøkelsen forsterkes dette trolig av deres erfaringer som flyktninger (jf. akkulturativt stress og fremmedgjøring, jf. 6.2.5). Deltakernes utsagn illustrerer hvordan bruk av språkhjelpere kan fungere som en *sosial støtte* som kan moderere stressfaktorer knyttet til nettopp det å være en flyktning (jf. 6.2.5). Lila bruker en metafor som illustrerer det språkhjelperen representerer for henne: Når språkhjelperne er sene, blir Lila urolig for at de ikke skal komme. Når de endelig åpner døren, så forklarer Lila at hun føler det «som om det er en engel som har kommet hit til oss» (jf. 10.4.1). Metaforen engel kan representere «en person som beskytter eller redder en på en uventet mirakuløs måte», eller en «ualminnelig snill, god, elskverdig og tålmodig person» (NAOB, 2021a). Sett i lys av Lilas øvrige utsagn, kan en tolkning av metaforen «engel» nettopp være at hun betrakter språkhjelperen som en slags hjelper og redning. Sana setter også ord på sammenhenger mellom sin kurdiske kulturelle og språklige identitet og erfaringer med ulike språkhjelpere i andrespråksundervisningen. Undertrykkelse av kurdisk språk og kultur i hjemlandet (jf. 10.3.1) bidrar trolig til at hun fastholder en sterk kurdisk identitet (jf. 6.2.3, «master narratives»). Dette kan også være noe av grunnen til at hun framhever viktigheten av å kunne identifisere seg med en kurdisk språkhjelper som snakker kurdisk, og ikke bare en som snakker arabisk selv om hun forstår arabisk godt. Hun uttrykker blant annet at hun føler seg «avslappet» og at hun «har kontroll» når språkhjelperne snakker kurdisk (jf. 10.4.1). Hun understreker også at kurdiske språkhjelpere, som har samme kulturbakgrunn, gir muligheter til å sammenligne kulturelle erfaringer i undervisningen (jf. 10.4.1), noe som kan bidra til erfaringer av kontinuitet og sammenheng.

Diskusjonen over viser at deltakernes familieidentiteter og språklige- og kulturelle identiteter er noe som virker inn på hvordan deltakerne opplever læringssituasjonen og hvilke muligheter de har for å tilegne seg andrespråket. Jeg vender nå oppmerksomheten mot det jeg oppfatter som deltakernes subjektsposisjoner i

klasserommet, og hvilken betydning disse har for muligheter for deltakelse i de aktuelle læringspraksisene.

11.2.2 Subjektsposisjoner i andrespråklæringen

I 6.2.2 diskuterte jeg hvordan identiteter kan relateres til subjektsposisjoner, ulike måter subjektet framstår i verden på. Jeg presiserte at subjektsposisjoner kan tildeles eller erobres, og at ulike diskurser konstituerer eller posisjonerer subjekter på ulike måter. Analysen i kapittel 9 og 10 gir innblikk i den betydningen språkhjelperen kan ha for deltakernes subjektsposisjon i andrespråklæringen, og hva som kan karakterisere deltakernes subjektsposisjon når språkhjelperen ikke er til stede.

I 11.2.1 viste jeg hvordan deltakerne beskriver tilstedeværelsen av språkhjelpere som en situasjon der behov for forståelse blir møtt. Dette bidrar til at de i større grad kan være aktive i læringsprosessene. Analysen av observasjon med filming av timer der det var språkhjelpere til stede viser at deltakere blant annet kan stille spørsmål og samtale om læringsinnholdet (jf. kapittel 9.5). Fokusdeltakerne setter også ord på de samme mulighetene under intervjuene (jf. 10.4.2). Språkinnlærere framstår med andre ord som aktive deltakere i forhandling om mening i klasserommet, selv om de også har stunder der de mister konsentrasjonen og virker slitne (f.eks. Abbas, jf. 9.2.1 og 10.3.2). Intervjuer med lærere og språkhjelpere, og observasjon av timer der språkhjelpere er til stede, belyser dessuten at undervisningen kan representere et «møtepunkt eller møtested for personer» som prøver å lære mer sammen (jf. 4.3.3). Både lærere og språkhjelpere legger for eksempel vekt på det språkhjelpere lærer når de bistår deltakerne, og at det gir dem økt selvtillit (jf. 9.6.6). En slik undervisning, der både lærere og elever, og i dette tilfellet språkhjelpere, er deltakende subjekter og der alle parter har noe å lære av hverandre, har karakteristikk som forbindes med frigjørende eller dialogisk undervisning (jf. 4.3.3).

I denne studien har jeg ikke observert timer uten språkhjelpere. Grunnene til dette har jeg gjort rede for i 7.4. Intervjuer med deltakere gir imidlertid innblikk i erfaringer fra tiden før de fikk språkhjelpere og fra timer der språkhjelpere ikke er til stede. Jeg har tidligere pekt på metaforer som noe som kan gi informasjon om hvilke

subjektsposisjoner deltakerne oppfatter at de har eller hva de er synlig som (jf. 6.2.2), og dette ser jeg også eksempler på i intervjumaterialet. Lila forteller at før hun ble flyttet til en gruppe med språkhjelpere, følte hun seg som *ingenting*, som «et null», og at hun var «et annerledes menneske» enn de andre i gruppa (jf. 10.4.3). Hun beskriver også at hun på en måte *forsvinner* når språkhjelperen ikke er der fordi hun føler seg forvirret og mister kontroll (jf. 10.4.3). Semira beskriver det som at hun er *innestengt* et sted uten mulighet for å gjøre noe, og at «situasjonen kan beskrives som at vi er noen *dukker* som er her, og som hun (læreren) snakker med, men som ikke forstår» (jf. 10.4.3). Hun beskriver også skolehverdagen som at «det var bare å gå til skolen, og så være der uten å få med seg noen ting, og så gå tilbake igjen. Ellers var det ingenting» (jf. 10.4.3). Også Abbas forteller om lignende erfaringer: «[V]i sitter i klasserommet, og noen står der og snakker og snakker, mens vi ikke forstår noe». Utsagnene, og metaforene deltakerne bruker, antyder en situasjon der deltakerne erfarer at de har begrensede muligheter for å delta aktivt, og som kan innebære en opplevelse av fremmedgjøring, av å forsvinne eller kanskje oppløses som handlekraftig individ, eller en tingliggjøring (jf. 4.4.3). En undervisning der deltakere konstitueres som objekter kan relateres til bankundervisning eller antidialogisk undervisning, en undervisning som kjennetegnes av læreren som formidlende subjekt og eleven som mottakende og passivt objekt eller tilskuer (jf. 4.3.2).

Det må imidlertid understrekes at språkhjelpere ikke bare bidrar i timer der de er fysisk til stede. Som analysen i kapittel 9 viser, bistår språkhjelperne lærerne med planlegging av timer der de ikke er til stede selv for å bidra til at undervisningen blir mer tilgjengelig for deltakerne (jf. 9.4.3). Grunnen til at deltakerne erfarer at det likevel er så stor forskjell på timer med språkhjelpere og timer uten språkhjelpere, har trolig sammenheng med deltakernes opplevelse av økt tilgjengelighet til lærestoffet og bedre muligheter for å være et deltakende subjekt, men også om behovet for identifikasjon og trygghet i en sårbar fase.

Jeg har her diskutert hvordan deltakeres subjektsposisjoner i klasserommet kan sies å være annerledes i henhold til om språkhjelpere er til stede eller ikke, og at dette har betydning for muligheter til deltakelse. Intervjuer med fokusdeltakerne gir også innblikk i erfaringer som gjelder subjektsposisjoner i dagliglivet (jf. 10.3.1-10.3.3).

Slike subjektsposisjoner er også interessante i konteksten av denne undersøkelsen fordi språklæring kan sies å finne sted på både formelle arenaer som i klasserommet og på uformelle arenaer i dagliglivet (jf. 6.4.1). I den følgende framstillingen drøfter jeg derfor aspekter av fokusdeltakernes subjektsposisjoner utenfor klasserommet som intervjuene gir innblikk i.

11.2.3 Subjektsposisjoner i dagliglivet

Som jeg viste i 10.3.3, belyser analysen av intervjuer med fokusdeltakere at de vektlegger identiteter som *en som arbeider* og som *det å være et medmenneske*. Abbas, Lila og Semira gir uttrykk for at de alltid har vært aktive og i arbeid, enten det er snakk om arbeid i eller utenfor hjemmet. Selv om de ikke sier det direkte, forstår vi at tilværelsen nå innebærer en virkesløshet som har vært fremmed for dem tidligere. Når det gjelder en identitet som medmenneske, er det først og fremst Lila og Semira som setter ord på viktigheten av å få være en som betyr noe for andre (jf. 10.3.3). For Lilas del handler dette om roller hun har hatt tidligere, men som hun nå knytter mest til en forestilt identitet (jf. 6.2.4), som ønsker for en framtidig utdanning og et framtidig yrke (jf. 10.3.3). Semira forteller at det var naturlig for henne å hjelpe mennesker i hjemlandet, og hun uttrykker stor frustrasjon over at mangel på språk hindrer henne i å hjelpe mennesker som trenger det her (jf. 10.3.3).

Saliente identiteter som *det å være en som arbeider* og *å være et medmenneske*, representerer subjektsposisjoner som kan karakteriseres av virksomhet og handlekraft, og de kjennetegnes av relasjon og dialog. Som jeg viser over, har disse rollene eller identitetene vært i endring for deltakerne fordi livskonteksten er endret. Deltakernes subjektsposisjoner i dagliglivet utover den nærmeste familiesfæren kan nå karakteriseres av mindre aktivitet og muligheter for å handle, og mindre relasjon og dialog. Hva dette innebærer av begrensninger når det gjelder å praktisere andrespråket, kommer jeg tilbake til i 11.3.2.

I tillegg til å erfare at muligheten for virksomhet og handlekraft er begrenset, antyder også analysen at deltakere erfarer å bli tillagt negative subjektsposisjoner som de ikke identifiserer seg med. Lila erfarer for eksempel å bli tillagt en subjektsposisjon som

uansvarlig (jf. 6.2.2, «humiliating identities») når det oppstår misforståelse på grunn av kommunikasjonsproblemer (jf. 10.3.1). Både Lilas erfaringer og Semiras erfaring med å ikke få hjelpe en gammel kvinne i nød (jf. 10.3.3) kan også handle om en opplevelse av å bli stigmatisert som innvandrer eller fremmed (jf. 6.2.2, «stigmatizing identities»). For Abbas, Lila og Semira vil dessuten endringer i subjektsposisjoner knyttet til det å være *en som arbeider* og det å være *et medmenneske*, innebære erfaringer av fremmedgjøring (jf. 6.2.5).

Deltakererfaringene fra dagliglivet som er diskutert her, kan knyttes til erfarte subjektsposisjoner. Slike subjektsposisjoner, som innebærer tap av handlekraft, eller erfaringer av ydmykelse, stigmatisering eller fremmedgjøring, kan bidra til å begrense deltakernes muligheter til å praktisere andrespråket på uformelle arenaer. Før jeg fortsetter diskusjonen om deltakernes investering i språklæring ved å undersøke aspekter av kapital som undersøkelsen gir innblikk i, vil jeg diskutere *motivasjon* som noe som har betydning for språklæringen, men som er i endring hos fokusdeltakerne (jf. 6.3.4).

11.2.4 Motivasjon hos fokusdeltakerne

Motivasjon kan sies å være del av deltakeres identiteter i forandring, ikke som en medfødt karakteregenskap som tidligere motivasjonsteori kunne signalisere, men som sosialt konstruert i tid og rom (jf. 6.3). Dette er et perspektiv som underbygges av analyse av intervjudata og observasjon i den aktuelle undersøkelsen.

Alle de fire fokusdeltakerne gir uttrykk for å være motiverte for å lære norsk. Motivasjon er knyttet til gleden over å få gå på skole for første gang, som for Sanas og Semiras del (jf. 10.3.3). Motivasjon er også knyttet til frykt for å komme opp i ydmykende og ubehagelige omstendigheter, som for Lilas del. Hun sier at hun «må lære norsk for å unngå slike situasjoner» (jf. 10.3.1). Semiras motivasjon for å lære norsk er også knyttet til en sterk opplevelse av at språket er en «barriere» og at «uten norsk er [hun] ingenting» (jf. 10.3.1). Sana for sin del er også motivert av behovet for å beherske andrespråket i forbindelse med prosesser angående datterens hjelpebehov (jf. 10.3.1). Motivasjon for å lære norsk er også knyttet til deres forestilte identiteter:

Semira vil bli selvstendig og vil først og fremst lære å beherske andrespråket muntlig, Lila er motivert av ønsket om å utdanne seg til helsearbeider, og Sana har begynt å drømme om å ta grunnskole for voksne (jf. 10.3.3).

Jeg oppfatter at lærerne i undersøkelsen setter deltakernes motivasjon, utholdenhet og arbeidsiver i sammenheng med språkhjelpenes tilstedeværelse (jf. 9.6.2). Deltakernes motivasjon er imidlertid i endring innenfor tidsrammen av denne undersøkelsen, selv om det dreier seg om et forholdsvis kort tidsspenn på seks måneder. Selv om Semira framstår som en viljestærk kvinne, og selv om hun ved siste intervju uttrykker at «jeg har lyst, jeg har motivasjon, jeg har vilje», så kan andre utsagn tolkes som en stigende følelse av maktesløshet innfor den utfordrende oppgaven det er å lære et andrespråk i sin alder og i sin situasjon. Hun uttrykker for eksempel: «Vi kjemper!» og «Må Gud hjelpe oss så vi kan klare oss selv språklig» (jf. 10.3.1). Semira setter ord på motivasjonens begrensning: «Motivasjon og viljen er på plass, men siden vi ikke hadde skolegang eller skolebakgrunn fra tidligere, er det vanskelig ...»

Abbas er imidlertid den av fokusdeltakerne som klarest gir uttrykk for en endring i motivasjon mellom det første og det andre intervjuet. Ved første intervju uttrykker Abbas en viss glede og motivasjon over å lære når han sier at han etter snart førti år uten å gå på skole «er forundret over at jeg faktisk har klart det» (jf. 10.3.3). Ved det andre intervjuet gir han inntrykk av at mye av motivasjonen er borte (jf. 6.3). Han gir uttrykk for at undervisningen oppleves nytteløs eller meningsløs fordi han ikke får brukt det han lærer på skolen andre steder. Dette er noe jeg kommer tilbake til i 11.3.2. Ved det andre intervjuet gir han også uttrykk for stor frustrasjon over at han enda ikke har fått svar på spørsmålet om familiegjenforening, og han virker preget av en følelse av maktesløshet. Dette virker inn på motivasjon og konsentrasjon i klasserommet, og han uttrykker at «selve opplæringen er bra, men jeg kan ikke dra nytte av den på grunn av disse forholdene. ... jeg kan ikke fokusere, ... jeg ikke kan konsentrere meg om å lære fordi all min oppmerksomhet er hos familien min» (jf. 10.3.2).

Eksemplene over gir innblikk i hvordan forhold som verken deltakere, lærere eller språkhjelpere er herre over, men som kan skyldes bakgrunn, mangel på muligheter til å praktisere norsk eller politiske prosesser, virker inn på deltakernes motivasjon og

konsentrasjon i andrespråklæringen. Dette underbygger oppfatninger om at motivasjon ikke må betraktes som en karakteregenskap som kan predikere læringsutbytte, men at deltakeres motivasjon må ses i sammenheng med sosiale strukturer (Norton, 2013, s. 156, jf. 6.5.1).

I 11.2.1 drøftet jeg deltakernes saliente identiteter og sammenhenger dette kan ha med språklæringen. Dette dreide seg blant annet om språklige og kulturelle identiteter, noe som er tett relatert til den kapitalen eller ressursene deltakerne bringer med seg. Jeg vil fortsette diskusjonen om investering i andrespråket med å drøfte nærmere perspektiver på kapital som belyses gjennom undersøkelsen, og sammenhenger mellom kapital og språklæring.

11.3 Kulturell kapital

Kapital relatert til kulturell, sosial eller økonomisk kapital eller ressurser er også et aspekt av begrepet investering ifølge Darvin og Norton (Darvin & Norton, 2015, jf. 6.5.3). Språklæreres investering i andrespråket kan derfor sies å ha sammenheng med ressurser og flyt av ressurser, og i konteksten av denne undersøkelsen handler dette blant annet om muligheter for å bygge på egen kapital, og om muligheter for å tilegne seg ny kapital. Jeg vil her diskutere hvordan analysen i kapittel 9 og 10 belyser slike forhold og sammenhenger.

11.3.1 Deltakernes og språkhjelpernes kulturelle kapital

Intervjuer med fokusdeltakerne gir innblikk i medbrakt kulturell og språklig kapital. Deres språklige repertoar integrerer flere språk, men deres sterkeste språk eller førstespråk er som vi har sett arabisk for Lila og Abbas, kurmanji for Sana og tigrinja for Semira (jf. 10.3.1). Lila har i tillegg brukt noe engelsk, Sana snakker arabisk som hun brukte daglig i hjemlandet, og Semira kan noe «sudan-arabisk» (jf. 10.3.1). Fokusdeltakerne sitter også inne med livserfaringer og arbeidserfaringer fra hjemmesfæren og samfunnsfæren i sine respektive hjemland (jf. 10.3.3). Dette er kulturell kapital som kan betegnes som «funds of knowledge» eller «kunnskapsfond»

(jf. 4.4.4), og som har potensial til å omgjøres til annen type kapital (jf. 6.5.3). Slik kapital vil imidlertid bare fungere som kapital hvis den erkjennes og verdsettes (jf. 6.5.3).

I kapittel 5 diskuterte jeg mediering i andrespråksinnlærerens nærmeste utviklingszone, og fordeler med å bygge på eksisterende kunnskaper og erfaringer i andrespråkslæringen. En mediering i andrespråksinnlærerens nærmeste utviklingszone forutsetter et ressursperspektiv og ikke et mangelperspektiv når det gjelder språkinnlæreres kulturelle kapital. Det forutsetter med andre ord en anerkjennelse av deltakernes språklige og kulturelle kunnskaper og erfaringer, og at den blir etterspurt og gjort synlig (jf. 4.4.4). Analyse av datamaterialet i denne undersøkelsen gir mange eksempler på anerkjennelse av og bruk av deltakernes språklige kapital når språkhjelpere er til stede (jf. 9.5.2-9.5.4). Deltakere får oversettelser og forklaringer på morsmålet, og de kan spørre om det de lurer på. Språkhjelperen leser også inn lydfiler på førstespråket som brukes både i timer der de er til stede, og i timer hvor de ikke er til stede, og språkhjelperen skriver av og til tekst på førstespråket. Læreren for basis 2-gruppa, gruppa med noe høyere progresjon, framhever dessuten mulighetene for metaspråklige samtaler på førstespråket i klasserommet når språkhjelperne er der (jf. 9.2.2). Analysen av observasjon og intervjuer med lærere og språkhjelpere viser at slike samtaler på førstespråket ikke først og fremst dreier seg om å bruke grammatiske betegnelser i samtaler om språket, men om å samtale om og gjøre konkrete og visuelle sammenligninger av ord, bøyninger og setningsstrukturer på førstespråket og andrespråket med I-pad som hjelpemiddel (jf. 9.2.2, 9.3.2, 9.5.2-9.5.3). Språkhjelperen bidrar også til at det er mulig å bruke deltakernes språklige kapital i samtaler om ulike aspekter av andrespråket i bruk (jf. 9.5.4). Analysen viser at undervisning med bruk av språkhjelpere til stede har trekk av det som betegnes som kritisk eller frigjørende undervisning, fordi den gir anledning til en kritisk undersøkelse av kunnskapsobjektet «to observe it, to delimit it, to divide it up, to close it in, to approach it methodically to make comparisons, to ask questions» (Freire, 1998, s. 80, jf. 4.3.3).

Jeg har tidligere diskutert at undervisning som ikke bygger på deltakeres erfaringer og ressurser, kan reduseres til et standardisert læringsinnhold som er «atskilt fra virkeligheten» (jf. 4.3.2, Freire, 199/1979, s. 77). I stedet for å representere kontinuitet,

historisitet og kunnskapsgenerering (jf. 4.3.2 og 5.4), representerer en slik undervisning det som kan betegnes som lukkede perioder i tid og rom (jf. 4.3.2, Freire, 1999/1979, s. 86), og er karakteristisk for bankundervisning (jf. 4.3.2). Analyse av intervjuer med fokusdeltakere i denne undersøkelsen belyser at andrespråksundervisning uten bruk av språkhjelpere kan ha trekk av dette (jf. 10.4.1-10.4.2). Dette er imidlertid ikke de aktuelle lærernes hensikt, men må tilskrives forhold de ikke er herre over. Dette kommer jeg tilbake til i 11.4.1.

Selv om deltakerne uttrykker at det betyr mye for dem å kunne kommunisere på førstespråket i undervisningssituasjonen, så viser de også ambivalens når det gjelder viktigheten av egen språklig kapital. Lila forklarer for eksempel at arabisk «på en måte er lukket i en beholder fordi hun nå vil bruke mest norsk ... Jeg kan ikke bruke det mye nå.» Enkelte andre utsagn i intervjuundersøkelsen peker mot det samme, at egne erfaringer ikke er nødvendig å inkludere i undervisningen, men at det er livet og framtiden i Norge som er viktig. Norton framhever at lærere i sin iver etter å være inkluderende og kulturelt relevante, bør være sensitive overfor nettopp deltakeres ønsker om å fokusere på framtiden (jf. 6.2.4, Norton, 2013, s. 179). Årsakene til en slik innstilling hos deltakere kan imidlertid være uklare og mangfoldige: Det kan handle om et ønske om å legge traumatiske erfaringer bak seg og å se framover, og om en sterk motivasjon for å lære det språket og de kunnskapene de trenger for å klare seg godt i en ny samfunnskontekst, og det kan handle om et sterkt behov for å kunne identifisere seg med Den Andre, enten det er snakk om en annen taler av andrespråket, eller et annet bilde av en selv (jf. 6.2.5). I kapittel 12.3 diskuterer jeg imidlertid om slike oppfatninger kan være uttrykk for bakenforliggende maktperspektiver.

Jeg har nå diskutert kapital relatert til deltakernes og språkhjelpernes språklige og kulturelle ressurser. Andrespråkslæring handler imidlertid i stor grad om muligheter til å opparbeide ny kapital, og jeg vender nå oppmerksomheten mot dette.

11.3.2 Å opparbeide ny kulturell og sosial kapital

Som jeg pekte på i 2.1.1, har innvandrere som bosetter seg i Norge plikt og/eller rett til 600 timer norskopplæring, og i tillegg har nyankomne flyktninger rett og plikt til å

delta i en toårig heldagskvalifisering gjennom introduksjonsprogrammet (Introduksjonsloven, 2021). Med begrenset tid til rådighet blir det desto viktigere at andrespråksundervisningen og den språklige kapitalen som skal tilegnes, er mest mulig tilgjengelig for deltakerne. I 11.3.1 viste jeg hvordan datamaterialet gir innblikk i en flerspråklig undervisningspraksis med bruk av språkhjelpere i den aktuelle konteksten der deltakere får muligheter til å ta utgangspunkt i og bygge på sin egen språklige kapital. Dette har analysen i kapittel 9 gitt mange konkrete eksempler på (jf. 9.2.2, 9.4 og 9.5). Bruk av språkhjelpere gir deltakerne tilgang til flere språklige ressurser og et rikere semiotisk forråd (jf. 4.5.2 og 5.5). Dette gjør at et større spekter av språkkontinuer kan settes i spill (jf. 4.5.3, «continua of biliteracy»), noe som ifølge Hornberger kan gi bedre muligheter til å utvikle ferdigheter på andrespråket (1989, s. 289). De semistrukturerte intervjuene peker imidlertid mot sammenhenger utenfor klasserommet som begrenser resultatene av språklæringen, noe som belyser at effekten av tilegnet språklig kapital hos andrespråksinnlærere, må ses som mediert av strukturelle, materielle og sosiale krefter utenfor skolen (jf. 6.5.3, Luke, 2008, s. 347-349).

Deltakeren i pilotintervjuet uttaler at «språket på skolen ikke er det samme som gatespråket. Det er to forskjellige språk» (jf. 7.4.3). Dette utsagnet retter søkelyset mot betydningen av å eksponeres for andrespråket både i formelle og uformelle settinger i språklæringsprosessen fordi språket i disse sfærene har forskjellig karakter (jf. 6.4.1, Spolsky, 1989, s. 171-173). Bourdieu vektlegger dessuten at praktisk kompetanse læres i faktiske situasjoner (s. 647, jf. 6.4.3), noe som understreker at kulturell, språklig kapital ikke bare opparbeides i klasserommet, men ved å tilbringe tid i og å være deltaker i den aktuelle kulturen (jf. 6.5.3). Andrespråksinnlærere har med andre ord behov for å ikke bare være del av praksisfellesskapet eller læringsfellesskapet i andrespråksklasserommet, men også ulike praksisfellesskap i dagliglivet (jf. 5.7).

Jeg har tidligere pekt på paradokset at det ofte krever språkkompetanse for å få tilgang til sosiale arenaer, men at det samtidig kreves tilgang til sosiale arenaer for å tilegne seg språkkompetanse (jf. 6.4.3). Fordi deltakerne i denne undersøkelsen er forflyttet fra alle sine tidligere sammenhenger (jf. 4.2.3, «displaced persons»), er ikke de naturlige sosiale arenaene for læring uten videre tilgjengelige. Deltakerne har dermed

behov for å få tilgang til slike arenaer og opparbeide ny sosial kapital. I 6.5.3 framhevet jeg kapital som en kraft som er «inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible» (Bourdieu, 1986, s. 15). Jeg tolker dette som at kapital er knyttet til bestemte kontekster eller sammenhenger som fungerer på bestemte måter med bestemte deltakere, og at det kan være krevende å få tilgang til eller innpass i slike kontekster. utfordringer med å få tilgang til praksisarenaer kan også relateres til Foucaults perspektiver om at kunnskap i samfunnet sirkulerer på bestemte måter, og er knyttet til makt (jf. 6.2.2). Dette betyr at det forutsetter en slags makt eller handlekraft for å få tilgang til arenaer der du ikke har naturlig tilgang fra før. Dette er forhold som intervjuene med fokusdeltakerne i denne undersøkelsen gir innblikk i.

Både Lila, Abbas, Sana og Semira setter ord på utfordringer med å praktisere norsk når de ikke er på skolen. Som jeg viste i 10.3.1, opplever Abbas at «alt vi får lært her på skolen forblir på skolen». Han setter ord på at «det er ikke noen der ute jeg kan snakke med og utveksle erfaringer og informasjon med», og at han «prøver å snakke med dem av og til, og noen svarer deg og andre bare snur seg» (jf. 10.3.1). Lila har en gammel dame som er nabo som hun kan snakke med, men hun presiserer at det er altfor lite, og at dette også gjør henne utrygg når hun skal snakke i klasserommet (jf. 10.3.1). Hun opplever at hun har ordene hun vil si, men at hun på grunn av lite praksis er for redd for å snakke. Hun utdyper også at man egentlig skulle «praktisert språket hele tiden, og snakket i alle forskjellige situasjoner, men [at] det er ikke noen å praktisere språket med» (jf. 10.3.1). Semira setter også ord på at hun har få arenaer for å praktisere norsk, men at hun går på en samling for eldre (jf. 10.3.1), mens Sana forteller at hun har få muligheter til å praktisere norsk fordi «vi har ingen norske venner» (jf. 10.3.1). Dette sammenfaller på mange måter med erfaringene til innvandrerkvinnene i Nortons studie som jeg tidligere har henvist til: De opplevde sjelden å bli snakket til, de var redde for å snakke andrespråket av frykt for å bli marginalisert, og de måtte selv ta ansvar for å forstå og å gjøre seg forstått (Norton, 2013, s. 148 og 149, jf. 6.4.2). Dette kan anses som begrensinger innenfor en dagliglivsdiskurs, men som jeg tidligere har diskutert, vil ulike diskurser innebære både begrensninger og muligheter for aktørskap. I den følgende framstillingen viser jeg eksempler på nettopp fokusdeltakeres aktørskap utenfor klasserommet.

11.3.3 Deltakernes aktørskap

Som jeg har vist over, belyser analysen at både arenaer for vennskap, arbeidsarenaer og arenaer for å vise medmenneskelighet er få for fokusdeltakerne ved tidspunktene for intervjuene. Dette vil si at det som kan kalles *litterasitetens handlingsdimensjon* er begrenset (jf. 4.3.4). Dette kan være et resultat av sosial distanse, marginalisering og dominans i samfunnet (jf. 6.4.1). Selv om Semira kan føle seg handlingslammet når det gjelder muligheter for å være et medmenneske, så forteller hun at hun tar kontakt med eldre mennesker for å praktisere andrespråket (jf. 10.3.1). Lila på sin side bruker sin evne til å få kontakt med barn til å skape situasjoner der hun kan praktisere andrespråket. Ved det første intervjuet manglet hun handlekraft til å gjøre noe med situasjonen, men ved tidspunktet for det siste intervjuet har imidlertid dette endret seg, og hun finner muligheter for å vise aktørskap (jf. 10.3.1): Når Lila sitter på bussen ved siden av en familie, og situasjonen er den at ingen prater med henne, så begynner hun å tulle med barna og snakke med dem. Hun forteller at «når jeg først prater med barna, så prater jeg også med moren eller faren til barnet ... og det er altså bare for å finne på noe for å prate med dem.» Lila bruker her sin evne til å få kontakt med barn til å endre en situasjon der hun egentlig ikke har en stemme. Dette kan betegnes som at hun setter opp en motdiskurs (jf. 6.2.2, «counterdiscourse») som endrer maktforholdene i situasjonen: Der hun tidligere kanskje hadde en subjeksposisjon som «innvandrer», «fremmed» og «marginalisert», får hun nå en subjeksposisjon som «en barnevennlig samtalepartner». Denne situasjonen kan ses som et eksempel på Lilas kamp for å få en stemme, bli lyttet til, og å bli respektert og anerkjent (jf. 6.5.3, «the power to impose reception», Bourdieu, 1977, s. 648).

Som en del av diskusjonen om investering i andrespråket for fokusdeltakerne, har jeg nå drøftet perspektiver på kapital som undersøkelsen gir innblikk i. Fokusdeltakernes muligheter for å bygge på språklig og kulturell kapital og å tilegne seg ny kapital, har sammenheng med ideologier som preger klasserommet og dagliglivet. Jeg vender nå oppmerksomheten mot ideologiske perspektiver som blir belyst gjennom analyse av datamaterialet.

11.4 Læringspraksiser, ideologi og læreres aktørskap

Ideologi er også et av begrepene Norton integrerer i investeringsbegrepet, sammen med begrepene identitet (jf. 11.2) og kapital (jf. 11.3). Som jeg tidligere har pekt på er identitet, kapital og ideologi begreper som har nær sammenheng med hverandre (jf. 6.5), og mye av den tidligere diskusjonen i 11.2 og 11.3 kan derfor også relateres til ideologi. Ideologier representeres ved dominerende eller vanlige måter å tenke og handle på, og kan forstås som styrende for hva som verdsettes eller marginaliseres av idéer, mennesker og relasjoner (jf. 6.5.2). Ideologier bidrar derfor til å stabilisere og organisere samfunnet på bestemte måter (Darvin & Norton, 2015, s. 44, jf. 6.5.2).

Som jeg nevnte i 9.2.3, går det ut over rammene for dette prosjektet å undersøke den bredere diskurskonteksten for den aktuelle andrespråklæringen, og dermed en bredere undersøkelse av ideologiske krefter som er i spill. Diskusjonen sentrerer derfor rundt ideologi som kan relateres til måter å handle på og tenke på i den aktuelle konteksten, og som får betydning for deltakeres investering i andrespråket. Dette belyses av læringspraksisene som aktualiseres gjennom undersøkelsen gjennom observasjon med filming, og av intervjuer med deltakere, lærere og språkhjelpere. Jeg diskuterer også den flerspråklige praksisen med bruk av språkhjelpere i den aktuelle konteksten som et resultat av lærereres aktørskap og praktisering av en dynamisk og inkluderende språkideologi.

11.4.1 Læringspraksiser og ideologi

Klasseromsdiskurser kan preges av ulike ideologier fordi ulike krefter virker inn på feltet. Dette er også undersøkelsen i denne bestemte utdanningskonteksten et eksempel på. Gjennom analyse og diskusjon har jeg pekt på ulike karakteristikk av læringspraksiser med bruk av språkhjelpere og læringspraksiser uten bruk av språkhjelpere, og jeg vil her utdype dette. Analyse av observasjon med filming av timer der språkhjelpere er til stede kjennetegnes av en flerspråklig undervisningspraksis som kan betegnes som *pedagogisk transspråking*, der deltakeres, språkhjelperes og læreres språklige ressurser brukes på en dynamisk og funksjonelt integrert måte (jf. 4.5.4 og

9.5). Målet med læringspraksisene er imidlertid å lære et andrespråk, en bestemt språklig kode, så de flerspråklige undervisningspraksisene kan betegnes som både dynamiske og hybride og avgrensede i språklige kategorier (jf. 4.5.2, 4.5.4 og 4.5.5): Deltakere i klasserommet bruker sine språklige ressurser for å skape mening og forståelse, samtidig som de er bevisste på språklige skiller og sammenligner ulike språklige koder for å tilegne seg andrespråket (jf. 9.5.2-9.5.4). Ved hjelp av oversettelser, forklaringer, samtaler og diskusjoner på førstespråket bidrar språkhjelperne til stillasbygging når det gjelder å lære om førstespråkets meningsinnhold og form (jf. 9.5.2 og 9.5.3), og å lære om førstespråket i bruk og om sosiokulturelle forhold (jf. 9.5.4 og 9.5.5). Analysen viser også eksempler på at deltakerne ikke bare bruker sitt språklige repertoar som et redskap for å lære andrespråket, men at de også til en viss grad får muligheter til å opprettholde og utvide tidligere språkpraksiser (jf. 4.5.4, pedagogisk transspråking). Dette gjelder blant annet i tilfellet der en arabisktalende språkhjelper skriver en arabisk prosedyre på tavla samtidig som læreren skriver den på norsk (jf. 9.5.3).

Intervjuer med deltakere og lærere gir også innblikk i læringspraksiser i klasserommet i timer der språkhjelpere ikke er til stede, og i tiden før deltakere fikk tilbud om språkhjelpere (jf. 9.2.3 og 10.4). Disse praksisene kan betegnes som mer enspråklige fordi deltakerne i mindre grad kan bruke førstespråket som et redskap for læring. Som jeg diskuterte i 4.5.1, kan en vektlegging av enspråklige språkpraksiser, der menneskene som deltar i disse praksisene er flerspråklige, innebære elitistiske og hegemoniske ideologier i spill. Slike praksiser kan også virke ekskluderende eller inkluderende alt etter graden av beherskelse av målspråket (jf. 4.5.4). I 4.5.4 framhevet jeg imidlertid at undersøkelser viser at språkpraksiser i flerspråklige klasserom sjelden kan betegnes som helt enspråklige (Ellis, 2012, 130), noe som peker mot at mennesker naturlig prøver å bruke sitt språklige repertoar for å skape mening. Lila forteller for eksempel at de arabisktalende deltakerne prøver å hjelpe hverandre på førstespråket når språkhjelperne ikke er der, men at hun opplever dette forvirrende fordi de kommer med ulike forklaringer (jf. 10.4.1). Deltakere og lærere forteller også at lærere bruker kunnskaper om deltakernes førstespråk i undervisningen (jf. 9.4.2 og 10.5), og dette var også noe jeg observerte i timer der språkhjelpere var til stede (jf. 9.4.2). Abbas

tolker dette som at læreren kan undervise på samme måte selv om språkhjelperen ikke er der, mens Lila og Sana framhever at lærerens undervisning er begrenset i disse timene (jf. 10.5). Lærere på sin side framhever at deres kunnskaper på deltakeres førstespråk begrenser seg til visse ord og eksempler, og ikke strekker til når det gjelder å føre metaspråklige samtaler om språk (jf. 9.4.2). En av lærerne forklarer at dette er grunnen til at han må legge opp undervisningen på en helt annen måte når språkhjelperne ikke er der, og at han da ikke underviser i nytt lærestoff, men repeterer og automatiserer det som er introdusert tidligere (jf. 9.6.1). Sana understreker også at «uten språkhjelpere kan vi ikke gå videre» og Semira framhever at «[h]vis ingen kan hverandres språk, hvordan kan vi da kommunisere?» (jf. 10.4.2).

Analysen av datamaterialet i undersøkelsen gir altså innblikk i en flerspråklig læringspraksis der ulike aktører i klasserommet deltar i kollaborativ dialog og meningsskaping (jf. 5.5). Undersøkelsen belyser også at muligheter for kollaborativ dialog og meningsskaping blir begrenset i timer der språkhjelperne ikke er til stede. Som jeg diskuterte i 6.5.3 og 11.3.2, er det avgjørende å ha tilgang til ressurser og kapital for å kunne tilegne seg et samfunns kulturelle kapital. Enspråklige undervisningspraksiser i andrespråklæringen kan imidlertid være til hinder for dette fordi tilgjengeligheten til andrespråket blir begrenset. Jeg vil nå se nærmere på hvordan læreres aktørskap er avgjørende for tilgjengeligheten til andrespråklæringen i den aktuelle konteksten.

11.4.2 Lærernes aktørskap

Hovedfokuset i denne undersøkelsen dreier seg om bruk av språkhjelpere i andrespråklæring. De semistrukturerte intervjuene med deltakere og lærere, samt observasjon med filming av timer der språkhjelpere er til stede, gir imidlertid innblikk i den betydningen lærerne har i den aktuelle undervisningskonteksten, blant annet deres medvirkning til at den flerspråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere i det hele tatt finner sted (jf. 9.4 og 10.5). Jeg vil derfor også diskutere lærernes aktørskap når det gjelder denne praksisen.

De ulike læringspraksisene som finner sted i den aktuelle utdanningskonteksten kan sies å representere ulike språkideologier. Lærere er forpliktet på retningslinjer og læreplaner for det aktuelle undervisningsfeltet, og er avhengig av lokalt lederskap og tilgjengelige ressurser på den enkelte skole. Derfor representerer ikke nødvendigvis det som kan sies å være læringspraksisens iboende ideologi det samme som er lærerens uttalte språkideologi. Dette gir også analysen i denne undersøkelsen et innblikk i. Lærerne gir uttrykk for et dynamisk språksyn: Deltakernes språklige repertoar oppfattes som en ressurs og et viktig verktøy i andrespråklæringen (jf. 9.2.3 og 9.4.2), og de legger aktivt til rette for at deltakerne kan bruke sine førstespråk i timene (jf. 9.2.1 og 9.4). I sine begrunnelser for bruk av språkhjelpere vektlegger de både et større læringspotensial og sammenhenger mellom identitet og bruk av førstespråket (jf. 9.2.3). Som jeg viser i 9.2.3, er bruk av språkhjelpere i norskopplæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn noe de to kontaktlærerne ved det aktuelle læringscenteret selv tok initiativet til for flere år siden. Den ene av lærerne forteller at det startet med en frustrasjon fordi deltakerne forsto svært lite av det han prøvde å undervise dem, og at han begynte å bruke deltakere som var flinkere enn de andre som medhjelpere. Da han oppdaget hvor mye dette var til hjelp, satte han det mer i system slik at de begynte å hjelpe til fast noen timer i uka, og derfra har det utviklet seg. Nå har begge gruppene faste språkhjelpere på flere språk, og læringscenteret arrangerer jevnlig språkhjelperkurs.

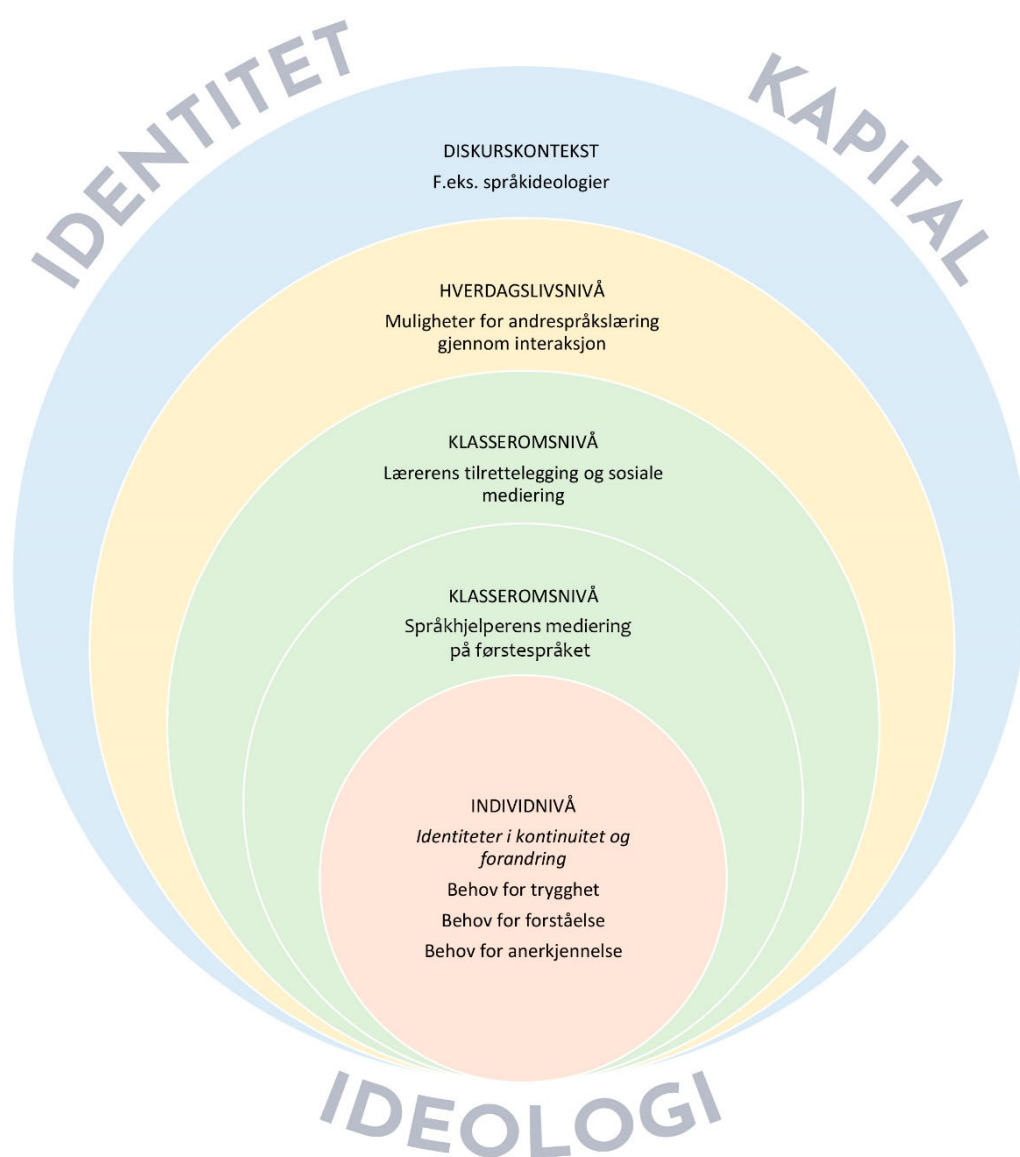
Som jeg diskuterte i 4.5.4, kan praksisfeltet andrespråklæring sies å være dominert av en enspråklig undervisningspraksis. Dette kan være et resultat av seiglivet tradisjoner og oppfatninger om flerspråklighet som fortsatt preger utdanningsfeltet. Det kan også være et resultat av at ideologiske føringer fra politisk hold favoriserer hegemoniske læringspraksiser der enspråklighet er en norm (jf. 4.5.4). Begrensningene, rammene eller føringene som dette innebærer betyr imidlertid ikke at det ikke finnes et handlingsrom for aktørskap (jf. 6.5.5). Selv om lærerne i den aktuelle undersøkelsen må forholde seg til læreplan, rammebetingelser og skoleledelsens føringer, viser undersøkelsen et eksempel på lærere som utnytter det handlingsrommet de finner til å iverksette nye læringspraksiser. Initiert og utvikling av praksisen med bruk av språkhjelpere ved det aktuelle læringscenteret kan ses som eksempel på læreres

aktørskap innenfor et praksisfelt som på mange måter er dominert av enspråklige praksiser. Jeg tolker dette som et eksempel på det Benhabib kaller «new beginnings», en initiering av en ny politisk praksis på et område av samfunnet (2018, s. 107-109, jf. 4.2.3). Dette representerer også en anerkjennelse av transspråkingspraksiser i klasserommet som har potensial til å motvirke urettferdige maktforhold (jf. 4.5.2). Bruk av språkhjelpere ved det aktuelle læringscenteret kan dessuten betegnes som en *iterativ praksis* (jf. 4.2.3) fordi lærere stadig søker å utvikle og forbedre praksisen i den grad de omkringliggende rammebetingelsene tillater det (jf. 9.2.3 og 9.4). I 5.7 pekte jeg på Davies (2005) utsagn om at det ikke er nok å ha et ønske om å være del av et praksisfellesskap, men at nykommere har behov for å bli anerkjent av andre innenfor praksisfellesskapet for å bli del av dette («sanction from within the hierarchy», s. 557, jf. 5.7). Vi ser her hvordan læreres aktørskap innebærer nettopp en slik anerkjennelse eller sanksjon fra aktører innenfor praksisfellesskapet som har mer makt.

11.5 En modell for investering i andrespråklæring

Jeg har over diskutert ulike aspekter av identitet, kapital og ideologi som undersøkelsen gir innblikk i, og som har betydning for deltakernes andrespråklæring. Dette kan også relateres til ulike områder eller nivåer for andrespråklæring (jf. 4.5.6), noe modellen jeg presenterer under (inspirert av Douglas Fir Group, 2016, s. 25) søker å visualisere. Som jeg presiserte i 4.5.6, skal ikke «nivåer» i denne sammenhengen forstås som å være fullstendig atskilte eller å stå i et hierarkisk forhold til hverandre. De dreier seg alle om felt eller områder som har sammenheng med hverandre, og som på ulike måter har betydning for deltakernes andrespråklæring. Det lyserøde området i figuren representerer individnivået. Fokusedeltakerne er «complex and embodied language learners» (Norton, 2013, s. 22) med identiteter i kontinuitet og forandring, og med grunnleggende behov for forståelse, trygghet og anerkjennelse (jf. 6.2.5). Det grønne området i figuren representerer klasseromsnivået. Dette dreier seg om språkhjelperes sosiale mediering i klasserommet, som har stor betydning når det gjelder å møte nettopp fokusedeltakernes behov for forståelse, trygghet og anerkjennelse, og dermed for mulighetene til å investere i andrespråklæringen. Klasseromsnivået rommer også

lærernes tilrettelegging og stillasbygging forut for timer og i timene, noe som er en forutsetning for språkhjelpenes mediering. Det gule området i figuren representerer hverdagslivsnivået, deltakernes muligheter for andrespråklæring gjennom interaksjon når de ikke er på skolen. Til slutt representerer det blå området den bredere diskurskonteksten for andrespråklæringen, blant annet relatert til språkideologi og politiske føringer. Identitet, kapital og ideologi spiller en viktig underliggende rolle på alle disse områdene og nivåene, og former til sammen hele feltet der investeringen finner sted.



Figur 13: Aspekter og nivåer som har betydning for investering i andrespråklæring (inspirert av Douglas Fir Group, 2016)

11.6 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg på bakgrunn av analysen i kapittel 9 og 10 analysert og diskutert aspekter av identitet, kapital og ideologi som har sammenheng med fokusdeltakernes investering i andrespråket, og betydningen av å bruke språkhjelpere. Jeg innledet framstillingen med å diskutere fokusdeltakernes *identiteter og subjektsposisjoner* i språklæringsprosesser, og språkhjelpernes betydning for dette. Dette gjelder for eksempel identitet knyttet til familietilhørighet og deltakernes språklige identiteter, og identitet knyttet til sterke ønsker og behov, som behov for trygghet og sammenheng og behov for gjenkjennelse og forståelse (jf. 11.2.1). Diskusjonen belyser at disse aspektene av identitet kan ha stor betydning for deltakernes kroppslige og følelsesmessige erfaringer i klasserommet, og hvor tilgjengelig undervisningen er for deltakerne, og at bruk av språkhjelpere kan sies å ha betydning nettopp for fokusdeltakernes behov for trygghet og sammenheng og behov for gjenkjennelse og forståelse i konteksten av andrespråklæring.

Videre retter diskusjonen oppmerksomheten mot fokusdeltakeres subjektsposisjoner i klasserommet når de ikke har språkhjelpere og når de har språkhjelpere (jf. 11.2.2). Når språkhjelpere er til stede, kan deltakerne sies å ha en subjektsposisjon der de i større grad er subjekter, der de er synlige, aktive og deltakende. Når språkhjelpere ikke er til stede, erfarer fokusdeltakerne i større grad at de er passive objekter, og at de er usynlige, handlingslammet eller fremmedgjort. Språkhjelperne gir også muligheter for å bygge på deltakernes kulturelle kapital, særlig språklige ressurser, gjennom oversettelser, forklaringer, diskusjoner, sammenligninger og metaspråklige samtaler. Dette kan bidra til at det bygges bro mellom fortid, nåtid og framtid, og at andrespråksundervisning erfares som en form for kunnskapsgenerering og ikke som noe som er atskilt fra virkeligheten.

Fokusdeltakernes subjektsposisjoner i dagliglivet er også noe analysen av de semistrukturerte intervjuene med fokusdeltakere i kapittel 10 gir et innblikk i, og er noe jeg drøfter ytterligere i dette kapitlet. Deltakernes identiteter knyttet til det å være en som arbeider og det å være et medmenneske har vært i endring, og de erfarer at de har

få arenaer utenfor hjemmesfæren der de kan vise aktørskap og handlekraft på disse områdene (jf. 11.2.4). Sammen med diskusjonen om behovet for å opparbeide ny kulturell og sosial kapital (jf. 11.3.1), og fokusdeltakernes vektlegging av sine begrensede muligheter til å praktisere norsk utenfor klasserommet, gir dette et bilde av en språklæringsprosess som i stor grad begrenses til klasserommet. Diskusjonen belyser også hvordan læringsdiskurser i klasserommet og hverdagsdiskurser for øvrig kan innebære ideologier som favoriserer enspråklighet, og som kan virke begrensende for deltakernes andrespråklæring (jf. 11.4). Lærerne og fokusdeltakere i undersøkelsen kan imidlertid sies å vise aktørskap, henholdsvis for å gjøre språklæringspraksisen i klasserommet mer tilgjengelig gjennom bruk av språkhjelpere (jf. 11.4.2), og for å skape muligheter for å praktisere andrespråket i hverdagen (jf. 11.3.3).

Som jeg tidligere har diskutert, introduserte Norton begrepet investering for å komplementere begrepet motivasjon fordi hun hevder at investering har større forklaringskraft når det gjelder språkinnlæreres deltakelse i og utbytte av andrespråklæring (jf. 6.3 og 6.5). Fokusdeltakerne i undersøkelsen setter også ord på sammenhenger mellom motivasjon og språklæring som underbygger dette (jf. 11.2.4). Fokusdeltakerne gir alle uttrykk for å være motiverte for å lære andrespråket, noe som trolig virker positivt inn på andrespråklæringen. Diskusjonen belyser imidlertid at motivasjon kommer til kort hvis andrespråksundervisningen ikke er tilgjengelig for deltakerne, og hvis de ikke har muligheter til å praktisere norsk utenfor klasserommet. Motivasjon erfares også å ha begrenset effekt på grunn av en bakgrunn som kan gi et krevende utgangspunkt for andrespråklæring, som for eksempel mangel på skolegang fra hjemlandet. Fokusdeltakernes utsagn dreier derfor oppmerksomheten mot motivasjon som sosialt konstruert i tid og rom, og at motivasjon for eksempel endres på grunn av erfaringer av maktesløshet og håpløshet.

I stedet for å spørre om mennesker er motivert for andrespråklæring, foreslår derfor Norton å undersøke deres muligheter for språklæring gjennom begrepet investering (Norton & Toohey, 2011, s. 419). Dette har nettopp vært en av hensiktene med denne undersøkelsen. Investeringsbegrepet har i denne sammenhengen, andrespråklæring og bruk av språkhjelpere for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, bidratt til å

utforske hvordan språklæring dreier seg om komplekse prosesser og sammenhenger, og er relatert til maktforhold. Investeringsbegrepet har videre gitt muligheter for å undersøke andrespråklæring i den aktuelle konteksten som en situert, mediert og kollaborativ prosess, heller enn enkeltmenneskers individuelle internalisering av språklige kunnskaper (jf. 6.1, Norton & Toohey, 2011, s. 419). Diskusjonen har belyst *hvem* deltakerne er, *hva* de bringer med seg og *hva* de skal lære, og *hvilket* læringsmiljø de er del av, aspekter som kan knyttes til identitet, kapital og ideologi. Diskusjonen har med andre ord belyst at investering i andrespråket har sammenheng med slike aspekter, og finner sted i skjæringspunktet mellom disse (jf. 6.5). Den aktuelle undersøkelsen viser at bruk av språkhjelpere har betydning på disse områdene for fokusdeltakerne, og dermed for deltakeres investering i andrespråket.

En av hovedhensiktene med dette prosjektet er også å rette søkelyset mot spørsmålet om sosial rettferdighet på det aktuelle utdanningsfeltet *andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn*, og i det neste kapitlet er dette hovedfokuset for diskusjonen.

12. Sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne nyankomne

12.1 Innledning

Et formål med dette forskningsprosjektet var å bidra til refleksjon rundt betingelser for andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og å undersøke hva sosial rettferdighet i utdanning kan bety på dette feltet (F4, jf. 1.2 og 1.3). I dette kapittelet vil jeg på bakgrunn av analyse og diskusjon i kapittel 9, 10 og 11 analysere og diskutere problemstillinger knyttet til nettopp sosial rettferdighet i utdanning som belyses i datamaterialet, og hvordan bruk av språkhjelpere kan relateres til dette (F4, jf. 1.3). Jeg drøfter perspektiver på sosial rettferdighet i den aktuelle konteksten først og fremst i lys av teori som er diskutert i kapittel 4, *Sosial rettferdighet i utdanning*. Teori om *sosial mediering i andrespråklæring* (jf. kapittel 5) og *språklæring, identitet og investering* (jf. kapittel 6) tjener også som et bakteppe for diskusjonen der dette kan belyse aspekter av sosial rettferdighet i den aktuelle konteksten. I analysen av intervjuer med fokusdeltakerne identifiserte jeg følgende kategorier når det gjaldt deltakerstemmer om språkhjelperens betydning: *behov for trygghet og sammenheng*, *behov for gjenkjennelse og forståelse* og *behov for synlighet og anerkjennelse* (jf. 10.4). Disse kategoriene representerer sentrale aspekter ved sosial rettferdighet som også gjenspeiles i diskusjonen.

Jeg innleder diskusjonen med å vende tilbake til UNESCOs bærekraftsmål for utdanning som jeg drøftet i 4.2, og relatere dette til utdanningsfeltet andrespråklæring for voksne nyankomne (12.2). Deretter diskuterer jeg perspektiver på marginalisering og umyndiggjøring (12.3), og anerkjennelse og myndiggjøring (12.4) i andrespråklæring i lys av den aktuelle undersøkelsen, før jeg gir en sammenfatning av diskusjonen (12.5).

12.2 UNESCOs bærekraftsmål og andrespråklæring

I 4.2.1 understreker jeg at utdanningsfeltet andrespråksundervisning for voksne nyankomne kan ses som omfattet av UNESCOs bærekraftsmål fram imot 2030, SDG4-Education 2030 (UNESCO, 2021b). SDG4-Education 2030 tar sikte på å *sikre inkluderende og rettferdig kvalitetsutdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle innen 2030*, og utdanningen skal bidra til at mennesker *tilegner seg grunnleggende ferdigheter* som gjør at de kan bli *aktive samfunnsborgere* (jf. 4.2.1). UNESCO framhever også fem pillarer for kvalitetsutdanning som rommer både nytteaspekter og dannelsenaspekter av læring: 1) «learning to know», 2) «learning to do», 3) «learning to live together», 4) «learning to be» og 5) «learning to transform oneself and society» (Didham & Ofei-Manu, 2018, s. 89-90, jf. 4.2.2). Disse pillarene kan gjenfinnes i Biestas tre domener for utdanning: *kvalifisering* («learning to know», «learning to do»), *sosialisering* («learning to live together») og *subjektivering* («learning to be», «learning to transform oneself and society») (Biesta, 2015, s. 77 og 78, jf. 4.4.1). I konteksten av denne undersøkelsen forstår jeg sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne i lys av nettopp UNESCOs bærekraftsmål og de tre domene kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Som jeg framhevet i 4.2.1, regner UNESCO utdanning for å være en menneskerett, men også en forutsetning for å bidra til en bærekraftig utvikling i samfunnet. Jordet (2020) presiserer at hvis demokratiet skal overleve og videreutvikles, må skolen lykkes i bredden av slike formål som jeg har diskutert over, altså at utdanning bidrar både til kvalifisering, sosialisering og subjektivering (s. 33, jf. 4.4.4). Hva som skjer på utdanningsfronten, som i denne undersøkelsen dreier seg om norskopplæring for voksne nyankomne, har med andre ord sammenheng med sosial rettferdighet i det store, om hvordan vi klarer å bygge et rettferdig, inkluderende demokrati. Som jeg nevner i 4.4.4, hevder imidlertid Jordet at det som først og fremst frigjør individet til politisk subjekt, er utdanningens subjektiverende formål (Hellesnes, s. 17, referert i Jordet, 2020, s. 33). I den følgende diskusjonen er det derfor forhold som belyser subjektivering og anerkjennelse (eller det motsatte - objektivering og marginalisering) i den aktuelle utdanningskonteksten som har et hovedfokus.

Lærere kan sies å befinne seg i en spenning mellom menneskerettigheter, eller slike mål som SDG4-Education 2030 er et eksempel på, nasjonale lover, retningslinjer og læreplaner, lokale føringer, egne tolkninger og oppfatninger og eget aktørskap (jf. 4.2.3, Benhibab, 2018, s. 27 og 102, jf. 6.5.5 og 11.4.2). Den enkelte undervisningskonteksten er med andre ord et felt med begrensninger og muligheter. Et kritisk perspektiv handler om å gjøre vurderinger om hvordan bestemte undervisningspraksiser kan bidra til menneskers undertrykkelse eller frigjøring (jf. 4.3.5, Giroux, 1988, s. 196), og i denne diskusjonen tar jeg et slikt kritisk perspektiv. Den aktuelle undersøkelsen har potensial til å belyse aspekter av hva inkluderende og rettferdig kvalitetsutdanning kan bety i den aktuelle utdanningskonteksten, og hva som kan bidra til deltakernes anerkjennelse og myndiggjøring. Den har også potensial til å belyse hva som kan bidra til marginalisering og umyndiggjøring.

Jeg innleder den videre drøftingen med å diskutere hva som kan kjennetegne og karakterisere marginalisering og umyndiggjøring i andrespråklæring for voksne nyankomne, og å knytte dette til den aktuelle undersøkelsen.

12.3 Marginalisering, umyndiggjøring og andrespråklæring

Jeg har tidligere påpekt at Nortons teorier om språklæring, identitet og investering kan bidra til å se andrespråklæring i et større perspektiv og relatert til maktrelasjoner (jf. 6.1, 6.2.2 og 6.5.2). Diskusjonen om fokusdeltakernes investering i andrespråket i kapittel 11, der jeg drøftet aspekter av identitet, kapital og ideologi som aktualiseres gjennom undersøkelsen, belyser forhold som nettopp kan knyttes til makt, og jeg bygger her videre på denne diskusjonen.

Freire beskriver undertrykkelse som noe som skjer i situasjoner «der «A» objektivt utbytter «B» eller hindrer ham i å realisere seg selv som et ansvarlig individ» (Freire, 1970/1999, s. 37), men undertrykkelse kan også relateres til situasjoner der mennesker hindres i å være menneskelige (jf. 4.3.5). Det siste innebærer for eksempel situasjoner der mennesker hindres i å tre fram som subjekt med historisitet og subjekt i relasjon og dialog med andre, og der de hindres i å bruke eller uttrykke sine ressurser (jf. 4.3.2,

4.3.3 og 4.3.5). Undertrykkelse relateres også til å bli gjort taus (jf. 6.4.2, «silenced»), eller være del av en taus kultur (jf. 4.3.5 og 4.4.3). I 4.3.5 påpeker jeg også at undertrykkelse kan komme til uttrykk på et materielt plan, et emosjonelt plan og et intellektuelt plan.

I diskusjonen om sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne nyankomne velger jeg i mange tilfeller å bruke begrepet marginalisering framfor undertrykkelse, selv om begrepene har mye til felles. Jeg vurderer marginalisering som et begrep som kommuniserer bedre i en kontekst der undertrykkelsen ikke nødvendigvis kan knyttes til et konkret system, men er et resultat av mange krefter eller prosesser, og der den kan være vanskelig å få øye på. *Undertrykkelse* kan defineres som «det å undertrykke(s)», «tvang» og «diskriminering», eller «tilstand av ufrihet, tvang, underkuelse» (NAOB, 2021e), mens *marginalisering* kan defineres som å «sette utenfor; gjøre innflytelsesløs; gjøre marginal» (NAOB, 2021b) eller «å holde (noen) utenfor makt og innflytelse» (SNL, 2021). Marginalisering bidrar altså til umyndiggjøring, at du kommer i en situasjon der du «mangler makt og autoritet» (NAOB, 2021b). I 12.3.1 og 12.3.2 diskuterer jeg aspekter av marginalisering som analysen i kapittel 9 og 10 gir innblikk i.

12.3.1 Tap av makt og innflytelse

Som jeg nettopp har påpekt, dreier marginalisering seg om tapet av makt, autoritet og innflytelse, noe som blant annet kan gjenspeile seg i erfaringer av frykt og maktesløshet, og som kan betegnes som former for emosjonell undertrykkelse (jf. 4.3.5). De semistrukturerte intervjuene gir innblikk i erfaringer som utløser nettopp frykt og maktesløshet hos fokusdeltakerne. Et eksempel på dette er Abbas frustrasjon over at han ikke evnet å åpne en egen bankkonto fordi han ikke klarte å gjøre seg forstått, noe jeg oppfatter som en opplevelse av maktesløshet (jf. 10.3.1). Et annet eksempel er Lilas fortvilelse over å bli misforstått og oppfattet som uansvarlig, og det jeg tolker som frykt for at dette skal skje igjen (jf. 10.3.1 og 11.2.3). Sana og Semira setter også ord på endringer i maktforhold når det gjelder en ny avhengighet av barna som tolker når det gjelder kontakt med samfunnet utenfor hjemmesfæren (jf. 10.3.2). I

konteksten av intervjuene ordlegger de seg ikke som om dette er noe negativt, men det er likevel noe som kan bidra til en samlet erfaring av maktesløshet, og innebære en form for marginalisering på et emosjonelt plan (jf. 4.3.5). Fokusdeltakerne gir også uttrykk for at de kjente på mye uro og utrygghet i tiden før de fikk språkhjelper, og i timer uten språkhjelper.

Disse erfaringene, sammen med generelle erfaringer av ambivalens og fremmedgjøring relatert til det å være flyktninger, innebærer altså en form for marginalisering som bidrar til et økt behov for trygghet og sikkerhet (jf. 6.2.5). West (1992) framhever at menneskers behov for trygghet og sikkerhet, er dype, kroppslige behov som er en integrert del av menneskers identitet («desire for protection», «for security», «for safety, for surety», jf. 6.2.5), og behovet for trygghet og sikkerhet handler til syvende og sist om menneskerettigheter og sosial rettferdighet (jf. 4.1 og 4.2). I analysen av intervjuene med fokusdeltakere i denne undersøkelsen tolket jeg deres utsagn om språkhjelpernes betydning nettopp til å handle om å få tilfredsstilt *behov for trygghet og sammenheng* (jf. 10.4.1). Slik sett kan språkhjelperne bidra til å redusere erfaringer av marginalisering, og til å fremme sosial rettferdighet hos fokusdeltakerne som er voksne nyankomne med liten skolebakgrunn.

I 5.6.4 refererte jeg Frankers eksempel om Winnie, en deltaker på et nybegynnerkurs i lesing og skrivning, som hadde en posisjon av myndighet og innflytelse i sitt eget nærmiljø selv om hun ikke kunne lese og skrive (Kell, Franker, 2004, s. 695-698). Når hun i konteksten av kurset blir posisjonert som analfabet og erfarer at hennes egne ressurser ikke lenger har verdi, får det betydning for hennes egne tanker om seg selv. En av lærerne i undersøkelsen setter ord på nettopp tap av posisjon og status hos en av deltakerne: Hun forteller om hennes erfaringer med å ikke klare å betale i butikken og å ta feil buss fordi hun ikke kan kommunisere på norsk, og hevder at hun som tidligere «kanskje [...] var overhodet i familien» blir liten og umyndiggjort (jf. 9.2.3). Semira, en av fokusdeltakerne i dette forskningsprosjektet, gir også et bilde av en kvinne som har hatt en viktig plass i hverdagslivet i hjemlandet Eritrea, selv om hun ikke kunne lese og skrive (jf. 10.3.3): Hun jobbet hjemmefra der hun drev en liten kafé, og hun forteller at hun alltid var aktiv og i arbeid. Under intervjuene gir Semira inntrykk av å være en myndig og verbal kvinne, og en kvinne med selvtillit og styrke, og hun sier at

«[s]elv om jeg ikke har utdanning, så har jeg en god hjerne. Jeg er veldig smart». Hun gir imidlertid antydninger om at dette kanskje er i endring når hun sier: «Ja, i hjemlandet vurderer jeg meg sånn, men nå er det et annet språk her.» Semiras utsagn kan signalisere en endring i erfart subjeksposisjon fra myndig og betydningsfull til umyndiggjort og marginalisert. En kan stille seg spørsmålet om Semiras oppfatning om at «uten norsk er jeg ingenting», kan representere en internalisering av «den privilegertes» mangelperspektiv (jf. 4.3.5). Slike internaliserte mangelperspektiver når det gjelder egne ressurser kan være uttrykk for enspråklige og hegemoniske ideologier i spill (jf. 4.5.1). Slike ideologier kan bidra til at kravene til andrespråkskompetanse for å kunne anerkjennes som en legitim deltaker i samfunnet er høye, og kan i tilfelle sies å handle om en type undertrykkelse som gir seg utslag på et intellektuelt plan (jf. 4.3.5 og 6.5.3). Som jeg understreket i 4.3.5, kan en internalisering av «den privilegertes perspektiv» bidra til at marginaliserte skylder seg selv for situasjonen de er havnet i, og for Semiras del kan perspektivet om at «uten norsk er jeg ingenting» bidra til en erfaring av maktesløshet.

I 11.2.1 diskuterte jeg også et annet forhold som kan ha en lignende bakenforliggende årsak som i eksempelet med Semira over: Flere deltakere er ambivalente i sine utsagn om viktigheten av egne språklige og kulturelle ressurser i språklæringsprosessen. Jeg pekte på mulige grunner til slike oppfatninger, men jeg vil også påpeke at en årsak kan være et internalisert mangelperspektiv når det gjelder verdien av egne ressurser. Et slikt mangelperspektiv er et eksempel på at undertrykkelse og marginalisering ikke alltid manifesterer seg som noe materielt og synlig, men kan gjenspeiles i hvordan mennesker tenker om seg selv og sine ressurser.

Jeg har nå pekt på ulike former for marginalisering og tap av makt og innflytelse som undersøkelsen gir innblikk i. Som jeg diskuterte i 6.2.5, kan andrespråkinnlærere betraktes som «complex and embodied language learners» (Norton, 2013, s. 22). Erfaringene og perspektivene som deltakerne gir uttrykk for som kan knyttes til marginalisering og tap av makt, enten det kan relateres til klasserommet eller hverdagslivet utenfor skolen, kan derfor betraktes som å ha betydning for andrespråklæringen og for hvordan de vektlegger språkhjelperens rolle (jf. 10.4). Analysen i 10.3.1 belyser imidlertid at tap av makt og handlekraft for fokusdeltakerne

i stor grad handler om tapet av en umiddelbar og naturlig måte å uttrykke seg på i hverdagen utenfor hjemmesfæren (jf. 4.2.3, fra Arendt, gjengitt i Benhabib, 2018, s. 118). Dette innebærer å miste muligheter for å kunne uttrykke seg slik Lila sier hun kan gjøre på førstespråket: Du kan «beskrive, du kan fortelle, du kan snakke om alt du føler», «beklage overfor noen» eller «prate med noen». Abbas setter også ord på en maktesløshet med utsagnet: «Jeg er en gammel mann, og kan ikke snakke språket som snakkes i dette landet.» Å ikke kunne uttrykke seg og kommunisere i en undervisningssituasjon, her relatert til timer og perioder der deltakerne ikke har språkhjelpere, innebærer at du i stor grad posisjoneres som en passiv tilskuer, et objekt. Objektivisering eller tingliggjøring kan også betegnes som en form for undertrykkelse (jf. 4.3.2, 4.3.5 og 4.4.4), og jeg vil nå diskutere dette nærmere.

12.3.2 Objektivisering og marginalisering

Over definerte jeg *marginalisering* som å «sette utenfor; gjøre innflytelsesløs; gjøre marginal». En måte å bli satt utenfor eller gjort marginal på i konteksten av andrespråklæring er å bli posisjonert som uvitende og passivt objekt, og ikke som vitende og handlende subjekt (jf. 4.3.2 og 4.3.3). Fokusedtakernes erfaringer med dette har jeg diskutert i 11.2.2: Uten språkhjelpere til stede kan en risikere at læreren konstitueres som det formidlende subjekt, og deltakerne som et mottakende eller passivt objekt. Deltakerne erfarer å «forsvinne», være «et null», «innestengt» og «noen dukker», og å sitte «i klasserommet, og noen står der og snakker og snakker, mens vi ikke forstår noe» (jf. 10.4.2 og 10.4.3, se også 9.6.3). I stedet for å få tilfredsstilt et grunnleggende *behov for synlighet og anerkjennelse* (jf. 6.2.5, «desire for visibility; [...] the sense of being acknowledged», West, 1992, s. 20), kan dette representere erfaringer av å bli usynlig eller være del av en mottakende masse, noe jeg tidligere har referert til som «its erasure of the other, in its collapsing the other in the same» (Säfström, 2003, s. 24, jf. 6.2.5). I 4.2.1 understreket jeg at *inkludering* er et grunnleggende aspekt når det er snakk om sosial rettferdighet i utdanning. En andrespråkundervisning der nyankomne med liten skolebakgrunn objektiviseres, og

dermed ekskluderes fra å delta, stille spørsmål og engasjere seg, kan imidlertid oppfattes som en undertykkende og urettferdig læringspraksis.

Sosial rettferdighet i utdanning kan sies å handle om muligheter for både kvalifisering, sosialisering og subjektivering, der subjektivering innebærer muligheter for å komme til syne, delta i dialog med andre som subjekter med initiativ og ansvar, å ha en plass i læringsfellesskapet der ens stemme blir hørt (jf. 4.4.1-4.4.3). Jeg har tidligere diskutert prosessen der mennesker kommer til syne eller blir til gjennom relasjon og dialog som en menneskeligjørende prosess (jf. 4.3.3, «the process of humanization», Lankshear, 1993, s. 97), og at det å *ikke* kunne handle og uttrykke seg kan sies å innebære en frarøvelse av menneskerettigheter (jf. 4.4.3). Ved å bli konstituert som et objekt i andrespråklæringen, slik fokusdeltakere erfarer når språkhjelpere ikke er til stede, hindres de imidlertid i å delta i prosesser av subjektivering. De hindres fra å framtre eller delta med sin historisitet, som deltakere med identiteter som representerer fortid, nåtid og framtid, kontinuitet og forandring og grunnleggende ønsker og behov (jf. 4.3.2, 4.3.3 og 6.2.2-6.2.5). I slike tilfeller kan undervisningen karakteriseres av «lukkede perioder» i tid og rom (jf. 4.3.2) og av «trange interaksjonsmønstre» (jf. 4.4.4) der en verken evner å ta utgangspunkt i deltakernes erfaringsverden eller legge til rette for dialog, og slik kunne åpne opp mulighetene for gjenkjennelse og forståelse (jf. 5.4, 5.5, 10.4.2). Dette kan sies å representere inhumane eller dehumaniserende tendenser ved utdanning, og kan også tolkes som en form for krenkelse eller ringeakt (jf. 4.3.2, 4.3.3 og 4.4.4).

Undersøkelsen gir også innblikk i ulike grader av marginalisering blant deltakerne i klasserommet. Som jeg tidligere har framhevet, dreier sosial rettferdighet i utdanning seg om å få like muligheter og tilgang til rettferdig og inkluderende utdanning (jf. 4.2.1). I konteksten av andrespråklæringen i denne undersøkelsen kan dette blant annet relateres til det å få like muligheter til å tilegne seg andrespråket gjennom bruk av språkhjelpere på sitt eget førstespråk. Undersøkelsen belyser imidlertid at alle i klasserommet ikke har lik tilgang til språkhjelpere, noe som skyldes tilgangen på språkhjelpere og tildelingen av ressurser (jf. 9.7). Selv om lærerne kunne ønske at alle deltakere fikk språkhjelpere på sitt førstespråk, blir det ofte i realiteten de største språkgruppene som får språkhjelpere (jf. 9.7). I klasseromskonteksten oppstår derfor det

som kan karakteriseres som majoritetsspråk og minoritetsspråk (jf. 4.5.3), alt etter hvor mange deltakere som har det aktuelle språket som førstespråk, og om deltakere har tilgang på språkhjelper eller ikke. Arabisk kan for eksempel sies å være et majoritetsspråk i klasserommet i den aktuelle undersøkelseskonteksten, og deltakere som snakker arabisk har stor sjanse for å få språkhjelper (jf. 9.7). Et språk som pashto kan imidlertid betegnes som et minoritetsspråk, og deltakere som har pashto som førstespråk, har mindre sjanse for å få språkhjelper (jf. 9.7). Alle deltakerne i de to gruppene som deltok i undersøkelsen har derfor ikke like muligheter til å delta i samme grad og få dekket behovet for gjenkjennelse og forståelse. I 4.5.2 og 6.2.2 understreker jeg at subjektet kan ses som konstruert i og gjennom språk og diskurs, og at det ligger makt i måten språklige ressurser anerkjennes på. Hvis førstespråket har liten status i klasserommet, vil det derfor kunne ha betydning for deltakernes erfaringer av egen identitet, egen situasjon og egne muligheter, og kan innebære erfaringer av utenforskap og marginalisering (jf. 9.7).

Marginalisering i konteksten av denne undersøkelsen kan også knyttes til begrensede muligheter for å handle på det en har lært. I 4.3.4 diskuterte jeg at mennesker gjør verden forståelig gjennom å handle, og at handlinger er en del av menneskers tilblivelse eller subjektivering. I 11.3.2 diskuterte jeg at det vi kan kalle litterasitetens handlingsdimensjon nærmest er fraværende for fokusdeltakerne fordi de har få muligheter til å praktisere andrespråket på arenaer utenfor klasserommet. Marginalisering handler som tidligere nevnt om å sette utenfor og å gjøre innflytelsesløs, og å ikke ha tilgang til sammenhenger som gir rom for praksis, innebærer slik sett en form for utenforskap og marginalisering.

Jeg har tidligere påpekt at Norton betegner praksiser der språkinnlærere føler seg oversett, marginalisert eller utrygge på å uttrykke seg på andrespråket, som marginaliserende praksiser (Norton, 2013, s. 16 og 17, jf. 6.4.2). Marginalisering og objektivering dreier seg til syvende og sist om *å miste sin stemme*, det vil si muligheten for å kunne gjøre seg forstått, bli lyttet til, trodd, anerkjent og respektert (jf. 4.4.3 og 6.5.3), og *å miste en plass i verden*, det vil si en plass der du sammen med andre kan lære, handle og kommunisere (jf. 4.4.3). Å derimot ha en stemme og en plass i verden

forutsetter *anerkjennelse* og *myndiggjøring*, og jeg vender nå oppmerksomhet mot slike aspekter av utdanning og læring relatert til den aktuelle undersøkelsen.

12.4 Anerkjennelse, myndiggjøring og andrespråklæring

Jeg ser anerkjennelse og myndiggjøring som motsatte prosesser av marginalisering og umyndiggjøring. I 4.4.4 diskuterte jeg at *anerkjennelse* kan forstås som sosial verdsetting, det at dine ressurser blir etterspurt og kan brukes i fellesskapet, og at du dermed får «muligheter til å tre fram sosialt» (Jordet, 2020, s. 89, 90 og 102). *Myndiggjøring* relateres her til det å få «makt og mulighet for medbestemmelse» (NAOB, 2021d). Jeg vil først diskutere myndiggjøring relatert til andrespråklæring for voksne nyankomne med bruk av språkhjelpere i denne undersøkelsen, før jeg diskuterer perspektiver på anerkjennelse og subjektivering.

12.4.1 Muligheter for myndiggjøring

Myndiggjøring i konteksten av denne undersøkelsen handler blant annet om å få muligheter til skolegang som kan gi deltakerne handlingskompetanse, makt, innflytelse og medbestemmelse i dagliglivet. Analysen gir innblikk i andrespråklæring med bruk av språkhjelpere som gjør læringen mer tilgjengelig for fokusdeltakerne fordi behovet for gjenkjennelse og forståelse blir møtt (jf. 6.2.5, 9.5 og 10.4.2), og i den grad ny kunnskap kan omsettes i praksis i dagliglivet, har andrespråklæringen potensial til å bidra til en myndiggjøring for deltakerne (jf. 11.3.2). Dette forutsetter imidlertid at deltakerne har arenaer i dagliglivet der de kan praktisere andrespråket og delta i språkpraksiser sammen med andre (jf. 5.7, 6.4 og 11.3.2). Fokusdeltakernes utfordringer med dette har jeg diskutert tidligere.

Å få gå på skole innebærer i særlig grad en myndiggjøring for Semira og Sana (jf. 10.3.3). Ingen av dem fikk anledning til å gå på skole i oppveksten i hjemlandet: Semira forteller at det var fordi hun skulle giftes bort, og Sana forteller at det var fordi hun var jente og på grunn av svak økonomi. I tillegg til marginalisering og undertrykkelse på grunn av kjønn, erfarte Sana også undertrykkelse fordi hun var kurdisk (jf. 10.3.1). For

Semira og Sana innebærer altså andrespråklæring med bruk av språkhjelpere en myndiggjøring eller potensiell myndiggjøring, for begge i form av en stolthet over å få nye muligheter som kvinner og i form av økt selvtilit når de oppdager hva de klarer, og for Sana den potensielle myndiggjøringen som den videre utdanningen hun drømmer om kan innebære (jf. 10.3.3).

Over relaterer jeg blant annet myndiggjøring i andrespråklæring til bruk av språkhjelpere, noe som gir muligheter for deltakelse, læring, subjektivering og anerkjennelse. Undersøkelsen gir også innblikk i aspekter av subjektivering og anerkjennelse som jeg nå vil diskutere nærmere.

12.4.2 Subjektivering, anerkjennelse og sosial rettferdighet

I 4.4 og 4.5 framhevet jeg subjektiveringsdomenet av utdanning og språklæring som avgjørende for at undervisning og utdanning kan representere en inkluderende, rettferdig og frigjørende praksis. Jeg hevder at denne undersøkelsen belyser at en flerspråklig undervisningspraksis med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen gir gode muligheter for nettopp subjektivering, at deltakere kommer til syne som deltakende og aktive subjekter, og at de dermed har en stemme og en plass i læringsfellesskapet der de i dialog med andre kan handle og kommunisere (jf. 9.5, 9.6, 10.4.2, 10.4.3, 11.2.2, 11.3.1 og 11.3.2). En slik undervisningspraksis, der enkeltmennesker kommer til syne gjennom relasjon og dialog, kan betegnes som en menneskerettet og frigjørende praksis (jf. 4.3.3, 4.3.5 og 4.4.4).

Å bruke språkhjelpere i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, der deltakerne får muligheter til å bruke sitt språklige repertoar for å skape mening og forståelse, kan sies å være uttrykk for en rettferdig og inkluderende språkideologi som handler om en anerkjennelse av deltakeren selv (jf. 4.5.1-4.5.3). I 4.5.2 framhevet jeg transspråking som en praksis som har et anerkjennende potensial og som kan fremme sosial rettferdighet, og jeg hevder at den aktuelle flerspråklige læringspraksisen i denne undersøkelsen kan betegnes som en type pedagogisk transspråking: Det handler om en inkluderende og dynamisk bruk av språklige ressurser og repertoar, men også om en strukturert og planlagt undervisning som

innebærer lærernes stillasbygging på makronivå og mikronivå, og språkhjelperens stillasbygging på mikronivå (jf. 4.5.2-4.5.4, 9.4 og 9.5). Både deltakere, lærere og språkhjelpere peker imidlertid på utfordringer som kan knyttes til språkhjelperrollen. Dette gjelder for eksempel varierende pedagogisk dømmekraft, utfordringer med å avpasse den hjelpen som gis og behovet for kursing (jf. 9.7). Lærerens rolle er derfor av stor betydning for at en flerspråklig undervisningspraksis med bruk av språkhjelpere skal fungere hensiktsmessig.

Lærerens målrettethet (jf. 4.3.3, «directiveness»), gjennom anerkjennelsen av deltakerne og deres ressurser (jf. 9.2.3) og deres praktiske tilrettelegging for bruk av språkhjelpere (jf. 9.4), har betydning for deltakernes muligheter for både kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Når språkhjelperne er til stede, søker lærerne i undersøkelsen å legge til rette for dialog og mer åpne interaksjonsmønstre i undervisningen (jf. 4.3.3, 4.4.4 og 9.4). Jeg har tidligere også framhevet lærernes betydning for at praksisen med bruk av språkhjelpere i det hele tatt finner sted (jf. 11.4.2): I 4.4.3 understreket jeg at flyktninger kan risikere å bli stemmeløse fordi de mangler et rammeverk for dialogiske og relasjonelle prosesser (Arendt, referert i Banhabib, 2018, s. 110). De to kontaktlærernes initiering av den flerspråklige læringspraksisen med bruk av språkhjelpere for flere år siden kan imidlertid ses som en initiering av en ny politisk praksis i andrespråklæring som nettopp bidrar til å skape et rammeverk for dialog (jf. 4.2.3 og 11.4.2). Læreres aktørskap i denne sammenhengen kan ses som en utøvelse av prinsippet om «equiliberty», som innebærer å fremme likeverdighet mellom samtalepartnere (Benhabib, 2018, s. 108, jf. 4.2.3).

På grunn av muligheter for subjektivering og anerkjennelse, sammen med økt tilgjengelighet til lærestoffet og økt delaktighet, vil jeg hevde at bruk av språkhjelpere i denne sammenhengen har potensial til å gi deltakere en stemme og fremme inkludering og likeverd, og at det derfor kan betegnes som en rettferdig praksis. I den følgende framstillingen vil jeg diskutere mulighetene for en kritisk og transformativ tilnærming i den flerspråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og særlig relatert til de aktuelle fokusdeltakerne.

12.4.3 Undervisningens transformative potensial

Sosial rettferdighet i utdanning innebærer å gi mennesker muligheter til å tilegne seg ferdigheter slik at de kan bli aktive samfunnsborgere (jf. 4.2.1). Et slikt mål er framtidsrettet, og kan peke mot muligheter for forandring både på et individuelt plan og på et samfunnsmessig plan, og en av UNESCOs fem pillarer, «learning to transform oneself and society» (jf. 4.2.2), retter seg nettopp mot undervisningens rolle når det gjelder identitetsutvikling og samfunnsforandring. Et slikt transformativt potensial vektlegges også i kritisk eller frigjørende pedagogikk, at litterasiteten ikke bare skal tjene instrumentelle hensyn, men også ha en produktiv, forandrende og frigjørende rolle (jf. 4.3.3 og 4.3.4). Dette kan relateres til hvilke muligheter en har for å handle på undervisningen, som jeg tidligere har vært inne på (jf. 11.3.2 og 12.3.2), men det kan også relateres til hvilket fokus det legges opp til og hvilke temaer undervisningen åpner opp for (jf. 4.3.4). For eksempel vil oppmerksomhet mot ord og begreper som har særskilt betydning for de aktuelle deltakerne kunne ha en produktiv og frigjørende rolle, såkalte *generative ord* (jf. 4.3.4). Det samme gjelder en vektlegging av temaer som kan bidra til at mennesker kan nå utover situasjoner som begrenser dem, såkalte *generative tema* (jf. 4.3.4). Undersøkelsen belyser at deltakere kan stille spørsmål og formidle sine perspektiver når de har språkhjelpere til stede (jf. 9.6.4 og 10.4.2), men analysen gir i liten grad innblikk i situasjoner der deltakernes konkrete behov for å lære bestemte ord og begreper, eller behov for å lære om spesifikke temaer, er utgangspunktet for undervisningen. Jeg understreker at jeg bare har informasjon om hva som foregikk i timene for observasjon, og gjennom hva deltakere, lærere og språkhjelpere forteller under de aktuelle intervjuene.

Fokusdeltakerne i undersøkelsen gir imidlertid innblikk i hverdagsbehov og forestilte identiteter som kan gi informasjon til lærere og språkhjelpere om mulige generative ord og generative temaer som kan vektlegges. Eksempler på dette er Sanas behov for å kunne kommunisere omkring prosesser som gjelder datterens hjelpebehov, Lilas ønsker om å utdanne seg videre innenfor helse, Semiras behov for å kommunisere når mennesker trenger hjelp, og Abbas behov for å lære terminologi som han kan bruke i forbindelse med banktjenester. De fire fokusdeltakerne er imidlertid tidlig i

undervisningsløpet, og jobber fremdeles mye med et grunnleggende ordforråd, men i de siste månedene av norskkurset vil det være et større potensial for å vektlegge nettopp den enkelte deltakers behov. Med språkhjelperen som tolk vil en ha muligheter til jevnlig samtaler med deltakere for å få informasjon om aktuelle generative ord og generative temaer. Dette vil kunne styrke undervisningens transformativ og frigjørende rolle, og bidra til deltakernes myndiggjøring.

12.5 Sammenfatning

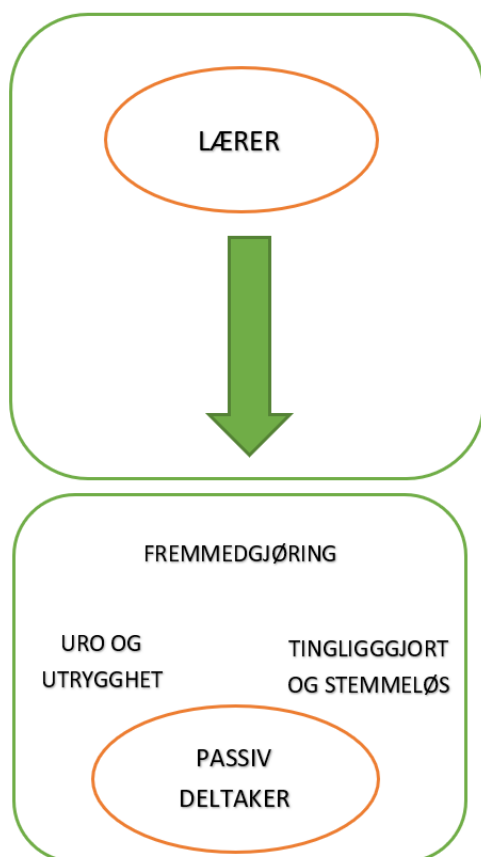
I 2.1 stilte jeg spørsmålet om hvordan bruk av språkhjelpere kan ha betydning for sosial rettferdighet i utdanning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (F4), og dette har vært hovedfokuset for analysen og diskusjonen i dette kapitlet. Ved å innta et kritisk perspektiv har jeg diskutert hvordan en undervisningssituasjon med bruk av språkhjelpere og en undervisningssituasjon uten språkhjelpere kan bidra til deltakernes *marginalisering og myndiggjøring* eller *anerkjennelse og myndiggjøring* når det gjelder andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (jf. 4.3.5, Giroux, 1988, s. 196). Jeg har også diskutert forhold som dreier seg om livet utenfor klasserommet som fokusdeltakerne retter oppmerksomhet mot, og som kan relateres til sosial marginalisering og umyndiggjøring.

Diskusjonen belyser at fokusdeltakerne i større grad kan sies å bli marginalisert, objektivisert og å miste sin stemme når språkhjelpere ikke er til stede. Undervisningen oppleves mer utilgjengelig for deltakerne, og de kjenner seg mer utrygge (jf. 12.3). Når språkhjelpere er til stede, kan fokusdeltakerne derimot sies å ha større muligheter for subjektivering, undervisningen oppleves mer tilgjengelig og deltakerne erfarer i mindre grad å være utrygge (jf. 12.4). Jeg hevder at bruk av språkhjelpere for fokusdeltakerne i denne undersøkelsen, som er voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, er en flerspråklig undervisningspraksis som bidrar til sosial rettferdighet i utdanning for disse deltakerne. Praksisen med bruk av språkhjelpere i den aktuelle konteksten er imidlertid avhengig av lærerens initiering og tilrettelegging for å kunne fungere hensiktsmessig (jf. 12.4.2). Jeg peker også mot et transformativt og frigjørende

potensial i undervisningen gjennom en vektlegging av generative ord og generative temaer (jf. 12.4.3).

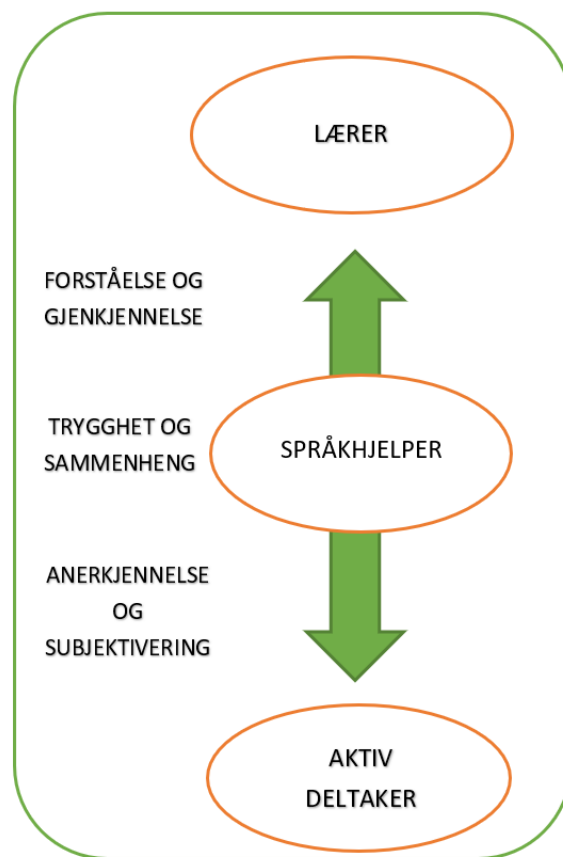
Modellen under illustrerer hvordan andrespråksundervisning på spor 1, for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, kan representere en barriere eller et åpent område.

ANDRESPRÅKSLÆRING SOM BARRIERE



Marginalisering gjennom enspråklige læringspraksiser

ANDRESPRÅKSLÆRING SOM ÅPENT OMRÅDE



Myndiggjøring gjennom pedagogisk transspråking

Figur 14: Marginalisering og myndiggjøring i andrespråkslæring på spor 1 (inspirert av Franker, 2004, s. 701 og Freire, 1970)

Modellen synliggjør konsekvensene av forskjellige typer undervisning, selv om den selvsagt innebærer en forenkling, slik alle slike modeller gjør. Venstre side illustrerer undervisning uten bruk av språkhjelpere, og representerer en læringspraksis som kan bidra til marginalisering for fokusdeltakerne i denne undersøkelsen. Deltakeren risikerer å bli et passivt objekt som er stemmeløs og utrygg, og som erfarer fremmedgjøring fordi det er begrensede muligheter for forståelse og gjenkjennelse. Høyre side illustrerer undervisning med bruk av språkhjelpere, og representerer

læringspraksiser som kan bidra til myndiggjøring for deltakeren. Gjennom språkhjelperens sosiale mediering, og pedagogisk transspråking mellom deltakere, språkhjelpere og lærere, blir deltakeren i større grad et aktivt subjekt i undervisningen. Her gis det bedre muligheter til å få tilfredsstilt behov for anerkjennelse og subjektivering, trygghet og sammenheng og forståelse og gjenkjennelse.

For at flerspråklige undervisningspraksiser med bruk av språkhjelpere skal bidra mest mulig til myndiggjøring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, er det viktig at læringspraksisen forblir en iterativ praksis der problemområder adresseres. Som undersøkelsen viser, kan dette innebære utfordringer på individnivå, som språkhjelperes varierende grad av pedagogiske dømmekraft. Det kan også innebære utfordringer på klasseromsnivå, relatert til maktforhold som kan oppstå i klasserommet fordi alle deltakerne ikke har tilgang på språkhjelpere. Det innebærer også utfordringer knyttet til diskurskonteksten eller strukturelle forhold på skole- eller samfunnsnivå, som språkhjelperes behov for opplæring, ustabilitet i jobben på grunn av manglende muligheter for å bli ansatt i lønnet stilling og manglende forståelse hos ledelsen eller andre aktører høyere opp i utdanningssystemet (jf. 9.7 og 10.4.4).

Gjennom diskusjonen i dette kapittelet viser jeg også hvordan fokusdeltakerne i undersøkelsen retter oppmerksomhet mot forhold utenfor klasserommet som bidrar til marginalisering og at andrespråklæringens potensial begrenses. Dette gjelder først og fremst manglende arenaer der de kan delta i aktivitet, relasjon og dialog med andre, og dermed manglende arenaer der de får muligheter for å praktisere det de har lært (jf. 12.3.1, 12.3.2 og 12.4.1). Dette kan være til hinder for at det som skjer i klasserommet virkelig bidrar til myndiggjøring, og at fokusdeltakerne kan bli aktive medborgere. Fra et samfunnskritisk synspunkt er slike forhold noe som kan tolkes som en trussel mot sosial rettferdighet, demokrati og en bærekraftig utvikling i samfunnet (jf. 4.4.4 og 12.2).

I det neste og siste kapittelet vil jeg gi en sammenfatning av hele undersøkelsen om språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet i andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og jeg vil drøfte implikasjoner for og perspektiver på videre forskning og praksis.

DEL V

KONKLUSJON OG PERSPEKTIVERING

13. Bruk av språkhjelpere - konklusjon og perspektivering

13.1 Konklusjon

13.1.1 Undersøkelsens resultater

En hovedhensikt med dette forskningsprosjektet var å få innsikt i den flerspråklige praksisen med bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisning for voksne nyankomne, og gjennom dette kunne bidra til å gi økt oppmerksomhet mot dette feltet av utdanning (jf. 1.2). Undersøkelsen belyser at bruk av språkhjelpere har innflytelse på deltakernes språklæringsprosesser på flere områder og på ulike måter. Analyse av klasseromsobservasjon viser at språkhjelperes sosiale mediering i klasserommet bidrar til at språkinnlærere kan delta aktivt i forhandling om mening, og at det er mulig å jobbe kontrastivt i språklæringen. Språkhjelperes stillasbygging gjelder arbeid med språkets meningsinnhold, språkets form, språket i bruk og sosiokulturelle forhold (F1, jf. 1.3 og kapittel 9). Forskningsprosjektet har en vektlegging av deltakerperspektiver, og intervjuer med deltakere gir også innblikk i andre områder der språkhjelpere har innflytelse: I tillegg til å vektlegge språkhjelperens betydning når det gjelder å bidra til forståelse og gjenkjennelse, vektlegger fokusdeltakerne at språkhjelpere har betydning når det gjelder erfaringer av trygghet og synlighet i klasserommet (F2, jf. 1.3 og 10.4): Språkhjelpere bidrar til at fokusdeltakere kan senke stressnivået, slappe av og føle seg trygge, og at de kan få en mer synlig og aktiv rolle i klasserommet. Lærere og språkhjelpere vektlegger også lignende forhold, som sammenhenger mellom språkhjelperes tilstedeværelse, som bidrar til økt forståelse og tilgjengelighet til lærestoffet, og deltakeres motivasjon og engasjement, og erfaringer av trygghet og anerkjennelse (jf. 9.6). Det er likevel en utfordring at ikke alle deltakere i klasserommet har den samme muligheten til å få støtte av en språkhjelper på sitt eget førstespråk (jf. 9.7). Lærere og språkhjelpere peker også på visse strukturelle utfordringer, som manglende bevissthet hos ulike aktører omkring gevinstene ved å bruke språkhjelpere

i andrespråksundervisning for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn, og manglende muligheter for å bli fast ansatt i lønnet stilling (jf. 9.7). Å fungere som språkhjelper uten å være ansatt kan bidra til uforutsigbarhet omkring språkhjelperes stabilitet i jobben fordi de kan forsvinne hvis det skulle dukke opp muligheter for en annen lønnet stilling (jf. 9.7). Det at språkhjelpere plutselig kan forsvinne er også noe en av fokusdeltakerne gir eksempel på, og som hun hevder skaper forvirring hos deltakerne (jf. 10.4.4). Lærere framhever også at det er forskjeller mellom språkhjelpere når det gjelder pedagogisk dømmekraft, og at dette har betydning for om de kan brukes i bred forstand, eller at de får en mer begrenset tolkerolle. Likevel presiserer lærere i undersøkelsen at fordeler med å bruke språkhjelpere veier tyngre enn eventuelle utfordringer (jf. 9.7).

Begrepet investering, med identitet, kapital, ideologi som integrerte aspekter (jf. 1.4 og 6.5), ble brukt som fortolkende redskap i analyse av datamaterialet (F3, jf. 1.3), og undersøkelsen belyser at andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn har sammenheng med en rekke faktorer som kan knyttes til nettopp identitet, kapital og ideologi (jf. kapittel 11). Sammenhenger mellom deltakernes *andrespråklæring* og aspekter som kan knyttes til *identitet* gjelder først og fremst hvilke subjektsposisjoner deltakere har i klasserommet. Undersøkelsen belyser at i undervisning uten språkhjelpere posisjoneres fokusdeltakerne i større grad som passive mottakere, mens de i større grad posisjoneres som aktive deltakere når språkhjelpere er til stede (jf. 11.2.2). Som jeg framhever over, viser analysen i 10.4 at fokusdeltakernes erfaringer med andrespråklæring i timer uten språkhjelpere og timer med språkhjelpere også kan relateres til identitet som grunnleggende behov: behov for gjenkjennelse og forståelse, trygghet og sammenheng og synlighet og anerkjennelse (jf. 6.2.5). Undersøkelsen gir dessuten innblikk i forbindelser mellom språklæringsprosesser og fokusdeltakernes saliente identiteter. Saliente identiteter blir her forstått som ulike roller eller ulike sider ved fokusdeltakernes subjektivitet som blir fremtredende i konteksten av undersøkelsen (jf. 6.2.2). Dette gjelder for eksempel en sterk tilhørighet til egen familie som gir seg utslag i et uttalt savn, og som blant annet kan ha innvirkning på fokusdeltakeres muligheter for å konsentrere seg om undervisningen i klasserommet (jf. 10.3.2). Motivasjon er også et aspekt som kan

knyttes til identitet i denne undersøkelsen, ikke som en medfødt karakteregenskap, men som del av deltakeres identiteter i forandring og som sosialt konstruert i tid og rom (jf. 6.3.4). Som jeg peker på over, settes språkhjelperes tilstedeværelse i sammenheng med nettopp deltakeres motivasjon til å lære andrespråket (jf. 9.6). Intervjuer med deltakere antyder imidlertid at andre forhold, som mangel på muligheter til å praktisere andrespråket utenfor klasserommet og forhold som kan knyttes til deres situasjon som flyktninger, også har innvirkning på motivasjon for språklæring (11.2.4), noe som belyser motivasjonens ustabile karakter.

Sammenhenger mellom *andrespråklæring* og aspekter som kan knyttes til *kapital*, handler i konteksten av denne undersøkelsen først og fremst om deltakeres muligheter for å bruke sin medbrakte språklige kapital som et springbrett for andrespråklæring, og om denne kapitalen anerkjennes som kapital. Undersøkelsen peker mot språkhjelperens betydning når det gjelder anerkjennelse av deltakeres språklige ressurser og muligheter for å bygge på dette (jf. 11.3.1). Det handler også om andrespråksinnlæreres muligheter for å tilegne seg det norske samfunnets kulturelle og sosiale kapital (jf. 11.3.2). Når det gjelder det siste aspektet, vektlegger fokusdeltakerne sine manglende muligheter for å delta i hverdagspraksiser som medmenneske og samtalepartner (jf. 10.3.1 og 10.3.3), noe som bidrar til å begrense muligheter for å tilgene seg språklig kapital utenfor klasserommet (jf. 11.3.2). Undersøkelsen gir imidlertid et eksempel på hvordan utøvelse av aktørskap gjennom å ta en ny subjektsposisjon kan bidra til å endre maktforhold i en situasjon der en ikke opplever å ha en stemme, og at dette kan gi nye muligheter for å delta i språklig interaksjon med andre (jf. 11.3.3).

Når det gjelder sammenhenger mellom *andrespråklæring* og aspekter som kan knyttes til *ideologi*, relateres dette først og fremst til hvilke språkideologier ulike språklæringspraksiser kan representere og hvilke språkideologier lærere i undersøkelsen gir uttrykk for. Den flespråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere kan sies å i større grad representere en dynamisk tilnærming til språk og en inkluderende språkideologi enn språklæringspraksiser som finner sted uten språkhjelpere til stede (jf. 11.4.1). Språkhjelperes mediering i klasserommet, og deltakeres, språkhjelperes og læreres kollaborative forhandling om mening, kan

betegnes som pedagogisk transspråking: en inkluderende og dynamisk, men også strukturert og planlagt bruk av språklige ressurser og repertoar (jf. 4.5.3, 9.4 og 9.5). De aktuelle kontaktlærernes språkidologier har stor betydning i denne sammenhengen (jf. 9.2.3 og 9.4.2 og 11.4.2), og deres iverksetting, tilrettelegging og gjennomføring av flerspråklige undervisningspraksiser i klasserommet kan ses som uttrykk for aktørskap (jf. 11.4.2).

Selv om språkhjelpere og lærere bidrar til at fokusdeltakerne i større grad blir del av læringsfellesskapet eller praksisfellesskapet i klasserommet, gir undersøkelsen innblikk i utfordringer knyttet til det å bli del av ulike praksisfellesskap utenfor klasserommet. Slik sett kan språkhjelpere bidra til investering i andrespråket på kort sikt, mens en ytterligere investering kan stoppe opp på grunn av manglende arenaer for å praktisere norsk på hverdagsarenaer. Muligheter for å få tilgang til og bli inkludert i ulike praksisfellesskap, enten det dreier seg om læringsfellesskapet i klasserommet eller å være deltaker i samhandling med andre på ulike arenaer i hverdagslivet som gir muligheter for språktrening, kan knyttes til spørsmål om sosial rettferdighet. I forskningsprosjektet ble perspektiver fra kritisk pedagogikk brukt som fortolkningsredskap når det gjaldt å undersøke hvordan bruk av språkhjelpere kan ha betydning for sosial rettferdighet i utdanning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn (F4, jf. 1.3 og kapittel 4). Undersøkelsen gir innblikk i subjektiverende og marginaliserende prosesser som kan knyttes til andrespråklæringen, og relatert til om deltakere har språkhjelpere eller ikke. Analysen peker mot større muligheter for subjektivering når språkhjelpere er til stede fordi deltakerne i større grad posisjoneres som aktive subjekter, og at de får en stemme gjennom kollaborativ meningsforhandling (12.4.2). Jeg hevder at den flerspråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere, slik den kommer til uttrykk i konteksten av denne undersøkelsen, representerer en anerkjennende og inkluderende praksis som gir økt tilgang til språklæring for de aktuelle deltakerne, og som derfor kan sies å representere en rettferdig praksis. Læreres initiering av denne praksisen kan tolkes som handlinger av «equiliberty», handlinger som bidrar til å skape likeverd mellom samtalepartnere og gi mennesker som ikke har hatt en stemme muligheter for å la sin stemme bli hørt (jf. 11.4.2 og 12.4.2). Deltakerintervjuer gir også innblikk i erfaringer av marginalisering

og objektivisering når språkhjelpere ikke er til stede (jf. 12.3.2). Deltakere erfarer da i større grad å bli posisjonert som uvitende, passive mottakere, og å forsvinne som subjekter (jf. 12.3.2). Undersøkelsen belyser også marginaliserende prosesser som finner sted utenfor klasserommet fordi mulighetene for å handle på det de har lært gjennom deltakelse i sosiale fellesskap er begrenset (jf. 12.3.2).

Formålene med dette forskningsprosjektet var å få innsikt i den flerspråklige læringspraksisen med bruk av språkhjelpere, å bidra til refleksjon rundt betingelser for andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og å rette fokus mot hva sosial rettferdighet i utdanning kan bety på dette feltet (jf. 1.2). Resultatene av undersøkelsen, som jeg har diskutert over, tilsier at disse hensiktene er oppfylt. Undersøkelsen bidrar med innsikt i en flerspråklig undervisningspraksis som brukes på enkelte voksenopplæringssentre, og har potensial til å bidra til økt oppmerksomhet mot et felt der forskningen er begrenset (jf. 1.2, 2.2.2 og kapittel 3). Undersøkelsen har også potensial til å utfordre lærere, forskere og andre aktører på utdanningsfeltet til kritisk analyse av undervisningspraksiser på området andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, en analyse som retter oppmerksomhet mot hva sosial rettferdighet i utdanning innebærer på dette feltet. Dette kan i sin tur bidra til en utvikling på feltet i retning av en mer rettferdig praksis (jf. 1.2).

13.1.2 Demokratisering av klasserommet og samfunnslivet

I 4.2.1 framhevet jeg UNESCOs bærekraftsmål for utdanning som relaterer sosial rettferdighet til det å ha tilgang til rettferdig og inkluderende utdanning som gjør det mulig for mennesker å tilegne seg grunnleggende ferdigheter som gjør dem til aktive samfunnsborgere (UNESCO, 2015b). UNESCO presiserer at utdanning både er en menneskerett, men også en forutsetning for en god og bærekraftig utvikling i samfunnet (jf. 4.2.1). Jeg understreket også at andrespråks- og litterasitetsundervisning for voksne kan ses som del av den globale målsettingen og visjonen om bærekraft i utdanning, og at nettopp nyankomne er en av gruppene som løftes fram i SDG4-Education 2030 når det gjelder å få tilgang til inkluderende og rettferdig kvalitetsutdanning (jf. 4.2.3).

Nyankomne og utdanning får også ekstra oppmerksomhet gjennom rapporten *Migration, displacement and education* (UNESCO, 2018, jf. 4.2.3).

Å få tilgang til kvalitetsutdanning, som både ivaretar de kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende dimensjonene av undervisning (jf. 4.2.2, 4.3.4, 4.4.1-4.4.2), kan anses som en menneskerett og en forutsetning for å bygge gode samfunn, og som viktig når det gjelder demokratiets muligheter for å overleve og videreutvikles (jf. 2020, s. 33, jf. 4.4.4). Kritisk pedagogikk framhever undervisning som en politisk aktivitet som kan bidra til nettopp en demokratisering av samfunnet (jf. 4.3.5). Utdanning bidrar imidlertid ikke nødvendigvis til dette: Undervisning er aldri noe nøytralt, men kan virke mer eller mindre marginaliserende og koloniserende, eller frigjørende, myndiggjørende og dekoloniserende (jf. 4.3.5). Som jeg framhever over (jf. 13.1.1), har jeg i denne undersøkelsen rettet oppmerksomhet mot nettopp aspekter av marginalisering og myndiggjøring i andrespråklæring for voksne nyankomne. Det aktuelle forskningsprosjektet er bredt anlagt og undersøker forhold på både klasseromsnivå og individnivå. Analysen av datamaterialet peker også mot forhold på samfunnsnivå, for eksempel deltakeres erfaringer med samfunnets hverdagsdiskurser og språkideologier som kan sies å prege utdanningsfeltet andrespråklæring for voksne nyankomne. Det siste har blant annet sammenheng med hvilke føringer og hvilken ressursfordeling som ligger til grunn for undervisningen i klasserommet, og som institusjoner på samfunnsnivå kan stå ansvarlig for, enten det er snakk om Kunnskapsdepartementet, kommunene eller det enkelte læringscenteret (jf. 2.1, 5.2 og 9.7). Undersøkelsen peker også mot sammenhenger mellom slike forhold på samfunnsnivå (diskurskonteksten), klasseromspraksis og deltakeres erfaringer (jf. kapittel 11 og 12). Sammenhenger mellom det jeg i denne undersøkelsen relaterer til diskurskonteksten, klasseromsnivået, individnivået og hverdagslivsnivået av andrespråklæringen (jf. 4.5.6), har til syvende og sist betydning for om utdanningen kan sies å innebære sosial rettferdighet, og om den bidrar til inkludering, demokratisering og sosial rettferdighet i samfunnet. Investering som analytisk og fortolkende redskap har bidratt til å belyse slike sammenhenger.

Samfunnsdiskurser, som i konteksten av denne undersøkelsen kan relateres til utdanningsdiskursen som preger andrespråklæringen og hverdagsdiskursen som

språkinnlærere er del av, innebærer begrensninger om hva som kan sies og gjøres, men også muligheter. Slike muligheter kan for eksempel handle om muligheter til å endre de materielle betingelsene som posisjonerer og former språkinnlærere i ulike undervisningsaktiviteter (jf. 4.3.5). Undersøkelsen belyser at lærere gjennom å benytte sitt mulighetsrom ved å initiere den flerspråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere, bidrar til å endre betingelsene for andrespråklæringen, noe som kan sies å gi bedre tilgang til lærestoffet og til å gi deltakere en stemme, og slik sett bidrar til å demokratisere klasserommet. En slik undervisningspraksis kan derfor betegnes som en dekoloniserende praksis som potensielt sett kan virke frigjørende og myndiggjørende. Undersøkelsen retter også søkelyset mot deltakeres utfordringer med å finne arenaer i hverdagslivet der de kan delta i sosial interaksjon med andre og praktisere andrespråket, og gjennom det få en stemme som bidrar til en økt demokratisering av samfunnet. Dette er forhold jeg kommer tilbake til i 13.2, *Perspektivering av studien*. At voksne nyankomne med liten skolebakgrunn får muligheter for og tilgang til andrespråklæring på både formelle arenaer som klasserommet og uformelle arenaer i hverdagen handler til syvende og sist om å bidra til inkludering i samfunnet og å styrke demokratiet.

13.1.3 Undersøkelsens metoder, teorier og bidrag til forskning

De metodene og framgangsmåtene som er benyttet i undersøkelsen (jf. 7.3), som intervjuer med deltakere for å undersøke deltakerperspektiver, og klasseromsobservasjon med filming og intervjuer med lærere og språkhjelpere for å undersøke klasseromspraksis og for å gi en kontekst til deltakerintervjuene, har vist seg å gi en rik og komplementerende innsikt i avhandlingens undersøkelsesområde (jf. 1.3). Undersøkelsen har gitt dybdeinnsikt i klasseromspraksiser og deltakerperspektiver på området andrespråksdidaktisk forskning som gjelder voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, og kan sies å bidra til å øke det begrensede empiriske kunnskapsgrunnet på feltet (jf. 2.2 og kapittel 3). På grunn av vektleggingen av de emiske perspektivene, kan undersøkelsen også sies å gi stemme til «de tause», «den tause kultur» eller «the South», mennesker som er marginaliserte på grunn av krefter

som kan relateres til kapitalisme og kolonialisme (jf. 4.3.5) eller ekskluderende og marginaliserende praksiser (jf. 6.2.5).

Når det gjelder de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analyser og diskusjoner i undersøkelsen, har sosiokulturell læringsteori, teori om språklæring, identitet og investering og perspektiver fra kritisk pedagogikk vist seg å, hver for seg og sammen, bidra til å være fruktbare forskningsredskaper: Sosiokulturell læringsteori ga begreper og analysekategorier til en undersøkelse av den flerspråklige undervisningspraksisen med bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisning for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn, med sentrale begreper som kontekst, mediering, stillasbygging og kollaborativ dialog (jf. kapittel 5). Dette teoretiske landskapet var imidlertid begrenset når det gjaldt å undersøke deltakeres erfaringer. Nortons teorier om språklæring, identitet og investering viste seg å ha større forklaringskraft når det gjaldt å undersøke ulike faktorer som kan knyttes til andrespråklæring. Bruk av investering som fortolkende redskap i dette forskningsprosjektet har bidratt til å gi innsikt i kompleksiteten som kan knyttes til andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn. Analysen har vist at andrespråklæring har sammenheng med aspekter av identitet, kapital og ideologi som kan relateres til både samfunnsnivå, klasseromsnivå og individnivå. Som jeg har pekt på over belyser investeringsbegrepet ulike maktforhold som kan knyttes til deltakernes muligheter for andrespråkstilegnelse, både når det gjelder muligheter for deltakelse læringsfellesskapet i klasserommet og deltakelse i praksisfellesskap utenfor klasserommet. Jeg erfarte imidlertid at perspektiver fra kritisk pedagogikk i større grad ga et analytisk verktøy for å undersøke slike maktforhold, og i større grad har forklaringskraft når det gjelder analyse og diskusjon av sosial rettferdighet i utdanning. Slik sett kan bruk av teori i undersøkelsen ses som en sammenkobling og befruktning av tre ulike, men relaterte teoretiske perspektiver som kan være et bidrag til teoriutvikling på forskningsfeltet språklæring, identitet og investering (jf. 2.2. og 7.6.1).

Studien komplementerer også tidligere forskning på feltet andrespråksdidaktikk som jeg gjør rede for i kapittel 3, både når det gjelder å belyse den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (jf. 3.2.2), grunnleggende litterasistetsundervisning og identitet (jf.

3.2.3), språkpraksiser i dagliglivet (jf. 3.2.4) og språkstøtte i andrespråklæringen (jf. 3.3.3).

13.2 Perspektivering av studien

En av hensiktene med dette forskningsprosjektet var å bidra til en utvikling av andrespråklæring for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn i retning av en mer refleksiv og sosialt rettferdig praksis (jf. 1.2). For at denne hensikten skal oppfylles, er det avgjørende at innsiktene som undersøkelsen tilveiebringer har overføringsverdi. Selv om undersøkelsen er en kvalitativ studie som utforsker fire voksnes nyankomnes erfaringer med bruk av språkhjelpere og undervisningspraksiser i to klasserom, hevder jeg at resultatene belyser erfaringer, undervisningspraksiser og samfunnsmønstre som gjelder for flere voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære norsk som andrespråk (jf. 8.5). Selv om sammenstillingen av bakgrunn og erfaringer er unik for hver enkelt deltaker, kan erfaringene de setter ord på relateres til grunnleggende behov for forståelse, trygghet og anerkjennelse, til deres situasjon som flyktninger og behovet for å tilegne seg nye litterasitetspraksiser. Det er sannsynlig at andre i lignende situasjoner vil ha lignende erfaringer, og undersøkelsen kan derfor sies å ha en ekstern validitet (jf. 8.5).

Hvis undersøkelsen skal ha en pragmatisk validitet, vil den blant annet ha potensial til å påvirke praksis på feltet andrespråklæring for voksne nyankomne (jf. 8.5). Undersøkelsen gir innblikk i hvordan voksne nyankomne uten skolebakgrunn kan få svært ulike subjektsposisjoner i klasserommet, og dermed ulik tilgang til andrespråklæringen, avhengig av om de kan bruke førstespråket som et utgangspunkt for språklæringen eller ikke. Dette er forhold som kan spore til endringer når det gjelder føringer for hvordan andrespråklæring for denne gruppen bør legges opp, og i 13.1 peker jeg på betydningen av å endre de materielle betingelsene som nettopp posisjonerer og former språkinnlærere i ulike undervisningsaktiviteter (jf. 4.3.5). Voksne nyankomne med liten skolebakgrunn som skal lære å lese og skrive for første gang, har i liten grad muligheter til å bruke førstespråket som en ressurs i opplæringen, for eksempel ved å bruke ordbøker, og de har sjelden et felles kommunikasjonsspråk

med lærerne. Undersøkelsen peker mot at denne gruppen vil ha utbytte av å ha tilgang til språkhjelpere i deler av undervisningstiden, og jeg utfordrer ulike aktører på utdanningsfeltet til å iverksette tiltak som gjør dette mulig. Dette kan handle om presiseringer i læreplaner og retningslinjer, økonomiske bevilgninger til kommunene som er øremerket til språkhjelperordninger, både med tanke på å lønne språkhjelpere og å bevilge timer til språkhjelperkurs, og den enkelte skoles og læreres prioriteringer og arbeid med dette i den daglige undervisningen.

Undersøkelsen belyser problemområder som bør adresseres (jf. 9.7 og 10.4.4), både ved voksenopplæringscentre der en flerspråklig undervisningspraksis med bruk av språkhjelpere initieres for første gang, og der dette har vært vanlig undervisningspraksis i kortere eller lengre tid. Språkhjelpere bør få god og tilstrekkelig opplæring og oppfølging, både i form av kurs og av modellering underveis av læreren. En bør også vurdere hvordan en forholder seg til det faktum at det oppstår en ubalanse i klasserommet relatert til mulighetene for å få språkstøtte på sitt eget førstespråk eller ikke. Det er videre nødvendig å jobbe opp mot utdanningsmyndigheter, skoleledelse ved voksenopplæringscentre og lærere i voksenopplæringen for å bidra til refleksjon og forståelse når det gjelder flerspråklighet generelt, og behovet for språkstøtte i andrespråklæring for voksne nyankomne spesielt. Dette er viktig for å skape vilje til å foreta de nødvendige økonomiske og strukturelle prioriteringene som er nødvendig for å sette nye flerspråklige undervisningspraksiser ut i livet, undervisningspraksiser som på kort sikt vil kreve mer ressurser, men som på lengre sikt kan komme den enkelte deltaker til gode i form av bedre tilgang til andrespråklæringen. For å bidra til stabilitet og forutsigbarhet både for språkhjelpere og deltakere, er det viktig at språkhjelpere kan bli fast ansatt i lønnet stilling. Her vil et samarbeid med NAV kunne være en fruktbar vei å gå.

Det aktuelle forskningsprosjektet peker dessuten mot behovet for ytterligere forskning på undervisningspraksiser på feltet andrespråklæring for voksne nyankomne, og som jeg har pekt på over, handler dette på et overordnet plan om sosial rettferdighet, inkludering og demokratisering. Ved senere forskningsprosjekter om bruk av språkhjelpere vil det blant annet være interessant å også legge til rette for observasjon av undervisning i perioden før det blir satt inn språkhjelpere. Dette vil, sammen med

deltakerintervjuer, gi enda bredere innsikt i deltakernes posisjonering i klasserommet under to ulike betingelser, perioder uten språkhjelpere og perioder med språkhjelpere. Det er også behov for å undersøke hvordan alle deltakere i klasserommet erfarer språkhjelperes tilstedeværelse, også de deltakerne som ikke får muligheter til å ha språkhjelper på sitt førstespråk. Det er videre behov for aksjonsforskning som fokuserer på å øke alle deltakeres delaktighet og tilgang til andrespråklæring, samt en vektlegging av generative ord og tema (jf. 4.3.4) i undervisningen som bidrar til den enkeltes myndiggjøring.

Undersøkelsen peker også ut av klasserommet, mot utfordringer med å inkluderes i praksisfellesskap, og å kunne delta på arenaer der man gjennom sosial interaksjon med andre kan praktisere andrespråket i hverdagslivet (jf. 5.7, 6.4.2 og 10.3.1). Undersøkelsen peker derfor mot behovet for forskning som undersøker dette nærmere, hva som kan bidra til å bygge bro mellom språkpraksiser i klasserommet og hverdagslivet, og hvordan det kan legges til rette for flere arenaer der voksne nyankomne kan praktisere andrespråket i trygge og støttende omgivelser (jf. 6.4.2). Dette kan handle om forskning på steder der en har lyktes med dette, og aksjonsforskningsprosjekter der en sammen med ulike aktører på utdanningsfeltet, arbeidsfeltet, frivillighetsfeltet og på et kommunalt plan kan utforske hvordan dette kan gjøres. Både når det gjelder forskning på dette området, og forskning som spesifikt fokuserer på flerspråklige klasseromspraksiser, vil det være særlig interessant å følge deltakere over tid.

Som jeg har pekt på flere steder, er det sammenhenger mellom den enkelte deltakers andrespråklæring og ideologi, enten det er snakk om læreres og lærerutdannes språkideologier, ideologiske føringer på det bestemte utdanningsfeltet eller politiske beslutninger. Den offentlige debatten om flerspråklighet, andrespråklæring og andrespråksundervisning har også betydning for hvilken status feltet har, hvordan andrespråksinnlæreren oppfattes og posisjoneres og hvilke prioriteringer som fattes. I framtidige forskningsprosjekter vil det være interessant å undersøke slike områder og sammenhenger nærmere.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv* (s. 69-84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2001). Er vi på rett vei nå? Opplæring for analfabeter i Norge. I K. Naucmér (Red.), *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 258-276). Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Sigma Förlag.
- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk»: Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole*, (1), 12-17. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2016/UTD-BedreSkole-0116-WEB_alver_dreglid.pdf
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2. utg.). London: Sage.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3 utg.). Los Angeles, California: Sage.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: «Rase», tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser*. (Doktoravhandling, Stockholms Universitet). Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:795293/FULLTEXT01.pdf>
- Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 279-275). New York: Routledge.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso books.
- Andreassen, R. (2013). *Fra det kjente til det ukjente: En studie av tilpasset opplæring for voksne minoriteter med liten skolebakgrunn*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark).
- Angrosino, M. (2005). Recontextualizing observation: Ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 729-745). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: Sage Publications.
- Angrosino, M. & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. Continuities and challenges. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4 utg., s. 467-478). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Araújo Freire, A. M. N. (2015). Foreword: The Understanding of Paulo Freire's education: Etics, Hope, and Human Rights. I M. A. Peters & T. Besley (Red.), *Paulo Freire: The Global Legacy* (s. xiii-xxiii). New York: Counterpoints.
- Arnové, R. F. (2012). Globalization, diversity and education. I J. A. Banks (Red.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (s. 1006-1014). Los Angeles: Sage.
- Askeland, O. (2014). *Literacy og integrering: Språkopplæring for minoritetsspråklege vaksne med liten skulebakgrunn i lys av kritisk pedagogikk*. (Masteroppgave, NLA Høgskolen, Bergen). Hentet fra <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/226426/Olaug%20Askeland%2C%20mars%2014.pdf?sequence=1>
- Atkinson, D. (2011). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. I D. Atkinson (Red.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 1-23). Abingdon: Routledge.
- Auer, P. (2007). The monolingual bias in bilingualism research, or: Why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. I M. Heller (Red.), *Bilingualism: A social approach* (s. 319-345). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Avermaet, P. v., Slembrouck, S., Gorp, K. v., Sierens, S. & Maryns, K. (Red.). (2018). *The Multilingual Edge of Education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. I M. Bakhtin, M. Holquist, C. Emerson & V. W. McGee (Red.), *Speech genres and other late essays* (s. 60-102). Austin, TX: University of Texas Press.
- Barker, C. (2012). *Cultural studies - Theory and practice* (4 utg.). Los Angeles: Sage.
- Barkhuizen, G. (2014). Narrative research in language teaching and learning. *Language Teaching*, 47(4), 450-466. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000172>
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass: Blackwell.
- Bauman, Z. & Vecchi, B. (2004). *Identity: Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity.
- Benhabib, S. (2018). *Exile, Statelessness, and Migration: Playing Chess with History from Hannah Arendt to Isaiah Berlin*. Princeton University Press.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berthoff, A. E. (1987). Foreword. I P. Freire & D. P. Macedo, *Literacy: Reading the word & the world* (s. xv-xxvii). South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Biesta, G. J. J. (1998). Say you want a revolution...: Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499-510. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1741-5446.1998.00499.x>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bigelow, M. & Pettitt, N. (2016). Narrative of ethical dilemmas in research with immigrants with limited formal schooling. I P. De Costa (Red.), *Ethics in applied linguistics research* (s. 66-82). New York: Routledge.
- Bigelow, M. & Vinogradov, P. (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*(31), 120-136.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2014). Beyond multilingualism: Heteroglossia in practice. I S. May (Red.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (s. 191-215). New York: Routledge.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Information (International Social Science Council)*, 16(6), 645-668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. F. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). New York, NY: Greenwood Press.
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in educational research. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 357-370). New York: Routledge.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Broady, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (s. 181-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brochmann, G. & Midtbøen, A. H. (2020). Philosophies of integration? Elite views on citizenship policies in Scandinavia. *Ethnicities*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1468796820950453>
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. Hentet fra https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf
- Buanes, I. A. & Lehne, K. (2013). *Morsmålsstøttet leseopplæring*. Kompetanse Norge. Hentet fra

- http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap2_morsmalstottet leseoppl.pdf
- Buanes, I. A. & Lehne, K. (2014). *Opplæring av språkhjelpere*. Kompetanse Norge. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/opplaering_av_sprakhjelpere.pdf
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439-1465. Hentet fra <https://escholarship.org/content/qt6581373n/qt6581373n.pdf>
- Bugge, E. (2020-2025). *IMPECT - Linguistic Integration of Adult Migrants with Poor Education and the Consequences of Migration Tests* [Forskningsprosjekt]. Hentet fra <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=2497914>
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Bøyesen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket - En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2011). *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04), 286-297.
- Cable, C. (2004). 'I'm going to bring my sense of identity to this': The role and contribution of bilingual teaching assistants. *Westminster Studies in Education*, 27(2), 207-222. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0140672040270209>
- Canagarajah, A. S. (2013). Introduction. I A. S. Canagarajah (Red.), *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms* (s. 1-10). New York: Routledge.
- Carlsen, C. (2003). *Guarding the guardians: Rating scale and rater training effects on reliability and validity of scores of an oral test of Norwegian as a second language*. (Doktoravhandling, Nordisk institutt, Universitetet i Bergen). Hentet fra https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/2085/Thesis_Cecilie%20Carlsen.pdf?sequence=1
- Carlsen, C. & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlson, M. (2002). *Svenska för invandrare - brygga eller gräns?* (Doktoravhandling, Göteborg University). Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40191/1/gupea_2077_40191_1.pdf
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. & Schliemann, A. D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 21-29. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Terezinha_Nunes/publication/232587227_Mathematics_in_the_Streets_and_in_Schools/links/5a9f255faca272d448adac9b/Mathematics-in-the-Streets-and-in-Schools.pdf

- Carroll, S., Motha, S. & Price, J. (2008). Accessing imagined communities and reinscribing regimes of truth. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(3), 165-191. <https://doi.org/10.1080/15427580802285704>
- Clément, R. & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effect of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33(3), 273-291. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00542.x>
- Cochran-Smith, M. (2013). Trends and challenges in teacher education: National and international perspectives. I A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger & M. B. Postholm (Red.), *Teacher education between national identity and global trends: NAFOL Yearbook 2012* (s. 121-135). Trondheim: Akademika forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8 utg.). London and New York: Routledge.
- Condelli, L. (2020). Forword. I J. K. Peyton & M. Young-Scholten (Red.), *Teaching Adult Immigrants with limited formal education: theory, research and practice* (s. vii-x): Multilingual Matters.
- Consalvo, A. L., Schallert, D. L. & Elias, E. M. (2015). An examination of the construct of legitimate peripheral participation as a theoretical framework in literacy research. *Educational Research Review*, 16, 1-18. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X15000421>
- Conteh, J. (2018). Principles and Processes of Ethnographic Research in Multilingual Settings. I J. Conteh (Red.), *Researching education for social justice in multilingual settings: Ethnographic principles in qualitative research* (s. 7-42). London/New York: Bloomsbury Academic.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. New York: Routledge.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240. Hentet fra <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743/21429>
- Cummins, J. (2018). Urban Multilingualism and Educational Achievement: Identifying and Implementing Evidence-Based Strategies for School Improvement. I P. v. Avermaet, S. Slembrouck, K. v. Gorp, S. Sierens & K. Maryns (Red.), *The Multilingual Edge of Education* (s. 67-90). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love* (2 utg.). Routledge, Taylor & Francis Group.

- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Davies, B. (2005). Communities of practice: Legitimacy not choice. *Journal of Sociolinguistics*, 9(4), 557-581. Hentet fra
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1360-6441.2005.00306.x>
- De Korne, H. (2012). Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: Innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg. *Language and Education*, 26(6), 479-500. Hentet fra
<https://doi.org/10.1080/09500782.2012.663552>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977/1984). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987/2004). *Thousand Plateaus*. London: Continuum International Publishing.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dewilde, J. (2016). "Det er bare i hjertet mitt": Portræt av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Skandinaviske Sprogstudier*, 7(2), 27-43.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
<https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Didham, R. J. & Ofei-Manu, P. (2018). Advancing policy to achieve quality education for sustainable development. I A. Leichtm, J. Heiss & W. J. Byun (Red.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 27-50): Oxford University Press.
- Duff, P. A. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. I A. Mackey, S. M. Gass & R. Abbuhl (Red.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (s. 410-426). London: Routledge.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (1992). Rethinking context: An introduction. I A. Duranti & C. Goodwin (Red.), *Rethinking context: Language as an Interactive phenomenon* (s. 1-40): Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. New York: Routledge.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experiences. Narrative inquiry into K-12 teaching. I D. Clandinin, J. (Red.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 357-382). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Ellwood, C. M. (2004). *Discourse and desire in a second language classroom*. (Doktoravhandling, University of technology Sydney). Hentet fra <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/20128/2/02whole.pdf>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Etableringsprogrammet. (2021). Forskning och statistik om integration och migration i Sverige (migrationsinfo.se). Hentet 27.01.21 fra <https://www.migrationsinfo.se/arbetsmarknad/etableringsreformen/>
- Farrelly, R. R. (2017). Collaborative inquiry in the LESLLA context: Reflecting on self to make sense of practice. Reflective practice in the ELT classroom [special issue]. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 6(2), 41-63. Hentet fra https://www.academia.edu/35145860/Collaborative_inquiry_in_the_LESLLA_context_Reflecting_on_self_to_make_sense_of_practice
- FBU - Senter for flerspråklige barn og unge. (2020). *Enkel beskrivelse av kurdisk*. Hentet 21.05.20 fra <https://minadmin.no/DynamicContent/Documents/466-141125ae-6a96-4b6e-9f8e-8e0817fabf42.pdf>
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-Step* (3 utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: SAGE.
- Foucault, M. (1982/2003). The Subject and Power. I P. Rabinow & N. Rose (Red.), *The essential Foucault: Selections from The essential works of Foucault, 1954-1984* (s. 326-342). New York: New Press.
- Foucault, M. (1994). Technologies of the self. I P. Rabinow (Red.), *Essential Works of Foucault 1954-1984: Vol. 1. Ethics. Subjectivity and truth* (s. 223-251). New York: The New Press.
- Fränker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder-alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 675-713). Lund: Studentlitteratur.
- Fränker, Q. (2005). *Bildspråk ur olika synvinklar: En problematisering av bilder i alfabetiseringsundervisning*. Stockholms Universitet. Hentet fra <http://www.andrasprak.su.se/forskning/ uppsatser-och-vetenskapliga-artiklar/2005-bildspr%C3%A5k-ur-olika-synvinklar-en-problematisering-av-bilder-i-alfabetiseringsundervisning-1.96140>
- Fränker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter: Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. (Doktoravhandling, Stockholms Universitet). Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:386054/FULLTEXT01.pdf>
- Fränker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder-alfabetisering i en flerspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 771-815). Lund: Studentlitteratur.

- Freire, P. (1970/1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg., M. B. Ramos, overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Freire, P. (1972). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Trowbridge and Esher.
- Freire, P. (1993). Foreword. I P. McLaren & P. Leonard (Red.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (s. ix-xii): Taylor and Francis.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2017). Afterword: Making history - Education for the Future. I A. Darder (Red.), *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love* (2 utg., s. 198-200): Routledge, Taylor & Francis Group.
- Freire, P. & Macedo, D. P. (1987). *Literacy: Reading the word & the world*. London: Routledge.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. London: Macmillan.
- Fridberg, T., Rosdahl, A., Halapuu, V., Valk, A., Malin, A., Hämäläinen, R., . . . Mellander, E. (2015). *Adult skills in the nordic region: Key information-processing skills among adults in the nordic region*. Hentet fra norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:811323/FULLTEXT02.pdf
- Gal, S. & Irvine, J. T. (1995). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research*, 62(4), 967-1001. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/40971131.pdf?refreqid=excelsior%3Aef6f751f179d12248f9c1bdf53361f74>
- Gao, F. & Shum, M. S. (2010). Investigating the role of bilingual teaching assistants in Hong Kong: An exploratory study. *Educational Research*, 52(4), 445-456. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131881.2010.524753?needAccess=true>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Kano, N. (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. I J. Conteh & G. Meier (Red.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (s. 258-277). Bristol: Multilingual matters.
- García, O., Seltzer, K. & Witt, D. (2018). Disrupting Linguistic Inequalities in US Urban Classrooms: The Role of Translanguaging. I P. v. Avermaet, S. Slembrouck, K. v. Gorp, S. Sierens & K. Maryns (Red.), *The Multilingual Edge of Education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gebretensae, Y. & Østebø, T. (2020, 08.12.20). *Tigrinja*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/tigrinja>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3 utg.). London: Routledge.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage.

- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. A. (1993). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. I P. McLaren & P. Leonard (Red.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (s. 177-188). Taylor and Francis.
- Giroux, H. A. (2017). Foreword: Paulo Freire and the Courage to Be Political. I A. Darder (Red.), *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love* (2 utg., s. xi-xvii): Routledge, Tylor & Francis Group.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning–utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 5-41.
- Golden, A. & Steien, G. B. (2018). "Snakke med ved? Snakke med maskin?" Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1-24. <https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- González, N., Andrade, R., Civil, M. & Moll, L. (2001). Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 115-132. Hentet fra http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327671ESPR0601-2_7?needAccess=true
- Gonzalves, L. (2020). Development and demonstration of metalinguistic awareness in adult ESL learners with emergent literacy. *Language Awareness*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1776721>
- Gujord, A. H. (2021). *Adult Acquisition of Norwegian as a second language – ALAN* [Forskningsprosjekt]. Hentet fra <https://www.uib.no/ile/141811/adult-acquisition-norwegian-second-language-alan>
- Hagen, J. E. (2006). Hvor norsk skal fremmedspråkliges norsk være? I H. Sandøy & K. Tenfjord (Red.), *Den Nye norsken? Nokre peilepunkt under globaliseringa*. Oslo: Novus.
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning: State of the art. *Language Teaching*, 45(3), 271-308. Hentet fra [http://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/9473/1/published_LTA_LTA45_03_S0261444812000067a\[1\].pdf](http://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/9473/1/published_LTA_LTA45_03_S0261444812000067a[1].pdf)
- Hammack, P. L. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 222-247. <https://doi.org/10.1177/1088868308316892>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hanks, W. F. (2003). Forord af William F. Hanks. I J. Lave & E. Wenger (Red.), *Situeret læring og andre tekster* (s. 17-27). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2019). Performative functions of multilingual policy in second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1693956>
- Holm, L. (2004). *Hvilken vej ind i hvilken skriftlighed? Et studie af undervisning i skriftlighed i dansk som andetsprog for voksne*. (Doktoravhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Holm, L. (2006). Sprogtests i et andetsprogs perspektiv. Med særligt henblik på literacy. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 57-77.
- Holm, L. & Pöyhönen, S. (2012). Localizing supranational concepts of literacy in adult second language teaching. I A. Pitkänen-Huhta & L. Holm (Red.), *Literacy practices in transition: Perspectives from the Nordic countries* (s. 189-208). Bristol: Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of Bilinguality. *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296. <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, N. H. (2003a). Continua of Bilinguality. I N. H. Hornberger (Red.), *Continua of Bilinguality: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (s. 3-34): Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2003b). Introduction. I N. H. Hornberger (Red.), *Continua of Bilinguality: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (s. xii-xxix): Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. (2003c). Multilingual Language Policies and the Continua of Bilinguality: An Ecological Approach. I N. H. Hornberger (Red.), *Continua of Bilinguality: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (s. 315-339): Multilingual Matters.
- Hornberger, N. H. & Link, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A bilingual lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239-247. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405841.2012.726051?needAccess=true>
- Hornberger, N. H. & McKay, S. (2010). Introduction. I N. H. Hornberger & S. McKay (Red.), *Sociolinguistics and language education* (s. xv-xx). Bristol: Multilingual matters.
- Hornberger, N. H. & Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the Continua of Bilinguality: International and Critical Perspectives. I N. H. Hornberger (Red.), *Continua of Bilinguality: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (s. 35-67): Multilingual Matters.
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midttun, K. (1996). *Alfa og omega: Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus.
- Iedema, R. & Caldas-Coulthard, R. (2008). Introduction. I R. Caldas-Coulthard & R. Iedema (Red.), *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (s. 1-14). New York: Palgrave Mcmillian.
- Introduksjonsloven. (2021). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere* (LOV-2003-07-04-80). Hentet 23.01.21 fra https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/2003-07-04-80#KAPITTEL_2
- Isaksen, U. S. (2013). *Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst*. (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmllui/handle/11250/194104>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1
- Kell, C. (1996). Literacy practices in an informal settlement in the Cape Peninsula. I M. Prinsloo, M. Breier & B. V. Street (Red.), *The social uses of literacy: Theory and practice in contemporary South Africa* (s. 235-256). Sached Books.
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. & Steinberg, S. R. (2011). Critical pedagogy and qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4 utg., s. 163-177). Los Angeles: Sage.
- Kirilova, M. K. (2013). *All dressed up and nowhere to go: Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of Danish*. (Doktoravhandling, Københavns Universitet). Hentet fra https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/843515/filename/Ph.d._2013_Kirilova.pdf
- Klafki, W. (1959/1996). Kategorial dannelse – bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 167-205). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(03), 219-233.
- Kompetanse Norge. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf
- Kompetanse Norge. (2019). *Statsborgerprøve*. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/prover/statsborgerprove/meld-deg-pa-proven/#ob=24928,24929>
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013). Afterword. I B. Norton (Red.), *Identity and language learning: Extending the conversation* (2 utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krzyżanowski, M. & Wodak, R. (2008). Multiple Identities, Migration and Belonging: "Voices of Migrants". I C.-C. R & R. Iedema (Red.), *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (s. 95-119). New York: Palgrave Mcmillian.
- Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2019). *Språkets mønstre: Norsk språklære med øvingsoppgaver* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk -*

- perspektiver på læring og udvikling* (s. 27-51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgaven. I J. Lave & E. Wenger (Red.), *Situeret læring og andre tekster* (s. 7-12). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsinterview* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lankshear, C. (1993). Functional literacy from a freirean point of view. I P. McLaren & P. Leonard (Red.), *Paulo Freire: A Critical Encounter* (s. 90-118): Taylor and Francis.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 1-26). Oxford University Press.
- Larrotta, C. & Serrano, A. (2011). Adult learners' funds of knowledge: The case of an English class for parents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(4), 316-325. Hentet fra <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/JAAL.00038>
- Laursen, H. P. (2001). *Magt over sproget: Om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. København: Akademisk Forlag.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog - set indefra: En forskningsmæssig opsamling*. Hentet fra <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/tegn-paa-sprog-set-indefra-2019.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lemke, J. (2008). Identity, development, and desire: Critical questions. I R. Caldas-Coulthard & R. Iedema (Red.), *Identity Trouble: Critical Discourse and Contested Identities* (s. 17-42). New York: Palgrave Mcmillian.
- Leung, C., Harris, R. & Rampton, B. (2004). Living with inelegance in qualitative research in task-based learning. I B. Norton & K. Toohey (Red.), *Critical pedagogies and language learning* (s. 242-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- LIAM - Linguistic Integration of Adult Migrants. (2018). *Guiding principles*. Hentet fra https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/guiding-principles?p_p_id=56_INSTANCE_pPoWS3Vig3hL&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-4&p_p_col_count=2&_56_INSTANCE_pPoWS3Vig3hL_languageId=en_GB
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I I. Lindberg & K. Hyltenstam (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (s. 481-518). Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. & Sandwall, K. (2007). Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: A critical perspective. *Prospect*, 22(3), 79-95

- Lomax, E. (2017). *Flerspråklighet som ressurs: En kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk flerspråklige elevers språkkompetanse som ressurs i undervisningen*. (Masteroppgave, Norges arktiske universitet).
- López, B. G., Lezama, E. & Heredia Jr, D. (2019). Language brokering experience affects feelings toward bilingualism, language knowledge, use, and practices: A qualitative approach. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 41(4), 481-503. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0739986319879641>
- Luke, A. (2008). Using Bourdieu to make policy: Mobilizing community capital and literacy. I J. Albright & A. Luke (Red.), *Pierre Bourdieu and literacy education* (s. 347-362). New York: Routledge.
- Lund, K. (2008). 2000ff-nye udfordringer i dansk som andetsprog. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog-og kulturpædagogik*, 14(42), 55-61. Hentet fra https://en.unipress.dk/media/14457/978-87-7934-638-3_sprogforum_42.pdf#page=57
- Lundgren, B., Rosén, J. & Jahnke, A. (2017). *15 års forskning om sfi-en överblick: Förstudie inför ett Ifous FOU-program* (Ifous rapportserie 2017:3). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1111219/FULLTEXT01.pdf>
- Lønsmann, D. (2020). Language, employability and positioning in a Danish integration programme. *International Journal of the Sociology of Language*, 2020(264), 49-71. Hentet fra <https://www.degruyter.com/view/journals/ijsl/2020/264/article-p49.xml>
- Mac Donald, K. & Ryen, E. (2019). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 201-232). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Macaro, E., Nakatani, Y., Hayashi, Y. & Khabbazbashi, N. (2014). Exploring the value of bilingual language assistants with Japanese English as a foreign language learners. *The Language Learning Journal*, 42(1), 41-54. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09571736.2012.678275?needAccess=true>
- Martin-Jones, M. & Saxena, M. (2003). Bilingual resources and 'funds of knowledge' for teaching and learning in multi-ethnic classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 267-282. <https://doi.org/10.1080/13670050308667785>
- May, S. (2014a). Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. I S. May (Red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (s. 7-31). New York: Routledge.
- May, S. (2014b). Preface. I S. May (Red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education* (s. ix-x). New York: Routledge.
- McAdams, D. P. & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McCarthy, S. J. & Moje, E. B. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 228-238. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/748158>

- McLaren, P. (2015). Reflections on Paulo Freire, Critical Pedagogy, and the Current Crisis for Capitalism. I M. A. Peters & T. Besley (Red.), *Paulo Freire: The Global Legacy* (s. 17-38). New York: Counterpoints.
- McNamara, T. (1997). Theorizing social identity: What do we mean by social identity? Competing frameworks, competing discourses. *TESOL Quarterly*, 31(3), 561-567. <https://doi.org/10.2307/3587838>
- Meek, M. (1987). Foreword to this Edition. I P. Freire & D. P. Macedo, *Literacy: Reading the word & the world* (s. vii-x). South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Mejdell, G. (2020). Arabisk. *Store norske leksikon*. Hentet 27.04.20 fra <https://snl.no/arabisk>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 330-343. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/dokumenter/morsmalsferdigheter.pdf>
- Menard-Warwick, J. (2005). Both a fiction and an existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies. *Linguistics and Education*, 16(3), 253-274. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.02.001>
- Milani, T. (2010). Den svenska mediedebatten om språkkrav för medborgarskap ur ett språkideologiskt perspektiv. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(5), 7-26.
- Milani, T. (2020, nov.). *Andraspråksinlärning, utbildning och social (o)rättvisa i en flerspråkig kontext*. Keynote presentert ved SMDI 14 - Den fjortonde nationella konferensen i Svenska med didaktisk inriktning, 18.-19-nov., 2020. Abstract hentet fra https://www.delegia.com/app/Data/ProjectImages/16386/SMDI_14_ABSTRACTS.pdf
- Milani, T., Carlson, M., von Brömssen, K. & Spehar, A. (2019-2022). *Medborgar- och demokratifostran för vuxna nyanlända migranter?* [Forskningsprosjekt]. Hentet fra <https://www.gu.se/forskning/medborgar-och-demokratifostran-for-vuxna-nyanlanda-migranter>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/1476399.pdf>
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA-Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 373-392.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mörnerud, E. (2010). *Modersmålsbaserad svenskundervisning för invandrare: Rapport i forskningscirkeln*. Komvux Malmö Centrum/Hyllie Park Folkhögskola. Hentet fra <https://www.hyllieparkfolkhogskola.se/static/files/9/modersmalsbaserad-svenskundervisning.pdf>

- NAOB - Det Norske Akademis Ordbok. (2021a). *Engel*. Hentet 27.01.21 fra <https://naob.no/ordbok/engel>
- NAOB – Det Norske Akademis Ordbok. (2021b). *Marginalisering*. Hentet 27.01.21 fra <https://naob.no/ordbok/marginalisering>
- NAOB - Det Norske Akademis Ordbok. (2021c). *Mediere*. Hentet 27.01.21 fra <https://naob.no/ordbok/mediere>
- NAOB – Det Norske Akademis Ordbok. (2021d). *Myndiggjøring*. Hentet 27.01.21 fra <https://naob.no/ordbok/myndiggjøring>
- NAOB – Det Norske Akademis Ordbok. (2021e). *Undertrykkelse*. Hentet 27.01.21 fra <https://naob.no/ordbok/undertrykkelse>
- Norberg, P. F. (2010). *Integrasjon gjennom voksen- og videreutdanning: Landerapport Norge*. København: Nordisk ministerråd.
- Nordland, E. (1970/1999). Innledning. I P. Freire, *De undertryktes pedagogikk* (2. utg., s. 9-17). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Norlund Shaswar, A. & Wedin, Å. (2019). Language learning strategies and teaching practices in adult L2 education: The case of Swedish for Immigrants. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(3), 17-34. Hentet fra <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1343217/FULLTEXT01.pdf>
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. I M. Breen (Red.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (s. 159-171). London: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language research. *TESOL in Context [Special Issue]*, 22-33. Hentet fra <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/>
- Norton, B. (2013). Identity and second language acquisition. I C. Chapelle (Red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-8. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0521>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2 utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. & Morgan, B. (2013). Poststructuralism. I C. Chapelle (Red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (s. 1-6): . Wiley Blackwell.
- Norton, B. & Toohey, K. (Red.). (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). State of the Art article: Identity, language learning and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- NSD - Norsk Senter for Forskningsdata. (2018a). *Hva må jeg informere om?* Hentet 17.11.18 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informe_re_om.html
- NSD - Norsk Senter for Forskningsdata. (2018b) *Samtykke*. Hentet 31.08.18 fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Næss, Å. (2011). *Global grammatikk: Språktypologi for språklærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287-306. Hentet fra http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/93con_socid.pdf
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 51-77). Oxford: Oxford University Press.
- Ortega, L. (2011). SLA after The Social Turn: Where cognitivism and its alternatives stand. I D. Atkinson (Red.), *Alternative approaches to second language acquisition* (s. 167-180). Abingdon: Routledge.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23-38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Oughton, H. (2010). Funds of knowledge - a conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63-78. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02660830.2010.11661589>
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1099/978>
- Park, K. & Valdez, V. E. (2018). Translanguaging Pedagogy to Support the Language Learning of Older Nepali-Bhutanese Adults. I M. J. Curry, R. Farrelly & S. Shapiro (Red.), *Educating Refugee-background Students: Critical Issues and Dynamic Contexts*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. & Makoni, S. (2020). *Innovations and challenges in applied linguistics from the global South*. Routledge.
- Peters, M. A. & Besley, T. (2015). Introduction. I M. A. Peters & T. Besley (Red.), *Paulo Freire: The Global Legacy* (s. 1-13). New York: Counterpoints.
- Peyton, J. K. & Young-Scholten, M. (Red.). (2020). *Teaching Adult Immigrants With Limited Formal Education: Theory, Research and Practice.*: Multilingual Matters.
- Pike, K. L. (1967). Etic and emic standpoints for the description of behavior. I K. L. Pike (Red.), *Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour* (s. 37-72). Berlin: Mouton & Co.
- Polkinghorne, D. E. (1996). Explorations of narrative identity. *Psychological Inquiry*, 7(4), 363-367. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/1448825.pdf>
- Price, S. (1996). Comments on Bonny Norton Peirce's "Social identity, investment, and language learning": A reader reacts. *TESOL Quarterly*, 30(2), 331-337. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/3588147>
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K. & Pajaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/1441be8408d04cb98a17af324>

03db094/kunnskapsoppsummering-om-norskopplaringen-hinn_23.08.2018-003.pdf

- Randen, G. T. & Vesteraas Danbolt, A. M. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A. K. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 311-335). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Reath Warren, A. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(2), 115-142. Hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1057276/FULLTEXT01.pdf>
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rosén, J., Ljung Egeland, B. & Norlund Shaswar, A. (2020-2022). Grunlaggende litterasitetsundervisning inom sfi. [Forskningsprosjekt]. Hentet fra <https://www.skolfi.se/forskningsfinansiering/finansierade-forskningsprosjekt-2019/grundlaggande-litteracitetsundervisning-inom-sfi/>
- Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 26-48. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1472473/FULLTEXT01.pdf>
- Ryan, S. & Dörnyei, Z. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. London: London: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Rydell, M. (2015). Performance and ideology in speaking tests for adult migrants. *Journal of Sociolinguistics*, 19(4), 535-558. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/josl.12152>
- Rydén, I.-L. (2007). Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråkspärspektiv. I I.-L. Rydén (Red.), *Rapporter om svenska som andraspråk, ROSA 10*. Göteborgs universitet. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20513/1/gupea_2077_20513_1.pdf
- Ryen, E. (2010). Språklæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA - Norsk som andrespråk*, 26(2), 67-97.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken – om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet). Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf
- Santos, B. de S. (2012). Public sphere and epistemologies of the South. *Africa Development*, 37(1), 43-67.
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Georgia: The University of Georgia Press.
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning: Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie* (3 utg.). Oslo: Spartacus.
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(1), 135-143. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00265.x>

- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Research*, 27(2), 4-13. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X027002004>
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the «dialogical method» of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11-31. Hentet fra http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/2577/FPF_OPF_03_007.pdf
- Skilton-Sylvester, E. (2002). Should I stay or should I go? Investigating Cambodian women's participation and investment in adult ESL programs. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 9-26. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074171302237201>
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the interpretation of culture*. (s. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (2009). Kan de underordnede tale? (M. E. Selvik, Overs.). *Agora*, 27(01), 40-103.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press Oxford.
- St John, O. (under utgivelse). Doing Multilingual Language Assistance in Swedish for Immigrants Classrooms. I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging: Teachers and Researchers Shaping Plurilingual Practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- St John, O. & Liubiniene, V. (under utarbeidelse). «This is not my world». *Essential support strategies for newly arrived adult immigrants learning Swedish*.
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (2017). 11 000 fra Syria fikk opphold i fjor. Hentet 19.06. 2017 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/artikler-og-publikasjoner/11-000-fra-syria-fikk-opphold-i-fjor>
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (2019). *Norskopplæring for voksne innvandrere*. Hentet 26.09.19 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nopplinnv>
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (2020). *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere*. Hentet 19.06.20 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/introinnv>
- SNL - Store norske leksikon. (2021). *Marginalisering*. Hentet 27.01.21 fra <https://snl.no/.search?query=marginalisering>
- Steien, G. B. (2019-). *Language across time and space: Following UN-refugees from the Democratic Republic of Congo to Norway* [Forskningsprosjekt]. Hentet fra <https://www.inn.no/om-hoegskolen/ansatte/guri-steien>
- Sved, R. (2017). *Varsler krav til kvalitet i norskopplæringen*. Hentet 30.10. 2017 fra <https://kommunal-rapport.no/flyktninger-og-integrering-politikk/2017/10/varsler-krav-til-kvalitet-i-norskopplaeringen>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 97-114): Oxford University Press.
- Säfström, C. A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19-29. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1021181326457#>

- Säljö, R. (2001). *Läring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta: luku-ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. (Doktoravhandling, University of Jyväskylä). Hentet fra <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44822/3/978-951-39-5997-5.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thiesen, F. & Chalak, K. (2020, 08.12.20). *Kurmanji*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/kurdisk>
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (1997). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE). Hentet fra <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>
- Toole, M. J. (2013). Forced Migrants: Refugees and Internally Displaced Persons. I B. S. Levy & V. W. Sidel (Red.), *Social Injustice and Public Health* (s. 187-200). Cary: Oxford University Press.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» - Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tranekjær, L. (2009). *Gatekeeping at work: The establishment, negotiation and assessment of nationality, language and religion in internship interviews*. (Doktoravhandling, Roskilde Universitet). Hentet fra <https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/3760194/LTDissertation.pdf>
- UNESCO. (2015a). *The 17 Sustainable Development Goals*. Hentet 24.01.21 fra <https://sdgs.un.org/goals>
- UNESCO. (2015b). *Education 2013: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 - Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2017/18). *Global Education Monitoring Report: Accountability in education: Meeting our commitments*. Hentet fra https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_193923
- UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring Report: Migration, displacement and education*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>
- UNESCO. (2021a). *Education transforms lives*. Hentet 24.01.21 fra <https://en.unesco.org/themes/education>
- UNESCO. (2021b). *Leading SDG 4 - Education 2030*. Hentet 24.01.21 fra <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Hentet fra <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. I A. Mackey & S. M. Gass (Red.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (s. 396-409). London: Routledge.

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Hentet fra <https://www.hf.uio.no/studier/utveksling/planlegging/tabell-rammeverk-spraak.pdf>
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London and New York: Longman.
- Vinogradov, P. (2010). *Balancing top and bottom: Learner-generated texts for teaching phonics*. Paper presented at the Low-educated second language and literacy acquisition: Research, policy, and practice. Proceedings of the 2009 LESLLA symposium. Hentet fra <http://ccsfintervention.pbworks.com/f/Vinogradov-balancing%20top%20%26%20bottom.pdf>
- Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf
- Wedege, T. (1999). To know or not to know: Mathematics, that is a question of context. *Educational Studies in Mathematics*, 39(1), 205-227. <https://doi.org/10.1023/A:1003871930181>
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2019). Whole class interaction in the adult L2-classroom: The case of Swedish for immigrants. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 45-63. Hentet fra <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63372/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201903251959.pdf?sequence=1>
- Wedin, Å., Rosén, J. & Hennius, S. (2018). Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1-2), 15-38.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice & poststructuralist theory* (2 utg.). Oxford: Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- West, C. (1992). A matter of life and death. *October*, 61, 20-23. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/778781.pdf>
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 24(03), 212-226.
- Williams, C. L. & Berry, J. W. (1991). Primary prevention of acculturative stress among refugees: Application of psychological theory and practice. *American Psychologist*, 46(6), 632-641. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/1991-28466-001.pdf>
- Winter, P. (2011). Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education: An interview with Gert Biesta. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 537-542.
- Witteck, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6),

671-684. Hentet fra

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2011.594618>

Young-Scholten, M. (2013). Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research*, 29(4), 441-454. Hentet fra

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0267658313491266>

Zachrisson, M. (2014). *Invisible voices: Understanding the sociocultural influences on adult migrants' second language learning and communicative interaction*. (Doktoravhandling, Malmö University/Linköping University). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:788803/FULLTEXT01.pdf>

Vedlegg 1 Tilråding fra NSD



Marianne Eek

2318 HAMAR

Vår dato: 06.07.2018

Vår ref: 61248 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 22.06.2018 for prosjektet:

61248	<i>Kulturell validitet, empowerment og bruk av språkhjelpere i litterasitetsundervisning for voksne minoritetsspråklige med liten skolebakgrunn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marianne Eek</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2021 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / Oivind.Reinertsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 2 Intervjuguide deltakere

A. Språklig bakgrunn og erfaringer med språk?

1. Jeg innleder med å fortelle kort om fokuset for intervjuet, minne om at det blir gjort lydopptak og at undersøkelsen er frivillig.
2. Hva er morsmålet ditt?
Snakker du noen andre språk?
Hvis du snakker flere språk, fortell om hvor du brukte disse språkene i hjemlandet (hjemme, på skolen, på jobb, ellers i hverdagen. Komme inn på skolegang og arbeidserfaringer).
3. Hvordan bruker du språk her i Norge? Hva bruker du norsk/engelsk/arabisk osv. til?
4. Hva betyr morsmålet for deg? Hva betyr morsmålet for et menneske? Har du noen følelser knyttet til morsmålet ditt?
5. Er det noen hendelser eller erfaringer som gjelder språk og kommunikasjon som du vil trekke fram eller blir minnet om når vi snakker? Gode erfaringer, misforståelser, dårlige erfaringer ...
6. Hvor lenge har du bodd i Norge? Fortell om hvordan det var å komme til Norge når det gjaldt kommunikasjon med omverdenen. Beskriv hva du følte og tenkte.
7. Føler og tenker du slik fremdeles? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva gjorde at det eventuelt endret seg? Når endret det seg?

B. Hvilke erfaringer har deltakeren med det å ha språkhjelpere i norskopplæringen?

8. Husker du hvordan du opplevde det å begynne på norskopplæringen? Husker du den første dagen, den første tiden? Beskriv tanker og følelser. Hvorfor følte du det sånn, tror du? Hvor lenge er dette siden/hvor lenge har du gått på norskkurs?
9. Hvorfor vil du lære norsk? Hvorfor er det viktig for deg? Hvilke ønsker har du for en fremtid i Norge?
10. Hva tenker du om at deltakere snakker sammen på morsmålet i timer med opplæring i norsk? Er det dumt eller er det bra, eller begge deler? Forklar.
11. Er de språkene du kan fra før av en hjelp eller en hindring for å lære norsk? På hvilken måte?
12. Hva er en språkhjelper? Hva tenker du en språkhjelper skal gjøre?
13. Hvor lenge har du hatt språkhjelper? Omtrent hvor mange timer og dager har du språkhjelper hver uke?
14. Hva er forskjellen på undervisningen i perioden før du hadde språkhjelper og undervisningen etterpå?
15. Fortell om hvordan du synes det er å ha en språkhjelper i norskopplæringen? Hva vil du si er forskjellen på timer der du har en språkhjelper og timer der du ikke har det?
16. Caser/tenkte eksempler:

-Du kommer til skolen og får høre at språkhjelperen er syk. Hva tenker og føler du da? (Følg opp svaret. Spør «Hvorfor tenker/føler du slik?»)
-Du kommer til skolen og får høre at du skal få språkhjelper hver dag. Hva tenker og føler du? (Følg opp svaret. Spør «Hvorfor tenker/føler du slik?»)

17. Hva har du lært i norskopplæringen de siste dagene? Har språkhjelperen hjulpet deg med dette? Hvordan har språkhjelperen hjulpet deg? Gi eksempler.
18. Kan det være noen utfordringer eller problemer med det å jobbe sammen med en språkhjelper? Gi eksempler. Er det spesielle episoder fra undervisning med språkhjelpere du vil trekke fram?
19. Hvordan har du glede eller nytte av en språkhjelper (hvis du har det)? Hva betyr det for deg å ha en språkhjelper? Hvorfor er det eventuelt viktig å ha språkhjelpere i norskopplæringen? (Dette overlapper litt med tidligere spørsmål, men vil gi rom for at deltakeren kan fortelle mer.)
20. Synes du ordningen med språkhjelpere er bra organisert? (Hyppighet, sammensetning av grupper etc.) Hva kan gjøre ordningen enda bedre?
21. Snakker dere noen ganger om livet du hadde i hjemlandet i undervisningen? (Om erfaringer, opplevelser, tradisjoner, sanger, fortellinger, naturen, erfaringer fra livet i hjemmet, i hverdagsliv og arbeidsliv der du bodde, kunnskaper du har med deg, opplevelser du har hatt?)

Hvis ja: Hva tenker du om slike samtaler? Bidrar språkhjelperen i slike samtaler? Hvordan?
Hvis nei: Skulle du ønske at dere snakket mer om slike ting, eller ikke? Hvorfor/Hvorfor ikke?
Hva kan læreren gjøre med dette? Hva kan språkhjelperen gjøre med dette?
22. Snakker dere om livet ditt i Norge nå, og eventuelt hva du trenger å lære mer om og ønsker å lære mer om akkurat nå?
-Hvis ja: Synes du det er bra? Hva bidrar språkhjelperen i slike samtaler? Eventuelt: Hvordan kan en språkhjelper bidra i slike samtaler?
-Hvis nei? Synes du det er greit, eller skulle du ønske dere gjorde det. Kan språkhjelperen bidra i slike samtaler? Hvordan?
23. Er det noe mer du vil si?

C. Andre intervju

Oppfølging av første intervju pluss tilleggsspørsmål:

24. Nå er det ca. ett halvt år siden vi snakket sammen sist. Hvordan synes du det siste halvåret med norskopplæring har vært? Trives du? Hvorfor/hvorfor ikke?
25. Bruker du mer norsk i dagliglivet nå enn for et halvt år siden? I hvilke situasjoner bruker du norsk? I hvilke situasjoner får du hjelp fra andre med kommunikasjon? Hvilke muligheter har du til å praktisere norsk? Har du noen norske venner eller naboer du snakker norsk med?
26. Har norskkurset vært slik du hadde trodd det skulle bli? Har egen språkutvikling vært slik du hadde trodd det skulle bli? Er forventningene like, lavere eller høyere enn de var da du begynte på norskkurset? Hvorfor tror du det er slik? Var det lettere eller vanskeligere enn du trodde?

27. Underviser læreren på samme måte de dagene det er språkhjelpeer til stede og de dagene de er borte? Jobber dere på samme måte? Hva er annerledes i timene/i undervisningen/i læringen/?
28. Forstår du like godt det som skjer når språkhjelperen ikke er der? Hvis nei: Hvorfor ikke? Hvordan bidrar språkhjelperen til at du forstår bedre? Kan du gi eksempler på hvordan språkhjelperen bidrar til å forstå betydningen av et ord, uttrykk eller språklig trekk?
29. Når er du selv mest aktiv med å lære, når språkhjelperen er der, eller når språkhjelperen ikke er der. Hvorfor tror du det er slik?
30. Har du like god bruk for en språkhjelper nå som for et halvt år siden? Hvorfor? Hvorfor ikke? Ønsker du mer eller mindre morsmålsstøtte, eller slik det er?

Vedlegg 3 Intervjuguide lærere

A. Hvilke oppfatninger om og erfaringer med flerspråklighet har læreren?

1. Hva tenker du når du hører ordet «flerspråklighet»?
Hva er flerspråklighet? Hvordan vil du definere flerspråklighet?
Hvor god må man være i et språk for å kunne kalles flerspråklig?
2. Hva er din språkbakgrunn? På hvilken måte vil du eventuelt definere deg som flerspråklig?
3. Har du egne erfaringer med det å være flerspråklig som du vil trekke fram? (Hvordan bruker du språkene du kan? Erfaringer av ulike språknormer/forventninger til språkbruk i ulike settinger)
4. Hva tenker du om at deltakere snakker sammen på morsmålet i timer med opplæring i norsk?
5. Hva betyr morsmålet eller førstespråket for en person? Hvilke følelser kan knyttes til morsmålet?

B. Hvilke erfaringer har læreren med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn?

6. Hvor lenge har du jobbet i voksenopplæringen? Hvilke nivå/type grupper? Hvor lang erfaring har du med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen på spor 1?

Hva er en språkhjelper? Hva kan en språkhjelper være? Hva kan en språkhjelper gjøre? Gi eksempler.
7. Hva er dine erfaringer med bruk av språkhjelpere i norskopplæring for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn? (Positive erfaringer og utfordringer)
-Er det spesielle eksempler eller episoder fra undervisning med språkhjelpere du vil trekke fram?
-Beskriv forskjeller på timer med og uten språkhjelpere. Underviser du på samme måte?
-Hva har deltakerne lært i norskundervisningen de siste dagene. Har språkhjelperen bidratt på noen måte i dette? På hvilken måte?
8. Hvordan har deltakerne glede eller nytte av en språkhjelper? Hva kan det bety for en deltaker å ha en språkhjelper? Hvordan får du innblikk i hva deltakerne mener om å ha en språkhjelper/hva det betyr for dem å ha en språkhjelper?
9. Hva betyr det for en språkhjelper selv å ha den rollen?
10. Hvordan legges det til rette for bruk av språkhjelpere? (Ledelsen, ressurser, hyppighet, organisering, opplæring.)

C. Hvilke begrunnelser ser læreren for å legge til rette for språkhjelpere i lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn?

11. Er flerspråklighet en ressurs eller en hindring for deltakernes læring? På hvilken måte?

12. Hvilke forskjellige begrunnelser ser du for å bruke språkhjelpere i lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn?
13. Hvilke motforestillinger har du/hva er utfordrende/fungerer dårlig?
14. Hva tenker du kan gjøre praksisen med bruk av språkhjelpere enda bedre? Hva kan føre til en enda bedre praksis/gi enda bedre læring?
15. Var perspektiver på litterasitet og flerspråklighet et tema i grunnutdanningen din eller etterutdanningen din? Har du utdanning i norsk som andrespråk? Hva kan du i tilfelle huske fra dette? Hvilke perspektiver vil du trekke fram som viktige i denne sammenhengen? Hva har bidratt til at du har det synet du har i dag på flerspråklighet?

Vedlegg 4 Intervjuguide språkhjelpere

A. Hvilken språklig bakgrunn har språkhjelperen?

31. Jeg innleder med å fortelle kort om fokuset for intervjuet, minne om at det blir gjort lydopptak og at undersøkelsen er frivillig.
32. Hva er morsmålet ditt? Snakker du noen andre språk? Fortell om hvor du brukte disse språkene i hjemlandet (hjemme, på skolen, på jobb, ellers i samfunnet).

Snakk om skolegang og arbeidserfaringer. Spørre om språkene som ble brukt i hjemlandet hadde hadde lik eller ulik status, og hvordan de eventuelt merket dette.
33. Hvordan bruker du språk her i Norge? Hvor snakker du hvilke språk? Hva bruker du norsk/engelsk/arabisk osv. til?
34. Hva betyr morsmålet for deg? Hva betyr morsmålet for et menneske? Har du noen følelser knyttet til morsmålet ditt?
35. Er det noen hendelser eller erfaringer som gjelder bruk av språk du spesielt vil trekke fram eller blir minnet om når vi snakker? Gode erfaringer, misforståelser, negative erfaringer ...
36. Hvor lenge har du bodd i Norge?
37. Fortell om hvordan det var å komme til Norge når det gjaldet det å kommunisere med omverdenen. Beskriv hva du følte og tenkte.
38. Hva gjorde at disse følelsene eventuelt endret seg? Når endret det seg?

B. Hvilke erfaringer har intervjupersonen med det å være språkhjelper i norskopplæringen?

9. Husker du hvordan du opplevde det å begynne på norskopplæringen. Beskriv tanker og følelser. Hvorfor følte du det sånn, tror du? Hvor lenge er dette siden/hvor lenge har du gått på norskkurs?
10. Hvorfor vil du lære norsk? Hvorfor er det viktig for deg? Hvilke ønsker har du for en fremtid i Norge?
11. Hva tenker du om at deltakere snakker sammen på morsmålet i timer med opplæring i norsk? Er det dumt eller er det bra, eller begge deler? Hvorfor?
12. Er de språkene du kan fra før av en hjelp eller en hindring for å lære norsk? På hvilken måte?
13. Hva er en språkhjelper? Hva tenker du en språkhjelper skal gjøre?
14. Hvor lenge har du vært språkhjelper? Hva er forskjellen på undervisningen med språkhjelper og undervisningen uten språkhjelper?

15. Hvordan er det å være språkhjelper i norskopplæringen? Omtrent hvor mange timer eller dager er du språkhjelper hver uke?
16. Hva har vært tema i den gruppa der du er språkhjelper de siste dagene? Hvordan har du som språkhjelperen hjulpet/bidratt i undervisningen? Gi eksempler.
17. Kan det være noen utfordringer eller problemer med det å jobbe på denne måten? Gi eksempler. Er det spesielle eksempler eller episoder fra undervisning med språkhjelpere du vil trekke fram? (positive erfaringer og/eller utfordringer)
18. Hvordan kan deltakere ha glede eller nytte av å ha en språkhjelper?
19. Hva betyr det for deg å være en språkhjelper? Hvorfor er det viktig å ha språkhjelpere i norskopplæringen? (litt overlappende med tidligere spørsmål, men vil gi tilstrekkelig rom for å utdype)
20. Synes du ordningen med språkhjelpere er bra organisert? Hyppighet, sammensetning av grupper etc. Hva kan gjøre ordningen enda bedre?
21. Snakker dere noen ganger om livet deltakerne og du hadde i hjemlandet i undervisningen? (Om erfaringer, opplevelser, tradisjoner, sanger, fortellinger, naturen, erfaringer fra livet i hjemmet, i hverdagsliv og arbeidsliv der du bodde, kunnskaper du har med deg, opplevelser du har hatt?)

Hvis ja: Synes du det er bra? Bidrar du som språkhjelper til at det er lettere å snakke om slike ting? Hvordan?
Hvis nei: Skulle du ønske at dere snakket mer om slike ting, eller ikke? Hvorfor/Hvorfor ikke? Hva kan læreren gjøre med dette? Hva kan du som språkhjelper gjøre med dette?
22. Snakker dere om deltakernes liv i Norge nå, og hva de trenger å lære mer om og ønsker å lære mer om akkurat nå? Hva kan en språkhjelper bidra med i slike samtaler?
23. Er det noe mer du vil si?

Vedlegg 5 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Bruk av språkhjelpere i norskopplæringen?»

(Informasjonsskrivet leses opp på deltagerens førstespråk)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke erfaringer med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen. Nå vil du få informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hva vil jeg med dette prosjektet?

Dette er en doktorgradsstudie hvor jeg vil undersøke deltakeres, språkhjelperes og læreres erfaringer med bruk av språkhjelpere i norskopplæringen. Innhenting av materiale til undersøkelsen vil foregå i løpet av skoleåret 2018-2019. Formålet er å få kunnskaper om praksisen med å bruke språkhjelpere, og håpet er at dette kan bidra til en bedre norskopplæring for innvandrere. Det er Høgskolen i Innlandet som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Du er deltaker i norskopplæring der det brukes språkhjelpere
- Jeg ønsker å undersøke hvilke *erfaringer* 4-6 deltakere på A1-nivået i norskopplæringen, 2-4 språkhjelpere og 2-3 lærere har med bruk av språkhjelpere.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Observerer gruppa eller klassen du går i, når det er språkhjelpere til stede
- Jeg vil intervju deg individuelt med tolk
- Jeg vil intervju deg sammen med andre deltakere (gruppeintervju)
- Jeg vil filme deg og andre på gruppa når dere arbeider sammen med språkhjelper
- Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuene

Det er frivillig å delta

- Du bestemmer selv om du vil delta
- Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn.
- Det får ingen konsekvenser for norskopplæringen din om du velger å trekke deg.

Personvern

- Opplysningene jeg innhenter skal benyttes i forskning, i presentasjon av undersøkelsen og i undervisning av lærere. De som veileder meg i doktorgradsprosjektet, vil også kunne få se opplysningene.
- Jeg kommer ikke til å registrere navnet ditt, men jeg spør om kjønn, hvilket land du kommer fra og hvilke språk du snakker, hvor lenge du har vært i Norge og hvor lenge du har vært deltaker i norskopplæringen.
- Det som jeg skriver om deg i publikasjonen fra prosjektet, vil være slik at det ikke vil kunne gjenkjennes. Filmopptakene skal bare vises i forbindelse med presentasjon av prosjektet eller i undervisning av lærere.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

- Når undersøkelsesperioden er avsluttet, vil alle som har deltatt få en samtale med forskeren hvor de vil få informasjon om hvilke opplysninger som er registrert, og der de får muligheten til å rette, slette eller reservere seg mot registrerte opplysninger.
- Selve undersøkelsen avsluttes i mai 2019. Opplysninger fra undersøkelsen lagres av meg på pc fram til prosjektet avsluttes i desember 2021. Etter dette vil opplysninger fra prosjektet lagres hos NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) for bruk til senere oppfølgingsstudier.

Rettighetene dine

Du har rett til:

- å få se hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av personopplysningene dine
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av personopplysningene dine

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Jeg behandler opplysninger om deg fordi du har gitt meg lov til det ved å undertegne samtykkeskjemaet

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet v/ Marianne Eek, telefon: 46 96 22 56, e-post: marianne.eek@inn.no
- NSD – Personvernombudet, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Kontaktperson for personvern i forskning: Anne S. Lofthus, forskningsrådgiver, Høgskolen i Innlandet, anne.lofthus@inn.no, telefon: 61288277

Vedlegg 6 Informasjonsskriv tigrinja

አብ`ዚ ፕሮጀክት መጽናዕቲ እዚ ንክትሰተፉ ድልዎት ኣለኩም ዶ «ምጥቃም ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝቲ - ኣብ መዳይ ስልጠና ቋንቋ ነርወይ?»

(እዚ ሓበሬታዊ ጽሑፍ እዚ ኣብ ቅድሚ ዝምልከቶ ውልቀ-ሰብ፡ ብቋንቋ ኣደ ብዝተተርጎመ መልክዑ ብዓውታ ክንበብ ዘለዎ እዩ)

እዚ ጽሑፍ እዚ፡ ኣብ መዳይ ምጥቃም ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝቲ ናይ መስርሕ ስልጠና ቋንቋ ነርወይ ኣተኩሩ ተመኲሮታትኩም ኣብ ዝድህስስ ፕሮጀክት መጽናዕቲ ንክትሰተፉ ጠለብ ንምቕራብ ዝዓለመ እዩ። ሕጂ፡ ነዚ ፕሮጀክት እዚ ዝምልከትን ተሰታፊነትኩም ከመይ ክመስል ከምዝኸእል ዘብርህን ሓበሬታ ክወሃብኩም እዩ።

ብመገዲ እዚ ፕሮጀክት እዚ ከሳልጦ ዝደሊ ጉዳይ እንታይ እዩ?

እዚ መጽናዕቲ እዚ ናይ ዶክተራት (ፒ.ኤች.ዲ.) መጽናዕቲ ኮይኑ፡ ብመገዲ ንተመኲሮ ናይ ተሰተፍቲ፡ ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝትን ናይ መማህራንን፡ ብመንጽር ጉዳይ ምጥቃም ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝቲ - ኣብ መዳይ ስልጠና ቋንቋ ነርወይ ክምርምር እሕልን። ንመስርሕ ምእካብ ናይ`ቶም ኣብ`ዚ መጽናዕታዊ ዕማም እዚ ዝሕግዙኒ ምንጭታት ሓበሬታ፡ ኣብ ዓመተ-ትምህርቲ 2018-2019 ክዛዝሞ እዩ። ዕላማኡ፡ ንልምዲ ምጥቃም ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝቲ ብዝምልከት ፍልጠት ብምቕሳም፡ ኣብ መዳይ ምምሕያሽ ናይ`ቲ ንስደተኛታት ዝወሃብ ትምህርቲ ቋንቋ ነርወይ ገለ ኣበርክቶ ምግባር እዩ። ነዚ ፕሮጀክት እዚ ሓላፍነት ዝወስደሉ ኣካል፡ ኮለጅ ዩኒቨርሲቲ ኢንላንድ ነርወይ (*Høgskolen i Innlandet*) እዩ።

ስለምንታይ ኢኹም ንክትሰተፉ እትሕተቱ ዘለኹም?

- ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝቲ ኣብ ዝነጥፉሉ ትምህርቲ ቋንቋ ነርወይ ትሰተፉ ስለዘለኹም
- ብወገነይ 4-6 ዝቕጽሮም ተሰተፍቲ ደረጃ A1 ናይ ትምህርቲ ቋንቋ ነርወይ ዘለዎም ተመኲሮ ከመይ ከምዝመስል ከጽንዕ ደልዩ ስለዘለኹ፤ ከምኡ`ውን 2-4 ዝቕጽሮም ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝትን 2-3 ዝቕጽሮም መማህራንን ኣብ መዳይ ምጥቃም ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝቲ ዘለዎም ተመኲሮ ከመይ ከምዝመስል።

ተሰታፊነትኩም ከመይ እዩ ክመስል?

- ነቲ እትሰተፉሉ ክፍለ-ትምህርቲ ወይ ጉጅለ ትምህርቲ፡ ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝቲ ኣብ ዝህልዉሎም እዋናት ብኣካል ምዕዘቦ እዩ።
- ብናይ ቃል ተርጓሚ እናተሓገዘኩ ብውልቀይ ቃለ-መሕትት ከካይደልኩም እዩ።
- ምስ ካልኣት ተሰተፍቲ እንከለኹም ቃለ-መሕትት ከካይደልኩም እዩ (ጉጅለኣዊ ቃለ-መሕትት)።
- ምስ ናይ ቋንቋ ተሓጋገዝቲ ኣብ ንጥፈት እንከለኹም ዘርኢ ተንቀሳቓሲ ስእሊ ክቐርጽ እዩ።
- ነቶም ዝካየዱ ቃለ-መሕትት ብመልክዕ ድምጺ ክቐርጹም እዩ።

ተሰታፊነት ወለንታዊ እዩ

- ክትሰተፉ ከምዘለኩምን ከምዘይብልኩምን እትውስኑ ባዕልኹም ኢኹም።
- ንክትሰተፉ ድሕሪ ምውሳኔኩም እውን ኣብ ዝኹን ደኹን እዋን ምክንያት ከይጠቐስኩም ካብ ምስታፍ ኢድኩም ክትስሕቡ ትኸእሉ ኢኹም።
- ካብ ምስታፍ ኢድኩም ንክትስሕቡ ምስእትውስኑ፡ እዚ ኣብ ናይ ቋንቋ ነርወይ ትምህርትኹም ዝኹን ደኹን ጽልዋ ኣይከህልዎን እዩ።

ውሕስነት ውልቃዊ ብሕትውናኹም

- እቲ ብመገዲ ዝእከብ ውህሉል ሓበሬታ ኣብ መስርሕ መጽናዕቲ፡ ኣብ ወግዓዊ ምቕራብ ናይ`ቲ መጽናዕት (ፕረዘንቴሽን)ን ኣብ ምስትምህር መማህራንን እዩ ክውዕል። እቶም ኣብ`ዚ ናይ ዶክተራት ፕሮጀክት መጽናዕቲ ከም ተቛጻጻርተይ ዝነጥፉ ዘለዉ ማማህራንይ እውን ንውህሉል ሓበሬታኹም ክርእይዎ ክኸእሉ እዮም።

- ንስምኩም ብጽሑፍ መልክዕ ከስፍሮ እኪ እንተዘይኩንኩ፡ ብዛዕባ ጸታኹም፡ ዝመጸእኩሙሉ ሃገር፡ ቋንቋ ኣዴኹም፡ ኣብ ነርወይ ዝጸናሕኩሙሉ ግዜን ኣብ ትምህርቲ ቋንቋ ነርወይ ከም ተማሃሮ ብዛዕባ ዝጸናሕኩሙሉ እዋንን ግና ክሓተኩም እዩ።
- ኣብ`ቲ ንይክተረዩት ዝምልከት ሕትመታዊ ጽሑፍ ዝወጽእ ዘበለ ሓበሬታ፡ ንስኹም መን ምዃንኩም ዘየፍልጥ መልክዕ እዩ ክህልዎ። እቲ ብመልክዕ ተንቀሳቓሲ ስእሊ ዝውሰድ ሓበሬታ፡ ኣብ መስርሓት ምቕራብ ናይ`ቲ መጽናዕታዊ ዕዮን ምስትምሃር መማህራንን ጥራይ እዩ ክረኣ።

ነዚ መጽናዕታዊ ፕሮጀክት እዚ ኣብ ዝብጸኡ ምስኣብጻሕኩም፡ እቲ ንዓኹም ዝምልከት ውህሉል ሓበሬታ እንታይ እዩ ክኸውን?

- እቲ ናይ መጽናዕቲ እዋን ምስተዘዘመ፡ ነፍሲ ወከፍ ተሳታፊ ኣየናይ ንዕኡ ዝምልከት ሓበሬታ ኣብ መዝገብ ከምዝሰፈረ ምእንቲ ክፈልጥ ምስ ኣካያዲት መጽናዕቲ ዝርርብ ከካይድ እዩ፤ ተሳተፍቲ ኣብ`ቲ ክተን ሓበሬታ ክተዓራረ ድዩስ ክድምሰስ ወይ ክዕቀብ ዝደልይዎ ሓበሬታ እንተሃልዩ ከምዝደለይዎ ከተግብሩ ድማ ዕድል ይወሃቦም።
- መስርሕ መጽናዕቲ ብዓቢኡ ኣብ ግንቦት 2019 ኪዘዘም እዩ። እቲ ብመገዲ እቲ መጽናዕቲ እተረኸበ ውህሉል ሓበሬታ፡ እቲ ፕሮጀክት ኣብ ታሕሳስ 2021 ክሰብ ዝዘዘም፡ ኣነ ባዕላይ ኣብ ከምፕዩተረይ ክዕቅቦ እዩ። ድሕር`ዚ፡ እቲ ብመገዲ እቲ መጽናዕቲ እተረኸበ ውህሉል ሓበሬታ፡ ኣብ ጠቕሚ ናይ ካልኣት ተዛመድቲ መጽናዕትታት ምእንቲ ክውዕል፡ ኣብ ኢድ ናይ ነርወይ ትካል ማእከል መጽናዕታዊ ውህሉል ሓበሬታ AS (NSD) ክዕቀብ እዩ።

ብውልቁ ደረጃ ዘለዉኹም መሰላት

እዘም ዚስዕቡ መሰላት ኣለዉኹም፡-

- ነዚ ንዓኹም ዝምልከት ክተን ሓበሬታ ክትርእይዎ
- ኣብ`ዚ ንዓኹም ዝምልከት ክተን ሓበሬታ ምትዕርራዖት ከምዝፍጸም ክተገብሩ
- እዚ ንዓኹም ዝምልከት ክተን ሓበሬታ ከምዝድምሰስ ክትገብሩ
- ነዚ ንዓኹም ዝምልከት ክተን ሓበሬታ ዝሓዘ ቅዳሕ ንኸወሃቡኩም
- ንምስርሓ ናይ`ቲ ንዓኹም ዝምልከት ክተን ሓበሬታ ብዝምልከት፡ ናብ ሰራሕተኛ ውሕስነት ውህሉል ሓበሬታ ወይ ናብ ናይ ነርወይ በዓል-መዚ ውሕስነት ውህሉል ሓበሬታ ጥርዓን ከተቕርቡ።

ነዚ ንዓኹም ዝምልከት ክተን ሓበሬታ ንኸምስርሓ ናይ መሰል ባይታ ዝህበኒ ነገር እንታይ እዩ?

- ነዚ ንዓኹም ዝምልከት ክተን ሓበሬታ ንኸምስርሓ፡ ብመገዲ እቲ ኣብ ቅጥዒ መውሃብ ፍቓድ ዘንበርኩም ክታም ኣቢልኩም ፍቓደኛታት ከምዝኹንኩም ስለዘረጋገጽኩሙላይ

ተወሳኺ ሓበሬታ ካበይ ክረክብ እኽእል?

ነዚ መጽናዕቲ እዚ ብዝምልከት ሕቶታት ምስዝህልዉኹም ድዩስ ብዛዕባ መሰላትኩም ክትሓቱ ምስእትደልዩ እትውከስዎም፡-

- ኮለጅ ዩኒቨርሲቲ ኢንላንድ ነርወይ (Høgskolen i Innlandet): እትውከስዎ፡- ማሪኤይን ኢክ፡ ቍ. ተሌፎ - 46 96 22 56፡ ኢ-መይል - marianne.eek@inn.no
- ኤን.ኤስ.ዲ./NSD – ሰራሕተኛ ውሕስነት ውህሉል ሓበሬታ፤ ብመገዲ ኢ-መይል personvernombudet@nsd.no ወይ ተሌፎን - 55 58 21 17.
- ብመጽናዕታዊ ዕዮ ዝመጸ ብዛዕባ ጉዳይ ውልቃዊ ብሕትውና እትውከስዎ ውልቀ-ሰብ፡- ኣን ኤስ. ሎፍቱስ - ኣማኸሪት መጽናዕታዊ ዕማም ናይ ኮለጅ ዩኒቨርሲቲ ኢንላንድ ነርወይ (Høgskolen i Innlandet): anne.lofthus@inn.no: ቍ. ተሌፎን - 61288277.

Vedlegg 7 Informasjonsskriv kurmanji

Gelo hûn dixwazin li projeya lêkolînî ya "Bikaranîna alîkarên perwerdehiya zimanî di perwerdehiya zimanê Norwecî" de beşdar bibin?

(Ev belgeya agahiyan dibe bi zimanê zikmakî yê beşdaran û bi dengê bilind were xwendin)

Bi vî awayî daxwaz ji we tê kirin ku tevli projeyek lêkolînî bibin ku armanca vê lêkolîna tecrûbeyên têkildarî bikaranîna alîkarên perwerdehiya zimanî di perwerdehiya zimanê Norwecî de, ye. Niha hûn ê derbarê vê projeyê de û ka beşdarbûna we tê çi tişt di nava xwe de hebin, agahdariyan bistînin.

Armanca min ji vê projeyê de çi ye?

Ev projeyek lêkolînî ya PhD yê ye ku di nav de tecrûbeyên beşdaran, alîkarên perwerdehiya zimanî û mamosteyan di derbarê bikaranîna alîkarên perwerdehiya zimanî di perwerdehiya zimanê Norwecî de lêkolîn bikin. Komkirina mijaran ji bo vê lêkolînê di maweya sala perwerdehiya 2018-2019 dan da pêk tê. Armanca ev karî, bidestxistina zanista têkildarî bikaranîna alîkarên perwerdehiya zimanî ye bi vê hêviyê ku alîkariya pêşketina perwerdehiya zimanê Norwecî ji bo koçberan bike. Koleja Zanîngeha Inlanda Norwecî (Høgskolen i Innlandet) berpirsiyariyê vê projeyê ye.

Çima ji we hatiye daxwaz kirin ku tevli vê bibin?

- Hûn yek ji beşdarên di perwerdehiya zimanê Norwecî de ne ku alîkarên perwerdehiya zimanî bikar dînin
- Ez doxwazim li ser *tecrûbeyên* ku 4-6 beşdarên di asta A1 di perwerdehiya zimanê Norwecî, 2-4 alîkarên perwerdehiya zimanî û 2-3 mamosteyan li ser bikaranîna alîkarên perwerdehiya zimanî hene, lêkolîn bikim.

Beşdarbûna we tê çi tişt di nava xwe de hebin?

- Dema ku alîkarên perwerdehiya zimanî beşdarin, ezê çavdêriya ev kom an polê bikim ku hûn di nav de ne.
- Ez ê bi tenê û bi beşdarbûna wergerek devkî bi we re hevpeyvînê bikim.
- Ez ê bi beşdarên din re bi we re hevpeyvînê bikim (hevpeyvîna komî).
- Dema ku hûn bi alîkarên perwerdehiya zimanî re dixebitin, em ê filma we û kesên din di komê de rakin.
- Ez ê ji hevpeyvînê pelên dengî yê qeydkirî berhev bikim.

Beşdariya di lêkolînê de bi dilxwazî ye

- Hûn dibijêrin ku beşdar bibin an na.
- Eger hûn bibijêrin ku beşdar bibin, hûn dikarin her tim bê hebûna sedemek taybet, paşve bikişînin.
- Eger hûn ji paşve vekişîne hilbijêrin, ev ti bandorekê nadanê ser perwerdeya zimanê Norwecî yê we.

Parastina herêma kesane

- Daneyên ku ez berhev dikim dê di lêkolînê, di pêşkêş kirina lêkolînê de û di perwerdehiya mamosteyan de bête bikaranîn. Çavdêrên min di projeya PhD yê de jî dikarin ev daneyan bidest bînin.

- Ez navê we qeyd nakim, lê ez ê di derbarê zayinde, welatên ku hûn lê hatine, û zimanê ku dipeyivin, maweya ku hûn li Norwecê de ne û maweya ku di perwerdehiya zimanê Norwecî de beşdar bûne, pirsan bipirsim.
- Tiştê ku ez di derbarê we di weşandina vê projeyê de dinivîsim, wisa tê nivîsandin ku hûn nenas bimînin. Pelên vîdeoyî yê qeyd kirî tenê di pêşkêş kirina pêvajoyê de an di maweya perwerdehiya mamosteyan de tê bête nîşandan.

Gava ku projeya lêkolînê bidawî bû, wê çi bê serê daneyên te?

- Gava ku projeya lêkolînê bidawî bû, her kesê ku beşdar bûye tê bi lêkolînerê re bi axivîn û di nav de hinek agahdariyan li ser vê yekê ku kîjan daneyên we hatine qeyd kirin, bistîne û ew derfet tê radestî wan bibe ku daneyên qeydkirî serrast yan betal bikin yan wan qebûl nekin.
- Ev lêkolîna bi tenê di meha May-a 2019-an de bidawî dibe. Daneyên bidesthatî ji vê lêkolînê di PC-a min ya şexsî de tê bîne ragirtin heta dema ku proje di Desembara 2021-an de tamam bibe. Piştî vê yekê, daneyên bidesthatî ji vê projeyê ji bo bikaranîna di lêkolînên din ê şopandinê, bal Navenda Daneyên Lêkolînê yê Norwecê (NSD bîne qeyd kirin.

Mafên we

Hûn xwedî mafên ku:

- Daneyên şexsî yên li ser xwe qeydkirî bibînin
- Agahiyên kesî yên li ser xwe serrast bikin
- Daneyên şexsî li ser xwe betal bikin
- Kopiyek ji daneyên xwe yên kesane rakin
- Radest kirina gilyekê cem Berpîrsê Parastina Daneyan yan Îdareya Parastina Daneyan ya Norwecê derbarê pêvajoyê kirina daneyên şexsî

Çi tiştê ji min re mafê pêvajoyê kirina daneyên kesane derbarê we pêşkêş dibe?

- Ez daneyên we pêvajoyê dikim ji ber ku bi îmzeya vê rizamendiyê, ev mafê pêşkêşî min dibe

Ez li ku dikarim agahiyên bêtir peyda bikim?

Eger derbarê lêkolînê pirsên we hene yan dixwazin daxwaza bidestanîna mafî bikin, bi jêrî re têkilî bikin:

- Koleja Zanîngeha Inlanda Norwecê (*Høgskolen i Innlandet*), baldarî. Marianne Eek, telefon: 46 96 22 56, email: marianne.eek@inn.no.
- NSD – Berpîrsê Parastina Daneyan, bi email personvernombudet@nsd.no yan telefon: 55 58 21 17.
- Kesê ku dibe ji bo parastina herêma kesane di lêkolînê de bi wî/wê re têkilî bikin: Anne S. Lofthus, şewirmendê lêkolînê, Koleja Zanîngeha Inlanda Norwecê (*Høgskolen i Innlandet*), anne.lofthus@inn.no, telefon: 61288277.

Vedlegg 8 Informasjonsskriv arabisk

هل ترغب في المشاركة في مشروع بحث
" إستعمال مساعدين لغويين في تدريب اللغة النرويجية ؟ "
(ستم قراءة هذه الملاحظة بصوت مرتفع بلغة المشارك الأم)

إن هذا هو طلب لمشاركتك في مشروع بحث والهدف منه هو دراسة الخبرات عند استعمال مساعدين لغويين خلال تدريب اللغة النرويجية. ستحصل الآن على بعض المعلومات التي تتعلق بالمشروع وما هي المشاركة التي ستترتب عليك.

ما هي نيتي من هذا المشروع؟

إن هذا المشروع هو مشروع بحث للدكتوراه حيث سأقوم بمعاينة خبرات المشاركين، والمساعدين اللغويين والأساتذة بإستعمال مساعدين لغويين خلال تدريب اللغة النرويجية. سيتم تجميع المواد لهذه الدراسة خلال العام الدراسي 2018-2019. إن الهدف هو معرفة طريقة استعمال المساعدين اللغويين مع التمني بالمساهمة في تحسين طريقة تعليم اللغة النرويجية للمهاجرين. إن جامعة إنلاند النرويج (*Høgskolen i Innlandet*) هي المسؤولة عن هذا المشروع.

لماذا نطلب منك المشاركة؟

- أنت مشارك في تدريب اللغة النرويجية الذي يستعمل مساعدين لغويين
- أريد دراسة ماهية الخبرات الموجودة لدى 4-6 مشاركين في المستوى A1 في تدريب اللغة النرويجية و 2-4 مساعدين لغويين و 2-3 أساتذة فيما يتعلق بإستعمال مساعدين لغويين.

ما هي المشاركة التي ستترتب عليك؟

- سأقوم بمراقبة المجموعة أو الصف الذي تحضره، بحضور المساعدين اللغويين
- سأجري مقابلة فردية معك بحضور مترجم
- سأجري مقابلة معك ومع مشاركين آخرين (مقابلة جماعية)
- سأقوم بتصوير فيلم عنك وعن الآخرين في المجموعة خلال عملكم سوياً مع المساعدين اللغويين
- سأجري تسجيل صوتي عن المقابلات.

ستكون المشاركة طوعية

- أنت ستقرر ما إذا كنت ترغب في المشاركة أم لا
- إذا قررت المشاركة، تستطيع الانسحاب في أي وقت دون الحاجة لتقديم أي سبب
- إذا قررت الانسحاب، لن يكون لهذا أية تداعيات تتعلق بتدريب اللغة النرويجية

حماية الخصوصية

- إن المعطيات التي سأقوم بتجميعها سيتم استعمالها في البحث، وفي عرض الدراسة ولتعليم الأساتذة. إن الأساتذة المشرفين على أطروحة الدكتوراه يستطيعون أيضاً الحصول على هذه المعطيات.
- لن أقوم بتسجيل إسمك، لكن سوف أسأل عن الجنس، البلد الذي تأتي منه وما اللغة التي تتكلمها، المدة التي قضيتها في النرويج ومدة مشاركتك في دورة تدريب اللغة النرويجية.
- ما سأكتبه عنك في منشور المشروع سيكتب بطريقة لا تعرف عنك. سيتم عرض فقط تسجيلات الفيديو التي تتعلق بعرض المشروع أو خلال تعليم الأساتذة.

ماذا سيحصل بالمعطيات المتعلقة بك عند إتمام مشروع البحث؟

- عند إنتهاء فترة البحث، فإن كل من شارك سيجري محادثة مع الباحث حيث سيحصلون على معلومات تتعلق بالمعطيات التي تم تسجيلها، وسيمنحون الفرصة لتصحيح أو محي أو إبداء تحفظاتهم حول المعطيات المسجلة.
- تنتهي الدراسة في مايو 2019. سيتم حفظ المعطيات من الدراسة من قبلي وعلى حاسوبي إلى أن ينتهي المشروع في ديسمبر 2021. بعد ذلك، سيتم حفظ المعطيات من المشروع في المركز النرويجي لمعطيات الأبحاث أس. (NSD) لإستعمالها في دراسات متابعة.

حقوقك

لديك الحق في التالي:

- رؤية المعطيات الشخصية المسجلة حولك
- تعديل المعطيات الشخصية حولك
- محي المعطيات الشخصية حولك
- استلام نسخة عن معطياتك الشخصية
- تقديم شكوى عند مسؤول حماية المعطيات أو سلطة حماية المعطيات النرويجية فيما يتعلق بمعالجة معطياتك الشخصية

ما الذي يمنحني حق استعمال معطياتك الشخصية؟

- أنا أقوم بإستعمال معطياتك الشخصية بموجب الإذن الذي منحتني لي عند توقيعك نموذج الموافقة

أين أستطيع الحصول على معلومات إضافية؟

إذا كان لديك أسئلة حول الدراسة أو كنت ترغب بمعرفة حقوقك، إتصل:

- جامعة إنلاند النرويج (*Høgskolen i Innlandet*) عناية ماريان أيك، هاتف: 46 96 22 56، بريد إلكتروني marianne.eek@inn.no
- NSD – مسؤول حماية المعطيات، عبر البريد الإلكتروني personvernombudet@nsd.no أو الهاتف: 55 58 21 17.
- الشخص المسؤول عن خصوصية البحث: أن س. لوفتهوس، مستشارة البحث، جامعة إنلاند النرويج (*Høgskolen i Innlandet*)، هاتف: anne.lofthus@inn.no، هاتف: 61288277

Vedlegg 9 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring 1

Innhentes skriftlig. Oversettes muntlig til deltagerens morsmål.

Jeg har mottatt muntlig informasjon og forstått informasjonen om prosjektet «*Bruk av språkhjelpere i norskopplæringen*», og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til:

- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 31.12.21
- at opplysningene deretter kan lagres til eventuelle nye forskningsprosjekter (ikke navn, men f.eks. språklige erfaringer, erfaringer med bruk av språkhjelpere, kjønn og alder)

.....

Prosjektdeltakers signatur

.....

Dato

Samtykkeerklæring 2

Innhentes skriftlig. Oversettes muntlig til deltagerens morsmål.

Jeg har mottatt muntlig informasjon og forstått informasjonen om prosjektet «*Bruk av språkhjelpere i norskopplæringen*», og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undervisning som blir observert og filmet

Jeg samtykker til:

- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 31.12.21
- at opplysningene deretter kan lagres til eventuelle nye forskningsprosjekter (ikke navn, men f.eks. språklige erfaringer, erfaringer med bruk av språkhjelpere, kjønn og alder)

.....

Prosjektdeltakers signatur

.....

Dato

Vedlegg 12 Samtykkeerklæring arabisk

نموذج الموافقة 1

الحصول عليه خطياً. مترجم إلى لغة المشارك الأم.

لقد إستلمت معلومات شفوية وفهمت المعلومات المتعلقة بمشروع "إستعمال مساعدين لغويين في تدريب اللغة النروجية" ، ولقد أتيتحت لي الفرصة لطرح الأسئلة. أوافق عل التالي:

○ المشاركة في المقابلات التي تسجل صوتياً

أوافق على

○ أن تتم معالجة معطياتي إلى أن ينتهي المشروع بتاريخ 31.12.2021

○ أنه سيتم تخزين معطياتي لإستعمالها في أية مشاريع أبحاث جديدة (بدون ذكر الاسم، لكن فقط قد يتم

استعمال مثلاً الخبرات اللغوية، والخبرات مع استعمال مساعدين لغويين، والجنس والعم).

التاريخ

توقيع المشارك في المشروع

نموذج الموافقة 2

الحصول عليه خطياً. مترجم إلى لغة المشارك الأم.

لقد إستلمت معلومات شفوية وفهمت المعلومات المتعلقة بمشروع "إستعمال مساعدين لغويين في تدريب اللغة النروجية" ، ولقد أتيتحت لي الفرصة لطرح الأسئلة. أوافق عل التالي:

○ المشاركة في التعليم المراقب والمصور فليماً

أوافق على

○ أن تتم معالجة معطياتي إلى أن ينتهي المشروع بتاريخ 31.12.2021

○ أنه سيتم تخزين معطياتي لإستعمالها في أية مشاريع أبحاث جديدة (بدون ذكر الاسم، لكن فقط قد يتم

استعمال مثلاً الخبرات اللغوية، والخبرات مع استعمال مساعدين لغويين، والجنس والعم).

التاريخ

توقيع المشارك في المشروع

Vedlegg 13 Avtale med tolk

DATABEHANDLERAVTALE MED TOLKER

Som tolk er du definert som *en databehandler* fordi du gjennom tolking kan sies å behandle personopplysninger på vegne av behandlingsansvarlig (her: forsker Marianne Eek).

Som databehandler og tolk i forskningsprosjektet «Bruk av språkhjelpere i norskopplæringen»

- skal du *oversette intervjuer* om språk og erfaringer med språkhjelpere.
- har du ansvar for å *oversette så korrekt som mulig* mellom informant og forsker uten å endre betydningen av det som blir sagt eller å unngå å oversette noe.
- har du et selvstendig ansvar for å *sikre informasjonssikkerhet* og for å *verne personopplysninger*. Informasjon som kommer fram i oppdraget som tolk skal derfor ikke spres til andre verken muntlig eller skriftlig.

Evt. bestemmelser om vederlag og dekning av kostnader.

Jeg er innforstått med innholdet i denne avtalen:

.....
Databehandlers signatur

.....
Dato

Vedlegg 15 Avtale med tolk på kurmanji

LIHEV KIRINA PÊVAJOKERÊ DANÉYAN BI WERGERÎ RE

Wekî wergerek, hûn wek *pêvajokerê daneyan* tên naskirin, ji ber ku em dikarin bigehine vê encamê ku hûn, bi rêya wergerê, ser navê kesê berpirsê pêvajoyê (li vir: lêkolîner Marianne Eek) daneyên şexsî pêvajo dikin.

Wek kesek pêvajokerê daneyan û wergerê projeya lêkolînî «Bikaranîna alîkarên perwerdehiya zimanî di perwerdehiya zimanê Norwecî»

- hûn berpirsyan li ser wergera hevpeyvînên zimanan û tecrûbeyên derbarê alîkarên perwerdehiya zimanî.
- hûn berpirsyan ku heta asta gengaze, wergerek deqîq di navbera beşdarvanî û lêkolînerî de pêk bînin, bê ku wateya tiştê hatî gotin, biguherin an tiştêkî di wergerê de nebêjin.
- hûn serbixwe berpirsyan li ser *parastina ewlehiya agahiyên û parastina daneyên şexsî*. Ji ber vê yekê nabe agahiyên eşkere kirî di projeya wergerê de, ne bi devkî, ne jî bi nivîsandin, radest kesên din bêne kirin.

Her cure şertên têkildarî xercan û jiberxwe girtina lêçûnan.

Agadariya min ji naveroka vê lihevkerinê heye:

.....
Îmzeya pêvajokerê daneyan

.....
Roj

Vedlegg 16 Avtale med tolk på arabisk

إتفاقية معالج المعطيات مع المترجمين

كمترجم، سيتم تعريفك كمعالج معطيات لأنك، ومن خلال الترجمة، ستقوم بمعالجة المعطيات الشخصية نيابة عن الشخص المسؤول عن المعالجة (في هذه الحالة : الباحثة ماريان أيك)

كمعالج معطيات ومترجم في مشروع البحث "إستعمال مساعدين لغويين في تدريب اللغة النروجية"

- لديك مهمة ترجمة المقابلات التي تتعلق باللغات والخبرات مع المساعدين اللغويين.
- أنت مسؤول عن الترجمة بأكثر دقة ممكنة ما بين المخبر والباحث، دون تغيير معنى ما تم قوله أو حذف أي شيء خلال الترجمة.
- أنت مسؤول إنفرادياً عن حماية أمن المعلومات و حماية المعطيات الشخصية. وبناء عليه فإن المعلومات المبينة في مهمة الترجمة لا يجب أن تنتقل إلى الآخرين، لا شفهاً ولا خطأً.

أية أحكام بشأن رسوم وتغطية التكاليف.

لقد فهمت محتوى هذه الإتفاقية :

التاريخ

توقيع معالج المعطيات

Vedlegg 17 Nytolking av deler av datamaterialet

Taushetserklæring for tolk

Tolking i forbindelse med doktorgradsprosjekt ved Høgskolen i Innlandet

Tolkens navn	
Gjelder prosjekt (tittel):	Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet – En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn.
Prosjektleder:	Marianne Eek
Kontaktperson for tolk (heretter omtalt som 'Forskeren'):	Marianne Eek
Beskrivelse av tolkingsoppdraget:	Nytolking av partier i intervjuer, klasseromsdialog og fokusgruppesamtaler som skal gjengis i forbindelse med forskningsprosjektet
Tidspunkt:	Januar 2021

Som tolk for dette forskningsprosjektet, forstår jeg at jeg vil høre opptak av konfidensielle intervjuer og samtaler. Den/de som blir intervjuet har samtykket i å dele sin informasjon etter uttrykkelig betingelse om konfidensialitet. Jeg forstår at jeg har ansvaret for å ivareta denne konfidensialiteten.

Jeg aksepterer å ikke dele noe informasjon fra intervjuene og samtalene med noen, med unntak av Forskeren som har gitt meg oppdraget.

Jeg forstår at hvis jeg bryter tausheten og betingelsene som ellers er spesifisert under, utgjør dette et alvorlig brudd på etiske standarder generelt og for personvernet spesielt.

Jeg, _____ samtykker til:

Å være taus om all informasjon/forskningsdata konfidensielt ved verken å snakke om eller dele innholdet i intervjuene og samtalene på noen som helst måte, unntatt med Forskeren.

Signaturer:

Sted og dato:

Tolkens underskrift:

Mottatt taushetserklæring:

Sted og dato:

Vedlegg 18 Spørreundersøkelse



Alfakonferansen 2018

14 - 16 Nov 2018

Poll results

slido

Spørsmål til spor 1-lærere (1/4)

131

Har du noen form for morsmålsstøtte i din gruppe?

Ja



Nei



Spørsmål til spor 1-lærere (2/4)

071

Hva slags morsmålsstøtte?

a) tospråklig lærer



b) tospråklig assistent (ansatt)



c) språkhjelper (uten lønn)



d) annen type morsmålsstøtte





Høgskolen
i Innlandet

UNESCOs bærekraftsmål for utdanning vektlegger menneskers rett til en utdanning som er inkluderende og rettferdig, og som bidrar til en tilegnelse av grunnleggende ferdigheter som setter mennesker i stand til å bli aktive samfunnsborgere. Andrespråksundervisning for voksne kan ses i lys av denne globale målsettingen, og i denne avhandlingen rettes oppmerksomheten mot dette området av utdanning. For voksne flyktninger med liten skolebakgrunn kan det være en krevende affære å lære et andrespråk, og særlig hvis en samtidig skal lære å lese og skrive for første gang. Avhandlingen utforsker hvilken betydning bruk av språkhjelpere eller flerspråklige assistenter har i andrespråksundervisning for voksne nyankomne som har hatt begrensede muligheter til å utdanne seg tidligere.

Klasseromsobservasjon viser at språkhjelpere bidrar til at språkinnlærere kan delta aktivt i klasserommet, og at det blir mulig å jobbe kontrastivt i språkinnlæringen. Intervjuer med deltakere belyser dessuten at språkhjelperens tilstedeværelse har betydning for voksne nyankomnes grunnleggende behov for trygghet, forståelse og anerkjennelse. Undersøkelsen gir innblikk i sammenhenger mellom andrespråklæring og en rekke forhold som kan knyttes til identitet, kapital og ideologi, og Nortons teori om språklæring, identitet og investering fungerer som en fortolkende linse for å undersøke slike sammenhenger (Norton, 2013). Dette dreier seg blant annet om subjektposisjoner språkinnlærere får eller tar i klasserommet, om deres språklige kapital anerkjennes og om mulighetene for å tilegne seg ny språklig kapital, og om ulike språkideologier som er i spill. Selv om undersøkelsen belyser hvordan språkhjelpere og lærere bidrar til at deltakerne i større grad blir del av praksisfellesskapet i klasserommet, peker den også mot utfordringer med å bli del av praksisfellesskap utenfor klasserommet. Undersøkelsen gir innblikk i både subjektiverende og marginaliserende prosesser som kan knyttes til andrespråklæring.