



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

**Sigrun Øybekk og Ellen Gihle Markestad**

## **Masteroppgave**

# **Bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn**

Use of participants`linguistic repertoire in training  
for adult immigrants with little or no school  
background

Master i tilpasset opplæring  
2MITOPP2D

**2023**

## Forord

*“ ....endelig har jeg troa på at jeg kan gå videre i norsk skolesystem – jeg har jo masse ressurser...”*

Sitatet er hentet fra en av lærerne vi intervjuet i prosjektet, som refererte til en deltakers utsagn der opplæringen benytter deltakernes tilgjengelige språk gjennom språkstøttere i undervisningen for å tilpasse opplæringen. Dette utsagnet mener vi fanger opp mye av vår intensjon med oppgaven.

Et ønske og en intensjon for dette masterprosjektet har vært å få økt innsikt og kompetanse om opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Vi ønsker at et tydelig ressursperspektiv skal skinne igjennom, der vi ser hvordan opplæringen kan anerkjenne deltakernes medbrakte kompetanse ved å benytte deltakernes sammensatte språklige erfaringsbakgrunn.

Vår inspirasjon til å jobbe med temaet om anerkjennelse av deltakeres språklige repertoar, er på bakgrunn av flere års erfaring i opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Vi har sett hvordan deltakere ofte kan komme fra en annen kontekst enn de møter i Norge, og kan ha utfordringer med å lære seg norsk. Vi har vært opptatte av hvordan vi som skole og lærere, kan legge til rette for at deltakere uten skolebakgrunn kan få en anerkjennende opplæring som er med på å danne grunnlaget for et godt liv i Norge.

Masterstudiet har vært en innholdsrik og givende prosess med stort læringsutbytte. Studiet har vært interessant for oss, og vi opplever at det har gitt oss økt kompetanse om flerspråklighet, som har rustet oss i vår lærer-gjerning. Vi er takknemlige for muligheten vi har fått til å fordype oss i et tema og innen et felt vi mener er viktig i dagens samfunn, skole og for de deltakerne vi møter til daglig.

Vi ønsker først og fremst å rette en stor takk til lærerne vi fikk mulighet til å intervju. Vi vet at en lærerhverdag er hektisk og at det å sette av tid til samtale med masterstudenter krever energi på slutten av en arbeidsdag. Vi er glade for at lærerne likevel stilte seg positive til å la seg intervju og bruke av sin tid og dele av sin kompetanse. Uten deres erfaringsdeling og perspektiver ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien.

Vi ønsker også å takke Ana Lucia Lennert Da Silva, som har vært vår veileder gjennom hele masterprosjektet. Du har gitt oss nyttige tips og nye tanker som vi har dratt nytte av gjennom forberedelse, gjennomføring og rapportskrivning. Tusen takk!

Til slutt er det viktig for oss å gi en stor takk til hverandre. Vi har vært så heldige som har hatt et godt samarbeid gjennom hele studietiden. Det har også vært fint og nødvendig med ærlighet og tydelighet der vi sammen har trukket studien fremover. Vi takker hverandre for engasjement, samtaler og kompetansedeling, samt alle kreative betraktninger over et glass bobler eller to. En sann fryd å jobbe sammen!

Takk for tålmodighet og raushet: Per, Emma, August, Ådne, Tora, Olav og Signe!

## Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring, undersøker enkelte læreres erfaringer med tilrettelegging av deltakernes språklige repertoar i opplæringen. Masterprosjektet retter fokus mot voksne flyktninger med begrenset skolebakgrunn. Dette er en gruppe som ofte blir marginalisert i opplæringen og ellers i samfunnet.

Dagens læreplaner fremhever betydningen av å anerkjenne deltakernes språklige ressurser i opplæringen for voksne innvandrere, der «Deltakernes medbrakte kompetanse, erfaring, kulturelle bakgrunn og flerspråklige ressurser skal anerkjennes og danne grunnlag for videre læring» (HK,-dir, 2021, s. 3). I tillegg er et av kjerneelementene i læreplanen at deltakerne skal kunne trekke veksler på egne flerspråklige ressurser som en språklæringsstrategi. Det kan likevel være avstand mellom målene i læreplanen og lærernes undervisningspraksis.

Oppgavens problemstilling er:

*“Hvordan erfarer enkelte lærere å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn “?*

Med utgangspunkt i sosiolingvistisk teori og et sosiokulturelt læringsperspektiv, ønsker vi med denne studien å få et større innblikk i hvordan noen lærere erfarer tilrettelegging for bruk av voksne deltakers språklige repertoar i opplæringen.

Studien har en kvalitativ innretning, forankret i et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv. I undersøkelsen har vi intervjuet seks lærere ved tre skoler som jobber i grupper med voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Det er de semi – strukturerte intervjuene vi har gjennomført som danner grunnlaget for undersøkelsen, der vi ser på læreres erfarte fordeler og utfordringer i arbeidet. På bakgrunn av analysen av datamaterialet ser vi hvordan transspråking kan benyttes både med og uten bruk av språkstøttere, og drøfter videre dette opp mot aktørskap, anerkjennelse og teori om investering.

Studien har to hovedfunn, der det ene er hvordan intervjudeltakerne viser positive holdninger til deltakernes flerspråklighet, og bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn. Samtidig viser studien at selv om lærerne ønsker å legge til rette for deltakernes språklige ressurser, kan det være utfordrende å få til i praksis. For det andre kommer det frem i studien hvordan to av skolene legger til rette for pedagogisk transspråking gjennom bruk av språkstøttere, blant annet for å fremme forståelse.

Vi er i hovedsak inspirert av Bonny Nortons (2013) teori, og hvordan betydningen av ideologi, kapital og makt har innvirkning på aktørskap og investering i språkopplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Dette ser vi i lys av en anerkjennende pedagogikk, der inkludering og tilpasset opplæring er viktige prinsipper i skolen. Resultatene fra vår studie kan være eksempel på hvordan transspråking som pedagogisk strategi, både med og uten bruk av språkstøttere, kan være en anerkjennende pedagogikk som bidrar til aktørskap gjennom deltakernes medbrakte kapital, utjevning av makt og ønske om investering.

Vi ønsker at denne studien kan bidra til økt refleksjon blant lærere og ledelse, men også blant politikere på kommunalt nivå. Formålet er økt kompetanse og et større fokus på flerspråklig opplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, slik at de kan bli aktive deltakere og bidragsyttere i samfunnet. I tillegg er det et håp om at studien kan være et bidrag inn, for å øke sosial rettferdighet og skape en inkluderende opplæring for ei deltakergruppe som ellers i liten grad er synlige i samfunnet.

## Abstract

This master thesis in adapted education investigates individual teachers' experiences with facilitating participants' linguistic repertoire in training. The master's project focuses on adult immigrants with a limited school background. This is a group that is often marginalized in school education and in society.

Today's curriculum highlights the importance of recognizing participants' linguistic repertoire in education for adult immigrants, where "the competence, experience, cultural background and multilingual resources brought by participants must be recognized and create the basis for learning" (Ministry of Education, 2021, p. 3, our translation). In addition, one of the core elements of the curriculum is that the participants should be able to exploit their own multilingual resources as a learning strategy. However, we argue that there may still be a gap between the goals of the curriculum and the teaching practices.

The study's problem statement is as following:

-"How do individual teachers experience facilitating the use of participants' linguistic repertoire in the training for adult immigrants with little or no school background"?

Based on sociolinguistic theory and a sociocultural learning perspective, this study seeks a greater insight into how teachers experience facilitating the use of adult participants' linguistic repertoire in training.

The study has a qualitative design, rooted in a constructive scientific theoretical perspective. We interviewed six teachers at three schools who work in groups with adult immigrants with little or no school background. The semi-structured interviews we have conducted and that forms the basis of this study, show the advantages and the challenges that the teachers experience in their work. Based on the analysis of the data material, the study shows how translanguaging can be used both with and without the use of language supporters, and further discusses this against the theory of investment, agency and recognition.

The study has two main findings. The first is the positive attitudes that the teachers we interviewed expressed related to the participants' multilingualism, and the use of the participants' linguistic repertoire in training. At the same time, the study shows that even if the teachers want to facilitate participants' linguistic repertoire, it can be challenging to achieve

this in practice. Secondly, the study reveals how two of the schools facilitate educational translanguaging through the use of language aids, among other things to promote understanding.

We are mainly inspired by Bonny Norton's theory, and how the importance of ideology, capital and power has an impact on participation and investment in language education for adult immigrants with little or no school background. We see this in the light of an appreciative pedagogy, where inclusion and adapted education are essential principles in the school. The results from our study can be an example of how translanguaging as a pedagogical strategy through the use of language supporters and other language aids -can contribute to equalization of power and agency through the participants' brought capital and desire for investment.

We believe that this master thesis will contribute to an increased reflection among teachers and management, but also among municipal politicians, about multilingual education for adult immigrants with little or no school background. In addition, we expected that this study can contribute to increasing social justice and inclusion in training for a group of participants who are otherwise barely visible in society.

## INNHALDSFORTEGNELSE

Forord .....	1
Norsk sammendrag .....	3
Abstract .....	5
<b>1. Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.2 Formål og problemstilling .....	12
1.3 Begrepsavklaring .....	13
1.3.1 Innvandrere – flyktning .....	13
1.3.2 Språkhjelpere – språkstøttere .....	14
1.3.3 Deltaker- innlærere .....	14
1.4 Tidligere forskning .....	14
1.5 Oppgavens oppbygning .....	19
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>21</b>
2.1 Tilpasset opplæring for voksne i et sosiokulturelt perspektiv .....	21
2.2 Den flerspråklige vendingen – Fra monoglossisk til heteroglossisk språkideologi .....	24
2.3 Transspråking og språkstøttere .....	26
2.4 Aktørskap og anerkjennelse .....	29
2.5 Investering .....	31
2.5.1 Investering og ideologi .....	32
2.5.2 Investering, identitet og makt .....	33
2.6 Oppsummering av teoretisk rammeverk .....	36
<b>3. Vitenskapsteori og metode</b> .....	<b>38</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	38
3.1.1 Fenomenologi .....	39
3.2 Valg av metode .....	40
3.3 Utvalg og rekruttering av intervjudeltakere .....	41
3.4 Intervjuguide .....	42
3.5 Gjennomføring av intervjuene .....	43
3.5.1 Pilotintervju .....	43
3.5.3 Intervjuene .....	45
3.6 Studiens kvalitet .....	48
3.7 Forskningsetiske overveielser .....	50
3.7.1 Konfidensialitet og informert samtykke .....	50
3.7.2 Forskers rolle .....	52
3.7.3 Å være to forskere .....	52
<b>4. Analyse</b> .....	<b>54</b>



4.1 Transkribering.....	54
4.2 Koding og kategorisering.....	55
<b>5. Presentasjon av empiri .....</b>	<b>59</b>
5.1 Lærernes erfaringer ved bruk av deltakernes språk i undervisningen.....	59
5.1.1 Språkstøttere.....	61
5.2 Lærernes erfarte fordeler knyttet til bruk av deltakernes språk i opplæringen .....	64
5.3 Lærernes erfarte utfordringer knyttet til bruk av deltakernes språk i opplæringen .....	66
5.4 Oppsummering av funn.....	68
<b>6. Drøfting av funn .....</b>	<b>70</b>
6.1 Tilpasset opplæring gjennom pedagogisk bruk av transspråking .....	71
6.1.1 Transspråking med bruk av språkstøttere i opplæringen .....	75
6.1.2 Transspråking uten bruk av språkstøttere i opplæringen .....	80
6.2 Anerkjennelse og aktørskap i opplæringen.....	82
6.3 Investering i norskopplæringen.....	86
6.3.1 Språkideologi i det flerspråklige klasserommet .....	87
6.3.2 Identitet og makt i det flerspråklige klasserommet .....	90
6.4 Oppsummering av drøftingsdelen .....	94
<b>7. Avslutning .....</b>	<b>97</b>
Litteraturliste.....	100
Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskriv	
Vedlegg 2: Intervjuguide	
Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD	

## 1. Innledning

Det norske samfunnet har alltid vært språklig og kulturelt sammensatt, men har på bakgrunn av økt globalisering blitt enda mer komplekst. For voksne innvandrere som kommer til Norge som flyktninger, er det viktig å styrke deres mulighet for økonomisk selvstendighet og deltakelse i samfunns- og yrkesliv. For å bli rustet til dette, er norskferdigheter en viktig nøkkel og et formål i integreringsloven (HK-dir, 2021, s. 3). Noen deltakere i voksenopplæringen har ikke skolebakgrunn fra hjemlandet. I Norge må de tilegne seg det norske språket muntlig og skriftlig, der noen i tillegg må få første lese- og skriveopplæring på et språk de ikke har ferdigheter i. Grunnet deltakernes ulike bakgrunner og opplæringsmål er opplæringen av denne deltakergruppen organisert på ulike måter, der enkelte kan ha rett til opplæring i norsk og samfunnskunnskap etter integreringsloven, mens andre har rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven § 4A (Kunnskapsdepartementet, 1998). I 2017 ble det satt i gang forsøk med modulstrukturert opplæring for voksne - Forberedende voksenopplæring (FVO). Flere voksenopplæringscenter i Norge er med på denne forsøksordningen. Læreplanen for FVO ligger ute til innspillsrunde, og skal erstatte forsøkslæreplanene fra 1. august 2024.

Læreplanen er et viktig dokument, og en rettesnor for læreres pedagogiske arbeid i skolen. Nye læreplaner har et tydelig flerspråklig ressursperspektiv, og uansett om deltakerne følger læreplanen i forberedende voksenopplæring eller læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, skal deltakeren erfare at medbrakt språkkompetanse blir verdsatt og sett på som en ressurs i opplæringen. Dette innebærer blant annet at deltakernes språklige ressurser og eksisterende språkkompetanse må være utgangspunkt for videre språklæring og læring av fag. Læreplanene har ofte vyer og store visjoner som kan være utfordrende å gjennomføre i praksis. Som lærere har vi selv gjort oss erfaringer med at det ikke alltid er like lett å realisere målene i læreplanene.

Deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn er en sammensatt gruppe når det gjelder livserfaring, skolegang og språklig erfaringsbakgrunn. Å komme til et nytt land som voksen innvandrer kan være en omfattende og krevende prosess, som kan by på mange utfordringer. Det kan bli ekstra krevende for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, som i tillegg skal lære å lese og skrive for første gang. Deltakerne har ofte med seg en historie preget av flukt, krig, transit- og eksiltilværelse, og kan ha blitt pålagt familie- og

førsørgeransvar i ung alder (Kjelaas & van Ommeren, 2021, s. 49). Ankomsten til Norge kan også ha vært mer eller mindre frivillig, og felles for dem alle er at de har forlatt en tilværelse og blitt plassert inn en ny hverdag. Kanskje hadde de en høy sosial status i landet de forlot, mens de opplever å måtte starte helt på nytt her i Norge. Det kan med andre ord være mange faktorer som spiller inn når det nye språket skal læres.

Norton og Toohey (2011, s. 425) peker i sin forskning på hvordan faktorer som kjønn, religion, rase, alder, førstespråk, tidligere skolegang, seksuell legning og hvor man kommer fra påvirker opplevelsen av å etablere seg i et nytt samfunn og lære et nytt språk. De vektlegger det sosiokulturelle perspektivet på læring og viser til teorier om andrespråkinnlæring, identitet og investering hos voksne deltakere. Innenfor forskning i andrespråksopplæring for voksne, har det tradisjonelt blitt fokusert på deltakere med tidligere skolegang og skriftkyndighet (Nordanger et al., 2023, s. 23). I tilfeller der det har vært forsket på voksne, har dette ofte vært rettet mot studenter eller arbeidsinnvandrere. Det har vært relativt lite forskning på hvordan voksne flyktninger uten skolebakgrunn lærer et nytt språk, noe som har fått økt oppmerksomhet i den senere tiden (Nordanger et al., 2023, s. 21). I denne oppgaven ser vi på voksnes læring og hva som må ligge til grunn for en god opplæring rettet mot flyktninger med liten eller ingen skolebakgrunn.

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering av tema

Etter mange års arbeid i voksenopplæringen, har vi høstet ulike erfaringer fra deltakergruppa med liten eller ingen skolebakgrunn. Vi ser at mange deltakere bruker lang tid på å lære norsk. Manglende norskspråklige ferdigheter, er ifølge Meld. St. 16 (2015-2016), en av de viktigste årsakene til at innvandrere ikke er ettertraktet i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette kan være et stort problem både for den norske velferdsstaten og for å sikre målet i integreringsloven om varig tilknytning til arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er også et krav til dokumenterte oppnådde norskspråklige ferdigheter muntlig og skriftlig, for å få innvilget henholdsvis oppholdstillatelse i Norge og norsk statsborgerskap. Med andre ord stilles det andre forventninger for deltakelse i det norske samfunnet til voksne enn til barn, både når det gjelder arbeid, utdanning og deltakelse på ulike sosiale arenaer.

Det norske samfunnet stiller høye krav til muntlige og skriftlige norskferdigheter, samt digital kompetanse. Dette er også ferdigheter og kunnskaper skolen verdsetter og anerkjenner, men som deltakerne uten skolebakgrunn ofte ikke innehar. Flere av deltakerne uten skolegang kan også ha en erfaringsbakgrunn fra et samfunn som skiller seg fra det de møter i Norge.

Deltakerne klarer seg godt i sine hjemland, men kan møte en opplæring i Norge der de ikke nødvendigvis får sine ressurser anerkjent. Samfunnet, skolen og læreren verdsetter ofte en type kunnskap, og den pedagogikken deltakerne møter i klasserommet i Norge kan for mange virke fremmed. Dette kan skape utfordringer for voksne innvandrere i det norske skolesystemet, der de i liten grad lykkes med å nå målene i norskopplæringen (Alver & Dregelid, 2016, s. 13).

Tradisjonelt har norsk vært undervisningsspråket i voksenopplæringen, og siden deltakere uten skolebakgrunn i liten grad har engelskferdigheter, har man ikke nødvendigvis et fellesspråk å kommunisere på. Deltakerne møter mange ganger en undervisningssituasjon der alt i klasserommet skjer på målspråket. Det er ulike syn knyttet til hva som regnes for den beste språkopplæringen. Tidligere har bruk av flere språk i opplæringen hatt liten eller ingen plass, og det ble lagt vekt på å bruke mest mulig norsk i klasserommet. Dette til tross for at de siste læreplanene har anbefalt bruk av morsmålet som redskap i opplæringen (Alver & Dregelid, 2016, s. 12). De siste årene har flere forskere tatt til orde for bruk av deltakernes flerspråklige strategier og ressurser i opplæringen. Som nevnt er ressursperspektivet og anerkjennelse av deltakernes flerspråklighet, tydelig fremhevet i den nye læreplanen, der det står at «Deltakernes medbrakte kompetanse og erfaringer, ulik kulturell bakgrunn og flerspråklige ressurser skal anerkjennes og danne grunnlag for videre læring» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Til tross for økt forskerinteresse for didaktisk arbeid i forbindelse med deltakernes flerspråklige ressurser, er et enspråklig ideal fortsatt gjeldende i mange klasserom (May, 2013, s. 7).

Innvandrere uten skolebakgrunn som skal lære det norske språket, kommer ofte fra kontekster som er ulik den norske, både språklig og kulturelt med en sammensatt språklig erfaringsbakgrunn. Gruppene er ofte språkrike, der deltakere kan komme fra land med stor språklig diversitet. Noen deltakere kan komme fra flerspråklige språkområder, med en annen språklig erfaringsbakgrunn enn hva som er vanlig i opplæringen i Norge. Flere har et komplekst språklig repertoar, tilegnet i forskjellige kontekster gjennom livet. Som vi kommer tilbake til, omhandler språklig repertoar alt man kan av språk, uavhengig av hvor godt man

kan språkene både skriftlig og muntlig (Garcia og Wei, 2019, s. 5). Det vil være en samling av språklige ressurser en person innehar av mer eller mindre forskjellig opphav (Steien, 2021, s. 32).

For å lære et nytt språk på et akademisk nivå, vil dette kunne ta fem til sju år (Cummins, 2000). Uten skolebakgrunn og i godt voksen alder, vil dette trolig ta enda lengre tid. Mange av deltakerne er kvoteflyktninger eller asylsøkere og har rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Utfordringen for flere av deltakerne med liten skolebakgrunn er blant annet den korte tiden de får til opplæringen gjennom introduksjonsprogrammet. I tillegg vil utfordringen med å lære et nytt språk kunne forsterkes dersom de har måttet flykte og dersom fremtiden er usikker. I dette prosjektet er vi dermed opptatte av hvordan vi som lærere på en best mulig måte kan legge til rette for en god og effektiv språkopplæring for voksne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

## 1.2 Formål og problemstilling

En inkluderende og likeverdig opplæring tilpasset mangfoldet, er et viktig prinsipp i skolen (Haug, 2003, s. 86). Opplevelse av anerkjennelse, der individets ressurser blir etterspurt og tilrettelagt for, er fundamentalt i en inkluderende opplæring. Vi har et ønske om at flyktninger i voksenopplæringen med liten eller ingen skolebakgrunn skal få oppleve at det de har med seg av språklig erfaringsbakgrunn skal anerkjennes, benyttes og tillegges verdi. Formålet med denne oppgaven er å få innblikk i, og undersøke enkelte læreres erfaringer med bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Vi ønsker å få faglig innsikt, og en klarere oppfatning av hvordan lærere erfarer bruk av deltakernes tilgjengelige språk som ressurs i opplæringen.

Som lærer i skolen kan man ofte oppleve å ikke ha tilstrekkelig kompetanse i arbeidet med å tilpasse språkopplæringen for den enkelte deltaker. Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan enkelte lærere erfarer tilrettelegging for bruk av deltakernes språklige repertoar, samt hvilke fordeler og utfordringer lærere møter i dette arbeidet. Ut fra et ressurs- og inkluderingsperspektiv, og i lys av målet om økt sosial rettferdighet innen utdanning (UNESCO, 2015), ønsker vi at denne studien kan bidra til økt refleksjon og kunnskap. Et annet mål er at masterprosjektet kan gi oss økt kompetanse, men at det også kan være av interesse for andre som leser oppgaven. I tillegg har vi en ambisjon om at prosjektet kan være

et bidrag inn i utviklingsarbeidet ved egen skole. Kanskje mest av alt, ønsker vi at ny innsikt kan komme deltakergruppa med liten eller ingen skolebakgrunn til gode i vårt framtidige arbeid.

Vår problemstilling er formulert på følgende måte:

*“Hvordan erfarer enkelte lærere å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn”?*

Vi har utarbeidet to forskningsspørsmål for å kunne besvare problemstillingen:

1. Hvordan legger enkelte lærere til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar, med og uten språkstøttere?
2. Hvilke fordeler og utfordringer erfarer enkelte lærere i arbeidet?

### 1.3 Begrepsavklaring

I dette kapittelet har vi valgt å belyse begrepene innvandrer og flyktning, språkhjelper og språkstøtter, samt deltaker og innlærer som begrep, da dette er begreper som er sentrale for drøftingen og for å besvare prosjektets problemstilling. I korthet redegjør vi også for hvordan begrepene benyttes i oppgaven.

Øvrige begreper vi mener er vesentlig å avklare, redegjøres for fortløpende i oppgaven, i sin naturlige sammenheng.

#### 1.3.1 Innvandrer – flyktning

Begrepet innvandrer er et overordnet begrep og benyttes om individer som av ulike årsaker flytter til et annet land. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2022) definerer innvandrer om “en person som har opphold og bor i Norge, men er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre”. Flyktningbegrepet hører inn under innvandrerbegrepet, men defineres ifølge FNs flyktningkonvensjon fra 1951 (Flyktningkonvensjonen, 1951, art. 1a) om en person som har flyktet fra sitt land med velbegrunnet frykt for forfølgelse relatert til religion, rase, medlemskap i en sosial gruppe, eller politiske meninger og får ikke beskyttelse i eget land og kan ikke returneres. Flyktninger er dermed innvandrere med erfaringer knyttet til vonde opplevelser, frykt og savn med opplevelse av mange tap. De voksne deltakerne i

norskopplæringen har ulike bakgrunner som innvandrere, men har til felles at de har forlatt en tilværelse og plassert inn i en ny (Pàjaro & Monsen, 2012, s. 13).

I vår oppgave bruker vi både innvandrerbegrepet og flyktningbegrepet om det samme. Der innvandrere blir benyttet, er det med en forståelse av at det er snakk om innvandrere i form av flyktning. Dersom innvandrere benyttes med en annen forståelse enn flyktning, vil dette uttrykkes eksplisitt, eller komme tydelig frem i konteksten.

### 1.3.2 Språkhjelper – språkstøtter

Språkhjelper er begrepet som blir mest brukt i litteraturen om en person med bedre norskferdigheter, og som i tillegg deler noe av den samme språklige erfaringsbakgrunnen som innlærer. En språkhjelper kan være en kursdeltaker med samme morsmål, eller språk med fellestrekk som innlærer har, men med høyere språkferdigheter i målspråket som støtter på både norsk og fellesspråkene i opplæringen.

En språkhjelper kan også være deltakere som har avsluttet kurset, og som kan være lønnet gjennom NAV, eller har sin språkpraksis som språkhjelper. Det er ulike betegnelser som brukes om det samme, for eksempel språkhjelper, språkstøtter og språklos. Intervjudeltakerne i vårt prosjekt bruker både begrepet språkstøttene og språkhjelpere, men vi har valgt å benytte språkstøttene som begrep i dette prosjektet. Tidligere forskning bruker begrepet språkhjelper, og vi bruker dette begrepet når vi refererer til tidligere forskning.

### 1.3.3. Deltaker- innlærer

I vår studie bruker vi begrepet deltaker og innlærer for å snakke om voksne elever ved voksenopplæringen, da dette er begrepet som brukes i introduksjonsloven, opplæringsloven, styringsdokumenter, læreplaner, i annen litteratur samt i praksisfeltet for øvrig.

## 1. 4 Tidligere forskning

I løpet av masterstudiet har vår interesse for flerspråklighet og opplæring av flyktninger med liten eller ingen skolebakgrunn, blitt styrket. Vi har også fått økt interesse for den sosiolingvistiske tilnærmingen til språkinnlæring, der språk er produkt av den kulturelle og

sosiale konteksten mennesker deltar i. Med dette som utgangspunkt har vi kommet over tidligere forskning relatert til deltakere uten skolebakgrunn, samt Nortons (2013) og Darwin og Norton (2015) forskning på investering, makt, ideologi og identitet i andrespråksinnlæringen. Intervjuene vi har gjennomført i prosjektet er også et viktig utgangspunkt når vi har sett etter tidligere forskning som er interessant for oppgavens problemstilling.

Mye av andrespråksforskningen fokuserer på elever i grunnskoleutdanning, og det har vært lite forskning rettet mot voksne som skal lære et nytt språk (Pàjaro & Monsen, 2021, s.11). Forskning innenfor andrespråksopplæring og voksne innvandre som skal lære seg et nytt språk, har ofte vært rettet mot skriftkyndige andrespråksinnlærere med tidligere skolegang, (Nordanger et al, 2023, s. 23). Det er begrenset med studier som har flyktninger uten skolebakgrunn som sitt fokusområde, som kanskje skal lære å skrive og lese for første gang. Nyere forskning har imidlertid i større grad enn tidligere sett på opplæringen av voksne innvandrere med begrenset skolebakgrunn som skal lære et nytt språk (Pàjaro & Monsen, 2021, s. 11).

Bakteppet for vår kvalitative studie er Norton (2013) sin forskning om investering, og Honneths (2008) teori om anerkjennelse. Vi har også sett på ulike rapporter og forskning som er gjort i Norge knyttet til voksne andrespråksinnlærere, der vi ser nærmere på deltakernes ressurser med hovedvekt på deltakernes språklige repertoar (Dewilde & Beiler, 2021; Eek, 2021; Golden & Steien, 2018). Vi tar for oss forskning som kan relateres til språkpraksiser og andrespråkslæring innenfor klasserommet med voksne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

Norton (2013, s. 6) har utviklet begrepet investering i forbindelse med språklæring for voksne. Hennes teori ser på det komplekse samspillet mellom deltakerne og den sosiale verden, i språkopplæringen. Darwin og Norton (2015, s. 42) viser hvordan dynamikken i deltakernes investering må ses i interaksjon mellom identiteter, ideologier og kapital. Hun intervjuet kvinner som frivillig flyttet til Canada med håp om en bedre framtid, og så på hva som skulle til for å lære et nytt språk. Hennes utgangspunkt var at selv om disse kvinnene var motiverte for å lære språket, lykkes de ikke allikevel. Norton og Toohey (2011, s. 415) mener at motivasjon og psykologiske teorier om språklæring ikke er tilstrekkelig, siden dette ikke tar hensyn til sammensatte identiteter og urettferdige maktrelasjoner som oppstår i ulike sosiale sammenhenger. Identitet, makt og ideologier er sentrale begreper i deres forskning, noe vi kommer tilbake til senere i oppgaven.



Norton og Toohey (2011, 425) peker også i sin forskning på hvordan faktorer som kjønn, religion, rase, alder, førstespråk, tidligere skolegang, seksuell legning og hvor de kommer fra, påvirker opplevelsen av å etablere seg i et nytt samfunn og lære et nytt språk. De setter fokus på det sosiokulturelle perspektivet, og viser til teorier om språkinnlæring, identitet og investering hos voksne deltakere. Det som skiller denne forskningen fra vårt prosjekt, er at deltakerne i Norton (2013) sin studie har tidligere skolegang, men forskningen kan likevel relateres til deltakergruppa i dette prosjektet.

Det er gjort forholdsvis lite forskning i Norge på voksne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, og det som er gjort er spredt og usystematisk (Monsen, 2015, s. 373). Andrespråksforskning på voksne i Norge, har tradisjonelt hatt hovedfokus på grunnleggende lese- og skriveopplæring, men uten å ta hensyn til deltakernes tidligere kunnskaper og erfaringer (Alver & Dregelid, 2001, s. 10; Monsen, 2015, s. 383). Dette har i den senere tid fått større fokus. Til tross for at de siste læreplanene anbefaler bruk av morsmål som verktøy i norskopplæringen, har dette fått relativt lite oppmerksomhet i opplæringen av voksne innvandrere. I 2016 publiserte Alver og Dregelid en rapport som omhandler en kvalitativ studie av et prøveprosjekt, der morsmålet i form av språkhjelpere benyttes som redskap i norskopplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Studien har et deltakerperspektiv, der både kursdeltakere og språkhjelpere blir intervjuet, samt at arbeidet i språkgruppene blir observert. Morsmålet blir brukt for å fremme forståelse, sammenligne ord og begreper, samt oppklare oppgaveinstruksjoner. Alver og Dregelid (2016) viser hvordan deltakerne ser på morsmålet som en viktig faktor i læring og tenking. De viser hvordan bruk av morsmålet påvirker identiteten, og knytter forbindelse mellom anerkjennelse, selvfølelse og motivasjon. Studien peker på hvordan språkhjelperne skaper trygghet og legger til rette for aktiv deltakelse i språkopplæringen. I tillegg er bruk av språkhjelpere særlig effektivt og læringsfremmende for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, siden de ofte ikke kan støtte seg på skriftlige kilder, der de finner forklaringer og oversettelser når de trenger det.

I 2016 ga Marte Monsen ut en samling med tre empiriske eksempler, som en konsekvens av manglende forskningsbasert litteratur å støtte seg på innen undervisning for voksne innvandrere i Norge med begrenset skolebakgrunn. Disse tre artiklene bygger på mastergradsavhandlinger som undersøker ulike perspektiver knyttet til tilpasset opplæring for voksne innvandreres norskopplæring, der forfatterne i tillegg har lang arbeidserfaring innen voksenopplæringsfeltet. Felles for de tre empiriske eksemplene er at de ser på ulike didaktiske problemstillinger knyttet opp mot teori innenfor norskopplæringen for voksne innvandrere

med liten skolegang. To av artiklene ser på morsmålets betydning og den sosiokulturelle betydningen i opplæringen, og har vært spesielt interessante for studien vår. Resultatene i artikkelen til Ragnhild Andreassen og Thor Ola Engen (2016) viser anbefalingen om å benytte deltakerne sin sosiokulturelle bakgrunn for å sikre tilpasset opplæring. For å imøtekomme dette, er det et behov for økt kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk. De ser også et behov for mer ressurser til morsmålstøttet opplæring for å tilpasse opplæringen. Unni Skadeberg Isaksen og Thor Ola Engen (2016) skriver i denne samlingen en artikkel om voksne med liten eller ingen skolebakgrunn som skal lære norsk og bruk av morsmålet i opplæringen. Resultatet viser morsmålets sentrale rolle i opplæringen blant annet for å styrke motivasjon, progresjon og forhindre frafall i opplæringen.

Golden og Steien (2018) bygger på Nortons (2013) teori om investering, og har undersøkt hvordan kongolesiske flyktninger ønsker å investere i norskopplæringen, men opplever at undervisningen ikke er tilpasset deres behov og forutsetninger. Golden og Steien (2018) viser hvordan flyktningene framforhandler ulike identiteter og tar aktørskap i egen læring. Monsen (2021) har gjennomført en etnografisk studie innenfor det samme prosjektet, med bakgrunn i Bonny Nortons (2013) investeringsteori. Hun ser på den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for flyktninger fra Kongo. Studien undersøker hvordan flyktningene opplever å investere i språkopplæringen, når identiteten blir sett på som likeverdig, og de får mulighet til aktørskap i en sosial sammenheng.

Lerfaldet et al. (2020) har i perioden 2019-2020 gjennomført en undersøkelse, der de ser på arbeidsrettet norskopplæring og bruk av flerspråklige ressurser i opplæringen. I denne studien ser de på hvilke faktorer som er viktige for kvaliteten i norskopplæringen og undersøker blant annet målrettet og systematisk bruk av flerspråklighet i språkhomogene grupper og i ordinær undervisning. De ser at en slik type undervisning gir raskere progresjon og bedre læringsmiljø, spesielt for deltakere med liten skolebakgrunn samt lave norskferdigheter.

Et annet interessant studie for oss er Eeks doktorgradsavhandling (2021). Med bakgrunn i Nortons investeringsteori undersøker hun hvordan deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn i større grad kan delta aktivt, uttrykke mening og få mulighet til å sammenligne språk i norskopplæringen gjennom bruk av språkhjelpere. Gjennom intervjuer belyser hun språkhjelpenes betydning i arbeidet med å skape trygghet, forståelse og anerkjennelse for deltakerne. Undersøkelsen peker også på hvordan kapital, identitet og ideologi er faktorer som har betydning for andrespråksinnlæringen.

I tillegg har Dewilde og Beiler (2021) utgitt en rapport med utgangspunkt i et etnografisk evalueringsprosjekt på oppdrag for Kompetanse Norge, der de ser på transspråking og bruken av flerspråklige strategier og ressurser i voksenopplæringen. De ser blant annet på hvordan lærere og språkhjelpere kan samarbeide med sine erfaringer og kunnskaper for å effektivisere og tilpasse opplæringen til den enkelte deltakeren.

Fondevik et al., (2021) har utarbeidet en veileder, basert på erfaringer fra ulike prosjekter. Målet for samtlige prosjekter har vært å utvikle flerspråklige undervisningspraksiser i voksenopplæringen, der deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn bruker hele sitt språklige repertoar i arbeidet med å tilegne seg norsk. Språkhjelpere har hatt en helt sentral rolle i dette arbeidet. Hensikten med denne veilederen er å gi lærere og ledere et teoretisk grunnlag og ulike metoder i språkopplæringen, som bygger videre på det deltakeren kan fra før. Ved å benytte språkhjelpere brukes deltakers flerspråklighet som ressurs i norskopplæringen.

På bestilling fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), har forskere ved OsloMet nylig gjennomført en pilotstudie der deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn får støtte fra flerspråklig assistent i språkopplæringen (Tøge et al., 2022). Studien sammenligner to klasser, der tiltaksklassen får språkopplæring med norsklærer og støtte av flerspråklig assistent, og kontroll- klassen får opplæring med norsklærer og norskspråklig assistent. Resultatene fra denne studien viser at deltakerne med flerspråklig assistent opplever større grad av mestring og progresjon i sin språkopplæring. Studien synliggjør også hvordan opplæringen med en flerspråklig assistent kan føre til bedre forståelse for deltakerne. Deltakerne viser bedre resultater på norskprøver og opplever mindre stress i opplæringssituasjonen, som gjør det lettere å konsentrere seg, stille spørsmål og forstå forklaringer.

I dette kapittelet har vi redegjort for tidligere forskning knyttet til andrespråksopplæring for voksne deltakere med begrenset skolebakgrunn. Forskningen fokuserer på deltakers sosiokulturelle bakgrunn, der morsmålet, og senere hele det språklige repertoaret, benyttes i språkopplæringen. Tilrettelegging av deltakernes språk, kan være med på å anerkjenne og legge et godt grunnlag for å lære et nytt språk. Studiene ser på samspillet mellom identitet, makt og ideologier, og ser på hvordan dette påvirker deltakernes investering i språkinnlæringen. Forskningen synliggjør i tillegg hvordan transspråking gjennom språkhjelpere, kan effektivisere og styrke språkinnlæringen for den enkelte.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av 7 hovedkapitler med tilhørende underkapitler.

Kapittel 1 innledet vi med bakgrunn for, og aktualisering av tema. Deretter presenterte vi oppgavens formål og problemstilling. For å sikre en felles begrepsforståelse avklarte vi videre begrepene flyktning og innvandrere, i tillegg til begrepene språkhjelper og språkstøtter, samt deltaker og innlærer, og presiserte hvordan vi forstår begrepene i vår oppgave. Videre presenterte vi tidligere forskning vi mener er relevant og aktuelt for prosjektets tematikk.

I kapittel 2 redegjør vi for oppgavens teoretiske rammeverk, der vi først ser tilpasset opplæring for voksne i et sosiokulturelt perspektiv. Deretter skriver vi om den flerspråklige vendingen, fra en monoglossisk til en heteroglossisk språkideologi. Denne endringen viser hvordan skolens planer og styringsdokumenter har gått fra en enspråklig opplæring til en mer dynamisk flerspråklig opplæring, der man tar i bruk alle tilgjengelige språk for å lære norsk. Videre tar vi for oss transspråking og språkstøttere, og viser hvordan dette kan benyttes som en pedagogisk strategi for å effektivisere og fremme forståelse hos den enkelte deltaker. Deretter ser vi på begrepet aktørskap og Axel Honneths forståelse av anerkjennelse i sammenheng med andrespråksinnlæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Til sist belyser vi Bonny Nortons investeringsbegrep og hvordan ideologi, identitet og makt er knyttet opp mot investering i andrespråksinnlæringen.

Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel, der det argumenteres for studiens vitenskapsteoretiske forankring og hvor forskningsprosessens fremgangsmåte fremstilles. Vi starter med å sette undersøkelsen inn i et fenomenologisk perspektiv og presenterer deretter kvalitativt intervju som studiens forskningsmetode. Videre redegjør vi for utvalg og rekruttering av intervjudeltakere, før vi viser hvordan vi har benyttet intervjuguiden i forbindelse med vår undersøkelse samt våre erfaringer knyttet til pilotintervjuet og selve gjennomføringen av intervjuene. Vi reflekterer også over studiens kvalitet, samt over forskningens etiske sider, der vi redegjør for forskningens konfidensialitet og informert samtykke, samt inntar et kritisk blikk på forskers rolle.

I kapittel 4 analyserer vi våre funn, og viser hvordan vi transkriberer, koder og kategoriserer vår empiri.

I kapittel 5 presenterer vi undersøkelsens empiri, der vi viser våre funn knyttet til læreres erfaringer ved bruk av deltakernes språk i undervisningen.

I det neste kapittelet (6) drøfter vi våre funn i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, og forsøker å samle trådene for å besvare oppgavens problemstilling.

Avslutningsvis i kapittel 7 oppsummerer vi studien i sin helhet, og presenterer våre tanker for videre forskning.

## 2. Teoretisk rammeverk

Denne oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv på læring, der det teoretiske rammeverket er forankret i sosiolingvistisk teori. Sosiolingvistisk teori dreier seg om den delen av språkvitenskapen som er opptatt av relasjonen mellom språk og samfunn. Det teoretiske rammeverket i oppgaven er inndelt i seks underkapitler:

Vi tar først for oss tilpasset opplæring for voksne i et sosiokulturelt perspektiv, der vi ser på hvordan voksne lærer språk i et inkluderende fellesskap. Videre belyser vi den flerspråklige vendingen, og viser hvordan språkideologien i skolens planer kan se ut til å ha endret seg fra enspråklig monoglossisk ideologi, til i større grad å inneha en heteroglossisk forståelse, der flerspråklighet ses på som en ressurs. Deretter gjør vi rede for transspråking, og peker på hvordan pedagogisk bruk av transspråking, både med og uten språkstøttere, kan være en anerkjennende pedagogikk.

Videre skriver vi om aktørskap og anerkjennelse, knyttet til teori om investering, der ideologi, identitet og makt er faktorer som kan påvirke andrespråkinnlæringsprosessen hos voksne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

### 2.1 Tilpasset opplæring for voksne i et sosiokulturelt perspektiv

På bakgrunn av Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) ble inkluderingsbegrepet introdusert i skolen, der målet var å gi elevmangfoldet økt tilgang til utdanning. Inkludering er et ideologisk begrep og et viktig prinsipp i skolens lovverk og planer, som erstatter det gjeldene integreringsbegrepet fra grunnskoleloven innført i 1975 (Haug, 2020, s. 27). I tråd med Salamancaerklæringen, skal en inkluderende opplæring favne hele elevmangfoldet i skolen. Dette betyr at alle, uansett ferdigheter, sosiokulturell bakgrunn, kjønn, etnisitet og religion skal bli likeverdig ivaretatt. En inkluderende opplæring, er ifølge Haug (2003, s. 87), en grunnleggende forutsetning i det pedagogiske arbeidet, som innebærer å sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning samt faglig og sosialt utbytte. En inkluderende opplæring vil på denne måten samsvare med prinsippet og formålet om tilpasset opplæring, nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1) og i skolens læreplaner.

For å få til en inkluderende skole fordres en bred forståelse av tilpasset opplæring for elevmangfoldet. Engen (2010, s. 59) definerer tilpasset opplæring ut fra et sosiokulturelt

perspektiv, der alle elever må få sjanselighet med likeverdige og optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial. For å oppnå sjanselighet, må undervisningens arbeidsmåter og innhold ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle erfaringsbakgrunn. En slik forståelse er basert på ideen om en inkluderende skole, med utspring i sosiokulturell læringsteori.

Vygotsky har hatt en stor betydning innen sosiokulturell læringsteori. Hans teori ser læring og utvikling som resultat av de sosiale relasjonene man inngår i. Hos Vygotsky (1978) henger tanke og språk nøye sammen og språket er tankens sosiale redskap. Vygotskys læringsteori ser læring og utvikling som resultat av sosiale interaksjoner, der språklig aktivitet er sentrale elementer i læringsprosessen (Vygotsky, 1978, s. 88). Tanken utvikles når språket benyttes i sosiale sammenhenger, og er således en forutsetning for læring.

Vygotsky (1978) fremhever også betydningen av at all læring må bygge på det eleven kan fra før, der opplæringen ses i sammenheng med innlæres nærmeste utviklingssone, også omtalt som den proksimal utviklingssone. Dette er avstanden mellom det eleven mestrer på egenhånd og utfordringer han kan klare med hjelp fra andre. Personer som kan litt mer, vil kunne fungere som støttende stillas i den nærmeste utviklingssonen og bidra til videre læring (Vygotsky, 1978, s. 86). Stillasbygging blir på den måten en særskilt hjelp som er tilpasset den enkelte deltaker, slik at de kan mestre en oppgave.

Engen (2010) har et sosiokulturelt syn på læring, og påpeker at opplæringen må være kulturelt relevant, skape emosjonelt engasjement og motivasjon hos innlærer. Videre peker han på lærerens faglige og språklige kompetanse som avgjørende faktorer, samt kunnskap om hvordan sosiokulturelle forhold påvirker opplæringen. Dette er kompetanse lærere må ha for å kunne formidle fagstoff og legge til rette undervisningen for den enkelte. I tillegg må lærestoffet gjøres tilgjengelig for deltakerne, gjennom bruk av ord og begreper de har tilgang til (Myklebust, 2020, s. 116). For å få til en pedagogisk funksjonell kommunikasjon kan det være aktuelt å ta i bruk deltakernes morsmål, eller andre språk de har tilgang til (Isaksen & Engen, 2016, s.150). Med et slikt sosiokulturelt perspektiv på andrespråksinnlæringen legges det vekt på å anerkjenne deltakernes kulturelle og språklige ressurser, og ta utgangspunkt i det deltakeren kan fra før. Det handler om å bygge videre på deltakernes forkunnskaper og tidligere lærte språk. Sentralt innenfor et sosiokulturelt læringsyn, forstås språklæring som en sosial prosess, der både språk og læring er situerte og skjer i meningsfulle kontekster i samhandling med andre.

I et sosiokulturelt syn på læring er aktiv deltakelse i et fellesskap av stor betydning (Dysthe, 2001, s. 34). Aktiv deltakelse i samhandling med andre er vesentlig for læring uansett alder, men sammenlignet med barn, er voksne mer selektive i sine valg og krever i større grad autentiske læringskontekster (Illeris, 2012, s.101). I tillegg skiller voksnes læring seg fra hvordan barn lærer, med bakgrunn i ulik livssituasjon og erfaringsbakgrunn. Som voksen har man ansvar og forpliktelser for eget liv, og kanskje også en familie å forsørge. Forpliktelsene kan i denne sammenhengen dreie seg om ulike roller de inntar i arbeid, familie- og samfunnsnivå (Wahlgren, 2010, s. 12). Wahlgren (2010) sier videre at det ikke er prinsipiell forskjell på måten å lære på, men at voksne innlærere i større grad er kritiske til hva de lærer, og må se nytteverdien. I tillegg må kunnskapen kunne anvendes umiddelbart, være fleksibel, samt være rettet mot eget liv og egne behov. Voksnes læring er ofte styrt av motivasjon og frivillighet. I følge Illeris (2004, s. 101) vil tvang kunne medføre at læringen tar lengre tid, og at motivasjonen svekkes. På denne måten kan læringsutbyttet bli redusert.

Den voksne deltakeren er med på å utforme målene ut ifra egne behov. I tillegg legges det vekt på å skape en trygg og god lærings situasjon, der den voksne får mulighet til å evaluere eget læringsutbytte og delta aktivt i sin egen læringsprosess (Illeris, 2004, s. 137). Voksne har behov for å bli respektert, samt oppleve en lærings situasjon som bygger opp under og støtter deres selvbilde (Illeris, 2004, s.65). Læringen må videre ta utgangspunkt i den voksnes bakgrunn og erfaringer, og på denne måten blir reflektert erfaringsbygging en viktig del av læringsprosessen (Wahlgren, 2010, s. 58). Erfaringene er knyttet til konkrete handlinger og omfatter en relasjon til omverdenen. Disse erfaringene samles, systematiseres og omformes til kunnskap, ifølge Wahlgren (2010, s. 52).

Voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn vil i tillegg ha en annen erfaringsbakgrunn og et annet utgangspunkt for språkinnlæringen, enn for eksempel de som har tidligere skolegang, og tilegnet seg lese- og skriveferdigheter. De har ofte andre måter å tilegne seg kunnskap og informasjon på, der samhandling og muntlig formidling kan være sentrale strategier (Andreassen & Engen, 2016, s. 36). De tilegner seg ofte andre språk uten å bruke skrift, noe som tilsier at de må huske på en annen måte. For å møte disse deltakerne med tilpasset opplæring, vil man i et inkluderende klasserom bygge på det deltakeren kan fra før, og dermed deres tidligere språk og læringsstrategier.

I grupper med deltakere med begrenset skolebakgrunn kan det i tillegg også være flyktninger med erfaring fra krig, flukt, med stress og traumer, noe som også kan ha innvirkning og kunne være med på å påvirke opplæringssituasjonen. Denne deltakergruppa skiller seg med andre



ord ofte fra andre voksne innvandre med skolebakgrunn som skal lære norsk. I tillegg kan voksne flyktninger komme fra språklige kontekster som skiller seg fra den enspråklige opplæringen som lenge har vært rådende i skolen (Steien, 2021, s. 29). Samlet sett vil dette være forutsetninger som skolen må ta høyde for i arbeidet med en tilpasset og inkluderende undervisning (Myklebust, 2020, s. 110).

Engen (2010) fremhever betydningen av lærers faglige og sosiokulturelle kompetanse for å tilpasse opplæringen i et sosiokulturelt perspektiv. Dette er betingelser for at opplæringen skal oppleves som relevant og skape emosjonelt engasjement og gjenkjennelse. Dette fordrer blant annet tilpassede arbeids- og undervisningsmåter (Andreassen & Engen, 2016, s. 33). For å legge grunnlaget for tilpasset opplæring må den enkelte lærer også være genuint interessert i kunnskapsutvikling, erfaringsdeling og samarbeid (Elstad et al., 2014, s. 31). I tillegg påpeker Elstad et al. (2014, s. 31) ledelsens særlige ansvar i arbeidet med å nå målene i læreplanen, og utvikle en inkluderende og tilpasset opplæring (Elstad et al., 2014, s. 31). Dette innebærer blant annet at ledelsen må bidra med ressurser og legge til rette for samarbeid. Helstad (2014, s. 149) peker også på en ledelse som bekrefter læreres behov for å kontinuerlig videreutvikle sin kompetanse, og at skolens ledelse legger til rette for læring i profesjonelle læringsfellesskap og kollegasamarbeid.

De språklige ideologiene som synliggjøres i skolens styringsdokumenter og planer, har endret seg i den senere tid. Hvilken språkideologi som er gjeldene kan være en faktor når det gjelder hvordan mennesker forholder seg til språkinnlæringen og hvor vellykket læringen er (Monsen, 2021, s. 134). Tidligere læreplaner hadde et enspråklig fokus på språkinnlæringen, der morsmålet ble brukt som et middel til å lære norsk. I dag viser planene i større grad et ressursperspektiv der deltakernes flerspråklighet skal anerkjennes og benyttes som en ressurs i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Nedenfor redegjør vi for den flerspråklige vendingen fra en monoglossisk til en heteroglossisk forståelse av språkinnlæring.

## 2. 2 Den flerspråklige vendingen – Fra monoglossisk til heteroglossisk språkideologi

Språkideologi referer til de overbevisninger, holdninger og verdier knyttet til språk i et samfunn (McGroarty, 2010, s. 3). Hvilke språkideologier som er rådende, kan variere fra samfunn til samfunn og endre seg over tid. Språkideologi er ofte implisitt og påvirker hvordan mennesker oppfatter og vurderer ulike språk, eller språkvarianter. I følge Darwin og Norton

(2015, s. 42) har språklige ideologier relasjoner til makt og identitet, og omhandler hvilke oppfatninger om språk, språkbruk og språklæring som preger opplæringen, og som den enkelte lærer representerer (Darvin & Norton, 2015, s. 43). Hvilke språklige ideologier som er gjeldene til enhver tid, vil ha innvirkning på hvordan ulike språk anerkjennes i skolen (Iversen, 2019, s. 424).

Tidligere rådet en enspråklig ideologi knyttet til andrespråksforskning, der tospråklighet ble ansett som problem. Språkene ble sett på som autonome systemer bestående av separate strukturer med negativ gjensidig påvirkning og konsekvenser for kognitiv utvikling. Det ble hevdet at styrking av et språk vil kunne gå på bekostning av et annet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 162). I tillegg har språk tradisjonelt blitt sett på som “nasjonalspråk” forbundet med et bestemt geografisk område, med en enhetlig og tydelig nasjonal identitet (Garcia & Wei, 2019, s. 5). Dette synet på *en* sterk nasjonalstat med *ett* språk, vokste frem under nasjonalbyggingstiden på 1800-1900 tallet, og preget også språkopplæringen med et innfødtlikt og standardisert enspråklig ideal.

I dag snakkes det om en flerspråklig vending - the multilingual turn-, med et generelt ressursorientert perspektiv på flerspråklighet, der alle tilgjengelige språk benyttes i språkinnlæringen (May, 2013, s. 9). En slik flerspråklig vending synliggjør en endret språkideologi i opplæringen. Garcia (2009) skiller mellom monoglossisk og heteroglossisk forståelse av språkinnlæring. En monoglossisk ideologi går ut fra en enspråklig standard, mens en heteroglossisk ideologi har et dynamisk og komplekst syn på flerspråklighet.

En sentral forsker innen andrespråksfeltet er Jim Cummins, (1984) som ser på språket som system. Han er opptatt av hvordan innlærer-språket og morsmålet tilhører samme språkssystem, med et gjensidig avhengighetsforhold. Cummins teori (1984), viser sammenhengen mellom kognisjon og språk, der man gjennom å styrke ferdighetene på morsmålet, også vil kunne bidra til å øke ferdighetene i andre språk, og omvendt. En slik forståelse av tospråklighet hører inn under en monoglossisk språkideologi som er basert på tanken om språk som system, der det skilles mellom morsmålet og målspråket som to autonome enheter (Garcia & Wei, 2019, s. 31). En monoglossisk ideologi kan ha en subtraktiv eller additiv forståelse av tospråklighet og språkinnlæring, der språkene ses på som to separate enheter. En subtraktiv modell er en assimilerende modell der målet er å utvikle ferdigheter i målspråket, hvor morsmålet kun benyttes som et hjelpemiddel i tilegnelsen av målspråket. Med en slik forståelse, ser man på tospråklighet som et problem. Cummins monoglossiske forståelse representerer derimot en additiv modell, der innlærer adderer et nytt språkssystem til

sitt allerede eksisterende (Garcia & Wei, 2019, s. 32). Ut fra en additiv modell vil innlærer utvikle ferdigheter i sitt første språk, i tillegg til ferdigheter i målspråket. En slik forståelse ser på tospråklighet som berikelse.

På samme måte som Cummins, ser Garcia og Wei (2019, s. 31), at språkene er gjensidig avhengige av hverandre. De argumenterer imidlertid for å se på språket som dynamiske språkpraksiser og ikke som autonome språkssystemer. En slik forståelse representerer en heteroglossisk språkideologi, der språket ses på som en konstruksjon i sosial samhandling mellom mennesker. Garcia er ikke opptatt av hvordan språkene er lagret i hjernen, men fokuserer på komplekse språkpraksiser, og hvordan flerspråklige bruker språkene i sosiale og språklige situasjoner. Denne språkpraksisen omtales som transspråking, der den tradisjonelle oppfatningen av tospråklighet utfordres (Garcia, 2009, s. 116-118).

### 2.3 Transspråking og språkstøttere

Transspråking handler om dynamiske språkpraksiser som kan observeres, og viser språkutviklingens kompleksitet mellom ulike mennesker (Garcia & Wei, 2019, s. 38-39). Garcia og Wei (2019) viser hvordan transspråking på en fleksibel måte, benytter alle tilgjengelige språk for å tilpasse kommunikasjonen i ulike sammenhenger for å fremme forståelse. For å effektivisere kommunikasjonen, velges det strategisk fra hele det språklige repertoaret. Det språklige repertoaret er en persons samlede muntlige og skriftlige språklige varianter, strukturer og bruddstykker som den flerspråklige trekker veksler på (Wei, 2011, s. 370). Hvordan den flerspråklige benytter sitt flerspråklige repertoar, er kontekstavhengig, knyttet til tema, uavhengig av ferdighetene i språkene (Garcia & Wei, 2019, s. 18). Det språklige repertoaret er alt en person innehar av språklig ressurser av mer eller mindre ulikt opphav, og kan endres gjennom livet (Steien, 2021, s. 33).

Transspråkingstermen har sitt utspring fra skolen i Wales, formulert av Cen Williams (Garcia & Wei, 2019, s. 36 og 79). Transspråking ble benyttet i skolens pedagogiske praksis, der elever i det tospråklige klasserommet vekslet mellom engelsk og walisisk for å fremme forståelse. I dag brukes termen både som pedagogisk tilnærming, og om flerspråklige individers komplekse språkpraksis som signaliserer en ressursorientert språkideologi. En lærer trenger ikke selv å beherske alle språkene i et klasserom for å legge til rette for transspråking i undervisningen. Lærerne kan tilrettelegge for, og oppmuntre til å benytte alle tilgjengelige språk, samt organisere opplæringen på måter som skaper mulighet for å transspråke (Garcia & Wei, 2019, s. 124 - 125).

Transspråking, der språkene ses på som en kompleks og helhetlig språklig praksis, legger grunnlaget for nye språklige undervisningsmetoder. For mange deltakere er transspråking normen, og en transspråklig pedagogisk strategi gir lærerne mulighet til å bygge videre på de språklige ressursene deltakerne har med seg i klasserommet. Strategien kan brukes av alle lærere i alle klasserom for å skape forståelse, samt fremme en inkluderende og rettferdig opplæring. En transspråklig pedagogisk tilnærming kan ha påvirkning på lærers rolle i undervisningen (Garcia, 2017, s. 22).

Med utgangspunkt i voksenopplæringen, har Garcia (2017) utviklet ulike lærerroller i det transspråklige klasserommet. Dette er lærer som detektiv, læringspartner, bygger og endringsskaper. Disse rollene kan utfordre lærers autoritative posisjon i undervisningen. Lærer som detektiv handler om å bli kjent med deltakerne i gruppa ved å kartlegge deltakernes språklige nivå og kompetanse, samt hvilke ulike bevisste og ubevisste strategier de tar i bruk. Dette stiller krav til lærers relasjonelle kompetanse. I rollen som læringspartner er læreren opptatt av hva vedkommende kan lære av deltakerne i gruppa, både med tanke på interesser, kunnskaper og språklige kompetanse den enkelte besitter. En slik rolle fordrer en interesse for deltakernes livsverden og deres språklige uttrykk. Den tredje rollen som García (2017, s. 23) presenterer, er læreren som bygger av stillaser. Dette innebærer å bygge videre på strategier elevene allerede benytter, samt skape rom der den enkelte opplever trygghet og tilhørighet i et mangfoldig fellesskap. Rommene skal bygge bro mellom deltaker og lærer. Rollen som endringsskaper er også viktig i det transspråklige klasserommet (Garcia, 2017, s. 23). Lærerrollen som endringsskaper prøver å transformere deltakernes sosiale virkelighet ved å bygge på individets evner til å re-kontekstualisere sin identitet. Dette handler om at læreren verdsetter og anerkjenner alle språkene i klasserommet, samt utfordrer ideologiene om det tradisjonelle enspråklige klasserommet.

Som nevnt har tospråklighet tradisjonelt blitt sett på som to autonome og lukkede språkssystemer, adskilt fra brukskonteksten. Utviklingen i andrespråksforskningen har gått fra å se språkinnlæring som en individuell tilegnelse av språkkunnskap, til å se språk som en situert prosess. Mennesker lærer å bruke språk som et dynamisk verktøy i samhandling med andre, også omtalt som den sosiale vendingen (Darvin & Norton, 2015, s. 36; Norton & Toohey, 2011, s. 419). Det handler om å se språklæring i et større perspektiv, der man setter innlæringen inn i en bredere utdannings- og samfunnskontekst. På denne måten knyttes språklæring nærmere begreper som identitet og makt (Darvin & Norton, 2015, s. 44-45). Norton (2013, s. 47) viser hvordan maktstrukturer i læringsmiljøet påvirker deltakernes vilje

og sjanse for utvikling, og synliggjør det komplekse forholdet mellom identitet og makt, samt muligheten for investering i egen språkinnlæring.

Å se på relasjonen mellom språkinnlærer og språklæringskonteksten, gir dermed mulighet til å reflektere over betingelser for læring som ligger utenfor individet. I tillegg kan man se hvordan deltakers rett og mulighet til å uttrykke seg språklig fremmes eller hindres, på grunn av sosiale kategorier som for eksempel kjønn, klasse, og etnisitet (Darvin & Norton, 2015, s. 37). En slik vending kan føre til andre holdninger og endre praksiser for bruk av morsmål og andre språk i opplæringen. Fra kun å snakke norsk i timene, kan deltakernes totale språkkompetanse få en sentral og betydningsfull plass i skolen, der bruk av språklige ressurser blir relevante redskaper for læring.

Steien (2021, s. 32) viser hvordan enkeltes språklige repertoar kan inneholde ressurser fra samme navngitte språk, mens andre har et språklig repertoar bestående av en rekke ulike navngitte språk. Steien (2021) skriver videre om de språklige ressurser den enkelte innehar påvirkes av erfaringer, minner og opplevelser. Noen mennesker kan ha erfaringer fra et geografisk område og være vant med lite språklig variasjon, mens andre kan komme fra flerspråklige kontekster og med utvidelse av et språklig repertoar grunnet mobilitet.

I grupper med voksne innvandrere med liten skolebakgrunn kan deltakerne komme fra flerspråklige kontekster der det er naturlig å transspråke i kommunikasjonen (Steien, 2021, s. 44). Et eksempel er deltakere født i Kongo, et land med over 200 ulike språk og befolkningen er dermed vant med en flerspråklig hverdag. Fra tidlig barndom kan enkelte ha tilegnet seg eksempelvis både kinyabwisha og swahili og også andre språkferdigheter i ulik grad. Fransk er det offisielle språket som benyttes i skolen og mange kan dermed også ha språkferdigheter i fransk. I tillegg har de kanskje også tilegnet seg eksempelvis arabisk, tyrkisk og kanskje noe engelsk i ulike transitland, gjennom flukten til Norge. På denne måten har de et rikt språklig repertoar, med ferdigheter på diverse språk, i ulik grad. Lignende språkerfaringer kan gjelde for flere av deltakerne som kommer til norskopplæringen med liten eller ingen skolebakgrunn. Hele det språklige repertoaret den enkelte innehar er en viktig del av deltakernes identitet, og kan være en støtte og en nyttig ressurs i språkinnlæringen. Det språklige repertoaret vil kunne påvirke den enkeltes identitet, uavhengig av hvor godt man kan de ulike språkene (Garcia og Wei, 2019, s. 40). Å benytte alle tilgjengelige språk, uavhengig av ferdigheter, kan være med å skape motivasjon i arbeidet for å lære nye språk. Dette innebærer å møte den enkelte ut fra et ressursperspektiv i stedet for et mangelperspektiv (Alver & Dregelid, 2016, s.13).

Alver og Dregelid (2016, s.14) benytter begrepet *språkhjelper* om å legge til rette for at kursdeltakerne uten skolebakgrunn får språkhjelp av kursdeltakere med samme morsmål, men med høyere ferdighetsnivå i norsk og lengre skolegang fra hjemlandet. En språkhjelper kan også være en person som har avsluttet norskopplæringen, men er ansatt i lønnet stilling ved et voksenopplæringscenter (Eek, 2021, s.1). Siden språkhjelperne har erfaring med deltakernes førstespråk, kan de i begge tilfellene bistå de andre deltakerne i andrespråkstilegnelsen på en annen måte enn læreren. Ved å bruke sin flerkulturelle kompetanse og flerspråklige ressurser kan språkhjelpere være med å bygge bro mellom tidligere språklige erfaringer og kunnskaper samt støtte deltakere i norskopplæringen (Eek, 2021, s. 305). Med dette kan språkhjelper få en funksjon som stillasbygger, der de kan hjelpe til med å forklare, kommunisere og reflektere på deltakernes språk.

Eek (2021, s, 305) skriver om hvordan bruk av språkhjelpere kan bidra til opplevelse av anerkjennelse og dermed aktiv deltakelse i andrespråksinnlæringen. I det følgende kapittel ser vi på hvordan anerkjennelse og aktørskap er viktige faktorer for identitetsdannelse og dermed av betydning for individets mulighet for investering i egen andrespråksinnlæring.

#### 2.4 Aktørskap og anerkjennelse

I et sosiokulturelt perspektiv på læring vil aktiv deltakelse være en forutsetning. Ahearn (2001, s. 112) forklarer begrepet aktørskap, som den sosiokulturelt medierte kapasiteten til å handle. Hun beskriver aktørskap som en følelse av handlekraft, som gjør oss i stand til å forestille oss nye roller eller identiteter, der vi gjør konkrete tiltak for å nå målene våre. Aktørskap handler om å kunne ta egne valg og kontroll over egen lærings situasjon slik at man kan oppnå ønsker og mål. Språklæring er styrt av rådende ideologier og maktforhold i samfunnet, som igjen påvirker kontekstene språklæringen foregår i. For å investere i egen språklæring må det gis mulighet for aktiv deltakelse i prosessen. I en dialogisk tilnærming til aktørskap, dreier det seg om å se andrespråksinnlæreren som et handlende, sammensatt og unikt menneske, plassert inn i en kulturell og sosial kontekst (Jølbo, 2016, s. 6). Hun sier videre at aktørskap er noe man konstruerer og forhandler fram i takt med omgivelsene og individets utvikling (Jølbo, 2016, s. 7).

For å våge å delta aktivt i egen læring, er individet avhengig av å oppleve anerkjennelse, der den enkelte blir akseptert og respektert i en inkluderende og likeverdig opplæring.

Anerkjennelse er et av menneskenes grunnleggende behov, og med bakgrunn i Honneths (2008) teori, er anerkjennelse viktige betingelser for en god skole og et godt liv (Jordet, 2020,

s. 369). Honneths (2008, s. 139) anerkjennelsesteori handler om anerkjennelse i form av kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting, og gjenspeiler grunnleggende, allmenngyldige prinsipper om menneskeverd, likeverd og menneskers ukrenkelige egenverdi. Disse ideologiske prinsippene gjenspeiler mye av det samme som ligger i en inkluderende skole (Jordet, 2020, s. 24). Honneth (2008, s. 104) mener mennesket er avhengig av tre typer anerkjennelse, der alle anerkjennelsesformene er like viktige. I den private sfæren handler det om kjærlighet i form av omsorg, varme og empati, som legger grunnlag for trygghet og god selvfølelse. I den offentlige sfæren dreier det seg om rettigheter, gjennom å bli respektert som likeverdige subjekter og rettshavere i samfunnet. Dette gir et godt grunnlag for menneskets selvrespekt. I den siste livssfæren dreier det seg om å bli verdsatt for det man gjør i det sosiale fellesskapet. Det holder ikke å passivt godta hverandres ytelser, man må aktivt tilrettelegge og etterspørre hverandres bidrag, og se bidragene som likeverdige. Denne sfæren legger grunnlaget for vår selvtillit (Honneth, 2008, s. 113). Den sosiale sfæren handler om gjensidig anerkjennelse, og er fundamentet for faglig og sosial læring i skolen, der man har mulighet for utvikling av et godt selvverd og en god psykisk helse (Jordet, 2020, s. 369).

Investering, aktørskap og identitet, er noe som skapes i deltakeren selv i samhandling med omgivelsene. Anerkjennelse derimot, fremmes gjennom påvirkning fra kilder utenfor deltakeren. I denne sammenheng vil læreren ha en viktig rolle. Gjennom en anerkjennende pedagogikk i norskopplæringen vil man kunne styrke identiteten, motivasjonen, engasjementet og på denne måten bidra til økt investering hos deltakerne. I følge Honneth (2008, s. 242) må anerkjennelsen være en ekte og oppriktig bekreftelse, uten bakenforliggende hensikter om å få noe tilbake. Anerkjennelse kan brukes som et maktmiddel, dersom det brukes i feil situasjoner eller at det brukes for å fremheve en type adferd. I motsatt tilfelle kan det å ikke oppleve anerkjennelse virke krenkende på individene (Jordet, 2020, s. 27). Om deltakerne ikke erfarer at læreren anerkjenner deres språk, vil dette kunne være krenkende undervisningspraksis. Dette kan føre til svekket selvverd, patologier, og utenforskap.

Dersom deltakere møter en anerkjennende pedagogikk inviteres de inn i et inkluderende fellesskap, og de får dermed mulighet til å være aktører i eget liv (Jordet, 2020, s. 375). Å være aktør i eget liv, er et grunnleggende behov som dreier seg om å kunne bruke egne ressurser i skolens fellesskap. Et eksempel på aktørskap er når deltakerne kan bruke sine språk i norskopplæringen, og på denne måten oppleve anerkjennelse. Det handler om å bygge bro mellom deltakernes livsverden og skolens norskopplæring, der læreren verdsetter hver enkelt

sine språklige og kulturelle ressurser (Jordet, 2020, s. 319). Når det legges til rette for at deltakerne kan være aktive i sin egen språkinnlæring, kan undervisningen i større grad oppleves meningsfull. Voksne innlærere kan ha et annet behov enn barn, og må i større grad oppleve opplæringen som en meningsfull aktivitet med grunn til å lære (Wahlgren, 2010, s. 58). Disse aktivitetene bør hovedsakelig være autentiske og kunne overføres til det virkelige liv. Voksne er mer selektive i sin læring med et større nytteperspektiv (Illeris, 2012, s. 101).

Ut fra en sosiokulturell forståelse på læring, må læreren ha en faglig og språklig kompetanse og vite hvordan sosiokulturelle forhold påvirker læringen. Det vektlegges også en pedagogisk funksjonell kommunikasjon i språkopplæringen (Leirfaldet et al., 2020, s. 38). Dette handler blant annet om å benytte morsmålet og andre tilgjengelige språk som ressurs, samt mobilisere forkunnskapene. Ulike studier peker på bruk av deltakernes språklige repertoar som ressurs, og hvordan dette kan være en forutsetning for pedagogisk funksjonell kommunikasjon i opplæringen (Leirfaldet et al., 2020, s. 156). Ved å bruke hele det språklige repertoaret legges det til rette for aktiv deltakelse, der språk og tidligere erfaringer anerkjennes.

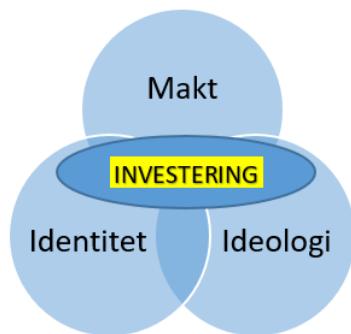
Ut fra en sosiolingvistisk forståelse, læres språk som en del av sammensatte sosiale erfaringer og relasjoner, og er i tillegg påvirket av ulike maktforhold. Dette er i tråd med Nortons (2013) teori om investering, som vi redegjør for under.

## 2.5 Investering

Norton (2013, s. 156) benytter begrepet investering og peker på flere faktorer som påvirker andrespråksinnlæringen. Hun ser språkinnlæringen i en sosial kontekst der læringen skjer i skjæringspunktet mellom identitet, makt og ideologi. Norton (2013) bruker begrepet investering om den motivasjonen deltakeren har for å tilegne seg det nye språket, og presiserer et komplekst bilde der motivasjon må sees i sammenheng med ulike sosiale strukturer.

Begrepet investering har nær sammenheng, og er påvirket av Bourdieus teori om kapital (Norton, 1995, s. 17). Darwin og Norton (2015, s. 42) har utarbeidet en modell, som visualiserer hvordan investering henger sammen med identitet, kapital og ideologi. Modellen viser hvordan ideologier, kapital og identitet er nært knyttet til samfunnets gjeldende maktstrukturer.





Figur 1. Basert på Darwin og Nortons investeringsmodell (Darvin & Norton, 2015, s. 42)

Begrepene i modellen har nære relasjoner, og viser hvordan andrespråksinnlærer og språklæringsprosesser er del av større sammenhenger som synliggjøres på ulike arenaer. I en klasseromssituasjon, vil teori om investering og språklæring kunne belyse hvordan språklæringsprosessen må ses i sammenheng med deltakernes identiteter, deres tilgang til kulturell kapital, samt hvilke ideologier som er i spill. Enhver lingvistisk utveksling innebærer ideologiske krefter i sving, og begrepet ideologi er med på å forstå maktforhold i språklig kommunikasjon (Darvin & Norton, 2015, s. 43). Vi vil videre se nærmere på hvordan ideologi, identitet og makt får innvirkning på deltakernes investering i andrespråksinnlæringen.

### 2.5.1 Investering og ideologi

Darvin og Norton (2015, s. 44) definerer ideologier 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”.

Språkideologier omhandler hvilke oppfatninger om språk, språklæring og språkbruk som målbæres av den enkelte lærer og som preger opplæringen (Monsen, 2021, s. 134). Med andre ord kan ideologier være det som bestemmer hvordan inkludering og ekskludering foregår i et samfunn. Ideologier bestemmer også hva som verdsettes eller marginaliseres av mennesker, relasjoner og ideer. Gjennom slike vanlige eller dominerende tankemønstre, påvirkes samfunnet, skolen og det enkelte individet.

Ideologi som kommer til uttrykk gjennom læringspraksiser, utdanningsarenaer og andre aktuelle samfunnsarenaer, vil kunne påvirke og begrense mulighetene for investering i andrespråkslæringen (Darvin & Norton, 2015, s. 45). Vi finner ideologiske føringer på mange

plan, både i styringsdokumenter, stortingsmeldinger, i læreplaner og i klasserommet. Det kan være bevisste eller ubevisste, og de kan dominere i samfunnslivet for øvrig.

Hvordan læringspraksisen i klasserommet utøves og hvilken språkideologi som målbæres, kan dermed påvirke andrespråksinnlæringen. Dersom det ikke er rom for bruk av deltakernes språklige ressurser, og deres ressurser ikke anerkjennes, kan dette begrense mulighetene for å investere i det nye språket. Det samme gjelder for eksempel deltakernes investering i språkpraksiser, når maktforhold og ideologier i samfunnslivet begrenser deres mulighet for investering. Dersom deltakerne velger å være utenfor et språkfelleskap, eller at de blir holdt utenfor av andre på grunn av skjeve maktforhold, kan det føre til at deltakerne ikke investerer i sin språkinnlæring i like stor grad (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Det kan være at deltakerne kvier seg for å bruke språket, de er redde for å si feil, eller for at andre skal le. Denne redselen kan medføre at de unngår situasjoner som de i utgangspunktet var motiverte for. I stedet blir de passive, og blir kanskje sett på som umotiverte. Læreren må i disse situasjonene vise forståelse og få innsikt i deltakernes bakgrunn og erfaringer. I tillegg vil læreren også kunne påvirke deltakernes posisjoner, slik at de kan få tilgang til ønskede identiteter som kan gi dem større læringspotensial og større investering. Slik henger identitet, språkideologi og makt nøye sammen med investering i andrespråksinnlæringen (Darvin & Norton, 2015, s. 42).

### 2.5.2 Investering, identitet og makt

Norton (2013, s. 2-3) mener at andrespråkinnlæring dreier seg om mer enn kunnskapsoverføring og tilegnelse av språklige regler og lingvistiske strukturer. Hun er i sine studier opptatt av kulturelle og sosiale identiteter i forbindelse med andrespråksinnlæring og ser denne læringen i et sosiolingvistisk perspektiv.

Identitet handler om menneskers opplevelse av seg selv, og deres forhold til omverdenen (Jordet, 2020, s.83). Den har en tydelig sosial og kulturell forankring og dreier seg om hvilket syn man har på seg selv i samhandling med andre. Identiteten er påvirket av hvor vi kommer fra, både kulturelt, etnisk, religiøst, kjønnsmessig og sosialt (Norton & Toohey, 2011, s. 425). Språk er tett knyttet til vår identitet, hvem vi er og hvem vi ønsker å være. Identiteten er i kontinuerlig endring, og individer har behov for å bli identifisert, anerkjent og gjenkjent av andre (Jordet 2020, s. 84).

Investering er et begrep som sier noe om den innsatsen deltakeren legger ned for å lære språket, og er nært knyttet opp mot identitet (Norton, 2013, s. 47). Deltakerens investering henger sammen med hvilke identiteter de opplever å ha i fellesskapet her og nå, og hvilke identiteter de ønsker seg i framtiden. For å investere i språkopplæringen, må identiteten oppleves som likeverdig både i, og utenfor klasserommet (Norton, 2013, s. 50). Det kan være ulike faktorer som påvirker vår identitet og dermed vår mulighet til investering, som for eksempel ønske om utdanning, jobb, deltakelse i samfunnet. I tillegg kan den sosiale konteksten ha betydning for om deltakerne blir motiverte for å lære, og bruke språket. Det fordrer blant annet at innlærerne deltar på ulike arenaer og i fellesskap, der målspråket benyttes. Deltakerne lærer språk i samhandling med andre, og må gripe mulighetene til å forme sin egen språkpraksis.

I samhandling med andre mennesker kan vår identitet utvikles og endres. Når man kommer til et nytt land, kan man oppleve at morsmålet ikke har verdi, noe som kan påvirke identiteten negativt. I et klasserom vil individer tillegges bestemte posisjoner som får betydning for status og makt. Dette påvirker igjen vår identitet i ulike retninger, da for eksempel enkelte språk og kulturelle bakgrunner kan gi høyere status enn andre. Individer fra vestlige land kan oppleve å tillegges en annen posisjon, siden de er nærmere den kulturen de møter i Norge, enn de som kommer fra land som ligger langt unna skolekulturen her (Hundeide, 2003, s. 95).

Hundeide (2003, s. 76) viser hvordan individer kan sosialiseres inn i ulike tradisjonelle kollektivistiske samfunn og moderne individualistiske samfunn, og synliggjør ulikheter knyttet til ulike kulturer. Flyktninger uten skolebakgrunn kommer ofte fra det Hundeide (2003, s. 77) omtaler som kollektivistisk orienterte kulturer, og vil trolig ha en annen habitus enn hva opplæringen i et individualistisk samfunn regner som kulturell kapital. Bernstein (1975) snakker om synlig og usynlig pedagogikk, som beskriver den pedagogiske praksisen som er mer eller mindre eksplisitt i opplæringen og synlig for innlærer. Den usynlige pedagogikken kan føre til en pedagogikk med uklare krav der tilhørigheten blir utydelige, og rollene blir vage. Med en synlig pedagogikk kan individet møte en opplæring med klare forventninger og mål, samt tydelige rammer og roller (Bernstein, 1975). Brooker (2003) benytter teorier fra Bourdieu (1986) og Bernstein (1975) i sin forskning, og påpeker at dersom individer sosialiseres inn i et samfunn og en kultur som er tilsvarende den de møter i skolen, kan dette gi lettere tilgang til skolens innhold og arbeidsmåter enn om dette er svært ulikt. I tillegg kan individer med kjennskap til en pedagogisk praksis fra såkalte tradisjonelle

kollektivistiske samfunn, ha kjennskap til andre lærerroller enn de møter i skolen samt andre arbeidsmetoder og arbeidsmåter (Hundeide, 2003, s.77)

Vokse innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn kan være sosialisert inn i et samfunn og en kultur som ofte er ulikt det de møter i språkopplæringen i Norge. Å lære et nytt språk handler om sosiale erfaringer og relasjoner som er påvirket av ulike maktforhold (Norton & Morgan, 2012, s. 1). Bugge (2002, s. 224) mener det er grunnlag for å hevde at Bourdieus begrep kapital, kan leses som makt i hans tekster. Bourdieu (1986, s. 16) beskriver tre ulike former for kapital, der han viser til økonomisk, sosial og kulturell kapital. Økonomisk kapital eksisterer i form av materielle verdier en har tilgang til, som for eksempel penger, eiendom og velstand. Sosial kapital handler om sosialt nettverk og om makten som ligger i de sosiale relasjonene man inngår i. Kulturell kapital eksisterer i form av egenskaper hos det enkelte individet, og kan relateres til dannelse, kunnskap og karaktertrekk (habitus), som tillegges høy verdi i det enkelte samfunn (Bourdieu, 1986, s. 17). Denne formen for kulturell kapital vil kun gi makt dersom den gis verdi, og anerkjennes. Verdien på de ulike kapitalformene er flytende, og kan endres gjennom forhandlinger på ulike arenaer (Darvin & Norton, 2015, s. 44). Det handler for eksempel om status, ære, prestisje, renommé og autoritet. Om dette bruker Bourdieu (1986, s. 27) begrepet symbolsk kapital, uten at det er en egen form for kapital. Verdien på kapitalen kan endre seg over tid og rom, og vil ikke nødvendigvis oppleves eller erkjennes som makt i alle situasjoner (Bugge, 2002, s. 225). Deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn er utstyrt med kapital gjennom sine ferdigheter, språk og sitt sosiale nettverk fra hjemlandet. Dette er en kapital, som ikke nødvendigvis anerkjennes og gis verdi i den norske skolen. I møte med det nye landet og språket, må deltakerne tilegne seg symbolske og materielle ressurser. I tillegg må de forsøke å omdanne kapitalen de har med seg til noe verdifullt i den nye konteksten. Bourdieu (1986, s. 15) poengterer at det tar lang tid å tilegne seg ny kapital, i tillegg kan det være utfordrende å investere i dette.

Norton (2013) bygger sin teori på Bourdieus begrep kapital, og peker på hvordan ulike former for språklige ressurser kan gi makt på individ- og samfunnsnivå. Norton (2013, s. 46-47) viser hvordan språkinnlæring kan påvirkes av ulike maktforhold og hvilken status innlæreren har i klassen. Dersom noen innehar mer makt og status enn andre, kan dette føre til at møter mellom mennesker ikke skjer på likeverdige premisser. Darvin og Norton (2015, s. 37) viser også hvordan faktorer som språk, kjønn, etnisitet, seksuell legning og religion kan gi ulik status og makt i et samfunn, og i klasserommet. Makten opptrer ofte skjult, og individene

prøver å oppnå posisjon og status i det sosiale rommet. I møtet med disse situasjonene påvirkes og endres vår identitet.

Hvilken posisjon og identitet deltakerne har i klasserommet, må forstås og brukes som utgangspunkt for språkopplæringen (Norton, 2013, s. 179). For deltakergruppen med liten eller ingen skolebakgrunn, viser studier at deltakerne ofte gir uttrykk for at de føler seg annerledes, mindreverdige og mindre kompetente (Kjelaas & van Ommeren, 2021, s. 60; Norton, 2013, s. 110). Dette kan være en sårbar gruppe i det norske skolesystemet, og en marginalisert gruppe i samfunnet for øvrig. Deltakernes opplevelse av hvem de er i skolehverdagen og i språkopplæringen, påvirker deres innlæreridentitet. De kan ofte ha en følelse av underlegenhet og føle seg mindre verdt (Kjelaas & van Ommeren, 2021, s. 47). For å lykkes i språkopplæringen for denne gruppen av deltakere, vil deres engasjement, handlekraft, innsats, motivasjon og investering være helt avgjørende. Motivasjon er viktig i all læring, og sammen med ønske om å lære et nytt språk, kan dette være med på å drive språkutviklingen framover.

Som Wahlgren (2010, s. 83) viser, er motivasjon avgjørende i læringsprosessen for voksne og for ønske om å lære. Norton & Toohey (2011, s. 420) hevder imidlertid at motivasjon alene, ikke nødvendigvis fører til god språklæring. Ofte blir deltakernes manglende engasjement i klasserommet tolket som mangel på motivasjon. Forskning viser at mangel på deltakelse i klasserommet kan være et uttrykk for ekskludering fra læringspraksisene i klasserommet, eller at deltakerne viser motstand mot en marginaliserende praksis (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Man kan med andre ord være svært motivert for å lære språket, men likevel ikke investere i språkinnlæring, på grunn av for eksempel skjeve maktforhold i klasserommet. Motivasjonsbegrepet er i stor grad knyttet til egenskaper hos deltakeren, mens begrepet investering har en bredere innfallsvinkel, med røtter i Bourdieus teorier om kapital (Norton (2013, s. 6). Darwin og Norton (2015, s. 51) hevder at begrepet investering kan gi nye, og utvidede perspektiver på hvordan man kan forstå en deltakernes varierende engasjement i språkinnlæringen.

## 2.6 Oppsummering av teoretisk rammeverk

I dette kapittelet har vi sett på andrespråkopplæring i et sosiolingvistisk perspektiv, der språkopplæringen skjer i en sosial kontekst. Tilpasset og inkluderende opplæring er viktige

prinsipper i skolen, der opplæringen må ta utgangspunkt i deltakernes sosiokulturelle bakgrunn (Haug, 2003, s. 86; Engen, 2010). Deltakernes språklige bakgrunn er en vesentlig del av dette. Vi har videre sett hvordan språkinnlæringen påvirkes gjennom et dynamisk samspill mellom identitet, makt og ideologier som til enhver tid er rådende (Norton, 2013, s. 47).

Språkideologien i skolens planer og styringsdokumenter har endret seg, fra en enspråklig monoglossisk forståelse til en heteroglossisk ideologi med et tydelig flerspråklig ressursperspektiv (Garcia, 2009). Dette omtales som den flerspråklige vendingen (May, 2013, s.9) som kan synliggjøres i opplæringen ved å benytte transspråking som pedagogisk strategi. En slik tilnærming representerer en inkluderende og tilpasset praksis der deltakernes språklige erfaringsbakgrunn anerkjennes. Anerkjennelse, der individets ressurser tillegges verdi og blir lagt til rette for i et solidarisk fellesskap er viktig for sunn identitetsdannelse (Honneth, 2008, s. 138). Pedagogisk bruk av transspråking gir deltakerne mulighet til å benytte alt de har av tilgjengelige språk for å effektivisere opplæringen, samt fremme forståelse og kan styrke deltakernes identitet. Bruk av språkstøttere kan være en måte å legge til rette for transspråking i opplæringen (Eek, 2021). Gjennom transspråking får deltakerne mulighet til aktiv deltakelse i egen læring, som er av betydning for den voksne i sin læringsprosess.

Vi skal i neste kapittel presentere masteroppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv og metode.

### 3. Vitenskapsteori og metode

Innledningsvis i dette kapitlet plasseres masteroppgaven i et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk paradigme med en kvalitativ tilnærming. Videre vil vi begrunne og gjøre rede for fenomenologi som masteroppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Deretter presenterer vi det kvalitative forskningsintervjuet vi har anvendt som metode for å besvare problemstillingen i masterprosjektet. Vi argumenterer og redegjør for prosjektets utvalg og rekruttering, intervjuguide, pilotintervju, konfidensialitet, informert samtykke og gjennomføring av intervjuene.

For å styrke studiens kvalitet er forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet viktig. Dette diskuteres avslutningsvis i kapitlet der også prosjektets etiske overveielser drøftes.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Problemstillingen vi belyser i dette masterprosjektet er: *“Hvordan erfarer enkelte lærere å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn”?* Prosjektet søker å oppnå forståelse av læreres erfaringer knyttet til bruk av deltakernes språklige repertoar i undervisningen, og hvilke fordeler og utfordringer den enkelte lærer erfarer i dette arbeidet. Studien har en kvalitativ tilnærming, og vi befinner oss innen den konstruktivistiske forskningstradisjonen, der det å belyse menneskers erfaringsprosesser, opplevelser og det sosiale liv som det interessante (Brinkmann & Tanggard, 2010, s. 12).

Kvalitative studier oppfattes som konstruksjon av mening og forståelse skapt i møte med mennesker i sosial interaksjon der kunnskapen om virkeligheten ikke er data som hentes ut, men mening og forståelse som skapes og konstrueres i dynamisk samhandling mellom mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Med en slik ontologi, der kunnskap om den sosiale virkeligheten konstrueres i sosial interaksjon, vil ikke kunnskapen om virkeligheten være noe fast vi kan finne, men kontekstavhengig og dynamisk. Vår kvalitative studie vil ikke kunne fremskaffe allmenngyldig og objektiv sannhet om virkeligheten, men vil kunne belyse den enkelte lærers subjektive erfaringer. Problemstillingen søker forståelse av enkelte læreres erfaringer, og har på denne måten en fenomenologisk vitenskapsteoretisk forankring.

### 3.1.1 Fenomenologi

I vår studie er det seks læreres erfaringer av et fenomen som er empirigrunnet, og prosjektet forankres dermed i et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Det er ulike filosofer og tenkere som har vært viktige for fenomenologien som vitenskapsteoretisk retning, men det er Edvard Husserls (1859-1938) senere verker, som gjerne knyttes til moderne fenomenologi der det er menneskets bevissthet som er av betydning (Kvarv, 2014, s. 87). Fenomenologi betyr «læren om det som viser seg», der hovedinteressen er fenomener slik de fremtrer i et førstepersonsperspektiv (Kvarv, 2014, s. 87 og 93). I et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv vil man kunne få sann kunnskap om virkeligheten ved å studere fenomener slik de fremstår for den enkelte. Intensjonalitet er et viktig begrep innenfor den fenomenologiske retningen (Kvarv, 2014, s. 91). Intensjonelle handlinger er bevisste handlinger mennesker utfører, for å oppnå et bestemt mål. Individene har en intensjon bak handlingene, og det er meningen bak fenomenene som studeres vi som forskere ønsker å få innblikk i.

Livsverden er et sentralt begrep innen fenomenologien og handler om den konkrete virkeligheten slik den enkelte erfarer verden ut fra sin posisjon (Kvarv, 2014, s. 91). For å få sann kunnskap, må vi forstå hvordan det enkelte subjektet erfarer eller opplever et fenomen ut fra sin *livsverden*. Innholdet i den enkeltes livsverden beskrives som den konkrete virkeligheten som erfares gjennom sansene. I denne studien ønsker vi, gjennom den enkeltes subjektive erfaring, å få en «objektiv» kunnskap om verden og virkeligheten slik den oppleves av den enkelte intervjudeltakeren.

I vårt masterprosjekt er vi opptatte av den enkelte lærers erfaringer med bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen ut fra den enkelte lærers livsverden. Vi ønsker en forståelse av hvilke utfordringer og muligheter den enkelte lærer erfarer i tilrettelegging for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen, og vi er interessert i fenomenene slik de oppleves av lærerne vi studerer ut fra deres perspektiv. Som forskere må vi åpne opp for intervjudeltakerne sine perspektiver å forstå og beskrive deres opplevelse av omverdenen (Thagaard, 2009, s. 90). For å få tilgang til den enkeltes livsverden og se virkeligheten slik den enkelte lærer i prosjektet erfarer å legge til rette for bruk av deltakernes språk, må vi som forskere foreta en fenomenologisk reduksjon (Kvarv, 2014, s. 89). En fenomenologisk reduksjon handler om at vi må sette vår egen bevissthet og våre fordommer til side (*epochè*), slik at vi kan møte den enkelte intervjudeltaker uten forutinntatthet (Postholm & Jacobsen,



2018, s. 76). I studien er vi opptatte av lærerne i prosjektet sine meninger, og ikke våre egne. Vi ønsker å la den enkelte lærers stemme komme frem, der vi søker etter deres meninger og erfaringer rundt tilrettelegging for bruk av deltakernes språk. Gjennom studien prøver vi å reflektere rundt vår forskerrolle, der vi streber etter i størst mulig grad å sette vår egen bevissthet og våre fordommer til side.

### 3.2 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvilken fremgangsmåte som benyttes for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan informasjonen analyseres og hva den kan si oss om samfunnsmessige prosesser og relasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Når vi skal foreta datainnsamling som skal analyseres, må vi ta valg om hvilken metode som er mest hensiktsmessig ut fra vår problemstilling. Metoden vi velger å benytte i undersøkelsen kan ses på som fremgangsmåten i forskningen for å nå et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Dette masterprosjektets problemstilling har som mål å undersøke enkelte læreres erfaringer rundt et fenomen. Vårt fenomenologiske prosjekt har en kvalitativ forskningsdesign der kvalitativt forskningsintervju som metode er det verktøyet som gir anledning til å besvare oppgavens problemstilling.

Et intervju kan defineres som en samtale med en hensikt og struktur, og er en godt egnet metode for å få tilgang til menneskers opplevelser ut fra deres posisjon (Brinkmann & Thanggaard, 2010, s. 19; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Gjennom kvalitativt forskningsintervju kan vi forstå et fenomen gjennom intervjudeltakernes øyne (Johannessen et al., 2016, s. 145). Det er ulike former av det kvalitative forskningsintervjuet som egner seg for å få informasjon om den sosiale virkeligheten. For å besvare problemstillingen i vårt prosjekt benytter vi et semistrukturert intervju med intervjuguide, der målsettingen er å forstå intervjudeltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Med en slik struktur på intervjuet gir dette oss mulighet til at spørsmål, tema og rekkefølge kan variere fra intervju til intervju (Johannessen et.al., 2016, s. 153). Intervjuet foregår som en styrt samtale, og åpner opp for at intervjudeltakerne får snakke fritt der både intervjudeltakerne og vi som intervjuer påvirker utfallet. I vår studie vil semistrukturert intervju som metode gi rom for inngående samtaler, noe som er nødvendig for oss for å få tilgang til intervjudeltakerne sine erfaringer og hvordan de ser fordeler og utfordringer ved tilrettelegging av deltakernes språk i opplæringen.

### 3.3 Utvalg og rekruttering av intervjudeltakere

Hensikten med denne studien er at vi som forskere i samhandling med intervjudeltakerne, konstruerer kunnskap om tematikken formulert i oppgavens problemstilling. Intensjonen er å konstruere dybdekunnskap i interaksjon med intervjudeltakerne, gi fylldige beskrivelser og skape forståelse av erfaringer den enkelte intervjudeltakeren har rundt tilrettelegging for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen. Vi kan få sann kunnskap om den sosiale virkeligheten gjennom den enkelte lærer sin subjektive erfaring. Med en slik fenomenologisk tilnærming, der vi søker den enkeltes erfaring, er det ikke behov for et stort utvalg og antall intervjudeltakere vil variere.

Det er ingen absolutt enighet om antall deltakere det er behov for i et forskningsprosjekt med en fenomenologisk forankring. I forkant av intervjuene diskuterte vi frem og tilbake hvor mange deltakere som er aktuelt for å besvare problemstillingen. Vår vurdering av hensiktsmessig antall intervjudeltakere i masterprosjektet falt på seks intervjudeltakere. Med seks intervjudeltakere mener vi å ha mulighet til å sammenligne svarene som det enkelte intervjuet frembringer, og se likheter og forskjeller i analysen av dataene.

Ved å se trekk som er felles for deltakerne i prosjektet dannes grunnlaget for utvikling av en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2009, s. 38). Samtidig er vi klare over at prosjektet ikke vil kunne gi allmenngyldig kunnskap. Oppgavens omfang er også av betydning i avgjørelsen om antall deltakere. Vi tenker at for mange intervjuer ville gi et stort datamateriale å håndtere, som ville ta tid å analysere. Et mindre antall intervjudeltakere gir oss mulighet til å gå i dybden av den enkeltes erfaringer rundt fenomenet vi er opptatt av.

Viktigere enn å ha mange deltakere i et kvalitativt forskningsprosjekt er å skaffe et relevant utvalg for å besvare prosjektets problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 114). Siden vi ønsker å få tilgang til, og belyse en bestemt gruppe perspektiver av et fenomen, har vi foretatt en strategisk utvelgelse av intervjudeltakere. En strategisk utvelgelse innebærer å intervju deltakere fra en bestemt målgruppe (Thagaard, 2009, s. 55). I vår studie er den aktuelle målgruppen lærere som arbeider med voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Det at de jobber med akkurat denne deltakergruppa er en egenskap som har relevans for oppgavens problemstilling, og utvalget er således strategisk (Thagaard, 2009, s. 56).

Utvalget i vår studie består av seks lærere, ansatt ved tre ulike voksenopplæringscentre i Norge, hvor samtlige arbeider på grupper der deltakerne har liten eller ingen skolebakgrunn. En av skolene følger lærerplanen i forberedende voksenopplæring – FVO (HK-dir, 2021). De to andre skolene følger læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Kunnskapsdepartementet, 2021). Felles for alle intervjudeltakerne er at de jobber med deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Lærerne vi intervjuet har alle flere års erfaring med den utvalgte deltakergruppa, og felles for alle er at de har norsk som andrespråk i fagkretsen. En av lærerne var i tillegg til norsk, arabisktalende. Skolene er av noe ulik størrelse, der antall ansatte lærere og assistenter samt elevantall varierer noe. To av skolene har tidligere deltatt i ulike prosjekter knyttet til bruk av språkstøttere i opplæringen.

For å rekruttere aktuelle intervjudeltakere benyttet vi eget nettverk, i tillegg til informasjon om ulike voksenopplæringscentre på internett vi fant interessant å komme i kontakt med. Vi valgte først å henvende oss på e-post til rektorene ved de aktuelle skolene og informerte om prosjektets formål, før vi deretter tok kontakt med rektor via telefon. Det var viktig for oss at vi hadde ledelsen på de ulike skolene i ryggen da vi tok kontakt med de ulike lærerne. Vi trodde det ville by på utfordringer å få tak i aktuelle intervjudeltakere, men samtlige av rektorene var positive, og henviste oss videre til lærerne som var i besittelse av kriteriene vi etterlyste. Vi sendte e-post til aktuelle lærere og avtalte intervju på Teams, der de ble forespeilet en varighet på 45 – 60 minutter pr. intervju.

I forkant av intervjuene informerte vi intervjudeltakerne gjennom et informasjonsskriv om prosjektet. Vi belyste masterprosjektets problemstilling og informerte om studiens formål. Det var viktig for oss å forsikre intervjudeltakerne om frivillig deltakelse, at studien er anonymisert og at de når som helst har mulighet til å trekke seg fra prosjektet. I tillegg til informasjonsskrivet sendte vi også med samtykkeerklæring. Prosjektbeskrivelsen ble sendt inn til NSD før vi startet intervjuene, og ligger som vedlegg i denne oppgaven.

### 3.4 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju har støtte i en overordnet intervjuguide med planlagte spørsmål og tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Vi benyttet oss av intervjuguide under våre intervjuer, for å sikre oss å komme inn på tematikken som er sentral for å få svar på problemstillingen (se vedlegg). Vi brukte lang tid på å utarbeide en intervjuguide med åpne

spørsmål med mål om å få tak i den enkelte lærers erfaring. Intervjuguiden med overordnede temaer hjalp oss med å overholde en struktur på intervjuet, samt at vi holdt oss innenfor tematikken knyttet til oppgavens problemstilling. Ifølge Kvale og Brinkmann, (2015, s. 162) vil en intervjuguide fungere som et manuskript som strukturerer intervjuet, samt bidrar til en fleksibilitet i rekkefølgen av spørsmålene. Det semistrukturerte intervjuet med intervjuguide som fremgangsmåte, ga intervjudeltakerne anledning til å være med å forme intervjuet. Ved å stille åpne spørsmål fikk intervjudeltakeren muligheten til å snakke fritt rundt temaet. Det at intervjudeltakerne fikk være med på å forme intervjuet var vesentlig i vårt prosjekt, da vi er ute etter den enkeltes perspektiv rundt deres erfaringer omkring bruk av deltakernes språk i opplæringen. Spørsmålene i intervjuguiden er dannet på bakgrunn av teori om anerkjennelse, aktørskap og investering, noe vi hadde litt kjennskap til fra før.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

I vår kvalitative studie med en fenomenologisk tilnærming, har det vært viktig for oss å få frem den enkelte lærers erfaringer rundt tilrettelegging for bruk av deltakernes språklige repertoar. Postholm (2010, s. 127) hevder at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og har dermed en essensiell rolle for kvaliteten på informasjonen forskningen skaper. I dette kapitlet viser vi først hvordan vi gjennom pilotintervju forberedte oss til intervjurollen, før vi redegjør for gjennomføringen av intervjuene.

#### 3.5.1 Pilotintervju

Det er vi som forskere som konstruerer empiri i direkte samhandling med intervjudeltakerne. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) påpeker forskerens integritet, kunnskap, tidligere erfaringer og redelighet som sentrale elementer i forskers møte med intervjudeltakerne. Det forskeren innehar av kompetanse, følsomhet, evner, kunnskaper og håndverksmessig dyktighet blir dermed avgjørende i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85).

For å få så god informasjon som mulig vedrørende den enkelte lærers erfaringer rundt tilrettelegging for bruk av deltakernes språk, fordrer det personlig innsikt og praktiske ferdigheter hos oss som intervjuer. Gjennom flere års erfaring som lærere, har vi opparbeidet oss en relasjon- og samtalekompetanse i arbeidet med ulike mennesker. Dette er en

kompetanse vi mener å kunne dra nytte av i rollen som intervjuere. Samtidig er vi begge uerfarne i intervjurollen, og vi valgte derfor å gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervjuene, for å øve på intervjuteknikk. I tillegg ga dette oss anledning til å se hvordan spørsmålsformuleringen i intervjuguiden fungerte.

Det er hovedsakelig ved å praktisere intervjuer i et fellesskap av fortrinnsvis erfarne intervjuere at forskningsintervjuet som håndverk læres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Vi var heldige å få gjennomføre et pilotintervju med en erfaren kollega som nylig har fullført sin mastergrad om voksnes læring. Vår kollega hadde også benyttet semistrukturert intervju med intervjuguide som metode i sitt masterprosjekt. På bakgrunn av hennes nylig erfaringer rundt intervjusituasjonen ga hun oss gode tips og råd til hvordan vi kan forholde oss til intervjudeltakerne når vi er to, der det blant annet vil være fordelaktig om en har hovedansvar for intervjuet og den andre noterer underveis. Dette kan virke mindre overveldende på intervjudeltakerne.

På bakgrunn av vår kollega sin erfaring ga hun veiledning på hva som fungerte og ikke fungerte under pilotintervjuet. Dette var anbefalinger vi tok til etterretning og brakte med oss videre. Eksempel på endringer vi foretok i etterkant av pilotintervjuet, var justeringer av intervjuguiden. Blant annet var denne utarbeidet på en slik måte at samme spørsmålene var formulert med ulik ordlyd, for å sikre svar på det vi lurte på. Vi var spente på om intervjuguiden ville fungere hensiktsmessig for å best mulig få besvart prosjektets problemstilling. Under pilotintervjuet opplevde vi at en del av spørsmålene ble veldig like, noe vår kollega også kommenterte. Umiddelbart etter pilotintervjuet satte vi oss ned og endret på spørsmålsformuleringer, ordvalg samt rekkefølgen på spørsmålene. Med ønske om best mulig utgangspunkt for å besvare problemstillingen var det også spørsmål vi kuttet ut, og spørsmål vi la til i etterkant av pilotintervjuet. Til sist i intervjuet tilførte vi et oppsummeringsspørsmål: *“slik vi har forstått deg...”* Dette for å oppklare eventuelle misforståelser. Vi hadde en teoretisk forståelse i forkant av intervjuene, men var også åpne for hva intervjudeltakerne skulle bringe frem. Under gjennomføringen av pilotintervjuet fikk vi likevel se at spørsmålene ikke var så åpne som vi hadde håpet, noe vi endret før intervjuene.

En annen fordel med pilotintervjuet var at vi fikk testet ut det tekniske utstyret og hvor det var mest hensiktsmessig å plassere diktafonen for å få best lyd kvalitet på intervjuet. Siden vi tok opp intervjuet fikk vi også i etterkant høre oss selv som intervjuere, noe som ga oss innblikk i hvordan vi som intervjuere forholdt oss til intervjudeltakerne. Vi satt begge igjen med en følelse av at vi stilte spørsmålene for kjapt, noe som kunne virke begrensende for kunnskapen

som ble produsert. Dette reflekterte vi mye over i etterkant, og var noe vi tok med videre inn i de øvrige intervjuene.

Vi opplevde pilotintervjuet som svært meningsfullt og en viktig forberedelse til forskningsintervjuene vi skulle i gang med. I etterkant av pilotintervjuet opplevde vi en større trygghet og mer sikre på oss selv i rollen som intervjuere.

### 3.5.3 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i perioden februar – mars 2023. For å gjøre lydopptak benyttet vi diktafon og fulgte prosedyrer for innhenting og lagring av data, anbefalt av Høgskolen i Innlandet og NSD. Dette for å sikre intervjudeltakernes anonymitet, noe vi kommer tilbake til under kap. 3.7.1, om konfidensialitet og informert samtykke. Hver enkelt lærer godkjente bruk av diktafon i forkant av intervjuene. Opptak av intervjuene skaper mulighet for å fokusere på intervjudeltaker og det som skjer i intervjukonteksten, fremfor å notere iherdig (Thagaard, 2009, s. 102). Det å slippe å notere ned alt som ble sagt var en stor fordel for oss, og ga oss større mulighet til å fokusere på å etablere god kontakt med intervjudeltakerne med formålet om å konstruere best mulig kunnskap.

Voksenopplæringssettene i vårt prosjekt er lokalisert med store geografiske avstander. Vi valgte derfor å gjennomføre intervjuene på Teams. Det kan være fordeler og utfordringer knyttet til bruk av Teams for gjennomføring av intervjuene. En fordel er at det er tidsbesparende, økonomisk og klimavennlig da man slipper lange reiseveier, og det gir mulighet for å henvende oss til deltakere fra hele landet. Utfordringer kan være at den personlige kontakten mellom intervjuer og intervjudeltaker kan bli borte. Når kroppsspråk blir borte gjennom skjermen, kan det føre til større avstand mellom intervjuer og intervjudeltaker. Dette kan bidra til utfordringer med å skape gode relasjoner til intervjudeltakerne, noe som er viktig i et kvalitativt forskningsintervju, der kvaliteten på relasjonen er avgjørende for forskningens resultat. På den andre siden kan dette også være positivt for empirien da avstanden kan føre til større objektivitet (Basch et al., 2020, s. 921).

Når vi har benyttet oss av Teams for å innhente empiri, har vi vært bevisste på utfordringer og fordeler knyttet til dette. Det å bruke Teams i intervjusituasjonen kan også være problematisk med tanke på eventuelle tekniske utfordringer, noe vi fikk erfare. Til tross for at vi flere ganger i forkant av intervjuene sjekket at alt teknisk utstyr fungerte, opplevde vi likevel

problemer under den første samtalen. Da var det en stor fordel å være to, da en av oss kunne småsnakke med intervjudeltaker og skape god stemning, mens den andre kunne ordne det tekniske. Dette var i starten av det første intervjuet, og vi opplevde det som en noe stressende start. Vi var bekymret for at de tekniske problemene skulle påvirke samtalen og relasjonen i intervjuet negativt. I etterkant, ga intervjudeltakeren uttrykk for at det hadde vært en god samtale, noe vi også satt igjen med. Vi reflekterte rundt dette, og kom frem til at utfordringer med det tekniske kunne også bli sett på som en fordel, da intervjusituasjonen ble ufarliggjort. I gjennomføringen av de andre intervjuene logget vi oss på i god tid for å unngå at samme feilen gjentok seg. Vi klarte å unngå flere utfordringer i forbindelse med det tekniske.

I denne masteroppgaven er vi to som samarbeider, noe vi har måttet ta hensyn til gjennom hele prosjektet. I forkant av intervjuene bestemte vi oss for at en av oss skulle ha ansvaret for å intervjuer, men at vi begge skulle være med på gjennomføringen av alle intervjuene. Dette var av betydning for oss, for å få de samme inntrykkene. Vi har reflektert mye rundt det å være to intervjuere og fordeler og utfordringer knyttet til dette. Som uerfaren intervjuer bruker man mye energi i rollen, og det kan være vanskelig å få med seg alt. Slik vi ser det, var det en fordel å være to, da en kunne gjennomføre selve intervjuet og konsentrere seg om intervjudeltakeren, mens den andre passet tiden, fokuserte på kroppsspråk og noterte ned oppfølgingsspørsmål. En annen fordel og berikelse med å være to, var at vi i etterkant av intervjuene kunne diskutere innholdet i intervjuet og hvordan lærernes erfaringer kunne knyttes til relevant teori. Til tross for fordeler, snakket vi om at det kan virke overveldende på intervjudeltaker at vi er to intervjuere. Vi valgte derfor at en foretok selve intervjuet, mens den andre fulgte med fra en annen skjerm. Det å være to forskere drøfter vi videre under kap. 3.7.3.

Selv om vi hadde sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant, presiserte vi enda en gang forskningens anonymitet og intervjudeltakerens rett til å trekke seg. Vi repeterte også rammene for intervjuet og at vi hadde satt av 45 – 60 minutter for gjennomføringen. Denne tidsrammen var viktig å holde oss innenfor, i respekt av intervjudeltakernes tid. I etterkant har vi reflektert rundt tidsrammen på intervjuet og om det kunne vært hensiktsmessig med noe lengre tid i enkelte av intervjuene. Det hadde blant annet gitt oss et større rom til oppfølgingsspørsmål ved behov. Samtidig vet vi av erfaring at lærere har begrenset tid, og valgte dermed å holde på den oppsatte tiden. I et av intervjuene så vi verdien av utfyllende informasjon omkring kursing av språkstøttere. Vi spurte derfor om det var mulig å sende e –

post i etterkant av intervjuet med oppklarende informasjon. Dette var noe intervjudeltakeren var positiv til.

Den kontakten som skapes mellom intervjueren og intervjudeltakerne er sentral for å gjennomføre en god intervjusamtale der vesentlig informasjon kommer frem (Thagaard, 2009, s. 89). En trygg situasjon rundt intervjuet kan legge grunnlaget for utfyllende beskrivelser av fenomenet som studeres og vil påvirke prosjektets resultater (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196). I forkant av selve intervjuet snakket vi om løst og fast, samt formålet med intervjuet og om masterprosjektet. Vi opplevde dette som viktig for å sette en god ramme rundt intervjuet. Vi var hele tiden bevisste på å skape en god atmosfære der intervjudeltakeren fikk en trygg opplevelse. Dette er viktige forutsetninger for at lærerne i vår studie skulle våge å bidra med sine erfaringer og meninger. Vår intensjon var hele tiden å fremstå som trygge og tillitsfulle i intervjurollen, slik at intervjudeltakerne ønsket å dele sin informasjon og sine erfaringer med oss. Etablering av trygghet og gode relasjoner var derfor noe vi etterstrebet i møtet med intervjudeltakerne.

Etter det første gjennomførte intervjuet lyttet vi gjennom opptaket i sin helhet, for å høre om det var noe vi kunne lære og ta med oss videre til de resterende samtalene. Til tross for pilotintervju og refleksjon rundt egen intervjueteknikk, merket vi at intervjueren var litt for ivrig etter å stille neste spørsmål i intervjuet, noe som kunne oppleves stressende for intervjudeltakeren. Informasjonen vi fikk fra intervjuet var likevel relevant for problemstillingen og intervjudeltakeren hadde så mange gode refleksjoner at vi aldri var i tvil om at vi skulle ta dette med. Erfaringen etter å ha lyttet til det første intervjuet tok vi med oss videre og opplevde de neste intervjuene som roligere, med lavere puls der intervjudeltakerne fikk enda mere rom til å få frem sine perspektiver.

Som vi har redegjort for under kap. 3.1.1. har vårt masterprosjekt en fenomenologisk forankring som blant annet fordrer at vi streber etter å sette vår egen bevissthet til side, *epochè*, og søker den enkelte lærers erfaring. For at vi som forskere sikrer en mest mulig riktig gjengivelse av intervjudeltakernes erfaringer, var vi opptatte av å oppsummere fortløpende gjennom samtalen. Dette ga oss mulighet for å få bekreftet det som ble sagt, samt få oppklart eventuelle misforståelser. Avslutningsvis oppsummerte vi intervjuet i sin helhet for å avklare at intervjudeltakerne kjente seg igjen, og om det var noe intervjudeltakerne ønsket å tilføye. Når intervjudeltakerne bekrefter resultatene, kan dette være med på å styrke undersøkelsens troverdighet og oppgavens kvalitet (Johannesen et al., 2016, s. 257).



### 3.6 Studiens kvalitet

Vurdering av forskningens kvalitet innenfor kvalitativ forskning er et omstridt tema (Postholm, 2010, s. 169). Enkelte forskere avviser begreper som validitet, reliabilitet, og generalisering innen kvalitativ forskning og hevder at begrepene tilhører et positivistisk paradigme. I kvalitativ forskning er det i stedet foreslått å benytte begrepene troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Johannessen et al., 2016, s. 231). Vår studie befinner seg i et konstruktivistisk paradigme med en kvalitativ tilnærming og vi velger derfor å benytte troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet i vurderingen av forskningens kvalitet.

I all forskning er riktig bruk av metode og hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke, viktig for å styrke undersøkelsens troverdighet og kvalitet (Johannessen et al., 2016, s. 233). Gjennom prosjektet har vi vært bevisste på at valg av metode, utvalg av intervjudeltakere, analysen og presentasjonen av empirien må samsvare med det problemstillingen vår søker kunnskap om. Dette er en kontinuerlig prosess der vi hele tiden vurderer om vi undersøker det som faktisk skal undersøkes.

Hvordan forskningsprosjektet er utført, og om prosjektet er gjennomført på en pålitelig og tillitsfull måte, handler om forskningens kvalitet (Thagaard, 2009, s. 198). Innen kvantitativ forskning benyttes reliabilitet, der kvaliteten måles i om en annen forsker ville komme frem til samme resultat ved bruk av den samme metoden (Thagaard, 2009, s. 198). I kvalitativ forskning er forsker, intervjudeltaker og konteksten avgjørende for resultatene forskningen frembringer (Grønmo, 2016, s. 249). På bakgrunn av dette vil våre kvalitative resultater være annerledes enn om studien var foretatt av andre forskere i en annen sammenheng. I en kvalitativ studie er det av betydning å beskrive fremgangsmåten detaljert og åpent for å styrke undersøkelsens pålitelighet (Thagaard, 2009, s. 201). Det har derfor vært viktig for oss å være så transparente som mulig, slik at den som leser oppgaven får et innblikk i valgene vi har foretatt underveis i undersøkelsen og dermed fremme oppgavens pålitelighet. Åpenhet og synlighet har vært vår intensjon gjennom oppgaven når vi beskriver og reflekterer rundt valg av teori, metode, analyse og tolkninger som er gjort underveis, samt refleksjon rundt forskerrollen. Med dette ønsker vi at leseren skal kunne gjøre opp sin egen mening om forskningens kvalitet og bearbeiding av data. Gjennom å beskrive forskningsprosessen og valgene vi har tatt underveis, mener vi dette er med på å styrke studiens kvalitet.

Vår empiri er fremskaffet med bakgrunn i hva lærerne sier de gjør og vi kan ikke underbygge eller bekrefte dette på noe måte, siden vi ikke har observert lærerne i klasserommet og dermed ikke deres undervisningspraksis. Vår studie baserer seg kun på lærernes uttalelser over hva de sier de gjør. For å styrke funne våre har vi reflektert rundt at vi med fordel kunne ha foretatt en observasjon av intervjudeltakernes undervisningspraksiser ved de ulike skolene, i tillegg til intervju. I flg Johannessen et al. (2016, s. 257) ville dette kunne øke troverdigheten og styrke kvaliteten i vår undersøkelse. Vi har allikevel valgt å ikke gjøre dette, med hensyn til tid, omfang, økonomi og avstand til skolene. I tillegg er vår problemstilling ute etter lærernes erfaringer, og da vil et kvalitativt semistrukturert intervju være det beste verktøyet å benytte for å besvare prosjektets problemstilling.

I løpet av studiet fikk vi anbefaling fra tidligere masterstudenter om å skrive logg gjennom masterprosjektet. I loggen noterte vi ting vi kom på underveis, notater fra veileder, avtaler vi gjorde, samt endring av problemstilling. På denne måten fikk vi mulighet til å reflektere systematisk og kritisk over egen forskning gjennom hele prosessen.

Vi har også hatt flere samtaler med veileder og snakket med andre kollegaer. Dette har vært viktig for å få hjelp til å reflektere kritisk omkring egen forskning og valgene vi har foretatt. Veileder har kommet med gode innspill der vi har diskutert metode og teori, samt utforming av problemstilling og forskningsspørsmål. Vi så underveis i undersøkelsen behovet for å gjøre endringer på oppgavens problemstilling, der vi endret fra “Hvordan erfarer lærere...” til “Hvordan erfarer enkelte lærere.....”. Med en slik endring mener vi problemstillingen i større grad samsvarer med en fenomenologisk tilnærming, der studien søker innblikk i den enkelte lærers livsverden. I tillegg har vi endret antall forskningsspørsmål fra tre til to, der vi valgte å slå sammen lærernes erfarte utfordringer og fordeler i samme forskningsspørsmål. I forkant av intervjuene snakket vi mye sammen om vår rolle som forskere, både i forberedelsen og gjennomføringen av intervjuene, og at vår forskerrolle vil ha påvirkning på prosjektets resultater. Vi søkte å innta rollen som lyttende, observerende og aktive under intervjuene. Allerede i arbeidet med å innhente intervjudeltakerne var vi opptatte av å skape gode relasjoner, da vi i denne fasen la grunnlaget for relasjonen og prosjektets resultat. Da vi avtalte intervjutidspunkt for gjennomføring av intervjuene, ønsket vi å være tilpasningsdyktige og vise fleksibilitet, da vi opplevde å måtte endre tidspunkt på et av intervjuene.

### 3.7 Forskningsetiske overveielser

Etiske overveielser i forskning er de refleksjoner og vurderinger som forskere må hensynta i planleggingen, gjennomføringen og publiseringen av sin forskning. Forskingen skal sikre informantenes rett til autonomi, selvbestemmelse og privatliv, samt forskers ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2016, s. 45-46). Formålet med forskningens etikk er å sikre at forskningen blir utført på en rettferdig, ansvarlig og pålitelig måte som respekterer menneskerettighetene.

#### 3.7.1 Konfidensialitet og informert samtykke

NESH (2016) krever konfidensialitet i all kvalitativ forskning. Det innebærer at alle personopplysninger behandles konfidensielt, og at det er enighet om hvordan dataene blir behandlet etter intervjuet (Kvale & Brinkmann 2015, s. 106). For å få mulighet til å samle inn data gjennom lydopptak og behandling av personopplysninger, meldte vi vårt forskningsprosjekt inn til NSD. Dette fikk vi godkjent 28.10.2022, og godkjenningen ligger som vedlegg i denne rapporten.

Datainnsamlingen skal foregå på en akseptabel måte, der intervjudeltakernes verdier og interesser ivaretas (Postholm, 2010, s. 43). Dette kan være med på å bygge et tillitsforhold mellom intervjuer og intervjudeltaker. Et gjensidig tillitsforhold mellom lærerne vi intervjuet og oss som forskere, vil lettere kunne gi oss tilgang til informasjon, og kunne svare på problemstillingen. I tillegg var det viktig for oss å huske på lærernes tidspress i en hektisk hverdag, så vi passet på å overholde avtalte møter, og var påpasselige med tidsbruken til hvert intervju. Videre ble det viktig for oss å opptre høflig, samt holde det vi lovet. Vi presiserte ovenfor lærerne at lydopptakene foregår på diktafon og slettes etter innlevering av masterprosjektet. I tillegg poengterte vi at kun vi som forskere, lytter til intervjuene.

I et forskningsprosjekt skal alle personopplysninger som hentes inn anonymiseres, slik at intervjudeltakerne ikke skal kunne bli gjenkjent i den ferdigstilte forskningsrapporten (NESH, 2016, s. 16). Vi var opptatte av at lærerne vi intervjuet skulle føle seg trygge på at de ble fullstendig anonymisert, både under intervjuet, i forskningens analyse og i den endelige

rapporten. Lærernes navn er anonymisert i form av intervjudeltaker 1,2,3,4,5 og 6. På denne måten sikrer vi deres anonymitet. I tillegg har vi valgt å anonymisere skolene.

For å få til et godt intervju var det viktig for oss å gi lærerne god informasjon i forkant, for å gi innblikk i studiets formål, og deres rettigheter som intervjudeltakere. Denne informasjonen skal gis på et språk, og på en måte intervjudeltakerne forstår (NESH, 2016, s. 15). Vi sendte derfor i forkant av intervjuene ut en e-post med informasjon og samtykke til alle lærerne som deltok i prosjektet. Før intervjuet skrev lærerne under på et samtykkeskjema, der deres rettigheter er dokumentert, samt vår rolle som forskere blir ansvarliggjort. Dette er nødvendig når man behandler personopplysninger (NESH, 2016, s. 13). Lærerne i vår studie ble dermed informert om frivillig deltakelse, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen, uten begrunnelse eller konsekvenser for den enkelte. I tillegg ble lærerne informert om hvordan, hvor, og for hvem resultatene gjøres tilgjengelig for.

I følge den nasjonale forskningsetiske komiteen, NESH, skal man unngå å gjøre skade, verken fysisk eller psykisk på de som deltar i forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 19). Det er lite sannsynlig å skade noen fysisk i en humanistisk og samfunnsvitenskapelig studie, men psykiske belastninger kan forekomme, gjennom for eksempel intervjuene og hvilke spørsmål som stilles. Vi var hele tiden bevisste på hvilke spørsmål vi stilte, og hvordan vi stilte dem. Det handler om å vise respekt for intervjudeltakerne og bevare deres integritet (Thagaard, 2009, s. 109). Det ble viktig for oss å stille gode spørsmål ut fra intervjuguiden, som går i dybden og gir svar på vår problemstilling, samtidig som det ivaretar den enkeltes menneskeverd.

I starten på prosjektet tenkte vi det kunne vært interessant med et deltakerperspektiv og deltakernes erfaringer knyttet til språklige repertoar i undervisningen. Dette var noe vi drøftet grundig, men kom frem til at det ville ta mer tid enn vi hadde til rådighet for å gjennomføre masterprosjektet. Vi snakket også om utfordringer knyttet til deltakernes forståelse av samtykkeskjema, og så på dette som utfordrende. Selv om det er mulig å bruke tolk for å informere, vet vi likevel ikke hva som egentlig blir sagt og om formålet og innholdet blir informert på en riktig måte slik at det blir forstått. Vi tenkte også det ville være problematisk å forklare for deltakerne uten skolebakgrunn hva en forsker gjør, og sikre forståelse for hva som er formålet med prosjektet. Deltakerne kommer fra ulike samfunn og kan dermed ha ulik forståelse for hva forskning og forskers rolle er, noe som kan være et etisk dilemma. På bakgrunn av dette så vi at det ikke ville la seg gjøre for oss med et deltakerperspektiv på prosjektet med tanke på tidsramme og størrelse.

### 3.7.2 Forskers rolle

Ut fra en fenomenologisk tilnærming er det vesentlig å åpne opp for intervjudeltakernes perspektiv der vi forsøker å forstå og beskrive verden slik den erfares av intervjudeltaker (Thagaard, 2009, s. 38). Allikevel vil vår forforståelse, tidligere erfaringer, utdanning og teoretiske kunnskap være med på å påvirke alle ledd i forskningen, både intervjuprosessen, i analysen og drøftingen av empirien. Ut fra et konstruktivistisk ståsted vil forskningsdataene fra et kvalitativt intervju være resultat av den sosiale interaksjonen mellom den som intervjues og intervjupersonen (Thagaard, 2009, s. 87). Det er viktig å være klar over egne perspektiver og reflektere rundt dette, for å ivareta og styrke studiens kvalitet.

Kvale og Brinkman (2015, s. 273) snakker om objektiv refleksivitet, og poengterer viktigheten av å løfte frem bevisstheten omkring forskerens egen subjektivitet og fordommer gjennom hele forskningsprosessen. Vi har hele tiden vært bevisste på at vi som forskere må sette vår forforståelse og våre fordommer til side. Dette var vi spesielt opptatte av i møte med intervjudeltakerne. Vi har begge en pedagogisk utdanningsbakgrunn, og flere års erfaring i voksenopplæringen med innvandrere uten skolebakgrunn. Dette kan være med på å farge våre tanker rundt fenomenet vi studerer. Vi har våre oppfatninger, kunnskap og forforståelse om bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen av deltakergruppa, som vil være med på å prege vår forskning. Selv om det har vært utfordrende, har vi gjennom intervjuene forsøkt å møte intervjudeltakerne uten fordommer og forutinntatthet. Vår egen forforståelse har vi dermed forsøkt å sette i epochè, for å få innblikk i intervjudeltakernes perspektiver og se fenomenet slik det fremstår ut fra den enkelte lærers livsverden (Kvarv, 2014, s. 83).

### 3.7.3 Å være to forskere

I dette masterprosjektet har vi vært to som har samarbeidet og gjennomført studien sammen. Slik vi ser det kan samarbeid rundt et forskningsprosjekt både ha fordeler, men også utfordringer. I vårt tilfelle har vi tilsvarende utdanningsbakgrunn og erfaringer fra samme praksisfelt. Gjennom masterstudiet har vi også vært lærere i samme deltakergruppe. Selv om vi har mye av den samme utdannings- og praksisbakgrunnen, opplevde vi likevel å ha ulike oppfatninger i forskningsprosessen. Dette tenkte vi spesielt over i etterkant av intervjuene, der vi la fokus på ulike detaljer under samtalen. Vi opplevde det som en styrke å være to, da dette skapte muligheter for å drøfte og diskutere med hverandre underveis i prosjektet. Å være

to forskere ga oss en anledning til å lufte ideer og tanker, samt reflektere rundt et felles tema vi begge interesserer oss for. Vi ser også at det ikke nødvendigvis trenger å være en fordel å være to forskere. Det kan være mer tidkrevende, og det fordrer et godt samarbeid. Slik vi ser det er det avgjørende med en likeverdig relasjon, der begge får muligheten til å komme med innspill. I tillegg ser vi betydningen av åpenhet og trygghet i relasjonen der uenighet og kritiske refleksjoner er avgjørende for å drive forskningsprosessen fremover.

Det er heller ingen selvfølgelighet at selve skrivingen er ukomplisert og går problemfritt. Det å få til en sammenhengende tekst som begge forfatterne har eierforhold til, og som innehar *en* stemme, er et møysommelig og tidkrevende arbeid. Det er en omfattende prosess å enes om ulike valg som skal tas gjennom hele masterprosjektet. Vi opplever allikevel samarbeidet som utviklende og fruktbart, med et godt læringsutbytte.

## 4. Analyse

Ordet analyse betyr “å dele opp noe i biter eller elementer”, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 219). Analysen av empirien starter under selve intervjuet, både når det gjelder hva vi vurderer som relevant eller ikke å ha med, og hva vi legger vekt på.

I denne masteroppgaven har vi benyttet oss av en fenomenologisk tilnærming til analysen, og vi vil i dette kapittelet gjøre rede for fremgangsmåten i analyseprosessen. Vi har en abduktiv tilnærming i analysen, noe som vil si en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Denne framgangsmåten vil være hensiktsmessig for å undersøke menneskers livsverden, og i denne oppgaven handler det om noen læreres erfaringer med bruk av deltakernes språk i opplæringen. Gjennom en abduktiv tilnærming, tar forskeren utgangspunkt i empiri samtidig som man har teoretiske forankringer (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 4-5). Vi lager ingen generaliseringer ut fra de enkelte intervjuene, eller tar utgangspunkt i bestemte teoretiske forståelser. Vi forsøker å veksle mellom det lærerne sier, samt teori på området. Ved å lese teori, har dette gitt oss inspirasjon til å analysere og forstå empirien, og samtidig har empirien gitt oss mulighet til å bruke teori på ulike måter. Gjennom denne prosessen har vi strukturert vår empiri og kommet fram til ulike koder og kategoriseringer.

### 4.1 Transkribering

Umiddelbart etter intervjuene satt vi hver for oss og noterte ned våre oppfatninger av intervjuet, prøvde å trekke ut hva som var essensielt med tanke på problemstilling, før vi deretter fortløpende transkriberte hvert enkelt intervju i fellesskap. Det var vesentlig for oss å transkribere rett etter det enkelte intervjuet da samtalen fortsatt satt friskt i minnet, og det var lettere å huske detaljer rundt situasjonene.

Selv om det var en møysommelig prosess som tok lang tid, var det viktig for oss å transkribere alle intervjuene i sin helhet, da vårt prosjekt både er teori- og empiridrevet der alt som ble sagt kunne ha relevans for problemstillingen. Med en teoridrevet og en empiridrevet oppgave, var vi åpne for at det kunne dukke opp interessante ting fra datamaterialet som vi ikke hadde tenkt på. Med en slik abduktiv tilnærming ga dette mulighet for å koble funn med teoretiske begreper og komme med nye perspektiver fra deltakerne. Under transkriberingen

startet analysen, der vi hadde fokus på å besvare problemstillingen samtidig som vi var åpne for nye innsikter som kunne oppstå fra datamaterialet. Analysen er en kontinuerlig prosess og med å transkribere alt, fikk vi mulighet til å lese gjennom datamaterialet flere ganger som var nyttig for oss i prosessen.

Transkriberingen ble gjort på normert bokmål, selv om de ulike intervjudeltakerne hadde ulike dialekter og norsk med påvirkning fra morsmålet. Dette av etiske hensyn (NESH, 2009). Siden vi ønsket å få tak i meningsinnholdet i intervjuet, var vi ikke ute etter helt nøyaktig språklig gjengivelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Vi var likevel opptatte av å gjengi det som ble sagt så detaljert som mulig. Under transkriberingen så vi fordelene med å være to, da en kunne skrive, mens den andre kunne starte og stoppe opptaket, noe som gjorde jobben noe lettere for oss.

Kroppsspråk vil forsvinne når intervjuet tas opp på en båndopptaker og åndedrett, stemmeleie samt intonasjon går tapt når muntlig tekst transformeres til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Vi så det derfor som en stor fordel å være to, da den som ikke intervjuet hadde mulighet til å følge med på, og notere ned ikke-verbalt språk underveis i intervjuet. Intervjudeltakernes kroppsspråk og hvordan uttalelsene ble fremført, var noe vi reflekterte rundt i etterkant. Blant annet så vi hvordan en av intervjudeltakerne i eufori og stor grad av entusiasme, med nærmest tårer i øynene, fortalte om hvor viktig bruk av deltakernes språk er for deltakere uten skolebakgrunn for å bli sett som nettopp et oppegående voksent menneske med ressurser. Dette kroppsspråket er språk som går bort i nedskrevet tekst. Når vi fikk med kroppsspråket i tillegg til det talte ordet, ga dette utsagnet en større grad av tyngde, noe vi mener gir oss en enda dypere forståelse av den enkelte lærers erfaring med bruk av deltakernes språklige repertoar i språkinnlæringen.

## 4.2 Koding og kategorisering

Gjennom en fenomenologisk analyse vil empirien struktureres ved hjelp av koding og kategorisering (Bryman, 2016, s. 399; Postholm, 2010, s. 91). Dette vil gjøre empirien mer oversiktlig og håndterlig, for deretter å kunne drøfte funnene og knytte de opp mot teori.

Etter transkriberingen startet prosessen med å kode, kategorisere og tolke empirigrunnet ut fra en fenomenologisk tilnærming. Siden forskningen vår er abduktiv, der vi benytter både induktiv og deduktiv tilnærming, var det likevel viktig for oss å transkribere intervjuene i sin



helhet. Denne analyseprosessen er anbefalt i studier av menneskers livsverden (Kvale & Brinkman, 2015, s.232). Analysen har vært en kontinuerlig prosess der vi har lest gjennom datamaterialet flere ganger. I etterkant av intervjuene satt vi igjen med mange interessante funn, og opplevde det som et tidkrevende og møysommelig arbeid å systematisere og kategorisere disse. Det var også utfordrende å komme frem til en måte å trekke ut, og prioritere funnene. Vi forsøkte å trekke ut viktige funn, knyttet til vår problemstilling. Allerede under intervjuene og gjennom transkriberingen, startet vi med analysen. Vi forsøkte hele tiden å ha fokus på å besvare problemstillingen, men var åpne for nye innsikter som oppstod fra datamaterialet.

Kodene og kategoriene i denne analysen er basert på intervjudeltakernes uttalte erfaringer og opplevelser. Siden vi på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide, var noen av kategoriene forhåndsdefinerte på bakgrunn av valgt teori og tidligere forskning. I tillegg har noe av teorien i vår oppgave blitt innhentet i etterkant av analyseprosessen. Eksempel på dette er Nortons (2013) teori om investering. Vårt ønske var å hele tiden å utforske informasjon og få kunnskap konstruert i intervjuene, uten å forhåndsdefinere alle kategoriene.

Forskningens datamateriale blir behandlet gjennom en kvalitativ analyse, der våre praktiske og teoretiske erfaringer preger analysen (Postholm, 2010, s. 44). I samsvar med en fenomenologisk tilnærming ønsker vi å møte empirien så åpent som mulig, selv om vår intervjuguide og vår forforståelse naturligvis vil prege tolkningen og analysen av datamaterialet. Vårt oppriktige ønske er å skaffe ny kunnskap om fenomenet vi forsker på, og finne ut hvordan noen lærere erfarer tilrettelegging for bruk av deltakeres språk i opplæringen.

Analyseprosessen vår startet allerede ved forberedelsen av intervjuene, samt under gjennomføringen, og i transkriberingen av intervjuene. Det blir med andre ord vanskelig å si nøyaktig når analysen starter. Anerkjennelse, aktørskap og inkludering er kategorier vi ser fort, men investering, makt og identitet er i tillegg faktorer som henger sammen, og går over i hverandre. Etter å ha gått igjennom datamaterialet flere ganger, dukket det stadig opp nye funn og betraktninger. Noen av funnene er åpenbare, mens andre kom tydeligere fram når vi i fellesskap lyttet til intervjuene og leste transkriberingene. Ved å gå dypere inn i datamaterialet, kan det danne seg mønstre som kommer fram mer eksplisitt (Grønmo, 2016, s. 266). At vi gransker datamaterialet i fellesskap, mener vi kan være en styrke for vår oppgave. Vi observerer og legger merke til ulike detaljer ved intervjuene og kan på denne måten ivareta nyansene i analysearbeidet.

Ved å notere stikkord i margin på den transkriberte teksten, fikk vi en god oversikt over hvilke kodeord som finner sted, og som går igjen i datainnsamlingen. På denne måten kan man samle stikkordene i ulike kategorier, som er det neste steget i analyseprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 188). I våre intervjuer fant vi fort stikkord som gikk igjen i flere av intervjuene. Dette var begreper som forståelse, språkstøttere, stillasbygging, anerkjennelse, selvtillit og motivasjon. Vi sorterte funnene våre manuelt i fire kolonner, der vi skilte mellom hva lærerne gjorde, hvilke fordeler og utfordringer de erfarte ved bruk av deltakernes språklige repertoar i undervisningen. Ved å markere dette med ulike farger, kunne vi lettere se sammenhenger og forbindelser (Grønmo, 2016, s. 268). I en slik prosess er det viktig å ha problemstillingen i fokus, for at analysen ikke skal spore av. Vi opplevde flere ganger å gjøre funn som ikke nødvendigvis ga svar på problemstillingen, men som var interessante for oss. Eksempler på dette, er bruk av digitale verktøy, uten at vi går dypere inn på dette i vår oppgave. Kategoriseringen hjalp oss til å relatere våre funn til samfunnsvitenskapelige perspektiver. I vår oppgave ble disse kategoriene til inkludering, investering, aktørskap og anerkjennelse, som vist nedenfor.

<p>S: Jobbet med flerspråk siste to år, men har mistet ressursen nå. Så nå må vi tenke litt annerledes. Uten morsmålsstøtte inne: da gir vi rom og tid til å summe på eget mål, og gi mulighet for å bruke andre hjelpemidler, ukas ord og ukas tema gir mulighet til å oversette ting og tekst og tema. Tid til å diskutere, sitte sammen i språkgrupper. Det må vi legge inn fast på planen, være bevisste. Må styre det med google, kan jo hende det blir feil. Ikke bare det de lener seg på. Legge inn faste rutiner, med mye rom for morsmål og få snakke sammen med elever fra samme land. Muntlig samarbeid med muntlig modul 2, de er ressurspersoner for modul 1. De får beskjed om at de drar de andre opp, men også lærer my selv. Oversette det vi går igjennom. Det er å være bevisste... det er en del nettsider som du kan bruke. Morsmål.no mye som kan sikre oversettelse i tillegg til google. Hvor henter vi informasjonen fra. Morsmålsstøtte på to språk for to år siden. Mange av deltakerne har kjennskap til morsmålsstøtte. De er vant til en måte, en struktur. De bevisstgjort deltakerne med faste arbeidsoppgaver og rutiner. De hadde en fast struktur, dette tok de med seg videre. Alle må få gi innspill, noen er gruppeleder, rullerer på dette fra gang til gang. Bruke morsmålet i disse gruppene. Bruke mm både i forbindelse med refleksjon, og i fag. Få ny lærdom og se hva de kan fra før.</p> <p>A: Hvem kan de bruke rundt seg. De blir bevisste på å få hjelp. Si ikke at det er riktig. De har en familie</p>	<p><b>Koder</b></p> <p>Legge til rette og anerkjenne ved at de tillater å bruke morsmålet</p> <p>Samarbeid mellom modulene- inkludering, anerkjennelse, stillasbygging</p> <p>Nærmeste utviklingssone, ressursperspektiv, anerkjennelse, stillasbygging</p> <p>Aktørskap</p>	<p><b>Fordeler</b></p> <p>De får beskjed om at de drar de andre opp, men også lærer my selv.</p> <p>Morsmål.no mye som kan sikre oversettelse i tillegg til google</p> <p>Få ny lærdom og se hva de kan fra før.</p>	<p><b>Utfordringer</b></p> <p>Må styre det med google, kan jo hende det blir feil.</p>	<p><b>Hva</b></p> <p>da gir vi rom og tid til å summe på eget mål, og gi mulighet for å bruke andre hjelpemidler, ukas ord og ukas tema gir mulighet til å oversette ting og tekst og tema. Tid til å diskutere, sitte sammen i språkgrupper.</p> <p>Legge inn faste rutiner, med mye rom for morsmål og få snakke sammen med elever fra samme land. Muntlig samarbeid med muntlig modul 2, de er ressurspersoner for modul 1.</p> <p>Oversette det vi går igjennom. en del nettsider</p>
---	--	--	--	---

I dette kapitlet har vi gjort rede for analyseprosessen i vår undersøkelse, der vi synliggjør prosessen med hvordan vi har valgt å transkribere intervjuene, før vi gir et innblikk i valg av koding og kategorisering av vår empiri. Videre vil vi presentere funnene med utgangspunkt i

forskningsspørsmålene, der vi ser på pedagogisk bruk av transspråking med og uten språkstøttere, samt fordeler og utfordringer knyttet til dette.

## 5. Presentasjon av empiri

I denne delen presenterer vi funn og kategorier knyttet til seks læreres erfaringer med tilrettelegging for bruk av deltakernes språk, som danner utgangspunktet for videre drøfting. Først presenterer vi hva lærerne gjør i klasserommet når de tilrettelegger for alle tilgjengelige språk. Deretter presenterer vi et av hovedfunnene våre, som er bruk av språkstøttene. Til slutt viser vi funn som belyser fordeler og utfordringer lærerne kan erfare i dette arbeidet. Under oppsummeringen i dette kapittelet sammenfatter vi funnene vi mener er aktuelle for å besvare prosjektets problemstilling.

### 5.1 Lærernes erfaringer ved bruk av deltakernes språk i undervisningen

Etter å ha intervjuet seks lærere, er et av hovedfunnene at alle er positive til og ser fordelen med å benytte deltakernes språk i undervisningen, for deltakergruppa med liten eller ingen skolebakgrunn. Intervjudeltakerne i vårt masterprosjekt ser alle betydningen av deltakernes forståelse i norskopplæringen, og fremhever dette som et viktig argument for å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar. Forståelse er en forutsetning for å lære språket raskere og effektivisere innlæringen.

Intervjudeltaker 4 sier at: *...en som kan litt mer forklarer for de andre...*

Læreren forteller videre at i gruppene er det mange som kan mange ulike språk og beskriver hvordan deltakerne bruker alle språkene de kan, for å fremme forståelse, og forteller at dette er en nyttig metode i undervisningen. Det poengteres at dette helst blir brukt på de laveste nivåene på skolen blant deltakere uten skolebakgrunn.

Intervjudeltaker 5 forteller hvordan deltakerne hjelper hverandre med å forstå og uttrykke seg ved å oversette og bruke tilgjengelige språk, der de som kan litt mer hjelper andre:

*...Hvis vi sier noe.... så har de noen av de norske ordene .....og så sier de noe på sitt morsmål så andre forstår, ikke sant,..... også må jeg prøve å skjønne helheten eller det de vil uttrykke.*

Intervjudeltaker 5 forteller at:

*... vi bruker I – paden til å lese inn ukas mål på flere språk. Det er andre lærere og assistenter som hjelper oss med dette...også er det sånn da at vi får hjelp av deltakere som kan litt mer norsk. Det er jo fint da...*

Lærerens utsagn kan vise hvordan læreren vi intervjuet bevisst bruker språket som ressurs for å øke forståelse hos deltakeren.

Flere av lærerne kommenterer at de legger til rette for at deltakerne kan summe på sine språk. For eksempel sier intervjudeltaker 4:

*...vi lar de summe litt, ikke sant, da gir vi mulighet til å diskutere ukas ord og ukas tema i språkgruppene....*

En annen av lærerne (1) fremhever også betydningen av å jobbe i språkhomogene grupper:

*...Når deltakerne skal lære seg nye ting og når de skal jobbe med ordforråd sier jeg: I dag skal vi sitte i språkhomogene grupper...*

Språkhomogene grupper vil si grupper som består av deltakere som forstår hverandres språk. I disse gruppene kan det være deltakere som kan flere språk, men som ikke nødvendigvis har det samme morsmålet. Intervjudeltaker 1 sier at deltakerne sitter sammen i språkhomogene grupper, for å forklare og oversette, for at deltakerne skal forstå:

*...det å bruke deltakernes flerspråklige bakgrunn kan være at de snakker mange språk som kurdisk, arabisk og de hjelper hverandre med tilpasset opplæring for de uten skolegang i alle fall.*

Om språkhomogene grupper sier intervjudeltaker 2 at:

*...når de skal forstå bedre, når det kreves forståelse, så er språkhomogene grupper veldig bra, også for dem.*

To av intervjudeltakerne er også opptatte av å sammenligne språk, der den ene sier:

*...vi bruker jo alle språk for å forklare, også ser vi jo på likheter og sammenligner og sånn...ord og sånn.*

En annen av intervjudeltakerne (3), forteller at de sammenligner språkene når de jobber med lydinnlæring:

*...når vi jobber med lydinnlæringen da,..... så sammenligner vi jo ord og ser på om det er noe som er likt og sånn.... hva som høres likt ut, ikke sant...og om det er forskjeller.*

På en av skolene forteller begge intervjudeltakerne betydningen av å visualisere språkene som er representert i gruppa. Deltaker 1 sier at:

*...vi har hengt opp plakater med velkommen på alle språk på døra. I klasserommet har vi også plakater med forskjellige ord og uttrykk på dari, arabisk og tigrinja...*

Lærerne vi intervjuet i prosjektet benytter alle transspråking som pedagogisk strategi i opplæringen. Transspråking handler om å nyttiggjøre seg av alle deltakernes tilgjengelige språk i opplæringen (jfr kap. 2.3.). Intervjudeltaker 6 er den eneste av lærerne vi intervjuer som bruker transspråking som begrep når det fortelles om hvordan det jobbes på skolen. Læreren sier at

*....i det studiet jeg tar nå så snakker de jo om transspråking, så jeg har blitt nå...ikke sant.. mer og mer opptatt av det med transspråking da...å sette det i system og sånn da,... det har jeg lyst til å prøve på...*

Denne læreren har en bevissthet omkring bruk av transspråking i klasserommet og viser til positive holdninger knyttet til dette, men forteller at det er utfordrende å vite hvordan transspråking som pedagogisk strategi kan gjøres i praksis.

Intervjudeltaker 3 benytter også pedagogisk bruk av transspråking, uten å bruke begrepet transspråking eksplisitt. Læreren er bevisst på å trekke inn deltakernes språk der det er naturlig, og spør for eksempel hva ulike ord betyr på deres språk, selv om læreren ikke kan språkene. Videre sier intervjudeltaker 3:

*...så spør jeg ofte til de som har forstått...kan dere si det på dari eller pashto, kan dere forklare det... da bruker vi gjerne et par minutter og så forstår alle hva de skal gjøre....*

Ut fra lærerens utsagn, legger læreren til rette for bruk av alle tilgjengelige språk og deltakernes språklige repertoar for å fremme forståelse. Læreren bruker også deltakerne bevisst, for å hjelpe hverandre.

### 5.1.1 Språkstøttere

Under intervjuene kom det frem ulike måter å legge til rette for bruk av deltakernes språk i undervisningen. Et av hovedfunnene våre er intervjudeltakerenes positive holdninger og erfaringer med bruk av transspråking ved hjelp av språkstøttere i norskopplæringen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Alle lærerne vi intervjuet har kjennskap til språkstøttere, og to av skolene benytter seg av dette i ulik grad. Intervjudeltaker 6 jobber ved en skole uten språkstøttere, men uttrykker allikevel at

*.....Språkstøttere, det burde vi hatt...jeg ser jo hvilken verdi det har når lærer og deltaker har samme morsmål og da får oversettelse og støtte. Man kunne ønske det for alle de andre også, men du vet det er ikke så lett å få til da, vet du....*

En språkstøtter er en deltaker på et høyere norsk nivå, som kan støtte og hjelpe både på norsk, eget morsmål og andre språk med fellestrekk. De ulike skolene bruker ulike betegnelser når de snakker om språkstøttere i opplæringen. Noen av intervjudeltakerne benytter begrepet språkhjelpere, andre bruker språkstøttere om det samme.

Lærerne ved alle tre skolene ser behovet for bruk av språkstøttere i opplæringen, i form av deltakere fra et høyere norskspråklig nivå, flerspråklige assistenter og flerspråklige lærere. De ser særlig nytten med språkstøttere i starten av norskopplæringen, og på de laveste nivåene for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn for å fremme forståelse.

To av skolene i vår studie har deltatt i ulike prosjekter med fokus på bruk av språkstøttere i norskopplæringen, og arbeidet med dette over tid. Funnene fra vår undersøkelse viser hvordan skolene har organisert bruk av språkstøttere på ulike måter, og hvordan de har satt dette i system. Den ene av skolene har gjennom søknad og intervjurunder ansatt lønnede språkstøttere, og den andre skolen har rekruttert språkstøttere fra egne deltakere med bedre norskferdigheter. Prosjektene er nå avsluttet, men en av skolene har videreført arbeidet, og satt det i system i den ordinære opplæringen for deltakergruppa med liten eller ingen skolebakgrunn. Den andre skolen i vår undersøkelse har ikke i samme grad klart å fortsette arbeidet, da de økonomiske midlene ble tatt bort. De sier at det er utfordrende å få til et systematisk arbeid med bruk av språkstøttere, etter at de mistet ressursene. De forteller imidlertid at de har tatt med seg erfaringer fra arbeidet. Den tredje skolen ytrer ønske om språkstøttere i opplæringen, men ser ikke hvordan de skal få dette til i praksis. På bakgrunn av lærernes uttalelser er det tydelig at språkstøttere benyttes og blir sett på som en positiv strategi i innlæringen. En av intervjudeltakerne (1) viser at språkstøttere er en viktig del av språkopplæringen:

*...Det er jo sånn jeg tenker for de uten skole...En time uten språkstøttere ....altså..det er jo nesten en meningsløs time... fordi det blir så begrenset hva du kan gjøre...hva du kan forklare.*

Denne læreren er tydelig på at språkstøttere er en viktig del av arbeidet i gruppa, og at læreren ser en stor verdi av å bruke dette som en metode i opplæringen.

I tillegg til at språkstøttere blir sett på som en god hjelp for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, vil det også være fordelaktig for de som er språkstøttere. Intervjudeltaker 4 forteller:

*...det ser jeg er kjempenyttig også for dem som er flinke, for da lærer vi av hverandre. Det blir en vinn – vinn situasjon der de hjelper hverandre.*

To av intervjudeltakerne forteller at de bruker språkstøttere i alle klassene på de laveste nivåene. Intervjudeltaker 1 sier:

*...vi lar deltakerne snakke språkene de behersker og så hjelper de hverandre med oversettelse og forståelse. Da er det fint, ikke sant, å ha en språkstøtter til å hjelpe litt, da...*

Flere av intervjudeltakerne er svært bevisste på i hvilke situasjoner de benytter seg av språkstøttere. Intervjudeltaker 1 sier:

*...Vi har jobbet mye med tall, pris, butikk, butikksituasjoner. Hvordan bruker man Finn.no, hvordan sorterer vi etter pris. De spør ofte om grammatikk. Det er jo mange spørsmål som de ikke får stilt uten språkstøtter...*

Intervjudeltaker 1 forteller videre om andre situasjoner de bruker språkstøttere:

*....språkstøtter ja, det bruker vi jo også i lese- og skriveopplæring, ikke sant. De får hjelp her. Vi bruker også språkstøttere...på en slags "språkcafé".*

Dette utsagnet kan vise at lærerne er bevisste på hvilke situasjoner de benytter seg av språkstøttere, samt at de har en plan for hvordan de legger til rette for bruk av deltakernes tilgjengelige språk.

Vi har sett hvordan alle lærerne er positive til, samt benytter deltakernes tilgjengelige språk, som en naturlig del i opplæringen. Fire av lærerne har satt pedagogisk bruk av transspråking i system, mens to av lærerne bruker deltakernes flerspråklighet som strategi, uten å benytte språkstøttere. Videre vil vi vise intervjudeltakernes erfarte fordeler og utfordringer knyttet til transspråking i opplæringen.



## 5.2 Lærernes erfarte fordeler knyttet til bruk av deltakernes språk i opplæringen

Alle intervjudeltakerne ser mange fordeler ved bruk av deltakernes språk i opplæringen. Dette gjelder særlig forståelse av arbeidsoppgavene i undervisningen og forståelsen for hva de skal gjøre. Lærerne på to av skolene forteller om fordeler for deltakerne dersom de får undervisningen på et språk de forstår. Dette vil også kunne være med på å effektivisere opplæringen. Språkstøttere kan være en hjelp for å lære språket raskere, samt oppklare og unngå misforståelser. Intervjudeltaker 2 sier at:

*...de fleste er jo ikke morsmålslesere, og da er det veldig fint å bruke deltakernes erfaringer og deres språkkompetanse når vi prøver å forklare til de som ikke forstår....*

Andre fordeler med bruk av deltakernes språk dreier seg om muligheten til å uttrykke seg, og reflektere. Når vi spør intervjudeltakerne om hvilke situasjoner de benytter språkstøttere forteller en av lærerne (4), at de bruker det i refleksjonsoppgaver og vanskelige temaer i situasjoner der deltakerne ikke har nok norsk språk, og de har behov for å uttrykke seg og få frem egne tanker. I tillegg vil man i større grad kunne unngå misforståelser. Videre forteller intervjudeltakeren at bruk av språkstøttere er en måte som skaper mulighet for deltakerne til å uttrykke seg og fremstå som reflekterte voksne. Intervjudeltakeren hevder de ikke kan klare å få til dette uten hjelp av språkstøtter.

*...Når de sitter i språkhomogene grupper og får hjelp av språkstøtter, så får de mulighet til å spørre på det språket de kan. Så er det jo alltid slik at man sjekker om de har forstått, og ser på de for å få bekreftelse på at de har forstått det vi har snakket om.... I de språkhomogene gruppene er det slik at: "Aha nå forstår jeg", men i de heterogene gruppene så sitter de og ikke forstår... man ser forskjell.*

Lærer 5 forteller:

*... at de skal få lov til å uttrykke seg, ikke sant.... iallfall få formidlet...det de ønsker.. så er man åpen for at de skulle kunne bruke morsmålet...det er litt sånn likeverdig da, ikke sant....*

I tillegg til å forstå, og gjøre seg forstått, kan bruk av deltakernes språk i opplæringen også gjøre deltakerne mer aktive i sin læring noe lærer 1 forteller om:

*....Det er også morsomt for dem. Vi ser at det er mer engasjement i språkhomogene grupper.*

Samtlige av lærerne gir uttrykk for at bruk av deltakernes språk kan være med på å skape et godt klassemiljø og gi motivasjon for videre læring. Bruk av deltakernes språk kan også være med på å skape god stemning. Intervjudeltaker 1 forteller om en situasjon fra klasserommet der hun skal lære seg ord på andre språk. Hun innrømmer for deltakerne at dette er vanskelig, og at hun glemmer ordene. Læreren gjør forsøk på riktig uttale og det blir mye latter og god stemning ut av dette. Læreren anerkjenner deltakerne og at det er vanskelig å lære et nytt språk

I tillegg uttrykker en av intervjudeltakerne (3) at man kan oppleve mestringsfølelse og selvtillit ved å legge til rette for bruk av deltakernes språk:

*...Når de bare må bruke norsk, så kan det virke som de ikke har noe å bidra med, eller at de ikke vet nok....men, når de får brukt morsmålet, og tidligere erfaringer da får de litt mer selvtillit og mestringsfølelse.*

Å bygge på deltakernes erfaringer og språklige ressurser er noe flere av lærerne poengterer. Intervjudeltaker 2 refererer til en tidligere deltaker som uttrykker:

*“...endelig har jeg trua på at jeg kan gå videre i norsk skolesystem....jeg har jo masse innebygde ressurser” .*

Lærer 3 forteller at deltakerne i gruppa uten skolebakgrunn kan ha en lavere status i det norske klasserommet. Læreren forteller om deltakere som kan erfare en skolehverdag som vanskelig som de opplever å ikke mestre. Læreren forteller videre at det gjør noe med selvtilliten til voksne mennesker som kommer til skolen, særlig når de ikke har lært å lese og skrive. Læreren forteller at disse deltakerne kan føle seg underlegne. Lærer 4 kommer med et eksempel fra en deltaker der deltakeren har hatt en tidligere viktig religiøs posisjon Når de kommer til norskopplæringen kan de oppleve at denne posisjonen endres, og dette er noe lærerne er bevisste på.

Intervjudeltaker (4) er opptatt av å se deltakerne for den de er, og sier følgende:

*....Deltakerne får vise det de kan, og ikke bare det de ikke kan, når de sitter og knoter og holder en blyant. Hvis du bare ser det, og det er lett å bare se det...men du ser jo ikke det mennesket bak med lang livserfaring som har løst mange problemer før i livet og som har stor kapasitet. Den personen er vanskeligere å se.*

Intervjudeltakeren fortsetter med å si at språkhjelpere har en større innvirkning på deltakernes identitet enn det læreren tidligere har vært klar over:

*....Jeg tror at når du kommer med så lite skolegang, så gjør det noe med identitetsbildet i det norske skolesystemet. Deltakeren blir bekreftet og opplever en boost som skaper motivasjon og gjør noe med deg som person.... det at skolen verdsetter deg....og du kan bruke ditt eget språk..*

I tillegg sier en av lærerne (3) at språkstøttere ofte sitter med en erfaring som lærerne ikke nødvendigvis innehar. De vet i større grad hvordan det er å komme til et nytt land og lære seg et nytt språk, som intervjudeltaker 3 sier:

*...det bygger bro, sant...mellom det gamle og det nye. Språkstøtterne har erfaring med hvordan det er å komme som afghaner eller eritreer til Norge, og lære seg det norske språket.*

Som denne læreren sier, synliggjøres behovet for språkstøttere i arbeidet med å skape forståelse samt effektivisere språkinnlæringen. Språkstøtterne er med på å bygge bro mellom deltakernes erfaringsbakgrunn og deres opplæringssituasjon i skolen.

### 5.3 Lærernes erfarte utfordringer knyttet til bruk av deltakernes språk i opplæringen

Lærerne vi intervjuet erfarer også utfordringer ved bruk av språkstøttere og deltakernes språk i undervisningen, til tross for mange fordeler. Lærerne viser at det er ulik tilgang til de ulike språkene. Et eksempel på dette er da en av intervjudeltakerne (1) poengterer at ikke alle får den samme hjelpen:

*..Så det blir liksom urettferdig... det er bare de arabiske som får hjelp...*

Utfordringene som kommer frem i intervjuene er ulik tilgang til språkene, der det er forskjell på “store” og “små” språk.

Deltakerne med tilgang til store språk, som f. eks arabisk, kan ha fordeler sammenlignet med deltakerne som snakker små språk som juba-arabisk og khmer. Lærer 1 forteller videre om fordelene med å ha tospråklig lærer, men savner å ha flere språk representert blant assistenter og lærere. En annen utfordring som blir gjentatt av alle intervjudeltakerne, er at lærerne mister kontrollen og at det er vanskelig å sjekke om språkstøtterne og deltakerne faktisk har riktig forståelse og forklarer riktig til hverandre. Det kommer også frem i et av intervjuene, med lærer 1, at enkelte deltakere kan oppleve situasjoner der flere språk benyttes samtidig som *kaotisk*.

Kursing av språkhjelpere er avgjørende, men har også utfordringer siden språkstøttere ofte har en annen pedagogisk bakgrunn og forståelse enn læreren i det norske klasserommet. Dette fremhever alle lærerne som har benyttet språkstøttere i undervisningen.

Flere av intervjudeltakerne påpeker betydningen av å kurse språkstøtterne for å kunne tilpasse deltakernes nivå og erfaringsbakgrunn.

*Opplæring av de som skal være språkstøttere,..... det er et "must" poengterer intervjudeltaker 2. Læreren forteller videre at språkstøtterne blir kurset i forkant, før de sammen med lærer skal støtte deltakerne i undervisningen.*

Intervjudeltaker 1 sier:

*...språkstøtterne sitter med en annen type forståelse, og lurer på hvorfor det ikke går fortere, og hvorfor de ikke lærer. Det snakker vi mye om. Det går igjen og igjen. "Det er jo bare å øve" sier språkstøtterne. Læreren forklarer utsagnet og sier: ...De har en annen tilnærming til å lære. For de er skolske. Ulik bakgrunn på språkstøtterne.... handler om bakgrunn.*

Her poengterer lærer hvorfor kursing av språkstøttere er viktig. Siden de ofte har tidligere skolegang fra hjemlandet, har de en annen erfaringsbakgrunn enn deltakere uten skolebakgrunn. Læreren framhever at språkstøtterne må sette seg inn i deltakerne sin situasjon for å tilpasse opplæringen best mulig. Videre sier læreren at det kan være utfordrende å få tak i gode språkstøttere på alle språkene.

Flere av lærerne poengterer betydningen av et godt samarbeid mellom lærer og språkstøttere, og intervjudeltaker 3 forteller:

*...Vi er klare på at vi skal ha samarbeid med språkstøtterne en gang i uka med tydelig struktur på hvordan vi jobber. Samtidig er det viktig å være effektive og så har språkstøtterne lov til å komme med innspill.....*

Alle lærerne uttrykker et ønske om å bruke språkstøttere, men forteller at de er avhengige av ressurser, tid og gode holdninger hos ledelsen. To av lærerne forteller at det er utfordrende å vite hvordan de kan gjennomføre arbeidet med bruk av språkstøttere i praksis. Lærer 6 er positiv til dette, men sier samtidig:

*...men det er jo noe med å finne ut av hvordan vi kan gjøre det da... det er jo ikke så lett da.*

For å få til dette arbeidet presiserer en lærer betydningen av en ledelse som legger til rette for språkstøttere på skolen. Lærer 1 sier:

*.....for å si det sånn så er vi prisgitt en ledelse som lar oss jobbe på denne måten og som ser verdien av dette og prioriterer dette.....med språkstøttere da....*

På en av skolene er lærerne opptatte av å innarbeide god struktur og faste rutiner når de benytter deltakernes språk i opplæringen. De ser på betydningen av å gi deltakerne gode læringsstrategier for egen norskopplæring, der de benytter deltakernes språklige repertoar. Intervjudeltaker 2 sier:

*....rutiner, forutsigbarhet, struktur og systematisering er viktig for å lykkes med å bruke språkene deltakerne snakker.*

Intervjudeltaker 2 sier også at *rammene må på plass. Lettere å få til når det ikke er tilfeldig.... gjøre det samme hver dag..da blir det rutiner.*

Lærerne ovenfor ser utfordringer med å benytte språkstøttere, men de ser også hvordan de kan overkomme disse utfordringene, for eksempel ved at språkstøtterne deltar i opplæringskurs, ved å avklare oppgaver og lage gode samarbeidsrutiner.

#### 5.4 Oppsummering av funn

Etter å ha intervjuet seks lærere, har vi gjort flere funn som er aktuelle for vår problemstilling. «*Hvordan erfarer enkelte lærere å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn?*» Under intervjuene forteller alle lærerne på ulike måter at det er viktig å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i norskopplæringen. Lærerne ser verdien av dette, særlig på nybegynner nivå. Alle intervjudeltakerne ser nytten av tilrettelegging av alle språk for å fremme forståelse og for at deltakerne blir aktive i sin egen læring. To av lærerne forteller også om at å bruke deltakernes språk er en måte å inkludere alle på i undervisningen.

Det er ulike måter å legge til rette for alle tilgjengelige språk i opplæringen på. Fire av lærerne har satt dette arbeidet i system og gjort seg noen erfaringer omkring fordeler og utfordringer ved bruk av språkstøttere. De rekrutterer, samt gjennomfører kursing og opplæring av språkstøttere. I tillegg har de fast samarbeidstid for å planlegge undervisningen sammen med språkstøtterne. To av lærerne bruker deltakernes språk mer spontant, men som en naturlig del av undervisningen. De er bevisste på å trekke inn deltakernes språk på ulike måter, og i ulike sammenhenger. Samtlige av lærerne peker på ulike måter at bruk av deltakernes språk er

verdifullt i forbindelse med identitet, motivasjon og aktiv deltakelse i egen læring. Intervjudeltakerne sier også på ulikt vis at det er viktig å ta utgangspunkt i det kjente, der deltakernes språklige repertoar er av stor betydning.

Fire av lærerne påpeker betydningen av godt samarbeid, gode holdninger og forankring i ledelsen ved skolen, for å legge til rette for bruk av språkstøttere i opplæringen. I tillegg mener de samme lærerne at det er viktig med en god plan, og struktur rundt arbeidet med tilrettelegging for bruk av deltakernes språk. Det kommer også fram utfordringer knyttet til manglende ressurser i form av språkstøttere, tid til opplæring og samarbeid rundt dette arbeidet. De peker også på utfordringer dersom det ikke er kontinuitet i arbeidet, både knyttet til å skaffe språkstøttere og holde kurs, for å sikre alle deltakerne et likeverdig tilbud. Lærer 5 og 6 er også bevisste på å benytte deltakernes språk i opplæringen, selv om de ikke benytter seg av språkstøttere. De opplever det som utfordrende å få tilgang til alle språk, selv om de legger til rette for at deltakerne kan hjelpe hverandre med å oversette og forklare for hverandre med språkene de har tilgjengelig.

## 6. Drøfting av funn

I denne masteroppgaven har vi fokusert på seks læreres erfaringer knyttet til tilrettelegging for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen. Vi har valgt å konsentrere oss om fordeler og utfordringer lærerne i studien opplever knyttet til tilrettelegging for bruk av deltakernes språk i opplæringen. Gjennom seks intervjuer på tre ulike skoler med dertil en fenomenologisk analyse av intervjuene, har vi valgt oss ut noen funn. Dette drøfter vi i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for undersøkelsen. Uttalelsene den enkelte lærer har fortalt under intervjuene, danner grunnlaget for vår analyse og gjør det mulig å mene noe om den enkeltes erfaringer og refleksjoner rundt tilrettelegging for bruk av deltakernes språklige repertoar. Utvalget av funnene er gjort på bakgrunn av å kunne besvare prosjektets problemstilling som er: *“Hvordan erfarer enkelte lærere å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn”?*

Et av hovedfunnene i vår studie er bruk av transspråking gjennom språkstøttere i undervisningen. I tillegg er to av lærerne bevisste på pedagogisk bruk av transspråking, uten språkstøttere. Med utgangspunkt i intervjuene ser vi at transspråking som pedagogisk strategi kan påvirke lærers rolle. På bakgrunn av vår empiri vil det være interessant å drøfte hvordan bruk av deltakernes språklige repertoar kan knyttes opp mot aktuell teori.

Vi starter kapittelet med å drøfte tilpasset opplæring gjennom bruk transspråking i undervisningen. Videre ser vi hvordan pedagogisk bruk av transspråking, både med og uten språkstøttere, kan være en anerkjennende pedagogisk strategi som kan bidra til aktørskap. I kapittel 6.3 drøfter vi våre funn opp mot Nortons (2013) investeringsbegrep, med fokus på språkideologi. Deretter diskuteres vår empiri i lys av identitet og makt og hvordan dette kan påvirke investeringen i det flerspråklige klasserommet for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn.

I etterkant av drøftingsdelen har vi valgt å ha en oppsummering for å tydelig synliggjøre at vi har svart på forskningsspørsmålene, og dermed besvart prosjektets problemstilling.

## 6.1 Tilpasset opplæring gjennom pedagogisk bruk av transspråking

Lærerne vi intervjuet i vår studie er alle positive til, og bevisste på å bruke deltakernes språk i opplæringen, særlig for å fremme forståelse hos den enkelte.

Ser vi dette i lys av forskning innen andrespråklæring og flerspråklighet, har morsmålets betydning for kognitiv utvikling, språklæring og individets identitet lenge blitt anerkjent innenfor fagfeltet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 184-185). Likevel kan det se ut til at bruk av morsmålet i andrespråksundervisningen for voksne, i liten grad har blitt lagt til rette for (Monsen, 2016, s. 23). Tidligere forskning på området, er spredt og usystematisk og har i stor grad hatt fokus på grunnleggende lese- og skriveopplæring, uten å hensynta deltakernes kunnskaper og erfaringsbakgrunn i særlig grad (Alver & Dregelid, 2001, s. 10; Monsen, 2015, s. 383).

I vår undersøkelse viser lærerne positive holdninger til bruk av hele deltakernes språklige repertoar i undervisningen, ikke bare morsmålet, men alt deltakerne har av språklige ressurser. Alle lærerne i prosjektet benytter transspråking som pedagogisk strategi på ulike måter, selv om bare en av lærerne bruker begrepet eksplisitt, som vist under våre funn fra kapittel 5.1. Samtlige av lærerne vi intervjuet, sitter med en opplevelse av at bruk av deltakernes språklige bakgrunn er av betydning for forståelse, samt gir en raskere og mer effektiv innlæring. Dette er i tråd med nyere forskning på området, der en opplæring som legger til rette for at deltakerne får trekke veksler på hele sitt språklige repertoar vil effektivisere andrespråksinnlæringen (Tøge et al., 2023, s. 4).

Lærerne er bevisste på å benytte alle deltakernes tilgjengelige språk i arbeidet med å tilpasse opplæringen for den enkelte. Dette samsvarer med ideologiske prinsipper om inkludering og tilpasset opplæring, som handler om å sikre deltakelse, medvirkning i et fellesskap og for å fremme faglig og sosialt utbytte (Bachmann & Haug, 2006, s. 86). Dette fordrer, ifølge Haug, (2003, s. 86) en opplæring som tar utgangspunkt i den enkeltes erfaringsbakgrunn. Engen (2010, s. 68) understøtter dette ved å påpeke at en tilpasset opplæring må være kulturelt relevant, samt skape motivasjon og emosjonelt engasjement hos deltaker.

Når lærerne vi intervjuet legger til rette for, og benytter hele deltakers språklige repertoar, samsvarer dette med den flerspråklige vendingen, som har sitt utgangspunkt i et generelt ressursorientert perspektiv på flerspråklighet i skolen (May, 2013, s. 7). Dette er i tråd med nyere forskning som fokuserer på transspråking, der lærere og deltakere benytter alle



tilgjengelige språk i læringsprosessen (Garcia & Wei, 2019). Et slikt syn på flerspråklighet har de senere årene fått større fokus i skolen som pedagogisk strategi. En transspråklig pedagogikk har vist seg effektiv i grunnskole og videregående, men har hatt mindre fokus i voksenopplæringen (Nordanger et al., 2023, s. 21). I det senere har pedagogisk bruk av transspråking imidlertid fått større oppmerksomhet i det pedagogiske arbeidet, også innen voksnes opplæring. Transspråking i undervisningen vises å ha et stort potensial i opplæringen for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn (Tøge et al., 2022, s. 4-5).

Bruk av transspråking som strategi samsvarer således med både FVO – planen (2017) og læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (K,-dir, 2021). Planene bruker ikke begrepet *transspråking*, men viser likevel betydningen av å anerkjenne alle deltakernes tilgjengelige språk i undervisningen, og presiserer bruk av hele deltakernes språklige repertoar for å fremme læring. «Deltakernes medbrakte kompetanse, erfaring, kulturelle bakgrunn og flerspråklige ressurser skal anerkjennes og danne grunnlag for videre læring» (HK-dir, 2021, s. 3). Det å kunne flere språk skal erfares som en ressurs både i skole og samfunn. Med dette som utgangspunkt, kan skolens syn på flerspråklighet og hvordan dette kommer til uttrykk i skolens læreplaner, legge til rette for en transspråklig pedagogikk og kan kobles mot et heteroglossisk syn på språk (Garcia, 2009).

Transspråking i undervisningen, der deltakernes språklige erfaringsbakgrunn og den enkeltes språklige kompetanse anerkjennes, vil samsvare med en inkluderende pedagogisk strategi der opplæringen er tilpasset et språklig mangfold (jf. kap. 2.3). Dette samsvarer også med Wahlgrens (2010, s. 58) forståelse av voksnes læring, der undervisningen må ta utgangspunkt i den enkeltes behov, der de tar aktiv del i egen læringsprosess hvor språkene og deres kulturelle bakgrunn er viktige faktorer. Ved å ta utgangspunkt i deltakernes språklige repertoar i samhandling med andre kan dette bidra til utvikling og læring, noe som i tillegg samsvarer med sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978).

Fire av lærerne i studien forteller at de benytter alle tilgjengelige språk der deltakerne hjelper hverandre med å forklare ord, forstå grammatikk, samt sammenligne språk og språkstrukturer. Ved å gi informasjon om hva transspråking er, og hvordan dette kan være en ressurs i språklæringen, kan deltakerne bruke hele sitt språklige repertoar som en bro til det nye språket. Dette kan ifølge Garcia og Wei, (2019, s. 95) være med på å utvikle metaspråklig bevissthet, noe som er av betydning i andrespråkinnlæringen. I tillegg brukes transspråking for å optimalisere interaksjon og gi nøyaktige instruksjoner som kan bidra til å øke deltakerens språklige repertoar og skape forståelse (Garcia og Wei, 2019, s. 107). Deltakerne

kan forstå at å bruke sitt språklige repertoar som en bro til det nye språket, kan være nyttig og legitimt. Transspråking kan benyttes som en språklig verktøykasse i undervisningen, samt gjøre deltakeren tilfreds med egen identitet. På denne måten får transspråking en pedagogisk verdi.

Alle lærerne vi har snakket med forteller at mange ulike språk er representert i gruppene, der også flere av deltakerne har erfaring med, og kan flere språk, i større eller mindre grad. En av lærerne kommer med eksempel der hun etterspør hva enkelte ord betyr på deres morsmål. Læreren bruker her begrepet *morsmål* om deltakerens språk. Dette kan ses i lys av tidligere forskning på andrespråklæring, der det tradisjonelt har blitt referert til begrepene førstespråk eller morsmål når det er snakk om deltakernes språkbakgrunn. En slik forståelse av begrepene førstespråk og morsmål, kan sees i sammenheng med en enspråklig orientering og ideologi som har vært dominerende ved skoler i nordlige kontekster (Steien, 2021, s. 29).

Steien (2021, s. 29) poengterer at begrepet *morsmål* ikke nødvendigvis er universelt, men at enkelte deltakere kan ha tilegnet seg flere språk i tidlig barndom. De kan komme fra kontekster der de er vant med å benytte sine språklige ressurser uavhengig av grenser mellom navngitte språk, og dermed har transspråking som sitt morsmål (Steien, 2021, s. 32; Garcia & Wei, 2019, s. 33). I tillegg har ofte voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang, erfaring fra flukt og transittland og har dermed gjennom reisen til Norge lært seg ulike språk, i ulik grad. På denne måten har de tilegnet seg en verdifull språklig kompetanse og et bredt språklig repertoar (Steien, 2021, s. 32). Mange voksne innvandrere uten skolebakgrunn er således vant til å dra veksel på alle tilgjengelige språk, avhengig av ulike kontekster og samtaleemner. Dette samsvarer med Garcia og Wei (2019, s. 39), som påpeker at transspråking er normen i mange flerspråklige familier, og flere av deltakerne er vant med å trekke veksel på hele sitt språklige repertoar i ulike domener for å skape forståelse. Der opplæringen benytter kjente språkpraksiser og bygger på deltakernes språklige erfaringsbakgrunn, støttes arbeidet innenfor deres nærmeste utviklingssone, noe som ifølge Vygotsky (1978) er avgjørende for all læring.

Gjennom intervjuene forteller lærer 3 at bruk av transspråking i undervisningen har endret hennes undervisningspraksis og arbeidsmåter blant annet gjennom språkstøttene. Læreren kommer med eksempel der hun sier at deltakerne sitter i språkhomogene grupper og summer, og at læreren går rundt. Dette er i tråd med Garcia (2017), som viser at lærerrollen endres gjennom bruk av transspråking. Hun peker på en rolle der læreren går fra den tradisjonelle formidleren til å innta en rolle som veileder, i større grad.

Som eksemplet over viser, vil en transspråklig undervisningspraksis dermed endre lærerrollen til å bli en tilrettelegger, der deltakeren er eksperten. Garcia (2017) er opptatt av hvordan forholdet mellom lærere og deltakere endrer seg gjennom bruk av transspråking i undervisningen. Dette kan i tillegg sees i lys av Jordets (2020) forståelse og betydning av anerkjennelse i skolen. Når læreren inntar en rolle som tilrettelegger, gis det mulighet til en likeverdig subjekt-subjektrelasjon mellom lærer og deltaker. På denne måten kan deltakerne oppleve tilhørighet, samt erfare å bli verdsatt og respektert (Jordet, 2020). Dersom individets bakgrunn anerkjennes, gis det mulighet for å utvikle styrket selvtillit, selvfølelse og selvrespekt. Dette er grunnlaget for all læring, samt betingelser for god livskvalitet og sunn identitetsdannelse (Jordet, 2020, s. 114).

En av lærerne i vår undersøkelse er opptatt av å bli godt kjent med deltakerne, der god relasjon og god bakgrunnskunnskap om språk samt erfaringer, er viktige faktorer. I tråd med Garcia et al. (2017, s. 22) opererer læreren som detektiv ved å skaffe seg kunnskap om deltakernes evner og erfaringsbakgrunn. Læreren forteller at gjennom inntakssamtale, med bruk av tolk, får de mulighet til å kartlegge deltakerne. På denne måten kan læreren skaffe seg oversikt over deltakernes språklige repertoar og kompetanse, samt få informasjon om deres læringsstrategier og arbeidsmåter. Betydningen av å kartlegge og anerkjenne deltakernes språklige repertoar er også noe som belyses i Dewilde og Beiler (2021) der de utarbeider språkportretter for å få kjennskap til deltakernes biografi og språkutvikling.

Ved å bli godt kjent med deltakerne i klassen, får læreren mulighet til å bygge stillaser for å fremme utvikling og læring i nærmeste utviklingszone, jf. Vygotsky (1978, s. 86). Slik kan læreren bli mer bevisst på hva som skaper motivasjon og engasjement hos deltakeren, som videre kan føre til investering i språkopplæringen. Gjennom lærerens kunnskaper og bevissthet om sine deltakere, får de mulighet til å legge til rette for utvikling og læring (Garcia et al., 2017, s. 23).

Tilrettelegging for undervisningspraksiser, som tar i bruk transspråking i undervisningen kan også oppleves utfordrende for lærerrollen, ifølge tre av våre intervjudeltakere. Lærer 1 i vår undersøkelse forteller om opplevelsen av kaos og følelsen av å miste kontroll over undervisningssituasjonen når læreren ikke forstår språkene som benyttes. Når Garcia og Wei (2019, s. 125) poengterer at en transspråklig pedagogisk praksis handler om å legge til rette for alle språklige ressurser, uten at man nødvendigvis behersker alle språkene, kan dette også bety at læreren mister kontroll. Dette støttes også av Lurfaldet et al., (2020, s. 60), som i sin undersøkelse viser tilsvarende erfaringer fra deltakere som har motvilje mot bruk av andre

språk i undervisningen. Lerfaldet et al. (2020, s. 63) skriver også om at en undervisning der flere språk benyttes parallelt i undervisningen, kan for noen oppleves som kaotisk.

Transspråking kan være med på å skape aktiv deltakelse hvor den enkelte får bidra med sin sammensatte flerspråklige erfaringsbakgrunn. Samtidig vil en transspråklig pedagogikk, ifølge Garcia (2017) påvirke lærerrollen, som tidligere nevnt. Læreren vil da i større grad bli en veileder fremfor en formidler. Denne lærerrollen kan oppleves fremmed for enkelte deltakere med en annen kulturell erfaringsbakgrunn. Med ulik erfaringsbakgrunn kan deltakerne ofte ha et annet forhold til læreren, der det forventes en mer autoritær lærerrolle. Sett i lys av dette kan en subjekt-subjektrelasjon mellom lærer og deltaker, som en transspråklig opplæring inviterer til, oppleves som annerledes enn det de kjenner til. Ifølge Hundeidets (2003, s. 77) fremstilling av ulike kulturer og syn på oppdragelse, kan enkelte komme fra en tradisjon der det er stor avstand mellom oppdrager og barn. På bakgrunn av dette kan lærerrollen i et transspråklig klasserom være ukjent og annerledes for deltakere med en annen pedagogisk erfaringsbakgrunn. Når Vygotsky (1978) hevder at all læring må bygge på det kjente, vil ikke dette nødvendigvis samsvare med den lærerrollen deltakerne møter gjennom en transspråklig opplæring. På bakgrunn av dette blir lærerens flerkulturelle og flerspråklige kompetanse av stor betydning (Andersen & Engen, 2016).

En måte å legge til rette for transspråking som pedagogisk strategi, er å benytte språkstøttere i opplæringen, der det bygges bro mellom deltakernes verden og skolens verden. I det følgende ser vi på hvordan lærerne erfarer bruk av transspråking gjennom bruk av språkstøttere, sett i lys av aktuell teori.

### 6.1.1 Transspråking med bruk av språkstøttere i opplæringen

Et av hovedfunnene i vår undersøkelse er hvordan lærerne benytter språkstøttere for å tilpasse opplæringen til den enkelte, der transspråking benyttes som strategi. I dette avsnittet ser vi på lærernes erfaringer knyttet til bruk av språkstøttere og hvilke fordeler og utfordringer dette kan medføre.

To av skolene i vår undersøkelse har tidligere deltatt i prosjekter, der lærerne forteller at bruk av språkstøttere er satt i system med fast struktur og gode rutiner. De forteller at språkstøttere er deltakere med samme språk, men med høyere norskspråklig nivå, som fungerer som støtte og hjelp i språkopplæringen. Bruk av språkstøttere handler om å sette transspråking som

pedagogisk strategi i system, der det legges til rette for å benytte hele deltakers språklige repertoar (Eek, 2020, s. 305). Ved å få hjelp av språkstøttere i innlæringen kan deltakere få mulighet til opplæring på et språk de forstår, noe som understøttes i de siste forskningsrapportene, der opplæring med flerspråklig støtte gir bedre norskkunnskaper (Tøge et al.,2023, s. 4). Bruk av språkstøttere i undervisningen kan også, ifølge (Tøge et al.,2023, s. 5) gi raskere progresjon, økt læringsutbytte samt effektivisere opplæringen. Dette er i tråd med prinsippet om en inkluderende skole, der bruk av språkstøttere er en arbeidsmåte som gir mulighet for aktiv deltakelse der transspråking benyttes som strategi.

Lærer 1 forteller at deltakerne sitter i språkhomogene grupper sammen med språkstøtter, som forklarer og hjelper til med forståelse i undervisningen. På denne måten vil språkstøtterne kunne benyttes som støttende stillas, noe som samsvarer med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, der læring skjer i samhandling med andre som kan litt mer (Andreassen & Engen, 2016, s. 39). I denne sammenhengen er språkstøtterne, den kompetente andre som er med på å lede utviklingen fremover. Språkstøtterne vil da fungere som stillas i den proksimale utviklingssone, noe som også blir sett på som verdifullt av lærerne i vår studie.

Lærerne vi intervjuet viser positive holdninger knyttet til bruk av språkstøttere som metode i det pedagogiske arbeidet, men kommer også med eksempler på utfordringer. Blant annet poengterer to av lærerne betydningen av at deltakerne ikke må gjøre seg avhengige av språkstøtterne i andrespråksinlæringen. De forteller videre om en tendens som deltakerne har, til å stole for mye på språkstøtteren, slik at de ikke er i stand til å utvikle tilstrekkelige ferdigheter i det nye språket. Dette kan resultere i begrensninger i deres evne til å kommunisere effektivt på norsk og hindre deltakerne i å utvikle selvstendige ferdigheter på målspråket. Dette understøttes av Eek (2021, s. 87) da hun påpeker at stillasmetaforen bør være en midlertidig og dynamisk støtte, slik at innlærer får mulighet til å bygge et godt fundament sammen med språkstøtteren. Når grunnmuren er på plass, gis deltakeren anledning til i større grad bli selvstendig i egen opplæring, og etter hvert klare seg uten språkstøttere. Eek (2021, s. 223) påpeker også utfordringer knyttet til i hvilken grad språkstøtterne evner å tilpasse støtten på et adekvat nivå.

Lærer 2 forteller om en annen utfordring der ikke alle språkstøttere er like godt egnet i sin rolle, og at enkelte språkstøttere mangler forståelse for deltakernes erfaringsbakgrunn. Lærer 2 sier videre at noen språkstøttere kan vise manglende forståelse for deltakergruppa med begrenset skolebakgrunn, og kan klage over at innlæringen går sakte. Dette er i tråd med tidligere forskning, som viser at voksne innvandrere uten skolebakgrunn ofte har en saktere

progresjon, samt mangler læringsstrategier for å tilegne seg et nytt språk (Andreassen & Engen, 2016, s. 61). Språkstøtterne derimot har ofte skolebakgrunn fra hjemlandet, og kan ha tilegnet seg andre strategier for å lære seg språket, enn deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Siden deltakerne uten skolebakgrunn ikke har lært å lese og skrive fra tidligere, har de dermed ikke mulighet til å notere, bruke ordbøker eller tilegne seg kunnskap gjennom skriftspråket (Andreassen & Engen, 2016, s. 36).

Lærer 2 påpeker også at ulik erfaringsbakgrunn kan gjøre det utfordrende for språkstøttere å forstå deltakergruppas forutsetninger og behov, i tillegg til at de ikke har formell pedagogisk bakgrunn. Læreren forteller at det dermed er svært viktig å lære opp språkstøttere for i større grad sikre forståelse av deltakergruppa sitt utgangspunkt og erfaringsbakgrunn. I følge Vygotsky (1978) må all læring bygge på det deltakerne kan fra før. Dette understøttes av Wahlgren (2010, s. 52), som poengterer at opplæringen bør ta utgangspunkt i den voksnes bakgrunn og erfaringer, knyttet til konkrete handlinger og som er i relasjon til omverdenen. I tillegg til at deltakerne og språkstøttere kan ha ulike læringsstrategier, kan deltakerne med liten skolebakgrunn ha en erfaring gjennom en flyktningetilværelse der krig og flukt kan være med på å skape stress og traumer, noe som også kan påvirke læringsutbyttet (Andreassen & Engen, 2016, s. 76).

Lærer 3 og 4 forteller at språkstøttere ikke nødvendigvis vil fungere optimalt bare de har samme språk som deltaker. Lærerne uttrykker at en deltaker og en språkstøtter som benytter samme språk ofte vil kunne komme fra forskjellige skolekulturer, med ulike tradisjoner og forventninger til opplæringen. Dette samsvarer med Hundeide (2003, s. 94) som viser hvordan individer kan være sosialisert inn i henholdsvis et kollektivistisk og individualistisk samfunn, og hvordan dette kan påvirke synet på kunnskap og på innlæring. For at samarbeidet mellom språkstøtter og deltaker skal kunne fungere, blir en felles pedagogisk plattform mellom læreren og språkstøtter viktig i språkinnlæringsarbeidet, ifølge to av våre intervjudeltakere (jf. kap. 5.3).

En av lærerne påpeker betydningen av å ta hensyn til individuelle forskjeller blant deltakerne. Intervjudeltakeren forteller videre at enkelte kan dra nytte av språkstøttere i større grad enn andre. Med dette som utgangspunkt vil det være hensiktsmessig å lære opp språkstøtterne for å sikre en felles forståelse. Fire av lærerne i studien poengterer betydningen av godt kvalifiserte språkstøttere som en suksessfaktor i arbeidet med å legge til rette for bruk av hele deltakeres språklige repertoar i opplæringen (jf. kap. 5.3).

På en av skolene forteller to lærere (1 og 2) at de har satt arbeidet med opplæring av språkstøttere i system, der språkstøtterne gjennomgår felles opplæring med faste kursrekker. Lærerne forklarer videre at virksomheten rekrutterer deltakere med høyere norskerferdigheter fra egen skole, der de søker på stillingen som språkstøttere, og gjennomgår intervju, før de fullfører et åtteukers kurs. Opplæring av språkstøttere er i tråd med Eeks undersøkelse (2021, s. 314) der hun understøtter en systematisk opplæring som avgjørende, for å kunne benytte språkstøttere på en meningsfull måte. Dette samsvarer også med andre studier, som ser et tydelig behov for opplæring av språkstøttere (Dewilde & Beiler, 2021, s. 39). Forfatterne fra denne pilotstudien anbefaler opplæring ved den enkelte skole, der de også ser en framtidig mulighet til å utarbeide en landsdekkende opplæringsplan for språkstøttere. Fordelen med en felles opplæringsplan er, ifølge Dewilde og Beiler (2021), at den kan være tids- og ressursbesparende, i tillegg gir planen føringer, og kan i større grad sikre en lik og kvalifisert opplæring i hele landet.

I forbindelse med opplæring av språkstøttere forteller lærer 3 om betydningen av gode relasjoner mellom deltakerne og språkstøtterne for å skape et trygt læringsmiljø. For at deltakerne skal tilegne seg et nytt språk må de være trygge i undervisningssituasjonen, noe som påpekes av Eek (2021, s. 305 og 311). Dette understøttes også av Illeris (2004, s. 65), som viser til den voksnes behov for respekt, samt en trygg opplæringskontekst med gode relasjoner som støtter opp under, og styrker deres selvbilde. Det er imidlertid ikke en selvfølge at alle har like gode relasjoner i et klasserom, og en språkstøtter kan virke både invaderende og ta unødvendig stor plass, noe lærer 3 forteller i kap 5.3. Læreren viser til eksempel fra en opplærings situasjon som resulterte i konkurranse mellom språkstøtterne i klasserommet, der det ble en "kamp" om hvem som ga de "riktige" svarene.

En annen sentral dimensjon i arbeidet med å legge til rette for deltakernes språk, er ifølge fire av lærerne en ledelse som prioriterer bruk av språkstøttere og flerspråklig personale. De sier videre at det krever mye av den enkelte lærer å jobbe med rekruttering og kursing, og er prisgitt en ledelse som legger til rette for, og ser behovet for en slik arbeidsmetode (jf. kap. 5.3). Dette samsvarer med Helstad (2014, s. 149), som ser på ledelse som et betydningsfullt verktøy i arbeidet for å styrke kvaliteten i skolen. Hun beskriver en ledelse med innsikt i skolens kjernevirksomhet, som ivaretar arbeidet med en tilpasset opplæring for alle, både når det gjelder rutiner, systemer samt faglig pedagogisk utviklingsarbeid.

Intervjudeltaker 1 og 2 forteller også om betydningen av et godt og strukturert samarbeid mellom lærerne. Lærer 1 sier videre at arbeid med språkstøttere krever genuint interesserte

lærere, som bruker mye tid og ressurser til samarbeid og kursing. Læreren forteller at de er avhengige av kompetente lærere som er engasjerte og dedikerte i arbeidet med språkstøttere, samt ser betydningen av å bruke alle tilgjengelige språk i opplæringen. Dette støttes av Isaksen og Engen (2016, s. 150) som påpeker betydningen av lærers sosiokulturelle kompetanse for å kunne tilpasse opplæringen. Betydningen av lærers kompetanse er også noe som Lerfaldet et.al (2020, s. 99) påpeker, der forarbeid, kunnskap og evnen til å være spontan i undervisningssituasjonen er sentrale faktorer i arbeidet med språkstøttere.

Selv om alle lærerne i vår undersøkelse gir uttrykk for at de verdsetter og anerkjenner deltakers språk, forteller imidlertid lærerne om ulik tilgang til språkstøttere. I vår undersøkelse forteller to av lærerne at det kan være vanskelig få tak i språkstøttere til alle språk i gruppa. Lærer 3 og 4 forteller at det er lettere å få språkstøttere på arabisk, enn for eksempel myanmarks, da tilgangen til språkstøttere med myanmarsk språk kan være begrenset. Ut fra dette utsagnet kan det være en utfordring å tilrettelegge for lik pedagogisk praksis for alle. På lik linje påpeker Dewilde og Beiler (2021), at det kan være store variasjoner i deltakernes språklige ressurser, der noen kommer fra “større” språk enn andre, eksempelvis arabisk som er et stort verdensspråk.

Det fremheves i et av intervjuene at det er sårbart dersom få lærere jobber med språkstøttere, og er alene om kunnskapen. Lærer 3 forteller videre at fravær, sykdom og lærere som slutter i jobben, kan føre til utfordringer for videre kontinuitet dersom dette ikke er implementert i skolens virksomhet, samt prioritert fra ledelsen. Lærer 2 forteller også at språkstøtterne som fungerer godt ofte slutter og får seg annen praksisplass, og det kan være utfordrende å få tak i nye kvalifiserte språkstøttere. Lærer 1 og 2 opplever det lite motiverende når gode språkstøttere forsvinner etter å ha brukt mye tid på å lære dem opp. Sett i lys av Eeks forskning foreslår hun (2021, s. 314) en løsning for å bidra til forutsigbarhet og stabilitet i undervisningen, der språkstøttere gjennom NAV, kan ansettes i fast stilling.

En annen utfordring som kommer fram i et av intervjuene, er enkelte deltakere som uttrykker at de ikke ønsker språkstøttere i opplæringen. Lærer 3 forteller at en deltaker i klassen stilte spørsmålstegn om hvorfor akkurat de trengte språkstøtte, og lurte på om *de er dummere enn andre*. Dette kan ses i sammenheng med at deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn ofte er en marginalisert og sårbar gruppe i skolen, og ellers i samfunnet (Kjelaas og Ommeren, 2021, s. 60). De kan se på seg selv som mindre verdt, enn de med lese- og skriveerfaring fra tidligere skolegang. Deres opplevelse av hvem de er, og hva de kan være i opplæringen, er i mange situasjoner underlegne, og vil kunne påvirke deres innlæreridentitet og dermed deres



investering (Kjelaas og Ommeren, 2021, s. 47). Det å få ekstra hjelp i klassen gjennom språkstøttere, kan gi enkelte en opplevelse av å være mindre kompetente, og dermed påvirke selvbildet og identiteten negativt, noe som igjen vil kunne påvirke investeringen.

Deltakernes manglende forståelse for å bruke språkstøtter, kan ifølge Andreassen og Engen (2016, s. 77) ses i sammenheng med at innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn ofte har erfaringer fra en annen type undervisningspraksis. Dersom de møter en annen pedagogikk, arbeidsform og lærerrolle, der de ikke forstår hensikten med arbeidsmåtene eller finner innholdet relevant, vil dette kunne påvirke deres motivasjon og vilje til å investere i språkopplæringen (Norton, 2013, s. 50).

På en av skolene uttrykker en lærer at *“språkstøttere er et must – en time uten språkstøttere er nesten en meningsløs time”*. Lærerne ved denne skolen sier de har jobbet grundig og systematisk med å innarbeide gode rutiner i arbeidet med språkstøttere, med god forankring i ledelsen. Lærerne bruker språkstøttere daglig, og har implementert arbeidet i skolehverdagen, og sier de ikke forstår hvordan de skal klare seg uten. Samtidig påpeker Garcia og Wei (2019, s. 124) på den andre siden, at lærer har mulighet til å bruke transspråking i undervisningen selv om lærer er enspråklig, eller ikke nødvendigvis deler samme språk som deltakerne. I neste kapittel ser vi hvordan lærerne erfarer å legge til rette for transspråking i opplæringen, uten bruk av språkstøttere.

### 6.1.2 Transspråking uten bruk av språkstøttere i opplæringen

To lærere på en av skolene i vår studie har aldri satt bruk av språkstøttere i system, selv om de uttrykker et stort ønske om å benytte språkstøttere i undervisningen. Intervjudeltakerne på denne skolen uttrykker at dette er en fin måte å tilpasse undervisningen på, men poengterer at de ikke vet hvordan de kan gjøre dette. Lærer 5 og 6 presiserer at det heller ikke står noe i læreplanene om hvordan bruk av deltakernes språk kan gjennomføres i praksis. Det blir dermed opp til hver enkelt lærer og skole, hvordan lærer kan tilrettelegge. For lærerne i vår studie, som uttrykker at de ikke vet hvordan de kan sette bruk av språkstøttere i system, etterlyser også en felles opplæringsplan som et verktøy i arbeidet. En slik opplæringsplan er noe Dewilde og Beiler (2021, s. 39) fremhever som viktig i sin rapport. På den andre siden påpeker de at arbeidsmetodene ikke må bli for rigide og hevder i tillegg at man bør være oppmerksomme på at konkrete metoder ikke nødvendigvis passer i alle klasserom og for alle

deltakere (Dewilde & Beiler, 2021, s. 39). Konkrete metoder bør ses på som inspirasjonskilde og ikke fastsatte prosedyrer.

Samtlige av lærerne i vår undersøkelse forteller at deltakerne de har i klassen ofte kommer fra kulturer som er svært ulik det de møter i den norske skolen. I tillegg forteller lærerne at deltakerne ofte har erfaring med, samt kan flere forskjellige språk, og at mange språk er representert i klasserommet. Dette er i tråd med Steien (2021, s. 29) som påpeker at deltakere uten skolebakgrunn, ofte kommer fra sørlige kontekster med en språklig erfaringsbakgrunn som skiller seg fra enspråklige ideologier som tradisjonelt har stått sterkt i Norge. I klasserommet med voksne kvoteflyktninger og asylsøkere kan det med andre ord ofte være stor språklig diversitet. Deltakerne kan komme fra en situasjon der transspråking er deres førstespråk (Steien, 2021, s. 44). Som tidligere vist kan flere av deltakerne komme fra sammenhenger der transspråking er normen, der de benytter flere språk dynamisk i kommunikasjonene for å skape forståelse (jf. kap. 6.1).

Lærer 5 og 6, som ikke har satt bruk av språkstøttere i system, viser hvordan de bruker transspråking som pedagogisk strategi når de bevisst trekker frem språkene i naturlige sammenhenger og sammenligner ord, uttale og grammatikk. De nevner også hvordan de trekker inn deltakernes språk i ulike situasjoner, der de blant annet forteller hvordan språkene synliggjøres i klasserommet med plakater, sanger, regler på ulike språk. Lærerne (5 og 6) i undersøkelsen forteller videre at de ofte setter deltakere med samme språklige erfaringsbakgrunn sammen. De viser til eksempler der deltakerne sitter i språkhomogene grupper og summer, uten bruk av språkstøttere. De benytter da sin språklige erfaringsbakgrunn i gruppene på tvers av språk, og språk med fellestrekk og på denne måten hjelper de hverandre med forståelse. En lærer kommer med et eksempel, der deltakerne i gruppa som snakker sorani, kurmanji, eller somali, også kan litt arabisk, og dermed har mulighet til å forstå hverandre. Dette understøttes av Garcia og Wei (2019, s. 39) der de ser på transspråking som dynamiske språkpraksiser der alle tilgjengelige språk benyttes fleksibelt for å fremme forståelse, samt tilpasse kommunikasjonen i ulike kontekster. En slik praksis synliggjør at lærerne målbærer en heteroglossisk språkideologi, der ikke bare morsmålet benyttes, men alle tilgjengelige språk tas i bruk for å fremme forståelse. Dette er i tråd med Garcia (2009, s. 116-118), som fokuserer på komplekse språkpraksiser, der språket ses på som en konstruksjon i sosiale samhandlinger.

Dette støttes av Garcia og Wei, (2019, s. 124) som viser hvordan lærerne kan trekke frem, anerkjenne og bruke deltakernes språk i sin undervisning, selv om de ikke kan alle språkene i

klasserommet. Det fordrer imidlertid at læreren representerer en flerspråklig ideologi, med gode holdninger og kompetanse knyttet til å benytte deltakernes språklige repertoar, som støttes av Darwin og Norton (2015).

I dette kapitlet har vi vist at det finnes andre former for å bruke deltakernes språklige repertoar som ikke innebærer bruk av språkstøttere. Disse andre formene presenterer også fordeler og utfordringer. Som positive sider, nevner intervjudeltakerne at de hjelper hverandre med forståelser og at de kan tilpasse kommunikasjonen i ulike kontekster. Utfordringene dreier seg om at lærerne er usikre på praktisk gjennomføring og etterlyser en opplæringsplan.

Med bakgrunn i prinsippene om en tilpasset og inkluderende opplæring, vil også teori om aktørskap og anerkjennelse være av betydning når deltakerne med liten eller ingen skolebakgrunn skal lære et nytt språk. I det neste kapitlet drøfter vi lærernes tilrettelegging for bruk av deltakernes språk i opplæringen sett i lys av teori om aktørskap og anerkjennelse.

## 6.2 Anerkjennelse og aktørskap i opplæringen

Alle lærerne i vår studie er bevisste på å legge til rette for deltakernes språklige repertoar, og ser betydningen av å benytte en transspråklig strategi i undervisningen. Samtlige av intervjudeltakerne ser verdien av å anerkjenne deltakernes språklige erfaringsbakgrunn. Når lærerne legger til rette for å bruke deltakernes tilgjengelige språk i opplæringen kan deltakerne oppleve at deres språkbakgrunn blir anerkjent, noe som også støttes gjennom Eeks doktorgradsavhandling (2021, s. 216). Studien hennes viser at anerkjennelse av deltakernes språk kan fremme bedre forståelse og tilgjengelighet til lærestoffet, økt motivasjon og engasjement, samt opplevelse av trygghet (Eek, 2021, s. 305 og 307).

I følge Honneth (2008, s. 139), har et hvert individ behov for å oppleve at deres bidrag verdsettes, og at den enkeltes unike ressurser blir lagt til rette for, etterspurt og tatt imot i et solidarisk fellesskap. En slik gjensidig anerkjennelse er viktig for alle menneskers sunne identitetsdannelse (Jordet, 2020, s. 278). Når lærerne i vår studie benytter deltakernes morsmål og andre tilgjengelige språk som ressurser, samt mobiliserer tidligere språklige erfaringer, vil deltakernes bakgrunn kunne verdsettes og anerkjennes. Lærerne vi har intervjuet viser positive holdninger til å bruke flere språk og anerkjenner verdien av deltakernes språklige repertoar. På denne måten oppmuntres deltakerne til å bruke og dele kunnskapen de har på sine tilgjengelige språk. Ved å legge til rette for transspråking, for

eksempel gjennom bruk av språkstøttere, vil dette være en anerkjennende pedagogikk som gir deltakerne mulighet til å delta aktivt og bidra med sine ressurser.

Lærer 4 forteller om betydningen av deltakernes mulighet til å fremstå som reflekterte voksne. Dette er også noe Garcia og Wei (2019) støtter, der de peker på at bruk av transspråking gir muligheter til å kunne reflektere over vanskelige temaer, samt formulere seg på et mer komplisert språk. Ved å anerkjenne deltakernes tilgjengelige språk, gjennom for eksempel språkstøttere, kan de oppleve undervisningen som motiverende, da de får mulighet til å uttrykke seg på et mer avansert språk med abstrakte begreper. Lærer 4 i vår undersøkelse forteller videre at deltakere kan sitte med mye kompetanse som er skjult bak lave norskferdigheter. Dette er noe Eek (2021) også poengterer i sin studie, der hun viser at gjennom bruk av språkstøttere kan den enkeltes kompetanse og ressurser anerkjennes, og dermed øke deltakernes opplevelse av mestring og selvfølelse.

En lærer forteller at deltakere med liten eller ingen skolegang kan komme til norskopplæringen med en annen type kompetanse. Hun forteller at mange deltakere ofte har praktiske ferdigheter, tilegnet gjennom jordbruk, husstell, salg på marked og familieomsorg. Med bakgrunn i Bourdieus (1986) teori om kapital, kan deltakerne inneha en habitus og en kompetanse som ikke nødvendigvis verdsettes og anerkjennes i skolen som kulturell kapital og dermed føle seg mindre verdt. I sammenheng med teori om anerkjennelse, kan deltakere som ikke opplever å få sine ressurser verdsatt i et solidarisk fellesskap, føre til krenkelser, manglende motivasjon og deltakelse (Jordet, 2020).

Lærer 5 og 6 i vår undersøkelse forteller at de har lærere og assistenter med flerspråklig kompetanse, blant annet har de en lærer i gruppa som er arabisktalende. De forklarer videre at deltakerne med arabisk bakgrunn får mulighet til å bruke sin medbrakte språklige erfaringsbakgrunn som springbrett i språkopplæringen, og får dermed sin språklige bakgrunn anerkjent. Det er ikke alle deltakerne i gruppa som forstår arabisk, og lærer 5 benytter begrepet *urettferdig*, ovenfor deltakere som ikke får den samme muligheten til opplæring på et språk de forstår. Dersom ikke alle har likeverdige muligheter til å bidra med sine ressurser vil dette, ifølge Jordet (2020, s. 319) kunne føre til ulikt utgangspunkt for deltakelse i undervisningen. Jordet (2020) poengterer at en opplæring som ikke er tilpasset deltakerne kan være krenkende praksiser, og vil kunne svekke det faglige og sosiale utbyttet samt utvikling av selvverd. I stedet må undervisningen fremme rettfærdig opplæring for alle, der alle tilgjengelige språk anerkjennes og tillegges lik verdi (Garcia & Wei, 2019, s.117 og s. 126).

Dette er også i tråd med målet om økt sosial rettferdighet i utdanningen (UNESCO, 2015, s. 25), som vil kunne bidra til en inkluderende opplæring for alle.

For å legge til rette for aktørskap blir det dermed viktig å skape et trygt og godt læringsmiljø, noe lærer 5 i vår studie poengterer. Læreren er opptatt av å se den enkelte deltaker, og er bevisst på dette når det etterspørres hva ord betyr, og når språkene sammenlignes.

Intervjudeltaker 5 forteller at hun forsøker å lære seg ord på deltakers språk, og viser tydelig ovenfor deltakerne problemer både med å huske ordene, og hvordan ordene uttales. Det blir mye latter og morsomt ut av dette, forteller læreren. Med dette viser læreren at hun ikke er ekspert, men at det er den enkelte deltaker som er ekspert på sitt språk. Dette støttes også av Garcia og Wei (2019, s. 125) som viser lignende eksempel fra undervisningen der lærer, ved å forsøke å snakke et språk hun ikke kan, viser at hun ikke er ekspert. Når læreren anerkjenner deltakernes språklige bakgrunn kan dette være med på å bekrefte den enkelte og øke deres selvfølelse (jf. Jordet, 2020). Lærer 5 viser forståelse for at det kan være vanskelig å lære seg et nytt språk. Situasjonen som læreren beskriver, viser en anerkjennende pedagogikk som kan være med på å skape tilhørighet i et trygt klassemiljø, med stor takhøyde. En slik opplevelse av tilhørighet i et trygt læringsfellesskap, er avgjørende for at deltakerne skal våge å bidra med alle sine språklige ressurser i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 230). Ifølge Vygotsky kan en undervisning som tar utgangspunkt i deltakerens nærmeste utviklingszone kunne bidra til deltakelse og mulighet for å praktisere språket. I tillegg må konteksten oppleves som trygg for at deltakerne skal være aktive og kunne bruke språket uten å være redd for å si noe feil. Trygge relasjoner er en forutsetning for å tilpasse opplæringen og når læreren anerkjenner de ulike språkene og inkluderer alle språk i klasserommet, vil det kunne skape trygghet (Norton, 2013, s.3).

Gjennom en anerkjennende pedagogikk der deltakernes sosiokulturelle bakgrunn blir verdsatt, får deltakerne mulighet til å delta aktiv i sin egen læringsprosess (Jordet, 2020, s. 379). Fire av lærerne i vår undersøkelse er tydelige på at deltakerne skal være aktive og at de ikke bare skal sitte som passive lyttere. Betydningen av aktiv deltakelse i fellesskapet er vesentlig i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Dysthe, 2001, s. 34). I følge Illeris (2004, s. 147) lærer voksne bedre dersom de får påvirke sin egen læringsprosess gjennom aktiv deltakelse. De har behov for å bli vist respekt samt oppleve at læringsprosessen tar utgangspunkt i deres sosiokulturelle bakgrunn, samt bygger opp under og styrker deres selvbylde og identitet (Wahlgren, 2010, 97). Ved å ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer, gis et signal om at det de har med seg, har verdi. De får anledning til å oppleve anerkjennelse, der de får vist hva de

kan, og på denne måten oppleve motivasjon og mestring, noe som er i tråd med voksnes læring (Illeris, 2004, s. 75; Alver og Dregelid, 2016, s. 12). Dette må ses i lys av Monsen (2021) som omtaler voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn som en sårbar og marginalisert gruppe i samfunnet.

I vår studie forteller alle lærerne om betydningen av deltakere som tar aktiv del i egen læring. Dette kan sees i sammenheng med Golden og Steiens (2018) undersøkelse, der de viser at deltakerne tar tak i sin egen læringsprosess og er tydelige på, og vet selv hva de må gjøre for å lære et nytt språk. Golden og Steien (2018, s. 19) ser dette i lys av at deltakerne er flerspråklige, og har hatt rollen som språkinnlærere flere ganger tidligere, og av den grunn vet hva som kreves. Samtidig forteller fire av lærerne i vår undersøkelse også om deltakere som ofte inntar en passiv holdning i undervisningen dersom opplæringen foregår på et språk de ikke forstår. Lærernes betraktninger er i tråd med Olsen og Haug (2020, s. 101) som påpeker at muligheten for aktiv deltakelse er forutsetning for å lykkes i språkinnlæringen. Ser vi dette opp mot Ahearns (2001, s. 133) syn på aktørskap, har hun en sosiokulturell definisjon, som viser hvordan aktiv deltakelse er kontekstavhengig og påvirker språkinnlæringen. Individet konstruerer og forhandler aktørskap i interaksjon med omgivelsene og aktørskap vil på denne måten være avhengig av samspillet mellom det enkelte individets evner, og mulighetene ut fra den aktuelle sammenhengen. Ifølge Jordet, (2020, s. 275) fordrer aktiv deltakelse, som tidligere nevnt, en anerkjennende pedagogikk der lærerne inviterer deltakerne i et inkluderende fellesskap med anledning til å være aktører i eget liv.

På den andre siden kan deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, ifølge Hundeide, (2003) oppleve aktørskap som noe fremmed og uvant. Deltakere uten skolebakgrunn kommer ofte fra det Hundeide (2003, s. 77) omtaler som kollektivistiske kulturer. Brooker (2003) viser i sin studie hvordan kulturelle ulikheter mellom elevers erfaringer hjemmefra og kulturen de møter i skolen, kan få konsekvenser og skape utfordringer. Når skolens læreplaner og rådende ideologiske prinsipper fremhever aktørskap og aktiv deltakelse som sentrale faktorer i opplæringen, kan dette virke motstridene til deltakernes erfaringer og forventninger til skole. Der skolen i Norge forventer aktiv deltakelse, kan deltakerne uten skolebakgrunn være sosialisert inn i kulturer med lærerstyrt og repetitiv pedagogikk der «ekte skole» for deltakerne består av lærebok og avskrift (Andreassen & Engen, 2016, s.38). Arbeidsmåter og skolens innhold er dermed ikke nødvendigvis tilpasset den enkeltes sosiokulturelle bakgrunn og deltakerne kan kjenne seg fremmedgjorte i skolen. De kommer ofte fra kulturer med større grad av muntlig overlevering av informasjon enn det skiftelige informasjonssamfunnet i

Norge. De kan dermed være lite vant med å bruke skriftspråk for å lære, og vil ha andre læringsstrategier, gjennom samhandling og samtale (Andreassen & Engen, 2016, s. 36).

Transspråking som en anerkjennende og inkluderende praksis, inviterer til aktørskap der den enkelte blir aktiv i egen læringsprosess og dermed skaper mulighet for å utdype tanker på et språk de behersker. Sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv, vil aktiv deltakelse være avgjørende for å fremme språkinnlæring (Jølbo, 2016, s. 6). Norton (2013) er opptatt av hva som påvirker andrespråksinnlærers handlingsrom og investering i læringsfellesskapet. Det kan for eksempel dreie seg om ønsker og håp deltakerne har for framtida, samt forestilte identiteter (Jordet, 2020, 82). Darwin og Norton (2015, s. 46) poengterer at individets ønsker og behov påvirker deltakernes aktørskap i språkinnlæringen. Den enkeltes språklige erfaringsbakgrunn er nært knyttet opp mot individets identitet, og deres forhold til omverdenen, der ulike maktforhold påvirker språkinnlæringen. Hvilken posisjon den enkelte har i klasserommet handler om tilgang til makt, og i neste kapittel retter vi søkelyset mot hvordan identitet, makt og ideologi påvirker deltakernes investering i språkopplæringen.

### 6.3 Investering i norskopplæringen

I et av intervjuene refererer lærer 1 til en deltaker som uttrykker at *“Endelig har jeg trua på at jeg kan gå videre i norsk skolesystem - Nå forstår jeg hva ting går ut på”*. Læreren forteller her om en deltaker som ønsker å lære norsk, og sier at hun er motivert og mestrer gjennom bruk av språkstøttere i opplæringen. Om vi ser dette utsagnet i lys av Nortons (2013) teori om investering, hevder hun at motivasjon som begrep ikke alene kan forklare utbyttet en deltaker har i andrespråklæringen. Begrepet investering handler om noe mer enn motivasjon, og setter andrespråksinnlæringen inn i en større kontekst, der språklæringen sees i sammenheng med makt og sosial rettferdighet (Norton, 2013). Norton og Morgan (2012, s. 1) presiserer at språkinnlæring blant annet handler om relasjoner og sosiale erfaringer som knyttes til ulike maktforhold og mulighet til å investere (jf. Kap 2.1)

Bonny Peirce (1995, s.17) hevder at investering er nært knyttet til begrepet identitet og har tett forbindelse med Bourdieus teori om kapital. Jamfør Darwin og Nortons (2015, s. 42) investeringsmodell, foregår nemlig investering i skjæringspunktet mellom kapital, ideologi og identitet. Disse tre faktorene henger nøye sammen og har nær relasjon. Videre i dette

kapittelet ser vi våre funn opp mot språkideologi, makt og identitet og hvilken betydning dette har for investering i andrespråksinnlæringen.

### 6.3.1 Språkideologi i det flerspråklige klasserommet

Ideologier dreier seg her om språkoppfatning, bruk av språk og språklæring som preger opplæringen og vil bidra til å forstå maktforhold som utspilles i lingvistiske utvekslinger (Darvin & Norton, 2015, s. 44). Språkideologi handler om de overbevisningene, verdiene og holdningene som er knyttet til språkbruk i et bestemt samfunn eller kultur (McGroarty, 2010, s. 3). Samfunnets, skolens og lærerens syn på flerspråklighet og hvilken språkideologi som er rådende, vil dermed ha betydning for deltakernes investering i språkopplæringen. Det dreier seg om oppfattelsen og forståelsen av hvordan mennesker lærer seg et nytt språk i en sosial kontekst.

Hvilken språkideologi som er rådende i klasserommet vil kunne påvirke deltakernes opplevelse av anerkjennelse, deres identitet, og hvorvidt de ønsker å investere i sin språkinnlæring. Hvilken språkideologi lærerne representerer, er en vesentlig faktor knyttet til hvor vellykket læringen er og hvorvidt deltakerne investerer i sin språkinnlæring (Monsen, 2021, s. 134). På bakgrunn av våre funn, viser alle lærerne i vår undersøkelse en positiv holdning til bruk av deltakernes språk, noe som synliggjøres gjennom bruk av transspråking i undervisningen. Dette samsvarer med en heteroglossisk forståelse av språkinnlæring, jf. Garcia (2009) som med bakgrunn i Nortons (2013) teori kan påvirke deltakernes investering positivt.

Samtidig forteller lærer 1 og 2 om ulike holdninger blant kollegaene, knyttet til bruk av deltakernes språk i undervisningen. De sier at enkelte lærere mener bruk av norsk i klasserommet er å foretrekke som opplæringsspråk. En slik forståelse kan ses i lys av en tradisjonell oppfatning der opplæringen er best, med mest mulig bruk av norsk språk i undervisningen for voksne innvandrere (Beiler & Dewilde, 2023, s. 169). En enspråklig ideologisk tilnærming i opplæringen anerkjenner ikke nødvendigvis den enkeltes språklige erfaringsbakgrunn, og dersom deltakernes språk ikke blir verdsatt, kan dette påvirke deres identitet og mulighet for investering på en negativ måte (Darvin & Norton, 2015, s. 46-47).

Lærer 3 i vår studie fremhever deltakernes opplevelse av mestring og selvfølelse, og sier “*..du ser de blir mer stolte av det de kan*”. Denne læreren erfarer deltakere som opplever mestring



og motivasjon gjennom bruk av språkstøttere i opplæringen. Dette er også noe som støttes av Alver og Dregelid (2016), som forteller at når deltakerne får vist at de *kan*, gis mulighet for økt mestring, selvtillit og motivasjon gjennom bruk av språkstøttere. Ser man dette i lys av Darwin og Nortons (2015, s. 51) investeringsteori, vil det være ulike faktorer som bestemmer den enkeltes investering i norskopplæringen. Det kan for eksempel være et behov om jobb, utdanning og lønn, samt sosial deltakelse (Wahlgren, 2010, s. 84).

Flere av lærerne i undersøkelsen forteller om deltakere som ofte sitter og ikke forstår hva de skal gjøre. Lærer 1 og 2 forteller at deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn ofte kan ha langsom progresjon, uten å oppnå ønskede resultater. Lærer 5 forteller at *...deltakerne kan virke passive og lite engasjerte når de ikke forstår...* Læreren forteller videre at deltakerne, gjennom språkstøttere får økt forståelse til det de skal lære og deltar i større grad. Disse eksemplene kan være et uttrykk for at pedagogisk bruk av transspråking er med på å øke investeringen i deres språkopplæring. Ser vi dette i sammenheng med Alver og Dregelid (2001, s 18-19) krever det stor innsats og motivasjon når man skal lære et nytt språk i voksen alder.

Som tidligere nevnt, forteller lærerne at voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, ofte kommer fra en kultur som kan være annerledes den de møter i skolen i Norge. Lærer 5 understreker behovet for å bygge bro mellom deltakernes livsverden og opplæringen som gis. Dette er i tråd med Jordet (2020, s. 330), som viser betydningen av å se sammenheng mellom skolens verden og elevens verden. Å skape en læringssituasjon som kjennes meningsfull og nyttig med opplevelse av gjenkjennelse, vil være av stor betydning for at deltakerne skal investere (Eek, 2021, s. 301). Her har læreren en viktig rolle som tilrettelegger, og ifølge teori om voksnes læring har voksne et større behov for å forstå meningen og hensikten med undervisningen, samt er ofte mer selektive i læringsprosessen enn barn (Illeris, 2004, s. 160-161).

Wahlgren (2010, 52) poengterer at voksnes læring ofte er knyttet til et mål eller et behov de har, for å øke sin kompetanse. Deres livssituasjon og deres erfaringsbakgrunn gjør at voksne ofte har med seg andre forventninger inn i klasserommet, enn barn har. Voksne er opptatte av at læringen har nytteverdi ofte styrt ut fra behovet for kompetanse (Wahlgren, 2010, s. 30). De er dermed mer selektive i sine valg, og mer kritiske til hva, og hvorfor de lærer. På den andre siden kan voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn ha begrenset mulighet for innflytelse på egen opplæringssituasjon, da flyktninger og asylsøkere har plikt til opplæring som en del av introduksjonsprogrammet (Kunnskapsdepartementet, 2020). De er forpliktet til

å delta i undervisningen for å få penger til livsopphold. Deres livssituasjon er komplisert, og deltakerne har ikke nødvendigvis forlatt hjemlandet frivillig. De kan ha blitt plassert inn i en tilværelse mot sin vilje, og språkinnlæringskonteksten blir dermed svært spesiell (Andreassen & Engen, 2016, s. 77). Dersom den voksne føler tvang, uten mulighet for autonomi, vil det kunne føre til motstand mot å lære og påvirke læringssituasjonen negativt (Illeris, 2004, s. 101). Dette kan også føre til svakere motivasjon, samt at læringen tar lengre tid og kan gi dårligere læringsutbytte. Dersom deltakerne sitter i klasserommet ufrivillig, kan bruk av transspråking være med på å øke motivasjonen og forståelsen for hvorfor og hva de skal lære. Dette kan ses i lys av Lerfaldet et. al (2020, s. 148) som påpeker at språkstøttere kan påvirke deltakernes investering og motivasjon i språklæringen. I tillegg er alle lærerne i vår studie tydelige på behovet for en ledelse som legger til rette for transspråking i undervisningen.

Lærer 1 i vår studie sier: *.....for å si det sånn så er vi prisgitt en ledelse som lar oss jobbe på denne måten og som ser verdien av dette og prioriterer dette....med språkstøttere da....* Dette er noe de andre lærerne fremhever på ulike måter.

For å få til en anerkjennende undervisningspraksis der deltakerne ønsker å investere, må det i tillegg til lærerens gode holdninger, forankres i ledelsen og gjennomsyre hele virksomheten (Jordet, 2020, s. 375). Språkideologi og ledelse er ikke isolerte konsepter, men må ses i sammenheng med andre sosiale, kulturelle og politiske faktorer. Styringsdokumenter og skolens ledelse kan forme og påvirke språkideologiske holdninger og språkpraksiser gjennom sin adferd (Eek, 2021, s. 134). Betydning av en ledelse som legger til rette for ressurser og tid til samarbeid, er også noe Elstad et al., (2014, s. 31) fremhever i sin forskning. En ledelse som har vilje, og legger til rette for transspråking i form av ressurser og samarbeid av stor betydning er også noe Dewilde & Beiler, (2021, s. 38) fremhever betydningen av. Eek (2021, s. 314) poengterer også at ledelsen må foreta strukturelle og økonomiske prioriteringer i dette arbeidet. Dersom det er manglende implementering av transspråking i voksenopplæringen, kan dette bidra til å opprettholde en tradisjonell enspråklig ideologi, der kun norsk språk blir tillagt verdi (Beiler & Dewilde, 2023, s. 169).

Undervisningen må ta utgangspunkt i det deltakeren kan, og bygge på deres tidligere erfaringer. Ser vi våre funn i lys av Eeks (2021) undersøkelse, kan bruk av språkstøttere i undervisningen vise en heteroglossisk språkideologi som utjevner makt via en anerkjennende pedagogikk, og som styrker deltakernes sunne identitetsdannelse. På denne måten kan en slik språkideologi bidra til vilje og ønske om økt investering i språkopplæringen (Darvin & Norton, 2015). I følge Darwin og Nortons (2015) investeringsmodell vil også faktorer som

identitet og makt spille en sentral rolle i andrespråksinnlæringen. Vi vil videre drøfte dette i lys av våre funn.

### 6.3.2 Identitet og makt i det flerspråklige klasserommet

I vår undersøkelse snakker en av lærerne om hva det kan gjøre med en deltakers identitet når det gis mulighet for å bruke språkene sine i norskopplæringen. Lærer 3 uttrykker ... *det gjør noe med identitetsbildet å komme med liten skolegang i møte med det norske skolesystemet og det gjør noe med deg som person at skolen verdsetter deg...*

Læreren bruker her begrepet identitet eksplisitt, og er bevisst hvordan deltakernes språk er en del av deltakernes identitet, og hvordan skolen er med å påvirke den. Et slikt perspektiv kan ses i lys av Nortons (2013) forståelse av begrepet identitet. Hun ser på identitet i et sosiokulturelt perspektiv, der samspillet mellom individet og den sosiokulturelle konteksten er av betydning for den enkeltes identitetsutvikling. Ifølge Norton og Toohey (2011, s. 424) dreier identitet seg om individets opplevelse av seg selv og sin relasjon til den sosiale konteksten, der identiteten påvirkes av ulike faktorer som for eksempel kjønn, kulturell, sosial, etnisk og religiøs tilhørighet, samt hvor man kommer fra. Språket er en sosial praksis der identiteten blir framforhandlet, og gjennom språket får deltakerne mulighet til å utvikle nye identiteter som igjen kan endres både i rom og tid (Norton, 2013, s. 45). Identiteten skapes og endres i samhandling med andre og kan potensielt gi makt ved tilgang til ulike sosiale settinger.

Når vi ser lærernes erfaringer i lys av Axel Honneths (2008) teori om anerkjennelse, vil deltakerne kunne oppleve å få sin kompetanse gjensidig verdsatt i det sosiale fellesskapet når alle tilgjengelige språk benyttes. Dette kan igjen legge grunnlaget for sunn identitetsdannelse. Det interessante her er hvordan nye identiteter kan utvikles i møtet mellom deltaker og språkstøttere i klasserommet. Når deltakernes språklige repertoar anerkjennes og løftes frem i opplæringen, kan dette bidra til å styrke individets identitet, noe som kommer til uttrykk når lærer 2 forteller at språkstøttere gir deltakerne mulighet til å uttrykke seg på et språk de kan. På denne måten legger læreren til rette for at deltakerne får bruke sine ressurser og sin kompetanse. Som tidligere nevnt sammenfaller dette med Honneths (2008, s. 139) teori om sosial verdsetting, der betydningen av å få sin kompetanse verdsatt påvirker individets identitetsdannelse. Dette kan også kobles til Jordet (2020, s. 83), som er inspirert av Honneths

(2008) teori, og fremhever betydningen av den andres blikk for sunn identitetsdannelse i skolen. I motsatt fall, dersom tidligere språk ikke anerkjennes og legges til rette for, kan dette være krenkende praksiser som kan påvirke individets identitet negativt.

Ser vi fravær av anerkjennelse i sammenheng med voksne innvandrere uten skolebakgrunn som kommer til et nytt land uten å mestre målspråket, kan dette oppleves marginaliserende. Språkferdigheter er en viktig nøkkel for å kunne fungere og delta i samfunnet, og dersom deltakerne ikke har tilstrekkelige ferdigheter kan de erfare å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet. Nyankomne innvandrere uten ferdigheter i norsk, kan derfor oppleve å ikke bli sett på som oppegående mennesker (Kjelaas & van Ommeren, 2021, s. 47).

Dette sammenfaller med våre funn, der lærer 1 refererer til deltakere som gir uttrykk for at de ofte kan føle seg *dummere enn andre* i klasserommet. Lærerens utsagn kan tyde på at enkelte deltakere har et negativt selvbilde i møte med skolen. Deltakernes livssituasjon er endret, og de kan oppleve at de verken er deres fortid eller framtidige muligheter, noe som påvirker deres identitet (Pàjaro & Monsen, 2021, s. 13). Deltakerne kan ha en status og en posisjon i hjemlandet som har formet deres identitet. De har med seg ulike erfaringer fra et levd liv og en kompetanse som ikke nødvendigvis verdsettes i det nye landet. Når de ikke mestrer språket, kan dette føre til tap av sosial posisjon og status. De er verken den personen de var i sitt hjemland, og kan heller ikke lene seg på at de en dag vil mestre språket og bli et oppegående menneske igjen. Pàjaro og Monsen (2021, s. 13) omtaler en slik omstillingsprosess som krevende. De kan oppleve å være i et intet, midt imellom, og noe som kan få betydning for deres identitetsutvikling som videre kan ha påvirkning på språkopplæringen.

I et av intervjuene forteller lærer 4 at deltakerne gjennom språkstøttere får uttrykt seg og blir lyttet til, og sier videre at *...de opplever en boost, som skaper motivasjon og gjør noe med deg som person....* Læreren viser her deltakernes mulighet for å ta aktiv del i egen språkinnlæring, der språkstøttere er med på å styrke deres selvbilde og identitet ved å være deres talerør. Ser vi dette utsagnet i lys av Norton (2013, s. 50) sin investeringsteori, handler det om deltakernes vilje og mulighet til å være et aktivt samhandlende individ med omgivelsene. Norton (2013, s. 157) er ikke bare opptatt av ensidig språktilegnelse, men retter også søkelys mot læringsmiljøets betingelser, og hvorvidt deltakerne inviteres til å bruke språket aktivt i et sosialt fellesskap. Hun er opptatt av hvordan vi som individer posisjonerer oss hierarkisk i det sosiale rommet, og synliggjør hvordan makt påvirker motivasjonen og muligheten til å investere i andrespråksinnlæringen.

Bourdieu begrep om kapital kan leses som makt, der kapital kun vil gi makt dersom den anerkjennes og tillegges verdi (Bugge, 2002, s. 225). Han påpeker også at kapital endres i tid og rom, og at den enkeltes habitus ikke nødvendigvis vil føre til kapital i alle situasjoner. Med bakgrunn i Bourdieus (1986) teori kan enkelte deltakere med en habitus som ligger nært opp til opplæringens forventninger, i større grad gis tilgang til skolens innhold enn andre. Ser vi dette i sammenheng med skolens prinsipp om en inkluderende opplæring, kan ulik tilgang til språk skape utfordringer i målet om en tilpasset og likeverdig undervisning (Myklebust, 2020, s. 111).

Ser vi Nortons (2013, s. 6) teori opp mot våre funn, er lærernes utsagn i vår studie interessante med tanke på hvordan transspråking både med og uten språkstøttere, kan benyttes for å utjevne maktforholdene i klasserommet. På denne måten kan læreren være med på å legge til rette og fremme en likeverdig opplæring for alle, samt et godt læringsmiljø som tilrettelegger for at deltakerne får mulighet, samt ønsker å investere i egen språklæring. Dette samsvarer også med Eeks (2021) forskning som viser at bruk av språkstøttere i opplæringen kan bidra til å endre maktforholdet i klasserommet. Ved at deltakerne får bruke et språk de kan, legges det til rette for aktørskap som gis en stemme der deltakerens posisjon og status endres (Eek, 2021, s. 307). Sett ut fra vår undersøkelse, kan en opplæring som bygger på kjente språkpraksiser, minske risikoen for fremmedgjøring i undervisningen og i større grad utjevne maktforskjeller. Dette kan bidra til likeverdig opplæring og styrke deltakernes identitet, og dermed bidra til økt investering.

Samtidig viser funnene som vi drøftet i forrige kapittel (kap. 6.1.1), utfordringer med å få tak i språkstøttere på alle språk i klassen. På denne måten vil deltakerne kunne få ulike muligheter til å benytte sitt språklig repertoar. Ulik tilgang til språkstøttere vil for eksempel kunne føre til skjeve maktforhold, og dermed påvirke deltakernes mulighet for investering. Deltakerne kan da oppleve å få en opplæring der ikke alle språkene anerkjennes i like stor grad, noe som ikke gir likeverdig opplæring for alle i gruppa. Dette støttes, som tidligere nevnt, av Dewilde og Beilers (2021, s. 29) rapport, som poengterer at små og store språk gir ulike tilganger på ressurser. Arabisk er et stort verdensspråk, og lærerne i vår undersøkelse forteller at det ofte er en stor andel av deltakere med arabiskspråklig erfaringsbakgrunn i klassen. Deltakerne som forstår arabisk, får dermed mulighet til å bruke sin medbrakte språklige kapital som springbrett i språkopplæringen og får sin bakgrunn anerkjent som kapital, jf. Bourdieu (1986). Ifølge Norton (2013, s. 48), påvirkes språkinnlæringen av maktforhold og hvilke roller og posisjoner den enkelte innlærer har i læringsfellesskapet. Deltakere fra små språk får i mindre

grad sin språklige kompetanse verdsatt som kapital i opplæringen. Dette kan dermed gi ulik status og makt for deltakerne, noe som samsvarer med Bugges (2002, s. 225) forståelse, der makt endrer seg i tid og rom, uten at det nødvendigvis erkjennes som makt i alle situasjoner.

Som individ i et nytt land og i en fremmed kultur, må man forholde seg til et nytt språk, en ny kontekst og nye kulturelle koder. Identiteten deltakerne har i klasserommet påvirker deres rolle, hva de gjør og sier. De sosiale maktforholdene som råder i klasserommet er med på å regulere hva enkeltindivider kan gjøre (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Omgivelsene påvirker andrespråkinnlærernes motivasjon, ønske og vilje til utvikling. Rollen man har i klasserommet, påvirker deres handlinger, og er med på å styre atferden og forme identiteten. Språket er et viktig element i denne prosessen, i tillegg vil også andre faktorer spille en rolle for deltakernes tilgang til makt, som for eksempel etnisitet, kjønn og klasse (Darvin og Norton, 2015, s. 37).

Språklig kompetanse handler ikke bare om å bli forstått, men også om å bli respektert og lyttet til, ifølge Bourdieu (1986, s. 648). Makten den enkelte besitter, kan føre til at møter mellom individer ikke nødvendigvis skjer på likeverdige grunnlag. Ulike variabler som rase, religion, kjønn, og seksuell legning kan være med på å gi ulik makt og status i klasserommet og i samfunnet for øvrig, og er med på å påvirke vår identitet (Norton, 2013, s. 47). Denne makten opptrer ofte skjult, der individene prøver å oppnå status og posisjon i det sosiale rommet. Det kan være situasjoner der man i utgangspunktet er motivert for å delta i, men som man velger å trekke seg fra eller unngå, på grunn av frykt for negative reaksjoner fra andre. Læreren har dermed en viktig rolle for deltakernes språkinnlæring og deres identitetsutvikling. Dette kan komme til uttrykk gjennom ulike undervisningsformer og i ulike lærings situasjoner, der lærerne får mulighet til å utjevne maktforholdene gjennom pedagogisk bruk av transspråking.

Identitet, makt og ideologi er tre viktige faktorer som påvirker investering i andrespåksinnlæringen og hvordan språkopplæring blir forstått, praktisert og prioritetsatt i samfunnet. Å anerkjenne verdien av et språklig mangfold og styrke deltakernes språklige identitet, gjennom for eksempel pedagogisk bruk av transspråking, kan være viktige skritt mot et mer rettferdig og inkluderende samfunn. Dett samsvarer med UNESCOs (2015, s. 25) mål om økt sosial rettferdighet innen utdanning

## 6.4 Oppsummering av drøftingsdelen

I dette masterprosjektet har vi sett på problemstillingen: “*Hvordan erfarer enkelte lærere å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn?*” For å besvare problemstillingen har studien fokus på to forskningsspørsmål:

1. Hvordan legger enkelte lærere til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar, med og uten språkstøttere?
2. Hvilke fordeler og utfordringer erfarer enkelte lærere i arbeidet?

For å synliggjøre at vi har svart på forskningsspørsmålene, og dermed besvart studiens problemstilling, vil vi i det følgende foreta en kort oppsummering av drøftingsdelen. Det er intervjudeltakernes uttalelser som er grunnlaget for vår drøftingsdel, der den enkelte lærers subjektive forståelse og erfaringer rundt tilrettelegging for bruk av deltakernes språklige repertoar, ses i lys av valgt teori. Studiens teorigrunnlag er hovedsakelig basert på Bonny Nortons (2013) teori om investering. Teorien ses i sammenheng med Honneths (2008) teori om anerkjennelse, og anerkjennelsens betydning for aktørskap for å fremme en tilpasset og inkluderende opplæring.

### **1. Hvordan legger enkelte lærerne til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar, med og uten språkstøttere?**

Basert på seks læreres uttalelser, er et av våre hovedfunn at alle intervjudeltakerne viser positive holdninger til bruk av deltakernes språk i undervisningen. Det som har vært spesielt interessant for oss i denne undersøkelsen, er hvordan alle intervjudeltakerne er bevisste på hvordan transspråking benyttes som pedagogisk strategi i andrespråksinnlæringen. Selv om bare en av lærerne bruker begrepet *transspråking* eksplisitt, forteller alle seks lærerne at de er opptatte av å benytte alt deltakerne innehar av språk som ressurser i undervisningen.

Et annet hovedfunn studien frembringer, er hvordan fire av intervjudeltakerne benytter pedagogisk bruk av transspråking ved hjelp av språkstøttere. To av lærerne har kjennskap til språkstøttere, og uttrykker sterkt ønske om å benytte seg av dette. Uansett om intervjudeltakerne benytter språkstøttere eller ikke, er samtlige oppmerksomme på å trekke inn og etterspørre ord på deltakernes språk. Intervjudeltakerne er også bevisste på plassering av deltakerne i klasserommet, og forteller om en endret lærerrolle i arbeidet med transspråking i opplæringen.

## 2. Hvilke fordeler og utfordringer erfarer enkelte lærerne i arbeidet?

På bakgrunn av overnevnte funn, representerer samtlige av lærerne en heteroglossisk språkideologi med et flerspråklig ressursperspektiv. Voksne deltakere med begrenset skolegang kan ha tilegnet seg språklige ressurser grunnet mobilitet eller ved å komme fra steder med stor språklig variasjon, og kan dermed ha et rikt språklig repertoar. Lærerne i studien bruker ikke bare morsmålet som ressurs, men er opptatte av at deltakerne har tilgang til flere språklige ressurser som kan benyttes. På bakgrunn av lærernes uttalelser vil tilrettelegging for deltakernes språklige repertoar i opplæringen kunne være med på å fremme en rettferdig og likeverdig opplæring, og forenlig med inkluderingsprinsippet i skolen. Dette kan ses i sammenheng med den flerspråklige vendingen (May, 2013, s. 9), som også er tydelig uttrykt i læreplaner, der deltakerne blant annet skal kunne trekke veksler på sine flerspråklige ressurser i språkinnlæringen (HK-dir, 2021). Når funnene i vår undersøkelse viser at lærerne målbærer en heteroglossisk språkideologi, kan dette ses i sammenheng med Nortons (2013) teori om investering, der ideologi et av elementene som må ligge til grunn for å investere i egen andrespråklæring. Darwin og Nortons (2015, s. 42) investeringsmodell visualiserer hvordan investering i andrespråklæringen oppstår i skjæringspunktet mellom ideologi, identitet og makt. Når skolen og lærer målbærer en språkideologi der hele deltakers språklige repertoar anerkjennes, kan dette bidra til utjevning av maktforholdene i skolen noe som, ifølge Nortons (2013) investeringsteori, er en forutsetning for å øke investeringen i egen andrespråksinnlæring.

Ved å legge til rette for deltakernes språklige ressurser, kan dette ses i sammenheng med Honneths (2008, s. 138) syn på anerkjennelse og betydningen av å få sine ressurser lagt til rette for i et solidarisk fellesskap. Der opplæringen tilrettelegger for bruk av deltakers språklige ressurser og gjensidig anerkjennelse, kan dette bidra til sunn identitetsdannelse (Jordet, 2020, s. 273). Ser vi dette i sammenheng med Darwin og Nortons (2015, s. 42) investeringsmodell, kan tilrettelegging for pedagogisk transspråking bidra til positiv identitetsdannelse og øke deltakernes investering i andrespråksinnlæringen.

Til tross for positive holdninger knyttet til bruk av deltakernes språklige repertoar i undervisningen, viser funnene i undersøkelsen utfordringer knyttet til kollegaer som fremmer en enspråklig ideologi, der de hevder at norskopplæringen bør foregå på norsk. På bakgrunn av Nortons (2013) teori kan dette være holdninger som påvirker deltakernes investering i andrespråksinnlæringen. Intervjudeltakerne uttrykker særlig et behov for en ledelse som



støtter bruk av deltakernes språklige repertoar i skolen, slik kan ledelsen fremme en ideologi som i større grad kan sikre en inkluderende opplæring.

Lærerne problematiserer rundt manglende tid og ressurser i arbeidet med transspråking gjennom språkstøttere, og synliggjør behovet for at opplæringen av språkstøttere er forankret i skolens ledelse med mulighet for systematisk kursing av språkstøttere. En utfordring studien har gitt oss innblikk i, er å legge til rette for bruk av pedagogisk transspråking ved hjelp av språkstøttere for alle. Lærerne i undersøkelsen forteller om deltakere fra små og store språk, og at det kan være lettere å få språkstøttere på enkelte språk fremfor andre. Dette samsvarer med Dewilde og Beilers (2021, s. 29) pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere. Ulik tilgang til opplæringen kan være med på å skape ulike maktforhold, og sett ut fra Darwin og Nortons (2015, s. 42) investeringsmodell, føre til ulikt utgangspunkt for investering i egen andrespråksinnlæring.

Intervjudeltakerne i studien viser også hvordan transspråking i opplæringen krever en annen lærerrolle enn tidligere når de benytter deltakernes språk i opplæringen. De blir i større grad en veileder fremfor en formidler, der den enkelte deltaker må ta aktiv del i egen læring. Dette samsvarer med Garcia (2017, s.22) der pedagogisk bruk av transspråking fordrer en endret lærerrolle. Muligheten for aktiv deltakelse er også en forutsetning for investering i egen andrespråkslæring (Norton, 2013, s.6). På den andre siden viser Hundeide (2003, s. 94-95), at aktiv deltakelse kan være fremmed for enkelte deltakere som kan komme fra en annen skolekultur med en annen pedagogikk, enn de møter i opplæringen i Norge. Skolens forventninger til aktørskap i Norge, vil ikke nødvendigvis samsvare med deltakernes forventninger og deres sosiokulturelle bakgrunn.

Mange av deltakerne med begrenset skolebakgrunn deltar på introduksjonsprogrammet og har ikke nødvendigvis valgt å delta i norskopplæringen. Ser vi dette i sammenheng med Illeris (2004, s. 101) teori om voksnes læring kan en slik ufrivillig opplærings situasjon medføre redusert læringsutbytte og svekket vilje til å lære.

## 7. Avslutning

Dette kvalitative masterprosjektet har en fenomenologisk tilnærming der vi har undersøkt:

*“Hvordan erfarer enkelte lærere å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i opplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn?”* I dette prosjektet har det vært viktig for oss å se på lærernes erfaringer i arbeidet med tilrettelegging for bruk av deltakernes språk, samt fordeler og utfordringer de møter i dette arbeidet. Gjennom arbeidet har vi hele tiden forsøkt å sette våre fordommer til side og etterstrebet å få tilgang til den enkelte lærers erfaring rund fenomenet ut fra intervjudeltakerens livsverden.

Oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv med en sosiolingvistisk tilnærming til språkinnlæring, der læringen skjer som en del av komplekse sosiale relasjoner og erfaringer man inngår i. I vårt prosjekt har vi benyttet ulike teorier for å besvare vår problemstilling. Teoriene om investering, identitet, makt, anerkjennelse og aktørskap, har vært nødvendige å ha med, da dette er elementer som henger sammen og gjensidig påvirker hverandre. Grunnen til at vi har med alle teoretiske begrepene, er at vi ønsker å gi masteroppgaven en bredde, samt sette opplæringen inn i et sosiokulturelt perspektiv.

Det er likevel viktig for oss å påpeke at prosjektets resultater vil være begrenset, da dette er en kvalitativ studie hvor resultater ikke kan tallfestes eller måles. Til tross for at dette er en undersøkelse som ikke lar seg statistisk generalisere, mener vi likevel å ha synliggjort hvordan enkelte lærere erfarer tilrettelegging for deltakernes språklige repertoar. Ser vi funnene i lys av relevant teori, kan resultatene også gi et innblikk i betydningen av tilrettelegging av deltakers språk for å investere i opplæringen. Det kan se ut til at transspråking som pedagogisk strategi har et potensiale i grupper med voksne innvandrere uten skolebakgrunn. Vi håper at prosjektet kan ha overføringsverdi til andre skoler og lærere som ønsker å tilrettelegge for alle tilgjengelige språk i innvandrergupper med begrenset skolegang.

Gjennom masterprosjektet har det vært nødvendig å sette oss inn i tidligere forskning, noe som har gitt oss økt forståelse for grupper med språklig diversitet. Dette mener vi har vært med på å heve vår kompetanse på området, samt vært til hjelp for å se vår problemstilling i lys av tidligere forskning. Vi ønsker at vår studie kan bidra til å skape et engasjement for videre forskning omkring denne deltakergruppen, samt gi dem det fokuset de fortjener.

Vi har gjort oss mange refleksjoner rundt hvordan vår erfaringsbakgrunn er speilet av en enspråklig forståelse, og ser betydningen av lærers kompetanse for den kulturelle og språklige

konteksten deltakerne kommer fra. I tillegg har vi i løpet av prosjektet blitt mer bevisste på at begrepet *morsmål* ikke er universelt. Vi har blitt opptatte av hvordan vi som lærere benytter begrepet morsmål i egen undervisning, der vi i større grad er blitt bevisste på å si *ditt språk* eller *et språk du kan*, fremfor *morsmål*, når vi etterspør ord. Det har vært interessant for oss å sette oss inn i transspråking som pedagogisk strategi, og hvordan dette kan benyttes i form av språkstøttere som metode, for økt investering i andrespråksinnlæringen.

Vi ønsker at vår undersøkelse kan være et bidrag inn i praksisfeltet, og har videre tanker om å utvikle arbeidet ved egen skole når det gjelder bruk av språkstøttere. Eksempler på dette kan være knyttet til Samfunnskunnskapsprøven, Språkprøven og teoriprøve for førerkort, som for mange er et mål, samt er svært betydningsfullt for deltakernes liv i Norge. Deltakere som følger integreringsloven må gjennomføre et 75 timers kurs i samfunnskunnskap, med en påfølgende prøve på norsk eller deltakernes språk. Dette er også en plikt og et krav for oppholdstillatelse i Norge. For mange deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, er samfunnskunnskapskurset utfordrende, med abstrakte og kulturbetingede begreper. Dette er begreper som for mange kan være nye og fremmede. Flere av deltakerne stryker på prøven, og må ta den mange ganger. Enkelte mister motet, og det kan i tillegg bli kostbart når de må ha flere forsøk. Vi har over tid sett hvordan dette kan påvirke deltakerne, og ser potensialet i å benytte språkstøttere for å hjelpe dem med å forstå, samt bestå kurset. Vi ser også for oss at implementering av språkstøttere, vil være til stor hjelp for gjennomføring av samfunnskunnskapskurset, samt bestå teoriprøven for førerkort.

Gjennom egen praksis har vi erfart at deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn ofte kommer tilbake til norskkurs gjennom andre ordninger, i regi av NAV, grunnet manglende studie- eller jobbtilbud. En tanke vi har gjort oss gjennom denne studien, er hvordan deltakere uten jobb kan fungere som språkstøttere i gruppene med liten eller ingen skolebakgrunn. Det kunne vært interessant å få til et samarbeid med NAV, der deltakere som ikke er i jobb får praktisere som språkstøttere i lønnende stillinger på skolen. Dette ser vi på som et spennende forsøk, der alle som deltar i prosjektet får mulighet til å bidra med sine ressurser. Slik vil det bli en vinn – vinn situasjon.

I et eventuelt neste prosjekt ville det vært interessant å undersøke pedagogisk bruk av transspråking i et deltakerperspektiv, for å få frem deltakernes stemme. For hva synes egentlig deltakerne om transspråking og bruk av språkstøttere i sin andrespråksinnlæring. Er det så udelt positivt? Eller vil vi da få et annet perspektiv på transspråking og språkstøttere?

Vår erfaring er at transspråking som pedagogisk strategi har et potensiale i opplæringen for voksne deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Slik vi ser det kan pedagogisk bruk av transspråking være en anerkjennende pedagogikk der den enkelte får mulighet til aktivt bidra med sine ressurser i fellesskapet. Dette kan være med på å styrke deltakernes identitet og utjevne maktforhold, slik at den enkelte i større grad ønsker å investere i egen andrespråksinnlæring. Vi mener en slik anerkjennende pedagogikk kan være en mulighet i arbeidet med å fremme en rettferdig og inkluderende opplæring for deltakerne i denne gruppa!

## Litteraturliste

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Alver, V. R., & Dregelid, K. M. (2001). *Er vi på rett vei nå? Opplæring for analfabeter i Norge*. I K. Naucner (red),. 258–276.
- Alver, V. R., & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk»—Morsmålsstøttet undervisning. Utdanningsforskning.no. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/vi-kan-lare-som-vanlige-folk---morsmalsstottet-undervisning/>
- Alvesson, M., Sköldberg, K. (2017). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage.
- Andreassen, R. & Engen, T. O. (2016). Fra det kjente til det ukjente. I M. Monsen (red.), *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere, tre empiriske eksempler*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Basch, M. J., Melchers, G K., Kurz, A., Krieger, M., & Miller, L: (2020). It takes more than a good camera: Which factors contribute to differences between face-to-face interviews and videoconference interviews regarding performance ratings and interview perceptions. *Journal of Buisness and Psychology*.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring: Bd. nr 62*. Høgskulen i Volda.
- Beiler, I. R & Dewilde, J., (2023). I Bugge, E., Carlsen, C., & Literacy Education and Second Language Learning for Adults. (2023). *Norsk som andrespråk: Voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a theory of Educatin Transmission* (London, Routeledge).
- Bourdieu, P. (1986). Forms of capital. I J. Richardson. *Handbook of Theory and Reserch for the Sosiology of Education*, Westport, CT: Greenwood, s. 645–668.

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2010). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Brooker, L. (2003). Learning How to Learn: parental ethnotheories and young children's preparation for school. *International Journal of Early Years Education*, 11 (2).
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bugge, E., & Carlsen, C., Literacy Education and Second Language Learning for Adults. (2023). *Norsk som andrespråk: Voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(3–4), 224–248.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire*. Channel View Publications Ltd.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56. Hentet fra: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Dewilde, J. & Beiler, I. R. (2021). *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere*. Sluttrapport. Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og ....
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag. Hentet fra: [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2016011905002](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016011905002)
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet*. [Doktorgradsavhandling., Høgskolen i Innlandet]: <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2738680/Marianne%20Eek.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring- støtte til læring*. Vallset: opplandske bokforlag.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk.
- Flyktningkonvensjonen. (1951). *Konvensjon om flykningers stilling (28-07-1951)*. Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1951-07-28-1>
- Fondevik, B., Iversen, J.Y., Tkachenko, E. (Red.). (2021). *Samarbeid med språkhjelpere om flerspråklig støtte i norskopplæringen av voksne innvandrere*. [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/samarbeid\\_med\\_sprakhjelpere\\_om\\_flerspraklig\\_stotte\\_i\\_norskoppleringen\\_av\\_voksne\\_innvandrere.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/samarbeid_med_sprakhjelpere_om_flerspraklig_stotte_i_norskoppleringen_av_voksne_innvandrere.pdf)
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O. (2017). I Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. I D. Little, H. J. Krumm, J. C. Beacco, P. Thalgott (Red.), *The Linguistic Integration og Adult Migrants* (s. 11-25). De Gruyter.  
file:///C:/Users/Isioy/Downloads/Problematizing\_linguistic\_integration\_of\_migrants\_.pdf
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A., & Steien, G. B. (2018). "Snakke med ved? Snakke med maskin?" Voksne flyktingers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 4-24 sider.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforl.

- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86–94. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2003-02-04>
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring. (1. utgave.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helstad, K. (2014). I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforl.
- HK-dir. (2021). *Kompetansepakker til læreplaner i norsk for voksne innvandrere*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://kompetansepakker.hkdir.no/norsk/den-nye-lareplanen/>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Cappelen akademisk forl.
- Illeris, K. (2004). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2022, 31. januar). *Ord og begreper*. IMDi. Hentet fra: <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/ord-og-begreper/>
- Isaksen, U.S. & Engen, T.O. (2016). Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst. I M. Monsen (red.), *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere, tre empiriske eksempler*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 421–434. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.



- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Jølbo, I. D. (2016). "Å skrive seg et rom" - En studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA- norsk som andrespråk*, 32 (1), 5-30
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2021). Innlæreridentitet i møte med skolens diskurser om språk og språkopplæring. I M. Monsen & V. Pàjaro (Red.), *Andrespråklæring for voksne. Vitenskaplige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*—Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, februar 19). *Meld. St. 16 (2015–2016)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven)*—Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-bokmal.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lerfaldet, H., Sætrang, S. G., Høgestøl, A., Monsen, M., & Randen, G. T. (2020). Kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere. *Ideas2evidence rapport*, 6, 2020.
- May, S. (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge. Hentet fra: <https://doi.org/10.4324/9780203113493>

- McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. I N. H. Hornberger & S. L. McKay (Red.). *Sociolinguistics and Language education*. (s. 3-30). Multilingual matters
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA-Norsk som andrespråk*, 1–2.
- Monsen, M. (Red.). (2016). *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere, tre empiriske eksempler*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Monsen, M. & Pàjaro, V. (2021). Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming. I M. Monsen & V. Pàjaro (Red.), *Andrespråkslæring for voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner (1. utgave.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Monsen, M. (2021) Om å investere i R-U-M-P-E: en etnografisk studie av lese- og skriveopplæringen for voksne nyankomne. I M. Monsen & V. Pàjaro (Red.), *Andrespråkslæring for voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner (1. utgave.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetikk. Hentet 25. juli 2023, fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordanger, M., Carlsen, C.H., Bugge, E. I Bugge, E., Carlsen, C., & Literacy Education and Second Language Learning for Adults. (2023). *Norsk som andrespråk: Voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk (1. utgave.)*. Cappelen Damm akademisk.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation (2nd ed.)*. Multilingual Matters.

Norton, B., & Morgan, B. (2012). Poststructuralism. I C. A. Chapelle (Red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (s. wbeal0924). Blackwell Publishing Ltd. Hentet fra:

<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0924>

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446. Hentet fra: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pàjaro, V. & Monsen, M. (2021). Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming. I M. Monsen & V. Pàjaro (Red.), *Andrespråklæring for voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (1. utgave.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9.

<https://doi.org/10.2307/3587803>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Steien, G. B. (2021) Morsmål, navngitte språk, språklige repertoarer og transspråking: om språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk. I M. Monsen & V. Pàjaro (Red.), *Andrespråklæring for voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (1. utgave.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget

Tøge, A. G., Vilhjalmsdottir, S., Malmberg-Heimonen, I., & Sørholt, S. (2022). *Norskopplæring med flerspråklig støtte. En pilotstudie*. Oslo. Metropolitan University Storbyuniversitetet.

<https://oda.oslomet.no/oda->

[xmlui/bitstream/handle/11250/3054795/r\\_2022\\_08\\_Norskoppl%c3%a6ring%20med%20flerspr%c3%a5klig%20st%c3%b8tte.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3054795/r_2022_08_Norskoppl%c3%a6ring%20med%20flerspr%c3%a5klig%20st%c3%b8tte.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*—  
*UNESCO Digital Library*. Hentet 25. juli 2023, fra:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO. (2015). 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>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser: Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk forlag.

Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370–383.

## Vedlegg 1

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *” Bruk av deltakeres språk i norskopplæringen”?*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan lærere benytter deltakeres språk i norskopplæringen, og hvilke fordeler og utfordringer dette kan medføre. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### Formål

I prosjektet rettes oppmerksomheten mot bruk av deltakeres språk i norskopplæringen for voksne innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn (Spør 1/ Grunnmodul). Vi har en tanke om at det er ulike holdninger, erfaringer, kompetanse og praksiser blant lærerne knyttet til bruk av deltakers språklige repertoar i norskopplæringen. Vi ønsker i studien å rekruttere lærere med erfaring fra Spor 1, for å høre hvilke muligheter og utfordringer de møter i dette arbeidet.

- Hvilke erfaringer har lærere med bruk av deltakeres språk i norskopplæringen?
- I hvilke situasjoner brukes det?
- Hvilke fordeler og utfordringer møter lærere i dette arbeidet?
- Hva skal til for at språkene benyttes i enda større grad?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi din rektor har foreslått deg som en aktuell deltaker.

## Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli intervjuet om dine erfaringer med bruk av deltakers språk i norskopplæringen. Dette intervjuet vil ta om lag en time. Vi vil også spørre deg om bakgrunnsopplysninger som alder, utdanning- og lærerbakgrunn, og hvilke språk du snakker. Intervjuet vil bli spilt inn via diktafon. Dette slettes etter transkribering.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil altså ikke påvirke sitt forhold til arbeidsplassen din.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare de to forskerne i prosjektet ved Høgskolen i Innlandet som vil ha tilgang til dataene vi samler inn. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert. I masteroppgaven vil det bli brukt pseudonymer, og det legges vekt på at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes senest mai 2024. Lydopptakene vil bli slettet. Transkriberte og aidentifiserte versjoner av intervjuet vil fortsatt være tilgjengelig for forskerne.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved prosjektleder Ana Lucia L. Da Silva, tlf 98819601, [analucia.dasilva@inn.no](mailto:analucia.dasilva@inn.no)
- Høgskolen i Innlandets personvernombud: Anne Sofie Lofthus, tlf 61288277 [anne.lofthus@inn.no](mailto:anne.lofthus@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Ana Lucia L. da Silva*  
(Forsker/veileder)

*Sigrun Øybekk og Ellen Gihle Markestad*  
(Studenter)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av deltakers språk i norskopplæringen», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål
Skape relasjon og trygghet til intervjudeltaker	Løs prat Presentere oss selv Informere om retningslinjer.
Dette for å få best mulig informasjon	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bruksområde – Innsamling av data til vårt masterprosjekt.</li><li>- Anonymitet</li><li>- Opptaker – blir slettet etter transkriberingen</li><li>- Konfidensialitet</li><li>- Lagring/oppbevaring</li><li>- Rett til å trekke seg</li></ul>
Presentasjon av prosjektet	<b>Opptak starter</b>  Predisere formålet med prosjektet, tema og problemstilling. <u>Formålet:</u> med prosjektet er å finne ut hvordan lærere legger til rette for bruk av deltakernes språk i opplæringen, hvilke fordeler og utfordringer lærerne ser med dette. <u>Tema:</u> Flerspråklighet i opplæringen <u>Problemstilling:</u> Hvordan erfarer lærere å legge til rette for bruk av deltakernes språklige repertoar i norskopplæringen? Ingen svar er riktig eller feil Vi har lyst til å høre hvordan du bruker språk og hvilke tanker du gjør deg om bruk av språket. Hvilke erfaringer har du med bruk av deltakernes språk i opplæringen.



<p>Lærerens bakgrunn, utdanning og arbeidserfaring</p> <p>Organisering av grupper/klasser</p>	<p><b>Intervju:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilken utdanning har du?</li> <li>- Hvor lang arbeidserfaring har du?</li> <li>- Hvilken arbeidserfaring har du?</li> <li>- Hvor lenge har du jobbet i norskopplæring for voksne innvandrere</li> <li>- Hvilket nivå har du jobbet på</li> <li>- Organisering av spor og nivåer</li> <li>- Hvor mange deltakere er det i gruppa.</li> <li>- Hvilke språk er representert?</li> <li>- Hvordan kartlegger du deltakers språklige kompetanse?</li> </ul>
<p>Ny læreplan fra 2021 har et tydeligere fokus på deltakernes ressurser, med vektlegging av deltakers kulturelle og språklige bakgrunn som ressurser i opplæringen. I denne undersøkelsen ser vi på deltakerens språk, både morsmål og andre tilgjengelige språk, og hvordan du som lærer erfarer bruken av deltakers språk i opplæringen.</p>	
<p>Anerkjennelse og identitet</p> <p>Investering og aktørskap</p>	<p>Bruker du deltakerens morsmål eller andre språk i undervisningen?</p> <p>Er du bevisst på å bruke deltakernes språk i undervisningen? Kan du fortelle om dette?</p> <p>Hvor ofte vil du si du benytter deg av deltakernes språk i undervisningen?</p> <p>Hvordan legger du til rette for bruk av morsmål/andre språk, eksempler?</p> <p>I hvilke situasjoner?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muntlig</li> <li>- Skriftlig</li> <li>- I pad/telefon/data</li> <li>- Planlagt/tilfeldig</li> <li>- Språkhjelpere? Kursing av språkhjelpere. Hvem, hvordan når, hvor lenge?</li> <li>- Tolk?</li> <li>- Tospråklig lærer</li> <li>- oversetter de fra morsmål til norsk og motsatt?</li> <li>- bruker de andre strategier:</li> </ul>

	<p>Snakke med sidemann, skrive på morsmålet, ordbok/apper/google, snakker høyt for seg selv...</p> <p>Hva er gode oppgaver? Hvilke rutiner har dere? Hva synes du om å bruke deltakernes språk i undervisningen? - Hvorfor er dette viktig /ikke viktig? - Hva er fordelene? - Hvilke utfordringer?</p> <p>Hvordan erfarer du deltakernes opplevelse av å bruke morsmål/språk i undervisningen? - liker de det/er de motiverte? - opplever du deltakerne som selvstendige i dette arbeidet, eller må du legge føringer?</p> <p>Hvordan opplever du andre kollegaers holdninger til bruk av morsmål og andre språk? -hvordan opplever du ledelsens holdninger til dette? -Er dette et tema i skolens utviklingsarbeid?</p> <p>Hva skal til for at du i større grad benytter deg av deltakernes språk i undervisningen? -Opplever du å ha tilstrekkelig kunnskap om å bruke deltakernes språk i undervisningen?</p> <p>Har dine holdninger til bruk av deltakernes språk i opplæringen endret seg i din yrkesaktive karriere? -Hvordan og hvorfor?</p>
Oppsummeringer	<p>Slik vi har forstått deg..... Er det noe du annet du vil si eller forklare, som du ikke har fått sagt? Var det noen spørsmål du følte du ikke fikk svart fullstendig på?</p>
Takknemlighet	Takke for intervjuet

## Vedlegg 3

# Meldeskjema

Referansenummer  
342598

## Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle Utdanning, kjønn, alder og arbeidserfaring.

## Prosjektinformasjon

### Tittel

Hvordan kan lærere oppleve bruk av deltakeres språklige repertoar i norskopplæringen?

### Sammendrag

Vi ønsker å se på læreres erfaringer ved bruk av deltakeres språk i norskopplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Vi vil bruke lærerplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere som bakteppe for studien, og ønsker å se forbindelser mellom læreplanens visjoner og lærernes erfaringer. Hvilke muligheter og utfordringer møter lærere i dette arbeidet? Viktige begreper i denne studien vil være anerkjennelse, identitet og investering. Formålet med undersøkelsen er å rette fokus mot betydningen av deltakernes ulike språk i norskopplæringen.

### Hvorfor er det nødvendig å behandle personopplysningene?

Vi ønsker personopplysninger til bruk i starten av intervjuet, for å skape en god relasjon og trygghet i intervjusituasjonen. Det kan også være funn som kan gjøre dette interessant, feks utdanning, alder og yrkeserfaring.

### Prosjektbeskrivelse

Foreløpig skisse til masteroppgave oktober 2022.docx

### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Sigrun Øybekk og Ellen Gihle Markestad, oybekk@hotmail.com ellengihle@msn.com, tlf: 97078587/90863357

## Behandlingsansvar

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

### Prosjektansvarlig

Ana Lucia L. da Silva, analucia.dasiva@inn.no, tlf: 98819601

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)? Nei

## Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere ved voksenopplæring på Spor 1/Grunnmodul.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av

utvalget skjer Ved eget

nettverk/snøballmetoden.

Alder

20 - 70

Hvilke personopplysninger skal du behandle for utvalg {{i}}? 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

### Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide (2).docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av

personopplysninger Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr.

1 bokstav a)

## Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Hvordan informeres utvalget?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjonsskriv og Samtykke.doc

### Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om

tredjepersoner? Nei

## Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Et samtykke kan trekkes tilbake når som helst uten ubehag eller negative konsekvenser, uten begrunnelse. Dette kan skje via mail, muntlig eller sms.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Informanten kan trekke seg eller få sine opplysninger rettet eller slettet gjennom mail, sms eller muntlig. Dette kommer fram under intervjuet (muntlig) og ved skriftlig samtykkeskjema.

Totalt antall registrerte i prosjektet

## Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet? Ikke utfyllt

## Personverntiltak

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene? •

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Hvor behandles personopplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon? Nei

## Varighet

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet? Nei

## Tilleggsopplysninger