

*«Flink og hyggelig, det er ikke viktig
hvis du kan ikke skrive»*

Voksne migranternes investering i skriving på norsk
som andrespråk

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

Kamilla Aas

2018/2019

Førord

Bakgrunnen for dette prosjektet var et ønske om å øke eget kunnskapsnivå om voksne migranters skriveopplæring på norsk som andrespråk. I mitt daglige virke jobber jeg som lærer i voksenopplæringa. Der har jeg erfart at skriving på andrespråket er en utfordrende ferdighet for deltakerne å lære og for meg som lærer, å undervise. Hvordan kan man øke deltakernes lyst til å skrive og lære norsk som andrespråk? Studien vil være interessant for alle som arbeider med å undervise norsk som andrespråk, og spesielt for de som jobber med voksne migranter.

Jeg vil først og fremst takke alle informantene i studien for at dere var villige til å svare på spørsmål og fortelle om deres erfaringer med å skrive på norsk. Dere lot meg få innblikk i noe så personlig som narrativene om hvordan dere opplever å lære norsk som andrespråk. Det har vært veldig interessant og lærerikt å høre deres historier. Studien kunne ikke vært gjort uten dere. Jeg vil også takke min kollega, «Super-Tone», som har latt meg observere og følge skriveprosjektet som informantene deltok i. Det har virkelig vært spennende å se hvordan du jobber.

En stor takk til min veileder, Guri Bordal Steien, som har oppmuntret og guidet meg gjennom dette prosjektet. Din veiledning, hjelp og ditt positive engasjement har vært uvurderlig!

Det er særlig mine to barn, Amalie og Adrian, som har fått merke hvordan tida og tankene har dreid seg om denne studien det siste året. Takk for avbrekk og glede i hverdagen, og ikke minst for oppmuntring og gode råd underveis – dere er to tålmodige og fantastiske barn! Og takk til min kjære Ronny for omsorg, oppmuntring og teknisk support gjennom det hele! Takk til min utrolige arbeidsplass, som har gitt meg mulighet til å ta denne masteren og tilrettelagt så det var mulig å gjennomføre. Takk til venner, kolleger og familie som har heiet meg fram, lest korrektur og vist forståelse for tida som har vært prioritert på studien.

Innhold

MODELL- OG TABELLOVERSIKT	6
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	8
1. INNLEDNING	9
1.1 KONTEKST OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 FORMÅL OG BEGREPSAVKLARING	10
1.3 INVESTERING I NORSK SOM ANDRESPRÅK	12
1.4 ULIKE FAKTORERS PÅVIRKNING PÅ INVESTERING.....	13
1.4.1 <i>Autentisk skrivning: Tekstens hvorfor</i>	14
1.4.2 <i>Skriving på tastatur: Tekstens hvordan</i>	14
1.4.3 <i>Skriveoppgaven: Tekstens hva</i>	15
1.4.4 <i>Identitet og skrivning</i>	15
1.5 OMFANG OG METODE.....	16
1.6 AVHANDLINGENS OPPBYGGING	16
2. TEORI.....	17
2.1 INVESTERING VERSUS MOTIVASJON	17
2.1.1 <i>Krashes individfokuserte motivasjonsteori</i>	17
2.1.2 <i>Gardners sosialfokuserte motivasjonsteori</i>	18
2.1.3 <i>Oppsummering av tidligere motivasjonsteorier</i>	18
2.2 INVESTERINGSTEORIENS BAKGRUNN MED EKSEMPLET EVA	19
2.2.1 <i>Investering og makt</i>	20
2.2.2 <i>Kulturell kapital og symbolsk kapital</i>	20
2.2.3 <i>Skriving for å utjevne ujevne maktforhold</i>	22

2.3	INVESTERING OG IDENTITET	23
2.3.1	<i>Sosial identitet som endres over tid og rom.....</i>	23
2.3.2	<i>Identitet som flerfoldig</i>	24
2.3.3	<i>Identitet som en kamparena med rom for aktørskap</i>	24
2.4	IDENTITET I FRAMTIDA: IMAGINÆRE SAMFUNN OG IDENTITET	26
2.4.1	<i>Imaginære samfunn og investering</i>	26
2.4.2	<i>Imaginær identitet og investering</i>	27
2.5	BEGRUNNELSE FOR TEORIVALG	28
3.	METODE.....	30
3.1	KVALITATIV METODE	30
3.2	INNSAMLING AV DATA	31
3.2.1	<i>Skriveprosjektet.....</i>	32
3.2.2	<i>Informasjon til og valg av informanter.....</i>	33
3.2.3	<i>Presentasjon av informanter.....</i>	34
3.2.4	<i>Observasjoner.....</i>	35
3.2.5	<i>Intervjuer.....</i>	36
3.2.6	<i>Triangulering.....</i>	38
3.3	DATAINNSAMLING OG FORSKERROLLEN	39
3.3.1	<i>Selvetnografi.....</i>	39
3.4	ETISKE HENSYN	41
3.5	TRANSKRIPSJON OG KODING	42
3.6	ANALYSE	43
3.6.1	<i>Transkripsjonskonvensjoner.....</i>	44
4.	ANALYSE.....	46

4.1	ANALYSE INTERVJU AM «Å SKRIVE FRA HJERTET».....	46
4.2	ANALYSE INTERVJU H «JEG KAN IKKE ((VÆRE)) STILLE FOR DET ER EKTE»	56
4.3	ANALYSE SPIDERMANINTERVJU «STOLT AV MEG SJØL»	68
5.	DRØFTING	81
5.1	HOVEDFUNN	81
5.2	AUTENTISK SKRIVING OG INVESTERING	82
5.3	SKRIVING PÅ TASTATUR OG INVESTERING	86
5.4	SKRIVEOPPGAVER OG INVESTERING	88
5.5	SKRIVEOPPGAVER OG LAV INVESTERING	90
5.6	IDENTITET OG SKRIVING	92
5.7	DRØFTING I LYS AV METODE	96
6.	AVSLUTNING	99
	LITTERATURLISTE	103
	VEDLEGG 1.....	108
	VEDLEGG 2.....	112
	VEDLEGG 3.....	114
	VEDLEGG 4.....	116
	VEDLEGG 5.....	119
	VEDLEGG 6.....	120
	VEDLEGG 7.....	123
	VEDLEGG 8.....	125

Modell- og tabelloversikt

Modell 1	10
Modell 2	13
Modell 3	26
Modell 4	32
Modell 5	38
Modell 6	82
Modell 7	86
Modell 8	88
Modell 9	91
Modell 10	92

Tabell

Tabell 1	34
----------------	----

Norsk sammendrag

Denne studien belyser hvordan noen migranter opplever å investere i å skrive på norsk som andrespråk i grunnskolen for voksne. Jeg har valgt å fokusere på ferdigheten skrive fordi skrive er essensielt for både å lære norsk og for læring i alle fag. Det er forsket på faktorer som sier noe om hva som er «god skriveopplæring» for barn i grunnskolen, men lite er forsket på hva som er god skriveopplæring for voksne migranter. Jeg søker å teste hvordan noen av faktorene for «god skriveopplæring» påvirker voksne migranternes investering i å skrive.

Studien består av en feltundersøkelse med seks dybdeintervjuer av tre migranter og to observasjonsøkter av en gruppe migranter som går grunnskolen for voksne. Undersøkelsen gjennomføres mens informantene jobbet med et skriveprosjekt over en periode på cirka en måned. Jeg benytter Bonny Nortons investeringsteori (1995, 2013) for å belyse migrantenes opplevelse. Investeringsteorien vektlegger forholdet mellom identitet og investering og tar høyde for at migrantene kan ha et ambivalent forhold til å lære andrespråket, og at ujevne maktforhold påvirker når og hvordan de velger å uttrykke seg.

Informantene i studien opplever i liten grad at ujevne maktforhold påvirker investeringen. Tilsynelatende er det skriftlige mediet egnet for å utjevne ujevne maktforhold mellom førstespråkbrukere og andrespråksinnlærere. Investeringsteorien gir individet rom for aktørskap hvor man kan velge å uttrykke seg og utfordre sin plassering i målspråksamfunnet. Migrantene i studien opplever investeringslyst når de kan posisjonere seg som eksperter og dele sin kunnskap gjennom skrivingen. Studien viser at migrantenes investering i norsk henger sammen med deres opplevelse av egen identitet, både deres fortids-, nåtids- og framtidsperspektiver. Faktorene for «god skriveopplæring» viser seg å bare delvis sammenfalle med hva migrantene opplever gir investeringslyst. Migrantene i studien er alle flyktninger, og deres bakgrunn gjør at forbeholdene de har for å investere sannsynligvis skiller seg fra hvordan elever som har norsk som førstespråk investerer. Studien viser et ytterligere behov for videre forskning som belyser hvordan voksne migranter investerer i skrive på norsk som andrespråk.

Engelsk sammendrag (abstract)

This study shows how some migrants experience investing in writing Norwegian as a second language in primary school (1-10th grade) for adults. I have chosen to focus on the skill of “writing” because it is essential for learning Norwegian, as well as learning in all subjects. There is research on factors for “good writing training” for children in elementary and secondary school, but little research has been done on what is good writing training for adult migrants. I aim to test how some of the “good writing training” factors affect adult migrants’ writing investment.

This study consists of a field survey with six in-depth interviews of three migrants and two observations of a group of migrants who attend 1-10th grade for adults. I conducted the study while my informants were working on a writing project over a period of about one month. I used Bonny Nortons investment theory (1995, 2013) to explain the experiences of the migrants. The investment theory focuses on the relationship between identity and investment and takes into consideration that the migrants may feel ambivalent about learning the second language and that uneven relations of power affect when and how they choose to express themselves.

The informants in this study experienced only a small level of uneven power relations influencing their investment. Apparently, the written medium helps even out uneven relations of power between first language users and second language learners. The investment theory gives the individual room for agency, which in turn means the individual can chose to express themselves and challenge their position in the target language community. The migrants in this study experienced that they wanted to invest when they positioned themselves as experts and could share their knowledge through their writing. The study showed that the migrants’ investment in learning Norwegian is connected to their experience of their own identity, including their past, present and future perspectives. The factors for “good writing training” only seem to partly coincide with how the migrants experienced their investment. The migrants in this study are all refugees, and their background makes their conditions to invest differ from the investment of students that have Norwegian as their first language. The study shows a further need for research that demonstrates how adult migrants invest in writing in Norwegian as a second language.

1. Innledning

1.1 Kontekst og problemstilling

Livsoppholdsutvalget påpeker i en rapport om voksnes livsoppholdsgrunnlag at arbeidslivet stiller stadig større krav til kompetanse, og omkring 4 av 10 voksne (25-54 år) uten fullført grunnskole- og videregående utdanning står uten jobb (NOU 2018: 13). Det er derfor viktig at voksne får muligheten til å fullføre manglende utdanning. For å oppnå dette, mener regjeringa at opplæringstilbudet for voksne må bli bedre tilrettelagt (Regjeringen, 2018). Kunnskap er en forutsetning for å kunne tilrettelegge på en hensiktsmessig måte. I ordinær grunnskole for voksne er 97% av deltakerne migranter med norsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om grunnskolen har hatt en jevn økning i flere år, finnes lite forskning på hvordan voksne migranter i grunnskolen lærer på norsk som andrespråk (Monsen, 2016; Ryen, 2018).

Grunnskoleopplæringa for voksne følger Læreplanverket Kunnskapsløftet hvor norsk er et sentralt fag (Utdanningsdirektoratet, 2013c). I LK06s formålsbeskrivelse heter det blant annet at norskfaget skal motivere til skrive lyst (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Som norsklærer i voksenopplæringa har jeg lenge vært interessert i hva som gir voksne migranter lyst til å skrive. Min erfaring er at denne gruppa har svært divergerende skriveforutsetninger og ønsker. Store forskningsprosjekt har fokusert på skriveopplæring for barn og unge¹, mens meg bekjent finnes det ingen studier som omfatter voksne migranternes skrivning på norsk som andrespråk i et kontekstuellt, didaktisk perspektiv². Jeg ønsker med denne studien å bidra til å øke kunnskapen på dette området.

Min problemstilling er

- ***Hvordan opplever migranter egen investering i å skrive på norsk som andrespråk?***

¹ Normprosjektet (Kvistad & Smemo, 2018), SKRIV (Smidt, 2011) og KAL-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2014) er eksempler på store skriveprosjekter gjennomført i grunnskolen.

² For eksempel etterlyser Golden og Hvistendahl (2013) forskning på andrespråkstudier om skrivning på kontekstnivå, og Monsen (2016) gir oversikt over de få studier gjort av andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæringa i Norge.

Jeg vil belyse problemstillingen med en kontekstuell vinkling og undersøke hvordan ulike faktorer påvirker migrantenes skriveinvestering (modell 1). De ulike faktorene er

- **at teksten er autentisk³**
- **om de skriver på tastatur versus for hånd**
- **skriveoppgava**
- **identitet (reel og imaginær)**



Modell 1

1.2 Formål og begrepsavklaring

Andrespråksfeltet vokste først fram på slutten av 1970-tallet i Norge. Forskning på voksne og andrespråkskriving har til nå ikke stått høyt på den politiske dagsordenen og er derav relativt sparsom i Norge (Golden & Hvistendahl, 2013; Monsen, 2016; Ryen, 2018). For å bøte på dette søker denne studien å belyse flere områder med lite forskning i norsk sammenheng: Andrespråkskriving 1) *for migranter i grunnskolen for voksne*, 2) *i en digital og autentisk kontekst* og 3) *sett i lys av investeringsteorien* (Norton, 2013; Norton Peirce, 1995).

³ Guariento og Morley diskuterer ulik bruk av begrepet autentisitet i skolen (2001). Min bruk vektlegger at teksten har et genuint formål i den virkelige verden, altså en tekst som skal nå lesere utenfor klasserommet (Guariento & Morley, 2001, s. 349).

Innenfor andrespråksforskningen har talerfokuserte tilnærminger, samt fokus på konteksten rundt språklæringen⁴, vært etterspurt, både i Norge og internasjonalt (Darvin & Norton, 2016; Golden & Hvistendahl, 2013; Golden & Steien, 2018; Norton, 2013; Norton Peirce, 1995; Pavlenko, 2007). I den sammenheng vil denne studien bidra til å belyse migrantenes egne opplevelser av hva som gir dem lyst til å skrive i et kontekstuet perspektiv. Inspirert av Golden og Steien (2018), Norton Peirce (1995) og Pavlenko (2007) har jeg valgt en talerfokuseret tilnærming hvor jeg bruker talernes *narrativer* som utgangspunkt for å få deres perspektiver og innsikter rundt skriving på norsk som andrespråk. Narrativer er personlig fortalte fortellinger og blir beskrevet som er særskilt god måte å få innblikk i noe så privat som læring av språk (Golden & Steien, 2018; Norton Peirce, 1995; Pavlenko, 2007). Narrativer blir definert ulikt, fra å være småhistorier med personlige fortellinger til en historie fortalt av bare en person i en viss rekkefølge (Golden & Steien, 2018). Freeman (2015) fokuserer på at kjernen i fortellingene har en retrospektiv dimensjon, altså er tilbakeskuende, mens Patterson (2013) inkluderer fortellinger om imaginær framtid i narrativdefinisjonen. I denne studien inkluderer jeg både retroperspektivet og framtidsperspektivet, og definerer narrativer som fortellinger hvor én eller flere talere både formidler erfaringer fra fortiden *og* drømmer for framtida.

Jeg har valgt å kalle språket som skal læres for et *andrespråk* til tross for at det i studien er ett av mange språk migrantene kan⁵. Jeg vil presisere at andrespråk her ikke nødvendigvis henviser til det *andre* språket innlæreren lærer, men til et språk som læres etter førstespråket. Dette sammenfaller med kategorien *andrespråksskriveren* slik Golden og Hvistendahl bruker det (2013), som vil si en person som «skriver på et språk som ikke er det samme som det han/hun først lærte å snakke på» (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 72)⁶. Jeg definerer *målspråket* som det språket innlærer jobber med å lære seg i den aktuelle situasjonen, og målspråksamfunnet er en samlebetegnelse på de praksisfellesskapene der målspråket brukes daglig av førstespråktalere. Jeg har valgt å bruke begrepene deltaker, andrespråksinnlærer og migrant om informantene i studien. De er alle deltakere i grunnskolen, men migrantaspektet

⁴ De fleste norske studier på andrespråkskriving fokuserer på språk- og tekstnivået framfor konteksten (Golden & Hvistendahl, 2013).

⁵ Migrantene i denne studien hadde norsk som femte, sjette og sjuende språk.

⁶ Dette skiller seg fra definisjoner som fokuserer på tekstproduktet hvor kjennetegn i andrespråktekster gjør at de skiller seg fra førstespråktekster. I denne kategorien kan en som skriver uten feil defineres som en førstespråkskriver (Golden & Hvistendahl, 2013).

skiller deltakerne fra etnisk voksne deltakere. De nasjonale forskningsetiske komitéene (2016) understreker at forskning bør unngå betegnelser som gir grunnlag for urimelige generaliseringer som igjen kan lede til ytterligere stigmatisering. Jeg mener å ha unngått dette fordi migrant er et mer nøytralt begrep uten samme negative konnotasjoner som begrepene *asylsøker* og *innvandrere* kan ha for noen. Dessuten åpner migrantbegrepet for muligheten for at personen har flyttet/skal flytte flere ganger.

Minoritetsspråklige over opplæringspliktig alder med oppholdstillatelse har rett til grunnskoleopplæring dersom de mangler dette (Opplæringslova, 1998)⁷. Opplæringspliktig alder i Norge er 6-16 år, som innebærer at alle over 16 år kan ha rett til grunnskoleopplæring for *voksne*. Voksne vil derfor i denne studien omfatte alle over 16 år. Dette er ikke uvanlig bruk av begrepet i denne sammenheng og samsvarer for øvrig med bruken til Utdanningsdirektoratet og Statistisk Sentralbyrå (Hossein, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2012). Grunnskolen for voksne jobber etter samme læreplan som grunnskolen for barn og ungdom (1-10), men har færre fag (Utdanningsdirektoratet, 2012).

1.3 Investering i norsk som andrespråk

Jeg har valgt å se på migrantenes *investering*, framfor motivasjon. Norton definerer investering som «the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it» (1997, s. 411). Dette begrepet har de siste årene fått økende innpass i andrespråksfeltet som forklaringsmodell for hvordan migranter lærer et andrespråk når de oppholder seg i målspåklandet (Golden & Steien, 2018). Motivasjonsbegrepet har, på sin side, blitt kritisert for å ikke fullt ut forklare hvordan migranter både kan være motiverte for å lære og samtidig unnlate praktisering av språket i naturlige språklæringsituasjoner⁸ (Norton, 2013; Norton Peirce, 1995). Investeringsteorien belyser dermed flere aspekter ved andrespråklæring hos migranter enn bare et ønske om å lære. Teorien ser ikke etter “den gode språkinnlæreren”, men på hvordan konteksten rundt

⁷ Deltakere under 18 år, men over opplæringspliktig alder, har rett til grunnskoleopplæring i påvente av svar på søknad om oppholdstillatelse (Opplæringslova, 1998)

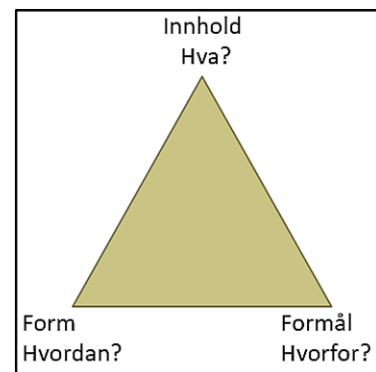
⁸ Norton (2013) beskriver naturlige språklæringsituasjoner som situasjoner hvor innlærer er «surrounded by fluent speakers of the target language (unlike the formal classroom)» (2013, s. 42).

språklæringen påvirker innlæringen samtidig som individet har aktørskap⁹ (Norton Peirce, 1995). Kanno og Norton (2003) påpeker andrespråksinnlærerens investering i målspråket best kan forstås i konteksten av framtidens forhold og identitetsønsker framfor nåtidens forhold. Jeg valgte derfor å inkludere framtidsperspektivet for hvordan migrantene investerer. Jeg ønsker med denne studien å utforske hvordan investeringsteorien har forklaringskraft for hvordan migranter skriver på andrespråket. Teorien forklares ytterligere i kapittel 2.

1.4 Ulike faktorerers påvirkning på investering

Faktorene jeg vil belyse problemstillingen med, er valgt ut på grunnlag av funn fra tidligere studier på skriveopplæring. I norsk kontekst er det forsket lite på skriveopplæring for voksne¹⁰. Fordi voksne i grunnskolen undervises etter samme læreplan som den ordinære grunnskolen, og de samme læringsformålene og prinsippene ligger til grunn for opplæringa, har jeg valgt å se mot skriveforskning for ordinær grunnskole (1-10. trinn). To av faktorene er valgt ut for å utforske *om*, og eventuelt *hvordan*, funnene på hva som regnes som «god skriveopplæring» (for barn på 1-10 trinn) påvirker investeringen til unge og voksne migranter i en grunnskolesetting¹¹. Disse faktorene er at teksten er *autentisk* og *skriveoppavass* påvirkning (modell 1).

Hva er så god skriveopplæring? SKRIV-prosjektet jobbet i 2006-2010 på å finne ut hva som kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag¹². De utviklet verktøyet skrivetrekanten for å analysere yringer og skrivesituasjoner i skolen (modell 2). Skrivetrekanten viser til tre aspekter ved yringer: Innhold, formål og form. Innholdssiden



Modell 2

⁹ Jeg anvender en dialogisk forståelse av aktørskap som innebærer at aktørskap ikke er noe man har eller mangler, men «noe en kontinuerlig forhandler og konstruerer i takt med hvordan omgivelsene og individet endrer seg, og hvordan de individuelle tolkningene av dette utspiller seg» (Jølbo, 2016, s. 8).

¹⁰ Eksempelvis er det overordnede målet til Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning å styrke skrivekompetansen hos barn, unge og *voksne*, men likevel har de ingen artikler på skrivesenterets nettsider om voksnes skrijving (Skrivesenteret, 2013) (12.04.2019).

¹¹ Skrivesenteret har fokus på hva som er god skriveopplæring på barne- og ungdomstrinnet basert på forskning i SKRIV-prosjektet 2006-2010 (Smidt, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2014)

¹² En utdyping av prosjektet finnes på Utdanningsdirektoratets nettsider (2014)

viser til det teksten handler om, formålssiden viser til det teksten skal brukes til, mens form viser til tekstens språk og sjanger. Skrivetrekanten er mye anvendt i skriveopplæringen i grunnskolen i dag, og mange lærere ser på den som selve oppskrifta på god skriveopplæring. I tillegg har jeg valgt å belyse hvordan skriving på *tastatur versus for hånd* og migrantenes *identitetsopplevelse* påvirker investeringslysten.

1.4.1 Autentisk skriving: Tekstens hvorfor

I SKRIV-prosjektet var hovedfunnet at formålssiden i skriveaktivitetene var underkommunisert, og elevene manglet forståelse for *hvorfor* de skulle skrive (Smidt, 2011). Funnet understreker viktigheten av at tekstene møter en leser: «Poengtet er at i det øyeblikket tekstene får en leser, gir dette skrivemotivasjon» (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 78). Kringstad og Kvithyld mener at i autentiske skrivesituasjoner skriver vi for lesere, gjerne utenfor skolens vegger (2013). Også internasjonalt kobles autentisitet til økt motivasjon (Guariento & Morley, 2001). LK06 framhever at norskfaget skal åpne en arena der elevene «får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg og bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Ut fra dette kan vi se at også læringsplanen forventer aktiviteter hvor elevenes ytringer møter lesere og de får svar. Jeg skal undersøke hvorvidt migrantene i undersøkelsen er bevisste formålssiden av skrivingen og om de opplever økt investering ved å skrive autentiske tekster.

1.4.2 Skriving på tastatur: Tekstens hvordan

SKRIV-prosjektet fokuserte på sjanger og underveisvurdering i forhold til tekstens *hvordan* (modell 2). Jeg har valgt å se på hvordan teksten skrives rent fysisk. Dersom formålet med skrivingen er å møte lesere med autentiske tekster, mener jeg mestring av digitale verktøy nærmest er en forutsetning. Å mestre digitale verktøy er også en av de grunnleggende ferdighetene i LK06 og derfor forventes det at deltakerne i grunnskolen benytter digitale verktøy i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Tidligere undersøkelser har vist at elever i ordinær grunnskole skriver lengre tekster på tastatur (Jensen, 2017; Solberg, 2017). Dette kan indikere at elevene i deres studier skriver raskere på PC eller at de foretrekker tastaturskriving framfor å skrive for hånd. Utdanningsforsker og professor Warschauer har funnet kobling

mellom motivasjon og PC-bruk til skriving (1996). I denne studien skal jeg undersøke hvordan migrantene opplever å investere når de skriver på tastatur versus for hånd.

1.4.3 Skriveoppgaven: Tekstens hva

Flere forskere har påpekt at å lage gode skriveoppgaver er den mest krevende og minst forståtte utfordringen ved en lærers arbeid (Kvistad & Smemo, 2018; Otnes, 2018b). Normprosjektet har forsket på gode skriveoppgaver i grunnskolen. Forskerne i prosjektet argumenterer for at til tross for oppgavas sentrale rolle i skriveopplæringen, er det et glemt emne forskningsmessig (Kvistad & Smemo, 2018; Otnes, 2018a). Skriveforsker Ongstad (2009) framhever at det er et sterkt og unødvendig maktforhold mellom den som gir og den som får skriveoppgaver. Oppgava avgjør hvilken rolle eleven posisjonerer seg i – som et subjekt med kunnskap og viten, eller en som skal lære noe. Flere forskere argumenterer for at skriveaktiviteten bør ta utgangspunkt i noe kjent og relevant, for eksempel elevenes liv og egne kompetanseområder (T. Gardner, 2008; Kvistad & Smemo, 2018; Otnes, 2018a). Når oppgava lar elevene posisjonere seg som eksperter, kan de betrakte seg selv som autoriteter i skrivingen (T. Gardner, 2008; Otnes, 2018a). Jeg skal undersøke hvilke tekster migrantene *ønsker* å skrive, og hvilke oppgaver informantene opplever gir investeringslyst.

1.4.4 Identitet og skriving

I tillegg til de ovenstående faktorene skal jeg se på forholdet mellom innlærerens identitet og investering i skriving. LK06 framhever norskfaget som sentralt for kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dessuten er flere forskere opptatt av skriving som verktøy for utforskning av egen identitet (Dewilde & Skrefsrud, 2016; Jølbo, 2016; Nielsen & Rødal, 2016). Nortons investeringsteori fokuserer på den tette forbindelsen mellom identitet og investering i andrespråket. Hun mener at læreplanen for andrespråksinnlæring bør ta høyde for innlærernes erfaringer og sosiale identiteter (1995, s. 26). Hun hevder at enhver investering i andrespråket simultant er en investering i individets sosiale identitet (Norton Peirce, 1995). Dette skal jeg utdype ytterligere i kapittel 2 (Teori).

1.5 Omfang og metode

Denne studien søker jeg å belyse noen migranters opplevelse av egen investering i å skrive på norsk som andrespråk. Migrantene i studien er mellom 16 og 26 år og går grunnskole for voksne. Jeg har foretatt en feltundersøkelse med seks dybdeintervjuer av tre unge migranter og to observasjonsøkter av en gruppe unge migranter i skriveundervisningen i norsk. Informantene deltok i et skriveprosjekt hvor faktorene jeg ville undersøke var tilstede (jf. 3.2.1.). I tillegg til intervjuer og observasjoner har jeg mange års erfaring som lærer i norsk som andrespråk, både i ordinær grunnskole og voksenopplæring. Jeg har observert og samtalt med deltakere i voksenopplæringen om skriving og norsklæring gjennom flere år. Ved bruk av flere metoder blir studien en triangulering (Denzin & Lincoln, 2011). Dette kommer jeg nærmere inn på i underkapittel 3.2.6.

1.6 Avhandlingens oppbygging

I kapittel 2 (Teori) redegjør jeg for investeringsteorien i lys av teorier om motivasjon. Deretter går jeg inn på hvordan identitet og investering er knyttet sammen, og hva jeg legger i identitetsbegrepet i denne studien. Her trekker jeg i tillegg inn hvordan imaginære samfunn og identitet påvirker investeringen til andrespråksinnlærer. I kapittel 3 (Metode) redegjør jeg for framgangsmåten i studien sett i lys av overordnede prinsipper om vitenskapsteori og forskningsetikk. Jeg går så inn på hvordan jeg har samlet inn data og valg og presentasjon av informanter. I metodekapitlet beskriver jeg også verktøy jeg har valgt for intervjuanalyse. I kapittel 4 (Analyse) kommer hoveddelen av studien, nemlig analysen av intervjuene med tre migranter. Her analyserer jeg utvalgte narrativer omkring migrantenes opplevelse av egen investering i skriving og trekker inn observasjonene. I kapittel 5 (Drøfting) drøfter jeg hvordan investeringsteorien har forklaringskraft for empirien, og hvorvidt de ulike faktorene for «god skriveopplæring» samsvarer med opplevelsen til migrantene i studien. Avslutningsvis vil jeg oppsummere funnene fra studien i kapittel 6 (Avslutning).

2. Teori

I dette kapitlet skal jeg først redegjøre for to ledende teorier om motivasjon før jeg sammenligner disse teoriene med investeringsteorien. Jeg argumenterer deretter for at investeringsteorien er mer hensiktsmessig enn motivasjonsteoriene for å belyse hvordan voksne lærer et andrespråk, særlig når de befinner seg i landet for målspråket. Så går jeg inn på begrepene identitet og investering samt påvirkningskraften fra maktforhold i samfunnet. Videre viser jeg hvordan det skriftlige mediet framheves for å utjevne ubalanse i maktforholdene mellom innlærer og førstespråkbrukere. Avslutningsvis skal jeg redegjøre for framtidsperspektivet i lys av investering og begrunne teorivalget.

2.1 Investering versus motivasjon

Det er skrevet vesentlig mer om motivasjon enn investering innenfor andrespråksfeltet¹³. Ulike teorier omkring motivasjon, selvsikkerhet og engstelse brukes for å forklare hvorfor noen andrespråksinnlærere har raskere progresjon enn andre. To hovedgreiner av teorier har dominert, en individfokusert (Krashen, 1981, 1982) og en sosialfokusert teori (R. Gardner, 1988). I det følgende skal jeg utdype disse teoriene.

2.1.1 Krashens individfokuserte motivasjonsteori

En av motivasjonsteoriene er Krashens individfokuserte teori (1981, 1982). Denne teorien fokuserer på at individet har et sett med personlighetstrekk som avgjør i hvilken grad han/hun er rustet til å lære språk. Krashen sammenligner andrespråklæring med læring av førstespråket og vektlegger betydningen av meningsfull interaksjon. Dersom individet skal lære et nytt språk, trengs en viss mengde forståelig input. Det er individets affektive filter som muliggjør læring (1981). Det affektive filteret består av innlærerens medfødte selvsikkerhet, motivasjon og engstelse. Krashen problematiserer ikke det som kjennetegner den sosiale konteksten for en innlærer som lærer et andrespråk i målspråksamfunnet, eller hvordan dette

¹³ Google scholar viser 1210 antall artikler for *motivasjon og andrespråk* og 188 antall for *investering og andrespråk* (18.04. 2019) (ikke inkludert sitater).

påvirker individet og det affektive filteret på en annen måte enn når man lærer et andrespråk i hjemlandet med andre andrespråksinnlærere. Forholdet mellom motivasjon og den sosiale konteksten for språklæring er altså ikke et tema. Eksempelvis vil Krashen begrunne lite praktisering av målspråket i naturlige settinger med at innlæreren mangler selvsikkerhet, motivasjon og er engstelig. Siden det affektive filteret er medfødte, personlige egenskaper, vil en god språkinnlærer alltid gjøre det godt, mens en som er født med et «dårlig filter», vil gjøre det dårlig.

2.1.2 Gardners sosialfokuserte motivasjonsteori

En annen tilnærming er Gardners sosialfokuserte motivasjonsteori (1988). I denne teorien er motivasjon og engstelse en undergruppe av selvsikkerhet. En innlærers selvsikkerhet er ustabil og avhenger av erfaringer med målspråket. Dette betyr at den sosiale konteksten i stor grad påvirker språklæringen. Dersom innlæreren får positiv respons fra omgivelsene, gir det økt selvsikkerhet og vedkommende vil praktisere målspråket mer. Samtidig blir innlæreren identitet sett på som uvesentlig for språkinnlæringen, og individet tilregnes dermed minimalt med aktørskap og påvirkningskraft. At innlærer ikke praktiserer og øver målspråket, forklares utfra Gardners teori med manglende positive erfaringer tilskrevet den sosiale konteksten. I motsetning til Krashen vektlegger altså Gardner de sosiale forskjellene mellom språkinnlærer og målspråktalere som gruppe. Det er graden av sosial avstand mellom disse som avgjør kulturkontakten som i neste omgang avgjør sjansen for språklæring. Desto større den sosiale avstanden er mellom språkinnlærer og målspråkbruker, desto mindre er muligheten for språklæring.

2.1.3 Oppsummering av tidligere motivasjonsteorier

Oppsummert kan vi si at Krashens teori fokuserer på individet og dermed ser bort fra den sosiale konteksten språklæringen inngår i. Det er altså individets medfødte egenskaper som avgjør i hvor stor grad språkinnlæreren er motivert. Gardners teori derimot, fokuserer på hvordan den sosiale konteksten påvirker språklæringen, men tilegner individet lite aktørskap og mulighet til å påvirke egen plassering og den sosiale konteksten. Ingen av teoriene tar dermed høyde for identitet med endringskapasitet og flerfoldige sider, som medfører at

innlærere kan være ambivalente til språklæringen. De forklarer ikke hvorfor noen innlærere viser aktørskap og praktiserer språket i sosial interaksjon på tross av sosiale forskjeller og tidligere dårlige erfaringer. At ujevne maktforhold påvirker språklæringen og andrespråksinnlærere ofte har begrenset tilgang til å utøve språket i naturlige settinger, er heller ikke tematisert i disse to motivasjonsteoriene. Mine erfaringer med deltakere i voksenopplæringen tilsier at innlærere både har endringskapasitet og flerfoldige sider, at de kan være motiverte og engasjerte i en oppgave, og umotiverte i en annen. Jeg har også sett mange eksempler på episoder hvor de viser aktørskap på tross av sosiale forskjeller og negative erfaringer. Manglene i motivasjonsteoriene ovenfor ledet meg til å velge en annen tilnærming. Investerings teorien tar høyde for flere sentrale faktorer som påvirker andrespråksinnlæreren når innlærer befinner seg i målspråksamfunnet. Teorien tar også høyde for at innlærer har en flerfoldig identitet i endring over tid og rom, og simultant med at konteksten påvirker når og om innlærer velger å investere, tilegnes innlærer aktørskap. Jeg skal redegjøre ytterligere for investerings teorien i det følgende.

2.2 Investerings teoriens bakgrunn med eksemplet Eva

Norton utviklet investerings teorien etter å ha forsket på fem migrantkvinnens innlæring av engelsk som andrespråk i Kanada (Norton Peirce, 1995). Sett i lys av tidligere språkmotivasjonsteorier fant hun det vanskelig å forklare hvorfor de noen ganger valgte å praktisere engelsk i naturlige situasjoner og andre ganger lot være (jf. 2.1.3 og 1.3). Hun opplevde de fem migrantene som svært motiverte for å lære, men observerte at de i gitte situasjoner likevel valgte å tie. Videre merket hun seg at de noen ganger valgte å tale på tross av stor sosial avstand og ujevne maktforhold.

Eksempelvis forteller Norton om Eva, en migrant fra Polen bosatt i Kanada (Norton, 2013). Eva bodde i en polsk bydel hvor det var få muligheter til å praktisere engelsk. Hun kunne italiensk og fikk derfor jobb i en italiensk butikk de første årene hun bodde i Kanada. Der var det også få muligheter for å praktisere engelsk. Etter to år med jobbing og engelskkurs, fikk hun jobb på en kanadisk fastfoodrestaurant, hvor hun hadde håp om å lære engelsk flytende ved å bruke det i naturlige situasjoner. Hun var i utgangspunktet svært motivert for å praktisere og lære mer, men opplevde å bli satt til arbeidsoppgaver ingen andre vil ha, og hvor hun ikke hadde mulighet til å snakke engelsk med kunder eller kollegaer. Hun fortalte også at hun først

ikke kunne nok engelsk til å delta i samtalene i pausene på jobben og ble i stedet satt til å gjøre andre ansattes oppgaver mens kollegaene snakket. Også når hun kunne engelsk bedre, ble hun satt til å jobbe i pausene. De andre utnyttet henne altså for å selv få lenger pause (Norton, 2013, s. 101). Evas posisjon som migrant gjorde det vanskelig både å praktisere språket og å stå opp for egne rettigheter. Dette eksemplet viser hvordan ujevne maktforhold plasserer henne i en situasjon hvor hun på tross av å kunne være den motiverte, «gode språkinnlærer» ikke får mulighet til å praktisere andrespråket i naturlige situasjoner.

2.2.1 Investering og makt

Norton søker å teoretisere det komplekse forholdet mellom makt, identitet og språklæring når innlærer befinner seg i målspråksamfunnet (Norton, 2013). Forskningen hennes viser at alle fem migrantene hun intervjuet hadde et ambivalent forhold til å lære og praktisere målspråket, og de opplevde få muligheter for å praktisere andrespråket. Flere av migrantene uttrykte at de følte seg dumme når de snakket engelsk, utnyttet på arbeidsplassen og latterliggjort når de skulle snakke og samtale på andrespråket i en naturlig sammenheng (Norton, 2013; Norton Peirce, 1995). Som eksemplet med Eva viser, søkte hun seg jobb i restauranten i håp om mer praktisering av engelsk. Likevel valgte hun å tie i mange situasjoner der hun følte seg underlegen, både sosialt og språklig. Dette forklarer Norton med det ujevne maktforholdet mellom målspråktalere og språkinnlærere. Norton understreker altså viktigheten av å erkjenne de ujevne maktforholdet mellom språkinnlærer og førstespråkbrukere, og hun framhever hvordan de er vesentlige for å kunne forstå læringserfaringene til innlærere: «If we avoid naming and confronting questions of power in social interaction, we may struggle to understand the language learning experiences of our students» (2013, s. 146).

2.2.2 Kulturell kapital og symbolsk kapital

For å forklare hva som gir makt i forholdet mellom førstespråkbrukere og innlærere, ser Norton til sosiologen Bourdieus forskning på diskurs og maktforhold i samfunnet (1977; Bourdieu & Passeron, 1977). Bourdieu bruker begrepet kulturell kapital for å forklare hvordan makt er fordelt i et samfunn. Med kulturell kapital menes en verdi eller en ressurs innenfor et samfunn. I denne sammenheng må samfunn tolkes vidt og omfatter en sammenslutning av

mennesker. Kulturell kapital kan skaffes med symbolsk og økonomisk (materiell) kapital¹⁴. Økonomisk kapital viser til noe man kan skaffe seg med penger, mens språket er et eksempel på en sentral symbolsk kapital. Det er gjennom språket innlæreren både ser seg selv og forhandler sin posisjon i samfunnet fordi det er språket som knytter individet og den sosiale verden sammen (Norton, 2013; Weedon, 1997). Andre eksempler på symbolsk kapital er utdanning, skriveferdigheter og digitale- og sosiale ferdigheter. Hvilken sosial posisjon man har i et visst samfunn, avhenger av mengde kapital. Dersom man tilegner seg mer symbolsk kapital, vil dette styrke plasseringen innenfor samfunnet. Dette kan igjen gi økt økonomisk kapital. På en arbeidsplass kan for eksempel en bedret subjektposisjon gi mulighet for en forfremmelse. Med subjektposisjon menes den sosiale posisjonen individet har i et samfunn.

Eva (jf. eksemplet i 2.2) hadde mulighet til å være med kolleger i sosiale sammenhenger utenfor arbeidsplassen en gang i måneden. Mannen hennes hadde tilgang til bil og hjalp til med å kjøre og hente noen av kollegene hennes, altså ble hennes økonomiske kapital synliggjort. I tillegg viste hun flere sider ved seg selv i disse sosiale sammenhengene, og hun snakket mer: Hun var ungdommelig og sjarmerende, altså viste hun også sin symbolske kapital (Norton Peirce, 1995). Gjennom å øve språket mer i disse sosiale sammenhengene, økte hun også sin symbolske kapital, og hennes subjektposisjon på arbeidsplassen ble endret ved at hun fikk mer ansvarsfulle oppgaver. Da hun opplevde mer respekt på arbeidsplassen, følte hun seg mer komfortabel med å praktisere og øve språket på jobb. Dette viser hvordan maktforholdene ikke er statiske, og at en bedret subjektposisjon kan gi innlærer bedre vilkår for språklæring i naturlige situasjoner.

Norton understreker at ønsket og forhåpningen om bedret subjektposisjon er kjernen for investering i et andrespråk. I all investering ligger en forventning om avkastning i form av tilgang til bedre subjektposisjon og tilgang til mer kapital:

I take the position that if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital. Learners will expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources. (Peirce, 1995, s. 17)

Investering er, i likhet med Bourdieus kapital (1977), et begrep inspirert av økonomisk terminologi. Som økonomisk begrep betyr investering binding av midler for et fremtidig

¹⁴ Norton (2013) bruker begrepene «symbolic and material resources» om begrepene symbolsk og økonomisk kapital.

tidsrom (Stoltz, 2014). I en sosiokulturell kontekst er forventningen om avkastning sentral: Man binder midler med en forventning om å få mer tilbake. Jeg vil understreke at bakgrunnen for å investere i dette synet først og fremst er egoistisk: Det er innlæreren selv som vil tilegne seg mer kulturell kapital og få tilgang til flere ressurser og bedre *egen* subjektposisjon. Innlæreren satser for å få tilgang til flere muligheter, slik Eva fikk mer ansvar på jobben. Her ligger også en forståelse for at det koster å bruke andrespråket i naturlige situasjoner, og at det ligger en risiko for at innlærer kan tape på investeringen. Eva fortalte for eksempel at hver gang hun sa noe feil, følte hun seg dum og at alle kollegene tenkte at hun var «den dumme» (Norton, 2013, s. 100).

2.2.3 Skrivning for å utjevne ujevne maktforhold

En viktig implikasjon fra Nortons studie er at andrespråklærere må hjelpe andrespråksinnlærere til å hevde retten til å tale utenfor klasserommet (Norton Peirce, 1995, s. 26). Gjennom aktørskap kan innlærere stå imot sin plassering og hevde seg på tross av den sosiale plasseringen (jf. 2.2.1). Dette er noe Pavlenko og Norton (2007) problematiserer når de diskuterer hvem som kan ses på som en legitim taler av engelsk. De hevder at andrespråksinnlærere av engelsk ofte blir posisjonert innenfor en ramme som begrenser hvilke identitetsmuligheter og samfunn de kan forestille seg å ta del i (Pavlenko & Norton, 2007, s. 676). De som har engelsk som førstespråk, står i en maktposisjon ovenfor andrespråktalere. Andrespråktalere blir ofte sett ned på som ikke-innfødte borgere av et engelsktalende samfunn. Pavlenko og Norton framhever det skriftlige mediet som ideelt for å forestille seg et språklig medlemskap og ta eierskap over andrespråket fordi aksenten er fraværende og de kan vise autoritet i teksten lik en førstespråkbruker:

The written medium is ideal for this discursive battle over legitimate ownership: While in spoken interactions, opinions of some L2 users may be discounted by others due to their physical appearance or traces of accent in their speech, published texts constitute excellent equalizers and unique arenas where accents are erased and voices impudged with sufficient authority.

(Pavlenko & Norton, 2007, s. 677)

At skrevne tekster kan fungere for å utjevne ujevne maktforhold mellom andrespråksinnlærer og førstespråkbrukere, er et sentralt perspektiv for min studie. I skrevne tekster har språkinnlærere mulighet til å uttrykke seg aksentfritt. De har også bedre tid til å tenke og

formulere seg, slik at skriveproduktet kan ligne noe som er skrevet av førstespråkskrivere.

2.3 Investering og identitet

Investeringsteorien fokuserer på at ujevne maktforhold påvirker innlærerens investering (jmf. 2.2). En annen faktor som også er sentral for investeringen er innlærerens *identitet*, og jeg skal derfor i det følgende definere og utdype hvordan jeg bruker begrepet i denne studien. Norton definerer identitet som:

...how people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future.
(Norton, 2013, s. 5)

Definisjonen er vid i den forstand at den tar avstand fra identitet som noe stabilt og enhetlig, og den inkluderer både nåtid, fortid og framtid. Ifølge denne definisjonen er identitet i endring over tid og rom, og den omfatter både hvordan individet ser seg selv i forhold til verden, og hvordan det ser mulighetene sine i framtida. Individet kan etter denne definisjonen ha flerfoldige sider, og identitet må forhandles og er en kamparena. Dette identitetssynet sammenfaller med mitt eget, og er akseptert og anerkjent i vår tid. Jeg skal utdype de ulike sidene ved identitetsbegrepet mer dyptgående i det følgende.

2.3.1 Sosial identitet som endres over tid og rom

Nortons identitetssyn bygger på Weedons begrep sosial identitet og subjektivitet (Norton, 2013; Weedon, 1997). Weedon utforsker hvordan maktrelasjoner mellom individer, grupper og samfunn påvirker individet på ulike steder til ulik tid (Weedon, 1997). Konseptet sosial identitet sammenbinder individuell opplevelse med sosial makt. Dette betyr at hvordan en person opplever verden, er tett forbundet med hvordan personen opplever sin sosiale plassering. Fordi opplevelsen av sosial plassering i stor grad kan endres og forhandles i tid og rom (jf. 2.3), har identitet endringskapasitet. Eksempelvis belyser eksemplet i 2.2 at Evas opplevelse av plassering på jobb, endret seg: Fra å jobbe med oppgaver som ingen andre ville ha, fikk hun mer ansvarsfulle oppgaver. Dette ga henne en opplevelse av mer respekt på arbeidsplassen, som igjen påvirket hvordan hun opplevde egen identitet. At identiteten har

endringskapasitet, betyr ikke at den *må* endres, men at det kan skje¹⁵. Endringskapasitet er vesentlig når vi skal belyse språklæring og ujevne maktforhold fordi innlæreres opplevelse av egen identitet avhenger av opplevelsen av sosial plassering i samfunnet. Innlærere kan oppleve å stå i en lite gunstig posisjon i målspråkssamfunnet på grunn av manglende språkferdigheter som gir tilgang til utdanning, vennskap og jobb. Derfor vil ferdigheter i målspråket kunne gi både en bedret subjektposisjon og en bedret opplevelse av egen sosial identitet.

2.3.2 Identitet som flerfoldig

Identitetsbegrepet tolkes og defineres svært ulikt i både forskning og litteratur og spenner mellom å være en fast, enhetlig kjerne ved individet til å være fragmentert og i stadig endring. Norton har et feministisk, poststrukturalistisk identitetssyn (Norton Peirce, 1995; Weedon, 1997). Ifølge dette synet er identitet et sosiologisk konsept (versus et psykologisk som Krashen argumenterer for, jf. 2.1.1). Innenfor poststrukturalistisk språkforskning argumenteres det for at individet har en skiftende, fragmentert og flerfoldig identitet; man kan ha ikke bare en, men flere og tidvis motstridende identiteter (Barker & Jane, 2016; Norton Peirce, 1995; Weedon, 1997)¹⁶. Individet kan i dette synet vise og oppleve ulik grad av selvsikkerhet og motivasjon i forskjellige situasjoner, og konteksten og de sosiale maktforholdene vil påvirke hvilke identitetssider som synliggjøres. Norton viser mange eksempler på dette i sin forskning hvor kvinnene på tross av å være motiverte for å lære og praktisere engelsk, valgte å tie i mange situasjoner hvor de følte seg underlegne og latterliggjort, jf. Eva i underkapittel 2.2 (2013).

2.3.3 Identitet som en kamparena med rom for aktørskap

Identitet som en kamparena vil si at subjektposisjon, og med den identitetsopplevelsen, til enhver tid kan forhandles og reforhandles. Norton forklarer det slik: «the subject position a

¹⁵ Kritikk av Nortons teori om identitet med endringskapasitet er blant annet ført av Price (1996). Price poengterer at migrantene i Nortons studie hadde sider ved sin identitet som ikke ville bli endret, for eksempel var flere av dem mødre.

¹⁶ Dette synet skiller seg fra blant annet essensialismens syn hvor identitet er en stabil, universal kjerne i individet (Barker & Jane, 2016, s. 261).

person takes up within a particular discourse is open to argument»¹⁷ (Norton Peirce, 1995, s. 15). At posisjonen individet plasseres i kan diskuteres, medfører at selv om man er plassert i en uønsket subjektposisjon, kan man motstå dette. Individet kan, gjennom sitt aktørskap, tilkjempe en bedre posisjon gjennom å skaffe seg mer symbolsk eller økonomisk kapital, altså gjennom å tilegne seg mer kunnskap, språk og vennskap (jf. 2.2.2).

At identitet er en kamparena som kan forhandles, må sees i nær sammenheng med identitet som sosiologisk konsept som påvirkes av konteksten. Konteksten vil altså kunne påvirke hvordan individet opplever egen identitet. Samtidig kan et individs identitet bidra til å skaffe en bedre subjektposisjon, altså en mer ønsket sosial kontekst. Eksemplet Eva fra 2.2 kan illustrere dette: Eva var utadventt, blid og sjarmerende, men disse sidene viste hun ikke på arbeidsplassen. I sosiale sammenhenger fikk hun vist fram mer av sin symbolske kapital og tilkjempet seg gjennom dette en bedre subjektposisjon på jobben. Dette medførte at hun senere valgte hun å si imot noen som ville ha henne til å gjøre deres arbeidsoppgaver. Gjennom å motstå dette, kjempet hun for å beholde sin identitet som verdifull arbeidsressurs, og hun viste aktørskap for å beholde subjektposisjonen og unngå utnytting.

Oppsummert kan vi se at tidligere motivasjonsteorier har et identitetssyn som er stabilt og ensidig, hvor språkinnlærerens motivasjon enten er stabil (Krashen) eller er priggitt konteksten (Gardner). Nortons investeringsteori legger til grunn et identitetssyn som er mer komplekst, sosialt og flerfoldig. I denne teorien tas det høyde for konteksten for språklæringen samtidig med at innlærer tilegnes aktørskap og evne til å forhandle sin subjektposisjon (modell 3).

¹⁷ En diskurs vil si en etablert språklig eller sosial praksis. Det er et nettverk av utsagn som er forankret i en sosial setting og inkluderer både de skrevne og uskrevne reglene.

Motivasjon	Investering
<p>Identitetssyn: Språkinnlærerens identitet er stabil og ensidig: Motivert/umotivert, flittig/lat</p>	<p>Identitetssyn: Språkinnlæreren har en kompleks, sosial og flerfoldig identitet: Identiteten forhandles og er en kamparena</p>
<p>Ser språkinnlæreren individuelt: Motivasjon er et stabilt personlighetstrekk, en del av den stabile identiteten (Krashen) Motivasjon avhenger av sosial kontekst, og innlærer er prisgitt omgivelsene og mangler aktørskap (Gardner)</p>	<p>Ser språkinnlæreren i forhold til en sosial kontekst i stadig endring: Investering er ustabil og må sees i forhold til den sosiale verden og ujevne maktforhold. Innlærer har aktørskap og kan påvirke konteksten</p>
<p>Motivasjonsgrunnlag: Når en språkinnlærer taler/skriver, er det for å utveksle informasjon Språkinnlærer får økt selvsikkerhet og positive språkerfaringer → økt motivasjon (Gardner) Språkinnlærerens motivasjon er upåvirket av den sosiale verden (Krashen)</p>	<p>Investeringsgrunnlag: Når en språkinnlærer taler/skriver, er det for å forhandle og reforhandle sin subjektposisjon Språkinnlærer forventer eller ønsker en god gevinst på investeringen i form av økt tilgang til kapital og mulighet for bedret subjektposisjon</p>
<p>Psykologisk konsept (Krashen)/ sosiologisk konsept uten aktørskap (Gardner)</p>	<p>Sosiologisk konsept hvor innlærer har aktørskap</p>

Modell 3

2.4 Identitet i framtida: Imaginære samfunn og identitet

I tillegg til å se på andrespråksinnlærerens identitet i forhold til målspråksamfunnet her og nå, vektlegger Norton forholdet mellom andrespråksinnlæreren og imaginære samfunn og andrespråksinnlærerens imaginære identitet. Anderson tok først i bruk begrepet hvor han bruker imaginære samfunn om en nasjon (1983). I Andersons syn tenker vi oss som en del av en nasjon på tross av at nasjoner egentlig bare er imaginære: Selv om vi kan ha mye felles med våre medborgere, kjenner vi dem ikke.

2.4.1 Imaginære samfunn og investering

Nortons bruk av begrepet imaginære samfunn skiller seg fra Andersons (1983). I hennes bruk er imaginære samfunn et samfunn som en andrespråksinnlærer drømmer og fantaserer om å være deltager i (Norton, 2016, s. 477) og om en gruppe mennesker som man ikke har lett

tilgang til, men som vi kan kobles med gjennom vår fantasi (Kanno & Norton, 2003, s. 241). Dette kan for eksempel være et yrke eller et kollegium, en idrettsgruppe eller lignende. Dersom målspråket er en viktig kapital for å få tilgang til dette imaginære samfunnet, vil andrespråksinnlæreren investere i målspråket. Kanno og Norton (2003) hevder at de imaginære samfunnene er like virkelige som de samfunnene innlærere er delaktige i til daglig. De argumenterer for at imaginære samfunn kan ha større innflytelse på innlærers handlinger og investering enn det øvrige samfunnet. De kommer med et eksempel fra Nortons forskning hvor den ene kvinnen fra Polen, Katarina, uttrykket et ønske til andrespråkslæreren sin om å ta et datakurs (Kanno & Norton, 2003). Læreren frarådet henne dette og begrunnet rådet sitt med at hennes engelskkunnskaper ikke var gode nok til å ta kurset. Denne fornærmelsen medførte at Katarina aldri kom tilbake til andrespråkkurset. Norton begrunner Katarinas reaksjon med at hun hadde et sterkt ønske om å delta i et samfunn med høyt utdannede mennesker; det var hennes imaginære samfunn. Hun hadde selv vært lærer i mange år i Polen, og anså seg selv like mye som en velutdannet kvinne som en migrant med lite engelskkunnskaper (Kanno & Norton, 2003). Det var altså sentralt for Katarinas investering at hun så seg som en del av et miljø med andre utdannede mennesker i Kanada i framtida.

2.4.2 Imaginær identitet og investering

Imaginær identitet er en forlengelse av begrepet imaginært samfunn, og omhandler hvem individet ønsker å være i framtida (Pavlenko & Norton, 2007). Begrepet har sitt opphav fra Markus og Nurius' teori (1986) om «possible selves», som vil si «individuals' ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming» (Pavlenko & Norton, 2007, s. 590). Disse mulige identitetene, sammenkoblet med ønsket om medlemskap i imaginære samfunn, former individets nåværende og framtidige handling. En imaginær identitet er altså en handlingsorientert identitet som handler på grunnlag av hvem man er, for å oppnå ønsker og håp for framtida (Pavlenko & Norton, 2007). Kanno og Norton poengterer at andrespråksinnlærerens investering i målspråket best forstås i konteksten av framtidens forhold og identitetsønsker: «It is a way of affirming that what has not yet happened in the future can be reason and motivation for what learners do in the present» (Kanno & Norton, 2003, s. 248).

Early og Norton (2012) understreker at en av de viktigste oppgavene til språkforskere, lærere og skoler i dette århundret er å koble språklæringsnarrativer (jf. 1.2) til imaginære identiteter. Målet er ikke bare å realisere potensialet til individenes egentlige jeg, men også å åpne opp for samfunnets og individets mulige jeg – altså imaginære samfunn og identiteter. Narrativer kan være spesielt fruktbare når de som skriver og forteller, opplever ujevne maktforhold eller diskriminering. Narrativene kan sammenkoble fortiden samtidig som de utforsker nye identiteter og imaginære verdener (Early & Norton, 2012, s. 199). De vektlegger lærdommen andrespråksinnlæreres narrativer kan gi språkforskningsfeltet på dette området. Et viktig moment er at språklæringsnarrativer kan gi innsikt i innlæreres makt og aktørskap når de står imot eller gjenskriver sin fortelling (Early & Norton, 2012).

Ved å inkludere imaginære samfunn og imaginær identitet i investeringsteorien, utvider Norton investeringsbegrepet både i forhold til tid og rom. Denne utvidelsen medfører at innlærers identitet må sees i forhold til både investering i nåtidssamfunnet og i imaginære, framtidige samfunn, og nåværende identitet og den imaginære, framtidige identiteten. Norton og Kanno (2003) framhever at teknologiske framskritt har en signifikant påvirkning på hva det er mulig å forestille seg. Sosiale- og utdanningsmessige muligheter som tidligere var utilgjengelige for mange, er nå tilgjengelige. Eksempelvis er det mulig å skrive tekster som blir lest av et helt språksamfunn, dersom du publiserer dem offentlig, slik informantene i denne studien har gjort. Det ovenstående peker i retning av at imaginære samfunn og identiteter kan være betydningsfullt for investeringen. Man ser ikke lenger identitet bare ut fra hvem man er i dag, men også mot hvem man kan bli både sosialt og utdanningsmessig i framtida.

2.5 Begrunnelse for teorivalg

I søken etter en teori som kunne belyse opplevelsen av andrespråklæring når innlærer befinner seg i målspråksamfunnet, var investeringsteorien både et passende og spennende valg. Valget var passende fordi teorien har bakgrunn i andrespråksforskning hvor konteksten rundt språkinnlæreren preges av ujevne maktforhold. Investeringsteorien samsvarer intuitivt med egen erfaring som innlærer av engelsk i USA og andrespråklærer for migranter. Valget er spennende fordi teorien er lite anvendt i forskning på norske forhold. Mitt mål er å anvende og videreutvikle teorien med fokuset på migranternes skriveopplevelse. At investeringsteorien gir rom for at en innlærer kan ha et ambivalent forhold til å lære andrespråket, sammenfaller

med min egen erfaring som språklærer. Den skiller investeringsteorien fra for eksempel diverse motivasjonsteorier (jf. 2.1). I tillegg er teorien basert på forskning med likhetstrekk til min undersøkelse – nemlig hvordan voksne migranter opplever å lære seg et nytt språk når de oppholder seg i landet for målspråket. Norton (1995, 2013) argumenterer for at ulike faktorer påvirker hvordan man lærer et andrespråk i landet for målspråket enn når det læres mens man oppholder seg i hjemlandet sitt. Når innlærere oppholder seg i målspråklandet, gis unike muligheter for å praktisere språket. Samtidig kan det koste mer å praktisere det grunnet ujevne maktforhold mellom førstespråkbrukere og innlærer.

Jeg valgte å inkludere imaginære samfunn og identiteter i denne oppgava, selv om begrepene ikke var en del av den originale investeringsteorien (Norton Peirce, 1995). Imaginære samfunn og identiteter har i økende grad vært sentrale de siste årene både hos Norton på 2000-tallet og for andre sentrale andrespråksforskere (Early & Norton, 2012; Kanno & Norton, 2003; Pavlenko & Norton, 2007). Perspektivene på hvordan imaginære samfunn og identiteter er sentrale for investeringen, kaster lys over min studie. I det jeg søkte å finne ut hvordan deltakerne investerer i skrivingen, oppdaget jeg tidlig at framtidsperspektivet var en faktor for investeringen.

I det neste skal jeg gå inn i metodekapitlet, kapittel 3. Her skal jeg redegjøre for hvordan studien ble gjennomført.

3. Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for hvordan jeg har gått fram for å svare på problemstillingen. Kapitlet starter med metodevalg i lys av vitenskapsteoretiske perspektiver. Deretter gir jeg en presentasjon av hvordan jeg gikk fram for å samle inn data og av valgene jeg tok i denne sammenheng. I neste del diskuterer jeg min egen rolle under datainnsamlingen og andre forskningsetiske prinsipper, før jeg beskriver utførelsen av transkripsjon og koding av materialet. Jeg går avslutningsvis inn på valg av tilnærming for analysen.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg skal belyse problemstillingen *Hvordan opplever migranter egen investering i å skrive på norsk som andrespråk?* Studiens formål er altså å skaffe en dypere forståelse for noen migranters opplevelser, hvilket sammenfaller med formålet til kvalitative metoder, nemlig å «utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv» (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2010c)¹⁸. Kvalitative studier har som mål å oppnå en dypere forståelse for et fenomen (Denzin & Lincoln, 2011; Repstad, 2014), og er særlig egnet for å skaffe kunnskap på områder der det finnes lite tidligere forskning (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2010c). Dette sammenfaller også med denne studien som søker en dypere forståelse for et område som et lite utforsket. På bakgrunn av det ovenstående er en kvalitativ tilnærming en hensiktsmessig og åpenlys forskningsmetode for studien.

Denne studien har et sosialkonstruktivistisk vitenskapelig grunnlag (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Dette innebærer et syn på virkeligheten som sosialt konstruert der alt vi opplever tolkes ut fra tida og konteksten vi lever i. Ifølge dette synet er virkeligheten slik vi oppfatter den: Den subjektive opplevelsen er utgangspunktet, mens en objektiv virkeligheten «can never be captured» (Denzin & Lincoln, 2011, s. 5). Som kunnskapsteoretisk posisjon innebærer dette at all kunnskap om verden er konstruert gjennom vår tolkning.

¹⁸ Dette skiller seg fra kvantitativ metode hvor formålet er å finne kvantifiserbare størrelser og systematisere disse ved bruk av for eksempel statistisk metode.

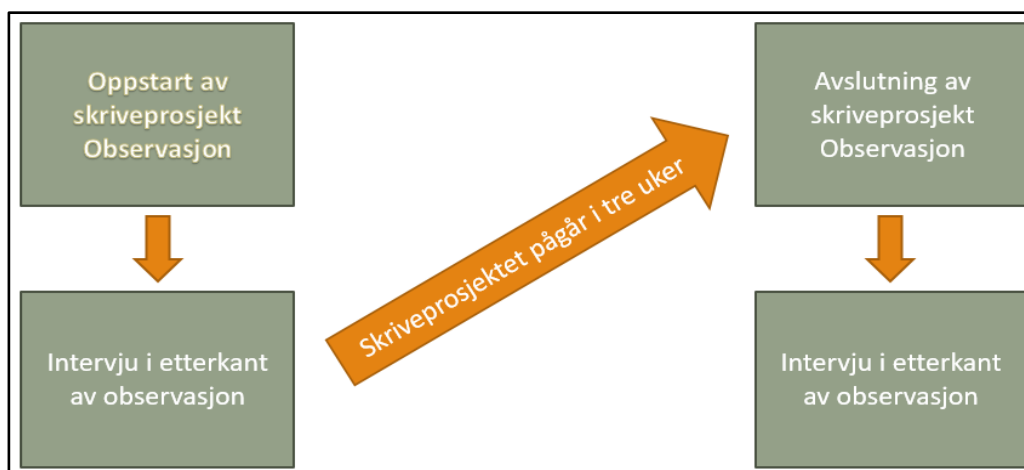
Språket står sentralt i sosialkonstruktivistiske vitenskapelige metoder: Hva kan språklige framstillinger fortelle om virkeligheten? Vanlige metoder i sosialkonstruktivistisk forskning er etnografiske undersøkelser som intervjuer og observasjoner (Alvesson & Skjöldberg, 2008)¹⁹. Dataene i denne studien består av intervjuer og observasjoner, og det er særlig i intervjuene at de språklige framstillingene av virkeligheten kommer i fokus. Studien er i tillegg informert av flere års erfaring som andrespråklærer. Denne erfaringen innebærer blant annet mange samtaler med unge og voksne om innlæring av norsk om opplevelsen av å lære å skrive på norsk som andrespråk.

Fordi opplevelsen til informantene er subjektiv, er det problematisk å generalisere hvordan migranter opplever egen investering. På bakgrunn av studiens sosialkonstruktivistiske tilnærming og naturen til kvalitativ forskning med et lite og formålstjenlig utvalg, kommer jeg til å uttale meg på bakgrunn av dataene jeg har undersøkt i studien og søker ikke å generalisere funnene. Målet er å skaffe en dypere forståelse for noen migranternes opplevelse av skriving. Studien kan likevel romme perspektiver som omfatter et større antall migranter.

3.2 Innsamling av data

Datainnsamlingen består av seks semistrukturerte dybdeintervjuer med tre informanter og to observasjonsøkter på halvannen time av ei gruppe deltakere. Gruppen bestod av ni deltakere fra fire ulike land. Intervjuene og observasjonene ble gjort simultant med at klassa jobbet med et skriveprosjekt (jf. 3.2.1). Observasjonene og intervjuene ble gjort i oppstarten og avslutningen av skriveprosjektet (modell 4).

¹⁹ Etnografiske forskningsundersøkelser brukes ofte om undersøkelser som strekker seg over lengre tid. Fetterman (1989) definerer etnografi som kunsten og vitenskapen som beskriver en gruppe eller en kultur, men Silverman (1985) mener etnografi inkluderer all forskning som innehar observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner som er gjensidig avhengig av teori og empiri (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Min bruk av etnografiske undersøkelser er vid og sammenfaller med Silvermans definisjon.



Modell 4

3.2.1 Skriveprosjektet

For å svare på problemstillingen, ønsket jeg å studere ei klasse som jobbet med skriving som svarte til forskning gjort på «god skriveopplæring» i grunnskolen (jmf. 1.4). Jeg forhørte meg med en lærerkollega som jobber med skriveprosjekter hvor faktorene nevnt i kapittel 1.1 og 1.4 ofte inngår. Hun ga positivt svar på at klassa hennes skulle jobbe med et slikt prosjekt samme vår og var positiv til å la meg forske på prosjektet. Etter å ha funnet ei klasse som skulle jobbe med skriving hvor faktorene om «god skriveopplæring» inngikk, forhørte jeg meg med ledelsen om mulighet for å gjennomføre en studie på skolen. De ga meg klarsignal til å forske på skolen.

I skriveprosjektet skulle deltakerne skrive ei fortelling under boktittelen «Drømmer og virkelighet». De kunne selv være med på å foreslå hva de konkret kunne skrive om. Dette var interessant med tanke på hvordan valg av oppgave (innenfor prosjektrammen) påvirket opplevelsen av investering. Skriveprosjektet var prosessorientert og sluttproduktet skulle publiseres i en digital bok som skulle ligge åpent på nettet²⁰. Tekstene de skulle skrive gikk dermed under min definisjon av autentisk (jf. 1.1). Den skulle skrives både for hånd og digitalt, altså var skriving på tastatur en faktor (jf. 1.4.2). Skriveprosjektet skulle vare i cirka en måned, og jeg ønsket å observere og intervju i startfasen og sluttfasen (modell 4). Dette var for å se hvordan de reflekterte rundt skriving på norsk som andrespråk i ulike faser. Klassa skulle deles i to grupper i dette prosjektet. Gruppene var inndelt ut fra norsknivå.

²⁰ Tekstene skulle publiseres på elevforlagets sider (<http://www.elevforlaget.no/>). Elevforlaget er en nettressurs under TV2 Skole hvor klasser kan publisere tekster og bøker offentlig.

3.2.2 Informasjon til og valg av informanter

Før prosjektstart meldte jeg studien til Norsk senter for forskningsdata, NSD. NSD godkjente prosjektet og vurderte det til å være unntatt konsesjonsplikten (vedlegg 1). De kom likevel med noen anbefalinger som jeg har tatt høyde for, blant annet endret jeg forespørselen om medvirkning til studien (vedlegg 2). Etter at dette var i orden, informerte jeg gruppa om studien både muntlig og skriftlig (vedlegg 2). Det var vesentlig å gi tydelig informasjon om at det var frivillig å la seg bli observert og å stille som informanter til intervju, og at dersom de takket ja, kunne de når som helst trekke seg fra studien. Jeg understreket at det ikke ville få noen negative konsekvenser dersom de ikke ville stille. Av ni deltakere var ni villige til å la seg observere og åtte til å bli intervjuet. Jeg trakk deretter tre tilfeldige informanter til intervjuer fra dette utvalget. Grunnen til at jeg ville trekke tilfeldig, var for å unngå å velge noen ut fra egen intuisjon og forutnelser om hva de kunne bidra med i studien. Jeg ønsket heller ikke velge noen ut fra lærerens kunnskap om hva de ville fortelle.

Det var, som nevnt i 3.2.1, to grupper med ulikt norsknivå som skulle jobbe med samme prosjekt. Jeg valgte å forhøre meg med gruppa med høyest norsknivå om de ville delta i studien. Dette var fordi informantene da kunne formidle opplevelsene sine direkte til meg uten tolk. Deltakerne i denne gruppa hadde et muntlig norsknivå tilsvarende sterk A2 og høyere (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er flere årsaker til at jeg ville unngå å bruke tolk. Når deltakere er på dette nivået, brukes sjelden tolk ved elevsamtale i mitt daglige virke. Informantene har tre ulike førstespråk, og jeg ville dermed trenge tre ulike tolker. Dette ville vært svært ressurskrevende både tidsmessig og økonomisk. Videre er mine erfaringer at språkferdighetene til tolkene ofte er utilstrekkelige, spesielt på språk som er lite representert i migrantgrupper i Norge. NOU (2014) påpeker at mange tolker mangler tolkefaglige kvalifikasjoner og gir tilleggsinformasjon under tolkningen, noe som kunne ført til at jeg hadde fått annen informasjon enn det informantene faktisk har fortalt. Pavlenko (2007) viser til ulike studier der narrativer fortalt på samme språk som hendelsen tok sted har høyere emosjonell intensitet og flere detaljer, framfor narrativer fortalt på et annet språk enn hendelsen tok sted (s. 171-172). Mer om dette kommer under delkapittel 3.6. I min studie skulle informantene fortelle om skriveerfaringer, først og fremst i Norge og som har foregått på norsk²¹. Dette støtter også mitt valg av norsk som intervjuspråk. Jeg mener å ha fått reflekterte svar på

²¹ Lærerens undervisning foregikk på norsk. Observasjonene viste at elevene brukte av sitt språklige repertoar når de forklarte og hjalp hverandre i skriveprosessen (vedlegg 6 og 7).

problemstillingen, kanskje mer detaljerte og med høyere emosjonell intensitet enn hvis jeg hadde brukt tolk. Tillitsfaktoren spiller også inn ved bruk av tolk da det ville vært ytterligere en person som får høre deres historie. Dette kunne medført at det ble vanskeligere å fortelle åpent.

3.2.3 Presentasjon av informanter

Informantgruppa består som nevnt av migranter i alderen 16 til 26 år. Gruppa inkluderte fire damer og fem menn fra fire ulike land. De hadde seks ulike førstespråk. Jeg har valgt å ikke koble hjemland, alder, førstespråk og kjønn sammen i studien for å verne om personopplysninger. For informantene jeg intervjuet, utelot jeg alder av samme grunn.

Tabell 1

Informant	Hjemland
D1	Afghanistan
D2	Eritrea
D3	Eritrea
D4	Eritrea
D5	Somalia
D6	Eritrea
D7	Eritrea
D8	Irak
D9	Somalia

Tabell 1 viser at på tross av et lite utvalg informanter, representerer de en heterogen gruppe med variert bakgrunn hva angår hjemland. I tillegg har de de har ulik utdanning, alder og begge kjønn er representert. Intervjuinformantene var AM fra Eritrea (D3), H fra Eritrea (D6) og Spiderman fra Afghanistan (D1) (tabell 1). Informantene fikk selv velge pseudonymer for studien. Alle tre var til stede under begge observasjonsøktene. De hadde oppholdt seg i Norge i to år eller mer, og alle kom hit som flyktninger. To av intervjuobjektene var over 18 år og ga

selv samtykke til deltakelse. For informanten under 18 år, fikk jeg godkjenning av verge (vedlegg 8). En utvidet introduksjon av intervjuinformanter kommer i analysen, kapittel 4.

3.2.4 Observasjoner

Jeg gjennomførte etnografiske observasjoner av informantgruppa i to dobbelttimer på 90 minutter. Observasjonene ble gjennomført i forkant av intervjuene samme dag og i ett tilfelle neste dag. Under observasjonene tok jeg skriftlige notater som i etterkant ble skrevet ut i fulltekst som logg. Jeg tok ingen lydopptak fordi jeg under observasjonene var mest interessert i hva og hvordan skriveprosessen ble utført og holdningene til deltakerne vist gjennom kroppsspråket, framfor bare det som ble muntlig formidlet. Observasjonsloggene er anonymisert og vedlagt (vedlegg 6 og 7).

Ved første observasjon presenterte læreren meg og fortalte at jeg skulle observere klassa og være forsker, ikke «lærer» i timen. Jeg hadde tidligere hilst på alle og snakket med de da jeg informerte om studien og sikret informert samtykke. I denne timen satt klassa rundt et langbord, mens jeg satt på skrå bak læreren. Jeg var ikke-deltagende observatør under hele økta. Klassa hadde hatt en økt med skriveprosjektet «Drømmer og virkelighet» og deltakerne skulle ha skrevet innledning til en tekst til denne timen. Innledningen skulle de lese for de andre, som skulle gi tilbakemelding i form av to stjerner og et ønske²². For å gjennomføre de etnografiske observasjonene brukte jeg et forhåndslaget skjema for å gjøre en strukturert kartlegging av visse fenomen, som deltakelse ved håndsopprekning og i skriveaktivitet (vedlegg 5). Det viste seg imidlertid at det fremkom flere andre interessante utsagn og fenomen enn skjemaet dekket. Jeg valgte derfor å se bort fra skjemaet halvveis ut i timen og skrev heller notater underveis. Notatene ble skrevet ut i fulltekst som logg etter intervjuene i første runde (vedlegg 6). Det tok altså over tre timer mellom observasjon og skriving av logg i fulltekst.

Andre observasjon fant sted ved avslutning av skriveprosjektet (modell 3). I den timen jeg da observerte, skulle gruppa skrive inn tekstene sine på PC og finne et passende bilde for å illustrere dem. Jeg var mer deltagende denne gangen enn under forrige observasjon. Det viste seg at å holde en distanse var mer utfordrende fordi jeg på dette tidspunktet hadde blitt kjent

²² To stjerner og et ønske er en struktur mye brukt som vurderingsmetodikk i grunnskolen for å la elever gi tilbakemelding til hverandre. De to stjernene representerer to positive ting man tenker om noe og ønsket er noe de ønsker at endres eller forbedres (Her: innledningen til teksten).

med fire av deltakerne²³. De henvendte seg direkte til meg og bad om hjelp, og jeg benyttet anledningen til å se nærmere på hvilke utfordringer de hadde. Jeg noterte underveis og skrev loggen i fulltekst rett etter observasjonen denne gangen, i forkant av intervjuene (vedlegg 7). Grunnen til at jeg valgte å skrive loggen i fulltekst med en gang, var erfaringen fra første observasjon hvor jeg opplevde at tid og inntrykk fra intervjuene mellom observasjon og skriving av observasjonslogg, vanskeliggjorde skriving av loggen. Notatene fra andre observasjon med skrevet som logg i fulltekst rett etterpå og kan derfor være mindre farget av andre inntrykk. Andre observasjon var likevel mer utfordrende fordi jeg var deltakende observatør, noe som igjen kan ha ført til at jeg ikke fikk med meg like mye aktivitet og utsagn. Dette resulterte i en kortere logg.

Jeg opplevde at observasjonen ble en god «ice-breaker» for å komme inn i intervjuene på en trygg måte. Vi hadde erfart timen i forkant sammen, og mange av inntrykkene fra observasjonen ga grunnlag for samtale. Det gjorde også at jeg hadde relevant informasjon i forkant av intervjuene både om hva informantene skrev om, og om hvordan de jobbet i skriveprosjektet. Det virket også som informantene hadde tillit til meg, og det er mulig tilliten kan tilskrives at jeg var tilstede i undervisningen og at læreren deres «gikk god for meg».

3.2.5 Intervjuer

Det kvalitative forskningsintervjuet søker «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg anså derfor intervjuer som den mest relevante kilden til dybdekunnskap om migrantenes opplevelser. For å få best mulig utbytte av intervjuene valgte jeg å holde to pilotintervjuer. To frivillige deltakere, ei fra informantgruppa og ei fra min egen klasse på skolen, stilte til piloteringsintervjuene. Pilotintervjuene ga meg mulighet til å teste ut om spørsmålene var formulert tydelig og godt nok for å få svar på problemstillingen. I tillegg fikk jeg trent på egne intervjuferdigheter, som å snakke tydelig og rolig, stille et spørsmål av gangen og å finne relevante oppfølgingsspørsmål. Som nevnt i 3.2, består studien av totalt seks intervjuer med tre informanter.

²³ Jf. 3.2.5 intervjuet jeg tre informanter i studien og en ble intervjuet i et pilotintervju fra informantgruppa og var gjennom intervjuene blitt bedre kjent med informantene.

For å få intervjupersonene til å føle seg trygge i intervjusituasjonen, valgte jeg å bruke en annen intervjuarena enn skolen. Dette var for å fremme at jeg i denne konteksten var forsker og de informanter, og at dette ikke var en lærer-elev situasjon. Forholdet lærer-elev endres selvfølgelig ikke fullstendig ved å endre den fysiske konteksten, men jeg opplevde alle intervjuene som overraskende innholdsrike og frie i forhold til andre typer elevsamtaler jeg har hatt. Informantene fikk velge mellom fire lokale kaféer og biblioteket. Fem av intervjuene fant sted på kafé, men ett av disse ble flyttet tilbake til skolen fordi det var mye støy på kaféen den dagen. Ett intervju ble holdt på biblioteket.

Intervjuer kan i ulik grad være strukturerte og frie (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å holde semistrukturerte intervjuer fordi jeg hadde behov for en viss struktur i intervjuet for å være sikker på å få den informasjonen jeg var ute etter²⁴. Jeg brukte derfor to intervjuguider i intervjuene som jeg testet ut i pilotintervjuene (vedlegg 3 og 4)²⁵. Fordi intervjuet er en her-og-nå-situasjon, kan den som holder intervjuet følge opp med tilleggsspørsmål der det er relevant. Fordelen med dette er at intervjuet kan avdekke ny informasjon om et fenomen og få nye perspektiver på et tema som tidligere ikke har vært forsket på (jf. 1.2). Informanten kan også oppnå en dypere innsikt og komme med ytterligere informasjon gjennom intervjuprosessen, noe jeg ønsket å gi rom for. Semistrukturerte intervjuer gir rom for at samtalen kan ta en annen retning enn intervjueren har tenkt. Dette merket jeg var tilfellet under alle intervjuene. Likevel ga retningen på intervjuet relevant informasjon til studien. I andre runde var jeg derfor mer fleksibel i forhold til guiden og tilpasset spørsmålene mer til hver informant og temaene fra første intervju.

Alvesson & Skjöldberg understreker at intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, der både intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen (2008, s. 36). Det var vesentlig i denne studien at min kunnskap i form av teori og erfaring skulle møte informantenes kunnskap om opplevelsen av å skrive på norsk som andrespråk. Det er disse elementene sammen som belyser problemstillingen. Jeg merket allerede i første intervjurunde at informantenes opplevelse ikke samsvarte fullstendig med egen teorikunnskap og erfaring. Dette medførte at innen intervjurunde to hadde min kunnskap endret seg litt, og samtidig hadde

²⁴ Semistrukturerte intervjuer er intervjuer som verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men utføres med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

²⁵ Intervjuguidene måtte revideres i etterkant fordi noen av spørsmålene var utydelige. Vedlegg 3 og 4 er de reviderte utgavene.

også informantene fått tid til å reflektere og kom med mer utdypende svar rundt enkelte temaer. For eksempel var den ene informanten, H, svært opptatt av politikk. Dette medførte at vi brukte andre intervju til å snakke mer dyptgående om temaet. Jeg opplevde H som mer reflektert rundt hvorfor politikk var så viktig for ham i runde to. En informant uttrykte også at han brukte intervjusituasjonen aktivt til språklæring, og han noterte og fikk forklart et par ord fra første intervju i andre. Dette medførte en dypere forståelse for informantens kontinuerlige språklæringsprosess.

3.2.6 Triangulering

Jeg valgte både intervju og observasjon som empiri for å kunne sammenstille ulike datatyper og dermed få en dypere forståelse for opplevelsen av investering og rollen til de ulike påvirkningsfaktorene. I tillegg har jeg flere års erfaring som norsklærer for fremmedspråklige i grunnskolen og for voksne som lærer norsk som andrespråk. Dette har gitt meg innsikt i utfordringer ved voksne migranters skriveopplæring på norsk som andrespråk, og erfaringer om hva slags undervisning som fungerer eller ikke. Ved å kombinere intervju, observasjon og egne erfaringer, gjorde jeg en triangulering (Denzin & Lincoln, 2011). Dette vises i modell 5:



Modell 5

Triangulering kan gi mer dybdeforståelse, i tillegg til å vise flere sider av virkeligheten simultant. Når metodene videreutvikler og utfyller hverandre, blir det en vekselvirkning som

kan gi rikere og mer detaljert kunnskap om fenomenet (Røykenes, 2009). Jeg mener dette bidrar til reliabiliteten i studien. Jeg har i tillegg lest tekstene informantene har skrevet i prosjektet, men på grunn av oppgavas omfang, har jeg valgt å ikke analysere dem. Jeg tar i stedet utgangspunkt i samtalen om tekstene under intervjuene.

3.3 Datainnsamling og forskerrollen

NSD vurderte etnisk bakgrunn som sensitiv informasjon og anbefalte ikke bruk av privat PC og mobil til opptak og behandling av informasjonen (vedlegg 1). Jeg lånte derfor opptaksutstyr fra Høgskolen i Innlandet for opptak og brukte jobb-PCen min til behandling av dataene. Lydopptakene ble lagret på to krypterte minnepinner, framfor lokalt på PCen, i tråd med NSDs råd og De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010d).

Det stiller større krav til informert samtykke når man forsker på deltakere man rekrutterer gjennom eget nettverk på grunn av avhengighetsforholdet eleven har til læreren, noe Kvale og Brinkmann (2015) og NSD påpeker (vedlegg 1). For å ivareta kravet om informert samtykke, ga jeg informantene detaljert informasjon om studien, hva resultatene kunne brukes til og hvordan jeg skulle gjennomføre forskningen. Dette ble gjort både muntlig og skriftlig i forkant av undersøkelsen. Den skriftlige informasjonen er vedlagt (vedlegg 2). Alle informantene signerte infoskrivet i forkant av studien, men en informant krysset bare av for å la seg observere (vedlegg 2). En deltaker valgte å ikke la seg intervju, noe som kan bety at deltakeren fikk tilstrekkelig informasjon om personvern og ikke følte seg presset til å delta. Deltakere under 18 år kunne selv godkjenne å bli observert, mens til intervju krevdes det godkjenning fra verge eller foreldre. Jeg innhentet derfor godkjenning fra vergen til den ene intervjuinformanten (vedlegg 8). Jeg anser derfor informantenes samtykke som fritt og informert (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2015; Norsk senter for forskningsdata, 2018).

3.3.1 Selvetnografi

Studier der forskeren beskriver et miljø som hun har naturlig tilgang til og selv er aktivt deltakende i, beskrives som selvetnografisk (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Alvesson og

Skjöldberg presiserer at under selvetnografisk forskning, må forskeren ha høy selvrefleksjon, distanseringsevne og et velutviklet sinn for hva som er interessant for forskningen (2008, s. 186). Fordi jeg ikke selv er deltaker på grunnskolen for voksne, er studien bare delvis selvetnografisk. Den har elementer av selvetnografi fordi informantene i studien er deltakere på min arbeidsplass; jeg møter dem i pauser, ved avslutninger og ulike markeringer. Fordi jeg forsker på deltakere på en skole hvor jeg har naturlig tilholdssted i hverdagen, stiller dette større krav til meg som forsker når det gjelder å holde distanse og være objektiv enn det ville gjort dersom jeg forsket på en annen skole. For å øke distansen til studieobjektene og dermed objektiviteten, valgte jeg en gruppe jeg har lite kjennskap til fra før: Jeg underviser norsk og samfunnskunnskap for voksne migranter, mens informantene i denne studien går på et annet program, nemlig grunnskole for voksne. Likevel må dataene mine sees i lys av konteksten hvor informantene er elever og jeg er lærer, hvor både min forforståelse; verdier, fordommer og forutsetninger vil prege både innhentningen av data og analysen i etterkant (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2010a).

De positive sidene ved selvetnografi er lett tilgang til materiale og muligheten for stor fleksibilitet (Alvesson & Skjöldberg, 2008). Jeg opplevde både min lærerkollega og informantgruppa som positive og fleksible til å delta i studien, og de var åpne og interesserte i å fortelle. Det er viktig å se handlinger og ytringer fra kvalitative undersøkelser i en kontekst (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2010b). Derfor er det å ha kjennskap til det undersøkte temaet vesentlig for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kjennskapen til temaet vil bidra til at intervjuer kan stille relevante spørsmål på områder hvor det er gjort lite forskning fra før. Valget om å forske på egen arbeidsplass kommer delvis av at utgangspunktet mitt for studien var interesse for å lære mer om noe som påvirker min jobbhverdag. Som forsker på eget felt, hadde jeg både erfaring og teoretisk forkunnskap om både norsklæring og andrespråklæring. Jeg hadde klare forestillinger om hvilke utfordringer innlærere har ved skriving på andrespråket, og om hva slags skriveundervisning som fungerer godt og mindre godt. Både utdanning på masteren Kultur- og språkfagenes didaktikk og egen erfaring som lærer har påvirket meg som forsker. Jeg mener god kjennskap til feltet veide opp for argumentene mot selvetnografi i denne studien, men i denne sammenheng var det ekstra viktig å informere om min taushetsplikt ovenfor informantene og framheve at min rolle under intervjuene og observasjonene var *forsker*, ikke lærer. Selv om forskerrollen også inngår i en maktposisjon ovenfor informantene, var formålet med undersøkelsen å få så ærlige svar om opplevelsen av norskundervisningen som mulig, og ikke svar de forventer at en lærer ønsker.

Dataene kan likevel bære preg av at jeg både er lærer og forsker i informantenes øyne, og informantene kan ha ytret seg ut fra deres forventninger om hvilke svar jeg som lærer ønsket av dem, noe jeg diskutere ytterligere i kapittel 5 (Drøfting).

3.4 Etske hensyn

Det reises noen forskningsetiske utfordringer ved å forske på etniske minoriteter. Jeg skal i det følgende diskutere de mest sentrale utfordringene for denne studien. Migranter i Norge er etniske minoriteter som går under kategorien *utsatte grupper* ut fra De nasjonale forskningsetiske komitéene (Ingierd & Fossheim, 2015). Ingierd og Fossheim (2015) argumenterer for at der forskningen har etnisitet som en del av sitt objekt «er det vesentlig å prøve å sørge for at de betegnelsene som benyttes ikke oppfattes som krenkende av noen, og da særlig ikke av de som inngår i undersøkelsen» (Hensyn til etnisk definerte grupper, avsn. 2). Man bør dermed unngå unødige kategoriseringer som gir grunnlag for generalisering. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å omtale informantene som andrespråksinnlærer, deltaker og migrant (jf. 1.2). Disse kategoriseringene er allment brukt og har få negative konnotasjoner. Ingierd og Fossheim (2015) understreker i tillegg viktigheten ved at forskningen skal komme utsatte grupper til gode. Forskning på etniske minoriteter kan potensielt medføre til en ytterlig stigmatisering av ei allerede utsatt gruppe. I denne studien er målet å finne ut faktorer som positivt påvirker investeringen til migranter og hvordan lærere kan tilrettelegge for dette. Målet er altså å gjøre funn som kan komme gruppa til gode.

Videre er informantene en utsatt gruppe som lett kan bli identifisert på grunn av etnisitet. Ingierd og Fossheim fremhever at dersom etnisitet skal registreres av forskere «må man ta hensyn til at etnisk tilhørighet regnes som sensitiv personopplysning som er underlagt særskilte regler for behandling» (2015, Hensyn til etnisk definerte grupper, avsn. 3). Jeg har valgt å inkludere informantenes hjemland og førstespråk fordi det belyser analysen og setter dataene i en større kontekst. Jeg utelot førstespråket til en informant fordi det var lite utbredt og ville gi informasjon om etnisitet. Et annet grep jeg har gjort for å ivareta personvernet, er å unngå å koble alder og kjønn sammen med etnisk info²⁶. At store flyktninggrupper fra

²⁶ Unntaket er intervjuobjektene hvor alle hadde samme kjønn.

hjemlandene til informantene har kommet de siste årene, bidrar til å gjøre identifisering vanskeligere.

3.5 Transkripsjon og koding

Under intervjuene brukte jeg en IC lydopptaker fra Høgskolen i Innlandet etter anbefalingene fra NSD (vedlegg 1). Lydopptakeren var en eldre modell som medførte noen utfordringer med sammenkobling til transkriberingsprogrammet jeg ønsket å bruke, Transcriber²⁷. Lydfilene ble derfor først lastet opp i SoundOrganizer for å transformeres til mp3-filer som kunne brukes i Transcriber²⁸. I Transcriber kunne jeg sammenstille lyd og skrift, slik at jeg lettere kunne dobbeltsjekke om transkriberingen stemte med lydfilen. Noen deler av et intervju hadde lav lyd, og det var nyttig å kunne dele opp og lytte gjentatte ganger på små deler under transkriberingen. Transcriber gjorde det også enklere å dele opp intervjuet i turer mellom hva som blir sagt av intervjuer og informant.

Neste steg var å transformere filene til Wordfiler før jeg kodet transkriberingene etter temaer (bakgrunn, generell skriveinvestering, tastatur versus skriving for hånd, autentisk skriving, oppgavetype, identitet og imaginær identitet). I tekstfilene ble alt innhold anonymisert: Navn på skole, sted og informanter i tråd med NSDs anbefalinger. Etter at kodingen var ferdigstilt, valgte jeg de utdragene jeg mente belyste problemstillingen for analyse. Det var særlig eksempler hvor informantene fortalte om sine holdninger til å skrive autentisk, på tastatur, og om ulike oppgavetyper, samt narrativer som belyste hvordan de så seg selv og hvordan de begrunnet hvorfor skriving var viktig. I neste runde foretok jeg en ytterligere utvelging på setningsnivå, for å velge emblematiske utsagn for hver informant. Dette var en utfordring i og med at utsagnene tidvis var selvmotsigende, noe analysekapitlet viser (kapittel 4).

²⁷ Transcriber ble lastet ned fra: <https://sourceforge.net/projects/trans/>

²⁸ SoundOrganizer ble lastet ned fra <https://www.sony.no/electronics/support/downloads/00015787>

3.6 Analyse

Pavlenko (2001) hevder at språklæringsnarrativer er unike og rike kilder til informasjon om forholdet mellom språk og identitet innen andrespråklæring, og at personlige narrativer muligens er den eneste metoden som gir tilgang til noe så privat som andrespråklæring:

It is possible that only personal narratives can provide a glimpse into areas so private, personal, and intimate that they are rarely – if ever – breached in the study of SLA, and that are at the same time at the heart and soul of the second language socialization process.

(Pavlenko, 2001, s. 167)

Narrativer kan både være skrevne og muntlig fortalt. Fokuset i denne oppgava er muntlig fortalte narrativer om fortid, nåtid og framtid (jf. 1.2). Det kan være problematisk å analysere narrativer på grunn av manglende fokus på dette i forskningsbøker om andrespråklæring. Jeg valgte å hente inspirasjon fra Pavlenko som gir oversikt over, og råd om, sosiolingvistiske analyser av narrativer i sin toneangivende artikkel fra 2007. Hun foreslår å skille mellom tre typer informasjon som forskere kan få fra narrativer: *Subjektrealitet* (hvordan ting eller hendelser ble opplevd av taleren), *livsrealitet* (hvordan ting er eller var) og *tekstrealitet* (hvordan hendelser blir fortalt av taleren) (Pavlenko, 2007). Disse tre typene informasjon henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. For eksempel er tekstrealitet tett knyttet til subjektrealitet; taleren forteller ut fra *hvordan* taleren har opplevd en hendelse. I tillegg er livsrealitet sentralt: *Hvor* og *når* hendelsene fant sted og hva som er forholdene rundt narrativene påvirker både opplevelsen av hendelsen og hvordan narrativen blir fortalt. Jeg vil dra nytte av disse tre realitetsperspektivene i analysen for å bedre forståelsen for hvordan deltakerne opplever å skrive på andrespråket, hvordan de forteller om det til meg i en intervjusammenheng, og hvordan fortellingene er påvirket av konteksten rundt.

Pavlenko (2007) påpeker visse hensyn som bør tas i analysen av andrespråksnarrativer. For det første viser studier at narrativer fortalt i samme språk som hendelsen tok sted, har høyere emosjonell intensitet og flere detaljer, mens narrativer fortalt på et annet språk enn språket brukt under hendelsen, kan gjøre det enklere å fortelle om vonde hendelser man ellers ville tiet om (Pavlenko, 2007, s. 171-172). Dette ble også nevnt i underkapittel 3.2.2. Informantene i denne studien snakket hovedsakelig om hendelser knyttet til skriving i Norge, altså foregikk hendelsen på samme språk som fortellingspråket. De fortalte også om hendelser i hjemlandet, hvor altså fortellingspråket var et annet enn språket for hendelsen. Dette kan ha medvirket til

at informantene fortalte om flere vonde hendelser fra fortiden enn de ville gjort ved bruk av tolk. For det andre påpeker Pavlenko at grad av språkbeherskelse påvirker form og innhold i narrativen (2007). Hun foreslår derfor å samle informasjon gjennom triangulering, som samsvarer med denne studien (jf. 3.2.6). I tillegg har jeg, som nevnt, sikret meg informanter med nok norskkunnskaper til at vi kan kommunisere på et hensiktsmessig nivå. Likevel må dataene analyseres med øye for at deltakernes norskkunnskaper påvirker hva og hvordan noe blir fortalt.

I analysene vil jeg, i tillegg til det ovenstående, dra nytte av begrepene *fortellerverdenen* og *fortellingsverdenen* (De Fina, 2003, s. 95). Fortellerverdenen vil si konteksten for samtalen der narrative blir fortalt, mens fortellingsverdenen er konteksten for hendelsen det blir fortalt om, altså personer, tid og sted (Golden & Steien, 2018, s. 9). Disse dimensjonene belyser områder hvor informanten går fra å fortelle om opplevelser og meninger her-og-nå til å fortelle historier fra fortida. Begrepene tydeliggjør informantenes historier *om* hendelser og deres *holdninger til* disse hendelsene.

3.6.1 Transkripsjonskonvensjoner

Jeg har valgt å transkribere lydfilene nært det muntlige språket. Transkripsjonene har derfor et andrespråkspreg. Jeg valgte å transkribere slik for å åpne for at narrative også kunne vært tolket annerledes og fordi det også sier noe om språknivået på informantene. Fordi transkripsjoner er skriftliggjøring av muntlig språk, kan det være problematisk å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). For å vise tonefall, pauser og eventuelle utelatelser har anvendt følgende transkripsjonskonvensjoner for å vise:

Latter etter tale: @

Utelatt tekst: [...]

Overlappende tekst: []

Pause etter lengde: (.) (..) (...)

Transkriptørens kommentar: (())

Ufullstendig ord: -

Fallende intonasjon i deklarativer: ↓

Stigende intonasjon i deklorative ytringer: ↑

Spørsmålsintonasjon: ?

I det følgende går jeg over i analysedelen, kapittel 4. Her skal jeg analysere intervjuene og trekke inn observasjonene der det er aktuelt.

4. Analyse

I analysen skal jeg trekke fram og analysere utdrag fra intervjuene som belyser migrantenes opplevelse av andrespråkskriving. Som nevnt i 1.2 og 3.6 har jeg valgt en talerfokusert tilnærming som innebærer at det er informantenes narrativer, altså deres egne opplevelser, erfaringer, følelser, gjenfortellinger og tolkninger knyttet til språklæring, som står i fokus (Golden & Steien, 2018, s. 3). Sentralt i analysen er *hvorfor* migrantene ønsker å skrive (formålssiden), *hva* de ønsker å skrive og *hva* de *ikke* ønsker å skrive (innholdssiden), og *hvordan* de foretrekker å skrive (tastatur/for hånd) og *hvordan* de opplever skriving generelt og sett i lys av hvordan de opplever egen identitet (jf. 1.4). Jeg har valgt å analysere intervjuene med hver informant for seg fordi deres opplevelser tidvis var svært divergerende og bidrar med unike perspektiver til problemstillingen. Analysen kommer i alfabetisk rekkefølge: AM, H og Spiderman.

4.1 Analyse intervju AM «Å skrive fra hjertet»

AM er en mann fra Eritrea. Han hadde vært i Norge i tre og et halvt år da intervjuene fant sted, og han hadde gått på grunnskole for voksne i to av disse årene. I hjemlandet gikk han på skole i sju år, tilnærmet det vi vil kalle barneskole og starten på ungdomsskole (NOKUT, 2018). Etter dette jobbet han. Hans førstespråk er både tigre og tigrinja, og han kan i tillegg arabisk, engelsk og norsk. AM kan å lese og skrive på alle språkene, men han føler seg tryggest på arabisk, tigre og tigrinja. Jeg har valgt å analysere narrativer som omhandler følgende temaer: Generelt forhold til skriving, å skrive for å lære, å skrive for å bedre egen subjektposisjon, autentisk skriving og skriving for hånd versus tastatur.

Generelt forhold til skriving

Narrativ 1.1

1 KA: hvor ofte skriver du på norsk på skolen eller på fritida?

2 AM: på skolen og ofte det er på fritid hvis jeg er hjemme og gjør oppgaver jeg skriver og jeg skriver noe som dikt eller om venn eventyr jeg skrivde masse om det hva hjemme og i skole også jeg skriver meste ↓

AM forteller om flere skriveopplevelser, både på skolen og på fritida. I et tekstrealitetsperspektiv bruker han ord som *ofte* og *masse* (tur 2) som kan bety at han generelt skriver mye. Dikt og eventyr er eksempler på hva han skriver.

Narrativ 1.2

1 KA: kan du huske en gang du følte veldig mye at det var gøy å skrive?

2 AM: ja det var når jeg skriver da skriver jeg bare (.) bare som jeg tenker [...] en dag bare som den eventyr husker jeg den eventyr høyskole ((navn på høyskole)) vi lagde dem jeg likte den så godt↓

Skriveprosjektet AM refererer til i narrativ 1.2 er et samarbeid klassa hadde med en høyskole. Deltakerne skulle skrive eventyr fra hjemlandet til en eventyrbok for barn. Han bekrefter dobbelt at det var en positiv opplevelse når han i tillegg til å svare med et eksempel sier «jeg likte den så godt» (tur 2)²⁹. Når jeg spør videre om hvorfor han syntes det var gøy, svarer han som følger:

Narrativ 1.3

1 AM: fordi jeg gjorde den fra min hjerte jeg tenkte den på den eventyr lenge siden jeg tatt bare som (.) ja bare som liten eventyr ti linje ti setning men det var jeg tenkte for den cirka en måned hvordan kommer den↓[KA: å?] og spennende (.) fordi jeg likte den jeg tatt lange tid for den↓

I narrativ 1.3 forteller AM om sin opplevelse av skrivingen, altså får vi informasjon om hans subjektrealitet. AM forteller at han tenkte og planla eventyret i cirka en måned. Til tross for at han bare skrev ti setninger, har han investert mye tid og tankevirksomhet i eventyret. Det AM forteller i tur 1, «fordi jeg gjorde den fra min hjerte», er et signifikant utsagn. Det viser hvorfor AM velger å investere i skrivingen, nemlig at han gjorde det med hjertet. Hvis vi ser på tekstrealitet, altså hvordan han forteller, er «å gjøre noe fra eller med hjertet» et uttrykk som indikerer at man gjør noe med stor investering og betydning. «Hjerte» brukes ofte som symbol på følelser og det indre liv, for eksempel å gjøre noe helhjertet eller halvhjertet eller å ha knust hjerte³⁰. At han skrev fra hjertet, tolker jeg til at han investerte med følelsene. Når han skrev eventyret, kan det være han investerte fordi skriveprosessen betød mer enn bare å øve på setningsstrukturer eller ord. Uttrykksbruken kan også sees i forhold til observasjonslogg 1

²⁹ Jeg har valgt å utelate transkripsjonstegn når jeg siterer narrativene i teksten for å gjøre det lettere å lese.

³⁰ Språkrådet (2018) har flere eksempler på bruk av uttrykk med «hjerte».

(vedlegg 6) hvor læreren bruker uttrykket for å forklare hva som er viktig i skriveoppgaven. At han bruker uttrykket «å skrive fra/med» hjertet», kan indikere at han har gode norskkunnskaper, og i lys av observasjonsloggen, kan han ha lært uttrykket i forbindelse med skriveprosjektet. Når han aktivt bruker uttrykket i en logisk kontekst, tolker jeg det til at han har lært og forstått betydningen.

I narrativen kommer han med en grunn til for hvorfor det var gøy å skrive: Han syntes oppgaven var spennende. Han sier «fordi jeg likte den jeg tatt lange tid for den». Altså velger han å investere mer fordi han *likte oppgaven*. Dette indikerer at oppgaven, tekstens *hva*, påvirker hvorvidt han investerer (jf. 1.4.3).

Oppsummert viser narrativ 1.1, 1.2 og 1.3 at AM generelt har høy investering i skrivingen og at oppgaver som han syns er spennende og gir mulighet til å skrive fra hjertet, gir ham investeringslyst.

Å skrive for å lære

I narrativ 1.3 forstod jeg det slik at AM la mye tid og tanker i arbeidet med eventyret. Derfor spurte jeg hvorfor det var så viktig for ham at eventyret skulle bli bra. På dette svarer han:

Narrativ 1.4:

AM: for å lære (.) å lære mer↓

I narrativ 1.4 sier AM at han bruker mye tid på eventyret han skrev for «å lære mer». Dette indikerer at AM knytter skriving til læring, og at tekstens formål også påvirker investeringen. På bakgrunn av temaet vi har snakket om og øvrige utsagn, tolker jeg «mer» som mer norsk.

Av og til skriver AM tekster som han leverer til læreren uten at det er en lekse eller oppgave fra skolen. Når jeg spør hvorfor han gjør det, svarer han følgende:

Narrativ 1.5:

1 AM: jeg gjorde den for å lære språk [KA: mhm] og hva kan jeg? hvordan skriver for eksempel glemt hvis jeg vil skrive glemt hvordan skriver? jeg må gjøre bokstaver (.) forstå?

2 KA: mhm

3 AM: og gjøre sånn sånn sånn gjøre gjøre med alfabet (.) hva er min feil og hva er ikke feil (.) hvis jeg leverer ikke til lærer det kjenner ikke jeg hva min feil↓

AMs utsagn indikerer et bevisst forhold til skriving som læringsstrategi. Han skriver og leverer det han har skrevet til læreren, også utenom leksearbeid, for å se hva som er feil, og hva som kan rettes opp: Hvis han ikke leverer det til lærer, skjønner han ikke hva han har skrevet feil (tur 3). Hvis vi ser på denne narrativsnutten som en kilde til subjektrealitet, tilsier den at han opplever å være investert i å lære, og han ønsker retting for å lære av feilene. I et tekstrealitetsperspektiv kan vi legge merke til at han gjentar ord i tur 3: «gjøre sånn sånn sånn gjøre gjøre». Denne gjentakelsen kan sees i sammenheng med intervjusituasjonen hvor jeg opplevde han som ivrig og engasjert. Han brukte kroppsspråket og skrev i lufta mens han fortalte. Når han sier «hva er min feil og hva er ikke feil» (tur 3), tolker jeg «feil» til å gjelde feil norsk. Svarene han gir kan naturlig nok være påvirket av min dobbeltrolle som lærer og intervjuer, og at han kanskje ønsker å svare det han tror jeg håper han vil si. Det er likevel vanskelig å ikke tro på hans skriveiver ut fra kroppsspråk, ordvalg og stemmebruk når han forteller. I et livsrealitetsperspektiv er han en ung innvandrer med sju års skolegang og kunne slik sett antas å ha lite erfaring med skriving som læringsstrategi. Likevel gir han uttrykk for at han bruker han skrivingen bevisst for å lære seg norsk både i narrativ 1.4 og 1.5. Kanskje han har fått eksplisitt undervisning på læringsstrategier?

AM forteller videre om flere skriveprosjekter han har jobbet med:

Narrativ 1.6:

1 AM: nå jeg skrivde om venn og det er om kjærlighet det er om flyktning også hvordan flyktning og hvordan veien til flyktning [...]

2 KA: ok så du hadde tid til å skrive en til du?

3 AM: ja jeg skriv de om kjærlighet (.) men jeg må tenke om den første og jeg spørre noen ord for eksempel hvis du sier på arabisk eller tigre «kaltar» det betyr som kasserolle i (..) det blir den ord det blir som litt vanskelig ikke sant [...]

4 KA: ja så den skal også med i boka?

5 AM: nei nei den er uten boka (.) til å øve hvordan kan hva jeg kan som den↓

AM forteller om ulike tekster han skriver, for eksempel om en venn, om flyktingers vei fra hjemlandet til Europa og om kjærlighet. I tur 5 svarer han på mitt spørsmål om disse tekstene

er med i selve skriveprosjektet klassa jobber med: «nei nei den er uten boka til å øve hvordan kan hva jeg kan som den». Når han sier «uten boka», tolker jeg det som at han ikke skriver i en skolesituasjon, men utenom, altså er «boka» ei skrivebok som brukes i skolesammenheng. Tur 5 indikerer at AM investerer i å skrive for å lære språket *og* for å lære om temaer av interesse. Narrativen viser også at han bruker hele sitt språklige repertoar for å lære nye ord når han skriver: «jeg spørre noen ord for eksempel hvis du sier på arabisk eller tigre «kaltar» det betyr som kasserolle» (tur 3). Narrativ 1.6 gir oss innsyn i hvordan AM bruker språkene han mestrer som læringsstrategi når han skriver på norsk: Fortellingen er først tenkt på språk han behersker godt (tigre, tigrinja eller arabisk). Deretter oversetter han til norsk og utvider slik ordforrådet.

Totalt sett kommer AM med mange eksempler på hvordan han bruker skriving bevisst for å lære. Tekstene leverer han til læreren for å få tilbakemelding og hjelp til feilretting. Narrativ 1.4 og 1.5 viser at han bruker skriving for å lære norsk, men i narrativ 1.6 tolker jeg det dit hen at han også ønsker å lære mer om de selvvalgte temaene: «til å øve hva jeg kan som den».

Å skrive for å bedre egen subjektposisjon

Narrativ 1.7:

1 KA: hvorfor har du lyst til å skrive? [...] du virker som du har lyst til å skrive?

2 AM: ja jeg må første det er litt vanskelig å skrive men du vil lyst du kan gjøre alt sånn (.) du må starte fra din hjerte og tenk jeg har lyst som jeg tenker det er bra for å skrive alle som det kan skriver ikke norsk de må bli de må gjøre og lære og lære å skrive sånn jeg tenker men med spørsmålet ditt [...] for å bli bedre til min livet til meg↓

3 KA: hvordan blir livet ditt bedre når du skriver?

4 AM: for eksempel en person er (.) han er kan skrive og lese en person han bare han kan skrive og lese en person og snakke på en språk en person han har bare muntlig (.) hvem velger du?

5 KA: til hva?

6 AM: til noe↓ [...]

7 KA: det kommer jo litt an på kanskje? eller gjør det det? hvis den andre er veldig flink veldig hyggelig↓

8 AM: ja flink og hyggelig det er ikke viktig↓ hvis du kan ikke skrive og lese [...] jeg tenker det er viktig å lære skrive og lese↓

Narrativen kan sies å være signifikant for investeringsgrunnlaget til AM. Subjektrealiteten som framkommer her indikerer at han skriver fordi han mener det kan gi ham et bedre liv (tur 2). Han spør i tur 4 om hvem du vil velge av en person som kan å lese og skrive og en som ikke kan det. Dette tolker jeg som et retorisk spørsmål, der det selvsagte svaret er den skriftkyndige. Jeg spør hva personen skal velges til (tur 5), og AM svarer «til noe» (tur 6). Her tolker jeg «noe» til å bety hva som helst: Jobb, partner, venn. Jeg forsøker å nyansere spørsmålet med å si at kanskje den som ikke kan lese og skrive er veldig flink og hyggelig og kan være et potensielt valg (tur 7), men AM motsier meg kontant med å si at «flink og hyggelig det er ikke viktig hvis du kan ikke skrive og lese» (tur 8). I dette svaret ligger det flere sentrale poeng. For det første aner vi en sterk tro på at å lese og skrive gir mulighet for et bedre liv. For det andre viser det AMs forståelse for hvordan samfunnet fungerer – uansett hva man skal gjøre, vil samfunnet velge den som kan lese og skrive framfor den som ikke kan det. Narrativ 1.7 gir slik informasjon om AMs opplevelse av hva skriftkyndighet betyr i samfunnet: Å kunne lese og skrive gir deg flere muligheter for et bedre liv, med andre ord en bedret subjektposisjon (jf. 2.2.2).

Autentisk skriving - å skrive for å lære bort

Narrativ 1.8:

1 KA: det du skriver nå da (.) nå skal du skrive en tekst som skal bli en bok som ligger på internett (.) som alle i verden sikkert kan lese da↓ hva synes du om det?

2 AM: ja det er bra det er bra↓ hvis å lage en bok for eksempel en person skriver om kjærlighet (.) en person skriver om fattig en person skriver om rik↓ du vet hvordan er rik du vet hvordan er en rik mann↓ men hvordan bli som en rik mann? hvordan var veien hans?

3 KA: mhm

4 AM: hvordan til å bli kjent i? det er bra (.) for eksempel jeg kjenner bare kjærlighet↓ hva betyr kjærlighet? jeg vet ikke om kjærlighet noe(.) men hvis jeg leste jeg kan vet litt om kjærlighet↓

AMs subjektrealitet, slik den forekommer i narrativ 1.8, viser positivitet til at teksten han skriver skal møte flere lesere. Han begrunner dette med at andre kan lære noe av å lese det han kan. Dette indikerer at tekstens kunnskapsbærende formål, påvirker investeringen hans i skriving på en positiv måte. Sett i sammenheng med narrativ 1.4 og 1.5 hvor AM investerer for å lære språk og om ulike temaer, er narrativen interessant fordi den utvider «å lære» til å inkludere «å lære bort». Ser vi på tekstrealiteten i denne narrativen, finner vi at han gjentar «det er bra» to ganger i tur 2, som gir en dobbelt bekreftelse på at det er positivt at teksten blir lest av flere. Han stiller spørsmål for å forklare poenget (tur 4): «hva betyr kjærlighet?» og besvarer selv med «jeg vet ikke om kjærlighet noe» og «men hvis jeg leste jeg kan vet litt om kjærlighet». Her tolker jeg pronomenet «jeg» til å gjelde en potensiell leser, altså forteller han hva en leser kunne tenkt i forkant av å lese teksten hans. Her befinner han seg ut fra De Finas kategorisering i fortellingsverdenen (2003, jf. 3.6). Narrativen indikerer at han ser på teksten som kunnskapsbærende, og gjennom å skrive autentisk, får han en rolle som kunnskapsformidler. Det han mener han kan lære bort, er kjærlighet. Her tolker jeg at fokuset først og fremst ikke er på ham selv, men på budskapet. Likevel viser han også en stolthet i egen erfaring og kunnskap som han drar nytte av og bygger på i skrivingen. Det at skriveoppgaven lar ham bruke forkunnskaper, ser ut til å påvirke investeringen positivt.

Narrativ 1.9:

1 KA: ja det du skriver skal bli en bok↓ [AM: ja] og mange kan lese↓ er du litt redd? er det noe du tenker er [AM: nei↓] ikke bra med det?

2 AM: det jeg er ikke redd↓ for jeg glad jeg skjønner noen ting og for meg det blir noen som ikke kjenner de blir kjente for jeg skrivde dem og lese og gjøre om dem jeg blir glad↓

I narrativ 1.9 vil jeg vite om det er noe han mener er negativt med at flere kan lese det han skriver (tur 1), men AM kommer ikke på noe negativt med det. Han motsier spørsmålet mitt momentant (tur 1). Dette underbygger at AM opplever å ha et budskap han ønsker andre skal lære av, og at budskapet møter flere lesere, ser ut til å være en viktig grunn til hans investering. For eksempel sier han at han kan noen ting, og dette kan han lære til de som ikke vet det (tur 2). AMs subjektrealitet er at å lære bort gjør ham glad. Her synes AM å ha aktørskap i rollen som tekstskriver. Han skriver ikke bare for å lære norsk eller om et tema: Han skriver også for å lære bort noe han har kunnskap om. Dette setter ham i en ny posisjon, han er ikke bare

deltaker eller språkelev, men kunnskapsformidler (jf. 1.4.3). Gjennom skrivingen får han altså mulighet til å hevde seg og vise aktørskap som en legitim taler av norsk (jf. 2.2.3).

Senere i intervjuet kommer AM med noen eksempler på dårlige skriveopplevelser som nyanserer bildet av hvordan han opplever at andre leser teksten hans.

Narrativ 1.10:

1 AM: nja noen ganger jeg likte ikke (..) for ett år siden jeg skrivde bare som fortelling↓

2 KA: mhm

3 AM: jeg kan ikke verb og hjelpeverb↓ og jeg kjenner ikke ingenting (.) jeg vet skriver også det er om deg selv↓ det er om meg selv det bli ord jeg gjorde som↓

4 KA: ja ordene står feil?

5 AM: ja ja feil↓ og det leste andre personer i PC og jeg skrivde det (.) blir jeg likte ikke den↓[...]]

6 KA: mhm hvem var det som leste [...] var det noen i klasse eller var? [AM: ja noen som i klassa] de sa til deg at det var feil eller var det læreren som sa det til deg?

7 AM: ja de sa det er feil↓

Videre forteller han at han spurte læreren om hvorfor medeleven sa det var feil fordi han skjønner ingenting.

Narrativ 1.11:

1 AM: men jeg spurte lærer hvorfor han sagt det var feil? jeg skjønner ingenting (.) hvis jeg skjønner ikke han må hjelpe meg [...] han kan ikke hjelpe meg han ikke si sånn feil sånn sånn negativt↓ [...] for eksempel jeg kan ikke så mye norsk og du skriver↓ jeg skriver og det er feil↓ du skrivde feil der borte du må borte den↓ det er jeg tenker på negativt ikke sant

Ser vi på subjektrealiteten i narrativ 1.11, virker AM opprørt når han snakker om denne opplevelsen. Han forteller om frustrasjon og ubehag når medelever påpeker feil i teksten, uten å hjelpe ham med å rette opp. Han sier blant annet at han «skjønner ingenting og tenker negativt». Feilene som blir påpekt, går på formsiden av teksten: Skrivefeil og grammatikkfeil. Fra et tekstrealitetsperspektiv ser vi at AM aldri fører kritikken direkte. I narrativ 1.10 og 1.11 bruker han ord som «de», «han» og «noen som i klassa». Dette kan være for å beskytte de han

omtaler eller i frykt for at de en gang får vite at han har kritisert måten de har rettet på ham på. Det kan forklares med at vi er i en intervjusituasjon hvor jeg er lærer og forsker, og han er deltaker.

AM forteller videre om tilbakemeldinger han har fått på innholdssiden i teksten:

Narrativ 1.12:

1 AM: ja han vil bare gir råd til meg for å gjøre mere ord i den ↓ det blir så morsomt og bli spennende [...]

2 KA: var du glad for å få for at han sa det eller?

3 AM: ja det var glad ↓ glad så jeg gjorde litt mer (.) og om det litt med litt jeg fikk råd fra han også jeg gjorde litt mere teksti ↓ [...] gjøre noen ord som bli morsomt (.) ikke sant (.) jeg gjorde med den ↓

Subjektrealiteten som uttrykkes i narrativ 1.12 viser en positiv opplevelse av å få råd fra medelever. De tilbakemeldingene AM setter pris på, er konstruktive råd på innholdssiden av teksten. Han sier for eksempel i tur 3: «ja det var glad, glad så jeg gjorde litt mer». Her tolker jeg «det» til å bety «jeg». Narrativen viser at han satte pris på rådene. Dette kan sees i sammenheng med den ene observasjonstimen jeg hadde av klassen i startfasen av skriveprosjektet (vedlegg 6). Informantgruppa var samlet i startfasen av skriveprosjektet. Først hadde de snakket om skriveprosjektet og laget tankekart om ulike temaer som kunne passe under boktittelen «Drømmer og virkelighet». Så hadde de hatt i oppgave å starte på sin fortelling. I denne timen skulle de lese starten for hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger. Rammen som læreren la rundt tilbakemeldingene var å gi to stjerner og et ønske, altså å komme med to positive ting og et ønske om en forbedring (jf. 3.2.4). Alle leste innledningen sin og fikk ros og råd. Det var en som reagerte på AM sin innledning og som sa at historien hans ikke handlet om kjærlighet (hvilket den ikke gjør i innledningen). Flere kom med konkrete råd for å forbedre teksten, noe som AM nå forteller medførte at han endret overskriften til noe annet. Observasjonen belyser narrativ 1.12 fordi den forteller hvordan kritikken med gitt: Direkte og eksplisitt med forslag til løsninger. Altså skiller den seg fra kritikken han beskrev i narrativ 1.10 og 1.11. Narrativ 1.12 indikerer at AM liker konkrete råd på tekstens innholdsside fra medelever, i motsetning til påpeking av feil på formsiden uten at det følges av konkrete forklaringer på hvordan han kan gjøre det rett.

Skriving for hånd versus skriving på tastatur

AM opplever at han har relativt gode dataferdigheter, og han sier han kan ganske mye, for eksempel lage Powerpoint og sammensatte tekster i Word. Han bruker PC mest på skolen.

Narrativ 1.13:

1 KA: har du like lyst til å skrive digitalt som på papir eller er det det samme for deg? [...]

2 AM: for eksempel i pc (.) det er ingen- ingenting som jeg lærte↓ men hvis jeg skriver på papir det er bra fordi hvis det er skriver med fin hånd det er lett for deg for å huske

Subjektrealiteten som framkommer i narrativ 1.13 viser at AM foretrekker å skrive på papir fordi han «skriver med fin hånd det er lett for deg for å huske» (tur 2). Narrativen indikerer altså at han opplever å huske mer når han skriver for hånd. Håndskrift er altså foretrukket dersom formålet med skrivingen er å lære eller huske. Jeg tolker «fin hånd» til å være når han bruker håndskrift. «Deg» tolker jeg til å bety folk generelt, altså man eller en. Denne pronomenreferansen er allmenn og betyr «det samme som de upersonlige pronomenene *man* eller *en*» (Golden & Kuldbrandstad, 2013; Golden & Steien, 2018, s. 17). Vekslingen mellom personlig og upersonlig pronomen kalles en metonymisk bruk av pronomen (Golden & Steien, 2018). Bruken kan være en måte å gjøre noe allmenngyldig på, altså er det ikke bare deg, men *alle* som skriver for hånd, som husker mer.

Han sier at når han skriver på PC, lærer han ingenting (tur 2) og sammenligner dette med å skrive for hånd hvor «det er bra fordi det er lett for deg for å huske» (tur 2). Narrativen kan tolkes dithen at AMs investering øker ved skriving for hånd fordi han opplever å huske og lære mer. Narrativ 1.13 kan, i så måte, sammenlignes narrativ 1.7 som hvor det framkommer sentral informasjon om for hvorfor og hvordan AM investerer i andrespråkkinnlæringen: Han investerer i skriving for å få et bedre liv. For å oppnå dette opplever han at kunnskap og skriftkyndighet er vesentlig. Narrativen samsvarer for øvrig med narrativ 1.4, 1.5 og 1.6 i at AM bruker skriving for å lære.

4.2 Analyse intervju H «Jeg kan ikke ((være)) stille for det er ekte»

H er en mann fra Eritrea som kom til Norge i 2006. Da han flyktet fra hjemlandet, hadde han fullført skole tilsvarende grunnskole og videregående, men hadde ikke godkjent studiekompetanse³¹. Han hadde da tilsammen gått på skole i 12 år, noe som gjør ham til den med lengst skolegang av intervjuobjektene. Morsmålet hans utelates fordi det er et lite utbredt språk (jf. 3.4). Han snakker i tillegg tigrinja, tigre, arabisk, engelsk og norsk og kan skrive på fem av språkene. Narrativene jeg har valgt å analysere, omhandler følgende temaer: Generelt forhold til skriving, skriving for å skaffe hjelp og fortelle sannheten, autentisk skriving, skriving for hånd eller på tastatur og skriving og aktørskap.

Generelt forhold til skriving

Narrativ 2.1:

1 KA: liker du å skrive? [...]

2 H: ja jeg liker veldig å skrive og skrive der jeg forstår og huske etterpå (.) hvis jeg bare lese noen ganger jeg glemmer og sånn (.) hvis du skriver mer jeg husker det↓

I narrativ 2.1 uttrykker H generelt en positiv holdning til skriving. Subjektrealiteten som kommer frem i narrativen, indikerer at han opplever skriving som en strategi for å huske bedre. Fra et tekstrealitetsperspektiv ser vi at han veksler mellom personlig pronomen «jeg» og «du» i utsagnet «hvis du skriver mer jeg husker det». Her tolker jeg at han mener bruker «du» og «jeg» for «man». Vekslingen er, som nevnt i 4.1, en metonymisk bruk av pronomen (Golden & Steien, 2018). Her tolker jeg det til at han mener at *alle* som skriver for hånd, husker mer.

Narrativ 2.2:

1 KA: hvor ofte skriver du? [...]

2 H: ikke hver dag men jeg skriver også noen ikke bare norsk↓ jeg skriver engelsk også norsk (.) matte jeg skriver i hjemme (.) jeg skriver ikke så mye bare chat (.) jeg skriver i pc chat↓

³¹ For å få godkjent videregående fra Eritrea i Norge, må man ha minst et år med høyere utdanning etter Secondary School (NOKUT, 2018).

3 KA: ok aha (.) hvem chatter du med kan jeg spørre om det?

4 H: [...] venner↓ [...]

5 KA: mhm (.) hvilke språk chatter du på?

6 H: eh det som bor her norsk det som utlandet er med ((morsmål))↓

H sier at han ikke skriver hver dag (tur 2). Tur 2 kan tolkes som at han ikke skriver på norsk hver dag fordi han påpeker «men jeg skriver også noen ikke bare norsk» og trekker fram at han skriver «i PC chat». Her skriver han både på norsk, engelsk og ((morsmål)). Hvis vi fokuserer på tekstrealitet, kommer han med eksempler på hva han skriver: «engelsk også norsk, matte jeg skriver i hjemme, jeg skriver ikke så mye bare chat» (tur 2). Eksempelene kan tyde på at han skriver en del, og han er mer aktiv med chatting enn skoleskriving. Narrativen viser at han bruker skriving for å kommunisere, både på norsk og morsmålet.

Skriving for å skaffe hjelp og for å fortelle sannheten

Narrativ 2.3:

1 KA: kan du fortelle om en gang du skrev noe som du (.) da du likte å skrive? [...]

2 H: om hjemlandet min (.) også jeg skrev om hjemlandet min↓

Subjektrealiteten viser at H opplever å like skriving når oppgaven er å skrive om hjemlandet sitt (tur 2). I begge de to intervjuene snakker han mye om hvor investert han er i å skrive om hjemlandet og forholdene der.

Narrativ 2.4:

1 KA: hvis du kan tenke deg at du skal lage en skriveoppgave du har kjempelyst til å skrive (.) er det den oppgaven du har laget der [...] eller hva slags oppgave ville du ha hatt? (.) forstår du spørsmålet?

2 H: jaja jeg forstår↓ [...] hvordan er eritrean nå↓ og fort jeg skriver (.) jeg liker å skrive den hvordan er den nå↓

3 KA: ja i dag?

4 H: ja i Eritrea↓

5 KA: [...] er det no- noe tanker hvorfor? hvorfor er det viktig for deg?

6 H: det er politikk (.) jeg skal jeg vil å skrive om politikk [...] om alle vite det (.) for eksempel de tenker at noen eritrean er bra (..) de sier (.) noen eritreiske også det det er bra↓ eritrea det er bra nå↓ men det er ikke (.) ikke sant↑

7 KA: nei↓

8 H: det er litt feil↓

9 KA: så det ville du gjerne ha fortalt om?

10 H: ja om den og vite for alle mennesker (..) også å få hjelpe der↓ [...]

I tur 2 forteller H hvilken skriveoppgave som gir investeringslyst: «hvordan er Eritrea nå og fort jeg skriver jeg liker å skrive den». I et tekstrealitetsperspektiv indikerer utsagnet «fort jeg skriver» at han er så investert i skrivingen at han raskt produserer mye tekst. Han er opptatt av forholdene i dagens Eritrea og er tydelig opprørt over at noen eritreere hevder alt er bra i hjemlandet nå. Dette motsier han i skrivingen: «for eksempel de tenker at noen eritreere er bra og de sier noen eritreiske ((sier)) Eritrea det er bra nå men det er ikke» (tur 6). Her oppfatter jeg H som investert i å få fram sannheten. Han vil ikke godta feilinformasjon, som han sier i tur 8: «det er litt feil». Narrativ 2.4 er sentral for hvorfor H investerer i skriving: Han vil informere alle om hva som skjer i Eritrea og hjelpe mennesker som bor der (tur 10). Narrativen indikerer at både formålssiden og innholdssiden påvirker investeringen.

I et livsrealitetsperspektiv er narrativen også interessant. Eritrea er et totalitært diktatur hvor all makt ligger hos presidenten, Isaias Afewerki (FN-sambandet, 2018). Uavhengige media har vært forbudt siden 2001, og opposisjonelle tortureres og fengsles. Den internasjonale journalistorganisasjonen Reporters Without Borders rangerte i 2018 Eritrea på 179.-plass av 180 land etter grad av pressefrihet, bare bedre enn Nord – Korea (2018). For øvrig lå Norge øverst på denne rankingen. På bakgrunn av livsrealitetsperspektivet og Hs narrativer totalt sett, tolker jeg «å hjelpe» i tur 10 til å bety å gjøre endringer i hvordan det politiske systemet er i Eritrea i dag og å forbedre rettighetene til menneskene som bor der. Her er aktørskap sentralt, altså hvordan individet både er påvirket av og selv kan påvirke maktrelasjoner (jf. 2.3.3). I denne sammenhengen er H tydelig påvirket av maktrelasjonene i hjemlandet fordi han fortsatt har familie der og er redd for hva som kan skje med dem. Likevel er ønsket hans sterkt om å kunne påvirke maktrelasjonene og gjøre opprør mot diktaturet ved å skrive hva som har skjedd

og hvordan landet er i dag. Gjennom skrivingen skaper han en motdiskurs mot de som framstiller Eritrea som trygt og bra i dag. Han utfordrer sin plassering som passiv, redd flyktning og opponerer mot landets politiske system og mot pressesensuren diktaturet pålegger alle. Han viser mye aktørskap: Hans ønske om å påvirke maktrelasjonene i hjemlandet er viktigere enn egen og familiens sikkerhet. Han utfordrer en potensiell posisjonering som passiv, underdanig flyktning og forteller sannheten om Eritrea med mål å forbedre forholdene og hjelpe. Her handler altså aktørskapet ikke bare om egen vinning eller om å skaffe en bedre subjektposisjon for seg selv, men om å gjøre det som er best for andre og hjemlandet hans. Oppsummert viser narrativ 2.4 at H investerer i skrivingen *for å hjelpe andre*. Han setter ikke nødvendigvis seg selv i en posisjon med mer makt, det er heller en farefull situasjon for han og familien hans, men viser aktørskap for å få fram sannheten og skaffe hjelp. Ønsket om å hjelpe, gir investeringslyst.

I tillegg til å vise aktørskap og påvirke sin subjektposisjon, investerer H med en drøm om et fritt, demokratisk Eritrea, altså et imaginært samfunn. Norton og Kanno (2003) påpeker at visjoner for framtida kan gi motivasjon til innlærere i nåtida (jf. 2.4.1). Norton mener framtidsperspektivet er sentralt for investeringen for andrespråksinnlærere og hevder at en innlærers forpliktelse til å lære et språk henger sammen med deres håp for framtida (Norton, 2016, s. 476). Når H sier han skriver sannheten «for å hjelpe der og for at alle skal få vite det» (tur 10), investerer han på bakgrunn av hva han ønsker i framtida for hjemlandet sitt.

Teksten H skriver til skriveprosjektet er en sann historie om en mann fra hjemlandet som gjør mange grusomme ting, som å fange, voldta og drepe mennesker. Han går likevel fri fordi han er rik og betaler myndighetene for å slippe straff. Mannen bodde i en landsby nærme der H bodde i Eritrea. Han døde for noen år siden, men H utelater likevel både navnet hans og landsbyen som teksten omhandler.

Narrativ 2.5:

1 H: ja jeg skal ikke skrive navnet sin og hvor er han nei (.) hvor den byen hva heter den (.) jeg skal ikke skrive

2 KA: nei

3 H: men det er helt ekte [...] de vet det som i staten (.) det vet hva han gjort↓

4 KA: å? staten visste det?

5 H: hvis han gir penger de bare han stille↓

I narrativ 2.5 forteller H at han ikke vil skrive navnet på mannen som har utført grusomme handlinger mot mange i hjemlandet eller stedet han kommer fra: «ja jeg skal ikke skrive navnet sin og hvor er han nei hvor den byen hva heter den jeg skal ikke skrive» (tur 1). Han understreker likevel at fortellingen er ekte, og at staten vet at mannen har gjort disse tingene, noe vi ser i tur 3: «men den er helt ekte de vet det som i staten de vet hva han gjort». Han virker opprørt over at staten vet hva mannen har gjort, men ikke gjør noe med det fordi de får penger: «hvis han gir penger de bare han stille» (tur 5).

I livsrealitetsperspektivet er det ikke merkelig at H unnlater å bruke navnet på ugjerningsmannen og stedet han kommer fra, selv om han er død. Bakgrunnen for utsagnet kan være knyttet til livssituasjonen til H: Han har fortsatt familie i hjemlandet sitt, og de står i fare for å straffes hvis han snakker nedsettende om diktaturstyret i Eritrea. På samme tid har han et sterkt engasjement og behov for å fortelle sannheten. Han vil få frem det som er «ekte», altså sanne historier fra hvordan styret i landet medvirker til og overser brudd på menneskerettighetene. At H ikke vil skrive navnet på mannen i fortellingen eller navnet på byen han bodde i, sier noe om hvor farlig det kan være å opponere mot diktaturet. Dette viser også Hs aktørskap. Selv om H utelater navn, risikerer han å sette familien sin i Eritrea i fare. Narrativen indikerer at H investerer mye i skrivingen, så mye at han trosser potensielle farer.

Observasjonslogg 2 (vedlegg 7) kan også være interessant i forhold til de ovenstående narrativene. Her omtales H som D3, og han ser etter bilder til teksten på nett. Alle i klassa bruker nettstedet Pixabay hvor man lovlig kan laste ned og bruke bilder. Han ber læreren om hjelp til å finne «dør»³². Læreren misforstår og tenker «ei dør». Hun skjønner snart at teksten hans er politisk og omhandler grusomme overgrep og død og at han mener verbet «å dø». Det å finne bilder i Pixabay om et så alvorlig emne, var ikke så lett. Observasjonen minner om alvoret i teksten H skriver.

Jeg skal nå vise et annet utsagn som også illustrerer dette. Her snakker H om skriving på Facebook, under sitt eget navn. Her konfronterer han de som hevder alt er bra i Eritrea:

³² Søkeresultatet i Pixabay (2019): <https://pixabay.com/no/images/search/d%C3%B8r/>

Narrativ 2.6:

- 1 K: nå går vi rett inn i politikken for du snakket om politikk [...] at mange tenker at nå er det bra i eritrea (.) men du du sa noe om at du syns ikke det↓
- 2 H: ikke hele tatt det er aldri↓ (.) det er helt dårlig nå↓
- 3 K: tror du at du kommer til å skrive mer om det i framtida og fortelle folk om det?
- 4 H: veldig↓ (.) jeg leser også jeg skriver i kommentar i den hvis det de skriver det som kommentar på facebook vet du↓ (.) jeg skriver der også fordi [...] de lurte de som de sier noe om at eritrea er bra de sier nå↓ (.) men det er ikke bra nå↓ (.) fortsatt det er [...] diktatur↓ [...]
- 5 K: men når du skriver kommentarer på facebook (..) hvem er det som har skrevet først? hvem er det? er det folk som bor det fortsatt?
- 6 H: for eksempel nå i facebook noen er i eritrea nå↓ er sier nå er bra eller de legger present bilde↓ [...] jeg skriver også det er ikke bra det som er (.) det som jeg så når jeg var der [...]
- 7 KA: og da skriver du med navnet ditt eller skriver du med hemmelig facebookkonto? med annet navn?
- 8 H: nei nei med min navn↓
- 9 KA: for det er trygt?
- 10 H: ja (..) det er rett i norsk også skrive det som du vil↓

Igjen viser H investeringsvilje til å skrive om politikk og hjemlandet. Når jeg spør om han tror han kommer til å skrive om dette i framtida, svarer han kontant: «veldig» (tur 4). Dette tolker jeg som at ønsker å skrive mer om temaet i framtida. Narrativen viser også at han har tillit til ytringsfriheten i Norge – jeg spør om han skriver om politikk i hjemlandet på Facebook med eget navn. Til dette svarer han (tur 10) «ja det er rett i norsk også skrive det som du vil». Senere nyanseres denne tryggheten da han forteller om potensiell fare ved å skrive sannheten om det som skjer og har skjedd i hjemlandet:

Narrativ 2.7:

- 1 KA: men når du kommenterer (.) for da skriver du på facebook [...] er det vanlig?
- 2 H: ja bare i eritrea det som noen i eritrea også det er (.) men noen ganger også jeg redd fordi jeg har familie der også (.) ikke sant (.) hvis de kommer og tar der skriver og dårlig gjort og sånn kanskje de min familie i fengsel↓

3 KA: mhm

4 H: de gjøre sånn mange gjøre sånn hvis hvis det barna din prater her for eksempel i intervju og sånn (.) i tv eller sånn han gjøre der også i eritrea også i fengsel din familie↓

5 KA: mhm så de passer på at de som har reist ut er stille også↓ (.) men du er ikke helt stille likevel?

6 H: [...] jeg kan ikke stille for det er ekte↓

I narrativ 2.7 forteller H om risikoen med å skrive om politikk og å opponere mot diktaturet i hjemlandet. Han viser risikoen i tur 2: «men noen ganger også jeg redd fordi jeg har familie der også, ikke sant, hvis de kommer og tar der skriver og dårlig gjort og sånn kanskje de min familie i fengsel» og i tur 4: «hvis det barna din prater her for eksempel i intervju og sånn i tv eller sånn han gjøre der også i Eritrea også i fengsel din familie». Igjen viser H at han trosser store farer ved å uttale seg negativt om styret i Eritrea. Det kan i verste fall føre til at familien hans kommer i fengsel. Det viser et sterkt aktørskap og mot. Et sentralt utsagn i narrativ 2.7 sier noe om hvorfor han investerer i skrivingen: «jeg kan ikke stille for det er ekte» (tur 6). Sannheten går altså foran sikkerheten, og Hs subjektrealitet viser at han investerer fordi han vil opplyse om ugjerningene.

Jeg spør om H kunne skrevet den aktuelle teksten om ugjerningsmannen da han gikk på skole i hjemlandet. Han svarer at det kunne han ikke. Derfor skriver han den nå. Han forteller at alle som har kommet ut fra Eritrea har opplevd «mye dumt», men likevel er de stille om det i dag.

Narrativ 2.8:

1 H: mange som dumt skjedde sånn alle mann vet de kunne ikke prate (.) her også de bare stille↓

2 KA: ja her også?

3 H: her også↓

4 KA: i norge?

5 H: ja↓

6 KA: hvorfor er de stille nå da tror du?

7 H: de liker ikke politikk kanskje (.) eller det glemmer kanskje↑

8 KA: men du glemmer ikke?

9 H: glemmer ikke (.) aldri↓

I narrativ 2.8 forteller H om hvordan andre som flykter fra hjemlandet velger å tie om hva de har opplevd av det han kaller «dumt som skjedde» (tur 1). Sett i lys av narrativ 2.5 kan vi tolke «dumt som skjedde» som kriminelle handlinger lignende de som ble utført av ugjerningsmannen han omtaler i teksten sin. Han sier at de som har flyktet ikke forteller om dette: «de bare stille» (tur 1). Når jeg spør om hvorfor han tror de er stille, virker han ikke anklagende, men foreslår han at de kanskje ikke liker politikk eller at de har glemt (tur 7). Men H glemmer ikke, som han sier i tur 9: «glemmer ikke, aldri». Fra et tekstrealitetsperspektiv kan vi legge merke til at han gir dobbel bekreftelse på at han ikke glemmer ved å bruke to benektelsesord: Ikke og aldri. Dette kan bety at han vil understreke viktigheten av å ikke glemme dette. Igjen viser narrativen at H er svært investert i å få fram fortellingene om hendelser og ugjerninger som har blitt fortiet i hjemlandet.

Videre spør jeg om han håper at det blir bedre i Eritrea ved at folk forteller sannheten om hva som skjer.

Narrativ 2.9:

1 H: hvis alle mennesker er enig med den det kanskje blir også bedre↓ [...]de som ute fra eritrea de snakker ikke sant↓ (.) noe er snakker det er bra å fortsatt bra nå (.) er ikke bra↓ hvis de sier ikke bra den alle kanskje fn også hjelper oss↓

I narrativ 2.9 forteller H om sin frustrasjon over hvordan de som har flyktet fra Eritrea velger å ikke snakke sant om forholdene i hjemlandet: «de som ute fra Eritrea de snakker ikke sant». Jeg tolker «ikke sant» i denne ytringen til å bety «usant». Denne tolkningen baserer seg på at trykket lå på *ikke*, og det var ingen pause før «ikke sant», som det ville ha vært dersom uttrykket ble brukt for å bekrefte det første som ble sagt. H håper at dersom flere forteller sannheten, kan også hjelpen komme: «hvis de sier ikke bra den alle kanskje FN også hjelper oss». Det siste utsagnet forteller om målet med å fortelle sannheten om hjemlandet, nemlig å skape endring og hjelp av FN. Jeg tolker derfor H investeringslyst til å hovedsakelig omhandle formålssiden med skrivingen: Å skape endring og hjelpe andre. Han er villig til å risikere mye for formålet. Narrativ 2.9 viser hvordan drømmer for framtida spiller en viktig rolle i hvordan H investerer. En imaginær framtid med et fritt, imaginært Eritrea, gir altså investeringsgrunnlag. Narrativen synes ikke å handle om å oppnå bedre gevinst for H selv, men *en imaginær framtid for hjemlandet*, altså en ikke-egoistisk investering.

Autentisk skriving

Narrativ 2.10:

- 1 KA: hva syns du om å skrive sånn at alle kan lese det? Alle som kan norsk kan lese historien din når den er ferdig↓
- 2 H: ja det er veldig bra ja (.) vi også lese fra om noen an- andre noen andre personer som også skriver (..) det ligger her ikke sant (.) vi leser og og veldig spennende å lese den↓

Narrativ 2.11:

- 1 KA: tenker du at det er annerledes for deg når du skriver hvis du skriver en tekst også er det bare læreren som skal lese teksten og så er du ferdig↓ eller hvis du skriver en tekst som mange skal lese? Er det forskjellig for deg?
- 2 H: det er ikke forskjellig
- 3 KA: nei↓ det er det samme?
- 4 H: det er samme men når du leser noe foran dem er det vanskelig å forklare men læreren forstår alt for oss også når vi klart hun forstod fort hvis vi snakker noen feil hun forstod det

Hs subjektrealitet slik den framkommer i narrativ 2.10 og 2.11, indikerer at han er positiv til å skrive for et større publikum, og at han opplever å jobbe like mye med en tekst uavhengig av om den er autentisk. Han sier for eksempel i 2.11, tur 2: «det er ikke forskjellig». Sett i forhold til tidligere utdrag (narrativ 2.4 og 2.9) kan dette virke selvmotsigende. Her sier han at han skriver om Eritrea og politikk for at alle skal få vite om hvordan det er i Eritrea. Målet med skrivingen er å skrive for å hjelpe, derfor *trenger* tekstene hans flere lesere. På den ene siden sier han at han investerer like mye tid og energi i tekster for læreren som for et større publikum, på den andre siden er alle tekstene han ønsker å skrive politisk motivert og trenger et større publikum for å nå målet sitt, nemlig å skape endring i diktaturet i hjemlandet og hjelpe de som bor der. Det er mulig at de selvmotsigende utsagnene kan være et uttrykk for en flerfoldig identitet: Altså opplever H på den ene siden at han jobber like mye uavhengig av om teksten skal leses av flere, *samtidig* som han opplever å investere mest når han skriver om politikk og for å skape endring i hjemlandet.

Narrativ 2.11, tur 4, er også interessant fordi H bemerker et av problemene med å skrive for andre enn læreren; læreren forstår ham selv når han skriver noe feil, men det er det ikke sikkert andre gjør. Med andre ord settes det større krav til en tekst som skal skrives for et publikum når det gjelder å få fram budskapet på en god måte.

Narrativ 2.12:

1 KA: vet du hva du liker best (.) en tekst som skal skrives bare til læreren eller en tekst som skal skrives til mange?

2 H: hvis det er ikke farlig for alle ingen problem (.) men hvis det er farlig å vite for alle (..) for meg det er sånn ikke sikker↓ ikke sant? hvis du kommer til meg også noen farlig ting jeg kan ikke bytte ((share)) for alle (.) bare for lærer↓

3 KA: ok

4 H: for eksempel hvis det er når du skriver om ikke bra ting kanskje om eritrea eller om en person fra eritrea jeg er negativt også for hele hele staten er ingen problem↓ men for en person det er negativt også↓ (.) det er mye familie der også ikke sant↑

Hs subjektrealitet tyder på at han er bevisst at han ikke kan skrive fritt om hjemlandet i en autentisk tekst. H opplever at det er farlig å skrive noen ting dersom teksten skal møte et større publikum fordi han fortsatt har familie i hjemlandet. Som han sier i tur 2: «hvis du kommer til meg også noen farlig ting jeg kan ikke bytte ((share: dele)) for alle bare for lærer». Han vil altså ikke dele det han kaller «farlig ting» med flere enn læreren. Dette viser at han har tillit til at læreren ikke deler det videre. I tillegg indikerer utsagnet at selv om han vet at han har ytringsfrihet i Norge, er han klar over at farlige ting, eller farlig informasjon, potensielt kan ramme ham selv og familien hans som bor i hjemlandet. Som han sier i tur 4: «det er mye familie der også ikke sant».

Oppsummert forteller H at han i utgangspunktet er like investert i skriving enten tekstene skal deles med flere eller bare med læreren (narrativ 2.11). Han er likevel positiv til at den aktuelle teksten i skriveprosjektet skal deles (narrativ 2.10). Denne aktuelle teksten handler om det H vil kalle «farlig ting» som har skjedd i hjemlandet, om brudd på menneskerettighetene og om et korrupt politi som lar kriminelle få herje fritt med befolkningen dersom de bare betaler for seg. Dette er en politisk tekst, og H har et ønske om å skrive for å endre. Han investerer altså i skrivingen med hensikt å hjelpe de som bor i hjemlandet ved å informere verden om hvordan de har det. Som han sier i narrativ 2.9: «kanskje FN også hjelper oss». Med et politisk

engasjement og mål med skrivingen, mener jeg H investerer på bakgrunn av at tekstene skal nå flere enn læreren. Selv om hans subjektrealitet er at han investerer like mye, viser formålet med skrivingen at det er viktig at tekstene møter lesere. Målet er jo å skape endring.

Skriving for hånd versus skriving på tastatur

H forteller han lærte å bruke PC på skolen i hjemlandet. Han sier han kan bare litt på PC, men kan å bruke Word, søke på internett og lage sammensatte tekster. Han sier han bruker PC daglig til å chatte og for å lære å skrive jobbsøknad og CV.

Narrativ 2.13:

1 KA: hva liker du best når du skal skrive å skrive for hånd (.) i bok eller å skrive på pc?

2 H: beste med hånd med hånd er bra fordi det er hvis du jeg skriver ikke fortere hvis jeg skriver første her boka (KA: mhm) etterpå det jeg leser og skriver den pc det er bedre for meg også jeg skriver fortere der

3 KA: du skriver fortere på pc eller fortere med hånd?

4 H: ja med hånd

Han forteller i narrativ 2.13 at han foretrekker å skrive for hånd. Hans subjektrealitet er at han skriver «fortere der» (tur 2). Han forklarer at han av og til skriver for hånd først og så på PC:

Narrativ 2.14:

1 H: hvis jeg er feil ord det fikser den pc også det blir bra ikke sant det fikse der↓

2 KA: da kan du bruke retting inne på word mhm så da gjør du begge deler↓ (H.: begge deler ja) men hvis du fikk en skriveoppgave i dag ville du (.) og du kan velge for hånd eller på pc hva ville du velge?

3 H: for hånd↓

Igjen er H tydelig på at han foretrekker å skrive for hånd. Han forteller videre at han gjerne bruker Word i etterkant og skriver teksten en gang til slik at han kan rette feil der: «hvis jeg er feil ord det fikser den pc» fra tur 1. Oppsummert ser H ut til å foretrekke å skrive for hånd framfor å bruke PC. Hans hovedargument er at han skriver raskere for hånd. Dette kan si noe

om hans digitale ferdigheter. Hvis han skriver saktere på PC enn for hånd, kan det indikere at han ikke har automatiserte skriveferdigheter på tastatur.

Skriving og aktørskap: skrijving versus tale

Narrativ 2.15:

1 KA: tenker du at er det like lett for deg å skrive det du mener og å si det? eller er det lettere å si det eller lettere å skrive?

2 H: lettere å skrive↓ ((KA: ja)) og huske å skrive↓ det er kanskje det er bra sånn jeg synes det er bra↓

3 KA: ja hvorfor det?

4 H: når du snakker også kanskje du kan feil også du kan ikke si (.) hvordan kan jeg forklare deg nå kanskje [...] når du skriver du bruker andre ting også↓ eller du spør andre person det som kan (KA: mhm) eller bruke translate og skriver hvordan kan du forstå skrive som det er

Narrativ 2.15 viser at Hs subjektrealitet er at det er lettere skrive enn å snakke. Han begrunner dette med å si «når du snakker også kanskje du kan feil også du kan ikke si» (tur 4), mens når du skriver du kan bruke hjelpemidler: «du spør andre person eller bruke translate og skriver» (tur 4). Tur 4 indikerer at H bruker flere hjelpemidler når han skriver, for eksempel ((google)) translate, og han unngår med dette feil eller å mangle ord for det han vil si. Narrativen peker mot at det skriftlige medium gir en bedre forutsetning for å uttrykke seg på samme nivå som førstespråkbrukere. Narrativ 2.15 belyser viktigheten av gode skriveferdigheter; det gir større mulighet for aktørskap og større mulighet for å uttale seg riktig, noe som kan være essensielt for å bli hørt og tatt på alvor. Dette kan sees i forhold til Pavlenko og Nortons påstand om at det skriftlige medium er ideelt for å vise autoritet som andrespråksbruker, som nevnt i underkapittel 2.2.3 (2007).

4.3 Analyse Spidermanintervju «stolt av meg sjøl»

Spiderman er en gutt fra Afghanistan som kom til Norge i 2016. Han var den yngste deltakeren jeg intervjuet, og jeg måtte ha tillatelse fra vergen hans (jf. 3.2.3, vedlegg 8). Førstespråket hans er pashto, men han snakker også dari, urdu, litt kurdisk og persisk, engelsk og norsk. Han var analfabet da han kom til Norge, men nå kan han skrive på norsk, engelsk og litt på pashto. Han var den av intervjuobjektene med mest erfaring med å skrive autentiske tekster tidligere. Narrativene jeg har tatt utdrag fra omhandler følgende temaer: Generelt forhold til skriving, skriveoppgaver som gir investeringslyst, skriveoppgaver som ikke gir investeringslyst, autentisk skriving, skriving og identitet og skriving for hånd versus skriving på tastatur.

Generelt forhold til skriving

Narrativ 3.1:

- 1 KA: liker du å skrive?
- 2 Spiderman: liksom nå jeg liker å skrive på norsk faktisk [...] jeg er veldig veldig interessant for meg at jeg kan skrive på norsk og engelsk engelsk ja↓
- 3 KA: hvorfor er det interessant for deg?
- 4 Spiderman: eh liksom nå nå jeg bor i norge↓ så det er viktig jeg må skrive viktig å lese og skrive også drive og prate til andre interessant at jeg kan skrive↓
- 5 KA: du syns det er interessant ja↑
- 6 Spiderman: stolt av meg sjøl↓

I narrativ 3.1 kommer det frem av Spidermans subjektrealitet at han synes det er «interessant» (tur 2) at han skriver på norsk og engelsk. Han utdyper hva han mener med å si i tur 6 «stolt av meg sjøl». Jeg tolker «interessant» som at han er overrasket over å kunne skrive på to språk. Sett i lys av at han ikke kunne lese og skrive tidligere, kan det tolkes til at han har fått til mer enn forventet. Fra et tekstrealitetsperspektiv ser vi på hvordan han uttrykker seg. Han bruker ordet «faktisk» i mange av narrativene (3.1 tur 2, 3.2 tur 2, 3.3 tur 1 og 3, 3.4 tur 1, 3.5 tur 2 og 3.7 tur 1). Faktisk er et modalt adverb som viser til talerens mening eller holdning til handlingen (Mac Donald, 2009, s. 83). «Faktisk» brukes om noe taleren mener er

overraskende, for eksempel når han sier at han «liker å skrive på norsk faktisk» (tur 2). I dette utsagnet tolker jeg det til at han presterer over forventning. Bruk av adverb kan være et tegn på et velutviklet språk (Olsholt, 2003). At han bruker ordet så frekvent, kan også være et tegn på at han er i en språklæringsfase hvor han nettopp har lært ordet og øver på å bruke det. Adjektivet «interessant» tolker jeg ut fra konteksten til også å referere til hans overraskelse over at han kan lese og skrive. Det er uklart om det er han selv som er overrasket, eller om han mener at det er overraskende for omgivelsene at han får til så mye. En mulig tolkning er at han sikter til det norske samfunnets perspektiv, altså at samfunnet tenker det er overraskende han, som flyktning og innvandrer, kan å lese og skrive. Jeg tolker det til at det mest sannsynlig er han selv som er overrasket, særlig i lys av at han sier han er «stolt av seg sjøl» og ikke omtaler samfunnet rundt.

I et livsrealitetsperspektiv kan overraskelsen hans forklares med at Afghanistan har blant verdens høyest antall analfabeter – bare 62% av menn og 18% av kvinner kan å lese og skrive (Ministry of Education, 2016, s. 30). Dessuten har angrep og angrepstrusler på skoler ført til skolenedleggelse, og flere unge holdes hjemme for å beskyttes mot terrorangrep (Unicef, 2016).

Narrativ 3.2:

1 KA: hvor ofte skriver du?

2 Spiderman: eh på skole faktisk og leksehjelp lekse hjemmearbeid ja hjemme og skole↓

3 KA: [...] når du skriver hjemme er det lekser du skriver? skriver du av og til noe som ikke har med skole å gjøre?

4 Spiderman: nei jeg skriver bare uten skole og↓ [...] skrive og sånne ting å lære å si↓

Spiderman skriver på skolen og i fritida, som han sier i tur 2: «hjemme og skole». Derimot svarer han aldri på hvor ofte han skriver. Han skriver for å «lære å si» (tur 4). Jeg tolker «lære å si» til både å lære å uttale og lære nye ord på norsk.

Oppsummert indikerer narrativene at Spiderman generelt er investert i å skrive og synes det er «interessant» og litt overraskende at han har lært det. Han sier han er stolt av seg sjøl mange ganger i løpet av intervjuene, og det kan bety at han opplever mestringsglede ved å kunne skrive både på norsk og engelsk. Norsk skriver han på for å kommunisere med andre, og han bruker skriving som en strategi for å lære seg norsk.

Skriveoppgaver som gir investeringslyst

I det aktuelle skriveprosjektet omskriver Spiderman en tekst han skrev og publiserte i et annet prosjekt to år tidligere. Spiderman forteller at teksten først ble skrevet da han nylig hadde ankommet Norge og at han likte så godt å jobbe med denne teksten at han ville forbedre den i dette skriveprosjektet. Teksten handler om en gutt fra Afghanistan som ikke har gått på skole. Gutten er ikke bare en vanlig gutt, men også superhelten Spiderman. Han kan løpe veldig fort, se langt og gjøre seg usynlig. Målet hans er ikke krig, men å hjelpe folk, for eksempel ved å ta dem med til sykehuset. Når jeg ber Spiderman fortelle om noe han virkelig likte å skrive, er det denne teksten han trekker fram.

Narrativ 3.3:

1 Spiderman: det var faktisk at om den superhelt↓

2 KA: ja?

3 Spiderman: fordi jeg på jeg har sagt til lærer manger ganger at jeg kan ikke↓ jeg kan ikke skrive↓ jeg vil ikke eller sånn sjenert faktisk også (.) men hvis jeg driver og jobber og skriver så skriver veldig mye faktisk (.) så nå jeg ser på teksten min som jeg har skrevet på i to år siden så jeg tenkte (.) ((Spiderman)) jeg er stolt av deg sjøl↓ jeg er stolt av meg sjøl↓ og jeg kunne for et år siden sånn skrivet så det var bra for meg faktisk↓

I narrativ 3.3 forteller Spiderman hvorfor han investerte i å skrive en tekst om superhelten Spiderman. Subjektrealiteten forteller oss at han skriver teksten motvillig: «jeg har sagt til lærer mange ganger at jeg kan ikke jeg kan ikke skrive jeg vil ikke eller sånn sjenert faktisk også» (tur 3). Det er interessant at han bruker adjektivet *sjenert* som grunn for å ikke ville skrive. Det kan bety at han opplever å utlevere sin skriftkyndighet, språkyndighet eller personlighet når han skriver. Videre forteller han at når han først startet på teksten, skriver han veldig mye. Det kan bety at for ham var det en stor terskel å starte med skriveaktiviteten, men det ble lettere når han først kom i gang. Hans subjektrealitet etter at teksten er ferdig, og når han leser den to år senere, er at han er stolt av seg selv.

Narrativ 3.3. indikerer at når Spiderman investerer i skrivingen, trosser han sin sjenerte side og får forhandlet fram nye aspekter ved sine identiteter: Han får vist han kan skrive, han kan norsk og han har fantasi. Narrativen viser identitet som en kamparena og som et flerfoldig fenomen (jf. 2.3.2 og 2.3.3). På den ene siden er Spiderman sjenert og vil ikke skrive, på den

andre siden blir han investert i å lære norsk og i å skrive når han kommer i gang. Etter å ha jobbet med teksten opplever han mestring over hva han får til skriftlig (tur 3).

I tekstrealitetsperspektivet bruker han helten Spiderman når han forteller om seg selv, altså omtaler han seg selv i tredje person (tur 3). Dette kan være et narrativt virkemiddel for å levendegjøre historien. Det kan også være et virkemiddel for å distansere seg fra opplevelsen³³. Han bytter også pronomenets objektsform fra 1. person subjektsform til 2. person objektsform: Jeg-meg blir jeg-deg (Mac Donald, 2009). Her tolker jeg feilbruk av pronomen til å være et tegn på manglende språkferdighet på norsk fordi han skifter mellom «jeg er stolt av deg sjøl» til «jeg er stolt av meg sjøl» (tur 3). Dette indikerer at han korrigerer seg selv.

I narrativ 3.3 veksler Spiderman mellom forteller- og fortellingsverdenen (jf. 3.6). Fortellingsverdenen er konteksten for den aktuelle hendelsen, altså personer, tid og sted som er i narrativen. Han sier først «det var faktisk om den superhelt» (tur 1) fra fortellerverdenen, mens i tur 3: «jeg har sagt til lærer mange ganger» befinner han seg i fortellingsverdenen. Det meste av tur 3 er i fortellingsverdenen, altså hvordan han opplevde det tidligere da han først lærte å skrive: Det var vanskelig først, så ble det lettere og han opplevde å bli stolt av seg selv.

Han forteller videre om hvorfor han likte å skrive denne teksten:

Narrativ 3.4:

- 1 Spiderman: det ønsker meg faktisk det å bli sånn↓
- 2 KA: så spennende↑ hvorfor likte du så godt å skrive den teksten?
- 3 Spiderman: eh fordi at jeg vil at jeg skal vært sånn og hjelpe folke ja↓
- 4 KA: så det var en drøm som på en måte som ble virkelig i teksten?
- 5 Spiderman: ja egentlig↓ også jeg sett på denne filmer og spiderman og andre filmer og tenkte at jeg må jeg vil være sånn og hjelpe folk↓

I narrativ 3.4 kan subjektrealitetsperspektivet tolkes dithen at Spiderman investerer fordi han ønsker å gjøre det samme som han beskriver i teksten. Narrativ 3.4 peker mot at investeringen har bakgrunn i framtidsperspektivet: «fordi at jeg vil at jeg skal vært sånn» (tur 3). Ønsket dreier seg om å hjelpe folk, altså posisjonerer han seg i teksten annerledes enn han kanskje

³³ Tilsvarende Golden og Steiens tolkning av Louis' pronomenbruk (2018, s. 17)

opplever seg selv i virkeligheten (en som mottar hjelp³⁴). I teksten inntar han en ny identitet hvor han hjelper andre.

Early og Norton (2012) understreker at noe av det viktigste språkforskere kan gjøre, er å koble språklæringsnarrativer til imaginære identiteter (jf. 2.4). Ved å ikke bare se på individets egentlig seg, men også åpne for individets mulige seg, kan man sammenkoble fortiden mens man utforsker nye imaginære identiteter. Spiderman ønsker å bli en som hjelper folk i framtida, noe han får fram både i teksten han har skrevet og i intervjuene. Han investerer mye i denne teksten som han har skrevet på i to omganger, og det synes tydelig at posisjonen han ønsker i framtida som en som hjelper andre, hans imaginære identitet, gir investeringslyst.

Jeg ønsker å vite hvor virkelighetsnær teksten til Spiderman er og spør som følger:

Narrativ 3.5:

- 1 KA: hvordan kom du på den overskriften og det innholdet? [...] så teksten din er virkelighet?
- 2 Spiderman: vi hadde sånn tankekart↓ vi skrive at min helt for eksempel at vi skal skrive om prob- problemer problem kjærlighet↓ og hvorfor og fordi han ikke han jobbe hardt og liksom tankekart↓ [...] jeg kom på en ting (.) ok spiderman↓ nå har du egentlig du er superhelt faktisk@ så jeg tenkte ok nå må jeg skrive om meg sjøl hvem er min helt så jeg skrive ok denne helten han kommer fra afghanistan og han er superhelt og han e reist helt alene til europa (.)gjennom europa ja↓

Narrativ 3.5 uttrykker Spiderman at han investerer i en virkelighetsnær fortelling – ham selv som superhelt. Han kunne velge å skrive om ulike ting da klassen lagde tankekart under overskriften «Drømmer og virkelighet» (jf. 3.2.1). Han sier «du er superhelt faktisk (latter) så jeg tenkte ok nå må jeg skrive om meg sjøl hvem er min helt» (tur 2). Han kombinerer egen bakgrunn fra hjemlandet og reisen som flyktning med superkrefter og evner til å hjelpe andre. Synet på og drømmen om seg selv som superhelt, gir tilsynelatende investeringslyst. Som i narrativ 3.4 tolker jeg det til at Spiderman investerer på bakgrunn av sin imaginære identitet.

I narrativ 3.5 befinner Spiderman seg i fortellingsverden, altså der hendelsen han forteller om finner sted. Dette ser vi blant annet på verbene som står i fortid (hadde, kom på, tenkte). Verbet «skrive» står i infinitiv, noe som kan komme av manglende kunnskap om bøyning av sterke verb. Han bøyer også noen verb i presens (skal, har, er). Dette kan være et virkemiddel for å fortelle med et nåtidsperspektiv på det som skjedde før, altså hvordan han tenkte og snakket

³⁴ I et livsrealitetsperspektiv mottar han støtte fra samfunnet i form av penger til opphold og skolegang.

til seg selv når han valgte oppgava. Han bruker både jeg, du, han og Spiderman når han snakker om seg selv. Den flerfoldige bruken av pronomen kan forklares med at han distanserer seg fra fortellingen ved å omtale seg selv i tredjeperson. Reisen har vært vanskelig, og den er vanskelig å fortelle om, noe som gjøres enklere ved å omtale seg selv i tredje person. Dette er en mulig forklaring, men jeg vil argumentere for at det først og fremst er et narrativt virkemiddel for å gjøre fortellingen mer levende. Han ønsker å få fram hvordan han tenkte akkurat da han begynte å planlegge skrivingen. Han forteller med iver om hvordan han føler seg som en helt, ja han *er* en helt.

Early og Norton (2012) mener narrativer fra andrespråksinnlærere kan gi innsikt i innlærerens makt og aktørskap når de står imot eller gjenskriver sin fortelling (jf. 2.4). Narrativ 3.4 viser hvordan Spiderman gjenskriver sin reisefortelling fra Afghanistan til Norge til en heltefortelling. Han sammenkobler fortiden mens han kombinerer dette med en imaginær identitet som superhelt. Han forteller hvor vanskelig det er å reise gjennom Europa alene, og hvordan han måtte ha hatt superkrefter for å klare dette. I dette viser han et aktørskap og setter seg i en helterolle, framfor en mulig passiv rolle som reisende. Han realiserer ikke bare sitt egentlige seg, men også sitt mulige seg: Sin imaginære identitet.

Oppsummeringsvis indikerer narrativ 3.3, 3.4 og 3.5 at Spiderman investerer på bakgrunn av hvem han drømmer om å bli, hans imaginære identitet. Jeg tolker det ikke til å være helten Spiderman, men en som hjelper andre mennesker. Han omskriver reisen sin fra Afghanistan til Norge til å bli en heltefortelling, og han gir seg selv superkrefter og evner til å hjelpe andre. Selv om han i utgangspunktet var sjenert og verken kunne eller ville skrive (narrativ 3.3, tur 3), velger han å investere i teksten. Han bruker ulike virkemidler når han forteller om teksten (fortellingsverdenen), blant annet skifter han pronomen til tredjeperson når han snakker om seg selv som superhelt. Han skifter også tid, fra nåtid til fortid, når han forteller om teksten. Han er veldig tilstede i fortellingsverdenen og engasjert når han forteller, noe virkemidlene også indikerer. Dette kan også si noe om hvor investert han er. Narrativene viser at investering kan henge tett sammen med drømmer mot framtidig identitet. At Spiderman gjentatte ganger sier at han er stolt av seg selv, tolker jeg som et tegn på at han gjennom skrivingen opplever mestring og styrking av sin nåværende identitet. Dette påvirker investeringen, slik at han engasjerer seg mer i arbeidet med skrivingen.

Oppgaver som ikke gir investeringslyst

I neste narrativ spør jeg Spiderman om han vil skrive om andre ting enn drømmer.

Narrativ 3.6:

1 Spiderman: det er viktig å si det er bra for meg å si til andre↓ så jeg sier til andre hvis hvis jeg sier til andre å jeg føler med meg å vondt på meg (.) nei jeg kan ikke si til andre liksom for eksempel i Afghanistan hva skjedde med meg ikke sant↓ så jeg sier ikke til andre fordi jeg vil ikke↓ liksom det er vanskelig å si til andre↓

Han sier her at han ikke ønsker å si ((skrive)) til andre hva som har hendt ham som er vondt, for eksempel det som skjedde ham i hjemlandet. Han uttrykker det slik i narrativ 3.6: «jeg kan ikke si til andre i Afghanistan hva skjedde med meg». Derimot er han tydelig på at han ønsker å si hva som er bra for ham: «det er viktig å si det er bra for meg». Dette tolker jeg dithen at han ønsker en positiv vinkling på det han skriver. En vanskelig fortid i hjemlandet og som ung flyktning, indikerer at Spiderman vil investere lite dersom han må skrive om fortida si. Ser vi på tekstrealiteten i narrativen, er flere ord negativt ladet i forhold til hva han ikke vil skrive: «vondt på meg», «vil ikke» og «vanskelig». Dette underbygger hovedpoenget hans – han ønsker ikke at andre skal synes synd på ham, og han ønsker ikke skrive om vonde ting. Spiderman henviser gjentatte ganger til «andre». «Andre» kan være de andre i klassa, men jeg tolker det til å gjelde alle mennesker rundt som han har kontakt med eller som kan lese tekstene hans.

I intervjuet har jeg med noen eksempler på skriveoppgaver (vedlegg 3, spørsmål 22). Eksempelene viser fem ulike skriveoppgaver som svarer til ulike domener voksne i andrespråksopplæringa skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig om (VOX, 2012, s. 10)³⁵. Jeg ber Spiderman fortelle hvilke oppgaver han liker eller ikke liker.

Narrativ 3.7:

1 Spiderman: den liker ikke faktisk

2 KA: nummer 1?

³⁵ Jeg har med fem ulike oppgavetyper som omhandler ulike domener som voksne som går norsk- og samfunnsfagkurs skal kunne snakke, lese og skrive om. Domene gjelder altså Læreplan for norsk og samfunnskunnskap (VOX, 2012) og ikke grunnskoleopplæringa for voksne.

-
- 3 Spiderman: skrive tekst om familien min (.) det vil ikke jeg↓
- 4 KA: det ville du ikke gjort?
- 5 Spiderman: nei↓
- 6 KA: vil du si hvorfor eller?
- 7 Spiderman: eh fordi hvis jeg sier om familien min ikke sant (.) jo jeg savner familien min det kan jeg si↓ (.) at liksom det blir vondt for meg å si til andre [...] trist og lei meg hele tida [...] så jeg bare vil at glemme ting↓
- 8 KA: ok
- 9 Spiderman: glemme vondte ting kan jeg↓

I denne narrativen forteller Spiderman hvordan skriveoppgaver med temaet å fortelle om egen familie, gir liten investeringslyst: «skrive tekst om familien min det vil ikke jeg» (tur 3). Hans subjektrealitet viser at han opplever det å skrive om familie som vondt å fortelle til andre. Han sier i tur 7: «det blir vondt for meg å si til andre, trist og lei meg hele tida». Spiderman ønsker å glemme fortiden og det som har skjedd, som han sier i tur 9: «glemme vondte ting kan jeg». I tekstrealitetsperspektivet bruker han uttrykk som «savner», «vondt for meg», «trist og lei meg» om temaet familien. Dette underbygger inntrykket av at en skriveoppgave om familie, gir lav investering.

I narrativ 3.6 og 3.7 viser at skriveoppgaver om vonde opplevelser han har hatt eller om familien hans i hjemlandet, kan gi lav investering. Spiderman skiller seg fra H og AM i at han ikke vil skrive om det som er «ekte», eller om fortida. Han responderer derimot motsatt på denne oppgavetyper enn H og AM. Han vil helst skrive om framtida og om drømmer: Hans imaginære identitet (narrativ 3.3, 3.4 og 3.5).

Autentisk skriving

Narrativ 3.8:

- 1 KA: hvordan føles det ((å skrive for bare læreren)) i forhold til å skrive sånn blogg?
- 2 Spiderman: liksom jeg vet ikke hvordan↓ liksom det er forskjell på oppgaver ikke sant [...] jeg må som er viktigste at jeg vil ikke at de (.) jeg vil ikke at de skal få vite de andre hva jeg skrive ikke sant↑

3 KA: du vil ikke at de skal- [Spiderman: få vite hva er] få vite at det er deg?

4 Spiderman: få vite at hva jeg skriver også hva det handler om så hvis jeg viktig at jeg vil si at nei de kan ikke få vite hva jeg skrivi nå du kan bare ((printe)) bare les↓

Spiderman gir et nyansert bilde på hva han synes om autentisk skriving. Han er den av de tre jeg intervjuer som har mest erfaring med dette fra tidligere skriveprosjekter. I narrativ 3.8 belyser Spiderman hvordan ulike oppgaver gir ulikt grunnlag for om teksten bør deles eller ikke. Han sier i tur 2: «liksom det er forskjell på oppgaver ikke sant». Noen oppgaver ønsker han at skal være privat. Han forklarer dette i tur 4 «de kan ikke få vite hva jeg skrivi nå du kan bare ((printe)) og les». Her tolker jeg «de» til å være de andre i klassen, men det kan hende han mener andre mennesker generelt. Han mener ikke bare navnet bør være anonymt, men hele teksten: Han vil ikke at de andre skal «få vite at hva jeg skriver også hva det handler om» (tur 4). Et sentralt poeng fra dette utdraget er at noen skriveoppgaver egner seg for å bli publisert, mens andre er uegnet. Sett i lys av narrativ 3.6 og 3.7 gjelder dette, for Spiderman, oppgaver om temaer som er ubehagelige å fortelle om: Fortid, flukt og familie.

Narrativ 3.9:

1 KA: hva liker du best (..) å skrive og fortelle for bare læreren din (.) eller å skrive og fortelle sånn at flere kan lese og høre?

2 Spiderman: liksom jeg liker at andre kan få vite hvordan jeg skriver↓ som at det noen ganger liksom jeg lese hjemme og så skriver en ting og så herregud↓ du er så flink til å lese også du er jo helt perfekt norsk↑

3 KA: mhm du sier til deg selv?

4 Spiderman: jaja også de sier til meg (.) leser mye også ((navn utelatt)) de sier at herregud ((Spiderman)) du er så flink til lesing og skriving liksom hvis jeg skriver noe på skolen og jeg viser de og ok ja åh liksom hvis jeg leser bare sjøl og ingen vite hvordan han er så liksom shit ok jeg vil at de andre får vite hvordan jeg er (.) hvordan jeg kan skrive og hvordan jeg kan lese og det som andre så det er litt gøy å vite hvordan jeg er

I narrativ 3.9 forteller subjektrealiteten at Spiderman liker at andre vet hvordan han skriver fordi han liker å få ros for sine lese- og skriveferdigheter. Han sier i tur 2 «jeg liker at andre kan få vite hvordan jeg skriver» noe som tyder på at på generelt grunnlag liker han å få respons på arbeidet sitt. Det kan virke som Spiderman har fått mye positiv respons på hvordan han klarer seg på skolen. Tekstrealiteten kan tydeliggjøre dette, for eksempel bruken av

interjeksjonen «herregud», tur 2 og 4, som forsterker i et positivt utrop slik jeg tolker det her: «herregud du er så flink» (tur 2 og 4). I tillegg brukes ord som «perfekt» for å beskrive norsknivået hans (tur 2). Narrativ 3.9 kan bekrefte at positiv respons påvirker Spidermans investering.

Oppsummert tolker jeg narrativ 3.8 og 3.9 til at Spiderman er positiv til autentiske tekster, men mener ikke alle typer tekster egner seg for deling. Han skiller mellom det mest private som han ikke vil dele og tekster som han gjerne deler og ønsker tilbakemelding på.

Skriving og identitet

Narrativ 3.10:

- 1 KA: føler du at du er den samme personen nå som før ((i Afghanistan))?
- 2 Spiderman: nei jeg tror ikke det nei↓
- 3 KA: interessant↓
- 4 Spiderman: som nå er det helt annerledes↓ liksom jeg er jo sånn papegøye som skifter farge og sånne ting papegøye eller nei hva heter den?
- 5 KA: ehm (.) kameleon har flere farger↓ [...]
- 6 Spiderman: i nåtid så hvis noen ser meg sånn på mottak fra afghanistan så er det big problem for meg
- 7 KA: å?
- 8 Spiderman: ja egentlig hvis foreldre mine vite på at jeg har kjæreste og norsk
- 9 KA: ok så det liker de ikke tror du?
- 10 Spiderman: nei så er det siste dag i livet mitt hvis jeg har vært der eller foreldre mi var her↓ (KA: mhm) nå jeg her men jeg har ikke kontakt med familie↓ så er det jeg er død nå↓ at foreldre mine kanskje en dag de skal få vite at jeg har norsk kjærest og de kom til å (.) ja egentlig ikke tvinge meg og si at du er ikke sønnen min og jeg er ikke din far↓ mor jeg er ferdig med deg↓

Spidermans subjektrealitet indikerer at han opplever å ha endret seg mye fra da han bodde i Afghanistan med hva han sier «nå er helt annerledes» og «jeg er jo sånn papegøye som skifter farge» for å forklare om han er samme person nå som før. Han opplever også at foreldrene

hans i hjemlandet ikke ville akseptert ham slik han lever nå: Hvis foreldrene får vite at han har norsk kjæreste så «er det siste dag i livet mitt» (tur 10). Han forteller at han ikke har noen kontakt med familien mer, men viser at han forventer at de avskriver ham dersom de hadde visst om hvordan han lever i dag (tur 10). Tekstrealitetsperspektivet er også interessant her. Han bruker bildet «en papegøye som skifter farge» for å illustrere hvordan han har endret seg. Jeg foreslår «kameleon» (tur 5), men han går videre i å forklare. Ordet synes ikke å være vesentlig fordi bildet illustrerer godt hva han mener, særlig sett sammen med eksemplene. I tur 6 kodeveksler han til engelsk og bruker uttrykket «big problem» for å beskrive hva som skjer hvis «noen» ser ham på mottaket der han bor. «Noen» tolker jeg som for eksempel foreldrene eller familien hans, ut fra hva han forteller videre.

Narrativ 3.10 er interessant av flere grunner. For det første belyser den hva Spiderman tenker om seg selv og egen identitet: Han har endret seg mye og foreldrene hans vil ikke akseptere ham slik han er i dag. Dette kan gi informasjon om hvorfor han helst vil investere i å skrive om framtida og ikke fortida (sett i forhold til narrativ 3.6 og 3.7). At han ser på seg selv som en papegøye som skifter farge, underbygger identitetssynet jeg legger til grunn for denne oppgava – nemlig identitet som flerfoldig, under stadig endring og en kamparena (jf. 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3). For det andre er utdraget interessant fordi det belyser hvorfor enkelte oppgavetyper gir ekstra liten investeringslyst, nemlig skriveoppgaver om familie. I narrativen forteller han at familien hans vil avskrive ham om de visste hvordan han lever i dag, altså hvem han er nå. Som han sier i tur 10 «nei så er det siste dag i livet mitt hvis jeg har vært der eller foreldre mi var her» og hvis foreldrene visste om hvordan han levde nå ville de si at han ikke er sønnen deres. Narrativen viser hvordan kulturforskjeller mellom hjemlandets kultur og norsk kultur kan påvirke hvordan de investerer.

Oppsummert indikerer 3.10 at Spiderman opplever å ha endret identitet siden han kom til Norge. Dette kan med fordel sees i sammenheng med hvilke skriveoppgaver som gir lav investeringslyst, nemlig skriveoppgaver knyttet til fortid og tidligere identitet.

Skriving for hånd versus skriving på tastatur

Spiderman lærte først å bruke PC etter han kom til Norge. Han forteller om ganske gode ferdigheter på PC, og at han kan skrive ganske fort. Han kan blant annet bruke Word, søke på nett og skrive blogg.

Narrativ 3.11:

- 1 KA: hvordan liker du best hvis du skal skrive (.) på pc eller når du skriver med blyant i boka di?
- 2 Spiderman: egentlig på blyant jeg bare skriver veldig for ((fort)) så det er ikke å blyant [...] mange leger tannleger og sånne ting ikke sant de skriver sånn veldig fort noen skjønner ikke hva han skriver (.) jeg samme samme som de skriver veldig fort fort↓
- 3 KA: ja ok skjønner du selv hva du skriver?
- 4 Spiderman: ja lærer du skjønner fort hva jeg skriver [...]
- 5 KA: men hva liker du best hvis du skal skrive? På pc eller for hånd?
- 6 Spiderman: egentlig begge to ja↑
- 7 KA: begge to til forskjellig ting eller?
- 8 Spiderman: liksom det er det er viktig å skrive på skrivebok for at det kommer ikke sånn feil ord hvis eh hvis du skriver på mobil ikke sant bare skrive halvt ord og kan du ikke mer så kommer helt ord med en gang (.) ikke sant (.) så det er litt eh du kan ikke lære mer↓

Spiderman forteller først at han liker best å skrive for hånd, tur 2: «egentlig på blyant jeg bare skriver veldig for ((fort)) så det er ikke å blyant». Rett etter sier han at han liker både å skrive for hånd og på PC, som han sier i tur 6: «egentlig begge to ja». Når han sier «mange leger tannleger og sånne ting ikke sant de skriver sånn veldig fort noen skjønner ikke hva han skriver jeg samme samme som de skriver veldig fort fort» (tur 2) tolker jeg det som at han skriver utydelig når han skriver for hånd. Dette motsier han i tur 4 «du skjønner fort hva jeg skriver». Han opplever samtidig å skrive fort for hånd, kanskje skriver han raskere for hånd enn på tastatur (i likhet med AM og H). I tur 8 sier han at det er viktig å skrive i skrivebok fordi du lærer mer enn på for eksempel mobil: «bare skrive halvt ord og kan du ikke mer så kommer helt ord med en gang» som medfører «du kan ikke lære mer».

I narrativ 3.11 er Spiderman i fortellerverdenen, altså i konteksten for samtalen. Spiderman bruker konsekvent «jeg» om seg selv, noe som tyder på at han forholder seg direkte til det han formidler. I tur 8 bruker han andrepersons pronomenet «du» om personer generelt, altså kunne han også sagt «en» eller «man», et eksempel på metonymisk pronomenbruk (jf. 4.1, narrativ 1.13). Han bøyer verbene hovedsakelig i presens (skriver, er) noe som også tyder på at han er i fortellerverdenen. Narrativen viser en ambivalens hos informantene; på den ene siden liker

han å skrive med blyant, på den andre siden liker han også å skrive på PC. Det virker muligens unaturlig å velge mellom disse to, og det er mulig intervjusituasjonen påvirker svarene.

Oppsummert tolker jeg narrativen til at Spiderman foretrekker å skrive for hånd fordi det er raskere og han lærer mer, men han nyanserer meningene sine i det han sier han liker «egentlig begge to» (tur 6).

I det følgende går jeg over i drøftingskapitlet, kapittel 5. Her skal jeg sammenligne og drøfte narrative fra analysen og se de i forhold til teorien (kapittel 2).

5. Drøfting

I denne delen skal jeg drøfte investeringsteoriens forklaringskraft på empirien. For å svare på problemstillingen, har jeg valgt å se empiri i forhold til ulike faktorer som hevdes å være «god skriveopplæring» for grunnskolen (jf. 1.1 og 1.4). I det følgende skal jeg derfor drøfte hvordan migrantene opplevde at skriveinvesteringen ble påvirket av: *At teksten var autentisk, om de skrev på tastatur versus for hånd, oppgaveteksten og forholdet til identitet og imaginær identitet* (jf. modell 1).

5.1 Hovedfunn

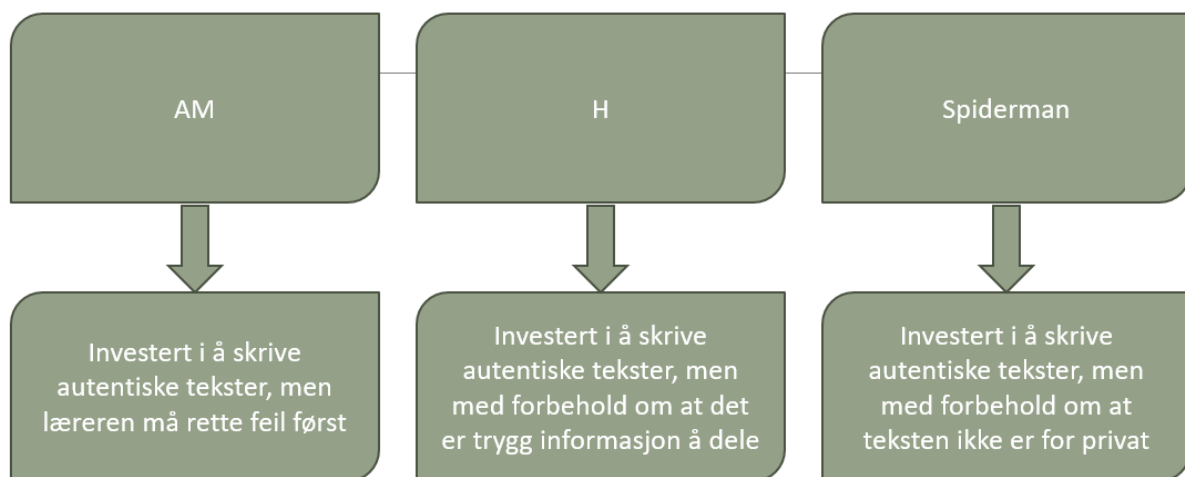
Jeg har analysert narrative med fokus på: *Hvorfor* migrantene skriver (formål), *hva* de skriver (innhold) og *hvordan* de foretrekker å skrive (tastatur versus for hånd, jf. 1.4). Analysene indikerer at migrantene var bevisste formålet med skriving, både tekstens formål og deres personlige formål med skriveaktiviteten. Alle tre syntes å investere for å lære norsk og huske mer, og det ser ut til å være sammenheng mellom valg av skriveverktøy og investeringsformål. Det er interessant at formålene ellers er svært divergerende: AM skrev for å lære om ulike tema og for å dele sin kunnskap med andre, H skrev for å endre styret i hjemlandet og hjelpe medborgere der, mens Spiderman skrev for å drømme om sin imaginære identitet. Analysen peker mot at meningsfulle skriveoppgaver gir økt investering, men hva som oppleves meningsfullt, er svært forskjellig. Videre viser analysen at hvordan migrantene opplever egen skriveinvestering, er tett knyttet til deres opplevelse av egen identitet: *Hvem* de har vært, er og ønsker å være i framtida påvirker *hvorfor*, *hva* og *hvordan* de ønsker å skrive. Når det gjelder preferanse for skriveverktøy, foretrakk alle migrantene å skrive for hånd. De begrunnet dette med at de opplevde å lære mer med skriving for hånd og at det går raskere. Dette kommer jeg tilbake til i underkapittel 5.3.

Investeringsteorien legger til grunn at all investering skjer på bakgrunn av et ønske og en forventning om en avkastning i form av mer symbolsk og/eller økonomisk kapital som igjen gir en bedret subjektposisjon (jf. 2.2.2). Funnene i analysen kan delvis bekrefte dette: AM syntes å være bevisst at skriftkyndighet er nødvendig kapital for å få hvilken som helst posisjon i samfunnet i dag: «Flink og hyggelig, det er ikke viktig hvis du kan ikke skrive» (narrativ 1.7). Et interessant funn er at to migranter tilsynelatende investerte på bakgrunn av et ønske

om å bedre *andres* liv, for eksempel H som stod opp mot diktaturet for å hjelpe medborgere i hjemlandet. Hans investering kan dermed ikke forklares helt med investeringsteorien slik den foreligger i dag, noe jeg kommer tilbake til i underkapittel 5.4. Et annet funn er en investering basert på følelser – en deltaker understreket at han skriver fra hjertet og for at andre skal lære av ham. Dette indikerer at meningsfulle oppgaver med autentiske lesere, gir investeringslyst. Dette skal jeg forklare nærmere i det følgende.

5.2 Autentisk skrivning og investering

Min hypotese var at skrivning av autentiske tekster ville øke migrantenes opplevelse av investering. Som nevnt under 1.4.1, baserer hypotesen seg på SKRIV-prosjektets tiende tese om at tekster bør settes i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2014). Alle de tre migrantene ga uttrykk for at de syntes det var positivt at teksten de skrev skulle deles, men to av dem (Spiderman og H) poengterte at ikke alle tekster bør være autentiske. AM ønsket ikke tilbakemeldinger fra medelever på formsiden av teksten og foretrakk at læreren rettet og forklarte feil. Analysen av intervjuene gir dermed nye perspektiver til hypotesen (modell 6).



Modell 6

Oppsummeringsvis indikerer narrativene at de tre migrantene var positive til å skrive autentiske tekster, og analysen peker mot at alle informantene opplevde økt investering. Narrativene understreker noen sentrale forbehold med autentiske tekster for migrantene (modell 6).

I hvilken grad kan man forvente at tekstens autentiske formål skal påvirke investeringen? Kringstad og Kvithyld (2013) og Guariento og Morley (2001) kobler skriving av autentiske tekster og motivasjon (jf. 1.4.1). På den ene siden gir narrativene grunn til å anta at autentisk skriving gir økt investering. Alle tre migrantene var positive til at tekstene skulle publiseres og ligge offentlig på nett, og investeringsgrunnlaget deres var i stor grad knyttet til at teksten skulle publiseres: AM for å lære bort, H for å skaffe hjelp og overbevise, og Spiderman framhevet stolthet over at andre leste tekstene hans. På den andre siden tok migrantene flere forbehold dersom teksten skulle deles. Forbeholdene var: *At teksten skulle være rettet av lærer før en eventuell publisering* (det var ekstra sårt med feilretting fra medelever), *at innholdet som deles ikke er for privat*, og *at informasjonen er trygg* så skriveren ikke risikerer alvorlige konsekvenser. Det siste punktet er sentralt for dem som kommer fra land med krig eller diktatur. For den ene informanten, H, var det livsfarlig om en tekst med navn på gjerningsmenn eller ham selv ble publisert; for ham var det viktig å vite formålet med teksten så han kunne vurdere hva som var trygt å skrive.

SKRIV-prosjektet vektlegger at formålssiden ved skriveaktiviteten må kommuniseres. Min studie bekrefter viktigheten av dette, særlig for denne gruppen migranter. Studien indikerer at for migranter vil det være *andre* forbehold med autentiske skriveoppgaver enn det ville vært for elever som ikke er migranter. Studien understreker viktigheten av *å vite formålet med skriveoppgaven i forkant* slik at innholdet kan tilpasses deretter. Den ene informanten, H, sa flere ganger at «det er ikke forskjellig» om teksten skal deles eller ikke; han ville jobbe like mye uansett. Dette forekom selvmotsigende fordi formålet hans med skrivingen var for å skaffe hjelp til hjemlandet: Tekstene om ugjerningene gjort i Eritrea trenger lesere for å skape endring. Hs intervju viser at formålet med skrivingen potensielt overstiger forventningene skolen og samfunnet har til migrantene, nemlig endringsskapende formål med skrivingen og skriving for å hjelpe andre.

Nortons investeringsteori tar høyde for det sosialt- og historisk konstruerte forholdet mellom innlærer og målspråket, og innlærerens tidvis ambivalente forhold til å lære og praktisere det (jf. 2). Hvordan påvirker den sosiale og historiske konteksten innlærerens investering i studien, spesielt med tanke på skriving av autentiske tekster? AM var bevisst andres oppfatning av skrivingen hans, og dette påvirket hvordan han investerte. Dersom han mottok rettelser fra medelever, ønsket han ikke at teksten skulle være autentisk. Hvis læreren rettet først, og teksten han skrev kunne hjelpe andre, var han investert. Hans utsagn understreker altså hvordan vurdering fra medelever kan påvirke opplevelsen av å skrive. Det virker sannsynlig

at konteksten og et ujevnt maktforhold påvirker investeringen. At AM fokuserte på medelevers tilbakemeldinger, altså *andre språkinnlærere*, er interessant. Han opplevde det svært negativt å få rettelsler på formsiden fra medelever som kan, eller mener de kan, mer norsk. Dette indikerer at det kan være mer sårt å få rettelsler fra andre andrespråksinnlærere, særlig fordi de ikke kunne forklare hvorfor noe var feil eller hvordan AM kunne rette opp (narrativ 1.10 og 1.11). Investeringsteorien fungerer bare delvis som forklaringsmodell for hans investering fordi teorien fokuserer på ujevnt maktforhold mellom førstespråkbrukere og andrespråksinnlærere. Denne studien indikerer at ujevne maktforhold også inngår mellom innlærere som har kommet lenger i språklæringen og de som er i startfasen. Dette kan således bety at det er ujevne maktforhold innad i et klasserom. Investeringsteorien kan dermed brukes som forklaringsmodell mellom de som kan mye og lite av et språk innad i andrespråkklasserommet. Dette impliserer at det bør utøves varsomhet med såkalt «kameratvurdering» hvor elever skal vurdere og hjelpe hverandre, særlig på formsiden av tekster. Disse funnene kan med fordel utforskes videre.

H ble ulikt påvirket av konteksten for investeringen enn de andre. Han tok forbehold om at de autentiske tekstene han skrev måtte inneholde trygg informasjon for at han skulle investere i dem. Dette forbeholdet omhandlet ikke forholdet innlærer-målspråk, men forholdet mellom innholdet i teksten og Hs bakgrunn, altså det sosialt- og historiske forholdet innlærer har til *hjemlandet*. Investeringsteorien fokuserer på at innlærer investerer med en forventning om å bedre egen subjektposisjon, hvilket ikke forklarer hvorfor H ville skrive tekster for å hjelpe andre og stå opp mot diktaturet i hjemlandet. Investeringsteorien nevner ikke de faktorene som påvirker hans investering eller de forbeholdene han har for å skrive. Dette kan forklares med mine informanternes bakgrunner som flyktninger som skiller dem fra Nortons informanter; alle var arbeidsinnvandrere. Samspillet mellom investering og Hs flyktningbakgrunn, altså hans identitet, påvirker hverandre gjensidig, men utspilles annerledes enn hos migrantkvinnene i Nortons studie. Videre studier kan med fordel utforske om investering hos flyktninger er ulikt arbeidsinnvandreres investering generelt. Jeg vil diskutere investering som har formålet å skape endring og hjelpe andre ytterligere i underkapittel 5.4.

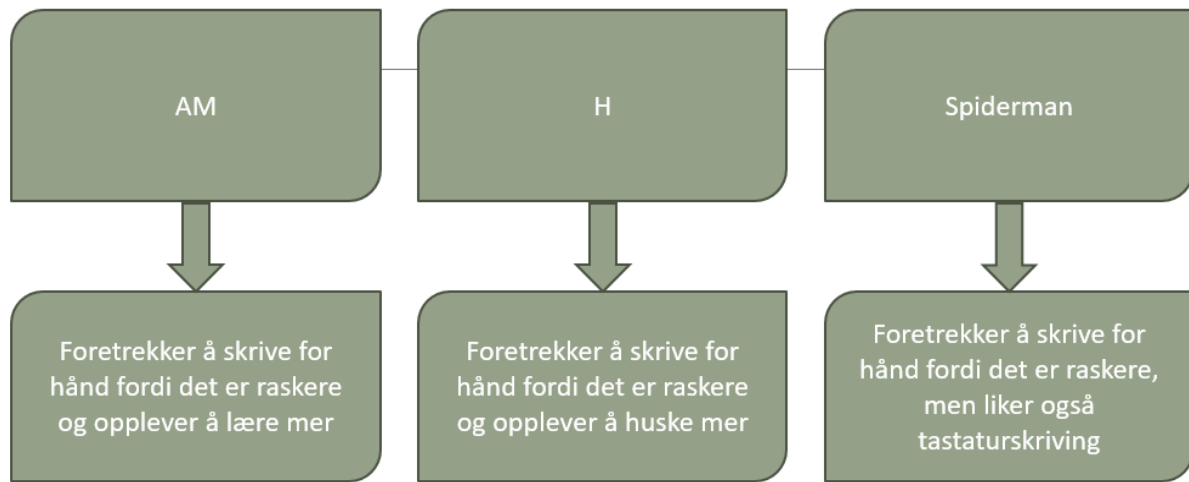
Spiderman tok forbehold om at den autentiske teksten ikke var for privat for at han skulle investere. Dette var fordi han ikke ville dele det mest private. Jeg mener forbeholdet omhandler forholdet innlærer-kontekst og behovet for å holde noe privat. En mulig forklaring er det sosialt- og historisk konstruerte forholdet med innlærer og målspråk*samfunnet*. Den rollen Spiderman har som deltaker på norskkurs og migrant, rommer kanskje ikke aksept for

å dele mye privat gjennom autentiske tekster. Jeg vil likevel argumentere for at hans investering er nyansert på lik linje med hvordan en førstespråkbruker ville nyansert det: Det mest private egner seg ikke godt i autentiske tekster. Dette innebærer at Spiderman kan være investert på tross av at han velger å tie; det handler bare om oppgavetype og hva han ønsker å dele med andre. Det er likevel viktig å huske at livsrealiteten for migranter ofte innebærer at de bærer på svært sterke historier og traumer som igjen kan medføre en generelt mindre investeringslyst i temaer tilknyttet fortida (Jølbo, 2016; RVTS sør, 2018).

Migrantene i Nortons studie opplevde at ujevne maktforhold gjorde det vanskelig å tale i enkelte situasjoner. De valgte å tie for å ikke dumme seg ut eller gjøre noe som ville sette dem i en dårligere posisjon på jobb (jf. 2.2). Den påvirkningen konteksten har for deres investering, spesielt med tanke på naturlige språksituasjoner (jf. 1.3), er ulik opplevelsen til informantene i min studie. Man kunne forvente at skriving i en autentisk situasjon skulle påvirke migrantene til å ville tie i frykt for det ujevne maktforholdet mellom migrant og leser. Studien viser ikke dette, men derimot *fryktløshet* så fremt det tas høyde for forbeholdene i modell 6. Migrantenes positive holdning til at andre skulle lese og lære av deres historier var bemerkelsesverdig (AM: *jeg blir glad* (1.9), H: *ja det er veldig bra* (2.10), Spiderman: *jeg liker at andre kan få vite hvordan jeg skriver* (3.9)). Dette sannsynliggjør at skriving av autentiske tekster gir økt investering. Mine empiriske funn tyder på at disse migrantene har mange viktige og sterke historier å komme med, og opplevelsen av å ha erfaringer og viten andre kan lære av, ga investeringslyst. Studien peker mot at forbeholdene elevene har for å skrive autentisk er knyttet sammen med deres bakgrunn som flyktninger og at de har norsk som andrespråk. Det synes derfor ekstra viktig at en autentisk skriveaktivitet tar høyde for den sosiale virkeligheten knyttet til deltakernes bakgrunn og nåtidssituasjon. To implikasjoner fra studien er derved at åpne oppgaver med selvvalgt tema kan være et godt utgangspunkt for å skrive i en autentisk kontekst, og at det er ekstra viktig for denne gruppen deltakere at formålet med teksten formidles i forkant av skriveaktiviteten, tilsvarende første tese i SKRIV-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2014).

5.3 Skrivning på tastatur og investering

Min hypotese var at skrivning på tastatur ville gi økt investering (jf. 1.4.2). En sammenligning av alle narrativene indikerer at dette ikke samsvarer med empirien (modell 7).



Modell 7

AM framhevet at å skrive for hånd er best dersom man skriver for å lære eller huske, for eksempel ved innlæring av nye ord. Han mente at når han skrev på tastatur, lærte han ingenting (narrativ 1.13). Hans skrivepreferanse synes å være forbundet med hvordan han investerte i skrivingen for øvrig: Han skrev for å lære. H hadde et ambivalent forhold til skrivepreferanse, men oppsummert tolker jeg at han foretrakk å skrive for hånd. Hans hovedargument for å skrive for hånd var at han skrev raskere og husket mer. Spiderman foretrakk å skrive for hånd på tross av utydelig håndskrift fordi han opplevde å skrive raskere og huske mer, men han likte også å skrive på tastatur (narrativ 3.11).

Investerings teorien framhever koblingen mellom identitet og investering (jf. 2.3). Analysen av intervjuene peker mot at også skrivepreferanse er koblet med identitetsopplevelsen og investeringen til migrantene. For eksempel er det interessant hvordan Spiderman trekker fram at han skriver som en lege, yrket han drømmer om, altså hans imaginære identitet (jf. 2.4, narrativ 3.11). Meg bekjent har ingen forskning koblet skriveverktøy og imaginær identitet tidligere. Et videre eksempel er AM som investerer for å lære: Hans skrivepreferanse henger tett sammen med investeringen. H investerer med mål å endre hjemlandets diktatur så i hans tilfelle er det ikke samsvar mellom investering og skriftpreferansen (håndskrift) fordi det vil være vanskelig å skape endring uten bruk av digitale hjelpemidler. En mulig forklaring her kan være at H ikke nødvendigvis er bevisst sammenhengen mellom skrivemålet og preferansen under intervjuene og snakker om temaene individuelt.

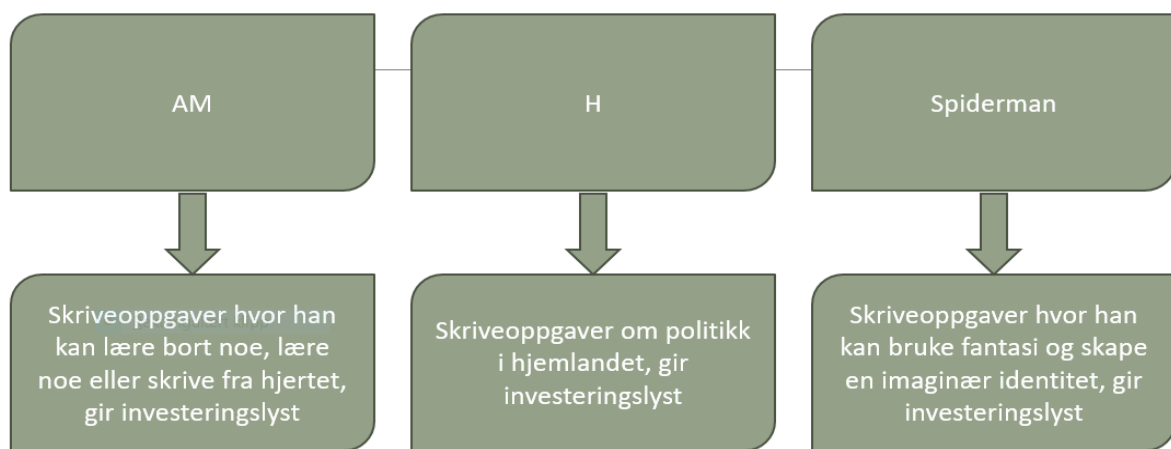
Oppsummert indikerer resultatene at skrivepreferansen henger sammen med migrantenes identitet, og hvordan de investerer i skriving. Det er overraskende at alle tre informantene i undersøkelsen foretrakk å skrive for hånd sett i lys av andre studier hvor elever opplever å være mer motivert (Warschauer, 1996) og skriver lengre tekster (Jensen, 2017; Solberg, 2017) på tastatur. Informantene opplevde å lære lite eller ingenting når de skrev på tastatur. Alle poengterte at de lærte og husket mer når de skriver for hånd. Utsagnene kan henge sammen med hva de har hørt fra lærere i skolesetting, og det er mulig de sier dette til meg fordi jeg har rolle som både lærer og forsker. Analysen av intervjuene og observasjonen av skriving digitalt, sannsynliggjør likevel at de opplever å lære mer. Opplevelsen deres av å huske mer ved håndskrivning står for øvrig i samsvar med toneangivende forskning på håndskrift og læring (Meer & Weel, 2017; Utdanningsforskning, 2017).

Norton og Pavlenko (2013) framhever hvordan det skriftlige medium er velegnet for å utjevne maktforhold mellom innlærer og målspråkbruker. De poengterer at andrespråklærere må hjelpe andrespråksinnlærere til å hevde retten til å tale utenfor klasserommet (jf. 2.2.3). Jeg vil argumentere for at digital kompetanse er sentralt for at innlærer skal kunne hevde denne retten. For å si sin mening og vise aktørskap i dagens samfunn, må man kunne skrive digitalt i eksempelvis leserinnlegg, nettaviser og i e-poster. Det er vesentlig at innlærer har gode nok PC-ferdigheter til å utnytte de digitale mulighetene som finnes for aktørskap. Dette innebærer i første omgang å ha elementære PC-ferdigheter og å kunne skrive med en formålstjenlig hastighet. Mine informanter hevdet å ha gode PC-ferdigheter, men observasjonen og intervjuene indikerer at de ikke hadde automatiserte skriveferdigheter på tastatur. At alle opplevde å skrive raskere for hånd enn på PC, kan gi innsikt i hvordan enkelte migranter skiller seg fra elever i ordinær grunnskole (Jensen, 2017; Solberg, 2017). En mulig forklaring kan være at manglende PC-ferdigheter gjør at de bruker ekstra tid og krefter på å skrive på tastatur. Dette er interessant i en stadig mer digitalisert skole. Det kan tenkes at manglende PC-ferdigheter kan gi lavere skriveinvestering ved tastaturskriving. Skrivesenteret (2018) framhever at skriften må være funksjonell så man kan skrive så raskt «at den ikke tar fokuset vekk fra de andre viktige elementene som skjer i en komplisert skriveprosess» (Stavskrift eller løkkeskrift, avsn. 2). I studien har jeg kun observert en økt med PC-jobbing. Her noterte jeg at enkelte av informantene manglet PC-ferdigheter (vedlegg 7). Resultatene indikerer at forutsetningen for at skriving på tastatur skal gi investering, er at innlæreren har tilstrekkelige ferdigheter på tastatur og kan fokusere på de andre elementene i skrivingen. Her er spørsmålet videre hvilke digitale ferdigheter migranter som går grunnskole har, og hvordan ferdighetene

påvirker deres muligheter for aktørskap? Videre studier på digitaliseringsferdigheter til migranter kan med fordel utforske dette ytterligere.

5.4 Skriveoppgaver og investering

Min hypotese var at enkelte skriveoppgaver ville gi høyere investering enn andre. Hypotesen baserer seg på funnene fra NORM-prosjektet (jf. 1.4.3). Resultatene av analysen sammenfaller med hypotesen, og investeringsteorien har forklaringskraft (modell 8).



Modell 8

Deltakerne i skriveprosjektet kunne selv velge tema for hva de ville skrive (jf. 3.2.1). Analysen av intervjuene peker mot at informantene hadde overraskende divergerende preferanser for skriveoppgaver. AM ga uttrykk for å være følelsesmessig investert i skrivningen og skrev *med hjertet*. Han uttrykket flere ganger glede over å dele kunnskap gjennom tekstene han skrev. I tillegg var han ivrig etter å skrive for å lære. H trakk fram at å skrive om politikk i hjemlandet, ga mest investeringslyst. Oppgavetyper som ga rom for å lære mer om hjemlandet og på samme tid informere andre om hva som skjer der, så ut til å være vesentlig for Hs investering (narrativ 2.4: *og fort jeg skriver*). Teksten som Spiderman trakk fram, var en skriveoppgave hvor han er superhelt. Oppgaven ga rom for å drømme om seg selv i framtida og som en helt. Oppsummeringsvis indikerer narrative at skriveoppgava i stor grad påvirket investeringen. Der oppgava svarte til noe som var meningsfullt for migranten, ga det investeringslyst. Narrative viser at det var svært divergerende hvilke oppgaver informantene opplevde som meningsfulle.

Norton og Kanno (2003) argumenterer for at innlærerens investering i målspråket best forstås i konteksten framtidens forhold og identitetsønsker (jf. 2.4.1). Early og Norton framhever, som nevnt under 2.4, at imaginære identiteter «expand the identity options available to learners and their access to diverse communities» (2012, s. 198). Dette samsvarer særlig med narrativene til AM og Spiderman. Spiderman investerte i sin imaginære identitet da han skrev om seg selv som en helt som hjelper andre. Han begrunnet investeringen med at *han ønsker at det skal bli sånn* (narrativ 3.4). AM uttrykte at han skrev med tanke på å få et bedre liv. Han viste til at samfunnet foretrekker de som har skriftkyndighet: *Flink og hyggelig, det er ikke viktig hvis du kan ikke skrive* (narrativ 1.7). Det var drømmen om et bedre liv som gir investeringslyst. AMs investering kan forklares med Nortons teori hvor enhver investering i målspråket simultant må sees som en investering for å forbedre egen subjektposisjon: Gjennom å mestre å lese og skrive godt, får han bedre tilgang til nye ressurser som jobb og utdanning (jf. 2.2.2).

H synes også å være svært investert som følge av at oppgaven er meningsfull. Analysen peker mot at Hs investering har sammenheng med hans identitet som flyktning fra et diktatur. Han godtok ikke løgn om diktaturet eller en plassering som passiv flyktning. Her sammenfaller Nortons teori med min empiri hvor identitet er en kamparena hvor subjektposisjonen man opptar i en diskurs, kan diskuteres. H har gått fra å være undertrykt i et diktatur, til flyktning og opponent mot diktaturet. Men hvorfor skriver og opponerer han? Jeg analyserer investeringslysten hans til å ikke omhandle å bedre egen subjektposisjon, men til å omhandle et ekte engasjement for mennesker i hjemlandet. Han drømmer om et fritt og rettferdig Eritrea. Hans investering er dermed *ikke egoistisk*, i motsetning til hva man kunne forventet basert på investeringsteorien (jf. 2.2.1). H risikerte mye med investeringen sin, for eksempel kan familien hans komme i fengsel hvis det blir kjent at han kritiserer diktaturet. Analysen av Hs narrativer tyder på at han investerer på bakgrunn av *en imaginær framtid for hjemlandet*: Et trygt og fritt Eritrea⁴⁰. Hans politiske agenda ga en svært ambisiøs investering med mål å skaffe hjelp fra FN og å endre et diktatur. H gjorde altså en *ikke-egoistisk investering*, noe som skiller hans investering fra Nortons teori slik den foreligger.

At investeringen ikke bare er egoistisk, og at migranter ønsker å investere for å hjelpe andre, for eksempel de som er igjen i hjemlandet, er signifikant. Min tolkning av Hs narrativer samsvarer bare delvis med Norton og Kannos imaginære teori i den forstand at framtidensforhold

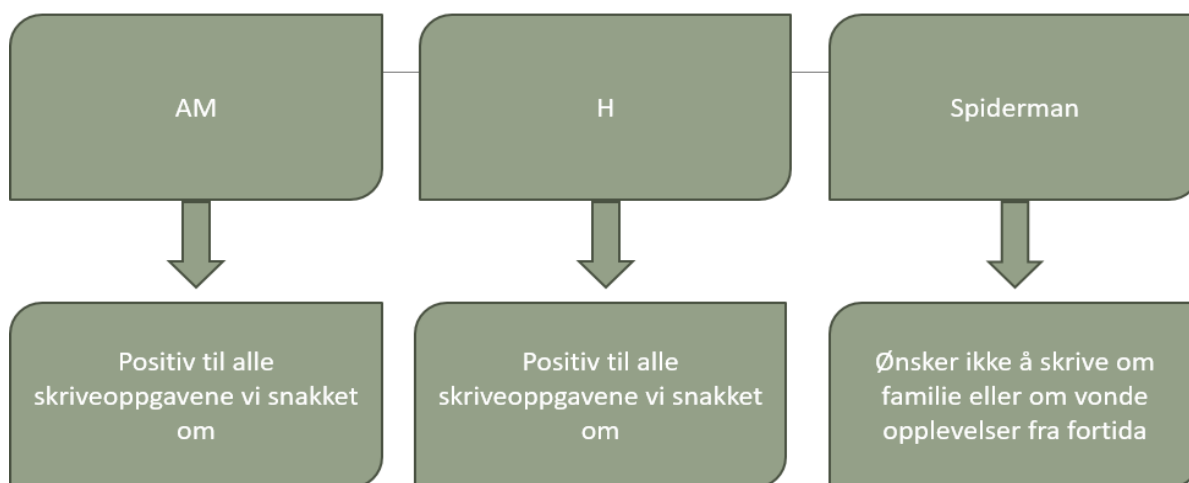
⁴⁰ Dette må ikke forveksles med et imaginært samfunn, slik det blir brukt av Norton. Hun henviser til et samfunn hvor individet selv ønsker å delta i framtida.

gir investeringslyst (jf. 2.3.4), men for H var ikke fokuset på hvor *ham selv* er i framtida. Hs investering kan dermed ikke forklares helt og fullt med investeringsteorien slik den foreligger i dag. Det virker sannsynlig at investeringsgrunnlaget i teorien også bør inkludere et ønske om å bedre samfunnet og livet til andre mennesker. Funnene kan med fordel utforskes videre i en større skala.

Som nevnt i underkapittel 1.4.3, framhever flere forskere at oppgaver som lar elevene posisjonere seg som eksperter, gjør at eleven får autoritet i skrivingen (T. Gardner, 2008; Kvistad & Smemo, 2018; Ongstad, 2009; Otnes, 2018a). I min studie var særlig AM og H opptatt av hva de kunne formidle og lære bort. Når de kunne posisjonere seg som noen med kunnskap og viten, syntes dette å gi investeringslyst. Jeg tolket det til at de opplevde aktørskap og mestring når de kunne formidle kunnskapen sin og hjelpe andre, altså tok skriveaktiviteten utgangspunkt i noe kjent og relevant (jf. 1.4.3). For andrespråksinnlæreren er dette sentralt fordi hvordan han opplever sin identitet og språkmestring, er vesentlig for å kunne forhandle sin subjektposisjon (Norton, 2013). Min studie indikerer samsvar med teori og empiri: Når informantene formidlet noe de hadde forkunnskap om, posisjonerte de seg som en som *lærer bort*, framfor å bare være deltaker som blir undervist. Å være en autoritet innebærer også at de får en endret, og sannsynligvis bedret, subjektposisjon. Det syntes også å påvirke investeringen positivt, noe jeg diskuterer videre i 5.6 (Identitet og skriving).

5.5 Skriveoppgaver og lav investering

Simultant med hypotesen om at enkelte oppgaver ville gi mer investeringslyst, hadde jeg en hypotese om at noen skriveoppgaver ville påvirke investeringen negativt. Det var overraskende at bare én av de tre informantene fortalte om oppgaver han ikke ønsket å skrive (modell 9).



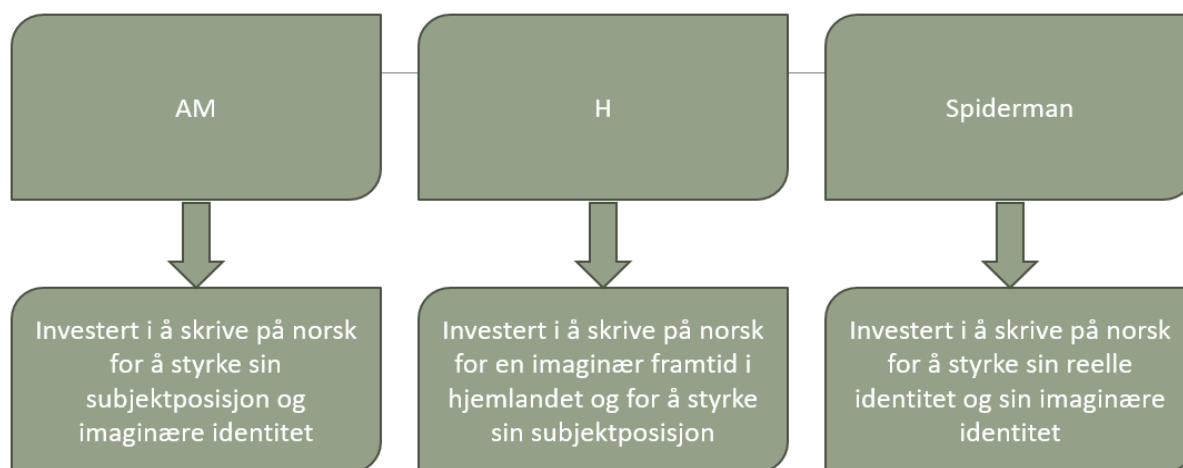
Modell 9

Norton diskuterer hvordan tidligere motivasjonsteorier ikke kunne forklare hvorfor hennes informanter av og til valgte å tie på tross av å være motiverte (1995, 2013). I min undersøkelse ønsket bare en av informantene å tie om enkelte temaer: Spiderman ga uttrykk for at skriveoppgaver knyttet til fortiden og familien, gir lav investering og uttrykker at han ikke ville skrive om familien sin eller om hva som skjedde med ham i hjemlandet (narrativ 3.6 og 3.7).

Ferdigheter knyttet til å kunne snakke og skrive om familie, bolig, samt det å kunne sammenligne hjemlandet og Norge er beskrevet i Læreplanen for norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (VOX, 2012). Læreplanen for grunnskolen legger ikke samme føringer for temaer, slik at det blir opp til den enkelte lærer og læreverk hvilke oppgaver deltakerne skal snakke og skrive om. Resultatene fra analysen peker mot at temaene *familie og vonde opplevelser fra fortida*, vil gi lav investering for Spiderman. Det er grunn til å tro at mange migranter opplever samme temaer problematiske. Resultatene peker mot at oppgaver om disse temaene, er spesielt uegnet som autentiske. To av migrantene jeg intervjuet var positive til alle oppgavene jeg viste (vedlegg 3, spørsmål 22). AM og H kom ikke med noen eksempler på oppgaver de ikke ville ha skrevet. Det kan komme av min dobbeltrolle som forsker/lærer og derav min maktposisjon ovenfor informantene. Kanskje var de redde for å gi kritikk? Siden empirien er begrenset, kan ikke studien konkludere med hvilke oppgaver som gir lav investeringslyst for migranter generelt. Den sier likevel noe om viktigheten av bevissthet rundt enkelte temaer for skriveoppgaver for denne gruppa, og at man må ta andre hensyn enn for elever i ordinær grunnskole for barn.

5.6 Identitet og skrijving

I søken etter å belyse «*Hvordan opplever migranter egen investering i å skrive på norsk som andrespråk?*» har jeg funnet flere faktorer som ser ut til å påvirke investeringen, og investeringsteorien har ulik grad av forklaringskraft. Modell 10 viser hva jeg tolker som hovedgrunnlaget for migrantenes investering: AM for å styrke sin subjektposisjon og sin imaginære identitet, H med ønske om en imaginær framtid i hjemlandet og for å styrke egen subjektposisjon, og Spiderman investerer for å styrke sin reelle og imaginære identitet.



Modell 10

Norton tar utgangspunkt i at ujevne maktforhold i stor grad påvirker *når* og *om* innlærere velger å tale i målspråksamfunnet. I denne studien har fokuset vært på det skriftlige uttrykket i en autentisk skrivesituasjon hvor teksten når autentiske mottakere. De ujevne maktforholdene kom ikke til syne på samme vis som i Nortons studier. Av informantene er det kun AM som fortalte om negative opplevelser når *andrespråksinnlærere* kommenterer feil han har gjort, noe som indikerer at medelever også kan ha en maktposisjon ovenfor de som kan mindre norsk (jf. 5.2). Ingen av informantene fryktet negative tilbakemeldinger fra et autentisk publikum, heller ikke Spiderman som hadde erfaring med autentisk skrijving. Informantene trakk ikke fram noen ulemper ved å skrive autentisk, bare noen forbehold om hvilke tekster og hvilken informasjon de ønsket å dele. Det er sannsynlig at de ikke så noen ulemper fordi det skriftlige mediet øker avstanden mellom taler og lytter, hvilket kanskje ufarliggjør situasjonen. H opplevde for eksempel at han følte seg tryggere når han skrev enn når han snakket (narrativ 2.15). Dette støtter bruk av det skriftlige mediet for å utjevne ujevne maktforhold (jf. 2.2.3).

Totalt sett indikerer analysen at det skriftlige medium kan fungere som maktutjevner mellom førstespråkbrukere og andrespråksinnlærere. Studien er interessant sett i lys av nettroll-debatten hvor det har blitt et samfunnsproblem at mange negative kommentarer på tekster på nett hindrer ytringsfriheten⁴¹. At informantene virket så positive til å skrive autentisk og ikke nevner noen grunn til å frykte deling av autentiske tekster, kan tyde på at de ikke har negative erfaringer. De uttrykte tvert imot stor entusiasme over at andre kunne lære av tekstene de skrev (AM og H) og stolthet over å få til så mye (Spiderman). Studien foregikk i start- og sluttfasen av skriveprosjektet (jf. 3.2.1, modell 4) og sier derfor ingenting om hvilke reaksjoner tekstene har fått etter de ble publisert, eller hvordan informantene har opplevd disse. Videre studier kan med fordel undersøke grupper om opplevelsen av investering *etter* å ha fått tilbakemeldinger fra autentiske lesere.

Som nevnt under 2.2.2, argumenterer Norton for at når innlærere investerer i et andrespråk, gjør de det med en med forventning og håp om gevinst på investeringen sin (1995, 2013). De investerer for å skaffe seg mer kulturell kapital og en bedre subjektposisjon. Teorien har forklaringskraft for noen av narrativene, for eksempel opplevde AM lyst til å skrive: *For å bli bedre til min livet til meg* (narrativ 1.7). AM opplevde at dersom man ikke kan lese og skrive i det norske samfunnet, er man *ingenting*. Narrativ 1.7 indikerer at AM investerte på bakgrunn av sin opplevelse av at investeringen ville gi avkastning senere i form av å stille sterkere i samfunnet enn de som mangler skriftkyndighet. Han påpekte hvor sentralt det er å kunne lese og skrive framfor å bare være flink og hyggelig (narrativ 1.7). Jeg tolker narrativen til at AM investerte i skriving med håp om avkastning i form av en bedret posisjon i samfunnet.

Norton poengterer at en investering i målspråket simultant er en investering i egen sosial identitet. Analysen av intervjuene viser dette, for eksempel når Spiderman skrev om seg selv og sine erfaringer, endog som Spiderman, investerte han i å lære norsk samtidig som han investerte i egen identitet. Investeringen resulterer i at han følte stolthet, altså opplevde han mestring både i språklæringen og som individ. Det er sentralt hvordan disse to elementene, kunnskap i målspråket og språksinnlærerens fornemmelse av egen sosial identitet, tilsynelatende henger sammen og påvirker hverandre gjensidig: En styrking av det ene ser ut til å styrke det andre. Dersom han opplever mestring i målspråket, styrkes også hans sosiale identitet. Dette kan vi se som et uttrykk for viktigheten av å la skrivingen være en arena hvor

⁴¹ Se for eksempel <https://kommunal-rapport.no/meninger/kronikk/2017/09/vi-ma-beskytte-ytringsfriheten> og en samling av artikler om nettroll: <https://www.adressa.no/tema/nettroll/>

deltakerne får mulighet og lyst til å investere – dette kan ut fra Nortons teori og mine funn også bidra til å styrke migrantenes sosiale identitet. Studien peker mot at hvem migrantene opplever å være, påvirker hvordan de opplever å investere i skrivingen. For eksempel sa Spiderman han var som en «papegøye som skifter farge» (narrativ 3.10) og hvor annerledes han opplevde seg selv nå, framfor i hjemlandet. Dette vises også i hva han ikke ønsket å skrive om, nemlig om vonde opplevelser fra fortida og familie. Kjennskap til migrantene som individer synes derfor å være sentralt for å vite hva som gir investering for den enkelte.

Et viktig funn i denne studien er at investeringsgrunnlaget ikke utelukkende omhandler å bedre *egen* subjektposisjon, men også om å *hjelpe andre*. H ønsket å hjelpe folk i hjemlandet, og AM ønsket å lære andre om kjærlighet og om veien for flyktninger fra hjemlandet gjennom Europa. En forklaring kan være at de gjør en *ikke egoistisk investering* hvor eneste formålet er å hjelpe andre, altså må investeringsteoriens grunnlag måtte omdefineres til at migranter også investerer for å bedre *andres* subjektposisjon. Det er mulig de i tillegg investerer for å bedre *egen* subjektposisjon. Dette kan sees i forhold til Jølbos studie på andrespråkskriving og aktørskap for minoriteter i grunnskolen for voksne. Jølbo finner at informantene i hennes studie viser aktørskap i tekstene og ønsker å delta i den aktuelle dialogen (2016). Analysen av narrative i denne studien peker mot at migrantene har stort aktørskap og ønsker å lære andre hva de kan og hjelpe andre gjennom tekstene sine. En mulig forklaring for hvorfor dette er viktig, er at rollen som kunnskapsformidler og rettighetsforkjemper er foretrukket framfor en som undervises, altså gir skrivingen rom for en bedret subjektposisjon og økt aktørskap. Forklaringen sammenfaller også med Gardners perspektiv (2008) om oppgaver hvor elevene er eksperter, gjør at de kan betrakte seg som autoriteter i skrivingen, som jeg redegjorde for i underkapittel 1.4.3 og 5.4. Jeg vil derav argumentere for at de investerer på bakgrunn av både et ønske om aktørskap og bedret subjektposisjon *i tillegg* til ikke-egoistisk investering med et ønske om å hjelpe og bedre situasjonen for andre.

Investerings teorien framhever hvordan ujevne maktforhold gjorde kostnaden for å tale på andrespråket større enn gevinsten, som forklarer hvorfor Nortons informanter i enkelte situasjoner valgte å tie (jf. 2.2 og 2.2.1). Denne studien gir andre eksempler på når migrantene velger å tie. Narrative indikerer at det er andre forhold enn ujevne maktforhold i målspråksamfunnet som påvirker investeringen.. Eksempelvis fortalte AM om opplevelsen av å få rettelser fra medelever for språkfeil (narrativ 1.10 og 1.11). Han uttrykte stor frustrasjon over kommentarer på feil uten forklaring på hvorfor. I denne situasjonen er det tydelig at kostnaden er større enn gevinsten: Han fortalte at han ikke får hjelp og skjønner ingenting *han*

kan ikke hjelpe meg han ikke si sånn feil (narrativ 1.11). Spiderman fortalte om tekster han ikke ønsket å skrive og tekster som han ikke ville dele med noen andre, for eksempel om familien og opplevelser i hjemlandet. Temaene var såpass såre og privat at de gjorde investeringen for kostbar i forhold til gevinsten. For H handlet det om at han bare vil dele trygg informasjon i autentiske tekster, men han var den som er villig til å investere mest på tross av risikoen. Gevinsten han ønsket var også størst: Et fritt og trygt Eritrea.

Norton argumenterer for flerfoldig identiteter som endres over tid og rom. Flere utsagn i intervjuene synes å bekrefte dette. Eksempelvis beskrev Spiderman seg selv som en papegøye som skifter farge (narrativ 3.11) og hevdet han var totalt forandret fra da han bodde i hjemlandet. Han var også den som virket mest investert i skriving om sin imaginære identitet. Legg merke til at opplevelsen av å ha endret sin identitet og hvordan han investerer, synes å henge sammen. Det virker sannsynlig at identitetsopplevelsen som så totalt endret, gir økt investeringslyst i *framtidsperspektivet* og snarere enn i *fortidsperspektivet*. Selv om dette er opplevelsen til én migrant, kan funnet gjelde mange som kommer til Norge som flyktninger.

Dette ovenstående er interessant i lys av Nortons utsagn om at språkinnlærerens erfaringer og sosiale identiteter bør bakes inn i læreplanen for andrespråksopplæringen, som jeg redegjorde for i underkapittel 1.4.4 (1995, s. 26). Deltakerne i grunnskolen for voksne følger som nevnt LK06 (jf. 1.1 og 1.2). I formålsparagrafen for norskfaget framheves det at dannelse og identitetsutvikling er sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dersom norskfaget skal fremme dannelse og identitetsutvikling for voksne migranter, virker det sannsynlig at man må ta andre forbehold enn for barn i ordinær grunnskole. Begrunnelsen er at de har levd et liv allerede, og bagasjen og drømmene deres vil i stor grad påvirke deres *videre* dannelse og identitetsutvikling. Dette innebærer at læreren bør ha forståelse for, og kunnskap om, deres bakgrunn, nåtid og framtidønsker. Migrantenes opplevelse av egen identitet (bestående av deres fortid, nåtid og framtidønsker) ser ut til å henge sammen med hvordan de investerer i skrivingen. Derfor peker studien mot at kunnskap om deres identitetsopplevelse er sentral for å forstå hvordan de investerer i å skrive på norsk som andrespråk.

Early og Norton (2012) understreker viktigheten av å koble språklæringsnarrativer til imaginære identiteter. Lærdommen fra narrative kan gi innsikt i innlærerens makt og aktørskap når de står imot eller gjenskriver sin fortelling (jf. 2.4.2). Informantene i min studie fortalte om hvordan de skrev for å skape endring, lære bort og forbedre sine muligheter i det norske samfunnet. De inntok nye posisjoner når de sto imot sin plassering som passiv

flyktning, som analfabet, som en som bare mottar lærdom, og de fikk i stedet posisjon hvor de kunne opponere mot diktaturet, oppleve mestring ved å kunne og få til, og lære bort og dele sin kunnskap. Studien indikerer at skrivemuligheter hvor de fikk rom for aktørskap, kunne de gjenskrive sin fortelling, enten ved å skrive det som var ekte eller gjennom en imaginær identitet. Empirien peker mot at dette rommet ga investering.

5.7 Drøfting i lys av metode

Alvesson og Skjöldberg (2008) poengterer at forskeren og informanten konstruerer kunnskap sammen. Det er denne studien også et eksempel på. Mine forkunnskaper og forforståelse, både personlig og som fagperson, farger hva jeg spør om og trekker ut av studien. En annen forsker kunne gjort andre funn og belyst andre fenomen. Andre migranter kan ha ulike opplevelser av å skrive på norsk som andrespråk. Fordi utvalget er forholdsvis lite, kan ikke studien generalisere eller vise bredden av hvordan migranter investerer. Dette vises også i hvor divergerende preferanser informantene har i for eksempel skriveoppgaver (jf. 5.4).

Kvalitativ metode har som formål å gi en dypere forståelse for et fenomen og menneskelig erfaring. Det er også en særlig egnet metode for å forske på områder med lite tidligere forskning (jf. 3.1). Jeg mener formålet med studien og metoden har vært svært kompatible fordi metodene har gitt innsikt og dypere forståelse for migrantenes opplevelse. Svakheten med kvalitative studier er at man ikke kan generalisere eller forutsi hvordan andre ville svart på samme spørsmål eller handlet under observasjon. For å konkludere med hvordan migranter generelt opplever å investere i å skrive på norsk som andrespråk, fordrer det en større undersøkelse som både går i bredden og dybden. Det var ikke formålet med denne studien.

Alvesson og Skjöldberg (2008) understreker at forskeren må ha høy selvrefleksjon, distanseringsevne og et velutviklet sinn for hva som er interessant forskningen, spesielt ved selvetnografisk forskning (jf. 3.3.1). Jeg valgte å forske på en gruppe jeg ikke selv underviser. Informantene i studien går grunnskole for voksne, framfor norsk- og samfunnskunnskapskurs. Dette ga meg mer distanse til informantene enn hvis jeg forsket på egen klasse. Likevel har forskerrollen kombinert med lærerrollen til en viss grad påvirket resultatene. Hva informantene valgte å fortelle og fortie, kan henge sammen med det ujevne maktforholdet, og hva de forventer at jeg som lærer vil høre. At to av informantene (H og AM) ikke hadde noe

negativt å si om mine medbrakte skriveoppgaver (vedlegg 3), kan kanskje forklares av dette. Det er likevel interessant at informantene på tross av maktubalansen, valgte å fortelle så dyptgående om deres erfaringer med å lære norsk som andrespråk. Alle intervjuinformantene delte private, gode og dårlige erfaringer de har hatt med skriving tidligere. Noen av narrativene kan potensielt sette en informant i fare. For å verne om denne informanten, har jeg utelatt mer info om alle informantene enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt (jf. 3.2.3). Dette kan ha medført at noen interessante perspektiver har blitt utelatt.

Jeg valgte å trekke tilfeldige informanter fra informantgruppa til intervjuene for å ikke velge noen ut fra egen intuisjon eller forutanelser, eller ut fra lærerens kunnskaper om hvem de er og hva de kunne bidra med. Det tilfeldige valget førte til at jeg fikk tre menn som alle var flyktninger, og to kom fra samme land (Eritrea). Dette kan sies å være et skjevt utvalg, og jeg ser at andre perspektiver kunne kommet fram dersom jeg hadde håndplukket informanter med ulike kjønn og deltakere fra tre ulike land. Det er likevel interessant hvor forskjellig informantene investerer i å skrive, på tross av fellestrekkene deres og samme ramme rundt skriveprosjektet «Drømmer og virkelighet».

Observasjonene ga meg nyttig informasjon om skriveprosjektet på detaljnivå som har vært viktig for å kunne analysere narrativene. De fungerte også fint som brobygger mellom informantene og meg fordi de var tett forbundet med intervjuene og la et naturlig grunnlag for dialogen. Jeg har vektlagt intervjuene i analysen fordi de ga mest informasjon som kunne svare på problemstillingen.

Som tidligere nevnt under 1.2, er det talernes egne narrativer som best kan svare på hvordan de opplever andrespråkskriving (Pavlenko, 2007, Norton Peirce, 1995). Fordi empirien baserer seg på talernes egne narrativer, må jeg ta forbehold om at deres opplevelse samsvarer med hva de har fortalt og min analyse av narrativene. Deres norsknivå kan ha påvirket ordvalg og refleksjoner, men jeg opplevde likevel at de kunne tilstrekkelig norsk til å formidle holdninger, opplevelser og følelser knyttet til temaet. Jeg erfarte at Pavlenkos inndelingsmetode (2007) (subjektrealitet, tekstrealitet og livsrealitet, jf. 3.6) var et godt verktøy for å analysere narrativene. Fordelen med verktøyet var at inndelingen belyste både informantens opplevelse, hvordan informanten fortalte og hva som var livsrealiteten rundt, altså de faktiske forhold rundt opplevelsen. Det finnes andre analyseverktøy som ville sortert annerledes, men det finnes få studier som har anvendt slike verktøy i Norge og på andrespråksnarrativer. De Finas inndeling i fortellerverderen og fortellingsverdenen, som forklart under 3.5, bidro også for å

skille mellom der informantene fortalte om erfaringer og når de fortalte om sine meninger her og nå (2003). Både De Finas og Pavlenkos inndeling er tidligere anvendt på andrespråksforskning i Norge (Golden & Steien, 2018). Studien bruker dermed samme analysemetoder som andre studier med en talefokusert tilnærming.

I siste kapittel, avslutning, skal jeg oppsummere funnene og perspektivere videre hva studien kan indikere i et større sammenheng. Jeg kommer videre inn på områder hvor det synes å være behov for ytterligere studier.

6. Avslutning

I denne studien har jeg belyst problemstillingen *Hvordan opplever migranter egen investering i å skrive på norsk som andrespråk?* Jeg erfarte at informantene generelt var engasjerte og interesserte i å skrive på norsk og formidlet et syn på skriving som en viktig ferdighet. Migrantene entes i å investere i skriving for å huske mer, og de brukte skriving bevisst som strategi for språklæring. Utover dette, var investeringene overraskende divergerende. Jeg belyste problemstillingen med å se på hvordan ulike faktorer påvirket investeringen (jf. 1.1 og 1.4). Faktorene var hvordan de investerte som følge av 1) *at teksten var autentisk*, 2) *om teksten skulle skrive på tastatur eller for hånd*, 3) *skriveoppgava* og 4) *deres reelle og imaginære identitet*. I det følgende skal jeg oppsummere funnene.

Alle migrantene var positive til å skrive autentiske tekster, og analysen indikerer at de opplevde økt investering når tekstene skulle møte flere lesere. Analysen peker mot at informantene hadde utelukkende positive forventninger til hvordan teksten ville bli møtt av lesere utenfor klasserommet. AM var investert fordi han ønsket å lære bort det han kunne fra før, mens H ønsket å informere om situasjonen i hjemlandet og om ugjerninger som var gjort. Spiderman opplevde mestring og glede over at andre så hva han kunne og fikk til. Informantene hadde likevel noen forbehold om *når* det var positivt at teksten var autentisk, og forbeholdene syntes å ha sammenheng med at informantene hadde norsk som andrespråk og var flyktninger. Et forbehold var at teksten var rettet og riktig i forkant av publisering, og at læreren var den som gjorde dette. Et annet forbehold som ble poengtert, var at det måtte være trygg informasjon i teksten dersom den skulle deles. Dette viser hvor viktig det kan være for akkurat denne gruppen migranter å vite formålet med en tekst *i forkant av skrivingen*. Det kan faktisk stå om livet dersom en opponerende tekst avslører *hvem* som skriver den. At forbeholdene var knyttet til migrantenes identitet som andrespråksinnlærere og flyktninger, tilsier at vi trenger ytterligere forskning på faktorer som påvirker også annen læring for denne deltakergruppa for å kunne tilrettelegge undervisningen.

Når det gjelder skriving på tastatur versus for hånd, fant jeg at alle informantene foretrakk å skrive for hånd. Det mest overraskende med dette var at alle opplevde at de skrev raskere for hånd. Dette funnet er interessant fordi det indikerer at migrantene skiller seg fra elever i ordinær grunnskole hvor forskning viser at tekster på tastatur er lengre enn tekster skrevet for hånd (Jensen, 2017; Solberg, 2017). Det er tilsynelatende en sammenheng mellom investeringen, informantenes identitet og foretrukne skriveverktøy. AM skrev for å lære, og

han var tydelig på at han lærte mer ved skriving for hånd. Hans investering for skriving omhandlet å lære norsk godt for å få et bedre liv, derfor var det å skrive for hånd et naturlig valg for ham. Spiderman opplevde at håndskrifta hans var utydelig, som en lege, som var yrket han drømte om. Dette indikerer en kobling mellom imaginær identitet og foretrukne skriveverktøy. Meg bekjent har ikke koblingen mellom identitet og foretrukne skriveverktøy, vært forsket på tidligere. I et videre perspektiv vil det være interessant å undersøke hvordan deltakernes digitale ferdigheter påvirker investeringen, og hva som gir økt investering i å jobbe digitalt.

Meningsfulle skriveoppgaver påvirket investeringen positivt, og det at migrantene selv valgte tema innenfor visse rammer, syntes å gi mening i skrivingen⁴². Det var interessant hvor forskjellige tekster informantene valgte å skrive, noe som signaliserer hvor ulike de var som individer, og hvor ulikt de investerte i skrivingen. AM foretrakk skriveoppgaver hvor han kunne lære bort noe og var opptatt av at han ville skrive fra hjertet. Jeg tolket det til at han var *følelsmessig investert*, noe investeringsteorien ikke har tatt høyde for slik den foreligger. Den følelsmessige investeringen informanten ga uttrykk for, lå i at han har kunnskap og følelser han ønsket å formidle, som igjen ga grunnlag for å investere. For ham var mottakeren sentral: Han ville lære bort noe han kunne mye om. Oppgava ga ham en posisjon som en som kan og vet, hvilket samsvarer med forskning på gode skriveoppgaver (T. Gardner, 2008; Kvistad & Smemo, 2018; Ongstad, 2009). Han opplevde å kunne mye om kjærlighet, og ønsket å dele denne kunnskapen. Formålet med skrivingen var tilsynelatende *å lære bort*, altså en investering for å hjelpe andre. H var investert i å skrive om politikk og hjemlandet. Oppgava ga ham mulighet til å dele sin kunnskap og samtidig vise stort aktørskap. For ham var det viktig å kunne formidle til omverdenen om grusomme handlinger gjort mot sivile uten at det fikk konsekvenser. Hans narrativer minner oss på den store kontrasten det er mellom frie land (som Norge) og diktaturer (som Eritrea), samt verdien som ligger i ytringsfrihet. Dette perspektivet kan med fordel utforskes videre for å finne ut om andre migranter også vil investere mer for å hjelpe. For Spiderman så skriveoppgava ut til å være ekstra viktig. Han påpekte ulike skriveoppgaver han *ikke* ønsket å skrive, i motsetning til AM og H. Han ønsket ikke å skrive om vonde opplevelser i fortida eller om familien. Dette minner oss på at mange migranter har lite eller ingen kontakt med familien, og kan ha traumatiske opplevelser både

⁴² Rammene var at fortelling skulle passe under overskriften «Drømmer og virkelighet», med formålet å være autentisk og digital.

fra krig og flukten til Norge som de ikke ønsker å skrive eller fortelle om, noe som skiller dem fra flertallet av elever i grunnskolen for barn.

Investerings teorien tar høyde for at innlæreren investerer med et ønske og en forventning om avkastning på investeringen i form av mer kapital og en bedret subjektposisjon (jf. 2.2.2). Dette samsvarer særlig med en av informantene: AM så på skriving som essensielt for å få et godt liv, som han sa «flink og hyggelig, det er ikke viktig hvis du kan ikke skrive» (1.7). Et signifikant funn var at to av informantene investerte med et ønske om en *ikke-egoistisk* avkastning: H ønsket å skaffe hjelp til de som bor igjen i hjemlandet gjennom å skrive og fortelle sannheten. AM ønsket å lære bort noe han kunne og visste mye om. Deres skriveinvestering syntes å omhandle å lære bort og hjelpe andre. Gjennom dette endret de også sin subjektposisjon: De posisjonerte seg som kunnskapsformidlere og hjelpere. At de gjør en ikke-egoistisk investering, er interessant i et større perspektiv: Vil også andre innlærere investere mer for å hjelpe andre, og hvordan kan eventuelt skolen tilrettelegge for en slik investering?

Studien viser en kobling mellom migrantenes opplevelse av egen investering og hvordan de gir uttrykk for sin identitet. Identitetsopplevelsen belyste alle de øvrige faktorene: *Hvorfor* de ønsket å skrive, *hvordan* de ønsket å skrive og *hva* de ønsket å skrive. Det syntes å være en kobling mellom investeringen i skrivingen og bakgrunnen og erfaringer migrantene hadde fra hjemlandet, noe som samsvarer med andre studier på migranters skriving, som nevnt i underkapittel 1.4.4 (Jølbo, 2016). Funnene bekrefter således Nortons utsagn om at «the lived experiences and social identities of language learners need to be incorporated into the formal second language curriculum» (1995, s. 26). Norton henviser til den formelle læreplanen for andrespråk i Kanada, mens migrantene i min studie går grunnskole for voksne som arbeider etter samme læreplan som norske elever i grunnskolen. Studien gir grunn til å spørre videre om læreplanen for grunnskolen, når den anvendes for voksne migranter, ivaretar migrantenes erfaringer og sosiale identitet: Trenger vi en tilrettelagt *læreplan* for denne elevgruppa, ikke bare tilrettelagt undervisning?

Investerings teorien baserer seg på hvordan arbeidsinnvandrere opplever å lære og praktisere engelsk i naturlige situasjoner i Kanada. Teoriens begreper *investering* og *identitet*, samt det nyere begrepet *imaginær identitet*, viste seg å være hensiktsmessige i denne studien. Det var likevel store forskjeller i opplevelsen av investering for Nortons informanter og mine. Forskjellene kan forklares med at mine informanter fortalte om opplevelsen av å uttrykke seg

skriftlig (framfor muntlig) og at de alle var *flyktninger* (framfor arbeidsinnvandrere). Det skriftlige medium syntes å gjøre aktørskap på norsk som andrespråk lettere, og ujevne maktforhold ble mindre merkbare. Bakgrunnen deres som flyktninger er en viktig del av deres identitet som igjen ga utslag på hvordan de investerte.

Migrantene hadde alle sterke historier å komme med som var viktige for dem å formidle. Deres sterke historier gir kunnskap om hvem migrantene er, hva de kan og hvor de ønsker seg i framtida. Dette er vesentlig kunnskap for å kunne tilrettelegge undervisningen for denne gruppa. Det synes å være andre forbehold for investering for deltakerne å skrive på norsk som andrespråk enn det er for barn i grunnskolen- Dette leder igjen til spørsmål om hvordan grunnskolen for voksne tilrettelegger undervisningen når elevene er voksne migranter: I hvilken grad tas det høyde for migrantenes identitet som voksne og flyktninger når deltakerne følger samme læreplan som barn i grunnskolen?

Livsoppholdsutvalgets rapport understreker at arbeidslivet stiller stadig større krav til kompetanse (jf. 1.1). Dette var også migrantene bevisste, som AM sa: «flink og hyggelig, det er ikke viktig hvis du kan ikke skrive» (narrativ 1.7). Denne studien belyser noen migranternes opplevelse av å investere i å skrive på norsk som andrespråk, hvilket er ett skritt på veien for å skaffe mer kunnskap om voksne migranternes skriveopplæring i grunnskolen. Jeg mener kunnskap om voksne migranternes læring på andrespråket er sentralt for å kunne tilrettelegge for at flere skal gjennomføre grunnutdanninga. Hvordan migrantene investerer i skriving på andrespråket, er vesentlig for hvordan de lærer i de øvrige fagene. Per dags dato har vi lite kunnskap som omhandler voksne migranternes skriving i et didaktisk og kontekstuellt perspektiv. Denne studien viser hvordan noen faktorer påvirker investeringen til tre migranter, men den viser også at noen av faktorene for «god skriveopplæring» slik de foreligger, ikke samsvarer helt med hvordan voksne migranter opplever å skrive på norsk som andrespråk. Studien viser dermed et ytterligere behov for mer forskning på voksnes skriveopplæring. Dette er nødvendig for at migrantene skal få tilpasset undervisning som tar høyde for deres identitet som voksne og migranter.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. London: Methuen.
- Barker, C. & Jane, E. A. (2016). *Cultural studies: Theory and practice* (5. utg.). London: Sage.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-668.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Education, society and culture* (R. Nice, Overs.). London: Sage.
- Darvin, R. & Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21st century. *Langage et société*, (3), 19-38.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2010a). *Forskerrollen*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/>
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2010b, 15. januar). *Fortolkning og analyse*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/8-Fortolkning-og-analyse/>
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2010c, 15. jan). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder - likheter og forskjeller*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2010d, 15. januar). *Registrering og lagring av lyd- og billedata*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/7-Registrering-og-lagring-av-lyd-og-billedata/>
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2015, 17. juni). *Samtykke*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2016, 27. april). *Hensyn til grupper og institusjoner*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/C-Hensyn-til-grupper-og-institusjoner-20---26/>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5. utg., bd. 4, s. 1-15). Los Angeles: Sage.
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T.-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream: How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032-1042.
- Early, M. & Norton, B. (2012). Language learner stories and imagined identities. *Narrative Inquiry*, 22(1), 194-201.
- FN-sambandet. (2018, 28. februar). *Eritrea*. Hentet fra <https://www.fn.no/Land/Eritrea>
- Freeman, M. (2015). Narrative as a mode of understanding. I A. De Fina & A. Georgakopoulou (Red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 19-37). Chichester: Wiley Blackwell.

- Gardner, R. (1988). Attitudes and motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 135-148.
- Gardner, T. (2008). Designing writing assignments. I T. P. Gorman, R. E. Degenhart & A. C. Purves (Red.), *The IEA study of written composition 1: The international writing tasks and scoring scales* (s. 3-14). University of Minnesota: Pergamon Press.
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket? *Norsk som andrespråk*, 29(1).
- Golden, A. & Kuldbrandstad, L. A. (2013). Peilinger i pronomen: Aspekter ved pronomenvalt i tekster skrevet av voksne innlærere av norsk. I K. Sandwall, M. Axelson, M. Carlson & Q. Franker (Red.), *Profession, politik och passion* (bd. Institutionen för Svenska, s. 153-176). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Golden, A. & Steien, G. B. (2018). ”Snakke med ved? Snakke med maskin?” Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1-24. Hentet fra <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/5916/5465>
- Guariento, W. & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-352. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/John_Morley7/publication/228740371_Text_and_task_authenticity_in_the_EFL_classroom/links/55ed521c08aeb6516268d61c.pdf
- Hossein, M. (2018). *Voksne i grunnskoleopplæring: En kartlegging av eksisterende registreringer og vurdering av alternative individrapporteringer* (Notater 2018/47). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/371749?ts=1679d003218>
- Ingierd, H. & Fossheim, H. J. (2015, 08. desember). *Etniske grupper*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Etniske-grupper/>
- Jensen, B. U. (2017). *Leksikosyntaktiske trekk og skriveverktøy: En kvantitativ undersøkelse av tekster skrevet for hånd og på tastatur av elever i VG1* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Jølbo, I. D. (2016). Å skrive seg et rom. *Norsk som andrespråk*, 32(1-2), 5-30. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1310/1297>
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities. *Journal of language, identity, and education*, 2(4), 241-249. Hentet fra <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/JLIE%20%282003%29%20-%20Kanno%20&%20Norton%20-%20special%20issue%20introduction.pdf>
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skriving på ungdomstrinnet: Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2, 71-79. Hentet fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2018). Den gode skriveoppgaven? I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mac Donald, K. (2009). *Norsk grammatikk: Norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954-969. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/1987-01154-001.pdf>

- Meer, A. & Weel, F. R. (2017, 09. mai). *Only three fingers write, but the whole brain works: A high - density EEG study showing advantages of drawing over typing for learning*. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5422512/>
- Ministry of Education. (2016). *National Education Statagic Plan: 2017 - 2021*. Hentet fra http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/afghanistan_nesp_iii_english_-_final_-_27-03-2017.pdf
- Monsen, M. (2016). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 373-392. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2379993/Monsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nielsen, S. R. & Rødal, A. (2016, 16. mars). *Flerspråklige ungdommer skriver seg kompetente*. Hentet fra <https://forskning.no/partner-innvandring-skole-og-utdanning/flerspraklige-ungdommer-skriver-seg-kompetente/432258>
- NOKUT. (2018, 27. juni). *Eritrea*. Hentet fra <https://www.nokut.no/databaser-og-fakta/nokuts-landdatabase2/nokuts-landdatabase/eritrea/#Hovedtrekk>
- Norsk senter for forskningsdata. (2018, 31. august). *Samtykke*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429. <https://doi.org/doi:10.2307/3587831>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 50(2), 475-479.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/doi:10.2307/3587803>
- NOU 2014: 8. (2014). *Tolkning i offentlig sektor: Et spørsmål om rettsikkerhet og likeverd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a47e34bc4d7344a18192e28ce8b95b7b/no/pdfs/nou201420140008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018: 13. (2018). *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring: Finansering av livsopphold*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-13/id2620876/>
- Olsholt, Ø. (2003, 20. november). *Grammatikk: Adverb*. Hentet fra <https://www.skoletorget.no/abb/nor/sprak/PDFs/Adverb.pdf>
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges?: Enkelteleven i møte med skolens oppgavekultur. I O. K. Haugaløkken, H. Otnes, F. Hertzberg & L. S. Evensen (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Otnes, H. (2018a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (Red.). (2018b). *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patterson, W. (2013). Narratives of events: La boviaan narrative analysis and its limitations. *Doing narrative research*, 127.
- Pavlenko, A. (2001). "How am I to become a woman in an American vein?": Transformations of gender performance in second language learning. I A. Pavlenko, A. Dans, A. Pavlenko, I. Blackledge & M. Piller (Red.), *Multilingualism, Second language learning, and Gender* (bd. 6, s. 133-174).

- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pavlenko, A. & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. I *International Handbook of English Language Teaching* (s. 669-680). Springer.
- Pixabay. (2019). *Dør*. Hentet fra <https://pixabay.com/no/images/search/d%C3%B8r/>
- Price, S. (1996). Comments on Bonny Norton Peirce's "Social identity, investment, and language learning": A reader reacts. *TESOL Quarterly*, 30(2), 331-337.
- Regjeringen. (2018, 30. november). *Flere voksne skal kunne fullføre grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-voksne-skal-kunne-fullfore-grunnskole-og-videregaende-opplaring/id2620872/>
- Reporters without borders. (2018, 31. desember). *2018 World press freedom index*. Hentet fra <https://rsf.org/en/ranking>
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RVTS sør. (2018, 14. april). *Traumebevisst*. Hentet fra <https://www.traumebevisst.no/migrasjon.html>
- Ryen, E. (2018). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne: En forskningsoversikt. *NOA: Norsk som andrespråk*, 26(2), 67-97. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/viewFile/1554/1538>
- Røykenes, K. (2009, 17. mars). *Metodetriangulering: Et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener?* Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2009/03/metodetriangulering-et-metodisk-minefelt-eller-en-berikelse-av-fenomener>
- Skrivesenteret. (2013, 02. juni). *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/om-oss/>
- Skrivesenteret. (2018, 14. juni). *Håndskrift eller skrivning på tastatur?* Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/funksjonell-handskrift/>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & J. A. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solberg, C. (2017). *Skriving med blyant og tastatur: En analyse av elevtekster på pc og i håndskrift* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Språkrådet. (2018, 14. april). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=hjerte&bokmaal=+&ordbok=begge>
- Stoltz, G. (2014, 27. mai). *Investering*. Hentet fra <https://snl.no/investering>
- Unicef. (2016). *Education and healthcare at risk*. Hentet fra https://www.unicef.org/afghanistan/sites/unicef.org.afghanistan/files/2017-11/AFG_Education_and_Healthcare_at_Risk_Report_Final_Draft_20160417.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Hentet fra <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir-3-2012*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-3-2012/3-Den-ordinare-grunnskoleoppleringen-for-voksne/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal>

-
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk: Formål*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 02. april). *Hva sier forskningen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Hva-sier-forskningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Vaksne i grunnskolen*. Hentet fra <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/innhold/del-2/2-9-vaksne-i-grunnskolen/>
- Utdanningsforskning. (2017, 12. mai). *Håndskrift åpner for bedre læring*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/handskrift-apner-for-bedre-laring/>
- VOX. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere*. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. I M. Warschauer (Red.), *Telecollaboration in foreign language learning* (s. 29-46). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center (University of Hawaii).
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2. utg.). London: Blackwell.

Vedlegg 1



Guri Bordal Steien
Postboks 400
2418 EL VERUM

Vår dato: 25.04.2018

Vår ref: 59870 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.03.2018 for prosjektet:

59870	Hvordan påvirker autentiske, digitale skrivesituasjoner motivasjonen for skrivning til unge voksne innvandrere som lærer norsk som andrespråk?
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Guri Bordal Steien
Student	Kamilla Aas

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2

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

- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren
Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / pernille.grondal@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering, Kopi: Kamilla Aas, kamilla.aas@skole.ringsaker.kommune.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 59870

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av elever som deltar på norskopplæring ifm. voksenopplæringen, og trekkes via eget nettverk. Personvernombudet legger til grunn at frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk hvis det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, som for eksempel forholdet mellom lærer og elev.

FORMÅL

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan autentiske skrivesituasjoner kan påvirke motivasjonen til unge voksne som lærer norsk som andrespråk i voksenopplæringa. I de autentiske skrivesituasjonene skal du se på brukers digitale hjelpemidler, og hvordan bruken av disse oppleves, du ønsker å studere nærmere.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet. Vi ber deg imidlertid om å fjerne formuleringen om at "håper [utvalget] har lyst til å delta", da dette kan være egnet til å påvirke frivilligheten.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema at du ikke skal behandle sensitive personopplysninger. I intervjuguiden bes informantene imidlertid om oppgi morsmål. Personvernombudet tar derfor høyde for at det vil kunne registreres sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi vil ikke anbefale bruk av privat pc/mobiltelefon til opptak/behandling av sensitive personopplysninger. Vi anbefaler at studenten i den grad det er mulig låner opptaksutstyr fra HiNN. Dersom personopplysninger likevel skal lagres på privat pc/mobiltelefon, må det avklares med HiNN og opplysningene bør krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Du har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres. Personvernombudet har lagt til grunn at du innhenter samtykke fra den enkelte informanten til publiseringen. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne sine opplysninger før publisering. Vi anbefaler videre at du opplyser om mulighet til å godkjenne sitater og lignende i informasjonsskrivet.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 31.05.2019. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn- slette digitale lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Digital skriving på norsk som andrespråk”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å finne ut hvordan unge voksne deltakere i norskopplæringen opplever bruken av digitale hjelpemidler i skriveopplæringen på norsk, og særlig hvordan bruken av digitale hjelpemidler oppleves når de gir mulighet for autentiske skrivesituasjoner. Med autentiske skrivesituasjoner mener jeg at skrivingen har et formål og at teksten som blir skrevet møter en leser.

Problemstillingen er **Hvordan opplever unge voksne minoritetsspråklige skriving i en digital, autentisk setting?**

Prosjektet er en masteroppgave under studiet «Master i kultur- og språkfagenes didaktikk» ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Prosjektet er et selvstendig arbeid som bare gjennomføres av meg, ved hjelp av en veileder ved Høgskolen i Innlandet.

Jeg har valgt å forske på en gruppe deltakere som jeg vet bruker digitale hjelpemidler i skriveopplæringa på ulike måter. Innad i gruppa er det variert norsknivå. Jeg har derfor valgt å trekke tre tilfeldige deltakere blant de som har ca A2 – nivå eller høyere på muntlig og lytte ferdigheter. I samråd med læreren deres og ved egne observasjoner får jeg kunnskap om nivået muntlig og i lytting. Grunnen til at jeg bare vil intervju noen som har A2- nivå eller høyere er for å kunne forstå og gjøre meg forstått best mulig uten bruk av tolk. Det vil likevel være mulig å bruke google translate eller lignende dersom det er behov for det. De tre første deltakerne jeg trekker vil bli spurt om å delta. Hvis noen ikke vil, trekker jeg den på nytt, helt til jeg har tre deltakere. Grunnen til at jeg vil forske på dette er får å få en bedre forståelse for hvordan deltakere opplever å skrive digitalt på norsk som andrespråk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

De som deltar i studien bes om å delta på to intervjuer som varer ca 1. time. I intervjuene vil du få spørsmål om ulike skriveopplevelser du har hatt på skolen, både i Norge og tidligere. Det vil være ekstra fokus på gode skriveopplevelser. Under intervjuet vil jeg blant annet at vi skal snakke om en tekst du har skrevet som du er fornøyd med. Jeg ønsker at vi ser på og snakker om denne teksten sammen. Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet som senere skal transkriberes. Hvis jeg skal bruke sitater, vil jeg spørre deg om å lese og godkjenne det du eventuelt har sagt.

I tillegg til intervju ønsker jeg å observerer klassen når dere jobber med skriving av tekster som skal jobbes med digitalt. I disse observasjonene tar jeg notater og det kan hende at jeg spør spørsmål hvis noe er uklart eller ekstra interessant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger vil bare behandles av meg og min veileder. Opptak vil være lagret og oppbevart utilgjengelig for andre og transkriberingen vil bare være tilgjengelig for veileder og meg. Jeg vil ikke bruke navnet ditt i selve oppgava eller noe annet som kan identifisere deg. Navnet på skolen skal heller ikke offentliggjøres. Det vil ikke være noe informasjon der som direkte kan knyttes til deg. Det vil likevel være mye indirekte informasjon som sted, gruppe, lærer og lignende som i teorien kan avsløre din identitet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019. Da vil opptak og personopplysninger slettes og makuleres. Transkriberingen vil bli anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noe å si i forhold til ditt forhold til lærer eller forsker hvis du velger å si nei eller trekke deg fra studien. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kamilla Aas på telefon 97759157 eller e – mail: kamilla.aas@skole.ringsaker.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder på Høgskolen i Innlandet med spørsmål; Guri Bordal Steien, telefon 62517819, e-mail: guri.steien@inn.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen Kamilla Aas

Samtykke til deltakelse i studien

Sett kryss:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju:

klasseromsobservasjon:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide 1

Innledende spørsmål
1. Hvor gammel er du? Når kom du til Norge?
2. Hvor mange år har du gått på skole i Norge
3. Hvor mange år har du gått på skole i hjemlandet ditt?
4. Hvilke språk snakket du som liten?
5. Hvilke språk kan du?
6. Hvilke språk kan du muntlig og skriftlig?
Skriving
7. Hva synes du om å skrive generelt?
8. Hva synes du om å skrive på norsk?
9. Hvor ofte skriver du på norsk
- På skolen?
- På fritida?
10. Hva skriver du- gi noen eksempler på hva du har skrevet den siste uka?
11. Hva brukes tekstene til?
(Tekst til læreren/lekse, eller til andre deltakere så de kan lese, eller til avis, tekst til å henge opp/veggplakat)
12. Kan du fortelle om en gang du skrev og du likte å skrive/la mye arbeid i det/følte deg motivert og engasjert?
13. Hva er viktig for at du skal få lyst til å skrive?
14. Hva syns du om å skrive for å publisere på blogg?
- Hvilke liker du/liker du ikke?
15. Hva er annerledes med skrivesituasjonen for deg når du skriver for læreren eller for eksempel for de andre i klassa eller når hvem som helst kan lese tekstene? – ved blogg, på padlet (flere eksempler?)
16. Kan du fortelle om en gang du skrev noe og du ikke likte å skrive det?
Digitalt
17. Når lærte du å bruke pc?
18. Hvordan er dine digitale ferdigheter?
- Kan du lage sammensatte tekster, bruke word, søke på nettet, skrive eller lage blogg ++
19. Hvordan bruker du pc eller ipad i norsklæringen?
- På skolen
- Hjemme til lekser mm
20. Liker du best å skrive for hånd eller digitalt?
- er det ulike situasjoner du liker det ene bedre enn det andre?
21. Kan du lage en skriveoppgave som du ville likt/elsket å skrive, bare som et eksempel?
- Hva gjør en oppgave interessant for deg? Og hvorfor?

22. Jeg vil vise deg fem ulike skriveoppgaver – jeg vil at du ser på de og sier hva du synes – hvilke du liker og hvorfor, hvilke du ikke liker og hvorfor, evt. Tenk det at alle oppgavene har emner du har lært om og jobbet med i forkant. Dette er siste del av læringsprosessen om emnet hvor du skal skrive.

1. Skriv en tekst om familien din – her i landet og andre steder. Skriv på arket og levere til lærer.
2. Fortell om en venn du liker godt – i Norge eller andre steder. Du skal skrive det ferdig på bloggen din.
3. Fortell om en jobb du har hatt. Du skal lese teksten for en gruppe i klassa di.
4. Skriv en tekst om en dag du gjorde noe nytt. Teksten skal deles i en blogg?
5. Skriv hva du mener er typisk norsk. Teksten skal leveres til lærer når du er ferdig.

23. Hva liker du best – å skrive slik at læreren leser tekstene dine, eller at flere får lest de (som i en blogg)?

24. Hvorfor liker du det best?

25. Vi ser på en tekst du nylig har skrevet: Kan du fortelle om denne teksten?

26. Hvordan likte du å skrive denne teksten?

27. Hvilke del av skrivingen likte du best (å starte, underveis, å fullføre, å levere), og hvorfor?

28. Hvor mye tid har du brukt? (antall timer)

29. Hva syns du om resultatet selv?

30. (hvor fornøyd er du på en skala fra 1-10)

31. Kunne du tenke deg å skrive en slik oppgave en gang til?

Sluttkommentar

- Hvordan ønsker du å jobbe med skriving i framtida?

-Er det noe mer du ønsker å si om hvordan du opplever å skrive digitalt?

-Er det noe mer du ønsker å si om hvordan du opplever å skrive for flere, for eksempel på en blogg?

Vedlegg 4

Intervjuguide 2

Hei og takk for sist! Det er veldig fint at du vil la deg intervjuende enda en gang. I dag skal jeg spørre mer rundt det samme som sist: skriveprosessen som du har vært med på, teksten du har skrevet og hva du tenker rundt skriving generelt og skriving når teksten skal publiseres for mange lesere. I tillegg vil jeg vite mer om hvordan du har brukt digitale virkemidler både til skrivingen og i norsklæring. Noen av spørsmålene fra sist kommer igjen i dag.

Skriving

1. Hva syns du om å skrive generelt?
2. Hvor ofte skriver du?
3. Hva syns du om å skrive en tekst som skal bli en del av ei bok på nettet?
4. Hva tenker du er fordeler med å skrive nettbok, og er det noen ulemper?
5. Hvordan har dere jobbet med skrivingen siden vi snakket sist – hva har dere snakket om i klassen? Hvordan jobber dere?
6. Kan du fortelle om den teksten du har skrevet- har du gjort noen endringer siden sist?
7. Hvordan likte du arbeidsprosessen? Har du lært noe nytt?
8. Hvilken del av skrivingen likte du best (å planlegge, å starte, å skrive ferdig, å publisere) og hvorfor?
9. Hvor mye tid har du brukt på teksten? (hvorfor har du brukt så mye/lite tid på den)
10. Hva syns du om resultatet selv? Kunne noe gjort teksten enda bedre?
11. Hvem tror du vil like å lese denne teksten, og hvorfor? Er det noen spesielt du ønsker skal lese den?
12. Tenker du denne teksten sier noe om deg som person- om dine verdier, hvor du kommer fra, hvem du er nå, hvem du ønsker å bli? Evt hva?
13. Er det viktig for deg å kunne skrive om temaer du er opptatt av? Hvorfor/hvorfor ikke?

-
14. Syns du det er viktig å kunne uttrykke deg skriftlig på norsk?
 15. Ønsker du å lære deg norsk flytende/helt perfekt? Hvorfor/hvorfor ikke?

Det digitale

16. Hvor ofte bruker du mobil, pc, ipad?
17. Hva bruker du det til?
18. Har du utviklet dine digitale ferdigheter siden vi snakket sist, og i så fall hvordan?
19. Hva tenker du er det viktigste digitale hjelpemidler kan bidra med i norsklæringen til deg i de i klassa di på skolen?
20. Hvordan har du brukt digitale hjelpemidler i skriveprosessen? (research, ordsjekk, bilder, grammatikk...)
21. Tror du teksten hadde vært like bra dersom du ikke hadde brukt digitale hjelpemidler?
22. Er det viktig for deg å mestre digitale hjelpemidler? Hvorfor/hvorfor ikke?
23. Noen mener at det digitale blir *en utvidelse av en selv* –altså kan du bli mer enn du er uten digitale hjelpemidler: du kan gjøre og lære nesten hva som helst, du kan være hvem som helst (en venn, en kollega, en superhelt, en som kan mye om et tema/spesialist eller helt anonym) og du kan nå hvem som helst ved hjelp av noen tastetrykk på pcen. Hva mener du om det?
24. Har du brukt digitale hjelpemidler til å lære noe? For eksempel i forhold til skrivning, norsk eller den teksten du har skrevet?
25. Hva sier dine digitale ferdigheter om deg, tenker du?
26. Liker du best å skrive for hånd eller digitalt?
– er det ulike tider du liker det ene bedre enn det andre?
27. Hva gjør en skriveoppgave interessant for deg? Og hvorfor?
28. Hvis du kunne ønske deg en digital skriveoppgave – hvordan ville den være?

Skriving med et formål?

29. Hva liker du best – å skrive slik at læreren leser tekstene dine, eller at flere får lest de?

30. Hvorfor liker du det best?
31. Hvor lenge tenker du det er best å jobbe med en tekst, for eksempel en fortelling?
32. Hva er viktig for deg for at du skal være motivert i skrivingen?
33. Hva er annerledes med skrivesituasjonen for deg når du skriver for læreren eller for eksempel for de andre i klassa eller når hvem som helst kan lese tekstene? – ved nettbok eller lignende
34. Du bor i Norge og du har bodd i ____, føler du at du blir oppfattet annerledes på noen måte i hjemlandet og her?
35. Noen føler seg tryggere når de skriver enn når de snakker, de kan lettere si hva de har å si og bruke god tid på å skrive det de mener, hva tenker du?
36. Er det noe mer du ønsker å si om å skriving (for en eller flere lesere, digitalt eller på papir)

Vedlegg 6

Observasjonslogg 1

Jeg gjennomførte observasjon i startfasen av skriveprosjektet. Klassen var delt i denne timen, og 8 deltakere var tilstede, den niende kom inn midt i timen. På grunn av plassmangel, foregikk timen i kantina bortsett fra et lite avbrekk på fem minutter der alle var på gangen og en annen gruppe trengte kantina. Alle satt rundt et langbord og læreren stod på enden. Jeg satt på skrå bak læreren og kunne se ansiktene på halve klassen. Læreren innledet med å fortelle hva de skulle gjøre denne timen, nemlig å høre hverandres innledning på teksten og gi tilbakemelding på den i form av to stjerner og et ønske: altså to ting som er bra og en ting som kan gjøre den bedre. Læreren forklarte at faktatekst og fortelling har ulik start; der en fakta tekst innleder med hva teksten handler om, kan en fortelling start ulikt og målet er å skape interesse og nysgjerrighet. Den som leser en forteller skal få lyst til å lese videre.

Seks av deltakerne hadde startet på teksten og hadde den med, men tre hadde ikke. De som ikke hadde med skulle bare fortelle hva de hadde tenkt å skrive og få tips til hvordan de kunne starte. Det var første gang denne gruppa hadde jobbet på denne måten med å gi hverandre tilbakemeldinger i startfasen av skrivingen. Bare en av deltakerne hadde gått i lærerens klasse i fjor, D1, og han hadde erfaring med måten å jobbe på. Han virket ivrig etter å bistå læreren med å forklare.

I begynnelsen av timen/første 15 minutter, forsøkte jeg å dokumentere hvor aktive deltakerne var i skjemaet for observasjon. Der var det særlig fire deltakere som var aktive når læreren spurte åpne spørsmål. Etter hvert spurte hun mer direkte en og en hva de mente var bra, og hvordan teksten kunne bli bedre. Da jevnet deltakelsen seg mer ut. Av de observerte var det D1, D3 og D6 jeg intervjuet i etterkant. D9 kom sent i timen og er ikke registrert i startfasen av økta. Ingen jobbet selvstendig eller med skriving denne økta, men bare med vurdering av hverandres innledning. Etter startfasen av timen virket det mer formålstjenlig å registrere hva som ble sagt, så jeg gikk over til å skrive notater.

Hva ble sagt?

D1: leser innledningen sin – «En helt». Ingen respons, så han tar initiativ og tilbyr seg å lese en gang til. D6 gir tips til innledningen. Læreren spør noen direkte, oppklarer og forklarer mer hva er en helt. D1 tar initiativ igjen – leser en lignende innledning som han hadde skrevet før om samme tema for et år siden. D7 – «Hører navnet med i tekst»? (fordi han har med navnet på helten). Dette forklarer læreren at er lov. D8 forteller sin plan fordi hun mangler innledningen. Hun vil skrive om broren sin som en helt fordi «han hjelper meg i Norge og hjemlandet». Etter dette måtte vi gå ut i gangen. Der forteller D8 om planen sin en gang til. Alle gir tips en og en. D3 sier at «du må bare fortsette sånn, det blir bra».

Inn i klasserommet igjen. Noen virker litt trøtte, men de fleste deltar. D7 leser innledningen, D1 og læreren roser; sier det er en spennende innledning. D1 vil lese, D6 sier «det er bra» og vil stjele ideen. Læreren spør D5 – hva er bra og hvorfor? Det er vanskelig å svare på, så det blir hengende i lufta. D3 sier at det er ikke en innledning. D1 sier at en innledning skal gjøre deg nysgjerrig og prøver å oppklare det for D3. D9 er på plass. Hun sier «Ja, du blir nysgjerrig». D1 og læreren sier «yes» til D9. D6 ønsker at læreren skal lese innledningen hans. Den skal handle om kjærlighet som døde for lenge siden, det er tittelen. Læreren leser om en gutt som hjalp familien fra han var liten fordi han var eldste sønnen. Han jobbet fra han var bare 8 år. D3 gir spontan tilbakemelding på at D6 ikke bør skrive kjærlighet. D7 sier at D6 tuller, Alle ler og fjåser litt rundt dette temaet og ordet. D3 tuller ikke – han gjentar at D6 ikke bør si kjærlighetsfortelling. Alle ler igjen. Læreren spør hva er bra med innledningen. D2 svarer at det er bra fordi det er om kjærlighet. Læreren spør om D6 kan gjøre noe så vi forstår at det er om kjærlighet uten å si det? D4 gir et tips, det samme gjør D7. D5 sier at «ærlig kjærlighet ruster ikke». D7 – synes det var bra, og D2 sier det var bra, fortsett med resten. Det er tydelig et større engasjement rundt denne innledningen enn de foregående. D3 deltar mer i samtalen nå og er frustrert over bruken av kjærlighetsordet når det ikke reflekteres i innledningen.

Det er D5 sin tur. Han leser innledningen «dokumenter for skole». Læreren prøver å forstå, og kommer fram til at han mener minner fra skoletiden. Læreren kommer med noen tips og råd om å bruke et lettere språk som han kan fra før. D3 kommenterer at det er bedre at han skriver ferdig så vi forstår. D3 – hva slags tekst er det? Fortelling? De snakker morsmål seg imellom for å oppklare. D1, D8 og D3 gir tips, spør og vil forstå- D3 vil høre det igjen. Han gir tips om å ikke skrive om «alles skoleminner» men heller om en sine minner, slik det er nå mener han «det er ikke fortelling». D5 forsvaret teksten. Læreren sier at når D3 har misforstått må D5 skrive det på en annen måte og prøve å bruke ord som han kan, ikke bruke så mange vanskelige ord. D4 har glemt boka, men læreren sier at han slipper ikke unna, og han må fortelle hva som er ideen og starten på sin tekst. D4 «jeg forteller bare litt – hva jeg drømmer om i framtida». Læreren spør de andre – hvordan kan han starte. D9 – starte «min drøm». Det viktigste, han starte først om hvem er han. D1 – skriv om drømmen din først, så om deg.

D2 – skriv om framtid. Læreren påpeker at de foreslår motsatte måter å starte på og at begge måtene kan fungere bra. Så kommer D3 sin idê – hans overskrift er «En rik mann som jobber ulovlig». D2 kommenterer at kanskje han jobber med hasj. Læreren spør de andre om hvordan han kan starte. D9 foreslår– «En dag det var en mann». D3 hvordan han ble rik og hvordan han ble det. D1 – overskrift, så blir det mer spennende, hva gjør han. (Jeg forstår ikke om han mener at han liker overskrifta eller om han foreslår endring). Så forteller D2 – han vil skrive en historie om en fattig familie, faren deres er syk, så hvordan kan de hjelpe han – læreren hver dag slår. Dette er hentet fra en film, og flere sier «den filmen har jeg også sett». Læreren sier at han må skrive om, og D1 nikker gjenkjennende. D9 –

eller, jeg tror, «det var en gang en mann ble syk». Læreren foreslår at han kan skrive i jeg – person så det blir mer hans egen fortelling. D9 sin tur – hun har skrevet to fortellinger, både «Den lille gutten» og «Livsstil». «Livsstil» handler om samfunn, kjærlighet og høyskolelivet. «Ei jente skrev en bok om historien og gikk til læreren sin med boka», slik starter hun. D2 sier han blir litt nysgjerrig, men ikke så mye. Kanskje hun kan skrive litt om sjefen (jeg tolker sjefen til å bety læreren). D7 – kanskje hun kan skrive om når sjefen er ferdig med å lese – hva sa han – og starte med det?

Ca halvparten har skrevet ganske mye og skal sende dette til læreren for å få tilbakemelding og retting. Resten må komme i gang og har fått noen tips og tilbakemeldinger på idéen sin. Læreren sier at de må tenke på at de skal skrive noe som skal i en bok – send det du vil at jeg skal se på. Det er altså ikke et krav om å gjøre ferdig en side, en innledning eller noe, men åpent. Læreren sier også at det er lov å stjele idéer, men det skal komme fra ditt hjerte, det må være det du ønsker å si. For eksempel kan de stjele en god setning fra en bok som Brødrene Løvehjerte. Det viktige er å tenke «Du skal skrive for mange som skal lese – hva vil du lese?» Boka er ikke for barn, men for ungdom og voksne som er i Norge, som lærer norsk og kan norsk.

Avslutningsvis spør D9 – hva er «amazing» på norsk. Lærer oversetter til fantastisk og spør også meg som foreslår utrolig i tillegg, ut fra hva som passer best i konteksten. D9 mener det er noe som er veldig rart, det er ordet hun vil ha. Utrolig passer visst greit. Jeg avtaler nærmere intervjuer med de tre som skal intervjues og ber de ta med en tekst de vil vise meg. Timen avsluttes.

Vedlegg 7

Observasjonslogg 2, 18. juni 2018

Time på datarommet – teksten skal ha bilde og alle skal lese over og sette punktum og komma rett. Først ønsker læreren en rapport over hvor langt alle har kommet med teksten. Det er 8 deltakere tilstede først i timen. Fire sier de er helt ferdig (dvs uten bilde?) og de andre er godt i gang, men mangler å skrive litt inn på pc. Læreren gir beskjed om å lese over, D6 + D9 får beskjed om å jobbe sammen fordi begge er ferdige og sette verb på rett plass og i rett tid.

Læreren instruerer i hvor bildene kan hentes lovlig – «Hvis vi skal bruke bilder, må vi bruke bilder vi har lov til å bruke.» Pixabay – du får flere bilder hvis du skriver på engelsk. Hun viser hvor det står at det er lov å bruke de – «no attribution required». Læreren sier alle må tenke hva slags bilde passer med deres tekst. Så spør hun om det er greit og en deltaker svarer ja. Ellers er det stille.

De begynner å jobbe, selvstendig, bortsett fra D6+D9. Etter 18 minutter kommer en ny deltaker inn. Rad 1 venstre – ei som er ferdig der har teksten lagret på ipad. Hun snakker mye om samfunnskunnskapsprøva som de har hatt i timen før. Hun snakker tigrinja (?) med de rundt gjennom nesten hele timen, og viser et bilde av seg som liten.

D3 ser etter krigsbilder til teksten sin (våpen og fly). Selv om han er på første rad der det er en del bråk, beholder han roen og fortsetter å jobbe med å finne bilder. Teksten var ferdig skrevet. Han finner fire bilder i løpet av timen som alle er relevante for historien hans. Han spør læreren en gang som jeg ser om det ene bildet passer. Han spør også en gang om hjelp til å finne «dør». Læreren misforstår og tenker «ei dør», men skjønner etter hvert at han mener «å dø/er død». De finner et bilde til dette sammen.

Rad 2 høyre – den ene deltakeren leter etter teksten sin på PCen. En trenger hjelp til å finne bilde. Generelt mye arbeid pågår, alle vet det er deadline i dag.

40 minutter inn i timen – ny deltaker kommer og går. Arbeidsro, de fleste er aktivt i gang med å lete etter bilder. To skriver teksten inn på PC (blant annet D1).

D5 – er ferdig med egen tekst og hjelper en bakerst som kan lite norsk. Han hjelper med å lage setninger og oversetter fra arabisk til norsk. Denne deltakeren er ny i klassa, og ikke en del av studien.

Første rad til høyre sitter en deltaker som kan mindre norsk enn mange i klassa. Han har ikke helt forstått hvordan han skal søke på ord for å finne bilde, men søker og ser på alle bildene på pixabay.

D1 ba om min hjelp tidlig i timen og gjentok dette fire-fem ganger i løpet av timen. Han trengte hjelp til å lage setninger med rett grammatikk til å føre inn fra kladd til PC.

D9 – jobber selvstendig på slutten av timen med bildesøk. Hun skriver om ei jente som går på høyskolen med tre venner og en kjæreste. Dette sier hun ikke er fra virkeligheten. Hun søker på hele setninger for å finne bilde: «fire venner som går på høyskolen og en kjæreste» og finner ikke resultat som passer teksten.

D5 + venn (utenom studien) – snakker, skal skrive ut, trenger hjelp fra meg, skriver i klasserommet er ikke installert på denne pcen-

D8 – skriver om broren sin, fant tre bilder av bror og søster, broren har vært der på besøk nå fra landet han bor i, dro hjem i dag. Når D8 er ferdig, hjelper hun en som sitter bakerst med å finne bilde og å skrive ut.

Timen er hektisk. Mange er på forskjellig sted med arbeidet, hun ene som var ferdig er veldig distraherende med mye lyd, latter og prating. Det gjorde det litt vanskelig å observerer hva de andre holdt på med. Likevel jobbet flere godt hele timen med å finne bilde og å gjøre ferdig teksten. De ga D7 litt oppmerksomhet, men ikke full, og fortsatte å jobbe etter at hun ble ferdig med en setning eller noe distraherende.

Jeg – ikke så passivt observerende som sist. Føltes mer naturlig å være med som hjelper når jeg ble spurt direkte. I tillegg spurte jeg noen oppfølgingsspørsmål til enkelte om deres tekst og hva de drev med. Manglende kompetanse på å finne bilder på flere i gruppa – både på å finne, kopiere og lime inn var det problemer. Også med å skrive ut på rett skriver, å endre skriftstørrelse og farge (hjalp D5 og hans venn med dette).

Mange jobber aktivt og virker ivrige etter å fullføre.

Vedlegg 8

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Digital skrijving på norsk som andrespråk ”

Jeg godkjenner at
 deltar i denne
studien (instruering og klasseroms-
observasjon).

Oslo 15/5 - 2018

Per Vidar

PER VIDAR
(Verge For)