



Høgskolen
i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marianne Ensrud-Skraastad

Masteroppgave

En kvalitativ studie av to deltagere i grunnleggende literacy gjennom et skoleår på voksenopplæringen

A qualitative study of two participants in basic literacy during a school year in adult education

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2MIKSAVH2

2023

Forord

Det hele startet med at jeg deltok på Kompetanse Norge sin samling for lærere som jobber i voksenopplæring med deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn, tilbake i 2018. På denne samlingen holdt Marte Monsen et innlegg, der hun blant annet snakket om innlærere sin investering i grunnleggende literacy-tilegnelse. Jeg ble interessert i å lære mer om investering, så i etterkant av samlingen sendte jeg henne en e-post, hvor jeg skrev at jeg var spesielt interessert i temaet, å lære å lære. Jeg spurte også om hun hadde forslag til masterprogram som ga innsikt i tilsvarende emner. Marte foreslo masterprogrammet, kultur- og språkfagenes didaktikk, og etter at jeg hadde lest emneplanen så valgte jeg å søke opptak til høsten 2019. Derfor ble jeg positivt overrasket da jeg var så heldig å få tildelt henne som veileder på masteroppgaven min – takk for alle bidrag gjennom hele prosessen, Marte.

Det har vært en glede og til stor begeistring å få muligheten til å studere igjen, nesten 20 år etter endt lærerutdanning. Studiet har gitt meg nye innsikter i norskfaget, og spesielt i norsk som andrespråk. Studiet har latt seg gjennomføre med støtte fra kompetanse for kvalitet-ordningen, og velvilje fra min arbeidsgiver og nærmeste leder – takk for muligheten.

De som gir meg mest inspirasjon, støtte og får tankene mine over på helt andre områder er *gutta mine*. Takk for all støtte, bidrag med smått og stort, og for at du alltid er der sammen med meg – kjære Ole Kristian.

Våre to sønner holder meg godt i kontakt med hverdagen, og det er verdifullt og fint. De er mine to største inspirasjonskilder og gleder i livet – kjære Edvard og Erlend.

Hvam, 1. mai 2023

Marianne Ensrud-Skraastad

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG | I |
| ABSTRACT | II |
| 1.0 INNLEDNING..... | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN | 1 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL..... | 1 |
| 1.3 METODE | 2 |
| 1.4 OPPGAVENS STRUKTUR | 3 |
| 2.0 FORSKNING OG TEORI | 4 |
| 2.1 TIDLIGERE FORSKNING, OG FAGLIGE FELLESKAP INNEN FAGFELTET | 4 |
| GRUNNLEGGENDE LITERACY FOR VOKSNE MED LITEN ELLER INGEN SKOLEBAKGRUNN..... | 4 |
| 2.2 TEORI OM LITERACY..... | 6 |
| 2.2.1 <i>Definisjoner av literacy</i> | 6 |
| 2.2.2 <i>Unesco og literacy</i> | 8 |
| 2.2.3 <i>Literacy i hverdagslivet</i> | 8 |
| 2.2.4 <i>Funksjonell literacy</i> | 10 |
| 2.2.5 <i>Kulturell literacy og metaforer</i> | 14 |
| 2.3 INVESTERING OG SOSIALE PERSPEKTIVER PÅ ANDRESPRÅKLÆRING..... | 15 |
| 2.3.1 <i>Sosiale perspektiver på andrespråklæring og literacy</i> | 15 |
| 2.3.2 <i>Investering og motivasjon</i> | 17 |
| 2.3.3 <i>Identitet og foreldrerollen</i> | 18 |
| 2.3.4 <i>Læringsarenaer</i> | 19 |
| 3.0 METODE | 20 |
| 3.1 VALG AV METODE – PROSJEKTETS DESIGN | 20 |
| 3.2 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT | 21 |
| 3.3 INTERVJU SOM METODE FOR Å INNHENTE KUNNSKAP – NOEN AVKLARINGER..... | 22 |
| 3.4 FORARBEID TIL INTERVJUENE..... | 23 |
| 3.4.1 <i>Godkjenning av NSD - Sikt</i> | 23 |
| 3.4.2 <i>Rekruttering og utvalg</i> | 23 |
| 3.4.3 <i>Etiske vurderinger</i> | 24 |
| 3.4.4 <i>Tolk</i> | 25 |
| 3.5 INTERVJURUNDE 1..... | 26 |
| 3.6 INTERVJURUNDE 2..... | 26 |
| 3.7 ETTERARBEID VED INTERVJUENE – TRANSKRIPSJON..... | 27 |
| 3.8 RELIABILITET OG VALIDITET | 28 |
| 4.0 RESULTATER..... | 29 |
| 4.1 VALG AV ANALYSEMETODE | 29 |
| 4.2 HAMID FRA KURDISTAN (SYRIA)..... | 29 |
| 4.3 AISHA FRA PAKISTAN..... | 31 |
| 4.4 PRESENTASJON I KATEGORIER | 31 |
| 4.4.1 <i>Strategier for læring av norsk som andrespråk</i> | 32 |
| 4.4.2 <i>Investering</i> | 37 |
| 4.4.3 <i>Literacy-tilegnelse med søkelys på grunnleggende lesing, skrivning og muntlig</i> | 40 |

| | | |
|----------------------|---|-----------|
| 4.4.4. | <i>Presentasjon av konkretisering av lesing og skrivning</i> | 43 |
| 4.5 | OPPSUMMERING AV RESULTATENE..... | 54 |
| 5.0 | DRØFTING AV METODE OG RESULTATER | 58 |
| 5.1 | BRUK AV TOLK I INTERVJUER, FORDELER OG ULEMPER..... | 58 |
| 5.2 | INTERVJU SOM METODE FOR Å SETTE SØKELYS PÅ ØKOLOGISK LITERACY | 60 |
| 5.3 | STRATEGIER FOR LÆRING AV NORSK SOM ANDRESPRÅK SETT I SAMMENHENG MED LITERACY | 61 |
| 5.3.1 | <i>Hva oppleves som mest vesentlig i literacy-tilegnelsen på norsk?</i> | 61 |
| 5.3.2 | <i>Opplevelse av og erfaringer med literacy-tilegnelse i en norsk kontekst.</i> | 64 |
| 5.3.3 | <i>Det digitale som en del av literacy</i> | 67 |
| 5.3.4 | <i>Grunnleggende lesing og skrivning</i> | 68 |
| 5.4 | HAMID OG AISHA INVESTERER I NORSK..... | 72 |
| 5.4.1 | <i>Motivasjon og investering</i> | 73 |
| 5.4.2 | <i>Foreldrerollen</i> | 75 |
| 5.4.3 | <i>Læringsarenaer – midt i en pandemi</i> | 76 |
| 6.0 | KONKLUSJON OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING | 78 |
| 6.1 | KONKLUSJON | 78 |
| 6.2 | FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING | 81 |
| 7.0 | LITTERATURLISTE | 82 |
| VEDLEGG | | A |
| VEDLEGG 1 | INFORMASJONSSKRIV | A |
| VEDLEGG 2 | INTERVJUGUIDE HØST | D |
| VEDLEGG 3 | INTERVJUGUIDE VÅR | F |
| VEDLEGG 4 | ALFABETET | H |
| VEDLEGG 5 | KONKRETISERINGSOPPGAVER..... | I |

Sammendrag

I dette prosjektet setter jeg søkelyset på to deltageres egne erfaringer med grunnleggende norskopplæring. Formålet var å se etter fellestrekk som kan bidra til en mer nyttig og læringsfremmende opplæring. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer med to deltagere i løpet av ett skoleår. Å bruke tolk var nødvendig, men det kan også være en begrensende faktor, blant annet med tanke på ordvalg eller ikke-språklige forhold som kan bli utelatt i tolkningen.

Resultatene viser at deltagerne investerer og bruker varierte strategier i sin literacy-tilegnelse på norsk. De mener at deltagelse i opplæringen med støtte fra læreren er en av de viktigste strategiene. De investerer i sin norskopplæring med hovedmål om å snakke godt norsk og få en jobb. Den kvinnelige informant er spesielt opptatt av å kunne være mer sosial, mens den mannlige informant investerer med mål om å forsørge sin familie.

Begge informantene opplevde liten progresjon i sin literacy-tilegnelse fra første til andre intervju. Diskusjonen peker på hvordan Covid-19 pandemien med rimelighet har begrenset deres muligheter for investering og valg av strategier.

I andre intervju konkretiseres spørsmålene om lesing og skriving med oppgaver. Resultatene viser blant annet at begge leser både fonologisk og ortografisk, men at *forståelsen* av egen lesing er det viktigste. Dette kom fram i lesingen av nonordet *fame*, ettersom begge antok det sto *familie*. Dermed avslutter jeg med å foreslå videre forskning på en dreining i opplæringen, til å i større grad kombinere analytisk- og syntetisk lesemetode for å bidra til en mer nyttig og læringsfremmende opplæring.

Abstract

A qualitative study of two participants in basic literacy during a school year in adult education.

In this project, my focus was to examine two L2 learners' own experiences with literacy acquisition in a Norwegian context. The purpose was to investigate for common features that can contribute to more useful learning approaches. I used semi-structured interviews with an interpreter twice over the course of a school year. Using an interpreter was necessary, but it can also be a limiting factor, including in terms of word choice or non-linguistic factors that may be omitted in the interpretation.

The results show that the participants invest and use varied strategies in their literacy acquisition. They believe participation in the class with support from the teacher is one of the most important strategies. They invest in their language acquisition with the main goal of speaking Norwegian well and getting a job. The female informant was particularly concerned with being able to socialize with the Norwegian-speaking populace, while the male informant invests with the aim of providing for his family.

Both informants experienced little progression in their literacy acquisition from the first to the second interview. The discussion points to how the Covid-19 pandemic has reasonably limited their opportunities for investment and choice of strategies.

In the second interview, the questions about reading and writing are made more concrete with tasks. The results reveals both participants are reading phonologically and orthographically, but that *understanding* of their own reading is most important to them. This came out clearly in the reading of the nonword *fame*, as both assumed they read *familie* (family). In conclusion, further research combining analytical and synthetic reading methods in basic Norwegian education could be a useful suggestion. This to increase the salience, and as such facilitate more meaningful and directed methods of teaching the language.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

I arbeid som lærer for ei gruppe deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn ved et voksenopplæringscenter, har jeg blitt interessert i temaet å lære å lære. Jeg ønsker å få innblikk i hva deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet mener er virksomt for egen literacy-tilegnelse på et nytt språk, hvilke strategier de benytter, hvordan de investerer og om synet endres gjennom et skoleår på voksenopplæringen.

Innvandrere som kommer til Norge får rett/ ikke rett og/eller plikt til norsk- og samfunnskunnskapsopplæring etter integreringsloven (2021, §9, 26 og 27). Flyktninger mellom 18 og 67 år fyller vilkårene for rett og plikt til slik opplæring, og rett til deltagelse i introduksjonsprogrammet. Formålet med integreringsloven er at innvandrere tidlig integreres i det norske samfunnet og blir økonomisk selvstendige. På regjeringens nettside har Arbeids- og inkluderingsdepartementet (15.10.21) beskrevet hovedpunktene i introduksjonsprogrammet: *«Målet med introduksjonsprogrammet er å gi deltakarane grunnleggande ferdigheiter i norsk, grunnleggande innsikt i norsk samfunnsliv og førebu dei til arbeid eller utdanning»*. Innvandrere som kommer til Norge gjennom EØS- samarbeidet er ikke omfattet av rett og plikt til gratis norsk- og samfunnskunnskapsopplæring (integreringsloven, 2021, §26). Læreplanen i norsk er en forskrift til integreringsloven med tittelen: *læreplan i norsk for voksne innvandrere* (HK-dir, 2021), heretter kalt læreplanen. Målet med norskopplæringen er beskrevet i læreplanen med at innvandrere får gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet (HK-dir., 2021).

1.2 Problemstilling og formål

Jeg ønsket å få et innblikk i hva to deltagere som får grunnleggende norskopplæring opplever og erfarer i sin literacy-tilegnelse i en norsk kontekst. Derfor valgte jeg å ta et emisk perspektiv i denne masteroppgaven, ved å sette deltagernes opplevelser og erfaringer i sammenheng med deres valg av strategier og investeringer gjennom et skoleår på voksenopplæringen. Et emisk perspektiv innebærer at jeg forsøker å se virkeligheten slik den

erfares og beskrives av dem som opplever den (Monsen, 2021, s. 131-132). Det er skrevet en del masteroppgaver med tema norsk som andrespråk for deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn (Monsen, 2015), så denne masteroppgaven har som formål å bidra til å sette søkelyset på literacy i norskopplæringen for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. I en rapport skrevet på oppdrag for Kompetanse Norge, *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering* (Randen et al., 2018), konkluderes det blant annet med et behov for studier som tar høyde for deltageres egne synspunkter av opplæringstilbudet de får. Pájaro og Monsen (2021, s. 17) påpeker i sin artikkel, *Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming*, at det er lite forskning nettopp på literacy i norskopplæringen for voksne. I tillegg peker også Nordanger og hennes kollegaer (2023, s. 41) på at studier med et emisk perspektiv inkludert motivasjon i liten grad er representert i forskningen. Derfor ønsker jeg å undersøke deltageres emiske perspektiv sett i sammenheng med literacy-tilegnelse i en norsk kontekst.

Jeg ønsket å se om det kom frem noen fellestrekk som kan benyttes for å tilrettelegge for en opplæringssituasjon som oppleves som læringsfremmende og nyttig for flere deltagere på norskkurs, og problemstillingen ble derfor:

Hvordan opplever to deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn sin literacy-tilegnelse gjennom et skoleår på norskopplæring?

Problemstillingen er konkretisert med tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke strategier opplever to deltagere er nyttige eller mindre nyttige i tilegnelsen av literacy på norsk?
2. Hvordan investerer og opplever deltagerne literacy-tilegnelsen sin sett i sammenheng med grunnleggende lesing og skriving.
3. Hvilke deler av opplæringen synes deltagerne det er lett å lære og vanskelig å lære? – og hvorfor? Eventuelt hvordan endres synet på læring gjennom skoleåret for deltageren?

1.3 Metode

For å belyse problemstillingen rekrutterte jeg to deltagere fra et voksenopplæringssenter på Østlandet. Begge informantene hadde nylig begynt på norskkurs i klasser for grunnleggende norskopplæring. Jeg valgte å bruke semistrukturerte intervjuer to ganger i løpet av ett skoleår på voksenopplæringen. Det første intervjuet ble gjennomført i desember 2021 og det andre i

april 2022. Jeg valgte kvalitative intervjuer med hensikten å la informantene legge fram sine opplevelser og erfaringer med literacy-tilegnelse på norsk, for å gi et bidrag til fagfeltet med mål om å legge til rette for en mer læringsfremmende undervisning.

Prosjektet er tilmeldt og godkjent av NSD - Sikt, og det er brukt godkjent tolk i gjennomføringen av intervjuene, og i orienteringen av informasjon om samtykke.

Informantene valgte selv tolkespråk, noe som er viktig for å kunne få så valide data som mulig. Jeg har vurdert flere etiske utfordringer med prosjektet, og vært særlig oppmerksom på informantens reelle mulighet til å trekke sitt samtykke til å delta i prosjektet.

I gjennomføringen av intervjuene og tolkningen av resultatene ser jeg nytten av å ha de hermeneutiske grunntankene i minnet. Hermeneutikk beskriver menneskets tolkninger av opplevelser, tekster og uttrykk, og ifølge hermeneutisk tradisjon vil alltid en tolkning bære preg av en forforståelse i møte med nye opplevelser (Gadamer, 2014), og slik vil det også være for meg.

1.4 Oppgavens struktur

Jeg begynner teorikapittelet med å vise til tidligere forskning og legger fram hvordan faglige fellesskap innen fagfeltet bidrar til økt kompetanse på området. De teoretiske perspektivene i denne oppgaven er hentet fra teori om literacy, investering og sosiale perspektiver på andrespråklæring. Jeg tar utgangspunkt i David Bartons perspektiv på økologisk literacy, og ser også på hvordan et slikt perspektiv kan sees i sammenheng med Unesco sitt mål om økt literacy-tilgang til alle i verden. Videre legger jeg vekt på Bonny Norton sin forskning om investering i språk, og hvordan investering er et viktig begrep for å forstå deltagerne sin helhetlige situasjon, med et sosialt perspektiv på andrespråklæring som utgangspunkt. I kapittel 3 drøfter jeg mine metodiske tilnærminger, og redegjør for valg av semistrukturert intervju som metode, og begrunner bruk av godkjent tolk. Deretter forklarer jeg mine etiske refleksjoner tilknyttet prosjektet. I kapittel 4 begynner jeg med å presentere informantene i prosjektet, Hamid og Aisha. Deretter legger jeg fram resultatene av intervjuene i fire kategorier: 1. strategier for læring av norsk som andrespråk, 2. investering, 3. literacy-tilegnelse med søkelys på grunnleggende lesing og skriving, og 4. konkretisering av lesing og skriving. I det 5. kapittelet drøfter jeg teoretiske perspektiver sett i lys av metode og resultatene, som til slutt ender i konklusjon og forslag til videre forskning i kapittel 6.

2.0 Forskning og teori

Jeg begynner med å vise til tidligere forskning for å gi et innblikk i forskningsfeltet, og gi en orientering av arbeidet i faglige fellesskap innen fagfeltet grunnleggende literacy for voksne med liten eller ingen skolebakgrunn. Dette er ikke teori som sådan, men hensikten er å skissere hvordan de faglige fellesskapene er med på å skape et mulighetsrom for kunnskapsutveksling, forskning og erfaringer med undervisning innen fagfeltet (Young-Scholten & Peyton, 2020, s. 2). Videre i kapittelet setter jeg søkelyset på teori om literacy og ulike aspekter ved begrepet med utgangspunkt i David Bartons forskning. Jeg tar for meg definisjoner av literacy, perspektiver på literacy i Unesco, hvordan literacy kan fremtre i hverdagslivet, hva som legges i begrepet funksjonell literacy og hvordan metaforer om literacy opptrer i språket. I siste hoveddel av kapittelet retter jeg oppmerksomheten mot teorier om investering og sosiale perspektiver på andrespråklæring. Jeg tar utgangspunkt i Bonny Norton sin forskning og hennes forståelse av investering, og ser på motivasjon, identitet, foreldrerollen og ulike læringsarenaer.

2.1 Tidligere forskning, og faglige fellesskap innen fagfeltet grunnleggende literacy for voksne med liten eller ingen skolebakgrunn

Det er få og fragmenterte studier og forskning innen området andrespråklæring for voksne med liten eller ingen skolebakgrunn, og det gjelder både i Norge og andre skandinaviske land (Wedin & Shaswar, 2021). Wedin og Shaswar (2021) peker blant annet på studier som omhandler svenske innvandrere som lærer svensk som andrespråk, og markerer at det særlig mangler forskning innen området grunnleggende skriftspråksundervisning for voksne. I europeisk sammenheng har blant annet forskere fra Nederland trukket fram manglende kunnskaper om deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn sine resultater i andrespråkstilegnelsen. Resultatene som framlegges måles ofte ut ifra deltagelse i *arbeidslivet* etter endt opplæring i andrespråket, og slik sett er resultatene mangelfulle med tanke på andrespråkstilegnelse i andre deler av livet enn arbeid (Craats et. al., 2006, s. 9). En gjennomgang av andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge fra 1985 til 2015, viser at det er skrevet mange masteroppgaver som i hovedvekt setter søkelys på vurdering og grunnleggende lese- og skriveferdigheter (Monsen, 2015). Flere av

masteroppgavene skrevet om grunnleggende lese- og skriveferdigheter konkluderer med at deltagerne opplever liten nytte av opplæringen og at lærerne opplever liten eller ingen progresjon hos deltagerne (Monsen, 2015). Nylig har flere bidrag innen forskning kommet til, blant annet har Marianne Eek bidratt med en doktoravhandling. Hun skriver om bruk av språkhjelpere i undervisningen for deltagere med liten skolebakgrunn, der studien viser nytten av språkhjelpere eller flerspråklige assistenter. Språkhjelperne gjør norskundervisningen mer tilgjengelig og forståelig for deltakerne i studien, og det bidrar til erfaringer av anerkjennelse og trygghet (Eek, 2021). Det er også kommet ut flere bøker med artikler som tar for seg forskning med utgangspunkt i deltagere med lite skolebakgrunn. Blant annet, *Andrespråklæring hos voksne vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (Monsen & Pájaro, 2021) og, *Norsk som andrespråk, voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (Bugge & Carlsen, 2023).

Utfordringen med mangelfull forskning innen fagfeltet beskrives også i andre europeiske land. Det pekes på behovet for forskning, konferanser og faglige fellesskap hvor forskning på literacy for innvandrere med lite eller ingen skolegang i et andrespråksperspektiv er hovedfokus (Wedin & Shaswar, 2021). For å møte behovet ble det i 2005 dannet et faglig fellesskap innen fagfeltet som har utviklet seg til organisasjonen: *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (LESLLA). Over 200 medlemmer fra hele verden deltar i LESLLA og deler forskning, effektive pedagogiske praksiser og informasjon om literacy-politikk, andrespråkstilegnelse og undervisning (Condelli, 2020, s. viii). I en gjennomgang av LESLLA- nettverkets publiserte fagfelleverderte forskningsbidrag, viser analysene at hovedtyngden av forskningen i oppstarten av LESLAA handlet om kognitive og semiotiske, inkludert de språklige, ressursene som iverksettes når individet er engasjert i sosial aktivitet (Nordanger et al., 2023, s. 34-37). I senere tid viser analysene at forskningen har dreid mot sosiokulturelle og institusjonelle rammer for interaksjon og språklæring (Nordanger et al., 2023, s 37).

Det nordiske nettverket for voksnes læring har en nettverksgruppe, Alfarådet, som fokuserer på deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn. Målgruppen for Alfarådet er voksne med annet morsmål enn noen av de nordiske språkene og med liten eller ingen skolegang, og med behov for utdanning i grunnleggende literacy. Nettverket samler inn og sprer kunnskap om målgruppen, samt støtter lærere og institusjoner med nødvendige verktøy, og utvikler pedagogisk og didaktisk materiale for lærere (Nordvux Alfarådet, u.å.). I 2023 er hovedområdet i Alfarådets virksomhetsplan: arbeid for å styrke og bidra til å fremme FNs 4.

bærekraftsmål, god utdanning for alle. Virksomhetsplanen setter fokus på fem områder som skal bidra til bedre literacy-tilgang for flere mennesker. Det første området Alfarådet skal arbeide med er å bidra til å utvikle strategier for livslang læring for alle, og kompetanseutvikling av voksenopplæringslærere. Deretter kommer Alfarådets bidrag til utvikling av kompetanse og kunnskap om grunnleggende leseferdighet i de nordiske utdanningssystemene. Det tredje området legger vekt på å arbeide for påvirkningsarbeid og samfunnspåvirkning, og det fjerde tar sikte på samarbeid gjennom nordiske og europeiske nettverk som for eksempel LESLLA. Det siste området i alfarådets virksomhetsplan er arbeidet med å synliggjøre arbeidet i rådet og resultatene som fremkommer. Alfarådet arrangerer i den forbindelse flere konferanser og seminarer for å utveksle erfaringer og skape møteplasser for forskere og lærere som underviser for deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn (Nordisk nettverk for voksnes læring, 2023).

2.2 Teori om literacy

I de kommende avsnittene i kapittel to gir jeg en fortolkning av literacy-begrepet i kontekst til voksne innlærere, som har lite eller ingen skolegang før de kom til Norge. Jeg tar utgangspunkt i David Bartons teorier, og hvordan Unesco ser på behovet for å øke literacy-tilgang for flere mennesker i verden. Unesco sitt mål om økt literacy-tilgang i verden, og organisasjonens visjon om å nå FN's bærekraftsmål frem mot 2030 er ikke teori i seg selv. Jeg velger allikevel å belyse den viktige rollen Unesco har gjennom sitt arbeid rettet mot å fremme literacy i verden i dette kapittelet, for å kunne sette det i sammenheng med mine informanter, som selv oppgir at de har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, i drøftingen i kapittel fem. Videre i dette kapittelet presenterer jeg nærmere hvordan literacy fremstår i hverdagslivet, hvordan literacy varierer ut ifra hvilke forventninger som stilles i samfunnet, og i siste avsnitt viser til normer og metaforer i språket som en del av literacy.

2.2.1 Definisjoner av literacy

Begrepet literacy er krevende å gi en presis forklaring på, selv om både Unesco og Store norske leksikon har en definisjon av begrepet, så mener for eksempel David Barton (2007, s. 18) at ordboksdefinisjoner av begrepet er en myte, fordi det er et for omfattende og komplekst begrep. Definisjonen i Store norske leksikon, skrevet av Blikstad-Balas, legger vekt på at

literacy også rommer danning og medborgerskap i tillegg til å kunne lese, skrive og anvende disse ferdighetene for seg selv og i samfunnet:

Literacy er snevert definert som evnen til å lese og skrive. I en videre betydning omfatter literacy et sett av skriftspråklige ferdigheter som gjør at man kan forstå, skape, kommunisere, orientere seg og delta i samfunn som er i endring. FN definerer literacy som en menneskerett, fordi det er en forutsetning både for å ta til seg kunnskap og delta i demokratiet. Dagens betydning av literacy rommer også dannelse og medborgerskap (Blikstad-Balas, 2022).

Danning i sammenheng med literacy er nært knyttet sammen med demokrati og medborgerskap, i og med at danning betyr å kunne ta aktiv del i samfunnet, dets tekstkulturer og være aktive i kulturen (Aase, 2005, s. 17). Numeracy anses som en del av literacy, ettersom det er en del av språket både muntlig og skriftlig (Barton, 2007, s. 21). Vi peker ut retninger, teller matvarer eller avtaler tidspunkter for møter eller sosiale treff, og det er bare noen eksempler på at matematiske begreper er innarbeidet i de fleste språk.

Unesco (United Nations Educational Scientific and Cultural organization) er FNs organisasjon for undervisning, vitenskap, kultur og kommunikasjon, og har siden opprettelsen i 1945 jobbet for å bidra til fred og sikkerhet i verden. Ett av FNs bærekraftsmål frem mot 2030 er at alle i verden skal få tilgang til grunnutdanning (Leraand & FN- sambandet, 2022). Den definisjonen Unesco gir av literacy har et annet tyngdepunkt enn Blikstad-Balas ved å i større grad vektlegge økende digitalisering i en verden i rask endring:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world (UNESCO, 2023).

Unesco peker blant annet på kreativitet og digitale ferdigheter i en verden som endrer seg raskt som en del av det utvidede literacy-begrepet. Unesco belyser også literacy som identitet, og det vil være kulturelle og sosiale praksiser som også supplerer kunnskap med et utvidet tekstsyn i mange varianter (Street, 1984 i, Faux & Watson, 2020, s. 124). Det kan være multimodale tekster, lyd, trykte tekster, eller muntlig språk.

Literacy er et relativt nytt begrep i engelsk, og ble først brukt i en ordbok i 1924 med forklaringen: å kunne lese og skrive. Literacy i en videre kontekst nevnes først i ei engelsk ordbok i 1943 hvor økonomisk literacy beskrives (Barton, 2007, s. 19-20). Literacy er et

begrep som ikke er så enkelt å oversette fra engelsk til andre språk. På norsk brukes flere begrep om hverandre, som grunnleggende ferdigheter i læreplanen for grunnskolen og i læreplanen for voksne innvandrere, mens i enkelte fagbøker på norsk benyttes litterasitet som et norsk begrep for det engelske ordet literacy (Kulbrandstad & Laursen, 2018; Monsen, 2021 og Tcachenko, 2021). Grunnleggende ferdigheter som begrep mener jeg mangler noen av de områdene som Unesco og Blikstad-Balas legger i sine syn på literacy, særlig med tanke på identitet, kulturelle og sosiale praksiser, og digitale ferdigheter. Derfor benytter jeg literacy-begrepet i denne teksten.

2.2.2 Unesco og literacy

Det er anslått å være 773 millioner mennesker i verden som ikke behersker grunnleggende literacy (Unesco, 2023), og Unesco har siden begynnelsen i 1947 fremmet literacy som en menneskerettighet. Organisasjonen legger til grunn at literacy er grunnleggende for å ta del i samfunnet og være en del av demokratiet. FNs bærekraftsmål frem mot 2030 oppfordrer medlemslandene til handling for en bedre verden for alle over alt, og har satt utdanning som det fjerde viktigste punktet etter bekjempelse av fattigdom, sult og god helse (FN, u.å.). Unesco utarbeidet en strategi (Unesco, 2020b) for årene 2020-2025 for å øke tilgangen til literacy-ferdigheter for ungdom og voksne, primært i de tjue landene der halvparten av den voksne befolkningen mangler literacy-ferdigheter, og de ni mest folkerike landene i verden ¹. Flyktninger og migranter er også omfattet av strategien uavhengig av landegrensener. Strategien fremstiller noen prioriterte områder hvor Unesco støtter og bidrar med kunnskap og midler til å fremme økte literacy-ferdigheter. Strategien har fire punkter: støtte og utvikle strategier innen literacy, rette læringsbehovet mot vanskeligstilte grupper (særlig kvinner), utnytte digitale teknologier til å utvide tilgang og økt læringsutbytte, og til slutt sikre utvikling og vurdere literacy-tilgangen og programmer (Unesco, 2020b).

2.2.3 Literacy i hverdagslivet

Unescos strategi for å øke literacy-tilgangen gjelder også for ungdommer og voksne flyktninger og migranter i Norge, som ikke har fått mulighet eller begrenset mulighet til skolegang tidligere i livet. Informantene i min studie opplever utfordringer med å ha

¹ Afghanistan, Bangladesh, Benin, Brasil, Burkina Faso, Den sentralafrikanske republikk, Chad, Kina, Komorene, Elfenbenskysten, Egypt, Etiopia, Gambia, Guinea, Guinea Bissau, Haiti, Indonesia, Irak, Liberia, Mali, Mauritania, Mexico, Niger, Nigeria, Pakistan, Senegal, Sierra Leone og Sør-Sudan.

begrensede lese - og skriveferdigheter, og dette kan settes i sammenheng med de store endringene de siste 15 årene, særlig det økende fokuset på digital literacy. I Norge er blant annet postkontor omgjort til post i butikk, banktjenester er i stor grad flyttet fra fysisk bank til digitale tjenester i nettbank og brev fra det offentlige sendes i Digipost. Et annet eksempel på økende digitalisering i de fleste land i Europa (antagelige i verden) er digitale betalingsløsninger for offentlig transport via applikasjoner på smarttelefoner. Det er generelt blitt flere digitale brukere de senere årene, i hele verden, og atskillige mennesker har tilgang til internett via smarttelefoner. Det er positivt at flere har tilgang til informasjon, men det kan også skape større utfordringer for de som ikke får tatt del i informasjonen på grunn av manglende eller begrensede literacy-ferdigheter (Suni & Tammelin-Laine, 2020). I Norge i dag er det få som ikke kan lese og skrive og benytte digitale løsninger. Derfor legger samfunnet disse ferdighetene til grunn for deltagelse på de fleste nivå. Alt fra kommunikasjon med skole eller barnehage, skattemelding, informasjon fra kommunen til banktjenester og informasjon om helse i applikasjonen HelseNorge, er eksempler på offentlig digital kommunikasjon. I tillegg til offentlig kommunikasjon bruker også fritidstilbudene, slik jeg erfarer det, omtrent utelukkende digital kommunikasjon. Påmelding og informasjon om treninger og samlinger kommuniseres gjennom applikasjonen Spond, som brukes av alt fra idrettslag, korps til speiderforeninger og kor. Den økende bruken av digital kommunikasjon kan skape utfordringer for blant annet eldre, men også for deltagere med lave literacy-ferdigheter. Utfordringer knyttet til digital literacy ble tydelig når Norge stengte ned i forbindelse med Covid-19-pandemien våren 2020. Informasjon om pandemien ble gjort tilgjengelig gjennom TV, radio, aviser og offentlige kanaler på nett. Det ble også sendt ut informasjon via SMS fra kommunen om hvilke regler som var gjeldene i hver enkelt kommune. Det ble etter hvert synlig at informasjonen ikke kom frem til alle innbyggere, og regjeringen satte i gang flere tiltak for å få ut informasjon som var tilgjengelig med enklere norsk, og på mange språk som innvandrere til Norge har som morsmål både muntlig og skriftlig (Jørnholt et al., 2020). Unesco på sin side har satt i gang en kunnskapsinnhenting, for å undersøke effekten forstyrrelsen av læring for ungdom og voksne, i forbindelse med restriksjonene og nedstengingen(e) covid-19- pandemien kan ha hatt (Unesco, 2020a).

Det er selvfølgelig ikke bare utfordringer med økende digitalisering i samfunnet. De siste årene har det også blitt enklere på noen områder. Blant annet har Google translate en skannefunksjon som omgjør skriftlig tekst til digital-tale på det oversatte språket. Denne funksjonen brukes av alt fra turister til språklige minoriteter. Det er også blitt mulig å diktere

meldinger på smarttelefonen og sende talemeldinger. Har man noen digitale ferdigheter er det også kommet flere muligheter for eksempel i Word, der diktering og engasjerende leser fungerer på flere språk.

I mange samfunn fungerer det godt å leve side om side med og uten lese- og skriveferdigheter (Monsen, 2021, s. 133), og hvilke ferdigheter, og på hvilket nivå ferdighetene kreves for å fungere i samfunnet varierer ut ifra hvilket samfunn man befinner seg i (Franker, 2004).

Wedin og Shaswar (2021) beskriver noe av de samme erfaringene i sin artikkel «*Litterasitetspraksiser i hverdag- og samfunnsliv*», der de har satt fokus på voksne med liten eller ingen skolebakgrunn, og deres opplevelser og strategier i forhold til erfaringer med det svenske skriftspråket mens de ennå var i en begynneropplæringsfase. Forskerne intervjuet deltagerne og tok utgangspunkt i bilder deltagerne ønsket å vise frem for å snakke om hvordan de forholdt seg til skrift i hverdagslivet. I artikkelen kommer det fram at deltagerne i studien drar nytte av sine erfaringer gjennom livet, sine digitale ferdigheter sammen med hjelp fra andre i familien eller venner som en naturlig del av sin hverdag, hvor lese- og skriveferdighetene hindret dem fra å gjøre en aktivitet på egenhånd. En av informantene i den svenske undersøkelsen beskriver at hun har lastet ned en rutetidtabell for den lokale bussruta, også sammenligner hun den med informasjonsskjermen ved bussholdeplassen for å finne riktig buss (Wedin & Shaswar, 2021). Dette eksempelet viser at numeracy er en naturlig del av literacy og at digitale hjelpemidler er nyttige, også for personer som er i begynneropplæringen av grunnleggende lese- og skriveferdigheter.

2.2.4 Funksjonell literacy

Alfabetisering og *latinisering* er to ulike opplæringsløp som organiseres ulikt i voksenopplæringen, og har deltagere med ulik bakgrunn. Alfabetisering i denne sammenhengen vil si å lære å lese og skrive for første gang, med norsk som andrespråk (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Prosessen med å lære å lese og skrive uten å ha støtte i morsmålet er krevende, og ansees for å ta lang tid før lese- og skriveferdighetene utvikles til å bli funksjonelle for innlæreren. Teorier om andrespråklæring viser nytten og viktigheten av å lære seg å lese og skrive gjennom morsmålet (Palm, 2019, s.134 og Monsen & Randen, 2017, s, 108). I praksis er det dessverre ofte ikke mulig å gjennomføre opplæringen gjennom innlærerens morsmål på grunn av økonomiske, organisatoriske eller praktiske hensyn. Opplæringen som gis i voksenopplæringen foregår som regel med en norsktalende lærer og

deltagere som sjelden deler samme språklige bakgrunn (Monsen & Randen, 2017, s. 108). I læreplanen er det presisert viktigheten av at opplæringen:

bidrar til tematisk og språklig sammenheng mellom grunnopplæringen i lesing og skriving, opplæringen deltakerne får i muntlige ferdigheter, og eventuell annen opplæring og aktivitet deltakerne deltar i. Det å lære å lese og skrive for første gang blir lettere om man kan ta utgangspunkt i et språk man kjenner. Språkene deltakerne har erfaring med, må derfor brukes aktivt i opplæringen (HK-dir., 2021).

Det faktum at aktivering av språklige ressurser hos innlæreren og muntlige ferdigheter på målspråket er vesentlig for å sikre god literacy-tilegnelse vises dermed både i faglitteraturen og læreplanen. Dermed bør opplæringen ta sikte på å bygge opp en muntlig base i målspråket for å kunne ha tilfredsstillende nytte av lese- og skriveopplæringen (Monsen & Randen, 2017, s. 108 og Monsen, 2021, s. 133). I tillegg vil det styrke deltagerens lærings- og mestringsmuligheter med tanke på at deres erfaringer i stor grad knytter seg til muntlig aktivitet (Kjelaas, 2023, s. 66-67). Innlærere som skal lære seg å lese og skrive for første gang skal utvikle metaspråklig bevissthet som vil si evnen til å fokusere på språkets formside og å bytte perspektiv fra språklig innhold til språklig form (Randen & Danbolt, 2018).

Det vil si at deltagere som har lese- og skriveferdigheter på et annet språk fra før har et bedre utgangspunkt for å overføre kunnskapene om metaspråklig bevissthet. De følger dermed opplæringsløpet som i denne konteksten kalles latinisering. Latinisering vil si at innlæreren skal lære seg det norske alfabetet, og lese- og skrivekonvensjoner i en norsk kontekst (Bugge, 2019, i Kjelaas & Fagerheim s. 59, 2021). Både grupper som jobber med alfabetisering og latinisering bruker i hovedsak syntetisk lesemetode i grunnleggende norskopplæring etter min erfaring. Metoden tar utgangspunkt i bokstavlyder som settes sammen til stavelser (Kulbrandstad, 2018, s. 143). Den analytiske lesemetoden tar utgangspunkt i en meningsbærende del av skriften også analyserer deler fra helheten (Kulbrandstad, 2018, s. 155).

Deltagere som har behov for latinisering, er erfaringsmessig i et stort flertall blant dem som har lite skolegang fra før, som begynner på norskkurs i voksenopplæringen. Det varierer også innenfor denne gruppa hvor gode erfaringer deltagerne har med seg fra tidligere skolegang, hvor gamle de er når de begynner på norskkurs og hvor mye formell skolegang de har gjennomført. De som har noe skolegang fra tidligere har blitt kjent med mer enn sitt

dagligdagse språk, og har erfart hvordan språket også har en akademisk form. Jim Cummins² (2000, kap. 3) beskriver dagligdags språk som BICS (basic interpersonal communication skills). BICS er hverdagspråket og er nært knyttet til begrep som anvendes ved dagligdagse gjøremål og har slik sett en funksjonell og praktisk form. Den akademiske formen av språket er i Cummins teori beskrevet som CALP (cognitive academic language proficiency): *CALP or academic language proficiency is what schools focus on in this endeavor. It reflects the registers of language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades* (Cummins, 2000, s. 59), og viser til språket slik det benyttes i opplærings situasjoner, og i så måte i større grad henspiller til det abstrakte.

Deltagere som har lite formell skolegang fra før, men som kan lese og skrive på et grunnleggende nivå i morsmålet, har en enklere vei til å lære seg å lese og skrive på norsk. Ettersom de kan dra nytte av sine eksisterende ferdigheter og har erfart CALP, selv om det ikke nødvendigvis er innlæreren bevisst. Young- Scholten og Peyton (2020) skriver at de som har lært å lese og skrive på eget språk har en fordel, ved at ferdighetene utviklet gjennom skolegangen gir dem støtte og virker som en bro i arbeidet med å utvikle lese- og skriveferdigheter på et nytt språk. De kan dra nytte av blant annet sin metaspråklige bevissthet fra lese- og skriveopplæring på et annet språk (Faux & Watson, 2020, s. 135). Deltagere uten lese- og skriveferdigheter fra før mangler en slik bro, og må dermed ta i bruk sine kognitive evner. Det kan se ut som prosessen følger denne samme utviklingen, som er kjent fra barn lærer å lese og skrive for første gang (Young-Scholten & Peyton, 2020, s. 2). Young-Scholten & Peyton (2020, s. 2) skriver at muntlige ferdigheter på andrespråket også utvikles langsommere for deltagere med liten skolegang fra før, fordi den eneste språklige innputt de kan benytte i språkinnlæringen er hørselen.

Definisjonen av funksjonell literacy, slik jeg fortolker den med utgangspunkt i Bartons (2007) beskrivelse, skiller også mellom basis-literacy og funksjonell literacy. Basis-literacy beskrives som det jeg i avsnittet over kaller alfabetisering, og viser til grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Funksjonell literacy tar opp i seg det større og videre literacy-begrepet der blant annet digitale ferdigheter og lese- og skriftkonvensjoner inngår. Funksjonell literacy vil være en nødvendighet for å kunne bruke sine demokratiske rettigheter i et moderne samfunn (Barton, 2007, s. 195). Lesing og skriving som funksjonelle ferdigheter varierer ut ifra hvilke

² Jim Cummins: Kanadisk forsker som arbeider ved universitet i Toronto.

forventninger som stilles mellom lesere og skrivere. Det kan beskrives som ferdigheter som gir den enkelte mulighet for å innhente informasjon gjennom å lese, og kunne skrive for å uttrykke sine behov, og bruke sine demokratiske rettigheter i Norge. Et eksempel på at personer uten funksjonell literacy får begrenset sine demokratiske rettigheter viser Jan Blommaert til i sin bok, *Grassroots literacy* fra 2008. I boka presenterer han personer i den demokratiske republikken Kongo som av ulike årsaker ikke innehar funksjonell literacy. Bakteppet som skisseres viser blant annet utfordringer knyttet det tidligere belgiske kolonistyre i landet, med tanke på makt og ulike tilganger til literacy. Blommaert betoner en situasjon hvor tekst kan fungere i *en* tekstkultur, men på samme tid være uleselig i en annen tekstkultur:

What is correct in one society becomes an error in another society; what is perfectly appropriate writing in one place becomes a meaningless sign system in another. Texts may travel easily, but the system of use, value and function in which they were produced usually does not travel with them. (Blommaert, 2008, s. 6)

Blommaert (2008) beskriver dette blant annet med å fortelle om situasjonen til ei kvinne som er tatt inn av politiet beskyldt for å ha stjålet bukser i en klesbutikk. Kvinnen får spørsmål fra politiet om hun kan skrive, og hun svarer bekreftende. Dermed får hun anledning til å skrive ned sin versjon av saken som blir et juridisk dokument i saken mot henne. Kvinnen skriver ned en tekst som viser seg å være, ifølge Blommaert, en blanding mellom kvinnens morsmål, lingala, og fransk. Teksten bryter med tekstkonvensjoner i så stor grad at teksten ikke vil fungere som et forsvar eller en forklaring for henne i denne situasjonen. Blommaert skriver at teksten mister kvinnens stemme. Han har mest fokus på skriving i sin bok og viser til hvilke grunnleggende trekk grassroots literacy bærer preg av. Tekstene viser rettskrivingsutfordringer, blanding av små og store bokstaver, manglende tegnsetting, fremstår som en kladd med overstrykninger og selvretting og bryter med sjangerkonvensjoner. Blommaert (2008, s. 10) hevder at vi kun kan forstå grassroots literacy om vi legger begrensningene til grunn, og ikke bare mulighetene. Han skriver også at det er viktig å huske på hvor kompleks skriving er, og at denne ferdigheten ikke er én ferdighet, men et speil av sosiale, historiske, økonomiske og politiske forhold der tekstene skapes.

2.2.5 Kulturell literacy og metaforer

Kulturell kunnskap eller normer i et samfunn er også en del av literacy-definisjonen til Unesco. En del av den kulturelle kunnskapen er blant annet faste ord og uttrykk og metaforer. Metaforer er kroppsliggjorte, eller kan sees på som en ubevisst del av språket for morsmålsbrukere i et språk eller en kultur. Norges mange språkbrukere av for eksempel kvensk, nord-samisk eller bokmål oppvokst i det samme samfunnet har alle felles språklige metaforer som referer til den tiden de lever i. De fleste voksne som er oppvokst i Norge forstår uttrykket, «bob, bob», som et uttrykk for noe som er omtrentlig. Vi husker kanskje ikke opphavet til uttrykket (TV2 sin julekalender, *The julekalender* sendt første gang i 1994), men forstår uttrykket i kontekst. David Barton (2007, s. 17) skriver at språk er avhengig av metaforer, fordi vi bruker språket til å uttrykke hvordan vi opplever verden, og til å snakke om ting som er abstrakte.

Tidligere i kapittelet har jeg vist til ulike syn på hva literacy er, og en av forklaringene knytter seg til ferdighetene lesing og skrivning som to deler av grunnleggende ferdigheter. Å se på literacy utelukkende som *ferdigheter* mener Barton (2007) er en metafor for literacy. Metaforer brukes i mange sammenhenger i språket for å forklare komplekse tanker med ord, eller gi en mer presis beskrivelse av en kjent situasjon. Vi bruker metaforer som en del av dagligtalen, og de fleste metaforer brukes som en naturlig del av språket. Et eksempel kan være metaforen om at en diskusjon er krig, der debattantene vinner eller taper diskusjonen ved å angripe motparten sine argumenter og strategisk forsvare sine egne (Lakoff & Johnson, 2003). Metaforen der literacy sees på som et sett med ferdigheter er vanlig både i dagligtalen og blir også ansett som en sannhet i læreplaner og lærebøker (Barton, 2007, s. 12). En tilnærming til mennesker som ikke kan lese og skrive ved at dette er en mangel kan sees på som en sykdomsmetafor. Sykdomsmetaforen brukes blant annet, ved å beskrive mennesker som ikke kan lese og skrive som en gruppe med problemer som må behandles, eller som en epidemi. Dette er ord og begreper som ellers blir brukt i sammenheng med sykdom og helseutfordringer (Barton, 2007, s. 11). En slik metafor kan sees på som sosialt konstruert, og konstrueres av de som kan lese og skrive som to grupper satt opp imot hverandre, der den ene har makt over den andre. Dette beskriver også Irmelin Kjelaas (2023) i sin artikkel, *Grafosentrisme som portvokting? Skriftspråksideologi i opplæringa for nyankomne elever «med begrensa skriftspråklige ferdigheter»*, der hun påpeker at integrering i det norske samfunnet ofte er synonymt med å være i arbeid. Hun skriver videre om utfordringen ved at

manglende eller svake literacy-ferdigheter ofte omtales som en krevende situasjon for samfunnet, og at den type beskrivelser av enkeltpersoner og grupper kan brukes som mål på individets verdi (Kjelaas, 2023, s. 60- 63).

For å unngå å sette grupper opp mot hverandre, eller stille språk eller folkegrupper i kontrast, kan heller en metafor for en helhetlig tanke omkring literacy benyttes, økologisk literacy. Begrepet er hentet fra biologi, og forsøker å favne konseptet gjensidig påvirkningskraft. Mennesker påvirker samfunnet rundt seg, men blir også påvirket av samfunnet, både som individer og som grupper. Ved å bruke økologisk literacy som metafor er målet å få et mer helhetlig syn på literacy, heller enn å skille literacy-aktiviteter fra alt annet for å forstå dem, forsøker økologisk literacy å forstå hvordan det er integrert i annen menneskelig aktivitet (Barton, 2007, s. 34).

2.3 Investering og sosiale perspektiver på andrespråklæring

I denne andre hoveddelen av teorikapittelet redegjør jeg for sosiale perspektiver på andrespråklæring og investering. Jeg vektlegger å presentere investering for å sette søkelyset på muligheter og begrensninger i literacy-tilegnelse for deltagere i grunnleggende lesing og skriving. Både gruppa for alfabetisering og latinisering tar sikte på å gi grunnopplæring i lesing og skriving, og videre i oppgaven bruker jeg begrepet grunnmodulen for å beskrive begge gruppene med ett samlende begrep. Jeg vil fokusere på forskningen til den kanadiske forskeren Bonny Norton, men ser også til flere andre forskere som jobber innenfor det sosiale og kritisk- sosiolingvistiske forskningsfeltet. Videre i delkapitlet setter jeg de ulike teoretikernes resultater i sammenheng med motivasjon, identitet, foreldrerollen og ulike læringsarenaer deltagere i grunnmodulen kan være en del av.

2.3.1 Sosiale perspektiver på andrespråklæring og literacy.

Språklæring og språklig sosialisering kan sees på som to sider av samme sak, i og med at andrespråklæring skjer i det samfunnet målspråket brukes. På slutten av 1900-tallet gjennomgikk flere forskningsområder det som er blitt kjent som den sosiale vendingen, hvor konstruktivistiske teorier om læring ble satt i sammenheng med sosiale teorier om læring med begrunnelser som: « *the nature of reality was sosial and fundamentally unknowable and that a pursuit of the particular, and not the general, would be a better disciplinary strategy to illuminate complex human problems, such as additional language learning*» (Ortega, 2013, s.

216). Utover på 1990- tallet fremkom det innen andrespråksforskning flere studier med sosiale utgangspunkt, blant annet studier som pekte på sammenhengen mellom språklig utvikling og de kulturelle og situerte sammenhengene for bruk av språk (Svendsen, 2018, s. 85). Videre inn i 2000-tallet ble det stadig en utvidelse av den sosiale dimensjonen innen andrespråksforskningen, og den kritiske sosiolingvistiske tilnærmingen gjør seg gjeldende innen forskningsfeltet. Denne retningen tar i større grad høyde for at språk ikke læres i et vakuum, men som en del av komplekse sosiale erfaringer og relasjoner som er farget av maktrelasjoner (Pájaro& Monsen, 2021, s. 13). I kritiske sosiolingvistiske teorier sees innlæreren på som en aktiv deltager i andrespråkstilegnelsen sin, men det legges også vekt på maktstrukturer i samfunnet som kan prege innlærerens muligheter for å bruke språket. I tillegg settes det søkelys på vilkårene og følgene for språkbruk, språklæring og språkbrukere (Kjelaas, 2023, s. 51).

Språket som sosialt betinget er også Barton og Hamiltons (1998) innfallsvinkel i deres bok, *Local literacies, reading and writing in one community*. De beskriver literacy først og fremst som noe mennesker gjør, og betoner det dermed som sosialt. Literacy-aktiviteter er ifølge forfatterne kulturelt konstruert og må slik sett settes i sammenheng med historien og stedet de er oppstått i (Barton & Hamilton 1998, s. 12). Med dette bakteppet viser Barton og Hamilton (1998, s. 7) til literacy som både individuelt, og som en del av fellesskapet, ved at literacy anses som sosiale praksiser som er med å binde mennesker sammen. Dermed kan en person både få støtte i sitt nettverk, men også ha begrensninger på samme tid. For eksempel ved at en familie ikke synes det er noe poeng for mor å delta på norskkurs, eller ved at kollegaer heier fram noen som bidrar til økt kompetanse på arbeidsplassen. Literacy-ferdigheter er i likhet med mange andre forhold underlagt makt og kontroll. Personer kan slik sett oppnå tilgang eller holdes utenfor fellesskap, på bakgrunn av for eksempel kjønn, sosial klasse eller begrensede literacy-ferdigheter (Barton & Hamilton, 1998, s. 17). Barton og Hamilton (1998) konkretiserer det sosiale synet på literacy ved å vise til et eksempel hvor ei dame baker en sitronpai når hun får besøk av venner. Hun har skrevet ned oppskriften fra ei venninne, og oppbevarer den i en konvolutt sammen med andre oppskrifter hun har fått eller funnet i ukeblader. Når hun skal bake paien leser hun sin egen håndskrevne oppskrift, og beregner mengder av ingredienser, finner kjøkkenredskaper som passer, måler opp ingrediensene og forholder seg til temperatur og steketid. I dette eksempelet er det tydelig at hun bruker varierte literacy-strategier gjennom å lese oppskriften, søke informasjon, bruke matematiske begrep og algoritmer, og alt dette brukes i en sosial sammenheng. Barton og Hamilton (1998, s. 9)

peker på det faktum at oppskriften på paien og den sosiale situasjonen bakingen skjer i, identifiserer literacy som en del av mange kommunikative diskurser tilgjengelige for medlemmene av et fellesskap.

2.3.2 Investering og motivasjon

Bonny Norton er en kanadisk forsker som jobber innenfor det sosiokulturelle synet på læring, som beskrevet i avsnittet over. Hun så gjennom sin forskning at en del deltagere som var motiverte til skolearbeid, likevel deltok lite aktivt i undervisningen og hadde liten progresjon i andrespråket (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 50). Norton ønsket å sette søkelyset på flere faktorer enn motivasjon for innlærere av et andrespråk:

data indicate that motivation is a much more complex matter than hitherto conceived. A learner's motivation to speak is mediated by other investments that may conflict with the desire to speak – investments that are intimately connected to the ongoing production of the learners' identities and their desires for the future (Norton, 2013, s. 158)

Norton påpeker at tidligere teorier om andrespråklæring ikke har tatt godt nok høyde for den påvirkningen maktrelasjoner mellom andrespråksinnlærere og majoritetsspråksbrukere har hatt. Hun påpeker også at den sosiale konteksten innlæreren er en del av, har en viktig betydning på i hvilken grad innlæreren opplever å kunne ta, eller har en plass i den gitte konteksten (Peirce, 1995, s.9). Dette vil si at hun problematiserer muligheten for deltagelse i samfunnet utenfor klasserommet for innlærere av et andrespråk, og jeg ser også at dette er et område som opptar mine informanter.

Med denne innfallsvinkelen ønsker Norton å sette mer fokus på de sosiale strukturene som en innlærer er en del av, og tone ned det individuelle fokuset som andre motivasjonsforskere har vært opptatt av. Motivasjonsforskerne Deci og Ryan har siden 1980-tallet forsket på motivasjon, og er opphavsmennene til selvbestemmelsesteorien innen motivasjonsforskning (1985). Denne teorien ser ikke på motivasjon som en mengde av noe du har eller ikke har, men snarere en innstilling til din egen motivasjon. Teorien sier noe om kvaliteten på motivasjonen for den enkelte, og deler motivasjonen inn i grader eller nivåer av indre- og ytre motivasjon sett opp imot individets opplevelse av selvbestemmelse, mestring og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) kom frem til at den motivasjonen som er mest hensiktsmessig for den enkelte, er indre motivasjon som har høy grad av de tre

komponentene. Derimot ser Norton at begrepet motivasjon kan være misvisende i sammenheng med andrespråklæring ettersom det ofte brukes med tanken om at den enkelte har alle muligheter. Norton ser heller nytten av å se på andrespråklæring i et nytt land som en investering der den enkelte investerer med intensjonen om å få avkastning. Investering som konsept viser i større grad til både maktstrukturene i samfunnet, innsatsen og det historiske konstruerte forholdet til målspråket. Dette står i kontrast til instrumentell motivasjon som viser til at innlæreren motiveres av å kunne oppnå de samme materielle godene som målspråksbrukere (Peirce, 1995, s. 17).

Nortons idé om investering bygger på den franske sosiologen Pierre Bourdieus beskrivelse av makt, symbolsk vold og kulturell kapital. Han beskriver at makt og symbolsk vold reproduseres og opprettholdes, fordi de involverte får makten til å fremstå som en sann virkelighetsforståelse, uten at de er bevisst de gjeldene maktstrukturene (Wilken, 2008, s. 69). Klasse og definisjonsmakt opprettholdes også gjennom symbolsk vold, ettersom mennesker både med og uten definisjonsmakt forholder seg til bestemte tolkninger av hvordan samfunnet er innrettet (Wilken, 2008, s. 69). Individuer og klasser kan ha, eller ikke ha, eller sågar ha i varierende grad, kulturell kapital, som viser til tilgangen eller oppnåelsen av kompetanse, utdanning eller vaner som er internalisert gjennom å tilhøre en klasse (Norton, 2013, s. 50). Norton understøtter også sin forskning på arbeid av Michel Foucaults syn på makt. Hans teori om makt framhever at denne kan opptre i samfunnet på et makronivå satt i system av strukturer innen juss, medisinsk etikk, utdanningssystemene, velferdsstatssystemene og lignende, mens makt på mikronivå eksisterer mellom mennesker med ulik tilgang til symbolske og materielle ressurser (Norton, 2013, s. 47).

2.3.3 Identitet og foreldrerollen

Informantene i min studie er begge deltagere på norskkurs, og har på lik linje som kvinnene i Nortons studier (Peirce, 1995 og Norton, 2013) en merkelapp for tiden som tilskriver dem å være innvandrere. Denne merkelappen er ikke en fast konstruksjon, og vil i løpet av noen år bli mindre og mindre dekkende for personens identitet. Norton (2013, s. 164) bruker begrepet, «fixed identity», i betydning av et låst tankesett om identitet, og hun hevder at identitet er mer flytende enn låst, og at vi alle er i stadig endring med våre skiftende posisjoner i våre omgivelser.

Norton har gjennomført flere studier hvor hun intervjuer kvinner som har emigrert til Canada av ulike årsaker, hvor de fleste er frivillige migranter (Peirce, 1995 og Norton, 2013). Jeg

velger å se både på det faktum at hun har intervjuet og rettet sin oppmerksomhet mot kvinner spesielt, men tenker også at en del av hennes resultater kan generaliseres til å gjelde foreldrerollen for begge kjønn. Norton (2013, s. 131) skriver blant annet at en av hennes informanter har hovedansvaret for å forsørge familien, og at det gir denne kvinnen pågangsmot og «ståpåvilje» til å investere i andrespråklæringen. Dette gjelder ikke spesielt for kvinner, og er etter min erfaring som lærer på voksenopplæringen, ofte motsatt i familier som innvandrer til Norge fra mer patriarkalske og tradisjonelle samfunn. En annen av kvinnene i Nortons studie var hjemmeværende med sine barn før de emigrerte til Canada. Hun har barn i skolealder som hun vet vil bli målspråksbrukere, og de har lært seg målspråket raskt. Norton påpeker at denne kvinnen ikke trenger å snakke med offentlige instanser og lignende for å «klare seg» i samfunnet ettersom de eldste barna kan fungere som tolk. Hun opplever også at alle i familien har noen talenter, og noe å bidra med bortsett fra henne (Norton, 2013, s. 140). En slik mindreverdighetsfølelse av egen kompetanse ser jeg dessverre også hos både menn og kvinner som kommer til Norge uten formell kompetanse. Begge kvinnene jeg har beskrevet ut ifra Nortons forskning tar en posisjon overfor seg selv, og overfor samfunnet, som vil kunne påvirke deres investering i andrespråklæringen. Det kan også sees i sammenheng med deres opplevelse av nødvendigheten av å lære seg andrespråket for å kunne oppfylle sine og familiens intensjon med migrasjonen til Canada.

2.3.4 Læringsarenaer

I Nortons arbeid fra 1995 studerer hun i hovedsak deltagerens språklæring gjennom naturlige språkarenaer som hjemmet, arbeidsplassen og nærmiljøet (Peirce, 1995, s. 14), mens i hennes senere studier presentert i 2013 har hun i større grad sett på informantenes opplevelse av språkkurs og formell opplæring (Norton, 2013).

Hun finner i sin studie fra 2013, at de fleste av kvinnene oppgir at språkkurset bidrar til basen i å lære seg målspråket gjennom å få innblikk i grammatikken, uttalen og vokabularet det første året de går på språkkurs. Derimot svarer de fleste et år senere, at de ønsker i hovedsak å praktisere målspråket utenfor klasserommet med målspråksbrukere, heller enn å fortsette på språkkurs (Norton, 2013, s. 172). Utsagnene kan være et bilde på deltagerens endrede behov i livet, hvor det å få en jobb og bli aktive i lokalsamfunnet er et tydeligere eller mer realistisk mål enn det første året i et nytt land. En annen implikasjon Norton (2013, s. 173) peker på er innlæreres opplevelse av at språkkurset etter et år ikke gir god nok opplæring ut ifra den enkeltes opplevde behov. Flere av informantene forteller at læreren på språkkurset er en viktig

faktor i læringen av målspråket det første året de er informanter, mens de oppgir at andre engelskspråklige er viktigere enn læreren året etter. Det kan også være et eksempel på hvordan innlærere stadig endrer sin posisjon overfor omgivelsene, men også overfor seg selv, som Norton (2013, s. 174) best formulerer det selv: *The study indicates, however, that language learning is not an abstract skill that can be easily transferred from one context to another. It is a social practice that engages the identities of learners in complex and sometimes contradictory ways.* Det er flere forskere som peker på lærerens opplevde betydning for innlærere, og innlærerens mulighet for påvirkning av undervisningen. Blant andre Irmelin Kjelaas (2023) peker på erfaringen med lærerstyrt undervisning for hennes informanter i prosjektet, erfaringsbasert språkdidaktikk. De var lite vant med samtaler, diskusjon, refleksjon og dialogbasert undervisning som læringsform fra hjemlandene. Ut ifra sine informanter trekker hun slutningen om at undervisningen for nyankomne bør legge til rette for samtaler for å lære, og lære å samtale (Kjelaas, 2023, s 67). Dette viser tydelig at språk er mer enn ord, og at andrespråksbrukere sjonglerer mellom ulike posisjoner både i seg selv, med seg selv og i forhold til andre.

3.0 Metode

Metoden jeg valgte i prosjektet redegjør jeg for i dette kapittelet, og går videre til å beskrive det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for arbeidet med datainnsamling og håndtering, og analysearbeidet. Deretter presenterer jeg prosessen med forarbeid til intervjuene, og fortsetter med å legge fram gjennomføringen av intervjuene. Til slutt i kapittelet beskriver jeg etterarbeidet til intervjuene og avslutter med å vurdere prosjektets reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metode – prosjektets design

For å få innblikk i hva deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn tenker og mener om egen læring valgte jeg å søke kunnskap gjennom semistrukturerte kvalitative intervjuer. Kvalitative studier generelt handler om å forstå meningen individer skaper gjennom deltagelse i sine sosiale liv (Hatch, 2002, s. 9). Kvalitative intervjuer og kvalitativt design ble dermed naturlig i denne studien, ettersom målet er å få økt innsyn i deltageres eget syn på læring. Intervjuer kan bidra til å få frem kunnskap om hva mennesker tenker og mener, og gi et bidrag til eller fremskaffe mer innsikt i samfunnet. For å få mer innsikt i mennesker har samfunnsvitenskapene i likhet med medisin, behov for at noen medvirker for at forskningen skal få resultater (Engelstad, 2003, s. 217). Det vil si at deltagere i samfunnsvitenskapelige

studier kan beskrives som portvoktere, ettersom de avgjør om og i hvilken grad forskeren skal ha tilgang til ønsket informasjon (Hatch, 2002, s. 51). Kvalitative intervjuer forsøker å forstå verden sett ut fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22), og jeg ønsker å bidra til kunnskap om opplevelse av egen læring hos voksne med liten eller ingen skolebakgrunn, sett ut ifra et emisk perspektiv (jf.1.2).

3.2 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Fenomenologi er en retning innen de vitenskapelige teorier som ønsker å fremkalle kunnskap ved å undersøke førstepersonserfaringer (Kvarv, 2014, s. 87), men setter også krav til den som forsker ved å være opptatt av tingen i seg selv. Det vil bant annet være at forskeren må prøve å møte informantene så åpent og nullstilt som mulig, for på best mulig måte få et innblikk i informantens livsverden. Edmund Husserl, grunnleggeren av den fenomenologiske retningen innen vitenskapsteorien, lanserte sammen med flere andre tankene om innsikten og søken etter forståelse av menneskets livsverden. Livsverden kan beskrives som den konkrete virkelighet som kan erfares gjennom våre sanser (Kvarv, 2014, s. 91), og jeg ønsker å legge til rette for at informantene får fortelle sin forståelse av egen situasjon. I forskningsintervjuene, med en base i fenomenologien, så ønsker jeg å søke kunnskap gjennom å bygge på tankene om at den sosiale realiteten eksisterer, og at de meningene hvert individ bidrar med gjennom sine erfaringer er med på å utvide og bidra til økt innsikt om et fenomen (Hatch, 2002, s. 30).

Med dette bakteppet valgte jeg å bruke semistrukturert fenomenologisk intervju som ramme rundt intervjuene, med en intensjon om å møte informanten så fordomsfritt som mulig. Det er selvfølgelig vanskelig å møte noen helt fordomsfritt, og jeg vil måtte møte informantene med tolkninger av hele intervjusituasjonen med tanke på språkvalg, klær, kroppsspråk, gester og lignende, og skape en mening gjennom analysen av intervjuene. I fortolkning og meningsskaping av intervjuene beveger jeg meg i retning av hermeneutikken, som er vitenskapsteorien om fortolkning av tekster. Innen hermeneutikken er forståelsen av begrepet tekster ment i vid betydning, og innbefatter all menneskelig produksjon (Kvarv, 2014, s. 74). Hermeneutikken utviklet seg i kontrast til samtidens positivistiske som krevde gyldighetskrav for at vitenskapen skulle være sann. Hermeneutikkens tidlige teoretikere viste til at å forstå mennesket, kunsten eller hellige tekster ikke kunne kreve en slik gyldighet, fordi mennesket og dets åndelige liv ikke kan reduseres til natur, men må tolkes som historisk liv (Kvarv,

2014, s. 75). Ønske om å møte informantene så fordomsfritt som mulig tar utgangspunkt i den allmenne oppfatningen av ordet, og i den forståelsen vil mine erfaringer med å undervise i voksenopplæringen, samfunnets holdninger eller lignende kunne være såkalte fordommer i negativ forstand. Hans-Georg Gadamer³ hermeneutiske syn på fordommer er derimot slik at ingen mennesker kan fri seg fra en forutforståelse, en historisk holdning til de fenomenene en møter. Forutforståelsen kan være positiv, og Gadamer (2014, s. 120) ønsket en rehabilitering av fordomsbegrepet i retning av synet på en mer produktiv holdning til saken som skal forstås. En slik produktiv fordom vil stadig møte nye elementer som vil føre til en justering av fordommen, og denne prosessen er en forståelseshorisont. Denne forståelseshorizonten er ikke en statisk størrelse, men en posisjon en innehar inntil den på nytt revideres. Informanten, tolken og jeg vil møte til intervjuene med en fordom og en forståelseshorisont, som alle vil bli nyansert eller få nye revisjoner i løpet av intervjuene. I meningsskapingen og tolkningen av resultatene i etterkant av intervjuene vil begrepet hermeneutisk sirkel om det å bevege seg i deler og helhet som må forstås med utgangspunkt i hverandre, være en tilnærming som blir relevant for denne studien (Kvarv, 2014, s. 76).

3.3 Intervju som metode for å innhente kunnskap – noen avklaringer

Jeg har valgt å intervju to personer til min masteroppgave, og det kan ved første øyekast tenkes å være for få informanter til å belyse problemstillingen, men jeg beskriver under noen avgjørelser og betraktninger som støtter valget av få informanter. I kvantitative studier er ofte ønsket å finne frem til eksempler som kan være gyldige for store grupper i samfunnet, og det er dermed større behov for mange deltagere i en undersøkelse for at resultatet skal være gyldig, mens ved kvalitative studier er det ikke nødvendigvis antall deltagere i studien som gir interessante resultater (Hatch, 2002, s. 49). Ved å intervju to personer, én gang i høstsemesteret og én gang i vårsemesteret i et skoleår, forsøker jeg å belyse informantens situasjon blant annet med tanke på opplevelse av egen læring. Å forstå fenomenet i seg selv er avgjørende, ikke fenomenets omfang og utbredelse (Kvarv, 2014, s. 137). Fenomenet i min studie er deltagerens egen opplevelse av læring og egen refleksjon knyttet til literacy-tilegnelse, dermed vil det egne seg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. I intervjuene vil jeg ha en intervjuguide som utgangspunkt, men stadig stille utdypende eller oppklarende

³ Hans-Georg Gadamer var en tysk filosof som levde fra 1900-2002.

spørsmål i respons til deltageren. Responsen kan gjøre at intervjuene blir ulike hos de to informantene, og det er i seg selv med på å gi verdifull informasjon om egen opplevelse av læringssituasjonen.

3.4 Forarbeid til intervjuene

3.4.1 Godkjenning av NSD - Sikt

I forarbeidet til intervjuene søkte jeg godkjenning hos NSD (Norsk senter for forskningsdata), som fra 1. januar 2022 er en del av Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Alle som skal gjøre lydopptak og oppbevare dataene må søke om godkjenning for dette. Søknaden inneholdt et skjema der jeg beskrev hvilke type data som skulle samles inn og hvordan dataene skal behandles og oppbevares. Videre inneholdt søknaden intervjuguiden (vedlegg 2) jeg hadde som utgangspunkt for det første intervjuet, og et informasjonsskriv (vedlegg 1) som intervjuobjektene fikk for å gjøre seg kjent med prosjektet de stilte som informanter til. I informasjonsskrivet orienterte jeg blant annet om rettigheter til å trekke samtykket og få sine data slettet.

3.4.2 Rekruttering og utvalg

Jeg rekrutterte informanter på et voksenopplæringscenter som tilbyr norskopplæring, samfunnskunnskapskurs og introduksjonsprogramtimer i livsmestring etter integreringsloven, og grunnskole for voksne etter opplæringsloven. Deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn går på dette voksenopplæringscenteret i klasser hvor den ene gruppa jobber med alfabetisering, mens den andre jobber med latinisering (jf. 2.2.4). Opplæringen i disse klassene i grunnmodulene har som mål å utvikle grunnleggende lese- og skriveferdigheter til et nivå der de har utbytte av opplæring etter kompetansemålene i lesing og skriving på nivå A1 (HK-dir., 2021). Jeg orienterte om prosjektet på et teammøte for lærere på grunnmodulen. Læreren snakket deretter med klassen sin generelt, og tok opp forespørselen om deltagelse i prosjektet i høstens deltagersamtaler som blir gjennomført med tolk, om noen kunne tenke seg å være med. Deltagersamtaler er å sammenligne med utviklingssamtaler i grunnskolen, hvor deltageren, klassekoordinator og eventuelt programrådgiver i NAV deltar. Samtalene gjennomføres halvårlig, med tolk om det er behov. Jeg var innom den aktuelle klassen for å presentere meg, og gi informasjon om prosjektets formål. Til slutt valgte jeg to deltagere, en

mann og ei dame, med bakgrunn fra ulike land, med ulikt morsmål, ulik skolebakgrunn og livssituasjon. Jeg tok dette valget for å vise variasjonen i bakgrunn for deltagerne som går på grunnmodulen.

Informantene i prosjektet er jeg helt avhengig av, og det vil derfor være viktig for meg at noen ønsker å delta i studien, men samtidig skal det være frivillig og med et orientert samtykke fra deltageren. Denne balansegangen gjør at jeg må være ekstra oppmerksom på informantenes deltagelse, og bidra til at situasjonen oppleves som viktig, men helt frivillig. I og med at jeg henvender meg til deltagere som har liten eller ingen skolegang i tillegg til å være nye på skolen, er dette aspekter jeg tar opp i neste delemne om etiske vurderinger i prosjektet.

3.4.3 Etiske vurderinger

Det reiser seg noen etiske spørsmål ved å rekruttere informanter som har liten eller ingen skolebakgrunn, mens de er nye i landet. Dette kan ansees som å være en sårbar situasjon, og derfor må jeg være særlig oppmerksom overfor om informantene opplever at det er forventet å delta, eller at det vil være vanskelig å trekke samtykket sitt. Det vil være et maktforhold mellom meg og informantene ettersom de antagelig vil se på meg som en representant for skolesystemet, og jeg i kraft av å være lærer vil ha en overordnet rolle i utdanningssystemet. Å tenke igjennom relasjonene mellom forsker og informant er en viktig del av å designe et kvalitativt prosjekt (Hatch, 2002, s. 51). I noen tilfeller er det fare for at forskeren ikke har tilstrekkelig kunnskap om etiske vurderinger og er for sterkt interessert i prosjektet til å ta en riktig etisk avgjørelse (Forsberg, 2003). En annen side ved det etiske i forbindelse med prosjektet er hensynet til enkeltmennesket på den ene siden, og den samfunnsmessige verdien av forskningen på den andre siden (Grung & Nagell, 2003, s. 86). Jeg møtte en slik utfordring ved søknaden om godkjenning av prosjektet hos NSD - Sikt. Ettersom jeg skulle intervju deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn valgte jeg å lage et tilpasset informasjonsskriv med illustrasjoner, enkle og få ord. Det første informasjonsskrivet jeg laget måtte justeres fordi det manglet informasjon om personvernombud ved høgskolen.

Jeg forstår at det er viktig informasjon, men tror det kan være hensiktsmessig å ha så enkle tekster som mulig i møte med deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn, slik at deres integritet ikke krenkes i møte med det offentlige. Det kan være en fare for at ønske om å beskytte informantens personvern kommer i konflikt med informantens integritet, og at informanten utsettes for maktbruk i stedet for å bli opplyst eller informert om informasjonsskrivet blir skrevet på en akademisk måte.

Jeg har reflektert over de ulike etiske spørsmålene, og mener å ha unngått de uheldige sidene ettersom deltagerne kan snakke med både kontaktlærer på voksenopplæringen, faglærere eller nav-konsulent om de skulle ønske mer informasjon, eller ønske å trekke seg fra prosjektet. I tillegg har jeg brukt godkjent tolk i alle ledd slik at informantene kan gi et selvstendig og orientert samtykke.

3.4.4 Tolke

Alle intervjuene ble gjennomført med fysisk oppmøte av godkjent tolk, med utgangspunkt i tolkeloven (2022, § 1-2), som har til hensikt å sikre forsvarlig hjelp og tjenester for personer som ikke kan kommunisere forsvarlig med offentlige organer uten tolk. Det var også viktig at informantene fikk god mulighet til å forklare seg fritt på det språket de selv ønsket. Å legge til rette for at deltageren selv kan velge tolkespråk viser også Eek til i sin ph.d.-avhandling, der hun påpeker at bruk av førstespråket kan gi tilgang til erfaringer og kunnskaper som bare er tilgjengelige gjennom førstespråket (Eek, 2021, s. 158). Begge deltagerne snakket språk som det var enkelt å bestille tolk til. Tolkene fikk informasjon om prosjektet på forhånd og samtykket til at det ble gjort lydopptak av intervjuene. Tolken skulle tolke simultant, og opplyse fortløpende om det ble gjort noen avklaringer eller tillagt noen forklaringer. Jeg fikk inntrykk av at informanten og tolken forstod hverandre godt, og tolken sa etter intervjuene at samtalen hadde gått fint. Jeg har en del erfaring med deltagersamtaler med tolk gjennom mange år som kontaktlærer i voksenopplæringen. Erfaringene er blandet med tanke på hvor godt deltagerne med liten eller ingen skolebakgrunn opplever tolkingen fungerer, ut ifra dialekt, akademisk nivå på språket eller rett og slett kjemien mellom dem. Denne gruppa deltagerne vil erfaringsmessig ha ekstra behov for kroppsspråket og den direkte kontakten med tolken som støtte til det muntlige. Kroppsspråk, gester og tonefall er ikke-språklige aspekter som har ulik betydning for kommunikasjonen innad blant språkbrukere, men også i ulik betydning i forskjellige språk. I noen språk er ikke-språklige aspekter av vesentlig betydning for samspillet og forståelsen i ytringer, mens i andre språk er det av mindre betydning. Ifølge antropologen E. Hall⁴ er det siste tilfellet for germanske språk, mens italiensk, spansk og arabisk tilhører den førstnevnte gruppa (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 126). Erfaringene nevnt over er grunnen til at jeg valgte oppmøtetolk i stedet for tolk via telefon, selv i en pandemi.

⁴ Edward T. Hall var en amerikansk antropolog.

3.5 Intervjurunde 1

Første intervjurunde ble gjennomført i desember 2021 da skolen var på rødt smittevernnivå (Utdanningsdirektoratet, 2022). Vi brukte et stort møterom og alle satt med to meters mellomrom gjennom hele intervjuet. Den lange avstanden gjorde at jeg var spent på hvor gode lydopptakene skulle bli, men lyden hørtes godt på opptakene. Jeg intervjuet den kvinnelige informanten først, og hadde satt av en time til samtalen og vi holdt oss godt innenfor tidsramma. Deretter intervjuet jeg den mannlige informanten. Han hadde lengre svar, og trengte en del forklaringer eller oppklaringer fra tolken, som bidro til at samtalen tok noe lengre tid, men vi holdt oss innenfor ramma på en time.

Deltagerne fortalte at de hadde gledet seg til å få fortelle sin historie og forklare hvorfor de hadde liten skolebakgrunn, ettersom de vet at det er uvanlig i Norge. Intervjuet ble tatt opp på en lydopptaker som kunne kobles til en mikrofon for å få så god lyd som mulig på opptakene.

3.6 Intervjurunde 2

Andre intervjurunde ble gjennomført uten noen covid- restriksjoner. Intervjuene foregikk på to påfølgende dager tidlig i april 2022, og jeg var så heldig å få mulighet til å bestille de samme tolkene som hadde tolket første intervjurunde. Dette gjorde forarbeidet enklere ettersom jeg kunne referer til prosjektet og vite at de kjente til hvordan intervjuene skulle foregå, og at jeg ønsket å gjøre lydopptak.

Den mannlige deltageren kontaktet meg to dager før det avtalte intervjuet og vi ordnet en kort samtale. Der viste han meg kalenderen på telefonen sin. Han pekte på datoen vi hadde avtalt og sa: «time». Jeg svarte: «ja, intervjuet er en time». Jeg valgte å bruke basisverbet *er*, i stedet for det mer spesielle og flertydige, *varer* (Golden, 2021, s. 73). Han responderer med å si: «nei, jeg time». Han fant frem Google translate og snakket inn på morsmål. Deretter viste han meg hva Google oversatte. Det sto omtrent – jeg har en time i morgen. Kan vi avtale intervju en annen dag? Jeg svarte at det kan vi, og at jeg skal undersøke hvilken dag som passer for tolken. Jeg ga beskjed via hans kontaktlærer om dagen og tidspunktet for intervjuet. Det var fint å erfare at han ønsket å gjennomføre intervjuet og kontaktet meg for å endre dato da han ikke hadde anledning den dagen som først var avtalt.

I intervjurunde to valgte jeg å konkretisere siste del av intervjuet for kunne gi mer rom til en direkte og konkret samtale om strategiene deltageren bruker i grunnleggende lese- og

skriveopplæring. Jeg valgte å presentere det norske alfabetet, enkeltord, nonord, og setninger med mening og setninger bestående av nonord som deltagerne skulle lese, og tilsvarende for skriving. Ordene jeg valgte er ord som presenteres tidlig i opplæringsløpet, som *sol* og *tomat*. Ordene er dagligdagse ord med høy frekvens i språket (Golden, 2021, s. 74). Jeg valgte å bruke både ord og nonord for å se om informantene kjente igjen ordbildene på de antatt kjente ordene, og i en setning med tanke på å finne ut hvordan informanten opplever avkoding med eller uten forståelse av ordene og setningene (Kulbrandstad, 2018, s. 35-37).

Jeg viste informantene det norske alfabetet (vedlegg 4) skrevet med små bokstaver i skrifttypen, *cavolini*, fordi denne fonten erfaringsmessig ligner mest på håndskrevne bokstaver, som er de bokstavene deltageren har fått presentert ved innlæring av håndskrift. Min erfaring er at det kan skape forvirring for deltagere med lite skolebakgrunn om bokstavene ser annerledes ut enn de er vant til gjennom skolesituasjonen. Dette synes spesielt ved de små bokstavene; a – *ɑ*, og g – *g̃*, og er grunnen til at jeg valgte å bytte ut *k* i *cavolini* med *k* i skrifttypen *arial*. Deretter presenterte jeg enkeltord og setninger på norsk (bokmål) og tilsvarende med nonord (vedlegg 5) som informantene skulle lese og skrive. Jeg spurte også om de kunne forklare betydningen av ordene. Jeg etterstrebet å lage enkeltord og setninger med nonord som inneholdt de samme konstruksjonene, samme antall stavelser og de samme «vanskelige» bokstavene (Næss, 2019, s. 56). Erfaringsmessig er de tre siste vokalene i det norske alfabetet lyder som deltagere på grunnmodulen kan oppleve som likelydende.

3.7 Etterarbeid ved intervjuene – transkripsjon

Etter andre intervjurunde ble intervjuene transkribert. Jeg brukte dikteringsfunksjonen i Word, selv om det krevde en del justeringer i etterkant for å rette opp eventuelle feil i dikteringen. Jeg måtte starte og stoppe opptaket riktig, for dikteringen var satt til norsk bokmål, og derfor måtte dikteringen stoppes når tolken og informanten snakket. Jeg valgte å ha ulik skriftfarge på min og informantens ord (tolkens) i transkriberingen, for å tydeliggjøre turtakingen i samtalen. Jeg valgte også å skrive i parentes etter en ytring der det kom frem noe som ga samtalen mening, men ikke kommer frem ved det skrevne ord. For eksempel latter, bekræftende «ja», bekræftende lyder eller tonefall. Jeg hadde med en notatbok under intervjuene og skrev ned deltagerens eventuelle kroppsspråk, latter, smil, gester eller lignende mens hen snakket, ettersom tolkningen etterpå mangler den type innlevelse i det som sies. Dette er en åpenbar kilde til misforståelser, men ettersom jeg leder samtalen, og vet hvilket

spørsmål deltageren snakker om, så er det enklere å skrive ned gester, tonefall, latter og kroppsspråk enn ved en mindre strukturert samtale.

3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er i kvalitativ forskning anvendt som uttrykk for hvor god kvalitet det er på forskningen (Repstad, 2019, s. 134). Reliabilitet eller pålitelighet fremstår ulikt i kvalitative og kvantitative studier. Begrepene er utviklet innenfor kvantitativ forskning, og det har vært reist spørsmål om begrepene er gode å anvende innen kvalitativ forskning (Repstad, 2019, s. 135). Kritikere har blant annet hevdet at begrepene bør endres for å være mer rettet mot hva kvalitative studier faktisk undersøker og hvordan kvalitative data behandles og tolkes. Jeg velger å støtte meg til Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) sine fortolkninger av begrepene, reliabilitet og validitet. De hevder at innen kvantitative studier vil det være viktig å gjennomføre studien så presist som mulig, og tolke dataene slik at resultatene er etterprøvbare. I en kvalitativ studie derimot er reliabilitet også betydningsfullt, og særlig ettersom det kan være få personer studien omhandler og spesielt om informantene representerer minoriteter eller sårbare grupper i samfunnet. I selve intervju situasjonen vil måten spørsmålene stilles på kunne påvirke reliabiliteten om det for eksempel stilles ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Alle intervjuene er transkribert, og måten samtalen oversettes til tekst er ikke vilkårlig, men krever oppmerksomhet rettet mot hva informanten sier, og at dette gjengis så nært det muntlige som mulig. Hvordan pauser, tegn og setninger markeres i transkripsjonen har betydning for hvor reliable resultatene blir (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 193). Validitet eller gyldighet undersøker om metoden undersøker det den er ment å finne ut noe om. Validitet sier noe om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). I kvalitative studier vil validitet reflektere ønsket om å bidra til forskningsfeltet det undersøker i kontrast til søken om absolutt sikker kunnskap som naturvitenskapen etterstreber (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Reliabilitet og validitet i denne studien vil være å gjennomføre en så transparent prosess som mulig frem mot tolkning av resultatene, og presentere resultatene på en respektfull måte.

4.0 Resultater

Jeg begynner resultatkapittelet med å beskrive valg av analysemetode og de avgrensninger jeg har tatt i forbindelse med presentasjon av resultatene. Deretter presenterer jeg, med et emisk utgangspunkt, informantene i prosjektet, Hamid og Aisha. I den siste delen av resultatkapittelet legger jeg frem resultatene sortert i fire kategorier: strategier for læring av norsk som andrespråk, investering, literacy-tilegnelse med hovedvekt på grunnleggende lesing, skriving og muntlig, og til slutt en konkretisering av lesing og skriving.

4.1 Valg av analysemetode

Jeg intervjuet Aisha og Hamid med tolk to ganger i løpet av et skoleår på voksenopplæringen. Jeg har valgt å formidle resultatene ved å skrive løpende tekst fremstilt som et narrativ (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289) med henblikk på å formidle informantenes historie med utgangspunkt i problemstillingen: *hvordan opplever to deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn sin literacy-tilegnelse gjennom et skoleår på norskopplæring?* Deretter legger jeg frem resultatene fremstilt i fire kategorier. Første kategori presenterer informantenes *strategier for læring av norsk som andrespråk*. I den andre kategorien setter jeg informantenes *investering* i literacy-tilegnelse i sammenheng med deres eget syn på sin bakgrunn, erfaringer og ønsker. Den tredje kategorien setter *søkelys på literacy-tilegnelse gjennom å presentere informantenes opplevelser av grunnleggende lesing og skriving*. Den fjerde kategorien henger sammen med kategorien foran, men her beskriver jeg resultatene ved *konkretisering av grunnleggende lese- og skriveferdigheter* med støtte i tabeller for å gi et innblikk i prosessen, og for lettere å vise resultatene. Tabellene viser informantenes respons, resultater og deres prosess, slik jeg erfarte den, mens oppgavene pågikk (jf. 3.6). Kategoriene er valgt ut for å kunne knytte informantenes utsagn til en mer systematisk fremstilling, og sette utsagnene i relasjon til hverandre gjennom en induktiv fremgangsmåte i drøftingen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). Jeg viser også til hvordan synet har, eller kan ha utviklet seg fra første til andre intervju i alle kategoriene.

4.2 Hamid fra Kurdistan (Syria)

Hamid er midt i 30-årene og har bodd åtte måneder i Norge da det første intervjuet gjennomføres, og har gått på norskkurs i omtrent 7 uker. Han forteller at han har vokst opp i

en kurdisk del av Syria, og har kurmanji som morsmål. Han vokste opp med mange søsken og mor, mens faren døde allerede da Hamdi var 10 år gammel. Etter farens død flyttet han med noen eldre brødre til Libanon for å bidra til familiens økonomi. Hamid bodde omtrent 15 år i Libanon, før han flyktet til Tyrkia på grunn av den ansente situasjonen i Syria og grenseområdene. Han giftet seg med ei kurdisk dame og de fikk fire barn, som nå er i barnehage og barneskolealder. Han søkte etter noen år i Tyrkia familieforening med søsken som er bosatt i Norge, og fikk dette godkjent, men vanskelige omstendigheter gjorde at kona og barna måtte bli igjen i Tyrkia. Hamid forteller at det er vanskelig å bo alene i Norge samtidig som han har det økonomiske ansvaret for familien i Tyrkia. De har søkt familieforening og venter på svar på søknaden.

Etter mange år i Libanon forteller Hamid at han snakker flytende arabisk og kan enkelte hverdagsfraser på fransk, som ofte benyttes i forbindelse med høflighetsfraser, hilsninger og handel etter mange år med fransk styre i landet. Han forteller videre at han snakker og forstår en del tyrkisk, ettersom han bodde og jobbet i landet mens det var uroligheter i Syria. Han erfarer at han også har lært seg muntlig norsk raskt, og kan snakke relativt bra.

Skolegangen i Syria var kort og vond, og foregikk på arabisk, som Hamid ikke kjente til som barn. Læreren pisket elevene med en lampeledning om de svarte feil, hadde glemt ei bok eller ikke oppførte seg godt nok. Hamid forteller at han ikke lærte noe i løpet av de tre årene han gikk på barneskolen, men minnes årene med frykt og sinne. Etter at han kom til Libanon lærte han å skrive navnet sitt, men ikke lesing eller skriving utover det. To av barna hans er i barneskolealder, men de går ikke på skole i Tyrkia. Selv om skolegangen er gratis, så koster skoleutstyret barna trenger mer enn familien har råd til. Ved hjelp av Facetime på kveldstid forsøker Hamid å lære barna sine norske fraser slik at de skal kunne snakke litt norsk når de kommer til Norge. Nå bor han alene og forteller at han trives med livet sitt tross alt, og er heldig med å ha både familie og venner i samme område som han selv er bosatt, selv om savnet etter kona og barna er stort. Hamid forteller at han deltar i introduksjonsprogrammet, og har 30 timer i uka med norskopplæring og kurs i livsmestring i et nytt land. I tillegg skal han delta på 75 timers samfunnskunnskapskurs med en avsluttende digital prøve. I forbindelse med oppstarten av introduksjonsprogrammet gjennomføres en ressurskartlegging i regi av NAV. Kartleggingen har som formål å gi et målrettet og tilpasset program (IMDi.no). Hamid opplevde at denne ressurskartleggingen var krevende å gjennomføre ettersom han i tillegg til tolk trengte en del forklaringer for å forstå spørsmålene.

4.3 Aisha fra Pakistan

Aisha er ei dame i 40-årene fra Pakistan med urdu som morsmål. Hun har bodd fire år i Norge da det første intervjuet gjennomføres, og har gått på norskkurs i omtrent 15 uker. Hun beskriver oppveksten sin som rolig og trygg på landsbygda med to brødre, mor og far. Hun gikk på den lokale skolen fra hun var 5 til 10 år, og beskriver skoledagene som lærerike og gode, selv om også Aisha forteller om fysisk straff om elevene brøt skolens regler. Hun ønsket å gå videre på skole, men foreldrene prioriterte brødrene hennes foran henne med tanke på videre skolegang i den nærmeste byen. På skolen var hun skoleflink og beskriver sine ferdigheter i urdu som gode. Hun forteller at hun skulle ønske hun hadde lært engelsk på skolen, men på den tiden begynte engelskundervisningen først for barn etter 5. trinn.

Hun giftet seg og fikk tre barn, og hele familien flyttet til Spania mens barna var små for å drive et gatekjøkken. Gatekjøkkenet gikk bra de første årene, men etter hvert ble det nedgangstider i spansk økonomi og gatekjøkkenet måtte stenge. Familien hadde gjennom 12 år i Spania fått ett barn til, og hele familien hadde fått spansk statsborgerskap, og kunne derfor flytte videre til Norge gjennom EØS-samarbeidet. I Norge startet familien raskt opp en ny restaurant, og denne går godt. Alle de fire barna som nå er ungdommer og unge voksne, gikk i barnehage og skole i Spania, og har tilpasset seg norsk skole enkelt forteller Aisha. Hun er stolt av barna sine som gjør det godt på skolen og hun forteller at hun synes det er et godt skolesystem i Norge. Selv har hun vært hjemmeværende det meste av livet, men hun jobbet i gatekjøkkenet i Spania når det var behov for mer arbeidskraft. Hun forteller at hun forstår litt spansk, men kan kun snakke enkle fraser. Nå som barna er store ønsker hun å begynne å jobbe, og det er grunnen til at hun har meldt seg på norskkurs. Hun går på norskkurs 20 timer i uka.

4.4 Presentasjon i kategorier

Jeg presenterer resultatene fra intervjuene med Hamid og Aisha i fire kategorier. Den første kategorien tar for seg hvilke strategier de forteller at de benytter i sin literacy-tilegnelse. I den andre kategorien gir jeg et innblikk i literacy-tilegnelsen sett i sammenheng med investering. Videre i tredje kategori kommer jeg nærmere inn på literacy-utvikling med søkelys på grunnleggende lesing og skriving, som deretter konkretiseres gjennom å presentere resultatene fra alfabetoppgaven og lesing og skriving i fjerde kategori.

4.4.1 Strategier for læring av norsk som andrespråk

I dette delkapittelet presenterer jeg resultatene av strategiene Hamid og Aisha valgte, og peker samtidig på strategiene de ønsket å benytte, eller ikke benyttet i læring av norsk som andrespråk. Strategier i denne sammenhengen er hvilke planer, valg, meningsskapning og gjennomføring Aisha og Hamid velger i sin literacy-tilegnelse.

4.4.1.1 Hamid

I første intervjurunde, som jeg viser til i tekstboks⁵ 1, forteller Hamid at han helst vil at alle utelukkende snakker norsk på skolen, og begrunner det med at han tenker at språket er kilden til et selvstendig liv i Norge. Han blir litt oppgitt når mange i klassen velger å snakke morsmål heller enn norsk i undervisningen. Hamid forteller at undervisningen som gis er hans nøkkel til det livet han ønsker seg i Norge, og han blir sint og skuffet når han tenker tilbake på skolegangen som barn og hvilke muligheter han gikk glipp av.

1.

- *Hvilke språk bruker du i undervisningen på skolen, og i pausene?*
- Når læreren snakker med meg snakker jeg kun norsk, men i klassen min er det mange som snakker arabisk og da blir det mye arabisk. Jeg føler at inni klassen og på hele skolen burde alle bare snakke norsk. Da vil alle lære norsk fortere og bedre.
- *Jaha, hvorfor mener du det er slik da?*
- Jeg tenker at språk er veldig viktig, slik at man blir selvstendig. Man klarer seg selv, klare alt, selvstendig. Det er språket som gjør deg selvstendig. Så fort man lærer språket kan man være selvstendig.
- *Ja, mm (bekreftende)*
- *Hva liker du å gjøre, eller hva lærer du av de aktivitetene dere gjør i klassen?*
- Jeg liker alt i klassen, men det eneste viktige er at det er på norsk, bare norsk.
- *Jaha*
- Vi har en deltager i klassen som ikke snakker arabisk. Hun snakker bare norsk på skolen. Det er bra.

⁵ Tekstboksene viser utdrag fra transkripsjonen av intervjuene.

I andre intervjurunde nevner han også denne skuffelsen, og konkretiserer det ved å gi eksemplet der han forteller at de som kommer til Norge uten å ha lært å lese og skrive blir som barn i møtet med alle systemene i Norge. Det er ikke mulig å klare seg godt uten å kjenne noen som kan lese og skrive norsk påpeker han. I første intervjurunde spør jeg, som vist i tekstboks 2, hvordan han opplever egen læring i oppstarten av norskkurset. Hamid opplever at det er lett å lære de norske bokstavene i første intervjurunde, og han er opptatt av å benytte seg av muligheten han har fått til skolegang.

2.

- *Jeg skal spørre deg litt om din egen læring. Hva synes du har vært lett å lære?*

- Jeg ser for meg at jeg må lære de norske bokstavene for å klare meg videre.

- *Opplever du at det er lett å lære de norske bokstavene?*

- Det er ikke vanskelig.

- *Nei (bekreftende).*

- *Hvordan har det vært å lære seg å snakke norsk da?*

- Jeg føler at hvis man har bestemt seg, oppi hodet sitt, så klarer man det. Ingenting er vanskelig. Vi har ikke vært på skole i hjemlandet og nå har vi fått muligheten.

I andre intervjurunde er han noe mer moderat i sine uttalelser om hvorvidt det er lett eller vanskelig å lære seg de norske bokstavene. Hamid mener det er vanskelig å lære seg hvordan bokstavene ser ut, hvilken lyd de representerer og huske hvordan bokstavene formes.

3.

- *Hvordan synes du det går på skolen nå kontra i høst?*

- Ser bra ut.

- *Ja, ok. Men hvordan opplever du skoledagene nå enn forrige gang vi snakket sammen?*

- Jeg føler jeg utvikler meg til noe bedre.

- *Hva vil du si er det viktigste du har lært på norskkurs så langt?*

- Jeg har lært de fleste bokstavene. Det er jeg veldig glad for. Det er 8 eller 9 jeg ikke kan. I det skriftlige har jeg lært litt. For eksempel sier læreren, «skole», og jeg prøver å skrive det. Blir det feil bokstaver så kommer hun bort og uttaler lydene tydelig, «fffff», for eksempel.

- *Ja, ok. Et det det du tenker er det viktigste du har lært så langt? Å lytte ut lyder for å skrive?*

- Ja

- *Ja, ok.*

I tekstboks 3 gjengir jeg hvordan han setter ord på en lærings situasjon som har skjedd i klasserommet og hvordan han beskriver å få hjelp av læreren. Videre i samme tekstboks kommer det fram at Hamid sier en lyd som ikke er i eksempelordet *skole*, uten at han la merke til dette selv. Jeg valgte å ikke påpeke det i intervjuet, fordi budskapet hans kom tydelig frem i situasjonen.

4.

- *Er det noe av det dere gjør i timene som du mener at du ikke lærer så mye av?*
- Det er læreren og de andre i klassen som hjelper meg å lære de norske bokstavene. Er det noe jeg ikke forstår, så spør jeg.
- *Jaha*
- Jeg er veldig takknemlig for den klassen jeg går i, at de lærer meg å snakke og skrive norsk. Jeg kunne ikke skrive noen ting. Det er drømmen min, å kunne skrive.

I begge intervjurunder nevner Hamid lærerens betydning, og i tekstboks 4 kommer det fram at han mener det er avgjørende for hans læring å få hjelp fra læreren. Selv om Hamid kobler mye av sin egen læring til lærerens kompetanse på norskkurs, så forteller han også hvordan han lærte å sy klær i hjemlandet ved å observere. Han var hos en lokal skredder på ettermiddagen for å hjelpe til allerede fra seks års alder. Hos skredderen fikk han etter hvert som han lærte å sy flere og flere oppgaver i butikken, og det er gode minner. Han jobbet også som skredder i Libanon, og brukte PC og Photoshop til å designe klær for rike kunder, som vist i tekstboks 5. Jeg spør i det første intervjuet om han har tenkt på om han liker å lære ved å

5.

- *Alle i klassen du går i har fått datamaskin siden forrige gang vi snakket sammen. Hva tenker du om det?*
- Jeg vil si at jeg kan bruke datamaskin 50%.
- *Aha, hva legger du i de 50%?*
- Siden jeg var skredder eller designer før, så har jeg brukt PC til å designe klær i Photoshop. Derfor kjenner jeg datamaskin.
- *Ja, ok. Hvordan syns du det er å bruke datamaskin i undervisningen da?*
- Jo, angående bokstavene så kan jeg, om du gir meg ditt ark for eksempel, kan det godt hende jeg klarer å skrive alt som står på arket over på datamaskinen.
- *Ja (bekreftende)*
- Det er liksom bare teori.

observere. Læringsporesessen forklares ved at han ofte ser for seg et mentalt bilde av hvordan klesplagget skal bli før han begynner å jobbe med skissen. Jeg spør om han benytter noe av den samme metoden for å lære å skrive norsk? Hamid svarer at han ser for seg hvordan en bokstav ser ut, også forsøker han å tenke ut hvordan læreren har tegnet den på tavla. I andre intervjurunde spør jeg mer konkret om hvordan han jobber med å lære å forme bokstavene med blyant, og skrive ved hjelp av tastatur. Det oppleves enklere å skrive ved hjelp av tastatur, og Hamid sier at han lett finner igjen bokstavene på tastaturet, mens det kan være vanskelig å huske hvordan bokstavene skal formes med blyant.

Hamid beskriver at han ser på avskrift som «bare teori» gjengitt i tekstboks 5, og beskriver det som enkelt å skrive av notatene jeg har på arket mitt, mens han velger å ikke svare på hva annet han legger i å bruke datamaskin i undervisningen.

4.4.1.2 Aisha

Aisha er ikke like opptatt av hvilke språk som snakkes i klassen, som Hamid. Hun begynner heller å snakke om sitt syn på hvordan læreren gjennomfører undervisningen og hvordan hun opplever de ulike metodene påvirker hennes faglige utvikling.

6.

- *Hva liker du mest eller opplever du at du lærer mest av i timene?*
- Ja, læreren vi har viser oss hvordan vi skal lese, er det gøy, også prøver vi å skrive og det er gøy. Jeg er veldig fornøyd med henne.
- *Ok, men hvilke av aktivitetene som dere gjør i klassen som lesing, skriving, diktater og lignende synes du at du får til best eller lærer mest av?*
- Jo, jeg prøver å følge med så godt jeg kan på hvordan læreren leser. Jeg tenker at hun er lærer og jeg må lære fra henne. Jeg prøver å få til det hun ber meg gjøre.

I likhet med Hamid er Aisha opptatt av læreren og knytter mye av sin egen læring opp mot hvilken undervisning hun mottar, og hva læreren sier eller gjør som tekstboks 6 viser. I andre intervjurunde forteller hun også om lærerens valg av metoder og hvordan læreren hjelper til med gitte oppgaver i undervisningen da hun får spørsmål om å beskrive en undervisningstime. Det var utfordrende å få svar på spørsmålene knyttet til egen læring, og dette kan skyldes at hverken Aisha eller Hamid har gått på skoler tidligere som har lagt til rette for refleksjon om egen læring, ettersom de begge beskriver en skolegang preget av pugging og avskrift.

Aishas svar på spørsmål om hva som er lett eller vanskelig å lære gjengis i tekstboks 7. Hun knytter svaret til hva hun har som mål med norskkurset, og hun vektlegger enkelte detaljer i undervisningen som ordlæring og de helt store målene som å kunne snakke flytende. I andre intervjurunde svarer hun på samme spørsmål at hun kan lese enkle tekster, og at hun kan lese med litt flyt, om hun har fått hjelp av barna hjemme i forkant. Barna hjelper henne å lese teksten slik at hun vet hvordan ordene uttales til teksten skal leses på skolen dagen etter.

7.

- *Er det noe du synes har vært lett å lære i klassen*
- Det har vært litt sånn forskjellig, av og til har jeg skjønnt litt bedre av og til ikke. Det har gått greit.
- *Hva da for eksempel? Hva er det du synes at du skjønner litt bedre?*
- Navn har jeg lært å skrive, og tall, og jeg har lært å skrive diverse ord som jeg egentlig ikke kjente til før, sånn som tak, gulv, vegger, klær, jakke, ja, sånne type ord da.
- *Ja. Hva med grammatikk? Hvordan synes du det er å lære? Er det lett eller vanskelig?*
- Det går greit
- *Er det noe annet du synes er spesielt lett eller vanskelig å lære seg da?*
- Ja, det er masse som er vanskelig (ler)
- *Ja, har du noen eksempler?*
- Jo, jeg føler jeg har masse å lære ennå. Jeg ønsker å snakke flytende sånn som jeg snakker urdu. Sånn at når jeg går på senteret så kan jeg slå av en liten prat.

Jeg spør i andre intervjurunde hvordan hun opplever å bruke PC i undervisningen og som det kommer frem i tekstboks 8 synes hun det er krevende å skrive egen tekst på PC. Aisha påpeker også hvordan læreren *prøver* å lære henne noe nytt, og at hennes egen læring går

8.

- *Hvordan synes du det er å skrive på datamaskinen da?*
- Det er vanskelig, jeg kan herme etter en tekst, men det tar litt tid.
- *Ja, hva er det som er vanskelig? Er det å finne fram på tastaturet eller er det noe annet?*
- Generelt, hele datamaskinen er vanskelig, for jeg kan jo ikke den. Jeg har jo aldri i livet brukt en PC før.
- *Nei, skjønner. Hvordan synes du det er å logge seg inn med brukernavn og passord da?*
- Det går fint. Vi har jo fått passord fra skolen, så det får jeg til (ler).
- *Ok, ja så bra da. Synes du det er fint at dere har fått PC?*
- Ja, det er jo gøy, også prøver læreren å lære oss hvordan vi skal plassere fingrene og sånt. Ja, jeg synes det er fint å lære noe nytt.

sakte. Hun vil gjerne lære å bruke PC, men synes det er krevende å ikke helt en del av *hennes verden*.

Hun forteller videre at hun legger særlig fokus på lese- og lytteforståelse når hun bruker PC. Aisha synes det er gøy å høre på lyd på PC, for deretter å klikke på riktig sted i bildet, eller lese en tekst på PC for så å markere hvilket ord hun leste ved å klikke på riktig bilde.

4.4.2 Investering

I neste del av resultatpresentasjonen legger jeg frem Hamid og Aishas investering i sin literacy-tilegnelse på norsk. Investeringen presenteres gjennom å vise til hvilke muligheter Hamid og Aisha opplever å ha, og hvordan de selv presenterer sin innsats, sine begrensninger og sine ønsker for fremtiden.

4.4.2.1 Hamid

Hamid ønsker å jobbe innen helsesektoren, og aller helst som sykepleier. Jeg spør hvorfor han ikke ønsker å bygge videre på sine kunnskaper innen skredderfaget, og han svarer med å si at han knapt har sett noen skredderbutikker i Norge, så han tror det vil være vanskelig. Hamid vet om en skredder i nærheten, men har sett at det kun jobber to personer der og han har aldri sett noen kunder innom. Han forteller videre at han har hørt på nyhetene om stort behov for helsepersonell i Norge i årene fremover og derfor vil han satse på jobb innen helse.

Hamid påpeker, som vist i tekstboks 9, flere ganger i intervjuene at det er viktig for ham å ikke være lat, og at han og brødrene i Norge er personer som liker å jobbe og klare seg selv.

9.

- *Hva tenker du å gjøre etter norskkurset?*
- Hvis jeg lærer meg å lese og skrive skal jeg ta videre utdanning som sykepleier.
- *Ja (bekreftende), hva er det du må gjøre for å nå det målet?*
- Jeg må jobbe, ikke være lat, gå frem og ikke være redd.

Det er viktig for Hamid å vise at han griper sjansen han har fått til å ta en utdanning, og han forteller i det første intervjuet at han ikke har fravær fra skolen. I tekstboks 10, som er fra det andre intervjuet kommer det fram at dette temaet er noe av det første han tar opp. Hamid er

opptatt av å skape en god fremtid for seg og sin familie i Norge. Som nevnt i innledningen til kapittel fire, bor kona og barna hans i Tyrkia i påvente av UDI sin behandling av søknaden om familiegjenforening. Ingen av barna går på skole, fordi skoleutstyret koster mer enn Hamid har råd til.

10.

- *Hvordan syns du skoledagene i høst var mot slik de er nå?*

- Jeg vil gjerne si en ting til deg

- *Ja*

- Det er at jeg er veldig glad i skolen og vil gjerne fortsette å komme på skolen.

- *Ja*

- Det kan være noen dager jeg er litt sliten eller syk, men jeg vil gå på skolen. De siste 4-5 månedene har jeg ikke noe fravær.

- *Ja, så bra. Det betyr vel at du trives godt her?*

- Ja, det er også noe annet jeg vil fortelle deg.

Han forteller at han snakker med familien på Facetime hver kveld, og prøver å lære den eldste dattera på ni år norsk. Det er viktig for henne å kunne litt norsk når hun kommer til Norge forteller han, slik at hun kan komme raskt inn i den norske skolen. Jeg spør hvordan han går fram for å lære henne norsk, og han forteller at han skriver i chat for deretter å lese det for henne på norsk.

Hamid investerer i å lære seg norsk, og han ønsker virkelig å lære seg norsk både muntlig og skriftlig, noe som kommer tydelig fram i tekstboks 11.

11.

- *Takk, for intervjuet*

- Jeg takker deg for å høre på meg. Målet mitt er å lære språk.

- *Du kan jo flere språk.*

- Jeg mener å skrive.

- *Ja, du mener å skrive norsk.*

- Ja.

4.4.2.2 Aisha

Aisha investerer i norskinnlæringen for å kunne få et lettere liv i Norge. Hun forteller at det er ensomt og litt kjedelig å kun være hjemme, mens mannen og sønnene er på jobb og skole. Før hun begynte på norskkurs var hun spent på om det gikk fint å kombinere husarbeidet med skolegang, men det synes hun fungerer fint nå. Hun sier at hun føler seg avslappet på skolen selv om hun har nok å gjøre hjemme med 5 gutter. Jeg spør om den femte gutten er mannen hennes, og hun svarer lattermildt: «ja». Videre snakker vi om hva hun ønsker å oppnå ved å lære seg norsk, og hun svarer at det hadde vært fint å komme ut i jobb. Aisha beskriver at hun ønsker å komme ut i arbeidslivet for å være en del av *de som jobber*. Hun nevner derimot ikke i noen av intervjuene at hun tenker på jobb som en inntektskilde som er viktig for henne selv og familien, så det kan tyde på at selvrealisering og det sosiale er hovedfokuset. Aisha ser for seg å jobbe med arbeidsoppgaver som hun allerede har erfaring med, som barn, kjøkken og renholdsoppgaver, som vist i tekstboks 12. Jeg er usikker på om hun kunne tenke seg en *kontorjobb*, eller om det kun var et eksempel på jobber hun så for seg som uoppnåelige.

12.

- *Hva ønsker du å oppnå ved å gå på norskkurs?*
- Jeg føler jeg vil komme meg i arbeidslivet, faktisk. Sånn at livet bli litt lettere.
- *Ja (positiv tone)*
- Gjerne liksom tenke meg å jobbe med vasking, barnehage eller butikk. Jeg kommer jo kanskje ikke til å ha så høy utdanning til kontorjobber og sånn ting, men alt som jeg kan gjøre.
- *Ja, ok*
- Jobbe på kjøkken eller kantine og alt sånt av kjøkkenjobb.
- *Ja, ser du for deg noe videre skolegang etter grunnskolen?*
- Ja, hvis jeg føler at jeg kan språket så vil jeg gjerne.
- *Ja, hvilken linje på videregående kunne du tenke deg da? Til hvilken type jobb?*
- Det vet jeg ikke ennå (ler), det må være noe lett da.
- *Jaha, hvorfor tenker du at det må være noe lett?*
- Noe jeg kan, kan gjøre.
- *Ja, men hvorfor tenker du at det må være noe lett?*
- Jeg er jo liksom 46 år nå, så det må være noe enkelt og lett som jeg får til.
- *Ok, ja, hva ser du for deg det kan være, som er lett?*
- Det vet jeg ikke ennå?
- *Ikke ennå*

Aisha investerer i å lære seg norsk muntlig og gir flere eksempler i løpet av begge intervjuene på hvordan hun ønsker å kunne snakke godt norsk i ulike situasjoner. I tekstboks 13 som er fra første intervjurunde forteller Aisha at det aller viktigste med å gå på norskkurs er å lære seg å snakke godt norsk.

13.

- *Hva tenker du er det aller viktigste for deg å lære på norskkurs?*
- Muntlig aller først.
- *Ja (bekreftende).*
- Beherske norsken, det å klare å prate med noen på norsk.
- *Ja, du tenker på i alle situasjoner liksom?*
- Snakke med naboer
- *Ja*
- Ja, snakke med naboer, noen på butikken, ikke bare til å lære liksom
- *Ja, ikke bare snakke for å lære norsk på skolen, mener du?*
- Ja, det er det jeg mente. Sånn at jeg kan snakke med hvem som helst.

Hun beskriver også i intervjurunde to hvor viktig det er for henne å kunne snakke med folk, men hun nevner ikke like i stor grad ønsket om å lære seg å lese og skrive på norsk verken i første eller andre intervjurunde. I andre intervjurunde svarer hun på spørsmålet om hva hun synes har vært det viktigste hun har lært så langt, med å gjenta ønsket om å kunne snakke med dem hun møter. Hun sier: «det kan du sette en strek under på papiret ditt». Aisha investerer i norskopplæringen med et tydelig mål om å ta del i samfunnet rundt seg. Hun ønsker å være sosial, men hun virker til å ha noe mindre tro på mulighetene for å lære seg å skrive så godt at hun kan bruke ferdigheten knyttet til videre skolegang eller i jobbsammenheng, selv om hun ønsker å jobbe.

4.4.3 Literacy-tilegnelse med søkelys på grunnleggende lesing, skriving og muntlig.

I denne delen av resultatkapittelet viser jeg til Hamid og Aisha sine tanker og meninger rundt grunnleggende lesing og skriving. Jeg formidler også hvilke erfaringer de sitter med fra lese- og skriveopplæring i hjemlandet sett i sammenheng med dagens situasjon. Deretter beskriver jeg hvordan de ser på sin muntlige utvikling den tiden de har bodd i Norge, med et spesielt blikk på den formelle opplæringen gjennom norskkurset.

4.4.3.1 Hamid

I første intervjurunde stilte jeg blant annet spørsmål om tidligere skolegang, hvilke språk han snakker, og erfaringer med lesing og skriving i hjemlandet. Hamid bruker prosent til å fortelle hvor mye han snakker arabisk og tyrkisk. Han sier at han snakker arabisk 100%, og vil anslå sin tyrkisk til 50%. Han bruker også prosent flere ganger for å anslå hvor mye kunnskaper han har om ulike tema i intervjuene. Jeg fulgte ikke opp bruken av prosent i intervjuene ettersom jeg valgte å ha tyngden av intervjuene om informantenes levde liv med fokus på lesing og skriving. I tekstboks 14 kommer det fram at han også i det andre intervjuet bruker prosent for å beskrive sin progresjon. Jeg spør hva han legger i de fem prosentene av læring som han

14.

- *Hva vil du si du har lært siden sist vi snakket sammen?*
- Jeg kan godt si 5%
- *Ja?*
- Det jeg sliter med er å lære bokstavene, for å lese og skrive. Alle steder jeg går til sier; kan du skrive navnet ditt eller din adresse? Ja, og det er vanskelig om jeg ikke åpner telefonen og ser. Jeg kan ikke skrive det.

beskriver, og han forteller at han har lært å snakke mer, og kan presentere seg sammenhengende på norsk, men han sier at han ikke har lært noe skriftlig.

Det var en utfordring i deler av intervjuene å få svar på spørsmålene som handlet om egen opplevelse av lesing og skriving.

15.

- *Kan du beskrive en vanlig time i klassen du går i nå?*
- Det går ganske greit hvis ikke de andre snakker arabisk.
- *Ja, kan du si noe om hvordan dere starter en time, hva dere gjør i timen og hvordan dere avslutter timen?*
- Begynnelsen er ofte at hun spør hva vi gjorde i går. Læreren spør alle i klassen. Etter det spør hun ofte hvordan været er også snakker vi om været.
- *Ok, snakker dere om et tema etter det da? For eksempel grønnsaker?*
- Det ja, også snakker vi om klokka, læreren forteller mer om det jeg sa i sta, hva som finnes ute.
- *Ja, ok*

I noen sekvenser av intervjuene, som vist i tekstboks 15, ble det behov for å stille det samme spørsmålet flere ganger med ulik vinkling for å få svar på hvordan han opplevde lese- og skriveutviklingen.

4.4.3.2 Aisha

Aisha beskriver som nevnt i innledning til kapittelet at hun trivdes godt på skolen i Pakistan, men at hun ikke fikk fortsette etter 5. klasse. Hun fikk imidlertid tilbud om å få bøkene hjem for å lese selv for å kunne ta eksamen som privatist. Dette ville hun ikke og forteller at hun angret litt på at hun ikke benyttet muligheten den gangen, selv om hun forstår som voksen at det er krevende for en elleveåring å lese til eksamen på egenhånd. Aisha forteller stolt at hun fikk klassens beste resultat på en hovedprøve i urdu og religion et av de siste årene hun gikk på skolen, og at det derfor ikke ville vært vanskelig for henne å fortsette på skolen. Hun forteller også at hun synes det er synd at hun ikke lærte engelsk på skolen, for da tror hun det hadde vært lettere å lære spansk og norsk senere i livet. Barna hennes lærte seg norsk raskt, og det mener Aisha har sammenheng med at de både kan spansk og engelsk fra før.

Jeg spør henne hvordan hun synes det går med norskopplæringen i første intervjurunde og hun forteller at hun kan de fleste bokstavene og lydene, men blander O, U og Å, og E og I. Jeg spør om hun blander lydene eller symbolene. Hun forteller det er lydene til O, U og Å, men innimellom blander hun symbolene til E og I fordi hun ikke alltid vet hvilken av dem hun skal velge.

16.

- *Hva jobber dere med i klassen om dagen?*
- Vi jobber i A1-boka, der handler det om å gå til tannlegen, legen eller å gå på tur.
- *Ja*
- Sånn som i dag begynte vi med tannlegen.
- *Ja, ok. Hvordan snakker dere om å gå til tannlegen? Hvordan gjør dere det i klassen?*
- Det handler om to gutter i boka, som spiser mye godteri. De begynner å få vondt i tennene. Hva gjør man da? Jo, man tar paracet for smerter også går man til tannlegen.
- *Ja, ikke sant*
- Også fortalte læreren om dosering av paracet.
- *Ja, ok. Hvordan opplever du å lese den boka?*
- Jo, det går bra.
- *Ja, så bra*

Tekstboks 16 fra andre intervjurunde, viser at hun mer opptatt av å fortelle om de temaene klassen jobber med enn hvordan hun opplever å lese. På samme måte som i intervjuet med Hamid opplever jeg det krevende for Aisha å snakke om lesing og skriving generelt, selv om hun også beskriver læringssituasjoner i noen enkelte sekvenser. Hun forteller som vist i tekstboks 17 om lesing av ukjent tekst.

17.

- *Hvis du skal lese en tekst som er helt ukjent. Hvordan gjør du det?*
- Det er mer utfordrende, da er det sånn at jeg prøver og får jeg til noen lyder så er det bra.
- *Ja, ok. Hva er det som gjør en tekst vanskelig å lese synes du?*
- Foreløpig så føler jeg at det går greit, den type tekst da. Hva vi skal lese framover vet jeg ikke.
- *Hvis du tenker på den teksten om tannlegen som du leste i klassen. Hva er det som gjør at du opplever at den er grei å lese?*
- Det var bare sånn at når jeg leste teksten er det automatisk at jeg skjønte teksten.
- *Ja, ok. Du sier automatisk. Er det sånn at du kjenner ordene fra før da eller?*
- Det var sånne kjente ord som tannlege, godteri og paracet. Sånne ord.

Aisha forteller videre at hun får hjelp av læreren i de situasjonene hvor hun ikke forstår mange nok ord i teksten til at den gir mening. Hun forteller også at det er sjelden de leser helt ukjent tekst i klassen ettersom læreren alltid gjennomgår teksten før deltagerne skal lese tekstene selv, og dermed er det kanskje ikke så lett å svare på de spørsmålene jeg stiller om å lese ukjent tekst.

4.4.4. Presentasjon av konkretisering av lesing og skriving

I denne delen av presentasjonen skriver jeg fram Hamid og Aishas erfaringer med literacy-tilegnelsen, og spesielt lese- og skriveutviklingen. I tillegg beskriver jeg resultatene på de konkrete alfabetoppgavene og lese- og skriveoppgavene, både i løpende tekst og i tabeller, for å gi et innblikk i funksjonell literacy etter åtte måneder på norskkurs. I tabellen som viser resultatet på alfabetoppgaven valgte jeg i hovedsak å benytte bokstavene fremfor lydskrift, men ved noen få lyder har jeg brukt lydskrift for å presisere tydelig hvilken lyd deltageren uttalte. Jeg har også valgt å markere lang vokallyd med å sette kolon bak vokalen.

Jeg valgte, som oppgitt i metodekapittelet (3.6), å presentere det norske alfabetet for deltageren og spørre om hen kunne si lydene og bokstavnavnene. Tolken tolket det jeg sa, og deltageren fikk mulighet til å stille oppklarende spørsmål. Jeg minnet deltagerne om at

lydene⁶ i alfabetet ikke er det samme som bokstavnavnene⁷ og jeg ga eksempler (Kulbrandstad, 2018, s. 102). Jeg hadde snakket med de aktuelle lærerne og visste at det i hovedsak ble benyttet bokstavlyd i lese- og skriveopplæringen. Jeg valgte å undersøke om deltagerne kjente til både bokstavnavn og lyd, fordi det er lyden som benyttes til å lære seg å avkode på skolen, mens bokstavnavn ofte brukes til å stave navn og adresse i forbindelse med skriving utenom skolen.

I neste oppgave valgte jeg å presentere et ord og et nonord. Jeg ville se om deltageren gjenkjente det mye brukte ordet *sola*, og dermed kanskje kunne lese ordet ortografisk (Kulbrandstad, 2018, s. 39). Jeg ville også presentere nonordet, *fame*, som består av like mange bokstaver og stavelser som ordet *sola*, for å snakke med deltageren om hvordan det opplevdes å lese et ukjent ord. Jeg ønsket også å legge til rette for å se hvordan de gikk frem for å avkode rent teknisk, noe som er helt nødvendig ved lesing av nonord (Kulbrandstad, 2018, s. 35). Videre presenterte jeg et nytt ord og et nytt nonord som bestod av tre stavelser, *tomaten* og *disolar*. Til slutt i leseoppgaven fikk deltagerne presentert en setning hvor de to ordene og nonordene var brukt, *Tomaten står i sola og Disolar spål o fame*. Jeg informerte tolken om at hen skulle tolke informasjonen, men ikke tolke selve leseaktiviteten. Jeg spurte også deltageren om hen kjente igjen noen av ordene etter hvert som de ble lest og hva ordene betød. I denne delen var tolken delaktig.

I siste del av konkretiseringsoppgaven skulle deltageren skrive både ord, nonord og to setninger. Jeg fortalte deltageren, via tolken, om gjennomføringen av oppgaven og at tolken ikke skulle tolke ordene og setningene som skulle skrives. Jeg ønsket å legge til rette for en samtale om hvordan deltageren opplevde å skrive antatt kjente ord og nonord for å få et innblikk i deltagerens opplevelser av å skrive. Deltageren ble bedt om å skrive ordet, *rosa* og deretter nonordet, *sife*. I neste del skulle deltageren skrive setningene, *rosa er en fin farge*, og *sife ra im nil sirpe*.

4.4.4.1 Hamids opplevelse av lesing

Jeg spør hvordan han tenker når han skal lese et ord på norsk, og han forteller at han tenker på en og en bokstav, men i noen tilfeller kan det være forvirrende om en lyd består av flere bokstaver. Han gir eksempelet på ordet, *skje*, og peker på skjeen jeg har i tekoppen min. Jeg

⁶ Lydene er et mer allment uttrykk for fonemer.

⁷ Bokstavnavn er et mer allment uttrykk for grafem.

spør videre hva han gjør når han møter ord han synes er vanskelige å lese, som for eksempel *skje*. Hamid sier at han ikke vet hva han kan gjøre og må ha hjelp av læreren.

I oppgaven der Hamid får presentert alfabetet med norske bokstaver starter han med å fortelle at han kan de fleste bokstavene, men ikke alle. Han begynner å si bokstavnavnene og ser ofte opp på meg for å få en bekreftelse på om han har sagt riktig. Videre da han skal si lydene i alfabetet forstår han ikke oppgaven, og jeg ber tolken forklare. Etter forklaringen forteller Hamid at læreren snakker mye om dette (vokaler og konsonanter antar jeg han mener her) i klassen, men selv har han mer enn nok med å huske hva bokstaven heter om han ikke skal huske en lyd også. «Litt, litt» sier Hamid til meg på norsk, og vi ler alle tre.

| Bokstav | Navn | Lyd | Uttalt navn | Uttalt lyd |
|---------|------|-----|------------------|------------|
| A | X | X | A | A |
| B | X | X | Be: | Be: |
| C | X | X | Se: | Se: |
| D | X | X | De: | De: |
| E | X | X | I: | I: |
| F | X | X | eF | eF |
| G | X | X | Ge: | Ge: |
| H | X | X | Hå: | H |
| I | X | X | I: | I: |
| J | X | X | Je: | Je: |
| K | X | X | Ke: | Ke: |
| L | X | X | - | - |
| M | X | X | eM | eM |
| N | X | X | Vet ikke | Vet ikke |
| O | X | X | Å | - |
| P | X | X | Pe: | Pe: |
| Q | X | X | Å | Vet ikke |
| R | X | X | [r] ⁸ | æR |
| S | X | X | eS | eS |
| T | X | X | Te: | Te: |
| U | X | X | Å | Å |
| V | X | X | Ve: | Ve: |
| W | X | X | Dobbelt V | - |
| X | X | X | Ve: | - |
| Y | X | X | A: | - |

⁸ [r] er lyd for *rulle-r* Navn: grafem. Lyd: fonem

| | | | | |
|---|---|---|----|----|
| Z | X | X | eS | eS |
| Æ | X | X | A: | A: |
| Ø | X | X | - | - |
| Å | X | X | Å: | Å |

Tabell 1: Hamids respons av bokstav-navnene og lydene, og uttalt navn og lyd. X = riktig, X = feil og X = Nesten riktig, - betyr at han hoppet over.

I neste deloppgave hvor Hamid skal lese ordet *sola*, ser han med en gang at det står *sol*, og jeg støtter ved å bekrefte at det er riktig. Jeg spør hva siste lyden i ordet er, og Hamid svarer raskt at det er, *a*. Deretter leser han ordet på nytt og sier: «soa». Så leser han «soa», men retter seg til «sola». Jeg kobler inn tolken og spør om Hamid kan forklare hva *sola* betyr, og han peker ut av vinduet og forklarer. Da han skal begynne å lese nonordet, *fame* så gjentar han den samme strategien (gjenkjenne ordet ved ortografisk lesing), og sier med en gang: «famili». Han ser spørrende på meg for å få bekreftet at han leste riktig. Jeg bekrefter den første stavelsen, *fa*, også peker jeg på den neste. Han leser: «me». Jeg sier at det er riktig og spør hva de to stavelsene blir sammen. Han svarer: «famili»?

| Ord | Avkode | Alene | Forsøk | Hjelp | Med hjelp | Resultat | Forståelse |
|---------|--------|----------|--------|--------------------------|----------------|-----------------------|------------|
| Sola | Ja | sol | 3 | Siste lyd er A | Soa, sola | sola | ja |
| Fame | Nei | famili | 3 | Første stavelse er fa | Fa, me, famili | famili | - |
| Tomaten | Nei | Vet ikke | 3 | Første lyd er to | tomti | Jeg kan ikke lese det | ja |
| Disolar | Nei | Disar | 3 | Ja, det begynner med dis | disar | Disse ord | - |

Tabell 2, Hamid: Oversikt over ordene, avkode uten hjelp, antall forsøk, gitt hjelp, respons med hjelp, siste respons og til slutt forståelse av ordet.

I den siste delen av ordlesing skal Hamid lese ord som består av tre stavelser. Han begynner også denne øvelsen med å peke på ordet og si: «vet ikke», så forsøker han å lese ordet og sier: «to, m, a, ti, jeg kan ikke lese den». Jeg prøver å oppmuntre ved å si at han leste ordet nesten helt riktig, men Hamid sier at det er vanskelig å lese lange ord fordi uttalen blir vanskelig. Han ønsker å fortsette, og ved neste oppgave som er nonordet, *disolar*, benytter han nok en gang metoden fra de to foregående oppgavene og sier med en gang: «disar». Jeg bekrefter første stavelse og spør hva neste stavelse er. Hamid sier: «ar», og fortsetter å lese: «di, s, ar».

Til slutt sier han spørrende: «disse ord»? Han forklarer at han tenker to og to bokstaver sammen, men at han ikke vet hva ordet betyr. Tolken forklarer at det er et nonord, og hvorfor jeg har bedt ham lese nonord i denne sammenhengen.

Deretter presenterer jeg setningen, *Tomaten står i sola*, og spør om Hamid kan lese den. Han peker med en gang på det første ordet og sier at dette er det samme ordet som han leste i stad. Han leser: «då», «me», «fe» for så å fortsette med å si: «stam», «star», «står». Deretter sier han til meg på norsk: «jeg forstår tomat» og «dette (peker på setningen) er stor bokstaver». Jeg vil ut ifra min erfaring med andrespråksdeltagere anta han mener det er for mange bokstaver. Jeg spør via tolken om han kan forklare hva han mener setningen betyr, og han forklarer at det første ordet er *tomat* og det siste ordet er *sol*, men resten vet han ikke.

Den siste nonordsetningen jeg ber Hamid lese er, *Disolar spål o fame*. Hamid peker på setningen og sier: «disse er fem». Jeg spør om han kan lese en gang til. Hamid leser: «dis», «er», «spar», «å», «fem». Jeg spør hvordan han opplevde å lese denne setningen og han svarer at det er det samme som forrige setning med for mange bokstaver på en gang. Jeg hjelper til med å peke på ordet, *fame*, og sier: «første stavelse er fa». Til slutt prøver han igjen å lese setningen, og leser: «fa», «famili», «disse er fem».

| Setning | Avkode | Alene | Forsøk | Hjelp | Med hjelp | Resultat | Forståelse |
|---------------------|--------|----------------------|--------|-----------------------|---|--|------------|
| Tomaten står i sola | nei | Då me fe | 3 | Første lyd er to | To, to, mar. <i>Nei</i> , tom. St, st, star i. Sal, sala, <i>nei</i> sola | Ta, ma, <i>nei</i> . Tomater stam, star, <i>nei</i> , står | ja |
| Disolar spål o fame | Nei | Dis, er, spar, å fem | 3 | Første stavelse er fa | Fa, famili | Disse er fem | - |

Tabell 3, Hamid: Oversikt over Setninger, avkode uten hjelp, Antall forsøk, gitt hjelp, respons etter hjelp, siste respons og forståelse for setningen.

4.4.4.2 Aisha sin opplevelse av lesing

Aisha forteller i første intervjurunde at hun leser ved å gjøre som læreren sier, og når jeg spør hva læreren ber henne gjøre svarer hun, *lese*. Hun forteller videre om sin metode for å lese ord ved å pugge hvordan ordet ser ut. «Jeg prøver på en måte å pugge alt, oppi hodet», sier Aisha

i det første intervjuet. I andre intervjurunde opprettholder hun sin *puggemetode* for lesing og strever med å forklare om hun benytter seg av metoden med å sette lyder sammen til stavelser, som er den syntetiske lesemetoden klassen hennes jobber med for å trene på leseferdigheter.

I oppgaven hvor Aisha får presentert alfabetet åpner hun med å si at hun kan alle bokstavene, men lett kan blande O, Ø og Q. Hun begynner å si lydene, selv om jeg først spør henne om å si bokstavnavnene. Aisha uttaler omtrent halvparten av lydene riktig. Etter hun er ferdig med å si lydene ber jeg henne si bokstavnavnene og jeg kobler på tolken for å forsikre meg om at hun har forstått instruksjonen. Aisha kan like mange bokstavnavn som lyder, men det er kun åtte bokstaver hun kjenner til både bokstavnavn og lyd til symbolet. Hun har den engelske uttalen for y, blander bokstavnavn og lyd for R, mens hun imponerer med å kunne både navn og lyd til Z.

| Bokstav | Navn | Lyd | Uttalt navn | Uttalt lyd |
|---------|------|-----|----------------------------|------------|
| A | X | X | A | A |
| B | X | X | Be: | B |
| C | X | X | Se: | S |
| D | X | X | De: | D |
| E | X | X | E: | E |
| F | X | X | eF | eF |
| G | X | X | - | /g/ |
| H | X | X | Ha: | Ha: |
| I | X | X | I: | I: |
| J | X | X | Je: | J |
| K | X | X | Ke: | Ke: |
| L | X | X | L | L |
| M | X | X | M | M |
| N | X | X | N | N |
| O | X | X | Å | - |
| P | X | X | Pe: | P |
| Q | X | X | Kju: | K |
| R | X | X | [r] | æR |
| S | X | X | S | S |
| T | X | X | Te: | Te: |
| U | X | X | M | M |
| V | X | X | Ve: | Ve: |
| W | X | X | Dobbelt V | Ve: |
| X | X | X | Eks | Eks |
| Y | X | X | Y med engelsk uttale | - |
| Z | X | X | Sett | S |

| | | | | |
|---|---|---|----|----|
| Æ | X | X | Eh | ah |
| Ø | X | X | - | u |
| Å | X | X | Å: | Å |

Tabell 4, Aishas respons av bokstav-navnene og lydene, og uttalt navn og lyd. X = riktig, X = feil og X = Nesten riktig, - betyr at hun hoppet over.

I neste deloppgave blir Aisha presentert for ordene *sola* og *fame* som hun blir bedt om å lese. Hun peker på ordene med en gang og sier: «so-la» og «fa-me». Jeg spør om hun vet hva ordene betyr, og hun peker ut av vinduet og sier: «sol». Hun vet ikke hva nonordet, *fame*, betyr, men tror det kanskje kan være *familie*. Også her ber jeg tolken forklare hva nonord er, og hva som er årsaken til at jeg ber henne lese nonord. Jeg spør henne hvordan hun går frem når hun skal lese ordene, og hun svarer at det var lett fordi hun husket ordet *sol*. *Fame* opplevde hun også var lett å lese med begrunnelsen, *jeg skjønnte hva som sto der*.

Videre i leseoppgavene hvor hun skal lese ordet, *tomaten* og nonordet, *disolar* begynner hun også med en gang jeg viser henne ordene. Hun sier: «to-ma», «toma-te», «Ja, tomaten». Hun fortsetter med en gang med neste ord, og sier: «dis», «dis», «olar», «disolar». Aisha forteller at hun tenker sånn som læreren har lært henne. Hun viser på arket ved å holde over de to siste stavelsene i *tomaten* også sier hun «to», så blir det neste «ma». Her viser Aisha at hun kjenner til metoden for stavelseslesing, og ikke kun helordslesing som er det hun har fortalt tidligere i intervjuene.

| Ord | Avkode | Alene | Forsøk | Hjelp | Med hjelp | Resultat | Forståelse |
|---------|--------|------------------|--------|-------|-----------|----------|------------|
| Sola | Ja | sola | 1 | | | sola | ja |
| Fame | Ja | fame | 1 | | | fame | - |
| Tomaten | Ja | To ma Toma te | 2 | | | Tomaten | ja |
| Disolar | Ja | Dis dis olar | 2 | | | Disolar | - |

Tabell 5, Aisha: Oversikt over ordene, avkode uten hjelp, antall forsøk, gitt hjelp, respons med hjelp, siste respons og til slutt forståelse av ordet.

Videre presenterer jeg setningene, *tomaten står i sola*, og *disolar spål o fame*. Aisha begynner med en gang å lese, og hun leser den første setningen riktig uten å stoppe opp. Jeg spør om hun vet hva den første setningen betyr, og da svarer hun at *sola* og *tomaten* forstår hun, men at hun ikke får noen sammenheng i setningen ettersom det står, «stor», sier hun og peker på ordet *står*. Hun leste ordet riktig, men når jeg spør om forståelsen gjenkjenner hun ordet som

stor. Jeg sier at hun kan bytte ut ordet *står* med *er*, og da sier hun med en gang: «ja, tomatene er lagt i sola». Den neste setningen leser hun også raskt, og sier at hun ikke vet hva setningen betyr. Hun leser altså hele setningen riktig*, utenom at hun bytter *å* med *o*, og det sammenfaller med hennes uttalelse av *å* i alfabetoppgaven, og det var kanskje det samme som skjedde når jeg spurte henne om forståelse av den første setningen.

| Setning | Avkode | Alene | Forsøk | Hjelp | Med hjelp | Resultat | Forståelse |
|---------------------|--------|----------------------|--------|--|-----------|----------------------|------------|
| Tomaten står i sola | Ja | To maten står i sola | 1 | Spør tolken om det står: stor. Du kan bytte «står» med «er». | | Tomaten står i sola. | ja |
| Disolar spål o fame | Ja* | Dis olar | 2 | | | Disolar spål å fame | - |

Tabell 6, Aisha: Oversikt over setninger, avkode uten hjelp, antall forsøk, gitt hjelp, respons etter hjelp, siste respons og forståelse for setningen.

4.4.4.3 Hamids opplevelse av skriving

Det første ordet han skal skrive er, *rosa*. Hamid skriver *stor R*, også stopper han opp. Han ber meg si ordet en tredje gang. Deretter sier han at han ikke vet hvordan han skal skrive resten av ordet. Jeg oppmuntrer og hjelper til med å si: «første stavelse er ro». Hamid fortsetter å skrive *sae* slik at det står *Rsae*.

I neste del av skriveoppgaven kommer nonordet, *sife*. Hamid begynner med å skrive en *stor S* og en liten *n*. Han ser på meg og setter en strek over det han har skrevet og sier: «en gang til». Jeg gjentar ordet for tredje gang og sier at første stavelse er: «si». Hamid skriver, *sen* med små bokstaver, for deretter å skrive, *sef*.

I skrivdelen der Hamid skal få presentert setningen, *Rosa er en fin farge*, begynner jeg med å si at det er en setning med fem ord, og at jeg skal lese setningen sakte to ganger. Hamid sier umiddelbart at han vet hva farge er og peker på jakka si og sier: «blå». Jeg bekrefter at farge

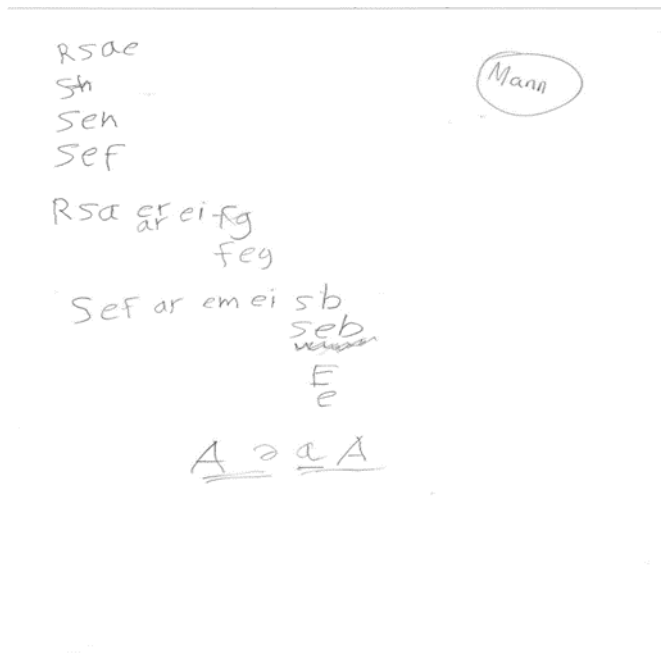
er forstått riktig. Hamid skriver *stor R* og fortsetter med å skrive *sa*. Han viser at han kjenner til at setninger på norsk begynner med stor forbokstav og at han kjenner til at det er mellomrom mellom ordene. Hamid skriver videre, *er, ei*, også spør han: «farge?». Jeg bekrefter at han skal skrive farge og han skriver først *fg*, før han setter et kryss over og skriver på nytt under, *feg*. Han skriver ikke punktum til slutt. Hamid forteller at han vet hva ordene *farge* og *rosa* betyr, men ikke resten av setningen.

Til slutt i konkretiseringsdelen presenterer jeg Hamid for en nonordsetning han skal skrive, *Sife ra im nil sirpe*. Han begynner med å si: «s» høyt også skriver han *sef, ar, em, ei*, før han stopper opp og henvender seg til tolken og skriver *A* og en speilvendt liten *e* nederst på arket. Tolken forteller at Hamid vil fortelle at han ikke *hører* forskjell på lydene *a* og *e*, og viser eksempler ved å skrive *ar* under der han tidligere hadde skrevet *er*. Jeg bekrefter at jeg kjenner til denne utfordringen for deltagere som blant annet har kurmanji som morsmål. Til slutt skriver han, *seb*.

| Ord/setning | Forme riktig bokstaver | Alene | Forsøk | Hjelp | Med hjelp | Resultat | Forståelse |
|----------------------|------------------------|--------------|--------|--|------------------|---|------------|
| Rosa | Nei | R | 1 | Første stavelse er ro | rs | rsae | ja |
| Sife | Nei | sen | 3 | Første stavelse er si | sef | sef | - |
| Rosa er en fin farge | Nei | Rsa er | 3 | Første ord er samme ord som i stad | Rsa er ei fg | Det er stor bokstav. (antatt at han mener det er mange bokstaver) | delvis |
| Sife ra im nil sirpe | Nei | Sef ar em ei | 4 | Ja, det begynner med s, men neste lyd er i | Sef ar en ei seb | Begynner å forklare at det er vanskelig for ham å høre forskjell på a og e. | - |

Tabell 7, Hamid: skriveoppgaver, skrive uten hjelp, antall forsøk hen brukte, hva hen fikk av hjelp, hvordan hen skrev etter hjelp, endelig produksjon og til slutt forståelse for setningen.

Bilde 1: Hamids tekstproduksjon.



Til slutt i intervjurunde to spør jeg Hamid hva han tenker om å lese og skrive på norsk? Han beskriver at det er vanskelig å huske hvordan bokstavene skal formes, og at det er lettere for ham å skrive på datamaskin eller på telefonen. Jeg spør om han har tenkt på hvorfor det er slik, og Hamid svarer med å si at på tastaturet har bokstavene fast plass, mens for hånd må han selv skape hver enkelt bokstav på nytt hver gang.

4.4.4.4 Aisha sin opplevelse av skriving

Jeg begynner med å spørre om Aisha liker å skrive. Hun svarer at hun liker å skrive om det er noe hun kan skrive og ikke ordene er for lange. Først presenterer jeg ordet, *rosa*, og Aisha spør om hun skal begynne med stor forbokstav eller ikke. Hun snakker høyt med seg selv mens hun skriver, og sier lydene hun skriver mens hun former bokstavene. Hun påpeker at hun er usikker på om det er *o* eller *å* som er det riktige symbolet hun skal skrive, men velger til slutt å skrive *o*. I neste oppgave skal hun skrive nonordet, *sife*, og hun fortsetter med å si lydene hun skriver høyt til seg selv, også forteller hun at hun ikke vet hva ordet betyr. Det som skiller seg fra forrige oppgave er at hun ikke alltid skriver de lydene hun sier. For

eksempel sier hun *sife*, men skriver *sifa*. I alfabetoppgaven i lesedelen viste Aisha at hun både kunne bokstavnavn og lyden til både *e* og *a*.

I neste oppgave hvor hun blir presentert for setningene, *rosa er en fin farge*, og *Sife ra im nil sirpe* begynner hun også med en gang og sier lydene høyt for seg selv. Heller ikke her skriver hun alltid de lydene hun selv sier. Hun skriver ikke mellomrom mellom alle ordene, og dermed blir produksjonen vanskelig for henne å lese etterpå. Hun forteller videre at det er vanskelig å vite om det skal være *i* eller *y* i nonordsetningen, fordi det er mange *i-lyder* i den setningen. Hun skriver symbolene på arket mens hun snakker. Etter at hun har skrevet ferdig spør jeg henne om hun vet hva setningene betyr, og hun forteller at hun vet hva *rosa* er, men at hun ikke vet hva *enfreg* er som hun har skrevet på arket. Den andre setningen vet hun ikke hva betyr, men sier ikke noe om at tolken presenterte oppgaven med å fortelle at det var en nonordsetning.

| Ord/setning | Forme riktig bokstaver | Alene | Forsøk | Hjelp | Med hjelp | Resultat | Forståelse |
|----------------------|------------------------|----------------------|--------|---|------------------------------|--|------------|
| Rosa | Ja | Rosa | 1 | | | rosa | ja |
| Sife | Nei | Sifa | 1 | | | sifa | - |
| Rosa er en fin farge | Nei | Rosa ar en | 2 | Spør om det skal stå farge. Jeg bekrefter | Rosa ar enfreg | Rosa ar enfreg | delvis |
| Sife ra im nil sirpe | Nei | Sifa ra ei imnylsrpe | 2 | Det tredje ordet er im | Spør om det er sil eller sir | Begynner å forklare at det er vanskelig for henne å høre forskjell på <i>i</i> og <i>y</i> . | - |

Tabell 8, Aisha: skriveoppgaver, skrive uten hjelp, antall forsøk hen brukte, hva hen fikk av hjelp, hvordan hen skrev etter hjelp, endelig produksjon og til slutt forståelse for setningen.

Jeg spør hvordan Aisha opplevde skriveoppgaven. Hun forteller at det er vanskelig å skrive, fordi hun ikke husker symbolene helt, også blir bokstavene ikke helt slik hun har sett for seg at de skal se ut. Jeg spør om hun synes det er lettere å skrive på PC. Hun opplever at det er enda mer krevende å skrive på PC, fordi hun ikke kan PC som verktøy. «Med blyanten er det jeg som bestemmer» sier hun og ler. Jeg spør videre om hun opplever at hun får hjelp av

retteprogrammet på PC, og hun sier at hun ser at det blir rød strek om hun skriver y der det skal være *i* eller lignende.

Til slutt spør jeg henne om hvordan hun tenker når hun skal skrive som vist i tekstboks 18.

18.

- Det er utfordrende for meg å skrive lange ord. Små ord går greit, men med lange ord må jeg ha hjelp.

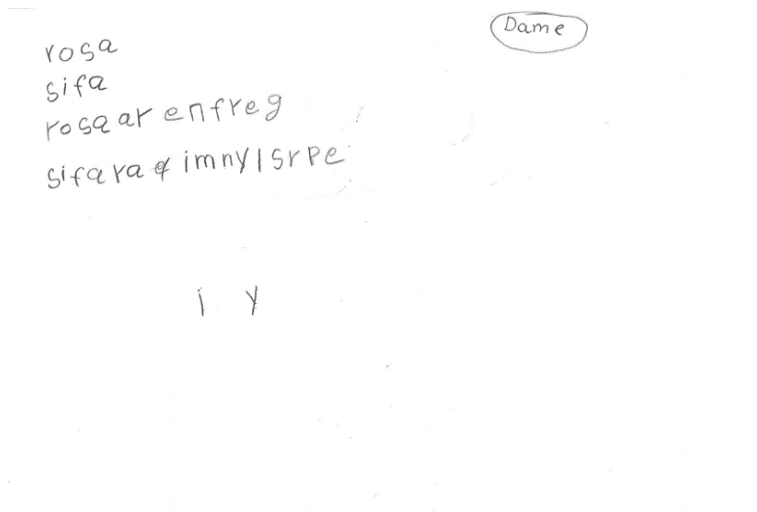
- *Hvorfor er det vanskelig å skrive lange ord?*

- Fordi jeg ikke vet hvor mange bokstaver det skal være.

- *Nei, ok. Bruker du den samme metoden som med lesing? At du tenker to og to lyder?*

- Ja, sånn som læreren har lært meg. Hun vet jo at jeg ikke kan skrive så hun forklarer sakte og rolig og setter sammen to og to bokstaver for oss.

Bilde 2: Aishas tekstproduksjon



4.5 Oppsummering av resultatene

I oppsummeringen av resultatene sammenfatter jeg svarene Aisha og Hamid har gitt i intervjuene om hvilke strategier de erfarer nyttige for læring av norsk som andrespråk, hvordan de investerte i språket og på hvilke måter de opplever sin literacy-utvikling i

grunnleggende lesing og skriving. Deretter presenterer jeg en sammenfatning av resultatene fra konkretiseringsoppgavene med henblikk på deres opplevelser.

Både Aisha og Hamid oppgir å ha lite skolegang fra hjemlandet og begge går i klasser som følger målene for grunnopplæring i lesing og skriving, i læreplanen i norsk for voksne innvandrere. Aisha kan lese og skrive morsmålet og deltar derfor i en klasse for latinisering. Hamid forteller at han ikke lærte noe på skolen i Syria og går i en klasse for alfabetisering. De forteller at skolene de gikk på i hjemlandene hadde noen likheter ved at de var preget av strenge lærere som slo elevene ved regelbrudd, og et system som i stor grad la opp til pugging og avskrift. Begge forteller også at skolen var gratis, men at uniformer, bøker og materiell måtte kjøpes av hver enkelt familie. Hamid har dårlige minner fra skolegangen, mens Aisha har gode minner fra sin skoletid.

På norskkurs fremkommer det både likheter og ulikheter knyttet til Aisha og Hamids nåværende skolesituasjon, sett i lys av deres skolehistorier fra barndommen. Hamid er mest opptatt av at alle i klassen skal snakke norsk hele tiden, uten å bruke morsmålet(ene) som ressurs. Han lærte seg arabisk i Libanon på denne måten, og mener derfor at det ville vært bedre om alle kun snakket norsk på skolen. Dette er motsatt av det han formidlet i første intervjurunde, der et av hans poeng var problemet med manglende morsmålsopplæring på barneskolen. Aisha er ikke like opptatt av temaet som Hamid, og det kan skyldes at det er få deltagere i klassen som snakker urdu, slik at hun ikke opplever manglende norskspråklig innputt på skolen som en utfordring. Hun forteller i begge intervjurundene at hun trives på norskkurs, men at hun ser liten fremgang.

Både Hamid og Aisha beskriver opplevelsen av manglende fremgang i sin literacy-tilegnelse på norsk, selv om Hamid beskriver sine muntlige ferdigheter som gode. Han klarer seg fint i samfunnet muntlig, men savner å kunne lese og skrive slik at han kan være selvstendig. Den største frustrasjonen hans er manglende fremgang i det skriftlige. Aisha beskriver i større grad at hun ønsker å lære seg å snakke flytende slik at hun kan ha samtaler med *hvem som helst*, og leve et sosialt liv. Hun nevner i mindre grad enn Hamid at hun knytter sitt selvstendige liv opp mot å kunne lese og skrive godt norsk, mens hun legger vekt på lesing og skriving for å kunne jobbe i Norge. Aisha nevner ikke at hun opplever utfordringer med instanser i Norge, og det kan skyldes at hennes mann og voksne sønner tar ansvaret i slike sammenhenger. Hamid derimot tar opp temaet med selvstendighet i begge intervjurundene og forteller at han må

kjenne noen som kan lese og skrive norsk for å kunne forstå for eksempel skattemelding, vedtak fra NAV eller bruke applikasjonen HelseNorge.

I forlengelse av Aisha og Hamids erfaringer og opplevelser av egen læring, viser resultatene at begge to er opptatt av dette i en form for mester- svenn pedagogisk tankemåte, der læreren er mesteren og deltagerne er svenner. Hamid og Aisha bruker begge to uttrykk som, *læreren prøver å lære meg, hun vet best eller jeg prøver å gjøre det læreren viser meg*. På spørsmål om hva de selv kan gjøre for å fremme sin egen læring er svarene noe vage, eller handler om egen innsats knyttet opp mot undervisningen, og ikke nødvendigvis læring slik jeg ser det. Hamid svarer blant annet at han må jobbe, ikke være lat og ikke være borte fra skolen. Aisha svarer at hun må gjøre det læreren ber henne om, og i tillegg kan hun få hjelp av sønnene sine til å øve på å lese tekst hjemme. Videre snakket Hamid og Aisha om læring og digital literacy. Hamid har god selvtillit på bruk av PC og ønsker at skolen i større grad lager videoer som han kan øve på hjemme. Han bruker smarttelefon til sosiale medier og google translate. Aisha synes det er gøy å lære å bruke PC, men hun synes det er bedre å skrive for hånd enn på PC selv om hun også forteller at det er hjelpsomt med retteprogram i Word for å bedre rettskrivingen. Bruken av PC er knyttet til skolesituasjonen for Aisha, og hun forteller at det digitale ikke helt er *hennes verden*.

Hamid og Aisha investerer i å lære seg norsk på ulike måter og med ulikt fokus og mål. Begge forteller at de tenker å bli i Norge resten av livet og vil gjerne lære seg norsk både muntlig og skriftlig. Hamid er opptatt av å lære seg å lese og skrive for å få en jobb, og aller helst ta utdanning som sykepleier. Han har stort fokus på å kunne forsørge familien sin i Norge og være uavhengig av andre. Aisha ønsker å komme ut i jobb innen renhold, barnehage eller kjøkken, og hun vil gjerne ta videregående utdanning for å nå målet om jobb om hun får det til, forteller hun. Hun opplever at hun har tid og mulighet til å jobbe etter at sønnene hennes er i ferd med å bli voksne og flytter hjemmefra. Jeg opplever at både Aisha og Hamid er tydelige på sin foreldrerolle. Hamid fremstiller seg i hovedsak som forsørger, mens Aisha fremstiller seg som husmor, slik deres utsagn fremkommer for meg. Begge to er opptatt av å tilegne seg grunnleggende literacy på norsk.

Jeg spør i første intervjurunde hvordan de opplever å lære å lese og skrive på norsk. Hamid forteller at det er enkelt i første intervjurunde, men moderer seg noe i andre intervjurunde. Dette kan skyldes at den første delen av opplæringen i hovedsak er muntlig basert, og Hamid drar veksel på sin selvtillit på sine muntlige ferdigheter på norsk. Etter den første delen av

opplæringen blir det gradvis mer tekstbasert opplæring, og Hamid forteller at han er mindre trygg på lesing og skriving. Dermed kan det være en av årsakene til hans mer moderate svar i andre intervjurunde. Aisha på sin side forteller i begge intervjurundene at hun opplever det som krevende å lære seg å snakke norsk. Hun svarer ikke på hvordan hun kan bedre sine muntlige ferdigheter, men fremsetter ønsker om å være deltagende i samfunnet med arbeid og på fritida. Jeg opplevde å få vage og unnvikende svar på konkrete spørsmål om lese- og skriveutvikling. Dette kan ha mange årsaker, men det kan blant annet skyldes at slike reflekterende spørsmål er ukjente for dem. Derfor bestemte jeg meg for å konkretisere lese- og skriveoppgaver til andre intervjurunde for å legge mer til rette for en kontekstnær samtale om opplevelser og strategier for lesing og skriving.

I den konkrete lese- og skriveoppgaven ble Aisha og Hamid bedt om å lese bokstavlydene og bokstavnavnene i alfabetet, lese antatt kjente ord, nonord og tilsvarende for skriving.

| Alfabetet 29 | | | Leseoppgave | Lese | | Forståelse | | Skriveoppgave | Skrive | | Forståelse | |
|--------------|----|----|----------------------|------|-----|------------|----|-----------------------|--------|-----|------------|--------|
| Lyder | 16 | 5 | Sola | Ja | Ja | Ja | Ja | Rosa | Ja | Nei | Ja | Ja |
| Navn | 17 | 19 | Fame | Ja | Nei | - | - | Sife | Nei | Nei | - | - |
| | | | Tomaten | Ja | Nei | Ja | Ja | Rosa er en fin farge. | Nei | Nei | Delvis | Delvis |
| | | | Disolar | Ja | Nei | - | - | Sife ra im nil sirpe. | Nei | Nei | - | - |
| | | | Tomaten står i sola. | Ja | Nei | Ja | Ja | | | | | |
| | | | Disolar spål o fame. | Ja | Nei | - | - | | | | | |

Tabell 9: Oppsummering av resultatene i konkretiseringsoppgavene. Aisha- Hamid. Ja =riktig, Nei= uriktig.

Aisha fikk et bedre resultat enn Hamid på alle oppgavene bortsett fra på bokstavnavn, der Hamid sa 19 riktige mens Aisha sa 17 riktige navn. Begge gjorde det generelt bedre på leseoppgavene enn skriveoppgavene. Hamid opplevde jeg støttet seg til sin muntlige kompetanse og søkte etter gjenkjenning når han skulle lese ordene på norsk. Han benyttet denne metoden selv etter at tolken hadde forklart om bruken av nonord. Han forklarte blant annet at han opplevde det krevende å lese ord med mange bokstaver, fordi det var så mye norsk å huske på. I skriveoppgaven fortalte Hamid om utfordringen med å høre forskjell på *e* og *a*, og oppga det som en forklaring på hvorfor det var vanskelig å skrive ordene *rosa* og *farge*. På skriveoppgavene erfarte jeg at Aisha støttet seg til sine leseferdigheter og sa ordet og hver bokstav hun skulle skrive riktig, men formet feil bokstav i nonordet, *sife* slik at det ble *sifa*. Hun påpekte ikke samme utfordring med *a* og *e* som Hamid, men det er påfallende samme utfordring. Hun viste utfordringer med å skille ut hva som var egne ord, slik at det ble

riktig mellomrom mellom ordene. Dette viste hun ved å lese høyt: «rosa er en fin farge», men skrev *enfreg* i stedet for *en fin farge*. Hun sa selv i intervjuet at hun ikke forstod hva hun hadde skrevet på den siste setningen.

Både Aisha og Hamid mestret i større grad å reflektere over sin egen lese- og skriveutvikling mens vi holdt på med de konkrete oppgavene. De forklarte hva som opplevdes som enkelt, hva som var utfordrende og i hvilken grad de opplevde mestring i hverdagslivet sitt med literacy på norsk.

5.0 Drøfting av metode og resultater

I det følgende kapittelet drøfter jeg resultatene sett i sammenheng med de teoretiske perspektivene presentert i andre kapitler. Innledningsvis i drøftingen diskuterer jeg metoden, så setter jeg søkelyset på strategiene Hamid og Aisha benyttet, for til sist å belyse deres investering.

Jeg valgte å begynne drøftingen med et blick på metoden jeg har brukt. Å belyse metoden anser jeg som vesentlig for å kunne drøfte de ulike valgene som er gjort, for å vise fram informantenes literacy-tilegnelse, og hvilke muligheter og begrensinger som er gjeldende i dette prosjektet, for å svare på problemstillingen:

Hvordan opplever to deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn sin literacy-tilegnelse gjennom et skoleår på norskopplæring?

Videre i kapittelet drøfter jeg Hamid og Aishas bruk av strategier for læring av norsk som andrespråk. Jeg kommer nærmere inn på hva som oppleves som mest vesentlig for dem og hvilke erfaringer og opplevelser de har med literacy-tilegnelse i en norsk kontekst. Deretter peker jeg på noen tendenser i forhold til digital literacy for Hamid og Aisha, og hvordan de opplever tilegnelse av grunnleggende lesing og skriving på norsk i løpet av et skoleår. I den siste delen av kapittelet drøfter jeg Aisha og Hamids investeringer i Norge, og i sin literacy-tilegnelse med søkelys på motivasjon, investering, foreldrerollen og læringsarenaer i en pandemi.

5.1 Bruk av tolk i intervjuer, fordeler og ulemper.

Å bruke tolk i intervjuene erfarte jeg var en nødvendighet for å kunne få tilgang til Aisha og Hamids erfaringer, tanker og meninger om sin literacy-utvikling i et økologisk perspektiv.

Bruk av tolk begrunner jeg med utgangspunkt i tolkelovens formål (2022, §1-2) om å sikre forsvarlige tjenester for de som ikke kan kommunisere forsvarlig uten tolk (jf. 3.4.4). Jeg valgte å bestille tolk via kommunens tolkebestilling og la inn ønske om en kvinnelig tolk som snakket urdu og en mannlig tolk som snakket kurmanji. Jeg presiserte bestillingen med ønske om kjennskap til arabisk fra Syria eller Libanon, ettersom Hamid beskriver seg selv om tospråklig mellom kurmanji og arabisk, dermed var det fint å få en tolk som behersket begge språkene. Begrunnelsen for å bestille tolk fra samme land eller område som informanten handler om å trygge god kommunikasjon og språkforståelse for informanten, ettersom særlig arabisk er et stort språk med mange dialekter og stor variasjon i talemåter ut ifra landbakgrunn (Næss, 2019, s. 243). Det er også et vesentlig poeng at bruk av førstespråket kan gi tilgang til erfaringer og kunnskaper, som bare er tilgjengelig nettopp gjennom førstespråket (Eek, 2021). Argumentet for å velge tolk med samme kjønn som informantene var å unngå eventuelle marginaliseringsutfordringer knyttet til tradisjonell kjønnsegregering i noen muslimske land. Ettersom jeg ikke kjente informantene valgte jeg å ønske tolk med samme kjønn for å unngå at spesielt Aisha skulle oppleve å *snakke gjennom en mann*, selv om jeg ikke visste om hun ville opplevd det problematisk (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 172).

Jeg fikk muligheten til å snakke litt med tolkene før deltagerne kom inn til intervjuet, slik at vi kunne gjennomgå hvordan intervjuet skulle foregå og hva som var hensikten med intervjuene (de hadde godkjent opptak av lyd på e-post på forhånd). I ettertid ser jeg at jeg burde ha snakket med tolkene om hvilken kjennskap de har med å tolke for deltagere som har lite eller ingen skolebakgrunn, med tanke på valg av ord og akademisk språkbruk. Valg av ord kan ha en betydning for mine informanter ettersom de mest sannsynlig har størst ordforråd innen dagligdags språk, og mindre innen akademisk språk, også i sitt førstespråk. Dagligdags språk beskrives i Cummins teori (2000), som nevnt i 2.2.5, som BICS, og akademisk språk som CALP. Ettersom Aisha og Hamid har mest erfaring med dagligdagse situasjoner fra sitt hjemland eller andre land de har bodd i, så antar jeg at CALP er mindre aktuelt register på førstespråket. Jeg utformet intervjuguiden med dette i mente, men ettersom intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte, stilte jeg oppfølgingsspørsmål ut ifra responsen til deltageren. Dermed kan jeg ha benyttet faglige ord og uttrykk, slik at informanten kan ha fått spørsmål med akademisk språk på sitt førstespråk, om ikke tolken *oversatte* mine spørsmål i mer hverdagslige vendinger. I så måte kan det anses som en begrensning at jeg ikke behersker språkene det ble tolket til, og derfor ikke kunne kontrollere for den type språklige forhold.

Det er også andre elementer som kan ha en betydning for intervjusituasjonen og hvordan informanten opplever intervjuet i kontekst. Blant annet kan det være ulike tilnærminger i forskjellige språk til selve kommunikasjonskonteksten (jf. 3.4.4). Dette kan for eksempel handle om hvor konkret selve ordene i en samtale oppleves, eller om kroppsspråk og tonefall er av vesentlig betydning for hvordan samtalen oppfattes (Eriksen & Sajjad, 2011, s.126-127). Jeg kjenner ikke til hvordan dette er for språkbrukere med kurmanji og urdu som førstespråk. Antropologen E. Hall (jf. 3.4.4) har sammenlignet betydningen av ikke-språklige aspekter for kommunikasjon i noen ulike språk, og kommet fram til at det er en forskjell mellom germanske språk og arabisk (Eriksen & Sajjad, 2011, s.126). Urdu og kurmanji er selvfølgelig ikke det samme som arabisk, men jeg har sett ut ifra min erfaring som lærer i voksenopplæringen at fakter, gester og tonefall synes viktig i kommunikasjonen også på disse språkene. Hall så at germanske språk, som for eksempel norsk eller tysk krever få ikke-språklige aspekter som gester og mimikk for å uttrykke seg. Derimot så han at i arabisk er ikke-språklige aspekter med på å avgjøre hvordan kommunikasjonen oppleves (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 126). Hvordan tolkene på kurmanji og urdu tok denne type forhold i betraktning vet jeg dessverre ikke, og det kunne potensielt gitt verdifull informasjon om jeg hadde innhentet informasjonen. Jeg noterte mens tolkingen pågikk når jeg så noen gester, latter eller andre ikke-språklige aspekter, men fikk dessverre ikke muligheten til å spørre tolkene i etterkant om det jeg hadde notert var av vesentlig betydning for tolkingen til norsk.

5.2 Intervju som metode for å sette søkelys på økologisk literacy

Jeg opplevde i flere deler av intervjuene at deltagerne svarte på noe annet enn jeg mente å stille spørsmål om. I tekstboks 4 viser jeg et utdrag fra intervjurunde to, hvor jeg spør Hamid: *«Er det noe av det dere gjør i timene som du mener at du ikke lærer så mye av?»* Han svarer: *«Det er læreren og de andre i klassen som hjelper meg å lære de norske bokstavene. Er det noe jeg ikke forstår, så spør jeg»*. Dette utdraget er et eksempel på en slik situasjon. Hva som er årsaken til dette er vanskelig å finne ut av, men jeg kjenner til dette fenomenet fra min erfaring med deltagersamtaler (jf. 3.4.2). Derfor hadde jeg forutsett noen av denne type utfordringer og hvordan jeg skulle møte situasjonen. Det kan være mange ulike grunner til at deltagerer ikke svarer som jeg forventer på spørsmål i en intervjusituasjon. En av årsakene kan være tolkingen (jf.5.1), ettersom jeg ikke vet hvordan spørsmålet jeg stiller blir tolket er dette en mulig feilkilde (jf. diskusjonen i 5.1), men ettersom jeg brukte godkjent tolk så antar jeg at det er få slike tilfeller. Det kan også handle om at deltageren ikke ønsker å svare på

spørsmålet, fordi det oppleves upassende eller bryter med integriteten. Jeg forsøkte å ta slike hensyn i utviklingen av intervjuguiden ved å lage spørsmål som var så konkrete og korte som mulig. Jeg ønsket å lage en intervjuguide som i størst mulig grad besto av denotasjon, det entydige budskapet i et utsagn heller en konnotasjon, det implisitte og antydende i utsagnet (Eriksen & Sajjad, 2011, s. 128). En annen grunn kan være at intervjupersonen ikke vet svaret på spørsmålet, og svarer det som hen tror er svaret på spørsmålet, eller at spørsmålet er utydelig formulert slik at det er uklart hva jeg etterspør. Jeg ser i ettertid at jeg stiller spørsmål som krever metaspråk om lesing for å svare på i første intervjurunde, og det viser både Aisha og Hamid at er en lite nyttig måte å undersøke opplevelse av lesing på for deltagere i grunnmodulen. Den mer kontekstnære tilnærmingen i andre intervjurunde gir informantene bedre muligheter for å svare på mine spørsmål, enn den første mer metaspråksavhengige metoden jeg benyttet.

Dette valget opplevde jeg fungerte godt, og både Aisha og Hamid satte ord på hvordan, og på hvilken måte de opplevde å lese og skrive på norsk i andre intervjurunde. En ulempe ved å konkretisere intervjuguiden er at siste del av intervjuet får mer form som en test, og det kan oppleves som om de må bevise hva de har lært på norskkurs. Det kan igjen bidra til en mulig opplevelse av marginalisering gjennom sin nåværende posisjon som deltager i grunnmodulen og innvandrer i intervjusituasjonen.

5.3 Strategier for læring av norsk som andrespråk sett i sammenheng med literacy

Jeg gir et innblikk i Aisha og Hamid sine valg og begrensninger, i anvendelse av strategier i sin literacy-tilegnelse i dette delkapittelet av drøftingen. Først drøfter jeg hva de opplever som mest vesentlig i sin literacy-tilegnelse, for deretter å fremheve deres opplevelse av og erfaring med literacy-tilegnelse i en norsk kontekst sett i sammenheng med teori om literacy. I det neste avsnittet viser jeg til Hamid og Aishas erfaringer med det digitale som en del av literacy. Til slutt i delkapitlet setter jeg søkelyset på hvordan deres funksjonelle literacy kommer fram og erfares.

5.3.1 Hva oppleves som mest vesentlig i literacy-tilegnelsen på norsk?

Jeg spurte Aisha og Hamid hva de opplevde som mest lærerikt på norskkurs og hva de syntes var mest nyttig. Svarene har noen fellestrekk, men også noen forskjeller. Både Hamid og

Aisha har, som jeg har omtalt i resultatkapittelet, et spesielt fokus på å kunne snakke norsk. Hamid er mest opptatt av muntlig, for å få inntektsbringende arbeid og kunne være selvstendig i møte med systemene i Norge. Jeg vil anta at han mener skolesystemet, NAV, helsesystemet og andre offentlige systemer han har erfaring med. Aisha vektlegger også å lære seg å snakke norsk, slik at hun kan være mer sosial og øke muligheten for å få en jobb. Hamid er deltager i introduksjonsprogrammet, og har gjennom deltagelse i kurset vært igjennom en ressurskartlegging hos NAV (jf.4.2). Intensjonen med introduksjonsprogrammet (jf. 1.1) er blant annet å bidra til innvanderens mulighet for å gjøre seg økonomisk selvstendig. Settes dette i sammenheng med Kjelaas (2023) sin påstand om at integrering nærmest er synonymt med arbeid i Norge, og Hamids mindre gode erfaring med ressurskartlegging, vil jeg tro han kan få en forståelse av at hans verdi i Norge måles ut ifra om han får jobb eller ikke. Aisha forteller også om ønsket om å få en jobb, men uttrykker ikke behovet like sterkt, som slik jeg forstår Hamid. Aishas opplevelse av verdi kan sees i sammenheng med hennes ønske om å være sosial, og hun knytter sitt sterkeste ønske med deltagelse i norskopplæringen nettopp til muligheten for å snakke med *hvem som helst*. Hamid uttrykker i tillegg et særlig ønske om å kunne skrive på norsk, for å kunne være helt selvstendig og kunne ta utdanning, mens Aisha også i denne konteksten påpeker sin selvstendighet gjennom behovet for å være sosial. Fellestrekket for Aisha og Hamid er fokuset på å kunne snakke norsk, og ha en jobb. Bakgrunnene de beskriver for ønske om gode muntlige ferdigheter i norsk og for å få arbeid har ulikt fokus.

Hamid er (jf. 4.4.1) svært opptatt av at alle i klassen kun må snakke norsk slik at han og de andre får lært seg muntlig mest effektivt. Han mener det er mest effektivt å utelukkende omgi seg med norsk ettersom det er best å bruke målspråket mye. Han uttaler ønske om en form for språkbad i norsk muntlig, og ser på det som den mest nyttige strategien. Jeg anser hans erfaringer med muntlig språklæring i Libanon og Tyrkia, fører til at han også ønsker en slik enspråklig innputt på skolen for seg selv og de andre deltagerne i klassen. Hamids foretrukne strategi er sosialt betinget, og viser i likhet med det Barton og Hamilton (1998, s.7) observerte i sin studie, at literacy kommer frem i mange ulike situasjoner. De så blant annet at literacy kan være individuelt, men ofte er literacy en del av fellesskapet som sosiale praksiser der mennesker er sammen.

Aisha sine valg av strategier (jf. 4.4.1) og de begrensningene hun anser, gjør at hun mener hun passer til et arbeid som er lett, ettersom hun er 46 år og har liten arbeidserfaring utover å være husmor. Jeg spør henne hva hun mener er lett arbeid (jf. tekstboks 12) og hun svarer at det må

være noe hun kan klare. Aishas ønske om videre utdanning betrakter hun også knyttet opp til *om hun klarer det*, og derfor ser hun helst for seg å begynne å jobbe med oppgaver hun kjenner fra før, uten å ta videregående skole. Jeg tolker hennes valg av strategier til å være farget av hennes virkelighetsoppfatning av sin situasjon, og hun tilpasser sine forventninger til videre skolegang og arbeidsmuligheter deretter. Sett ut ifra Aisha sin posisjonering og valg av strategier, slik hun presenterer dem i intervjuene, oppfatter jeg hennes valg til å være preget av maktforhold i samfunnet, patriarkalske erfaringer og et sterkt ønske om selvstendighet og medborgerskap (jf. 4.4.4.2). Unescos definisjon av literacy omhandler nettopp deltagelse og forståelse i samfunnet som en betydningsfull faktor. Aishas erfaringer med å bli tilsidesatt til fordel for sine brødres skolegang (jf. 4.3), hennes forståelse av seg selv som innlærer av norsk som andrespråk, og en voksen kvinne med lite arbeidserfaring, forstår jeg som utslagsgivende for hva Aisha mener er mest vesentlig for henne ved å delta på norskkurs. Hamid fremsetter, i likhet med Aisha, sin posisjon som preget av maktstrukturer i samfunnet. Makt slik som Norton (2013) beskriver det i lys av Foucaults teorier om utdanningssystemet, som en maktfaktor på makronivå og menneskers ulike tilganger til materielle goder som en maktfaktor på mikronivå (jf. 2.3.3). Hamid gir eksempler på slike forhold der han for eksempel beskriver at han må ha hjelp for å bestille en legetime. Det kreves ulike literacy-ferdigheter og ulike nivå av ferdigheter ut ifra hvilket samfunn det opptrer i (Franker, 2004). På den måten kan ulike ferdigheter i literacy fungere godt side om side i noen samfunn, men det vil jeg i likhet med Hamid, mene ikke er helt tilfellet i Norge (jf. 2.2.4). Vårt individuelle samfunn legger i mindre grad opp til muligheten for en slik fellesskapsforståelse, og sett i sammenheng med Nortons beskrivelse av maktstrukturer, nevnt i avsnittet over, er Hamid og Aishas ønsker om arbeid i Norge i stor grad avhengig av deres literacy-tilegnelse.

En annen faktor som Aisha og Hamid anser som vesentlig i sin literacy-tilegnelse på norsk, fremkommer på spørsmålene om hva deltagerne opplever å lære mest av i timene. Der svarer både Aisha og Hamid med å beskrive hva læreren gjør eller hvordan læreren gjennomfører en læringsaktivitet (jf. tekstboks 4 og 6.). Jeg opplever at de ser på læreren som en mester, og seg selv som svenner (jf. 4.5) i norskfaget. Disse uttalelsene er i tråd med Kjelaas (2023, s. 66) sine erfaringer knyttet til nyankomne innlærere, som i likhet med Hamid og Aisha forteller om en lærerstyrt og lite dialogbasert undervisning i hjemlandene (jf. 2.3.4). På spørsmålet om hvilke aktiviteter de lærer mest av (jf. tekstboks 6) svarer Aisha at hun prøver å følge med så godt hun kan på hvordan læreren leser, og at hun må prøve å få til det læreren ber henne om å gjøre. Hun knytter sin egen læring nærmest helt opp til læreren og de forventningene hun

antar læreren har til henne. Hamid forteller også at det er viktig at læreren liker ham, og det vil jeg tro henger sammen med hans dårlige erfaringer med skolen fra hjemlandet (jf. 4.2). Begge informantene er i sitt første år av norskopplæringen (jf. 2.3.4), og det er sammenfallende med uttalelsene til kvinnene i Nortons (2013) forskning, som også forteller at læreren var den viktigste enkeltfaktoren for fremgang i språklæringen det første året på språkkurs. På dette punktet ser jeg ingen forandring fra første til andre intervjurunde for mine informanter. Kvinnene i Nortons (2013) studie svarte at etter det første året på språkkurs var det ikke lengre læreren som var den viktigste enkeltfaktoren for språklig fremgang, men det å kunne praktisere målspråket i naturlig bruk. I sammenligning så gjennomførte jeg mine intervjuer innenfor fem måneder der samfunnet var delvis stengt på grunn av covid-pandemien. Dermed kan det være vanskelig å sammenligne Nortons (2013) informanter med Aisha og Hamids erfaringer på dette punktet, og en mulig årsak til at de trekker frem læreren som en viktig faktor for sin læring i begge intervjurundene.

5.3.2 Opplevelse av og erfaringer med literacy-tilegnelse i en norsk kontekst.

Aisha og Hamids ønsker og behov for å snakke norsk oppleves, som drøftet i forrige avsnitt, som mest vesentlige for dem i sin literacy-tilegnelse. Derfor velger jeg å se på muntlig språk ut ifra flere synsvinkler, og setter det i sammenheng med andre aspekter av literacy sett i lys av deres erfaringer og opplevelser gjennom et år på voksenopplæringen.

Hamid opplever å ha lært seg muntlig norsk raskere enn det Aisha formidler å ha. Han har høy selvtilit på sine muntlige ferdigheter. Dette viser han blant annet i det andre intervjuet der han stadig snakker norsk til meg, og sier: «vent, vent» til tolken. Aisha beskriver sine muntlige ferdigheter som mindre gode, og hun forteller at hun kjenner til mange nye ord, men ikke kan *snakke så mye norsk* ennå, i det andre intervjuet. Young-Scholten og Peyton (2020) fremsetter i sin forståelse av muntlig språklæring for deltagere uten skolegang, en begrensning i å kun benytte hørselen som kilde til innputt. De mener denne begrensningen bidrar til at muntlig språklæring utvikler seg langsommere enn for innlærere som kan benytte varierte læringsstrategier. Young-Scholten og Peyton (2020, s.2) peker også på alder, sosiale forskjeller og hvor mange timer innlærere har/får på språkkurs som variabler for hvor raskt muntlige ferdigheter utvikles for denne gruppa deltagere. Dette står på en måte i kontrast til Hamids uttalelser om sin muntlige språklæring. Han bruker i hovedsak hørselen som kilde til språklæring, selv om han i Norge også benytter andre kilder som YouTube og TV for innputt, i tillegg til undervisningen på skolen. Han forteller i det første intervjuet at han raskt lærte seg

arabisk muntlig etter at han flyttet til Libanon for å jobbe, og i tillegg lærte han seg en del tyrkisk som flykning i Tyrkia (jf. 4.2). Slik jeg forstår Young-Scholten og Peytons (2020) teori sett i sammenheng med Hamids erfaringer og bruk av strategier for muntlig språklæring, kan det tyde på at han opplever å oppnå raskt og godt muntlig språk fordi han benytter sine opparbeidede ferdigheter for språklæring og sin erfaring til å lære seg språk muntlig. Dermed drar han veksel på sine positive erfaringer og investerer i å snakke på tross av den magre innputten.

Selv om jeg har et emisk perspektiv i dette prosjektet, så anser jeg det som et poeng å nevne at jeg opplevde hans muntlige ferdigheter som mindre gode enn han selv uttrykte. Dette kom til syne (jf. 3.6) i forkant av intervjurunde to, hvor Hamid tar kontakt med meg for å endre dato for intervjuet. Han sier: «jeg time» for å forklare meg at han har en annen avtale den dagen vi har avtalt intervjuet, og tar i bruk Google translate for å forklare seg ytterligere. Det er også et annet vesentlig poeng ved å peke på ulike oppfatninger av muntlig språkutvikling, nemlig at både Hamid og jeg opplever å forstå intensjonen med samtalen og får til å løse utfordringen han legger fram. Hamids mål med å ta kontakt med meg ble oppnådd, og det kan sees i sammenheng med et økologisk syn på literacy. Vår innsats for å forstå hverandre bidro med gjensidig påvirkningskraft til at forståelsen ble mulig (jf. 2.2.5).

Aisha har ikke like gode tanker om sine muntlige ferdigheter, mens hun opplever å ha kommet lengre i lese- og skriveutviklingen på samme tid som Hamid. Aisha forteller at hun strevde med å lære seg spansk muntlig etter at hun og familien flyttet til Spania. Hun begrunner dette med at hun stort sett var sammen med familien sin, og at det var mannen som snakket med kundene i gatekjøkkenet de drev. Differansen i egen opplevelse av muntlige ferdigheter for Aisha og Hamid kan skyldes ulike faktorer som, individuelle forskjeller, kjønnsroller, forventninger eller ulike muligheter for språklig innputt. I Aisha sitt tilfelle vil jeg anta det blant annet henger sammen med dårlige erfaringer i å lære seg et nytt språk muntlig og tradisjonelle kjønnsroller. Hun gir et eksempel på en slik kjønnsrolleforventning i første intervju, hvor hun forteller at hun var bekymret før oppstarten på norskkurs for om hun skulle ha nok tid til husarbeid (jf. 4.4.2.2). Det igjen kan være med å forklare at Aishas behov for å ta del i storsamfunnet⁹ dekkes av hennes fire sønner og mann som snakker godt norsk. Jeg mener disse eksemplene kan vise noen av årsakene til at hun selv opplever sine muntlige norskferdigheter som svake. Hamid må i større grad ta del i storsamfunnet enn Aisha ettersom

⁹ I betydningen: samfunnets offentlige systemer og instanser.

han må ta kontakt med det offentlige på egenhånd. En slik ulikhet i hvor stor grad av nødvendighet det oppleves å ha behov for å kunne snakke målspråket ser jeg er sammenfallende med Nortons (2013) beskrivelser av tilsvarende fenomen (jf. 2.3.3). Hun oppgir at behovet for å bruke målspråket for å klare seg i samfunnet har en betydning for i hvor stor grad informantene opplever det som en nødvendighet å tilegne seg muntlige ferdigheter på målspråket, og hvor mye som investeres i muntlig språktilegnelse. Hamid har slik jeg forstår det i lys av Nortons (2013) teori både bedre erfaringer med å lære seg å snakke nye språk, og større behov for det, enn Aisha. Hennes fokus er i større grad knyttet til ønsket om å være sosial. Hun forteller at det er et savn for henne å ikke kunne snakke med folk så uanstrengt som hun ønsker (jf. tekstboks 7).

I forlengelse av målet om å snakke norsk er både Aisha og Hamid opptatt av å lære seg å lese og skrive på norsk for å kunne ta videre utdanning, og kunne få en jobb. Jeg kommer nærmere inn på drøftinger rundt lesing og skriving i 5.3.2, men nevner det kort i dette avsnittet for å sette søkelyset på deres opplevelse av literacy-tilegnelse. Aisha forteller at hun har fem års skolegang fra hjemlandet og at hun lærte seg å lese og skrive morsmålet, men at hun måtte slutte på skolen før hun lærte å *bruke det til noe* (jf. 4.3). Hun forteller at leseferdighetene er bedre i andre intervjurunde enn i første, og at hun ofte kan lese de tekstene klassen har. Hun forteller også at det er vanskelig å lese lengre ord enn kortere ord fordi det er så mye norsk å huske på. Hamid som har lite skolegang fra hjemlandet forteller at han strever med å lese, men at han vet hva alle ordene betyr om læreren leser ordet for ham. Det kan være tilfeldigheter, men det er interessant å observere at Aisha mener hun leser ganske bra, mens Hamid forteller at han strever med lesingen, sett i sammenheng med teorien om at det dannes en bro mellom å kunne lese og skrive førstespråket, og tilegnelse av de samme ferdighetene på andrespråket som Young-Scholten og Peyton beskriver (2020, s.2). Aisha kan sett i den sammenhengen dra nytte av sine eksisterende erfaringer fra barneskoletida ved å gjenkjenne læringsprosessen og sin opparbeidede språklige bevissthet i urdu (jf. 2.2.5). Den språklige bevisstheten er ikke nødvendigvis *bevisst*, men hun har lært å lese og skrive urdu, og det er sannsynlig at hun vedlikeholder dette ved å lese og skrive i hverdagen. Dermed fungerer broen for Aisha og hun kan bruke flere strategier for innputt i sin andrespråklæring. Hamid har som nevnt før i avsnittet en begrensning ved å i liten grad ha andre kilder til innputt enn hørselen. Dermed må broen bygges med utgangspunkt i *feil* side av elva, nemlig norsk heller enn kurmanji. Hamid vil også måtte tilegne seg byggeklosser til brua gjennom norsk, og det

er antatt å ta lengre tid enn om noen av byggeklossene var tilgjengelige fra tidligere skolegang på morsmålet.

5.3.3 Det digitale som en del av literacy

Literacy i Store norske leksikon, hos Unesco og i Barton sin forståelse viser til varierte skriftspråklige praksiser i en tid i endring (jf. 2.0). Bruken av det digitale som sosiale medier og ulike digitale plattformer har endret måten store deler av verden er litterate (Darvin& Norton, 2021). I dette avsnittet drøfter jeg Aisha og Hamids erfaringer, strategier og identitet med søkelys på det digitale som en del av literacy.

Aisha vil lære seg å bruke PC, men hun opplever det er vanskelig ettersom hun aldri har brukt PC før. Jeg spør henne i andre intervjurunde hvor mye hun bruker PC, og hun forteller om begrenset bruk, og i grunn bare til å skrive små tekster eller høre på lytteoppgaver på skolen. Hun sier videre at det er nyttig og viktig å lære seg å bruke PC, for det er noe alle kan. Det er interessant å observere at Aisha sin begrunnelse for å lære seg å bruke PC er, *det er noe alle kan*. Det å ta del i *noe alle kan* handler blant annet om selvfølelse og tilhørighet til menneskene rundt seg, sett i sammenheng med sosiale perspektiver på andrespråklæring og betraktningen der literacy er forstått som en samling sosiale praksiser utledet fra hendelser formidlet av skriftlige tekster (Barton & Hamilton, 1998, s. 8). Hun synes det er gøy å lære noe nytt, selv om det er ukjent og krevende. Hennes positive innstilling til å bruke PC ser jeg i sammenheng med identitet. Hun viser slik jeg forstår det, en endring i sin egen identitet eller rolleforståelse (Gee, 2008, s. 147). Fra å uttrykke en identitet som i hovedsak knyttet seg til å være mor, kone og husmor, til å i større grad inkludere utdanning og arbeid. På en annen side uttrykker Aisha, i min forståelse, et mindreverdighetskompleks gjennom å mene at alle andre enn henne kan bruke PC. En av Nortons (2013) informanter beskrives også å ha en mindreverdighetsfølelse knyttet til manglende kompetanse (jf. 2.3.3.). Både Nortons informant og Aisha har voksne barn som fungerer som tolker og forholder seg uproblematisk til storsamfunnet. Resultatet av å kjenne på en mindreverdighetsfølelse i forhold til samfunnet, og i tillegg ha voksne barn som kan *ordne opp*, kan bidra til å hemme Aishas fremgang i literacy-tilegnelsen på norsk.

Hamid har som tidligere nevnt i teksten, større kjennskap til bruk av PC og smarttelefon enn Aisha. Han forteller allerede i første intervju at han lærte norsk i flyktningmottak ved å se på videoer på YouTube, og han er en ivrig bruker av sosiale medier. Jeg vil anta dette henger sammen med Hamids trygghet i muntlig språk, ettersom YouTube og Facebook i mindre grad

krever leseferdigheter for å kunne brukes. Jeg forstår dermed Hamids rolleforståelse og identitet som mer i tråd med samfunnets med tanke på bruk av sosiale medier, enn for Aisha. Jeg får forståelse av at Hamid ikke opplever sin bruk av det digitale som en del av sin literacy, ettersom han gjentatte ganger påpeker behovet for å lære seg å lese og skrive for å være selvstendig. Hans behov for lesing og skriving er ikke i kontrast til det digitale, men snarere et tillegg til. Dette setter jeg i sammenheng med eksempelet om baking i Barton& Hamilton (1998), (jf. 2.3.1). De presenterer ulike syn på hva som anses å være lesing. Enkelte ganger er det åpenbart en egen aktivitet og i andre sammenhenger en del av noe annet. Leser en person et ukeblad, så vil aktiviteten selvsagt være lesing, men om personen leser ei oppskrift for å bake ei kake, så vil aktiviteten mest sannsynlig refereres til som baking (Barton& Hamilton, 1998, s.8). Dette eksempelet viser at det ikke nødvendigvis er tydelig hva som er literacy-praksiser når de oppleves som en integrert del av hverdagen. Jeg er derfor usikker på om Hamid opplever bruk av smarttelefon som en del av sin literacy, eller muligens heller som en naturlig del av hverdagen. Også de svenske forskerne Wedin og Shaswar (2021) viser til bruk av smarttelefon som en utbredt metode for å forholde seg til skriftlig informasjon på målspråket for deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn. Dermed anser jeg det som en rimelig mulighet at både Aisha og Hamid benytter smarttelefon som en del av sin literacy, om enn i varierende grad.

5.3.4 Grunnleggende lesing og skriving

Jeg fikk et bedre innblikk i Hamid og Aishas grunnleggende literacy-tilegnelse i en norsk kontekst gjennom å konkretisere lesing og skriving for å få frem deres opplevelse. Jeg var lenge usikker på om en slik *test* ville være hensiktsmessig i dette prosjektet som har et emisk blikk. Jeg kom etter nøye vurderinger fram til at en konkretisering var helt nødvendig om jeg skulle få en kontekstnær tilgang til deres opplevelse av lesing og skriving på norsk.

I denne delen av drøftingen skal jeg peke på noen av strategiene Hamid og Aisha benytter i lesing og skriving, og sette bruken i sammenheng med resultatene, teori og deres egen opplevelse av funksjonell literacy.

5.3.4.1 Alfabetet på norsk

Hamid er positiv til å vise hva han kan av bokstaver når jeg presenterer alfabetet i den første konkretiseringsoppgaven. Han skulle si lydene og bokstavnavnene til det norske alfabetet, og i denne oppgaven fremkommer det at han kan 19 av 29 bokstavnavn, og det er som han selv

sier: «jeg kan de fleste bokstavene». Det viser også at han kan 5 av 29 bokstavlyder (26 om c, k og q uttales som samme lyd), og dermed er det ikke vanskelig å forstå hans egne uttalelser om at det er vanskelig å lese. Han kan mange bokstavnavn, men om han benytter disse i stedet for lydene blir resultatet av lesingen uriktig. Jeg setter Hamids resultater og uttalelser på bokstavoppgaven i sammenheng med teorier om metaspråklig bevissthet knyttet til lesing og skriving. Det vil si at innlæreren som skal lære å lese må flytte sin oppmerksomhet fra språkets innhold til språkets form ved å opparbeide seg kontroll over språkets form (jf. 2.2.5). Dette gjøres best med utgangspunkt i førstespråket ettersom metaspråklig bevissthet bygger på språkets form (Randen & Danbolt, 2018). Jeg vil dermed mene det er rimelig å gå ut ifra, at Hamids resultater på bokstavoppgaven og hans fortelling om lite læring fra første til andre intervju, blant annet kan sees på som resultater av manglende tilbud og tilrettelegging i undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i teori om flerspråklighet og metaspråklig bevissthet vil jeg anta hans resultater på alfabetoppgaven, antagelig hadde gitt raskere progresjon om opplæringen hadde lagt bedre til rette for bruk av deltagerens helhetlige språkkompetanse. Dette kunne ha bidratt til økt metaspråklig bevissthet på norsk, til tross for Hamids ønske om en enspråklig innputt.

Aisha er også positiv til å lese alfabetet i konkretiseringsoppgaven, og begynner umiddelbart å si lydene, selv om instruksjonen var å si bokstavnavnene. Hun kan omtrent like mange bokstavnavn (17 stk.) som lyder (16 stk.). Hun forteller at hun kan de fleste bokstavene med navn og lyd, men at det kan være vanskelig å huske forskjell på symbolene og lydene til O, Ø og Q. I tillegg viser resultatene at hun sier samme lyd til O og Å. Resultatene på bokstavoppgaven sett i sammenheng med teorier om metaspråklig bevissthet, sannsynliggjør at det vil være grunn til å anta at metaspråklig bevissthet i større grad er tilgjengelig for Aisha, også på norsk. Ettersom hun kan lese og skrive på urdu, og har *førstespråkshjelpere* tilgjengelig på hjemmebane, vil hun ha gode muligheter for å overføre sin metaspråklige ressurs fra urdu til bruk i tilegnelse av norsk (Faux & Watson, 2020, s. 135-136).

5.3.4.2 Lesing

I neste del av konkretiseringsoppgaven viser Aisha nettopp at hun benytter sin metaspråklige bevissthet ved lesing av enkeltord og setninger bestående av ord og nonord. Aisha *ser* med en gang at det står *sola* og *fame*, og hun forklarer også raskt hva *sol* betyr og gjetter at *fame* betyr familie. Jeg spurte ikke hva *fame* betyr, men hun oppfattet (eller fikk tolket) at jeg spurte: «hva betyr ordene?», og ikke «hva betyr ordet?». Aisha svarte i første og andre intervjurunde

at hun leser ved å gjøre som læreren sier, men strever med å sette ord på hva det er. I konkretiseringsoppgaven derimot så viser hun meg hvordan hun leser ordet, *tomaten*. Hun holder først over de to siste stavelser i ordet, også sier hun: «to». Deretter setter hun fingeren over neste stavelse og leser: «to-ma». Aisha viser i dette eksempelet at hun leser ved hjelp av fonologisk lesing, og det er nok det hun mener ved å si: «jeg leser sånn som læreren har lært meg». Til tross for kunnskapen om fonologisk lesing, og at hun viser i alfabetoppgaven at hun blander symbolene og lydene til O og Å, så leser hun disse lydene riktig mens leseoppgavene gjennomføres. Symbolene og lydene er representert i leseoppgaven med blant annet *Sola*, *Tomaten* og *Står*. Dette vil jeg mene er et eksempel på at Aisha noen steder leser ordene ortografisk heller enn fonologisk.

Hamid viser i neste del (lese enkeltord og setning) av konkretiseringsoppgaven at han har semantisk bevissthet ved at han gjenkjenner flere av ordene i leseoppgaven og setter dem i sammenheng med uttrykk han kjenner (*sola – tomaten – tomaten står i sola*). All lesing søker å finne forståelse, og Hamid bruker i denne sammenhengen sine muntlige ressurser og semantiske bevissthet ved å lese ortografisk. Ortografisk lesing er kun tilgjengelig når leseren har fått etablert ortografisk identitet av de aktuelle ordene (Kulbrandstad, 2018, s. 39). Dermed vil ortografisk lesing være krevende for Hamid slik jeg ser resultatene på leseoppgavene, satt i sammenheng med hans begrensede ordforråd og hans egne uttalelser om lesing. Han møter i tillegg en annen utfordring med, som nevnt i 5.3.4.1, en sannsynlig lengre vei til metaspråklig bevissthet på norsk ettersom han har lite skolegang fra før. Den fonologiske lesingen der leseren støtter seg til hørselen ved å aktivisere ordenes uttale krever nemlig metaspråklig bevissthet på målspråket (Kulbrandstad, 2018, s. 39). Hamid viser i deler av leseoppgaven kjennskap til fonologisk lesing, og viser for eksempel der han skal lese ordet, *står* at han benytter metoden. Hamid leser: «stam», «star», «står». Han lytter mens han leser høyt og hører etter om ordet er noe han har hørt før. I begge lesedelene (ord og setninger) snakker Hamid direkte til meg, og sier: «vet ikke», «jeg kan ikke lese den», «jeg forstår tomat» og «dette er stor bokstaver», selv om han kunne ha benyttet tolken som var til stede. Derfor er valget om å i hovedsak lese ortografisk forståelig sett ut ifra Hamids selvtilit og trygghet i muntlig produksjon på norsk, men det skaper altså en utfordring for ham i lesingen ennå. Kombinasjonen av ortografisk lesing og fonologisk lesing ved å søke etter ordgjenkjenning gjør at det er krevende for Hamid å lese nonord, ettersom hans metoder ikke fungerer godt nok til hans nytte ennå. Dermed er det, tatt i betraktning av resultatene på

bokstav- og leseoppgaven, forståelig for meg at han forteller det er vanskelig å lese ord med mange bokstaver.

Slik jeg tolker resultatene på leseoppgavene, så leser både Hamid og Aisha i størst grad med ortografisk lesing, fremfor fonologisk lesing. Jeg undrer meg over resultatet ettersom jeg vet ut ifra erfaring med lese- og skriveopplæring i grunnmodulen, at undervisningen i størst grad gjennomføres ved syntetisk lesemetode, og tar sikte på å lære å lese ved hjelp av fonologisk lesing (jf. 2.2.4). En av årsakene kan være søken etter forståelse i målpråket, som ikke støttes godt nok opp av analytisk lesemetode i opplæringen. Dette synes blant annet ved eksempel på lesing av nonordet, *fame*. Der antar både Aisha og Hamid at det står *familie*, selv om tolkene har formidlet betydningen av nonord, og i tillegg har Aisha avkodet nonordet riktig. Dette gir støtte til teorien om betydningen av å bygge leseopplæringen rundt kjente ord og legge vekt på å bidra til å øke vokabularet på målpråket for å styrke leseutviklingen (jf.2.2.5).

5.3.4.2 Skrivning

Aisha fremhever at hun synes det er krevende å skrive nye ord eller lange ord. Hun viser også mer mestring i lesing enn skrivning i konkretiseringsoppgavene. Det synes for eksempel der hun skriver andre lyder enn hun sier hun skal skrive, og viser mer presisjon med å lese alle leseoppgavene riktig (jf. tabell 8). Aisha poengterer vanskeligheter med å huske bokstavene når hun får dem presentert muntlig og ikke kan se dem skriftlig. I tillegg beskriver hun utfordringen knyttet til å forme bokstavene riktig. Dette kommer fram i skriveoppgaven hvor hun blir presentert for nonordsetingen, *Sife ra im nil sirpe*. Aisha setter ord på at det er vanskelig for henne å høre forskjell på *i* og *y*, og hun blir dermed usikker på hvilket av grafemene hun skal skrive. Hun viser i alfabetoppgaven at hun mestrer begge lydene og navnene når hun ser grafemene, og hun nevner heller ikke utfordringen i leseoppgaven, som har med preposisjonen *i*, i setningen *tomaten står i sola*, og i nonordet *disolar*. Jeg vil anta hun blir usikker på lydene, *i* og *y* i skriveoppgaven fordi lydene er likelydende på grunn av tungas like plassering i munnen. *Y* er en fremre rundet vokal og dette trekket er sjeldent i verdens språk (Næss, 2019, s. 56). I skriveoppgaven ble hun først usikker på lydene da hun fikk presentert nonord. Dermed er hun forhindret fra å bruke sitt vokabular på norsk ettersom ingen av ordene er kjente for henne, og i tillegg har hun kun hørselen å støtte seg til, i det hun selv skal produsere grafemene.

I oppgaven hvor hun skal skrive, *rosa er en fin farge*, gjentar hun setningen riktig, men skriver, *enfreg*, der hun ønsker å skrive, *en fin farge*. Hun leser det hun selv har skrevet, og

sier:» jeg vet ikke hva enfreg betyr». Hun opplever antagelig i denne oppgaven at hennes leseferdigheter ikke samsvarer med hennes skriveferdigheter ennå. Det samme viser Hamid i oppgaven hvor han skal skrive samme setning, og sier, *farge*, men skriver, *feg*. Aisha og Hamid sin skriving viser sammenfallende representasjon som Blommaert (2008) presenterer som eksempler på grassroots literacy. Setningene bærer preg av å være skisser med overstrykninger, rettskrivingsfeil, varierende tegnsetting og manglende mellomrom mellom ordene. Aisha og Hamid opplever antagelig at egne ønsker om å skrive på norsk ikke gir ønsket tekst, og begge to blir ordløse i sin skriftlige kommunikasjon. «..*They failed to get their voices across to their readers. The question is why?*» (Blommaert, 2008, s. 19). Blommaert sitt spørsmål gir Hamid en refleksjon rundt ved å sette ord på at det er krevende å lære seg å lese og skrive på et andrespråk som voksen uten tidligere skolegang. Han utdyper dette i andre intervjurunde ved å påpeke at hans drøm er å lære seg å skrive (jf. tekstboks 11). Jeg fikk ikke helt innblikk i hva han legger i *å kunne skrive*, men han sier at han vil ta videre utdanning om han *blir god nok i norsk*. Dette gir noe innblikk drømmen, men mest sannsynlig vil jeg tro han mener å kunne lese og skrive på nivå med andre som går på videregående skole. Aisha er heller ikke så optimistisk med tanke på lesing og skriving på norsk, men ettersom hun leser og skriver urdu på et grunnleggende nivå, kan det være grunnen til at hun heller bruker begrepet *ønske* om å kunne skrive på norsk. Hun sier hun *ønsker* å kunne lese og skrive på norsk for å komme ut i jobb, mens Hamid sier *drømmer* om å lære seg å skrive. Sett i sammenheng med resultatene på skriveoppgavene har Hamid og Aisha et stykke igjen for å oppnå sine drømmer og ønsker om å kunne skrive og lese på norsk for å ta en utdanning, men som jeg skal vise i neste del så investerer de i å få det til.

5.4 Hamid og Aisha investerer i norsk.

Hamid og Aisha viser i alle delene i intervjuene at de investerer i sin literacy-tilegnelse i en norsk kontekst. De har samme mål for sin investering, å komme ut i jobb, men med ulik innfallsvinkel og ulike preferanser. Derfor skal jeg drøfte Hamid og Aishas investering i literacy-tilegnelse på norsk sett i sammenheng med motivasjon, foreldrerollen og med et blikk på deres muligheter og begrensninger med læringsarenaer midt i en pandemi i dette delkapittelet.

5.4.1 Motivasjon og investering

Aisha forteller at hun får mye faglig hjelp av sønnene sine. Hamid derimot har ingen som kan hjelpe ham med å forberede seg til undervisningen hjemme. Han søker selv opp filmer på YouTube for å lære mer norsk, men det blir mest støtte til den muntlige utviklingen ettersom hans hørsel er eneste kilde til innputt (jf. 2.2.5). Disse to ulikhetene i muligheter til å få hjelp utenfor skolen er et eksempel på hvordan investering skiller seg fra motivasjon. Motivasjon som begrep tar ifølge Norton (Peirce, 1995) ikke i stor nok grad høyde for den sosiale og historiske konteksten minoritetsspråkbrukere er bundet av, som nevnt i diskusjonen 5.3.2. Hennes begrep om investering er tuftet på Pierre Bourdieus ideer knyttet til sosiale klasser og symbolsk vold. Han argumenterer for at sosiale skiller i samfunnet blant annet er styrt og opprettholdes av økonomiske- og historiske maktforhold mellom klasser i samfunnet (Storey, 2003, s. 43).

Hamids historie slik han presenterer den for meg gjennom intervjuene, viser at han har høy grad av tilhørighet til skolen. Tilhørighet er en av de tre faktorene Deci og Ryan (2000) pekte på som avgjørende for graden av indre motivasjon for den enkelte knyttet til selvbestemmelsesteorien (jf. 2.3.2). De to andre faktorene som sees på som betydningsfulle innen selvbestemmelsesteorien er mestring og autonomi. Hamid viser sin tilhørighet til skolen blant annet ved å fortelle om lite fravær og at han kommer på skolen selv om han ikke er helt frisk (jf. tekstboks 10). Hans selvbestemmelse kommer også til uttrykk gjennom fortellingen om gleden for å få gå på skole, og hans drøm om å lære seg å skrive. Det er viktig å merke seg i sammenheng med selvbestemmelse at han har plikt til å delta på norskopplæring fordi han deltar i introduksjonsprogrammet (jf. 1.1). Plikten til deltagelse kan være en hemmende faktor for selvbestemmelsen, men Hamid nevner ikke dette som en begrensende faktor. Den siste faktoren i selvbestemmelsesteorien er mestring. Hamid forteller om god opplevelse av mestring i første intervjurunde, mens den er mindre god i andre intervjurunde. En analyse av Hamids motivasjon vil kreve vesentlig mer enn denne korte oppsummeringen av de tre delene av selvbestemmelsesteorien satt i sammenheng med Hamids svar på intervjuene, men det viser en tendens. Tendensen i Hamids innstilling til egen motivasjon kan synes å være høy på tilhørighet og selvbestemmelse, mens den er fallende på mestring. Aisha forteller heller ikke om god mestring på norskkurset, men er mer fornøyd med sin språkutvikling. Jeg vil anta dette er fordi hennes forventninger er lavere til progresjonen enn hva Hamid uttrykker ut ifra hennes erfaringer med tidligere andrespråklæring. Hun har også god tilhørighet til skolen,

men sier at det er viktig å ha nok tid til husarbeid og matlaging. Jeg får et inntrykk av at dette er hennes primære oppgaver, også er norskkurs sekundært. Når det gjelder selvbestemmelse så er Aisha frivillig på norskkurs, og det forteller at hun har høy grad av autonomi. Slik sett har Aisha god tilhørighet til skolen, middels opplevelse av mestring og høy grad av autonomi som innen selvbestemmelsesteorien viser at hennes indre motivasjon mangler noen av komponentene for å være sterk. Investering i Nortons (2013) forskning viser blant annet til tilgangen innvandrere har til samhandling med målspråksbrukere, og hvordan slike tilganger eller hindringer blir opprettholdt av maktstrukturene i samfunnet. Hvilke muligheter Hamid og Aisha har til *selv* å gjøre noe med mestringen i literacy-tilegnelsen sin, er der investering fremkommer som en mer nyttig tilnærming enn motivasjon og selvbestemmelsesteorien, slik jeg ser det for mine informanter.

Aishas investering kommer fram for meg, med blant annet å være et selvrealiseringsprosjekt etter mange år som hjemmeværende. Hun investerer også med ønske om å kunne snakke med naboer og andre som snakker norsk, og ikke minst muligheten for å jobbe. Hamid viser investering, slik jeg ser det, på tross av de faglige, økonomiske og sosiale utfordringene han står i. Han forteller om god innstilling til literacy-tilegnelse på norsk og han formidler et sterkt ønske om å lære seg å lese og skrive. I tillegg har han godt oppmøte på skolen og sterkt ønske om å bli selvstendig i Norge. Derfor er manglende progresjonen i norskopplæringen en frustrasjon for Hamid. Jeg setter hans erfaring i sammenheng med Nortons studier (Peirce, 1995 og Norton, 2013) og begrep om investering (jf. 4.4.2). Investering rommer, som nevnt, Bourdieus beskrivelser av formell kompetanse som *en* del av kulturell kapital. Bourdieu pekte på at utdanning kan skape hindringer heller enn å utjevne forskjeller, og til og med være kilden til å opprettholde symbolsk vold i samfunnet (Storey, 2003, s. 94). Her synes også investeringsbegrepet å favne videre enn motivasjonsbegrepet, ettersom både Hamid og Aisha er bundet av samfunnets historiske realitet gjennom symbolsk vold. Den historiske realiteten i Norge gjenspeiler arbeidslivets mangeårige historie gjennom blant annet arbeiderbevegelsens begynnelse på 1900-tallet, kvinnefrigjøringen fra begynnelsen av 1970-tallet og ikke minst 7-årig allmenn skolegang for alle i Norge helt siden 1920. Dette er eksempler på at utdanning for alle og formell kompetanse er «*grounded in nature*» i Norge, og akseptert som skillelinjer av både de som har og ikke har formell kompetanse (Storey, 2003, s. 94). Aisha setter ord på denne utfordringen, ved at hun forteller i intervjuene at den jobben hun skal få må være noe som er lett (jf. tekstboks 12). Jeg tror hun mener at det er arbeidsplasser og jobber som ikke utelukkende ansetter søkere med formell kompetanse. Hun gir eksempler på barnehage,

kjøkken og renhold, og så vidt jeg vet er dette sterke fagmiljøer som krever fagbrev, men som også har deler av personalet som tilsettes uten fagbrev som for eksempel barneveilder i barnehage eller kjøkkenassistent i kantine. Det kan synes som om Aisha kjenner til dette, og derfor ser for seg et arbeid innenfor nevnte bransjer. Hun investerer i norskopplæringen gjennom å ha et sterkt fokus på å snakke norsk både for å kunne være mer selvstendig og sosial, men også for å kunne få en jobb.

5.4.2 Foreldrerollen

Foreldrerollen er en betydningsfull rolle for både Aisha og Hamids investering i literacy-tilegnelse i Norge. Begge nevner barna sine gjentatte ganger i intervjuene, og spesielt Hamid forteller at han føler på et stort forsørgeransvar for kona og de fire barna i Tyrkia. De er helt avhengige av hans bidrag for å ha penger til det aller nødvendigste. Nortons (2013) studie beskriver som nevnt i 2.3.3 ei kvinne som er hovedforsørger i familien og hvordan dette gir henne «ståpåvilje» til å investere i andrespråkopplæringen. Hamid viser også sterk «ståpåvilje» for å forsørge sin familie. Han frustreres over å ikke få tak i en ekstrajobb, og dermed blir det vanskelig å sende nok penger for å gi barna skolegang i Tyrkia. For å bøte på den manglende skolegangen for de to eldste barna sine, som er i barneskolealder, forteller Hamid at han lærer barna sine alt han selv lærer på skolen til dem via Facetime. Hamid sier i et av intervjuene at han ikke vil at barna skal ende opp som analfabeter (tolkens ord), slik som han og kona. Her tolker jeg Hamids ytringer til å uttrykke det Norton (2013) beskriver som «*fixed identity*» som et sett låste tankemønstre knyttet til identitet (jf.2.3.3), hvor han setter seg og kona i bås som analfabeter. I andre deler av intervjuene, og særlig i andre intervjurunde viser Hamid i større grad at han ser på sin flyktningeidentitet og manglende skolegang som midlertidig. Han setter ord på en mer flyktig identitetsoppfatning ved blant annet å ville bli sykepleier heller enn skredder som han har god erfaring med fra før, og slik sett ville vært en raskere vei til arbeidslivet. Aisha derimot er trygg på at hennes fire sønner skal få et godt liv i Norge ettersom alle har funnet seg godt til rette i videregående skole og ved høyskoler/universiteter. Hun reflekterer i intervjuene over barnas flerspråklighet, og forteller at de lærte seg norsk raskt, til tross for at de ikke var små barn da de flyttet til Norge. Hun tenker dette henger sammen med at norsk og spansk ikke er *like langt fra hverandre* som norsk og urdu. Aisha mener at sønnene er heldige som har fått gå på gode skoler i Spania, og slik sett har jobbmuligheter i fremtiden i mange ulike land etter gjennomført utdanning i Norge.

5.4.3 Læringsarenaer – midt i en pandemi

Det sentrale Østlandet ble preget av stadige restriksjoner under covid 19- pandemien. Det resulterte i nedstenginger av skoler, forbud mot fritidstilbud for voksne og begrenset mulighet til å bevege seg mellom kommuner m.m. I midten av desember 2021 ble det igjen innført rødt nivå for videregående skoler og voksenopplæringscentre. Dette betød i praksis at skolene ble stengt for de fleste elevene, og åpnet ikke igjen før i midten av januar 2022 (regjeringen.no, u. å). Med dette som bakteppe ønsker jeg å sette Aisha og Hamids erfaringer med literacy-tilegnelse på norsk og deres investering i sammenheng med begrensningene pandemien skapte.

Aisha og Hamid begynte på norskkurs i august/september 2021, og hadde ingen erfaring med norskopplæring uten en eller annen form for koronarestriksjon ved gjennomføring av det første intervjuet tidlig i desember 2021. Deres første tid på norskkurs var preget av enkelte dager med digital undervisning, og krav om kohorter med to meter mellom hver deltager. Krav om kohorter ga mest utslag for Hamid, ettersom introduksjonsprogrammet¹⁰ ble digitalt i perioder høsten 2021 og vinteren 2022. Voksenopplæringscenteret han går på valgte å prioritere fysisk deltagelse på norskkurset fremfor introduksjonsprogrammet. Reglene høsten 2021 begrenset seg til deltagelse i *en* kohort i løpet av en skoledag.

Manglende eller digital undervisning i introduksjonsprogrammet var antagelig en negativ faktor for Hamids literacy-tilegnelse, og dette kan være *en* av grunnene til at han poengterte at han heller ville bli sykepleier enn skredder, til tross for en lengre vei til fast inntekt.

Sykepleiere og annet helsepersonell fikk mye fortjent omtale og ros i denne perioden, og det kan ha bidratt til endring i hans karrierevalg. Introduksjonsprogrammet inneholder blant annet bedriftsbesøk og annen kontakt med lokalsamfunnet, men dette ble avlyst i pandemien.

Fysisk deltagelse i introduksjonsprogrammet kunne ha gitt bedre innsikt i norsk arbeidsliv.

Det er dermed rimelig å anta at restriksjonen for fysisk deltagelse i deler av introduksjonsprogrammet kan forklare noe av Hamids opplevelse med begrensede muligheter for å bli kjent med norsk arbeidsliv. I tillegg vil restriksjonene ha avgrenset Hamids læringsarenaer til *en* kohort på norskkurs, og sett i sammenheng med teorier om andrespråklæring som sosialt betinget skapte dette få muligheter for å bruke språket.

Likeledes ble tilgangen med andre naturlige språklæringsarenaer som bibliotek, kafé og

¹⁰ Introduksjonsprogrammet omtales i innledningen. I dette delkapittelet menes kurs i livsmestring og samfunnskunnskap i betydningen av introduksjonsprogrammet.

fritidstilbud strengt regulert eller forbudt. Det kan også ha begrenset Hamids muligheter til å utvikle literacy i denne perioden (jf. 2.3.1). Aisha sine muligheter til å delta på naturlige læringsarenaer ble selvsagt også begrenset, men ettersom hun ikke er deltager i introduksjonsprogrammet ble hennes påvirkning av koronarestriksjonene i skolesituasjonen avgrenset til norskkurset. Aisha forteller at hun har et nettverk av andre urdotalende venner og familie rundt seg som har bodd lenge i Norge, og det er i hovedsak hennes nettverke på fritiden. Hun benytter ikke fritidstilbud, besøker biblioteket eller andre kommunale tilbud sier hun, og derfor er jeg usikker på om samfunnets nedstenging i like stor grad har påvirket Aisha sine muligheter til å bruke målpråket på naturlige læringsarenaer.

Det ble gitt noe digital undervisning på hjemmeskole også på grunnmodulen, som nevnt i introduksjonsprogrammet, og i perioden desember 2021 og januar 2022 hvor skolen ble stengt. Det er dermed en åpenbar mulighet for at også Aisha sin literacy-tilegnelse kan ha blitt begrenset i denne perioden ettersom hun oppgir at den digitale verden *ikke er hennes verden*. Hun forteller i intervjuene om god hjelp av sine sønner i mange situasjoner, og dermed er det rimelig å anta at hun også fikk det mens skolen var nedstengt. På en annen side var antagelig hennes sønners skoler også stengt i samme periode slik at de selv deltok på digital undervisning hjemmefra. Det kan ha påvirket deres mulighet til å bistå Aisha med pålogging, lydinnstillinger og andre eventuelle utfordringer med å delta i digital undervisning. Et annet aspekt av hjemmeskole for Aisha er min oppfatning av hennes uttalelser knyttet til sin rolle som mor og husmor. Hun forteller i begge intervjuene om bekymring for om hun har nok tid til å gå på norskkurs i tillegg til alt arbeidet hun har hjemme. I første intervju inkluderer hun også ektemannen i sine uttalelser om de som hun *stiller for* (jf. 4.3). Dermed kan økt hjemmearbeid under nedstengingen av skolene også ha påvirket hennes investering ved begrensning i å delta på og få utbytte av digital undervisning, for Aisha.

Å investere i literacy gjennom pandemien har gitt både Aisha og Hamid noen særlige utfordringer, men med tanke på Hamids ønske om å ha en ekstrajobb for å bedre sin og familiens økonomi skiller deres investering seg på dette punktet. Situasjonen med nedstenging av samfunnet og strenge regler for hvor mange som kunne samles og lignende, har slik jeg ser det, særlig påvirket Hamids muligheter til å få en jobb ved siden av introduksjonsprogrammet. Mange bedrifter som ansetter arbeidskraft uten krav til formell kompetanse som restauranter, barer, og butikker er nettopp bransjer som ble sterkt regulert i denne perioden. I sammenheng med Nortons (2013) beskrivelser av maktstrukturene i samfunnet som et betydningsfullt element for minoritetsspråkbrukere blir Hamids ønske om å investere preget av manglende

mulighet for arbeid i denne perioden (jf. 2.3). Det førte videre til innskrenkede muligheter for investering i målspråket fordi tilgangen til interaksjon med majoritetsspråksbrukere ble helt eller delvis begrenset (Peirce, 1995). Ut ifra koronarestriksjonene og implikasjonene nevnt over, med delvis digital skole og begrensinger i samfunnet synes det rimelig å anta, at Hamid og Aisha har fått begrenset sin mulighet til å være med å påvirke sin egen situasjon både med tanke på økologisk literacy og investering. David Barton (2007, s. 32) peker på gjensidig påvirkning som kilde til økologisk literacy, hvor han hevder at: «*to be literate is to be active; it is to be confident within these practises*». Han beskriver praksisene som sosiale praksiser hvor lesing og skriving selvfølgelig inngår i den vide betydningen av literacy, men ikke begrenses til dem. For Aisha og Hamid har de sosiale praksisene høsten 2021 og vinteren 2022 nesten utelukkende vært begrenset til nærmeste familie og kohorten på voksenopplæringscenteret, og det vil være rimelig å gå ut ifra at deres mulighet for investering er blitt begrenset som følge av pandemien.

6.0 Konklusjon og forslag til videre forskning

6.1 Konklusjon

I dette prosjektet har jeg undersøkt hvordan to deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn opplever sin literacy-tilegnelse gjennom et skoleår på voksenopplæringen. Jeg tar blant annet utgangspunkt i David Barton sin forståelse av økologisk literacy. Han ønsker å fremheve hvordan mennesker i et samfunn gjensidig påvirker hverandre, og bedre kan forstå hvordan literacy er integrert i all menneskelig aktivitet (Barton, 2007). Literacy er lesing og skriving, men det er også variert kommunikasjon, dannelse og deltagelse i en verden i endring. Unesco jobber aktivt for å fremme literacy-tilgang for alle mennesker i verden. I tillegg setter jeg søkelyset på Bonny Nortons forskning om investering (Peirce, 1995 og Norton, 2013). Hun peker på investering som et mer helhetlig uttrykk enn motivasjon for innvandrere sine muligheter og begrensninger i andrespråklæring. I forlengelsen av investeringsbegrepet beskriver hun utfordringer med den reelle tilgangen innvandrere har til samhandling med målspråksbrukere, og hvordan tilganger eller hindringer blir opprettholdt av maktstrukturene i samfunnet (Peirce, 1995 og Norton, 2013).

I datainnsamlingen valgte jeg å bruke semistrukturerte intervjuer med tolk. Jeg intervjuet deltagerne to ganger i løpet deres første år på norskkurs. Jeg valgte denne metoden fordi

semistrukturerte intervjuer gir rom for å følge opp informantens uttalelser, men samtidig er utgangspunktet for intervjuene like slik at jeg kan sammenligne responsen. Formålet med undersøkelsen var nettopp å se om det kom frem noen fellestrekk, som kan bidra til en mer læringsfremmende og nyttig opplærings situasjon for flere deltagere på norskkurs.

I gjennomføringen av intervjuene benyttet jeg godkjent tolk for å gi deltagerne mulighet til å uttrykke seg så fritt som mulig på sitt førstespråk, ettersom det kan gi tilgang til kunnskaper og erfaringer som bare er tilgjengelige gjennom førstespråket (Eek, 2021). Selv om det var nødvendig å bruke tolk, så er det ikke uten konsekvenser for datainnsamlingen. Det skaper begrensninger i selve intervjusituasjonen, blant annet med tanke på ordvalg fra tolken som verken jeg eller informantene kan kontrollere. En annen implikasjon til datainnsamlingen kom til syne i første intervjurunde. Jeg stilte informantene spørsmål som krevde metaspråklig kompetanse om lesing og skriving, og det ga dem få muligheter til å svare på spørsmålene. Derfor endret jeg intervjuguiden frem mot andre intervjurunde til en mer kontekstnær samtale om lesing og skriving. Den kontekstnære samtalen viste seg å gi deltagerne bedre muligheter for å svare på spørsmål om erfaringer med egen læring.

Både Aisha og Hamid benytter varierte strategier for å nå målene sine og setter ord på hva de opplever som nyttige og mindre nyttige strategier i tilegnelsen av literacy på norsk. Aisha sine strategier, slik jeg tolker resultatene, er først og fremst å arbeide med målspråket sammen med sine sønner som språkhjelpere. Deretter setter hun sin lit til lærerens kompetanse og beskriver deltagelse i undervisningen som *en* av de viktige strategiene for å lære norsk. Hamid har i likhet med Aisha stor tiltro til lærerens undervisning, og hennes bidrag i norskopplæringen beskriver begge to som avgjørende. Hamid har ikke samme mulighet som Aisha til å få støtte av språkhjelpere, og hans foretrukne strategi er å bruke språket mest mulig. Han mener det kun skal snakkes norsk på voksenopplæringen, og ønsker heller ikke at andre deltagere skal snakke sine språk. De mener begge to at bruk av PC er nyttig å lære seg, men Aisha erfarer ikke å bruke PC som en nyttig strategi i sin literacy-tilegnelse ennå.

Hamid og Aisha investerer i sin literacy-tilegnelse og forteller hvordan de opplever det sett i sammenheng med grunnleggende lesing og skriving. Blant annet viser resultatene Hamids bekymring for manglende mestring i kontakt med offentlige instanser. Han vil leve et fritt og selvstendig liv både for seg selv og sin familie, men opplever manglende literacy-ferdigheter som et hinder. Dette er *en* av Hamids uttalte grunner til å investere i norskopplæringen. Norton (2013) peker på lignende forhold i sin forskning, og ser at foreldrerollen og

forsørgeransvaret kan skape en sterk drivkraft for å investere i målspråket (jf. 2.3.3). Aisha forteller at hun investerer i norskopplæringen primært for å oppnå gode muntlige ferdigheter for å kunne være sosial, og sekundært for å få en jobb. Ettersom hun allerede har basis-literacy i urdu, og med tanke på at hennes sønner kan hjelpe henne i kontakt med det offentlige, så tolker jeg hennes investering til å i hovedsak være knyttet til ønsket om å være sosial. Aisha ønsker å finne en jobb, men hun mener det må være en lett jobb som hun kan *klare*, i tillegg til sine primære oppgaver som husmor. En slik mindreverdigfølelse ser også Norton (2013) preger noen av hennes informanter som i likhet med Aisha har barn som kan *ordne opp* for henne utenom hjemmet. Jeg forstår Aishas ytringer ut ifra resultatene og teorien til å være preget av patriarkalske holdninger og stereotype kjønnsroller.

Aisha viser i konkretiseringsoppgavene at hun kan de fleste bokstavnavnene- og lydene, og hun leser alle ordenene og nonordene hun blir presentert for riktig. Hun forklarer at hun leser ved å sette sammen to og to stavelser, og dermed forstår jeg at hun beskriver fonologisk lesing. Dette eksemplet viser at Aisha mestrer å forklare hvordan hun leser og *hvordan læreren har lært henne* å lese på norsk, når spørsmålene hun får er tilpasset hennes erfaringer og språklige nivå. Hamid kan de fleste bokstavnavnene og i tillegg kan han fem bokstavlyder, og forteller at han synes det er vanskelig å lese. Det kommer også frem på leseoppgavene. Aisha og Hamid støtter seg til *forståelsen* av både ord og nonord i lesingen. De søker forståelse som stillas og ramme for lesingen sin, og det synes spesielt i lesing av nonord. I lesing av nonordet *fame* viser resultatene at Aisha leser riktig og bruker ortografisk lesing. Hamid benytter både fonologisk og ortografisk lesing, men resultatet blir ikke riktig. Det som er påfallende, er at begge to ender med å anta at det står *familie*. Dermed tolker jeg at resultatene på leseoppgavene tilsier at innlærere i grunnleggende norskopplæring har behov for å *forstå* det som leses, og derfor foreslår jeg en dreining i opplæringen til å i større grad kombinere analytisk- og syntetisk lesemetode. Både Aisha og Hamids resultater på skriveoppgaven bærer preg av grassroots literacy ved at deres intensjoner med skrivingen ikke skaper ønsket tekst (Blommaert, 2008).

Hvilke deler av opplæringen Aisha og Hamid synes er lett eller vanskelig å lære beskriver de både i første og andre intervjurunde, og det kom frem en endring i synet på læring i løpet av dette skoleåret. De uttrykker begge to at det er lett å lære de norske bokstavene, mens det er vanskelig å lære å skrive. Hamid moderer sine uttalelser om hva som er lett å lære og ikke mellom første og andre intervju. Aisha sier det er lett å lære navn og tall, men det mest krevende er å lære seg å skrive og bruke PC. Resultatene peker også i retning av en forståelse

av det digitale som en del av literacy, og begge informantene mener det er nødvendig å tilegne seg digitale ferdigheter. Hamids investering i det digitale kommer i hovedsak til uttrykk i at han sier det er lett å designe klær i Photoshop, bruke sosiale medier og hans ønske om flere videoer fra skolen til støtte i innlæringen. Han mener derimot at det er vanskelig å bruke apper som for eksempel HelseNorge, fordi han mangler funksjonell literacy. Aisha investerer i mindre grad i å tilegne seg digital literacy, og synes det er vanskelig å lære seg å bruke PC og applikasjoner på mobil. Hun mener allikevel at det er viktig å lære seg å bruke digitale løsninger, for det er *noe som alle andre kan*.

I konkretiseringsoppgavene forteller både Aisha og Hamid at de opplever mindre progresjon i literacy-tilegnelsen sin enn de hadde forutsett. Dette kan ha mange årsaker, og jeg har blant annet pekt på hvordan Covid-19- pandemien med rimelighet har påvirket Hamid og Aishas muligheter. Pandemien fikk ringvirkninger for Aisha og Hamids muligheter i valg av strategier og begrenset deres rom for investering. Det ble spesielt tydelig da naturlige språklæringsarenaer som kafeer, bibliotek og fritidstilbud var helt eller delvis stengt i lengre tid skoleåret 2021/22. Hamid fikk i tillegg begrenset sitt opplæringstilbud i introduksjonsprogrammet og sine muligheter for å skaffe seg en ekstrajobb.

Kort oppsummert viser resultatene at både Aisha og Hamid bruker varierte strategier og investerer i sin literacy-tilegnelse på norsk, og de setter muntlige språkferdigheter og ønske om arbeid, som sine hovedmål for norskopplæringen. I tillegg er Hamid spesielt opptatt av å lære seg å skrive, som han beskriver så sterkt ved å si: «*det er drømmen min, å kunne skrive*».

6.2 Forslag til videre forskning

Med bakgrunn i drøftingen mener jeg det ville vært interessant å utrede om leseopplæringen for deltagere i grunnleggende norskopplæring i større grad burde kombinere analytisk og syntetisk lesemetode. På bakgrunn av at mine resultater peker mot en søken mot å *forstå* egen lesing som det mest vesentlige for innlæreren. Det ville vært interessant å undersøke om en slik dreining ville skape en mer læringsfremmende og nyttig opplæring for deltagerne.

7.0 Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - Danning og nytte. I L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (15.10.21). *Introduksjonsprogram*.
[Introduksjonsprogram - regjeringen.no](http://regjeringen.no)
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2.utg). Blackwell Publishing.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge
- Blikstad-Balas, M. (2022). Literacy. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/literacy>.
- Blommaert, J. (2008). *Grassroots Literacy. Writing, identity, and voice in Central Africa*. Routledge.
- Bugge, E & Carlsen, C, H. (red.) (2023). *Norsk som andrespråk. Voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Cappelen Damm akademisk.
- Condelli, L. (2020). Foreword. I J. K. Peyton & M. Young-Scholten (Red.), *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory research and practice*. Multilingual Matters.
- Craats, I. et. al. (2006). *Research on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition*. LOT Occasional Series, volume 6, side 7-23. Utrecht University.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Darvin, R & Norton, B. (15.03.21). *Investment and motivation in language learning: What's the difference?* *Language Teaching*, 56(1),29-40
<https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- Deci, E & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E & Ryan, R. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior*. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, (Hkdir). (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Kompetanse Norge.
<https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-bokmal.pdf>
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet. En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn*. [Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2738680/Marianne%20Eek.pdf?sequence=1>
- Engelstad, F. (2003). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I K.W Ruyter. (Red.), *Forskningsetikk, beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T.H. & Sajjad, T.A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Faux, N. & Watson, S. (2020). Teaching and Tutoring Adult Learners with Limited Education and Literacy. I J.K. Peyton & M. Young-Scholten (Red.), *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory, research and practice*. Multilingual Matters.
- FN. (u.å.). *The Sustainable Development Agenda*. United Nations Sustainable Development. Hentet 19. mai 2022, fra <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Forsberg, E.-M. (2003). Verktøykasse for etiske vurderinger. I W.K. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk, beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Gyldendal akademisk.
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder—Alfabetisering i en tvåspråklig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andrespråk- I forskning, undervisning och samhälle*. (s. 675–713). Studentlitteratur.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-51763>
- Gadamer, H-G. (2014). Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), & T. Skorgen & S. Læg Reid (Overs.), *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus forlag.
- Gee, J.P. (2008). Learning in semiotic domains: A social and situated account. I M. Prinsloo & M. Baynham (red.). *Literacies, Global and Local* (2. utg.). John Benjamins Publishing Company.

- Golden, A. (2021). Voksne innlæreres leksikalske profil. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Grung, M.E. & Nagell, H.W. (2003). Trenger vi forskningsetiske retningslinjer? I K. W. Ruyter. (Red.), *Forskningsetikk, beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Gyldendal akademisk.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Integreringsloven (2021). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (LOV-2022-06-10-35)*. Lovdata. [Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid \(integreringsloven\) - Kapittel 4 Introduksjonsprogrammet - Lovdata](#)
- Integrering- og mangfoldsdirektoratet, (u.å.) (IMDi). *Fagressurs for introduksjonsprogrammet*. [Fagressurs for introduksjonsprogrammet | Introduksjonsprogrammet \(imdi.no\)](#)
- Jørnholt, M., Eliassen, H. Ø. & Yildiz, M. (08.04.20). *Her er videoer om korona på ulike språk*. Nrk.no. <https://www.nrk.no/kultur/her-er-informasjonsvideoer-om-korona-pa-ulike-sprak-1.14978101>
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk - og fagopplæring. For nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2023). Grafosentrisme som portvokting? Skriftspråksideologi i opplæringa for nyankomne elever «med begrensa skriftspråklige ferdigheter». I E, Bugge & C, H. Carlsen. (red.) *Norsk som andrespråk. Voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Cappelen Damm akademisk.
- Kulbrandstad, L.I. (2018). *Lesing i utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. & Laursen, H.P. (2018). Flerspråklige elever møter skolens tekstunivers. Å utvikle litterasitet på andrespråket. I A-K.H. Gujord, & G.T. Randen, (red.) *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago University Press.
- Leraand, D & FN - sambandet (01.03.22). *UNESCO. I store norske leksikon*. Hentet 13.04.2023 <https://snl.no/UNESCO>
- Monsen, M. (2015). *Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge. En oversikt fra 1985 og frem til i dag*. NOA norsk som andrespråk · Årgang 30 · 1-2/2015 373-392
- Monsen, M & Randen, G.T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Monsen, M. (2021). Om å investere i R-U-M-P-E: en etnografisk studie av lese- og skriveopplæring for voksne nyankomne. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Monsen, M & Pájaro, V (Red.) (2021). *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm akademisk
- Nordanger, M., Carlsen, C, H & Bugge, E. (2023). Forskning på samtidig andrespråks – og litterasitetstillegg hos voksne. En sonderende oversikt over LESLLA- nettverkets konferansepublikasjoner». I E, Bugge & C, H. Carlsen. (red.) *Norsk som andrespråk. Voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Cappelen Damm akademisk.
- Nordisk nettverk for voksnes læring. (09.03.23). *Virksomhetsplan 2023 Alfarådet*. Hentet 09.03.23 [Verksamhetsplan 2023 – Alfarådet - NVL](https://nvl.org/alfaradet)
- Nordvux Alfarådet. (u.å.). Hentet 15. mai 2022, fra <https://nvl.org/alfaradet>
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning*. Multilingual Matters.
- Næss, Å. (2019). *Global grammatikk. Språktypologi for språklærere*. (2. utg.). Gyldendal.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Pájaro, V. & Monsen, M. (2021). Norskopplæring for voksne: En kritisk sosiolingvistisk tilnærming. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese – og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Damm akademisk.

- Peirce, B. N. (1995). *Social Identity, investment, and Language Learning*. Teachers of English to Speakers of other Languages, inc. (TESOL).
- Randen, T.G. & Danbolt, A.M.V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K.H. Gujord & G.T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Randen, T.G. et al. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere: en kunnskapsoppsummering*. Høgskolen i Innlandet, på oppdrag for Kompetanse Norge [kunnskapsoppsummering-om-norskopplaringen-hinn_23.08.2018-003.pdf](https://www.kompetansenorge.no/kunnskapsoppsummering-om-norskopplaringen-hinn_23.08.2018-003.pdf)
([kompetansenorge.no](https://www.kompetansenorge.no))
- Regjeringen.no (u. å). *Tidslinje. Myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*. (hentet 08.03.23) [Tidslinje: myndighetenes håndtering av koronasituasjonen - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/tidslinje-myndighetenes-handtering-av-koronasituasjonen)
- Repstad, P. (2019). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utg.) Universitetsforlaget
- Storey, J. (2003). *Inventing popular culture. From folklore to globalization*. Blackwell Publishing
- Suni, M & Tammelin-Laine, T. (2020). Language and literacy in social context. I J. K. Peyton & M. Young-Scholten (Red.), *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory research and practice*. Multilingual Matters.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G.T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tkachenko, E. (2021). Å bygge yrkesidentitet gjennom å jobbe med arbeidsrelevante tekster. I M. Monsen. & V. Pájaro, (red.). *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Tolkeloven. (2022). *Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk (LOV-2022-06-10-39)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-11-79>
- UNESCO (20.09.20). *Youth and adult literacy in the time of COVID-19: impacts and revelations*.
[International Literacy day: background paper on 'youth and adult literacy in the time of COVID-19: impacts and revelations', 8 September 2020 - UNESCO Digital Library](https://www.unesco.org/en/literacy/day/background-paper-on-youth-and-adult-literacy-in-the-time-of-covid-19-impacts-and-revelations)

UNESCO (30.06.20). *UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*.
[UNESCO strategy for youth and adult literacy \(2020-2025\) - UNESCO Digital Library](#)

UNESCO (02.02.23). What you need to know about literacy?
[What you need to know about literacy | UNESCO](#)

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Smittevernveileder for videregående skoler og voksenopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-videregaende-skole/voksenopplaring/>

Wedin, Å. & Shaswar, A.N. (2021). *Litteracitetspraktiker i vardags- och samhällsliv: Skriftspråksvanor hos svenska sfi-elever med kort eller ingen tidligare studiebakgrund*. *Nordic Journal of Literacy research*, 7(2), 19–38.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2797>

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Fagbokforlaget

Young-Scholten, M. & Peyton, J.K. (2020). Understanding Adults Learning to Read for the first Time in a New Language: Multiple Perspectives. I J.K. Peyton & M. Young-Scholten (Red.), *Teaching adult immigrants with limited formal education. Theory, research and practice*. Multilingual Matters.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet " Litterasitetsutvikling i et nytt land"?

Hei! Har du lyst å snakke med meg om:

Hva deltagere med liten eller ingen skolegang opplever som nyttig for egen læring?



Skolegang

muligheter

Informasjon og formål med prosjektet

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet og skal skrive en masteroppgave med professor Marte Monsen som veileder. I masteroppgaven har jeg tenkt å snakke med to deltagere på voksenopplæringen for å lære mer om hva dere synes er nyttig å lære, og hvordan dere synes at dere lærer best. Jeg håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

-Hva synes du er lett å lære?

-Hvilke(t) språk snakker du med andre deltagere på voksenopplæringen?

Hvorfor spør jeg deg?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er ny på voksenopplæringen og er i gang på norskkurs. Jeg skal skrive en tekst om det å være ny i Norge og lære seg et nytt språk som voksen uten å ha gått mye på skole fra før.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du vil være med så blir det to intervjuer med deg, med tolk. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om skole og språk.



Jeg og en tolk vil være med under intervjuet, og jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg behandler alle dine opplysninger basert på ditt samtykke. All informasjon om deg vil anonymiseres. Det betyr at opplysningene ikke kan spores tilbake til deg. Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hva deltagere med liten eller ingen skolegang opplever som nyttig for egen læring.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som jeg samler inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg følger loven om personvern.

Dine rettigheter

Alle opplysninger om deg i det som jeg skriver, eller har i dokumentene mine, har du rett til å få se, og hvilken informasjon om deg som jeg samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be meg rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi og få informasjonen om deg, som jeg har samlet inn. Jeg skriver ikke navnet ditt i teksten.

Prosjektet avsluttes 31.05.23, og dermed slettes all informasjon om deg.

Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Det er fint om du vil være med, men det er ikke noe problem eller noen konsekvenser om du ikke vil være med.



Du kan ombestemme deg og det er ikke noe problem for deg eller for skolen. Vil du være med, så må du skrive under på samtykkeskjema.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har vurdert at det er greit at jeg gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Prosjektansvarlig:

Marte Monsen

Professor ved høgskolen i Innlandet

Marte.monsen@inn.no telefon: 62517233

Personvernrådgiver ved Høgskolen i Innlandet:

Usman Asghar

Usman.asghar@inn.no telefon:61287483

Med vennlig hilsen

Marianne Ensrud-Skraastad

Student ved Høgskolen i Innlandet

Telefon: 47639196

Vedlegg 2 Intervjuguide høst

Bakgrunn

Hvor kommer du fra?

Har du bodd i flere land? Hvor lenge?

Hvor lenge har du bodd i Norge?

Kan du fortelle om deg selv før du kom til Norge?

Hvilke språk snakker du? Hvilke(t) språk er ditt morsmål?

Har du gått på grunnskole/skole før du kom til Norge?

Hvorfor ikke?

Kan du fortelle om skolen? Hvor ofte, fag, transport? Bøker?

Læringsarenaer

Hvordan synes du voksenopplæringen er?

Hvordan opplever du skoledagene?

Lange, korte, passe?

Er du i introduksjonsprogram?

Snakker du kun norsk på skolen? I timene? I pausene?

Hvilke(t) språk med andre deltagere på skolen?

Hva liker/lærer du mest av å gjøre i skoletimene?

Hva liker/lærer du ikke (så mye av) å gjøre i skoletimene?

Egen læring

Hvordan lærer du?

Hva er lett å lære?

Hvorfor er det lett for deg?

Kunne du dette/litt fra før?

Hva er ikke lett å lære?

Har du gjort noe lignende før?

Trenger du å lære dette? Hvorfor – hvorfor ikke?

Hva er det viktigste for deg å lære?

Hvorfor det?

Hva må du gjøre for å lære det?

Hva kan være utfordrende med å oppnå dette?

Hva ønsker du å gjøre etter norskkurs?

Gå mer på skole?

Begynne å jobbe?

Hjemmeværende?

Vedlegg 3 Intervjuguide vår

Status siden forrige samtale

Går du i samme klasse som forrige gang vi snakket sammen?

Hva var grunnen til klassebytte?

Hva jobber dere med i klassen om dagen?

- Tema – nye bokstaver – matematikk-
- Hvordan jobber dere med temaene? – Kan du beskrive en vanlig time?

Hva vil du si du har lært siden forrige gang?

- Hvordan lærte du det?
- PC (alle deltagere har fått PC fra skolen)

Læringsarenaer

Hvordan opplever du skoledagene nå om dagen?

Hvordan var skoledagene høsten 2021 for deg?

Husker du hvordan det var å være ny på skolen?

Hvordan var det å begynne å lære å lese og skrive på norsk?

Hvordan er skoledagen nå?

Hva er annerledes nå og i høst?

Hva har vært det viktigste du har lært så langt på norskkurs?

Egen læring – literacy

Lese

Hvordan tenker du når du leser?

Hva gjør at noe er lett/vanskelig å lese?

Hvorfor er det lett/vanskelig for deg?

Kan du si lydene til bokstavene? Kan du si bokstavnavnene?

(viser frem alfabetet)

Kan du lese:

Viser frem ark med ord og nonord.

SOLA – FAME

Hva tenker du når du leser ordet?

Er det annerledes å lese lengre ord?

Kan du lese:

TOMATEN – DISOLAR

Kjenner du igjen noen av ordene?

Kan du lese disse setningene:

TOMATEN STÅR I SOLA.

DISOLAR SPÅL O FAME.

Skrive

Hvordan tenker du når du skal skrive?

- Liker du å skrive?
- Hva er lett- vanskelig å skrive?
- Hvordan er det å skrive for hånd?
- Hvordan er det å skrive på PC – noe annerledes? Får du noe hjelp av datamaskinen?

Kan du skrive :(Sier ordet to ganger)

ROSA – SIFE

Kan du skrive setningene: (sier det to ganger)

ROSA ER EN FIN FARGE.

SIFE RA IM NIL SIRPE.

Vedlegg 4 Alfabetet

Alfabetet som ble presentert for deltagerne i andre intervjurunde.

a b c d e f g h

i j k l m n o p

q r s t u v w x

y z æ ø å

Vedlegg 5 konkretiseringsoppgaver.

Sola

Fame

Tomaten

Disolar

Tomaten står i sola

Disolar spål o fame.

