

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Thea Christin Teigen

Leseopplæring for voksne deltakere med norsk som andrespråk

-En kvalitativ undersøkelse av tre norsklæreres erfaringer

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk med fordypning i norsk

2024

Norsk sammendrag

I det norske samfunnet er det forventet at voksne er funksjonelle lesere som kan navigere i tekstuniverset som omgir oss. Globaliseringen har imidlertid resultert i at mange som kommer til Norge har lite eller ingen skolegang med seg fra hjemlandet. Det gir utfordringer både til den enkelte deltakeren som ikke får mulighet til å forsørge seg selv, men også velferdsstaten som må forsørge deltakeren på annet vis. Jeg mener at lærere kan bidra mye i arbeidet med å utvikle funksjonelle lesere. For å løse denne utfordringen hevder Monsen gjennom sin forskning at vi trenger mer kunnskap om hvordan leseopplæringen kan hjelpe deltakere med lite eller ingen skolegang (Monsen, 2022, s.86). Jeg ønsker derfor å finne ut hva som kan være den optimale leseopplæringen for denne deltakergruppen sett i et literacy-perspektiv, samt hvordan de kan investere i lesingen sin. Med det som utgangspunkt har jeg kommet frem til at jeg ønsker å finne ut hvilke erfaringer og meninger lærere har som jobber i forberedende voksenopplæring med lesing og leseopplæring for deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Jeg har valgt å gjøre et kvalitativt gruppeintervju av tre lærere ved en skole som er med i forsøket med «Forberedende voksenopplæring» (FVO), i og med at alle skoler med voksenopplæring skal følge nye læreplaner fra høsten 2024.

Funnene fra gruppeintervjuet er klassifisert inn i tre hovedkategorier: modulstrukturert opplæring, leseopplæring og investering i lesing. Intervjupersonene har erfaring med at den modulstrukturerte opplæringen kan være mer fleksibel for deltakerne. Blant annet er de nye læreplanene laget for voksne og enklere enn målene i «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» (LK20) som jeg jobber etter i dag. Funnene i hovedkategorien leseopplæring viser at en tettere oppfølging av deltakerne vil kunne gi bedre forutsetninger for å bli funksjonelle lesere. Den siste hovedkategorien investering i lesing er viktig i form av at uansett hva læreren og deltakeren gjør for å lære seg å lese, nytter det ikke om deltakeren ikke investerer i lesing.

Engelsk sammendrag (abstract)

In the Norwegian society, adults are expected to be functional readers who can navigate the text universe that surrounds us. Globalization, however, has led to a number of people who are coming to Norway that have little or no schooling from their home countries. This presents challenges for both the participants who are not able to support themselves, but also for the welfare state which has to support them. I believe teachers can give valuable contributions in the work of developing functional reading skills. In order to solve this challenge, Monsen claims through her research that we need more knowledge about how reading training can help participants with little or no schooling (Monsen, 2022, p.86). Therefore, I want to find out what might be the optimal reading training for this group of participants from a literacy perspective, as well as how they can invest in their reading. With that as a starting point, I have come to the conclusion that I want to explore what experiences and opinions teachers who work in preparatory adult education with reading and reading training for participants with little or no schooling from their home country have. I have chosen to do a qualitative group interview with three teachers at a school that is participating in the trial of «Forberedende voksenopplæring» (FVO), where all schools with adult education must follow a new curricula from the autumn of 2024.

The findings from the group interview are based on three main categories: module-structured education, reading training and investment in reading. The experiences of the interviews are that the module-structured education can be more flexible for the participants. Among other things, the new curricula are designed for adults and the goals are more simple than the Norwegian Curriculum for the «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020» (LK20) which I am following in my work today. The findings in the main category of reading training shows that a closer follow-up of the participants will provide better conditions to becoming functional readers. The last main category, investment in reading, is important in the sense that no matter what the teacher and the participant do, it is of no use if the participant does not invest in reading.

Forord

Høsten 2020 studerte jeg et emne ved Høgskolen i Innlandet som heter *Språk og språkutvikling i et andrespråksperspektiv*. Den påfølgende våren 2021 studerte jeg et annet emne som heter *Didaktiske perspektiver på norsk som andrespråk for voksne*. Årsaken til at jeg startet på studiet var at jeg opplevde at jeg trengte faglig påfyll ettersom det var ganske nytt for meg å arbeide med voksne som lærer et andrespråk. Tidligere hadde jeg jobbet flere år som kontaktlærer i barneskolen. I tillegg til faglig påfyll ønsket jeg å etterkomme kravet om minst 30 studiepoeng i norsk som andrespråk for voksne for å kunne fortsette i jobben min. Da studiene nærmet seg slutten forsto jeg at det var mye mer jeg ønsket å lære. Derfor bestemte jeg meg for å starte på et masterløp i kombinasjon med jobb. Det har vært givende å jobbe, og samtidig oppleve at det jeg lærer gjennom studiene kan omsettes i praksis med det samme. Jeg har fortsatt mange ting å lære, og innser vel at jeg aldri kommer til å bli utlært.

Det er flere områder i voksenopplæringen som trenger mer forskning, og jeg har et oppriktig ønske om å finne ut hvordan jeg kan optimalisere leseopplæringen. I årene jeg har arbeidet i voksenopplæringen har jeg forsøkt ulike tilnærminger med tanke på å lære deltakerne å lese. I tillegg har jeg lest en hel del litteratur for å skaffe meg kunnskap. Til tross for det opplever jeg ikke at jeg lykkes med å lære deltakerne å lese godt nok. Jeg har med tiden begynt å innse at det er meget krevende for deltakerne å bli funksjonelle lesere i et tekstsamfunn. Spesielt krevende er det for deltakere som har lite eller ingen skolegang fra før. Jeg ønsker gjerne at de skal ha de samme mulighetene som alle andre, selv om det antagelig er en utopi. Likevel vil jeg i denne oppgaven undersøke hvordan leseopplæringen for voksne som lærer et andrespråk kan optimaliseres.

I anledning masteroppgaven ønsker jeg å benytte sjansen til å rette en ekstra stor takk til de tre lærerne som stilte opp til et gruppeintervju. De har gitt meg uvurderlig datamateriell som er grunnlaget for hele oppgaven min. Jeg vil også takke veilederen min Marte Monsen som jevnt og trutt har stilt opp til veiledning. I tillegg vil jeg takke mannen min som har tatt i et ekstra tak på hjemmebane over flere år for at jeg skal kunne utvikle meg. Jeg er videre takknemlig for støtten jeg har fått fra kollegaer som har holdt motet mitt oppe når studiene har vært utfordrende. Jeg setter stor pris på støtten fra alle sammen.

Kirkenes, 15.mai 2024

Thea Christin Teigen

Innhold

Norsk sammendrag	1
Engelsk sammendrag (abstract)	2
Forord	3
Innhold	4
1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3 Tidligere forskning	8
1.4 Kontekst	10
1.5 Struktur	11
2. Teori	12
2.1 Literacy	12
2.1.1 Sosiokulturell forskning innen literacy	15
2.1.2 Ulik sosial og språklig bakgrunn	15
2.1.3 Leseopplæring	17
2.1.4 Meningsfull lesing	22
2.2 Investering	23
3. Metode	29
3.1 Tematisering	29
3.2 Design	31
3.3 Gjennomføringen av intervjuet	32
3.4 Transkripsjon	35
3.5 Analyse	36
4. Analyse av intervjuet	37
4.1 Intervjupersonene	37
4.2 Resultater	37
4.2.1 Modulstrukturert opplæring	37
4.2.2 Leseopplæring	39
4.2.3 Investering i lesing	43
4.3 Oppsummering av funnene	47
5. Drøfting	50
5.1 Modulstrukturert opplæring	50
5.1.1 Tilpasset voksne	51
5.1.2 Utfordringer i FVO	52

5.1.3 Læringsressurser	54
5.1.4 Oppsummering av modulstrukturert opplæring i FVO	56
5.2 Leseopplæring	56
5.2.1 Leseopplæring for deltakere som ønsker å gå på Vgs.....	57
5.2.2 Lesestrategier og lesekurs	58
5.2.3 Meningsfull leseopplæring	60
5.2.4 Oppsummering av leseopplæring	63
5.3 Investering i lesing.....	64
5.3.1 Hele mennesket i samspill med samfunnet	64
5.3.2 Aktiv i egen leseopplæring	67
5.3.3 Oppsummering av investering i lesing	71
6. Avslutning	72
6.1 Sammenfatning av modulstrukturert opplæring	72
6.2 Sammenfatning av leseopplæring.....	74
6.3 Sammenfatning av investering	76
6.4 Konklusjon	77
Litteraturliste.....	80
Vedlegg 1	84
Vedlegg 2	86

1. Innledning

I denne masteroppgaven skal jeg forske på leseopplæring blant voksne deltakere som lærer seg norsk som andrespråk. Jeg ønsker å finne ut om leseopplæringen til deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet kan bli mer optimal. Jeg mener at en solid leseopplæring vil hjelpe deltakerne på veg til å bli aktive samfunnsborgere. Med erfaringene og meningene som tre lærere deler med meg i et gruppeintervju, vil funnene og teorien jeg belyser kunne være grunnlag for endring av praksis i leseopplæringen for voksne med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet.

1.1 Bakgrunn

I dette avsnittet belyser jeg kort min bakgrunn i voksenopplæringen, samt kommer inn på bakgrunnen for at jeg har lyst å forske på lesing. Jeg har jobbet i voksenopplæringen i omtrent seks år. Det første året jobbet jeg i norskopplæringen. I de fem neste årene har jeg vært tilknyttet grunnskolen for voksne, og er nå teamleder i grunnskolen. Bakgrunnen for at jeg ønsker å forske på lesing, er min opplevelse av at deltakerne som har lite eller ingen skolegang har utfordringer med å lese. De lærer seg ikke å lese godt nok til å delta aktivt i samfunnet, som for eksempel i arbeid eller videre utdanning. Til tross for at jeg over flere år har forsøkt ulike tilnærminger å undervise på, vil jeg si at jeg ikke har lyktes i leseopplæringen for elevene som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Jeg opplever lav progresjon og at deltakerne ikke leser nok for å bli funksjonelle lesere. I de neste avsnittene belyser jeg kravene som samfunnet stiller til de som kommer til Norge.

Deltakerne møter høye krav til lese- og skriveferdigheter når de kommer hit (Meld. St. 16 (2015-2016), s.9). Imidlertid er det mange av de som kommer som har lite eller ingen skolegang med seg fra hjemlandet, og kravene som samfunnet stiller blir dermed utfordrende å innfri (Bugge & Carlsen, 2023, s.16). Globaliseringen i verden gjør at vi dog må forholde oss til språklæring i større grad. Derfor trenger lærere mer kunnskap om hvordan voksne lærer seg et andrespråk, deriblant hvordan deltakerne kan lære seg å lese godt nok til å delta i samfunnet (Monsen & Randen, 2022, s.11).

Kunnskapsdepartementet viser i stortingsmeldingen *Fra utenforskap til ny sjanse* at mange voksne går uten arbeid i dag, og at det vil kunne påvirke velferdssamfunnet vårt i en negativ retning. Derfor mener Kunnskapsdepartementet at det er viktig å sørge for at flest mulig får en stabil jobb (Meld. St. 16 (2015-2016), s.9). For at unge og voksne skal stille sterkere i

samfunnet og ha muligheten til å få en stabil jobb har Kunnskapsdepartementet skrevet *Fullføringsreformen*. Den legger blant annet opp til at elevene får muligheter til å selv velge hva de ønsker å gjøre videre i livet. Det å ha en jobb å gå til og alle fordelene det fører med seg kan bidra til at deltakerne kan forsørge seg selv og bidra i samfunnet. Likevel er det kun rundt halvparten av voksne som fullfører grunnskolen for voksne og videregående opplæring, selv om det stadig blir mer utfordrende å få en jobb uten videregående opplæring. Årsaken til at mange ikke fullfører skyldes blant annet svak språklig- og faglig kompetanse (Meld. St.21 (2020-2021), s.7 og 27). Styringsmaktene som legger opp til den såkalte arbeidslinjen som dreier seg om at flest mulig skal ha lønnet arbeid gjør integreringen utfordrende. Det er nærmest umulig for de med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet å innfri kravene som samfunnet stiller. Det fører til et større klasseskille mellom de som har lese- og skriveferdigheter og de som ikke har det (Bugge & Carlsen, 2023, s.16). Det krever stor innsats for å mestre lesing og skriving på kort tid. Ikke bare har deltakerne et ansvar for å lære seg det nye språket, men de har gjerne en familie som de skal ta vare på også (Franker, 2013, s.675-677).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I masteroppgaven ønsker jeg å skaffe meg kunnskap om hvordan lærere kan bidra til at voksne deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet kan lære seg å lese godt nok i grunnskolen for voksne, slik at de kan bli aktive deltakere i samfunnet. Det er et skille mellom å lære seg språket for å fungere greit nok i samfunnet, og det å lære seg språket godt nok til å kunne tilegne seg fagkunnskap i skolen. Det er med andre ord forskjell på hverdagspråk og skolespråk. Alt tatt i betraktning er det utfordrende å lære seg skolespråket ifølge den canadiske forskeren Jim Cummins (1981, 2000). Han hevder at det tar mellom fem til sju år å lære seg å anvende språket i skolesammenheng (Monsen & Randen, 2022, s.34). Selv om det vil ta ekstra tid for deltakere som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, tenker jeg at de fortjener å få en godt tilrettelagt leseopplæring. Erfaringen min tilsier at de fleste er motiverte med tanke på å lære seg å lese. Likevel har jeg inntrykk av at de ikke investerer nok i lesingen. Jeg skriver mer om hva jeg mener med investering i teorikapittelet. For at deltakerne skal få en optimal leseopplæring har jeg lyst til å undersøke hvilke erfaringer og meninger lærere har om leseopplæring. I og med at vi i fremtiden skal undervise etter modulstrukturerte læreplaner, samler jeg inn data fra en skole som er med i forsøket med modulstrukturerte

læreplaner. Erfaringene og meningene til intervjupersonene kan ligge til grunn for endring av praksis.

Jeg har med utgangspunkt i det jeg har skrevet over kommet frem til problemstillingen:

Hvilke erfaringer og meninger har lærere som jobber i forberedende voksenopplæring med lesing og leseopplæring for deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har lærere med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring?
2. Hva forteller lærerne om hvordan de jobber med lesing i undervisningen?
3. Hva mener lærere skal til for at deltakerne skal investere i lesing?

1.3 Tidligere forskning

Forskningen som omhandler spesifikt hvordan lærere kan undervise i grunnleggende leseopplæring for voksne er mangelfull (Pájaro & Monsen, 2021, s.16-17). Likevel finnes det en del forskning på deltakere som lærer seg norsk som andrespråk (Nordanger, Carlsen & Bugge, 2023, s.37). Franker hevder gjennom sin emiske forskning at lese- og skriveopplæringen er preget av en diskurs som fremhever det deltakerne ikke mestrer. Erfaringene og den kulturelle identiteten som de har kjennskap til og mestrer fra før havner dermed i skyggen, i stedet for å være en del av den gjeldende diskursen (Monsen, 2022, s.87).

Literacy er et relevant begrep innen leseopplæringen. Franker beskriver begrepet literacy på to nivåer. *Baselitterasitet* er et begrep som dreier seg om å kunne lese og skrive enkle tekster med kjent innhold for den som leser og skriver. *Funksjonell litterasitet* er mer omfattende og dreier seg om å kunne lese og skrive i alle slags ulike sammenhenger som samfunnet krever at vi kan lese og skrive i (Franker, 2013, s.679-680). Når det gjelder temaet i masteroppgaven som er leseopplæring for voksne, opplever jeg at det er forventet at deltakerne skal utvikle en funksjonell literacy for å bli aktive deltakere i samfunnet. Til tross for det presiserer Monsen at vi har for lite kunnskap om hvordan lese- og skriveopplæringen kan hjelpe deltakerne til å bli funksjonelle lesere. Ofte er det slik at de med lite eller ingen skolebakgrunn fra før til og med ender opp med å ikke kunne lese og skrive etter at de har gått i introduksjonsprogrammet. Deltakerne har med andre ord ikke fått en optimal lese- og

skriveopplæring (Monsen, 2022, s.86). Introduksjonsprogrammet er et obligatorisk program for alle innvandrere mellom 18 og 55 år som kommer til Norge (Integreringsloven 2020: §8). Programmet består blant annet av opplæring i norsk og forberedelse til arbeid eller utdanning (Integreringsloven 2020: §14).

Et eksempel på en deltaker som ikke har utviklet seg til å bli en funksjonell leser gjennom introduksjonsprogrammet er Nora som Monsen fremhever i sin forskning. Nora er ikke i stand til å hente ut informasjon fra en tekst og nyttiggjøre seg denne informasjonen. Dessuten er det bare i forbindelse med opplæringen at hun leser tekster. Det vil si at hun bare leser de tekstene som hun får tildelt av læreren. Hun knytter dermed ikke lesing til annet enn det som har med skolen å gjøre. Det kan tyde på at hun ikke er bevisst på de ulike funksjonene lesing har i samfunnet, slik som blant annet hvilke fordeler det vil gi henne personlig. Selv om Nora ikke kunne lese da hun kom til Norge, hadde hun likevel ressurser med seg fra hjemlandet (Monsen, 2023, s.107). Blant annet er det en ressurs at hun er flink til å ta vare på barna sine. Barna er dessuten de viktigste i livet hennes. Derfor er det naturlig at hun investerer mest i dem. Det er en mulig årsak til at hun ikke investerer så mye i lesing. Årsakene kan også være mer komplekse. Eksempelvis kan traumatiske opplevelser i den tidligere livssituasjonen gjøre at det blir utfordrende å investere i lesing (Monsen, 2023, s.111-112).

Imidlertid krever mer eller mindre samfunnet at voksne kan lese. Forskning sier likevel at det er tidkrevende og at egeninnsatsen blant deltakerne må være til stede for å kunne tilegne seg kunnskap gjennom lesing (VOX, 2013, s.11). Jeg vil derfor tydeliggjøre gjennom masteroppgaven hvordan investering i lesing kan bidra til å utvikle funksjonelle lesere. Investering i å lære seg et andrespråk er avhengig av at innlæreren forstår at gevinsten kan være å oppnå kulturell kapital og sosial makt hevder Darwin og Norton. Det er en sammenheng mellom investering og personlig engasjement for å lære språket. Hvor intenst det personlige engasjementet er, bestemmes av hvilke valg og ønsker deltakeren har med tanke på språklæringen (Darvin & Norton, 2015, s.36-37). I neste kapittel forklarer jeg mer hva literacy og investering omhandler, og hvordan begrepene kan knyttes til leseopplæring i et voksendidaktisk andrespråksperspektiv. Før det kommer jeg inn på konteksten og strukturen i oppgaven.

1.4 Kontekst

Som jeg skrev tidligere har jeg valgt å legge forskningen min til en skole som har jobbet under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring. Kunnskapsdepartementet poengterer at voksne har behov for en annen tilrettelegging enn barn i form av at de trenger å få tilpasset opplæringen ut fra voksnes behov. Voksne har blant annet med seg en kunnskap som kan bygges videre på (Meld. St. 21 (2020-2021), s.55). På grunn av at voksne har behov for en annen tilrettelegging blir det innført en ny læreplan høsten 2024. Noen skoler er med i forsøket med modulstrukturert opplæring og har dermed hatt egne læreplaner for voksne i flere år (VOX, 2016, s.6). Alle som ikke har fullført grunnskolen i hjemlandet skal følge den nye modulstrukturerte læreplanen som er tilpasset voksne fra og med høsten 2024. Deltakerne har ulike mål med opplæringen. Det kan hende at noen ønsker å gå på videregående skole, og andre ønsker å lære seg nok til å komme seg ut i arbeid. Sluttkompetansen deltakerne går ut med vil derfor variere ut fra hvilke mål hver enkelt har med opplæringen. Hensikten med å legge opp til denne fleksibiliteten er at deltakerne ikke trenger å gå på skole lenger enn nødvendig. For å tilpasse opplæringen er læreplanen organisert i moduler. Etter at en modul i et fag er gjennomført og godkjent får deltakeren et kompetansebevis (HK-dir 2024).

Det som tidligere var grunnskolen for voksne skal høsten 2024 hete *Forberedende opplæring for voksne* (FOV). På skoler som ikke er med i forsøket, er det mange deltakere som går på norskkurs før de starter i grunnskolen for voksne. I FOV skal imidlertid deltakerne lære språket parallelt med fagene. De skal med andre ord ikke gå på norskkurs før de starter i FOV. «Den nye ordningen har som mål å gi en bedre kobling mellom introduksjonsprogram, norskopplæring, grunnskoleopplæring, videregående opplæring for voksne og arbeidsmarkedsopplæring» (HK-dir 2024). Et slikt utdanningsløp vil kunne åpne for å gi den enkelte den kunnskapen som er nødvendig. Gjennom kartlegging skal lærerne finne ut hvilken modul deltakerne kan knytte opplæringen sin til i hvert enkelt fag. Det vil i prinsippet si at deltakeren eksempelvis kan være på nivå 1 i et fag, og på nivå 3 i et annet fag ut fra hvilken bakgrunnskompetanse han eller hun har. Kompetansebeviset som den enkelte får etter at modulen er ferdig vil kunne være et bevis som kan fremlegges ved jobbsøking eller for å komme videre til neste modul (HK-dir 2024).

Læreplanene i FOV er delt inn i fire moduler i hvert fag. Det er ytterligere en grunnmodul som er for de som ikke kan lese og skrive fra før. I tillegg er det lagt vekt på ressursperspektivet i planene. De er tilpasset den voksne målgruppen, samt at de er mer

komprimerte enn de som er i LK20 hvor opplæringen foregår over ti år. Målene i læreplanen er annerledes enn de vi jobber med i LK20 (HK-dir 2024). Eksempelvis sier et av kompetansemålene i 10.klasse «at elevene skal kunne utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet 2019). Med tanke på at deltakerne skal raskest mulig ut i arbeid kan det hende at kompetansemålet ikke er relevant.

I forbindelse med forsøket har det blitt utarbeidet flere rapporter, blant annet en sluttrapport. Jeg skal ikke gå grundig inn i rapporten, men vil komme inn på noen av funnene som er gjort i prosessen. Det har vært sentralt i forsøket at opplæringen for den enkelte deltakeren skal være fleksibel. Flexibiliteten har vist seg å gjelde individuelle tilpasninger hos hver enkelt deltaker når det gjelder fag og moduler. Det har ført til at deltakerne ut fra sine individuelle behov kan gå et lengre eller kortere utdanningsløp. En av de faglige diskusjonene har imidlertid dreid seg om hvor vidt deltakerne får et godt læringsutbytte i fagene, når de ikke har norskopplæring før de starter i FVO. Mange lærere opplever at det faglige utbyttet ikke blir godt nok når deltakerne mangler tilstrekkelige norsksferdigheter. Spesielt gjelder det deltakerne som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Flexibiliteten med at det skal være mulig å ta ulike moduler i ulike fag har også vist seg å være en utfordring. Det er flere opplæringsentre som ikke har mulighet til å imøtekomme et slikt tilbud (Dahle, Skutlaberg, Jones, Ervik & Monsen 2024: 106-107). Nå har jeg sett på FVO som konteksten for denne oppgaven, videre kommer jeg kort inn på strukturen.

1.5 Struktur

For å tydeliggjøre hvordan masteroppgaven er strukturert, presenterer jeg her den videre oppbyggingen fra kapittel to til kapittel seks. I kapittel to belyser jeg ulike teoretiske vinklinger av literacy og investering som er knyttet til problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. I påfølgende kapittel tre redegjør jeg for metoden kvalitativt intervju av tre lærere. Videre i kapittel fire analyserer jeg resultatene fra intervjuet. Deretter tar jeg i kapittel fem utgangspunkt i analysen og drøfter funnene opp mot teorien om literacy og investering. I tillegg drøfter jeg funnene opp mot elementer fra det innledende kapittelet, slik som tidligere forskning og konteksten i oppgaven som jeg skrev om over. I kapittel seks sammenfatter jeg de ulike svarene på problemstillingen og forskningsspørsmålene som har blitt belyst gjennom masteroppgaven. Avslutningsvis kommer jeg med en konklusjon til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg retter nå oppmerksomheten mot teorikapittelet.

2. Teori

Som jeg har skrevet tidligere, er det i økende grad forventet av samfunnet at vi kan forholde oss til tekster av ulike slag. Å kunne forholde seg til tekst «har blitt et kjennetegn på det å være en deltakende medborger og et moderne menneske» (Lundqvist, Säljö, og Östman, 2013, s.10; Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020 i Blikstad-Balas, 2023, s.11). Kulbrandstad belyser at tekst og det å kunne lese tekster er noe som er implementert overalt hvor vi befinner oss i hverdagen. Ofte forbinder vi lesing med å lese bøker, og spesielt skjønnlitterære bøker, selv om lesing innebærer mye mer enn det. Blant annet leser vi nyheter, ulike tabeller, ulike oppskrifter, blader og et hav av digitale tekster. I tillegg er det mange som går på skolen og leser mange forskjellige typer tekster der (Kulbrandstad, 2022, s.27). For å kunne tilegne seg kunnskap, samt å delta aktivt i samfunnet, er det en forutsetning at deltakerne i grunnskolen for voksne utvikler sin egen tekstkompetanse, til tross for at de har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Blikstad-Balas går så langt som å skrive at å tilegne seg tekstkompetanse er det overordnede målet i norsk skole. Hun poengterer dessuten at skolene har utfordringer i mer eller mindre grad når det gjelder å gi deltakerne de verktøyene de trenger for å mestre bruken av språket (Blikstad-Balas, 2023, s.12-13). For at deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet skal ha muligheten til bli funksjonelle lesere og bli en del av samfunnet, har jeg valgt å legge vekt på *literacy* og *investering* i teoridelen som følger.

2.1 Literacy

Literacy er et sentralt begrep i de sosiokulturelle teoriene. Ordet innebærer «lesing og skriving som sosiale praksiser» (Kulbrandstad, 2022, s.59). Sosiale praksiser kan forstås på flere måter, men det handler i hovedsak om at det er en interaksjon mellom mennesker. Det kan like fullt gjelde en interaksjon mellom den som har skrevet en tekst og den som leser teksten (Kulbrandstad, 2022, s.59). Qarin Franker presiserer at i England blir literacy sett på som et bredere begrep enn lesing og skriving. Literacybegrepet rommer et «muntlig formelt språk, grunnleggende ferdigheter i matematik och att kunna använda sina läs- skriv- och räknekunskaper praktiskt» (Barton, 1994 i Franker 2013, s.678). Det har vært utfordrende å oversette ordet til norsk, men «litterastitet» og «skriftkyndighet» har blitt brukt av noen, selv om de ikke kan betraktes som direkte oversatt (Kulbrandstad, 2022, s.59). «Tekstkompetanse» er enda et forsøk på å oversette literacy, men på grunn av at «tekst» kan oppfattes som verbaltekst blir det en snever oversettelse. I og med at begrepet literacy er i ferd med å bli

anerkjent både nasjonalt og internasjonalt bruker jeg stort sett det begrepet i oppgaven (Blikstad-Balas, 2023, s.17).

Marte Blikstad-Balas har skrevet boken *Literacy i skolen* hvor hun beskriver hva literacy er, samt hvorfor literacy bør være en del av undervisningen blant alle som underviser (Blikstad-Balas, 2023, s.9). Tatt i betraktning at hun fokuserer mest på barn og unge i boken, gjelder mye av det hun presenterer like fullt for voksne. Hun forklarer at tidligere tenkte man på literacy som at vi satte sammen bokstaver, og sammensetningen av bokstavene fikk en betydning. I dag har literacy-begrepet en mer utvidet rekkevidde som i hovedsak skyldes to årsaker. For det første omhandler literacy at «vi skaper mening med tekster» (Blikstad-Balas, 2023, s.12). Vi lever i et komplekst samfunn hvor tekster med forskjellige uttrykksformer, slik som lyd, bilder og verbalspråk, jobber sammen for å få frem innholdet i tekstene. For det andre har literacy-begrepet blitt utvidet fordi det ikke lenger er snakk om at for eksempel bokstaver, ord og bilder får frem innholdet alene. Tekstene er alltid en del av noe større, enten de opptrer i en sosial sammenheng eller kulturell sammenheng som påvirker innholdet og meningen (Blikstad-Balas, 2023, s.12).

Det finnes flere ulike definisjoner på literacy, men den som er mest brukt internasjonalt er:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s.13 i Blikstad-Balas, 2023, s.18).

Literacy blir i denne definisjonen fremstilt som noe som er viktig for hvert enkelt individ, men like fullt for samfunnet. Norge som er kjent for å være et demokratisk land vil derfor kunne få noen utfordringer med tanke på deltakelse i demokratiet. Det er noen som ikke har grunnlag for å fungere i et samfunn hvor literacy tar så stor plass. Slik som deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. I definisjonen blir literacy fremstilt som en kommunikativ kompetanse. Kompetansen blir brukt til å tilegne seg kunnskap og for å delta i samfunnet. Det er mulig en slik definisjon samsvarer med ambisjonene den norske skolen mener passer for deltakerne (Blikstad-Balas, 2023, s.18). Imidlertid vil voksne deltakere med norsk som andrespråk ikke kunne tilegne seg kunnskap og delta i samfunnet på lik linje med de som har norsk som førstespråk. På den ene siden kan konsekvensene av å ikke kunne delta bli store for den enkelte. Det oppstår gjerne et klasseskille på grunn av språket som blant

annet kan være nøkkelen til en stabil arbeidsplass. På den andre siden kan konsekvensene bli store for velferdsstaten når deltakerne ikke kan forsørge seg selv. Som jeg skrev i 1.1 er det omtrent femti prosent som ikke kommer seg ut i arbeid.

I forbindelse med at literacy opptrer i en sosial sammenheng som jeg skrev om tidligere, fremhever David Barton at «literacy is a social activity and can best be described in terms of people's literacy practices which they draw upon in literacy events» (Barton, 2007, s.35). For å forstå begrepet literacy bedre, samt hva sosial aktivitet betyr vil det være nødvendig å forklare de to begrepene: *literacy practices* og *literacy events*. Blikstad-Balas har oversatt begrepene til *tekstpraksis* og *teksthendelse* (Blikstad-Balas, 2023, s.56). I følge Barton omhandler teksthendelser alle aktiviteter som har med skrevet tekst å gjøre. Siden vi lever i et tekstsamfunn blir vi disponert for ulike teksthendelser hver dag (Barton, 2007, s.35). I undervisningssammenheng kan for eksempel en teksthendelse være at deltakerne leser en tekst og diskuterer innholdet før, underveis og etter lesingen som en sosial hendelse (Barton, 2007, s.36). Tekstpraksis er derimot ikke knyttet til en bestemt teksthendelse. Tekstpraksisene deltakerne eksempelvis lærer på skolen, kan de overføre til mange andre forskjellige teksthendelser (Barton, 2007, s.36-37).

I tillegg til at det er lettere å forstå begrepet literacy ved hjelpe av teksthendelser og tekstpraksiser, har Blikstad-Balas belyst forskjellige typer literacy. Hun gjør et forsøk på å vise det sammensatte forskningsbildet som literacy består av (Blikstad-Balas, 2023, s.29). Perioden fra barn blir født til de begynner på skolen kalles gjerne for *tidlig literacy*. Hvordan barna blir eksponert for språklige erfaringer vil være med på å påvirke deres tilegnelse av skriftspråk senere i livet. Det vil si at deltakerne i voksenopplæringen som ble eksponert for ulike språklige erfaringer som barn, kan nyttiggjøre seg disse som voksne. De språklige erfaringene de fikk med seg i bagasjen som barn vil kunne gi dem et større ordforråd som voksne. Da blir det enklere å forstå innholdet i tekstene de blir eksponert for (Pinkham og Neuman, 2012 i Blikstad-Balas, 2023, s.28-29). I motsetning til språklæringen hos barn, lærer voksne gjennom kunnskap de kan bygge videre på, som jeg skrev om i 1.4. Blikstad-Balas belyser i tillegg *fagspesifikk literacy*. I skolen møter deltakerne tekster i ulike fag som de skal forholde seg til på forskjellig vis. De ulike fagene forholder seg ulikt til sine fagspesifikke tekster. Eksempelvis vil deltakerne være nødt til å forholde seg til tekster i matematikk på en annen måte enn i engelsk. Det vil derfor være nødvendig å lære deltakerne hvordan de kan lese, skrive og tenke rundt de fagspesifikke tekstene (Blikstad-Balas, 2023, s.32-33). Selv om jeg ikke går inn på alle typene av literacy som Blikstad-Balas skriver om, fremkommer det

likevel at «literacy er en sammensatt kompetanse, som innebærer å produsere, lese og tolke tekster i utvidet forstand» (Blikstad-Balas, 2023, s.43). I løpet av livet kommer vi opp i mange ulike situasjoner hvor vi får bruk for literacy-kompetansen. Vi må forholde oss ulikt til tekster ut fra hvilke situasjoner vi kommer opp i (Blikstad-Balas, 2023, s.43). Som definisjonen av literacy viser i starten av dette kapitlet, innebærer literacy deltakelse i samfunnet, enten det gjelder i en sosial eller kulturell sammenheng. Under kommer jeg i hovedsak inn på sosiokulturell forskning innen literacy, men viser også den kognitive retningen.

2.1.1 Sosiokulturell forskning innen literacy

Blikstad-Balas presenterer to hovedretninger innen literacy: den kognitive og den sosiokulturelle. Vi trenger ikke å se på de to retningene som motsetninger, men heller som to ulike retninger som ser på literacy med ulike brilleglass. Den psykologiske språkforskningen dominerer i den kognitive retningen. Hvilke psykologiske evner hver enkelt av oss har, og hvordan de kognitive ferdighetene bidrar til at vi skaper mening gjennom språket er sentralt. Blant annet blir ferdighetene i lesing og skriving studert i denne forskningen (Kulbrandstad, 2022, s.31-32). Den kognitive forskningen omhandler ytterligere motivasjon og hvilket engasjement individer viser med tanke på lesing og skriving (Blikstad-Balas, 2023, s.19-20).

Den sosiokulturelle forskningen innen literacy omhandler «hva mennesker gjør med tekst og språk i ulike sosiale sammenhenger» (Blikstad-Balas, 2023, s.20). Tilnærmingen til sosiokulturell forskning blir derfor annerledes i og med at literacy sees i en større sosial kontekst. Det blir i kontrast til den kognitive forskningen som er uavhengig av den sosiale konteksten. Innen sosiokulturell forskning finnes det et tankesett om at virkeligheten som mennesker opplever er konstruert i sosiale samhandlinger (Berger og Luckmann, 1967 i Blikstad-Balas, 2023, s.20). Tilegnelsen av kunnskap handler derfor ikke om individet alene, men tvert imot om den sosiale samhandlingen i ulike språklige kontekster. I den sosiokulturelle forskningen har fokuset derfor blitt rettet mot sosiale kontekster og hvordan språket blir brukt i kontekstene (Blikstad-Balas, 2023, s.20).

2.1.2 Ulik sosial og språklig bakgrunn

Fra vi er små sosialiseres vi inn i et eller flere språk. Selv om deltakerne i voksenopplæringen ikke har lært norsk fra de var små, er det mulig å lære språket. For barna som sosialiseres inn i et språk skjer det noenlunde automatisk. For de voksne med lite eller ingen skolebakgrunn blir det derimot mer utfordrende. Det vil blant annet kreve at deltakerne har metaspråklig

bevissthet. Det innebærer at de er bevisste på at vi har ulike sosiale språk som ikke nødvendigvis egner seg i de ulike språklige situasjonene de kommer opp i. Da vil det være nyttig å ha med seg de sosiale språkene fra hjemmet de kommer fra. Om de ikke har de sosiale språkene, vil det kunne gi utfordringer når de starter på skolen. Er tilfellet at de ikke har tilegnet seg de sosiale språkene som kreves i skolehverdagen, vil deltakerne måtte lære dem. Det krever en enorm innsats av den enkelte (Blikstad-Balas, 2023, s.47). Som jeg skrev i 1.2 tar det mellom fem til syv år å lære språket godt nok til å anvende det i skolesammenheng.

I forrige avsnitt så vi på at vi sosialiseres inn i språk fra vi er barn. Franker belyser imidlertid hvordan det er å utvikle literacy som voksen i et litterært samfunn hvor det forventes at alle kan lese og skrive. Det er utfordrende og noen ganger umulig for voksne med lite eller ingen skolebakgrunn å mestre skriftrelaterte aktiviteter. For eksempel kan det være å lese en busstabell eller betale regninger. Franker tydeliggjør at de fleste ønsker å lære seg det nye språket så raskt som mulig for å kunne kommunisere med omverdenen. Samtidig skal deltakerne forstå det nye samfunnet de har kommet til. I tillegg til muntlig språk og forståelse av samfunnet, skal de i tillegg lære seg å lese og skrive. Det krever en enorm innsats, både fra deltakerne og lærerne (Franker, 2013, s.675-676). Franker skriver at «Alfabetiseringsundervisning kan, om den ges en bra organisation och ett klokt innehåll, spela en avgörande roll som möteplats för individens och samhällets önskemål och leda till ömsesidig ökad förståelse, utveckling och förändring» (Franker, 2013, s.677). Det forstår jeg som at lærere gjennom leseopplæringen, kan utvikle deltakerne til å bli funksjonelle lesere til tross for at de er analfabeter. I dette avsnittet har vi sett på hvordan det er å være voksen i et litterært samfunn. I neste avsnitt vil jeg belyse hvor mye primærdiskursen har å si for leseopplæringen.

Sylvi Pennes doktoravhandling fra 2006 tar for seg elever fra to ungdomsskoler i Oslo. Ungdommene har ulik sosial bakgrunn, og Penne har forsket på hvordan de leser de samme tekstene på de to ulike skolene. Hun fant ut at ulikhetene mellom dem var store. Blant annet var det slik at elevene som var kjent med tekstkulturen i skolens diskurs fra sin egen primærdiskurs engasjerte seg og hadde større forståelse for tekstene de jobbet med, enn de som ikke hadde med seg den samme tekstkulturen. Penne fant ut at elevene som ikke var kjent med tekstkulturen i skolens diskurs hadde utfordringer med å tilpasse seg de ulike sosiale situasjonene. De holdt seg til primærdiskursen. I og med at deltakerne har ulik primærdiskurs når de begynner på skolen, har læreren en viktig rolle med å legge vekt på språklig bevissthet. Da vil det være mulig for samtlige elever å delta aktivt i skolens diskurser. Det er imidlertid

viktig at denne opplæringen gjøres eksplisitt (Blikstad-Balas, 2023, s.51-56). Omtrent midt i delkapittelet under kommer jeg nærmere inn på et eksempel på eksplisitt leseopplæring. Eksempelet viser hvordan læreren kan modellere prosessene i lesingen som deltakerne bør mestre alene på sikt.

2.1.3 Leseopplæring

Leseopplæringen i skolen har blitt formet av forskningen innen de sosiokulturelle teoriene. Lesingen foregår ikke i hvert enkelt individ, men ofte sammen med noen i klasseromssituasjoner. Det er tidligere gjort noen undersøkelser av lesevanene hos innvandrere. Innvandrere er en sammensatt gruppe i samfunnet vårt, og det blir med det utfordrende å gi et entydig bilde av lesevanene deres. Likevel vet vi at minoritetsspråklige har færre bøker hjemme og mindre tilgang på aviser i papirform. På skolene rundt om i landet vet vi at leseopplæringen ofte foregår på norsk. Selv om det er viktig å lære seg å lese på norsk, er det ikke desto mindre viktig at skolene stimulerer til lesing på morsmålet. Blant annet for å få frem lesegleden hos den enkelte. Lesing på morsmålet vil etter hvert kunne bidra til at deltakerne blir gode lesere (Kulbrandstad, 2022, s.290-291). Videre skal vi imidlertid få innblikk i en undersøkelse som omhandler å lese på andrespråket.

Kulbrandstad har tidligere gjort en undersøkelse blant ungdommer med norsk som andrespråk. I undersøkelsen fant hun blant annet ut at ungdommene manglet kunnskaper nok til å forstå overførte betydninger, slik som eksempelvis «medaljens bakside» (Kulbrandstad, 2022, s.277). Attpåtil var det noen av ungdommene som mente at tekstene de leste var enkle, men som det viste seg at de ikke forsto godt likevel. Det kan tyde på at den metakognitive innsikten ikke er godt nok utviklet (Kulbrandstad, 2022, s.283). Deltakerne i voksenopplæringen trenger hjelp fra lærerne. De må bli klar over at de ikke forstår teksten, samt hva de ikke forstår (Kulbrandstad, 2022, s.296). I tilfellene hvor deltakeren ikke forstår at forståelsen er fraværende, vil det bli en utfordring å lese tekster på egen hånd. For å øve deltakerne på å vurdere egen lesing kan de rett etter å ha lest teksten svare på hvor vanskelig de synes teksten var. Deretter kan de svare på ulike forståelsesspørsmål. Da vil de kunne sammenlikne vurderingen med svarene på spørsmålene. Det vil formodentlig hjelpe dem til å bli mer bevisste på sin egen vurdering av lesingen (Kulbrandstad, 2022, s.267-268). Det viser seg at årsakene til at andrespråkslesing er utfordrende for mange skyldes to vanlige funn. For det første går lesingen langsommere. For det andre er forståelsen mindre hos andrespråkslesere. Spesielt ordforrådet blir trukket frem som viktig for å forstå tekster og for å

kjenne igjen ordene i teksten (Kulbrandstad, 2022, s.293-294). Jeg skriver mer om ordforråd senere i dette delkapittelet.

Andre undersøkelser viser at mange som lærer et andrespråk er for opptatt av ord de ikke forstår. Det kan virke forstyrrende fordi de stopper altfor hyppig opp. Deltakerne trenger derfor kunnskap om hvordan de kan vurdere om ordene er relevante nok til at de må vite hva de betyr. Grabe (2009) i Kulbrandstad hevder imidlertid at nivået på tekstene som andrespråkslesere leser er for avanserte med tanke på de språklige ressursene de har opparbeidet seg. Da blir det utfordrende å vurdere om ordene er relevante. I tillegg viser det seg at manglende bakgrunnskunnskap hos andrespråkslesere kan hindre dem i å forstå innholdet i teksten. Blant annet forstår de fleste nordmenn at når vi snakker om «krigen», er det underforstått med andre verdenskrig. Andrespråkslesere forbinder kanskje ordet med en krig som de selv kjenner til. Lærere kan derfor hjelpe deltakerne med å koble på bakgrunnskunnskapen i leseopplæringen (Kulbrandstad, 2022, s.294-296).

Som jeg skrev i begynnelsen av forrige avsnitt, er deltakerne opptatt av å finne ut hva ord betyr. Et bredt ordforråd er viktig for å forstå tekstene og for å kjenne igjen ordene i tekstene. Et lite ordforråd gjør derfor at lesing på andrespråket blir utfordrende (Kulbrandstad, 2022, s.293-294). Forskning viser at systematisk arbeid over tid med ordforrådet og ulike fagbegreper vil hjelpe deltakerne med både å lese og skrive fagtekster. Et tverrfaglig arbeid med ordforrådet er fremmet innen forskningen for å øke vokabularet (Uppstad og Walgermo, 2014, s.61 i Blikstad-Balas, 2023, s.126-127). Til tross for at forskning viser at det lønner seg å arbeide med ordforrådet, er det lite forankret i styringsdokumentene i skolen samt i læringsressursene vi har til rådighet. Det blir derfor opp til hver enkelt lærer om hvordan det arbeides med ordforrådet, samt hvor mye tid som blir satt av til arbeidet. Penne mfl. (2020) fremhever at det er flere lærere som ønsker å tilpasse tekstene de bruker til deltakerne. Selv om Penne mfl. (2020) mener at intensjonen er god, kan nyansene i språket gå tapt. Deltakerne kan risikere å bli værende med å bruke hverdagsspråket, i stedet for å gå inn i skolens sekundærdiskurs. På den ene siden kan vi ikke la deltakerne stagnere i hverdagsspråket. På den andre siden vil de kunne oppleve faget som fremmed og alt for krevende. Når nye fagord skal læres synes mange at ordene er utfordrende å forankre til seg selv. For å forsøke å skape denne forankringen, kan lærerne i voksenopplæringen fokusere på ord som er nyttige i faget under leseopplæringen. Lærerne bør forklare og modellere for deltakerne hvorfor akkurat de bestemte ordene er viktige, samt hvordan de kan bruke dem i fagsammenheng (Fosse, Rødnes og Brevik, 2015 i Blikstad-Balas, 2023, s.127). Selv om det finnes ulike diagrammer som

deltakerne kan fylle ut i forbindelse med at de lærer ord, vil ikke det være nok til at deltakerne lærer å anvende begrepene. Lærerne bør derfor legge opp til at begrepene blir en del av undervisningen jevnlig (Blikstad-Balas, 2023, s.127). Enkelte begreper kan i tillegg anvendes i mange forskjellige sammenhenger og temaer, og kan aktualiseres på nytt igjen flere ganger. *Demokrati* kan være et eksempel på et slikt begrep (Mathé, 2021 i Blikstad-Balas, 2023, s.131). Kulbrandstad belyser de lesedidaktiske utfordringene hos de som leser et andrespråk. Hun mener at de trenger variert lesestoff og at læreren har et ansvar for at tekstene som velges ut er tilpasset andrespråksinnlærerne. Læreren må være bevisst på utviklingen hos hver enkelt elev. Om undervisningen er lagt opp etter temaer, kan for eksempel tekstene være enkle i starten og mer komplekse mot slutten av et tema når de har utviklet et bredere ordforråd og har fått mer kunnskap om temaet (Kulbrandstad, 2022, s.296-297).

Forskning viser at tekstene som deltakerne leser i løpet av en uke, ikke alltid jobbes godt nok med i undervisningen. Lærere bør derfor legge mer vekt på noen få tekster som det kan jobbes grundig med, i stedet for å stresse fra tekst til tekst uten noe særlig læringsutbytte (Blikstad-Balas, 2023, s.126). Deltakerne skal imidlertid bli kjent med et mangfold av meningsfulle tekster. For at de skal oppleves som meningsfulle bør deltakerne få muligheten til å lese ulike typer tekster som omhandler det samme temaet. Når temaet er det samme, blir de lettere å forstå (Blikstad-Balas, 2023, s.132). Enkelte deltakere i skolen vil nesten bare være i kontakt med tekster i forbindelse med skolen, og dermed vil det være uheldig om de kun leser tekster fra læreboken. Da vil oppfatningen av hva tekster er kunne bli svekket. Tekstutvalget som læreren gjør er derfor viktig (Roe og Blikstad-Balas, 2022 i Blikstad-Balas, 2023, s.132). Lærerne kan samarbeide om tverrfaglige temaer hvor de samme tekstene kan brukes, men med tilnærminger som passer til de ulike fagene. Læreplanen legger opp til arbeid med tverrfaglige temaer. Tekster som deltakerne er opptatt av på fritiden kan i tillegg anvendes i skolesammenheng. Da er det en forutsetning at læreren setter rammer rundt det de skal lære, og bygger opp undervisningen slik at det faglige er relevant for å bygge opp deltakernes sekundærdiskurs (Blikstad-Balas, 2023, s.132-133).

Til tross for at det kan være uheldig å bare bruke lærebøker som pedagogiske tekster, er det ganske vanlig. Likevel er det noen som benytter seg av andre læremidler. Det er for eksempel mange som benytter seg av digitale tekster, selv om de ikke erstatter lærebøkene. Det er bøkene som styrer hvordan undervisningen blir lagt opp hos mange lærere. De kan til og med styre undervisningen mer enn det læreplanen gjør. Det er både fordeler og ulemper med å ha trykte lærebøker. En fordel kan være at det er lettere å holde orden på tekstene som leses og

dessuten virker den mer sammenhengende, i motsetning til digitale tekster og løse ark som lett blir flytende rundt omkring (Blikstad-Balas, 2023, s.94-97). Forskning viser når alt kommer til alt at lærebøkene gir deltakerne en for smal tekstkompetanse. Selv om det ikke er en kritikk av lærebøkene, er det nødvendig å kompensere med andre typer tekster enn læreboktekstene alene. Det norske samfunnet krever en bred tekstkompetanse. Da sier det seg selv at skolen bør strebe etter å gi et bredt tekstutvalg som deltakerne har bruk for i samfunnet (Blikstad-Balas, 2023, s.101-102). Det norske samfunnet er et tekstbasert samfunn som krever at vi kan forholde oss til forskjellige tekster. For at deltakere skal lære seg å forholde seg til tekstene i samfunnet, har skolen et ansvar med tanke på å forberede deltakerne på det de kommer til å møte (Blikstad-Balas, 2023, s.89).

Lærerne kan eksempelvis se på lesing som en prosessorientert forståelsesopplæring som kan deles opp i tre faser sammen med deltakerne. Det kan hjelpe dem til å forholde seg til tekster i samfunnet senere. Den første fasen består av hva leseren gjør før selve lesingen begynner. Den andre fasen består av hva som skjer når vi leser, og den tredje fasen innebærer hva leseren gjør når selve lesingen er ferdig. Når læreren planlegger undervisningsopplegg i forbindelse med lesing, er det relevant å tenke varierte opplegg i alle fasene, samt at læreren kan modellere eksplisitt hva som skjer i de ulike leseprosessene hos læreren selv. Målet er at de etter hvert skal bli mer selvstendig i sin egen prosessorienterte leseforståelse. I tillegg til at deltakerne kan lære av læreren, er det ifølge Kulbrandstad viktig å legge opp til at deltakerne kan lære av hva de andre deltakerne gjør og hvordan de tenker i leseprosessen. Da vil de etter hvert kunne benytte seg av ulike lesestrategier i ulike kontekster ved hjelp av repertoaret de har bygd opp (Kulbrandstad, 2022, s.244-245). Et mulig opplagt grep for å styrke språkinnlæringen er å la deltakerne snakke sammen om tekstene de leser. Kulbrandstad viser til Escamilla og Hopewell (2016, s.31) som anbefaler at lærerne legger opp til en undervisning med mange samarbeidsoppgaver for å få aktivisert deltakerne. Uten at de selv er klar over det blir de nødt til å lese teksten flere ganger og de får mer snakketid enn i annen type undervisning. Samtidig får de utviklet metaspråket gjennom at de snakker om språket i teksten og hva de leser om (Kulbrandstad, 2022, s.300). Under går jeg gjennom de tre fasene med stor vekt på førlesefasen.

Førlesefasen innebærer både det å gjøre deltakerne nysgjerrige på hva de skal lese om, men like fullt om å gjøre dem i stand til å forstå teksten. I tillegg vil det være hensiktsmessig å skape en kontekst som deltakerne kan ta del i under lesingen. Vi har gjerne formålet med lesingen klart for oss når vi leser utenom skoletiden før vi går i gang med lesingen. I

motsetning har som oftest ikke deltakerne mulighet til å velge tekster selv på skolen. For at deltakerne skal få muligheten til å kontekstualiseres inn mot teksten, vil det derfor være nyttig med førlesefasen. Da kan deltakerne blant annet koble på sin egen bakgrunnskunnskap til teksten, og dermed kunne forstå mye av teksten allerede før de begynner å lese. Spesielt vil det kunne skje med tekster som har et tema som de er veldig interessert i. I utgangspunktet vil trolig teksten i seg selv være for vanskelig, men til tross for forståelsen av konteksten vil de være i stand til å forstå teksten godt (Kulbrandstad, 2022, s.245-246). Førlesefasen er ekstra relevant for de som lærer et andrespråk, slik at de lettere kan forstå både språket og selve innholdet i teksten i lesefasen (Kulbrandstad, 2022, s.297).

I *lesefasen*, og spesielt ved lesing av skjønnlitterære tekster, er det et relativt naturlig grep fra læreren sin side å legge inn stopp i lesingen. Da kan deltakerne tenke over innholdet i teksten. Blant annet kan læreren stille ulike hjelpespørsmål i fellesskap, slik som «hvem handler teksten om, hva skjer, hva gjør personene, hvor befinner vi oss, når finner handlingen sted, hvorfor skjer det som skjer» (Kulbrandstad, 2022, s.255). I *etterlesefasen* har allerede deltakerne vært gjennom forståelsen av teksten. Like fullt vil det være nyttig å sjekke denne forståelsen og forhandle med de andre i klassen om forståelsen og hvordan teksten tolkes. (Kulbrandstad, 2022, s.263-267). Ved å gi deltakerne verktøyet med de tre fasene kan det hjelpe deltakerne til å forholde seg selvstendig til tekster i samfunnet senere.

Deltakerne trenger tilgangskompetanse for å ta del i undervisningen og i samfunnet for øvrig. Kort forklart dreier tilgangskompetanse seg om at deltakerne trenger kompetanse for å få tilgang til ulike samfunn. Det kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.2. Om deltakerne i voksenopplæringen ikke har tilgangskompetansen som kreves, kan det virke ekskluderende. Uansett er det mulig å gi dem tilgangskompetansen ved å innlemme dem i skolesystemet. Skolesystemet er annerledes enn hvordan for eksempel Nav fungerer. Det at ulike institusjoner har ulike tekstpraksiser er noe vi alle må godta, men som kan by på utfordringer for de som lærer et andrespråk. Vi kan ikke endre fullstendig på alle institusjonene rundt omkring fordi deltakerne ikke har samme tilnærming til tekst som oss selv. Tekstpraksisene i skolesamfunnet blir ofte karakterisert som lite autentiske. Bakgrunnen for denne karakteristikken er at mange mener skolen forholder seg til tekster på en «skolsk» måte. Selv om mange mener det, mener Blikstad-Balas at skolesystemet i seg selv er autentisk. Da er det også naturlig at tekstene er det ifølge henne. Atle Skaftun (2009) er professor i lesevitenskap og har problematisert holdninger som tilsier at skolens tekster er autentiske. Han mener at vi i stedet kan se på skolens tekstpraksiser som diskursive felt med egne måter å jobbe med

tekster på. Det er trolig mer fornuftig å vende fokuset bort fra at skolens tekstpraksiser innebærer autentiske tekster, og heller tenke på tekstpraksiser med utgangspunkt i å ruste deltakerne til å delta i samfunnet (Blikstad-Balas, 2023, s.90). I neste delkapittel vektlegger jeg at leseopplæringen bør være meningsfull.

2.1.4 Meningsfull lesing

Elever som ikke har skolebakgrunn fra hjemlandet synes ofte at undervisningen ikke er meningsfull og at de ikke får et tilstrekkelig læringsutbytte (Pájaro & Monsen, 2021, s.16-17). Wahlgren legger vekt på at de som underviser voksne bør bli kjent med elevene for å kunne tilpasse undervisningen ut fra hvilke forventninger deltakerne har, hva de kan, hva de vet og ikke minst erfaringene elevene har med seg. Vi som lever i et demokratisk samfunn er opptatt av at alle skal delta i samfunnet. For å kunne delta i samfunnet er det ofte nødvendig med utdanning, og ikke minst er det nødvendig at de selv ønsker å delta (Wahlgren, 2010, s.27-28). Da er det relevant å ta hensyn til at voksne er opptatt av den umiddelbare nytteverdien av det de lærer. Med andre ord bør de få muligheten til å forstå at de vil kunne få bruk for det de lærer på skolen umiddelbart (Wahlgren, 2010, s.24).

Franker fremhever mangelperspektivet og ressursperspektivet i tilknytning til voksne flyktninger og innvandrere som skal lære seg et nytt språk. Mange opplever at bakgrunnen fra hjemlandet og den kulturelle identiteten blir sett på som mangelfull eller som en belastning. Franker presenterer Winnie i Kells studie som gikk så langt at hun sa at hun gikk fra å være kompetent i hjemlandet til å være inkompetent når hun kom til det nye landet. Konsekvensene av slike opplevelser som Winnie hadde kan være store. Hun selv søkte seg inn på en koranskole, som gjorde at hun mistet det nye språket helt. Det er derfor viktig å tenke annerledes på undervisningen, spesielt for de som er analfabeter på eget språk. De bør møtes ved å verdsette ressursene de har med seg fra der de kommer fra. Læreren bør fokusere på ressursperspektivet. Selv om de har med seg en annen type literacy enn det vi er vant med i Norge, vil de dog ha kommunikative erfaringer som kan veves inn i undervisningen. Det vil kunne oppleves som nyttig for deltakerne. Tolker og morsmåslærere vil kunne bidra til å kommunisere mellom lærere og deltakere, slik at de kan forstå hverandre. Når alt kommer til alt er det viktig å ta hensyn til at det tar tid å tilpasse seg en ny kultur og et nytt språk (Franker, 2013, s.698-699).

Stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 (2012-2013)) legger vekt på at kulturelt mangfold og flerspråklighet bør sees på i et

ressursperspektiv. Læreren har et stort ansvar i forhold til å legge til rette for at språket eller språkene elevene kan fra før kan anvendes som ressurser i klasserommet (Monsen & Randen, 2022, s.143-144). Alver og Dregelid klargjør at elevene slipper å starte helt på nytt i opplæringen sin om de kan benytte seg av en språkhjelper. Alle voksne har erfaringer med seg som kan sees på som knagger i hjernen. Med hjelp fra en språkhjelper kan elevene fylle på knaggene med mer informasjon, og da blant annet med norskkunnskaper (Alver & Dregelid, 2016, s.7). Eek belyser at språkhjelpere kan være brobyggere mellom språket eller språkene elevene behersker og norsk (Eek, 2021, s.85). Språkhjelpere kan bidra til å hjelpe deltakere som har en annen type literacy enn det norske samfunnet består av. Under skriver jeg om det.

Jan Blommaert har forsket på mennesker som kommer fra samfunn med en annen type literacy enn vi er kjent med. Lesing og skriving er ikke nødvendigvis en del av alle menneskers literacy, slik tilfellet ofte er for de med lite eller ingen utdanning fra hjemlandet. Det vi forstår som lesing trenger ikke nødvendigvis å være det samme i andre samfunn (Blommaert, 2004, s.644 og 654). Blommaert hevder at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom literacy og den sosiale konteksten den befinner seg i (Gee 1990, Besnier 1995, Street 1995, Barton 1994, Barton & Hamilton 1998, Graddol et.al. 1991, Baynham 1995, Prinsloo & Breier 1996 i Blommaert 2004). Det innebærer at literacy-praksisene, eller med andre ord tekstpraksisene, som jeg skrev om i 2.1 tilpasser seg konteksten. Konteksten avgjør hvilke literacy-praksiser som kreves. Selv om praksisen fungerer i en kontekst, fungerer den kanskje ikke i en annen kontekst. Lesing og skriving åpner på den ene siden mulighetene for deltakelse i ulike samfunn vi lever i. Det kan sees på som en ressurs som blir høyt verdsatt, og som enda gir tilgang til å delta i ulike samfunn og kontekster. På den andre siden kan den virke stigmatiserende om en ikke har denne tilgangen til å delta (Blommaert, 2004, s.646 og 659). For å få tilgangen mener jeg at deltakerne bør investere i lesing. I følgende kapittel tydeliggjør jeg hva investering er.

2.2 Investering

Bonny Norton utfordrer den tidligere oppfatningen av at *motivasjon* er tilstrekkelig for at noen skal lære å anvende språket. Hun har stilt spørsmålsteget ved at noen kunne være svært motiverte for å lære et språk, men når alt kommer til alt viser de motstand mot å bruke språket i ulike situasjoner (Darvin & Norton, 2016, s.20). Norton utfordrer derfor Robert Gardner som mener at motivasjon spiller en viktig rolle for å tilegne seg et andrespråk (Gardner, 2007, s.10). Norton skrev i 1995 en artikkel som heter *Social identity, investment, and language*

learning. Det ble starten på en endring av hvordan vi ser på sosiokulturell lingvistikk (Block, 2007 i Darwin og Norton, 2016, s.19). Norton studerte fem innvandrerkvinner i Canada. For å bli integrert og sysselsatt var det nødvendig for kvinnene å lære seg språket i landet. Gjennom studien ble det tydelig for Norton at det var nødvendig å utvikle sosiale teorier, slik at språklæring kunne sees på både som sosiale og kognitive prosesser (Darvin og Norton, 2016, s.19-20). Norton (1995; 2000; 2013 i Darwin & Norton, 2016, s.20). Gibbons tydeliggjør at alle er i stand til å lære seg et språk, og at stillasbygging kan bidra til læring. De sosiale sammenhengene og situasjonene vi bruker språket i er avgjørende for hvor godt vi lærer språket. Hva og hvordan vi lærer avhenger dermed av samfunnet vi omgir oss med. Vygotsky er kjent for den proksimale utviklingssonen. Han forsket på hva et barn kan gjøre selv og hva et barn kan gjøre i fellesskap. Barn lærer mer sammen med noen som kan det stoffet som jobbes med godt. Slik som for eksempel en lærer. I denne oppgaven knytter jeg den proksimale utviklingssonen til voksne som lærer et andrespråk. Med støtte fra læreren kan deltakerne lære mer enn det de gjør alene. De ytre samtalene som skjer i samhandling med andre kan etter hvert bli en del av deltakernes individuelle tenkning. Det de lærer i en situasjon kan det hende at deltakeren kan ta med seg inn i andre situasjoner (Gibbons, 2015, s.13-15). Stillasbygging kan sees i sammenheng med tilpasset opplæring. Engen (2010, s.52, kursiv i originalen) hevder at: «Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ- organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, ...» (Andreassen og Engen, 2016, s.33). Det handler om at læreren skal være en støtte for deltakerne, slik at de skal kunne mestre mer enn om de arbeider alene (Monsen & Randen, 2022, s.138). Å bygge opplæringen på tidligere erfaringer og forkunnskaper er forutsetninger for å lære. Da må lærerne bli kjent med erfaringene og forkunnskapene deltakerne har med seg fra hjemlandet (Andreassen & Engen, 2016, s.33-34).

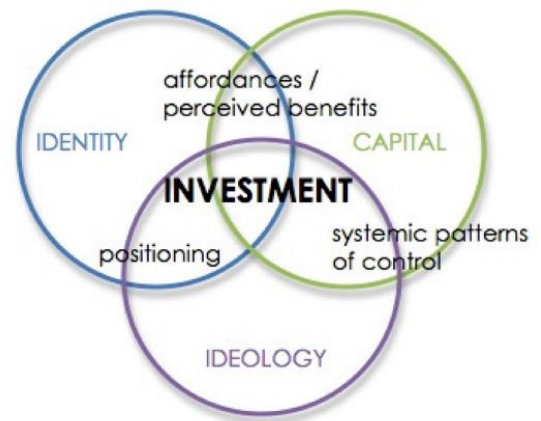
I tillegg til å bli kjent med erfaringene og forkunnskapene fremhever Darwin og Norton at investering i å lære seg et andrespråk er avhengig av at innlæreren forstår at han eller hun kan oppnå kulturell kapital og sosial makt. Mennesker investerer i det som betyr noe for en selv. Om deltakerne med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet får forståelsen av at lesing er viktig, vil de forhåpentligvis investere i lesingen. Som jeg skrev innledningsvis i 1.3, er det en sammenheng mellom investering og personlig engasjement for å lære språket, ut fra hvilke valg og ønsker eleven har med tanke på språklæringen (Darvin & Norton, 2015, s.36-37). Deltakerne skal ifølge *Fullføringsreformen* selv velge hva de ønsker å gjøre videre i livet (jf. 1.1). Dermed vil det være relevant for deltakerne å investere i lesing for å skaffe seg kapital.

Begrepet investering blir en slags utvikling av begrepet motivasjon. Det vil investeringsmodellen (figur 2.1) som Darwin og Norton er kjent for vise nærmere.

Modellen tar for seg kompleksiteten som språkinnlæring fører med seg i det moderne samfunnet vi lever i. Investering består av hovedkomponentene ideologi, kapital og identitet (Darvin & Norton, 2015, s.41-42). Under kommer jeg mer grundig inn på hva komponentene innebærer. Jeg legger mest vekt på kapital i denne masteroppgaven, i og med at lærere kan ha stor innvirkning på hvordan kapitalen hos deltakerne utvikler seg. Før jeg forklarer kapitalbegrepet, kommer jeg kort inn på hvordan identitet og ideologi kan forstås.

Norton forstår *identitet* som «how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future» (Norton, 2013, i Darvin & Norton, 2015, s.36). Det er vesentlig å forstå at identiteten vår ikke er konstant. Den er hele tiden i endring. Ved at vi blir kontrollert av ulike ideologier og ulike nivåer av kapital, blir vi plassert og plasserer oss selv i ulike posisjoner i ulike kontekster. Det kan gi oss en følelse av at vi plasserer oss selv, eller blir plassert av andre på vår rettmessige plass i samfunnet (Darvin & Norton, 2015, s.45). Deltakerne i voksenopplæringen organiserer og reorganiserer sin egen identitet og omgangen med den sosiale verdenen hele tiden. Identiteten endres ut fra ulike sosiale situasjoner som deltakerne er en del av (Norton, 2013, s.50-51).

Offentlige og private institusjoner er med på å påvirke *ideologiene* vi har i skolen, slik som eksempelvis ideologiene om språklig kapital. Ideologier kan forklares som at de er dominerende måter å tenke på i ulike samfunn (Darvin & Norton, 2015, s.42-44). Det er flere ulike ideologier som rår i samfunnet, og som blant annet påvirker undervisningen lærerne gir (Olaussen & Kjelaas, 2020, s.55). Ortega (2019:24 i Olaussen & Kjelaas) tydeliggjør blant annet at skolen er preget av en enspråkligsideologi. Det vil naturligvis påvirke deltakerne som går i FVO. Enspråkligsideologien kan knyttes til mangelperspektivet, som er det motsatte av ressursperspektivet (jf. 2.1.4). De som lærer et andrespråk vil aldri komme på et nivå som de som er født og oppvokst med språket. Med andre ord vil de aldri bli gode nok



Figur 2.1. 2015 Darvin and Nortons's model of identity and investment, 2021, Cambridge University Press. (<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/investment-and-motivation-in-language-learning-whats-the-difference/9867F8786C50C31C88D45B0009FC2383>). CCBY-NC-ND 2.0.

(Ortega 2019:24 i Olaussen & Kjelaas, 2020, s.56). Deltakere som er født og oppvokst med språket har større muligheter til å beherske skolespråket som er anerkjent i skolesammenheng. I tillegg fastslår Språkrådet (2018:65) at det finnes et språklig hierarki i Norge. Det vil si at noen språk er mer anerkjente enn andre (Olaussen og Kjelaas, 2020, s.57). Da er det ikke vanskelig å forestille seg at skolen er med på å reprodusere forskjellene i samfunnet, som Bourdieu hevder (Esmark 2006 i Olaussen og Kjelaas, 2020, s.57). Vår rådende ideologi har en tendens til å styre hva som er rimelig og mulig i samfunnet. Eksempelvis kan vår rådende ideologi bestemme hva som er rimelig og mulig innen blant annet etnisitet eller sosial klasse. Ved at lærerne er bevisste og kritiske til hvordan ideologiene fungerer kan de utfordres og endres (Norton, 2013, i Darwin & Norton, 2015, s.46-47).

Komponenten *kapital* i investering omhandler et bredt spekter av makt. På den ene siden dreier kapital seg om økonomi og materielle verdier, slik som rikdom, eiendom og inntekt. På den andre siden dreier det seg om det kulturelle og sosiale. *Kulturell kapital* kan være kunnskap og utdanning som lærere i skolen kan bidra til å gi deltakerne. Derimot innebærer *sosial kapital* maktnettverkene hvert individ har (Darvin & Norton, 2015, s.44-45). *Sosial kapital* kan forstås som en form for kapital hvor gjensidige bekjenskaper og anerkjennelse innen ulike nettverk er relevant. Det kan sees på som en legitimasjon for å kunne delta i ulike grupper i samfunnet. Størrelsen på den sosiale kapitalen bestemmes av størrelsen på nettverkene av kontakter agenten eller deltakeren besitter, samt størrelsen på den øvrige kapitalen, slik som for eksempel den økonomiske kapitalen. Deltakerne som kommer med lite eller ingen skolegang til Norge vil etter min mening ikke nødvendigvis ha stor sosial kapital i det nye samfunnet de skal leve i. Det er nødvendig å introdusere dem for ulike bekjenskaper for å gi dem muligheten til å opparbeide seg en sosial kapital. Samtidig er det viktig at de forstår hvordan de anerkjenner dem som deltar i de ulike gruppene, for at de selv kan bli anerkjent. Slik vil det være mulig å opparbeide den sosiale kapitalen, selv om den kan gå tapt om deltakerne ikke har den kapitalen som kreves i den gitte gruppen (Bourdieu, 1986, s.21-22). Da vil det være relevant at lærerne hjelper deltakerne med å opparbeide kapitalen de trenger.

Alt tatt i betraktning tar det lang tid å opparbeide seg kapital, og Bourdieu mente at kapital er mye mer enn det mange ser på som økonomisk kapital (Bourdieu, 1986, s.15). Vi kan se for oss hele kapitalbegrepet som et tre. Forgreinene ut fra stammen er de ulike kapitalformene. De bunner til slutt ned til økonomisk kapital som er roten av treet. For eksempel vil de som går i grunnskolen for voksne, og som har liten eller ingen skolebakgrunn med seg fra

hjemlandet, kunne oppnå økonomisk kapital når de får seg en stabil jobb. Ikke desto mindre er det et poeng at deltakerne forstår at det å anvende tid på skolearbeid vil gi dem en gevinst på svært lang sikt. Det viser seg å være en utfordring for deltakerne å investere i skolearbeidet når de ikke forstår at de kan oppnå økonomisk kapital på sikt (Bourdieu, 1986, s.24-25).

Om vi ser for oss at en familie har investert i *kulturell kapital*, vil det være selvsagt at det gagnar neste generasjon. De har tilegnet seg den kulturelle kapitalen som vil bidra til at primærdiskursen (jf. 2.1.2) lettere tilegnes (Bourdieu, 1986, s.17; Blikstad-Balas, 2023, s.123). Den kulturelle kapital-arven er av den typen kapitalformer som er mest skjult for allmennheten. Det medfører at den blir lagt størst vekt på når det er snakk om reproduksjon av kapital i generasjon etter generasjon (Bourdieu, 1986, s.19). Videre kan det føre til at klasseskillet i samfunnet reproduseres. De som oppnår kulturell kapital i form av akademisk utdanning vil stort sett stille sterkere i samfunnet (Bourdieu, 1986, s.21). For at det skal være mulig for deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet med i utgangspunktet lave forutsetninger for å mestre å bli funksjonelle lesere, krever det personlig investering av tid. Det kreves i tillegg en form for tilpasning i det nye samfunnet og et arbeid med å tilegne seg ny kunnskap innenfor tidsbruken. Konsekvensene av investeringen vil være at andre aspekter i livet må vike til side (Bourdieu, 1986, s.18).

Bourdieu og Passeron (1977) som Norton viser til, hevder at det er noen former for kulturell kapital som har høyere bytteverdi enn andre, fordi det er enkelte kunnskaper som verdsettes mer enn andre i ulike sosiale former. Om deltakerne i voksenopplæringen skal tilegne seg tilstrekkelig med kunnskap for å senere gå på videregående skole og få en jobb etterpå, vil det være nødvendig at de forstår at utdanningen gir dem en symbolsk og materiell kapital. I dag vil denne kapitalen eller ressursen være utilgjengelig. Om de investerer vil de forvente eller håpe på at de får et godt utbytte av investeringen de gjør. Forventningen innebærer at de får tilgang til ressursene som tidligere var utilgjengelig (Norton, 2013, s.50-51).

Jeg opplever at agency er nært knyttet til investering. Patricia A. Duff hevder at agency kan knyttes til at mennesker har ulike mål i livet. For å nå målene må de kunne ta egne valg, kontrollere egne liv og ha evne til selvregulering. Det krever derfor mye av den enkelte deltakeren som skal lære seg å lese. Om de mestrer disse elementene vil det kunne bidra til personlig eller sosial endring. Dersom mennesker får en følelse av at de har en handlefrihet, vil de oppleve at de selv velger nye identiteter ved å handle ut fra egne mål. Derimot kan agency ha en motsatt virkning. For eksempel ønsker noen å holde på sin kultur og sitt språk, slik som Winnie som søkte seg inn på en koranskole, og dermed ikke hengav seg til den nye

kulturen og det nye språket (jf. 2.1.4). Opposisjonelle holdninger kan bli rådende. Om deltakerne opplever at de ikke har handlefrihet kan utfallet bli at de blir passive og uengasjerte. Investeringen i lesing kan bli fraværende. Mange med handlefrihet har kontroll på livet, og dermed makt over eget liv. Makten gir en form for kulturell kapital som er avgjørende for å lykkes i livet. Pavlenko og Lantolf (2000) hevder at handlefrihet er avgjørende for om deltakerne lærer seg andrespråket eller ikke. Det krever mye av deltakeren å lære et nytt språk. Derfor bør det være deltakeren sitt valg å gå inn i den krevende prosessen (Duff, 2012, s.417).

Det kan være lønnsomt å gå inn i den krevende prosessen. Det kan føre til at tekstene gir tilgang til å delta i spesielle grupper av mennesker som passer sammen. I motsetning vil de som ikke har tilgangskompetanse til å forstå tekstene kunne bli ekskludert (Nicolaysen, 2005 i Blikstad-Balas, 2023, s.22). Tilgangskompetanse innebærer en slags myndiggjøring for deltakere i demokratiet ved å kunne benytte de språklige ressursene som kreves i ulike kontekster, samt beherske spillereglene innenfor ulike kontekster. En person som har denne tilgangskompetansen vil kunne bli myndiggjort og lyttet til med respekt, i motsetning til en person som ikke har slike ressurser. Da kan vi forstå at literacy, som jeg skrev om i 2.1 handler om mer enn skrift og innhold i tekstene. Tilgang til de kulturelle fellesskapene er også en del av literacy (Skaftun, 2014 i Blikstad-Balas, 2023, s.23). Brev fra for eksempel Nav vil kreve tilgangskompetanse. Deltakere med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet vil naturligvis ha utfordringer med å lese og forstå tekstene som de mottar. De blir dermed ekskludert og umyndiggjort i møte med Navs literacy (Blikstad-Balas, 2023, s.58).

Til nå har jeg lagt vekt på literacy og investering i teorikapitlet. I neste kapittel beskriver jeg metoden jeg har brukt for å finne ut *hvilke erfaringer og meninger lærere som jobber i forberedende voksenopplæring har med lesing og leseopplæring for deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet.*

3. Metode

Metoden jeg har brukt i masteroppgaven for å finne ut av problemstillingen er en kvalitativ intervjuundersøkelse (Anker, 2020, s.37). Videre valgte jeg at intervjuundersøkelsen skulle være et gruppeintervju. Årsaken til det er at intervjupersonene skulle få muligheten til å spille på hverandre. Et av målene med å skrive masteroppgaven er at kunnskapen som frembringes gjennom intervjuet kan hjelpe meg og andre lærere med å utvikle leseopplæringen for voksne deltakere som lærer et andrespråk. Gruppeintervjuet bestod av tre lærere som jobber med omtrent det samme som meg. Det var videre relevant for meg å intervju lærere på en skole som anvender forsøkslæreplanen i modulstrukturert opplæring. Årsaken til det er at alle lærere skal arbeide etter den nye læreplanen for modulstrukturert opplæring fra og med høsten 2024. Jeg valgte videre å gjennomføre et semistrukturert gruppeintervju for å få frem så mye informasjon om lærernes meninger og erfaringer som mulig. Det var naturlig at vi beveget oss i ulike retninger bort fra spørsmålene i intervjuguiden, og vendte tilbake til intervjuguiden når det var nødvendig (Anker, 2020, s.37). Jeg gjorde et lydopptak av intervjuet og transkriberte det etterpå ved hjelp av et program som heter *Nettskjema*.

Videre i metodekapittelet beskriver jeg først *tematisering*, så kommer jeg inn på *design* av masteroppgaven. Deretter viser jeg gjennomføringen av intervjuet, etterfulgt av en beskrivelse av *transkripsjonen*, før jeg til slutt kommer kort inn på *analyse*.

3.1 Tematisering

Forskningsintervjuet mitt var preget av en relativt åpen struktur med åpne spørsmål. Jeg opplevde både fordeler og ulemper ved det. En av fordelene var at svarene jeg fikk var utdypende og reflekterte, og jeg fikk et grundig innblikk i deres hverdag. Det bød imidlertid også på utfordringer, slik som når jeg skulle ta avgjørelser på sparket. Blant annet var jeg nødt til å raskt finne ut hvilke spørsmål jeg skulle stille i oppfølgingen. Jeg måtte ta stilling til om det de fortalte var relevant for masteroppgaven. I tillegg måtte jeg lede dem på riktig spor igjen når de snakket seg bort. Det var mange avgjørelser som skulle tas på kort tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s.134-135).

Selv om jeg har valgt intervju som forskningsmetode i masteroppgaven min, har jeg gått noen runder med meg selv om det er den riktige metoden å velge. Det hadde vært interessant å intervju deltakere med tolk for å få frem hvordan de opplever leseundervisningen, samt å gjennomføre observasjoner i klasserommet. Til tross for at jeg kan få nyttige data fra

deltakere, mener jeg i dette tilfellet at et intervju av lærere som jobber med det samme som meg var den riktige metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.135).

En stund før selve intervjuet var det nødvendig for meg å snakke med veilederen min om forskningsspørsmålene mine. Jeg kan nevne at jeg tidligere har levert en prosjektbeskrivelse som veilederen har godkjent. I denne beskrivelsen var forskningsspørsmålene skrevet ned. Under veiledningen gikk vi gjennom forskningsspørsmålene og tilhørende intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.139 og 164). Til veiledningen hadde jeg tenkt gjennom intervjuets *hvorfor*, *hva* og *hvordan*. Intervjuets *hvorfor* handler om formålet med undersøkelsen min. Intervjuets *hva* innebærer innhenting av forhåndskunnskap om lesing blant deltakere med norsk som andrespråk. En del av denne forkunnskapen kunne jeg hente fra faglitteraturen som vi allerede har hatt i studiet som heter *Master i kultur og språkfagenes didaktikk*, tidligere studier jeg har deltatt i, samt faglitteratur fra andre relevante kilder. Forkunnskapen har i tillegg hjulpet meg å finne ut hva emnet for intervjuet skulle være. Intervjuets *hvordan* dreier seg om innhenting av kunnskap med tanke på hvordan jeg skulle gjennomføre intervjuet. Hvilke teknikker jeg skulle bruke under intervjuet, samt analyseringsteknikker for å få den kunnskapen jeg trengte fra selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140).

I masteroppgaven undersøker jeg temaet leseopplæring for voksne deltakere med norsk som andrespråk. Derfor er det interessant å kunne intervju andre lærere som har erfaringer og meninger om temaet. Det åpner opp for at jeg og andre lærere kan få mer kunnskap om leseopplæringen blant denne deltakergruppen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). I og med at jeg ønsket å få frem erfaringer og meninger fra dagliglivet, valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert gruppeintervju. Det semistrukturerte intervjuet kan oppfattes som en samtale, men blir gjennomført på en profesjonell måte med et formål. Jeg hadde på forhånd forberedt noen spørsmål i en intervjuguide for å få frem erfaringer og meninger om formålet med samtalen. Intervjuguiden hjalp meg å fokusere på de ulike forskningsspørsmålene jeg hadde laget. I forkant av intervjuet synes jeg det var utfordrende å lage spørsmål som var forståelige og samtidig åpne nok til at lærerne skulle kunne snakke fritt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Under intervjuet forsøkte jeg kontinuerlig å fortolke hva intervjupersonene mente ved å stille oppfølgingsspørsmål, legge merke til stemmeleie, se på ansiktsuttrykk og kroppsspråk. I intervjuet forsøkte jeg å først og fremst å få frem ulike erfaringer og meninger om lesing og leseopplæring i FVO, samt å få frem spesifikke situasjoner de har opplevd i og utenfor klasserommet som er relevant for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.47-48).

Etter intervjuet opplevde jeg at intervjupersonene snakket sammen om at det var fint å kunne ha en pedagogisk samtale om hvordan de driver leseopplæring. De følte at de ble mer bevisste, og at de fikk flere ideer til hvordan de kunne gjøre ting annerledes senere. Jeg forsto det som at de opplevde intervjuet som en slags læringsprosess som kunne være til fordel for samarbeidet mellom dem i ettertid. De var dog litt usikre på om de hadde svart godt nok på spørsmålene mine. Likevel var de klare for å avslutte når jeg rundet av (Kvale & Brinkmann, 2015, s.49-50).

Sensitivitet og forhåndskunnskap står sentralt for å gjennomføre et intervju. Ut fra forhåndskunnskapen jeg har opparbeidet meg, har jeg utarbeidet spørsmålene ved å plukke ut relevant litteratur ut fra det jeg skal skrive om. Med utgangspunkt i denne litteraturen og egne erfaringer har jeg utarbeidet intervjuguiden. Selv om jeg er klar over at det er et asymmetrisk maktforhold mellom meg og intervjupersonene i et kvalitativt forskningsintervju, opplevde jeg at kjemien mellom oss var god og at sensitiviteten ble bevart (Kvale & Brinkmann, 2015, s.49 og 51).

Et intervju kan oppleves som en dialog. Like fullt er meningen med intervjuet å få frem erfaringer og meninger gjennom ulike beskrivelser og fortellinger som senere skal fortolkes ut fra intervjuerens interesser. Jeg som intervjuer kan fortolke intervjuet uten at intervjupersonene er innblandet, og fortolkningen kan være annerledes enn tolkningen til intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.52). Fortolkningen er imidlertid sentralt i et semistrukturert forskningsintervju. Livsverdenen hos den enkelte intervjupersonen er i fokus, og erfaringene og meningene hos den enkelte blir fortolket (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22-23). Nå har jeg redegjort for tematiseringen av det kvalitative intervjuet, under redegjør jeg for designet.

3.2 Design

For å få tak i intervjupersoner undersøkte jeg hvilke skoler som deltok i forsøksmodulen for modulstrukturert opplæring. Jeg valgte en skole ut fra et geografisk område som passet for meg å reise til. I samråd med veilederen min valgte jeg tre lærere for å få et best mulig resultat. Ved å intervju flere sammen opplevde jeg at de spilte på hverandre, de reflekterte sammen og jeg fikk en nyansert beskrivelse av deres erfaringer og meninger. Det er mulig jeg ville fått et enda mer nyansert bilde om jeg hadde valgt å intervju lærere på flere skoler. Rammene for masterprosjektet åpner dog ikke for flere intervjuer. Nå har jeg imidlertid bare resultater fra den ene skolen som gjør at jeg må tenke på at resultatene gjelder kun for denne

skolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.144 og 147). Selv om jeg kunne tenke meg å intervju flere ved andre skoler, er det ifølge Brinkmann (2012a i Kvale & Brinkmann, 2015, s.149) mange fordeler med å ikke ha for mange deltakere i undersøkelsen. Blant annet vil det være mulig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuundersøkelsen. Det er mulig å trekke ut interessante elementer fra et enkelt intervju for å si noe om det generelle. Kvaliteten bestemmes derfor ikke av hvor mange intervjupersoner som er med i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.148-149).

Før intervjuundersøkelsen kunne jeg brukt mer tid på å teste ut spørsmålene til eksempelvis arbeidskollegaer for å høre hvordan de responderte på spørsmålene. Jeg opplevde at spørsmålene noen ganger var for åpne. Likevel forsøkte intervjupersonene hele tiden å svare så godt de kunne. Flyten var stort sett god, og jeg stilte noen kontrollspørsmål underveis for å kontrollere om jeg forsto intervjupersonene riktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.145-146). Det var utfordrende å holde fokus på temaet lesing hele tiden. Intervjupersonene opplevde tilsynelatende selv at de ikke svarte helt på det jeg spurte om til tider. Jeg forsøkte hele tiden å finne balansen mellom å la dem snakke fritt og å holde dem på sporet, men det var ikke lett. Likevel var det en hjelp at jeg hadde forskningsspørsmålene, intervju spørsmålene og noen ekstras spørsmål som jeg hadde notert ned for å få flyt i intervjuet, samt resultatene jeg trengte. Jeg opplever at jeg har lært mye gjennom hele undersøkelsen, både om metoden intervju og om temaet for intervjuet. Intervjupersonene kom med ulike svar, samt utfyllende svar i samspill med hverandre. Noen svar var som forventet, men det kom i tillegg svar som var uventet og spennende for meg å lytte til, samt utforske videre. De snakket om kjente og ukjente elementer innen leseopplæringen. Flere av resultatene kommer jeg til å ta med meg videre i forskningen og i undervisningen. Under transkriberingen oppdaget jeg ytterligere nye nyanser som jeg har tatt med meg inn i denne forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.146-147).

3.3 Gjennomføringen av intervjuet

Dagen før gjennomføringen av intervjuet besøkte jeg skolen jeg skulle gjennomføre intervjuet på. Da fikk intervjupersonene utdelt et samtykkeskjema med informasjon om undersøkelsen. Intervjupersonene leverte skjemaet ferdig underskrevet før intervjuet startet. For at vi skulle kunne produsere kunnskap gjennom intervjuet var det nødvendig for meg å være godt forberedt. Selv om intervju spørsmålene var formulert og skrevet ned, samt at veilederen min hadde sett på dem, følte jeg meg ikke helt trygg med tanke på å gå inn i intervjuet. Jeg skrev

derfor ned noen tilleggsspørsmål og noen alternativer til hvordan jeg kunne starte oppfølgingsspørsmål i tilfelle spørsmålene ikke skulle komme automatisk. Intervjuguiden var til god hjelp for å holde den røde tråden gjennom hele intervjuet. Selv om jeg hadde laget noen oppfølgingsspørsmålene på forhånd kom de likevel naturlig. Jeg opplevde uansett at de ekstra notatene mine bidro til at jeg kunne senke skuldrene og lettere fokusere på å lytte til hva intervjupersonene uttrykte. Med andre ord kunne jeg konsentrere meg mer om hva intervjupersonene sa, enn å tenke på hva jeg skulle si (Kvale & Brinkmann, 2015, s.156-160 og 170).

Kvale og Brinkmann presiserer at de første minuttene av intervjuet er avgjørende for om hvorvidt intervjupersonene kjenner seg trygge og kan dele av sin livsverden på godt og vondt. Derfor hadde jeg lagt opp til en kort informasjonsdel om meg selv først, slik at de kunne bli trygge på meg. Jeg snakket blant annet om bakgrunnen min, formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skulle brukes til og om at anonymiteten deres ville bli sikret. Deretter hadde jeg lagt opp til en innledende del om bakgrunnen til intervjupersonene, samt hvilke erfaringer de hadde med å jobbe under modulstrukturert opplæring og med lesing blant voksne elever som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. I den forbindelsen opplevde jeg at intervjupersonene fikk en slags oppvarming før forskningsspørsmålene og de tilhørende intervju spørsmålene skulle stilles. Meningen var at denne delen av intervjuet skulle være kort, men den ble lengre enn antatt. Likevel vurderte jeg det som viktig det de sa, og jeg ønsket at de skulle komme inn i en god flyt, og lot dem derfor snakke en del før vi gikk over til hoveddelen av intervjuet. I debrifingen på slutten av intervjuet kunne jeg gått mer inn på hva vi hadde snakket om, men på grunn av dårlig tid gjentok jeg de fire forskningsspørsmålene og hørte om de hadde noen tilføyelser. En av intervjupersonene hadde noe å tilføye, men de to andre hadde snakket seg ferdig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160-161).

Etter intervjuet, og etter at jeg hadde slått av lydopptakeren opplevde jeg at intervjupersonene var slitne etter å ha delt mange erfaringer og meninger. Jeg hadde regnet med at intervjuet skulle ta omtrent to timer. Når alt kom til alt brukte vi bortimot tre timer, og hadde kun en liten pause i løpet av den tiden. Likevel var de i godt humør og gav uttrykk for at intervjuet var lærerikt. En av intervjupersonene sa til og med at hun hadde ønsket at fellestiden på arbeidsplassen noen ganger kunne brukes til å diskutere slike pedagogiske temaer som vi hadde snakket om i intervjuet. Rett etter at intervjusituasjonen var ferdig burde jeg skrevet ned de umiddelbare tankene mine med en gang. Det fikk jeg ikke tid til. Jeg måtte dra ganske

umiddelbart fordi skolen skulle stenge. Uansett fikk jeg satt meg ned litt senere samme dag og skrev ned noen tanker (Kvale & Brinkmann, 2015, s.160-161).

Intervjuinteraksjonen mellom intervjupersonene og meg opplevdes som god. Kunnskap ble produsert undervegs i intervjuet. Likevel vil jeg påstå at intervjuinteraksjonen til tider kunne vært bedre fra min side. Som jeg har skrevet tidligere i 3.1 var noen av spørsmålene for åpne. Antakeligvis burde jeg formulert intervju spørsmålene annerledes. Spørsmålene bør være korte og enkle. Selv om jeg hadde formulert noen relativt korte spørsmål, var de ikke så enkle som jeg forestilte meg. Til tross for at jeg opplevde at jeg måtte forklare litt mer rundt spørsmålene enn jeg hadde tenkt, var svarene deres lange og utfyllende. Jeg opplevde at jeg fikk elementer å bygge videre på i forskningen min. Svarene var innholdsrike selv om intervjupersonene flere ganger begynte å snakke utenfor det som jeg tenkte at vi skulle snakke om (Kvale & Brinkmann, 2015, s.163-194). Det er mulig at jeg gav intervjupersonene et for åpent rom til å snakke seg bort fra spørsmålene, og at jeg kunne vært enda mer styrende her. Der og da ville jeg ikke ødelegge flyten i intervjuet med å stoppe opp for ofte når de forsøkte å svare på spørsmålene. Jeg stilte noen kritiske spørsmål for å undersøke om jeg forsto dem riktig innimellom. I tillegg stilte jeg erindrende spørsmål fra det vi hadde snakket om tidligere i intervjuet, samt spørsmål for å undersøke om jeg hadde tolket intervjupersonene riktig. Da kom de både med bekreftende og avkreftende svar. I de tilfellene de avkreftet tolkningene mine, kom de med mer presise forklaringer på hva de mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s.195-196).

Til tross for at de ideelle intervjupersonene ikke finnes i virkeligheten, virket de samarbeidsvillige og motiverte for å svare så godt de kunne på forsknings spørsmålene. Bortsett fra at intervjupersonene sporet av fra spørsmålene mine noen ganger, opplevde jeg at de var ærlige og forklarte sammenhengende hva de mente. De hadde flere historier om enkeltpersoner som jeg har med meg inn i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s.194-195).

Jeg som intervjuer hadde forberedt meg på intervjuemnet og opplevde at jeg hadde kunnskapen som jeg trengte til å gå inn i intervjuet. Likevel dukket det opp interessante temaer som var nye for meg. Selv om tiden ble knapp på slutten av intervjuet, fikk jeg en opplevelse av at intervjupersonene hadde fått sagt det de ønsket å si. I tillegg fikk intervjupersonene gi uttrykk for hvordan de opplevde intervjusituasjonen når opptakeren var slått av. Til tross for at spørsmålene mine kunne vært mer tydelige, opplevde jeg at når intervjupersonene først var i gang med å svare på spørsmålene, var det nesten vanskelig å gå videre i intervjuet. Under hele intervjuet hadde vi en vennlig og humørfylt tone med

hverandre. Det virket som intervjupersonene var litt nervøse i begynnelsen, men jeg var avslappet og følte meg godt mottatt. Det kan hende det hjalp dem å senke skuldrene. Likevel var det knyttet litt stress fra min side i forhold til om opptaket skulle fungere. Det til tross for at jeg hadde testet opptaksfunksjonene mange ganger.

3.4 Transkripsjon

I prosessen med transkripsjon følger det noen utfordringer med å gjøre om talespråket til skriftspråket. Deltakerne i intervjuet er ikke lenger fysisk til stede, og det er mye av omstendighetene som kan forsvinne. Under transkriberingen var det utfordrende å få med tempoet i det intervjupersonene sa. I tillegg var det utfordrende å få med stemmeleiet og kroppsspråket. Deler av intervjuet har naturligvis derfor gått tapt under transkriberingen, hvor konteksten var en utfordring å få med. Likevel har jeg fått med meg så mye som mulig ved hjelp av en lydopptaker. Her fikk jeg med blant annet hvilke ord de brukte, tonefallet og pausene. En av fordelene med å anvende et lydopptak var at jeg kunne konsentrere meg om selve intervjuet, uten å tenke på at jeg måtte notere eller huske det intervjupersonene sa. Selv om jeg hadde testet utstyret flere ganger i forkant, var jeg nervøs for at det tekniske ikke skulle fungere. Bekymringen forsvant heldigvis når intervjuet var i gang. Opptaket ble overført direkte fra en app som heter *Diktafon* som jeg hadde lastet opp på telefonen til en nettside på datamaskinen som heter *Nettskjema*. Der kunne jeg finne intervjuet ferdig transkribert. Selv om intervjuet var ferdig transkribert var det mye arbeid å gå gjennom transkripsjonen. Jeg gjorde så godt jeg kunne for å få med konteksten, tilføre ord og lyder og gi fiktive navn til intervjupersonene, andre personer som ble nevnt, samt stedene de snakket om (Kvale & Brinkmann, 2015, s.204-206).

Jeg forsøkte å gjengi alt fra opptaket så nøyaktig som mulig for at forskningsintervjuet skulle bli så reliabelt som mulig. Reliabilitet er nært knyttet til troverdighet. I den ideelle verdenen bør det eksempelvis ikke ha noe å si om jeg eller en annen forsker intervjuer lærerne. Vi burde få omtrent de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Under transkriberingen forsøkte jeg å gjengi så nøyaktig som mulig hva intervjupersonene sa for at funnene i analysedelen skulle fremstå som reliable. I *Nettskjema* kunne jeg sette på roligere lesehastighet, noe som gjorde at det var lettere å skrive ned akkurat det som ble sagt. Selve opptaket hadde god nok lyd, men intervjupersonene snakket litt utydelig og raskt noen få steder. Det var utfordrende å skrive ned kroppsspråket, tonefallet og stemningen, i og med at det var rom for tolkninger. I tillegg til reliabiliteten av transkriberingen, er også validiteten

viktig. Det omhandler hvor gyldig transkripsjonen er. Det finnes ikke noe godt svar på hva som gjør transkriberingen gyldig, i og med at det som forskes på er ulikt. Derfor vil det være ulikt hva som er viktig å få med i en transkripsjon, samt hva ulike personer anser som viktig å få med. Det er ikke sikkert at en annen person ville oppfattet situasjonene i intervjuet på samme måte som meg, og dermed ville skrevet transkripsjonen på en annen måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.211-212). Jeg valgte uansett å transkribere alt jeg avdekte i løpet av intervjuet og opptaket i etterkant.

Etiske spørsmål ved en transkripsjon kan dukke opp ved blant annet følsomme emner hvor det er nødvendig å beskytte personene og institusjonene som enten er en del av intervjuet eller som blir nevnt. Som jeg skrev over har jeg byttet ut navnene til intervjupersonene og gitt dem fiktive navn. I forkant av intervjuet snakket vi om taushetsplikten ovenfor deltakerne, og at de ikke skulle å si navnet til deltakerne under intervjuet. Om de skulle være uheldige med å si navn, informerte jeg om at jeg kom til å anonymisere dem. Det skjedde ved et par tilfeller. I tillegg har navn på byer, tettsteder og bedrifter blitt anonymisert. Jeg har valgt å få med så mye som mulig fra intervjuet, og har derfor forsøkt å ordrett gjengi intervjuet i transkripsjonen for at så lite som mulig skal gå tapt. I og med at muntlig tale er spontane uttalelser som ikke nødvendigvis gir korrekt skriftlig norsk, har jeg skrevet om det muntlige språket til korrekt skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.213-214).

3.5 Analyse

For å håndtere materialet fra intervjuet måtte jeg velge ut og strukturere transkripsjonen med tanke på hva som var aktuelt med hensyn til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine (Repstad, 1998, s.93 i Anker, 2020, s.17). Jeg gjorde et utvalg av det jeg ville bruke fra transkripsjonen og tok bort det som ikke hadde med problemstillingen å gjøre. Deretter begynte jeg prosessen med først å kode materialet jeg hadde samlet inn fra intervjuet. Kategoriseringen kom i andre rekke. Jeg skrev opp stikkord fra det aktuelle materialet på et stort ark. Deretter markerte jeg de ulike stikkordene med fargekoder. Det ble ganske mange koder som kunne sees i sammenheng. Jeg bestemte meg derfor for å slå sammen kodene til langt færre kategorier hvor meningsinnholdet kunne sees i sammenheng (Anker, 2020, s.75-77). Etterpå gikk jeg gjennom teorien som jeg hadde samlet sammen for å se hvordan kategoriseringen passet sammen med kategoriene og de underordnede kodene (Anker, 2020, s.79-80). Ved å se dem i sammenheng, endte jeg opp med tre hovedkategorier som jeg kommer nærmere inn på i analysedelen i neste kapittel.

4. Analyse av intervjuet

Ved å se teorien i sammenheng med kategoriseringen som jeg skrev om over, endte jeg opp med tre hovedkategorier som var aktuelle å skrive om i masteroppgaven: 1) *modulstrukturert opplæring* 2) *leseopplæring* og 3) *investering i lesing*. Til tross for at jeg kom frem til de tre hovedkategoriene, er jeg klar over at jeg kunne valgt annerledes. Likevel vil jeg hevde at kategoriene jeg valgte er aktuelle for lesere som ønsker å fokusere på leseopplæring blant voksne med norsk som andrespråk (Anker, 2020, s.75-76). Før jeg går nærmere inn på de ulike kategoriene, har jeg skrevet en kort presentasjon av intervjupersonene under.

4.1 Intervjupersonene

Intervjupersonene i gruppeintervjuet stilte med en solid erfaring med leseopplæring blant voksne som lærer et andrespråk. Ingen av intervjupersonene har erfaring med å jobbe under LK06 eller LK20 med voksne deltakere, slik som jeg selv har. Alle har fått fiktive navn.

Siri er i førtiårene og jobber i FVO med deltakere som stort sett går i modul 3 og modul 4. Hun har jobbet på denne skolen i omtrent 15 år. *Mette* er i femtiårene, og har tidligere jobbet i barneskolen og på videregående skole. Hun har jobbet med voksne i noen år, og jobber i FVO med blant annet deltakere i grunnmodulen. *Gunn* er i sekstiårene. Hun har ikke erfaring med å jobbe i FVO eller grunnskolen for voksne, slik som *Siri* og *Mette* har. Derfor var det naturlig at hun ikke kunne svare så utfyllende på intervju spørsmålene om FVO. Imidlertid har hun mye erfaring med å jobbe med deltakere som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Opprinnelig skulle en annen lærer enn *Gunn* stille opp til intervju, men hun ble syk. Dermed var *Gunn* hyggelig og stilte opp på kort varsel.

4.2 Resultater

Under presenterer jeg resultatene som tilhører den første hovedkategorien *modulstrukturert opplæring*, før jeg senere kommer inn på *leseopplæring* og til slutt *investering i lesingen*.

4.2.1 Modulstrukturert opplæring

Hovedkategorien modulstrukturert opplæring henger sammen med det første forskningsspørsmålet som er *hvilke erfaringer lærere har med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring*. *Siri* startet med å fortelle om sine erfaringer, og at hun «tenker at læreplanmålene er tilpasset voksne, og at det burde være motiverende». I tillegg

mener hun at tanken om at deltakerne skal ha muligheten til å ta enkelte av fagene er bra. For eksempel hvis de bare har behov for å ta norsk og engelsk. Det er positivt at deltakerne kan ta de ulike fagene på ulike moduler ut fra deres behov. Til tross for at det er gjort en del tilpasninger i FVO, sa Siri at «jeg tror ikke de lærer noe fortere». I og med at jeg ikke har erfaring med å undervise etter modulstrukturerte læreplaner selv, ønsket jeg å få mer kunnskap gjennom intervjupersonenes erfaringer. Siri forklarte på en enkel måte at «det er grunnskole med egne planer». Når deltakerne har fullført modul 4 er de klare for å søke seg på videregående skole. Jeg ønsket å vite om det var mulig etter modul 3, men det var det ikke. Siri poengterte at «det er enklere mål enn tiendeklassemål». Gunn snakket med et litt spørrende blikk bort på Siri og sa at «da er det eksamen i modul 4». Siri sa videre at eksamenen er tilpasset voksne, og at det er eksamen i alle fem fagene, altså norsk, matte, naturfag, samfunnsfag og engelsk. I tillegg til at de har modul 1 til 4, har de «en grunnmodul som tilsvarer den gamle alfa-klassen». Hun sa at det er noen av deltakerne som går i grunnmodulen lenge eller i hele løpet sitt. Jeg undret meg over hva som skjer med de som ikke kommer seg videre oppover i modulsystemet, og da svarte Mette at målet ofte er jobb. Jeg ville få greie på om deltakerne kom seg raskere gjennom løpet sitt når de fulgte den modulbaserte opplæringen. Siri visste ikke helt om det var tilfellet. Hun sa at før FVO gikk deltakerne på norskkurs. Når de etter hvert hadde blitt flinke nok til å starte i grunnskolen, startet de der. På den tiden gikk deltakerne to år på grunnskolen, og de hadde to grunnskoleklasser, grunnskole 1 og grunnskole 2. Da skolen ble en del av modulforsøket, var det en forutsetning at alle deltakerne på skolen skulle være med i FVO. Da fikk de med andre ord ikke norskkurs først. De startet for eksempel rett i modul 1. Jeg lurte på hvordan det fungerte. Siri spurte om hun kunne være ærlig. Jeg oppfattet det som at hun ikke var helt fornøyd med ordningen. Hun opplever at målene «er veldig fine». «Jeg synes de er tilpasset voksne», sa hun. Likevel mener hun at det er utfordrende at deltakerne begynner rett inn i modulsystemet uten å ha noen form for norskopplæring først. Hun peker på at det kan være vanskelig å klare målene uten norskkunnskaper, og at det lett kan bli store hull i kunnskapen hos deltakerne. Jeg forstår det slik at systemet legger press på at «de vil ha elevene gjennom så fort som mulig i løpet av introtiden, som er maks tre år», som Siri sa. Det kan komme av et økonomisk aspekt som Mette snakket om. Jeg tolket det som at deltakerne har et tidspress på grunn av at de får økonomisk støtte i inntil tre år i introtiden. Gunn uttrykte i tillegg en bekymring for deltakerne på modul 1 med lite skolebakgrunn fra før. De skal plutselig forholde seg til fem fag samtidig, «uten å ha lært seg språket det undervises i».

Skolen deres har stort sett parallellagt fagene, slik at de har muligheten til å ta et fag på en modul, og et annet fag på en annen modul, selv om «de fleste tar alle fagene sammen på samme modul», som Siri snakket om. Hun kunne likevel fortelle at de «holder på å få det til nå», og kom med et eksempel på en deltaker som går på modul 4 i et fag, og modul 1 i et annet fag. Hun sa videre at deltakerne går «et halvt år på modul 1, et halvt år på modul 2, et år på modul 3 og et år på modul 4». Derimot synes Mette og Siri at deltakerne får for kort tid i opplæringen på de første modulene. Siri fortalte om en utfordring som dreide seg om at enkelte deltakere ikke er klare til å gå videre til neste modul. Da kan «man råde dem» til å gå en modul på nytt sa hun, hvor hun la ekstra trykk på ordet «råde». Jeg tolket det som at deltakerne kan gå videre til neste modul, selv om lærerne er uenig. Siri snakket imidlertid om at det ikke var vedtatt noen steder hvor mye tid deltakerne skulle ha på seg i hver modul. Det er opp til hver enkelt skole.

Når det gjelder læreverk som er knyttet til FVO opplever Mette at det kan være krevende å finne undervisningsmateriell som er tilpasset voksne, og det gjelder spesielt for grunnmodulen. Hun snakket om at hun «lager mye selv». Siri og Mette opplever at *Basar*, som er et digitalt læremiddel for unge og voksne innvandrere, har en del undervisningsmateriell som er tilpasset voksne (Cappelen Damm, 2021). De deltakerne som Mette har i grunnmodulen nå har gått der en stund. Da de var nye i klassen sa hun at hun «brukte temabasert undervisning med bilder, ord og begreper». I tillegg var det bokstav og lydinnlæring helt i begynnelsen. Nå anvender hun læreverket *Klar, ferdig, norsk!* som en repetisjon på de temaene klassen har jobbet seg gjennom tidligere. Det er et fleksibelt læreverk som fokuserer på grunnleggende norsk. Læreverket består av en nettressurs, bildeordbok og tilhørende arbeidsbøker som vektlegger blant annet lesing og skriving (Halvorsen & Madsen, 2020). Jeg forstår at Mette har en klasse med ulik bakgrunn. Hun sa at «noen er lesekyndige på sitt eget språk». I tillegg viser hun med glede at hun har en i klassen som har knekt lesekoden. Jeg opplevde det slik at lærerne kunne tenke seg at det kom et tilpasset læreverk til modulene.

4.2.2 Leseopplæring

Den andre hovedkategorien leseopplæring, tilhører det andre forskningsspørsmålet som undersøker *hva lærerne forteller om hvordan de jobber med lesing i undervisningen*. Når vi snakket om leseopplæring, var det mest i tilknytning til deltakere som skal starte på videregående skole. Siri snakket om at «elevene må være funksjonelle lesere og skrivere, og

de må kunne mer enn å avkode b-i-l, og dra sammen lydene til ord» før de begynner på videregående skole. I tillegg mener hun at deltakerne bør «ha et ganske bra ordforråd på plass før de starter på videregående skole». Hun snakket videre om en afghansk familie som startet i FVO. De lærte raskt og gikk raskt videre til videregående skole. Likevel opplevde Siri at de kunne alt for lite norsk og hadde et snevert ordforråd, til tross for at de hadde et godt ordforråd på eget språk. Jeg tolket det som at Siri opplevde at å gå på videregående skole innebar mye mer enn kunnskapene de hadde. Blant annet vil læringsstrategier og det å kunne hente ut viktig informasjon fra ulike typer tekster være sentralt for hun. I tillegg snakket Mette om at «forskning sier hvor lang tid det tar å få et godt ordforråd, god lesehastighet og bygge opp en språkforståelse». Det tolker jeg som at hun mener at selv om staten ønsker at de skal lære raskere på kortere tid, fungerer det ikke slik i praksis. Hun sier videre ganske bestemt at «på den tiden de har til rådighet per nå, har de ikke et godt nok utviklet akademisk språk til å begynne på videregående».

Jeg ønsket deretter å finne ut om det var noen spesielle læringsstrategier de fokuserer på. Siri begynte å snakke om det å lese teksten ved å finne overskrift, bilder og nøkkelord. Deretter sa hun at deltakerne kunne gjentelle. Da kom Mette på banen og fulgte opp med lesestrategier i forhold til ulike typer tekster. Hun snakket videre om at de praktiserte lesekurs på grunnmodulen, der hun jobber. Jeg opplevde at Siri var begeistret for Frost og Refsahl sitt lesekurs, og fortalte at hun brukte elementer fra lesekurset i klassen sin daglig, selv om hun ikke kjørte rene lesekurs. «Jeg synes det er kjempenyttig» sa hun. Jeg lurte på om det var det samme lesekurset Mette og Siri snakket om. Da svarte Siri at det var Frost sine teorier og Refsahl sin variant. De snakket en del om hvordan de arbeidet med dette i undervisningen, og i store trekk dreier det seg om å gå fra helhet til deler av teksten. Blant annet snakket Siri om at hun jobbet spesielt mye med «vokaler, spesielle skrivemåter, verb og punktum». Hun snakket om at hun hadde ulike fargekoder for ulike elementer i leseopplæringen. For eksempel brukte hun grønn farge på verbene og gul farge på punktum. Slik jobbet hun systematisk i timene med avkoding. Hun forklarte at det ble lettere for deltakerne å se systemet og setningsoppbyggingen med fargekodene. Videre fortalte hun om at hun «tenker at lesing, skriving og grammatikk henger sammen. De er ikke separate». Mette skjøt inn at hun pleide å klappe stavelser med deltakerne. Etterpå sa hun at «en ting er å lese teknisk, men en annen ting er å lese for å forstå innholdet». Hun snakket om at hun «jobbet mye med en og samme tekst». Hun var opptatt av at «mengdetrening er det som skal til i leseopplæringen». Hun startet gjerne med å lese hele teksten først, og fant deretter ord de ikke forsto, og etterpå

fant de betydningen av ordene. Videre kunne de lese teksten på flere andre måter etterpå, slik som for eksempel at deltakerne leste for hverandre. Hun hadde også god erfaring med å lese med en og en elev, og presiserte at «du må øve mye for å bli god». I tillegg fortalte Gunn fornøyd om at de har klart å praktisere små grupper hos dem, og dermed har de hatt muligheten til å gi deltakerne tett oppfølging.

Siri hadde god erfaring med «det å gjøre noe praktisk sammen eller oppleve noe sammen, og deretter snakke, skrive og lese om det». Jeg var nysgjerrig og spurte hvilke praktiske ting de gjør sammen. Da svarte Siri at de kunne gå på butikken og på biblioteket og ta bilder som de senere kunne snakke, skrive og lese om. Mette komplementerte med å si «det de er i møte med i hverdagen, slike nære ting». Alle intervjupersonene kom med ulike eksempler på nyttige elementer i opplæringen deltakerne hadde bruk for i hverdagen. Jeg forsøkte videre å få frem om de arbeidet på flere praktiske måter. Blant annet snakket Siri om matlaging. Hun konkluderte med at de jobbet «alt for lite!» praktisk. Hun opplevde at målene tok styringen, og at fokuset ble målene i stedet for å gjøre praktiske ting. Likevel opplevde jeg at hun ikke var helt enig med seg selv, fordi hun sa at «de kan nå målene med å gjøre noe praktisk også». Mette kom med et eksempel på hvordan de hadde jobbet praktisk i forhold til målene i matematikk, og da med måling av meter og centimeter. Da kom hun frem til at de jobber ganske mye praktisk. «De sitter ikke bare og skriver centimeter», «de gjør ting for å forstå begrepene». Mette snakket om en annen kollega som hadde gitt deltakerne ulike oppdrag i byen, som hun mente var nyttige for deltakerne. Det kunne imidlertid være en ulempe med store grupper på slike oppdrag, slik som for eksempel plassmangel i butikkene. Siri fortalte om at de nå jobber med temaet mat og har lest kvitteringer. De har hatt en stor prøve og feiret med å lage mat fra sine kulturer. De skrev oppskrifter til det de laget ut fra egen kultur og egne erfaringer. Siri opplevde at de fikk et eierforhold til tekstene de produserte. Ut fra tekstene som hver deltaker produserte skulle de lage ei kokebok. Gunn tilføyde at deltakerne ytterligere får en forståelse av hva teksten handler om når de har vært med på å lage den selv.

Jeg var nysgjerrig på om de hadde noen erfaringer med å bruke morsmålet som en brobygger i leseopplæringen i norsk. De hadde litt erfaring med det. Mette snakket om at hun sang en sang på et annet språk tidligere denne dagen. Siri fortalte at hun hadde erfaring med å oversette ord og sammenlikne grammatikk. «Deltakerne trenger ikke nødvendigvis å vite svaret, men bare det å få dem til å tenke over språket». Siri jobbet tidligere sammen med en arabisktalende assistent som også kunne det norske språket i noen av timene sine. Da jobbet de spesielt med grammatikk. Det opplevde hun som veldig nyttig. Likevel var hun ikke helt

overbevist av Gunn da hun sa at «du skulle hatt en tolk inne hele tiden». Da svarte Siri bastant «nei». Begrunnelsen hennes var at «det er så lett å lene seg på tolken hele tiden, og bare vente på å få ting oversatt». Likevel ønsket hun at det med språkhjelpere ble satt i system. Hun sa at deltakerne som hadde gått på skolen en stund kunne vært språkhjelpere for de andre, men tiden oppleves som dyrebar. «De som går på modul 4 har nok med seg selv». Selv om de ville lært mye av å lære bort, har de høye mål de skal nå på kort tid, og målene er annerledes enn på modul 1 og 2. I tillegg vil det kreve et samarbeid og en logistikk innad i enheten. Mette kom med et eksempel fra i fjord, da de hadde en deltaker som språkhjelper inne i klassen i to uker, da modul 4 var ferdige med eksamen. Det opplevde hun som nyttig for begge parter.

Intervjupersonene mener at leseopplæringen bør være meningsfull for den enkelte deltakeren. Siri påpekte at «det første jeg tenker på er at det må oppleves som matnyttig». Siri forsøkte å tenke mindre generelt på læring og mer spesielt rundt akkurat lesing, og snakket om det å lese priser og åpningstider på butikken, og at det kan oppleves som nyttig for deltakerne. Gunn var enig, og sa at «det er nummer én at de skal ha bruk for det». Gunn synes det er «viktig å kunne lese beskjeder fra skolen». Slik som for eksempel en invitasjon til et foreldremøte. Da er det sentralt å kunne sortere ut den informasjonen som er viktig i teksten. Blant annet «hvilken dag, klokkeslett og dato» det skal være foreldremøte. Siri var også opptatt av at de skal ha bruk for det de lærer. Hun har blant annet skrevet handleliste med deltakerne fordi hun tenkte at det var nyttig. Hun sa videre lattermildt at «nei, det trenger de ikke, for det husker de på». Hun tenkte at det skulle være motiverende å skrive handleliste, men det var det ikke. Jeg tolket det som at hun lo av seg selv som egentlig visste at de kom fra en kultur hvor de var flinke til å huske. Dermed hadde de ikke bruk for handleliste.

Nysgjerrigheten min dreide i retningen om de hadde noen erfaringer med en slags solskinnshistorie i forhold til deltakere som hadde lært seg å lese til tross for at de var analfabeter på eget språk. Siri snakket om at de det gjaldt var «folk som aldri hadde fått muligheter tidligere». Jeg tolket det som at de hadde veldig lyst til å lære seg å lese, og at de tok muligheten når de fikk den da de kom til Norge og begynte på skolen. Når Siri snakket om det, kom Gunn på et tilfelle for mange år siden, med en som «var en stor nøtt når det gjaldt å knekke lesekode». Lærerne forsto ikke hva det var som gjorde at mannen ikke lærte seg å lese. En logoped og spesialpedagogisk avdeling ble en del av teamet rundt mannen. Etter hvert lærte han å lese, og i dag jobber han som snekker. Han har kjøpt hus og har kjørt opp til bil. Jeg satt med frysninger da Gunn fortalte om mannen. Hun sa at «han var veldig god muntlig», og at hun mente at han hadde en enorm arbeidsinnsats selv for å komme seg frem.

Gunn mener at han har tatt fagbrevet som tømmer, og at han jobber hos et snekkerfirma i dag. Jeg trakk en slutning om at mannen hadde en mening med å lære seg å lese. Han hadde noen mål i livet, som han kunne oppnå ved blant annet å lære seg å lese. Et annet perspektiv som Gunn kom med var at det er alfa-elever som har vært hos dem som ikke har lært seg å lese, men som likevel klarer seg i samfunnet og kommer seg fremover i livet. Mette begynte å snakke om at de ofte ser «at de med lite skolebakgrunn kommer til et visst nivå». Deretter kommer de seg ut på en praksisplass, eksempelvis i en barnehage. Både praksisplassen og deltakeren «oppdager at han eller hun trenger mer påfyll av språket». Det fører til at de med lite skolebakgrunn ofte kommer tilbake til skolen for å lære mer. Mette sukket og sa at «nå er det nesten krav om fagbrev». Hun fortsatte med å si at det er «mange som aldri kommer til å klare å oppnå et fagbrev». Siri tilføyde at «de er dyktige arbeidsfolk». Noe som jeg tolker som at hun mener at de er flinke til å jobbe, selv om de ikke er skoleflinke.

4.2.3 Investering i lesing

Den tredje hovedkategorien som handler om investering i lesing, tilhører det tredje forskningsspørsmålet som spør *hva lærerne tenker skal til for at deltakerne skal investere i lesing*. I intervjuet forklarte jeg hva jeg mente med investering. Mette hadde vært borti begrepet tidligere i forbindelse med studier hun hadde tatt på et tidligere tidspunkt. Hun tror ikke deltakerne forstår hva som skal til for å kunne lykkes med videregående skole. Da blir det utfordrende å investere i lesing. Gunn la til at alfaelever «skal ha en egennytte av det de lærer. De må forstå at de har bruk for det de lærer. At det er nyttig for deltakeren selv». Siri snakket i tillegg om «at hvis en deltaker skal investere tid og arbeid med å lære, må deltakeren vite hvordan han eller hun skal jobbe». Gunn mente at det er viktig at deltakerne får lese noe som interesserer dem. Hun nevnte blant annet fritidsinteresser. I den forbindelsen var jeg opptatt av om de gjør noen kartlegginger eller har samtaler med deltakerne for å bli bedre kjent med dem. Siri snakket om at lærerens første oppgave er å «finne ut hvem som er i klasserommet». Mette fortsatte og sa at de har elevsamtaler to ganger i året, og noen ganger bruker de tolk. Gunn sa at det gjelder mest det som har med skole å gjøre. Mette kom med en idé om at de kan begynne å spørre på første samtale om hvilke interesser deltakerne har.

Mette tenker at «det er store variasjoner ut fra hvilken alder deltakerne har» med tanke på hvor godt de lærer seg å lese. Jeg forsto det som at hun knyttet alder opp mot investering i å lære seg å lese. Hun snakket videre om at det kan ha en sammenheng med «om du er alene, eller om du har familie eller barn som ordner opp for deg». Jeg forstår det som at hun mener

at deltakere som er nødt til å ta ansvar for seg selv investerer mer i lesing. Gunn trakk frem et eksempel på ei dame fra Somalia som var over 50 år gammel, og som betraktet seg selv som veldig gammel. Hun hadde en stor familie som hun bodde sammen med. Gunn sa at «hun så ikke noen hensikt i å lære seg et nytt språk», og dermed investerte hun ikke i å lære seg å lese. Siri kommenterte at «det er enkelte ting vi ikke kan styre over». I tillegg sa Mette at «det er noen individuelle forskjeller med tanke på forutsetninger for læring, som er uavhengig av alder og skolebakgrunn fra før». Hun trakk frem et eksempel fra sin klasse, der en deltaker i voksen alder ikke har gått på skole i hjemlandet, men liker veldig godt å gå på skole her i Norge. Mette sa at han «liker å lære og opplever mestring, som gjør at motivasjonen øker». Selv om lærerne snakker om motivasjon, tolker jeg det som at de mener investering i læring. Mette synes det er fantastisk at deltakeren har lært seg å lese, og hun tror at det er ulike faktorer som spiller inn med tanke på «motivasjonen for å lære seg å lese». Siri snakket videre om at det er gøy med de som opplever at de «endelig får muligheten og er ivrige».

Mette snakket om at deltakere som er analfabeter og som har en egeninnsats har en bedre progresjon enn de som ikke har denne egeninnsatsen. Hun ser en sammenheng mellom egeninnsats og investering. Likevel kan det være «faktorer hjemme og ellers i livet som kan gjøre at de ikke har muligheten til å yte en egeninnsats» og heller ikke investere i lesing. Siri snakket om at noen tar bussen, de bor langt unna skolen, de må hente og bringe barna sine i barnehagen, de må handle på butikken og ta seg av alle barna. «Livet deres er kaotisk», sa Mette. Videre sa hun at «deltakerne har mange avtaler». De skal blant annet i banken, til innvandrertjenesten, i praksis, på foreldreveiledningskurs, på jobbsnus, ha samtaler i barnehagen og på skolen. Gunn la til at «de har fullt program i feriene også». «Kontinuiteten i læringsprosessen er til tider fraværende» synes Mette. Hun snakket dessuten om at de som ikke har barn har bedre forutsetninger for å lære. Siri la til at «det tas av undervisningstiden til samfunnskunnskap» også. Tidligere var samfunnskunnskapstiden lagt til ferien, men på grunn av at timetallet økte, er det ikke mulig å gjøre det på den måten lenger. Det resulterer i at mange er på samfunnskunnskap en dag i uken. Dermed mister de store deler av undervisningen i FVO. Til tross for at det er utfordrende å få hverdagen til å gå rundt, «så er deltakerne nødt til å legge ned en egeninnsats», mente Siri.

Jeg kom tilbake til hva de tenkte på som «viktig for å kunne klare videregående». Det ble stille en stund, men Gunn begynte å snakke om motivasjon. Mette fulgte opp og var enig om at motivasjon var viktig, samt at «det å ha et klart mål» er relevant for at deltakerne skal vite hvor de skal. Med tanke på videregående mener Mette at det er for mange avgjørende å vite

målet. Da tenkte hun ikke på at målet i seg selv er videregående, men at «de har et mål med videregående». I den forbindelse snakket hun om at ulike praksisplasser kan hjelpe deltakerne til å få et mål. Siri mener at det er viktig å ha et godt norskgrunnlag for å kunne gjennomføre videregående og få et fagbrev. Om deltakerne raskest mulig kommer seg gjennom FVO, «fordi du får stipend mens du går på grunnskolen, vil målet være å bli fortest mulig ferdig. Ikke nødvendigvis å lære mest mulig», og da vil grunnlaget for å fullføre videregående skole være dårligere. Siri mener at det er enkelte som går på grunnskolen som er der fordi pengene de får gjennom stipendet er motivasjonen.

I forbindelse med at jeg snakket om den proksimale utviklingssonen og tilpasset opplæring, samt hvordan vi som lærere kan støtte deltakerne i leseopplæringen, mener Gunn at «tidlig innsats» er viktig. Hun sier videre at det er vesentlig å «sette inn støtet tidlig og få med seg alt i starten. Da blir alt mye lettere videre i løpet». Siri er enig og sier at deltakerne bør få opparbeidet seg «en skikkelig grunnmur». Hun mener i tillegg at det er lettere å tilpasse leseopplæringen innen den proksimale utviklingssonen på «en større voksenopplæring gruppene er mer homogene». Jeg forstår det som at hun mener at det blir lettere å tilpasse leseopplæringen når alle er på omtrent samme nivå i en klasse. Mette var videre opptatt av «å gi deltakerne nok tilbakemeldinger på at de har en utvikling». Hun nevnte at det vil styrke motivasjonen, og at det kan føre til mer egeninnsats blant deltakerne. Jeg tolker det som at jevnlig tilbakemeldinger kan hjelpe deltakerne å investere i lesing. Mette sa at hun tror at mange ikke føler at de mestrer å lære. Jeg oppfattet det som at de kan miste troen på seg selv om de ikke får nok tilbakemeldinger. Siri «opplever at deltakere setter stor pris på å bli sett som individ». For eksempel at hun kan si til deltakere at «dette får du til nå, og det fikk du ikke til for en uke siden». Jeg tolket det som at hun mente at ved å gi individuelle og konkrete tilbakemeldinger som er forståelige for deltakerne, vil de kunne se sin egen fremgang. Det kan føre til at de investerer i lesing.

Tidligere hadde intervjupersonene fortalt om noen solskinnshistorier. Jeg spurte om de hadde flere erfaringer med deltakere som hadde investert i lesing og tatt ansvar for egen læring, til tross for lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Gunn husket en mann som hadde startet på et veldig lavt nivå. Hun var usikker på om han hadde noe skolegang fra før. Etter hvert fikk han diagnosen dysleksi. «Han fikk sakkyndig fra PPT», sa Gunn. Han var av den typen som jobbet veldig hardt på skolen. I tillegg fikk han spesialundervisning flere timer i uken. Da fikk han hjelp med blant annet «studieteknikk, strategier og leseopplæring». Han går nå andreåret på helsefag på videregående, og har fått en fast liten stilling innen helse. Gunn fortalte at han

var en person med pågangsmot og motivasjon i form av at han ville ut i arbeid for å kunne kjøpe seg hus, forsørge familien og tjene egne penger. Jeg tolker det som at han investerte i å lære seg norsk fordi han forsto at det lønte seg i lengden. Gunn synes «det er helt utrolig at han har kommet så langt». Jeg lurte på hvordan lærerne hadde hjulpet han. Gunn sa blant annet at «vi gjør alt vi kan for å hjelpe deltakerne». Jeg ville dog ha noe mer konkret å forholde meg til når det gjaldt hvordan de hadde lagt til rette for deltakeren. Siri sa med en gang at «han har fått spesialundervisning». Mette snakket videre om at han hadde fått ulike hjelpemidler.

Jeg gjentok meg, og spurte en gang til om de hadde erfaringer med deltakere som hadde tatt ansvar for egen læring. Mette snakket om ei dame fra Sudan som gikk i grunnmodulen, men som raskt kom seg opp i modulsystemet i FVO. Hun kombinerte skole og praksis i en barnehage. «Målet hennes var å få seg jobb så raskt som mulig» sa Mette. Hun ønsket inderlig å få kollegaer, og ønsket seg jobb i barnehage. Hun var alenemor med fem litt eldre barn. Egeninnsatsen til kvinnen var til stede med en gang hun startet på skolen. Mette trodde det kunne komme av at «hun opplevde å komme til Norge og være selvstendig som kvinne, og kunne stå på egne ben». Hun var av den typen som kunne irettesette de andre når de ikke jobbet med skolearbeidet hjemme. Mette snakket om at deltakeren hadde en forståelse av at hun måtte jobbe med skolearbeidet hjemme for at hun skulle kunne nå målet sitt. Siri tilføyde at «når hun fikk muligheten, så tok hun den». Jeg forsøkte å få tak på om intervjupersonene hadde gjort noe spesielt for å få frem egeninnsatsen, men de alle var enige om at det var personligheten hennes som først og fremst hadde fått henne fremover. Gunn tilføyde at det var mulig at de med lav motivasjon «ikke har noen slike mål å jobbe mot». Siri nevnte at «ungene var så store at hun kunne lent seg tilbake og satset på at de ordnet opp», men det gjorde hun ikke. Mette, Gunn og Siri snakket sammen om at drømmen om å lære seg å lese kan være det som får deltakerne fremover, og at de «griper sjansen når de får den», som Gunn sa. Siri snakket om personlighet og sammenlignet deltakerne med norske barn. Hun sa at «noen kommer seg opp og frem uansett hva vi gjør, og noen kommer seg ikke opp og frem uansett hva vi gjør».

I sammenhengen med at vi snakket om ulike sosiale rom etterlyser Mette imidlertid at «det legges til rette for at deltakerne skal mestre å delta i sosiale rom». Hun skulle ønske at deltakerne hadde fått mer hjelp til å komme ut i samfunnet, slik at de ble trygge i situasjonene. Vi snakket om hva lærerne kunne gjøre for å hjelpe deltakerne å komme seg ut i ulike rom, og da sa Mette at hun har hjulpet ei dame med å komme på fotballtreninger for å se på sønnen

sin. Det var i utgangspunktet ikke naturlig for denne damen, men når hun fikk forklart at det var vanlig i Norge, og at Mette fikk frem poenget med «hvorfør er det viktig for sønnen din?», deltok hun som tilskuer på fotballtreninger og kamper etter det. Jeg tenker at det blir veldig tilfeldig om læreren tar tak i slike problemstillinger eller ikke. Akkurat i denne situasjonen fikk kvinnen hjelp, men det er ikke sikkert at en annen lærer hadde gitt denne hjelpen. Siri snakket om at det ikke hjelper så mye å si at de skal delta. De trenger hjelp og støtte til å bli en del av rommene eller samfunnene. Siri var opptatt av at vi som lærere kan «vise hva som er mulig i nærmiljøet». Gunn tilføyde at lærerne kan informere deltakerne om ulike fritidsaktiviteter. Mette mener at de trenger noe mer enn informasjon. Siri kom på at lærerne noen ganger gjør mer enn å gi dem informasjon, og tilføyde at «vi har gått på biblioteket og på forestillinger med klasser».

4.3 Oppsummering av funnene

Intervjupersonene delte sine erfaringer og meninger med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring i FVO i gruppeintervjuet. Erfaringene tilsier at det er motiverende for deltakerne at læreplanmålene er tilpasset voksne og at de er enklere enn målene som 10.klasse har. En av tilpasningene i FVO er at det er mulig å ta enkelte fag ut fra deltakernes behov. Selv om den modulstrukturerte læreplanen er tilpasset voksne mener ikke intervjupersonene at deltakerne nødvendigvis lærer noe raskere av den grunn. De mener at modulstrukturert opplæring er et godt system om deltakerne har tilstrekkelige norskkunnskaper før de starter i modul 1. Det kan oppleves kaotisk å forholde seg til fem fag uten å kunne språket som opplæringen foregår på. Erfaringene deres tilsier at det er utfordrende å klare målene uten norskkunnskapene. I tillegg til at norskkunnskapene oppleves som en utfordring, er det ytterligere utfordrende at de ikke har tilhørende læreverk i fagene. De plukker tekster fra ulike steder, og lager mye selv. Før de begynte med modulstrukturert opplæring i 2017 gikk deltakerne på norskkurs først, og begynte i grunnskolen for voksne når de var klare for det. Lærerne opplever at de som jobber i introduksjonsprogrammet og ledelsen ønsker at deltakerne raskt skal gjennom FVO på introduksjonstiden som er maks 3 år. Det til tross for at deltakerne trenger mer tid. Likevel er det noen andre skoler som lar deltakerne bruke mer enn 3 år. Det tillates imidlertid at deltakerne kan gå videre opp i modulsystemet til tross for lærernes anbefalinger.

Erfaringene lærerne har med de som har som mål å starte på videregående skole, er at de ikke har utviklet et godt nok akademisk språk. De har ikke blitt funksjonelle lesere. De må ifølge

lærerne kunne mer enn å dra sammen lyder til ord. De bør derimot kunne trekke ut viktig informasjon fra ulike tekster. Det krever en tett oppfølging av hver enkelt deltaker. Blant annet kan lærerne fokusere på å lese med en og en deltaker. Da kan de ha muligheten til å utvikle gode læringsstrategier og et godt ordforråd til de starter på videregående skole, hvor erfaringene sier at de blir overlatt mer til seg selv. En læringsstrategi kan for eksempel være å tenke over språket gjennom eget språk. To av lærerne har litt erfaring med å bruke språkhjelpere i klassen. Da er erfaringen at det er lærerikt for både språkhjelperen og deltakeren, men det er viktig å være bevisst på at språkhjelperen ikke skal fungere som en tolk. Siri vektlegger et lesekurs som er inspirert av Frost og Refsahl i leseopplæringen. I korte trekk handler lesekurset om å gå fra helhet til deler. De jobber systematisk med å avkode tekstene de leser, og de anvender fargekoder for å skille ordklassene. Lærerne har erfaring med at grammatikk, lesing og skriving henger sammen. De kan for eksempel gjøre praktiske ting sammen. Etterpå snakker, skriver og leser de om det. Siri poengterer at de jobber alt for lite på denne måten. Uansett opplever de at deltakerne få en forståelse av hva teksten handler om når de er med på å lage den selv. Når de jobber grundig med en tekst, vil det føre til at de får mengdetrening som Gunn presiserer at er en viktig del av leseopplæringen.

I tillegg til mengdetrening har lærerne erfaring med at lesingen bør være meningsfull for den enkelte deltakeren. Det er viktig at de har bruk for det de leser. Det kan for eksempel være å lese tekster som deltakerne møter i det daglige. For eksempel har de behov for å kunne lese beskjeder fra skolen. For å kunne lese beskjeder fra skolen må de kunne sortere ut viktig informasjon. Da trenger de å bli bevisste på hva som er viktig i en tekst. Et annet element i bevisstgjøring knyttet til leseopplæring er at deltakerne forstår hvorfor de bør lære seg å lese. Lærerne fortalte om en solskinnshistorie hvor en deltaker forsto akkurat det. Hun hadde aldri fått muligheten til å lære seg å lese i hjemlandet, og tok muligheten når hun kom til Norge. Lærerne har erfaring med at noen deltakere får praksisplass, men at de kommer tilbake til skolen fordi de ikke kan språket godt nok. Det i seg selv kan gjøre at de forstår hvorfor språket, og deriblant lesing er viktig i det norske samfunnet.

Det krever mye av deltakerne for å bli funksjonelle lesere. De må legge ned en enorm egeninnsats om de skal investere i lesing. I undervisningssammenheng er det enkelte ting som læreren ikke kan gjøre noe med, slik som homogene grupper og faktorer på hjemmebane. Det er flere ting som læreren har muligheten til å påvirke. Først og fremst kan lærerne finne ut hvilke deltakere som er i klasserommet gjennom blant annet elevsamtaler. Under samtalene kan det snakkes om hvilke mål hver enkelt har med opplæringen, og deriblant

leseopplæringen. Ut fra samtaler kan deltakerne gi uttrykk for hva de har bruk for å lære og hva som interesserer dem. Det mener intervjupersonene kan føre til motiverte deltakere. Lærerne kan vise deltakerne hvordan de kan jobbe for å få fremgang. I tillegg bør lærerne eksempelvis tydeliggjøre hva som kreves for å fullføre videregående skole og senere få en stabil jobb. Da vil det være relevant å opparbeide en solid grunnmur hos den enkelte. Tidlig innsats i leseopplæringen er derfor sentralt, fordi det videre skoleløpet kan bli lettere. Ved å legge grunnlaget tidlig vil det være lettere å sette inn tiltak i forbindelse med spesialundervisning der det er nødvendig. Lærerne legger vekt på å se deltakerne som individer ved å gi dem tilbakemeldinger på utvikling hos den enkelte. Lærernes erfaringer er at tilbakemeldingene styrker motivasjonen og at egeninnsatsen øker når de ser fremskrittene sine. Om tilbakemeldingene uteblir kan konsekvensen være at de mister troen på seg selv.

Som en del av den tidlige innsatsen er det viktig å stille krav tidlig i opplæringen for at deltakerne skal bli aktive i egen leseopplæring. Lærerne kan legge til rette for det ved for eksempel å gi deltakerne lekser som er nyttige for deltakerne. I tillegg bør de være konkrete, overkommelige og de bør følges opp av læreren etterpå. Selv om lærerne kan legge til rette, mener de at personligheten har mye å si for motivasjonen hos deltakerne. Flere kvinner har blant annet en drøm om å lære seg å lese, og ønsker kanskje å bli selvstendige. Imidlertid er det ikke alle som har tydelige mål med å gå på skole. Læreren kan derfor være en støtte for å finne frem til hvilke mål hver enkelt deltaker har. Om vi ser på leseopplæringen i et større og mer helhetlig perspektiv mener intervjupersonene at det bør legges til rette for deltakelse i ulike deler av samfunnet. Det er ikke nok å fortelle dem at de bør delta. Derimot trenger de hjelp og støtte til eksempelvis å delta på et foreldremøte. Lærerne kan blant annet tydeliggjøre for deltakerne hvorfor det er viktig å delta på et foreldremøte, samt andre arenaer i samfunnet. I tillegg kan lærerne vise deltakerne hva som er mulig å gjøre i nærmiljøet.

5. Drøfting

Gjennom problemstillingen i denne oppgaven undersøker jeg *hvilke erfaringer og meninger lærere som jobber i forberedende voksenopplæring har med lesing og leseopplæring for deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet*. For å finne svar har jeg gjennom forskningsspørsmålene utforsket hvilke erfaringer lærere har med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring, hvordan lærerne jobber med lesing i undervisningen, samt hva lærerne mener skal til for at deltakerne skal investere i lesing.

Den følgende drøftingen kommer til å være delt inn ut fra de tre hovedkategoriene jeg kom frem til i analysedelen. Jeg tar først for meg hovedkategorien *modulstrukturert opplæring*, deretter *leseopplæring* og til slutt *investering i lesing*. De tre forskningsspørsmålene er hver for seg knyttet til hovedkategoriene i samme rekkefølge, slik som i analysedelen. Med utgangspunkt i funnene fra gruppeintervjuet drøfter jeg dem i lys av teori, samt elementer fra det innledende kapittelet, slik som tidligere forskning og konteksten til oppgaven. Når jeg i påfølgende kapittel undersøker den modulstrukturerte opplæringen, vil jeg understreke at kapittelet handler mer om rammene rundt lesing enn selve lesingen og leseopplæringen.

5.1 Modulstrukturert opplæring

Som jeg skrev innledningsvis skal alle voksne som ikke har fullført grunnskolen i hjemlandet følge modulstrukturerte læreplaner som er tilpasset voksne fra og med 1.august 2024. Det er derfor formålstjenlig for meg å forske innen det til dels ukjente feltet som vi alle i voksenopplæringen etter hvert skal gå inn i. Med læreplanen i FVO som utgangspunkt ønsker jeg å finne ut *hvilke erfaringer lærere har med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring*. I de følgende underkapitlene tar jeg for meg hovedfunnene fra gruppeintervjuet som tilhører hovedkategorien *modulstrukturert opplæring*. Det første hovedfunnet belyser erfaringene lærerne har med hvorvidt læreplanen er tilpasset voksne. I det følgende hovedfunnet belyses utfordringene lærerne har erfart i arbeidet med FVO. Videre drøfter jeg de forskjellige erfaringene lærerne har med ulike læringsressurser, før jeg til slutt oppsummerer erfaringene som lærerne har med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring.

5.1.1 Tilpasset voksne

Hensikten med de nye læreplanene er å tilpasse opplæringen ved å gi en fleksibilitet for den enkelte deltakeren. Funnene fra gruppeintervjuet spriker med tanke på hensikten med de nye læreplanene. På den ene siden mener Siri at læreplanmålene i modulstrukturert opplæring er tilpasset voksne. Målene oppleves som enklere enn målene for 10.klasse, og deltakerne kan ta enkelte fag ut fra den enkeltes behov. De fleste følger alle fem fagene innenfor samme modul, men det er likevel noen som tar fag på ulike moduler. Eksempelvis snakket Siri om en deltaker som tar fag både på modul 1 og modul 4. Eksempellet bygger opp under den ønskelige fleksibiliteten i de nye læreplanene. Siri mener, slik som Mette, at læreplanene i FVO er tilpasset voksne. På den andre siden tror hun likevel ikke at deltakerne lærer fortere. Mette nevner at ikke alle kommer seg videre til de neste modulene og at målet deres ofte er å komme raskt ut i arbeid eller utdanning. Videre vil jeg drøfte de sprikende funnene.

Innledningsvis skrev jeg om at voksne har behov for en annen tilpasning enn barn. Blant annet kan de bygge videre på kunnskap som de har med seg. Når læreplanene er tilpasset voksne blir det enklere å legge vekt på ressursperspektivet (jf. 1.4). De vil kunne bruke egne erfaringer og sin egen kulturelle identitet som de allerede har kjennskap til og mestrer inn i diskursen som tilhører skolen. Ifølge Siri oppleves målene som enklere i FVO enn målene for 10.klasse. Funnet antyder at det kan bli enklere for lærerne å legge vekt på ressursperspektivet i opplæringen. Likevel viser funnet det motsatte av tidligere studier. Franker hevder nemlig at den gjeldende diskursen i skolen fremhever det som deltakerne ikke mestrer (jf. 1.3).

Bakgrunnen og den kulturelle identiteten kan til og med bli sett på som mangelfull eller som en belastning (jf. 2.1.4). I tillegg til at ressursperspektivet blir vektlagt i FVO, snakket Siri om at deltakerne har muligheten til å ta enkelte fag ut fra den enkeltes behov. Det underbygger fleksibiliteten som er tenkt med den nye læreplanen. Et annet perspektiv er at det åpner opp for tilpasset opplæringen i form av at deltakerne kan fylle på med kunnskap som er nødvendig for den enkelte. Da vil det i tillegg bli enklere å legge vekt på ressursene som deltakerne har med seg. De slipper med det å bruke tid på elementer i opplæringen som de ikke har bruk for (jf. 1.4). Et av kompetansemålene i 10.klasse sier eksempelvis «at elevene skal kunne utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (jf. 1.4). Jeg vil påstå at kompetansemålet ikke nødvendigvis vil være aktuelt for en voksen deltaker som skal komme seg raskest mulig ut i arbeid. Imidlertid vil deltakerne kunne bruke egne erfaringer og sin egen kulturelle identitet fra de selv var unge om vi ser kompetansemålet i lys av ressursperspektivet (jf. 1.3). Det at deltakerne kan ta fag på ulike moduler som Siri snakket

om, åpner opp for fleksibilitet i form av at opplæringen blir tilpasset den enkelte. Noen har behov for et lengre utdanningsløp enn andre, slik som blant annet deltakere som har lite eller ingen utdanning fra hjemlandet. Likevel viser det seg at ikke alle opplæringsentre har mulighet til å tilby moduler i de ulike fagene. De organisatoriske rammene på hver enkelt utdanningsinstitusjon er ulike, og ikke alle har mulighet til å benytte seg av fleksibiliteten som i utgangspunktet var tenkt (jf. 1.4). Jeg antar at det spesielt gjelder de som ikke har mange deltakere i FVO, som medfølger færre ressurser. For meg var det nærliggende å tro at læringen skulle skje raskere når opplæringen var mer fleksibel, men Siri tror ikke at deltakerne lærer noe fortere. Mette er enig, og sier at forskningen fremhever at det tar mange år å utvikle et akademisk språk, og at deltakere med lite eller ingen utdanning ikke har nok tid til rådighet slik systemet er lagt opp nå. Slik jeg forstår det får deltakerne et kortere løp gjennom den nye organiseringen av FVO sammenliknet med da deltakerne gikk på norskkurs før de startet på Grunnskolen for voksne.

Mette nevner at ikke alle kommer seg opp i modulsystemet, og at målet deres ofte er å komme ut i jobb (jf. 1.4). Dessverre er det mange med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet som ikke lærer seg å lese i løpet av introduksjonsprogrammet. Lærere har for lite kunnskap om hvordan deltakerne kan utvikle seg til å bli funksjonelle lesere som kan navigere i samfunnet (jf. 1.3) Dessuten viser tidligere forskning at det er andre elementer i livet som kan hindre deltakerne i denne utviklingen, slik som eksempelvis traumer (jf. 1.3). Bourdieu mener at det kan oppstå et klasseskille på grunn av språket om det ikke skjer en endring i samfunnet. Det kan resultere i at klasseskillet vil følge deltakerne i generasjoner (jf. 2.2). Språket er nøkkelen til en stabil jobb. Når 50% ikke kommer seg ut i arbeid, sier det seg selv at det vil påvirke velferdsstaten (jf. 1.1). Det er derfor rimelig å anta at ansvaret som lærerne i voksenopplæringen har med tanke på blant annet leseopplæringen er viktig for den enkelte deltakeren, men like fullt for samfunnet. Under drøfter jeg mer rundt de ulike utfordringene som lærerne har erfaringer med i FVO.

5.1.2 Utfordringer i FVO

Intervjupersonene fortalte om ulike utfordringer med å jobbe med forsøket i FVO. Siri fortalte om tiden før de startet med forsøket. Da gikk deltakerne først på norskkurs før de startet i grunnskolen for voksne. Nå går alle i FVO uten å få norskopplæring først. Hun mener at det er et bra system hvis de kan språket før de starter i modul 1, selv om det sjelden er tilfellet. Siri presiserer at hun har erfaring med at deltakerne får for kort tid på de to første modulene.

Hun snakket om at det ikke var vedtatt hvor mye tid som skal settes av til hver modul. Det er opp til den enkelte skole. I tillegg snakket Gunn om at det er problematisk å jobbe for eksempel på modul 1, og ha fem fag samtidig når deltakerne har lite skolebakgrunn fra før, uten språket det undervises i. Mette belyste en utfordring med at gjennomføringen av FVO har et økonomisk aspekt som kan være uheldig for deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn. Selv om lærerne ser at deltakerne trenger lengre tid på en modul, har deltakerne et tidspress på grunn av introtiden som gir dem økonomisk støtte i opptil 3 år.

En av diskusjonene blant skolene i forsøket som har oppstått dreier seg nettopp om hvorvidt utbyttet i FVO blir godt nok når deltakerne ikke har tilstrekkelige norskkferdigheter når de starter med modulstrukturert opplæring uten å ha norskkurs før de starter. Det gjelder spesielt de som har lite eller ingen skolegang fra før (jf. 1.4), som Siri var opptatt av. Hun mener at de har for kort tid på de to første modulene. Det forteller meg at organiseringen av modulene er knyttet til at de som bestemmer hvordan FVO skal organiseres avgjør hvor lang tid deltakerne skal bruke på å lære. Med andre ord blir deltakernes faktiske læringshastighet satt til side. Litt av poenget var at opplæringen skulle tilpasses den enkelte. Det krever tross alt en stor innsats å blant annet lære seg å lese. Vi kan ta høyde for at mange av deltakerne har flere barn og familie som krever sin tid (jf. 1.1). Vi kan ikke overse at deltakere med lite skolebakgrunn ikke nødvendigvis har den språklige erfaringen fra sin tidlige literacy som de som er oppvokst i Norge. De har naturligvis ikke opparbeidet seg et ordforråd som kan hjelpe dem å forstå innholdet i tekstene de blir eksponert for i FVO (jf. 2.1). Kulbrandstad bekrefter gjennom sin forskning at andrespråkslesing er utfordrende. De som lærer et andrespråk forstår mindre enn de som har norsk som førstespråk, samt at de leser langsommere (jf. 2.1.3). Gunn har et poeng hvor hun synliggjør at det er problematisk for deltakerne å jobbe for eksempel på modul 1 i fem ulike fag med lite skolebakgrunn fra før. Spesielt når de ikke kan språket det undervises i. Jeg vil med utgangspunkt i utfordringene lærerne står ovenfor i FVO påstå at det krever et tett samarbeid mellom lærerne i de ulike fagene. Lærerne skal kunne tilby god leseopplæring til deltakerne. Min påstand kan sees i sammenheng med at forskning fremmer at et tverrfaglig arbeid mellom fagene styrker ordforrådet (jf. 2.1.3). Til tross for at forskningen viser at det lønner seg å arbeide med ordforrådet, er det lite forankret i styringsdokumentene i skolen samt i læringsressursene vi har til rådighet. Det blir derfor opp til hver enkelt lærer om hvordan det arbeides med ordforrådet, samt hvor mye tid som blir satt av til arbeidet. Lærerne kan eksempelvis samarbeide om tverrfaglige temaer hvor ulike typer tekster omhandler det samme temaet (jf. 2.1.3). Det belyser jeg mer når jeg kommer inn på meningsfull leseopplæring

senere. Det er rimelig å anta at tverrfaglig arbeid vil være nyttig i forhold til utfordringen som Mette snakket om med tanke på å arbeide med fem fag samtidig. I et slikt perspektiv blir det tydelig at deltakerne må utvikle fagspesifikk literacy. De må forholde seg til fagspesifikke tekster på ulikt vis. For eksempel vil de møte forskjellige type tekster i faget matematikk og faget engelsk. Da vil det være nødvendig at lærerne legger opp til at deltakerne lærer hvordan de kan lese, skrive og tenke rundt de fagspesifikke tekstene (jf. 2.1). Deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet vil mest sannsynlig ha et lite ordforråd. Det vil sannsynligvis gi noen ekstra utfordringer i leseopplæringen (jf. 2.1.3). Ikke nok med at de får noen ekstra utfordringer, hevder Monsen og Randen at det tar mellom fem og syv år å lære seg å anvende andrespråket i skolesammenheng (jf. 1.2). Jeg stiller meg undrende til om det er mulig for deltakere med lite eller ingen skolegang å gjennomføre introduksjonsprogrammet på 3 år. Om de velger å gå i FVO i flere år vil det gi utslag i det økonomiske aspektet hos den enkelte. Det vil sannsynligvis ta mer enn tre år å gjennomføre alle modulene om de ønsker å gå på Vgs. Er det i det hele tatt håp for at deltakerne med lite eller ingen skolegang fra før kan lære seg å lese godt nok til å delta aktivt i samfunnet innenfor det korte tidsrommet de har til rådighet? Franker mener i hvert fall at lærere kan legge opp til en undervisning hvor deltakerne forstår, utvikler og forandrer seg. Det forutsetter at undervisningen organiseres godt, samt at innholdet svarer til deltakergruppen (jf. 2.1.2).

5.1.3 Læringsressurser

Funnene viser at lærerne bruker forskjellige læringsressurser i undervisningen. De har ikke et enkelt læreverk som de forholder seg til. Mette har erfaring med at det er krevende å finne undervisningsmaterieell til FVO, og spesielt til grunnmodulen. Hun lager mye selv. Siri som jobber mest på modul 3 og 4 bruker ofte læreboken i bunnen. I tillegg synes hun at *Basar* har en del materieell som er tilpasset voksne. Mette bruker den samme ressursen i grunnmodulen, men hun legger til at deltakerne har gått i klassen en stund. De bruker i tillegg *Klar, ferdig, norsk!* som er et fleksibelt læreverk i grunnleggende norsk og som repeterer temaene de har jobbet med tidligere. Læreverket er både digitalt og inneholder ordbok og arbeidsbok. Da deltakerne var nye i grunnmodulen forholdt hun seg til temabasert undervisning, hvor hun brukte bilder, ord og begreper.

Selv om jeg har fått en oppfatning av at lærerne tilpasser undervisningen ved å lage mye av undervisningsmaterieellet selv eller hente det de trenger fra andre læreverk, opplevde jeg under intervjuet at de ønsker tilpassede læringsressurser til modulene. Kulbrandstad hevder derimot

at deltakere trenger variert lesestoff som tilpasses dem som lærer et andrespråk. Jeg vil derfor tro at lærerne jeg intervjuet, slik de gjør det i dag, innfrir det Kulbrandstad belyser om variert lærestoff. Hvis undervisningen eksempelvis er lagt opp etter temaer kan tekstene være enkle i starten og mer komplekse mot slutten av et tema når de har utviklet et bredere ordforråd og har fått mer kunnskap om temaet (jf. 2.1.3). Mette praktiserer å jobbe med temaer, slik Kulbrandstad beskriver det. Hun fokuserer på bilder, ord og begreper i leseopplæringen. I følge Roe og Blikstad-Balas vil tekstutvalget som lærerne gjør være viktig i leseopplæringen. Det er flere deltakere som nesten bare leser på skolen. Da vil det være uheldig om de bare leser tekster fra læreboken, som vil kunne svekke oppfatningen deres av hva tekster er. Likevel er det mange skoler som stort sett bruker lærebøker som pedagogiske tekster og som styrer hvordan undervisningen blir lagt opp. Det kan føre til at lærerne heller følger læreboken enn læreplanen (jf. 2.1.3). Selv om det fremgår at det kan bli mer fokus på lærebøkene enn målene, er det noen fordeler med lærebøker, og antagelig spesielt for deltakere med lite eller ingen skolegang fra før. Da tenker jeg spesielt på det kildene sier om at det er lettere å holde orden på tekstene. I tillegg får deltakerne en opplevelse av at det de jobber med er mer sammenhengende, i motsetning til digitale tekster og løse ark (jf. 2.1.3). Blikstad-Balas hevder at å tilegne seg tekstkompetanse er det overordnede målet i norsk skole (jf. 2). Forskning viser at lærebøkene gir en for smal tekstkompetanse. På tross av det vil det ikke si at vi skal unngå lærebøker, men heller at det er nødvendig å kompensere med andre typer tekster om vi velger å forholde oss til lærebøker (jf. 2.1.3). Det kan virke som at Siri har valgt en slik gylden middelvei med å bruke læreboken i bunnen, og kompensere med andre tekster, slik som for eksempel tekster fra *Basar*. Mette som kompensere for lærebøkene ved å lage mange tekster selv, fordi det ikke finnes et stort utvalg å velge blant i voksenopplæringen, bør være årvåken i forhold til at nyansene i språket kan gå tapt om tekstene hun lager selv blir tilpasset for mye. Penne mener at intensjonen med å tilpasse og lage tekstene selv er god, men utfallet kan bli at vi lar deltakerne stagnere i hverdagsspråket. Imidlertid mener hun at faget kan oppleves som fremmed om de tvinges inn i en måte å arbeide med faget på, samt at fagordene kan være utfordrende å forankre til seg selv. Lærerne kan skjønt forklare og modellere for deltakerne hvorfor fagordene er relevante å lære (jf. 2.1.3).

5.1.4 Oppsummering av modulstrukturert opplæring i FVO

I drøftingen om hovedkategorien *modulstrukturert opplæring* har lærerne belyst flere av sine erfaringer med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring. De har erfaringer som sier at den nye læreplanen er tilpasset voksne, men at deltakerne nødvendigvis ikke lærer raskere. Tilpasningen gjør at det kan bli lettere å vektlegge et ressursperspektiv i opplæringen, samt gir en frihet til å ta enkelte fag ut fra den enkeltes behov, samt ta fag på ulike moduler. De organisatoriske rammene kan likevel sette fleksibiliteten på prøve, og kan dermed bidra til en hindring i å investere i læring. I tillegg er det ikke slik at alle deltakerne kommer seg oppover i modulsystemet, noe som kan resultere i arbeidsledighet og et større klaseskille i samfunnet.

Selv om forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring legger vekt på en tilpasning for voksne, erfarer lærerne at det er noen utfordringer med forsøket i FVO. Spesielt legger de vekt på at det er utfordrende at deltakerne ikke går på norskkurs før de starter i FVO, slik de gjorde tidligere. Enda en utfordring er at skolen har valgt å organisere FVO slik at deltakerne blir ferdige med FVO i løpet av introduksjonsprogrammet. Lærernes erfaringer sier derimot at det er for kort tid for mange. Det er en utfordring at de med lite skolebakgrunn skal forholde seg til fem fag samtidig, uten at de forstår språket det undervises i. Det kan derfor være nyttig å legge vekt på tverrfaglig samarbeid. Lærerne har erfaring med at deltakerne har et tidspress som skyldes økonomiske årsaker. De får støtte i 3 år under introduksjonsprogrammet. Til tross for at det tar mellom fem og syv år å anvende andrespråket i skolesammenheng.

Erfaringene til lærerne sier at det er krevende å finne og lage undervisningsmaterieell til FVO, spesielt for de som går i grunnmodulen. Lærerne ønsker tilpassede læringsressurser til modulene. Forskning viser imidlertid at det er både positive og negative sider ved å ha lærebøker. Det kan oppleves som mer sammenhengende og lettere å holde orden på tekstene i lærebøker. Likevel kan det være en fallgrube å benytte seg av lærebøkene fordi læreplanen kan havne i bakgrunnen. Lærebøkene gir i tillegg en for smal tekstkompetanse.

5.2 Leseopplæring

Jeg har knyttet forskningsspørsmålet om *hva lærerne forteller om hvordan de jobber med lesing i undervisningen* til hovedkategorien i dette kapittelet om *leseopplæring*. Under hovedkategorien har jeg samlet funnene som jeg drøfter i dette kapittelet. Funnene omhandler:

leseopplæring for deltakere som skal videre til Vgs, lesestrategier og lesekurs, meningsfull leseopplæring, etterfulgt av en oppsummering av funnene.

5.2.1 Leseopplæring for deltakere som ønsker å gå på Vgs

Det er kognitivt krevende å lære seg å lese, og spesielt for deltakere som har lite eller ingen skolegang fra før. Forståelsen havner gjerne i andre rekke (jf. 2.1.1). Selv om det er kognitivt krevende, er det velkjent at de som skal på videregående bør kunne lese ulike tekster. Siri slår fast at deltakerne må utvikle seg som funksjonelle lesere og skrivere, samt utvikle et godt ordforråd før de starter på Vgs. Mette poengterer dessuten at forskning sier at det tar lang tid å utvikle et godt ordforråd, lesehastighet og bygge opp en språkforståelse. Hun konkluderer med at deltakere som har lite eller ingen skolegang ikke har muligheten til å utvikle et godt nok språk innenfor den korte tiden de har til rådighet.

Forskning viser imidlertid at det lønner seg å arbeide systematisk over tid med ordforrådet og ulike fagbegreper, som også Siri poengterer er relevant for å bli funksjonelle lesere. Det vil hjelpe deltakerne å lese fagtekster og forstå dem. Lærerne bør derfor legge opp til at begrepene blir en del av undervisningen jevnlig. Enkelte begreper kan anvendes i mange forskjellige sammenhenger og temaer, og kan aktualiseres på nytt igjen flere ganger.

Demokrati kan være et eksempel på et slikt begrep. Målet med leseopplæringen for deltakerne i voksenopplæringen er at de skal utvikle seg til å bli selvstendige lesere. Da er det relevant at de kan vurdere hvordan de forstår en tekst, samt at de har et ønske om å finne ut av det de ikke forstår. Deltakeren må med andre ord forstå at forståelsen er fraværende (jf. 2.1.3).

Kulbrandstad fremhever at lærere kan bidra til å gjøre deltakerne bevisste på forståelsen. Eksempelvis kan de rett etter å ha lest teksten svare på hvor vanskelig de synes den var, etterfulgt av ulike forståelsesspørsmål. Ved å sammenlikne egen vurdering med svarene på spørsmålene, vil deltakerne kunne bli mer bevisste på sin egen vurdering av lesingen (jf. 2.1.3). Bevisstheten kan være et steg på veien til å utvikle funksjonelle lesere. Å utvikle ordforrådet, som Siri var opptatt av, vil være nødvendig for å forstå tekster og for å kjenne igjen ordene i tekstene. Om de ikke forstår ordenes betydning kan det oppleves som forstyrrende fordi de hyppig stopper opp i lesingen. Kulbrandstad mener derfor at det er viktig at deltakerne utvikler kunnskap om hvordan de kan vurdere om ordene er relevante nok til at de trenger å vite hva ordene betyr for å få med seg meningen i teksten (jf. 2.1.3).

Et annet synspunkt innen leseopplæring som Grabe (2009) i Kulbrandstad belyser er at nivået på tekstene som andrespråkslesere leser er for avanserte med tanke på de språklige ressursene

de har opparbeidet seg (jf. 2.1.3). En mulig løsning kan være å finne en mellomting mellom å tilpasse tekstene for mye og for lite. Mette poengterer imidlertid at det å lære seg et språk godt nok til å starte på Vgs tar lang tid. Dermed mener hun at det bortimot vil være umulig å lære et godt nok språk til å starte på Vgs for de med lite eller ingen skolegang. Bugge og Carlsen underbygger poenget til Mette med at det nærmest vil være umulig å innfri kravene som samfunnet stiller til blant annet lese- og skriveferdigheter hos deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. En mulig konsekvens av det er at klaseskillet mellom de som har lese- og skriveferdigheter sammenliknet med de som ikke har det vil kunne fortsette å øke (jf. 1.1). Med andre ord vil vi få en utvikling i samfunnet som går i motsatt retning av det staten ønsker. Deltakerne trenger derfor å skaffe seg verktøyene de behøver for å mestre bruken av språket om de ønsker å få en utdanning. Det til tross for at tekstkulturen i Norge kan oppleves som overveldende for mange som kommer hit (jf. 2). Spennet mellom de som kommer til Norge med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, og forventningene som det norske samfunnet stiller til dem, oppleves som enormt. Selv om det kan føles som en umulig oppgave å tette igjen spennet, kan arbeid med lesestrategier i leseopplæringen være et steg i riktig retning.

5.2.2 Lesestrategier og lesekurs

Funnene i intervjuet viser at lærerne arbeider med lesestrategier, blant annet gjennom lesekurs. Som jeg skrev i 2.1.3 kan lesestrategier forklares på en enkel måte som det vi gjør i tillegg til det å avkode teksten vi leser. Siri fortalte at hun jobber systematisk med overskrifter, bilder og nøkkelord når de leser tekster, samt at deltakerne øver på å gjenfortelle det de har lest. Mette hadde erfaring med å bruke lesestrategier i forhold til ulike typer tekster. I tillegg snakket hun om at de praktiserte lesekurs i grunnmodulen. Siri fortalte at hun ikke praktiserte rene lesekurs slik som Mette, men at hun brukte elementer fra lesekurset i klassen til daglig fordi hun synes det er veldig nyttig for deltakerne. I store trekk går lesekurset ut på å gå fra helhet til deler av teksten. For eksempel jobbet Siri mye med vokaler, spesielle skrivemåter, verb og punktum. Hun brukte egne fargekoder til ulike elementer systematisk i leseopplæringen. Blant annet hadde verbene grønn farge og punktum gul farge.

Jeg vil påstå at det er vesentlig at lærere fokuserer på lesestrategier i leseopplæringen. Det norske samfunnet er et tekstbasert samfunn som krever at vi kan forholde oss til mange ulike tekster. Lærere har et ansvar med tanke på å forberede deltakerne på tekstsamfunnet som de etter hvert skal mestre uten støtte fra læreren og de andre deltakerne (jf. 2.1.3). For å

forberede dem på tekstsamfunnet har Mette brukt ulike lesestrategier i forhold til de ulike teksttypene de har jobbet med i klassen. Deltakerne har med seg ulik primærdiskurs når de starter på skolen. Læreren har en viktig rolle med tanke på å legge vekt på språklig bevissthet, slik at de har mulighet til å bevege seg fra primærdiskursen til sekundærdiskursen. For at deltakerne skal utvikle den språklige bevisstheten bør leseopplæringen legges opp til å være eksplisitt. Lærerne kan eksempelvis modellere de tre fasene før, under og etterarbeid grundig (jf. 2.1.2; 2.1.3). Vi kan se på lesing som en prosessorientert forståelsesopplæring som deles opp i de tre fasene. Den første fasen består av hva leseren gjør før selve lesingen begynner (jf. 2.1.3).

Førlesefasen er ekstra relevant for de som lærer et andrespråk, slik at de lettere kan forstå både språket og selve innholdet i teksten når de skal gå over til lesefasen (jf. 2.1.3). I førlesefasen kan deltakerne blant annet koble på sin egen bakgrunnskunnskap til teksten, og dermed forstå mye av teksten allerede før de begynner å lese. Spesielt vil det kunne skje med tekster som har et tema som de er veldig interessert i. I utgangspunktet kan teksten i seg selv være for vanskelig, men til tross for forståelsen av konteksten vil de likevel være i stand til å forstå teksten godt (jf. 2.1.3). Siri jobbet eksempelvis med bilder og overskrifter før de startet med selve lesingen for å aktivere forforståelsen. Likevel viser forskning at bakgrunnskunnskapen hos andrespråkslesere ofte er en annen enn bakgrunnskunnskapen hos førstespråkslesere. Det kan hindre dem i å forstå innholdet i teksten. Noe som kan være tilfellet hos de med lite eller ingen skolebakgrunn. For eksempel forstår de fleste nordmenn at når vi snakker om «krigen», er det underforstått med andre verdenskrig. Det vil antakeligvis ikke være naturlig for andrespråkslesere som kanskje kommer fra en annen krig å tenke at det er snakk om andre verdenskrig. Det viser seg videre at vi husker bedre når vi leser tekster med kjent kunnskap enn om vi ikke kjenner godt til det vi skal lese om. Læreren bør med andre ord vektlegge tekster med kjent kunnskap i leseopplæringen. Da blir det lettere å få tak i bakgrunnskunnskapen til deltakerne (jf. 2.1.3).

Den andre fasen består av hva som skjer når vi leser. Eksempelvis jobbet Siri med å skrive ned nøkkelord undervegs i lesingen. I tillegg bruker hun fargekoder på de ulike elementene i tekstene de jobber med. Den tredje fasen innebærer hva leseren gjør når selve lesingen er ferdig, slik som at deltakerne skulle gjenfortelle fra teksten ut fra nøkkelordene som Siri fortalte om. Når læreren planlegger undervisningsopplegg i forbindelse med lesing, er det relevant å tenke varierte opplegg i alle fasene, samt at læreren kan illustrere hva som skjer i de ulike leseprosessene hos læreren selv. Ved å være en slik modell for deltakerne vil de etter

hvert kunne bli mer selvstendige i sin egen prosessorienterte leseforståelse (jf. 2.1.3). Alt i betraktning er det gode grunner til at lesekursene som Siri og Mette snakket om vil føre til en tettere oppfølging av den enkelte i leseopplæringen

I tillegg til at deltakerne kan lære av læreren, er det ifølge Kulbrandstad viktig å legge opp til at deltakerne kan lære av hva de andre deltakerne gjør og hvordan de tenker i leseprosessene. Da vil de etter hvert kunne benytte seg av ulike lesestrategier i ulike kontekster ved hjelp av repertoaret de har bygd opp. For at de skal kunne lære av hverandre kan det være relevant å la dem snakke sammen om tekstene de leser. Det er ganske opplagt, men samarbeidsoppgaver kan bidra til læring av språk. Ofte er det slik at læreren snakker for mye.

Samarbeidsoppgavene åpner derimot opp for at deltakerne kan snakke mer. I tillegg får de utfordret metaspråket sitt ved at de snakker om språket i ulike tekster, samt snakke om hva det er de leser (jf. 2.1.3). Alle intervjupersonene var enige om at tekstene de leser bør oppleves som meningsfulle av deltakerne. Under drøfter jeg mer rundt meningsfull leseopplæring for deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet.

5.2.3 Meningsfull leseopplæring

Intervjupersonene er tydelige på at leseopplæringen bør være meningsfull for den enkelte for at de skal lykkes med lesingen. Likevel synes ofte deltakere som ikke har skolebakgrunn fra hjemlandet at undervisningen ikke er meningsfull og at de ikke får et tilstrekkelig læringsutbytte (jf. 2.1.4). For at leseopplæringen skal oppleves som meningsfull mener Mette at det de leser bør knyttes til dagligdagse gjøremål. Gunn la til at det er meget viktig at de skal ha bruk for det de lærer. Siri kom med et eksempel på at hun tenkte det var nyttig å skrive en handleliste, men hun oppdaget raskt at deltakerne var flinke til å huske og at de ikke trengte en handleliste. Hun opplevde derimot at det var meningsfullt å lage ei oppskriftsbok ut fra egen kultur og egne erfaringer. Da opplevde hun at de fikk et eierforhold til tekstene de produserte. Gunn tilføyde at deltakerne får en forståelse av hva teksten handler om når de har vært med på å lage den selv. Arbeidet med tekstene oppleves som meningsfullt. Jeg ser sammenhengen mellom meningsfull leseopplæring og at språket de kan fra før kan være en brobygger til det norske språket. De som har lite eller ingen skolegang fra før vil ha problemer med å forstå mye av det som foregår i klassen uten en språkhjelper. Det resulterer i et lite læringsutbytte (jf. 2.1.4). Mette fortalte at hun pleier å bruke morsmålet deres i leseopplæringen. Hun pleier å legge opp til at deltakerne kan oversette og sammenlikne grammatikk, samt at de får muligheten til å tenke over språket ved å bruke morsmålet som

utgangspunkt. Siri fortalte om sin erfaring med å ha en arabisktalende assistent i klasserommet, som var veldig nyttig i grammatikkundervisningen. Mette hadde litt erfaring med bruk av en språkhjelper fra modul 4 som kom inn i grunnmodulen i et par uker, og hun hadde god erfaring med det. Siri snakket om at hun skulle ønske at bruken av språkhjelpere hadde blitt satt i system på skolen deres, slik at de kunne benytte seg av denne muligheten oftere. Likevel var hun tydelig på at språkhjelperen ikke bør opptre som en tolk, hvor deltakerne lener seg på den som tolker hele tiden. Ved bruk av språkhjelpere, assistenter og morsmålet som en støtte slipper deltakerne å starte helt på nytt. De kan derimot fylle på mer kunnskap på den kunnskapen de allerede har (jf. 2.1.4). Under drøfter jeg hvordan meningsfull leseopplæring kan hjelpe deltakerne å bli bedre til å lese.

Blikstad-Balas påpeker at leseopplæringen bør innebære å lese ulike typer tekster som omhandler det samme temaet for at leseopplæringen skal oppleves som meningsfull (jf. 2.1.3). Elever som ikke har skolebakgrunn fra hjemlandet synes likevel ofte at undervisningen ikke er meningsfull og at de ikke får et tilstrekkelig læringsutbytte (jf. 2.1.4). En årsak til det kan være at deltakerne skal beherske mange ulike tekster, samtidig som tekstpraksisene i skolen ofte kan oppleves som lite autentiske. Tekstpraksiser hører sammen med teksthendelser. Det er utfordrende å for eksempel lese en oppskrift, som kan karakteriseres som en teksthendelse, om du ikke er kjent med å lese denne typen tekster fra før. Jeg antar at noen av deltakerne som Siri laget ei oppskriftsbok sammen med var kjent med å lese oppskrifter i en eller annen form fra før. Med andre ord var de kjent med tekstpraksisene som tilhører denne typen tekster. Kanskje noen av dem til og med hadde erfaringer med denne tekstpraksisen fra sin egen kultur (jf. 2.1).

Siri opplevde i tillegg at deltakerne fikk et eierforhold til tekstene de produserte. Gunn tilføyde at deltakerne får en forståelse av hva teksten handler om når de har vært med på å lage den selv. Til tross for at deltakerne i denne læringssituasjonen opplevde at opplæringen var meningsfull, opplever mange, som jeg skrev over, at tekstpraksisene i skolen er autentiske. Mange mener at skolen forholder seg til tekster på en «skolsk» måte. Selv om mange mener det, mener Blikstad-Balas at skolesystemet i seg selv er autentisk. Hun stiller seg spørrende til hvordan en da kan si at tekstene er autentiske. Hun mener at deltakerne i skolen trenger tilgangskompetanse for å ta del i undervisningen. Det kan virke ekskluderende om de ikke har tilgangskompetansen som kreves i skolen (jf. 2.1.3).

Likevel har det å kunne forholde seg til tekst «blitt et kjennetegn på det å være en deltakende medborger og et moderne menneske» (jf. 2). Jeg stiller meg undrende til om lærere er i stand

til å gi en god nok leseopplæring, slik at deltakerne kan forholde seg til ulike typer tekster med ulik vanskelighetsgrad. Enkelte tekster er skrevet for spesielle grupper av mennesker med tilnærmet lik kultur og språklig fellesskap. Tekstene kan oppleves som umulige for mange å forstå. Det kan føre til at tekstene gir tilgang til å delta i det spesielle rommet for enkelte mennesker som passer inn. I motsetning vil de som ikke har tilgangskompetanse til å forstå tekstene kunne bli ekskludert fra å delta (jf. 2.2). Jeg vil påstå at det kan skje i klasserommet. Likevel er det mulig å gi deltakerne tilgangskompetansen ved å innlemme dem i skolesystemet. Skolesystemet er annerledes enn det livet vi lever på fritiden vår. Det er annerledes enn hvordan for eksempel Nav fungerer (jf. 2.1.3). Brev fra Nav vil kreve tilgangskompetanse til Navs literacy. Deltakere med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet vil naturligvis ha utfordringer med å lese og forstå tekstene som de mottar. De blir dermed ekskludert og umyndiggjort i møte med tekstene (jf. 2.2).

Det at ulike institusjoner har ulike tekstpraksiser er noe vi alle må godta. Vi kan ikke endre fullstendig på alle institusjonene rundt omkring fordi deltakerne ikke har samme tilnærming til tekst som oss selv. Atle Skaftun (2009) er professor i lesevitenskap og har problematisert holdninger som tilsier at skolens tekster er autentiske. Han mener at vi i stedet kan se på skolens tekstpraksiser som diskursive felt med egne arbeidsmåter tilknyttet ulike tekster. Det kan hende det er mer fornuftig å vende fokuset bort fra at skolens tekstpraksiser innebærer autentiske tekster, og heller tenke på tekstpraksiser med utgangspunkt i å ruste deltakerne til å delta i tekstsamfunnet vårt (jf. 2.1.3). Tilgangskompetanse til ulike typer tekster innebærer en slags myndiggjøring for deltakere i demokratiet ved å kunne benytte de språklige ressursene som kreves i ulike kontekster, samt beherske spillereglene innenfor ulike kontekster. En person som har denne tilgangskompetansen vil kunne bli myndiggjort og hørt på helt andre måter enn en person som ikke har slike ressurser. Da kan vi forstå at literacy, som jeg skrev om tidligere, handler om mer enn skrift og innhold i tekstene. Tilgang til de kulturelle fellesskapene er en del av literacy (jf. 2.2). Det er viktig å fokusere på det deltakerne får bruk for i blant annet dagligdagse gjøremål, som Gunn og Mette snakket om, samtidig som de skal rustes til å delta i tekstuniverset i samfunnet vårt. Det vil i den sammenhengen være relevant å ta hensyn til at voksne er opptatt av den umiddelbare nytteverdien av det de lærer (jf. 2.1.4).

For at deltakere som ikke kan mye norsk skal oppleve den umiddelbare nytteverdien, vil det kunne oppleves som meningsfullt å bruke morsmålet som en brobygger til det nye språket. Da vil de lettere forstå hva læreren forsøker å lære dem. Likevel vet vi at lesingen rundt omkring på skolene i landet foregår på norsk. Selv om det er tilfellet, er det viktig at skolene stimulerer

til lesing på morsmålet (jf. 2.1.3). For eksempel ved å la deltakerne oversette og sammenlikne, samt tenke over språket ved bruk av morsmålet, som Mette har erfaring med. Min erfaring er at det kan være utfordrende å få deltakere som har lite eller ingen skolegang fra før til å oversette, sammenlikne og tenke over språket. Det kan sees i sammenheng med at deltakere som ikke har skolebakgrunn fra hjemlandet ofte synes at undervisningen ikke er meningsfull og at de ikke får et tilstrekkelig læringsutbytte. Da kan imidlertid språkhjelpere bidra til at deltakerne slipper å starte opplæringen helt på nytt. Alle voksne har med seg en erfaring som de kan bygge videre på. I Stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 (2012-2013)), legges det vekt på at kulturelt mangfold og flerspråklighet bør sees på i et ressursperspektiv. Læreren har med det et stort ansvar for å legge til rette for at språket eller språkene elevene kan fra før kan anvendes som ressurser i klasserommet (jf. 2.1.4). Likevel var Siri kritisk til at språkhjelpere kunne forveksles med å være en tolk.

5.2.4 Oppsummering av leseopplæring

For å kunne starte på videregående skole bør deltakere utvikle seg til å bli funksjonelle lesere, få et godt nok ordforråd, utvikle lesehastigheten og språkforståelsen sin. Lærernes erfaringer sier at deltakere med lite eller ingen skolegang ikke har muligheten til å utvikle et godt nok språk innen tidsrommet de har til rådighet. Likevel kan lærere forsøke å gi dem verktøyene de behøver for å mestre bruken av språket. Kulbrandstad mener blant annet at lærerne kan hjelpe deltakerne med å bli bevisste på hvilke ord som er relevante i en tekst. De kan for eksempel ikke stoppe opp ved hvert eneste ord de ikke forstår.

Lærerne i gruppeintervjuet fortalte om erfaringer de hadde med å jobbe med lesestrategier og å gjennomføre lesekurs med deltakerne. Vi lever i et tekstbasert samfunn, og dermed har lærere et ansvar for å forberede deltakerne på tekstsamfunnet de kommer til å møte.

Intervjupersonene la vekt på ulike strategier i arbeidet med ulike typer tekster. Lesekurset de fortalte om dreide seg i store trekk om at de går fra helhet til deler av teksten.

Bevisstgjøringen av arbeidet med tekster bør skje eksplisitt gjennom for eksempel modellering av hva vi gjør før, under og etter lesingen. Målet vil være at deltakerne etter hvert blir selvstendige i sin egen leseforståelse. Kulbrandstad mener at samarbeidsoppgaver kan bidra til at deltakerne lærer av hverandre og utvikler et metaspråk. Samarbeidsoppgavene kan i tillegg bidra til at deltakerne får mer taletid i stedet for at læreren snakker for mye.

For å lykkes i leseopplæringen mente alle lærerne i intervjuet at tekstene deltakerne leser bør være meningsfulle. Tekstene bør inneholde dagligdagse gjøremål og noe de har bruk for å lese. De har behov for å se den umiddelbare nytteverdien. Det kan oppleves som meningsfullt å lese ulike tekster som omhandler det samme temaet. For at deltakerne skal forstå tekstene og dermed oppleve tekstene som meningsfulle kan språkhjelpere bli brukt som brobyggere. Alver og Dregelid klargjør at deltakerne slipper å starte opplæringen helt på nytt når de får muligheten til å lære sammen med en språkhjelper. Lærerne i gruppeintervjuet har litt erfaringer med å anvende språkhjelpere i klassen, men ønsker likevel å få satt bruken av språkhjelpere i system på skolen de jobber på.

5.3 Investering i lesing

Så langt i drøftingen har jeg fokusert på modulstrukturert opplæring og hvordan lærerne jobber med leseopplæring. Jeg vil hevde at verken modulstrukturert opplæring som er tilpasset voksne, samt hvordan lærere jobber med leseopplæringen vil føre til en tilstrekkelig leseutvikling hvis ikke deltakerne investerer i lesing. Jeg retter derfor oppmerksomheten mot hovedkategorien *investering i lesing* i denne delen av drøftingen. Jeg ønsker å undersøke hva *lærere mener skal til for at deltakerne skal investerer i lesing*, som er det tredje forskningsspørsmålet i oppgaven. Funnene jeg samlet inn fra gruppeintervjuet kan knyttes til det å bli kjent med hele mennesket for at deltakeren lettere kan investerer i lesing, samt at deltakeren bør være aktiv i egen leseopplæring for å få en tilstrekkelig leseutvikling.

5.3.1 Hele mennesket i samspill med samfunnet

Lesing og skriving åpner mulighetene for deltakelse i ulike samfunn. Med andre ord kan literacy gi oss kapital til å delta i forskjellige samfunn. Kapital er en stor del av investeringsbegrepet (jf. 2.1.4). For at lærere skal kunne gi en god leseopplæring mener jeg at de må bli godt kjent med deltakerne sine. Det kan bidra til at læreren kan hjelpe den enkelte deltakeren med å skaffe den kapitalen han eller hun trenger i sitt liv. For å bli kjent med deltakerne mener Siri at lærerens første oppgave er å finne ut hvem deltakerne er. Mette mener at lærerne må vite hva målet deres er. Hun ønsker å implementere spørsmål om hvilke interesser og mål deltakerne har på den første samtalen de pleier å ha med dem. Ifølge Gunn kan en av årsakene til at noen deltakere ikke investerer i lesing komme av at det konkrete målet i livet er fraværende. Siri mener at investering av tid og arbeid med lesingen er relevant for å lykkes. Da er det nødvendig at deltakerne vet hvordan de skal jobbe med lesingen. Gunn

var opptatt av hvor viktig det er å lese tekster som interesserer dem for at de skal investere i lesing. Mette tror i tillegg at investering handler om at deltakerne får en forståelse av hvilke krav det norske samfunnet stiller til deltakerne når de kommer til Norge. Mette mener også at det bør legges til rette for at deltakerne skal mestre å delta i samfunnet ved å få støtte og trygghet i de ulike situasjonene de kommer opp i. Et kaotisk liv kan imidlertid hindre dem i å investere. Under drøfter jeg hvordan lærere kan bli kjent med deltakerne og hvordan lærernes innblikk i deres liv kan bidra til at de investerer i lesing.

Blommaert tydeliggjør sammenhengen mellom literacy og investering. Han skriver at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom literacy og den sosiale konteksten den befinner seg i. Det innebærer at literacy-praksisene tilpasser seg konteksten, og konteksten avgjør hvilke literacy-praksiser som kreves. Selv om praksisen fungerer i en kontekst, fungerer den ikke automatisk i en annen type kontekst. Derfor mener jeg at det er nødvendig å gi deltakerne redskapene de trenger for å fungere i kontekstene de har bruk for å fungere i. Da er det relevant å bli kjent med deltakerne, som Siri snakket om, for å vite hvilke redskaper de trenger for å delta i samfunnet. Literacy kan nemlig sees på som en ressurs som blir høyt verdsatt, og som gir tilgang til å delta i ulike samfunn og kontekster som jeg skrev om tidligere. Imidlertid kan den virke stigmatiserende om en ikke har denne tilgangen til å delta (jf. 2.1.4). Deltakerne våre vil sannsynligvis oppleve sin egen literacy som stigmatiserende flere ganger. I løpet av livet kommer vi opp i mange ulike situasjoner hvor vi må forholde oss til tekster ut fra hvilke situasjoner vi kommer opp i. Mette mener at det bør legges til rette for at deltakerne mestrer i de ulike situasjonene, og har et ønske om at de får mer hjelp til å komme seg ut i samfunnet og bli trygge i ulike situasjoner. En mulig løsning er at lærerne blir godt kjent med deltakerne og dermed gir dem den typen literacy som de trenger for å få tilgang til ulike samfunn og kontekster (jf. 2.1).

I motsetning til barn som sosialiseres inn i språk, er det derimot mer utfordrende for voksne å lære et nytt språk. Det vil kreve at deltakerne har metaspråklig bevissthet. Det innebærer blant annet at de er bevisste på at vi har ulike sosiale språk som ikke nødvendigvis egner seg i de ulike språklige situasjonene de kommer opp i. Deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn har sannsynligvis ikke tilegnet seg de sosiale språkene som kreves i skolehverdagen. De er avhengig av å lære de sosiale språkene. Noe som krever en enorm innsats og investering av den enkelte deltaker i voksenopplæringen (jf. 2.1.2). Det har en sammenheng med det Mette mener med at deltakerne bør få en forståelse av hvilke krav det norske samfunnet stiller til voksne. For å kunne takle de ulike situasjonene de kommer til å møte, vil det være nødvendig

at deltakerne investerer i leseopplæringen for å kunne delta aktivt i samfunnet. Det innebærer antageligvis mer enn deltakerne er klar over, og sannsynligvis spesielt de som har lite eller ingen skolegang fra før. Først og fremst innebærer det at deltakerne må sette av tid og arbeide hardt for å lære. De må være villige til å sette andre aspekter i livet til side. Det til tross for at livet deres kan være kaotisk, som Mette snakket om. Deltakerne er kanskje motiverte for å lese, men det vil ikke nødvendigvis være nok. Deltakeren er nødt til å investere i leseopplæringen for å få en utvikling (jf. 2.2).

For å hjelpe deltakerne med å investere må læreren finne ut hvem som er i klasserommet og hvilke mål de har ifølge intervjupersonene. Det kan skje gjennom samtaler, som Siri og Mette snakket om. I likhet med intervjupersonene, er Wahlgren opptatt av at de som underviser voksne bør bli kjent med deltakerne for å kunne tilpasse undervisningen (jf. 2.1.4). Mette foreslo at de kunne starte med å bli kjent på den første samtalen de pleier å gjennomføre med alle deltakerne. Det finnes flere mulige alternativer til hvordan lærere kan bli kjent med deltakerne. Gibbons vektlegger blant annet at lærerne kan få greie på ulike faktorer, slik som forventningene til deltakerne, hva de kan, hva de vet og ikke minst erfaringene de har med seg. Det kan ut fra samtale bli lettere for lærerne å tilpasse leseopplæringen innenfor den proksimale utviklingssonen. Med støtte fra medelevene og lærerne kan deltakerne lære mer i motsetning til om de arbeider alene. Gjennom samtale vil det kunne komme frem hvilke mål deltakerne har i livet, eventuelt om deltakerne ikke har noen konkrete mål, slik som Gunn snakket om. Andreassen og Engen er opptatt av at samtale blir gjennomført jevnlig. Da vil det bli lettere å tilpasse undervisningen til den enkelte, og lettere å veilede deltakerne som ikke er bevisste på sine mål i riktig retning (jf. 2.2).

Å bygge opplæringen på tidligere erfaringer og forkunnskaper er forutsetninger for å lære, og da må lærerne bli kjent med erfaringene og forkunnskapene deltakerne har med seg fra hjemlandet (jf. 2.2). Wahlgren belyser at samtale kan bidra til å finne tekster som interesserer deltakerne (jf. 2.1.4). Funnene fra intervjuet jeg gjorde med lærerne, viser at Gunn var opptatt av hvor viktig det er å lese tekster som interesserer deltakerne. Det er avgjørende for at de skal investere i lesing, slik som Wahlgren belyser. Tekster som deltakerne er opptatt av på fritiden kan eksempelvis anvendes i skolesammenheng. Da er det en forutsetning at læreren setter rammer rundt det de skal lære, og bygger opp undervisningen slik at det faglige er relevant for å bygge opp deltakernes sekundærdiskurs. Det vil være bedre å legge mer vekt på noen få tekster i leseopplæringen for voksne som det kan jobbes grundig med, i stedet for å stresse fra tekst til tekst uten noe særlig læringsutbytte (jf. 2.1.3). For å

oppnå et tilstrekkelig læringsutbytte er det relevant at deltakerne er aktiv i egen leseopplæring. Det drøfter jeg nærmere under.

5.3.2 Aktiv i egen leseopplæring

Ettersom deltakerne skal kunne mestre å delta i samfunnet, er det nødvendig at de selv har et oppriktig ønske om å delta (jf. 2.1.4). Funnene fra intervjuet viser at deltakerne bør være aktive i egen leseopplæring for å bli dyktige lesere. Mette fortalte om en dame fra Sudan som var aktiv i egen leseopplæring. Hun hadde et tydelig mål om å få seg jobb raskest mulig. Ønsket hennes var å få jobb i en barnehage og å få egne kollegaer. Erfaringen til Mette er at de med lite skolebakgrunn kommer til et visst nivå i opplæringen. De blir derfor tildelt en praksisplass. Når de begynner å jobbe oppdager deltakerne at de trenger å lære mer av språket for å fungere i jobben. Det fører til at de kommer tilbake til skolen for å lære mer. Gunn har samme erfaring som Mette, og opplever at noen investerer i lesing fordi de griper sjansen når de får den. Det er ikke sikkert at de har fått sjansen tidligere. Hun har en slik erfaring med en deltaker med lese- og skrivevansker som fikk spesialundervisning. Han hadde en enorm arbeidsinnsats som gjorde at han lærte seg å lese og skrive. I tillegg var han god muntlig. Gunn mener at en av årsakene til at han kom seg fremover i livet var den store arbeidsinnsatsen han hadde. I dag har han tatt fagbrev som tømrer, og jobber som snekker hos et snekkerfirma. Han har i tillegg skaffet seg kapital til å kjøpe hus og bil. Under drøfter jeg hvordan lærere kan bidra til at deltakerne blir aktive lesere, som kan bidra til å øke kapitalen i et investeringsperspektiv.

Vi som lever i et demokratisk samfunn er opptatt av at alle skal delta i samfunnet. For å kunne delta er det ofte nødvendig med utdanning. Ettersom deltakerne bør kunne mestre å delta i samfunnet og ta en utdanning, er det hensiktsmessig at de selv har et oppriktig ønske om å delta (jf. 2.1.4). Et slikt ønske hadde tydeligvis damen fra Sudan, som Mette snakket om. Det var utfordrende for intervjupersonene å peke på akkurat hva det var som hadde gjort at damen fra Sudan hadde lyktes. En forklaring som Siri viste til var at noen kommer seg opp og frem uansett hva vi gjør, og noen kommer seg ikke opp og frem uansett hva vi gjør. Det kan uansett virke som at damen fra Sudan forsto at hun kunne oppnå kulturell kapital og sosial makt (jf. 2.2). En mulig årsak til denne forståelsen kan være at hun har observert at samfunnet fungerer slik. Det er mulig at forståelsen har kommet fra språkpraksis. Mette har nemlig erfaring med at de med lite skolebakgrunn kommer til et visst nivå i opplæringen. De blir tildelt en praksisplass. Når de arbeider oppdager deltakerne at de trenger å lære mer av språket. Det

fører til at de kommer tilbake til skolen for å lære mer. Det er mulig de forstår at de trenger mer kulturell kapital som de kan skaffe seg gjennom skolegang for å delta i ulike samfunn, slik som i eksempelvis arbeid. Det kan føre til at de blir aktive i egen leseopplæring.

Bourdieu og Passeron (1977) hevder at det er noen former for kulturell kapital som har høyere bytteverdi enn andre, fordi det er enkelte kunnskaper som verdsettes mer enn andre i ulike sosiale former. Om deltakerne i voksenopplæringen skal tilegne seg tilstrekkelig med kunnskap for å senere gå på videregående skole og få en jobb etterpå, vil det være nødvendig at de forstår at utdanningen gir dem en symbolsk og materiell kapital. I dag vil denne kapitalen eller ressursen være utilgjengelig. Om de investerer vil de forvente eller håpe på at de får et godt utbytte av investeringen de gjør. Forventningen innebærer at de får tilgang til ressursene som tidligere var utilgjengelig (jf. 2.2). Slik som eksempelvis deltakeren med lese- og skrivevansker som Gunn snakket om. Forutsetningene for å mestre videregående skole var i utgangspunktet lave. Likevel klarte han å få seg jobb som snekker, som dermed gav han blant annet kapital til å kjøpe hus og ta sertifikatet. Gunn nevnte dessuten at han hadde en enorm arbeidsinnsats. Ved å gi deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet forståelsen av at utdanning, altså kulturell kapital, kan gi dem symbolsk og materiell kapital, vil de forhåpentligvis investere i lesingen, slik som deltakeren Gunn snakket om. Som jeg skrev i innledningen er det en sammenheng mellom investering og personlig engasjement for å lære språket, ut fra hvilke valg og ønsker eleven har med tanke på språklæringen (jf. 1.3).

Vi kan tenke at damen fra Sudan og mannen som ble snekker er motiverte til å lære. Motivasjon tilhører den kognitive forskningen og hvilket engasjement individer viser med tanke på lesing og skriving. Den sosiokulturelle forskningen innen literacy omhandler imidlertid «hva mennesker gjør med tekst og språk i ulike sosiale sammenhenger». Tilnærmingen til sosiokulturell forskning, og dermed investering, blir derfor annerledes i form av at literacy sees i en større sosial kontekst. Den sosiokulturelle forskningen står dermed i kontrast til den kognitive forskningen som er uavhengig av den sosiale konteksten. Innen sosiokulturell forskning eksisterer det et tankesett om at virkeligheten som mennesker opplever er konstruert i sosiale samhandlinger (jf. 2.1.1). Det kan sees i sammenheng med at deltakerne som er i språkpraksis oppdager at de trenger å lære mer av språket, og kommer tilbake til skolen for å lære mer. Går vi inn i de tre begrepene identitet, ideologi og kapital som tilhører investeringsbegrepet, kan vi antagelig få en større forståelse for hva som gjorde at damen fra Sudan og mannen som ble snekker investerte i å lære seg å lese.

Identiteten hos alle mennesker er hele tiden i endring. I og med at deltakerne i voksenopplæringen stadig organiserer og reorganiserer sin egen identitet og omgangen med den sosiale verdenen, handler investering om å investere i sin egen identitet som hele tiden er i endring. Identiteten endres ut fra ulike sosiale situasjoner som deltakerne er en del av. Det er vanskelig å si hvilke sosiale situasjoner som de to deltakerne jeg har skrevet om har vært en del av, uansett er det sannsynlig at de har organisert og reorganisert sin egen identitet ut fra de ulike sosiale situasjoner de har deltatt i (jf. 2.2). Ønskene deres om å bli ansatt i en barnehage og som snekker, tyder på at de var villige til å organisere og reorganisere sin egen identitet.

Ved å bli kontrollert av ulike ideologier og ulike nivåer av kapital, blir vi plassert og plasserer oss selv i ulike posisjoner i forskjellige kontekster i samfunnet. Ortega (2019:24) tydeliggjør blant annet at skolen er preget av en enspråklighetsideologi som kan knyttes til mangelperspektivet, som er det motsatte av ressursperspektivet som jeg skrev om tidligere. De som lærer et andrespråk vil aldri komme på et nivå som de som er født og oppvokst med språket. Skolens enspråklighetsideologi er en del av skolesamfunnet. Da er det ikke vanskelig å forestille seg at skolen er med på å reprodusere forskjellene i samfunnet, som Bourdieu hevder (jf. 2.2). Til tross for utfordringene ideologiene i samfunnet kan gi den enkelte, klarte de to deltakerne å fokusere mer på mulighetene de fikk i Norge kontra mulighetene i hjemlandet. Ideologiene fra hjemlandet er visstnok ikke lett å endre, likevel klarte de to deltakerne det. For eksempel hadde ikke damen fra Sudan fått muligheten til å gå på skole i hjemlandet. Hun endret ideologiene hun hadde med seg, og tok muligheten når hun fikk den, som Gunn fortalte.

Deltakernes sterke ønske om å få en jobb kan sees i sammenheng med *sosial kapital*. Det kan forstås som en form for kapital hvor gjensidige bekjenskaper og anerkjennelse innen ulike nettverk er relevant. Damen fra Sudan ønsket eksempelvis å få seg kollegaer. Sosial kapital kan sees på som en legitimasjon for å kunne delta i ulike grupper i samfunnet, slik som for eksempel å jobbe i en barnehage eller å jobbe i et snekkerfirma (jf. 2.2). Deltakerne som kommer med lite eller ingen skolegang til Norge vil nødvendigvis ikke ha stor sosial kapital i det nye samfunnet de skal leve i. Likevel er det relevant å introdusere dem for ulike bekjenskaper for å gi dem muligheten til å opparbeide seg en sosial kapital. Slik som for eksempel å være i språkpraksis som mange av deltakerne får muligheten til. Samtidig er det viktig at de forstår hvordan de anerkjenner dem som deltar i de ulike gruppene, for at de selv kan bli anerkjent. Slik vil det være mulig å opparbeide den sosiale kapitalen. Imidlertid kan den sosiale kapitalen gå tapt om de ikke har den kapitalen som kreves i den gitte gruppen (jf.

2.2). Det var trolig tilfellet hos deltakerne som forsto at de trengte mer norskopplæring for å fungere på praksisplassen. Med andre ord tapte de sosial kapital grunnet manglende kapital til å delta i arbeidet.

Størrelsen på den sosiale kapitalen bestemmes av størrelsen på nettverkene av kontakter agenten eller deltakeren besitter, samt størrelsen på den øvrige kapitalen, slik som for eksempel den økonomiske kapitalen. Snekkeren hadde en fordel i form av at han ifølge Gunn var veldig god til å uttrykke seg muntlig. Den kulturelle kapitalen kan veksles inn i andre kapitalformer, slik som for eksempel økonomisk kapital som han fikk da han etter hvert fikk en stabil jobb etter et langt skoleløp. Den sosiale og kulturelle kapitalen hans økte. Etter hvert kunne han veksle inn den sosiale og kulturelle kapitalen i økonomisk kapital. I og med at han hadde jobbet mye med blant annet skolearbeidet gjennom flere år fikk han penger til å kjøpe seg hus og bil. Til tross for at det tar lang tid å opparbeide seg kapital gav verken den sudanesiske damen eller snekkeren opp. Det er med andre ord mulig å opparbeide seg den kulturelle kapitalen om deltakerne investerer tiden sin til å lære. I tillegg bør de tilpasse seg den nye kulturen (jf. 2.2). I og med at de to deltakerne var villige til å endre identiteten, endre ideologiene og utvikle kapitalen sin i takt med samfunnets forventinger, førte det til at de investerte i å lære.

Jeg mener at det er noen likhetstrekk mellom investering og agency som Patricia A. Duff hevder. Agency kan sees i sammenheng med at mennesker har ulike mål i livet. For å nå målene må de kunne ta egne valg, kontrollere egne liv og ha evne til selvregulering. Disse elementene er en del av investeringsbegrepet. Om de mestrer å ta egne valg, kontrollere egne liv og det å ha evne til selvregulering, vil det kunne bidra til personlig eller sosial endring. Damen fra Sudan og snekkeren opplevde trolig at de hadde handlefrihet, og at de selv valgte nye identiteter og ideologier for å skaffe seg kapital, ved å handle ut fra egne mål. Om deltakerne opplever at de ikke har handlefrihet kan utfallet bli at de blir passive og uengasjerte, og dermed ikke investerer i lesing (jf. 2.2). Pavlenko og Lantolf (2000) hevder til og med at handlefrihet er avgjørende for om deltakerne lærer seg andrespråket eller ikke. Om vi tar utgangspunkt i oss selv og at noen prøver å tvinge oss til å gjøre noe, oppstår det automatisk en motvilje mot å gjøre det vi blir bedt om. Det krever enormt mye av deltakeren å lære et nytt språk. Deltakerne må derfor velge å gå inn i den krevende prosessen selv. Det er ikke noe vi kan tvinge noen til å gjøre. Da er det sentralt at deltakerne forstår hvor krevende prosessen de skal gå inn i er, samt bevisstgjøre dem på hva de får tilbake for å investere. Det tar nødvendigvis lang tid å opparbeide seg kapital. Det viser seg å være en utfordring for

deltakerne å investere i skolearbeidet når de ikke forstår at de kan oppnå økonomisk kapital i det lange løpet. For eksempel vil de som går i voksenopplæringen, og som har liten eller ingen skolebakgrunn med seg fra hjemlandet, kunne oppnå økonomisk kapital når de får seg en stabil jobb. Det kan ta ekstra lang tid når de har lite eller ingen skolegang fra før. Likevel er det et poeng at deltakerne forstår at det å anvende tid på skolearbeid vil gi dem en gevinst på svært lang sikt (jf. 2.2). Det er likevel ikke alle som er bevisste på de ulike funksjonene lesing har i samfunnet, slik som Nora som jeg skrev om innledningsvis (jf. 1.3). Da vil det være relevant å bli kjent med deltakerne som Siri poengterte. I tillegg mener Mette at deltakerne bør bli kjent med hvordan det norske samfunnet fungerer.

5.3.3 Oppsummering av investering i lesing

Over har jeg skrevet om *hva lærerne mener skal til for at deltakerne skal investere i lesing*. Funnene jeg samlet inn fra gruppeintervjuet kan knyttes til å bli kjent med hele mennesket, samt om det at deltakerne er aktive i egen leseopplæring kan bidra til at de investerer i lesing.

Selv om deltakerne kan være motiverte for å lese mener jeg at det ikke alltid er nok. De bør investere i lesing for å utvikle seg selv til å bli funksjonelle lesere. For å investere i lesing bør de være klar over kravene som det norske samfunnet stiller til det å gå på skole. Det er nødvendig å vite hvordan de skal jobbe. De bør få en bevissthet om at de må sette av tid og arbeide hardt for å nå sluttmålet sitt, til tross for at de lever kaotiske liv. Gunn snakket om at deltakere som ikke investerer kan mangle konkrete sluttmaal. Da kan det være relevant å gjennomføre flere samtaler med deltakerne for å blant annet finne ut hva de er interessert i, samt guide dem rundt i mulighetene de har.

Det finnes noen deltakere som er aktive i egen læring til tross for at de har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Mette fortalte om ei dame som var svært aktiv i egen læring. Hun hadde blant annet tydelige mål i livet. Hun grep sjansen til å lære da hun fikk den. Hun hadde, som Wahlgren belyste, et oppriktig ønske om å delta. Siden begrepet investering er komplekst er det vanskelig å si akkurat hva det var som gjorde at akkurat denne damen investerte i lesing. En mulig årsak kan være at hun forsto at hun kunne oppnå kulturell kapital og sosial makt ved å lære seg språket. Det tar lang tid å opparbeide seg den kulturelle kapitalen som deltakerne kan oppnå gjennom skolegang. Det kan gi en forståelse av at mange ikke makter å investere i skolearbeid. Det innebærer tross alt en endring av egen identitet, ideologier og kapital. Endringene bør være preget av handlefrihet med tanke på å ta egne valg og kontrollere egne liv.

6. Avslutning

I forrige kapittel drøftet jeg funnene til de tre forskningsspørsmålene sett i lys av teori om literacy og investering, samt elementer fra det innledende kapittelet. Først tok jeg for meg erfaringene intervjupersonene har med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring, deretter hvordan lærerne arbeider med leseopplæring i undervisningen, og til slutt hva lærere mener skal til for at deltakerne skal investerer i lesing. Under har jeg skrevet en sammenfatning av drøftingen tilhørende tre hovedkategoriene *modulstrukturert opplæring*, *leseopplæring og investering i lesing*, hvor jeg forsøker å komme med noen mulige løsninger på hvordan leseopplæringen kan bidra til at deltakere med lite eller ingen skolegang utvikler seg til å bli funksjonelle lesere.

6.1 Sammenfatning av modulstrukturert opplæring

Gjennom intervjuet fikk jeg greie på hvilke erfaringer og meninger lærerne har med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring. I forrige kapittel drøftet jeg erfaringene og meningene opp mot teorien i kapittel to, samt elementer fra det innledende kapittelet. Her sammenfatter jeg drøftingen rundt modulstrukturert opplæring.

Lærerne i forskningen min erfarer at det å jobbe under FVO med modulstrukturert opplæring kan oppleves som fleksibelt. Når alt kommer til alt er fleksibiliteten avhengig av at organiseringen tilpasser seg den enkelte deltakerens behov. Det viser seg å være en utfordring, kanskje spesielt for de skolene som har få deltakere. Likevel er målene i FVO tilpasset deltakerne og enklere enn målene i LK20 ifølge intervjupersonene. Til tross for det tror de ikke at deltakerne lærer fortere enn før de gikk inn i forsøket med FVO. Mette poengterte at det er noen deltakere som ikke kommer seg videre fra grunnmodulen til de neste modulene. Det tyder på at noen har behov for et lengre utdanningsløp enn andre (jf. 1.4). Imidlertid er organiseringen på skolen deres lagt opp til at deltakerne skal gå de to første modulene på et år, et år på modul 3 og et år på modul 4, enda lærerne mener at det er for kort tid på de to første modulene. I tillegg mener Gunn at det kan bli overveldende å ha fem fag for deltakerne som har lite eller ingen skolegang. Selv om intervjupersonenes erfaringer viser at arbeidet med FVO har bydd på noen utfordringer, vil jeg hevde at det blir enklere å vektlegge ressursperspektivet når vi går over til å arbeide med FOV høsten 2024, i og med at målene i FOV er tilpasset voksne i motsetning til hva målene i LK20 er (jf. 1.3; 2.1.4).

Organiseringen av FVO ved skolen jeg gjennomførte intervjuet, er lagt opp til at deltakerne skal bli ferdige på tre år. Det på grunn av at de får økonomisk støtte i de tre årene gjennom introduksjonsprogrammet. I mine øyne vil deltakere som har lite eller ingen skolegang ha svært liten mulighet til å bli ferdig på de tre årene. De stiller svakere med tanke på å få seg en utdanning og stabil jobb, selv om ønsket deres kan være å ta en utdanning. Burde støtteordningene vært annerledes for dem, slik at de eksempelvis får støtte i en lengre periode? Damen fra Sudan og mannen som ble snekker viste at det var mulig å ta en utdanning til tross for svake forutsetninger. Jeg mener ikke at alle skal ta en utdanning, men etter en nøye vurdering kan det være aktuelt for de som ønsker det.

Jeg vil hevde at det krever et godt samarbeid mellom lærerne for at deltakerne skal utvikle seg til å bli funksjonelle lesere. Funnene viser imidlertid at lærerne har utfordringer med å samarbeide tverrfaglig med hverandre. Om en lærer underviser i flere ulike fag i samme klasse, er erfaringen deres at tverrfagligheten fungerer. Likevel opplever de at det er mer utfordrende med tverrfaglig arbeid om lærerne må samarbeide. Det kan trolig komme av at organiseringen er lagt opp slik at de ikke har mulighet til å samarbeide mye. Uansett viser forskning at tverrfaglig arbeid styrker ordforrådet (jf. 2.1.3). Lærerne kan for eksempel jobbe med samme tema i de fem fagene, men jobbe med fagspesifikke lesetekster (jf. 2.1).

Funnene fra intervjuet avdekker at lærerne mener det er utfordrende å finne og lage læringsressurser selv. De har ikke bøker som er i tråd med læreplanen for FVO. Kulbrandstad hevder imidlertid at deltakere trenger variert lesestoff som tilpasses dem som lærer et andrespråk. Eksempelvis kan tekstene de leser handle om det samme temaet i alle fem fagene, men jobbe med fagspesifikke lesetekster i hvert av fagene. Fra begynnelsen av kan tekstene være enkle, og etter hvert gjøres mer komplekse i takt med deltakernes utvikling (jf. 2.1; 2.1.3). Det er verdt å merke seg at det er uheldig om deltakerne bare leser tekster fra læreboken. Det vil ikke speile virkeligheten slik den er. På den ene siden er det positivt med eksempelvis lærebøker. Deltakerne slipper blant annet å forholde seg til løse ark. På den andre siden er det en risiko for at lærerne heller følger læreboken enn læreplanen (jf. 2.1.3). Etter hvert kommer det til å komme flere og flere lærebøker tilknyttet læreplanen i FOV. En mulig løsning kan være å følge lærebøker i de ulike fagene, men først og fremst ta utgangspunkt i målene. Det vil si at de ikke skal lese tekstene fra side til side, men heller ut fra hvilke mål det jobbes med. I tillegg kan lærerne samarbeide om et permsystem for de øvrige arkene, slik at deltakerne lærer seg å ha system. Mette og Siri hadde også god erfaring med nettressursen *Basar*. Jeg har valgt å ikke fokusere på digitale tekster i denne oppgaven, fordi jeg har vurdert

det slik at det er et alt for stort emne i seg selv. Likevel er den digitale jungelen en del av literacyen i samfunnet vårt. Det er imidlertid et emne jeg har lyst å undersøke nærmere i en senere anledning.

I tillegg til tekster som er ferdigskrevet, kjenner jeg meg igjen i det å produsere tekster selv, slik som blant annet Mette gjør. Penne i 2.1.3 mener at intensjonen med å tilpasse og lage tekstene selv er god. Resultatet kan derimot lide av den gode intensjonen. Deltakerne risikerer å stagnere i hverdagspråket til tross for at de har behov for å lære skolespråket. En mulig løsning er å finne balansen mellom hverdagspråket og skolespråket. Lærerne kan for eksempel forklare og modellere for deltakerne hvorfor fagordene er relevante å lære. Jeg kommer nærmere inn på hvordan deltakerne kan lære fagordene under.

6.2 Sammenfatning av leseopplæring

I denne delen av avslutningen har jeg sammenfattet det andre forskningsspørsmålet som belyser *hvordan lærerne jobber med lesing i undervisningen*. Lærerne kan eksempelvis gi de riktige verktøyene til deltakerne for at de skal kunne takle det mangfoldige tekstuniverset de møter i det norske samfunnet. Å gi dem ulike lesestrategier kan være et slikt verktøy. Lærerne i denne undersøkelsen gjennomførte eksempelvis lesekurs i grunnmodulen, hvor muligheten for å gi deltakerne ulike lesestrategier er til stede. Selv om de får tett oppfølging, mener Mette at det nesten er umulig for deltakere med lite eller ingen skolegang å investere nok i lesing med tanke på at de senere skal på videregående skole. På tross av det klarte mannen som ble snekket å investere nok i lesing. Jeg vil nevne at jeg ikke vet hvor mange år han gikk på skole før han tok fagbrev. Uansett vil jeg ut fra den erfaringen hevde at det vil være mulig for noen deltakere å bli funksjonelle lesere, selv om de ikke har skolegang fra før. En mulig innvirkning på at han klarte å ta fagbrev, kan være at han fikk spesialundervisning som medførte tett oppfølging. Det vil imidlertid være krevende å gi deltakerne en forståelse av fagtekster uansett om de får tett oppfølging eller ikke. Forståelsen som lærerne kan hjelpe dem å få, vil kunne bidra til å utvikle deltakerne til å bli funksjonelle lesere (jf. 2.1.3).

For å bli funksjonelle lesere er det nødvendig at leseopplæringen beveger seg fra hverdagspråket til skolespråket (jf. 1.2). For å etter hvert bli funksjonelle lesere er deltakerne avhengig av eksplisitt leseopplæring fra lærerne (jf. 2.1). Da kan læreren modellere de tre lesefasene for deltakerne. Den første fasen er spesielt viktig for deltakere som lærer et andrespråk. I og med at det vil være utfordrende å forstå innholdet i tekstene på grunn av manglende språk, vil det å aktivere bakgrunnskunnskapen være ekstra viktig for deltakerne.

Da vil det etterpå bli lettere å forstå teksten i lesefasen. Det vil i tillegg være hensiktsmessig å bruke tekster som deltakerne er interessert i. Deltakerne vil lettere kunne knytte bakgrunnskunnskapen til tekstene de leser og forstå konteksten og teksten som en helhet (jf. 2.1.3). Et forslag fra min side er å benytte det lokale biblioteket mer i arbeidet med å finne tekster de er interessert i. Det har jeg god erfaring med selv. Et annet alternativ til å finne tekster de interesserer seg for er å produsere tekster selv, slik som eksempelvis å lage en oppskriftsbok som Siri gjorde med deltakerne sine. Gunn opplever at de får en større forståelse og et eierforhold til tekstene når de lager dem selv. Å lese eksempelvis en oppskrift vil karakteriseres som en teksthendelse. Vi kommer hele tiden opp i nye teksthendelser, altså må vi lese tekster som vi aldri har lest før. Når lærerne modellerer hvordan deltakerne kan jobbe med for eksempel fagtekster ved å benytte seg av lesestrategier, er målet at deltakerne skal kunne bruke lesestrategiene på egen hånd når de leser andre ukjente tekster. Da vil de ha etablert en tekstpraksis som de kan benytte seg av i mange ulike teksthendelser (jf. 2.1). Eksempelvis vil deltakerne i Siri sin klasse kunne lese andre oppskrifter når de forstår tekstpraksisen, altså hvordan de skal lese oppskrifter i andre teksthendelser. Det er ikke bare læreren som kan bidra til å etablere tekstpraksiser. Deltakerne kan lære av hverandre i leseprosessene også. De kan eksempelvis gjøre ulike samarbeidsoppgaver. En ekstra gevinst av det vil være at de får mer taletid når de samarbeider, sammenliknet med om læreren bruker mye tid på å snakke (jf. 2.1.3).

Tekstpraksisene de får på skolen vil kunne bidra til å gi deltakerne tilgangskompetanse i ulike kulturelle fellesskap. Det innebærer at deltakerne etter hvert skal kunne beherske autentiske tekster (jf. 2.1.3). Selv om det kan være gode grunner for å mene at deltakerne bør forstå autentiske tekster, mener jeg at det byr på noen utfordringer å arbeide med slike tekster i leseopplæringen for deltakere som har lite eller ingen skolegang. Jeg tenker spesielt på at læreplanen legger vekt på at deltakerne skal kunne knytte egne erfaringer og sin egen kulturelle identitet som de allerede har kjennskap til og mestrer inn i diskursen i skolen (jf. 1.3). Jeg er redd for at den gjeldende diskursen i skolen fortsetter å fremheve det som deltakerne ikke mestrer, altså et mangelperspektiv. En mulig løsning kan være å jobbe med autentiske tekster i modul 3 og 4, når deltakerne har større forutsetninger for å forstå tekstene.

I arbeidet med lesing må lærerne forsøke å bevisstgjøre deltakerne på hva de forstår og ikke forstår i en tekst. En utfordring er dog at mange deltakere stanser for hyppig opp i lesingen sin. En mulig løsning kan være å hjelpe deltakerne med å forstå hvordan de kan vurdere hvilke ord de bør stoppe opp ved. Siri arbeider systematisk med ordforrådet og ulike

fagbegreper for å hjelpe deltakerne til å bli funksjonelle lesere. Blikstad-Balas tydeliggjør i tillegg at lærerne bør ta ansvar for at begrepene blir en del av undervisningen jevnlig (jf. 2.1.3). Det kan godt hende at Siri allerede legger til rette for det i undervisningen, men det ble ikke nevnt i intervjuet.

Til tross for at lærere gjør det de kan for at deltakerne skal lære seg å lese, opplever deltakere uten skolegang fra hjemlandet at undervisningen ikke er meningsfull (jf. 2.1.4). Det finnes imidlertid forskning som sier at det oppleves som meningsfullt for deltakere å lese ulike typer tekster som handler om det samme (jf. 2.1.3). I tillegg er voksne som lærer et andrespråk opptatt av den umiddelbare nytteverdien av det de leser. For å oppleve tekstene som nyttige og meningsfulle kan det derfor være nyttig å bruke morsmålet som en brobygger for at deltakerne skal forstå tekstene de leser. På noen skoler praktiserer de å anvende språkhjelpere i undervisningen (jf. 2.1.4). Lærerne som deltok i gruppeintervjuet hadde litt erfaring med å bruke språkhjelpere. Erfaringene de hadde var positive for både deltakerne som fikk hjelp og for språkhjelperen selv. I tillegg antar jeg at det ble lettere for lærerne å kommunisere med deltakerne via språkhjelperen.

6.3 Sammenfatning av investering

I det tredje og siste forskningsspørsmålet mitt har jeg undersøkt *hva lærere mener skal til for at deltakerne skal investere i lesing*. Hovedfunnene fra gruppeintervjuet viser at deltakerne bør ha et samspill med samfunnet, samt at de bør være aktive i egen leseopplæring for å kunne investere i lesing.

Et gjensidig avhengighetsforhold mellom deltakerne og samfunnet er nødvendig for å utvikle literacy-praksisene hos den enkelte. Deltakerne trenger å bli bevisste og få noen verktøy fra lærerne med tanke på å mestre praksisene i ulike kontekster. Om de får tilgang til de literacy-praksisene de trenger, har de mulighet til å delta i samfunnene de har behov for å delta i. For å skaffe seg literacy-praksisen vil jeg hevde at de må investere i lesing. Om de ikke investerer vil det kunne føre til at de ikke får tilgang til å delta i de samfunnene de har behov for å delta i. De kan i verste fall risikere å bli ekskludert fra å delta (jf. 2.1.4). Det fremhever hvor viktig jobben som lærerne gjør i leseopplæringen er, samt hvor avhengig deltakerne er av å investere for å lykkes. Intervjupersonene hadde erfaringer med at deltakerne ikke hadde fått tilgang til å delta. Flere av deltakerne som startet i språkpraksis, kom tilbake til skolen fordi de manglet språket for å få tilgang til jobben. En mulig løsning på utfordringen med at deltakerne kan for lite før de starter i språkpraksis, kan være å bli bedre kjent med deltakerne for å få vite hvilken

literacy som er viktig for dem (jf. 2.1). Gunn var i tillegg opptatt av at samtalene kan bidra til å finne ut hva deltakerne er interessert i. Gibbons legger vekt på at lærere kan få kjennskap til hvilke forventninger deltakerne har, hva de kan, hva de vet og ikke minst erfaringene de har med seg (jf. 2.2). Ved å gjennomføre samtaler med deltakerne, som Mette snakket om at de gjennomførte to ganger i året, vil det være mulig å få kjennskap til de elementene som Gibbons legger vekt på. Ved å bli kjent med deltakerne gjennom samtalene, blir det lettere å tilpasse undervisningen innenfor den proksimale utviklingssonen. Det mener jeg også vil bidra til at de investerer mer i lesing.

Samtalene vil kanskje også føre til at deltakerne får et oppriktig ønske om å delta i samfunnet (jf. 2.1.4), om de opplever at lærerne er opptatt av hva de ønsker. Erfaringene som lærerne hadde med damen fra Sudan og mannen som utdannet seg til å bli snekker viser to personer som hadde et oppriktig ønske om å delta i samfunnet. Jeg antar at de forsto at investering i lesing ville gi dem kapital senere i livet. Forutsetningene for at deltakere med lite eller ingen skolegang skal mestre å ta en utdanning er imidlertid lave. Selv om det tar lang tid å opparbeide seg kapital gav verken den sudanesiske damen eller snekkeren opp. Det er med andre ord mulig å opparbeide seg den kulturelle kapitalen, om deltakerne investerer tiden sin i å lære. I og med at de to deltakerne var villige til å endre identiteten, endre ideologiene og utvikle kapitalen sin i et samspill med samfunnets forventninger, var det tydelig at de investerte i å lære. Det er i tillegg verdt å merke seg at deltakerne hadde en følelse av at de tok egne valg og hadde handlefrihet (jf. 2.2).

6.4 Konklusjon

I masteroppgaven har jeg undersøkt hvilke *erfaringer og meninger lærere har som jobber i forberedende voksenopplæring med lesing og leseopplæring for deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet*. Kunnskapen fra forskningen vil kunne være et bidrag til lærere som underviser voksne deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Lærere trenger mer kunnskap om leseopplæringen blant voksne som lærer et andrespråk, og hvordan leseopplæringen kan utvikles til å bli enda bedre (jf. 1.3). Erfaringene til lærerne i intervjuet og teorien belyser at leseopplæringen trolig er viktigere enn vi skulle tro, både for den enkelte deltakeren og for samfunnet. Masteroppgaven viser at deltakere som investerer i lesing kan utvikle seg til å bli funksjonelle lesere. Det er til og med mulig å ta et fagbrev selv om de ikke har skolegang fra før, slik som eksempelvis snekkeren som intervjupersonene fortalte om.

Snekkeren og mannen som er på veg til å bli helsefagarbeider var imidlertid heldige og fikk tett oppfølging.

Det er et stort sprik mellom den typen literacy som deltakere med lite eller ingen skolegang fra før har, og kravene som det norske samfunnet stiller til literacy. Jeg er redd for at de høye kravene kan føre til at deltaktakerne ikke opplever agentskap til egne liv. Altså at det er samfunnet som bestemmer hva de skal gjøre og ikke dem selv. Siri har eksempelvis erfaring med at det er flere flinke arbeidsfolk på skolen. De velger kanskje ikke selv at de skal lære seg å lese. Det kan føre til at deltakerne viser en motstand mot å lære, i stedet for å forsøke å innfri kravene som samfunnet stiller. Med andre ord får opplæringen motsatt virkning enn det som er tenkt, selv om lærerne tilpasser undervisningen så godt de kan. Derimot opplevde eksempelvis damen fra Sudan som ønsket å jobbe i en barnehage handlefrihet i eget liv. Erfaringen til Mette viser at det var hennes valg at hun skulle lære seg å lese. Det bidro til at hun investerte i det hun opplevde som meningsfullt (jf. 2.2).

Det lå en stor innsats fra både lærere og damen fra Sudan bak suksessen. Hun klarte å tilegne seg de ulike formene for literacy som kreves i de ulike delene av samfunnet som hun hadde et ønske om å delta i. Hva skjer imidlertid med de deltakerne som ikke mestrer å delta i de sosiale sammenhengene med den typen literacy som kreves? Av egen erfaring antar jeg at det gjelder mange med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. En reproduksjon av klassesystemet vil kanskje være umulig å unngå. Det vitner, etter min mening, om at vi trenger enda mer forskning på voksne deltakere med lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Til nå har eksempelvis forskere i det globale nord undersøkt språklæring ut fra enspråklighetsideologien i mange år. Det er imidlertid på tide med mer forskning på hvordan flerspråklige mennesker i det globale sør lærer å lese (Pennycook & Makoni, 2019, s.102).

Mette har erfaring med damen fra Somalia som kom fra det globale sør. Hun hadde lav progresjon i lesingen. Det er mulig at damen ville lært mer hvis lærerne hadde hatt kunnskap om hvordan flerspråklige mennesker lærer å lese. Kanskje det hadde blitt lettere for henne å investere i lesing. Investering i lesing kan sammenliknes med investering av pengene våre. Vi investerer ikke i noe som vi verken har bruk for eller vet hva er. Vi investerer i det vi forutser at vil gi oss avkastning. For Nora som jeg skrev om innledningsvis var det viktigst å investere i barna (jf. 1.3), kanskje det samme gjaldt den somaliske damen. Investeringsbegrepet er imidlertid komplekst, og det er så å si umulig å peke på en enkelt faktor som påvirker investeringen til deltakerne. Det kan ta lang tid å opparbeide seg kapital, endre ideologiene og

identiteten sin. Det medfører at det tar lang tid å tilpasse seg det nye språket og den nye kulturen.

I masteroppgaven har jeg hele tiden undersøkt hvilke erfaringer og meninger intervjupersonene har med lesing for voksne som lærer et andrespråk. Jeg har fokusert på lesing, men det er naturligvis mange andre faktorer som er viktig for å eksempelvis delta aktivt i samfunnet. Realistisk sett vil ikke alle deltakere med lite eller ingen skolegang kommer til å bli funksjonelle lesere. Siri snakket eksempelvis om at enkelte deltakere går i grunnmodulen i hele skoleløpet sitt. De kommer seg ikke videre oppover i modulsystemet. Det vil mest sannsynlig være mer enn nok å lære hverdagsspråket (jf. 1.2) for disse deltakerne. Jeg vil anta at det gjaldt Nora i Monsen sin forskning også. Forskningen viser blant annet at det kan være ulike hindringer som gjør at deltakere med lite eller ingen skolegang ikke investerer i lesing. Jeg mener derfor at samfunnet bør lage plass til disse menneskene, til tross for at de ikke har den typen literacy som kreves. Uansett om noen deltakere ikke har kapasitet til å arbeide i standardiserte yrker, vil de likevel ha med seg ressurser og erfaringer som de kan bygge videre på (jf. 1.3), om samfunnet tillater det.

Litteraturliste

- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk»: Morsmålsstøttet undervisning for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/vi-kan-lare-som-vanlige-folk---morsmalsstottet-undervisning/>
- Andreassen, R. & Engen, T. O. (2016). Fra det kjente til det ukjente. En studie av tilpasset opplæring for voksne minoriteter med liten skolebakgrunn. I M. Monsen (Red.). *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere: Tre empiriske eksempler*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language (2.utg.)*. Australia: Blackwell Publishing.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blommaert, J. (2004). *Writing as a problem: African grassroots writing, economies of literacy, and globalization*. United States of America: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. F. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, NY: Greenwood Press.
- Bugge, E. & Carlsen, C. H. (2023). *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cappelen Damm. (2021). *Basar – norsk som andrespråk. Om læreverket*. <https://utdanning.cappelendamm.no/verk/basar--norsk-som-andresprak-148188?omtale>
- Dahle, M., Skutlaberg, L. S., Jones, H., Ervik, A. O. & Monsen, M. (2024). *Forbedret for flere: Evaluering av forsøk med Forberedende voksenopplæring. Sluttrapport*. (Rapport 2:2024). Ideas2evidence. <https://ideas2evidence.com/nb/publications/sluttrapport-fra-evaluering-av-forsok-med-forberedende-opplaering-voksne>

- Darvin, R. & Norton, B. (2015). *Darvin and Norton's model of identity and investment*.
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/investment-and-motivation-in-language-learning-whats-the-difference/9867F8786C50C31C88D45B0009FC2383>Darvin, R. & Norton, B. (2015). «Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics». Hentet fra [div-class-title-identity-and-a-model-of-investment-in-applied-linguistics-div.pdf](#) ([cambridge.org](#))
- Darvin, R. & Norton, B. (2016). *Investment and language learning I the 21st century*. Canada: University of British Columbia.
- Duff, P. A. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. I A. Mackey, S. M. Gass & R. Abuhl (Red.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (s. 410-426). London: Routledge.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* (Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra <https://brauge.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2738680/Marianne%20Eek.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Franker, Q. (2013). Att utveckla litterasitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, R.C. (2007). *Motivation and Second Language Acquisition*. Canada: University of Western Ontario.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language scaffolding learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2.utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Halvorsen, Å. & Madsen, A. (2020). *Klar, ferdig, norsk!* (2.utg.). Fagbokforlaget.
<https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Klar-ferdig-norsk#om-verket>
- HK-dir. (2024, 18.mars). Hva er modulstrukturert opplæring? Hentet fra <https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne/hva-er-modulstrukturert-opplaering>

- Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver (3.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal.
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Monsen, M. (2023). Investering i lesing og skriving: Livserfaringers betydning for to flyktningers lese- og skriveopplæring i Norge. I E. Bugge & C. H. Carlsen (Red.). *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Monsen, M. (2022). Resettling literacies: the case of Sarah and Simon. I M. Monsen & G.B. Steien. *Language learning and forced migration*. Multilingual Matters
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Nordanger, M., Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2023). Forsking på samtidig andrespråks- og litterasitetstilegnelse 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*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the Conversation* (2.utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: *Norsklæreres forestillinger om flerspråklighet i skolen*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Pájaro, V. & Monsen, M. (2021). Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.). *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Pennycook, A. & Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. New York: Routledge.
- VOX. (2013). *Metodisk veiledning: Lese- og skriveopplæring*.
<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap1 lese skriveopplaering.pdf>
- VOX. (2016). *Modulstrukturert forberedende voksenopplæring: Prinsippdokument*.
<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b8e56bb4465d47f292da7ad71282f4be/modulstrukturert-fvo---prinsipprapport.pdf>
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser: Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Vedlegg 1

Intervjuguide – kvalitativt forskningsintervju

Informasjon (10 min)	<ul style="list-style-type: none">• Fortelle om bakgrunnen min• Hva formålet med intervjuet er• At jeg tar lydopptak som blir lagret direkte i en sky med Feide-innlogging• Hva jeg vil bruke resultatet til• Hvordan jeg har valgt ut informanter• At anonymiteten vil sikres• At de kan trekke seg når som helst• Har de noen spørsmål før intervjuet begynner
Innledning (10 min)	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke fag underviser dere i?• Hvor mange elever har dere i grunnskolen?• Hvor kommer elevene fra?• Hvilken språkbakgrunn har elevene?• Har dere noen spesielle læreverker til de ulike fagene?• Kan dere fortelle om hvordan den modulstrukturerte opplæringen hos dere er organisert?
Erfaringer (5 min)	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke erfaringer har dere med lesing blant voksne elever i grunnskolen som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet?• Oppfølgingsspørsmål
Forskningsspørsmål 1: Hvilke erfaringer har lærere med å jobbe under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring med lesing i forhold til når de jobbet under LK06?	<ul style="list-style-type: none">• Opplever dere at elevene er bedre rustet til å mestre Vgs under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring?• Hvilken erfaring har dere med å tilpasse leseopplæringen under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring sammenlignet med når dere jobbet under LK06?• Oppfølgingsspørsmål

<p>Forskningsspørsmål 2:</p> <p>Hvordan jobber lærerne med lesing i undervisningen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hva mener dere skal til for å bli rustet til å kunne gjennomføre videregående skole for de med liten eller ingen skolegang? • Husker dere et tilfelle der et undervisningsopplegg innen lesing fungerte godt? • Hva mener dere at det er viktig å ta hensyn til når dere velger lesetekster til elevene? • Hvordan støtter dere elevene i lesingen, slik at de etter hvert kan bli mer selvstendige i ulike lesesituasjoner? • Har dere erfaringer med å jobbe tverrfaglig med leseopplæringen? • Oppfølgingsspørsmål
<p>Forskningsspørsmål 3:</p> <p>Hva mener lærere skal til for at elevene skal investere i lesing?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opplever dere at elevene er aktive i sin egen læring? • Hva har dere inntrykk av at påvirker aktiviteten til elevene? • Kan dere huske en gang hvor elevene ble ekstra motiverte til å lese? • Hva slags forhold har dere inntrykk av at elevene har til lesing? • Har dere noen tanker om hvilke fremtidsdrømmer og planer elevene har? • Har dere erfaringer med at dere har lyktes i å lære elevene å lese godt nok til å gå videre til Vgs? • Har dere opplevd at noen elever utviser motstand med tanke på å lære seg å lese? • Oppfølgingsspørsmål
<p>Oppsummering (10 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oppsummere hva vi har snakket om • Stille spørsmål til intervjupersonene om det er mer de ønsker å tilføye

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lesing blant voksne elever med norsk som andrespråk»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å finne ut hvilke erfaringer og meninger lærere som jobber under forsøksmodellen for modulstrukturert opplæring i grunnskolen for voksne har med lesing blant elever med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet.

Målet er å samle inn data til en masteroppgave.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du kan bidra med dine erfaringer og meninger rundt lesing blant voksne som lærer et andrespråk. Dine erfaringer og meninger vil kunne bidra til data som kan anvendes i masteroppgaven.

En del av masteroppgaven dreier seg om erfaringer lærere har med å jobbe under forsøksmodulen for modulstrukturert opplæring. Du underviser elevene under modulstrukturert opplæring, som alle skolene skal jobbe under fra og med skoleåret 2024-2025. Derfor er det interessant å samle inn data fra noen som har denne erfaringen. Det er til sammen tre lærere i grunnskolen hos dere som får denne henvendelsen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet – Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag i Hamar er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som brukes for å samle inn data er gruppeintervju med tre lærere som jobber i grunnskolen for voksne. Intervjuet er semistrukturert. Det innebærer at det stilles åpne spørsmål for å få frem dine meninger og erfaringer, samt at det stilles noen oppfølgingsspørsmål. Det settes av omtrent 2 timer til gruppeintervjuet.

Personopplysningene som samles inn er navn og kontaktopplysninger, hvilken bakgrunn du har og hvilke fag du underviser i.

Opplysningene registreres med lydopptak. Lydopptaket blir lagret direkte i en sky med Feide-innlogging via en smarttelefon.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Du kan også lese mer om «Generell personvernerklæring» her: <https://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/generell-personvernerklaring/>

Med vennlig hilsen

Marte Monsen
(Veileder)

Thea Teigen
(Student)

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Studenten og veilederen vil ha tilgang til personopplysningene.

Lyddopptaket blir lagret direkte i en sky med Feide-innlogging via en smarttelefon. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil erstattes. Skolen du jobber ved vil få et annet navn.

Eventuelle navn på elever som kommer opp under intervjuet blir også erstattet med andre navn. Du vil derfor ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Det er studenten som skal samle inn, transkribere, bearbeide og lagre data i samarbeid med veilederen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2024.

Personopplysningene fra lyddopptaket vil slettes så snart det er transkribert. Transkriberingen vil etter planen være ferdig i løpet av oktober 2023. Da vil anonymiseringen av deltakerne også være ferdig.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Marte Monsen

Tlf: +47 62 51 72 33

E-post: marte.monsen@inn.no

Vårt personvernombud: personvern@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lesing blant voksne elever med norsk som andrespråk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et gruppeintervju

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