



# **DET STORE MANGFOLDET**

## **Utfordringer i norskopplæring for voksne innvandrere**

En kvalitativ undersøkelse om hvordan den voksne innvandreren opplever kommunens norskopplæringstilbud

*Ragnhild Steien Henriksen*

Mastergradsoppgave i voksenpedagogikk

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

Våren 2011

## **FORORD**

Da jeg startet mastergradsprosjektet mitt, hadde jeg mange spørsmål som jeg ønsket å få svar på. Som nytilsatt leder ønsket jeg å gjøre noe med en viss frustrasjon som jeg syntes å merke blant skolens lærere og elever. Og som lærer følte jeg selv på en utilfredshet i det at jeg aldri fikk gjort nok for hver elev, selv om jeg tok all verdens hensyn og tilrettela for hver enkelt deltaker. Mastergradsprosjektet har vært en prosess, der jeg har blitt kjent med ulike elever og deres livshistorier, oppfatninger og meninger, jeg har snakket med ledere ved andre skoler, diskutert med kollegaer, jeg har satt meg inn i sentrale voksenpedagogiske prinsipper, jeg har tenkt og filosofert, skrevet og blitt dyktig veiledet av Gerd Stølen, og jeg har sakte men sikkert kommet i mål med prosjektet. Det har vært et mastergradsprogram basert på erfaring, ja, der selve prosessen med å erfare, knytte erfaringene til teoriene og reflektere over dem, har vært nyttig for meg personlig, som lærer og som leder ved vår skole.

Som småbarnsmor i travel lederjobb og mye undervisning, er det ofte et puslespill å få hverdagens brikker til å passe, og jeg vil takke mannen min, som har lagt forholdene til rette på hjemmefronten og villig har tatt seg av minstejenta mens mamma har vært opptatt med skriving. Dernest vil jeg takke min trofaste veileder, Gerd Stølen, for all hjelp i form av konstruktive tilbakemeldinger, innspill, oppmuntringer, nysgjerrige spørsmål, oppfølging og tidsfrister. Du har virkelig vært til stor hjelp i arbeidet med å komme meg videre i prosessen. TUSEN TAKK! Takk til mine to gode kollegaer for vårt gode og inspirerende arbeidsfellesskap, der vi stadig driver hverandre videre i en felles higen etter å gjøre vår voksenopplæring så bra som mulig for alle, både lærere og elever. Stor takk til alle informantene som har deltatt i denne studien. Jeg setter stor pris på at dere stilte opp og svarte villig vekk på alle mine spørsmål, både dere blant elevene og lederne jeg snakket med. Jeg håper at det dere nå skal lese yter dere rettferdighet og gir en følelse av gjenkjennelse, riktighet og troverdighet, og at jeg har tatt godt vare på den informasjonen dere ga meg. Stor takk til hver og en! Og sist, men ikke minst, vil jeg takke VOX for tilliten og interessen dere har vist meg gjennom å støtte dette mastergradsprosjektet!

12.05.2011

Ragnhild Steien Henriksen

## **INNHOLDSFORTEGNELSE**

---

<b>FORORD</b>	<b>1</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b>	<b>2</b>
<b>1. VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING</b>	<b>4</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema	4
1.2 Tilpasset opplæring	6
1.3 Problemstilling	7
1.4 Oppgavens videre oppbygning	7
1.5 Begrepsavklaringer	8
<b>2. METODE</b>	<b>8</b>
2.1 Metodisk tilnærming	8
2.2 Kvalitativ metode – styrker og svakheter	9
2.3 Intervjuundersøkelsen	12
2.4 Hvordan gikk det?	14
2.5 Etske refleksjoner	15
<b>3. PRESENTASJON AV SKOLER OG CASE</b>	<b>16</b>
3.1 Skolene	16
3.1.1 Øyskolen – stasjonsundervisning	16
3.1.2 Innlandsskolen – gruppeinndeling etter tilnæringsmåte	17
3.1.3 Byskolen – klasseinndeling etter spor og nivå	18
3.2 Casene	18
3.2.1 Mariana – Øyskolen	18
3.2.2 Noor – Øyskolen	19
3.2.3 Jiraporn – Innlandsskolen	20
3.2.4 Khalil – Innlandsskolen	20
3.2.5 Pablo – Byskolen	21
3.2.6 Ahmed – Byskolen	22

<b>4. TEORI, EMPIRI OG DRØFTING</b>	<b>22</b>
4.1 Andragogiske prinsipper i vår virkelighet	22
4.1.1 Deltakerstyring	22
4.1.2 Erfaringer	26
4.1.3 Motivasjon	27
4.1.4 Lærerens rolle	30
4.2 Utfordringer ved voksnes andrespråklæring	33
4.3 Et tankekors – Kan opplæringa bli for tilpasset?	36
<b>5. OPPSUMMERING</b>	<b>37</b>
<b>ETTERORD</b>	<b>40</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>42</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>45</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide – elever	45
Vedlegg 2: Intervjuguide – skoleledelse	51

## 1. VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING

Siden midt på 70-tallet har vi hatt økt innvandring inn til Norge og i dag er 11.4 % av befolkninga innvandrere eller innvandrerbarn født i Norge. I 2009 var det 56 682 utenlandske statsborgere som innvandret til landet (SSB) og 47 287 av dem var innvandrere i aldersgruppen 16-66 år. De fleste av disse har behov for norskopplæring, som regel i regi av et voksenopplæringstilbud. Voksenopplæringene rundt omkring i landet har en jevn strøm av innvandrere som både er pliktige til og som ønsker å lære seg det norske språket. Siden de første innvandrerne kom på 1960-tallet, har man opparbeidet seg mye erfaring innfor opplæring i norsk for voksne innvandrere, og i de senere årene har tilpasset opplæring blitt stadig mer aktualisert.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg jobber som leder og er en av tre lærere ved en kommunal voksenopplæring på et lite tettsted i Nord-Norge. Vår hovedbeskjeftigelse er norskopplæring av innvandrere og har til enhver tid 30-40 elever fra mange forskjellige land som vi underviser i faget norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Vi driver med andre ord med andrespråklæring for voksne som skal lære et annet språk enn sitt eget morsmål. Alle våre elever har svært ulik bakgrunn, forutsetninger og behov, og vår oppgave er å gi hver og en ei grunnutdanning i norsk med tanke på likestilling, deltakelse og integrering i det norske samfunnet (Læreplanen, 2005).

***”Opplæringen skal ta utgangspunkt i deltakernes personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet, og tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov for opplæring”.*** (Læreplanen, 2005, s2)

Det er den norske stat som bestemmer hvilken opplæring vi i kommunene skal tilby de voksne innvandrerne. Opplæringa som gis innvandrere med rett og/eller plikt iht.

Introduksjonsloven, er av formell obligatorisk karakter og tilbys alle voksne innvandrere som kommer til landet med tanke på bosetting og integrering i det norske samfunnet. Målet er at innvandrerne skal komme opp på et språklig ferdighetsnivå som setter dem i stand til å bruke sin medbrakte kompetanse til utdanning og arbeid i Norge. Elevene plasseres på spor<sup>1</sup> og

---

<sup>1</sup> Spor 1 er tilrettelagt for deltakere med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet. Spor 2 er for deltakere med skolegang tilsvarende grunnskolenivå. Spor 3 er for deltakere med skolegang på videregående eller høyskolenivå.

nivåer<sup>2</sup> etter kartlegging av bl.a. utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring, framtidsplaner, lese- og skriveferdighet på eget morsmål osv., samt nåværende ferdighetsnivå i norsk.

Arbeidsinnvandrere som kommer til landet på grunnlag av EØS/EFTA-regler, har normalt verken rett eller plikt til å lære seg norsk. Mange av dem ønsker likevel å lære seg språket og oppsøker voksenopplæringene rundt omkring i landet for å melde seg på kurs som de betaler selv.

Vi står daglig i den utfordrende oppgaven å tilrettelegge for alle disse elevene med utgangspunkt i den enkelte slik at vi imøtekommer den lærendes evner, læringsbehov og framtidsplaner. Det stadig tilbakevendende temaet i mitt arbeid er hvordan vi skal tilrettelegge for å oppnå god læring for den enkelte voksne innvandreren som skal lære seg det norske språket. I dette ligger det selvsagt et underliggende ønske om å være en god pedagog for alle elevene, uansett forutsetninger og behov, bakgrunn og framtidsplaner. Vi har å gjøre med ei svært uensartet gruppe elever med store sprik i forutsetningene for å lære, og utfordringene vi står overfor hver dag er derfor å lage undervisning for svært forskjellige folk med veldig ulike behov. Vi er et lite lærested hvor vi fram til nå ikke har kunnet operere med store klasser, men har måttet ha små grupper med elever med noenlunde lik utdanningsbakgrunn, men innafor hver gruppe har det vært store forskjeller som har ført til at vi sjelden har kunnet gi samla undervisning. Men vi er tre lærere og kan selvsagt ikke gi hver og en av de tretti eller førti elevene en-til-en undervisning. I begynnelsen av mitt mastergradsprosjekt hadde jeg derfor mange spørsmål jeg ønsket å få svar på.

Hvordan skal vi få til god undervisning for den enkelte?

Hva slags anbefalinger gir sentrale voksenpedagogiske teoretikere i forhold til de utfordringene vi står i?

Hvilken rolle spiller læreren for den voksne innvandrerenes læringsprosess?

Hvordan bør en god voksenpedagog for denne gruppa elever være?

Kort sagt; Hva fungerer best for den voksne innvandreren som skal lære seg norsk?

---

<sup>2</sup> Nivåene angir hvilket ferdighetsnivå deltakeren befinner seg på iht. det europeiske rammeverket for språkinnlæring, A1 er laveste ferdighetsnivå, neste er A2, så kommer B1, deretter B2, som er det nivået man må være på for å bli tatt inn på Universitet og høyskoler i Norge.

## 1.2 Tilpasset opplæring

Når man har en klasse med voksne elever fra alle verdenshjørner, med svært forskjellige livshistorier, utdanningsbakgrunn og i ulike faser i livet, og som til enhver tid er på svært ulike steder i sitt opplæringsløp i norsk, så har det vært naturlig å bruke tilpasset opplæring som et didaktisk grep for å forsøke å tilfredsstille alle behov. Men har vi forstått dette med tilpasset opplæring rett når vi i så stor grad tar hensyn til hver enkelt elev at mange av dem faktisk sitter med hvert sitt individuelle opplegg på skolen? Hva er egentlig tilpasset opplæring?

Første gang begrepet tilpasset opplæring var formulert i en læreplan, var i M87<sup>3</sup>. I planen het det at tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i skolen, og at det har klare konsekvenser for valg og tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids- og samværsformer i skolen (Bachmann/Haug, 2006). Begrepet har ikke en bestemt definisjon, men blir brukt i ulike sammenhenger. Den smale forståelsen av begrepet baserer seg på en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringa på. Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er knytta til begrepet som en ideologi eller en pedagogisk plattform som skal prege hele skolens virksomhet. I M87 ser det ut til at det ligger en vid forståelse til grunn for formuleringene om tilpasset opplæring for alle (Bachmann/Haug, 2006).

Tilpasset opplæring er videre blitt lovfestet i Opplæringslova av 1998 § 1-3 (jfr §1-5 av 20. juni 2008): ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Tilpasset opplæring er med andre ord et gjennomgående prinsipp i all opplæring i alle fag i den norske skole, både i grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Det var et sentralt element i norsk skole allerede da *Opplæringsplanen i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere* kom i 1998. I den nye *Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* fra 2005 er tilpasset opplæring beskrevet som ”individuell tilrettelagt opplæring” (s 2). I Lov om introduksjonsordning (2003) står det endog at det skal utarbeides en individuell plan for den enkelte eleven. I samarbeid med deltakeren, skal den utformes på bakgrunn av den enkeltes kompetanse, forutsetninger, livssituasjon og videre planer for livet i Norge.

I lov om voksenopplæring av 1976 står det at målet for opplæringa er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Loven skal bidra til at mennesker i voksen alder skal oppnå likestilling, få adgang til kunnskap og innsikt som ”fremmer den enkeltes verdiorientering og

---

<sup>3</sup> Grunnskolens mønsterplan av 1987

personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrke- og samfunnsliv” (Lov om voksenopplæring §1).

Livslang læring er også et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Målet er at alle skal ha mulighet til å fornye sin kompetanse og utvikle sine evner gjennom hele livet. Det kan bidra til å øke den enkeltes livskvalitet og til verdiskapning og fleksibilitet i arbeidslivet. Tilpasset opplæring skal sikre at den enkelte får den opplæringen han/hun trenger ut i fra sine egne forutsetninger, behov og fremtidsplaner (Kunnskapsdepartementet).

Tilpasset opplæring sørger, med andre ord, for fokus på det individuelle mennesket i en læringssituasjon, og er et gjennomgående prinsipp i norsk skole. Det skal sikre at hver enkelt får en opplæring som er tilpasset deres egne forutsetninger og behov. Men hvor langt skal vi gå i denne tilpasninga? Det er i alle fall ingen enkel oppgave når det er 30-40 elever som er så vidt forskjellige at de egentlig krever hvert sitt individuelle opplegg, og det er tre lærere som skal forsøke å gi god undervisning til alle som en. Læreren løper fra elev til elev, litt her og litt der. Hvor god undervisning blir det? Hvor god læring blir det? Så kanskje fører tilpasninga til at ingen av deltakerne egentlig får det de virkelig trenger?

### **1.3 Problemstilling**

Med utgangspunkt i mine egne erfaringer med undervisning av innvandrere ved en liten kommunal voksenopplæring, har jeg ønsket å belyse hvilke utfordringer vi står overfor med hensyn til bredden i elevmassen; det store spekteret av mennesker, nasjonaliteter, kulturer, morsmål, aldre, livsfaser, utdanningshistorier, livshistorier og nåværende livssituasjon. Alt dette danner grunnlaget for de ulike hensyn jeg som pedagog må ta når jeg skal planlegge og tilrettelegge undervisning for voksne innvandrere som skal tilegne seg det norske språket. Vi har å gjøre med en svært lite homogen gruppe mennesker med ulike forutsetninger for å lære. Hvordan skal vi klare å gi alle disse forskjellige voksne menneskene et individuelt tilpasset opplegg som tar vare på hver enkelt? I denne studien har jeg ønsket å belyse dette ved først og fremst å sette meg inn i hva innvandrerene selv tenker om den opplæringa vedkommende får ved sitt undervisningssted.

*”Hvordan opplever den voksne innvandreren voksenopplæringens  
norskopplæringstilbud?”*

### **1.4 Oppgavens videre oppbygning**

Før jeg går videre i oppgaven, vil jeg foreta en begrepsavklaring. Deretter vil jeg begrunne mitt valg av kvalitativ metode og se nærmere på fordeler og ulemper ved å velge en slik



metode. Her vil jeg fortløpende si noe om mine erfaringer i forhold til dette valget. Så tar jeg for meg intervjuprosessen, hvordan jeg hadde planlagt det og hvordan det faktisk ble, før jeg presenterer skolene jeg besøkte og elevene som case jeg har jobbet fram. De empiriske funnene vil jeg diskutere i lys av teoriene, der jeg først og fremst vil se på deltakerstyring, erfaringer, motivasjon og lærerens rolle. Det er mange utfordringer med andrespråklæring for voksne, og for å illustrere dette, vil jeg ta for meg Spolskys modell for andrespråklæring (i Berggreen og Tenfjord, 1999), samt se på en studie foretatt av Belenky, Clinchy, Goldberger og Tarule (i Merriam og Caffarella, 1999) om kvinners måter å lære. Til slutt vil jeg oppsummere teoretikernes anbefalinger og de empiriske funnene i denne undersøkelsen, og si litt om hva den har vist og ført til for vårt vedkommende.

### **1.5 Begrepsavklaringer**

Den mest brukte betegnelsen om voksenopplæringas elever er deltakere, men jeg vil bruke begge disse. Deltakerne i intervjuundersøkelsen vil jeg betegne som informanter eller intervjupersoner. På bakgrunn av intervjuene har jeg fått ulike livshistorier som jeg igjen har brukt til å konstruere casene som jeg vil presentere i denne oppgaven. Den voksne lærende som generelt begrep vil også bli omtalt som den voksne eleven, den voksne innlæreren eller den voksne utdanningsdeltageren. Andrespråklæring er et begrep hentet fra Berggreen og Tenfjord (1999) der andrespråk defineres som alle andre språk du lærer etter morsmålet, som er ditt førstespråk. Det kan med andre ord like gjerne være ditt tredjespråk, eller fjerdespråk, som ditt andrespråk.

## **2. METODE**

### **2.1 Metodisk tilnærming**

*"Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?"*

(Kvale, 2009 s 19)

I denne studien ønsket jeg å finne ut hvordan voksne innvandrere opplever det å skulle lære det norske språket ved en kommunal voksenopplæring i Norge. Jeg ville gjerne få greie på hva elevene selv mener om det voksenopplæringstilbudet de har, og jeg ville tilnærme meg problemstillinga gjennom elevenes egne livshistorier og deres meninger og følelser rundt livet på skolen. Jeg valgte derfor deltakende observasjon og det kvalitative forskningsintervjuet som metode, fordi denne metoden vektlegges som redskap når man ønsker å oppnå forståelse og innsikt i menneskers liv og forestillingsverden (Alver og Øyen, 1997). Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å se og forstå verden fra intervjupersonenes side (Kvale, 2009).

## 2.2 Kvalitativ metode – styrker og svakheter

Kvalitative metoder brukes om intervjuer med enkeltindivider eller grupper, ulike former for observasjon og studier av tekst og annet dokumentarisk materiale. De har en fortolkende tilnærming og prøver mer å svare på spørsmål om betydning, forståelse, erfaringer og hvordan ting foregår enn hyppighet, antall eller effektiviteten av et tiltak (Thagaard, 2008). De har som målsetting å fange opp det unike ved den enkelte enheten som studeres, det som er spesifikt og egenartet og hvordan den enkeltes livssituasjon knyttes til sosiale prosesser og sammenhenger. Styrken ved kvalitativ forskning er at den baserer seg på en helhetsforståelse av virkeligheten, der studier av enkeltstående tilfeller kan betraktes som konkrete uttrykk for en større helhet (Thagaard, 2008).

Jeg ønsket nærhet til det som skulle studeres, og da var kvalitative metoder det rette valget. Men da kunne jeg ikke regne med at undersøkelsesenheterne ville være et representativt gjennomsnitt for befolkningen i forhold til meninger og holdninger. Jeg kan derfor ikke si noe sikkert om at resultatet av undersøkelsen min vil være dekkende for flere enn dem jeg har undersøkt. Representativitet har likevel vært et viktig aspekt for meg, og derfor ønsket jeg å bruke casestudier. Casestudier benyttes når man vil se på et konkret fenomen og se på hva slags lærdom man kan trekke ut fra nettopp dette fenomenet. Et fenomen i denne sammenhengen kan være en person i en bestemt kontekst. Casestudier kan derfor tjene som dokumentasjon på hva som foregår med utvalgte personer i en bestemt kontekst. Flere case med samme resultat, kan altså styrke eller svekke en teori. Casestudier brukes i undersøkelser av få enheter, hvor forskeren analyserer informasjon om de enhetene eller casene som studien omfatter. Et viktig formål med casestudier er at de har et mer generelt siktemål enn mer beskrivende undersøkelser. Følgelig kan casestudier knyttes til undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som peker ut over den enheten undersøkelsen fokuserer på. Denne forståelsen knytter casestudier til en målsetting om overførbarhet (Thagaard, 2008).

I min studie har jeg intervjuet ti innvandrere i en læringssituasjon for å finne ut hva de synes om sitt norskopplæringstilbud og hva de synes fungerer best nå man skal lære seg norsk. De har alle fortalt sine livshistorier og svart på spørsmål om viktige voksenpedagogiske prinsipper og ideer om deltakerstyring, erfaringer, motivasjon og lærerrollen. Av disse ti har jeg konstruert seks case som på en god måte kunne representere informantene og den voksne innvandreren som skal lære seg norsk. Meninger, tanker, ideer og sitater er hentet fra de ti informantene, mens situasjonskarakteristikker og personlige beskrivelser er konstruert på bakgrunn av informantene, deltakende observasjon og erfaring gjennom 16 år som lærer for

denne gruppa elever. Jeg har forsøkt å få fram beskrivelser som kunne tjene til å vise bredden av elever. På denne måten representerer casene elevene våre.

Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg slik at man underveis i prosessen både kan foreta endringer mht til problemstilling og tilnæringsmåter (Thagaard, 2008). Man må likevel passe på og ikke endre for mye på problemstilling, teoriutvalg eller intervjuguide underveis, fordi dette kan gjøre sammenligningen av dataene fra ulike steder i prosessen vanskeligere. Jeg var klar over at den problemstillinga som jeg jobbet med fra begynnelsen av, kanskje kom til å bli endret fordi jeg ikke var sikker på om den var presis nok i forhold til det jeg ønsket å rette fokus mot. Jeg var hele tiden bevisst på at dette var ei arbeidsproblemstilling, men som likevel favnet så vidt at den ville kunne fungere i arbeidsprosessen. Og jeg gjorde også andre forandringer underveis. Jeg bestemte meg for å endre kurs og se litt mer på organiseringa av undervisninga enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Dette gjorde at jeg utvidet antallet informanter og besøkte en skole til.

Kvalitative metoder vektlegger individets egenart og dette kan føre til at man får sprikende og lite enhetlig data. Samtidig kan også fleksibiliteten i metoden føre til at man får ulik type informasjon fra enhetene og dermed kan tolkningen bli lite entydig. Sprikende data fra undersøkelsesenheter ble ingen utfordring for meg i min undersøkelse, særlig fordi jeg endte opp med å lage troverdige case på bakgrunn av flere livshistorier. Det var tvert imot en fordel mht. anonymisering. I den grad forskeren skal få sann og riktig informasjon gjennom det kvalitative forskningsintervjuet avhenger i stor grad av det tillitsforholdet som oppstår mellom intervjueren og undersøkelsesenheterne, og om intervjueren er kjent eller ukjent. At ”mine” elever kanskje pyntet litt på meningene sine overfor meg, kan jeg ikke se bort fra, men på meg virket det som de var oppriktige. Og dette gjaldt egentlig for alle informantene, uansett hvilken skole de kom fra. De delte villig vekk av sine opplevelser og erfaringer, og jeg hadde inntrykk av at jeg som intervjuer ikke var så viktig i forhold til det de delte med meg. De var bare så glad for å bli spurt og for å bli hørt. De ønsket å fortelle noen hva de mente.

Den største svakheten ved kvalitative metoder er fraværet av mulighetene for statistisk generalisering og mangel på generaliserbarhet i det store. For å få til generaliserbarhet, så må man basere forskninga si på et stort antall personer. Dette er ikke i overensstemmelse med det kvalitative forskningsintervjuets fokus på det unike ved undersøkelsesenheterne og dybdestudier av enhetenes selvforståelse og bevissthet. Innafor samfunnsvitenskapen

diskuteres troverdighet, styrke og overførbarhet i sammenheng med reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale, 2009).

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. Vil intervjupersonen endre sine svar sammen med en annen? ”Mens det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon” (Kvale, 2009, s 250). Det er bedre om intervjueren får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis i intervjuet. Av dette kan vi forstå at kvaliteten på intervjuene og intervjuerens kommunikasjonsevner, tilstedeværelse og i hvilken grad han/hun klarer å forstå og følge opp det informanten uttrykker, har mye å si for om undersøkelsen skal kunne gi et reliabelt resultat.

Å validere er å kontrollere, og validitet blir definert som sannhet, riktighet og styrke. I kvalitativ forskning kan ikke den vitenskapelige validitet begrenses til tall eller målinger, men validiteten er avhengig av ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Pervin, 1984, s 48). Vi kan sikre et valid resultat gjennom håndverksmessig kvalitet i hele forskningsprosessen: i tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, gjennom valideringsprosedyrer og rapportering. En vanlig kritikk av forskningsintervjuene er at funnene ikke er valide fordi informantens informasjon kan være usanne, men Kvale (2009) sier at gyldigheten avhenger av forskningsspørsmålene og hva vi kan lese av svarene. Hvis resultatene i en undersøkelse basert på det kvalitative forskningsintervjuet som metode, vurderes pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om generaliserbarhet, altså om resultatet primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale, 2009).

Kvalitativ generalisering har særlig vært diskutert i forbindelse med kasestudier. På hvilken måte kan man generalisere fra ett kasus til et annet? Kvale (2009) skisserer tre former for generaliserbarhet basert på Stakes (2005) diskusjon om generalisering på grunnlag av kasestudier. En *naturalistisk generalisering* baserer seg på personlige erfaringer. En *statistisk generalisering* er basert på kvantifiserte intervjufunn fra en representativ del av en befolkningen og brukes ikke i kvalitativ forskning. En *analytisk generalisering* derimot, involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene i studien kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Gjennom å legge fram funnene og gjøre argumentene klare og tydelige gir forskeren leserne muligheten til selv å

avgjøre hvor holdbare generaliseringene er. Kvale skiller her mellom forskerbasert eller leserbasert analytisk generalisering ut fra intervjuundersøkelser. I det første tilfellet kan forskeren gi rikholdige og spesifikke beskrivelser og argumentere for generaliserbarheten av resultatene sine. I det siste tilfellet er det leseren som på grunnlag av detaljerte beskrivelser av en intervjuundersøkelse i en bestemt kontekst vurderer om resultatene kan generaliseres (Kvale, 2009). Når det gjelder denne studien, så forholder jeg meg til en analytisk generalisering og overlater til den som leser å vurdere om resultatene kan generaliseres. Her tenker jeg at gjenkjennelse er et sentralt aspekt. Vil andre voksenpedagoger og deres elever ved samme type opplæringsinstitusjoner kjenne igjen problemstillinger, utfordringer, vurderinger og meninger, og kunne si at resultatet som kommer fram i min undersøkelse er plausibelt og troverdig?

### **2.3 Intervjuundersøkelsen**

I denne undersøkelsen ville jeg i utgangspunktet foreta intervjuer blant utvalgte informanter på min egen arbeidsplass og ved en opplæringsinstitusjon i en innlandskommune på noenlunde lik størrelse som oss. I tillegg til intervjuer, ville jeg benytte meg av deltakende observasjon på min egen arbeidsplass. For å sikre et valid resultat, så hadde jeg i planleggingen av intervjuundersøkelsen satt meg inn i Kvaless (2009) syv stadier i forhold til tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

Et kvalitativt forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler, men er en profesjonell samtale som har en viss struktur og hensikt som går dypere enn en spontan meningsutveksling i hverdagen. Intervjuene i min undersøkelse var godt planlagt på forhånd og halvstrukturete med spesifikke spørsmål med temafokus og guide. For å få vite hva som fungerer var det viktig for meg å få utfyllende svar både om ulike sider ved virksomheten generelt og norskopplæringen spesielt. Jeg foretok individuelle intervjuer via samtale uten båndspiller eller videoopptak. Noen av informantene var ikke så flinke til verken å lese eller skrive, og jeg kunne derfor ikke basere meg på at de skulle kunne lese en intervjuguide eller skrive svar på spørsmålene jeg stilte. Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle bli så uformell som mulig, slik at informantene skulle føle seg frie til å gi uttrykk for sine meninger. Det tror jeg de gjorde, til tross for at jeg skrev på min bærbare pc mens de snakket. Det var viktig for meg at de ikke skulle føle at de utleverte seg selv, eller på noen måte bli usikker på om jeg kommer til å kompromittere dem på noe vis. Jeg var derfor nøye med å informere om hvordan jeg hadde tenkt å gjøre det. Jeg forklarte at jeg hadde tenkt å slå sammen livshistorier med samme

typer utfordringer til en case, særlig med tanke på anonymisering. De fleste bekymret seg ikke for gjenkjennelse.

Da jeg startet prosjektet hadde jeg tenkt å velge ut totalt åtte informanter fra min egen skole og fra voksenopplæringen innlandskommunen. Tanken var at jeg måtte ha begge kjønn representert, nasjonaliteter som kunne gjenspeile den kulturelle, religiøse og språklige variasjonen, og jeg ønsket at det skulle være ulikheter mht. tidligere skolegang, lese-/skrivkyndighet, oppholdsgrunnlag (familiegjenforening, flyktning, arbeidsinnvandrere), alder og sosial situasjon i Norge. Av disse åtte skulle jeg prøve å lage fire case som på en representativ måte kunne vise bredden av elever og hvilke utfordringer vi står overfor. Jeg ønsket ikke å bruke tolk, ikke bare fordi vi ikke har gode tolker tilgjengelig i kommunen, men mest fordi det ville bli et fortolkende mellomledd som jeg ville unngå. Dessuten kunne det være en fordel at informantene hadde vært en stund i Norge og faktisk hadde fått tid til å reflektere og gjøre seg opp en mening om forholdene i Norge generelt, og på voksenopplæringen spesielt. Jeg hadde på forhånd tenkt at de norskspråklige ferdigheter ville spille en stor rolle for utvelgelsen av informantene, og det ble jo til syvende og sist det som avgjorde hvilke informanter jeg fikk. Det var også en av grunnene til at jeg bestemte meg for å utvide undersøkelsen og besøke en byskole i tillegg.

Informantene fra min egen arbeidsplass var personer som jeg hadde fulgt ei stund og som jeg var godt kjent med og som også kjente meg godt. Informantene fra innlandsskolen og byskolen var helt ukjente for meg, og jeg for dem. Det var i utgangspunktet positive og negative aspekter ved begge, men ved å gjøre det på denne måten, så håpet jeg å balansere det. Gry Paulgaard (1997) snakker om at vi ikke kan fri oss fra at vår innsikt er posisjonert. I det ligger det at vår erkjennelse og forståelse er forankra i våre forutsetninger og erfaringer. Det vi ser og forstår er nøye forbundet med den vi er og erfaringer vi har tilegnet oss innafor bestemte historiske, sosiale og kulturelle omgivelser. Det at jeg har jobbet som lærer og leder ved en av skolene, gjør at jeg har tilegna meg innsikt som er betinga av mine egne erfaringer der, både med hensyn til denne type undervisning gjennom mange år, og ved å bli kjent med mange voksne innvandrere som skulle lære seg norsk. Det var fare for at informantene fra min egen arbeidsplass, fordi at de kjente meg, ville pynte på historiene og meningene sine. På samme måte kunne det hende at mine tolkninger av empirien ble farget av at jeg kjente dem og min egen arbeidsplass godt. Men det at jeg kjente dem godt, kunne også være en fordel. Jeg kjente livshistoriene deres og jeg var vant med måten de uttrykket seg på. Men ved å velge informanter fra andre skoler, så håpet jeg å få utlignet positive og negative momenter og

få case med større reliabilitet. Tom Tiller (1983) sier at den som skal drive forskning eller veiledning i skolen, bør være fortrolig med undervisnings- og læringssituasjoner, og som lærer gjennom 16 år, var jeg kjent med den type undervisning som ble gitt ved de andre skolene, og dermed hadde jeg en betinget innsikt der også, selv om jeg var en fremmed på de to andre skolene, og ikke kjente informantene som ble intervjuet. Gry Paulgaard fremhever at den som skal drive med dataproduksjon både må ha en nærhet og en distanse til det som studeres. Som forsker må du kunne gå inn i de sammenhenger som studeres, men også være i stand til å stille deg utenfor.

Kvale (2009) sier at intervjuet skal være selvkommuniserende dvs. en egen fortelling som ikke krever kommentarer og forklaringer, men her tenker vel Kvale på intervjuer som blir gjort med lydopptaker. For å oppnå at intervjuet ble selvkommuniserende på noenlunde samme måte, forsøkte jeg fortløpende å skrive ned det intervjupersonen faktisk sa. Intervjuguiden min ble utarbeidet gjennom flere måneder med formuleringer og omformuleringer av spørsmål, gruppert etter tema. Den var ganske fyldig, og dette var et valg jeg tok på grunn av de språklige utfordringene jeg sto overfor. Noen av informantene hadde forholdsvis enkelt norsk språk, der viktige nyanser kunne bli borte. Ved å ha flere spørsmål som kunne angripe temaet på ulike måter, trodde jeg at jeg både direkte og indirekte kunne få svar på det jeg ønsker å kartlegge, og at flere aspekter kunne komme fram. I ettertid kan jeg se at den ble for omfattende og ganske slitsom å komme gjennom for noen. En av informantene sa at jeg burde ha lagt inn flere pauser, for det ble lenge å sitte i 2-3 timer i strekk og bare snakke. Transkribering er en fortolkningsprosess fra talespråk til skriftspråk. Når intervjuene blir transkribert fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Siden jeg ikke brukte lydopptak, medførte dette at jeg måtte gjøre nokså omhyggelige og detaljerte notater underveis i intervjuene. Jeg hadde pc-en med meg og skrev mens informantene snakket. Jeg forsøkte å skrive ned det som faktisk ble sagt, men det ble selvsagt et element av tolking og ”rettskriving” mens intervjuet pågikk. I etterkant av intervjuene foretok jeg videre transkriberinger og rettinger. Til slutt systematiserte jeg funnene etter de viktigste voksenpedagogiske prinsippene jeg hadde valgt ut, samt svarene på de viktigste spørsmålene.

## **2.4 Hvordan gikk det?**

Selve intervjuundersøkelsen hadde en planlagt tidsramme på tre måneder, men på grunn av problemer med å finne passende informanter, så tok det faktisk 10 måneder. For det var vanskeligere enn jeg hadde trodd å finne informanter med tilstrekkelige norskkunnskaper fra

hvert undervisningssted. Dette viste seg å bli den viktigste faktoren ved utvelgelsen av informanter, dernest oppholdsgrunnlag, opprinnelsesland (morsmål), skolebakgrunn, alder og kjønn. Religion og kultur spilte mindre rolle. Etter intervjuene med deltakere ved innlandsskolen, snakket jeg med rektor om organisering, og jeg så at det var svært nyttig å få informasjon fra begge sider. Jeg så at dette kunne gi en interessant dimensjon ved det videre arbeidet mitt og begynte å tenke på å endre kursen litt, og i tillegg ta for meg ulike måter å organisere undervisningen på. Men jeg trengte flere informanter og i alle fall et undervisningssted til. Valget falt på en større byskole, der organiseringen er noe annerledes enn ved våre små distriktsskoler. Jeg foretok derfor nye intervjuer med to deltakere ved en byskole og snakket med inspektøren ved skolen om hvordan de organiserte undervisninga der. Senere foretok jeg to intervjuer av to nye informanter fra vår skole, som jeg så kunne passe inn i de casene jeg skulle konstruere. I tillegg bestemte jeg meg for å ta med et gammelt intervju som jeg foretok veldig tidlig i masterstudiet. Da hadde jeg i alt ti informanter: to menn fra Somalia, tre damer fra Somalia, to damer fra Thailand, en dame fra Russland, en mann fra Jordan og en mann fra Kurdistan. Av disse ti lagde jeg seks case som på hver sin måte kunne si litt om alle mine ti informanter og på en god måte representere mangfoldet av voksenopplæringas elever. Casene skal ikke kunne spores tilbake til en spesiell livshistorie, men informantene kan kjenne seg igjen i en eller flere av dem. Mange andre deltakere ved våre norskkurs vil kanskje også si at ....ja, det er kanskje meg, det ligner litt. Og da har jeg oppnådd det jeg ønsker. Casene, meningene og utfordringene skal speile elevene vi har, men ikke identifisere dem. De norskspråklige ferdighetene spilte ikke bare en stor rolle ved utvelgelsen av informanter, men det viste seg jo også at de språklige utfordringene under intervjuene kunne være ganske store. De beste intervjuene ble dem jeg hadde med deltakere på nivå A2 eller høyere. Jeg hadde fire på A1-nivå, og det ble ganske vanskelig å få til gode samtaler. Disse intervjuene tok lang tid, og det ble slitsomt både for meg og informantene. Det kan hende at svarene på slutten av undersøkelsen kunne bli i korteste laget. Likevel, etter å ha systematisert funnene, synes jeg at jeg har fått mange gode, fylldige svar om de viktigste aspektene, nemlig arbeidsmåter, deltakerstyring, erfaring, motivasjon, lærerrollen, utfordringer og språklæring generelt.

## **2.5 Etiske refleksjoner**

Som forsker må jeg arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og respektere de utforskedes integritet, frihet og medbestemmelse. Jeg har en plikt på meg til å beskytte informantene mine og må derfor kjenne til de etiske retningslinjene. I studier der det er nær



kontakt mellom forsker og de som skal studeres, kan man få personopplysninger som må behandles i henhold til Personopplysningsloven. Øvrige etiske retningslinjer er informert samtykke, prinsippet om konfidensialitet og det tredje grunnprinsippet er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (2009, Kvale). Alle mine informanter fikk grundig informasjon om hva vi skulle gjøre, og de fikk et samtykkeskjema som skulle fylles ut og underskrives. All informasjon om informantene som ble skrevet ned var uten navn og andre personlige kjennetegn. Skolens faktiske navn ble først skrevet i notatene jeg hadde lagret på min egen minnepenn, men disse ble slettet og gitt fiktive navn underveis i prosessen. På grunn av at jeg endret kursen underveis, så fikk dessverre ikke innlandsskolen grundig nok informasjon ved tidspunktet for intervjuet, siden jeg da ikke visste at jeg ville foreta endringer. Senere i prosessen fikk jeg deres samtykke i å bruke materialet hvis det ikke kunne spores tilbake til skolen eller noen av deres elever. Ikke noe av det materialet jeg nå har vedrørende denne undersøkelsen kan spores tilbake til en person. Samtykkeskjemaene er ikke arkivert sammen med intervjuene, og det er ingen navn på personer eller steder i intervjuene som kan vise hvor informantene hører hjemme eller hvem de er. Casene som ble utarbeidet skal heller ikke kunne spores tilbake til en bestemt person, men representerer flere av informantene.

### **3. PRESENTASJON AV SKOLER OG CASE**

Når det gjelder presentasjonen av skolene, så må jeg understreke at mastergradsprosjektet mitt har vært en prosess der jeg som leder ved en av skolene har hatt vår organisering av undervisninga som utgangspunkt da jeg startet dette arbeidet. På bakgrunn av hva den voksne innvandreren selv mener fungerer best i norskinnlæringa, har jeg ønsket å se på hva vi på skolen kunne gjøre bedre, og jeg har stilt meg åpen for andre måter å organisere undervisninga på. De to andre skolene som er med i undersøkelsen, representerer hver sin andre måter å gjøre det på. Min nærhet til egen skole er tydelig i presentasjonen, både fordi den er fyldigere, men også fordi jeg bruker formuleringer som ”vår skole”.

#### **3.1 Skolene**

##### **3.1.1 ØYSKOLEN – stasjonsundervisning**

Vår skole er en liten skole med tre lærere og ca. 40 elever. Elever kommer og går hele tiden, og vi tar opp elever fortløpende gjennom hele skoleåret. Deltakerne har alt fra 3-15 timer per uke og undervisningen foregår på dag- og kveldstid. Over halvparten av elevene er arbeidsinnvandrere som betaler for kursene sine selv. Nybegynnere får en-til-en-undervisning inntil de kan klare seg selv i ei gruppe med flere deltakere på ulike nivåer. Så sant de kan, så

jobber de sammen, men ofte holder de på med så vidt forskjellige ting at de jobber mest hver for seg. Vi kan kalle det en slags stasjonsundervisning med ulike stasjoner for lytting, lesing, oppgaveløsning, internett/cd-rom-oppgaver, testing, lydinnlæring. I den grad de får muntlig trening, så er det gjennom samtaler med læreren, eller ved at de har interaktive oppgaver på internett eller cd-rom. Det er snarere tidspunktet folk kan møte enn nivået som bestemmer hvilken gruppe de skal være på. Dette kommer av at veldig mange deltakere jobber, noen på stedets fiskefabrikk, andre i helsesektoren og noen innfor renhold, og de har ulike arbeidstider som skolen også må forholde seg til. Noen elever er også tilkallingsvikarer slik at man aldri vet om de kommer på skolen eller ikke. Vi kan faktisk si at næringslivet, uten å vite eller styre det, har lagt noen premisser for hvordan vi skulle organisere undervisninga. Deltakere på introduksjonsprogram er de mest stabile og de er plassert i noenlunde homogene grupper, men innfor disse gruppene er det også store sprik i forkunnskaper, læringstempo og progresjon. Å kjøre samlet undervisning er svært vanskelig. Men hver enkelt elev får et individuelt tilrettelagt program og en lærer som til enhver tid vet hva han holder på med. Læreren veileder mer enn hun underviser, men hun er alltid oppdatert på hva eleven holder på med. Læreren fører detaljert timelogg på alle elever. Elevene gir uttrykk for at de trives godt, men at de savner tilhørighet i en klasse og det å jobbe med andre elever på samme nivå. De lærer norsk, men mange strever lenge med å oppnå de muntlige ferdighetene. Organiseringsformen ser ut til å passe best for de skoleflinke med god utdanning fra hjemlandet, og som er vant med å forholde seg til boklig lærdom.

### **3.1.2 INNLANDSSKOLEN – gruppeinndeling etter tilnæringsmåte**

Dette er også en forholdsvis liten skole med tre lærere og ca. 40 elever. De har bl.a. grunnskoleopplæring i engelsk og gir undervisning i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Innvandrerne som får norskopplæring er organisert i tre grupper, en alfa<sup>4</sup>-gruppe, en teoretisk retta og en praktisk retta gruppe. Det betyr at de har lagt elevenes tilnæringsmåter til grunn for gruppeinndelingen. Innfor hver gruppe er det i noen av timene en videre deling etter nivå A1 og A2, og da opererer skolen med et tolærersystem. Elevene får bare et tilbud i gruppa og ikke hver for seg. Klassene har 13-15 timer per uke fordelt på tre ukedager. Undervisningen er konsentrert rundt ett læreverk som er enkelt nok til å favne alle elever, men tre av uketimene er temaundervisning der elevene kan velge for eksempel trafikk/teori, foreldre/barn osv. De starter og slutter alle dagene med felles timer der det gis

---

<sup>4</sup> Alfa = analfabeter som krever grunnleggende lese- og skriveopplæring i tillegg til muntlig norskinnlæring.

informasjon, snakkes om nyheter, leses aviser osv. En time i løpet av dagen er selvstudium. De har ingen undervisning på kveldstid, og de har svært få arbeidsinnvandrere. Det er flest flyktninger på introduksjonsprogram. Skoleledelsen er fornøyd med organiseringa.

### **3.1.3 BYSKOLEN – klasseinndeling etter spor og nivå**

Dette er en stor byskole med ca 500 elever og ca. 30 lærere. Skolen har 12 klasser på dagtid, samt 5 asylklasser og 5 kveldsklasser med betalende elever. De har et variert tilbud, men hovedvekten ligger på undervisning i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Norskopplæringen deles inn etter spor og nivåer. Nybegynnere tas inn to-tre ganger i året, i august, november og februar. De må begynne i nybegynnerklasser og plasseres deretter i klasser etter å ha vært gjennom plasseringstester. Skolen bruker Migranorsk digitale tester i dette arbeidet. Det er ca 18 elever i hver nybegynnerklasse. Deltakere på introduksjonsprogram har 20 timer undervisning i uka. Ellers får de et tilbud via flyktningtjenesten. Klassene har som regel to lærere, men ikke samtidig. Hver klasse har sin kontaktlærer. Læreren differensierer så godt som mulig, men det blir mest samkjøring. Klassene har ukeplaner der det står hva de skal gå gjennom, og alle elevene har hjemmelekser og mye hjemmearbeid. Lærerne understreker viktigheten av å gjøre mye hjemme. De kjører også kurs i samarbeid med NAV: teori- og praksiskurs i for eksempel helsearbeid og barnehagearbeid. Mange får jobb etterpå. Dette krever at de er kommet opp på A2-nivå. Skoleledelsen har inntrykk av at elevene trives.

## **3.2 Casene**

På bakgrunn av livshistorier som jeg var så heldig å bli fortalt under intervjuene i undersøkelsen, samt elever som jeg har hatt gleden av å bli kjent med opp gjennom årene, har jeg konstruert seks case som på en representativ måte kan speile elevene våre.

### **3.2.1 Mariana – Øyskolen**

Mariana er 33 år og kommer fra Romania. Hun er arbeidsinnvandrer som har kommet til landet på EØS/EFTA-regler og har fått jobb på stedets fiskefabrikk. På fiskefabrikken er 60 % av arbeiderne utenlandske statsborgere og ca. 100 rumenere har bosatt seg i kommunen. Mariana har ingen plikt på seg til å ta 300 timer norskopplæring med samfunnskunnskap, men hun vil gjerne lære seg norsk likevel og betaler for norskundervisningen sin selv. ”Hvis jeg skal bo i Norge, så må jeg jo lære språket”, sier hun. Mariana har 16 års skolegang fra hjemlandet, der hun har høyere utdanning i kvalitetskontroll av mat. Hun bor sammen med mannen sin og deres 10 år gamle sønn. Hun har et tilbud om 6 timer per uke, og

opplæringstilbudet er tilpasset skiftarbeidet hennes, annenhver uke på dagtid og annenhver uke på kveldstid. Mariana er i ei gruppe med vekslende deltakelse og elever som kommer og går mye pga ulike arbeidstider/-perioder/-steder. For læreren er det helt puslespill å få dette til, og elevene blir derfor organisert i stasjoner med lesing, lytting, oppgaveløsning og pc-oppgaver. Læreren er veileder og går rundt til hver enkelt og hjelper dem. Elevene er nødt til å ta ansvar for egen læring og styre mye av undervisningen sin selv. De sitter mye alene og snakker sjelden eller aldri med medelever, unntatt i pausene, og da snakker de ofte med sine egne landsmenn. Mariana har bestått Norskprøve 2, muntlig, men strøk på lyttetesten og må dermed ta hele den skriftlige prøven en gang til. Mariana savner å ha en egen klasse og kunne studere med elever på samme nivå. ”Det er så ensomt på skolen”, sier hun, ”og dessuten trenger jeg mer muntlig trening. Det er ikke bra og bare lære gjennom det skriftlige, du må snakke, du må produsere hele tiden”.

### **3.2.2 Noor – Øyskolen**

Noor er 19 år og er flyktning fra Somalia. Hun var analfabet da hun kom til Norge, men har lært å lese og skrive somali og norsk her. Hun kom til Norge da hun var 17. Da hadde hun vært i flyktningleir i Kenya i mange år sammen med sin mor og fire yngre søsken. Faren flyktet til Norge da hun var 12, og etter fem år, ble hele familien gjenforent i Norge. Noor hadde ingen skolegang i Somalia og heller ikke i Kenya. Som eldste datter var det hennes plikt å hjelpe mora med de yngre søsknene. Første gang hun satte seg på skolebenken var som 17-åring i Norge. Da fikk hun et tilbud om 15 timer i uka og senere gikk hun inn som hospitant i en klasse på ungdomsskolen. Hun er flink og lærevillig, men har måttet ta alt fra grunnen av. Møysommelig og langsomt bygges det stein på stein. Hun hadde bare en-til-en-undervisning den første tiden hun var på skolen. Neste steg var å venne henne til å gjøre litt alene. Hun klarer det meste, men det går ikke fort. Hun sier hun lærer gjennom å lese og skrive og pugge, men størst betydning har kontakten og kommunikasjonen med læreren. Hun elsker og er helt avhengig av læreren sin. Hvis en annen lærer kommer inn og skal ha undervisning med henne, så viser hun med hele seg at hun ikke liker det. ”Læreren er som en god mor”, sier hun, ”hun viser meg den rette veien”. De kan snakke om det meste, og timene har et stort innslag av humor. ”Det er læreren min som hjelper meg. Hun har et godt, varmt hjerte og hun gir meg oppgaver som jeg kan klare å gjøre. Og hun hjelper meg hvis jeg ikke forstår.” Noor har hatt stor utvikling, men løser læringsoppgaver svært mekanisk. Hun har ikke noe sosialt liv i Norge. Hun jobber i familien. Hun føler seg alene, både på skolen og hjemme. Hun har ingen skolekamerater. Hun har bare læreren. ”Elevene på ungdomsskolen er

ikke hyggelige, de liker ikke hudfargen min, ikke klærne mine, ikke sjalet og ikke kjolene. Men jeg kan ikke forandre meg for dem. Dette er sånn jeg er. Det er min kultur. De forstår ikke at alle er forskjellige. Det er dumt. Jeg kunne ha lært mer norsk hvis jeg hadde noen å snakke med”. Noor drømmer om å bli lærer eller sykepleier.

### **3.2.3 Jiraporn – Innlandsskolen**

Jiraporn er 30 år og kommer fra Thailand. Hun er gift med en nordmann og har vært i Norge i 3 år. Hun har flytta litt i mellom, men nå har hun og mannen bosatt seg i innlandskommunen, der han har sine venner og familie. Jiraporn liker seg godt. Mannens familie har hjulpet henne mye, med å snakke norsk med henne og introdusere henne i det sosiale livet på stedet. ”Jeg har en god familie”, sier hun, ”det hjelper meg aller mest”. Jiraporn vokste opp på landsbygda nær den kambodsjanske grensen, og det var ikke så vanlig at alle ungene fikk god skolegang. Jiraporns pappa ønsket et bedre liv for henne enn han selv hadde hatt, og derfor passet han på at hun fikk både grunnskole og videregående skole i hjemlandet, til sammen 12 år. ”Jeg så at familien min hadde det vanskelig og derfor ville jeg heller jobbe og hjelpe dem med penger, men jeg fikk ikke lov”. I dag er hun glad for at hun har så god skolegang. ”Jeg er skoleflink, og jeg liker å være på skolen. Jeg liker å lese, skrive og gjøre oppgaver. Jeg har aldri hatt problemer på skolen. Jeg liker å lære. Det hjelper meg i norskopplæringen”. Nå er hun gravid og jobber iherdig for å kunne gå opp til Norskprøve 2 før barnet kommer. Hun har et tilbud om 15 timer i uka. Hun er plassert i ei gruppe med teoretisk retta undervisning, med litt ulike spor og nivåer i gruppa. Men hele klassen får samla undervisning og elevene jobber selvstendig når det passer sånn. Jiraporn liker å gå på skolen. Hun er flink til å studere og gjør mye hjemme for å lære seg norsk. Det verste for henne er å lære seg uttale, og hun synes 300 timer er altfor lite. ”Jeg vil ha mer”, sier Jiraporn. ”Jeg vil så gjerne bli flink til å snakke. Jeg må lære mer om alfabetet og lydene, tror jeg”, sier hun. ”Jeg må ha mer uttaletrening, og bare øve, øve og øve. Jeg forstår mye norsk, men det er ikke så mange som forstår meg”.

### **3.2.4 Khalil – Innlandsskolen**

Khalil er flyktning fra Afghanistan. Han er 31 år og bor alene på stedet. Han har 6 års skolegang fra hjemlandet, og det var en nokså tilfeldig og sporadisk skole, som også innebar mye hjemmeundervisning i Koranen. Han snakker dari<sup>5</sup>, men lærte å lese og skrive på farsi<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Dari er det lokale navnet på variasjoner av persisk som blir snakket i Afghanistan. Dari er morsmålet til tadsjiker, hazarere og chahr aimak-folkene.

<sup>6</sup> Farsi er det samme som iransk eller persisk språk, som rundt 30 % av befolkningen i Afghanistan snakker. Farsi/persisk er det offisielle språket i landet, og dermed det skriftspråket som barna lærer på skolen.

men er ikke så veldig flink. Khalil har ingen familie med seg til Norge, men han har kone og tre barn på 5,7 og 9 i Afghanistan. Han lengter etter den dagen han kan få dem til Norge. Men først må han lære seg norsk, fullføre introduksjonsprogrammet og få seg en jobb slik at han kan tjene nok til å få familiegjengeforening. Livet i Norge er svært vanskelig for Khalil. Det er så kaldt at det gjør vondt, sier han. Og han klarer ikke å konsentrere seg så mye om skolearbeidet fordi han ligger oppe om nettene og bekymrer seg for familien sin. Han er så sliten av denne livssituasjonen at han ikke klarer å delta i noe sosialt liv utenom det han har på skolen. Alle hans krefter går med til å mestre hverdagen alene uten familien og med alle de bekymringer og problemer det medfører. Han sender så mye han kan av introduksjonsstønad hjem til kona og ungene, som ikke lever så godt i Afghanistan. Khalil har 15 timer norskopplæring i introduksjonsprogram. Han går på en gruppe med 8 andre elever som har praktisk rettet undervisning. ”Men det er vanskelig”, sier han, ”for vi er så forskjellige. En kan litt norsk, og en annen kan mye, og en er plaget med søvn, og en annen har hørselsskader etter tortur, og en lærer fort og en annen lærer sakte. Det er veldig vanskelig for læreren, og undervisningen blir ikke så bra. Jeg sier ikke at det er hans feil, men det er elevene som er problemet. Det er veldig vanskelig å være lærer for oss”, sier Khalil.

### **3.2.5 Pablo – Byskolen**

Pablo kommer fra Brasil. Han er 35 år og kom til Norge for ett år siden. Han er gift med ei norsk dame og kom hit i familiegjengeforening. De bodde sammen i Rio i fem år før de kom til Norge, men så døde faren til kona og moren trengte å ha datteren nærmere. Så da flyttet de til Norge. Pablo tenkte først at det ikke var noe poeng i å lære seg norsk, han som hadde ei norsk kone. Og engelsk kunne han jo flytende. Men etter kort tid følte han seg helt hjelpeløs, ikke forsto han svigermora som bare snakket norsk, ikke skjønnte han hva de sa på TV og ikke kunne han snakke med naboen. Han var blitt totalt avhengig av kona. Så da han fikk vite om at han hadde rett og plikt til å lære seg norsk i 300 timer, så ble han glad og begynte på skolen så snart han kunne. Han har et tilbud om 20 timer per uke og på ett år har han lært seg norsk slik at han har bestått Norskprøve 2 og har begynt på opplæring på B1-nivå.” Men det har ikke kommet gratis”, sier Pablo, ”jeg har virkelig stått på, ikke bare på skolen, men hjemme også. For hvis du skal lære norsk, så kan du ikke sitte og vente på at læreren skal mate deg med teskje, du må ut i verden og jobbe for saken. Jeg skriver mye hjemme og tenker ut hva jeg skal si i ulike situasjoner og så øver jeg og tester det ut. Jeg har et lappesystem som jeg praktiserer. Jeg skriver ned på en lapp det jeg skal si i forskjellige situasjoner, på bussen, på apoteket, hos legen osv. og så øver jeg skikkelig godt. Når jeg kommer dit jeg skal, tar jeg

lappen fram i tilfelle jeg glemmer noe, og så sier jeg det jeg skal. Jeg ser også på barne-tv, hører på radio, er på internett og bruker alle mulige situasjoner til å lære meg norsk, og så har jeg faktisk begynt å lage min egen grammatikk. Men det er selvsagt viktig at jeg har gått i en fin klasse på skolen. Vi er 16 elever på samme nivå som leser den samme læreboka. Vi har et godt og variert tilbud og en lærer som hjelper oss mye. Men jeg synes kanskje at lærerne kunne modernisere seg litt. De bruker gammelt utstyr og gamle undervisningsmetoder. Vi lever tross alt i 2010”.

### **3.2.6 Ahmed – Byskolen**

Ahmed er 49 år og er flyktning fra Somalia. Han har 5 års skolegang fra hjemlandet. Han går på introduksjonsprogram på dagtid og jobber på Rema 1000 på kveldstid. Han har kone og fire barn som oppholder seg i Etiopia, og alt han tjener ekstra sender han til dem.” Livet mitt består bare av arbeid. Jeg er alltid sliten. Jeg har et godt liv, men det er store forskjeller mellom Somalia og Norge. Det er en helt annen kultur, annen mat, annen religion og annet klima. Jeg føler meg alltid kald, og det er vanskelig å være ute. Den største utfordringa jeg har i livet mitt er faktisk været, alt annet synes jeg går fint”. Ahmed har 20 timer norsk i introduksjonsprogram og han går i en klasse som følger samme lærebok og alle elevene i klassen får samme undervisning. ”Jeg er veldig fornøyd”, sier han. ”Jeg trodde egentlig jeg var for gammel til å lære norsk og i begynnelsen tenkte jeg at dette aldri kom til å gå. Men jeg har fått god hjelp. Vi har variert undervisning og en fantastisk lærer. Hun har betydd mest for meg. En god lærer må være positiv og glad, tålmodig og kunne bestemme og ha ro og orden i klasserommet”, sier Ahmed. ”Og det har min. Dessuten har hun lært meg noe viktig: ”For å lære norsk, må du snakke mye, ikke bare på skolen, du må selv produsere hele tiden. Hvis du bare leser, lærer du ikke så godt. Kom deg ut i byen og snakk, snakk, snakk!” Det er det beste rådet jeg har fått”, sier Ahmed. ”Jeg mener at det er mitt ansvar å lære norsk, deretter læreren og så samfunnet”.

## **4. TEORI, EMPIRI OG DRØFTING**

### **4.1 Andragogiske prinsipper i vår virkelighet**

#### **4.1.1 Deltakerstyring**

*”Det er best at læreren styrer. Hun har studert i mange år. Hvorfor skal jeg gjøre jobben?”*

*(Ahmed - Byskolen)*

For over 30 år siden foreslo Malcolm Knowles at voksnes læring skulle defineres som noe vesentlig annet enn pedagogikk, som han mener er retta mot barns læring. Han har i andragogikken prøvd å identifisere noen karakteristiske trekk ved den voksne eleven som han

mener bør få konsekvenser for hvordan man tilrettelegger og organiserer opplæring for voksne. Iflg Knowles har den voksne lærende et grunnleggende behov for å være selvstyrt og ta ansvar for det som skjer i sitt eget liv (Knowles, 1980). Derfor mente han at de voksnes klasseromsklima også skulle være mer modent og voksent, både fysisk og psykisk, dvs. det burde være slik at de voksne føler seg akseptert, respektert og støttet som et selvstyrt menneske. En følelse av likeverd og gjensidighet mellom lærer og studenter understøtter et slikt voksent klasseromsklima, mener Knowles. Siden en voksen er et selvstyrt menneske, så skal voksne elever også kunne ta del i diagnostisering av egne læringsbehov, planlegging, gjennomføring og evaluering av læringserfaringer, dvs. spille en aktiv rolle i forhold til egen læring (Knowles, 1990). Knowles mener at et godt læringsmiljø forutsetter respekt for den enkeltes personlighet, elevdeltakelse i beslutninger, at elevene har tilgang til informasjon og har frihet til å uttrykke seg og at elever og lærere har gjensidig ansvar for mål, planlegging, gjennomføring og evaluering (Knowles, 1990).

Knud Illeris er en meget sentral teoretiker i den moderne voksenpedagogikken. Han har også et sterkt fokus på at voksne mennesker har et grunnleggende krav om å bli behandlet som selvstyrte og ansvarlige. Innafor gitte rammer skal deltakerne selv få muligheten til å styre sitt læringsforløp ved hjelp av lærerens støtte og veiledning for å kunne utvikle selvstyring (Illeris, 2004). Det er lærerne som har ansvaret for å legge de generelle rammer og sørge for relevant faglig innhold, hensiktsmessige arbeidsbetingelser, det nødvendige verktøy og ellers støtte og hjelpe deltakerne så godt som mulig i deres læreprosesser. Men det er deltakernes ansvar å gjennomføre læringen i samsvar med deres muligheter og behov, og ta ansvar for dette og si fra hvis det ikke er hensiktsmessig det som skjer. Dette er et samspill som Illeris kaller deltakerstyring, det er ”hvad voksne mennesker med rette kan forvente i et demokratisk samfund, og omvendt hvad et demokratisk samfund med rette kan forvente af sine medlemmer” (Illeris, 2004, s 140). Slik er deltakerstyring i voksenutdannelsen et grunnleggende etisk anliggende i dag, sier Illeris. Det er et så avgjørende forhold at det blir lærerens mest sentrale oppgave å få det etablert (Illeris 2004).

Iflg. Knowles og Illeris, så har voksne et grunnleggende behov for å være selvstyrte. Informantene i min undersøkelse kommer fra tre skoler som alle organiserer undervisninga på forskjellige måter. Ved Øyskolen er det mye stasjonsundervisning og mange av deltakerne må sitte alene mesteparten av tida si på skolen. Dette innebærer en del deltakerstyring, dvs. at de selv må sette seg i gang, de må til en viss grad legge opp løpet og bestemme hva de skal gjøre og de kan legge egne planer for undervisningsperioden framover. Mange er likevel ikke klare



for å gjøre så mye på egenhånd, så de sitter og venter til det blir deres tur og læreren kan vise dem hva de skal gjøre. Mariana fra Øyskolen synes at det er greit å styre sin egen undervisning etter hvert som hun har lært en del og kan mye, men hun synes ikke det er bra i begynnelsen av et kurs. ”Undervisninga er lærerens jobb og ansvar. Ja visst, har jeg størst ansvar for å lære, men jeg kan ikke hjelpe meg selv når jeg ikke kan noen ting”. Jiraporn fra Innlandsskolen mener at det er naturlig at læreren styrer undervisninga og hva den enkelte skal gjøre, fordi det er så mange forskjellige elever og det bare er læreren som kan ha oversikt. De har mye felles undervisning, men må også jobbe individuelt med sine oppgaver, og de får ulike lekser hjemme. Læreren sjekker at de har gjort det de skal. ”Jeg er aktiv, og jeg er flink, men det er læreren som bestemmer hva jeg skal gjøre”. Iflg Knowles og Illeris skulle man altså kunne forvente at også den voksne innvandreren skulle kunne ta ansvar for egen læring og styre sin egen undervisning i større eller mindre grad. Men elevene ved voksenopplæringene er en svært uensartet gruppe mennesker med så vidt forskjellig bakgrunn og forutsetninger, at vi ikke kan forvente at alle skal kunne ta styring over sin egen undervisning. Analfabeter for eksempel, eller mennesker som bare har hatt hjemmeundervisning i Koranen. Vet de hvordan de skal gripe an læringsaktiviteter i en formell læringssituasjon? Hvordan skal de da kunne ta ansvar for mål, planlegging, gjennomføring og evaluering av sin egen læring når de knapt nok har vært innom en formell læringssituasjon før? Noor fra Øyskolen er en elev som trenger mye hjelp av læreren sin, helst hele tiden hun er på skolen. Hun kan godt settes til selvstendige arbeidsoppgaver, men de løses mekanisk. Hvis hun kjenner systemet, har gode eksempler eller kan kopiere noe fra boka, klarer hun seg bra. Oppgaver som krever at hun tenker på egen hånd, vet hun ikke hvordan hun skal løse. Det er faktisk nok for henne å løse de skriftlige oppgavene rent teknisk, uten tanke for innholdet. Analfabeter har ikke lært å lære gjennom bøker, men gjennom praktiske gjøremål. I norsk skole er boklighet og det å støtte seg til skriftspråket så vanlig og nødvendig at vi ofte ikke tenker over det. Med elever som Noor på skolen, trenger man en lærer som er der hele tiden og snakker om det som skal læres og faktisk gjør det som skal læres. Deltakerstyring er et mål langt i det fjerne. Mariana lærer best gjennom å lese og skrive, og dermed har hun en stor fordel i norsk skole sammenlignet med Noor. Det er nettopp denne egenskapen som gjør at hun klarer seg så godt når hun i så stor grad settes til å gjøre arbeidsoppgaver alene på de forskjellige stasjonene. Men det er likevel ikke denne læringsformen hun foretrekker.

Suanmali (1981) bygger på Mezirows<sup>7</sup> tolkning av andragogikken og er spesielt opptatt av å definere konkrete læreroppgaver som skal hjelpe voksne til å forsterke sin kapasitet til å fungere som selvstyrte lærende. Han fremhever det at man må hjelpe elevene til å bli mindre avhengig av læreren, og heller lære dem til å bruke læringsressursene, medelever og se på hva man kan lære av sine egne personlige erfaringer. Læreren skal i første rekke styrke elevens selvbevissthet – gi oppmuntringer og tilbakemeldinger som oppmuntrer til å forandre seg og ta sjanser, samt vektlegge eksperimenterende, deltakende og prosjekterende instruksjonsmetoder (i Brookfield 1986). Øyskolen, følger Suanmalis prinsipper, om enn ikke bevisst, men heller av praktiske årsaker. Lærerne kan ikke være hos alle elever til enhver tid, så de er nødt til å oppmuntre til selvstendighet, samarbeid med andre elever og til å finne fram og bruke det de har av læringsressurser osv. Elevene blir behandlet som voksne mennesker som selv kan styre sitt opplæringsløp, men de gir uttrykk for at det er undervisning med læreren de foretrekker og som de har mest nytte av. Kanskje fordi flere av elevene kommer fra autoritære samfunnssystemer, der lærerstyrt undervisning er ensbetydende med god undervisning? Ved Byskolen har de mest lærerstyrt undervisning, men elevene oppfordres også til å bruke hverandre: ”Læreren bestemmer hva vi skal gjøre, men noen ganger har vi selvstudium og må lære selv. Da sitter vi sammen med andre elever. Vi lærer ved å hjelpe hverandre. Noen ganger må jeg hjelpe de andre, og noen ganger er jeg tolk. Det er ikke noe problem” (Pablo-Byskolen). Ved Byskolen fokuserer også lærerne mye på hva eleven kan gjøre selv for å lære norsk når de ikke er på skolen. De krever faktisk en viss egeninnsats og styring av sin egen læring utenom skoletiden. Som Ahmed sier, så er det beste rådet han har fått i forhold til det å lære det norske språket, å gå ut i byen og praktisere det han har lært. På skolen er det altså læreren som styrer, men det forventes at deltakeren selv tar ansvar for sin egen opplæring utenfor skoleveggene.

Knowles selv modererte seg etter hvert mht. sine synspunkter på selvstyring, ved å peke på at voksne på tross av sitt behov for å opptre som selvstyrt, kan gå inn i læringsoppgaver og undervisningssituasjoner med en forventning om å bli behandlet som et barn. Når læreren legger til rette for en mer aktiv og selvstendig læringsrolle, så blir ikke det alltid like godt mottatt. Knowles sier at mange voksne ikke er forberedt på selvstyrt læring i en formell læringssituasjon og derfor må gå gjennom en ganske kraftig reorganiseringsprosess for å klare

---

<sup>7</sup> Mezirows ”Transformation Theory” handler om hvordan voksne forstår og tolker sine livserfaringer og skaper ny mening. Han definerer all læring som en meningsskapende aktivitet; en prosess der man bruker sin tidligere forståelse til å skape ny på grunnlag av de erfaringene man får, og så handler man deretter (i Merriam og Caffarella, 1999).

å ta ansvar for egen læring. Men når det først er innlært, vil de føle lettelse over å mestre sine egne læringsoppgaver. Det Knowles sier er at det ikke trenger å være et samsvar mellom behovet for å være et voksent selvstyrt menneske og faktisk selvstyring i læringssituasjoner (i Skaalvik, 2004). Selv om man er et voksent menneske og har behov for å bli behandlet som et voksent, selvstyrt menneske i enkelte kontekster, så kan man ha en jobb å gjøre i forhold til det å bli selvstyrt i læringssituasjoner. En annen ting er hva man gjør utenfor skolen.

#### **4.1.2 Erfaringer**

*”Selvfølgelig bruker jeg erfaringene mine. Det er jo dem jeg bruker for å lære. Overalt hvor jeg går.”*

*(Mariana-Øyskolen)*

Knowles trekker fram noe annet som særpreger voksne elever, og det er at de har et reservoar av erfaringer som de har tilegnet seg gjennom oppveksten og inn i det voksne livet (Knowles, 1980). Det betyr jo at voksne, i motsetning til barn, har et langt større erfaringsgrunnlag som de kan relatere nye erfaringer til, noe som igjen kan gjøre innlæring av nye ting lettere. Men det trenger heller ikke bety det. For voksne har mange fastgrodde tankemønstre og vaner som kan gjøre det vanskeligere å tilegne seg ny kunnskap og nye erfaringer igjen. Khalil fra Innlandskolen har gått på Koranskole og lært gjennom å gjenta og kopiere kunnskap fra læreren, samt å pugge koranvers utenat. Å tilpasse seg den norske skolen har vært vanskelig, fordi den krever større selvstendig innsats og tenking. Siden den voksne er så rik på erfaringer, så sier Knowles at man vil ha nytte av arbeidsformer der eleven selv er aktive og kan få bidra med sine egne erfaringer. Slik kan man knytte lærestoffet til den enkeltes virkelighet (Knowles, 1990). Når man skal lære et andrespråk, så er det naturlig å tenke at man bruker alt man har lært på sitt eget språk, alt man har erfart tidligere, ja, som knagger å henge det nye språket vårt på. Noen av informantene sier at de ikke bruker sine egne erfaringer i språkinnlæringen. ”Jeg snakker lite om meg selv og livet mitt med lærere og elever på skolen. Det er et problem. Og når jeg er på språkpraksis, så er det ingen som snakker norsk med meg” (Khalil - Innlandsskolen). Han vil gjerne formidle noe av den historien han har med seg, men det er ingen som spør han. Jiraporn, fra samme skole, har opplevd noe helt annet. Hun sier at hun bruker erfaringene sine hele tiden. ”Det er naturlig å bruke seg selv når man skal skrive en tekst for eksempel.” De av informantene som har brukt av erfaringene sine i språkinnlæringen sier at det har vært nødvendig og nyttig for å lære norsk.

Illeris mener at man bør definere innholdsmessige rammer i brede og åpne temaområder og problemfelter slik at deltakernes subjektive oppfatninger kan prege det man faktisk

innholdsmessig arbeider med (Illeris, 2004). Det faglige innholdet bør velges ut fra deltakerne selv, deres erfaringer, problemer, framtidsperspektiver og formuleringer, men innafor pensumets innholdsmessige rammer. Slik kan et faglig forhold bli behandlet ut fra en kombinasjon av faglige, personlige og samfunnsmessige vinkler (Illeris, 2004). Det Illeris sier her er viktig, for om man ikke praktiserer deltakerstyring, så har man en rik kilde til det faglige innholdet i elevgruppa. Hva slags erfaringer har de som de kan dele med de andre? Hva har de behov for å lære? Hvilke språksituasjoner/-funksjoner trenger de å øve på? Her er det mange emner å ta av, som man kan benytte seg ved muntlig trening i ei gruppe.

Tøsse (2005) tar for seg Jack Mezirows Transformasjonsteori og sier at empiriske studier har vist at forholdet til andre, støtte, tillit, vennskap spiller en viktig rolle for at det skal finne sted en positiv læring. Hvordan opplever den voksne innvandreren læringsprosessen? Er det en meningsskapende aktivitet hvor de får brukt sine egne erfaringer på en sånn måte at de faktisk fører til ny læring? Og hvordan påvirker forholdet til andre læringsprosessen? Mariana fra Øyskolen savner det å være i ei gruppe med andre elever og tror det ville lette læringsprosessen og gjøre det mer interessant å gå på skolen. ”Å sitte alene når man skal lære et språk er ikke så bra. Vi trenger å praktisere språket for å lære det, ikke bare skriftlig, men muntlig også. Det er viktig å høre sin egen stemme snakke norsk. Dessuten kan det være givende og utviklende å ha andre å snakke med om livet i Norge, erfaringer vi har gjort oss”. Elevene kan ha mye å bidra med overfor hverandre og faktisk hjelpe hverandre videre i livet. Og alt er jo norskopplæring.

### **4.1.3 Motivasjon**

*”Jeg VIL lære norsk. Jeg MÅ lære norsk. Jeg vil klare meg selv, ha frihet til å snakke med folk”  
(Pablo - Byskolen)*

Knowles mente at voksne har en større indre motivasjon for å lære enn barn og at de i langt større grad enn barn retter sin oppmerksomhet mot og blir motivert av læringsoppgaver som kan gjøre dem bedre i stand til å skikke voksenlivet sitt godt. (Knowles, 1980) På denne måten spiller den sosiale konteksten en større rolle for en voksen enn for et barn. De ønsker og har lyst til å lære det som gir dem et bedre liv; noe som kan gjøre at de lettere kan fylle sine sosiale roller og mestre livet på en bedre måte. Jiraporn fra Innlandsskolen, for eksempel, hun vil ha jobb og norsk førerkort for å gjøre livet lettere. Det er hennes største motivasjonsfaktor for å lære seg norsk.

Jarvis (2001) sier at all erfaring kommer innafor en sosial situasjon, en slags objektiv kontekst der man erfarer livet. Læring et interaktivt fenomen, ikke en isolert intern prosess, sier han.

Den voksne trenger å lære for å kunne fungere bedre og oppnå større goder i samfunnet. Jarvis snakker om at det er uoverensstemmelsene mellom alt det en person er på et gitt tidspunkt og en erfaring om at det er noe i livet hun/han ikke kan håndtere som driver mennesket inn i læring og higen etter mestring av det de ikke kan. Denne "Inability to cope with the situation unthinkingly, instinctively, is the heart of all learning" (i Merriam og Caffarella s 284). Voksnes motivasjon er ofte styrt av det umiddelbare behovet for kunnskapen de tilegner seg, og dette er typisk for den voksne innlæreren kontra barn. "Jeg bor i Norge. Jeg vil forstå hva folk sier, og jeg vil snakke med dem. Jeg trenger å kommunisere med andre. Det gjør meg motivert for å lære norsk." (Mariana – Øyskolen). Dette er den største motivasjonsfaktoren som informantene i undersøkelsen gir uttrykk for. De må lære seg norsk slik at de mestrer livet i sitt nye hjemland, ellers vil de ikke kunne lykkes her. Denne motivasjonsfaktoren blir så tydelig når det gjelder norskopplæringen, fordi det er så nært knytta til det å fungere i det nye landet og det nye samfunnet som de har kommet til.

Knox (1980) ferdighetsteori (Proficiency Theory) knytter seg også til den voksnes livssituasjon. Voksenlæring utmerker seg ved at det er nær forbindelse mellom læring og handling utenfor skolen. Ferdighet blir her definert som evnen til å yte tilfredsstillende når man får muligheten til det. Kjernen i teorien er forestillingen om en uoverensstemmelse mellom det nåværende og det ønskede ferdighetsnivået. Dette konseptet om ferdighet hjelper oss i å forklare den voksnes motivasjon og oppnåelse i både læringsaktiviteter og i de ulike rollene en har i livet. Vi må se på grunnen for å lære, og det er å oppnå ferdigheter for å kunne forbedre ytelsen utenfor utdannelsesprogrammet. Både lærere og elever kan ha utbytte av å analysere uoverensstemmelsene mellom nåværende og ønsket ferdighetsnivå. Knox skiller mellom ferdigheter og kompetansebasert læring. Kompetansebasert læring vektlegger oppnåelse av et minimum av ytelsesstandarder, mens ferdighetsorientert undervisning vektlegger oppnåelse av optimale standarder av ferdigheter knytta til sosiale roller man har. Knox konsentrerer seg om "the gap" mellom hva voksne kan nå og hva de vil eller ønsker eller bli i stand til. Når "the gap" er identifisert, så kan undervisning planlegges tilsvarende (i Merriam og Caffarella, 1999 s 286)." The gap" er altså det som finnes mellom de norskferdighetene den enkelte har pr. dags dato og de ferdighetene som deltakerne må kunne for å ta den avsluttende prøven eller for å klare seg i det norske samfunnet. "Jeg vil bli sykepleier eller lærer. Jeg kan ikke nok norsk nå, men jeg kan lære." (Noor - Øyskolen).

På grunn av voksnes behov for å lære det som har betydning for deres egen livssituasjon her og nå, argumenterte Knowles (1990) for at man i større grad skal velge ut tema og

problemområder ut fra elevenes interesser og behov. Illeris sier at motivasjonen eller de indre psykiske drivkrefter bak læringen utvikles gjennom det enkelte individs unike livsforløp i samspill med samfunnsmessige betingelser og individets egen fortolkning av forløpet og av samspillet. Modne voksne er i stigende grad orientert mot utdannelsesforløp som dreier seg om selvvalgte og lystbetonte kulturelt og sosialt orienterte aktiviteter som kan bidra til fylde og harmoni i tilværelsen. Han framholder at voksne lærer det de *vil* lære, det som er meningsfullt for dem, og de bruker de ressurser de har og tar det ansvaret for egen læring som de er interessert i (Illeris, 1999). Knowles sier også at den voksne er klarere på at læringsoppgavene må være interessante og gi mening, ellers kan han/hun fort miste interessen for oppgaven. ”Jeg trenger interessante oppgaver for å holde motivasjonen oppe”, sier Mariana (Øyskolen), og trekker i samme farta fram at det blir kjedelig i lengden å sitte så mye alene med oppgavene. Siden voksne fort mister motivasjonen hvis de ikke ser en nytte eller har interesse av det de gjør, så ville de la være å komme på skolen hvis undervisninga var unyttig eller uinteressant. Mange av elevene på de tre skolene i denne undersøkelsen, er i obligatorisk opplæring, og de er nødt til å komme på skolen uansett hvor nyttig og meningsfull undervisninga er for dem. Betalings elever som er på norskkurs av egen fri vilje fordi de har et ønske om å lære seg norsk, må vi gå ut fra ville ha sluttet om opplæringa ikke viste seg å gi dem noen norskerdigheter. Da jeg spurte informantene i min undersøkelse om hva som gjorde dem umotiverte, så var det ingen som var inne på dette alternativet. Motivasjonen for å lære seg norsk var så stor hos nesten samtlige. Det eneste de kunne tenke seg som ville gjøre dem umotiverte og føre til at de mistet lysten til å komme på skolen, var hvis læreren var sur eller at de ble møtt med negativitet. Det at skolen er et hyggelig tilholdssted og at de blir møtt med vennlighet, respekt, tillit og glede har mye å si for trivselen og motivasjonen for å lære. ”Når jeg kommer på skolen og treffer venner og læreren, og de er glade og snakker og sier at det er en fin dag, da får jeg lyst til å lære”, sier Jiraporn fra Innlandsskolen. Og Ahmed fra Byskolen sier at han enkelte dager bare kommer fordi det er hyggelig å være på skolen: ”Læreren gjør meg motivert. Og så er det godt miljø på skolen. Jeg får energi og lyst til å lære”.

Cross' CAL-modell fra 1981 (i Merriam og Caffarella 1999) gir noen karakteristikk av voksne som lærende. Modellen inneholder to klasser av variabler. De personlige karakteristikkene er fysiologiske (som aldring), sosiokulturelle (livsfaser) og psykologiske (utviklingsstadier). Situasjonskaraktistikker fokuserer på variabler som er unike for voksne deltakere, for eksempel deltid kontra fulltidsstudier, og frivillig eller obligatorisk deltakelse.

Ved de kommunale voksenopplæringene kan elevene være i alderen 16-67 år. De er med andre ord i helt ulike livsfaser og utviklingsstadier. Situasjonen for den enkelte er også forskjellig og grunnene til at de kommer på norskkurs er ulike. Noen går på introduksjonsprogram og studerer norsk på full tid og fordi de må. Andre jobber ved siden av og kommer fordi de har lyst til å lære seg norsk en kveld, eller to-tre dager i uka. De ulike variablene kan også ha noe å si for hvor motiverte de er. Khalil fra Innlandsskolen er ikke alltid like motivert og klar for læring på skolen, men han må gå på Introduksjonsprogrammet fordi det er obligatorisk, og ellers ville han ikke få utbetalt stønad som han trenger for å forsørge seg selv og familien sin i Afghanistan. Mariana fra Øyskolen studerer norsk på fritida si fordi hun har lyst til å lære seg språket, og betaler dessuten for norskkurset sitt selv. Hun har derfor en helt annen innfallsvinkel og motivasjon for å få noe læring ut av den tida hun er på skolen.

#### **4.1.4 Lærerens rolle**

*"Jeg har lært mye norsk ved å snakke med kolleger, jeg har gjort mye lekser, jeg har lest mye og skrevet mye, men det er læreren som har betydd mest" (Ahmed - Byskolen)*

Det som ligger til grunn for hele dette prosjektet mitt er et ønske om å være en god voksenpedagog som ivaretar alle elevenes ønsker og behov. Hvordan skal jeg klare det? Hva vil det si å være en god lærer? Hvordan er den gode voksenpedagogen? Didaktikeren Hilbert Meyer (2005) har gjort følgende oppsummering av kvaliteter som kjennetegner god undervisning: Klar struktur, tida brukes på læringsorienterte aktiviteter, positivt læringsorientert klima, varierte undervisningsformer og metoder, individualiserte krav, tydelige forventninger og gjennomtenkte omgivelser. Dette høres ut som fine retningslinjer for undervisningen, men hva er selve kjernen ved å være en god voksenpedagog? Ahmed fra Byskolen sier at:

*"En god pedagog er et godt menneske som kan sitt fag! En god lærer hjelper deg og behandler deg bra."*

Bjarne Wahlgren (2004) trekker fram at den gode voksenlæreren først og fremst skal kjenne læringas praksis og være en god formidler av sitt fag. Det holder ikke å være flink i faget sitt, man må ha evnen til å formidle det på en levende, engasjerende og forståelig måte. Det rettes også stigende oppmerksomhet mot at det er en rekke andre forhold som voksenpedagogen må kunne mestre for å fremme god læring, f.eks evnen til aktivisere til egen læring, evnen til å forholde seg til ulike menneskers menneskelige og sosiale forutsetninger, evnen til empati og nærvær og evnen til å sette læringsprosessen i gang. Den gode voksenpedagogen må derfor inneha både pedagogisk og sosial kompetanse slik at han/hun er i stand til å etablere og

utvikle et godt læringsmiljø. Men viktigst av alt, sier Wahlgren, er å være bevisst på at voksenlærerens kvalifikasjoner avhenger av den konteksten man inngår i. Gerd Stølen (2004) sier at enhver lærer må gjøre en analyse av situasjonen og reflektere over hvilken lærerrolle som vil fungere best i forhold til undervisningens mål og elevgruppens forutsetninger. Det er ingen enkel oppgave. Hør hva Khalil fra innlandsskolen sier:

*”Det er vanskelig å være lærer for oss, for vi er så forskjellige. En kan litt norsk, og en annen kan mye, og en er plaget med søvn, og en annen har hørselsskader etter tortur, og en lærer fort og en annen lærer sakte. Det er veldig vanskelig for læreren, og undervisningen blir ikke så bra. Jeg sier ikke at det er hans feil, men det er elevene som er problemet. Det er veldig vanskelig å være lærer for oss”*

Stølen sier at den største pedagogiske utfordringa er å ivareta det store mangfoldet av elever som befinner seg i dagens voksenopplæringer og peker på faktorer som trygghet, fellesskap og humor for å skape et godt læringsmiljø som kan gi grobunn for god læring. Det må være rom for mangfold. Hun trekker fram Bo Jacobsen som mener at man bør utvikle et kollektiv der elevene kan dra nytte av hverandre, der læreren mer blir en hjelper og god venn, både på det faglige og det menneskelige plan. Bo Jacobsen skiller mellom ulike former for didaktikk alt etter opplæringens art. Han mener at mens læreren tenker på stoff og arbeidsform, så tenker eleven mest på lærerens menneskelige sider. Det er derfor viktig å rette oppmerksomheten mot andre ting enn det faglige og av og til bare gjøre noe hyggelig sammen (i Stølen, 2004).

Illeris mener at det ikke finnes noen bestemt ”lærerrolle” som er den riktige, tvert imot legger de voksne deltakerne stor vekt på at læreren er ”autentisk”, dvs. er seg selv og også opplever og forholder seg til deltakerne som de er. Så hvis det eksisterer noe man skal kalle voksenlærerens rolle, så må det være det å ikke ha noen bestemt rolle, men bare være et uttrykk for hvem man selv er og hvordan man forholder seg til andre som de er (Illeris 2004, s153). Illeris sier at trygghet og utfordring bør gå hånd i hånd. Grunnleggende er det en større trygghet i at man selv kan styre sin læring og få kvalifisert støtte til det enn å være underlagt en styring utenfra, men ofte stiller andre forestillinger seg i veien og den voksne utdanningsdeltageren kommer umiddelbart til å forvente tryggheten i at læreren styrer og bestemmer i klasserommet, selv om han eller hun på andre områder er vant til å oppleve den voksne tryggheten ved selv å styre sin situasjon. Læreren må derfor prøve å skape en grunnleggende trygghet samtidig som man fastholder at ansvaret for egen læring skal ligge hos eller overføres til deltakerne. Åpenhet, vennlighet, personlig engasjement og klare rammer er vesentlige elementer for at det kan utvikles trygghet. ”Den, der laver arbejdet, får



kvalifikasjonene” sier den danske læringsteoretikeren Mads Hermansen (i Illeris, 2004 s 158). Her sier virksomhetsteoretikere at det må være målrettede aktiviteter. I voksenopplæringen må vi forstå begrepet aktivitet slik at det dreier seg om å være engasjert i målrettede handlinger som man selv er med på å velge og styre, for det er det man for alvor lærer noe av. Man må derfor sørge for at det er varierte muligheter for relevante deltakeraktiviteter, motivering for å engasjere seg i dem og muligheter for hjelp og oppbakking. Samarbeid, kollektivitet og sosial ansvarlighet bidrar til et godt læringsmiljø, men samtidig skal man ta vare på opplevelsen og styrkingen av selvtilliten som det å klare en læringsoppgave eller et forløp på egen hånd, sier Illeris (2004). Noor fra Øyskolen er opptatt av lærerens menneskelige egenskaper og at hun gir henne oppgaver hun kan klare å gjøre, med eller uten hjelp:

*”En god lærer er veldig glad og har et godt og varmt hjerte. Hun er flink i norsk, hjelper mye og gir meg oppgaver. Noen lærere gir bare oppgaver og går. Det hjelper ikke” (Noor - Øyskolen)*

Samtlige av mine informanter har understreket viktigheten av en god lærer. Læreren er den viktigste hjelperen i læringsprosessen. En god lærer må kunne faget sitt og blir beskrevet som glad, positiv, tålmodig, tydelig, fokusert, og en som har ro, orden og system i klasserommet. Hun må kunne lytte og samarbeide, hun er flink til å forklare og har erfaring i å undervise innvandrere i norsk. Dessuten setter man pris på at læreren kan snakke om andre ting som opptar elevene, ikke bare det som skjer i læreboka. Det blir et godt læringsmiljø av en lærer som stiller krav, en som har sosiale evner og som kan gi rom for humor og glede i undervisninga. Dette ser ut til å fremme læring. Ved alle skolene er elevene fornøyde med lærerne sine, men det er organiseringa av undervisninga som kan være utfordrende. Ved Øyskolen sitter mange av elevene hver for seg, og den eneste de har kontakt med er læreren. Det er ikke nok. De trenger sine medelever. Ved Innlandsskolen er elevene plassert i nokså homogene grupper, men der sammensetninga av elever i ei gruppe kan være utfordrende. Ved Byskolen ser det ut som de har funnet en organiseringsform som fungerer bra for denne gruppa elever, og her spiller både organiseringa og lærernes fokus på egeninnsats en viktig rolle for at det faktisk blir god læring. Men Byskolen drar nytte av at de er en stor skole med 500 elever, der det er lettere å dele inn i homogene grupper og klasser. Å være liten skole ser ikke ut til å være noen fordel i denne sammenhengen. Men det er mange andre ting som spiller inn på den enkeltes læring. Ahmed fra Byskolen har stor forståelse for at det å være lærer for voksne innvandrere som skal lære seg norsk ikke er så enkelt:

*”Jeg håper jeg kan bli bedre og bedre i norsk, og jeg håper at læreren ikke blir sliten av oss.”*

## 4.2 Utfordringer ved voksnes andrespråklæring

Spolskys modell for andrespråklæring fra 1989 (i Berggreen og Tenfjord, 1999) kan være til hjelp når vi skal se på ulike forhold som påvirker andrespråklæring. Den viser hvordan den sosiale konteksten, holdninger og motivasjon, alder, personlighet, evner og tidligere kunnskap har betydning andrespråklæringa.

Det norske språket er nøkkelen til å bli integrert i det norske samfunnet, og dette er en sterk motivasjonsfaktor for mange. Den sosiale konteksten til elevene er likevel med på å påvirke holdninger og motivasjon for å lære norsk. Noor fra Øyskolen har mye å gjøre hjemme, og hun snakker selvsagt somali med søsknene og foreldrene. Når hun har litt tid for seg selv, så hører hun somalisk musikk som hun henter på nettet, eller ser på nyheter fra hjemlandet via parabol. Norsk snakker hun nesten bare i norsktimene på skolen. Jiraporn som er gift med en norsk mann må snakke norsk hjemme, og deltar også i ulike sosiale norskspråklige sammenhenger. Hun både hører og snakker mer norsk, og læringsutbyttet blir derfor større. Noor som jobber så mye hjemme i huset og som sliter med å få kontakt med norske ungdommer på skolen, får ikke anledning til å snakke så mye norsk med andre enn læreren, og dette forsinker læringsprosessen, i tillegg til å gjøre hverdagen hennes trist. Khalil fra innlandsskolen som har familien sin i Afghanistan, ligger våken om nettene og bekymrer seg for dem, og klarer ikke å konsentrere seg om læringsoppgaver på skolen dagen etter. Hele hans hverdag er kretset rundt den krevende livssituasjonen og han har derfor ikke overskudd til å delta i det norske samfunnet. Slik sett så påvirker hans livssituasjon hans sosiale liv, som igjen påvirker hans evne til å lære norsk.

Kan gamle hunder lære seg nye triks? Iflg. Bischof (1969) lærer ikke voksne så raskt som de gjorde i ungdommen, men lærer gjør de (i Merriam og Caffarella, 1999). Forskning har også vist at alderen er den faktoren som ved siden av innlærerens morsmål, har størst betydning når det gjelder betydningen av språktilegnelse, både med hensyn til hvor raskt man lærer og hvor godt det endelige resultatet blir. Eksempelvis er det å oppnå innfødtlik uttale sterkt avhengig av når språkinnlæringen starter og forskere snakker her om en kritisk periode før et barn er seks år eller senest før puberteten. (Berggreen og Tenfjord, 1999). En voksen innlærer må dermed antas å aldri oppnå innfødtlik uttale. Utfordringene for oss lærere er hvordan vi på best mulig måte kan støtte opp om voksnes andrespråklæring for å kompensere for de voksnes endrede muligheter til å lære språk (Tenfjord, 2005). Ahmed fra Byskolen som er den eldste av våre elever, sa at han egentlig hadde følt seg for gammel til å lære et nytt språk, men

læreren hjalp han gjennom sine krav om egeninnsats. Han tvang seg selv ut i samfunnet og praktiserte norsk. Det hjalp han.

Elevene har også individuelle forskjeller som rett og slett beror på hvordan han/hun er som person. Om man er tålmodig eller utålmodig av natur, eller lat, entusiastisk, ivrig, optimistisk eller pessimistisk, perfektjonistisk, grundig, sosial eller asosial, så virker de personlige egenskapene inn på en lærings situasjon. Pablo fra byskolen er uredd, entusiastisk, kreativ og nysgjerrig, og det hjelper han i språkinnlæringa. Han kommer stadig på nye måter han kan lære norsk på, som dette lappesystemet som han praktiserer og får seg en god latter av når han tar feil lapp opp av lomma. Mariana fra Øyskolen er disiplinert og har god styring i livet sitt, og dette gjør at hun til tross for at hun ikke liker organiseringa på skolen så godt, fortsetter å komme og faktisk lærer norsk. Ahmed fra Byskolen er aktiv og har lært seg å jobbe hardt for å oppnå sine mål. Han tenker hele tiden på hvordan han kan gjøre ting bedre, og dette har vært svært viktig i innlæringa av det norske språket. Slik har også hans personlige egenskaper kompensert for hans endrede muligheter til å lære språk pga alder.

Kognitiv utrustning og utvikling er heller ikke lik for alle mennesker. Tenfjord (2005) snakker om at læreren må ha kjennskap til den lærendes utviklings sone; dvs. avstanden mellom individets aktuelle utviklingsnivå, og det potensielle utviklingsnivået. Kognitive teorier tar også for seg begrepet lærbarhet som knyttes til den oppfatningen at det finnes naturlige utviklingsmønstre, det vil si at læringsprosessen er som en trapp man skal gå opp. Det vil si at man må ta ett trinn av gangen, og man må ta det første trinnet før man kan ta det andre (Tenfjord, 2005). Vi lærere må derfor kjenne til elevens utviklingsnivå og vite hvor i læringsprosessen eleven befinner seg for å kunne stille realistiske mål for opplæringa, og vi må foreta stadige revurderinger av læringsmålene for den enkelte. Dette er Noor fra Øyskolen inne på når hun sier at læreren må gi henne arbeidsoppgaver hun KAN gjøre, noe som er lærbart for henne. Og når hun får oppgaver hun mestrer, blir hun motivert.

Tidligere kunnskap og erfaringer som antall år på skole, hvilke livserfaringer man har og hvilken kultur man kommer fra, spiller også en stor rolle. Både Khalil fra Innlandsskolen og Ahmed fra Byskolen har lite skolegang fra hjemlandet, og for Khalil som også sliter med sin egen livssituasjon, gjør det vanskelig å lære i en formell lærings situasjon. Khalil har gått mest på Koranskole, der elevene i stor grad gjentar det læreren sier og lærer Koranen utenat ved å pugge. Overgangen til norsk skole har vært stor.

Morsmålet har også en betydning. Et språk inneholder mange forskjellige komponenter, og de forskjellige språkene kan være like eller ulike mht skriftsystem, alfabet, lyder, stavelser, ord, tone, setningsstruktur, talerytme, uttale osv. Morsmålet til innlæreren er en av de faktorene som er med på å bestemme hvor stor jobb den enkelte må gjøre for å lære norsk. Jo større avstanden er, desto større jobb (Tenfjord, 2005). Khalil fra Innlandskolen har dari som morsmål og leser og skriver farsi fra høyre mot venstre. Han har med andre ord en atskillig større jobb å gjøre enn Pablo som har portugisisk som morsmål og som tross alt leser fra venstre mot høyre og kan det latinske alfabet. Jiraporn fra Innlandsskolen har thai som morsmål, et språk der både alfabet og lydssystem er helt annerledes enn norsk. Hun sliter veldig med uttalen, noe som skyldes at muskulaturen i ansiktet, munnen og halsen ikke er vant med å lage norske språkllyder. Her kreves ansiktsgymnastikk og iherdig trening av taleorganene. For mange av disse elevene, kunne det også kanskje være nyttig med logopedhjelp. I tillegg er alfabetet så annerledes enn thai, at det tar lang tid til å lære å lese og skrive også. For å kunne gi elevene god hjelp i språkinnlæringen, så kan det være nyttig å foreta en kontrastiv analyse av morsmålet og andrespråket som skal innlæres (Berggreen og Tenfjord, 1999) sånn at man kan sette de språklige utfordringene i system og sette inn de rette hjelpetiltak.

Enkelte forskere legger vekt på at forskjellene også kan gå på kjønn. Om du er kvinne og oppvokst i en kultur der det ikke er vanlig at kvinner får formell skolegang, så har det mye å si for hvordan du angriper læringsoppgaver i norsk skole. Belenky, Clinchy, Goldberger og Tarule (i Merriam og Caffarella, 1999) har foretatt en studie av "Women's ways of learning" der de har intervjuet kvinner med ulike sosiale og etniske bakgrunner fra to hovedmiljø: ulike akademiske institusjoner og "parenting classes". Fra deres undersøkelse, som er basert på intervjuer av 135 kvinner, har de gruppert kvinners perspektiv på det å skaffe seg kunnskap i fem kategorier. Den første kategorien kjennetegnes av taushet, en posisjon hvor kvinner oppfatter seg selv som dum, evne- og stemmeløs, og offer for eksterne autoriteters innfall. De føler seg passive, inkompetente og blir definert av andre. Den andre kategorien sier at de har mottatt (kopiert) kunnskap, et perspektiv hvor kvinner oppfatter seg selv som i stand til å motta, og reproducere kunnskap fra allvitende autoriteter, men ikke i stand til å skape kunnskap av seg selv. De lytter til hva andre sier, deres verden er bokstavelig og konkret, god eller ond. Den tredje har et perspektiv om subjektiv kunnskap dvs. at sannhet og kunnskap blir oppfattet som personlig, privat og subjektivt kjent eller oppfattet. Oppfattelsen av sannhet blir integrert i selvet. Intuisjon blir verdsatt framfor logikk og abstraksjon, og her begynner

kvinner å få en stemme. Den fjerde kategorien er kvinner som har prosessert kunnskap og er engasjert i læring og anvender objektive framgangsmåter for å få og kommunisere kunnskap. Den femte og siste kategorien er der kvinner selv konstruerer kunnskap, en posisjon hvor kvinner ser på all kunnskap som kontekstuell og erfarer seg selv som skapere av kunnskap, og vurderer både subjektive og objektive strategier for å skaffe seg viten. (i Merriam og Caffarella 1999). Disse kategoriene beveger seg fra det enkle til det komplekse – fra å ikke ha noen stemme, til å bli i stand til å vurdere og skape ulike måter å skaffe seg kunnskap på.

I min praksis som lærer og gjennom denne undersøkelsen, så har det vært interessant å se at det ser ut til at kvinner med ingen eller lite utdannelse, ofte hører inn under den første kategorien, og videre følger år med utdannelse proporsjonalt med kategoriene oppover. Godt utdanna kvinner er ofte kvinner som selv er skapere av kunnskap. De reproducerer ikke og er i kategori 5, som Mariana. Jiraporn kan sies å være i kategori 3 eller 4, mens Noor startet i kategori 1, men som proporsjonalt med skolegangen i Norge har kommet til kategori 2.

#### **4.3 Et tankekors – Kan opplæringa bli for tilpasset?**

Gjennom denne undersøkelsen har jeg gradvis blitt klar over følgende paradoks: Det kan se ut som vi ved vårt opplæringssted, Øyskolen, faktisk har gjort veldig mye rett når vi retter blikket mot sentrale moderne voksenpedagogiske teoretikere som Knowles, Illeris m.fl., norsk skoles grunnleggende ide om at alle har rett til tilpasset opplæring og ser på Spolskys ulike faktorer som kan virke inn på voksnes andrespråklæring. Vi har tatt alle slags individuelle hensyn og vært veldig flinke med opplegg tilpasset hver enkelt elevs bakgrunn, forutsetninger og behov. Vi har praktisert deltakerstyring; elevene har fått være med å styre og legge planer, vi har tatt i bruk elevenes erfaringer, lærerne har vært flinke til å tilpasse seg den enkelte, fleksible i forhold til arbeidstid og fokuserte på hver enkelt elev i sin forskjellighet. Men likevel, så har vi ikke lyktes så bra som vi hadde håpet på. Informantene i undersøkelsen gir uttrykk for at de ikke liker at de får så mye ansvar for sin egen undervisning. De trenger styring, selv de flinkeste. Elevene føler seg ensomme på skolen og det blir litt kjedelig og lite motiverende å jobbe så mye alene bare med boka, cd-spilleren, pc-en og læreren. De vil svært gjerne være i en gruppe eller i en klasse, for de vil aller helst lære sammen med noen. Når de sitter så mye alene, så får de ikke praktisert så mye muntlig som de trenger. Ja, visst er læreren viktig, men elevene trenger å ha medelever! De trenger å være sammen med andre i en klasse eller ei gruppe, og det kan se ut som dette er viktigere enn et individuelt tilpasset program. Kanskje kan dette vise seg essensielt ved denne type opplæring? For hva er viktig når du skal lære et nytt språk? Jo, du må praktisere og du må produsere. Du skal høre og

forstå, ja, du skal kunne lese og skrive og forstå, ja, men viktigst av alt er å snakke. Du må høre din egen stemme, og du må fritt kunne sette sammen ord og setninger for å lære deg teknikken. Og da må du ha noen å praktisere med, som i en klasse med flere elever på noenlunde samme nivå som du kan trene sammen med, og ha en lærer som samkjører elevene om samme oppgaver; en lærer som styrer undervisningen. I den grad elevene skal bidra, så må det bli gjennom å bruke sine egne erfaringer og komme med innspill om hva de trenger å trene på. Det kan se ut som de største skolene er de som lykkes best fordi de lettere kan sette sammen grupper med elever på samme nivå. De små skolene har få elever, knapphet på ressurser og må finne alternative løsninger.

## **5. OPPSUMMERING**

For å få svar på forskningsspørsmålet har jeg foretatt en kvalitativ undersøkelse basert på deltakende observasjon og intervju. Jeg har sett på hva slags anbefalinger sentrale voksenpedagogiske teoretikere sier om de utfordringer vi står overfor og jeg har tatt for meg spesielle utfordringer ved det å lære seg et andrespråk i voksen alder og sammenlignet dette med de funnene jeg fikk i undersøkelsen. Iflg. kjente voksenpedagogiske teoretikere som Knowles (1980/1990) og Illeris (2004) så har voksne lærende et grunnleggende behov for å være selvstyrte og dette innebærer at de bør få være med å forme undervisningen i så stor grad at de ideelt sett faktisk styrer den selv i form av diagnostisering av egne læringsbehov, planlegging, gjennomføring og evaluering av læringserfaringer, dvs. spille en aktiv rolle i forhold til egen læring. Suanmali (1981) har definert konkrete læringsoppgaver som skal styrke voksne innlærere i det å bli selvstyrt, og anbefaler at deltakerne får bidra med sine personlige erfaringer og oppmuntres til å bli mindre avhengig av læreren og heller benytte seg av sine medelever. Knowles og Illeris er også opptatt av at den voksne innlæreren har et reservoar av erfaringer som bør benyttes i innlæringa. Deltakerne skal kunne forme det man innholdsmessig arbeider med. Voksne elever blir i langt større grad enn barn motivert av læringsoppgaver som de ser en umiddelbar nytte av, og hvis de ikke føler at det er noe de kan bruke, så lar de bare være å komme på skolen. De lærer det de vil lære, det som er meningsfullt for dem. Andrespråklæring har sine egne utfordringer, og det er mange faktorer som spiller inn for at det skal skje ei vellykka språkinnlæring; den sosiale konteksten og livssituasjonen vedkommende er i, holdninger, om opplæringa er av obligatorisk eller frivillig karakter, alder, personlighet, evner og tidligere kunnskap har betydning (Berggreen og Tenfjord, 1999). Når det gjelder læreren, så har hun en utfordrende oppgave. Ikke bare skal hun ha klar struktur, bruke tida på læringsorienterte aktiviteter, etablere et godt læringsmiljø,

bruke varierte undervisningsformer og metoder og stille individualiserte krav (Meyer, 2005), men hun skal også være autentisk (Illeris, 2004), kjenne læringas praksis og ha evnen til å formidle faget sitt (Wahlgren, 2004), utvikle et kollektiv der elevene kan dra nytte av hverandre, kunne rette oppmerksomheten mot andre ting enn det faglige (Jacobsen i Stølen 2004), men også til enhver tid analysere situasjonen og reflektere over hvilken lærerrolle som fungerer best i forhold til undervisningens mål og elevgruppens forutsetninger (Stølen, 2004). Stølen sier også at den største pedagogiske utfordringa i dagens voksenopplæring er å ivareta det store mangfoldet av elever.

De voksne innvandrerne som har deltatt i denne undersøkelsen opplever sitt helhetlige norskopplæringstilbud som godt. De liker skolen, og de liker lærerne sine, men alle tre skolene har sitt eget forbedringspotensiale mht. organisering, variasjon, deltakerstyring og arbeidsmetoder. For å lære seg norsk, mener den voksne innvandreren at det å ha en god lærer, en klasse med medelever på samme nivå, og evne og vilje til å gå ut i samfunnet å praktisere det du har lært, er de viktigste faktorene. Du må jobbe hardt hjemme og på skolen, og du må benytte deg av alle muligheter til språkinnlæring. Informantene beskriver den gode voksenpedagogen som glad og tålmodig, et godt menneske og en god pedagog som kan formidle faget sitt. Hun har erfaring og kan undervise voksne innvandrere på en god måte. En god pedagog viser vei, ikke ved å gi deg alt inn med teskje, men viser deg hvordan du skal gjøre det, så kan du selv lære på en god måte. En god voksenpedagog ser elevene sine og har evnen til å bruke humor slik at elevene blir glade, og hun kan legge vekk læreboka når det er nødvendig.

Etter å ha snakket med informantene i denne undersøkelsen, og sammenlignet Øyskolens stasjonsundervisningsmodell, med Innlandskolens gruppeinndeling på bakgrunn av tilnæringsmåte og Byskolens klasseinndeling etter nivå, kan det se ut som den typen organisering (Øyskolen – stasjonsundervisning) som best kan ta vare på deltakernes individuelle forutsetninger og behov iht. læreplanen, er den organiseringsformen som passer dårligst for andrespråksinnlæring. Det er faktisk mulig å differensiere for mye og legge for godt til rette for den enkelte og ta for store hensyn til de individuelle behov. For å kunne gi et tilfredsstillende tilbud til voksenopplæringas mangfoldige elevgruppe, ser det ut som at det er lærerstyrt undervisning i en klasse med elever på samme nivå, som er den organiseringsformen som gjør at elevene oppnår best språklæring og trives best på skolen. Så ved å plassere den enkelte inn i helheten som en klasse eller en gruppe er, så tar vi faktisk bedre vare på han/henne fordi hun/han drar så mange fordeler av den felles undervisningen

(på riktig nivå) som blir gitt og av å praktisere språket sammen med sine medelever. For å få til og lykkes med en slik gruppe-/klasseinndeling, så er det en fordel at skolen er av en viss størrelse, slik at det faktisk går an å få homogene grupper som kan fungere godt sammen. De små skolene må, med andre ord, bare gjøre så godt de kan.



## ETTERORD

Gjennom dette mastergradsprosjektet har jeg kommet fram til en erkjennelse. Det kan se ut som om den beste måten å ta vare på den enkelte IKKE er å legge for mye til rette for et individuelt tilpasset opplegg alene, men et felles opplegg med individuelle tilpasninger sammen med andre med noenlunde like forutsetninger og behov. Som en følge av funnene i denne undersøkelsen, har vi på vår skole nå endret på organiseringa av undervisninga, ikke ved å forkaste alt det gamle, men å ta vare på det som var bra og endre på det som ikke var fullt så bra. Og her har vi hentet inspirasjon både fra Innlandsskolen og Byskolen. Så lenge vi har elever nok, prøver vi å dele inn i klare grupper med samla undervisning så langt vi kan. Alfa-elever, spor 1 og andre elever som har særskilte vansker med å lære det norske språket, får en-til-en-undervisning, eller er i ei egnet gruppe for elever med særskilte behov. Alle de resterende elevene ønsker vi nå å samle i klare A1, A2 og B1-grupper som vi starter to-tre ganger i året. Det vil si at noen må vente opp til tre måneder før de får plass på et kurs. I A1 og A2-gruppene samler vi alle spor 2 og 3-elever rundt et lærerverk som er enkelt nok til å favne alle. I B1- gruppene har vi erfart at det er mest spor 3-elever, og læreverket er tilpasset denne gruppas progresjon og nivå. Alle gruppene har altså lærerstyrt undervisning samlet om ei felles lærebok og der alle elevene i gruppa får samla undervisning og samkjørte muntlige og skriftlige oppgaver. Vi ønsker at hver gruppe skal ha et forutsigbart opplæringsløp, så det er ønskelig at læreren lager halvårsplaner og ukeplaner som heller kan justeres underveis. Hvis en deltaker er mye borte pga. sykdom eller har annet fravær som for eksempel jobb, må vedkommende selv ta ansvar for å lære seg det han/hun har mistet hjemme. Hvis han/hun likevel ikke klarer å henge med i gruppa, vil han/hun bli anbefalt å begynne på nytt neste semester eller gå inn i ei veiledningsgruppe med den gamle stasjonsundervisninga. Det stilles også større krav til den enkelte individuelt og for fellesskapet. Elevene må ta vare på hverandre i gruppa, og de sterke må hjelpe de svake. Vi venter til alle elevene i gruppa er klare til å gå videre. Det stilles også krav til egeninnsats og norskspråklige aktiviteter utenfor skolen, og vi understreker viktigheten av at det er elevens eget ansvar å lære norsk: Dette må du jobbe hardt for. Vi skal hjelpe deg, men det er du som må gjøre jobben! Lærerens oppgave er å få etablert et godt læringsmiljø, gi en god samla undervisning som fremmer språklæring, og skape et fellesskap i klasserommet som tar vare på hver enkelt, selv om det ikke er et individuelt tilrettelagt opplegg. Læreren skal ta hensyn til hver enkelt elev, men i gruppa. Dette kan for eksempel skje via individuelle tilbakemeldinger på felles oppgaver. Fokuset blir retta mot det elevene har felles og kan gjøre i fellesskap, og deres forskjellighet kan heller

benyttes når deres ulike erfaringsgrunnlag naturlig kan trekkes inn. Læreren bør organisere undervisningen slik at elevene i så stor grad som mulig kan dra nytte av hverandre, og oppmuntre til selvstendighet og egeninnsats. Elevene får relevante arbeidsoppgaver som følges opp, og det kreves noe fra dem. For all læring krever en viss egeninnsats!

## LITTERATURLISTE

- Alver, Bente Gullveig og Øyen, Ørjar, 1997: *Forskningsetikk i forskerhverdagen – vurderinger og praksis*: Tano Aschehoug
- Bachmann, Kari og Haug, Peder, 2006: *Forskning om tilpassa opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- Bjørkvold, Tuva (2010): *HTO- Helhetlig tilpasset opplæring*. Freidig forlag.
- Denzin, N.K. og Y.S. Lincoln, 2005: *The SAGE Handbook of Qualitative Research*: Thousand Oaks, CA: SAGE: I Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, 2009: *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademisk
- Det kongelige kommunal- og regionaldepartement, 2005. *Rundskriv H-20/05. Lov om introduksjonsordningen og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)* Kommunal- og regionaldepartementet.
- Illeris, Knud, 1999: *Læring – aktuell teori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud, 2004: *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag. Learning Lab Denmark.
- Jarvis, P. (2001): *Learning in later life*. London: Kogan Page
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998: *Opplæringsplanen i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Rundskriv F-094-98. Tillegg til F-04058
- Knowles, M. (2005): *The Adult Learner*. London. Elsevier Butterworth Heinemann
- Knowles, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Kunnskapsdepartementet: *Grunnskolenes mønsterplan av 1987*
- Kunnskapsdepartementet: *Lov om voksenopplæring* av 1976 (sist endret 2003). (Ny lov trer i kraft 1. januar 2010).
- Kunnskapsdepartementet: *Opplæringslova av 1998*

- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, 2009: *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademisk
- Merriam, Sharan B and Caffarella, Rosemary S, 1999 (M&C): *Learning in Adulthood – A comprehensive guide. Second Edition*. Jossey Bass.
- Meyer, Hilbert, 2005: *Hva er god undervisning?* Gyldendals lærerbibliotek.
- Pervin, L.A., 1984: *Personality*: New York: John Wiley : I Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, 2009: *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademisk
- Paulgaard, G. (1997): Feltarbeid i egen kultur – Innenfra, utenfra eller begge deler? I Fossåskaret, E., O.L Fuglestad og T.H. Aase (red.): *Metodisk feltarbeid*, Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, Sidsel, 2004: *Deltakerinnflytelse i voksenopplæring – En studie av norskopplæring for voksne innvandrere*. Tapir akademisk forlag.
- Stake, R.E., 2005: *Case studies*. I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.) *Handbook of Qualitative Research* (s 443-466). Thousand Oaks, CA: SAGE: I Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend, 2009: *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademisk
- Stølen, Gerd, 2004: *Er voksenopplæringens gullalder forbi*. I *Utfordringer for voksnes læring – et nordisk perspektiv*. Festskrift til Lars Arvidson. Vox 2004
- Suanmali, C, 1981: *The Core Concepts of Andragogy*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Higher and Adult Education. Teachers College, Columbia University. I Brookfield, Stephen D, 1986: *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Tenfjord, Kari, 2005: Andrespråklæring og den nye læreplanen – teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming. I *Vox: Metodisk veiledning. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. 2005 Vox
- Thagaard, Tove, 2009 (3.utgave): *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1983): Det kyndige lærerblikk. I Skagen, K og T. Tiller (red): *Perspektiv på lærerarbeid*. Oslo: Aschehoug..

Tøsse, Sigvart (2005): Transformativ læring. Jack Mezirows bidrag til teori om voksnes læring. I Rismar, M og Tønseth, Chr. (red.): *Fasetter i voksnes læring. Voksne i livslang læring*. Trondheim. NTNU

Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005: *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Utdanningsdirektoratet.

Wahlgren, Bjarne, 2004: *Fokus på voksenlæreren*. I *Utfordringer for voksnes læring – et nordisk perspektiv*. Festskrift til Lars Arvidson. Vox 2004

## **Vedlegg 1: Intervjuguide - elever**

### **BAKGRUNNSHISTORIE**

- Alder og kjønn
- Morsmål
- Kan du fortelle om bakgrunnen din? Din historie før du kom til Norge.  
(hjemland/livssituasjon)
- Hva var grunnen til at du kom hit?
- Kom du alene, sammen med foreldre eller med familien din?

### **BOSETTING**

- Hvor ble du bosatt?
- Hvilken oppholdstillatelse har du? (Har du søkt om norsk stasborgerskap?)
- Har du familie eller venner her fra før av? Ble du raskt kjent med folk?
- Hvordan opplevde du å komme hit?

### **HVERDAGSLIVET**

- Hvordan er din livs-/familiesituasjon nå?
- Kan du beskrive hverdagslivet ditt? Hva bruker tida di på? Skole/fritid/venner/familie.  
Er det noe du ikke får tid til? Er det noe du skulle gjort mer av?
- Har du noe nettverk? Har du noen norske venner?
- Hvem er du mest sammen med? Familie/venner/andre/fritidsaktiviteter
- Hvor mye kontakt har du med hjemlandet nå?
- Har du opplevd utfordringer knytta til det at du er innvandrер?
- Hvordan er helsa di?
- Har du noen problemer som gjør at livet ditt er vanskelig å leve akkurat nå?
- Har du overskudd og energi?

### **TIDLIGERE SKOLEGANG**

- Har du gått på skole før du kom til Norge? Hvor mye? Hvor lenge?
- Kunne du lese og skrive før du kom til Norge?
- Kan du fortelle litt om skolesystemet i hjemlandet ditt?
- Hvordan opplevde du å gå på skole i hjemlandet ditt? Likte du å være på skole?

- Hva lærte du?
- Hvordan lærte du best?
- Hva drømte du om å bli?
- Hvordan var lærerne i hjemlandet ditt?

## **FORVENTNINGER**

- Hvilke forventninger hadde du da du kom til voksenopplæringa? Hvordan tenkte du at du skulle lære norsk før du begynte på voksenopplæringa?
- Hvordan tenkte du at den norske læreren ville være?
- Hvilke tanker har du om egen utdanning i Norge?
- Hva drømmer du om nå?

## **OPPLEVELSER AV UNDERVISNINGA I NORGE**

### **Undervisninga**

- Studerer du på deltid/fulltid? Er opplæringa obligatorisk eller frivillig?
- Hvor mange timer/dager har du per uke? Er det for mye eller for lite?
- Hvordan opplever du undervisninga her på voksenopplæringa?
- Er opplæringa godt tilpasset deg, dine bakgrunnskunnskaper og måten du lærer best på?
- Får du brukt dine egne erfaringer?
- Bestemmer du selv hva du vil gjøre? Lager du dine egne planer? Har du lyst til å bestemme mer/mindre?
- Føler du at du har en aktiv eller passiv rolle i undervisninga?
- Er du plassert på riktig nivå? I riktig læreverk (Er undervisninga/læreboka lett/vanskelig for deg)?
- Hvordan vurderer du opplegget på voksenopplæringa? Liker du vår måte å organisere undervisninga på? At det er flere elever sammen som jobber med forskjellige ting og at læreren går rundt og hjelper en og en. Føler du at får nok hjelp?
- Er undervisninga variert? Gjør du det samme hele tiden eller gjør du mange forskjellige ting?
- Får du nok muntlig trening på skolen? Hvem snakker du med?
- Lærer du så mye/så fort som du ønsker? Hvor god er du i norsk? Hva er det som har gjort at du evt. har lært/ikke lært norsk (evt. hvorfor har du lært fort/sakte)?

- Kunne ting vært gjort annerledes for at du skulle lære deg norsk bedre?
- Hva mener du er viktig for å lære seg norsk på en god måte?
- Opplever du noen andre utfordringer ved undervisninga?
- Hva synes du om voksenopplæringa? Hva er bra og hva er dårlig?
- Blir du behandlet som en voksen person? Kan man se at dette er en ”voksenskole”?  
Hvordan?
- Det du har lært til nå, hvordan (og hvor) har du lært det?

### **Undervisningsmateriell**

- Er skolen godt utstyrt? Er det gode læreverk? Nok materiell i form av viskelær, skrivbøker, blyanter osv? Er det noe du savner?

### **Språk**

- Hvordan synes du det er å lære norsk?
- Hva er den største forskjellen mellom morsmålet ditt og norsk (som gjør innlæringen vanskelig)? (Alfabet, lyder, setningsstruktur, grammatikk osv)
- Hvilket opplæringspråk ble benyttet da du begynte på norskkurs første gang?
- Føler du eller har du følt at du har hatt behov for tolk?
- Forstår du når læreren snakker? Hva gjør du hvis du ikke forstår?



## Arbeidsmåter

- Hvilke arbeidsmåter liker du best? På hvilken måte lærer du mest? Hva fungerer dårlig?
- Hvilke metoder liker du/lærer du mest av?

Arbeidsmåte	☺	☹	Kommentar
Tavleundervisning med lærer			
Lytte til tekster på cd			
Lese tekstene i læreboka			
Jobbe med nye ord – bruke ordlista			
Oppgaver i arbeidsboka			
Grammatikkoppgaver			
Rollespill			
Skrive egne tekster			
Lytteøvinger			
Pc-øvinger			
Hente informasjon på internett			
Testing/prøver			
Prosjektarbeid			
Snakke/jobbe sammen med læreren			
Snakke/jobbe sammen med medelever			
Snakke/diskutere med læreren og de andre om ting som ikke står i læreboka			
Oppgaver der jeg må tenke mye og selv finne ut hva jeg skal skrive eller si			
Lære utenat - pugge			

Gjenta etter læreren			
Skrive diktat			
Læreren skriver på tavla, og jeg kopierer det som læreren har skrevet			
Snakke med nordmenn			
Være på jobb/praksis			
Når jeg gjør noe praktisk			

### **Egen innsats, vurdering av egen læring**

- Hvordan vurderer du din egen innsats? Er du flink? Jobber du godt?
- Jobber du best alene eller sammen andre? Er det best at læreren er sammen med deg så mye som mulig?
- Hvilke egenskaper har du som person som evt kan styrke deg eller gjøre ting vanskeligere for deg i en læringssituasjon?
- Er det noe annet som gjør at du synes det er vanskelig å lære norsk?
- Jobber du mye med norsken hjemme? Lytter du til cd, leser, hører norsk på tv/radio, bruker ordboka aktivt osv
- Snakker du norsk på fritida?
- Kunne du gjort mer selv for å lære norsk?
- Får du snakket/skrevet norsk når du ikke er på skolen?
- Har du noen som hjelper og støtter deg i læringsprosessen?
- Føler du at du har overskudd og lyst til å lære norsk, eller er det bare et ork, noe du må?
- Er det ditt eller lærerens/skolens ansvar at du lærer norsk, synes du?
- Føler du at du selv kan legge dine egne planer for opplæringen, evaluere opplæringen og læringsresultatet?

### **Miljø/samarbeid/trivsel**

- Hvordan er det å gå på skole i lag med de andre her på voksenopplæringa?
- Er det godt miljø på skolen?
- Samarbeider du bra med de andre?
- Kunne ting vært gjort annerledes for at du skulle trives bedre?
- Hvor stor betydning har forholdet til andre; vennskap, tillit, respekt for at du skal lære norsk?

### **Læreren**

- Hva betyr læreren for deg?
- Hvilke forventninger hadde du til læreren da du kom? Har det endret seg?
- Hva er en god lærer? Hva gjør at du får respekt for en lærer?
- Behandler læreren deg som en likeverdig voksen?
- Er det du eller læreren som bestemmer hva du skal gjøre? Er det eleven eller læreren som skal styre undervisningen? Synes du at læreren skal bestemme?
- Hva synes du læreren bør gjøre annerledes?

### **Motivasjon**

- Hvorfor går du på norskkurs? Hvorfor vil du lære norsk?
- Hva skal til for å motivere deg for læringsoppgaver?
- Hva gjør deg umotivert og mister lysten til å lære?
- Liker du å være her på voksenopplæringa?
- Liker du å lære norsk?
- Hvorfor vil du/vil du ikke være her?
- Hvorfor vil du/vil du ikke lære norsk?

**Totalt sett: Er du fornøyd med det opplæringstilbudet du har?**

**Har du noe å tilføye, som du ikke har blitt spurt om, noe som er viktig for deg i din situasjon som ny i Norge?**

## **Vedlegg 2: Intervjuguide -skoleledelse**

### **Generell info**

Hvor mange elever? Hvor kommer elevene fra?

Hvor mange lærere?

Hvilke kurstilbud har dere?

Hvor mange av elevene har norskopplæring?

Hvor mange deltakere på introduksjonsprogram?

Hvor mange betalende elever?

Hva med grunnskoleopplæring for voksne? Har dere språktrening for afasirammede?

Hvor mange av elevene er etnisk norske elever?

Annet?

### **Hvordan organiseres undervisningen?**

Nybegynnergrupper? Spor/nivå? Tolærersystem? Antall timer per uke?

Individuelt tilrettelagt program?!!

Læreverk? Grammatikkundervisning? Hvor variert er timeplanen?

Hvor mye sjølstudium? Differensiering?

Hva med samfunnsfag?

Bruker dere tolker/tospråklige assistenter?

### **Sosiale tiltak**

Integreringstiltak?

Annet: felles turer, evt. andre sosiale/kulturelle tiltak

### **Miljø/trivsel**

Hvordan trives elevene, tror du?

**Til slutt:** Hva fungerer godt? Hva er dere mest fornøyd med?

Og hva kan bli bedre?

