

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L 1

Navn på kandidat: Linda F. Martinussen

Kan utvikling av resiliens fremme læring av
et andrespråk hos voksne innlærere?

Could development of resilience promote second language
learning in adult learners?

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider: 92

Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvilke faktorer som fremmer eller hindrer språklæring hos voksne andrespråksinnlærere i Norge, gjennom å intervju fire unge arbeidsinnvandrere om deres erfaring med og opplevelse av å lære et nytt språk i voksen alder. Disse informantene representerer den nest største gruppen innvandrere i Norge, men de omfattes ikke av den offentlig finansierte norskopplæringen, og det er lite tilgjengelig forskning på denne gruppen. Gjennom semistrukturerte intervjuer av informantene og påfølgende kvalitativ innholdsanalyse av intervjuene, belyses følgende problemstilling:

Kan utvikling av resiliens fremme læring av et andrespråk hos voksne innlærere?

Problemstillingen er ganske åpen, og inviterer til ulike innfallsvinkler. Det er derfor valgt et eksplorativt design. Jeg har valgt å belyse den ut fra to forskningsspørsmål som til sammen skal resultere i en bredere forståelse av begrepet resiliens og faktorer som fremmer eller hindrer språklæring. Spørsmålene har litt ulik funksjon – og vektig – i prosjektet, og blir besvart på litt ulike måter.

Første forskningsspørsmål: *Hvilke fellesnevnerer finner jeg med hensyn til faktorer som har fremmet eller hindret språklæring hos fire arbeidsinnvandrere som forteller om hvordan de har jobbet med å lære norsk?*

Dette er et spørsmål som jeg har jobbet med gjennom innholdsanalysen av intervjutekstene, og det ble funnet fellesnevnerer i ulike kategorier som kan hevdes å fremme eller hindre språklæring.

Andre forskningsspørsmål: *Hvordan kan man best jobbe for å utvikle resiliens og metakognitiv bevissthet knyttet til egen språkutvikling hos voksne innlærere?*

Jeg kommer til å drøfte ulike sider av innlærerens kompetanse, spesielt begrepene resiliens og metakognitiv bevissthet, samt at jeg setter begrepene i sammenheng. Spørsmålet blir også belyst gjennom empiri og norskdidaktisk teori, og knyttet til prinsipper om tilpasset opplæring slik det forstås i utdanningssystemene i Norge og Europa.

Undersøkelsen viser at det er funnet klare sammenhenger mellom høy grad av resiliens, metakognitiv bevissthet og autonomi hos voksne innlærere. Resultatene indikerer også at dette er personlige egenskaper som bidrar til å fremme språklæring, gitt at innlæreren har kunnskap om ulike språklæringsstrategier. Resultatene knyttes avslutningsvis til en didaktisk refleksjon om hva dette kan innebære for norskundervisningen.

Abstract

This master's thesis aims to explore different factors that promote or prevent language learning, through qualitative content analyses of four semi-structured interviews with adults learning Norwegian as a second language. They were interviewed about their language learning experience for two reasons: They are young working immigrants, a group excluded from state-funded language programs. This is the second largest group of immigrants in Norway, but still a group we know little about. I wanted to know more about their perspectives so I could broaden my own. My main research question is as follows:

Could development of resilience promote second language learning in adult learners?

The question is quite open, and the design of the thesis is explorative. I worked with the main question through two sub-questions, with the aim of broadening the perspective on the concept of resilience and factors that promote or prevent language learning. The questions have different functions and are weighted differently in the thesis.

Question one: *Which common denominators will I find regarding factors that have promoted or prevented language learning in four immigrants interviewed about how they approached learning Norwegian?*

I worked with this question through my content analysis of the interview texts, and I found there were different categories of denominators found to promote or prevent language learning.

Question two: *What is the best way to develop resilience and meta-cognitive awareness in their own language learning process when working with adult second language learners?*

I will discuss the various aspects of learning competencies, focusing particularly on the concepts of resilience and meta-cognitive awareness. The research question will also be answered through research data and Norwegian language didactics, and linked to the principals of adaptive learning as it is implemented in the educational systems of Norway and Europe.

The study shows coherence between a high level of resilience, meta-cognitive awareness and autonomy in adult learners. The results also indicate that these are personal qualities promoting language learning, when the learner has knowledge about various language learning strategies. In my conclusion, I discuss the results regarding their relevance for Norwegian language didactics.

Forord

Jeg har valgt et tema som jeg mener er svært relevant for tiden vi lever i, med økende migrasjon og utfordringer knyttet til språkopplæring av innvandrere i både Norge og andre land, og ønsket å ende opp med et sluttprodukt – masteroppgaven – som kunne være interessant lesning for fagpersoner og andre som er interessert i temaet.

«Min språkhistorie» er en skriftlig og muntlig oppgave som jeg har jobbet med i flere av norskkursene jeg har vært lærer i, hvor jeg har listet opp en rekke spørsmål som skulle være et utgangspunkt for en fortellende tekst om deres vei inn i og gjennom det å lære norsk i voksen alder. Det var aldri meningen at de skulle svare på spørsmålene i intervjuform, men lage en sammenhengende tekst – og de kunne velge om de ville svare på alle spørsmålene i teksten eller fokusere på de de mente var mest relevant. Etter å ha levert tekstopp-gaven, hadde de en muntlig fremføring hvor de fortalte sin språkhistorie i kursgruppene. Dette har lenge vært en av mine yndlingsoppgaver, fordi det er så mange spennende, ulike og like fortellinger om folk fra hele verden, men også fordi det har åpnet for faglig refleksjon hos meg som norsklærer. Jeg begynte å ane noen fellesnevner med hensyn til historiene, men hadde ikke empiri til å understøtte mine antakelser.

I de siste seks årene har jeg intervjuet rundt 500 kursdeltakere individuelt om deres «måter å lære et nytt språk på» før de har startet på norskkurs hos meg. I tillegg har jeg gjennomført egenvurderingsøker underveis i gruppene med skjemaet fra språkpermen til Det felles europeiske rammeverket for språk (Vedlegg 2), men dette er første gang jeg har analysert deres språkhistorier systematisk.

Jeg ville begynne å forske på de voksne andrespråksinnlærernes strategier, valg og læringsprosesser i dette masterprosjektet, men er klar over at det er et lite utvalg informanter og at det ikke kan trekkes bastante slutninger etterpå. Etter å ha fått innsikt i noen av faktorene som synes å fremme språklæring sett fra *innlærere*s ståsted, har dette allikevel vært viktig kunnskap for meg som norsklærer å ta med meg videre i praksis. Kanskje har det fremkommet noe som er overførbart til andre undersøkelser, som kan testes videre i større skala, eller som kan brukes som utgangspunkt for å prøve ut undervisningsformer basert på funn fra prosjektet. Det har i alle fall vært en lærerik prosess, og et møte med en metode for kvalitativ innholdsanalyse som jeg ikke har prøvd ut tidligere.

Hjertelig takk til min eminente veileder Marit Krogtoft, som har vært til stor hjelp gjennom hele skriveprosessen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Bakgrunn	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Oppgavens struktur og oppbygging	4
2 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Introduksjonsprogrammet – rettigheter og plikter	5
2.2 Innvandrere – hvem er de?	7
2.2.1 Utdanningsnivået i innvandrerbefolkningen	9
2.3 Det felles europeiske rammeverket for språk (CEFR)	11
2.3.1 Referansenivåer	13
2.4 Resiliensbegrepet	14
2.4.1 The Resilience Scale for Adults og beskyttende faktorer	16
2.5 Begrepsavklaring og definisjoner	17
2.5.1 Metakognitiv bevissthet	17
2.5.2 Innlærerens kompetanse i CEFR	19
2.5.3 Tilpasset opplæring	22
2.6 Resiliens, metakognitiv bevissthet og læringsstrategier	22
2.6.1 Resiliens og personlighet	22
2.6.2 Resiliens og autonom læring i et andrespråkperspektiv	24
2.6.3 Resiliens, læringsstrategier og akademisk måloppnåelse	25
2.6.4 Livslang læring og nøkkelkompetanser	27
2.6.5 Drøfting – teori og forskning	29
3 Metodologi	31
3.1 Vitenskapelig kvalitet	32
3.1.1 Reliabilitet	32
3.1.2 Validitet	34
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	35
3.3 Kvalitativ innholdsanalyse	36
3.3.1 Historikk	36
3.3.2 Qualitative Content Analysis	37
3.3.3 Induktiv kategoriutvikling	40
3.4 Datainnsamling og gjennomføring	43
3.4.1 Utvalg av informanter	43
3.4.2 Gjennomføring av datainnsamlingen	45
3.4.3 Transkriberingen – etapper og valg	48
3.5 Metode – oppsummering	49
4 Empiri – redegjørelse og drøfting	50

4.1 Fortellingene.....	50
4.1.1 Informant 1 (I1).....	51
4.1.2 Informant 2 (I2).....	52
4.1.3 Informant 3 (I3).....	52
4.1.4 Informant 4 (I4).....	53
4.2 Intervjuguiden	53
4.2.1 Kategorier og koding.....	59
4.3 Funn – kategorier	63
4.3.1 Verktøy, strategier og egeninnsats	63
4.3.2 Metakognitiv bevissthet	65
4.3.3 Sosiale faktorer og nettverk.....	68
4.3.4 Faktorer som hindrer språklæring og generelle utfordringer	69
4.3.5 Faktorer som fremmer språklæring	70
4.3.6 Fellesnevnerne.....	71
4.4 Norskdidaktikk og tilpasset opplæring.....	73
4.4.1 Resiliens og andrespråklæring	78
5 Konklusjon	80
Litteraturliste	83
Vedlegg	86
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	87
Vedlegg 2 – Egenvurderingsskjema (CEFR).....	91

1 Bakgrunn

I denne oppgaven har jeg sett på faktorer som fremmer eller hindrer språklæring hos voksne andrespråksinnlærere, både gjennom eksisterende forskning på læringsteorier, men også ved å sammenligne fire voksne innlæreres egen fortelling om hva de har opplevd har fungert for dem når de skal lære seg et nytt språk i voksen alder.

Arbeidsinnvandrere er en stor ressurs, og svært viktig for regional utvikling i flere regioner i Norge. Jeg har ikke fokusert på en bestemt region, fordi jeg ikke primært har ønsket å undersøke hvilket behov vi har for arbeidsinnvandrere i ulike sektorer i ulike fylker. Jeg nevner det for å understreke prosjektets nytteverdi, fordi det etterlyses kunnskap om tilrettelegging av språkopplæringstilbudet til denne gruppen fra flere hold, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.

Jeg har valgt å intervju fire unge (i aldersgruppen 20 – 44 år), ressurssterke arbeidsinnvandrere med høyere utdanning fordi de representerer denne gruppen. Informantene er også valgt fordi de har erfaring med å lære seg norsk i Norge, er på et språknivå hvor de mestrer å ha norsk som arbeids- eller studiespråk, har høyere utdanning og har bodd i landet i minst et år sammenhengende. Jeg anser det derfor for å være sannsynlig at de kan formulere seg ganske detaljert om sine erfaringer med språklæringsprosessen.

De har alle vært deltakere på norskkurs med meg som lærer, så jeg har også valgt dem ut på fordi jeg vet litt om deres bakgrunn, og de representerer en gruppe jeg har jobbet mye med de siste seks årene. I avsnitt 3.4.1 kommer jeg tilbake til begrunnelsen for utvalget av informanter, men jeg har kort fortalt valgt å fokusere på en gruppe som representerer innvandrere vi ikke har nok kunnskap om, og som det etterlyses forskning på.

Det ble gjennomført et omfattende forskningsprosjekt, *Arbeidsinnvandrere som ressurs i regional utvikling*, på Vestlandet i perioden 2013-2016, finansiert av fire Vestlandsfylker og publisert av Universitetet i Stavanger (Båtevik m.fl 2017). Prosjektet fremskaffet ny informasjon om hvem innvandrerne til regionen er, i hvilke næringer de jobber og hvilken effekt arbeidsinnvandringen hadde på demografisk utvikling og næringsliv. Prosjektet undersøkte også organiseringen av det offentlige tjenestetilbudet som var tilgjengelig for denne gruppen og i hvilken grad dette fungerte godt – altså hvordan innvandrerne *selv* opplevde informasjon og tilbud som relevant og tilfredsstillende. Jeg har valgt å vise til noen funn fra dette prosjektet fordi det er omfattende, kan sies å være representativt for flere

regioner siden det undersøker offentlige tilbud som tilsvarer de lovpålagte tjenestetilbudene til arbeidsinnvandrere i resten av landet, og fordi det har undersøkt nyere data.

I rapporten pekes det blant annet på betydningen av sosiale nettverk, og at det ikke utelukkende er faktorer som tilgang på jobb, god infrastruktur og helsetjenester eller muligheten for vesentlig høyere lønnsinntekt enn ellers i Europa som påvirker mobiliteten. Det viser seg også at halvparten av alle arbeidsinnvandrere fra nye EU-medlemsland (Polen og Baltikum) bosetter seg permanent i Norge, til tross for at arbeidsinnvandreren opprinnelig hadde sett for seg et midlertidig opphold for å jobbe og tjene penger, og så flytte tilbake til hjemlandet (Båtevik m.fl. 2017:13).

Jeg kommer ikke til å drøfte de langsiktige sosiale implikasjonene dette får her, men det faktum at de er et viktig ressurspotensiale for det norske arbeids- og samfunnslivet og i økende grad bosetter seg permanent i landet, gjør at det er oppstått et behov for å vite mer om denne gruppen. De har heller ikke rett til et gratis norskopplæringstilbud gjennom den offentlig finansierte norskopplæringen, så det er ikke lagt politiske føringer eller avsatt ressurser til å gi dem norskopplæring, noe som kanskje kan forklare mangelen på kunnskap om hvordan vi best kan lage et godt norskopplæringstilbud til dem.

Språkopplæring for voksne arbeidsinnvandrere fremheves i denne rapporten som et særlig sentralt tiltaksområde, med henvisning til mangelen på en språkpolitikk rettet mot arbeidsinnvandrere på nasjonalt og regionalt nivå (Båtevik m.fl. 2017:28). Andre utfordringer som nevnes, er mangelen på undervisningspersonell med kompetanse i norskopplæring av voksne samt stor variasjon i forkunnskaper, motivasjon og erfaring med språklæring hos innlærerne. Selv om enkelte arbeidsgivere og kommuner til en viss grad forsøker å legge til rette for språklæring ved å finansiere hele eller deler av opplæringen, er det krevende å organisere undervisning som er fleksibel nok, tilpasset den enkelte og ulike behov i ulike bransjer – for eksempel opplæringstilbud som er tilpasset skiftarbeid eller variabel arbeidstid (Båtevik m.fl. 2017:115). Det nasjonale tjenestetilbudet, spesielt den offentlig finansierte norskopplæringen, blir drøftet i kapittel 2.1.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min er formulert slik: «Kan utvikling av *resiliens* fremme læring av et andrespråk hos voksne innlærere?» Voksne innlærere i denne sammenhengen betyr at de er i aldersgruppen 20-44 år, som er et alderssegment som ofte brukes i statistikk over innvandring (SSB 2018). Resiliensbegrepet er her forstått som en personlig egenskap som indikerer i

hvilken en person evner å tilpasse seg en utfordrende situasjon, som for eksempel det å lære et nytt språk i et nytt land. Begrepet og min forståelse av det forklares nærmere i kapittel 2.4, hvor både begrepet og kartleggingsverktøyet *Resilience Scale for Adults* av Oddgeir Friberg blir drøftet.

Språknivået til en innlærer kan måles via ulike testverktøy eller vurderes på andre måter, så det er til en viss grad mulig å si noe om hvor raskt hen kommer seg fra et nivå til et annet, altså viser progresjon. Dette er en måte å måle om språklæring har skjedd, altså om innlæreren behersker språket bedre ut fra standardiserte mål på hva hen skal beherske av ulike språkfunksjoner som lesing, skriving, lytteforståelse og muntlig kommunikasjon. Det jeg her har ønsket å undersøke, er primært hvilke faktorer som påvirker prosessen i positiv retning – altså fremmer språklæring. Da er det nødvendig med dybdekunnskap om den enkelte innlærer ut over det en språkstest kan gi. Derfor har jeg valgt å intervju fire informanter om deres vei gjennom språket, for å få mer kunnskap om læringsprosessen sett gjennom innlærerens øyne.

I intervjuene har jeg vært på jakt etter informasjon om deres egen språkhistorie, deres opplevelse av språklæring, mestring og kompetanse – og hva de tenker om veien videre. Der det er naturlig å bruke pronomen, refererer jeg til informantene ved å bruke det kjønnsnøytrale «hen». Ut fra problemstillingen har jeg utviklet følgende forskningsspørsmål:

Første forskningsspørsmål: *Hvilke fellesnevnerer finner jeg med hensyn til faktorer som har fremmet eller hindret språklæring hos fire arbeidsinnvandrere som forteller om hvordan de har jobbet med å lære norsk?*

Jeg har her brukt begrepet «fellesnevnerer», som indikerer at jeg forventer å finne noe informantene har til felles utenom at de tilhører gruppen høyt utdannede, unge arbeidsinnvandrere bosatt i Norge. Utvalget er lite, men informantene har ulike land- og yrkesbakgrunn, begge kjønn er representert og de har hatt ganske ulike utgangspunkt med hensyn til hvilke språk de snakker og skriver – med unntak at de alle snakker engelsk og norsk. En annen ting de har til felles, er at de uttrykker at de ser på det som svært viktig å beherske norsk når de bor i Norge. Jeg antok derfor at de var høyt motiverte og har vært villige til å prøve ut ulike metoder for å tilegne seg språket, noe som også ble bekreftet i intervjuene.

I dette prosjektet har jeg for eksempel undersøkt hvilke strategier informantene har valgt for å lære seg språket og hvordan de har løst språklige utfordringer de har møtt underveis i ulike situasjoner. I tillegg har jeg bedt om konkrete eksempler på læringsressurser og -verktøy de

har benyttet seg av. Da er for eksempel «verktøy» en stor, åpen kategori som jeg regner med å få svar på, siden jeg spør direkte om hvilke verktøy de har brukt. Men hvis flere av informantene nevner et bestemt læreverk, har brukt samme app eller digitale ressurser eller har benyttet seg av like verktøy eller kilder før de flyttet til Norge, kan dette i tillegg sies å være noe informantene har til felles. Intervjuguiden og arbeidet med kategorier i tekstene beskrives nærmere i kapittel 4.2.

Andre forskningsspørsmål: *Hvordan kan man best jobbe for å utvikle resiliens og metakognitiv bevissthet knyttet til egen språkutvikling hos voksne innlærere?*

Dette forskningsspørsmålet er basert på min hypotese om at det kan vises til en sammenheng mellom resiliens og metakognitiv bevissthet, noe som jeg har undersøkt gjennom å analysere teori om de ulike begrepene. Jeg har, som nevnt i forrige avsnitt, definert hvordan jeg forstår og bruker resiliensbegrepet, og i kapittel 2 kommer jeg til å drøfte ulike sider av innlærerens kompetanse og metakognitiv bevissthet, samt at jeg setter begrepene i sammenheng.

Spørsmålet blir også belyst gjennom empiri og norskdidaktisk teori, og knyttet til prinsipper om tilpasset opplæring slik det forstås i utdanningssystemene i Norge og Europa.

1.2 Oppgavens struktur og oppbygging

Jeg kommer innledningsvis i kapittel 2 til å gi en oversikt over de ulike gruppene innvandrere i Norge og de rettigheter og plikter de har knyttet til norskopplæring. Deretter presenterer jeg et viktig teoretisk bakteppe for oppgaven, *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Common European Framework of Reference for Languages, heretter kalt CEFR). Dette er et europeisk rammeverk som også er oversatt til norsk og er grunnlaget for læreplaner og undervisning av voksne innvandrere, og jeg forklarer kort hvordan dette implementeres i det norske utdanningssystemet. Videre avklarer jeg hvordan jeg forstår begrepene *resiliens*, *metakognitiv bevissthet* og ulike former for språkkompetanse. Begrepene drøftes deretter i lys av problemstillingen og grunnprinsipper for tilpasset opplæring.

Den andre delen av kapittel 2 er en presentasjon av tre ulike studier som har undersøkt sammenhenger mellom resiliens, metakognitiv bevissthet og læringsstrategier. Jeg avslutter teorikapitlet med en kort gjennomgang av Europarådets videre arbeid med nøkkelkompetanser for livslang læring, og drøfter deretter hvordan de ulike teoriene og forskningsprosjektene kan brukes til å belyse resultatene av min undersøkelse.

I kapittel 3 presenterer jeg valg av metoder, gjennomføring av datainnsamling og analyse, samt drøfter prosjektets vitenskapelige kvalitet ut fra kriterier om reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 er en redegjørelse for og drøfting av empiri, hvor analyseresultatene knyttes til teori og norskdidaktiske refleksjoner. Konklusjoner og oppsummering følger til slutt i kapittel 5.

2 Teoretiske perspektiver

2.1 Introduksjonsprogrammet – rettigheter og plikter

I Norge har ulike grupper innvandrere *rett og plikt* eller bare *plikt* til norskopplæring etter *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere* – ofte kalt «Introduksjonsloven» (Justis- og beredskapsdepartementet 2017). Opplæringen reguleres av Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, som er en forskrift til Introduksjonsloven. (Forskrift om læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere 2012). «Rett» til norskopplæring betyr at dette finansieres av det offentlige, og «plikt» betyr at innvandreren er forpliktet til å delta på opplæring i et visst antall timer. Det betyr at de som bare har plikt, men ikke rett til opplæring, ikke er omfattet av denne offentlig finansierte ordningen og selv må betale for opplæringen.

Gjennomført opplæring må også dokumenteres i forbindelse med søknad om permanent opphold eller statsborgerskap, og den må gjennomføres i regi av en godkjent tilbyder. Kommunene er ansvarlige for den offentlig finansierte delen av dette tilbudet, og de skal også påse at det finnes tilgjengelige tilbud til de som ønsker å bekoste norskopplæringen selv. I tillegg finnes det private opplæringstilbydere som er godkjent av Kompetanse Norge, som er et direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet og sekretariat for blant annet arbeidet med en nasjonal strategi for kompetansepolitikk (<http://www.kompetansenorge.no>).

Kort fortalt innebærer dette at flyktninger og asylsøkere som har fått oppholdstillatelse i Norge, samt utenlandske familiemedlemmer (fra land utenom EØS) til norske eller andre nordiske borgere (for eksempel en innvandrere som gifter seg med en nordmann), har både rett og plikt til å gjennomføre opplæring i norsk og samfunnskunnskap. De får altså et gratis tilbud fra det offentlige og har plikt til å delta på dette. Arbeidsinnvandrere utenfor EØS/EFTA har plikt, men ikke rett til opplæring, så de må bekoste dette selv (Justis- og beredskapsdepartementet 2017). Noen kommuner tilbyr også norskopplæring til andre enn de de er forpliktet til å levere dette til, og en del arbeidsgivere dekker kostnadene til norskkurs for sine ansatte.

Opplæringsløpene som følger læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er lagt i tre ulike spor, eller alternative opplæringsløp, som skal ta utgangspunkt i deltakerens forutsetninger:

- Spor 1 har langsom progresjon, og er for deltakere med liten eller ingen skolegang, delt inn i en alfabetiseringsmodul for de som ikke har hatt tilstrekkelig lese- og skriveopplæring i hjemlandet og en grunnleggende modul for de som har lite skolebakgrunn, men kan lese og skrive.
- Spor 2 har middels progresjon, og er for deltakere med «noe skolebakgrunn» som også skal jobbe med refleksjon over lærestoffet og bevissthet rundt sin egen læringsprosess.
- Spor 3 har rask progresjon, og er for deltakere med en god del utdanning, med gode lese- og skriveferdigheter og høy språklig bevissthet.

(Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2012:8).

Deltakerne kartlegges ved inntak, men en undersøkelse gjennomført av FAFO (Djuve og Kavli 2015) viser at praksis på dette området varierer fra kommune til kommune. Jeg kommer tilbake til denne undersøkelsen i avsnitt 2.2.1. Det er utviklet gode kartleggingsverktøy og vurderingsmaterieill i *Den europeiske språkpermen for voksne innvandrere*, som inkluderer egenerveringssskjema og *deskriptorer*, altså beskrivelser på hva innlæreren må kunne for å ha nådd kompetansemålene i ulike språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2006). Men det er fremdeles for liten kompetanse i bruk av verktøyene hos opplæringstilbydere til at dette fungerer optimalt (Djuve og Kavli 2015:136). Nivåbeskrivelser og deskriptorer er nærmere beskrevet i avsnitt 2.3.1.

Innvandrere er en befolkningsgruppe i stadig endring, og man anslår at om lag 17% av Norges befolkning har innvandrerbakgrunn – 884 000 personer per januar 2017. 14% har innvandret selv, mens de resterende 3% er norskfødte med innvandrerforeldre. Til sammenligning var det i 1997 232 200 innvandrere i Norge, og de utgjorde da bare 5,3% av befolkningen (Sandnes 2017). Det betyr at innvandringen til Norge har økt voldsomt på svært kort tid, både i antall individer og i prosent av befolkningen. Jeg kommer i det følgende til å gå nærmere inn på de ulike gruppene i innvandrerbefolkningen for å vise hvilke implikasjoner dette kan få for norskopplæringen.

2.2 Innvandrere – hvem er de?

De største gruppene innvandrere (2017) kommer fra Polen, Litauen, Sverige, Somalia og Tyskland. 31% av innvandrerne har norsk statsborgerskap og 73%, altså en relativt stor andel, blir boende i landet. I 2017 hadde hvert femte barn som ble født i Norge to innvandrerforeldre, med polakker og somaliere som de største landgruppene. Det betyr at det fødes flere barn per innvandrer enn per norskfødte, og de står dermed for en stor andel av befolkningsveksten i landet. I 2017 var nettoinnvandringen til Norge på 21.349 personer, og mange av disse er ikke-nordiske borgere som har behov for norskopplæring (Sandnes 2017:23).

Man deler gjerne inn denne delen av befolkningen etter innvandringsgrunn når det lages statistikker eller forskes på gruppen, da i fire kategorier (SSB 2018):

1. Familieinnvandrere (36%): Denne gruppen består av innvandrere som kommer til Norge for å gjenforenes med familien sin, som også er innvandrere (familiegjenforening), eller innvandrere som gifter seg med nordmenn og etablerer familie her (familieetablering). Polen, Thailand og Somalia er de største landgruppene.

Familieinnvandring er samlet den viktigste innvandringsgrunnen, altså den største gruppen innvandrere i Norge. I gruppen som innvandrer for å gjenforenes med familien, er over 40% barn under 18 år, og foreldrene kom først til Norge som flyktninger eller arbeidsinnvandrere. Det betyr at mange av de som har behov for norskopplæring i denne gruppen, får dette gjennom grunnskoleopplæringen. I gruppen som etablerer familie her, er de fleste kvinner, over 18 år og majoriteten kommer fra Thailand, Filippinene eller Russland. Mange av disse har rett til å få tilbud om gratis norskopplæring av det offentlige, og har i tillegg fordelene av å tilhøre en norsk familie som kan bety at de har tilgang på et etablert nettverk av norsktalende.

2. Arbeidsinnvandrere (33%): Innvandrere som kommer til Norge for å jobbe. I denne gruppen er det 90% europeere, med polakker og litauere som de klart største landgruppene. Over 80% av dem kom etter 2006, og det skyldes primært utvidelsen av EU til Øst-Europa (Sandnes 2017:16). Denne gruppen bosetter seg i landet i mindre grad enn for eksempel flyktninger og familiegjenforente, men utgjør en stor del av innvandrerbefolkningen.

Det er denne gruppen som er undersøkt i dette masterprosjektet. De som har oppholdstillatelse etter EØS-regelverket har ikke rett til å få tilbud om et statlig finansiert

norskopplæringstilbud, og de har heller ikke plikt til å gjennomføre dette på eget initiativ og bekostning (IMDI 2018).

3. Flyktninger (20%): Innvandrere fra denne gruppen kommer gjerne periodisk, og det kan variere fra år til år hvor mange som kommer og fra hvilke land. I 2015 kom det for eksempel et relativt høyt antall flyktninger fra Syria, men vi har også store grupper fra Somalia, Eritrea og Irak i denne gruppen. Botiden varierer veldig, for eksempel har ikke syrerne som gruppe bodd i Norge så lenge, mens somalierne har relativt lang botid.

Siden 2004 har denne gruppen vært omfattet av Introduksjonsordningen, som nevnt i avsnitt 2.1, med et heltids opplæringsprogram i norsk og samfunnskunnskap, språk- og arbeidspraksis. I tillegg mottar de økonomisk stønad mens de er deltakere i programmet. Introduksjonsordningen gjelder for nyankomne innvandrere med under to års botid i landet, som er flyktninger, asylsøkere samt deres familiemedlemmer som har fått oppholdstillatelse i Norge. Dette anses for å være Norges største og viktigste integreringstiltak. Kommunene som mottar og bosetter flyktninger får milliarder i årlige overføringer, såkalte integreringstilskudd, for å tilby denne introduksjonsordningen. I 2016 ble det utbetalt 10 milliarder i tilskudd til kommunene.

Introduksjonsordningen resulterer i at rundt 60% av deltakerne kommer ut i arbeid eller utdanning etter å ha gjennomført programmet, og den politiske målsetningen er å få 70% sysselsatt (SSB 2017). En studie av hva som påvirket utfallet, viste at individuelle egenskaper som kjønn, alder og landbakgrunn var de viktigste faktorene (Sandnes 2017:100). På grunn av at utdanningsnivået i flyktningegruppen er lavere enn ellers i befolkningen, arbeider halvparten av de sysselsatte i helse- og sosialtjenester, rengjøring og servering. Dette er jobber som stiller mindre krav til formell kompetanse, men allikevel stilles det krav til norskkunnskaper (ibid).

4. Studenter (10%): Her er det også regnet med de som jobber som au pair i Norge, og en stor del av disse kommer fra Filipinene. I tillegg kommer mange av studentene fra Kina og Tyskland. I denne kategorien er det 60% kvinner, og majoriteten (80%) er mellom 18 og 29 år. Denne gruppen innvandrere bosetter seg sjelden i Norge. På studier som farmasi og odontologi er innvandrere overrepresentert, men på for eksempel lærerutdanningene er de underrepresentert – bare mellom 1 til 3% av lærerstudentene er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre.

De siste ti årene har familie (gruppe 1 i oversikten) vært hovedgrunn til innvandring, og det antas at arbeidsinnvandringen kommer til å falle noe de neste årene. Over halvparten av innvandrerne er mellom 30 og 54 år, så det er ganske stor forskjell på innvandrerbefolkningen og den resterende befolkningen når det gjelder alderssammensetning. I resten av befolkningen er bare rundt en tredjedel i denne aldersgruppen.

Tendensen nå er at mange av arbeidsinnvandrerne forlater landet, mens det på den andre siden er så mye som 86% av flyktningene som bosetter seg i landet. Dette er ikke så uventet, siden det for mange med flyktningebakgrunn er umulig å returnere til hjemlandet på grunn av krig eller lignende, og fordi det er synkende arbeidsledighet i Europa som trekker en stor andel av arbeidsinnvandrerne hjem igjen, ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB). (Sandnes 2017:43). Allikevel er det så mye som halvparten av arbeidsinnvandrerne som bosetter seg i landet, så med hensyn til prosentfordelingen av innvandrere i de ulike kategoriene, er det svært mange fra denne gruppen som bosetter seg i landet hvert år (Båtevik m.fl 2017:13).

2.2.1 Utdanningsnivået i innvandrerbefolkningen

Utdanningsnivået varierer veldig i gruppene, og blant flyktningene har bare 22% høyere utdanning mot 32% i den norske befolkningen som helhet. Det er flest kvinner som studerer både i befolkningen samlet og i innvandrerbefolkningen.

Det er store forskjeller mellom for eksempel arbeidsinnvandrerne og flyktninger når det gjelder utdanningsnivå. 50% av flyktningene har bare grunnskole og 4% har ingen utdanning. Mange av disse er også analfabeter. Arbeidsinnvandrerne er derimot høyere utdannet enn befolkningen generelt, her har 45% høyere utdanning og 40% har fullført videregående skole. Det må bemerkes at en del data om utdanningsbakgrunn kan være usikker, siden ikke alle utdanninger fra utlandet er kjente og dokumenterte. Denne typen data hentes også delvis inn gjennom spørreskjemaer (Sandnes 2017:91).

Den store variasjonen i utdanningsnivå i de ulike innvandrergruppene får betydning for norskopplæringen. Det vil være ulike behov for tilpassing av opplæringen med tanke på innhold, tema og læringsformer i de ulike gruppene, selv om dette også er individuelt og knyttet til den enkelte innlærer. Innlærerne vil dermed ha svært ulike forutsetninger for å lære norsk, både med hensyn til forkunnskaper, språkbakgrunn og skoleerfaring. Dette medfører at norskopplæringen må være fleksibel og tilpassingsdyktig og at lærerne må ha et utvalg av gode læringsverktøy og metoder for å møte disse utfordringene. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 4.4 om norskdidaktikk og tilpasset opplæring.

Kompetanse Norge utarbeidet i 2017 kvalitetsstandarder for norskopplæring for å hjelpe kommunene til å forenkle kravspesifikasjoner ved bestilling, øke kvaliteten på den statlig finansierte norskopplæringen og sikre kvalifiserte lærere. Dette ble gjort for å sikre at norskopplæringen som tilbys skal være av god kvalitet og gi bedre sammenheng i opplæringstiltakene for den enkelte innlærer. Standardene omfatter to elementer: Krav til undervisernes kompetanse og en spesifisering av mål og nivåer i norsk (Kompetanse Norge 2017).

Dessverre viser en FAFO-rapport fra 2015, som gjennomgår resultatene fra 10 års erfaringer og en rekke studier av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere i perioden 2005-2015, at vi har en lang vei å gå for at introduksjonsprogrammet skal ha den ønskede effekt (Djuve og Kavli 2015). Dette gjelder både med hensyn til norskopplæringen, deltakermedvirkning og kompetansen til de som underviser i norsk. I rapporten etterlyses det også sikker kunnskap om effekten av de ulike virkemidlene, hva som virker for hvem, hvordan undervisningen kan tilrettelegges og hvilke undervisningsformer som fungerer for ulike grupper. Dette etterlyses fordi kommunenes dokumentasjon av metoder og resultater viste seg å være mangelfull, og fordi praksis varierte fra sted til sted.

På den andre siden finnes det godt dokumentert kunnskap om deltakernes bakgrunnskjenntegn, hvordan de ulike gruppene presterer på nasjonale tester, hvem som kommer seg ut i arbeid eller studier etter endt opplæring og så videre. Dermed finnes det et grunnlag som kan bidra til å tilpasse opplæringen til den enkelte deltaker, basert på faktorer som utdanningsnivå, helse, landbakgrunn, alder og kjønn. Det er også utarbeidet godt utprøvd og fleksibelt materiell til bruk i kartlegging, veiledning, oppfølging og språkopplæring som jeg beskriver nærmere i neste kapittel (Djuve og Kavli 2015:55).

Det er altså, som vist i begynnelsen av dette kapitlet, detaljerte, gode statistikker tilgjengelig som man kan bruke i planlegging av norskopplæringstilbudene. Men det eksisterer ikke nok forskning på hva som fungerer, altså hva som sørger for at innvandrere fra de ulike gruppene kommer i arbeid eller utdanning, dette etterlyses både av Statistisk sentralbyrå i artikkelsamlingen *Veien til en vellykket integrering* fra 2017 og i FAFO-rapporten fra 2015 (SSB 2017; Djuve og Kavli 2015).

Uansett hvilken gruppe innvandrerne tilhører, og om de har som primær målsetning å ta (høyere) utdanning, skaffe seg eller bytte jobb, så er språkkunnskapene avgjørende. I noen jobber er det selvsagt tilstrekkelig å kunne engelsk, men for å kunne integreres i det norske

samfunnet og delta i sosiale sammenhenger, kreves det et minimum av språkkunnskaper når du bor i landet der språket snakkes. Det ble allerede på 70 – tallet utarbeidet beskrivelser for hvilke ferdigheter som er nødvendige for å kunne fungere «på egen hånd» i et nytt land med et nytt språk, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.3.

Jeg har i dette masterprosjektet valgt å intervju representanter for den nest største gruppen, arbeidsinnvandrerne, blant annet fordi de ikke omfattes av den offentlig finansierte introduksjonsordningen og dermed selv må velge strategi for språklæring. De kan velge å lære seg språket på egen hånd eller finne en lærer, bruke nettbaserte verktøy eller kurs, og de er ikke forpliktet til å gjøre noen av delene. Det eneste unntaket er hvis de skal søke permanent oppholdstillatelse, da må de som nevnt dokumentere språkferdigheter eller antall timer de har deltatt på et offentlig godkjent opplæringstilbud.

Det kan altså antas at det i hovedsak er deres eget behov for språkferdigheter, kunnskap om hvordan de lærer og hva de må gjøre for å utvikle sin språkkompetanse som påvirker strategier og valg knyttet til å lære norsk i denne gruppen. Jeg ønsket å undersøke hva de konkret har gjort for å tilegne seg språket, hva de selv mener har påvirket deres valg og strategier og hva de opplever har fungert for dem – altså hva som synes å ha fremmet språkutviklingen. I tillegg har jeg valgt ut relevant nyere forskning på personlige egenskaper hos innlæreren som kan fremme læring, og brukt dette til å analysere funn fra analysen av intervjuene. Til slutt har jeg satt fellesnevnerne fra informantenes fortellinger om egne læringsprosesser i en norskdidaktisk kontekst.

2.3 Det felles europeiske rammeverket for språk (CEFR)

Det felles europeiske rammeverket for språk (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) er ikke kun en beskrivelse av språkferdigheter delt inn i nivåer fra A1 (gjennombrudd) til C2 (full mestring), men et viktig referansepunkt for de fleste land i Europa i arbeidet med språkopplæring av voksne innlærere. Det inneholder metodiske veiledninger, læreplan- og vurderingsarbeid, blir oversatt og tilpasset stadig flere land og språk, og søker å skape en felles forståelse av nivåene. Denne forståelsen skal igjen bidra til et enda bedre tilpasset opplæringsløp, og gir rom for ulike arbeidsmåter og metodologisk refleksjon (Utdanningsdirektoratet 2011:3).

The threshold level ble publisert av Europarådet allerede i 1975, og var et resultat av flere års innovativt arbeid med å utvikle læringsmetoder og en mer systematisk tilnærming til språklæring som skulle kunne brukes på tvers av landegrensene. Det ble utviklet

nivåbeskrivelser og et sett med språklige *deskriptorer* for ulike språkferdigheter, det vil si konkrete eksempler på hva innlæreren må mestre for å kunne sies å ha nådd et nivå. Deskriptorene beskriver ferdigheter i lesing, skriftlig og muntlig produksjon, muntlig kommunikasjon og lytteforståelse (Europarådet 2014).

Europarådets språkpolitikk har blant annet som formål å samordne og forbedre arbeidet med andrespråksopplæringen i Europa, motvirke fremmedfrykt, marginalisering og reaksjonære strømninger. Et av de grunnleggende prinsippene i opplæringen er, ifølge Europarådets retningslinjer, at det skal være fleksibilitet i metode og materiell, slik at behovet til den individuelle elev er utgangspunktet for opplæringen. (Utdanningsdirektoratet 2011:4). Dette samsvarer med prinsippene for tilpasset opplæring slik vi kjenner det fra det norske skolesystemet, noe som også gjør at det gir mening å bruke det i dette prosjektet.

Denne første publikasjonen beskrev språkferdigheter som man mente var nødvendig for turister, forretningsdrivere og migranter for å kunne kommunisere selvstendig i et land der målspåket brukes i dagliglivet. Ved å identifisere hvilke språksituasjoner de måtte mestre på egen hånd og hvilken type språkkunnskap disse innlærerne dermed hadde behov for, ble det laget en oversikt over hva de måtte kunne for å oppnå dette «terskelnivået» – eller *threshold*, som det het i den engelske originalutgaven.

Dette var utgangspunktet for nivåbeskrivelsene for språkkompetanse som vi kjenner dem i dag, og det ble igangsatt et arbeid for å definere språknivåer over og under terskelnivået. Flere språk og land i Europa ble involvert i arbeidet, og det ble lagt særskilt vekt på sosiokulturelle faktorer, innlærerens *autonomi* og å utarbeide en definisjon på konseptet «å lære å lære», som vi i dag gjerne kaller *metakognitiv* bevissthet. Disse begrepene blir forklart i kapittel 2.5, men handler kort fortalt om den delen av innlærerens kompetanse som ikke er direkte knyttet til språk, som strategier, valg og refleksjoner omkring egen språklæring.

Med utgangspunkt i engelsk, ble det utformet nivåbeskrivelser for et lavere og et høyere nivå enn det definerte terskelnivået. Disse fikk henholdsvis benevnelsene *Waystage* (underveis) og *Vantage* (oversikt), og la grunnlaget for utviklingen av den første offisielle utgaven av CEFR, som ble publisert i 2001 (Europarådet 2014). Den norske versjonen av CEFR, *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*, ble publisert i 2011 (Utdanningsdirektoratet 2011).

CEFR har flere bruksområder, og kan brukes til å planlegge programmer for språklæring, utarbeide sertifiseringstester eller planlegge egenstyrt læring, altså bevisstgjøre innlæreren om

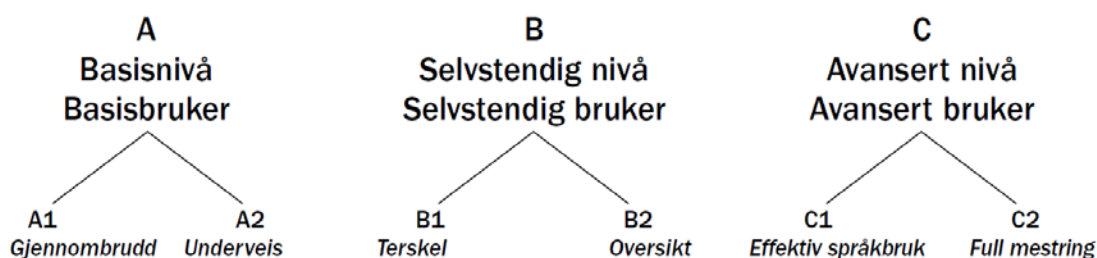
eget kunnskapsnivå, valg av læringsverktøy og egenvurdering (Utdanningsdirektoratet 2011:7).

2.3.1 Referansenivåer

Det er kort fortalt beskrevet tre hovednivåer i CEFR: *basisnivå A*, *selvstendig nivå B* og *avansert nivå C*. Dette er en svært grov inndeling, og det vanligste er å operere med A1 (Gjennombrudd), A2 (Underveis), B1 (Terskel), B2 (Oversikt), C1 (Effektiv språkbruk) og C2 (Full mestring) i lærebøker eller kurskataloger. Benevnelsene er ganske selvforklarende, men det jobbes som nevnt kontinuerlig med å sørge for at vurderingen av språkkompetanse tolkes likt fra land til land så systemet skal være overførbart fra et språk til et annet. Det er viktig å ha et standardisert system for å dokumentere sin språkkompetanse, for eksempel i forbindelse med søknad om statsborgerskap eller for å dokumentere tilstrekkelige kunnskaper i et fremmedspråk der det er påkrevd.

Nivåene er ikke en del av en lineær skala, selv om det kan se slik ut i den visuelle fremstillingen under. Det kan ta dobbelt så lang tid for en innlærer å komme seg fra A2 til B1 som hen brukte for å jobbe seg opp fra A1 til A2. På samme måte kan det ta dobbelt så lang tid fra B1 til B2 som fra A2 til B1, og i tillegg er det selvsagt individuelle faktorer som påvirker tidsbruken (Utdanningsdirektoratet 2011:20).

Nå er det vanlig å operere med disse seks hovednivåene i alle de oversatte versjonene av CEFR, og det er bred enighet om at dette fungerer godt i europeisk kontekst. Sammenhengen mellom nivåene kan illustreres slik:



Figur 1 – Referansenivåer i CEFR (Utdanningsdirektoratet 2011:26).

Når det skal utvikles nasjonale tester og vurderingskriterier, brukes et sett deskriptorer med en detaljert beskrivelse av hva kandidaten skal kunne på alle de seks nivåene fra A1 til C2 med hensyn til:

1. Leseforståelse
2. Skriftlig produksjon
3. Lytteforståelse
4. Muntlig produksjon
5. Muntlig samhandling

Dette utgjør en språkferdighetsskala, og det er utarbeidet skalaer med ulike beskrivelser for innlærere, vurderere og testutviklere. Deskriptorene er validert og testet, og de er brukt i vurdering av et stort antall innlærere i flere land. Ferdighetsskalaen for innlærere er formulert på en lettfattelig måte med «kan-deskriptorer», slik at det for eksempel står «Jeg kan skrive et enkelt postkort, for eksempel et julekort» i beskrivelsen av nivå A1 under ferdigheten skriftlig produksjon. Skalaen er satt opp i et egenvurderingsskjema med ferdighetsbeskrivelser eller deskriptorer på alle nivåene (A1-C2), hvor innlæreren kan se hva som er forventet å kunne på de ulike nivåene (Vedlegg 2).

I 2017 ble deskriptorene revidert, oppdatert og tilpasset endringer i samfunnet. Det er for eksempel utarbeidet nye deskriptorer for *mediation*, som kan oversettes med «tolkning», «beskrivelse» eller «gjengivelse» av språklige ytringer, og *online interaction*, som handler om nettbasert kommunikasjon. I tillegg er det igangsatt arbeid med versjoner av CEFR for barn og unge og for tegnspråk (Europarådet 2017:159). Dette indikerer også at behovet for å ha et bredt utvalg av språkferdigheter og –kompetanse er økende i et samfunn som i stadig større grad digitaliseres og hvor endringene skjer raskt. Medlemslandene i Europarådet, deriblant Norge, er allerede i gang med å utarbeide oversettelser og nasjonale tilpassinger til revisjonen. Jeg har ikke brukt denne revisjonen som grunnlag i min undersøkelse, men nevner den for å synliggjøre at arbeidet med nivåbeskrivelser, deskriptorer og rammeverket er en kontinuerlig prosess som forankres i oppdatert forskning og samarbeid på tvers av landegrensene i Europa.

2.4 Resiliensbegrepet

Resiliens er et relativt nytt begrep i psykologien, selv om begrepet er kjent fra forskning i andre fagdisipliner. Ifølge Oddgeir Friborg, som er professor i psykologi ved Universitetet i Tromsø og har forsket på resiliens i en årrekke, er omtrent 85% av all resiliensforskning publisert etter år 2000 (Friborg 2011:39). Det finnes mange ulike definisjoner på og modeller for å jobbe med resiliensbegrepet i ulike fagdisipliner, og begrepet er noe omdiskutert i blant annet samfunnsvitenskapene nettopp på grunn av at det eksisterer så mange ulike tolkninger

av begrepet (Ohlsson m.fl 2015:2). I denne oppgaven er det valgt å forstå begrepet som en personlig egenskap som hjelper et individ til å håndtere utfordringen med å lære seg et nytt språk i voksenalder, og hvilke faktorer som bidrar til utvikling av denne egenskapen – og dermed til språklæring.

Felles for alle definisjonene er likevel at de beskriver en positiv tilpasning til en utfordrende situasjon, sårbarhets- eller risikofaktorer («på tross av») og beskyttende faktorer («på grunn av»). Det gir derfor ikke mening å bruke begrepet uten å se på stressfaktorer eller utfordrende situasjoner og samtidig vurdere eller måle individets psykologiske, sosiale eller biologiske sårbarhet, ifølge Friberg. Personlighet, negative emosjoner, mangel på familie og nettverk eller sykdom er eksempler på slike sårbarhetsfaktorer. (Friberg 2011:39). Dette samsvarer til en viss grad med faktorer som ble funnet vesentlig for språkutviklingen, ifølge Universitetet i Stavangers undersøkelse av hva som motiverer arbeidsinnvandrere til å bosette seg på Vestlandet (Båtevik m.fl 2017).

Jeg har i denne undersøkelsen valgt å ta utgangspunkt i at det å lære seg et nytt språk i et nytt land i seg selv er en positiv tilpasning til en utfordrende situasjon. Resiliens kan sees på som en personlig egenskap, en prosess eller et resultat, men de fleste definisjonene baserer seg på motgang og tilpasning som kjernebegreper og at resiliens er en dynamisk prosess som endrer seg over tid (Fletcher m.fl 2013:15). Personlige egenskaper kan endres og utvikles, og en prosess kan påvirkes. Resiliens forstått som egenskap kan dermed også fremmes, og forstått som prosess eller resultat kan den påvirkes.

Den første forskningen på resiliens stammet fra forskning på sårbarhet og sykdom, og det ble blant annet gjennomført omfattende studier av barn som klarte seg godt tross at de vokste opp under vanskelige forhold, med en mor med schizofrenisykdom, som er en alvorlig psykisk lidelse. Da det viste seg at barna allikevel sjelden utviklet slik sykdom selv, begynte forskningen å søke å identifisere faktorer som bidro til det uventede positive utkommet. Tidligere hadde psykologisk forskning konsentrert seg om å identifisere og fjerne stress, risiko og sykdom, så det var nytenkende å også analysere beskyttende faktorer som bidro til at barna klarte seg. Dette betød blant annet at ikke alle med sårbarhet utvikler nevneverdige problemer eller sykdommer (Friberg 2011:39ff).

I Norge ble det i 2009 gjennomført en spørreundersøkelse med 1724 informanter fra normalpopulasjonen, hvor hensikten var å undersøke hvorvidt resiliens er noe annet enn fravær av – eller en direkte motsats til – sårbarhet eller psykisk sykdom. Det ble kartlagt

faktorer som ytre stress i form av yrkessituasjon, sårbarhet i form av negativ tenkning, resiliensfaktorer i form av personlige og sosiale ressurser, og psykiske plager i form av angst og depresjon. Resultatene viste at resiliensfaktorene ikke kun er motsatte begreper for sårbarhet og psykisk sykdom. Resiliens kan altså hevdes å være beskyttende faktorer, prosesser og mekanismer som bidrar til et positivt utkomme i en utfordrende situasjon (Friborg 2011:3).

2.4.1 The Resilience Scale for Adults og beskyttende faktorer

Betydningen av miljø- og individfaktorer varierer i ulike stadier i livet, fordi barn, ungdom og voksne naturlig nok har ulike behov og møter ulike utfordringer. Beskyttende faktorer som indikerer høy grad av resiliens kan deles inn i 3 hovedgrupperinger: Personlige egenskaper, familiesamhold og sosiale støttesystemer utenfor familien. Personlige eller individuelle faktorer, som det å være utadvendt og ha tro på egne evner, kan sees i sammenheng med sosiale ferdigheter og andre sider av innlærerens kompetanse (Friborg og Hjemdal 2004:206). Det å ha gode problemløsningsevner og være fleksibel i valg av mestringsstrategier når problemer skal løses, gir mening å se i sammenheng med gode læringsstrategier hos en innlærer. I tillegg er det viktig for innlæreren å ha klare, realistiske kompetansemål og samtidig vite hvordan hen skal jobbe for å nå målene.

Primært var forskningen, som nevnt ovenfor, opptatt av utkomme eller resultat, men ifølge Friborg er prosesser og mekanismer mer interessant. Han utviklet, i samarbeid med Hjemdal, Rosenvinge og Martinussen, *The Resilience Scale for Adults* (heretter kalt RSA) i 2003. Dette er en resiliensskala for voksne som måler beskyttelsesfaktorer gjennom et selvrapporteringsskjema. Det finnes mange ulike skalaer og verktøy for å måle resiliens, og det er vanskelig å utvikle en generisk skala fordi resiliensbegrepet ikke bare tolkes noe ulikt i ulike fagdisipliner, men også innen ulike retninger i psykologien. RSA er en skala som anses for å ha god *psykometrisk rating*, som betyr at den har egenskaper som fyller krav til vitenskapelig kvalitet, reliabilitet og validitet. Skalaen er validert gjennom testing i Norge i 2003, oppdateres og revalideres jevnlig, og anbefales som et pålitelig instrument for å måle resiliens (Salishu og Hashim 2017:24).

RSA kan deles inn i 3 klasser eller hovedområder: *dispositional attributes*, som dreier seg om holdninger eller innstilling på individnivå, *family cohesion/warmth*, som ser på familierelasjoner, samhold og støtte, og *external support system*, som beskriver i hvilken grad

en person har sosiale ressurser i form av venner og sosialt nettverk og selv er i stand til å yte støtte og bidra positivt i dette nettverket.

På individnivå deles RSA inn i 3 underkategorier:

- Personlig kompetanse: Selvtillit, evnen til å tro på at man mestrer en oppgave, håp, besluttsomhet og et realistisk syn på livet.
- Sosial kompetanse: Evnen til å ta initiativ, være utadvendt, ha gode kommunikative evner og fleksibilitet i sosiale sammenhenger.
- Personlig struktur: Evnen til å planlegge og organisere.

Dette er noen av de faktorene og prosessene som kan beskytte en person, bidra til et positivt utkomme og som kjennetegner en resilient person (Salishu og Hashim 2017:26).

Både CEFR og resiliens – forskningen i psykologien og samfunnsvitenskapen søker blant annet å forstå prosesser som fremmer positiv utvikling av individet i en sosial kontekst, og resiliens har derfor blitt et nøkkelbegrep for meg i arbeidet med å forstå hva som gjør at en innlærer synes å forsere hindringer i språklæringen ganske ubesværet, mens en annen kan stoppe helt opp eller til og med gå noen skritt tilbake.

Hvis det er mulig å identifisere noen personlige egenskaper eller prosesser som kan bidra til å fremme språklæring, kan dette være et nyttig verktøy i kartleggingen av andrespråksinnlærere. Hvis det i tillegg er mulig å påvirke eller utvikle disse egenskapene hos en innlærer, kan det også være nyttig å ta dette inn som en del av undervisningen og veiledningen i norskopplæringen.

2.5 Begrepsavklaring og definisjoner

2.5.1 Metakognitiv bevissthet

Med *kognisjon* forstår jeg måten vi tar imot og bearbeider kunnskap på, og *metakognisjon* er i dette prosjektet brukt for å beskrive hvordan en innlærer reflekterer over sin egen evne til å tilegne seg kunnskap. Det inkluderer altså både kunnskap om egen kunnskap (hva vi kan) og kunnskap om hvordan vi kan tilegne oss kunnskap (hvordan vi lærer), så metakognisjon dreier seg både om «produkt» og «prosess» i kunnskapstilegnelsen.

For å ha god metakognitiv bevissthet, må en innlærer – barn eller voksen – for det første ha evnen til å analysere seg selv og være bevisst sitt eget kunnskapsnivå. For det andre må hen

ha evnen til å vurdere valg av strategier, og evnen til å vurdere om valgt strategi er hensiktsmessig eller må endres for å oppnå læring. Rørvik kaller dette henholdsvis «sjølvvurdering» og «sjølvregulering», men i denne oppgaven har jeg valgt begrepet «metakognitiv bevissthet» som et samlebegrep der jeg drøfter informantenes evne til å reflektere over og beskrive egen læring eller valg av strategier (Rørvik 1996:90).

Metakognisjon og metakognitiv bevissthet er begreper som ofte dukker opp i teori om *læringsstrategier*, altså hvilken strategi innlæreren selv velger for å tilegne seg en bestemt type kunnskap og hvordan hen overvåker sin egen læring. En strategi er en «systematisk og intellektuelt styrt aktivitet» hvor tenkingen eller refleksjonen, planlegging og vurdering av en handling er viktigere enn selve handlingen (Rørvik 1996:89). Man kan skille mellom gode og dårlige strategier i språklæringen ved å se på resultatet; forbedrer innlæreren sin språkkompetanse på et eller flere av områdene eller ikke? Kan det måles at innlæreren har hatt språklig progresjon, og hvordan oppleves dette av innlæreren selv?

Når det gjelder språkopplæring, er det selvsagt viktig at læreren vurderer innlærerens språkferdigheter, fordi dette ikke alltid er noe innlæreren selv er kompetent til å gjøre. Det er for eksempel mange som ikke kjenner til nivåbeskrivelsene i rammeverket og melder seg på kurs med benevnelsen «A2» eller «B1» uten å egentlig vite om dette er riktig nivå for dem. Det er derfor avgjørende å kartlegge deltakere i norskopplæring, både i forkant av og underveis i språkopplæringen, slik at opplæringen kan tilpasses deltakeren.

Den voksne innlæreren kan i tillegg beskrive hvorvidt hen «føler seg flinkere», mestrer språklige situasjoner i hverdagen eller presterer bedre i sammenhenger hvor hen tidligere har opplevd mangel på mestring på grunn av manglende språkkunnskaper, og kan på den måten selv vurdere om en valgt strategi synes å være god.

De valgte læringsstrategiene i denne undersøkelsen drøftes også uavhengig av informantens evne til å reflektere over disse, i kategorien «Verktøy, strategier og egeninnsats» i avsnitt 4.3.1 i analysen av intervjuetekstene. En innlærer kan ta valg som er hensiktsmessige og gir gode resultater uten å selv være bevisst hvorfor hen valgte å gjøre det på denne måten. Da kan en bevisstgjøring om valgte læringsstrategier hjelpe innlæreren til å vurdere egne valg og kanskje til å jobbe enda mer effektivt videre.

Det er derfor, slik jeg ser det, svært viktig å ha kunnskap om innlærerens metakognitive bevissthet når man skal jobbe med tilpasset opplæring, fordi det rett og slett er et verktøy for å tilegne seg kunnskap. Hvis innlæreren vet hva hen skal lære, som for eksempel et nytt språk,

men ikke hvordan hen skal gå frem for å lære seg dette på best mulig måte, må hen først «lære å lære» og lære å analysere sine egne strategier og valg. Hva gir gode resultater eller ønsket effekt, og hva gir ikke gode resultater for akkurat meg? Her kan for eksempel egenvurderingsskjemaet fra CEFR, som nevnt i avsnitt 2.3.1 om referansenivåer og deskriptorer, være et godt verktøy som kan bidra til å utvikle en bedre metakognitiv bevissthet, gitt god veiledning fra lærer i bruken av verktøyet. I tillegg legges det vekt på betydningen av god metakognitiv bevissthet hos innlærere i stadig flere sammenhenger, noe jeg kommer tilbake til avslutningsvis i dette kapitlet.

2.5.2 Innlærerens kompetanse i CEFR

CEFR legger vekt på innlærerens eget ansvar for å utvikle kompetanse og velge strategier, men påpeker også at bevissthet om læringsprosesser og strategiske valg må være en del av språkopplæringa. Dette rammeverket er blant annet tenkt som et bidrag til å hjelpe lærere og læringsinstitusjoner til å legge til rette for utvikling av *autonom læring* og metakognitive strategier, det vil si at innlæreren skal kunne jobbe selvstendig utenom undervisninga med å tilegne seg nødvendig kunnskap, og da vite hvordan hen bør gjøre dette på best mulig måte tilpasset egne forutsetninger.

I tillegg skal innlæreren kunne reflektere over valgene hen tar, og kunne uttrykke eller beskrive dette. I den norske versjonen av CEFR argumenterer Utdanningsdirektoratet for viktigheten av å arbeide med å fremme autonom læring i kapittel 6, som er en drøfting av hvilke implikasjoner CEFR får for språklæring og språkundervisning for både innlærere, lærere og styresmakter. I avsnittet om hvordan innlæreren kan hjelpes til å bli bevisst sin egen læringsprosess, og dermed hjelpes til å bli mer bevisst på alternativer og valg, står det følgende:

Ein kan fremje autonom læring dersom «lære å lære» blir sett på som ein vesentleg del av språkopplæringa. Slik kan innlærarane i stadig større grad bli medvitne om korleis dei lærer, kva for alternativ dei har å velje mellom, og kva alternativ som passar dei best. Sjølv innanfor eit gitt opplæringstilbod kan dei få hjelp til å ta stadig fleire eigne val når det gjeld målsetjingar, materiell og arbeidsmetodar, på grunnlag av individuelle behov, motivasjon og føresetnader. (Utdanningsdirektoratet 2011:169)

CEFR beskriver en rekke former for kompetanse knyttet til språk og språklæring, men setter et skille mellom *generell språkkompetanse*, altså kompetanse som ikke er direkte knyttet til språkferdigheter, og *kommunikativ språkkompetanse*, som er språklig kompetanse i streng

forstand. Kommunikativ språkkompetanse består blant annet av *lingvistisk* kompetanse, som handler om å ha kunnskap om grammatikk, vokabular, formuleringer og uttale, *sosiolingvistisk* kompetanse, som er å mestre de sosiale sidene ved språkbruk i ulike kontekster og *pragmatisk* kompetanse, som dreier seg om å kunne bruke språket hensiktsmessig i ulike kommunikasjonssituasjoner (Utdanningsdirektoratet 2011:130). Jeg kommer i det følgende til å fokusere på den generelle delen av språkkompetansen som beskrevet i CEFR.

Generell språkkompetanse deles i CEFR inn i fire ulike typer kompetanse: *faktakunnskap*, *praktiske ferdigheter*, *eksistensiell kompetanse* og *læringsevne*. Brukerne av rammeverket bes tenke over hvilken faktakunnskap (kunnskap om verden) og praktiske ferdigheter i sosiale sammenhenger, dagliglivet, på jobb eller i fritiden innlæreren vil ha behov for å mestre for å kunne kommunisere godt på ulike områder.

I dette prosjektet har jeg valgt å se nærmere på den delen av innlærerens generelle språkkompetanse CEFR kaller eksistensiell kompetanse, som blant annet handler om innlærerens holdninger, motivasjon og personlighetstype – altså innlærerens personlige identitet. I CEFR beskrives eksistensiell kompetanse som et sett personlige egenskaper som er viktige for språklæringen og innlærerens *læringsevne*:

- Innlærerens evne til proaktiv kontra reaktiv læring: «å ta ansvar for egen læring».
- Grad av utadvendthet og selvtillit: sosiale ferdigheter.
- Fleksibilitet og tilpasningsevne.

Læringsevne defineres som «evnen til å observere og å gjøre erfaringer og til å innlemme ny kunnskap i det en vet fra før, slik at en kan justere denne kunnskapen om nødvendig.» (Utdanningsdirektoratet 2011:128).

Eksistensiell kompetanse er godt beskrevet i CEFR, hvor det hevdes at språkbrukernes personlighetstrekk, som holdninger, motivasjon, verdier, livssyn, kognitiv orientering og *personlighetstype* er like viktig for språklæringen som deres kunnskap og ferdigheter. Det legges altså vekt på bestemte personlighetstrekk, som evnen til metakognitiv refleksjon og autonom læring. I kapittelet om innlærerens kompetanse blir det stilt spørsmål ved om ikke innlærerens personlige egenskaper bør vektlegges som en del av læring, undervisning og vurdering, og i tilfelle på hvilken måte. Dette reiser, ifølge CEFR, etiske og pedagogiske spørsmål som:

- I hvilken grad personlighetsutvikling kan være et uttalt mål for opplæringen
- Hvorvidt kulturrelativisme er forenlig med etisk og moralsk integritet
- Hvilke personlighetstrekk som fremmer eller hindrer læring av et andrespråk eller fremmedspråk
- Hvordan en kan hjelpe innlærerne til å utnytte sine sterke sider og overvinne sine svakheter
- Hvorvidt et mangfold av personligheter i en klasse er forenlig med de begrensningene som utdanningssystemet setter og selv er underlagt

(Utdanningsdirektoratet 2011:128).

Hvilke personlighetstrekk eller personlige egenskaper kan fremme eller hindre læring av et andrespråk, og kan utvikling av disse være en del av opplæringen? På hvilken måte? Disse spørsmålene er, i tråd med intensjonen til CEFR, ment som utgangspunkt for didaktisk refleksjon. Men samtidig har Europarådet laget konkrete anbefalinger til sine medlemsland med hensyn til hvilke kompetanser som er vesentlige – *nøkkelpetanser* – for alle individer i alle land til alle tider, som jeg kommer tilbake til i avsnitt 2.6.4 om livslang læring og nøkkelpetanser. Det blir derimot ikke hevdet at bestemte undervisningsmetoder er bedre enn andre eller lagt føringer for hvordan medlemslandene skal implementere arbeidet, men det er identifisert tre utfordringer:

1. Viktigheten av å bruke varierte læringsmetoder i ulike kontekster.
2. Støtte og opplæring for lærere og pedagogisk personale i arbeidet med nøkkelpetansene.
3. Videreutvikling av rammeverk og verktøy for formativ og summativ vurdering.

(Europarådet 2018:7).

Metakognitiv bevissthet, som beskrevet i avsnitt 2.5.1, er også en viktig del av arbeidet med egenrevisning i verktøyene til CEFR, og det understrekes at det er viktig for innlæreren å ha kunnskap om egne læringsprosesser og - strategier. Jeg har i gjennomgangen av teori og i analysen av datamaterialet (intervjutekstene) forsøkt å finne ut om det finnes fellesnevner som kan forklare hvorfor og hvordan noen andrespråksinnlærere synes å komme seg fra det ene språknivået til det neste relativt greit, noen stopper opp i prosessen og noen igjen ser ut til å gå «to skritt tilbake» når de møter hindringer underveis.

Dette kan beskrives som henholdsvis *progresjon*, *stagnasjon* og *regresjon* i språkutviklingen, og er noe som skjer i mange sammenhenger og i ulike stadier av livet. Progresjon opplever alle mennesker idet de som barn lærer morsmålet, stagnasjon eller regresjon kan skyldes flytting til et nytt land, livssituasjon, motivasjonsfaktorer, sykdom, læring av et nytt språk og manglende «vedlikehold» av et annet språk (for eksempel hvis språket ikke praktiseres over en lengre periode) samt mange andre faktorer (Hyltenstam m.fl 1994:6). I dette prosjektet har jeg som nevnt valgt å fokusere på når innlæreren selv har merket at språkforståelsen har blitt bedre på ett eller flere områder (progresjon) og kan gi konkrete eksempler på dette.

2.5.3 Tilpasset opplæring

Lov om grunnskolen og den videregående opplæring sier følgende om retten til tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» (Opplæringslova 1998, § 1-3).

Voksne innvandrere som får opplæring etter Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere skal også ha en individuell plan, som skal «utarbeides i samarbeid med deltakeren og utformes på bakgrunn av den enkeltes kompetanse, forutsetninger, livssituasjon og videre planer for livet i Norge.» (Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2012:10). Den individuelle planen skal evalueres jevnlig gjennom samtaler med innlæreren om progresjon og effekt av planen. Kompetanse Norge (www.kompetansenorge.no) har ansvar for læreplanen og de offisielle norske språktestene, som er basert på CEFR.

Dette betyr at tilpasset opplæring ikke er spesialundervisning eller unntak fra ordinær opplæring, men et generelt prinsipp for opplæring av barn og voksne på alle nivåer i utdanningssystemet. Jeg vil i det følgende argumentere for at det å jobbe med å utvikle resiliens, metakognitiv bevissthet og kunnskap om læringsstrategier ikke «bare» er å jobbe med tilpasset opplæring og hjelpe innlæreren til å ta gode valg, men at det i tillegg kan fremme god språklæring hos andrespråksinnlærere. Det er gjort omfattende forskning på feltet, og i neste kapittel vil jeg presentere noen studier som underbygger dette.

2.6 Resiliens, metakognitiv bevissthet og læringsstrategier

2.6.1 Resiliens og personlighet

I 2005 ble det gjennomført en undersøkelse, *Resilience in relation to personality and intelligence*, av 482 vernepliktige i Norge (Friborg m.fl, 2005). Der ble det gjort en analyse av

sammenhengen mellom testresultatene på Resilience Scale for Adults, som ble presentert i avsnitt 2.4.1, og tre andre tester:

- *Big Five/5PFs*, som måler personlighetstrekk
- *Ravens Advanced Matrices*, som måler kognitive evner
- *Tromsø Social Intelligence Scale*, som måler sosial intelligens

Dette var et ledd i arbeidet med å operasjonalisere og måle resiliens, og det ble foretatt faktoranalyser av resultatene for å se i hvilken grad de korresponderte på de ulike områdene. Målet med studien var for det første å bekrefte at RSA fungerte godt i et utvalg respondenter som var i en relativt stressende situasjon (militæret), og for det andre å undersøke om det var en sammenheng mellom graden av resiliens, personlighet, sosial intelligens og kognitive evner. Med hensyn til hvilken relevans resultatene fra denne undersøkelsen kan ha for undervisning og språklæring, vil jeg spesielt peke på følgende:

Undersøkelsen viste at det var en høy korrelasjon mellom høy sosial intelligens og høy grad av resiliens, altså at en person med god sosial intelligens sannsynligvis også er resilient. Det var derimot ikke et like entydig resultat med hensyn til sammenhengen mellom kognitiv intelligens og resiliens, noe som ifølge forskerne var uventet. Manglende korrelasjon mellom RSA og intelligenstesten medfører for eksempel at det er problematisk å bruke IQ som en indikator på resiliens hos en innlærer. Det kan dermed hevdes at resiliente individer ikke nødvendigvis er intellektuelt sterke, men at de lettere kan tilpasse seg ulike situasjoner og bruke sine kompetanser mer effektivt. Resilienstester kan dermed være nyttig som didaktisk verktøy for å måle forutsetninger for læring i tillegg til måling av evner eller kunnskap, som innlærerens språknivå i begynnelsen av opplæringen.

Resiliente individer viste seg som sagt å ha gode sosiale ferdigheter, eller sosial intelligens, som for eksempel evnen til å starte en samtale, gjøre et godt inntrykk på andre og så videre. Det kan diskuteres om en person som er utadvendt, sosial og har lett for å bli kjent med folk har et godt sosialt nettverk på grunn av sin personlighet, eller om personligheten utvikles i den retningen fordi hen har gode relasjoner og nettverk som utgangspunkt. Undersøkelsen viste ikke bare i hvilken grad respondentene hadde sosiale ressurser, men sa også noe om kvaliteten på disse (Friborg m.fl 2005).

Sosiale faktorer og nettverk drøftes som en observert fellesnevner i avsnitt 4.3.3 i empirikapitlet, men det må tas høyde for denne «høna eller egget» - problemstillingen som

nevnes her. Det kan hevdes at sosialisering og det å ha gode, stabile nettverk er positivt for språklæringen, men det kan også være fordi en sosial og utadvendt innlærer har større «tilgang» til mennesker å snakke med og dermed får praktisert språket i større grad. Utvikling av ferdigheter i muntlig produksjon og kommunikasjon er selvsagt avhengig av at det finnes mennesker å kommunisere med, så det vil naturlig nok være vanskelig å forbedre sine kunnskaper på dette området på egen hånd.

2.6.2 Resiliens og autonom læring i et andrespråksperspektiv

Selv om det finnes et utall ulike skalaer og verktøy for å måle resiliens, er det enighet om at det er noen måleinstrumenter som er veldokumenterte. I tillegg til RSA, er Connor-Davidson Resilience Scale en av tre som er anerkjent som valide måleinstrumenter med god vitenskapelig kvalitet (Salishu og Hashim 2017:24), og den er blant annet brukt i en studie som undersøker forholdet mellom resiliens og *autonom læring* hos innlærere av engelsk som andrespråk, *The Relationship Between EFL Learners' Resilience and Autonomous Learning* (Kajabadi m.fl 2016). En autonom innlærer er en som tar ansvar for egen læring slik at hen identifiserer tydelige målsetninger, vet hvordan hen skal jobbe for å forbedre sin kompetanse og klarer å ta selvstendige valg som resulterer i god måloppnåelse. Det hevdes i studien at hvis en lærer kan bidra til økt autonomi hos sine studenter, forbedrer dette også studentenes evne til å lære språk, og det ble funnet en høy korrelasjon mellom resiliens og autonomi.

I denne studien refereres det til *akademisk resiliens*, som er evnen en student har til å håndtere utfordringer og motgang i en akademisk kontekst. Respondentene i denne undersøkelsen er 156 studenter som lærte engelsk på Islamic Azad University og som ikke hadde det som morsmål. De ble testet ved bruk av:

- Connor-Davidson-skalaen for resiliens
- *Chans test for autonomi* (Spratt, Humphreys and Chan's Questionnaire of learner autonomy).

Hensikten med undersøkelsen var å finne ut om det er signifikant korrelasjon mellom andrespråksinnlærernes grad av resiliens og autonomi, og om resiliensnivået kunne gi en indikator på graden av autonomi hos innlærere. Det vil da kunne hevdes at utvikling av resiliens hos språkinnlærerne kan bidra til at de blir mer autonom i sin læringsprosess. Det ble konkludert med at høy grad av autonomi helt klart kunne assosieres med høy grad av resiliens, slik at en resilient innlærer mest sannsynlig også ville være autonom.

Det at arbeid med utvikling av innlærerens resiliens kan føre til en bedre læringsprosess for innlærerne får, ifølge forskerne, konsekvenser for hvordan språkopplæringen bør organiseres:

In addition, the results based on this study depict several implications for EFL learners, teachers and syllabus designers. Based on findings of this study improvement of resilience in learners may facilitate the process of learning. These findings have implications for teachers and syllabus designers to encourage learners to improve their resilience and also give learners more responsibility of their own learning process. Syllabus designers also can design second language materials and syllabus in a way that enables learners to be independent in learning process in a way to strengthen and improve their ability of resilience. (Kajabadi m.fl 2016:167)

Igjen viser det seg at resiliens er en indikator som kan brukes til å identifisere andre egenskaper eller ferdigheter. Autonomi er kanskje spesielt viktig for voksne innlærere, og da spesielt arbeidsinnvandrere. De går ofte på kortere kurs utenom arbeidstiden og ikke på fulltidsstudium, har sjelden eller aldri timer eller møter med veiledere siden de ikke har krav på en individuell plan for opplæringen, og de har hverdager med mye annet som skal gjøres i tillegg til det å jobbe eksplisitt med å lære språket. Innvandrere som lærer språket i landet språket snakkes, vil ha gode muligheter for å bli «eksponert» for språket i det daglige og i ulike situasjoner, men det er vesentlig at både autonomi, kunnskapen om egne læringsprosesser og evnen til å ta gode strategiske valg er til stede for at læring skal skje.

Andrespråksinnlæreren må altså ha kunnskap om hvordan hen lærer best, slik at hen har muligheten til å ta gode og riktige valg tilpasset egen situasjon og forutsetninger for å bli en autonom innlærer. Jeg valgte denne studien som et eksempel på hvordan resiliens kan brukes i en språklæringskontekst, siden dette kan overføres til norskopplæringen. Det hevdes her at en innlærer med høy grad av resiliens, som også har kunnskap om læringsprosesser og -strategier kan vise til gode akademiske resultater. Altså kan utvikling av resiliens hos en innlærer forventes å fremme språklæringen, gitt at innlæreren har god metakognitiv bevissthet og i tillegg kan bruke ulike læringsstrategier.

2.6.3 Resiliens, læringsstrategier og akademisk måloppnåelse

En tredje studie som setter resiliensbegrepet i sammenheng med kunnskap om læringsstrategier og individuelle personlige egenskaper, er *Linear Relationship between Resilience, Learning Approaches, and Coping Strategies to Predict Achievement in Undergraduate Students* (de la Fuente m.fl, 2017). Denne studien har analysert forholdet

mellom resiliens, metakognisjon, læringsstrategier og akademisk måloppnåelse, og gir noen perspektiver på nødvendigheten av å kartlegge studenter med hensyn til deres evne å «lære å lære», spesielt i en stressende akademisk kontekst. 656 studenter fra et spansk universitet ble testet med 3 ulike testverktøy:

- Connor-Davidsons resiliensskala
- *The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire*, som måler metakognitiv kompetanse
- *The Coping Strategies Scale*, som måler problemløsningsstrategier.

I tillegg ble akademisk måloppnåelse vurdert av erfarne lærere på universitetet. Studien konkluderte med at det var en signifikant positiv relasjon mellom graden av resiliens og metakognitiv bevissthet eller læringsstrategier, og mellom resiliens og problemfokuserte løsningsstrategier. Dermed kan det hevdes at resiliente studenter også har gode problemløsningsstrategier og kan antas å prestere bedre i en akademisk kontekst. Dette bekrefter dermed funnene fra de to foregående undersøkelsene. Det skilles her mellom *metamotivasjonelle* (resiliens), metakognitive og *metaemosjonelle* (strategier for å håndtere akademisk stress) variabler:

These aspects are positive to foster the search for solutions and the acquisition of the responsibility to solve problems, developing as autonomous people and being aware of the situation of stress to which they are exposed [...] Indeed, resilience (meta-motivational variable) predicts the type of learning approach (meta-cognitive variable) and the type of coping strategies (meta-emotional variable), and all three predict jointly academic performance and multidirectionality. (de la Fuente m.fl 2017:10)

Disse tre studiene beskriver altså sammenhengen mellom læringsprosesser og personlige egenskaper hos voksne, da spesielt resiliens, metakognitiv bevissthet og læringsstrategier. Det kan, på bakgrunn av dette, hevdes at det å jobbe med å utvikle alle disse egenskapene hos en innlærer vil gi et godt læringsutbytte, altså god språkutvikling. Resiliens fremstår som et nyttig begrep for å beskrive egenskaper som er positive for en innlærer og bidrar til god måloppnåelse, og det kan være hensiktsmessig med en kartlegging for å finne graden av resiliens for bedre å kunne tilpasse norskopplæringen. Det man da leter etter, er i hvilken grad egenskaper som fremmer læring er tilstede. Deretter kan det utarbeides metoder for å utvikle og styrke denne egenskapen, og det kan variere fra person til person hvordan dette gjøres.

Metakognitiv bevissthet er å ha kjennskap til «hva vi kan og hvordan vi lærer», så da forutsetter en høy grad av metakognitiv bevissthet kunnskap om læringsstrategier og evnen til å vurdere egen kunnskap eller kompetanse. Dette kan en lærer jobbe med, ved å gjennomføre veiledet egenvurdering med for eksempel egenvurderingsskjemaet fra CEFR (Vedlegg 2), og vise innlæreren hva hen mestrer innenfor de ulike kompetanseområdene. Samtaler om hva som fungerer godt eller ikke så godt sett fra både lærers og innlærers perspektiv kan også være en måte å jobbe med metakognitiv bevissthet på.

2.6.4 Livslang læring og nøkkelkompetanser

Dette masterprosjektet undersøker voksne andrespråksinnlæreres ulike kompetanser, strategier og læringsprosesser, og dette kan sees i lys av hvordan begrepet «livslang læring» brukes i norsk og europeisk kontekst. CEFR er et av flere prosjekter i regi av Europarådet i deres arbeid med det europeiske utdanningssystemet.

I 2006 ble det ferdigstilt en anbefaling fra Europarådet kalt *Recommendations on Key Competences for Lifelong Learning*, som er en rekommandasjon (anbefaling) om hvordan EU-landene og medlemmene i Europarådet skulle jobbe på utdanningsfeltet. Dette ble gjort for å sikre at alle Europas innbyggere tilegner seg de nødvendige nøkkelkompetanser som er nødvendig for å møte demografiske endringer, endringer i arbeidsmarkedet, digitalisering og andre utfordringer i dagens samfunn. Anbefalingen ble tatt inn som en del av Norges EØS – avtale i 2008, og det betyr at Kunnskapsdepartementet benyttet den som referanse i utarbeidelse av nasjonale programmer for livslang læring i det norske utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet 2007).

I januar 2018 ble det sendt ut en oppdatert anbefaling til alle medlemslandene i Europarådet, som dermed også får betydning for Norges videre arbeid med voksnes læring og utvikling av deres kompetanse på flere områder (Europarådet 2018).

I denne anbefalingen brukes kompetansebegrepet i vid forstand, og det understrekes at det ikke lenger er tilstrekkelig å sørge for at (unge) mennesker blir utstyrt med et bestemt utvalg av kunnskap eller kompetanse. Behovet for å tilpasse innbyggernes kompetanse til det komplekse samfunnet vi lever i, gjør at evnen til å tilpasse seg endringer, et bredt spekter av kompetanse og å utvikle resiliens er mer nødvendig for Europas innbyggere enn noensinne:

Education and training are part of the solution to get more people into decent jobs, respond better to the skills the economy needs and strengthen Europe's resilience. [...] At

the same time, education and training systems need to adapt to this reality. In particular, it appears no longer sufficient to equip young people with a fixed set of skills or knowledge; they need to develop resilience, a broad set of competencies, and the ability to adapt to change. (Europarådet 2018:2)

Resiliensbegrepet brukes her både om nødvendig kompetanse for et individ som skal tilpasse seg et samfunn i endring, men også som en beskrivelse på en målsetning på systemnivå: å styrke europeisk resiliens. Det vises videre til noen hovedområder, eller nøkkelkompetanser, som medlemslandene skal fokusere på i arbeidet, og alle er vurdert som like viktige:

- 1) Kommunikativ kompetanse i morsmål
- 2) Kommunikativ kompetanse i fremmedspråk
- 3) Matematisk kompetanse og naturvitenskapelig og teknologisk basiskompetanse
- 4) Digital kompetanse
- 5) Læringskompetanse
- 6) Interpersonlige, interkulturelle og sosiale kompetanser og medborgerkompetanse
- 7) Iverksetterånd/entreprenørskap
- 8) Kulturell uttrykksevne

(Kunnskapsdepartementet 2007).

Det er flere deler av anbefalingen som kan knyttes dette masterprosjektet, og dermed til resiliensbegrepet, innlærerens kompetanse som beskrevet i CEFR og metakognitiv bevissthet. De punktene som har størst relevans for norskopplæringen, er punkt 1, 2, 5 og 6.

Kommunikativ kompetanse i morsmålet, eller *literacy*, som punkt 1 heter i originalversjonen, defineres som evnen til å tilpasse sin kommunikasjon til det situasjonen krever. Det innebærer også, ifølge anbefalingen, en evne til å skille mellom ulike kilder, å kunne velge ulike typer kilder til informasjon og å argumentere for valget. Det vil si at god morsmålskompetanse er et grunnlag for språkforståelse generelt, og kan også sies å være et grunnlag for utviklingen av et funksjonelt og godt andre- eller fremmedspråk.

Punkt 2, kommunikativ kompetanse i fremmedspråk, kalles *languages competence* i originalversjonen. Det bygger på samme kompetanse eller ferdigheter som kompetanse i morsmålet, men inneholder også en sosial og kulturell dimensjon som handler om å vite

hvordan man bruker et fremmedspråk i ulike sammenhenger. For eksempel kan dette bety at innlæreren bruker formelle tiltaleformer der det er vanlig, og følger sosiale konvensjoner (Europarådet 2018:3).

Med hensyn til punkt 5, læringskompetanse, så kalles dette *personal, social and learning competence* i originalversjonen, noe som etter min mening gir en litt bedre beskrivelse av hva dette handler om. Her beskrives flere former for kompetanse og personlige egenskaper, blant annet evnen til å reflektere over egne strategier og valg, resiliens, læringsstrategier, fleksibilitet og samarbeidsevner. Innlæreren skal ha kunnskap om læringsstrategier, hvilke typer kompetanse hen har behov for og i tillegg være i stand til å finne utdanning eller veiledning som kan bidra til dette (Europarådet 2018:4). Dette viser bredden i hvordan kompetansebegrepet er tolket, og knyttes til nødvendige ferdigheter for å oppnå denne kompetansen:

Skills include [...] the ability to learn and work both collaboratively and autonomously and to organize and persevere with one's learning, evaluate and share it, seek support when appropriate and effectively manage one's career and social interactions.

Individuals should be resilient and able to cope with uncertainty and stress. (ibid)

Punkt 6 beskriver evnen til å delta aktivt i samfunnslivet, både i sosiale sammenhenger, i arbeidslivet og i fritiden. Det er kanskje litt på siden av norskfaget i opplæringssammenheng, men dette tilsvarer for eksempel den delen av læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere som handler om opplæring i samfunnsfaglige emner (Forskrift om læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere 2012:4).

Europarådet anbefaler at lærere og pedagogisk personale får støtte til å utvikle kompetanseorienterte tilnærminger, for å åpne for fleksibilitet og autonomi i opplæringen. Det anbefales også at medlemslandene sørger for å utvikle god praksis på områder som variasjon av tilnæringsmåter og kontekst for læring, faglig støtte for undervisere og arbeid med å utvikle nasjonale rammeverk for vurdering og læring (Europarådet 2018:9).

2.6.5 Drøfting – teori og forskning

Som undersøkelsene viser, er det funnet klare sammenhenger mellom høy grad av resiliens, metakognitiv bevissthet og autonomi hos voksne innlærere. Resultatene indikerer også at dette er personlige egenskaper som bidrar til å fremme språklæring, gitt at innlæreren har kunnskap om ulike læringsstrategier og evner å vurdere og tilpasse dem til sitt eget behov.

Funn fra studiene sett i lys av behovene som er skissert av Europarådet og CEFR med tanke på å utvikle nødvendige nøkkelkompetanser, kan altså tilsi at kartlegging av og kunnskap om spesifikke personlige egenskaper er nyttig i opplæringsammenheng. Den oppgitte mangelen på kunnskap om målgruppen (arbeidsinnvandrere) bekrefter dessuten behovet for å vite mer om denne målgruppen, hvordan de lærer og hvilke konsekvenser dette eventuelt kan få for norskopplæringen. Jeg har derfor foretatt en analyse av intervjuer med representantene fra denne målgruppen (informantene i dette masterprosjektet) for å se om funn i de ulike kodingskategoriene kan belyses ved hjelp av teori om resiliens, metakognitiv bevissthet og læringsstrategier.

I tillegg kan det være nyttig å undersøke i hvilken grad informantene synes å ha kompetanse på de ulike områdene som vektlegges som viktige for livslang læring, basert på resultatene fra undersøkelsene som er gjennomgått i dette kapittelet. Metoder for innsamling av data og analyse beskrives nærmere i neste kapittel, før funn fra analysen drøftes i kapittel 4.

Begrepet «livslang læring» og implementeringen av dette i de europeiske utdanningssystemene gir både utfordringer og muligheter for lærere og andre som jobber med opplæring av voksne. Andrespråksinnlærerne kommer med mange ulike skoleerfaringer og utdanninger, og har ulik erfaring med å jobbe med egenvurdering og refleksjon over egen læringsprosess. CEFR er et av flere tiltak som søker å gjøre det enklere å vurdere språkferdigheter på tvers av landegrensene, ved å «standardisere» et sett språkpedagogiske termer og kriterier for vurdering av språkferdigheter – uavhengig av hvilket språk som vurderes. Dette gjør det blant annet enklere å diskutere andrespråkspedagogikk og overføre resultater fra forskning i andre land til norske forhold, også fordi tilpasset opplæring og den enkelte språkbrukers kompetanse er i fokus.

I tillegg har stadig flere arbeidsgivere i offentlig og privat sektor begynt å stille språkkrav til sine ansatte, og dette gjør at det blir viktig å vite hva kravene faktisk innebærer. Hva betyr det at en som søker på en stilling må «beherske godt norsk, skriftlig og muntlig»? I en rapport fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI 2015), har de blant annet undersøkt om toppledere fra 2500 offentlige og private bedrifter oppfatter innvandrers norskkunnskaper som en hindring for ansettelse, og om eventuelle mangelfulle norskkunnskaper medfører at innvandrers kompetanse ikke utnyttes – eller at hen ikke blir ansatt. Det uttrykkes en klar holdning til at innvandrere tilfører viktig kompetanse til arbeidslivet i Norge, men samtidig stiller flere av arbeidsgiverne svært høye krav til språkkompetanse uten å kjenne

nivåbeskrivelsene (A1-C2). Det er allikevel bare 39% av de private og 66% av de offentlige bedriftene i denne undersøkelsen som mener det er arbeidsgivers ansvar for å sørge for at den ansatte får norskopplæring – altså dekke kostnadene til dette (IMDI 2015:70). Det betyr at det blir viktig på flere områder å definere hva det betyr å ha «tilstrekkelige» eller «gode» norskkunnskaper, og at dette kan dokumenteres. Dette gjelder spesielt arbeidsinnvandrere og andre som er i en jobbsøkningsprosess.

3 Metodologi

Jeg har valgt å gjennomføre fire semistrukturerte intervjuer med voksne innvandrere bosatt i Norge, for å undersøke deres opplevelse av og erfaring med å lære norsk i voksen alder. Informantene har det til felles at de kan sies å være ressurssterke arbeidsinnvandrere. Med dette mener jeg at de har høyere utdanning, snakker og skriver godt engelsk, er relativt unge (i aldersgruppen 20-44) og selv har tatt initiativ til og bekostet norskopplæring enten i hjemlandet eller ved ankomst til Norge. I tillegg er samtlige sysselsatt i jobb eller studier.

Det er fremdeles lite forskning på norskopplæring av voksne innvandrere i Norge, og flere studier viser blant annet at det er lav intensitet i og mangelfull tilpassing av undervisningen, samt at det er mangelfull kompetanse hos lærerne. Det etterlyses derfor mer og oppdatert kunnskap på dette feltet. Ulike meninger om verdien av brukermedvirkning, altså at innlæreren kan påvirke innhold og organisering i opplæringstilbudet, kan være en av årsakene til at det er stor variasjon i kvaliteten på den norskopplæringen som tilbys (Djuve og Kavli 2015:75). Fokuset på brukermedvirkning både i læreplaner og rammeverk indikerer at det legges vekt på innlærerens ønsker og behov, og at dette skal være en del av grunnlaget for planlegging og tilpassing av undervisningen til den enkelte innlærer. Dette kan gjøres gjennom en kombinasjon av kartleggingssamtaler og egenrederingsskjemaer, og det er en måte å innhente nødvendig informasjon om innlæreren på i forkant av en opplæringssituasjon som kan minne om et *semistrukturert* intervju.

En semistrukturert intervjuform er valgt som metode for datainnsamling for å få frem mest mulig av informantens beskrivelse av sin egen språklæringsprosess. Intervjuguiden (Vedlegg 1) inneholder flere faktaspørsmål om tidsbruk, valg av studieteknikk og verktøy i tillegg til mer åpne spørsmål om hvordan de vil beskrive «veien gjennom språket» for å få frem flest mulig aspekter ved informantenes tilnærming til å lære språket. Spørsmålene og guiden gjennomgås og drøftes videre i kapittel 4.2.

Hensikten med dette masterprosjektet er blant annet å forsøke å identifisere faktorer som fremmer eller hindrer språklæring, som et utgangspunkt for å kunne tilpasse undervisningen til målgruppen innvandrere som informantene representerer. Det er derfor valgt en metode for innholdsanalyse som passer godt til å belyse problemstillingen, og hovedvekten er lagt på å finne fremmede faktorer eller «suksesskriterier» som legger grunnlaget for en god læringsprosess.

Intervjutekstene analyseres i sin helhet gjennom å bruke Philipp Mayrings metode for kvalitativ innholdsanalyse, som jeg skal beskrive nærmere i neste kapittel. Denne metoden er systematisk, setter krav til utformingen av forskningsspørsmålene og teoriforankring, og kan bidra til å identifisere fellesnevner hos informantene med hensyn til faktorer som fremmer språklæring. Jeg kommer i det følgende til å begrunne valg av metode.

Ut fra informasjonen som fremkommer i intervjuene, lager jeg først en kort fortelling i form av et sammendrag av hvordan informanten forteller hen har gått frem for å lære seg norsk og hvilke verktøy hen har brukt. Dette kan ligne noe på det Kvale og Brinkmann kaller et «journalistisk intervju», og er i dette prosjektet kun ment som en tekst for leseren, en rapport som forteller noe om informantene, uten at dette er en del av den kvalitative innholdsanalysen (Kvale og Brinkmann 2017:311).

3.1 Vitenskapelig kvalitet

3.1.1 Reliabilitet

Reliabilitet som vitenskapelig kvalitetskriterium handler om hvorvidt resultatene fra en undersøkelse er troverdige. Ifølge Philipp Mayring, som har utviklet metoden for kvalitativ innholdsanalyse som jeg har brukt i dette prosjektet, er det vanskelig å finne pålitelige data knyttet til kvalitetskriterier for innholdsanalyse. Innholdsanalytikere stiller ofte spørsmål til de klassiske kriteriene for vitenskapelig forskningskvalitet, reliabilitet og validitet, og han påpeker viktigheten av å utvikle et sett kvalitetskriterier spesifikt for kvalitativ innholdsanalyse. (Mayring 2015: 14).

De klassiske kriteriene for vitenskapelig kvalitet er *objektivitet*, hvorvidt funn eller resultater fra en undersøkelse er uavhengig av forskeren, *reliabilitet*, som han beskriver som grad av stabilitet og presisjon i måleinstrumentet – metoden – og på hvilken måte og under hvilke vilkår datainnsamlingen har foregått, og *validitet*, om undersøkelsen måler det den er tenkt å måle (Mayring 2015:107).

Med hensyn til reliabilitet, er det vanskelig å finne to metoder eller instrumenter for analyse som gir samme resultat i en kvalitativ tekstanalyse av intervjuetekster. Det er også utfordrende å sikre reliabilitet gjennom det Mayring kaller *inter-coder check*, hvor to forskere analyserer samme tekstkorpus og kommer frem til samme resultat, fordi et detaljert og omfattende sett med kategorier i store mengder tekst er vanskelig å analysere objektivt og på samme måte av to eller flere forskere (Mayring 2015:111).

Han hevder at en *inter-coder agreement* kan være hensiktsmessig for å sikre reliable resultater. En slik test innebærer at en annen forsker bruker nøyaktig samme kategorier og kodingssystem, uten å vite noe om resultatene i den første undersøkelsen. Deretter kan analysene sammenlignes for å se på hvor mange prosent av koder og kategorier som er sammenfallende i de to undersøkelsene, og det er i tillegg mulig å utforme et mer nøyaktig og funksjonelt kategorisystem til en påfølgende analyse av materialet på bakgrunn av sammenlikningen. (ibid).

Analysemodellen til Mayring er en kvalitativ metode for tekstanalyse som ivaretar reliabiliteten i prosjektet gjennom å være systematisk, regelbunden og inneholde flere elementer fra kvantitativ innholdsanalyse. Jeg går gjennom modellen i avsnitt 3.3.3. Hvert trinn i prosessen er transparent og etterprøvbart. Metoden har strenge kriterier for både innsamling, bearbeiding og analyse av data.

Kvale og Brinkmann hevder at det er meningsløst å stille strenge krav om fortolkningskonsensus mellom forskere, som er samme prinsipp som Mayring beskriver som *inter-coder check*, fordi et fortolkningsmangfold i analyse av intervjuer ikke bare er legitimt, men en styrke i intervjuforskningen. Subjektivitet i den forstand at en forsker velger innfallsvinkler eller metoder som har til hensikt å styrke forskerens egne meninger eller bekrefte konklusjoner, er selvsagt ikke vitenskapelig holdbart. Men en *perspektivisk subjektivitet*, hvor systematisk og transparent fortolkningsarbeid kan få ulike resultater avhengig av metode og forskerens ståsted og person, er positivt så lenge perspektiver, argumenter og gjennomføring er grundig beskrevet og kan vurderes av andre lesere (Kvale og Brinkmann 2017:239).

De hevder også at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer, men at intervjuerens kunnskap om temaet, bevissthet om relasjonen mellom forsker og informant samt konteksten intervjuet foregår i, er kvalifikasjonskriterier for intervjueren.

Det å holde seg konsekvent til en metode, kan også bidra til vitenskapelig kvalitet, så lenge metoden i seg selv møter de nødvendige kvalitetskriterier. I tillegg må forskeren selv være bevisst sin egen rolle, påvirkning og forforståelse, og være ærlig om og bevisst på sine valg og sin innflytelse (Corbin m.fl 2015:347ff).

Det er en klar svakhet at utvalget av informanter er så lite med hensyn til å skulle trekke slutninger på generelt grunnlag ut fra det jeg finner i materialet, men en grundig kvalitativ innholdsanalyse på intervjuetekstene er omfattende og kan gi mye informasjon selv med få informanter. Statistisk generalisering er ikke hensikten med et kvalitativt forskningsintervju, men det kan dukke opp funn som kan danne grunnlag for videre forskning for å for eksempel bekrefte eller avkrefte en hypotese.

3.1.2 Validitet

Kriteriet om validitet i et forskningsprosjekt dreier seg om den valgte metoden i et forskningsprosjekt undersøker det den er ment å skulle undersøke, om resultatene kan sies å være gyldige. Å validere er å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere, og det finnes ulike måter å gjennomføre dette på.

I en kvalitativ intervjuundersøkelse kan funnene kontrolleres på ulike måter, men målet er å kontrollere empiriske bevis for og imot en fortolkning, sammenligne og vurdere funn og fortolkninger og ha et kritisk blikk på gjennomføringen av datainnsamlingen, transkribering av intervjuer, analysemetoder og verktøy for å identifisere eventuelle feilkilder (Kvale og Brinkmann 2017:279ff).

Jeg har vært bevisst i formuleringen av forskningsspørsmålene, slik at de skal være konkrete og klare, og hatt en klar målsetning om å få både nok og relevant data til å kunne gjennomføre en analyse. Dette er også et ledd i prosessen med å validere funn.

I tillegg har jeg brukt relevant teori om kjernebegrepene resiliens, metakognitiv bevissthet og læringsstrategier i arbeidet med utformingen av intervjuguiden, og lagt til grunn min definisjon av disse i den påfølgende analysen. Fortolkningene eller resultatene fra analysen verifiseres med samme teoretiske grunnlag for å «forsterke undersøkelsens resultater», som Gisle Johnsen formulerer det når han beskriver hva som gjør en kvalitativ undersøkelse valid. (Fuglseth m.fl 2007:130).

Resultatene fra en teoriforankret forskningsprosess kan, ifølge Mayring, også testes gjennom å bruke etablerte teorier eller modeller knyttet til emnet. Dette kalles *construct validity*,

konstruert validitet, som er mer prosessorientert enn data- eller resultatorientert validering (Mayring 2015:208). I dette prosjektet er det for eksempel brukt teori og forskning på innlærerens kompetanse for å belyse funn fra intervjuanalysen, for å styrke validiteten i resultatene.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann legger vekt på intervjuets kvalitet som grunnlag for analysens kvalitet, og beskriver intervjueren som «forskningsinstrumentet». Problemstillingen belyses gjennom en samtale i en bestemt *kontekst*, og emnet – eller emnene – belyses fra ulike vinkler og målet er å forstå verden sett gjennom informantens øyne (Kvale og Brinkmann 2017:193).

Kontekst kan forklares som bakgrunn og vilkår for en handling eller en interaksjon, som for eksempel i et kvalitativt forskningsintervju (Corbin og Strauss 2015:153). Det betyr at informanten og intervjuerens kunnskap om emnet, deres relasjon, intervjuets rammefaktorer som hvor det gjennomføres, til hvilken tid på døgnet, på hvilket språk og så videre, påvirker den endelige teksten som skal analyseres. I denne undersøkelsen gis det en beskrivelse av noen av disse elementene i kapittel 3.4.2 om gjennomføring av datainnsamlingen (intervjuene), også for å bidra til prosjektets *transparens* – at forskningsprosessen beskrives så detaljert og tydelig som mulig med hensyn til etterprøvbarehet.

Ifølge Kvale og Brinkmann må spørsmålene være gjennomtenkte, søke å gi svar på det intervjueren leter etter, og samtidig gi rom for «sidesprang» eller momenter som informanten ønsker å utdype, slik at det i størst mulig grad er informantens stemme som kommer frem i teksten. Samtidig er det en styrt «fortelling» gjennom intervjuguiden og spørsmålsformuleringene, i den konteksten som intervjusituasjonen og relasjonen mellom intervjuer og intervjuobjekt er (Kvale og Brinkmann 2015:194).

Fordelen med et semistrukturert intervju er, som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, at man kan få det beste av to verdener – man innhenter informasjon om konkrete fenomener, opplevelser eller erfaringer som man ønsker å analysere eller sammenligne med de andre informantene, samtidig som man får detaljer og dybdekunnskap som ikke et spørreskjema eller et strukturert intervju ville kunne frembringe.

Hvis man ser på kvalitetskriterier spesifikt for det kvalitative forskningsintervjuet, gir intervjuteksten – resultatet – gjerne delvis svar på om forskeren har gjennomført et godt intervju. Hvis informanten har gitt gode, utfyllende svar på spørsmålene, intervjueren har

sørget for å be om klargjørende eller utdypende svar der informanten kanskje uttrykte seg slik at svaret kunne tolkes i ulike retninger eller var uklart, og hvis intervjueren ber om «verifisering» av egne tolkninger underveis, kan man si at kvalitetskriteriene er oppfylte. Hvis teksten i tillegg er interessant lesning, kan den også gi grunnlag for en interessant analyse – også i de tilfeller hvor informanten ga uventede eller selvmotsigende svar (Kvale og Brinkmann 2017:194).

En kvalitativ tilnærming gjennom intervju og påfølgende kvalitativ innholdsanalyse ble valgt fordi det er en hensiktsmessig fremgangsmåte i dette prosjektet. Intervju som metode for datainnsamling gir en mulighet til å få en utvidet forståelse av prosessen med å lære et nytt språk i voksen alder, gjennom å «få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer», som Kvale og Brinkmann uttrykker det (Kvale og Brinkmann 2017:20).

Gjennom innholdsanalysen ønsket jeg å identifisere fellesnevnerne i bred forstand, gjennom å be om konkrete eksempler på informantens valg av læringsverktøy og tidsbruk. Jeg ønsket samtidig å få informantens fortelling om hvordan hen møtte og løste språklige utfordringer underveis, hvordan hen beskrev «veien» inn i språket og sine personlige erfaringer.

Philipp Mayring har utviklet en metode hvor forskeren både jobber med forhåndsbestemte kategorier gitt av forskningsspørsmålene, og kategorier som dannes av intervjutekstene gjennom *induktiv kategoriutvikling*, som jeg vil beskrive mer detaljert i neste kapittel (Mayring 2015:80).

3.3 Kvalitativ innholdsanalyse

3.3.1 Historikk

Margit Schreier (Schreier 2012) beskriver tre hovedfaser i utviklingen av innholdsanalytiske teknikker, med utgangspunkt i kvantitativ innholdsanalyse. I første fase, som hun kaller «Early applications» på begynnelsen av 1900-tallet, ble for eksempel doktrinære spørsmål diskutert gjennom ulike tolkninger av Bibelen ved å telle forekomsten av bestemte ord og begreper for å «bevise» at den ene eller andre tolkningen var riktig. Samtidig begynte den kjente psykoanalytikeren Sigmund Freud å analysere drømmer og transkriberte tekster fra samtaler han hadde med sine pasienter, med en mer kvalitativ tilnærming i tolkningen.

Videre beskriver hun en konsolideringsfase, «Content analysis coming into its own», hvor det ble utviklet metoder for innholdsanalyse av avisartikler og andre journalistiske tekster i

samfunnsforskningsøymed, og kommunikasjonsrådgivere i offentlig og privat sektor begynte å bruke verktøyene aktivt i markedsføring og politisk propaganda mot midten av 1900-tallet.

I siste halvdel av 1900-tallet ble innholdsanalyse som verktøy diskutert i fagkretser av lingvister og psykologer, og man begynte å fokusere på tolkninger og konklusjoner, ikke bare oppsummeringer og rapporter fra tekstmaterialet. I tillegg ble den kvantitative innholdsanalysen kritisert for å være mangelfull, og det ble hevdet at en kvalitativ tilnærming også kunne være fruktbar, spesielt når man skulle analysere symbolikk, kontekst, intensjon og ikke bare leksikalske betydninger av ord og uttrykk. Dette kaller Schreier «Interdisciplinary and methodological elaboration», som betyr at innholdsanalysens teknikker finpusses, videreutvikles og tilpasses ulike fagdisipliner som psykologi, pedagogikk, historie og kunst- og kulturfag.

Samtidig som kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse ble etablert som motsatte størrelser, åpnet det for kritikk av begge retninger og dermed dannet det seg flere ulike tilnærminger til innholdsanalyse på begynnelsen av 2000-tallet. Ifølge Schreier anerkjente ikke kvalitative forskere kvantitative metoder, og kvantitativ forskning anså ikke kvalitativ innholdsanalyse for å være vitenskapelig holdbar. Kvalitativ innholdsanalyse har, uavhengig av retning, noen klare karakteristika som skiller den fra kvantitative analyser. Den fokuserer på latent, underliggende betydning og kontekst, i motsetning til kvantitativ innholdsanalyse, som fokuserer på manifest betydning og er mindre kontekstavhengig (Schreier 2012:9ff).

Philipp Mayrings metode for kvalitativ innholdsanalyse er en metode som søker å gjøre en kvalitativ undersøkelse mest mulig reliabel, altså at resultatene er pålitelige og den vitenskapelige kvaliteten er ivaretatt, med strengere regler for trinnvis tilnærming enn det som kanskje er vanlig i andre kvalitative metoder. Dette er en måte å ta den kvantitative undersøkelsens styrker (reliabilitet, systematikk og etterprøvnbarhet) inn i kvalitativ metode, og han er dermed en representant for de av det siste tiårets innholdsanalytikere som hevder at kvalitativ forskning kan ha elementer av kvantitativ forskning i seg uten å miste troverdighet eller vitenskapelig kvalitet – og omvendt (Mayring 2015:39). Metoden beskrives trinn for trinn i neste avsnitt.

3.3.2 Qualitative Content Analysis

Philipp Mayrings tilnærming til kvalitativ innholdsanalyse, *Qualitative Content Analysis* (heretter kalt QCA) er regelbunden og inneholder flere elementer fra kvantitativ analyse som bidrar til å styrke undersøkelsens validitet og reliabilitet, altså vitenskapelig gyldighet og

pålitelighet. Metoden ivaretar allikevel det kvalitative forskningsintervjus styrke i å kunne fange opp erfaringer og opplevelser i en intervjukontekst.

Mayrings metode for QCA består i å konseptualisere den kvantitative prosessen med å tildele kategorier slik at den fungerer i en kvalitativ tolkningssammenheng. Han beskriver noen grunnleggende trinn i forskningsprosessen som gir rammen for analysen, og jeg vil i det følgende forklare kort hvordan dette er gjennomført i denne undersøkelsen (Mayring 2015:9ff).

Trinn 1 – Concrete research questions

Først må forskningsspørsmålene formuleres slik at de blir tydelige og konkrete. De vil selvsagt preges av forskerens praksis og standpunkter, også i denne undersøkelsen. Jeg har som nevnt bevisst valgt formuleringen «Hvilke fellesnevnerer finner jeg..» på spørsmål 2, fordi jeg antar at det faktisk finnes fellesnevnerer hos informantene og mitt mål er å beskrive disse. Jeg kunne ha skrevet «Finnes det fellesnevnerer?», men da hadde fokus vært på å finne et antall fellesnevnerer eller likheter og ikke på å beskrive hva jeg finner av likheter og ulikheter, slik jeg har gjort i denne oppgaven.

I samme spørsmål har jeg lagt inn nok en forutsetning i formuleringen: «Hvilke fellesnevnerer finner jeg med hensyn til faktorer som har fremmet eller hindret språklæring?» Her antar jeg at informantene også beskriver faktorer som har hindret språklæring og ikke bare fremmende faktorer, og at dette er mulig å kategorisere.

Trinn 2 – Linking research question to theory

Dette har vært min «inngang» til å bruke denne metoden for tekstanalyse, fordi jeg ønsket å finne svaret på problemstillingen: «Kan utvikling av *resiliens* fremme læring av et andrespråk hos voksne innlærere?» I og med at jeg, som nevnt innledningsvis, ikke gjennomfører en standardisert resilienstest på informantene, men bruker etablert forskning på blant annet resiliens, metakognisjon og læringsstrategier for å belyse funnene i intervjuene, er det viktig at metoden rammer inn analysen med teori og dermed underbygger resultatene.

Trinn 3 – Definition of the research design

Her er det valgt et *eksplorativt* eller «utforskende» forskningsdesign, selv om Mayring påpeker at metoden også kan gi verdifulle resultater med andre design. I et eksplorativt design formuleres nye kategorier ut fra teksten gjennom induktiv kategoriutvikling, som beskrives i neste avsnitt.

Trinn 4 – Defining the sample and sampling strategy

Utvalget av informanter og gjennomføringen av intervjuene må, som andre valg i forskningsprosessen, begrunnes og beskrives nøye selv om utvalget er lite. Dette er viktig for å ivareta transparens, og dermed reliabiliteten i prosjektet, ifølge Mayring. I denne undersøkelsen har jeg som nevnt innledningsvis valgt å intervju representanter for en spesifikk gruppe innvandrere (arbeidsinnvandrere) jeg ønsket å vite mer om, og som det ikke er forsket så mye på. Begrunnelsen for utvalget av informanter til dette prosjektet er beskrevet i avsnitt 3.1.4 under.

Trinn 5 – Methods of data collection and analysis, pilot tested

Kategorisystemet utvikles fra materialet gjennom *induktiv kategoriutvikling*, som beskrives nærmere i avsnitt 3.3.3, og systemet testes i første lesning for å sikre at kategoriene fungerer og gir svar på forskningsspørsmålene. Piloteringen – eller testingen – er ganske enkelt den første lesningen før en eventuell revidering av kategorisystemet.

Trinn 6 – Processing of the study, presentation of the results in respect to the research question

Arbeidet er syklisk på den måten at trinnene i prosessen gjentas ved revisjon av et av trinnene. Systematikken ivaretas ved at analysen foretas på materialet i sin helhet ved revisjon, i neste «syklus», og dette tas med i beskrivelsen av prosessen. Teksten er i dette prosjektet de transkriberte intervjuene, og leseren er først intervjueren, som leser teksten og tolker den gjennom analysen. I tillegg beskrives analysen av intervjuteksten i denne oppgaven, som er intervjuerens forståelse av resultater og funn. Fuglseth beskriver forholdet mellom tekst, leser og kontekst gjennom *den hermeneutiske sirkel* slik:

Ikkje berre må vi lese teksten i tekstens kontekst, kontekst må vi forstå i vid mening. Det dreier seg om alle dei forholda som var med og bestemte korleis teksten skulle verte (t.d. sosiale, politiske eller geografiske forhold). Vi snakkar då om tre hermeneutiske sirkelar: mellom tekstavsnittet og boka eller den tekstlege samanhengen avsnittet står i, mellom boka og miljøet eller samfunnet rundt boka, og mellom oss sjølve og teksten. (Fuglseth m.fl 2007:264)

Mayring bruker også den hermeneutiske sirkel i sin beskrivelse av analyseprosessen, hvor man veksler mellom å søke å forstå eller belyse et fenomen ut fra helheten, eller forstå helheten ut fra en del av fenomenet. En hermeneutisk tilnærming til tekstanalyse er, ifølge

Mayring, en viktig bakgrunn for utviklingen av kvalitative forskningsmetoder, og også for QCA. Han hevder at det å forstå en tekst ikke er en automatisert prosess hvor man teller tekstens elementer, men en forståelse av konteksten teksten ble skapt i, forholdet mellom teksten og forskeren som skal tolke den og i hvilken kontekst (for eksempel teoretisk forankring) teksten tolkes. Det betyr at det er mange mulige innfallsvinkler i en hermeneutisk tekstanalyse, men Mayring påpeker at QCA også er utviklet med elementer fra kvantitativ innholdsanalyse for å gjøre prosessen med tildeling av kategorier så kontrollert som mulig. Dette gjør også at det er viktig å synliggjøre disse relasjonene, kontekstene og bakgrunnen for analysen så detaljert som mulig i en QCA (Mayring 2015:27).

Trinn 7 – Discussion in respect to quality criteria

Ifølge Mayring er det ikke enkelt å overføre tradisjonelle kriterier for forskningskvalitet, slik som objektivitet, reliabilitet og validitet, direkte til kvalitativ innholdsanalyse. Han hevder at validitetskriteriene er mindre problematiske i kvalitativ forskning fordi den oftest er subjekt- og feltsentrert. Dette gjelder spesielt når forskningsprosessen er teoridrevet, såkalt konstruert validitet, et begrep jeg har forklart i punkt 3.1.2. Reliabiliteten kan styrkes gjennom regelbundne prosedyrer, mens objektivitet er, ifølge Mayring, mer utfordrende å ivareta i kvalitative tilnærminger i samme grad som i kvantitativ forskning. (Mayring 2014 s. 10ff).

3.3.3 Induktiv kategoriutvikling

Forskningsspørsmålene og den teoretiske bakgrunnen for forskningsprosjektet gir utvalgs-kriterier for de første kategoriene man bruker i analysen.

I tillegg må det indikeres et *abstraksjonsnivå* som svarer til forskningsspørsmålene, det vil si at man får svar på det man leter etter. Hvis abstraksjonsnivået er for «finmasket», er det kanskje satt for mange kategorier innen et tema og analysen gir ikke tydelige, klare svar. Da må kanskje noen kategorier slås sammen, gjøres mer generelle, slik at det gir mening i analysen. Enkelte ganger kan det være hensiktsmessig å slå sammen disse opprinnelige kategoriene under en hovedkategori, og beholde dem som de er (Mayring 2015:81).

Forskningsspørsmålene må være formulert slik at de åpner for tekstens egne kategorier gjennom første lesning, altså det man leter etter eller forventer å finne svar på. Det vil si at det er bedre å stille åpne spørsmål av typen «Hvilke erfaringer har NN gjort seg i sin språklæringsprosess?» fremfor spørsmål som søker å bekrefte eller avkrefte en hypotese som «Fungerer nettbaserte språkkurs?». Det betyr ikke at det skal være vagt eller kun beskrive et

tema, men at det må være gjennomtenkt og gi rom for ulike svar. Da kan en forhånds-kategori være «verktøy» brukt av informanten i språklæringsprosessen, eller så detaljert som «positive erfaringer med lærebøker» – avhengig av hvilket abstraksjonsnivå som er valgt.

Kategoriene utformes før første lesning, og teksten kodes deretter linje for linje på leting etter ord, uttrykk eller avsnitt som kan settes i det forhåndsbestemte settet med kategorier. Dette er et deduktivt element i analysen, men kategoriutviklingen skjer allikevel på tekstens «vilkår», i og med at kategorisystemet deretter justeres og revideres ut fra tekstens innhold:

Within the logic of content analysis, the level or theme of categories to be developed must be defined previously. There has to be a criterion for the selection process in category formation. This is a deductive element and is established within theoretical considerations about the subject matter and the aims of analysis. [...] The next time a passage is fitting the category definition is found it has to be checked, whether it falls under the previous category, then it can be submitted under this category (a reductive process); if not a new category has to be formulated (Mayring 2014:80).

Når «en god del» av materialet er kodet (10-50% ifølge Mayring), må hele kategorisystemet revideres. Det kan ha dukket opp nye kategorier, kanskje har det dannet seg subkategorier, eller det viser seg at en kategori rett og slett ikke fungerer. Gir kategoriene svar på forskningsspørsmålene eller ikke? Er abstraksjonsnivået for høyt til å fungere i sammenhengen? Når revisjonen er gjennomført, må tekstmaterialet kodes på nytt i sin helhet – også de delene som kanskje ikke ble tildelt kategori i første omgang. Eksempler på revisjon av kategorier og koding gjennomgås i avsnitt 4.2.1.

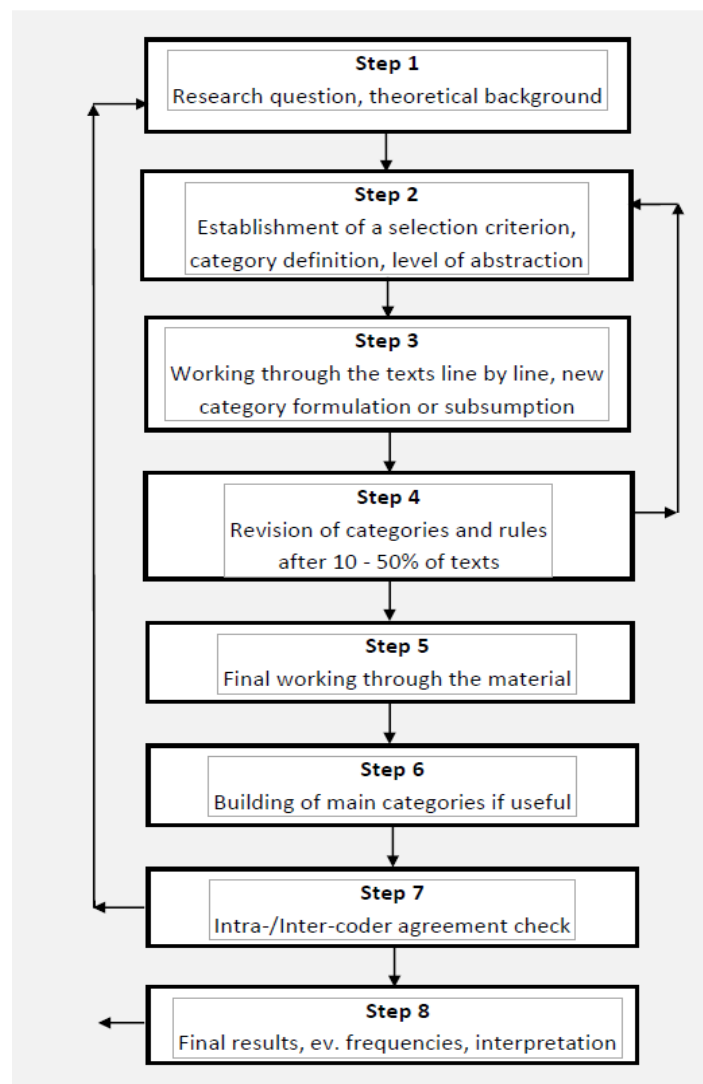
Hvis det er mulig, kan materialet kvalitetssikres gjennom det Mayring kaller *intercoder check*, som kort fortalt betyr at en annen forsker gjennomfører kodingen for å se om hen kommer frem til samme resultat. Dette er av praktiske årsaker ikke gjennomførbart i dette prosjektet, men kan styrke reliabiliteten – påliteligheten – til resultatene. En måte å sørge for reliabilitet på, er å gjøre prosessen så transparent som mulig med hensyn til fremgangsmåte og valg underveis, altså at forskeren beskriver fremgangsmåte og valg så detaljert og nøyaktig som mulig for å være «ærlig» om hvordan forskningsprosjektet har vært gjennomført. Dette gjøres for å ivareta undersøkelsens vitenskapelige kvalitet (Mayring 2014:79ff).

Induktiv kategoriutvikling, etter Philipp Mayrings metode, er altså en regelbunden metode for tekstanalyse som passer svært godt til semistrukturerte intervjuer, hvor samtalen mellom intervjuer og informant kan «vandre» mellom flere tema. Det er ofte lange deler av den

endelige intervjueteksten som ikke er relevant for problemstillingen, men som er vesentlige for dialogen teksten skapes i. I tillegg kan det dukke opp svar på et spørsmål eller vesentlig informasjon for forskningsprosjektet på et helt annet sted i intervjueteksten enn ventet eller planlagt.

Et eksplorativt eller utforskende design, hvor man forsøker å finne kategorier eller temaer i et tekstkorpus, er ikke nødvendigvis usystematisk, «uavhengig» av problemstillingen eller kun anvendelig der det ikke finnes systematisk forskning på temaet. Et eksplorativt intervju søker for eksempel å kartlegge et bestemt område eller en problemstilling gjennom åpne spørsmål, og søker ny informasjon om og innfallsvinkler til emnet (Kvale og Brinkmann 2017:141).

Induktiv kategoriutvikling er et eksempel på et eksplorativt design som kan bidra til å gi gode resultater gjennom å utforske et tema med en godt formulert problemstilling. (Mayring 2015:11). Prosessen kan fremstilles skjematisk slik:



Figur 2 – Induktiv kategoriutvikling (Mayring 2015:80).

Som modellen viser, og som beskrevet innledningsvis i dette avsnittet, er de teoriforankrede forskningsspørsmålene utgangspunktet for de første kategoriene. Deretter leses 10 – 50% av teksten, og kategorisystemet revideres før hele datamaterialet analyseres på nytt med det nye kategorisystemet. Hvis det er hensiktsmessig, kan kategoriene samles i hovedkategorier. Til slutt foretas en validering av resultatene (se også kapittel 3.4 med hensyn til validering), og resultatene presenteres og tolkes.

3.4 Datainnsamling og gjennomføring

3.4.1 Utvalg av informanter

Informantene ble valgt ut på bakgrunn av problemstillingen, og det ble ikke tatt hensyn til kjønn, språk- eller landbakgrunn. Allikevel har informantene flere ting til felles. Alle er arbeidsinnvandrere, og de har, som nevnt innledningsvis, vært elever i norskopplæringen med meg som lærer, de har høyere utdanning og de snakker og skriver godt engelsk og norsk. Det betyr at jeg har snakket med dem flere ganger om faglige og sosiale tema, og vet at de er kapable til å formulere seg relativt detaljert i en samtale om erfaringer, opplevelser og følelser i «normalt» samtaletempo. De kan også holde flyten i en samtale med noen innholdsmessige sprang hvor jeg hovedsakelig snakker på dialekt. Ved én anledning måtte jeg gjenta et spørsmål på bokmål/østnorsk, dette fremgår av transkripsjonen.

Det at jeg har vært norsklæreren deres på et eller annet tidspunkt gjør at jeg må være særlig oppmerksom på min erfaring med informanten, mine holdninger og mitt ståsted, og at dette er en del av konteksten som intervjuetekstene skapes i. Fordelen ved dette er at jeg på forhånd vet at de er i stand til å gjennomføre intervjuet med tanke på språkkunnskaper, at de kjenner meg litt og kanskje dermed er trygg i intervjusituasjonen, og at jeg vet litt om deres bakgrunn og kan velge informanter som representerer akkurat den gruppen jeg ønsker å undersøke.

Ulempen med at de har hatt meg som lærer, er at de kanskje sier ja til å bli intervjuet fordi de har en relasjon til meg som person, at de ønsker å være behjelpelige. Jeg har understreket at det er viktig for meg å få kunnskap om deres opplevelser og erfaringer, og at jeg ønsker at de skal snakke så fritt som mulig slik at jeg får anledning til å lære av dem – og ikke omvendt.

Dette betyr at jeg må være spesielt oppmerksom på hvordan jeg formulerer spørsmålene, og forsøke å påvirke svarene deres i så liten grad som mulig til tross for at jeg allerede har en viss forventning til hva de kan komme til å svare. Samtidig har jeg vært bevisst på dette i

utformingen av spørsmålene og i selve intervjukonteksten, slik at det fremkom mange nye opplysninger, beskrivelser av hvordan de selv har jobbet med å lære norsk over tid og andre ting som jeg aldri har snakket med dem om tidligere. Dette gjorde at jeg fikk et inntrykk av at jeg har klart å legge til rette for en datainnsamling som er så «troverdig» som mulig i en slik situasjon.

I tillegg har samtlige som har gått på kurs hos meg vært gjennom minst en runde med samtale om egen språkkompetanse og – utvikling. I norskkursene, som informantene har deltatt på, gjennomfører jeg alltid en egenvurdering rundt hver 3.måned. I denne egenvurderingen diskuterer vi hvordan hver enkelt kursdeltaker selv vil vurdere sin kompetanse i lytting, lesing, skriftlig og muntlig produksjon og muntlig interaksjon, og plasserer vurderingene i en nivåbeskrivelse med deskriptorer fra CEFR (kapittel 2.3). De må deretter begrunne sin nivåplassering og gi eksempler på hva de mestrer eller ikke mestrer, og deres valg diskuteres åpent med lærer og andre kursdeltakere i en gruppe med 8-10 deltakere.

Det betyr at informantene er vant til å reflektere over sin språkutvikling og fortelle meg og de andre kursdeltakerne i gruppen om hva de tenker. De forbereder seg til denne gruppesamtalen ved å gå gjennom egenvurderingsskjemaet som brukes i CEFR (Vedlegg 2) og jeg opplever ofte at dette bidrar til at de senere tar initiativ til å diskutere spesifikke ferdigheter (lytteforståelse, skriftlig produksjon og så videre) med et mer konsist språk. Dette er selvsagt kun en observasjon jeg har gjort og min egen erfaring, og jeg kan ikke vise til dokumentasjon på dette her, men selve egenvurderingsskjemaet er et etablert verktøy i mange land som jeg har beskrevet i avsnitt 2.3.1.

Dette gir muligens også en trygghet for dem, siden de til en viss grad er vant til å fortelle og forklare hva de tenker om sin egen språklæringsprosess, de kjenner meg og jeg er tydelig på at det er ikke noe de sier som er «feil» eller «dumt». Jeg har stor respekt og en genuin interesse for deres mening, opplevelse og tolkninger, og forsøker å vise dette i måten jeg ordlegger meg på i forkant og underveis i intervjuet. Det er viktig at det i størst mulig grad er deres egen historie som kommer frem, og jeg opplevde som nevnt at samtlige fortalte og utdypet mer enn jeg kanskje hadde ventet meg på forhånd.

I tillegg til at de har vært mine elever og at de har en viss erfaring med egenvurdering, var alle informantene i en arbeids- eller studiesituasjon på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført og har «tilgang» på norske kollegaer eller andre samarbeidspartnere i hverdagen. De er også relativt unge, i aldersgruppen 20-44 år, og representerer dermed den største aldersgruppen

innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre sett under ett. Ifølge Statistisk Sentralbyrå er 50% av innvandrerne i Norge mellom 20-44 år. (SSB 2018). Alle har utdanning på høgskole- eller universitetsnivå, men fra ulike sektorer, og begge kjønn er representert i utvalget. De har også ulik språk- og landbakgrunn, men alle har hatt opplæring i engelsk på universitetsnivå og har deltatt på norskkurs i Norge. Ingen av dem rett eller plikt til opplæring i norsk etter Introduksjonsloven (nevnt innledningsvis under kapitlet om innvandrere og introduksjonsprogrammet), og må dermed selv sørge for å skaffe seg tilgang til – og eventuelt dekke kostnader knyttet til – opplæring i norsk.

3.4.2 Gjennomføring av datainnsamlingen

I tillegg til utvalg av informanter, måtte jeg foreta noen valg knyttet til intervjuet før intervjuguiden ble utformet. Siden informantene har norsk som andrespråk, så er det kun innholdet i fortellingene som er i fokus i analysen – ikke grammatiske strukturer, ordvalg eller lignende. Norsk ble valgt som intervjuspråk, selv om alle snakker godt engelsk, fordi dette også er språket vi har brukt i kursene disse informantene har deltatt på når vi har gjennomført egenrevisning og hatt samtaler om språk. Derfor antok jeg også at de hadde et visst vokabular knyttet til det å beskrive språkferdigheter og erfaringer.

Dette fikk allikevel noen konsekvenser for spørsmålsstillingen og gjennomføringen, fordi det ble viktig å unngå misforståelser som kunne komme av valg av formuleringer og vokabular. Selv om samtlige gjør seg godt forstått på norsk, er de allikevel ikke på så høyt nivå i språket at alle nyanser, metaforer og referanser automatisk blir oppfattet og forstått. Oppgaven «Min språkhistorie» har jeg, som nevnt i innledningen, gitt til mange kursdeltakere på ulike nivå, så formuleringene er til en viss grad «testet» tidligere på mange voksne andrespråksinnlærere. Dette betyr at jeg har lest svært mange tekster skrevet av voksne andrespråksinnlærere, spesielt arbeidsinnvandrere, om deres språklæringsprosess, og hatt mange samtaler med dem om dette. Når jeg har fått spørsmål om å forklare eller utdype et ord eller en setning, har jeg notert dette og endret ordlyden slik at spørsmålene i oppgaven skulle bli så tydelige som mulig.

En annen utfordring med å intervju noen på et språk som ikke er deres morsmål, eller som de ikke behersker flytende, er selvfølgelig at de kanskje ikke får frem alt de ønsker å si, unngår å utbrodere eller forklare hvis de ikke tror vokabularet strekker til eller at de kan misforstå – eller bli misforstått av intervjueren.

Jeg var oppmerksom på å ikke «legge ord i munnen på dem» eller gå inn i en veilednings- eller lærerrolle under intervjuet, og dette ble en utfordring siden jeg har undervist fremmedspråklige i norsk i en årrekke og er vant til å hjelpe dem med å finne formuleringer.

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt i enerom, med lydopptaker, notatblokk og intervjuguide (Vedlegg 1). Det første intervjuet ble gjennomført på mitt kontor i samme lokale som der jeg holder språkkursene, og de tre neste ble gjennomført på informantens egen arbeidsplass/kontor. Informantene fikk tilsendt et spørsmål på forhånd (spørsmål 6 i intervjuguiden) for å få dem til å tenke gjennom sin språkhistorie slik at det ble en god flyt i den muntlige produksjonen.

Spørsmål 6 lyder: *Hvordan vil du beskrive «veien» fra du begynte å lære norsk til i dag, hvis du ser på det som en fortelling om en tur gjennom språket?* Dette er valgt som et inngangsspørsmål for å få i gang refleksjoner og kanskje minne dem på hendelser eller opplevelser de ellers ikke ville kommet på hvis de kom uforberedt til intervjuet. Samtidig ønsker jeg ikke å gi dem alle spørsmålene på forhånd, slik at svarene ble «polerte» og innøvde, som de kan bli når en elev skal møte en lærer og snakke et språk som ikke er elevens morsmål – uansett om vedkommende mestrer dette språket svært godt. De andre spørsmålene er mye mer spesifikke, og ber om at de forteller om språklige utfordringer, gir eksempler på ting de etter egen oppfatning mestrer eller ikke mestrer i språksituasjoner i hverdagen, hvordan de har jobbet med å lære språket og så videre. Jeg kommer nærmere inn på formuleringene og de ulike typene spørsmål i neste kapittel om intervjuguiden.

Før intervjuet (og lydopptaket) startet, ble de forsikret om at verken navn eller andre personidentifiserende opplysninger ville fremkomme av datamaterialet eller i de transkriberte intervjutekstene. De ble også informert om at de uten å gi begrunnelse kunne trekke seg fra intervjuet når som helst, og be om at lydopptak og notater slettes hvis de ønsket det. Det ble også minnet om at ingen svar var «riktige» eller «feil», og at intervjuerens jobb først og fremst var å lytte og stille spørsmål om informantens opplevelse av egen språklæringsprosess. I tillegg fikk de beskjed om at de kunne spørre om et ord de ikke forsto, be om en oversettelse av et engelsk ord de kunne og ville bruke eller lignende. De ble til slutt spurt om de hadde noen spørsmål før opptaket og selve intervjuet startet, men det var det ingen av dem som hadde.

I og med at informantene anonymiseres, og at det ikke registreres navn eller personidentifiserende data i datamaterialet, er prosjektet ikke omfattet av meldeplikten til

Norsk senter for forskningsdata, NSD (<http://www.nsd.uib.no/personvernombud>).

Informantene ble også opplyst om dette på forhånd og ble heller ikke spurt om bakgrunnsinformasjon som landbakgrunn, yrke, alder eller lignende som kunne bidra til å identifisere dem.

Kun én gang ble vi avbrutt av noen som åpnet døren til rommet der intervjuet foregikk, og det forstyrret ikke flyten i samtalen nevneverdig. Ellers fikk vi snakke uforstyrret og i rom med lite støy fra resten av bygningen. Alle svarte på samtlige spørsmål, men det varierte litt hvilke spørsmål de selv valgte å utdype.

Lengden på intervjuene varierte fra rundt 19 til 23 minutter, men i og med at ulike språkbrukere snakker i ulikt tempo, har jeg ikke målt hastigheten på muntlig produksjon. Allikevel kan fordelingen av antall ord i intervjuene si litt om hvordan samtalen foregikk, og i hvilken grad intervjuet måtte drives videre av intervjuer. Antall ord totalt i renskrevet intervjutekst (uten «mm» og andre lyder), på informantens utsagn samt lengden på intervjuene fordelte seg som følger:

I	Tid	Tekst, totalt	Tekst, informant	Tekst, intervjuer	Tekst, intervjuguide
I1	20:08	2569 ord	1468 ord (57%)	1101 ord (701 tillegg/27%)	400 ord (16%)
I2	23:16	2172 ord	1137 ord (52%)	1035 ord (635 tillegg/29%)	400 ord (18%)
I3	18:47	1812 ord	996 ord (55%)	816 ord (416 tillegg/23%)	400 ord (22%)
I4	21:33	2512 ord	1478 ord (59%)	1034 ord (634 tillegg/25%)	400 ord (16%)

Det fremkommer av tabellen at fordelingen mellom hvor mye informanten og intervjuer snakker er nokså lik i de fire intervjuene, hvor 52-59% av teksten/samtalen er informantens utsagn. Det betyr at intervjuer snakker en god del av tiden, men intervjuguiden er på ca 400 ord, så prosentdelen i kolonne 5 gir en indikator på hvor mye intervjuer sier i tillegg til selve intervju spørsmålene. Hoveddelen av dette er spørsmål som enten søker å bekrefte et utsagn fra informanten, for eksempel ved å gjenta det som hen akkurat sa: «Fem år siden? 2013?», oppfølgingsspørsmål som både søker å bekrefte forrige utsagn og få et litt mer utdypende svar: «Så du sier det går litt opp og ned, men så stopper du opp og får..?» eller en bekreftelse på at intervjuer har forstått det som ble sagt: «Ikke sant.» I tillegg ber informantene noen få ganger om oversettelse av et enkelt ord på engelsk, og intervjuer responderer med å kun si det ordet det spørres etter. Dette fremgår av transkripsjonen.

Tenkepausene som dukker opp i noen av intervjuene, indikerer som regel ikke at informanten leter etter en formulering, men at hen rett og slett trenger litt tid til å tenke seg om for å komme på gode eksempler eller huske en hendelse, erfaring, tidspunkt eller noe annet konkret det spørres etter. Pausene kom ikke direkte etter et spørsmål, men etter at informanten hadde svart delvis på spørsmålet og selv ønsket å utdype dette. Ved et par anledninger ble informantens siste utsagn før en tenkepause gjentatt av intervjuer, for å sjekke om hen kanskje hadde mistet tråden eller ikke forsto spørsmålet, men dette ble umiddelbart avfeid av informanten selv sammen med en gest eller et «Ja, ja!» som indikerte at spørsmålet var forstått, men intervjuer måtte bare vente litt på svaret.

Det ble gjennomført et testintervju ganske tidlig i prosessen, som medførte at flere intervju spørsmål ble omformulert og noen nye kom til. Det var en svært nyttig erfaring, og helt nødvendig for å være sikker på at datamaterialet ble innsamlet på riktig måte. I tillegg var test – informanten selv en erfaren samfunnsforsker, og kunne gi svært god tilbakemelding på både ordvalg, form og innhold i intervjuet. Det viste seg at erfaringen fra testintervjuet hadde gitt et godt grunnlag for å lage en intervjuguide som fungerte slik jeg ønsket.

Intervjuguiden ble utformet slik at den gir svar på problemstillingen, og deler av forskningsspørsmålene. Spørsmålene og guiden beskrives nærmere i kapittel 4.2 i drøftingsdelen.

I tillegg var det viktig at det var mulig for informanten å gå inn i enkelte tema/kategorier underveis, spesielt hvis hen ønsker å samtale mer om et spørsmål enn et annet, og at det skulle danne seg en individuell språkhistorie i løpet av intervjuet som ga et bilde av hvordan hen har kommet seg til sitt nåværende språknivå og hvordan prosessen opplevdes.

3.4.3 Transkriberingen – etapper og valg

Jeg fikk, som nevnt i forrige kapittel, noen få spørsmål om et ord eller begrep de ikke husket eller fant, men det ble tatt med i transkriberingen og markert ved at ordet ble satt i kursiv samt kommentarer som (spørrende) ble satt i parentes etter ordet de lurte på. Samtlige informanter valgte å si ordet de ønsket å bruke på engelsk, og jeg responderte ved å oversette kun dette ene ordet. Alle ordene de ba om oversettelse på, var ord de kjente eller hadde hørt tidligere, men som de ikke var helt sikre på. Det ble bekreftet av at de brukte det senere i intervjuet eller ga tydelig uttrykk for at de gjenkjente oversettelsen.

Språklig usikkerhet ellers ble hovedsakelig uttrykt gjennom tenkepauser og «eh», «hm» eller lignende lydord, og dette løste informantene ved å omformulere eller holde seg til vokabular de behersket.

Der informanten har navngitt kollegaer, arbeidsplasser, studiesteder eller andre ting som kan være personidentifiserende, er dette erstattet i transkripsjonen med fellesbetegnelser i klamme: [kollega], [by] eller lignende. Når jeg siterer et utsagn fra intervjuene i drøftingsdelen her, har jeg for lesbarhetens skyld fjernet lydord og kommentarer i parentes som indikerer tenkepauser eller usikkerhet. Dette kan være (spørrende), (peker på seg selv), (tenker) og så videre. Der en tenkepause eller usikkerhet tas med som en del av analysen, blir dette kommentert.

3.5 Metode – oppsummering

Semistrukturert intervju som metode for innsamling av empiri var en hensiktsmessig måte å samle inn data på i dette prosjektet, fordi det ble en mellomting mellom en styrt og fri samtale. Informantene utbroderte og kom med ganske detaljerte svar og beskrivelser, til tross for at alle intervjuene varte under en halv time. I tillegg ble det nokså ulike samtaler, fordi eksempler og fortellinger dukket opp på litt ulike steder i teksten, men samlet fikk jeg svar på alle spørsmålene i intervjuguiden hos alle informantene.

QCA er en metode for innholdsanalyse som jeg ikke har brukt tidligere, selv om jeg har gjennomført ganske mange intervjuer både med og uten lydopptak hvor jeg har snakket med voksne innvandrere om språklæring. Jeg har også lest ganske mange tekster fra oppgaven «Min språkhistorie», samt logger eller refleksjonsnotater om innlærerens læringsprosess, og har notert meg at det er enkelte tema eller kategorier som ofte dukker opp selv om det ikke spørres eksplisitt etter dem. Dette gjelder spesielt det å forstå dialekter, viktigheten av sosiale nettverk og ønsket om å kunne føre samtaler med morsmålsbrukere relativt ubesværet. QCA i form av induktiv kategoriutvikling kan være nyttig i en slik type intervjumateriale, når noen svar er forventet eller kanskje kjent på forhånd (her fordi jeg kjenner informantene litt allerede), og noen dukker opp i teksten og bidrar til at det dannes nye kategorier.

Etter å ha gjennomført datainnsamling, QCA og påfølgende presentasjon og drøfting av funn fra undersøkelsen, ser jeg at denne undersøkelsen ikke kunne vært gjennomført ved for eksempel å bruke bare et spørreskjema eller et åpent intervju. Jeg tror for eksempel ikke det hadde fremkommet så mye informasjon om informantens metakognitive bevissthet uten at

intervjuet hadde blitt styrt i retning av det å fortelle om egen mestring, utfordringer, løsningsstrategier og valg.

I tillegg er det ikke sikkert at en innholdsanalyse som er mindre «rigid» enn QCA, og som kun leter etter kategorier gjennom lesning av teksten, hadde fanget opp alle kategoriene som er brukt her. Et eksempel på dette, kan være at informanten nevner i en bisetning at hen er redd for å skrive feil på svar på eposter fra kollegaer og derfor velger et forenklet språk, eller at hen har jobbet seg gjennom flere læreverk uten å oppleve å ha forbedret språket i nevneverdig grad. Hvis det da ikke hadde vært forhåndsbestemte kategorier som het «metakognitiv bevissthet» eller «progresjon», kunne disse opplysningene ha havnet i kategorier som «skriftlig produksjon» eller «lærebøker», og dermed ikke blitt med på å gi informasjon som var viktig for å belyse problemstillingen best mulig.

Det var nyttig å ha en forankring i teori og i forskningsspørsmålene, slik at det å finne fellesnevner kunne gjøres så uavhengig av de ideer og meninger jeg hadde om temaet og informantene som mulig. Funnene bekreftet en god del antagelser, men det fremkom også som nevnt informasjon i samtlige intervjuer som jeg ikke hadde forventet.

4 Empiri – redegjørelse og drøfting

Problemstillingen «Kan utvikling av resiliens fremme læring av et andrespråk hos voksne innlærere?» er ganske åpen, og inviterer til ulike innfallsvinkler. Jeg har valgt å belyse den ut fra to forskningsspørsmål som til sammen skal resultere i en bredere forståelse av begrepet resiliens og faktorer som fremmer eller hindrer språklæring. I intervjuetekstene fremkommer det fellesnevner på tvers av andre temaer og kategorier, så dette blir drøftet i et eget avsnitt (4.3.6). Jeg knytter dette avslutningsvis til norskdidaktisk refleksjon om praksis i voksenopplæringen. Dermed har spørsmålene litt ulik funksjon – og vektning – i prosjektet, og besvares på litt ulike måter, som nevnt innledningsvis.

4.1 Fortellingene

Som nevnt i kapittel 3, har jeg laget en kort oppsummering av intervjuene presentert som en gjenfortelling av informantens språkhistorie. Dette er gjort på en måte som kan minne om et journalistisk intervju, og må forstås som intervjuers versjon av informantens historie basert på informasjon som fremkom i intervjuet. Disse tekstene er ikke brukt i innholdsanalysen, men for å gi leseren et bilde av intervjufortellingene som ikke er mulig å gi i innholdsanalysen –

som kun har som hensikt å belyse problemstillingen. Derfor er det her valgt et noe uformelt språk som etter min mening fungerer best i denne type tekst.

Informant 1, 2, 3 og 4 er henholdsvis forkortet til I1, I2, I3 og I4 fremfor å bruke fiktive navn på dem. Alle intervjuene er gjennomført i løpet av perioden november 2017 til februar 2018.

I de neste tre avsnittene vil jeg presentere min gjenfortelling av informasjonen som fremkom i intervjuene. Her er det ikke lagt vekt på informantens refleksjon rundt valg av strategier og verktøy, eller sagt noe om progresjon og effekten av de ulike strategiene. Informantenes arbeid med språket settes i en tidsramme, og i tillegg er det gitt en oppsummering av hva hen selv mener er de viktigste faktorene for å fremme språkutvikling, og hva hen mener er de største utfordringene i prosessen.

4.1.1 Informant 1 (I1)

I1 begynte å lære norsk for omtrent to år siden, fordi hen ble tilbudt jobb i Norge. Tre måneder før flyttingen, jobbet I1 på egen hånd med en lærebok med tilhørende lydklipp på CD, og lærte seg litt grunnleggende grammatikk og vokabular.

I mai 2016 flyttet I1 til Norge, og bodde sammen med en norskspråklig kollega den første måneden. Samtidig sørget arbeidsgiver for at I1 fikk tilbud om individuelle timer samme sommer, før jobben skulle begynne for fullt, slik at I1 deltok på intensiv, tilpasset norskopplæring i 5 uker før sommerferien. I perioden fra høsten 2016 til mars 2017 deltok I1 på gruppekurs, og jobbet seg gjennom flere kurs fra nybegynnernivå til avansert nivå.

I1 mener selv at kollegaer og norsktalende hen møter gjennom sosiale fritidsaktiviteter har vært svært viktig for den muntlige og kommunikative språkutviklingen, og mener språklige utfordringer først og fremst dukker opp i hverdagen når hen er sliten eller trøtt, uavhengig av kontekst.

Om seg selv sier I1 at hen liker å snakke med folk, er aktiv og sosial, veldig sta og aktivt oppsøker situasjoner hvor hen må bruke norsk muntlig. I1 vurderer å ta «Bergenstesten», som er det høyeste nivået (B2/C1) som testes i norske offisielle språktester, og forteller at planen fremover er å fortsette å jobbe og bo i Norge og snakke så mye som mulig med venner og kollegaer for å forbedre språket sitt.

4.1.2 Informant 2 (I2)

I2 begynte også å jobbe med språket i hjemlandet før flytting til Norge, og flyttet hit for omtrent to år siden fordi ektefellen ble tilbudt jobb her. Hen jobbet på egen hånd med lærebøker i norsk i nesten tre år før de flyttet.

I 2016 flyttet I2 til Norge, og hadde en periode noen timer med en bekjent som hadde bodd ganske lenge i Norge og snakket språket. I løpet av 2017 hadde hen en periode med intensiv, individuell norskopplæring med en lærer, og gikk deretter på norskkurs på lavere mellomnivå (B1) fra høsten 2017 til våren 2018.

Lytting og det å forstå dialekt har, ifølge I2, vært den største utfordringen gjennom hele prosessen, og hen sier at det å finne norske morsmålsbrukere å snakke med eller å få norske venner før du behersker språket godt nok til å kunne bruke det selvstendig i en sosial kontekst, er vanskelig.

I2 beskriver seg selv som en som tør å snakke med folk selv om hen gjør noen feil underveis, og påpeker at det krever motivasjon, tid og energi å sørge for å lære seg et språk i et nytt land når man samtidig må jobbe for å tjene til livets opphold.

4.1.3 Informant 3 (I3)

I3 begynte å lære norsk for omtrent fem år siden, først ved å ha noen timer med en dansk privatlærer i hjemlandet før hen flyttet til Norge sammen med ektefellen, som hadde fått jobb her.

I 2014 flyttet I3 til Norge, og deltok på et grunnleggende norskkurs i to semester. Etterpå brukte hen åpne nettressurser i noen måneder for å jobbe videre med språket, og gjennomførte to norskkurs på nivå A1 (nybegynner) og nivå B1 (lavere mellomnivå) i løpet av vinteren 2015 – 2016.

Hen påpeker også viktigheten av å ha norsktalende venner eller kollegaer for å ha muligheten til å øve på muntlig kommunikasjon, og sier at uttale og det å begynne å snakke har vært utfordrende.

I3 beskriver seg selv som litt nervøs eller usikker i dialog med norsktalende mennesker, spesielt før hen følte seg tryggere på sin egen språkkompetanse, og sier at det er lettere å lære språk når hen har interesse for det og er motivert.

4.1.4 Informant 4 (I4)

I4 begynte å lære norsk for syv år siden, da hen flyttet til Norge og begynte på et nybegynnerkurs som varte i to semestre. Deretter brukte hen ikke så mye tid på å aktivt jobbe med språket de neste to årene før hen startet på et norskkurs på lavere mellomnivå (B1) i 2014. Samtidig begynte hen å bruke digitale læringsressurser og media bevisst for å bli bedre i språket, og i 2016 fikk hen seg en jobb som krever bruk av norsk både skriftlig og muntlig i hverdagen.

Hen mener at skriftlig produksjon er svært viktig for egen språkutvikling, og mener selv å merke at de som har norsk som morsmål kan ha problemer med å forstå hva hen sier i enkelte situasjoner. Allikevel synes hen det er interessant og morsomt å høre ulike dialekter og opplever at det blir lettere og lettere å forstå hva norsktalende sier, spesielt på jobb eller i dialog med personer hen kjenner og har snakket med flere ganger.

I4 beskriver seg selv som en som kanskje velger enkle løsninger noen ganger, og unngår av og til å bruke for kompliserte setninger eller konstruksjoner for å være sikker på å bli forstått eller uttrykke seg korrekt. Hen mener selv at hen mangler litt disiplin i språkarbeidet, men at han gjør en innsats, skriver og jobber med uttale, så hen vet hvordan hen skal jobbe for å forbedre språkferdighetene.

4.2 Intervjuguiden

Spørsmålslista til intervjuguiden er lagt inn her for lesbarhetens skyld:

1. Kan du fortelle om ditt første møte med norsk språk?
2. Når begynte du å lære norsk, og hvorfor?
3. Tenk tilbake på da du først begynte å lære språket. Hva var det **første** du syntes var vanskelig?
4. Kan du fortelle **hvordan** du konkret har jobbet med å lære norsk fra du startet og til i dag, hva har du gjort og når? (Eksempel: lært selv, gått på kurs/skole, privat lærer, lært av andre, internett, media..?)
5. Kan du gi et eksempel på første gang du opplevde at du har blitt **bedre** i norsk, og fortelle hvordan du merket det?

6. Hvordan vil du beskrive «veien» fra du begynte å lære norsk til i dag, hvis du ser på det som en fortelling om en tur gjennom språket?
7. Hvis du tenker på hvordan det er nå/i dag: Hvilke språksituasjoner (lese/lytte/skrive/snakke) i hverdagen er **enklest** for deg, og hvorfor tror du det er slik? (Kan du gi et eksempel?)
8. Hvis du tenker på hvordan det er nå/i dag: Hvilke språksituasjoner (lese/lytte/skrive/snakke) i hverdagen er **vanskeligst** for deg, og hvorfor tror du det er slik? (Kan du gi et eksempel?)
9. Kan du fortelle om en konkret språklig utfordring du opplevde **etter** at du hadde kommet i gang med å lære norsk, og hvordan du løste den?
10. Har du lært deg andre språk enn norsk i voksen alder? (Fortell om det.)
11. Hvordan ser du på veien videre i språket, hvordan fortsetter din norske språkhistorie?
12. Er det noe du ønsker å legge til som jeg ikke har spurt om?

Med hensyn til analysen av intervjuene, ønsket jeg som nevnt å belyse det andre forskningsspørsmålet gjennom QCA: «Hvilke fellesnevner finner jeg med hensyn til faktorer som har fremmet eller hindret språklæring hos en gruppe arbeidsinnvandrere som forteller om hvordan de har jobbet med å lære norsk?».

Intervjuguiden (Vedlegg 1) ble utformet i forbindelse med dette masterprosjektet slik at det skulle fremkomme informasjon om informantens opplevelse av progresjon, og at hen skulle bli bedt om å knytte dette til konkrete strategier, valg eller situasjoner. På denne måten kunne oppgaven «Min språkhistorie», som opprinnelig var en liste spørsmål ment til å stimulere skriveprosessen og resultere i en fortellende tekst om egen språkhistorie, bearbeides til en intervjuguide som la grunnlaget for å innhente faktainformasjon og kunnskap om informantens opplevelse av og erfaring med å lære norsk.

Intervjuguiden er utformet slik at spørsmålene stilles delvis kronologisk med hensyn til informantens språkhistorie og liv, og det er tatt mer hensyn til behovet for å ivareta flyten i samtalen enn intervjuers behov for å sortere tema eller innhold til den påfølgende innholdsanalysen. Spørsmålene har følgende funksjon:

Spørsmål 1: «Kan du fortelle om ditt første møte med norsk språk?» er et inngangsspørsmål som er ment som en samtalestarter i tillegg til at det får informanten til å tenke tilbake til

starten av språklæringsprosessen. Det er åpent og resulterte i en fortelling fra en konkret situasjon i informantens liv, ofte med beskrivelse av informantens reaksjon. Selv om alle hadde sitt første møte med språket gjennom et læreverk, enten før ankomst til Norge eller da de begynte på norskkurs, beskrev samtlige sitt første møte med språket i en situasjon hvor de hørte noen snakke dialekt for første gang. Det var delte meninger om hvorvidt dette var en positiv eller negativ opplevelse, men utfordringen med å lære et skriftspråk og møte et – eller flere – muntlige språk i form av ulike dialekter er et tema som dukket opp flere ganger i alle intervjuene. Jeg kommer tilbake til dette under drøftingen av fellesnevnerne og utfordringer.

Spørsmål 2: «Når begynte du å lære norsk, og hvorfor?» og spørsmål 4: «Kan du fortelle hvordan du konkret har jobbet med å lære norsk fra du startet og til i dag, hva har du gjort og når?» er rene faktaspørsmål, og resulterte i en kort tidslinje hvor informanten ramset opp eksempler på læringsmateriell, verktøy og hva hen hadde gjort når.

Informantene har det til felles at de har prøvd mange ulike verktøy og tilnæringsmåter for å lære seg språket, og alle startet med tilfeldig valgte lærebøker. De bruker media, ser TV eller leser i ulik grad, men alle har deltatt på et eller flere norskkurs med lærer. Noen av informantene har forsøkt å lære norsk sammen med en bekjent som også er innvandrere, eller med en underviser uten lærerkompetanse, men dette har de ikke opplevd som spesielt nyttig. En av informantene beskriver dette slik:

Men, vi prøvde også med en venninne som bor her i Norge fra lenge siden, men det gikk ikke så bra. Jeg tror at det er veldig important? [...] Ja, viktig, å ha en lærer som er, som vet hva du må gjøre og kan. Uten det, det kan bli veldig vanskelig. (I2)

Dette er også et eksempel på hvordan samtlige informanter også, som svar på disse spørsmålene, begynte å beskrive hva de selv mente hadde hatt god eller dårlig effekt på deres språkutvikling og i hvilke perioder de følte de hadde hatt god språklig progresjon.

Spørsmål 10: «Har du lært deg andre språk enn norsk i voksen alder?» er også et faktaspørsmål. Dette er ikke ment som grunnlag for en analyse av om det å kunne et annet fremmedspråk har påvirket hvordan de lærer norsk, selv om det kunne vært en del av en norskdidaktisk tilnærming. Det var ment som en åpning for å kunne reflektere over språklæring generelt, og resulterte ikke i informasjon som endret kategorier i kodingen eller videre refleksjon over andre tema i intervjuet.

I ettertid ser jeg at det antagelig kunne vært strøket uten å påvirke resultatene, men det førte heller ikke til brudd i samtaleflyten selv om det nærmest var en tematisk digresjon, så det kan heller være et tema som kan utforskes nærmere i en annen undersøkelse.

Spørsmål 3: «Tenk tilbake på da du først begynte å lære språket. Hva var det første du syntes var vanskelig?» kan ligne på inngangsspørsmålet, men det er formulert slik at det spørres etter eksempler på språklige utfordringer. Noen av informantene brukte eksemplet fra sitt første «møte» med norsk språk i spørsmål 1 som eksempel på noe de syntes var vanskelig, men dette spørsmålet svarte de ellers nokså ulikt på. I1 sa at syntaks og uttale var det vanskeligste, mens I2 mente det vanskeligste var å forstå hva folk sa når de snakket raskt – altså lytteforståelse. I3 og I4 pekte på uttale og det å lære nye bokstaver (æ, ø og å) som problematisk. Alle fortalte også at de fremdeles måtte jobbe med denne delen av sine språkferdigheter, om enn i mindre grad enn tidligere.

Spørsmål 7 og 8 spør henholdsvis etter hvilke språksituasjoner i hverdagen informanten synes er enklest og vanskeligst å mestre, og hvorfor de tror det er slik. Her spørres det etter eksempler på språklige utfordringer, men begge disse spørsmålene ber også om refleksjon rundt det å mestre eller ikke mestre språklige situasjoner i hverdagen. Svaret på spørsmål 8 fremkom naturlig nok i et par av intervjuene gjennom svaret på spørsmål 7, og det første inntrykket jeg fikk i selve intervjusituasjonen, var igjen at alle både tok ansvar for egen læring og kunne uttrykke seg ganske reflektert og tydelig om sine strategier og valg.

Informant 1, 2 og 3 mente at lesing er det enkleste for dem, siden de da har tid til å tenke, analysere og slå opp ord de ikke forstår. De som pekte på lesing som enklest, mente også at muntlig produksjon og interaksjon var det vanskeligste for dem akkurat nå. Samtidig uttrykte de at de aktivt oppsøkte situasjoner hvor de var nødt til å kommunisere, og at det var svært viktig for dem å forbedre denne delen av sin språkkompetanse. Informant 4 sa derimot at hen synes det er enklest å snakke, fordi dette er noe hen gjør daglig med norske morsmålsbrukere på jobb.

Spørsmål 9: «Kan du fortelle om en konkret språklig utfordring du opplevde etter at du hadde kommet i gang med å lære norsk, og hvordan du løste den?» handler også om språklige utfordringer, men ber i tillegg om et eksempel på løsningsstrategier. I og med at informantene, som nevnt over, allerede hadde begynt å fortelle om strategier og valg, ble dette spørsmålet mer et tilleggs- eller oppfølgingsspørsmål til situasjoner og tema vi allerede hadde

snakket om. Men det viste seg uansett å være nyttig, også fordi det hjalp til med å bekrefte informasjon og gi utdypende svar.

Informant 2 forteller for eksempel om en episode på jobb, hvor hen måtte håndtere en samtalsituasjon med en kunde, som er et godt eksempel på hvordan hen prøvde ut mange ulike strategier for å løse utfordringen:

Og denne mannen, fra Trondheim, han sa noe til meg. Og jeg forsto ingenting. [...] Vi sto ved siden av te-stasjonen, men han var ikke, det var ikke nok for ham. Så jeg spurte hvis han kunne gjenta, men jeg forsto ingenting. Så jeg spør min kollega til å hjelpe, og morsom ting er at hun forsto bare litt hva han sa. [...] Men hun hjelper oss. Og etterpå jeg spurte henne hva mannen sa. (I2)

I2 oppfatter her at kunden ønsker noe, men ikke hva. Kunden snakker raskt og på en ukjent dialekt. Så hen ber kunden gjenta, ber en (norsk) kollega om å hjelpe seg, og i tillegg spør I2 kollegaen etterpå hva kunden hadde ønsket å få hjelp til. Dette viser både kunnskap om strategi og en interesse for å forstå og tolke situasjonen, og er et av flere eksempler på hvordan informantene i denne undersøkelsen bruker flere ulike former for kunnskap for å håndtere muntlige kommunikasjonssituasjoner i hverdagslivet. Det er som nevnt muntlig kommunikasjon som oppleves av informantene som mest utfordrende, og de gir eksempler på ulike løsningsstrategier.

Spørsmål 5: Kan du gi et eksempel på første gang du opplevde at du har blitt bedre i norsk, og fortelle hvordan du merket det?» hadde en todelt hensikt. For det første ville jeg plassere informantens første opplevelse av språklig progresjon i tidslinjen og kanskje knytte det til en læringsaktivitet eller – strategi som informanten selv mente hadde vært en utløsende faktor for språkutviklingen. For det andre ville jeg undersøke hvordan informanten selv merket progresjon, å få et lite innblikk i opplevelsen av at språkforståelsen hadde blitt merkbart bedre, og se om det var mulig for informanten å knytte dette til en konkret erfaring. Det viste seg at samtlige hadde en klar formening om når og hvor dette skjedde, og de kunne gi konkrete eksempler på hvordan de merket det. Informant 1 beskriver det slik:

Jeg husker at jeg hadde vært i Norge i fem måneder. Og så pratet jeg med pasienter, og så de spurte meg: «Hvor lenge har du vært i Norge?» Og jeg sa: «Ja, fem måneder.» Og så..hennes ansikt! (I1)

Informanten beskriver at hen får positiv respons og god tilbakemelding fra kollegaer, venner og andre hen møter på jobb og i fritiden, og det er tydelig at det å oppleve å fungere godt i muntlig samhandling med norske morsmålsbrukere er et mål for samtlige informanter.

Informant 2, 3 og 4 fortalte også om en opplevelse av å bli forstått og å kunne uttrykke seg forståelig som en opplevd språklig progresjon, til tross for at flere av dem for eksempel har tatt språkprøver, skrevet eksamener på norsk eller blitt vurdert skriftlig og muntlig i andre, mer formelle sammenhenger tidligere.

Spørsmål 6: «Hvordan vil du beskrive *veien* fra du begynte å lære norsk til i dag, hvis du ser på det som en fortelling om en tur gjennom språket?» ble som sagt sendt til informantene på forhånd, fordi jeg ønsket at de skulle forberede seg og begynne å reflektere over temaet uten å ha for mange svar klare før intervjuet. Det er et avansert spørsmål rent språklig, og jeg måtte forklare det til en av informantene. De tok det på alvor, og brukte tid på å beskrive turen eller veien gjennom språket slik at jeg kunne se det for meg som en fortelling. I dette spørsmålet kom det også frem mye viktig informasjon om informantens holdning til språklæring, motivasjon og innsats, og i deres beskrivelser kunne jeg lese litt mer detaljert om hvordan språklæringsprosessen opplevdes av den enkelte.

Dette spørsmålet resulterte i svar som kan være en innfallsvinkel det er mulig å gå videre med i andre prosjekter eller undersøkelser, for eksempel gjennom narrative intervjuer om informantenes språkhistorie hvor intervjuet forstås som en fortelling og kan ende opp som en novelle, en livshistorie eller et biografisk intervju (Kvale og Brinkmann 2017:184).

Et slikt spørsmål kan også si noe om informantens holdning til det å lære språket, motivasjon og følelser. Informantene hadde en svært ulik tilnærming til dette spørsmålet, og løste dermed oppgaven på ulike måter.

I1 beskriver turen som «trivelig opp og ned», og legger vekt på om dagene har vært gode eller mindre gode, om det har vært enkelt eller frustrerende. I2 reflekterer over språklæring generelt: «Å lære hvert språk er en lang vei.» I3 forteller om følelsen av press og nervøsitet, og gir eksempler på verktøy og strategier, og I4 sier at: «Jeg kan ikke si det var en vanskelig tur, nei. Men det var en del oppoverbakker, nedoverbakker..» for så å gå over til konkrete eksempler på hvordan hen har jobbet med språklæringen.

Spørsmål 11: «Hvordan ser du på veien videre i språket, hvordan fortsetter din norske språkhistorie?» refererer selvsagt til ordlyden i spørsmål 6, og er både et spørsmål om hvilke

konkrete planer de har videre med hensyn til å jobbe med å bli enda bedre i norsk, og et spørsmål som åpner for refleksjon omkring prosessen hittil.

Det er viktig å både identifisere faktorer som fremmer og hindrer språklæring, men dette prosjektet har, som nevnt, hovedsakelig som hensikt å identifisere «suksesskriterier» eller – faktorer som på sikt og med videre forskning kan brukes i språkopplæringen.

4.2.1 Kategorier og koding

Før jeg begynte på masteroppgaven hadde jeg, gjennom min jobb som norsklærer for voksne fremmedspråklige, hatt samtaler med rundt 500 voksne elever om deres språklæring, opplevelse av mestring, språklige utfordringer i hverdagen og hvordan de løste dem. Jeg hadde derfor en ide om hvilke tema eller kategorier som kunne dukke opp. Jeg forventet for eksempel å finne informasjon om hvordan de konkret har jobbet med å lære seg norsk, altså hvilke verktøy de hadde brukt (lærebøker, kurs, digitale ressurser og så videre), hvilke språkferdigheter de mente de behersket godt (lesing, lytting, muntlig produksjon og skriftlig produksjon) og hvilke de strevde med – og når de strevde mest eller følte at de hadde fått en viss kontroll og kunne bruke språket selvstendig.

Dermed hadde jeg laget noen enkle kategorier før første lesning, men jeg hadde ikke kommet langt inn i første intervjuetexten før jeg så at jeg trengte flere. Det var også temaer som dukket opp gjentatte ganger og hos flere av informantene som jeg ikke hadde forventet skulle være så viktig for dem. Etter at jeg hadde analysert de første to tekstene, hadde jeg dermed laget skissen til et helt nytt hierarki av subkategorier. De opprinnelige, forhåndsbestemte kategoriene ble ikke fjernet, men måtte spesifiseres for å få frem vesentlig informasjon. I tillegg måtte flere avsnitt dobbeltkodes. Det vil si at hvis informanten for eksempel forteller at hen synes både lesing og lytting kan være vanskelig når folk snakker raskt på dialekt, må dette kodes i kategoriene «lesing», «lytting», «dialekt» og «utfordringer».

Først leste jeg tekstene hver for seg for å lage et kort sammendrag, en presentasjon av språkhistorien til hver av informantene. Hva hadde informanten konkret gjort for å lære seg norsk, når og hvor lenge? Hvordan vurderte hen sin egen innsats, og hva hadde vært viktig i prosessen hittil? Disse sammendragene eller fortellingene er presentert i forrige kapittel (4.1).

Deretter lagde jeg et kategorisystem som forsøkte å fange opp både fellesnevnerne, hovedkategorier og det som handlet om strategier og valg, og kodet samtlige tekster på nytt

med tanke på å knytte dette til teori om innlærerens kompetanse (CEFR), resiliens og metakognitiv bevissthet.

Skjematisk oversikt over noder (kategorier):

Før første analyse	Etter revisjon	Kommentar
<ul style="list-style-type: none"> • Språkferdigheter <ul style="list-style-type: none"> ○ Lytting ○ Lesing ○ Skriftlig produksjon ○ Muntlig produksjon ○ Muntlig interaksjon • Grammatikk (eksempler) 	<ul style="list-style-type: none"> • Språkferdigheter <ul style="list-style-type: none"> ○ Lesing ○ Lytting <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialekt ○ Skriftlig produksjon <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grammatikk ▪ Vokabular ○ Muntlig produksjon og interaksjon 	<p>Samtlige informanter nevnte dialekt spesifikt som en utfordring knyttet til lytteforståelsen.</p> <p>Grammatikk lagt til skriftlig produksjon, vokabular adskilt. Usikker hvordan informantene skiller disse, med hensyn til kunnskap om grammatiske termer.</p> <p>Muntlig produksjon og interaksjon sett i sammenheng.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Språklæring 	<ul style="list-style-type: none"> • Språklæring - progresjon 	<p>Tydelig opplevd progresjon, konkrete eksempler. (Sees i sammenheng med fremmede faktorer)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Faktor: Hindre språklæring • Faktor: Fremme språklæring 	<ul style="list-style-type: none"> • Faktor: Hindre språklæring • Faktor: Fremme språklæring 	<p>Problemstilling og forskningsspørsmål.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Verktøy 	<ul style="list-style-type: none"> • Verktøy 	<p>Informantene ga mange konkrete eksempler.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Metakognitiv bevissthet 	<ul style="list-style-type: none"> • Metakognitiv bevissthet 	<p>Forskningsspørsmål.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Strategier (for læring) 	<p>Høy grad av metakognitiv bevissthet = spesifiserte og begrunnede valg.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Sosiale faktorer og nettverk – opplevd 	<p>Fellesnevner.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Utfordringer – generelt 	<p>Spørsmål 3, 7, 8 og 9.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Egenvurdering – innsats 	<p>Refleksjon.</p>

Siden jeg ikke var sikker på hvor i intervjutekstene eksempler på de ulike språkferdighetene ville dukke opp, laget jeg en åpen kategori for dem for å eventuelt kunne sette dem i andre kategorier i en revisjon av kategorisystemet. Det kunne tenkes at informantene forklarte at lesing er noe de behersker godt som svar på spørsmål om hvordan de har jobbet med språket,

når de oppdaget selv at de hadde forbedret sin språkkompetanse eller som et eksempel på noe de har jobbet med. Så jeg bestemte meg for å identifisere språkferdigheter uavhengig av andre kategorier eller tema, fordi dette er en viktig del av nivåkartleggingen i CEFR og det som testes i de offisielle språkprøvene for voksne andrespråksinnlærere.

Jeg fant at dialekt var en faktor som ofte ble nevnt i forbindelse med informantens lytteforståelse, så dette ble etter revisjonen skilt ut som en egen kategori. I tillegg nevnte flere av informantene grammatikk flere ganger og knyttet det til skriftlig produksjon, gjerne med detaljerte eksempler på hva de syntes var vanskelig.

Muntlig produksjon og interaksjon ble slått sammen til en kategori, fordi det var ofte vanskelig å kode de to ferdighetene separat. Som regel mente nok informanten å si noe om muntlig interaksjon, det å snakke med noen, men kunne for eksempel si at det var «vanskelig å snakke» uten å forklare om det gjaldt å «snakke til» eller «snakke med». Jeg kunne ha stilt oppfølgingsspørsmål eller bedt informanten utdype, men det var ikke vesentlig å finne ut detaljert informasjon om hvilke språkferdigheter de mestret – hensikten her var å se på noen konkrete utfordringer og hvordan de hadde løst dette.

Kategorien «språklæring» er ganske åpen, og handlet opprinnelig om språklæringssituasjoner i ganske generell forstand. I og med at dette var informantens egen opplevelse av å ha blitt «bedre i norsk», var den tenkt å dekke hele kompetansespekteret som beskrevet i kapittel 2. Jeg beholdt kategorien, men føyde til notatet «opplevd» siden det ble viktig å skille mellom det informanten oppga som en positiv språklæringssituasjon og det jeg tolket som en positiv læringssituasjon ut fra det hen fortalte. Det var allikevel noen svar som både ble kodet som opplevd språklæring og som en faktor som jeg tolket som fremmede for språklæringen, fordi det inkluderte informantens beskrivelse av hvordan hen hadde forstått at språket hadde blitt bedre i tillegg til at det ble pekt på hvorfor.

På spørsmål om når informant 1 først hadde opplevd at hen hadde blitt bedre i norsk, fortalte informanten at det var på jobb, da en norsktalende pasient på jobb hadde blitt overrasket over hvor godt hen snakket språket etter å ha fortalt at hen hadde bodd i landet i bare fem måneder:

Ja, jeg bare pratet. For eksempel om jobb. Ja, jeg får ganske mye tilbakemelding. Folk sier ja, du er flink, jeg bare prøver. Men jeg synes det er best å bare prøve. (I1)

Dette viser at I1 fikk respons på sine språkferdigheter fra en som hadde norsk som morsmål, og satte det i sammenheng med at hen hadde pratet mye på jobb. Dette var den første positive

responsen, og ble da brukt som eksempel på den første opplevde progresjonen. Altså ble dette svaret kodet som både opplevd progresjon og fremmede faktor – siden det å øve på å snakke med folk har gjort at informanten fikk bekreftet at hen hadde blitt flinkere, og er etter min tolkning en fremmede faktor for språkferdigheten muntlig kommunikasjon.

Kategorien «verktøy» inneholdt læremidler brukt på egen hånd eller med veiledning, kurs og undervisning, og ble beholdt slik for å se om det dukket opp noen fellesnevner med hensyn til hvilke typer verktøy informantene hadde prøvd ut. Det mest interessante funnet i denne kategorien var at samtlige informanter hadde benyttet seg av et svært bredt utvalg læringsressurser, og at dette i seg selv var en fellesnevner.

«Metakognitiv bevissthet» - kategorien er omfattende, og teksten ble kodet ut fra forståelsen av begrepet som er beskrevet i avsnitt 2.5.1: Informanten må vise at hen har evnen til å analysere seg selv og være bevisst sitt eget kunnskapsnivå. I tillegg må hen ha evnen til å vurdere valg av strategier, og evnen til å vurdere om valgt strategi er hensiktsmessig eller må endres for å oppnå læring. Jeg kommer nærmere inn på denne kategorien i drøftingen i avsnitt 4.3.2.

Det ble i tillegg utformet fire nye kategorier etter revisjonen. Den ene handler om læringsstrategier, siden det viste seg at informantene i stor grad beskriver hva de har gjort i ulike situasjoner for å forstå eller lære, og «strategier» skiller seg fra «verktøy» siden verktøyene ofte dukket opp som en opprøpning av læremidler og kurs, for å si det litt enkelt. Sosiale faktorer og nettverk ble også nevnt så mange ganger i alle intervjuene at det ble nødvendig å skille dette ut fra faktorer som fremmer eller hindrer språklæring, i tillegg til at det indikerte funn av en mulig viktig fellesnevner på tvers av kategoriene.

«Utfordringer – generelt» er en samlekategori for å kunne se på hva informantene selv har opplevd som vanskelig, og hvordan det er å komme som arbeidsinnvandrer til et nytt land uten å kunne språket. Dette kan for eksempel være praktiske utfordringer som antas å være ganske like for innvandrere som er fra land utenom Norden, og som ikke har lært seg norsk i utlandet før ankomst – altså de aller fleste. Bare litt under 10% av innvandrerne er fra de nordiske landene (Sandnes 2017:20). Så det ble laget en kategori for dette, selv om temaet i seg selv er svært omfattende og nok kunne vært en egen masteroppgave. Jeg tenkte allikevel det kunne være nyttig å se kategorien «utfordringer» i sammenheng med kategorien «faktorer som hindrer språklæring», som en mer åpen tilleggskategori som kanskje kunne fange opp informasjon som ikke ble med i den opprinnelige kategorien. Dette er samme type skille i

analysetilnærminga som mellom kategoriene «språklæring - progresjon» og «faktorer som fremmer språklæring», hvor min tolkning av hva som synes å hindre eller fremme språklæring kan avvike fra informantens opplevelse av progresjon.

I tillegg la jeg til en siste kategori: «egenvurdering – innsats» for å fange opp informasjon som kanskje ville forsvunnet i alt som ble kodet i kategorien om metakognitiv bevissthet, dette dreier seg kun om hvordan de vurderer sin egen innsats med hensyn til det å jobbe med å lære språket.

4.3 Funn – kategorier

Jeg har valgt ut de viktigste kategoriene, som bidrar til å belyse problemstillingen, og samlet dem slik jeg mener det er hensiktsmessig. Først har jeg sett på hvilke verktøy og strategier som er valgt i gruppen, og hvordan informantene vurderer sin egen innsats. Så har jeg analysert avsnitt som ble kodet som «metakognitiv bevissthet», hvor jeg har lagt til grunn både informantens egne utsagn og mine vurderinger av hvordan dette kom til uttrykk i informantens fortelling. Deretter gjennomgår jeg utsagn knyttet til sosiale faktorer og nettverk, før jeg ser på hva som synes å henholdsvis hindre og fremme språkutvikling. Til slutt har jeg listet opp fellesnevner fra alle kategoriene sett under ett, før jeg drøfter funnene i lys av prinsippene om tilpasset opplæring og hvilke konsekvenser de kan få for norskundervisningen.

4.3.1 Verktøy, strategier og egeninnsats

Alle informantene har brukt et bredt utvalg av lærebøker og kursmateriell. I tillegg har alle som nevnt gått på kurs, noen har også jobbet med privatlærer eller andre som de har betalt for å hjelpe dem å bli bedre i norsk. Samtlige informanter nevner i tillegg ulike apper, nettsider og digitale læringsressurser som de har benyttet seg av, og noen av dem har brukt lydmateriale i ulike formater. Det betyr at de vet hvor de får tak i slike ressurser, og at de er villige til å prøve ulike tilnæringsmåter for å lære seg et nytt språk.

Et par av informantene uttrykker at de syntes det var greit med en lærebok i begynnelsen, før de flyttet til Norge, men at det var problematisk å først lære et skriftspråk (bokmål) for så å møte et annet talemål (dialekt) da de kom til landet. Det var ingen som uttrykte preferanser knyttet til bestemte læreverker, men de nevnte eksempler på de aller vanligste som brukes i stort omfang i norskopplæringen rundt om i landet. Jeg har relativt god oversikt over utvalget av læringsmateriell til denne gruppen fordi jeg får tilsendt vurderingseksemplarer av det som er

på markedet. Hvilke lærebøker eller læreverk de har valgt blir ikke drøftet her da det syntes å være gjort et ganske tilfeldig utvalg. Dette ikke ble fremhevet som vesentlig for språklig progresjon av noen av informantene. De fleste begynte altså med en lærebok før de ankom Norge, ofte en de fikk av bekjente eller slektninger som hadde flyttet eller skulle flytte til landet.

Flere av informantene peker på læreren som en vesentlig ressurs for å velge riktig læringsstrategi, men det kan selvfølgelig også være fordi det er en av deres tidligere norsklærere som intervjuer dem. De uttrykker at de oppdaget at de hadde hatt språklig progresjon da de ble mer trygg på å tørre å snakke i sosiale sammenhenger, eller da de kunne bruke mer avansert vokabular de hadde tilegnet seg gjennom lesing eller skriving i muntlig kommunikasjon.

På spørsmål om hvordan I3 løste utfordringen med at det var vanskelig å komme i gang med å snakke, svarte informantene: «Jeg startet å snakke!» Dette er en gjennomgående holdning hos informantene i undersøkelsen, de uttrykker at måten de løser en utfordring på rett og slett er å gjøre det de synes er vanskelig. Det er dermed tydelig at samtlige informanter tar ansvar for egen læring, samtidig som de også vurderer kvaliteten på og effekten av verktøy og valg underveis.

De ga ulike eksempler på når de selv mente de hadde gjort en god eller dårlig innsats. Allikevel understreket de alle for eksempel betydningen av å selv ta initiativ i sosiale sammenhenger eller tørre å snakke med norske kollegaer. I2 beskriver dette som at hen «åpnet seg med språk» da hen begynte å ta mer initiativ til å snakke norsk med kollegaene på jobb. Hen sier videre at det fremdeles er det vanskeligste, men har bestemt seg for at den beste strategien for å utvikle ferdigheter i muntlig kommunikasjon, er å utfordre seg selv:

Ja, å snakke, fordi nå forstår jeg mye. Men når jeg begynte å snakke, jeg gjør mye feil og det vet jeg, og det hører jeg. Det kan ikke stoppe meg fra å snakke. (I2)

Når det gjelder egeninnsats og informantenes vurdering av denne, var de ganske åpenhjertige. På spørsmål om hvordan hen vil beskrive «turen» gjennom språket, svarer I1:

Jeg har blitt mye bedre, men..også, jeg er veldig sta. Så jeg synes, nei, jeg vil ikke snakke på engelsk, jeg må finne veien og spørre på norsk eller svare på norsk.

Dette kan sies å være en strategi, at informantene ikke snakker engelsk med kollegaene, men aktivt går inn og ber de rundt seg snakke norsk slik at hen skal lære språket. Bruken av ordet

«sta» om seg selv indikerer at informant 1 er klar over at dette er et eget valg, og at det krever en viss innsats. Informant 3 og 4 nevner årsaken til lav progresjon – eller stagnasjon – i språklæringsprosessen skyldes at de selv ikke har fulgt opp arbeidet. På spørsmål om hvordan de har jobbet for å lære seg språket, svarer for eksempel I3 at hen først gikk et kurs. Så måtte hen reise til USA i noen måneder, og dette medførte at læringstrykket ikke ble opprettholdt – at hen ikke fulgte opp språklæringsarbeidet i en periode:

Ingenting. Vi var på USA siste fem måneder, så vi gjorde ingenting, men da vi..

Tilbake, vi tror vi må starte å lære igjen, en gang til. (I3)

Prosessen til informantene har vært noe ulik med hensyn til valg av materiell, strategi eller metode, men de har ganske klare meninger om hva som har fungert godt for dem selv. I tillegg var det ingen av dem som nølte da jeg spurte hva de hadde planlagt videre for å lære seg språket enda bedre, og planene varierte veldig. En av informantene ville jobbe videre på egen hånd mot neste nivå og siktet mot å ta en av de offisielle norskprøvene, to av dem skulle jobbe med lærer eller ta flere kurs, og den siste hadde bestemt seg for å fokusere på muntlig språkbruk i jobbsammenheng samt videre studier innenfor sitt fagfelt.

4.3.2 Metakognitiv bevissthet

Som nevnt innledningsvis, handler metakognitiv bevissthet om evnene til å reflektere over egen språklæringsprosess og ta bevisste valg som fører til et godt resultat for den enkeltes språklæring. Jeg har sett på i hvilken grad informantene er i stand til å beskrive sine strategier og valg, og i hvilken grad de reflekterer over dem, altså at valgene synes å være bevisste. Hvis informanten forteller at hen gikk på kurs og besto eksamen, er det ikke nødvendigvis en indikator på en metakognitiv bevissthet. Men hvis hen sier at hen opplevde å mestre en konkret situasjon bedre språklig og samtidig forklarte hvorfor det ble slik, så indikerer det at hen har reflektert over utfallet og sine egne språkferdigheter. Hvis hen også kan beskrive hva hen har gjort for å løse utfordringer og strategien synes å ha vært vellykket, kan informanten sies å ha en høy grad av metakognitiv bevissthet – kunnskap om egen læringsprosess og evnen til å justere valg og strategier for å oppnå et best mulig resultat.

Det varierer noe i hvilken grad informantene uttrykker at de velger strategier bevisst, samtidig som alle synes å være ganske klar over hva som fungerer for dem – i det minste i ettertid. Så de registrerer i hvilken grad en læringsstrategi fungerer, og tar dette med seg når de gjør valg videre. Det varierer også noe i hvilken grad de har kunnskap om egen læring og

læringsstrategier generelt. «Overvåkningen» av egen læringsprosess er allikevel noe de har til felles, og de reflekterer over at noe synes å ha effekt, mens andre ting ikke har fungert så godt.

Det er flere steder i intervjuene hvor informantene knytter møter med utfordringer i språket til behovet for en konkret strategi, og viser at de vet at det å lære seg et nytt språk er en jobb de må legge innsats i:

Og så hørte jeg alle sammen prate så fort og jeg tenkte meg: Hvordan kan jeg lære å forstå? Men, jeg vet det tar tid. (I1)

Ja, og vi har lært engelsk og andre språk før, så vi vet at vi må se på tv, på nyheter og lese bok og snakke språket så mye som mulig, så det prøver vi å gjøre. (I2)

Jeg var veldig interessant til, i spansk kultur og i spansk språk. Ja, og det var forskjellig. [...] Min motivasjon var forskjellig. (I3)

Det er egentlig mulig å lære veldig mye språk, men da må man være veldig disiplinert. Og lære språk hver dag. Og god kombinasjon av lytting, høring, prat og sånne ting. (I4)

Disse uttalelsene bekrefter også min antagelse om at de tilhører en ressurssterk gruppe som kanskje er spesielt motiverte, fordi de er veldig klar over at de har en lang vei å gå fra oppstart til de behersker språket i den grad de selv ønsker. Samtidig beklager ingen av dem seg over dette, eller klager over at det er et uttalt krav til å beherske norsk språk i arbeids- eller studieliv, men det kan selvsagt også være kontekstavhengig. De forteller derimot at de har lagt ned en betydelig innsats for å lære språket. Dette, i tillegg til den store variasjonen i verktøy og strategier, kan indikere at de har et godt utgangspunkt for å velge «riktig» strategi og oppnå gode resultater i form av språklæring. Dette er kun et inntrykk jeg får gjennom intervjuene og mitt kjennskap til informantene, men det forsterkes når jeg ser funn fra intervjuene i lys av hva som kjenner seg ut for individer med høy grad av autonomi, resiliens og metakognitiv bevissthet (jamfør forskningsrapportene i kapittel 2).

De beskriver også noen refleksjoner de har gjort seg omkring sin egen språklæring, hvor en observert effekt knyttes til en strategi eller handling. I1 forteller at hen har vært i hjemlandet på ferie flere ganger siden hen kom til Norge, og at dette har vært positivt fordi hen da får en «pause» fra språket og kommer tilbake til landet med friskt mot. Dette samsvarer med uttalelser jeg har hørt fra mange voksne innvandrere, at det er godt med en pause fra andrespråklæringen gjennom det å for eksempel snakke sitt morsmål med andre

morsmålsbrukere i en kort periode. Hvis det blir en for lang pause (ferie eller lignende), kan det derimot medføre regresjon i språklæringen, slik at de må lære en del ting på nytt igjen. Dette forteller to av informantene om, at lengre pauser medfører at språket glemmes. Men I1 bemerker at små pauser på noen få dager kan være positivt for «å lade batteriene», for eksempel i helgene. Dette er den samme informanten som forteller at hen krever å bli snakket konsekvent norsk til på jobb for å lære best mulig, så det kan tyde på at dette er en bevisst valgt strategi som fungerer for akkurat I1.

Det er flere eksempler på strategier som synes å fungere, men som er valgt uten at informanten selv kanskje vet helt hvorfor. Blant annet har I4 opplevd at en variasjon av tilnærminger og det å jobbe med ulike språkfunksjoner styrker språkforståelsen generelt. Hen sier at arbeid med skriftlig produksjon har styrket samtlige språkkompetanser:

Fordi, det som jeg sa, når jeg lærer meg språk eller skriver masse på norsk, da språknivå går opp med en gang. [...] Men, når jeg prøver bare å snakke på norsk uten å gjøre noen spesielle oppgaver eller skrive tekst eller sånne ting, da det går ned. [...] Jeg vet ikke hvorfor, men forståelse kommer litt senere. Og nå jeg skjønner at jeg måtte skrive mer. Jeg måtte skrive alt jeg tenker om eller alt jeg tenkte å spørre. Fordi da, når man skriver alle disse konstruksjoner og setninger, vi – hva skal jeg si? – legger en merke i hukommelsen. (I4)

I4 har skjønnt noe vesentlig om språkutvikling og hva som fungerer, og viser også at hen har reflektert over hvorfor det er slik. Dette må kunne sies å indikere metakognitiv bevissthet, etter forståelsen av dette begrepet som er lagt til grunn for denne analysen og beskrevet i avsnitt 2.5.1.

Flere av informantene sa at lesing er det enkleste fordi du sitter i fred og ro, har ressurser (ordbok eller lignende) tilgjengelig og kan bruke tid på å forstå. Dette er ganske selvsagt, men det er verdt å bemerke at informantene pekte på dette som det enkleste fordi det kun var avhengig av dem selv.

De prøver alle ut ulike strategier, og evner å se hvor «noe mangler» i ulike sammenhenger hvor de må bruke skriftlig eller muntlig språk, fordi de opplever konsekvensene av manglende språkferdigheter. Informant 4 uttrykker det slik:

Og kanskje de andre forstår ikke meg, eller de forstår meg på feil måte. Og spesielt det som gjelder jobb. Jeg må være veldig presis når jeg snakker. (I4)

I4 forteller videre at hen forsøker å snakke enkelt, holde seg til kjent vokabular og øver på å uttale ordene riktig. Hen tar til og med opp sine egne samtaler, for eksempel i telefonen, for å høre gjennom opptaket i ettertid og dermed finne ut hvordan hen kan forbedre seg.

Flere av informantene uttrykker frustrasjon over for eksempel det at de ikke alltid forstår hva kollegaer eller andre sier, men det er ikke så mange som har konkrete løsninger på hva de skal gjøre med det. Det kan dermed tenkes at å gi dem mer kunnskap om læringsstrategier kan være et godt bidrag i språkutviklingen til en slik gruppe som disse informantene representerer, fordi de synes å være i stand til å reflektere godt over effekten av sine valg og de er klar over hvilken kompetanse de har i de ulike språkferdighetene – og hva som mangler.

4.3.3 Sosiale faktorer og nettverk

Betydningen av sosiale faktorer og nettverk nevnes flere steder i intervjuene av samtlige informanter, i tillegg til at det å ha gode sosiale relasjoner er en indikator på høy grad av resiliens, ifølge Friborg (Friborg og Hjemdal 2004). Universitetet i Stavangers undersøkelse fra Vestlandfylkene, som nevnt innledningsvis, peker også på dette som utslagsgivende for om arbeidsinnvandrerne bosetter seg i regionen (Båtevik m.fl 2017)

Det er ikke vanskelig å tenke seg at en innvandrer med mange norsktalende venner får trening i å snakke norsk, og dermed kan forbedre sine språkferdigheter. Men det synes å være et par faktorer som kan virke i motsatt retning. Blant annet oppgir informantene at norske kollegaer ofte ønsker å snakke engelsk med dem i arbeidssituasjonen, og ikke norsk. På spørsmål om hvorfor, svarer de at det er enklere, at det er et språk de begge allerede kan, og at det blir brukt for å unngå misforståelser når beskjeder skal gis eller lignende. Dette gjelder spesielt i begynnelsen, men kan også bli en etablert praksis eller vane på enkelte arbeidsplasser – spesielt der norsk ikke er arbeidsspråket eller der majoriteten av ansatte er utlendinger med mange ulike språkbakgrunner. Jeg har tidligere hørt flere av mine kursdeltakere og elever si at de har forbedret engelskkunnskapene sine betraktelig etter at de kom til Norge fordi nordmenn jevnt over snakker ganske godt engelsk, og dette bekreftes av informantene.

Informanten må ofte selv ta ansvar for å be om språklige korreksjoner eller at det snakkes norsk på arbeidsplassen, ifølge informantene i dette masterprosjektet. Dette krever både selvtillit fra den som er i en språklæringsprosess og tålmodighet fra norsktalende kollegaer, når de kanskje må bruke ekstra tid på å forklare ord og begreper i en periode til innlæreren behersker språket godt nok. Dette kan være en utfordring, og noen ganger ubehagelig for både andrespråksinnlæreren og kollegaer med norsk som morsmål. Men det er også i dialog med

kollegaer og andre de snakker med relativt ofte at de får tilbakemelding når de har blitt bedre i språket, noe som synes å være en viktig motivasjonsfaktor.

Samtlige ønsker seg et større sosialt nettverk, og de har det i varierende grad i hverdagen på intervjutidspunktet. I1 forteller om en svært aktiv fritid med dansing, venner fra norskkurs hen har deltatt på og så videre, og peker på dette som avgjørende for egen språkutvikling. De andre informantene har i varierende grad tatt initiativ til å bruke norsk som førstevalg når de snakker med kollegaer eller andre de kjenner, men sier at de ville ha prioritert å forsøke å få seg norske venner tidligere hvis de hadde visst hvor vanskelig det kom til å bli med lytteforståelse og muntlig kommunikasjon. De peker gjerne på ulike dialekter som den største utfordringen, og ingen av dem var forberedt på dette da de ankom Norge og skulle begynne å bli kjent med folk her.

4.3.4 Faktorer som hindrer språklæring og generelle utfordringer

Det fremkom flere fellesnevner i informantenes beskrivelse av språklige utfordringer, og dette kan settes sammen med kategorien «Faktor: Hindre språklæring». Det viktigste funnet i analysen var at samtlige informanter nevnte at de strever med lytteforståelsen, som nevnt i forrige avsnitt, og at dette i stor grad skyldes at de ikke er kjent med alle de ulike dialektene vi snakker i Norge. Det kan se ut til at dette er noe som mangler i ganske mange læreverk, i og med at de har valgt mange forskjellige bøker som de har jobbet med. Læreverkene de har valgt er også kjente og brukes i stort omfang av opplæringstilbydere nasjonalt. Jeg kommer ikke til å drøfte dette her, men nevner det som en observasjon. I2 beskriver møtet med den lokale dialekten slik:

Med På vei-boka, alt som vi leste var ikke så vanskelig. Og så grammatikk, nei. Men, [lokal]-dialekt! Vi hadde store problemer med dialekt og lytting først. Og, vi fortsatt har problemer med det. [...] Vi bestemte oss for å lære med en veileder som, med en profesjonell lærer, fordi vi trodde at boka ikke var nok, og det var bokmål, så det passet ikke til..reality. [...] Ting som står i bøker, som På vei og Ny i Norge, er en ting, og virkeligheten er andre ting i norsk språk. (I2)

Informanten la også her stor vekt på betydningen av sosiale nettverk og anledningen til å få praktisert norsk muntlig i hverdagen, og nevnte både «tilgangen» på norske morsmålsbrukere å snakke med og sin egen motivasjon til å ta kontakt som et hinder. Som nevnt i avsnitt 2.6.1 om sammenhengen mellom resiliens og personlighet, kan det stilles spørsmål ved om det å ha et stort nettverk er et resultat av å ha gode sosiale ferdigheter, eller om de sosiale ferdighetene

kommer som et resultat av et godt sosialt nettverk. Uansett er det godt dokumentert at dette en viktig faktor for språklæringen.

Det er gjort undersøkelser som bekrefter at innvandrere opplever ensomhet og isolasjon i mye større grad enn den norske befolkningen som helhet (Sandnes 2017:183), og sett i lys av at språkferdigheter er det viktigste for integrering og det å kunne delta i samfunnslivet, er dette også noe som bør få konsekvenser for norskopplæringen. Det er ikke bare formelle språkferdigheter som læres, men det formidles kunnskap om samfunns- og arbeidsliv, sosiale spilleregler, kulturelle koder og andre tema som spiller en viktig rolle for de som skal lære seg et nytt språk i et nytt samfunn.

Flere av informantene nevner også at de synes nordmenn snakker veldig raskt og at det er vanskelig å skille ordene fra hverandre. Det er ikke dermed sagt at nordmenn bør snakke tydeligere og saktere til alle innvandrere de møter, men det kan gjøre at andrespråksinnlærere forholder seg til et fåtall mennesker i hverdagen som de forstår, som de er vant til dialekten eller talemåten til, og at dette også begrenser i hvilken grad de tar kontakt med nye mennesker før de føler seg trygge på at de forstår hva som blir sagt.

To av informantene uttrykte også at de følte ubehag på møter eller arbeidssituasjoner hvor det ble snakket mye og raskt, fordi de ikke tør å be om at det snakkes litt saktere til de har blitt flinkere i språket. Samtidig la de automatisk dette ansvaret på seg selv, og sa at de jobbet med å bli flinkere til å be kollegaer eller andre utfordre dem, rette på dem eller lignende. I tillegg sa flere av informantene at det var vanskelig å uttale de norske lydene, og at de fremdeles jobbet med dette for å bli forstått.

En faktor som også kan sies å være en utfordring, er at de fleste nordmenn snakker relativt greit engelsk, og det blir ofte enklere for begge parter å kommunisere på et tredjespråk når både innvandreren og den norskfødte behersker dette greit. Det gjør at flere av de potensielle øvingssituasjonene – samtalene – ofte foregår på engelsk, noe som også bidrar til at de får mindre trening i muntlig kommunikasjon på norsk.

4.3.5 Faktorer som fremmer språklæring

I denne kategorien har jeg først og fremst kodet det informantene har opplevd og beskrevet som en faktor de mente fremmet egen læring, men også faktorer som synes å gi språklig progresjon uten at informantene selv uttrykte det spesifikt.

På direkte spørsmål om når de selv hadde opplevd progresjon, ga alle fire informantene et eksempel på en muntlig kommunikasjonssituasjon med fremmede mennesker i en kjent kontekst (på jobb). I1 fortalte om tilbakemeldingen fra en pasient, som i en samtale uttrykte overraskelse over hvor mye norsk I1 kunne etter bare å ha vært i Norge i noen måneder. De tre andre informantene spesifiserte at de hadde opplevd progresjon rett etter kurs eller timer med individuell tilpassing og tilrettelegging. Jeg kommer til å drøfte funnene fra intervjuene knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring i avsnitt 4.4.

Motivasjonsfaktorer og konkrete målsetninger var viktige for informantene, og kan sies å fremme læring på den måten at de bidro til at informanten gjorde en ekstra innsats, satte seg mål eller så at en strategi fungerte og dermed jobbet videre med den. Jeg har allerede nevnt ønsket om å forstå og bli forstått i jobbsammenheng. Alle informantene sier også at de sikter på å ta en norskprøve eller studere på norsk, og at de vil jobbe med å forbedre seg både skriftlig og muntlig i tiden fremover. I tillegg nevner flere av dem at de ønsker å jobbe innenfor sin utdanning og bo i Norge permanent. I og med at alle har høyere utdanning, kan det også tenkes at de må ha et relativt høyt språkferdighetsnivå for å kunne bruke norsk som arbeidsspråk innenfor utdanningen sin. To av informantene jobbet med det de hadde utdanning i, mens de to andre uttrykte at manglende språkferdigheter til dels begrenset deres jobb- eller studiemuligheter på intervjuetidspunktet. Ønsket om å integreres i og forstå det norske samfunnet best mulig, var tydelig tilstede:

Når du kommer til Norge, der du er i landet hvor mennesker snakker språket, du vil lære. (I2)

I tillegg var oppmuntring eller positiv respons fra kollegaer noe samtlige tydelig satte pris på, og dette syntes også å bidra til at de selv gjorde en innsats i å forbedre språkferdighetene ytterligere. Dette kan sees i sammenheng med det å føle seg komfortabel i en kommunikasjonssituasjon, enten fordi du behersker språket godt, kjenner den du prater med eller begge deler. Dette ble nevnt flere ganger som en fremmede faktor.

4.3.6 Fellesnevner

Dette prosjektet har hatt til hensikt å identifisere fellesnevner som har fremmet eller hindret språklæring hos informantene. I det følgende kommer jeg til å samle de viktigste funnene av fellesnevner fra samtlige kategorier.

1. Egeninnsats: Alle vurderte sin *egen* innsats som utslagsgivende for resultatet, på lik linje med valg av metode og materiell og lærere eller veiledere de hadde hatt kontakt med. Dette kan være et resultat av at de tidligere har blitt stilt spørsmål om hvordan de vurderer sin egen innsats etter kursene de har deltatt på, men det kan også være en naturlig del av refleksjonen voksne innlærere med en god del utdanning gjør seg når de er i en språklæringsprosess.
2. Metakognitiv bevissthet: Det var tydelig at informantene hadde erfaring med å reflektere over egen språklæringsprosess, og brukte dette aktivt som et verktøy for å justere kursen underveis. De hadde prøvd seg på et relativt bredt utvalg av læremidler, og skilte klart mellom det de så fungerte og det de ikke syntes selv hadde hatt så god effekt. Et moment som også bør nevnes, er at metakognitiv bevissthet og bevissthet om egne språklæringsstrategier kunne identifiseres eksplisitt i informantenes uttalelser, og ikke bare tolkes implisitt ut fra intervjuetekstene.
3. Autonomi: Det å ta ansvar for egen læringsprosess og være proaktiv i tilnæringsmåter for å nå sine mål, kan sies å kjennetegne autonome innlærere (Kajabadi m.fl 2016). Samtlige informanter har tatt initiativ til å lære seg språket på egen hånd, de har selv tatt kontakt med lærere og kurstilbydere og har ikke fått tilbud fra det offentlige. Arbeidsinnvandrere som lærer seg norsk innen «rimelig tid» og gjør dette på egen hånd, må dermed til en viss grad antas å være autonome innlærere.
4. Språkfunksjoner: Lytteforståelse, herunder spesielt det å forstå ukjente dialekter, ble nevnt av alle som en utfordring. I tillegg syntes flere av dem at lesing var ganske ukomplisert, fordi de da hadde tid til å tenke og oversette, og det krevde ikke umiddelbar respons som i en kommunikasjonssituasjon.
5. Sosiale faktorer: Som nevnt i avsnitt 4.3.4 og 4.3.5, er disse faktorer som påvirker språklæring positivt (fremmende) hvis innlæreren har et godt sosialt nettverk, eller negativt (hindrende) hvis det motsatte er tilfelle. Når det gjelder muntlig produksjon og kommunikasjon, kan det være en relativt høy terskel for å komme i gang med å prate til mennesker de ikke kjenner så godt. Det kan dermed oppstå sosiale barrierer og mangel på nettverk når man havner litt «på siden» av sosiale sammenhenger på jobb eller i fritiden fordi språkferdighetene ikke er gode nok – eller fordi man ikke selv tror de er det.
6. Læringsverktøy: Samtlige informanter har brukt et bredt utvalg av lærebøker, apper, nettsider og digitale ressurser, i tillegg til å ha oppsøkt kurs og lærere.

4.4 Norskdidaktikk og tilpasset opplæring

Når erfarne språkinnlærere reflekterer over sin egen språklæringsprosess, bør jeg som norsklærer lytte og forsøke å sette det i en faglig sammenheng, for å si det litt enkelt. Jeg har alltid lært mye av mine voksne elever, fordi de er i stand til å fortelle hva som har fungert eller ikke fungert for dem, hvordan de foretrekker å jobbe eller lære, hva de forventer av seg selv eller læreren og så videre.

Mange over- eller undervurderer sin egen språkkompetanse eller -nivå, derfor kartlegger jeg dem før jeg begynner å jobbe med dem, viser dem hvor de befinner seg på de ulike deskriptorskalaene, og de lærer å vurdere seg selv gjennom ulike andre verktøy som også finnes i CEFR. Det etterlyses kunnskap i bruken av verktøyene, for å kunne hjelpe innlærerne til å bruke dem hensiktsmessig. Flere undersøkelser viser som nevnt at det er varierende praksis med hensyn til dette, samtidig som det etterlyses mer kunnskap om andrespråksinnlærere (Utdanningsdirektoratet 2011:128). Etter min mening, og ifølge retningslinjer i læreplanen for voksne innvandrere (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2012:7), må dette være en integrert del av både den formative og summative vurderingen i et opplæringsløp, slik at norskopplæringen tilpasses hver enkelt innlærers forutsetninger og behov.

Forutsetningen for å kunne bruke resultater fra denne undersøkelsen til å gjøre seg noen didaktiske refleksjoner, er for det første at QCA av intervjuene gir resultater som kan brukes til å arbeide med det første forskningsspørsmålet: at jeg faktisk finner fellesnevner hos informantene. Analyse og gjennomgang av forskning på resiliensbegrepet, ulike teorier om andrespråkinnlærers kompetanse og viktigheten av metakognitiv bevissthet er deretter med på å forankre funnene i teori.

Hensikten med dette forskningsprosjektet er ikke å gi fullstendige svar på hvilke verktøy en lærer bør bruke for å styrke eller utvikle resiliens hos sine elever, eller å gå dypt inn i omfattende emner som innlærers ulike former for kompetanse, læringsstrategier og metakognisjon, men å undersøke hvordan innlæreren selv beskriver sine erfaringer. Dette kan da brukes som en del av bakgrunnen for planlegging og gjennomføring av norskopplæringen. Samtaler om språklæring generelt og bevisstgjøring av hvordan hen lærer best, kan i tillegg gi innlæreren verktøy til å velge gode, hensiktsmessige læringsstrategier også når hen ikke er i selve opplærings situasjonen.

Problemstillingen «Kan utvikling av resiliens fremme læring av et andrespråk hos voksne innlærere?» i en eksplorativ undersøkelse som dette er tenkt som et utgangspunkt for videre forskning på temaet, for eksempel med hensyn til identifiserte fellesnevner hos informantene. Den teoretiske tilnærmingen til begrepene resiliens, eksistensiell kompetanse og metakognisjon gjør allikevel at problemstillingen også belyses gjennom omfattende forskning på ulike fagfelt, og siden dette er en norskdidaktisk oppgave har det derfor vært viktig å trekke linjer mellom de ulike begrepene i ulike disipliner.

Fra 2012 ble kommunene forpliktet til å tilby norskopplæring opp til nivå B2 hvis en deltaker kan klare å komme seg opp til dette nivået innenfor den pliktfestede delen av opplæringen, det vil si innenfor 600 timer. Dette er det samme nivået som kreves ved opptak til flere studier ved norske universiteter, og etterspørselen etter kurs på dette nivået antas å øke etter som ordningen blir kjent. Tidligere har kommunene bare vært forpliktet til å tilby opplæring opp til terskelnivået B1. Dette vil, ifølge en kartlegging gjennomført av Vox (Nå Kompetanse Norge) i 2015, medføre at det blir økt behov for kompetanseheving av lærere og utvikling av læremidler for dette nivået (Arnesen m.fl 2015:9). Det er altså påbegynt et arbeide med å tilpasse opplæringstilbudet til gruppen innvandrere med høyere utdanning fra hjemlandet, men dette tilbudet gjelder fremdeles bare de som har rett og plikt til norskopplæring.

Arbeidsinnvandrere, som på eget initiativ har flyttet til Norge for å jobbe og bo, tilhører en gruppe innvandrere som ikke blir tilbudt et introduksjonsprogram og informasjon om det offentlige tjenestetilbudet. De må finne ut av dette selv i de fleste kommuner, og de får ikke tilbud om norskopplæring med mindre de er heldige og har en arbeidsgiver som sørger for dette. De har altså til en viss grad evnen til å tilpasse seg nye situasjoner og endre strategi når de ser at det de gjør ikke fungerer (altså at de ikke blir bedre i norsk). De har varierende erfaring med å finne frem i offentlig informasjon og i arbeidslivet, og mangler kanskje kunnskap om effektive strategier for språklæring.

I 2017 ble FAFO – rapporten *Hva virker – for hvem?*, som ble finansiert av Justis- og beredskapsdepartementet, publisert. Rapporten undersøkte effekten av norskopplæringen og introduksjonsprogrammet for voksne innvandrere i perioden 2015-2017. (Djuve m.fl 2017). Rapporten viser blant annet at bare rundt 63% av deltakerne får utarbeidet en individuell plan, og at denne praksisen er mest utbredt i små kommuner. Dette kan, ifølge rektorer og lærere som har deltatt i undersøkelsen, skyldes at det er utfordrende å gi tilrettelagt undervisning med få deltakere fordi de mangler lærerressurser i mange små kommuner. Det som da ofte

skjer, er at de setter deltakere med svært ulik bakgrunn og språknivå i samme gruppe eller klasse, og det medfører at differensieringen i gruppen ikke blir ivaretatt godt nok. I tillegg vises det til at ikke alle deltakerne omfattes av Introduksjonsloven, slik at «betalingsdeltakere» og arbeidsinnvandrere får ikke samme oppfølging som deltakere i introduksjonsprogrammet. Flere kommuner åpner for deltakere i norskopplæringen som betaler kursavgiften selv hvis de har kapasitet til det (Djuve m.fl 2017:119).

Et annet funn fra denne undersøkelsen som har relevans for planlegging av norskopplæringen, er at det er en klar sammenheng mellom resultater på (beståtte) norskprøver og andelen lærere med formell kompetanse i norsk som andrespråk. Dette gjelder for alle spor i opplæringen. I tillegg vises det til at samarbeidsrelasjoner mellom skolene, arbeidslivet og sivilsamfunnet også gir noe større sannsynlighet for at deltakerne består norskprøvene – som er et av få formelle måleparametere for å evaluere effekten av opplæringen. Beståtte norskprøver gir også større sannsynlighet for at deltakeren kommer ut i arbeid eller videre utdanning (Djuve m.fl 2017:276).

Antall deltakere i introduksjonsprogrammet på spor 3 (rask progresjon, for deltakere med høyere utdanning fra hjemlandet) er lavt, og de fleste i denne gruppen i undersøkelsen er bosatt i de største byene (Djuve m.fl 2017:299). Dette bekrefter igjen at det er lite kunnskap om denne gruppen, og dermed lite forskning på hvordan de lærer og hva som fungerer for dem. I oppsummeringen står det følgende:

Vi finner imidlertid lite effekter av organisering eller samarbeid. Vi finner også i liten grad effekter av sentrale tiltak som arbeidspraksis og språkpraksis. De mest overraskende resultatene er kanskje at vi finner lite effekter av praksis, samtidig som vi faktisk finner en positiv effekt av brukerinnflytelse. (Djuve m.fl 2017:302)

Dette betyr at brukerinnflytelse, altså at innlæreren er med på å påvirke hvordan opplæringsløpet skal gjennomføres, er den eneste faktoren i undersøkelsen som er funnet å ha positiv effekt på om norskopplæringen kvalifiserer deltakerne til arbeid eller videre utdanning.

Samfunnsdeltakelse, tilhørighet og nettverk forventes å ha stor betydning for integrering, men det etterlyses informasjon om deltakernes egne opplevelser og erfaringer med introduksjonsordningen, norskopplæringen, arbeidslivet og kontakt med naboer og sivilsamfunn for å få innsikt i hvordan disse faktorene påvirker tilhørighet og integrering. (Djuve m.fl 2017:315).

Det som er viktig å merke seg med hensyn til resultatene fra denne rapporten når det gjelder tilpasset opplæring, er at innlærerens innflytelse på hvordan opplæringen organiseres synes å være utslagsgivende for resultatet, og at kunnskapen om innlærerens erfaringer i etterkant av gjennomført opplæring, er mangelfull.

Resultatene fra flere store undersøkelser på fagfeltet norsk som andrespråk og med fokus på voksne innlærere, som er gjennomgått i denne oppgaven, gir ganske entydige signaler om at norskopplæringen for voksne innvandrere står overfor noen utfordringer. Det har kommet svært mange innvandrere til landet på kort tid, og kunnskapen om gruppen samt forskningen på praksis har ikke klart å henge med. Kort fortalt viser undersøkelsene at det er liten kunnskap om innlæreren i forkant av opplæringen, manglende muligheter for innlæreren til å påvirke læringsprosessen og at vi vet for lite om deres opplevelse og erfaringer med norskopplæringen etter at den er gjennomført (Arnesen m.fl 2015; Båtevik m.fl 2017; Djuve m.fl 2015, Djuve m.fl 2017; Kompetanse Norge 2017; Statistisk Sentralbyrå 2017).

Selv om informantene i denne undersøkelsen er i stand til å se hva som gir en god læringseffekt, hvilke språkferdigheter de ikke mestrer så godt som de ønsker, og følgelig må jobbe mer med, har de allikevel ikke den kunnskapen om læringsstrategier og –metoder som en lærer har. Jo flere strategier de har kjennskap til, og vet hvordan de skal benytte seg av, desto lettere er det for dem å hente frem de verktøyene de trenger. En voksen innlærer kan som oftest selv registrere at en strategi har hatt effekt, at hen har forbedret sine språkferdigheter, men vet kanskje ikke hvorfor.

Åsta Haukås, som er førsteamanuensis ved Institutt for fremmedspråk ved Universitetet i Bergen, har drøftet betydningen av innlæreres refleksjon om språklæring i artikkelen *Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv* (Haukås 2014). Hun hevder at en språklærer må ha tre ulike, profesjonelle tilnærminger til språk: Språkbruker, språkanalytiker og språkpedagog. Som språkbruker må læreren beherske språket eller språkene godt nok til å tilpasse opplæringen og være en rollemodell for innlærerne. Som språkanalytiker må læreren ha analytisk kunnskap om ulike språk for å kunne gi elevene adekvate forklaringer og eksempler, og som språkpedagog må hen ha kunnskap om egen og andres språklæring. Haukås hevder også at en språkpedagog må vite hvordan hen kan legge til rette for å utvikle metakognisjon hos elevene for å bidra til deres språklige utvikling (Haukås 2014:9).

En analytisk tilnærming til andrespråksundervisning, er for eksempel gjennom *kontrastiv analyse* av språk, det vil si en sammenligning av to (eller flere) språks *fonologi* (lydsystem), *morfologi* (hvordan ordene er bygd opp) og *syntaks* (setningsstrukturer). Dette er et viktig verktøy for en lærer som arbeider med innlærere med ulike morsmål. En kontrastiv analyse er en sammenligning av likheter og ulikheter mellom innlærerens morsmål eller førstespråk (som kan endre seg avhengig av hvor lenge hen bor i et land) og målspråket, som i denne sammenhengen er norsk. Kontrastiv grammatikk gir kunnskap om hvilke lyder eller bokstaver som er nye for innlæreren, om hen er kjent med tall, kjønn og bestemthet slik vi må kunne på norsk for å bøye substantiv og så videre (Lie 2005). Dette er en del av kunnskapen som ikke innlæreren selv nødvendigvis kan formidle gjennom verken tester eller kartleggingssamtaler, fordi det er et eget fagfelt i språkopplæringen. Når en språklærer kjenner til de største ulikhetene mellom innlærerens morsmål og norsk, kan hen også bruke dette til å «forutse» hvilke utfordringer innlæreren kommer til å møte i møte med norsk språk – altså hva som er nytt og ukjent for innlæreren sammenlignet med morsmålet. Det finnes et godt utvalg av brukervennlige «kontrastive grammatikker» tilgjengelig for mange av språkene innvandrerne som kommer til Norge snakker og skriver. Avhengig av innlærerens generelle språk- og grammatikkunnskaper, kan dette brukes til å bevisstgjøre innlæreren om disse ulikhetene og bruke likhetene til å vise hvilke elementer i norsk som hen allerede er kjent med fra sitt eget språk. Alternativt kan det være nyttig bakgrunnsinformasjon for en lærer i utarbeidelsen av undervisningsmateriell eller valg av oppgaver til norskundervisningen.

Det er altså flere faktorer som spiller en rolle for hvordan norskopplæringen kan tilpasses for ulike grupper. I dette masterprosjektet er det som nevnt voksne innlærere som undersøkes, de er andrespråksinnlærere og innvandrere. Det er også stor forskjell på å lære et nytt språk i hjemlandet og å lære et nytt språk i landet der språket snakkes, og det åpner for en fleksibel tilnærming til norskopplæringen for de som er bosatt her. Det er altså ikke bare i klasserommet språklæringen skjer, men innlæreren eksponeres for målspråket på jobb, i fritiden og i hverdagen. En av informantene uttrykte det ganske beskrivende: «Du er omringet av språket» (I1). Dette gjør etter min mening at det er viktig for norsklærere å heve blikket, hjelpe innlæreren til å opparbeide seg kompetanse på språklæring, refleksjon om egen læringsprosess og å se språklæring som et arbeid som ikke bare foregår i en klasseromskontekst. Informantene jeg har intervjuet er klar over dette, og uttrykker tydelig at de tar valg hver dag i ulike situasjoner for å bli bedre, oppsøker situasjoner som de ikke er helt trygge på, men vet de kan lære av, og de utfordrer seg selv på en positiv måte. Det bør

også en opplærings situasjon gjøre, innenfor gode, trygge rammer med lærere som har god fagkompetanse og kan veilede innlærerne i hvordan de kan jobbe videre mellom undervisningstimene.

Dette krever at læreren også har god kunnskap om ulike metoder og verktøy. Jeg kommer ikke nærmere inn på metodikk i dette prosjektet, men vil hevde at det er nødvendig med en bred metodisk «verktøykasse» for en norsklærer når hen skal jobbe med en gruppe innlærere som har så ulik bakgrunn, forutsetninger og målsetninger for hva de skal bruke språkkunnskapene sine til som innvandrere. Informant 2 sier blant annet at det å få opplæring tilpasset individuelt, «til meg og mine problemer med språk» (I2) var utslagsgivende for progresjon i språkutviklingen.

4.4.1 Resiliens og andrespråklæring

CEFR stiller, som nevnt i avsnitt 2.5.2, følgende spørsmål som utgangspunkt for didaktisk refleksjon: I hvilken grad kan personlighetsutvikling være et uttalt mål for opplæringen, hvilke personlighetstrekk fremmer eller hindrer læring av et andre- eller fremmedspråk, og hvordan kan en hjelpe innlærerne til å utnytte sine sterke sider eller overvinne sine svakheter? (Utdanningsdirektoratet 2011:128).

Som resultatene fra studiene (kapittel 2) på resiliens, metakognitiv bevissthet og innlærerens autonomi viser, er det er klar sammenheng mellom disse egenskapene hos en innlærer. Det indikerer at det kan være hensiktsmessig å kartlegge – eller undersøke faktorer assosiert med – graden av resiliens hos voksne andrespråksinnlærere på lik linje med kartlegging av formelle språkferdigheter og bakgrunn.

Høy grad av resiliens assosieres med det å ha gode sosiale ferdigheter, være en autonom innlærer og ha en høy grad av metakognitiv bevissthet (Friborg m.fl 2005; de la Fuente m.fl 2017; Kajabadi m.fl 2016). Det betyr at hvis den ene faktoren påvirkes, påvirkes også den andre. Høy grad av metakognitiv bevissthet og autonomi er vist å ha god effekt på akademiske resultater og språklæring, så det kan hevdes at det å jobbe med å utvikle resiliens kan fremme læring av et andrespråk hos voksne innlærere.

Betyr funn av denne type egenskaper også at informantene i dette masterprosjektet er resiliente? Det er ikke gjennomført en kartlegging av deres grad av resiliens, men faktorer som vist i forrige avsnitt kan indikere at de også er resiliente hvis de viser flere av den andre egenskapene som kan settes i sammenheng med å være resilient. Det er selvfølgelig et

tolkningsrom her, men deres refleksjon over egne valg og variasjon i læringsstrategier kan indikere en høy grad av metakognitiv bevissthet, som vist i avsnitt 4.3.2. Autonomi er også en sterk indikator, så det at de har klart å skaffe seg jobb i et nytt land uten å, ifølge deres egne opplysninger, ha et større, «innfødt» sosialt nettverk i landet som kunne bidra til å finne veien i offentlig informasjon, regelverk, arbeidsmarkedet og så videre, kan tyde på at de er autonome og har gode problemløsningsstrategier.

Med hensyn til resultater fra undersøkelsene som er brukt som teoretisk bakteppe for dette prosjektet og resultatene fra min egen undersøkelse, har jeg utarbeidet en kort oversikt over hvilken type verktøy og kunnskap som etterlyses og som kan være nyttig for læreren. I arbeidet med norskopplæring av voksne andrespråksinnlærere er dette, etter min mening, et viktig grunnlag for planlegging og gjennomføring av undervisningen:

1. Oversikt over grunnleggende forskjeller (kontrastiv grammatikk) mellom morsmålet eller andre språk innlæreren snakker og skriver og målspråket (norsk).
2. Kartlegging av språkferdigheter (kommunikativ språkkompetanse) gjennom norskprøver eller annet materiell, for eksempel CEFR.
3. Kartleggingssamtale i forkant av opplæringen for å få mest mulig tilleggs kunnskap om innlærerens bakgrunn og målsetninger.
4. Kartlegging av innlærerens generelle kompetanse, herunder kunnskap om læringsstrategier og grad av metakognitiv bevissthet, enten gjennom samtale eller tester der det er tilgjengelig.
5. Formativ vurdering og samtaler om læringsprosessen, læringseffekt og -strategier underveis i opplæringsløpet, både med hensyn til kommunikativ og generell språkkompetanse.
6. Summativ vurdering og samtaler om læringsprosessen, læringseffekt og -strategier etter avsluttet opplæringsløp, både med hensyn til kommunikativ og generell språkkompetanse.

Dette prosjektet har ikke hatt som målsetning å identifisere feil og mangler ved den offentlig finansierte norskopplæringen, men det er der majoriteten av innvandrerne får opplæring i norsk og derfor også der det er gjennomført undersøkelser på feltet. Den store variasjonen i opplæringstilbudet i kommunene gjør allikevel at det er mulig å si noe generelt om hva som fungerer for voksne innvandrere, fordi det analyseres resultater på individnivå. Fellesnevnerne i resultatene fra de ulike undersøkelsene som er presentert i denne oppgaven, er viktigheten av individuell kartlegging og oppfølging, en felles forståelse av språknivåer og innlærerens

kompetanse, samt behovet for bred metodekunnskap hos lærerne på grunn av de store forskjellene mellom de ulike gruppene innvandrerne. (Djuve m.fl 2017:102).

Resiliens synes å være et nyttig begrep å knytte til språkopplæringen, fordi det favner flere aspekter ved innlærerens kompetanse som allerede er vist å fremme læring gjennom etablert forskning på læringsprosesser og - strategier. Dette gjelder spesielt sosial kompetanse, autonomi og metakognitiv bevissthet. Begrepet har, gjennom dette masterprosjektet, blitt mer håndgripelig og tydelig for meg, og jeg ser at det er noe jeg kan bruke i mitt videre arbeid som norsklærer for voksne fremmedspråklige. Det kan brukes konkret i kartlegging ved å bruke utprøvd og validert materiell som for eksempel RSA, eller som en ramme for forståelse av innlærerens kompetanse som ikke er direkte knyttet til språkferdigheter. Nivåtesting av språkferdigheter gjennom kartleggingsprøver eller nasjonale språkprøver har lenge vært etablert praksis og velkjent for de fleste norsklærere. Kartlegging av andre sider av innlærerens kompetanse er ikke så etablert som didaktisk verktøy, men jeg vil hevde at dette er like vesentlig for å få til en god læringsprosess – spesielt i arbeidet med voksne andrespråksinnlærere.

Arbeidsinnvandrere som gruppe utgjør en betydelig del av innvandrerne, men de har et annet utgangspunkt for å lære seg språket enn de resterende gruppene av innvandrere i Norge, i og med at de verken har rett eller plikt til norskopplæring. De har tilgang på kurs der det er ledige plasser eller flere tilbud å velge mellom, men de må i hovedsak betale dette selv med mindre de har en arbeidsgiver som ser nytten i å sørge for opplæring. Det ser allikevel ut til at det økende behovet for å vite mer om denne gruppen, fordi vi har behov for dem som en ressurs i samfunns- og arbeidslivet, gjør at det blir stadig mer fokus på hvordan de lærer og hvordan vi kan legge til rette for det. Da kan resiliensbegrepet være en nøkkel til å forstå noen av prosessene, kanskje som en del av den språkpedagogiske terminologien i det videre arbeidet med livslang læring i Norge og Europa.

5 Konklusjon

Teoribakgrunnen og de valgte metodene for innsamling og analyse av empiri belyste problemstillingen «*Kan utvikling av resiliens fremme læring av et andrespråk hos voksne innlærere?*» på en hensiktsmessig måte, som førte til at jeg sitter igjen med en bedre forståelse av prosesser og faktorer som påvirker språklæring hos voksne andrespråksinnlærere. Jeg har argumentert for at det er en sammenheng mellom innlærerens grad av resiliens, metakognitive

bevissthet og autonomi, samt at det finnes gode indikatorer på at styrking av disse personlige egenskapene også fremmer språklæring.

Det ble funnet flere fellesnevner i intervjuene, så det første forskningsspørsmålet ble besvart gjennom en kategorisering av disse i innholdsanalysen (QCA). Det var mulig å identifisere fremmende og hindrende faktorer for andrespråklæring, både ut fra informantenes egen vurdering og ut fra min tolkning av intervjuetekstene.

Resultatene fra intervjuanalysen og arbeidet med fellesnevner sett i sammenheng med eksisterende forskning på resiliens ble brukt til å belyse det andre forskningsspørsmålet: «Hvordan kan man best jobbe for å utvikle resiliens og metakognitiv bevissthet knyttet til egen språkutvikling hos voksne innlærere?» Jeg har ikke foreslått bestemte læringsmetoder eller strategier i dette prosjektet, fordi dette må tilpasses hver enkelt innlærer ut fra dennes forutsetninger. Men det synes, som nevnt avslutningsvis i avsnitt 4.4.1, å være viktig å innhente mest mulig kunnskap om innlæreren, med hensyn til grad av metakognitiv bevissthet, kunnskap om læringsstrategier og egen læring. I tillegg bør læreren samtale med innlæreren om språkutvikling og språklæring både i forkant av og underveis i læringsprosessen.

En lærer eller veileder kan hjelpe innlæreren til å opparbeide seg kunnskap om gode læringsstrategier, i dialog med innlæreren og knyttet til konkrete mål for opplæringen. Innlærere som er kjent med ulike strategier og vet hvilke strategier som fungerer best for dem, kan hjelpes til å reflektere over og «overvåke» egen læring slik at de kan ta bevisste valg på bakgrunn av denne kunnskapen. Innlærerens metakognitive bevissthet kan styrkes gjennom at læreren bidrar til refleksjon over egen språkutvikling, gjerne ved bruk av egenvurderingsskjemaer eller andre tilgjengelige verktøy.

På bakgrunn av dette, vil jeg derfor hevde at andrespråksinnlærere med kunnskap om gode læringsstrategier, som reflekterer over sin egen læringsprosess, er fleksible og tilpassningsdyktige, vil kunne jobbe autonomt med språklæringen og dermed få gode resultater – bli resiliente språkbrukere med verktøy som hjelper dem videre i læringsprosessen. Jeg vil også påpeke at for å få til dette, må både innlæreren, læreren og utdanningsmyndighetene ta ansvar.

Undersøkelsen viser også at det er et misforhold mellom vårt behov for arbeidsinnvandring, arbeidsinnvandrernes (og arbeidsgiverens) behov for norskopplæring og i hvilken grad det legges til rette for å tilby dem norskopplæring gjennom offentlig finansiering. Dette var ikke i

utgangspunktet en del av problemstillingen, men er et av funnene i undersøkelsen som kan gi noen perspektiver på hvorfor det etterlyses kunnskap om arbeidsinnvandrere og innvandrere med høyere utdanning fra flere hold. Det vil også kunne sies å være en faktor som hindrer språklæring for gruppen som helhet, selv om det ikke kan knyttes til den enkelte innlærers læringsprosess.

Litteraturliste

Arnesen, H., Roddvik, V. og Sletten I. R. (2015): *Norskopplæring for innvandrere med høyere utdanning fra hjemlandet*. VOX, Oslo

Borge, A.I.H. (red.) (2007): *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Gyldendal Akademisk, Oslo

Broek, S. og van der Ende, I. (2013): *The implementation of the Common European Framework for Languages in European education systems*. Studie, European Parliament's Committee on Education and Culture.

Båtevik, F.O., Gjerstad, B., Grimsrud, G.M., Lund Johannessen, Ø., Netteland, G., Nødland, S.I., Prøitz, L., Skeie, G. og Vedøy, G. (2017): *Arbeidsinnvandrere som ressurs i regional utvikling*. Rapport nr.62, Universitetet i Stavanger.

Corbin, J. and Strauss, A. (2015): *Basics of Qualitative Research*. SAGE Publications, California. 4.utgave.

Djuve, A.B. og Kavli, H.C.: *Ti års erfaringer. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere*. FAFO-rapport 2015:26

Djuve, A.B. Kavli, H. C., Sterri, E. B. og Bråten, B. (2017): *Hva virker – for hvem?* FAFO – rapport 2017:31

Europarådet (2017): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*.

Europarådet (2014): *Education and languages. Language policy. Reference level descriptions (RLD) for national and regional languages*. Hentet fra:
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp

European Commission (2018): *Proposal for a council recommendation on Key Competencies for Lifelong Learning*. Hentet fra:
<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

Fletcher, D. og Sarkar, M. (2013): *Psychological resilience. A review and critique of definitions, concepts, and theory*. European Psychologist. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>.

Friborg, O. (2011). *Resiliens*. i F. Svartdal (Red.), *Psykologi i praksis* (Kap. 4, ss. 39-44). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Friborg, O. og Hjemdal, O. (2004): *Resiliens som mål på tilpasningsevne*. Tidsskrift for norsk psykologforening, nr 41/2004. (s. 206-208)

Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J.H. og Hjemdal, O. (2005): *Resilience in relation to personality and intelligence*. International Journal of Methods in Psychiatric Research, Vol.14, Nr.1.

Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. (2012) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-04-19-358>

De la Fuente, J., Fernandez-Cabezaz, M., Cambil, M., Vera, M.M., Gonzalez-Torres, M.C. og Artuch-Garde, R. (2017): *Linear Relationship between Resilience, Learning Approaches and Coping Strategies to Predict Achievement in Undergraduate Studets*. Frontiers in Psychology. 8:1039. Doi:10.3389/fpsyg.2017.01039

Fuglseth, K. og Skogen, K. (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo. 2.opplag.

Haukås, Å. (2014): *Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv*. Acta Didactica Norge, Vol 2, Nr 2 Art 7. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1130>.

Hjemdal, O m.fl (2015): *The cross-cultural validity of the Resilience Scale for Adults: a comparison between Norway and Brazil*, artikkel i BMC Psychology, 18.juni 2015: <https://bmcpyschology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-015-0076-1>

Hyltenstam, K. og Viberg, Å. (1994): *Progression and regression in language. Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*. Cambridge University Press.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI 2015): *Godt norsk? Rapport 2015*

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI 2018): *Fakta om innvandrere og integrering*. Hentet fra: https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/#ssb_innvgrunn2

Johannessen, A., Tufte, P.A og Christoffersen, L (2016): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag, Oslo. 5.utgave.

Justis- og beredskapsdepartementet (2017): *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>

Kajabadi, P., HajiMohammadi, R. og Pahlavani, P. (2016): *The Relationship Between EFL Learners' Resilience and Autonomous Learning*. International Journal of Applied Linguistics & English Literature. Vol.5, Nr. 4.

Kompetanse Norge (udatert): <http://www.kompetansenorge.no/>

Kompetanse Norge (2017): *Kvalitetsstandarder for norskopplæringen*. Hentet fra: <http://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/kvalitetsstandarder-for-norskopplaring/#ob=18757,18758>

Kunnskapsdepartementet (2007): *Nøkkelkompetanser for livslang læring*.

Gjennomføringsnotat 19.09.2007. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/eos-notatbasen/notatene/2007/sep/nokkelkompetanser-for-livslang-laring/id2430725/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk Forlag, Oslo. 3.utgave.

Lie, S: (2005): *Kontrastiv grammatikk – med norsk i sentrum*. Novus Forlag, Oslo. 3. utgave.

Mayring, Philipp (2014) : *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Australia. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssao-395173>

Olsson L, Jerneck A, Thoren H, Persson J, O'Byrne D. *Why resilience is unappealing to social science: Theoretical and empirical investigations of the scientific use of resilience*. Science Advances. 2015;1(4):e1400217. doi:10.1126/sciadv.1400217.

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rørvik, H (1996): *Læring og utvikling. Det pedagogiske oppdraget*. Universitetsforlaget, Oslo.

Salisu, I. og Hashim, N. (2017): *A Critical Review of Scales Used in Resilience Research*. IOSR Journal of Business and Management, Vol. 19, Issue 4. Ver. III (Apr. 2017) Hentet fra: www.iosrjournals.org

Sandnes, T. (red) (2017): *Innvandrere i Norge 2017*. Statistisk sentralbyrå, Oslo-Kongsvinger.

Schreier, M. (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications, London.

Statistisk sentralbyrå (2018): *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre etter kjønn, alder og landbakgrunn.2001-2018*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/statbank/table/07111/?rxid=5139b4fe-aa97-46aa-bd04-6ac7ffdda70a>

Statistisk sentralbyrå. (2017, 29. juni). *Veien til en vellykket integrering*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/artikler-og-publikasjoner/veien-til-en-vellykket-integrering>

Utdanningsdirektoratet (2006): *Europeisk språkperm for voksne innvandrere*.

Utdanningsdirektoratet (2011): *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*.

Vagle, W., Sandvik, M. og Svennevåg, J. (1994): *Tekst i kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Landslaget for norskundervisning/Cappelen Forlag, Oslo. 3.opplag.

Vedlegg

1 – Intervjuguide

2 – Egenvurderingsskjema CEFR

Vedlegg 1

Intervjuguide

Semistrukturert intervju, masteroppgave

Tema: Min språkhistorie - voksne innlærere av norsk som andrespråk

Introduksjon Hei, og velkommen til intervju! Takk for at du vil delta med din historie.

Før vi starter intervjuet, vil jeg forsikre deg om at verken ditt navn eller andre personidentifiserende opplysninger kommer frem i datamaterialet eller i intervjutekstene etterpå. Du kan også trekke deg fra intervjuet når som helst, og be om at lydopptaket slettes hvis du ønsker det.

Jeg vil også si at det er ingen svar som er "riktig" eller "feil", og at min jobb nå først og fremst er å lytte til det du forteller og stille noen spørsmål om hvordan din språklæringsprosess har vært slik du selv opplever den.

Har du noen spørsmål før vi starter?

1. Kan du fortelle om ditt første møte med norsk språk?

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

2. Når begynte du å lære norsk, og hvorfor?

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

3. Tenk tilbake på da du først begynte å lære språket. Hva var det **første** du synes var vanskelig?

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

3. Kan du fortelle **hvordan** du konkret har jobbet med å lære norsk fra du startet og til i dag, hva har du gjort og når? (Eksempel: lært selv, gått på kurs/skole, privat lærer, lært av andre, internett, media..?)

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

4. Kan du gi et eksempel på første gang du opplevde at du har blitt **bedre** i norsk, og fortelle hvordan du merket det?

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

5. Hvordan vil du beskrive "veien" fra du begynte å lære norsk til i dag, hvis du ser på det som en fortelling om en tur gjennom språket?

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

6. Hvis du tenker på hvordan det er nå/i dag: Hvilke språksituasjoner (lese/lytte/skrive/snakke) i hverdagen er **enklest** for deg og hvorfor tror du det er slik? (Kan du gi et eksempel?)

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

7. Hvis du tenker på hvordan det er nå/i dag: Hvilke språksituasjoner (lese/lytte/skrive/snakke) i hverdagen er **vanskeligst** for deg og hvorfor tror du det er slik? (Kan du gi et eksempel?)

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

8. Kan du fortelle om en konkret språklig utfordring du opplevde **etter** at du hadde kommet i gang med å lære norsk, og hvordan du løste den?

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

9. Har du lært deg andre språk enn norsk i voksen alder? (Fortell om det.)

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

10. Hvordan ser du på veien videre i språket, hvordan fortsetter din norske språkhistorie?

Oppsummering	Nøkkelord
Notat	

11. Er det noe du ønsker å legge til som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 2

Det europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering

Tabell 2. Felles referansenivå: skjema for egenvurdering – bokmål

		A1	A2	B1
F O R S T Å E L S E	L Y T T I N G	Jeg kan kjenne igjen vanlige ord og svært enkle uttrykk som har med meg selv, min familie og mine nære omgivelser å gjøre, når man snakker langsomt og tydelig.	Jeg kan forstå vanlige ord og ytringer knyttet til områder som er viktige for meg personlig (f.eks. svært enkel informasjon som gjelder meg selv, min familie, nærmiljø, innkjøp og arbeidsliv). Jeg kan oppfatte hovedinnholdet i enkle, korte og tydelige beskjeder og meldinger.	Jeg kan forstå hovedinnholdet i klar, standardtale om kjente emner knyttet til arbeid, skole og fritid osv. Jeg kan forstå hovedinnholdet i mange radio- og TV-program om aktuelle saker eller om emner som er av personlig eller faglig interesse for meg, når man snakker relativt langsomt og tydelig.
	L E S I N G	Jeg kan oppfatte kjente navn og forstå ord og svært enkle setninger, for eksempel i annonser, på plakater eller i kataloger.	Jeg kan lese svært korte, enkle tekster. Jeg kan finne konkrete, forutsigbare opplysninger i enkel, dagligdags informasjon som reklame, brosjyrer, menyer og rutetabeller. Jeg kan forstå korte, enkle, personlige brev.	Jeg kan forstå tekster der språket i stor grad er preget av frekvente, dagligdags ord og uttrykk eller er knyttet til arbeidet mitt. Jeg kan forstå personlige brev med beskrivelser av hendelser, følelser og ønsker.
T A L E	S A M H A N D L I N G	Jeg kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtale-partneren er villig til å gjenta, omformulere, snakke langsomt og hjelpe meg med å formulere meg. Jeg kan stille og svare på enkle spørsmål knyttet til viktige behov eller til svært kjente emner.	Jeg kan delta i enkle og rutine-pregede samtaler som innebærer enkel og direkte utveksling av informasjon om kjente emner og aktiviteter. Jeg kan bruke og forstå vanlige høflighetsfraser, men forstår vanligvis ikke nok til å holde samtalen gående.	Jeg kan klare meg språklig i de fleste situasjoner som kan oppstå når man reiser i et område der språket snakkes. Jeg kan uforberedt delta i samtaler om kjente emner, emner av personlig interesse eller emner som er viktige i dagliglivet (f.eks. familie, hobby, arbeid, reise, aktuelle hendelser).
	M U N T L. P R.	Jeg kan bruke enkle uttrykk og setninger for å beskrive stedet der jeg bor, og mennesker jeg kjenner.	Jeg kan bruke en rekke uttrykk og setninger for på en enkel måte å beskrive familie og andre mennesker, boforhold, min utdanningsbakgrunn, og hva jeg jobber eller har jobbet med.	Jeg kan gi en enkel, sammenhengende framstilling av hendelser, erfaringer, drømmer, håp og planer. Jeg kan kort forklare og begrunne mine meninger og planer. Jeg kan fortelle en historie eller gjenfortelle handlingen i en bok eller film og beskrive reaksjonene mine.
S K R I F T P R.	S K R I F T P R.	Jeg kan skrive et enkelt postkort, f.eks. et julekort. Jeg kan fylle ut skjema med personlige opplysninger, som navn, nasjonalitet og adresse.	Jeg kan skrive, korte, enkle beskjeder som gjelder de viktigste områdene av dagliglivet. Jeg kan skrive et svært enkelt personlig brev, f.eks. et takkebrev.	Jeg kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Jeg kan skrive personlige brev der jeg beskriver opplevelser og inntrykk.

B2	C1	C2
<p>Jeg kan forstå lengre, sammenhengende tale og foredrag og følge komplekse argumentasjonsrekker når emnet er relativt kjent. Jeg kan forstå de fleste nyhets- og aktualitets-program på TV. Jeg kan forstå de aller fleste filmer der man bruker standard regionaltalemål.</p>	<p>Jeg kan forstå lengre, sammenhengende tale også når den ikke er tydelig strukturert, og når deler av innholdet er underforstått og ikke kommer tydelig fram. Jeg kan forstå fjernsynsprogram og filmer uten altfor store anstrengelser.</p>	<p>Jeg forstår uten problemer alle former for muntlig språk både i det virkelige liv og i mediene, også når morsmålsbrukere snakker i et naturlig og raskt tempo, dersom jeg får litt tid til å gjøre meg kjent med dialekten.</p>
<p>Jeg kan lese artikler og rapporter om aktuelle problemstillinger der forfatteren gir uttrykk for spesielle holdninger eller synspunkter. Jeg kan forstå prosalitteratur fra vår egen tid.</p>	<p>Jeg kan forstå lange, komplekse faktatekster og skjønnlitterære tekster og legge merke til trekk som er typiske for ulike stilnivå. Jeg kan forstå fagartikler og lengre, tekniske instruksjoner selv når de ligger utenfor mitt felt.</p>	<p>Jeg leser uten problemer praktisk talt alle former for skriftlig språk, også tekster om abstrakte emner og tekster som er komplekse når det gjelder språk eller struktur, som instruksjoner, fagartikler og litterære verk.</p>
<p>Jeg kan bruke språket så flytende og spontant at samtaler med morsmålsbrukere ikke byr på særlige problemer. Jeg kan delta aktivt i diskusjoner i kjente sammenhenger, og jeg kan uttrykke og begrunne synspunktene mine.</p>	<p>Jeg kan uttrykke meg flytende og spontant uten at det i særlig grad merkes at jeg leter etter uttrykksmåter. Jeg kan bruke språket fleksibelt og effektivt både i sosiale og faglige sammenhenger. Jeg kan formulere ideer og meninger presist og forholde meg til samtalepartnerne på en hensiktsmessig måte.</p>	<p>Jeg kan uten anstrengelse delta i alle former for samtale og diskusjon og har god kjennskap til idiomatiske uttrykk og vanlige talemåter. Jeg kan uttrykke meg flytende og formidle finere meningsnyanser på en presis måte. Hvis jeg får et språklig problem, kan jeg omformulere meg slik at det nesten ikke merkes.</p>
<p>Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser innenfor et vidt spekter av emner knyttet til mitt interessefelt. Jeg kan forklare et synspunkt på en gitt problemstilling og gjøre rede for fordeler og ulemper ved ulike alternativer.</p>	<p>Jeg kan gi klare og detaljerte beskrivelser av komplekse emner der jeg trekker inn delmomenter, utdyper enkelte punkter og runder av med en passende konklusjon.</p>	<p>Jeg kan beskrive og drøfte/ argumentere på en klar og flytende måte, bruke et språk eller en stil som passer i sammenhengen, og strukturere det jeg sier, på en hensiktsmessig og logisk måte, slik at den som lytter, kan legge merke til og huske viktige poeng.</p>
<p>Jeg kan skrive klare, detaljerte tekster om et vidt spekter av emner knyttet til mine interesser. Jeg kan skrive en sammenhengende framstilling eller rapport for å formidle informasjon eller argumentere for eller imot et bestemt synspunkt. Jeg kan skrive brev som tydelig viser hvilken betydning visse hendelser og erfaringer har for meg.</p>	<p>Jeg kan skrive klare og strukturerte tekster og gi uttrykk for mine synspunkter på en utfyllende måte. Jeg kan skrive om komplekse emner (i brev, rapporter, artikler eller skolestiler) og understreke hva jeg mener er de viktigste punktene. Jeg kan velge en stil som passer til den som skal lese teksten.</p>	<p>Jeg kan skrive klare tekster med god flyt i en passende stil. Jeg kan skrive komplekse brev, rapporter og artikler der jeg legger fram en sak på en hensiktsmessig, logisk og strukturert måte som hjelper mottakeren til å legge merke til og huske viktige poeng. Jeg kan skrive sammendrag og anmeldelser både av faglige og litterære arbeider.</p>