
Strategisk læring

Læringsstrategier, motivasjon og selvregulering

hos minoritetsspråklige voksne

Marianne Eng Auestad



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Forord

Jeg vil med dette få rette en takk til informantene, som villig vekk har åpnet husene sine, og delt av sine kunnskaper og historier. Uten dere ville det ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også takke veilederne mine; Joke Dewilde og Tor Ola Engen for konstruktive tilbakemeldinger i nyttige rosa bokser.

Jeg vil også takke studievenninne og kollega Ragnhild for at hun har vært alt det en studievenninne skal være, og litt til.

Takk fortjener også ledelsen på Fredrikstad internasjonale skole, som var så positive til å tilrettelegge for at jeg kunne gjennomføre dette studiet, og kollegaer som ved interesse og oppmuntrende kommentarer bidro til framdriften, spesielt i perioder da det gikk tungt.

Sist men ikke minst vil jeg takke de tålmodige guttene mine, Even og Eskil, som har ventet to år på å få mamma 100% tilbake, og min kjære mann Tor som har fått hjulene til å gå rundt for hele familien i denne toårsperioden, og som hele tiden har støttet meg.

Marianne Auestad, 14. mai 2013

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN	9
1.2 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.3 MIN STUDIE.....	13
2. TEORI	15
2.1 MODELLEN FOR STRATEGISK LÆRING OG NOEN BEGREPSAVKLARINGER	16
2.2 KUNNSKAPER.....	18
2.2.1 Kunnskaper om seg selv som lærende.....	18
2.2.2 Kunnskap om oppgaven	18
2.2.3 Kunnskap om læringsstrategier	19
2.2.4 Bakgrunnskunnskap	20
2.2.5 Kunnskap om læringskonteksten.....	21
2.3 FERDIGHETER I Å BRUKE LÆRINGSSTRATEGIENE.	22
2.3.1 Hukommelsesstrategier.....	22
2.3.2 Elaboreringsstrategier.....	23
2.3.3 Forståelsesovervåking og kontroll.....	23
2.4 SOSIAL KONTEKST OG STØTTE	24
2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen.....	25
2.4.2 Scaffolding - Fra andres regulering til selvregulering.	26

2.4.3 Vikarierende læring	27
2.5 SELVREGULERT LÆRING OG MOTIVASJON.....	28
3. METODE	31
3.1 KONSTRUKSJON/INNSAMLING AV DATA	31
3.1.1 Metodevalg	31
3.1.2 Utvalg av informanter.....	34
3.1.3 Kort beskrivelse av datamaterialet	35
3.1.4 Deltagende observasjon.....	36
3.1.5 Skygging.....	37
3.1.6 Klasseromsobservasjon	40
3.1.7 Semistrukturert intervju	41
3.1.8 Ethiske valg.....	43
3.2 ANALYSE AV DATA.....	46
3.2.1 Operasjonalisering	46
3.2.2 Opptakene	46
3.2.3 Feltnotatene	47
3.2.4 Reliabilitet.....	47
3.2.5 Begrepsvaliditet	49
3.2.6 Ytre validitet.....	49
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	51
4.1 HUKOMMELSESSTRATEGIER	51
4.1.1 Sett og hørt.....	51
4.1.2 Drøfting	52

4.2	ELABORERINGSSTRATEGIER/ORGANISERING.....	53
4.2.1	<i>Sett og hørt</i>	53
4.2.2	<i>Drøfting</i>	54
4.3	OVERVÅKINGSSTRATEGIER.....	56
4.3.1	<i>Sett og hørt</i>	57
4.3.2	<i>Drøfting</i>	58
4.4	KOMMUNIKASJONSSTRATEGIER	59
4.4.1	<i>Sett og hørt</i>	59
4.4.2	<i>Drøfting</i>	61
4.5	BRUK AV DIGITALE VERKTØY OG ANDRE MEDIER TIL STRATEGISK LÆRING	63
4.5.1	<i>Sett og hørt</i>	63
4.5.2	<i>Drøfting</i>	64
4.6	MOTIVASJON OG SELVREGULERING.....	66
4.6.1	<i>Sett og hørt</i>	66
4.6.2	<i>Drøfting</i>	67
4.7	NEGATIVE STRATEGIER.....	69
4.7.1	<i>Sett og hørt</i>	69
4.7.2	<i>Drøfting</i>	70
5.	KONKLUDERENDE OPPSUMMERING	72
5.1	HOVEDFUNN	72
5.2	PRAKTISKE IMPLIKASJONER	73
	LITTERATURLISTE	75

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykke erklæring

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Antall ord i oppgaven: 23764

Norsk sammendrag

Dette er en kvalitativ studie med følgende problemstilling: *Hvilke språklæringsstrategier bruker voksne minoritetsspråklige norskkursdeltagere utenfor klasserommet, og hva bidrar til deres motivasjon og selvregulering for å lære norsk.* Det er brukt tre informanter. Datainnsamlingsmetoder er skygging, semistrukturert intervju og klasseromsobservasjon. Funnene er kategorisert ved hjelp av Weinstein et als modell for strategisk læring og delt inn i hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier, overvåkingsstrategier, kommunikasjonsstrategier og digitale ferdigheter. Funnene er drøftet i lys av sosiokulturell og sosial kognitiv teori og sentrale teoretikere er Lev Vygotsky og Albert Bandura. Teori om strategisk læring er hentet primært fra Eyvind Elstad og Are Turmo.

Oppgaven konkluderer med at det kan se ut som noen minoritetsspråklige voksne norskkursdeltagere med liten skolebakgrunn mangler noen av de strategiene som trengs for å få fullt utbytte av norskkurset. For denne gruppen deltagerer kan det muligens være positivt å fokusere på sosiale strategier, slik at deltagerne blir i stand til å skaffe seg gode språklige modeller som kan bidra til å øke deres andrespråkstilegnelse. Disse strategiene må trenes i klasserommet sammen med læreren, til deltagerne blir i stand til å bruke dem på egenhånd, såkalt scaffolding.

Sentralt i informantenes motivasjon for å lære norsk, var ønsket om en jobb, økonomisk trygghet og egen bolig for seg og familiemedlemmer, og mye tyder på at deltagerens relasjon til læreren også har betydning for motivasjon og selvregulering hos norskkursdeltagere.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: *Learning strategies, motivation and self-regulation in adult second language education*

This is a qualitative study with the following question: *Which language learning strategies do adult second language learners use outside the classroom, and what contributes to their motivation and self-regulation to learn Norwegian.* Data collection methods are shadowing, semi-structured interviews and classroom observation. The findings are categorized by Weinstein et al's model of strategic learning and divided into memory strategies, strategies that organize knowledge, monitoring strategies, communication strategies and digital skills. The findings are discussed in light of socio-cultural and social cognitive theory, and key researchers are Lev Vygotsky and Albert Bandura. The theory of strategic learning is derived primarily from Eyvind Elstad and Are Turmo.

The paper concludes that it may appear that adult participants of second language education with little schooling, lacks some of the strategies needed to take full advantage of the education. For this group of participants, it would probably be positive to focus on social strategies, so that they are able to meet models that can help them increase their second language skills. These strategies must be trained in the classroom with the teacher, with the use of so-called scaffolding, before the participants will be able to use them on their own.

Essential to the informants' motivation to learn Norwegian, was the desire for a job, financial security and a self-owned residence for themselves and their family members. There are also indications of that the participant's relationship with the teacher affect the motivation and self-regulation of participants of second language education.

1. Innledning

I denne masteroppgaven studerer jeg læringsstrategier, motivasjon og selvregulering hos tre voksne minoritetsspråklige norskkursdeltagere. Informantene er «Bibi», en kvinnelig akademiker fra Asia, «Ismael», en mannlig afrikansk tidligere yrkessjåfør og «Abdullah, en afrikansk mann som tidligere jobbet med dyrehold.¹ Jeg har skygget disse informantene etter endt kursdag over flere dager, og observert dem i forskjellige situasjoner gjennom dagen deres.

1.1 Bakgrunn

Norskopplæring for minoritetsspråklige voksne er knyttet opp mot Læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere (2012). Opplæringen er nivå delt og blir organisert i tre spor. Spor 1 er tilpasset deltagere med liten eller ingen skolebakgrunn. Spor 2 er for deltagere med noe mer skolegang, og spor 3 passer for deltagere med høyere utdanning.

Voksne minoritetsspråklige kursdeltagere har svært forskjellige forutsetninger for å lære norsk. Noen kommer til norskkurset som analfabeter, mens andre har høy utdanning og kommer til en ventende jobb i Norge. Noen har krigstraumer eller andre barrierer som vanskeliggjør språktilegnelsen, og selv om språket for mange er en nøkkel til et godt liv i Norge, har ikke alle en enkel vei til språket. Mange bruker lang tid og noen sliter etterhvert med motivasjon og progresjon (Østberg, 2010).

På spor 1 går deltagere med liten skolebakgrunn. En del av disse deltagerne kan ha problemer med å få gjort det hjemmearbeidet læreren gir, for å bearbeide og å huske det de har lært. Det kan være mange grunner til det; kanskje har de ikke tid, de føler at det hjemmearbeidet de får fra læreren er unyttig, eller de har andre barrierer som hindrer dem. En annen årsak kan være at de faktisk ikke vet hva og hvordan de skal jobbe hjemme for å øke norskferdighetene.

Mange deltagere har på grunn av leseferdighet ikke særlig nytte av ordbok. De har også liten erfaring med data, slik at de ikke kan gjøre seg nytte av digitale verktøy. Samtidig har denne gruppen deltagere ofte ikke arbeid utenfor hjemmet og mange har liten eller ingen kontakt

¹ Navnene på informantene er pseudonymer.

med norsk som morsmål utenfor skolen. Noen ganger er læreren den eneste personen deltageren treffer, med norsk som førstespråk. Noen mangler dessuten læringsstrategier som er nødvendige for å få optimalt læringsutbytte av norskopplæringen.

Målet for opplæringen i norsk for voksne innvandrere er at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig. Opplæringen i norsk skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring. Organisering, innhold og valg av metoder må ta utgangspunkt i den enkeltdeltagers behov og forutsetninger. (Vox, 2012, s. 7)

Dette er norsklærerens lovpålagte oppdrag, men mye tyder på at dagens lærere ikke alltid lykkes i å utføre dette oppdraget optimalt. Det ble i 2010 satt ned et utvalg som skulle studere minoritetsspråkliges vilkår i dagens Norge. Resultatet kom som rapporten «Mangfold og mestring», og den gir et bredt bilde av norskopplæringens situasjon.

I den såkalte Østbergrapporten, Mangfold og mestring (Østberg, 2010), kom det fram at det er stort behov for kompetanseheving blant lærere som jobber i voksenopplæring. Den påpeker også at det er behov for økt kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. I den sammenhengen kan denne masteroppgaven bidra til økt kunnskap om voksne minoritetsspråkliges strategiske læring.

Rapporten fastslår at 13 % av de som går i norskopplæring, ikke har tidligere utdanning, og at det er stor sjanse for at disse ikke vil få seg jobb etter endt norskopplæring. En av grunnene til dette er at det stilles krav til gode norskerferdigheter i nesten alle stillinger i Norge i dag (ibid). Dette er kanskje en av grunnene til at de obligatoriske norsktimene, for de som er forpliktet til å lære norsk, økte fra 300 til 600 timer i 2012.

«Det å beherske godt norsk er ofte nødvendig for økonomisk, sosial og politisk deltagelse i det norske samfunnet» (Østberg, 2010, s. 34). Rapporten nevner videre at en av utfordringene til institusjonene som driver med norskopplæring av minoritetsspråklige er mangel på kjennskap til forskjeller i deltageres læringsstrategier, og at opplæringssystemet bør fokusere på læringsutbyttet til deltagerne.

Utvalget stiller spørsmål til om blant annet lærerne har tilstrekkelig kunnskap om hva som kreves av yrkeskvalifisering og praksisutøvelse i et flerkulturelt samfunn, altså om

lærerprofesjonen har klart å endre seg i takt med utviklingen av samfunnet og de som lever i det.

Østbergrapporten gjør rede for noen tidligere erfaringer fra alfabetiseringstilbudet til voksne minoritetsspråklige. Den sier at i noen situasjoner har deltakere hatt problemer med å forstå undervisningssituasjonen, og lærere har hatt lite kunnskaper om deltageres forutsetninger og erfaringer. Resultatet av dette ble Plan av 1998, som ble revidert i 2012. I revideringen har blant annet digital kompetanse og alfabetisering fått en større plass (Vox, 2012).

Digital kompetanse regnes som en basiskompetanse og er en forutsetning for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv. Opplæring i digitale ferdigheter skjer best i en meningsfull kontekst. Læreplanens mål for digital kompetanse er derfor integrert i språklige kompetansemål på alle nivåer. (Vox, 2012, s. 11)

Østbergrapporten har flere momenter som beskriver utfordringer i dagens norskopplæring. Den trekker frem at det i dag er stort frafall i opplæringen, spesielt blant kvinner. Den påpeker også at av de som prøver, består bare halvparten den skriftlige norskprøva. Østbergrapporten påpeker at det er behov for å øke oppmerksomheten rundt mål, resultater og kvalitet i norskopplæringen, slik at andelen som består norskprøva øker. Den foreslår videre at norskopplæringen må tilpasses grupper med svak utdanningsbakgrunn, som trenger særskilt opplæring.

Det har i de senere år kommet en del forsøk på å lette minoritetsspråkliges vei inn til full deltagelse i samfunnet. Introduksjonsloven er et ledd i denne satsingen.

«§ 1. Lovens formål

Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet.» (Brofoss, 2001).

Det har blitt bestemt at Norge skal innføre obligatoriske norskprøver 1. september 2013. Det betyr at det blir enda viktigere med en effektiv norskopplæring, der deltagerne har stort læringsutbytte.

Jeg er selv utdannet lærer og etter mange år som lærer i grunnskolen, har jeg de siste fire årene jobbet i voksenopplæringen med norskopplæring av minoritetsspråklige. Jeg underviser på spor 1. Jeg kjenner igjen en del av de utfordringene Østbergrapporten fokuserer på, og det er erfaringer fra egen profesjonsutøvelse som har gjort meg interessert i læringsstrategier, motivasjon og selvregulering hos voksne minoritetsspråklige.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Formålet mitt med denne masteroppgava var å finne ut noe om hvilke læringsstrategier minoritetsspråklige voksne kursdeltagere bruker utenfor klasserommet, og hva som er drivkraften til at deltageren faktisk gjør en innsats for å lære norsk, også i fritiden. Målet var at oppgaven skulle bli et lite bidrag på forskningsfeltet om minoritetsspråkliges læring av andrespråk, og at jeg og andre lærere kan ha nytte av denne kunnskapen i vår tilpasning av undervisningen. Slik vil kanskje flere kursdeltagere få større utbytte av undervisningen, og bedre ferdigheter i bruk av læringsstrategier.

Ved å studere læringsstrategiene de minoritetsspråklige faktisk bruker utenfor klasserommet ville jeg få et bilde av hvilke strategier det ser ut som deltagerne mestrer, og hvilke de kanskje ikke mestrer, samt hva som motiverer kursdeltagere til å lære norsk, og hvordan de driver seg selv framover i språklæringsprosessen. På den måten kan jeg øke egen kunnskap om hvordan jeg som lærer kan bidra både til å motivere deltagerne, og til deres selvregulering.

Noen deltagere går på norskkurs en eller to kvelder i uka, mens andre har et fulldagstilbud med norskopplæring og introduksjonstilbud. Introduksjonstilbudet er kommunens heldagstilbud til en del innvandrere, og det skal bidra til raskere vei til jobb eller utdanning. Ved siden av norskkurs kan dette tilbudet inneholde for eksempel språkpraksis i bedrift, trening og leksehjelp (Brofoss, 2001)

For de fleste deltagere er det viktig at språklæringsprosessen ikke stopper når deltageren går ut skoleporten etter endt kursdag. Det trengs en bearbeiding, eller praktisering for at det deltageren lærte på kurset skal sitte utover den dagen (Golden, 1998). Deltageren trenger både drivkraften til å fortsette å jobbe med skolearbeidet, og ferdighetene til å bruke de læringsstrategiene som trengs for å utvikle andrespråket.

Jeg hadde fokus på tre sentrale begreper i denne masteroppgaven; *læringsstrategier, selvregulering og motivasjon*. Jeg ville vite hvilke læringsstrategier deltageren bruker, og jeg var interessert i både de kognitive strategiene deltageren ofte utfører alene, og de strategiene de bruker i samhandling med andre for å bedre norskferdighetene sine. Jeg ville også finne ut noe om hva som motiverer informantene til å jobbe med å lære norsk, og hva som bidrar til at de jobber selvstendig og målrettet i det som for mange trolig er en kompleks og hektisk hverdag.

Med utgangspunkt i det overnevnte har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke språklæringsstrategier bruker voksne minoritetsspråklige norskkursdeltagere utenfor klasserommet, og hva bidrar til deres motivasjon og selvregulering for å lære norsk.

1.3 Min studie

Jeg skygget Bibi og Ismael fra de gikk ut skoleporten og noen timer utover dagen, mens jeg hadde et lengere semistrukturert intervju med Abdullah. Jeg har også gjennomført semistrukturerte intervjuer med både Bibi og Ismael, og en klasseromsobservasjon av Bibi.

Mens observasjon og intervju er allment kjente begreper, er nok skygging mer ukjent som forskningsmetode. Skygging vil si at forskeren følger informanten tett gjennom en kortere eller lengere periode av informantens dag. Den kalles også en mobil metode, fordi den gir forskeren mulighet til å observere informanten i forskjellige kontekster.

Skygging er tidkrevende, og jeg valgte derfor å bruke tre informanter i studien. Informantene har forskjellig skolebakgrunn. Bibi har høyere akademisk utdanning, Ismael har fem års grunnskole og Abdullah var analfabet da han kom til Norge.

Dette er en kvalitativ studie, og jeg har forsøkt å tolke og drøfte funnene jeg fikk i feltarbeidet i lys av teori som dreier seg om forskjellige aspekter ved selvregulert læring. Vygotsky, Bandura og Elstad og Turmo har vært noen av de sentrale teoretikerne i oppgaven.

Oppgaven avsluttes med noen konklusjoner med fokus på hvilke implikasjoner studien kan få på min egen og andres profesjonsutøvelse.

Jeg valgte å skygge informantene i perioden de forberedte seg til norskprøve 2. Norskprøve 2 er en språkprøve som tester deltagerens ferdigheter i lytting, lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Det språklige nivået på prøven kalles A2, og er slik at deltageren mestrer ganske mye hverdagsnorsk, og kan uttrykke seg om kjente tema som for eksempel reiser han har vært på eller hva han gjør på fritiden. Deltageren skal også ha et grammatisk og ortografisk nivå som gjør at han er ganske lett å forstå.

Nivået over A2 kalles B1. På dette nivået bør språket være mer avansert, og ferdigheter som argumentasjon og drøfting blir viktige. Norskprøve 2 og 3 holdes tre ganger i året; oktober, februar og juni, og jeg gjennomførte feltarbeid over to perioder, et i oktober og to i februar. Ved at alle informantene var på minimum A2-nivå, ville informantene ha norskferdigheter nok til at jeg kunne kommunisere med dem uten tolk. Ved at informantene var i en forberedelsesfase til norskprøve, var det mitt håp at de ville ha mobilisert noen læringsstrategier, slik at det ble større mulighet for meg å observere noen.

2. Teori

Når jeg skulle undersøke voksne minoritetsspråkliges språklæringsstrategier, motivasjon og selvregulering, hadde jeg behov for å trekke inn en del forskjellige teoretikere som kunne gi meg noen begreper for å beskrive disse prosessene. Claire Ellen Weinstein, Ivar Bråten og Rune Andreassen (2006) deler læringsstrategier inn i tre kategorier; *hukommelsesstrategier*, *elaboreringsstrategier* og *overvåkingsstrategier*. Disse er sentrale når jeg redegjør for teori rundt strategisk læring.

Læreren er en viktig støttespiller og modell for kursdeltageren, men andre personer i deltagerens kontekst kan også fungere som gode modeller i språktilegnelsen. Her er Lev Vygotsky (1987) sentral med sin teori om *samarbeid og imitasjon*, og ved teori om *scaffolding* eller stillasbygging og *sonen for nærmeste utvikling*.

Kursdeltageren trenger ikke bare strategier for å lære norsk. Han trenger også drivkraft til å fortsette å yte en innsats også etter skoletid. Sentrale begreper for å beskrive denne drivkraften er *motivasjon og selvregulering*. Jeg vil bruke sosialkognitiv teori ved Albert Bandura (1986), for å belyse disse begrepene.

Det å beherske bruken av læringsstrategier kan sammenlignes med det Bernstein kaller å ha *de pedagogiske kodene* (Riksaasen, 2000). Deltagere som mangler skolegang, mangler muligvis de pedagogiske kodene som trengs for å få optimalt ut av norskkurset. Jeg vil komme inn på Bernstein når jeg redegjør for disse kodene.

For å sette alle disse teoriene i sammenheng vil jeg bruke deler av Weinstein, Bråten og Andreassens (2006) *modell for strategisk læring*, og jeg bygger opp dette kapittelet med overskrifter fra modellen, og gjør rede for teorien under disse overskriftene. Modellen blir beskrevet i kapittel 2.1.

Det er viktig å påpeke, som Weinstein, Bråten og Andreassen (2006), at komponentene i modellen er deler av en kompleks prosess der komponentene påvirker hverandre. Slikt sett vil teori jeg trekker frem under en komponent, også gjelde for andre komponenter.

Selv om alle aspektene ved denne modellen er viktige for strategisk læring, har en masteroppgave begrenset plass, og jeg har derfor valgt å fokusere på de komponentene som

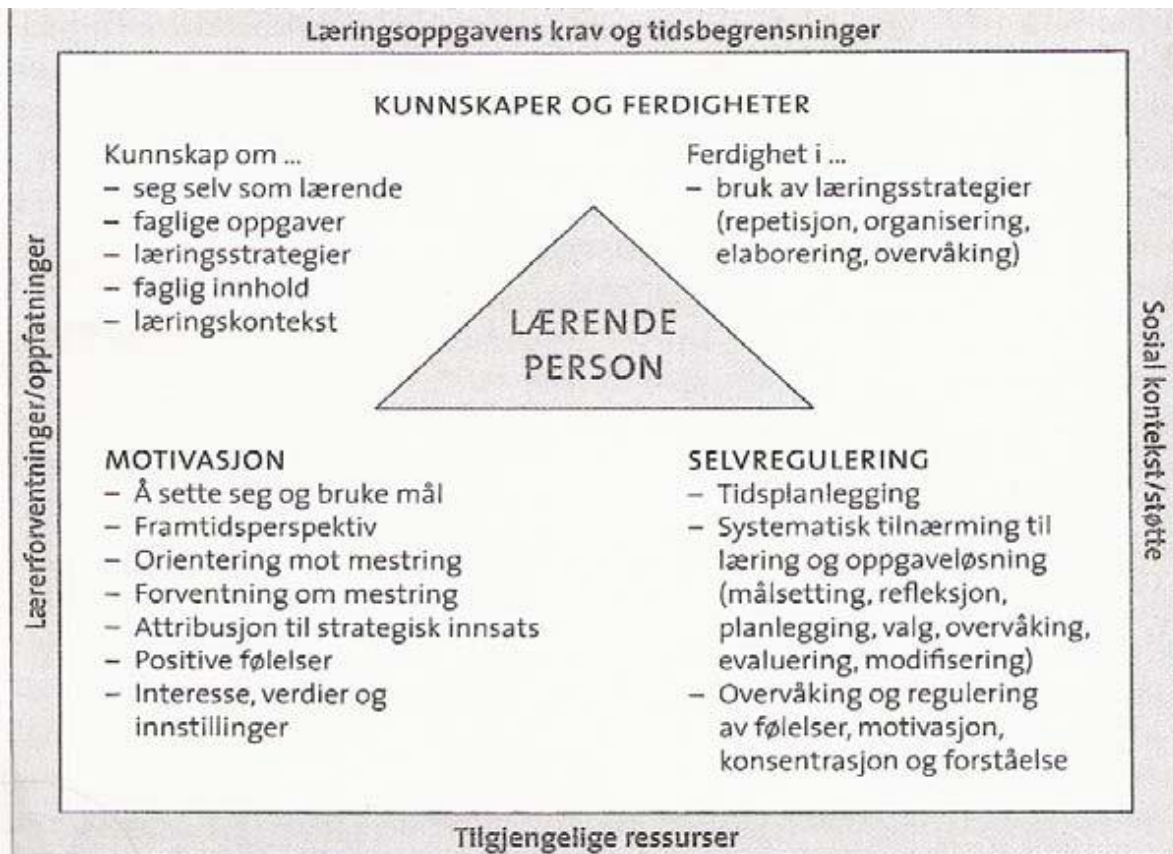
befinner seg i og nærmest rundt den lærende. Det vil si at fokuset mitt ligger på de forskjellige kategoriene av læringsstrategier, motivasjon og selvregulering. Fokuset er ikke rettet så mye på konteksten til den lærende. Et unntak er komponenten sosial støtte, som viste seg å være viktig for informantene mine i forhold til at de brukte mange strategier for å finne og samarbeide med språkmodeller. I tillegg skjer læring av strategier i sosiale sammenhenger spesielt i klasserommet, med læreren og klassekameratene som støtte og som modeller.

2.1 Modellen for strategisk læring og noen begrepsavklaringer

I andrespråksforskningen har ofte den kognitive og den sosiokulturelle retningen vært i konflikt med hverandre (Cohen & Macaro, 2007). Mens forskerne innenfor den kognitive psykologien har vært mest opptatt av de indre prosesser ved læring, har forskere som befinner seg i den sosiokulturelle leiren vært mer opptatt av de sosiale prosessene (Manger, Nordahl, & Hansen, 2012). Men en av de mest sentrale forskerne innenfor sosiokulturell forskning, Lev Vygotsky, var opptatt av begge deler. Senere forskning antyder nå som Vygotsky, at disse to perspektivene på læring komplementerer hverandre (Cohen & Macaro, 2007). Denne retningen kalles sosial kognitiv teori, og er blant annet representert ved Albert Bandura.

Når det gjelder begrepet læringsstrategier har jeg valgt å bruke forklaringen til Elstad og Turmo (2006, s. 16), som beskriver hva læringsstrategier handler om: «Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer læringssituasjoner, og ulike typer lærestoff».

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i teori om strategisk læring og bruker modellen til Weinstein, et al. (2006) for strategisk læring. Den lister opp fire hovedområder og mange elementer som har betydning for læringsstrategier.



Modell for strategisk læring, hentet fra (Weinstein, et al., 2006) s. 29

Selv om jeg refererer til teori der termen elev blir brukt, har jeg valgt å bruke termen *deltager* isteden, da det er begrepet som blir brukt om voksne norskkursdeltagere i dag, og det er jo de jeg skriver om i denne oppgaven.

2.2 Kunnskaper

For å bli en læringseksperter, er det en del kunnskaper man trenger. Weinstein, et al. (2006) kategoriserer disse kunnskapene inn i fem områder;

2.2.1 Kunnskaper om seg selv som lærende.

For å bli god til å lære, trenger en deltager å ha kunnskap om seg selv som lærende, altså metakognitive kunnskaper (Weinstein, et al., 2006). Det er viktig at deltageren er bevisst sine motivasjoner og eventuelle angst for forskjellige lærings situasjoner han kan befinne seg i. Han bør vite noe om hva han synes er vanskelig og lett, morsomt og kjedelig. På den måten kan han lettere planlegge egen innsats.

Det er også viktig for deltageren å vite noe om når og hvordan han lærer best. Slik kan han planlegge dagen sin i forhold til dette. Noen lærer bra ved å samarbeide, mens noen foretrekker å jobbe alene. De fleste av oss har en eller flere læringsstiler vi foretrekker (Dunn, Griggs, Buli-Holmberg, & Guldahl, 2004).

2.2.2 Kunnskap om oppgaven

Den lærende må også ha kunnskap om hvordan han skal løse forskjellige læringsoppgaver. Det er viktig at den lærende kjenner til at man bruker forskjellige framgangsmåter og prosedyrer til forskjellige oppgaver, slik at de er i stand til å velge den riktige strategien.

Jeg vil illustrere dette ved å bruke et eksempel fra en skole i Tracton, USA. Noen lærere oppdaget at en gruppe av elevene på skolen, som kom fra arbeiderklassen og var fargede, responderte dårlig på lærerens tradisjonelle undervisning. De stilte spørsmål til elevene, de åpenbart kjente svaret på, for å kontrollere elevenes læring. Elevene fra middelklassen var helt på høyde med denne undervisningsformen. Men elevene fra arbeiderklassen hadde altså ikke full tilgang til undervisningen. Det viste seg at denne gruppen elever ikke var vant til å få spørsmål som de voksne allerede visste svaret på hjemmefra, og derfor så de ikke vitsen i å svare på disse spørsmålene på skolen. Men det denne gruppen elever var gode på, var å svare på spørsmål som krevde mer helhetlige svar, som for eksempel «Hvordan ser hun ut?» Disse elevene hadde altså avanserte språklige ferdigheter, men helt andre enn de ferdighetene lærerne etterspurte. Denne kunnskapen gjorde at lærerne på denne skolen endret

undervisningen si, slik at den ble mer tilpasset elevenes sosiokulturelle bakgrunn. På den måten fikk hele elevgruppen tilgang til undervisningen (Engen, 2007).

Bernsteins teori om pedagogiske koder gir en forklaring på hvilke mekanismer som er i kraft her. Han redegjør for at skolen er mer tilpasset de øvre klassene i samfunnet ved at den bruker det han kaller pedagogiske koder som ekskluderer noen fra utdanningssystemet. Han påpeker at der arbeiderklassen kun har begrensede språklige koder, eller andre koder, slik Tractonbarna i eksempelet over hadde, har overklassen både begrensede og utvidede koder, og skolen bruker i større grad utvidede koder i sin undervisning. Det gjør at arbeiderklassen vanskeligere får tilgang til de pedagogiske kodene og taper i skolesammenhengen. Han påpeker videre at for at skolen skal gjøre noe med dette, så må den gi alle elever tilgang til de kodene som er nødvendig for å mestre skolen (Riksaasen, 2000), blant annet ved å tilpasse opplæringen til de kodene elevene har.

Mangel på læringsstrategier kan være et eksempel på manglende pedagogiske koder. Det vil si at deltagerne på norskkurs må lære oppgaveløsning, og læringsstrategier som er nødvendige for å mestre det norske skolesystemet. Samtidig må skolen utvide sine koder.

2.2.3 Kunnskap om læringsstrategier

Deltageren må også ha kunnskaper om at det finnes forskjellige strategier man kan bruke for å lære. Det er viktig at mennesker i en læringssituasjon mestrer en rekke ulike læringsstrategier, slik at de har et repertoar å velge mellom når de skal løse forskjellige læringsoppgaver. De trenger for eksempel andre slags strategier når de skal huske nye ord på et annet språk enn morsmålet, enn når man skal hente opplysninger fra en avisartikkel. Noen strategier er kognitive strategier som man kan bruke på egen hånd, for eksempel det å pugge verbbøyninger. Mens andre strategier er mer sosialkognitive, som å trene med en partner på dialog, eller å bruke sosiale fraser for å komme i kontakt med en person å trene andrespråk med. Men uansett hvilke strategier man bruker, må det til et aktivt kognitivt engasjement (Elstad & Turmo, 2006).

«En læringsstrategi kan beskrives som enhver tanke, atferd eller handling som en person engasjerer seg i under læring eller studier for å påvirke tilegnelsen og integreringen av ny kunnskap slik at den kan lagres bedre og gjøres mer tilgjengelig for senere bruk.» (Weinstein,

et al., 2006, s. 32). Weinstein, et al. vektlegger også at: « ...læringsstrategiene er de beste tankeredskapene for å nå våre læringsmål» (2006, s. 32). Jeg kommer tilbake til de forskjellige læringsstrategiene, og hvordan disse læres i kapittel 2.3 Ferdigheter i å bruke læringsstrategiene.

2.2.4 Bakgrunnskunnskap

Når vi skal lære noe nytt, må vi knytte den nye kunnskapen til noe vi kan fra før (Weinstein, et al., 2006). Dette kalles å ha bakgrunnskunnskap. Det vil si at den lærende må forsøke å trekke fram den kunnskapen han allerede har om et tema, et skjema, (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004) som han kan henge den nye kunnskapen på. På den måten blir det lettere både å forstå, og å huske nytt stoff (Weinstein, et al., 2006). Det bør være et mål at den lærende skal mestre å hente frem denne bakgrunnskunnskapen selv, men dette må læres i klasserommet først. Hvordan, kommer jeg tilbake til i 2.4.2., Scaffolding-fra andres regulering til selvregulering.

Et viktig poeng i den sosialkognitive teorien er menneskets evne til å bruke symboler. Det at vi kan lage og bruke symboler betyr at vi i stor grad kan tilpasse oss omgivelsene våre. Vi bruker symbolene til å gjøre om erfaringer til indre modeller. Disse modellene fungerer som guider for framtidige handlinger (Bandura, 1986). Man kan si at læringsstrategier kan være eksempler på slike indre modeller. Bakgrunnskunnskapen til deltageren er også representert i symboler. Mennesker kan bruke disse symbolene til å teste ut forskjellige løsninger mentalt før de faktisk utfører en handling. På den måten kan de velge den handlingen de tror har størst mulighet til å lykkes, og slipper så mye prøving og feiling.

Et annet eksempel på at en kursdeltager kan bruke bakgrunnskunnskapen sin når han skal lære norsk, er når han bruker eget språk, egne kunnskaper og egne interesser i læringsprosessen. Det kan være at han ser et tvprogram om noe han interesserer seg for, eller er i språkpraksis i et yrke som ligner det han jobbet med tidligere.

2.2.5 Kunnskap om læringskonteksten

Den siste av de fem kategoriene med kunnskap en deltager bør ha, er kunnskap om læringskonteksten. Det vil si at den lærende må kjenne til hva det er forventet at han skal lære. Hvis man vet hvor man skal, er det lettere å vite hvordan man skal komme seg dit. Målene blir styrende for læringen, og hjelper deltakeren å velge riktige strategier. I så måte blir det å lære å sette mål for seg selv en egen strategi. Dette må læres i klasserommet (Elstad, 2006). Spesielt deltagere med liten skolegang kan mangle de læringsstrategiene som trengs for å lage mål for egen læring. Det at en lærer tydeliggjør læringsmålene i klasserommet, og at deltagerne gjentagende får trene på å bruke mål, hjelper deltakeren til senere å formulere egne mål. Men det er viktig at målene er realistiske. For høye mål kan føre til nederlagsfølelse og nedgang i motivasjonen til deltakeren (Elstad, 2006).

Det at deltakerne klarer å sette seg realistiske mål har betydning for senere målsetting, og at en deltaker forventer å mestre oppgaven han begir seg ut på, får konsekvenser for hvilken innsats han vil legge i oppgaveløsningen (Elstad & Turmo, 2006). «For eksempel er det blitt konstatert at positivt motiverte studenter ikke bare har høy interesse for det faget de studerer og er orienterte mot mestringsmål, men at de også har god tro på at de skal mestre oppgavene i studiet og verdsetter disse oppgavene høyt» (Weinstein, et al., 2006, s. 37).

Indre motivasjon er når den lærende gjør en arbeidsinnsats for arbeidets eller læringens egen skyld. Den lærende har glede og interesse av å gjøre oppgaven. Personer med indre motivasjon, kan stå i oppgaven, selv om forventning om mestring er lav. De kan også ha en forståelse for at det nytter med en innsats, selv om de møter motgang. I motsatt fall er det de som jobber mot prestasjonsmål. Dette kan være mål som har til hensikt å vise andre egen fortreffelighet, eller å ikke avsløre egen uvitenhet. Hvis en person har prestasjon som mål, og samtidig lav forventning om mestring, kan motivasjonen bli lav og personen kan unngå utfordrende oppgaver, og reagere med passivitet (Bråten, 2002).

Det blir også sentralt for den lærende å være klar over oppgavens fremtidige relevans for å kunne gjøre seg opp en mening om hva og hvor mye han skal investere i en spesifikk læringsoppgave (ibid). Det er lettere for en deltager å bruke tid på en arbeidsoppgave han vet

han vil få bruk for senere. Da blir det lærerens oppgave å tydeliggjøre denne relevansen ved å vise hvordan utbyttet av en læringsoppgave kan være nyttig.

2.3 Ferdigheter i å bruke læringsstrategiene.

Det er ikke nok å kjenne til læringsstrategiene. Den lærende må også ha ferdigheter i å bruke dem. Man kan få ferdigheter i en spesiell oppgave/handling ved først å se på modeller, for eksempel læreren, og deretter må den lærende trene under veiledning på ferdigheten til han kan gjøre den alene. Dette kalles stillasbygging, og jeg kommer tilbake til begrepet i kapittelet om sosial støtte og modeller i 2.4.2 Scaffolding - Fra andres regulering til selvregulering.. Denne teorien beskriver hvordan deltagerer som mangler læringsstrategier, kan tilegne seg dette ved hjelp av støtte fra læreren eller andre kompetente personer, hvis undervisningen treffer innenfor deltagerens potensiale for læring.

I denne oppgaven har jeg som nevnt fokus på strategier som deltakerne kan bruke utenfor klasserommet, men det er i klasserommet disse strategiene læres og trenes. Samtidig er det viktig å huske på at selv om deltakere med liten skolebakgrunn ikke alltid mestrer de strategiene som tradisjonelt har vært viktig i norsk skole, så har de fleste med seg læringsstrategier de selv har brukt til læring av ferdigheter som var viktig å mestre tidligere i deres liv, jamfør tidligere nevnt eksempel fra Tracton i 2.2.3 Kunnskap om læringsstrategier.

Weinstein, et al. (2006) deler læringsstrategiene inn i grupper som jeg kort skal gjøre rede for her.

2.3.1 Hukommelsesstrategier

Den første gruppen er hukommelsesstrategier. De blir også kalt for repetisjonsstrategier. Dette er sentrale strategier for språkinnlæring, for eksempel når det gjelder å huske nye ord. Forståelsen av nye begreper og språkets struktur skjer som oftest i klasserommet ved hjelp av læreren, men jobben med å få dette til «å sitte» må ofte deltakerne gjøre hjemme. Deltakeren må «møte» et ord mange ganger for å lære det. (Golden, 1998). Det finnes mange enkle teknikker som kan hjelpe en innlærer med å huske (Weinstein, et al., 2006). For eksempel kan deltageren skrive et nytt ord mange ganger, eller reformulere det som skal læres med egne ord. En del pedagogisk programvare på data er laget blant annet for å trene på å lære nye ord

(Baltzersen, 2006). Det er også en del slike oppgaver i noen av læreverkene som blir brukt (Hanssen, 2000).

2.3.2 Elaboreringsstrategier

Den andre gruppen er elaboreringsstrategier. Det vil si strategier som hjelper deltakeren til å gjøre noe med kunnskapen han tilegner seg. Det kan for eksempel være å organisere kunnskapen eller utdype den, altså sette den i sammenheng med det han kan fra før for å danne ny kunnskap, jmfør 2.2.4 Bakgrunnskunnskap. Eksempler på disse strategiene kan være å strukturere eller skjematiskere materialet som skal læres, som å organisere ord i ordklasser, eller å lage et tankekart. Å se på tvprogram om et tema man kjenner eller er interessert i, for å lære norsk, kan også være en elaboreringsstrategi. Andre eksempler er å bruke ordbok og tospråklig lærer. Her bruker deltageren eget språk når han skal lære et nytt. Datamaskinen kan også brukes til elaboreringsstrategier, for eksempel ved at den forenkler bearbeidelse av tekst i skriveprosesser (Baltzersen, 2006).

2.3.3 Forståelsesovervåking og kontroll

Den siste gruppen er strategier man bruker for å sjekke ut om man faktisk forstår det man skal lære, og kontrollere om man faktisk har lært det. De handler om at den lærende må overvåke sin egen læring under læringsprosessen for å vurdere om han faktisk lærer det som det er ment at han skal lære, eller om han bør bytte til en annen strategi (Elstad & Turmo, 2006). Eksempler på disse strategiene er å stille spørsmål til seg selv som; «Forstår jeg dette? Å stille spørsmål til andre for å få bekreftelse på at man har forstått noe rett, er også en overvåkingsstrategi. Et annet eksempel er når den lærende mestrer å vurdere når nok innsats er lagt inn på en læringsoppgave, enten fordi læringsmålet er nådd, eller fordi han bruker feil innsats (strategi) slik at videre innsats ikke vil bidra til økt læringsutbytte. Overvåkingsstrategier er krevende, og det behøves nok mye stillasbygging fra læreren før deltagere med lite skolebakgrunn mestrer dem på egenhånd.

I sosiale kontekster, som for eksempel i dialog, kan vi også prøve ut og få bekreftelse på vår forståelse. Innenfor språkopplæringen kan det for eksempel bety å praktisere det språket man lærer, slik at vi ser om det gir mening for andre, og at vi selv forstår det som blir sagt. På denne måten overvåker vi om vi har lært det vi ønsker å lære.

Det er et mål at deltageren ikke bare skal kjenne til læringsstrategier og mestre dem i klasserommet med støtte fra læreren. Målet må være å mestre læringsstrategien også hjemme på egenhånd, altså å bli selvregulert. Dette må skje i samarbeid med en kompetent veileder, hvor deltageren imiterer eller blir instruert, deretter må deltageren trene på å bruke strategien, for til slutt å mestre strategien alene (Elstad & Turmo, 2006). Elstad og Turmo (2006) deler selvregulering inn i åtte trinn, som kan vise hvor kompleks og krevende selvregulert læring er;

Det første en deltaker må gjøre er å sette seg et realistisk mål for hva han skal lære. Deretter må han reflektere over den oppgaven han står ovenfor. Det betyr for eksempel å vurdere kravene til oppgaven, hvilke ressurser han vil ha behov for osv. Trinn tre er å utvikle en plan. Her kommer blant annet tidsaspektet inn. Hvilke tidsfrister og tilgjengelig tid har han, og hvilke framgangsmåter er mulige. Deretter velger han de strategiene som virker mest effektive for å løse oppgaven. Strategiene iverksettes i trinn seks, og trinn sju handler om å hele tiden overvåke og evaluere strategiene han bruker for å se om det er fremgang i forhold til målet. Eventuelt må han modifisere de strategiene han bruker eller kanskje forandre målet han har satt seg. Det siste trinnet er en sluttevaluering når han er ferdig med oppgaven for å se om målet er nådd.

Overvåkingsstrategier er avgjørende for om man skal utvikle gode læringsstrategier (Baltzersen, 2006). Det er ikke noe som kommer av seg selv. Målet er å gå fra andreregulering til egenregulering (Vygotsky, et al., 1987). Her blir norskkurset og spesielt læreren viktig i forhold til de som ikke har lært dette tidligere. Disse deltagerne skal ikke bare lære norsk, men også strategier for å lære norsk.

2.4 Sosial kontekst og støtte

Den neste komponenten i modellen for strategisk læring som jeg fokuserer på, er sosial kontekst og støtte. Dette handler om tilgang til støtte fra andre mer kompetente enn deg selv som kan fungere som gode modeller og hjelpe deg i norskopplæringen, spesielt læreren. Det handler også om hvilken støtte norskkursdeltageren har fra nettverket utenfor skolen.

Dette fører meg over på Vygotskys sosiokulturelle teori om at læring foregår i sosiale sammenhenger, i samarbeid med en mer kompetent veileder enn deg selv. Deltagere på norskkurs har jo læreren som kanskje sin nærmeste veileder, men hva med etter skoletid? Valg av gode modeller for språktilegnelse handler også om hvilke andre modeller deltageren bruker i sin andrespråkstilegnelse.

2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen

To deltagere kan være på samme nåtidige utviklingsnivå når de løser en oppgave. Men hvis hver av dem samarbeider med en mer kompetent person enn dem selv som hjelper dem med å løse oppgaven, kan det vise seg at potensialet for utvikling, altså muligheten for å løse oppgaven, kan være forskjellig mellom de to deltagerne. Det vil si at med hjelp kan den ene personen mestre vanskeligere oppgaver enn den andre (Kozulin, 2001).

Det er altså en forskjell på den grad en person er i stand til å løse oppgaven individuelt og den grad han klarer det sammen med andre. Denne differansen mellom det en person kan gjøre alene og det han kan gjøre med hjelp fra en annen, kalles den nærmeste utviklingssonen eller the Zone of Proximal Development (ZPD) (ibid). En slik kompetent samarbeidspartner kan for eksempel være en lærer eller en medkursdeltager. ZPD er altså den læringssonen, der nedre grense er det nivået den lærende befinner seg på i dag, det aktuelle nivå. Den øvre grense for ZPD er det nivået den lærende kan nå med hjelp fra en kompetent annen. Avstanden fra det aktuelle nivå hos en person og til den øvre grensen i ZPD kan variere fra oppgave til oppgave (ibid).

Opplæring bygger på imitasjon. På norskkurset foregår denne prosessen ved at deltagerne imiterer læreren. Ifølge Tor Ola Engen (2007) er opplæring og utvikling to ulike prosesser som står i indre forhold til hverandre, ved at opplæring kan settes inn før utviklinga er fullført, men utviklinga kan bare fullføres gjennom opplæring.

Mennesket kan ikke imitere hva som helst, bare det som ligger innenfor ZPD, selv ikke med samarbeid (Vygotsky, et al., 1987). Det vil si at en lærer ikke kan undervise hva som helst til sine deltagere, bare det som er innenfor ZPD. Men med hjelp kan deltageren realisere et potensiale han ikke greier på egenhånd. Her kan læreren bidra for eksempel med å undervise i læringsstrategier, men bare de som ligger innenfor ZPD. Deltageren kan da imitere læreren og

altså forbedre sitt aktuelle funksjonsnivå. For eksempel kan deltageren på den måten lære lesestrategier for å hente ut informasjon fra en tekst. Et annet eksempel er når en deltager velger å se på norsk tv for å lære norsk. Språket i programmet kan fungere som modell for norskinnlæreren, men bare hvis nivået ligger innenfor ZPD. Barnetv med sitt enkle språk og sin kontekstuelle støtte i bilder, kan nettopp fungere innenfor ZPD for en andrespråksinnlærer i begynnerfasen.

Det er viktig at læreren kjenner hver enkelt av sine deltageres potensiale, for hvis undervisningen foregår på et nivå som ligger over potensialet, forekommer ikke læring (det går over hodet på deltageren). Derfor blir også lærerens relasjon til hver enkelt deltager viktig (Nordahl, 2011). Hvis læreren gir for lette oppgaver, som ligger nedenfor deltagerens potensiale, forekommer ikke læring. Deltageren forblir da på sitt aktuelle nivå. Det er også viktig at deltageren ikke blir overlatt til seg selv for tidlig. For eksempel er det ikke nok at læreren forteller hvilke strategier deltagerne bør bruke for å løse en oppgave, men at disse strategiene trenes i klasserommet til deltageren mestrer å gjøre dem på egenhånd utenfor klasserommet. Deltagerne imiterer da strategiene, og en sosial strategi har blitt til en læringsstrategi.

Den pedagogiske utfordringen blir å gi deltageren oppgaver som åpner ZPD ovenfra ved at de er utfordrende nok uten å bli for vanskelige. Læreren må altså kjenne både deltagerens øvre og nedre terskel for ZPD. Den nedre terskelen er det samme som deltagerens aktuelle nivå, og den øvre terskelen er det samme som læringspotensialet deltageren har. Vi kan altså si at opplæring, både instruksjon og deltagernes imitasjon av modeller, går foran utvikling, og de sosiale prosessene med samarbeid mellom deltager og lærer og deltager med andre kompetente personer, blir veldig sentrale i deltagerens læring av norsk (Engen, 2007).

2.4.2 Scaffolding - Fra andres regulering til selvregulering.

Scaffolding er sentral i Vygotskys teori, men selve begrepet er opprinnelig hentet fra Jerome Bruner (1976). Scaffolding er når veilederen/modellen hjelper den lærende på en slik måte at hjelpen fungerer som et stillas, eller som en forskalingsvegg som holder veggen oppe/deltageren i læringssituasjonen. Denne forskalingsveggen kan etter hvert rives gradvis ned, etter hvert som den lærende trenger mindre hjelp til å utføre en spesifikk oppgave. Til slutt klarer deltageren oppgaven helt på egenhånd, altså blir selvregulert, og «veggen» kan

fjernes (Kozulin, 2001). Eksempler på dette er nettopp at læreren kan undervise i og deltagerne kan trene på å bruke forskjellige læringsstrategier på skolen i klasserommet, og det må trenes så mye at deltageren tilslutt kan bruke disse læringsstrategiene hjemme alene, og på den måten bli selvregulerte. Det er også trolig at norskkursdeltagere med liten skolebakgrunn har mer behov for stillasbygging enn deltagerer med mer utdanning. Ifølge Elstad (2006) er det den enkelte elevs forutsetninger som bestemmer forholdet mellom elevautonomi og lærerkontroll.

Et godt samarbeid mellom lærer og deltager utvider sonen. Det viser seg at mange av de som har en høy grad av selvregulert læring, har opplevd mye sosial støtte tidlig (Bråten, 2002). Det vil si at i oppveksten har støttende personer i omgivelsene deres, både hjemme og på skolen, gitt mye oppmuntring og instruksjon når de skulle løse forskjellige arbeidsoppgaver. Og selv om disse stemmene fysisk ikke er til stede senere i livet, er det som om den lærende hører veilederens stemme i hodet, og den hjelper dem til å mestre selvregulering (Bråten, 2002). Når det gjelder norskkursdeltagere, så kan læreren fungere som en slik veileder som deltageren kan ha med seg ut av klasserommet, ikke fysisk, men ved den instruksjonen av for eksempel læringsstrategier, han har undervist i klasserommet. Det avhenger selvfølgelig av at undervisningen til læreren har nådd frem til deltageren, og at deltageren har trent lenge nok sammen med læreren og andre til at han kan klare å bruke strategiene utenfor klasserommet på egenhånd.

2.4.3 Vikarierende læring

Bandura belyser også det sosiale aspektet ved læring. Han bruker begrepet vikarierende læring. Mange har ment at læring skjer gjennom egne handlinger (Bandura, 1986). Men Bandura er opptatt av at man kan observere andres handlinger og atferd og konsekvensen av disse handlingene, og lære noe av dem. På den måten kan man lage egne regler for egen atferd, uten å måtte prøve og feile selv. Jo større konsekvenser det kan bli for å gjøre feil, jo viktigere er det at man lærer ved å observere andre (ibid). Siden vi blir født med få medfødte evner, har mennesket utviklet en sterk evne til vikarierende læring. Språk er et eksempel på at vi lærer på denne måten. Vi bruker modeller som er med på å påvirke oss slik at læring forekommer (ibid). I forhold til denne teorien kan det være slik at kursdeltagere med liten skolebakgrunn har hatt få modeller for å lære læringsstrategier som er viktige for blant annet å

lære et andrespråk. Med andre ord er læreren en viktig modell for at deltagerne skal lære læringsstrategier.

Når man skal lære et andrespråk, kan en mer kompetent person enn deg selv være en som har majoritetsspråket som morsmål. På norskkurset befinner det seg ofte bare en majoritetsspråklig i klasserommet, læreren. Men utenfor klasserommet befinner det seg mange potensielle kompetente «lærere», som kan fungere som gode modeller for en som skal lære et andrespråk. Det er viktig at deltakerne lærer seg de strategiene de trenger for å komme i kontakt med disse «lærerne». Digitale verktøy kan være effektivt for å lære seg kommunikasjonsstrategier gjennom for eksempel mail, SMS og sosiale medier som Facebook (Baltzersen, 2006). Meddeltagerne på norskkurset kan også fungere som den kompetente annen. Deltagerne kommer til norskkurset med forskjellige kompetanser og forutsetninger for å lære. Det vil si at i en situasjon kan en deltager fungere som modell for en annen, og i en annen situasjon kan det være motsatt. Kommunikativ kompetanse er ifølge Rita Gjørven og Svein Johansen (2006), både et mål og et hjelpemiddel når man skal lære andrespråk, og da blir det viktig å trene kommunikasjonsstrategier i klasserommet.

2.5 Selvregulert læring og motivasjon

Jeg har valgt å bruke sosialkognitiv teori i tillegg til sosiokulturell teori for å belyse begrepet selvregulert læring. Det betyr at den lærende kombinerer kognitive, altså indre prosesser, med sosiale prosesser for å bli selvregulert i en læringsprosess (Bandura, 1986). Det er et poeng i Vygotskys teori at de sosiale prosessene kommer først (Vygotsky, et al., 1987).

Sentralt i den sosialkognitive teorien står selvregulering, og menneskets evne til selvregulering. Våre handlinger er ikke bare styrt av å tilfredsstille andre, men vi har også en indre drivkraft som motiverer oss og regulerer atferden vår (Bandura, 1986). Et eksempel på det er når vi utfører en oppgave selv om vi synes den er kjedelig, fordi den er nødvendig. Dette er ikke noe vi er født med. Det må læres, for eksempel i klasserommet (Skaalvik, 2004).

Å lage seg kognitive guider kan også være med på å hjelpe til med selvregulering (Bandura, 1986). En slik guide kan være et indre bilde av seg selv der man har nådd det ønskede målet, som vi har vært inne på tidligere, eller stemmen til en god veileder i hodet som kan hjelpe deg med å holde fokus. Å lære språk som voksen kan være en krevende prosess, hvor andre

faktorer i livet kan konkurrere med språktilegnelsen, og da blir det å ha evne til selvregulering viktig for å nå målet.

Å lage seg indre motivatorer kan også bidra til selvregulering (Bandura, 1986). Det kan for eksempel være å love seg selv en belønning når man har nådd et mål. Det er også ytre faktorer som bidrar til selvregulering, som for eksempel støtte og oppmuntring og påvirkning fra veiledere og modeller, men primært er det de indre faktorene som bestemmer denne reguleringa (ibid). *Self-efficacy* er et sentralt begrep i Banduras teori om selvregulering (ibid). Det handler om individets forventning om mestring. Det at en person tror at han kan mestre en oppgave er vesentlig for om han faktisk mestrer den. Hvis han tror at han ikke mestrer en oppgave, er det vanskelig å motivere seg til å utføre oppgaven.

Forskning viser også at relasjonen til læreren har betydning for en deltagers motivasjon (Linder, Dahlerup, Nordahl, & Hansen, 2010). Hvis en lærer har høye realistiske forventninger til deltagerne sine, og klarer å formidle dette, kan det få positive ringvirkninger ved at deltagerne kan få høyere forventninger til seg selv. Ved at læreren, «klasserommets spesialist», tror at du kan mestre en oppgave, kan også du få tro på at du kan mestre den samme oppgaven, og dette kan fremme motivasjon og større innsats under oppgaveløsningen, som igjen kan føre til høyere måloppnåelse (ibid). Lærerens generelle atferd overfor deltagerne sine har også betydning for motivasjonen. Ved at læreren er blid og hyggelig og viser at han liker deltagerne, kan motivasjonen til elevene øke (Linder, et al., 2010).

En annen sterk evne vi mennesker kan utvikle, er evnen til å kunne forutsi. Vi handler ikke bare umiddelbart i forhold til her og nå hendelser, eller bare på de erfaringene vi selv har gjort i fortiden. Mye av våre hensiktsmessige handlinger er basert på det å se fremover (Bandura, 1986).

Vi har noen forventninger om hvilke konsekvenser handlingene våre vil gi. Vi setter mål. Og vi planlegger for tenkte fremtider, også de som er uhensiktsmessige. Når vi også tar med uhensiktsmessige handlinger i tankene våre, trener vi oss i hvilke handlinger og veivalg som faktisk er hensiktsmessige. Å være forutseende handler om å redusere muligheten til å handle feil i det øyeblikket noe uforutsett skjer ved at vi har tenkt igjennom forskjellige løsninger på forhånd (ibid).

Å kunne være forutseende handler også om å bruke symboler. (Jamfør 2.2.4

Bakgrunnskunnskap) Man kan ha bilder i hodet om en ønsket situasjon i fremtiden. Ved at man har disse bildene om et ønsket mål i hodet, øker mulighetene for at man utfører de handlingene som må til for at det ønskede målet skal nås. Disse forutsigende symbolene kan bli motivatorer og regulatorer for hensiktsmessig atferd. Forutseende atferd er oversatt til handling gjennom selvregulering (ibid). Det vil si at det kan være lettere å utføre oppgaver vi kanskje i utgangspunktet synes er kjedelige, hvis vi har et tydelig bilde av det ønskede målet, som jo er grunnen til at vi må gjøre de kjedelige oppgavene. Altså økes motivasjonen.

3. Metode

3.1 Konstruksjon/innsamling av data

Konstruktivistene tok et oppgjør med positivistenes syn på at sannheten er observerbar, og de mener at vi hele tiden tolker og påvirker omgivelsene våre (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det vi ser er ikke det samme som det andre ser, og det vi hører er ikke det samme som det den som snakker mener. Vi konstruerer altså vår egen mening ut fra den sammenhengen vi befinner oss i. Min masteroppgave ligger innenfor det konstruktivistiske vitenskapssynet. Det vil si at alle data jeg får gjennom metodeinnsamlingen min blir fortolket av meg og i min presentasjon blir funnene mine fortolket av leseren. Altså blir kunnskapen jeg tilegner meg, og den eventuelle kunnskapen jeg presenterer til leseren, konstruert.

Synet på at vi bare kan forstå virkeligheten i sin kontekst, kalles hermeneutikk (ibid). Hermeneutikken ligger innenfor den konstruktivistiske retningen, og vi bruker symboler til å formidle og forstå andres virkelighet. Symboler kan for eksempel være språk (Hammersley & Atkinson, 1996).

3.1.1 Metodevalg

Etnografisk forskning ligger innenfor den konstruktivistiske retning, og vanlige metoder innenfor etnografien, er observasjon og intervju (ibid). Etnografisk forskning er forskning der forskeren studerer en kultur (ibid). Feltarbeid er når forskeren befinner seg i den naturlige konteksten til det, den eller de han vil forske på, sammen med studieobjektet (ibid).

For å lære mer om strategisk læring hos voksne minoritetsspråklige, har jeg studert strategisk læring hos tre informanter. Samtidig satte jeg meg inn i teori og litteratur om emnet læringsstrategier og andre relevante tema. Det jeg visste om teori og om informantene mine ble forkunnskaper som jeg tok med meg inn i feltarbeidet. Det jeg observerte og hørte ble derfor fortolket og forstått ut fra de forkunnskapene jeg hadde. Til sammen var dette med på å forandre min kunnskap om læringsstrategier hos minoritetsspråklige voksne norskkursdeltagere. Den nye bakgrunnskunnskapen tok jeg med meg inn i det neste feltarbeidet jeg hadde. Forståelsen beveget seg framover i en spiral. Dette er et eksempel på den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Sköldberg, 2008).

I min studie var det første standpunktet jeg måtte ta om jeg skulle bruke kvalitative eller kvantitative metoder. Ifølge Holme og Solvang (1996) er det ikke noe absolutt skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Begge har for eksempel til formål å gi en større forståelse av samfunnet. Kort fortalt kan man si at data hentet med kvantitativ metode kan representeres i tall, og kvalitativ metode kan representeres i skrift (Hammersley & Atkinson, 1996). Et annet skille kan være at det blir brukt mer kategoriseringer i kvantitative studier, og at empirien i kvalitative studier kan være mer åpen og mangetydig (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Kvantitative metoder har ofte kausalitet eller forklaring som mål. Det søkes etter det representative og det er ofte avstand mellom forsker og informant. Motsatt er kjennetegn på kvalitative metoder at det er få informanter/fenomener, at fenomenet ligger nær opp til virkeligheten, det unike og særegne blir gjenstand for interesse og forsker og informant har et nærmere forhold (Holme & Solvang, 1996). Jeg ønsket en åpen datainnsamling i min studie, der jeg kunne være mer spontan. Jeg valgte derfor kvalitative metoder for å forsøke å belyse min problemstilling.

Som nevnt innledningsvis finnes det flere metoder for innsamling av datamateriale innenfor kvalitativ forskning. Intervju og observasjon er to av dem (Postholm, 2010). Jeg hadde en litt «brokete» vei til mine valg av metode. I utgangspunkt hadde jeg bestemt meg for å bruke skygging som metode. Jeg vurderte i planleggingsfasen at det var en rekke fordeler med denne metoden. Jeg gjør rede for disse fordelene under 3.1.5 Skygging.

Jeg ønsket å se bruk av læringsstrategiene selv, isteden for å få dem fortalt av informanten på informantens andrespråk. Ved å gjøre egne observasjoner kunne jeg muligens redusere språkbarrieren.

Etter skyggingen av første informant tok jeg erfaringene mine opp til vurdering, og fant en del ulemper ved bare å bruke denne metoden. Kjemien mellom meg og informantene var veldig bra. De var imøtekommende og tok vertskapsrollen sin veldig alvorlig, selv om jeg hadde bedt dem om å oppføre seg som om jeg ikke var der. Blant annet lagde begge de to første informantene middag til meg, og satte seg ned og pratet med meg istedenfor å gjøre som de pleide. Imidlertid gjorde dette at de viste mindre læringsstrategier enn jeg hadde forventet

under feltarbeidet, og at funnene mine i større grad ble basert på de læringsstrategiene informantene fortalte meg at de hadde.

Skygging kan være en intens metode (Jirón, 2011), og jeg valgte derfor å begrense skyggingen til to ettermiddager med hver av de to første informantene. Med det omfanget merket jeg at det like godt kunne hende at jeg gikk glipp av mange strategier fordi informanten ikke gjorde disse aktivitetene akkurat når jeg skygger dem.

Notatskriving kan også by på problemer under skygging, ved at man stadig er på vei og ikke kan sette seg ned for å skrive notater (Czarniawska, 2007). Jeg forsøkte å avhjelpe denne ulempen med problemer med notatskriving på to forskjellige måter; jeg brukte en notatbok med stive permer for å kunne ta notater hvor som helst, og jeg brukte lydopptaker.

Jeg opplevde et par ganger et dilemma i forhold til andre personer informanten forholdt seg til. Et eksempel på det var da jeg var med Bibi på sønnens trening, og støynivået var så høyt at jeg ikke kunne bruke lydopptager. Jeg brukte notatboka mi en stund, men fikk så mange blikk fra andre foreldre og trenere, at jeg valgte å legge den bort. Planen var å skrive ned så mye av det jeg husket rett etter at vi jeg var ferdig med skyggingen, men det var veldig vanskelig å huske detaljene. Ifølge Løkken er det så godt som umulig å skrive en ikke-tolkende rapport etter en observasjonsøkt, og det var noe jeg også erfarte. Ifølge hermeneutisk teori er det vel også så godt som umulig å skrive feltnotater også som er ikke-tolkede. Dette på grunn av «...den perseptuelle og refleksive medskapingen som samspillsobservasjonen innebærer,...» (Løkken, 2012, s. 20).

Skygging var altså utgangspunkt for feltarbeidet mitt, men under datainnsamling med andre informant ønsket jeg å åpne opp for at han i større grad kunne fortelle om strategier han/hun bruker, slik at de strategiene også kunne bli en del av de funnene jeg gjør. Da ville det være nyttig å ta utgangspunkt i den situasjonen vi befant oss i. For eksempel kunne jeg spørre deltageren hva han gjør hvis han ikke forstår noe en samtalepartner sier, i etterkant av at informanten faktisk stod og pratet med en annen person. I tillegg kunne det være nyttig å komme inn på strategier informanten brukte tidligere i norskopplæringen, og andre strategier han brukte. Under datainnsamlingen med Ismael mener jeg at jeg fikk de mest interessante funnene under en samtale vi hadde på en kafé da vi ventet på bussen.

Under feltarbeidet med Abdullah valgte jeg ikke å bruke skygging, da han hadde kommet på et høyere nivå enn de andre informantene i norsktilegnelsen, og fordi han, ifølge ham selv, ikke var så opptatt av norskopplæring lenger. Derfor ville jeg vite mer om hans tidligere strategier, enn om hans nåværende. Ergo valgte jeg å gjøre et semistrukturert intervju isteden

I en situasjon valgte jeg også å bruke deltagende klasseromsobservasjon som metode. Det var etter det første feltarbeidet, da jeg følte at jeg hadde fått informasjon om at Bibi brukte flere læringsstrategier enn de jeg kunne observere under skyggingen. Jeg ønsket å finne en mulighet til å observere de nevnte strategiene, og valgte å observere informanten noen timer i klasserommet under norskkurset hun deltok i.

Under intervjuet med Abdullah, gjorde jeg noen interessante funn når det gjaldt motivasjon og selvregulering. Jeg følte derfor behov for å ha et ekstra intervju med Bibi og Ismael for å stille noen oppfølgingsspørsmål om motivasjon og selvregulering. Jeg vil derfor si at min metode har variert fra skygging, via deltagende observasjon til semistrukturert intervju.

3.1.2 Utvalg av informanter

Dette er som nevnt en kvalitativ studie, og målet var å få et bredt bilde av informantene. Jeg valgte å bruke tre informanter. Alle hadde minimum norskkunnskaper på a2 nivå i muntlig norsk, og alle var ganske jevnaldrende, men ellers var de veldig forskjellige med hensyn til både kjønn, utdanning og annen bakgrunn.

Jeg opplevde ingen problemer med å få tilgang til feltet. Det er mulig at noe av årsaken til det var at jeg rekrutterte informanter som kom fra kulturer der det å si nei til en lærer, ikke er veldig vanlig.

Jeg valgte å skygge informantene rett før de skulle opp til norskprøve 2. Min hensikt var for det første å se informantene i en periode da de muligens hadde mobilisert litt ekstra fordi det nærmet seg norskprøve. Slik mente jeg at jeg skulle øke mulighetene av at jeg fikk se noen av strategiene jeg var ute etter.

En annen grunn til at jeg valgte informanter som var på omtrent samme nivå i norsk, var at da hadde jeg større muligheter til eventuelle sammenligninger etterpå. Det var også viktig for meg at informantene var på et språklig nivå som gjorde at jeg kunne kommunisere med dem

uten bruk av tolk. Et poeng var at deltagerne skulle ha forskjellig skolebakgrunn fra hjemlandet, slik at jeg kunne se om forskjellig utdanningsnivå muligens kunne føre til at de brukte forskjellige strategier. Jeg vil gi en kort presentasjon av informantene mine her:

Bibi er en kvinne fra et asiatick land med akademisk medisinsk utdanning. Hun praktiserte yrket sitt i hjemlandet. Hun bor alene sammen med en mindreårig sønn. Hun har bodd i Norge i ca. fire år. Hun er midt i 30-årene. Hun går full tid på norskkurs på spor 2. Hun er på A2 nivå både i skriftlig og muntlig norsk.

Ismail er en mann fra et afrikansk land. Han har bodd i Norge i tre år. Han har seks års skolegang fra hjemlandet, og jobbet som yrkessjåfør der før han kom til Norge. Han bor alene i Norge, og er i begynnelsen av 30-årene. Han har ei datter på ni år i hjemlandet. Han går full tid på norskkurs på spor 1. Han er på A2 nivå i muntlig norsk og mellom A1 og A2 i skriftlig.

Abdullah er en afrikansk mann midt i 20-årene. Han bor alene i Norge. Han var analfabet da han kom til Norge. I hjemlandet jobbet han i landbruksnæringa, der han hjalp foreldrene sine med sauehold. Han går på norskkurs og introduksjonstilbud på dagtid, og jobber som renholder på kveldene. Han har bodd i Norge i ca. fire år, og er på B1 nivå i muntlig norsk, og A2 i skriftlig.

3.1.3 Kort beskrivelse av datamaterialet

Datamaterialet består av til sammen 20 timers opptak gjort under skygging og intervju. Opptakene av første informant er transkribert i sin helhet. Det ble gjort opptak av første dags skygging av informant nummer to. Dette opptaket er ikke transkribert i sin helhet, men jeg har lyttet igjennom opptakene og tatt relevante notater. Andre dags skygging foregikk under introduksjonstilbudet i en gruppesamtaleøkt med en psykiatrisk sykepleier. Jeg valgte å ikke gjøre opptak fordi jeg var usikker på tillatelsen fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Intervjuet med tredje informant ble tatt opp. Dette har jeg også hørt igjennom, og jeg har tatt relevante notater. Jeg hadde også to små semistrukturerte intervjuer med de to første informantene, der jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål. Notater fra disse er også med i materialet. I tillegg består materialet av feltnotater fra klasseromsobservasjon. Det ble også ført logg under hele feltarbeidet. Der er det ført feltnotater og refleksjoner jeg gjorde underveis.

Dette er en tabell som viser datamengde og tidsbruk på informantene:

	Bibi	Ismail	Abdullah
Tidsbruk til datainnsamling:	Ca. 8 timer skygging fordelt på to dager. 2 timers klasseroms-observasjon.	Ca. 8 timer skygging fordelt på to dager.	2 timers intervju.
Feltnotater:	22 sider notater fra skygging og 5 sider med observasjonsnotater. 2 sider med notater fra intervju	9 sider notater fra opptakene, og to sider med notater fra intervju.	12 sider feltnotater fra opptakene.
Bruk av lydopptak:	Ja, transkribert	Ja første dag ble det brukt opptak, men ikke andre dag. Essensen er skriftlig-gjort.	Ja, men ikke transkribert i sin helhet. Bare essensen er skriftliggjort.

Tabell 1 Oversikt over datamaterialet.

3.1.4 Deltagende observasjon

Observasjon innebærer at en i kortere eller lengre tid deltar direkte i eller oppholder seg nært deltakerne i den gruppen en skal undersøke.(Holme & Solvang, 1996, s. 104).

Holme og Solvang (1996) påpeker videre at observasjon innenfor kvalitativ forskning er den metoden hvor forsker og informant står i det mest intime forhold til hverandre, og derfor også kan gi de største etiske utfordringene. Grunnen til dette er blant annet at forskeren kan komme inn på privatlivet til informanten.

En måte kategorisere observasjonsmetoden på er i hvilken grad forskeren selv er deltagende i observasjonen. Å være fullstendig passiv observatør vil mange si er umulig (Hammersley & Atkinson, 1996; Holme & Solvang, 1996). Ved å befinne seg i et sosialt fellesskap, vil en observatør alltid påvirke og bli påvirket av de andre aktørene i fellesskapet. Men forskeren kan gjøre grep som muligens reduserer hans påvirkning på funnene han gjør. For eksempel

kan forskerens påkledning og oppførsel være med på å påvirke i hvor stor grad informantene er bevisst på ham (Holme & Solvang, 1996).

En annen måte å kategorisere observasjon på, er om den er åpen eller skjult. Under skjult observasjon er ikke informantene kjent med at man driver med observasjonen. For eksempel kan forskeren forsøke å utgi seg for å være en i gruppen, eller på andre måter bli akseptert og få tillitt fra informantene. I motsatt fall er en forsker som driver med åpen observasjon en som informerer informantene hva hensikten med tilstedeværelsen hans er. Her er også aksept fra informantene og tillitt viktig, hvis forskeren skal kunne skaffe den informasjonen han trenger (ibid). Nedenfor følger delkapitler om skygging og klasseromsobservasjon, som begge er eksempler på deltagende observasjon.

3.1.5 Skygging

Skygging handler om å samle vitenskapelig data ved at forskeren følger en person tett over en periode.

Shadowing entails a researcher closely following a subject over a period of time to investigate what people actually do in their everyday lives, not what their roles dictate of them. Behaviours, opinions, actions and explanations for those actions are reflected in the resulting thick, descriptive data. (Quinland, 2008: 1480) i (Gilliat-Ray, 2011, s. 470)

Forskeren «henger på» informanten i en så stor del av perioden som mulig, altså som en skygge (McDonald, 2005). «Mobile methods» kaller Buscher, Urry og Witchger (2011) det sett av nyere metoder som er godt egnet til å drive vitenskapelige undersøkelser på fenomener som i større grad enn noen sinne er i bevegelse. De trekker frem skygging som en slik metode. Skygging kan brukes både til kvantitative og kvalitative undersøkelser (ibid). Skygging egner seg godt til organisasjonsforskning (Czarniawska, 2007) og undersøkelser av menneskers mobilitet (Jirón, 2011). Skygging handler ifølge Czarniawska (2007) om at det er gjennom vår forskjellighet til andre mennesker at vi vil kjenne oss selv. Jiron (2011) kaller skygging en etnografisk tilnærming. Det vil si: "...immersing oneself deep in the observation of a practice by being there and providing an indepth description of it through fieldwork." (2011, s. 36) videre sier Jiron følgende om hva forskeren gjør i en skyggeprosess: "...entering into practices, into dialogue and interaction in a constant engagement with people whose life they constitute" (2011, s. 37).

Jiron trekker frem to fordeler med skygging som metode. Det ene er at skygging samler inn mye og mer detaljert data enn en del andre metoder. Dette gjør at skygging kan produsere førstehånds kunnskap, også om de tingene det er vanskelig å sette ord på (2011). Clifford Geertz (2000) kaller dette «thick descriptions».

Den andre fordelen er at forskeren får mulighet til å studere informanten i sin kontekst, og på den måten får et mer helhetlig bilde (Jirón, 2011). I en skyggeprosess får forskeren mulighet til å stille spørsmål slik at informanten kan gi en mer utfyllende informasjon. Teknikken gir også mulighet til å se informanten i samhandling med andre.

En tredje fordel med skygging, er muligheten for mobilitet (Czarniawska, 2007). Forskeren får et innblikk i informantens utvidede kontekst. Samtidig kan en slik mobilitet hindre notatskriving, da forsker og informant kan befinne seg i situasjoner der det blir vanskelig å notere (ibid), for eksempel stående på en buss. Czarniawska(2007) kaller det «Fieldwork on the move».

Kuschenbach (2003) lister opp fem unike fordeler med det hun kaller «go-alongs» sammenlignet med andre kvalitative metoder; For det første påpeker hun at forskeren under skyggingen får innblikk i informantens» her og nå-situasjon, heller enn å få den gjenfortalt som for eksempel under et intervju. Deretter får man innblikk i informantens forhold til informantens egen kontekst. Man kan få tilgang til informantens biografier. Metoden kan vise sammenhengene mellom steder og livshistorier. Metoden kan også belyse det Kuschenbach kaller den sosiale arkitektur, som for eksempel et nabolag. Og sist kan man få innblikk i realiteten i menneskers interaksjoner, altså å se virkelige mennesker samhandle i naturlige situasjoner. Samtidig er det viktig å huske på at den virkelige situasjonen man observerer, blir preget av at jeg som forsker og observatør faktisk befinner meg i den samme konteksten, og setter mitt preg på situasjonen.

Skygging krever ganske mye av informanten. Han skal tåle å ha en annen person hengende «over skulderen over lengere tid», og det er ikke alltid at kjemien mellom informant og forsker er den beste. Det hender også at skygging involverer andre enn informanten, for eksempel kollegaer, venner eller familie. Derfor kan det være vanskeligere å få tilgang til forskningsfeltet ved skygging sammenlignet med andre metoder (McDonald, 2005). Det hender også at informanter har lyst til å avslutte prosessen før den avtalte tiden, slik at det kan

kreve mye reforhandling (Czarniawska, 2007). Derfor kan det hende at flaks (man tar den man får), heller enn kriterier avgjør hvem som blir informant.

Som nevnt kan skygging samle inn store mengder data, som det noen ganger kan bli vanskelig å håndtere. Det er ikke uvanlig at en dags skygging resulterer i opp til ti tusen ords transkripsjon, eller en stor mengde feltnotater. Derfor kan skygging være en arbeidskrevende og slitsom prosess, også på grunn av den psykiske påkjenningen av å henge på et annet, ofte ukjent, noen ganger ufrivillig menneske. (Czarniawska, 2007; Mcdonald, 2005).

Forskeren og informanten påvirker hverandre gjensidig under en skyggeprosess, og forskeren kan aldri vite hvordan dagen til informanten hadde vært annerledes hvis forskeren ikke hadde vært til stede og påvirket situasjonen. Dette kalles observatøreffekten (Mcdonald, 2005). Mcdonald kommer med noen forslag til hvordan man kan redusere denne effekten, for eksempel ved å spørre informanten om hvordan dagen har vært sammenlignet med en normal dag (ibid).

Ved skygging kan informanten observeres i forskjellige kontekster og det er informantens bevegelser som bestemmer situasjonene som blir belyst (Büscher, et al., 2011). Jeg hadde mulighet til umiddelbart å stille spørsmål til informanten etter en observert situasjon. En annen fordel med skygging var at jeg hadde mulighet til å observere informanten i forskjellige sosiale situasjoner. På den måten fikk jeg anledning til å se informanten bruke sosiale strategier.

Ved at mye av tiden gikk med til å følge informanten mellom aktiviteter, for eksempel i transportsituasjoner som bussturer, kunne jeg ha samtaler med informanten der jeg fikk anledning til å samle ytterligere funn. Mobiliteten skyggingen gav meg, var nettopp den metoden jeg hadde behov for når jeg skulle finne ut av hva informantene gjorde etter at de gikk ut av klasseromsdøra. Dette er en del av deltagerens liv en lærer sjelden tar del i, og den delen av livet kan bestå av mye mobilitet. Eksempler kan være å dra hjem fra skolen, hente barn i barnehagen, gå i butikken, til frisøren, på trening, på foreldremøte, på besøk på kino og så videre. Jeg fikk også komme hjem til informantene og se tegn på bruk av strategier hjemme.

3.1.6 Klasseromsobservasjon

Ifølge Postholm (2010) kan forarbeidet til en klasseromsobservasjon gjøres på følgende vis; Det er viktig å ha fokus på det man skal observere. Teorier om tema en vil undersøke kan bidra til at det blir lettere å fokusere på noen undersøkelsesspørsmål. Ved at forskeren har satt seg inn i teorien, gjør at det blir lettere å forstå prosessene som observeres. Underveis i prosessen kan forskeren utvikle ny teoretisk kunnskap, som påvirker undersøkelsesspørsmålene.

Man kan dele vitenskapelig observasjon inn i to kategorier; om den er strukturert eller ustrukturert (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). En ulempe med strukturert observasjon er at man deler på forhånd det man vil observere inn i kategorier. Det kan føre til at andre interessante hendelser blir utelatt fra registreringen (ibid). Tilsvarende kan derfor ustrukturert observasjon bidra til en mer fleksibel innsamling av data, hvor man er mer åpen for det som skjer (ibid).

Jeg valgte å lage et observasjonsskjema før klasseromsobservasjonen av «Bibi». Jeg hadde operasjonalisert de begrepene jeg ønsket å belyse, som jo var læringsstrategier, og jeg hadde laget kategorier i et observasjonsskjema. Ulempen med dette kan være at man binder seg opp i skjema og kategoriene, og kan gå glipp av andre hendelser som kan bli interessante funn (Kleven, et al., 2011). Tilsvarende kan derfor ustrukturert observasjon bidra til en mer fleksibel innsamling av data (ibid). Det gir også mulighet for å endre fokus underveis (ibid) Jeg valgte en observasjonsmetode som ligger mellom de to ved at jeg brukte et observasjonsskjema, men forsøkte samtidig å være åpen for andre hendelser.

Jeg valgte å være åpen observatør i klasseromsobservasjonen. Det vil si at jeg informerte klassen om at jeg var der for å se på hvordan de lærte norsk. Informanten jeg var der for å observere var klar over at jeg var der for å se på hennes læringsstrategier.

Postholm (2010) trekker også frem viktigheten av å observere og beskrive konteksten i et klasserom for å kunne gi «tykke beskrivelser» av kategoriene en ønsker å belyse. På den måten kan man få informasjon om for eksempel relasjonen mellom informanten og andre deltagere i gruppen som medelever og læreren. Jeg gjorde interessante funn i forhold til dette som jeg beskriver i drøftingskapittelet.

Registreringen av data kan gjøres på forskjellig vis, og tradisjonelt har det blitt gjort ved å ta notater, eller etter hvert også lydopptak (Dobson). I senere tid er teknisk utstyr blitt lettere tilgjengelig, og da har også videoobservasjon blitt et alternativ for å registrere observasjonen (ibid). Jeg valgte å gjøre observasjonsnotater på observasjonsskjema med ganske åpne kategorier, slik at jeg kunne notere ned egne refleksjoner sammen med observasjonene. Postholm (2010) anbefaler at man deler notatsiden i to når man observerer, slik at man kan skille på egne refleksjoner og de faktiske observasjonene, noe jeg gjorde.

Det var litt overraskende vanskeligere å få tilgang til feltet når det gjaldt klasseromsobservasjonen jeg utførte med Bibi. Læreren var svært positiv, men Bibi var litt skeptisk. Vi endte opp med at hun ga sin tillatelse til observasjonen hvis det ikke ble uttalt til de andre kursdeltagerne at det var henne jeg skulle observere. Jeg plasserte meg derfor i nærheten av henne, men med siden til henne, slik at det ikke skulle være så tydelig hvem jeg så på. Jeg informerte klassen da jeg kom om at jeg skulle primært se på læreren deres og hvilke aktiviteter de gjorde for å lære norsk.

3.1.7 Semistrukturert intervju

Intervju kan være strukturert og ustrukturert (Postholm, 2010). Det strukturerte intervjuet er et formelt planlagt intervju, og et ustrukturert er et intervju der forskeren ikke bruker forhåndskategorisering, og «der man blir med på informantens «refleksjonsreise». (ibid s. 72). Jeg valgte å bruke en intervjuform som ligger mellom de to ytterpunktene, et semistrukturert intervju, eller som Holme og Solvang kaller det; et kvalitativt intervju (1996).

"Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse" (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 137). Et intervju kan ha mange forskjellige bruksområder. Det kan for eksempel brukes sammen med andre forskningsmetoder, for eksempel som en pilot før en stor survey (Kvale, et al., 2009), eller det kan brukes alene i et forskningsarbeid.

Intervju er en tidkrevende metode. Spesielt gjennomføringen av selve intervjuene og transkripsjonen kan ta lang tid. Men det at et intervju kan være omfattende, gjør at det blir mulig å samle inn mange forskjellige former for kunnskap (ibid). Man kan registrere

kroppsspråk og stemmebruk, og man kan få tak i for eksempel tanker bak handling, eller informantens egne meninger.

Et intervju er en her og nå situasjon. Med det mener jeg at forskeren og informanten er til stede i øyeblikket. Dette kan gi noen fordeler som for eksempel et spørreskjema ikke har. Her og nå situasjonen gir mulighet for kommunikasjon underveis i undersøkelsen. Intervjueren kan for eksempel stille oppfølgingsspørsmål, og informanten kan stille oppklarende spørsmål for å sikre at han har forstått spørsmålet. På denne måten økes muligheten for at forskeren får svar på de spørsmålene han ønsker å få svar på. Å være tilstede i situasjonen gir også mulighet til å ta i bruk nonverbal kommunikasjon for å styrke forståelsen (Kvale, et al., 2009).

Et intervju er ikke en enveis kommunikasjon der intervjueren stiller og får svar på sine spørsmål fra informanten. I et intervju produserer begge parter kunnskap. Det vil si at begge parter gjensidig påvirker hverandre i prosessen, og dette kan påvirke resultatene. Det er viktig å være bevisst på dette under intervjuet (ibid). Forskningsmiljøet har argumentert for at forskeren i intervjusituasjonen kan bli for godtroende, og tar alt informanten sier for «god fisk» når det kan være grunner til at informanten heller forsøker å svare det forskeren vil høre, eller forsøker å fremstille seg annerledes enn slik han er. Dette påvirkningsaspektet kan gi mindre objektiv kunnskap (Kvale, et al., 2009). Intervjuet kan være med på å gi stemme til mennesker som ikke ofte blir hørt, men det setter forskeren i et etisk dilemma, siden det er han som har makt til å velge ut informanter. Valg av informanter kan være med på å avgjøre validiteten på funnene (ibid).

Det er kommet en del kritikk av kvaliteten på funnene innhentet med intervjumetoden fra forskningsmiljøet. Den handler om kvaliteten på kunnskapen som intervjuet produserer (ibid). En kritikk er at funnene vanskelig lar seg kvantifisere, hvis det er ønskelig. Representasjonen blir også kritisert fordi funnene ofte blir presentert i kjedelige rapporter, og at funnene ofte er trivialiteter og ingen reell ny viten (ibid). Kritikken lyder også at intervjuer ikke tar hensyn til at informanten lever i en sosial kontekst, men fokuserer bare på individet. Kvale (2009) forsvarer en del av denne kritikken ved å argumentere for at det ikke er intervjuet som metode, men kvaliteten på intervjuet, som bestemmer om det skal bli gode forskningsresultater. Holme og Solvang (1996) påpeker videre at en styrke med denne formen for metode, er at intervjuet ligner en hverdagssamtale, og at forskeren tapper hverdagssamtalen for den informasjonen den kan gi om det forskeren ønsker belyst.

Dette kan være en krevende teknikk, spesielt fordi et slikt intervju ofte tar lang tid, og fordi det kreves en grad av et tillitsforhold mellom forsker og informant. Det er også ofte når man skal belyse mer krevende tema at denne form for intervju brukes. Men situasjonen kan også bli meningsfylt for begge parter, der informanten føler at han blir lyttet til og tatt alvorlig (ibid). Man bruker ofte ikke mange informanter i en slik undersøkelse, og man velger ofte å bruke de ekstreme heller enn de gjennomsnittlige informantene. Dette fordi man i en slik undersøkelse ikke er ute etter å generalisere kunnskapen, men heller å belyse et fenomen (ibid).

3.1.8 Ethiske valg

Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), er blant annet personvernombud for mange utdanningsinstitusjoner. Det skal sikre personvernet i forskning, blant annet informantenes (Norsk samfunnsvitenskapelig, 2003). Hit må forskeren søke om tillatelse hvis opptak av forskningsmateriale skal lagres. I mitt tilfelle hadde jeg en samtale med en representant fra NSD for å finne ut hvordan jeg skulle gå frem for å få godkjenning av lagring av mine forskningsdata. Ifølge NSD trengte jeg ikke å søke skriftlig, så lenge alle forskningsnotater og transkripsjon ble anonymisert før det ble lagret på pc. Noe jeg har gjort.

Alle forskningsinformanter har ifølge personvernombudet krav på å bli informert om at de til en hver tid kan trekke seg fra forskningsprosjektet, og at all informasjon skal bli anonymisert før det blir rapportert. Dette kalles informert samtykke (ibid). Alle mine informanter har blitt informert og har signert på skjema. Skjema ligger som vedlegg i denne oppgaven.

De overstående aspektene ved etikken er uten valgmulighet fra forskerens side, fordi det er noe forskeren skal gjøre. Men forskeren står også ovenfor mange valg, og da er det viktig at forskeren er bevisst sin moral og sine etiske verdisyn (Holme & Solvang, 1996).

De særegne forskningsetiske forpliktelsene er til dels knyttet til den rollen forskningen innenfor disse områdene kan ha i samfunnet. De innsikter og resultater forskningen kommer frem til kan ofte ha store samfunnsmessige konsekvenser.. Forskeren har derfor blant annet et særlig ansvar for hvordan forskningsresultater formidles og til en viss grad for hvordan de fortolkes av andre. Forskningsetikken for disse fagområdene må dessuten reflektere de særegne emnene for kultur- og samfunnsfagene, der menneskelige valg, handlinger og relasjoner ofte står i fokus. Forskningen vil dermed på en eller annen måte preges av forskerens samfunns- og menneskesyn. Dette stiller særskilte krav til refleksjon rundt hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, metode og tolkning av forskningsfunn. I motsetning til for eksempel naturfagene, inkluderer forskningen ofte personer, og forskere har bare tilgang til dem som utforskes ved kommunikasjon (som ved intervju eller dokumentanalyse) og man må dermed forholde seg til personenes språk og kultur. Dette reiser spesielle krav om kunnskap og respekt for andre kulturer.(Ingierd, 2012).

Dette sitatet er innledningen til mine refleksjoner rundt de etiske dilemmaene i feltarbeidet. I flere situasjoner opplevde jeg det vanskelig ikke å gripe inn i informantens liv på en mer aktiv måte enn det som skjer naturlig ved at jeg som fremmedelement er tilstede. Et eksempel på dette er da jeg observerte «Bibi» da hun skulle hjelpe sønnen med lekser. Han hadde startet uten hennes hjelp, og løst oppgaven riktig i mine øyne. Da moren kom til, misforstod hun lekseinstruksjonen, og beordret sønnen å viske ut den ikke ubetydelige mengden med arbeid han allerede hadde gjort, fordi hun mente han hadde løst oppgaven feil. Jeg klarte ikke å dy meg mot å blande meg inn da jeg så hvor fortvilet sønnen ble da han måtte pusse ut. Jeg kommenterte at jeg trodde sønnen hadde løst oppgaven riktig. Dette gjorde at sønnen ikke trengte å pusse ut. Jeg følte også i situasjonen at jeg var i et dilemma og var usikker på om jeg skulle blande meg inn. Jeg valgte som nevnt å gjøre det, selv om jeg var klar over den maktposisjonen jeg var i som norsk og lærer, og at jeg risikerte å undergrave morens autoritet. Dette kunne også bidratt til at informant/forsker-relasjonen vår ble endret.

Mange norskkursdeltagere har større respekt for læreren enn det vi er vant til i Norge, og mange har også en kultur for ikke å si nei hvis noen spør om en tjeneste. Helene Ingierd (2012) påpeker at det kan kreves ekstra fordringer til å forske på noen spesielle grupper, for eksempel etniske grupper. Det er i den sammenhengen viktig å sikre at samtykket faktisk er informert, ved å sikre språklige misforståelser, og tydelig informasjon om frivillighet og mulighet til å trekke seg (ibid).

Det at skygging er så intenst og omfattende og fører ofte helt inn i stua til informantene ville nok også gjort at en del mennesker ville vært skeptiske til å si ja til å delta i et slikt feltarbeid. Jeg tror ikke disse deltagerne hadde den samme reservasjonen, kanskje fordi jeg som lærer var en autoritetsperson i deres øyne.

Et annet dilemma jeg kom opp i var da jeg var hjemme hos «Ismael» og vi hadde spist middag. Han satte seg sammen med meg i sofaen, og jeg hadde lyst til å se han jobbe litt med norsk. Det var det han hadde fortalt meg at han gjorde en del av ettermiddagen. Men denne ettermiddagen, kanskje fordi jeg var på besøk og fordi han var en høflig vert, startet han ikke på noe slags arbeid. Til slutt spurte jeg ham om han kunne hente ukeplanen sin slik at jeg kunne få se ham jobbe litt med hjemmearbeidet. Han gjorde det, noe han nok ikke ville gjort om jeg ikke bad ham om det. På den måten påvirket jeg jo feltarbeidet.

Det siste dilemmaet jeg reflekterer over her, er gaver. Det å gi betaling til informanter har ofte blitt brukt, men er omstridt og gir noen vanskelige dilemma. For eksempel kan betaling gjøre det vanskeligere for informanten å trekke seg fra prosjektet om ønskelig (Hovland, 2012). Jeg var takknemlig for at informantene hadde gjort meg denne tjenesten å bli informanter, og jeg ønsket å gi dem en gave som takk for hjelpen. Jeg var redd for at en gave kunne påvirke informanten til å svare/oppføre seg annerledes enn han ville gjort hvis han ikke fikk en gave. Derfor bestemte jeg meg for at jeg ville vente med takkegaven til feltarbeidet var ferdig. Det fikk jeg ikke til konsekvent, da jeg etter første dags skygging av «Ismael» fikk mannen min til å komme med en brukt tv vi skulle kaste, og han hjalp også Ismael å installere kabelnett. Grunnen til at jeg ikke ventet til feltarbeidet var ferdig hadde praktiske årsaker som at mannen min skulle komme og hente meg den kvelden, og at vi kom inn på «Ismaels» savn av tv og at han ikke hadde noen planer for helgen (Dette var en fredag). Han var svært takknemlig for dette, og jeg ser ikke bort fra at denne gaven kan ha påvirket hans velvilje for å fortsette å være informant, og kanskje også hvordan han oppførte seg ovenfor meg under resten av feltarbeidet.

3.2 Analyse av data

Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) begynner analysen i kvalitativ forskning allerede i startfasen av forskningsprosessen, ved formulering av problemstilling, og den fortsetter hele veien til skriving av rapporten. Dette er en gjentakende og dynamisk prosess, og forskeren må komme tilbake til analysen i flere omganger (Postholm, 2010). I dette delkapittelet fokuserer jeg på den deskriptive analysen, prosessen som strukturerer datamaterialet (ibid) I neste kapittel vil jeg bruke teoretisk analyse når jeg tar i bruk relevant teori for å analysere funnene i datamaterialet mitt (ibid).

3.2.1 Operasjonalisering

Ofte kan det vi vil finne ut noe om være basert på teoretiske begreper som vi ikke kan observere direkte (Fuglseth & Skogen, 2006). Derfor må vi forsøke å finne indikatorer som kan representere det vi ønsker å undersøke. Dette kalles å operasjonalisere begrepene (Fuglseth & Skogen, 2006), eller koding, (Postholm, 2010). Operasjonalisering er viktig av hensyn til validitet. Det er viktig at de begrepene jeg valgte å se på under mitt feltarbeid, samsvarer med det jeg ønsket å finne ut noe om.

Jeg har brukt begrepene i Weinstein et als (2006) modell for strategisk læring når jeg operasjonaliserte begrepene som beskriver fenomenene jeg ville forske på, og jeg valgte å bruke kategoriene hukommelsesstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier og motivasjon og selvregulering, jamfør 2.1 Modellen for strategisk læring og noen begrepsavklaringer. Jeg har også tilført to kategorier som ikke blir nevnt i modellen. Det er kommunikasjonsstrategier (sosiale strategier), og bruk av digitale verktøy for strategisk læring. Kommunikasjonsstrategier ønsket jeg å spesifisere i egen kategori, fordi de er så sentrale for å lære strategiene, og digitale verktøy tilførte jeg fordi de var så sentrale i alle informantenes strategibruk.

3.2.2 Opptakene

Som nevnt i 3.1.5 Skygging, brukte jeg lydopptak. For å bruke lydopptakene som materiale, transkriberte jeg noen av opptakene. Jeg gjorde et utvalg da jeg transkriberte, ved at jeg valgte å ikke transkribere sekvenser i opptakene. Grunnen til det var at de var irrelevante med hensyn til problemstillingen. Under intervjuet av Abdullah brukte jeg også lydopptaker. Etter

intervjuet lyttet jeg gjennom hele samtalen, og noterte ned det jeg vurderte som relevante funn for undersøkelsen min.

Jeg forsøkte å transkribere opptakene så fort som mulig etter at feltarbeidet var ferdig. Noen ganger allerede samme kveld. Jeg så at det var en fordel å gjøre det så fort som mulig etter feltarbeidet, fordi jeg glemte detaljer svært fort.

Det var perioder under skyggingen av Bibi der bruk av lydopptaker ikke fungerte på grunn av for høyt støynivå, jmfør 3.1.5 Skygging. Andre ganger, spesielt under kjøreturer med buss, var opptakene så dårlige at jeg ikke forstod hva som ble sagt. Da var notatene jeg gjorde ved siden av svært nyttige for å oppsummere observasjonene.

3.2.3 Feltnotatene

Under skyggingen hadde jeg med meg en bok som jeg noterte observasjoner og refleksjoner i, og som ble et godt tilleggsverktøy til opptakeren. Der opptakeren registrerte den faktiske hendelsen, kunne jeg ved hjelp av notatboka notere andre observasjoner og refleksjoner. Notatboka jeg brukte hadde stive permer, slik at jeg kunne notere hvor som helst. Jeg fikk god tid til å notere observasjoner og refleksjoner i situasjoner da informanten for eksempel lagde mat. Jeg skrev ned refleksjonene i en kort form, og renskrev notatene etter feltarbeidet og satte dem i sammenheng med transkripsjonene.

Feltnotatene fra klasseromsobservasjonen er skrevet i et observasjonsskjema. I skjemaet var det plass til både observasjonene og refleksjonene mine. Observasjonsskjema ligger som vedlegg i denne oppgaven.

3.2.4 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og å bedre reliabiliteten vil si å redusere eller å nøytralisere de tilfeldige feilene i målingene (Kleven, et al., 2011). Vi kan altså stille oss spørsmål som; Er dette sant? Kan vi stole på dette? Er det gjort et grundig forskningsarbeid for å komme fram til disse resultatene? Tradisjonelt har reliabilitetsbegrepet blitt brukt om kvantitativ forskning (Kleven, et al., 2011). Tjora (2012) påpeker at forskerens engasjement i kvalitativ forskning kan bli betraktet som støy som svekker funnenes reliabilitet, for eksempel ved at han har fordommer hvis han kjenner konteksten. Men Tjora (ibid) argumenterer også for at forskerens

kontekstkunnskap kan være en ressurs. Jeg har jobbet med voksne minoritetsspråklige deltager noen år, og føler at jeg kjenner denne gruppen godt. Dette kan være en fordel når jeg studerer dette feltet, altså at jeg kjenner konteksten. Dette kan styrke validiteten i oppgaven. Men det blir i den sammenhengen viktig å være bevisst mine egne fordommer, slik at jeg ikke tolker disse inn i funnene mine. Da kan mine fordommer svekke reliabiliteten isteden. «Forskerens kunnskap er en ressurs, men hvordan denne brukes i en analyse, må gjøres eksplisitt. Det er med andre ord viktig å gjøre rede for hvordan ens egen posisjon kan komme til å prege forskningsarbeidet.»(Tjora, 2012, s. 203). Jeg føler at ved å være bevisst mine fordommer til informantene, mestret jeg å ha en mer objektiv holdning til dem. Dette mener jeg styrker reliabiliteten i tolkningene mine.

Hammersley & Atkinson (1996) bruker begrepet *samfunnsviterens dobbeltdialog*, som handler om at forskeren som studerer menneskelige fenomener ikke bare har en dialog til kollegaer, men også får en dialog til sine informanter. Med det menes at begge påvirker hverandre gjensidig, og at det blir viktig for forskeren å finne den riktige balansen mellom nærhet til og distanse fra informanten. For stor distanse kan føre til at forståelse uteblir fordi forskeren ikke kjenner konteksten, og for liten distanse kan føre til at man overidentifiserer seg med informanten og man mister objektiviteten. Så for å styrke reliabiliteten i funnene etter kvalitative undersøkelser, bør man reflektere over alle nivåer i forskningen; utvalg, metode, teori, analyse og eventuelle konklusjoner og bakgrunnskunnskaper (Tjora, 2012).

Denne masteroppgaven har blitt til i en prosess, der refleksjon hele veien har vært viktig. For eksempel gjorde mine refleksjoner at jeg tilførte flere metoder i feltarbeidet.

Etter at jeg var ferdig med å skygge en av informantene mine, fant jeg ut at mange av funnene mine var basert på informasjon informanten hadde fortalt meg, og ikke informasjon jeg selv hadde observert under skyggingen. Derfor valgte jeg å bruke klasseromsobservasjon for å se om jeg kunne observere noen av de strategiene hun hadde sagt hun brukte. Jeg mener at jeg på denne måten styrket reliabiliteten i funnene mine.

Så har vi spørsmålet om jeg kan stole på at informanten faktisk bruker de strategiene de sier at de bruker. Jeg vil tro det er et dilemma som dukker opp i mange intervjuer. Det er ikke alltid at man kan verifisere det som blir sagt. Jeg forsøkte å kompensere for dette ved å gjennomføre en klasseromsobservasjon av Bibi, og jeg oppfordret Ismael til å bruke strategier hjemme.

3.2.5 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om samsvar mellom teoretiske begreper, og hvordan de er operasjonalisert i forskningsprosjektet (Kleven, et al., 2011).

I forkant av selve skyggingen hadde jeg jobbet mye med å operasjonalisere de begrepene jeg ønsket å studere. Jeg stilte meg spørsmålet om hvordan man kan observere en strategi. Noen strategier er ikke vanskelige å observere i felten. For eksempel hvis en person spør en annen hva noe betyr på norsk eller hvis han slår opp i en ordbok. Andre strategier er vanskeligere å se. Ta eksempelet med at en person sitter og leser på verb. I utgangspunktet kan det virke som en læringsstrategi, altså en bevisst handling for å lære disse verbene. Men det er ikke sikkert informanten faktisk lærer disse verbene. Han kan sitte og tenke på noe helt annet. Det kan også være at han velger å utføre denne handlingen, ikke for å lære norsk, men for å tilfredsstille det han tror er lærerens behov.

Så min strategi var å observere og registrere det som for meg så ut som en læringsstrategi. Deretter spurte jeg informanten hva hensikten med handlingen var. Hvis informanten svarte at handlingen ble utført i den hensikt at på et eller annet nivå å lære norsk, registrerte jeg den som en læringsstrategi. Det at man kan reflektere observasjonene sammen med informanten, er en fordel ved skyggemetoden (Kusenbach, 2003).

I mitt tilfelle, kan det jo være slik at ved å fortelle deltagerne at jeg så etter deres strategier for å lære norsk faktisk påvirket dem til å bruke flere strategier enn de vanligvis ville gjøre. Jeg vurderte denne trusselen mot validiteten da jeg bestemte meg for å fortelle informanten hva jeg ville undersøke, men vurderte verdien i at informanten faktisk mobiliserte en større del av strategirepertoaret sitt ved at jeg gav det spesielt fokus, slik at jeg fikk større muligheter til å observere læringsstrategiene.

3.2.6 Ytre validitet

Ytre validitet handler om i hvilken grad funnene kan generaliseres, altså overføres på et større utvalg enn det som var med i undersøkelsen (Lund, 2002). Alvesson & Sköldbberg (2008) gjør rede for at mange stiller spørsmålsteget ved om i hvor stor grad kvalitative studier kan generaliseres. Et eksempel på en trussel mot ytre validitet kan være at den gruppen man har undersøkt er så spesiell at funnene ikke lar seg generalisere til andre. Det kalles ikke-

representative individgrunnlag (Lund, 2002). Et annet eksempel er når den gruppen man har valgt er så homogen at den ikke gjenspeiler et mangfold. Dette kalles individ-homogenitet. For å øke muligheten for økt ytre validitet i en undersøkelse, kan man velge en heterogen gruppe som informanter, og man kan trekke et utvalg av populasjonen som man bruker som informanter (ibid). Jeg valgte å bruke en heterogen gruppe da jeg valgte informanter, nettopp for å styrke ytre validitet.

Tjora (2012) trekker fram det han kaller konseptuell generalisering. Den kan brukes i kvalitativ forskning ved at man kan utvikle for eksempel teori eller konsepter som kan ha relevans for andre tilfeller. Her må man bruke tidligere forskning og teori for å støtte opp under egne funn. På denne måten kan kanskje også min masteroppgave ha relevans for andre i samme felt som meg, for eksempler kollegaer i voksenopplæringen og andre studenter. Slik jeg har gjenkjent fenomener hos mine informanter som er støttet opp av tidligere forskning, kan mine kollegaer gjenkjenne fenomener hos egne deltagere, som jeg vektlegger i denne oppgaven. Dette kan være utgangspunkt for refleksjoner, diskusjoner og videre forskning hos mine kollegaer.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Som nevnt i 3.1 dreier konstruktivistisk, og derunder hermeneutisk forskning, seg om at all data man samler inn må forstås og tolkes utfra den konteksten de ble observert/samlet inn i. Sett ut fra denne vitenskapsteorien, vil alle funn jeg har gjort i denne undersøkelsen, både skyggesituasjoner, observasjonsdata og intervjudata, kun kunne tolkes utfra den konteksten jeg befant meg i underdatainnsamlingen. Det vil si at funnene kunne blitt helt annerledes hvis elementer i konteksten var annerledes. For eksempel kunne jeg gjort helt andre funn hvis jeg brukte andre informanter, hvis jeg observerte informantene i andre situasjoner eller hvis det var en annen enn meg som gjorde datainnsamlingen. Men mine funn kan likevel ha noe allmenn nytteverdi, jamfør 3.2.6.

I dette kapitlet gir jeg en presentasjon av mine funn, og en drøfting der funnene er satt opp i mot tidligere presentert teori og nyere sentral forskning/offentlige dokumenter. Kapitlet er inndelt på følgende måte. Funnene jeg gjorde er delt inn i kategorier, og hver kategori er her presentert i et delkapittel; først med en presentasjon av funnene. Denne delen kaller jeg «sett og hørt», og det refereres til mine fortolkninger av funnene jeg gjorde under skygging, klasseromsobservasjon og semistrukturert intervju. Deretter kommer drøftingsdelen.

4.1 Hukommelsesstrategier

Hukommelsesstrategier er som nevnt strategier som skal bidra til at man skal huske noe, se 2.3.1 Hukommelsesstrategier. Aktiviteter som repetisjon og pugging er eksempler på slike strategier.

4.1.1 Sett og hørt

Jeg observerte ikke at informantene benyttet seg av mange hukommelsesstrategier i feltarbeidet mitt. Jeg tror grunnen til det er at jeg ikke fikk se informantene i så mange språklæringsaktiviteter hjemme. Informantene brukte mye tid på meg i den tiden jeg var hjemme hos dem, eller i Bibis tilfelle på sønnen og sønnens lekser. Samtidig har jeg gjort noen funn gjennom det informantene fortalte som kan tyde på at de bruker noen hukommelsesstrategier.

Hos Bibi observerte jeg at cd-en til læreverket hun brukte på norskkurset lå oppå cd spilleren. Hun kommenterte at hun lyttet mye til den, og at den for eksempel kunne brukes til å repetere det hun har hørt på skolen for å huske nye ord. Det samme observerte jeg hos Ismael.

Abdullah fortalte hvordan han kunne huske ordene han lærte: «Hvis du ikke snakker norsk, så glemmer du. Man må bruke ordet for å huske det både snakke det og skrive det. Lettere å huske hvis man bruker det muntlig.» Han fortalte også at han pleide å skrive et ord mange ganger for å huske dem.

Da jeg var hjemme hos Ismael fortalte han at han brukte en del pedagogisk programvare på internett for å lære norsk. Datamaskinen hans stod fremme og oppslått, og han viste meg ikonene til de forskjellige programmene på skrivebordet. En del av disse programmene inneholder oppgaver der du repeterer ordene flere ganger, nettopp for å huske dem. Dette funnet er jo også et eksempel på selvregulering, jamfør 2.5 Selvregulert læring og motivasjon, ved at Ismael faktisk velger å jobbe med norsk hjemme.

Alle informantene hadde også lærebøker hjemme, som de blant annet brukte når de øvde inn nye ord.

4.1.2 Drøfting

På de fleste norskkurs bruker trolig deltagerne en eller annen form for læreverk, og det er laget en rekke forskjellige læreverk spesielt tilpasset norskopplæring av voksne minoritetsspråklige. Et verk jeg selv kjenner godt er «Godt sagt» (Hanssen, 2000), som brukes på spor 1. Dette verket legger opp til flere typer aktiviteter der hensikten er å lære nye ord, blant annet medfølger det en cd som deltagerne kan høre på og gjenta etter hjemme. I lærerveiledningen til «Godt sagt» er det også et forslag til et ordinnlæringsprogram hvor de første aktivitetene er svært lærerstyrt, men gradvis blir mer basert på at deltagerne skal øve mer hjemme etter samme mal som læreren har modellert. Dette er et godt eksempel på stillasbygging (Vygotsky, et al., 1987), jamfør 2.4.2 Scaffolding - Fra andres regulering til selvregulering.

Abdullah fortalte at han pleier å skrive ordene han skal huske mange ganger. Hukommelsesstrategier er enkle strategier (Weinstein, et al., 2006), og derfor er det viktig at når man gjør en slik aktivitet for å lære å huske nye ord, samtidig passer på at dette ikke bare

blir en automatisk aktivitet, men en aktiv strategi, jamfør definisjonen i 2.1 Modellen for strategisk læring og noen begrepsavklaringer. Abdullah var også opptatt av at man måtte bruke de nye ordene i samtale, for å huske dem. Dette kan være en strategi som krever noe mer kognitiv innsats fra innlæreren, siden man både må huske ordet og vise at man forstår det. Dette kan også fungere som en overvåkingsstrategi hvis innlæreren kontrollerer om han bruker ordet riktig ved å tolke reaksjonen til samtalepartnern (Weinstein, et al., 2006).

Hjemme hos både Bibi og Ismael kunne jeg observere flere pedagogiske dataprogrammer på skrivebordet på datamaskinene deres. Mange legger inn snarveier til dataprogrammer de bruker mye, så dette kan tyde på at informantene faktisk brukte dem. Mange av disse programmene var kjente for meg, så jeg vet at en av hensiktene med dem nettopp er å trene på nye ord for å huske dem, slik Golden (1998) påpeker er nødvendig.

4.2 Elaboreringsstrategier/organisering

Morsmålet kan fungere som bakgrunnskunnskap når man skal lære et nytt språk. Å bruke førstespråket for å lære norsk blir derfor et eksempel på en elaboreringsstrategi, jamfør 2.3.2 Elaboreringsstrategier, og det er stort sett eksempler på denne typen elaboreringsstrategier jeg fant i feltarbeidet mitt. I tillegg kunne jeg se noen eksempler på strategier der informantene brukte interesser og kunnskaper fra et interessefelt for å lære norsk.

4.2.1 Sett og hørt

Da jeg skygget Bibi i hennes hjem, observerte jeg mange tegn på at hun jobbet mye med norsk hjemme. Dette er også eksempel på selvregulering (Bandura, 1986), som jeg vil komme tilbake til i 4.6. Noen av disse observasjonene oppfatter jeg som bruk av elaboreringsstrategier. I mange tilfeller bekreftet Bibi at det var slik hun brukte strategiene.

Bibi brukte aktivt ordbok, både på nett og i papirutgave. Jeg så to ordbøker som lå fremme i stua, og hun viste meg en tredje som hun hadde med seg på skolen. Jeg observerte at hun brukte denne aktivt under klasseromsobservasjonen. Ved bruk av ordbok blir morsmålet brukt som bakgrunnskunnskap for å lære et nytt språk, og slik fungerer det som en elaboreringsstrategi. Jeg observerte også en annen strategi for bruk av førstespråket for å lære norsk. Når Bibi satt i klasserommet hendte det at hun skrev ned ordforklaringer på morsmålet

ovenfor norske ord i boka. Forklaringen kunne hun få fra læreren, fra ordboka eller fra andre deltagere. Hun fortalte at hun pugget ordene da hun kom hjem mens hun bearbeidet leseteksten.

Ismael hadde også ordbok i papirform, men han sa han ikke brukte den så ofte, og han hadde den ikke med seg på skolen. Han fortalte at han brukte noe ordbok på nett.

Abdullah uttrykte at han ikke hadde så stor nytte av ordbok, siden han ikke kunne lese og skrive på morsmålet. Samtidig gav Abdullah uttrykk for at han hadde god bruk for tospråklig lærer som støtte i begynnelsen av sin norskopplæring. Av denne læreren lærte han også å skrive litt arabisk, en ferdighet som han senere (til en viss grad) har benyttet til å slå opp ord.

Bibi var opptatt av å komme i språkpraksis. Hun mente at det å jobbe i en bransje, der hun kunne bruke sine kunnskaper og interesser, kunne gjøre det lettere å lære norske begrep knyttet til dette feltet. Hun leste gratis reklameaviser, slo opp nye ord i disse, og lærte dem. Bibi leste dessuten både romaner, fagbøker og ukeblader på norsk.

Abdullah lånte barnebøker med bilder fra biblioteket, og brukte bildene som kontekstuell støtte når han skulle forstå innholdet i boka. Noe av det samme gjorde Bibi når hun så på barnetv med sønnen. Hun brukte det visuelle uttrykket i programmet som støtte for å forstå det verbale innholdet. Abdullah brukte også en annen elaboreringsstrategi da han lærte å lese. Han lærte seg først å lese enstavelsesord, deretter delte han lengere ord inn i stavelser når han skulle lese dem.

4.2.2 Drøfting

Bruk av morsmålet er en elaboreringsstrategi ved at deltageren bruker bakgrunnskunnskap i form av eget språk som støtte for å lære et andrespråk, jmfør 2.3.2 Elaboreringsstrategier. (Weinstein, et al., 2006). Bruk av ordbok enten på nett eller i papirform er eksempel på en slik strategi. Jeg oppfattet at både Bibi og Ismael hadde nytte av denne strategien. Abdullah var imidlertid analfabet da han kom til Norge, og har ikke særlig skriftlige ferdigheter på noe annet språk enn norsk. Dermed vil ikke en ordbok være nyttig for ham (ibid).

Det ser ut som muntlig støtte på morsmålet slik Abdullah fikk gjennom tospråklig lærer kan kompensere for manglende skriftlige ferdigheter på morsmålet. Den tospråklige læreren

kunne da få en dobbelt funksjon. Han tilførte kontekstuell støtte og bakgrunnskunnskap til læringssituasjonen. Videre fungerte muligens støtten hans som stillasbygging (jamfør 2.4.2 Scaffolding - Fra andres regulering til selvregulering i begynnerfasen av norsktilegnelsen (Kozulin, 2001).

Jeg fant også tilfeller av bruk av annen bakgrunnskunnskap, som interesser, og tidligere erfaringer som elaboreringsstrategi gjorde jeg også en del funn på. Det vil være lettere å lære norske ord på et felt der begrepene er kjente på morsmålet, fordi man har erfaringer eller interesser knyttet til det, altså bakgrunnskunnskap (Weinstein, et al., 2006). Å delta i språkpraksis, som Bibi ytret ønske om å begynne med, kunne fungere som elaboreringsstrategi. Språkpraksis innenfor den bransjen hun var utdannet for og hadde erfaring i, ville muligens bidra til en lettere språktilegnelse, (jamfør 2.4.3 Vikarierende læring). Det ville trolig også kunne fungere som vikarierende læring (Bandura, 1986). Bibi ønsket dessuten å jobbe i denne bransjen i fremtiden, og da vil jeg tro at motivasjonen for å lære norsk gjennom denne typen praksis trolig ville være effektiv for henne.

Språkpraksis kan bidra til at deltageren lærer vokabular som han kan ha nytte av i en senere jobb. Når Ismael får språkpraksis på SFO, kan han lære seg nødvendig vokabular ved å samarbeide med og imitere andre ansatte og barn i skolefritidsordningen, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen, slik Vygotsky (1987), påpeker at læring foregår.

Det at informantene velger å se tvprogram og lese bøker /ukeblader fra sitt eget interessefelt, slik Bibi gjorde da hun leste om demens, kan muligens også bidra til økt språktilegnelse. Bakgrunnskunnskapen kan bidra, som Vygotsky (1987) påpeker, til å åpne ZPD slik at deltageren mestrer et høyere språklig nivå, enn hvis innholdet er ukjent, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen

En del lesestrategier, som å bruke bildene i teksten og overskriften for å hente frem bakgrunnskunnskap, er typiske elaboreringsstrategier. Abdullah fortalte at læreren hans hadde hjulpet ham ved å bruke stavelseslesing i leseopplæringen. Bibi, som hadde norske bøker og ukeblader liggende rundt i leiligheten sin, fortalte at hun nettopp hadde lest en bok om demens på norsk, fordi et familiemedlem hadde denne sykdommen. Det virket derfor som Bibi i stor grad mestrer lesestrategier. Hun hadde dessuten høy akademisk utdanning fra

hjemlandet, noe som kan antyde at hun mestrer gode lesestrategier på morsmålet. Hun bruker altså bakgrunnskunnskapen sin (jamfør Weinstein, et al., 2006).

Grunnen til at jeg observerte/hørte lite om lesestrategier hos de to andre informantene, kan være at de ikke i nevneverdig grad, bruker slike strategier. Det kan hende de ikke interesserer seg for eller mestrer lesing og lesestrategier særlig godt. Verken Ismael eller Abdullah hadde mye skolegang fra tidligere. Derfor har de trolig liten erfaring med å lese bøker. Det kan virke som de heller ikke har tilegnet seg disse strategiene og interessene på norskkurset de har gått. Abdullah har faktisk bestått norskprøve 2 skriftlig, som også består av en lese-del. Likevel kan det være slik at norskkurset fokuserer for mye på strategier som skal til for å bestå norskprøvene, og mindre på lesestrategier som deltagerne kan ha nytte av i hverdagslivet sitt. Hvis dette er tilfelle, kan det muligens føre til at deltagerne mer eller mindre slutter og lese når norskkurs og prøver er ferdig, fordi de både mangler interesser og strategier for å mestre lesing til glede og nytte i hverdagslivet.

Abdullah fortalte at han i begynnelsen av norskopplæringen lånte barnebøker på biblioteket som han leste for å bli bedre i norsk. Bruk av barnebøker kan være en effektiv læringsstrategi fordi bøkene ofte har enkelt språk og lite tekst. Dessuten får deltageren kontekstuell støtte av bildene i boka, jamfør 2.3.2 Elaboreringsstrategier. Da jeg skygget Ismael mens han deltok i samtalegruppen, var det mange deltagere som satt sammen med andre som snakket samme morsmål. Dette kan være en effektiv elaboreringsstrategi ved at deltagerne bruker morsmålet sitt som bakgrunnskunnskap. Ifølge Vygotsky (1987) skjer læring i samarbeid med en mer kompetent annen, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen. Samarbeidspartnerne kan være sterke på forskjellige språklige områder, og kan dermed fungere som den mest kompetente innenfor disse områdene. Hvis dette er tilfelle, bør det få konsekvenser for deltagerens plassering i klasserommet. Det er muligens en større fordel at deltagerne kan støtte hverandre på morsmålet, enn å være hverandres norskspråklige modeller. Hvis deltagere med ulik språkbakgrunn plasseres sammen slik at de blir tvunget til bare å snakke norsk sammen, får de ikke støtte fra morsmålet.

4.3 Overvåkingsstrategier

Overvåkingsstrategier handler om at innlæreren har strategier for å kontrollere at han lærer det han skal lære, at han forstår det som blir sagt, at han vet når en strategi er ineffektiv, og at han klarer å finne optimale læringssituasjoner, jamfør 2.3.3 Forståelsesovervåking og kontroll, (Weinstein, et al. 2006).

4.3.1 Sett og hørt

Alle de tre informantene var flinke til å be meg gjenta og forklare hvis jeg sa noe de ikke forstod under intervjuene. Samtidig kunne jeg observere, under en samtalegruppe Ismael deltok i, som en del av introduksjonstibudet, at mange av deltagerne satt stille og lyttet til et foredrag fra en psykiatrisk sykepleier med en høy språklig vanskelighetsgrad, uten at de stilte spørsmål til hva noe betydde.

Bibi antydte at hun var på et høyt metakognitivt nivå, da hun viste meg språkreglene hun og sønnen brukte, og som stod festet til kjøleskapet. De inneholdt blant annet tider for når det skulle snakkes norsk. Hun fortalte at hun pleide å jobbe med norsk klokka fire om morgenen. Hun prioriterte å bruke tiden sin fram til sønnen la seg på hans skolearbeid og fritid, og så stod hun altså opp om natta for å gjøre sitt eget skolearbeid.

Hun viste meg et eksempel på en overvåkingsstrategi, da hun skulle forklare mannen min veien til huset sitt, og tydeligvis forstod at hun ikke mestret oppgaven. Hun ringte derfor til en nabo, som kom ned og fikk gitt mannen min veibeskrivelse. Bibi forstod altså når hennes språkferdigheter var utilstrekkelige, og tok i bruk en sosial strategi for å mestre situasjonen.

Abdullah viste et eksempel på at en overvåkingsstrategi kan få store konsekvenser. Han innså at han hadde problemer med å få et sosialt nettverk, i sin nåværende hjemby, og mente at dette gikk ut over norskinnlæringen. Han hadde derfor bestemt seg for at han skulle flytte til et sted han hadde bedre nettverk, så fort han fikk seg en annen jobb.

Han hadde dessuten gjort et annet grep i livet sitt som tyder på en sterk motivasjon for å lære norsk. Han fortalte at han gikk mye ut på byen, og da spesielt på lørdager, for som han selv ordla det: «Da var folk litt gladere». Da var det lettere å komme i samtale med andre, og «folk var ikke så redde for ham». Abdullah er muslim, og en av reglene i islam er forbudet mot

alkohol. Når Abdullah var på byen følte han det som et problem at han ofte måtte forklare at han ikke drakk, og hvorfor. Det endte opp med at han begynte å drikke alkohol når han var ute. Jeg spurte ham om han ikke syntes dette var vanskelig, og han forklarte at man måtte tilpasse seg skikkene i sitt nye hjemland, og at han fortsatt var muslim med tanke på hvordan han forholdt seg til menneskene rundt seg.

4.3.2 Drøfting

Når en deltager mestrer en overvåkingsstrategi, vil han ofte ha evnen til å vurdere om de strategiene han bruker er effektive for å oppnå de læringsmålene han ønsker å nå, jamfør 2.3.3 Forståelsesovervåking og kontroll. (Weinstein, et al. 2006). På den måten kan han skifte til mer effektive strategier.

Å mestre overvåkingsstrategier krever en høy grad av metakognitiv bevissthet, jamfør 2.2.1 Kunnskaper om seg selv som lærende.. Den lærende må ha evnen til å se på sin egen læring utenfra og vurdere om den er effektiv eller ikke, jamfør 2.3.3 Forståelsesovervåking og kontroll. Weinstein, et al. (2006) påpeker at dette er en kompleks prosess som mange lavtskolerte kanskje ikke mestrer. Også deltagere med mer skolegang, som kommer fra skolesystemer uten tradisjoner med å stille spørsmål ved egen læring og lærerens undervisning, kan muligens ha problemer med disse strategiene. Kulturelle forskjeller kan muligens gjøre at deltagere ikke tør å stille spørsmål til læreren, av hensyn til at læreren ikke skal miste ansikt.

Eksempelet med gruppesamtalen til Ismael, beskriver en situasjon der noen mestrer overvåkingsstrategier, mens andre muligens ikke gjør det. Læreren i denne situasjonen snakket såpass fort og med så mange vanskelige ord, at det var stor mulighet for at mange ikke forstod alle ordene han brukte. Likevel var det få som bad om støtte fra læreren. Ismael viste at han mestret dette da han brukte en variant av denne strategien når han gjentok noe læreren i samtalegruppen hadde sagt, for å sjekke om han hadde forstått det riktig. En nødvendig tilleggsferdighet i å mestre overvåkingsstrategier, er altså evnen til å be om hjelp når man ikke oppnår læring eller forståelse. Bibi viste denne ferdigheten da hun ringte en nabo for å forklare mannen min veien. Hun forstod at andrespråket ikke strakk til, og evnet å søke hjelp.

Abdullah viste mange eksempler på det jeg oppfatter som overvåkingsstrategier når han benyttet nettverket sitt til å lære norsk. Han bad lærere om hjelp til å skrive SMS til damer. Han brukte ansatte på flyktningsmottaket når det var noe han ikke forstod i boka han hadde lånt av læreren sin og han valgte å delta i språkpraksis fordi han innså at han trengte flere språkmodeller, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen, slik Vygotsky (1987) påpeker er nødvendig når man skal imitere.

Noen deltagere går tydeligvis langt i å endre strategi når læring ikke forekommer. Det viste Bibi når hun fortalte at hun pleide å stå opp klokka fire på morgenen for å studere norsk. Språkreglene hun og sønnen brukte var eksempler på hvordan noen strukturer livet sitt for å lære mer norsk. Det samme viste Abdullah da han fortalte at han har bestemt seg for å flytte fra den byen han bodde i fordi han manglet språklige modeller, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen. Et annet eksempel på det samme var da han fortalte at han valgte å bryte et viktig religiøst forbud mot alkohol for å lette sin søken etter sosiale relasjoner og språkmodeller.

Det er mulig at overvåkingsstrategier krever en viss mengde skolegang. Mine funn kan tyde på dette, siden jeg så flere overvåkingsstrategier hos Bibi enn hos Ismael. Jeg oppfattet også slike strategier hos Abdullah, som var analfabet da han kom til Norge, men strategiene kunne ha blitt utviklet fordi han allerede i flere år hadde deltatt i systematisk norskopplæring.

4.4 kommunikasjonsstrategier

Det sosiale aspektet ved læringsstrategier har to sider jeg kommer inn på i denne oppgaven. Den ene siden dreier seg om den betydningen læreren og andre kompetente personer har for deltagerens læring, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, et al., 1987). Spesielt kan deltagere med liten skolegang mangle noen av de strategiene som er nødvendige for å få optimalt utbytte av norskkurset, og disse må læres. Den andre siden omhandler de strategiene deltagerne selv bruker for å skaffe seg gode modeller som kan bidra til at de får en god andrespråkutvikling, jamfør 2.4.3 Vikarierende læring. (Bandura, 1986).

4.4.1 Sett og hørt

Abdullah var den av de tre informantene som brukte eller hadde brukt flest sosiale strategier, ifølge mine funn. Han bodde på asylmottak den første tiden i Norge, og allerede der var han opptatt av å bruke slike strategier. For eksempel fikk han kontaktpersonen på mottaket til å lære seg sjekkereplikker, for å komme i kontakt med damer. Han ba dessuten læreren på alfabetiseringskurset om å skrive ned fraser som han kopierte og sendte til damene han hadde blitt kjent med.

Han gikk i tillegg mye ut for å treffe folk. Han valgte da dansesteder, fordi det var enklere å komme i kontakt med folk der. Han valgte å gå ut på lørdager, fordi den dagen var nordmenn «gladere», og praten satt løsere. Han valgte også å begynne å drikke alkohol selv om det motstridde hans religiøse overbevisning. Han forklarte at det ble mindre komplisert å drikke litt enn å forklare at han var muslim, jmfør 4.3.2 Drøfting. Han lærte seg også tidlig korte bli-kjent fraser som «skål» og «koser du deg?», for å oppnå kontakt. Jeg spurte ham under intervjuet om hvorfor det var så viktig for ham å få kontakt med nordmenn. Han svarte at han skjønte fort at det var viktig for at han raskt skulle lære språk og kultur.

Abdullah gav også uttrykk for at han hadde benyttet seg godt av de tilbudene han hadde fått. For eksempel hadde han hatt språkpraksis i en barnehage. På flyktningmottaket påtok han seg i tillegg oppdrag som en slags flyktningkontakt, og fungerte som bindeledd mellom andre beboere og de ansatte. Han fortalte også at han alltid hadde vært bevisst på nytteverdien av nordmenn som jobbet rundt ham; for eksempel de ansatte på flyktningmottaket og lærerne han hadde hatt. Av disse hadde han fått hjelp til å forklare ord han ikke forstod, og til å lære seg nyttige ord og uttrykk. De hadde også fungert som personer han kunne praktisere andrespråket sitt med. Han hadde også som nevnt nytte av tospråklig lærer i begynnelsen av norskopplæringen.

Bibi hadde en sosial kontaktflate de to andre informantene ikke hadde tilgang til. Hun fortalte at hun bevisst brukte nettverket hun fikk gjennom sønnen for å lære norsk. Hun småpratet med sønnens kamerater når de kom på besøk. Hun snakket mye med andre foreldre, for eksempel når hun var på sønnens fotballtrening. Dette observerte jeg selv under skyggingen. Hun snakket med læreren og personalet på SFO, og hun uttrykte at hun lærte mye norsk når hun hjalp sønnen med lekser.

På den andre siden hadde Bibi liten omgang med andre norsktalende enn dem hun hadde kontakt med gjennom sønnen og på norskkurset. Men hun fortalte at hun alltid, hvis det var ledig plass, satte seg sammen med andre på bussen, slik at hun kunne småprate litt og på den måten praktisere norsk. Hun fortalte at hun da ofte begynte å snakke om været.

Ismael er den jeg har færrest funn på når det gjelder sosiale strategier. Han uttrykte at det var viktig å være blid og hyggelig for lettere å komme i kontakt med andre nordmenn, og han begrunnet ønsket om slik kontakt med et ønske om å lære mer norsk. Han trakk også frem Facebook som en arena for språktilegnelse.

Jeg gjorde noen interessante funn da jeg observerte Ismael under gruppesamtalen med sykepleieren. Ismael hadde et tydelig kroppsspråk, og det var tydelig at han fant temaet for samtalen interessant. Han satt mye framoverlent og hadde blikket rettet mot læreren. Han nikket og ristet på hodet på de riktige stedene, og svarte bekræftende ja eller nei på de rette stedene mens læreren var i dialog med gruppen. Han gjentok også ofte viktige ord som læreren poengterte. Min oppfatning er at alt dette til sammen bidro til at han fikk mye oppmerksomhet fra læreren, slik at undervisningen på en måte ble mer tilpasset ham.

Det samme registrerte jeg da jeg observerte Bibi i klasserommet. Hun var også svært aktiv både med kroppsspråk og verbale ytringer, og trakk lærerens oppmerksomhet til seg på en måte jeg antar var fordelaktig for henne. På den måten fikk læreren inntrykk av om og når han hadde henne med seg i undervisningen, og jeg vil tro dette medførte at undervisningen ble mer tilpasset henne.

Bibi hadde kjøpt et annet norsklæreverk i tillegg til det de brukte på hennes norskkurs, og dette jobbet hun med parallelt med kursets lærebøker. Hun spilte ofte cd-en fra læreverket de brukte på kurset hjemme. Noen ganger bare lyttet hun, og andre ganger svarte hun på spørsmål til cd-en.

Jeg observerte Ismael da han i samtalegruppen oppfordret sidemannen å snakke norsk i pausen, enda de hadde samme morsmål. Samtidig observerte jeg at mange i gruppen hadde satt seg ved siden av noen som snakket samme språk. Dette merket jeg fordi de periodevis snakket morsmål sammen, og det virket som de på denne måten hjalp hverandre med forklaringer og oversettelser.

Abdullah fikk låne en ekstra norskbok av læreren sin da han var analfabet. Denne boka var laget til kursdeltagere med en del skolegang, men Abdullah fortalte at han brukte boka til å lære å lese nye ord ved å spørre noen om uttale og betydning. Deretter øvde han til han kunne lese ordene.

4.4.2 Drøfting

Funnene i denne kategorien kan tyde på at det er viktig for en lærer å legge vekt på kommunikasjonsstrategier i klasserommet. Hvis læreren kan bidra til at deltagerne får dette viktige verktøyet som kommunikasjonskompetanse er, gjør læreren deltageren i stand til å skaffe seg viktige modeller utenfor klasserommet. Men strategiene må først trenes i klasserommet gjennom stillasbygging, før deltagerne kan ta i bruk utenfor.

Ismael var opptatt av å være hyggelig og blid for å komme i kontakt med folk som kunne bli språklige modeller for imitasjon, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen. Det at norskkursdeltagere lærer seg god skikk og bruk og trener på å anvende norske kulturelle koder, kan muligens bidra til at de lettere kommer i kontakt og opprettholder kontakten med nordmenn som kan fungere som modeller for deltagerne.

I dagens samfunn skjer mye av kommunikasjonen mellom mennesker gjennom digitale verktøy, jamfør 2.4 Sosial kontekst og støtte. Alle informantene brukte disse verktøyene mye, og vurderte dem som nyttige. Følgelig har det stor betydning at skolen også vektlegger digitale kommunikasjonsstrategier, for å unngå at deltagerne går glipp av en viktig arena for å lære norsk (Baltzersen, 2006).

Som nevnt i (4.4.1) observerte jeg hvordan atferden til informantene bidro til at klasseromsundervisningen trolig i større grad ble tilpasset dem selv. Jeg mener at en bevissthet om denne effekten kan være verdifull for lærere, slik at de lettere kan inkludere mer passive deltagerne i undervisningen. Det kan videre være virkningsfullt å gjøre deltagerne oppmerksomme på denne effekten, for at de selv skal kunne velge en hensiktsmessig strategi i klasserommet. Da vil det også være nyttig å trene på disse ferdighetene i klasserommet, slik Vygotsky (Kozulin, 2001) påpeker i teorien om scaffolding. Noen deltagere mangler kanskje også tidligere erfaring med å sitte i et klasserom.

Det er mulig at Abdullahs hyppige bruk av sosiale strategier bidro til at han så raskt lærte seg norsk. Framfor alt hadde han skaffet seg mange modeller gjennom de ulike sosiale aktivitetene han hadde deltatt i. Modeller kan brukes av innlæreren til språklig imitasjon, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen Men en innlærer kan ikke imitere hva eller hvem som helst. Det er viktig at modellen bruker et språklig nivå som er innenfor ZPD. Hvis innlæreren velger modeller som holder til i innlærerens interessesfære, kan dette være med på å åpne ZPD, slik at språkutvikling skjer, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, et al., 1987).

Bibi fortalte under skyggingen at hun lærte mye norsk ved å hjelpe sønnen med lekser. Sønnen var ni år, og hadde startet på norsk skole i andre klasse. I småskolen er nivået i norsk fortsatt ganske enkelt, og det er mulig at det enkle innholdet kunne bidra til å åpne ZPD for Bibi, slik at hun var i stand til å følge sønnens progresjon. Det er også tenkelig at sønnen i noen lekkesituasjoner kunne fungere som den kompetente andre, som Bibi kunne imitere. Samtidig kunne kanskje Bibi være sønnens kompetente andre i andre lekkesituasjoner, Jamfør 2.4 Sosial kontekst og støtte (ibid).

4.5 Bruk av digitale verktøy og andre medier til strategisk læring

Forskjellige strategier der informanten anvender data og andre medier for å lære norsk, kan plasseres under de ovenfor nevnte kategoriene, men denne typen strategi var så sentral i alle informantenes språktilegnelse, at jeg har valgt å lage en egen kategori til disse funnene.

4.5.1 Sett og hørt

Alle informantene brukte tv-programmer for å lære norsk. Samtlige hadde blitt tipset av lærerne sine om å se på barne-tv, pga. det enkle språket og den visuelle støtten bildene gav. Dette gjorde alle i større eller mindre grad. Abdullah fortalte at han så mye på barne-tv i begynnelsen av norskopplæringen sin. Ismael var den som så minst på barne-tv. Han hadde heller ikke tv i begynnelsen av feltarbeidet mitt. Han så mye på nett-tv, men det var mest voksenprogrammer. Bibi så mye på barne-tv, både alene og sammen med sønnen sin, noe jeg selv kunne observere. Hun og sønnen så litt på tv sammen etter middag den dagen jeg var hjemme hos dem. Etter hvert fikk sønnen besøk, og forlot tv-programmet. Bibi ble fortsatt

sittende igjen å se på, og hun kommenterte flere ganger at hun syntes dette var nyttig. Hun slo ofte opp ord hun hørte i programmene.

Alle informantene så også på andre tvprogram. Hvilke programmer det dreide seg om, varierte litt etter interesse, men alle tre så på norske nyhetsprogrammer.

Samtlige informanter hadde datamaskin og internett-tilgang hjemme. Alle brukte Facebook aktivt, men kun Ismael uttalte at han brukte dette mediet for å bli bedre i norsk. Alle brukte også e-post aktivt. Både Bibi og Ismael fortalte at de brukte pedagogisk programvare på internett, for eksempel grammatikkprogram, og jeg kunne observere dette ved at begge hadde mange snarveier til disse programmene på datamaskinens skrivebord. Alle informantene brukte også data til å lese norske nettaviser, og begrunnet dette med et ønske om informasjon, men også med en hensikt om å lære mer norsk. De så også på norske filmer, og mente da at de hadde spesielt god nytte av spillefilmer med både norsk tale og teksting. De mente at de ved å bli utsatt for norsk auditivt og visuelt på samme tid, lettere både forsto handlingen, og lærte nye ord.

Bibi og Ismael hadde brukt nettet som ordbok helt siden de begynte på norskkurs, mens Abdullah uttrykte at han ikke hadde stor nytte av ordbøker siden han ikke leste på morsmålet, og bare litt på arabisk. Hverken Ismael eller Abdullah hadde digitale ferdigheter da de kom til Norge, mens Bibi hadde gode digitale ferdigheter.

Alle informantene mente at mobiltelefonen var et nyttig verktøy for å lære norsk, spesielt når de leste og skrev SMS, men selvfølgelig også når de snakket i den. Bibi og Ismael hørte mye på cd-en til læreverket, både sammen med andre oppgaver, men tidvis også alene.

4.5.2 Drøfting

Hverken Ismael eller Abdullah hadde noen digital kompetanse da de kom til Norge. Begge disse hadde liten skolebakgrunn, mens Bibi, som hadde høy utdanning, hadde gode digitale ferdigheter da hun innvandret. Mine funn tyder på at datamaskin og andre digitale hjelpemidler kan være gode hjelpemidler til å bli bedre i norsk, og at det finnes mange forskjellige måter å bruke data, mobiltelefon og tv på for å trene på språket. Ifølge Østbergrapporten (2010) er andelen lavtutdannede innvandrere økende, og det er liten sannsynlighet for at disse har gode digitale ferdigheter. Følgelig har

voksenopplæringsssentrene, og særlig pedagogene på spor 1, et stort ansvar for at deltagerne lærer disse ferdighetene.

I den nye læreplanen har digitale ferdigheter fått en sentral plass, og planen legger vekt på at deltagerne trenger slike ferdigheter innenfor alle språkferdighetsområder; lytte, lese, skrive, snakke og samtale, jamfør 2.3.1 Hukommelsesstrategier 2.3.2 Elaboreringsstrategier og 2.3.3 Forståelsesovervåking og kontroll (*Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, 2012). Observasjonen av og samtalene med Ismael antydte betydningen av dataferdigheter. Han hadde liten skolebakgrunn, men lærte seg raskt å bruke data, og vurderte det som et svært nyttig verktøy for å lære norsk. Deltagere som i motsetning til Ismael ikke klarer å skaffe seg digitale ferdigheter på eget initiativ, befinner seg i en mindre heldig situasjon. De er avhengige av at skolen kompenserer for de manglende dataferdighetene, for at de ikke skal gå glipp av denne viktige plattformen for språktilegnelse.

Når det gjelder bruk av tv-programmer som en læringsstrategi, så det ut til at alle informantene brukte dette. Jeg mener også at dette kan være en nyttig strategi. Det forutsetter imidlertid at det aktuelle programmets språklige nivå ligger innenfor ZPD, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen Av den grunn kan barne-tv være bra for norskkursdeltagere i en tidlig fase, siden språket der er enklere og man får visuell støtte. Hvis deltageren ser på programmer som er av spesiell interesse for ham, eller handler om noe deltageren kjenner godt fra før, kan dette være med på å utvide ZPD, fordi deltageren bruker bakgrunnskunnskapene sine som støtte (Vygotsky, et al., 1987).

Det var også interessant at deltagerne fant det nyttig å se norske tv-program med norsk tekst. Her støtter teksten og bildene i programmet hverandre gjensidig. Totalt sett gir dette trolig økt forståelse av språket. Tekst og bilder kan i denne sammenhengen fungere som stillas, jamfør 2.4.2 Scaffolding - Fra andres regulering til selvregulering., frem til deltageren mestrer så mye språk at teksten blir unødvendig.

Alle informantene leste videre norske nyheter for å lære norsk, enten på tv eller på data. Dette kan også være et eksempel på bruk av kontekstualisert støtte i form av bilder og tekst, men også ved at mange norskkursdeltagere trolig kjenner konteksten til en del av konfliktene rundt i verden bedre enn de fleste nordmenn. Det finnes også nettavis og tv-nyheter spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige, og jeg gjorde funn som tydet på at Ismael brukte disse.

Digitale medier er vanlige kommunikasjonsverktøy i dag, og det er viktig at norskkursdeltagerne lærer disse. Ved hjelp av Vygotsky (1987) har vi slått fast at læring foregår i sosiale sammenhenger med en mer kompetent veileder eller modell man kan imitere, jamfør 2.4.1 Imitasjon og samarbeid i den nærmeste utviklingssonen. Mye av den kommunikasjonen som før foregikk ansikt til ansikt foregår nå gjennom digitale medier. Derfor blir det etter min mening viktig at deltagerne lærer digitale kommunikasjonsstrategier og også trener på skriftlige ferdigheter på norskkurset.

Jeg var inne på pedagogisk programvare da jeg gjorde rede for bruk av data som en hukommelsesstrategi, men det finnes pedagogisk programvare som er relevante innenfor de fleste kategorier av språklæringsstrategier. Jeg observerte flere typer programmer på skrivebordet på datamaskinene til både Ismael og Bibi. Mange av disse programmene er selvkontrollerende. Det gjør at de er nyttige å bruke utenfor klasserommet, der læreren ikke kan støtte og gi tilbakemeldinger. Dataprogrammet kan på den måten fungere som «lærerens forlengede arm», og fortsette stillasbyggingen når deltagerne jobber med språktilegnelse hjemme.

4.6 Motivasjon og selvregulering

Informasjon om denne kategorien fikk jeg ved at jeg spurte informantene direkte om hva som motiverte dem, og hva som bidro til selvregulering. Jeg brukte andre ord for selvregulering, da jeg vurderte det som et svært abstrakt begrep informantene hadde små forutsetninger for å kjenne til. I stedet spurte jeg om hva som fikk informantene til å gjøre aktiviteter som bidro til at de lærte mer norsk, på en dag da de var slitne og egentlig hadde lyst til å gjøre noe annet. Motivasjonsbegrepet virket det som alle informantene kjente til og forstod.

4.6.1 Sett og hørt

Alle informantene virket motiverte for å lære norsk, og den viktigste motivasjonsfaktoren var å få seg jobb og et godt liv i Norge. Jobb var viktig for økonomisk trygghet, og alle ønsket å kjøpe egen bolig når de kom i arbeid. Abdullah hadde en deltidsjobb, men ønsket seg en større stilling. En annen motivasjonsfaktor for Bibi og Ismael var ønsket om at barna deres skulle få en god fremtid i Norge, og da var foreldrenes norskferdigheter en nøkkel. Ismael hadde søkt om familiegjenforening med sin datter, og han mente det kom til å være veldig

viktig at han mestret norsk bra for å bistå henne i hennes første tid i Norge. Han fortalte at han i den forbindelsen hadde vært motivert nok til at han, på eget initiativ, hadde skaffet seg egen språkpraksis plass på et skolefritidstilbud, der han var noen timer et par ganger i uken etter at norskkurset var ferdig for dagen.

Abdullah mente at språket var nøkkelen til å forstå den norske kulturen. Han var den som uttalte at han trengte å bli bedre i norsk for å bli mer uavhengig i Norge. Han fortalte at han tidligere hadde opplevd å få feil medisiner hos legen fordi kommunikasjonen med legen ikke fungerte, og han uttrykte at han ikke ønsket å være avhengig av tolk for å kunne kommunisere med leger og andre personer han hadde behov for å snakke med. Disse erfaringene kan fungere som kognitive guider, og bidra til motivasjonen for å lære norsk, jamfør 2.5 Selvregulert læring og motivasjon (Bandura, 1996).

Samtlige informanter snakket om at læreren var viktig for motivasjon og selvregulering. Abdullah hadde nylig flyttet, og var misfornøyd med norskopplæringen på den nye skolen. Han mente at dette var en av grunnene til at han ikke jobbet så mye med å lære norsk nå som tidligere. Med hans egne ord: «Lærerne på nye skolen er ikke som den gamle. Her gir de meg ikke lyst til å jobbe mer.» Bibi var på sin side opptatt av at læreren må være blid og hyggelig for at hun skulle føle seg trygg. Ismail fortalte under oppfølgingsintervjuet at han mente læreren var viktig både fordi en god relasjon til læreren gjorde at han jobbet mer, og førte til at han oftere kom på norskkurset. Dette er i tråd med Nordahls (2011) teori om at relasjonen til læreren har stor betydning for deltagerens motivasjon for læring.

Abdullah fikk også et annet mål da han hadde vært i Norge i ca. et år. Han ønsket å finne en kjæreste. Til tross for at denne oppgaven handler om å lære norsk, inkluderer jeg dette eksempelet fordi det viser hvor viktig tydelige fremtidsmål er for motivasjon og selvregulering, jamfør 2.5 Selvregulert læring og motivasjon. (ibid). Abdullah brukte mange strategier for å komme i kontakt med ei passende jente.

Deltagerne viste mange eksempler på selvregulering. Både Abdullah og Bibi hadde skaffet seg flere læreverk ved siden av det de brukte sammen med klassen sin på norskkurset. Ismael uttrykte at han brukte nettet til å lære norsk.

Abdullah hadde også evne til å se sine begrensninger når han snakket om selvregulering. Han var klar over at han ikke var flink nok i lesing, og han visste hva som måtte til for å bli bedre: «Jeg må lese litt mer. Aviser og historier, kanskje noe morsomt eller dikt. Lese noe bra for da har du lyst til å lese mer. Du må elske å lese!» Men han fortalte at han leste veldig lite nå. Han begrunnet dette med at han hadde det for travelt med jobb og norskkurs. Her viser Abdullah at han mestrer en overvåkingsstrategi, jmfør 2.5 Selvregulert læring og motivasjon. Abdullah var også den av informantene som snakket mest om hvor viktig tempoet for norsktilegnelsen var. Han ville lære norsk fort! Han sa at dette var grunnen til at han klarte å jobbe videre med norsken selv når oppgavene var kjedelige.

4.6.2 Drøfting

Abdullah var den som utover å understreke viktigheten av å få seg jobb, kom med noen uttalelser som jeg tolket dit hen at han hadde tenkt en del mer på dette enn de to andre informantene. Han hadde konkretisert og visualisert motivasjonen for å få jobb. Han hadde svært realistiske forventninger til hva slags jobb han kunne få, og han hadde laget seg noen delmål på veien mot jobb. Han hadde allerede skaffet seg en deltidsjobb som renholder, og han tok kjøretimer. Han anså førerkort som forutsetning for å få en full jobb. Han syntes kjøretimene var svært kostbare, men motiverte seg selv ved å sammenligne kjøretimer og arbeidstimer i renholderjobben: «...en kjøretime er 6 vasketimer.» Denne visualiseringen kunne fungere som en kognitiv guide, jmfør 2.5 Selvregulert læring og motivasjon, og dermed bidra til selvregulering (Bandura, 1986).

Ifølge Bandura (1986) er en viktig faktor i å mestre selvregulering at man har tydelige fremtidige mål, jmfør 2.5 Selvregulert læring og motivasjon. Jeg synes Abdullah er et godt eksempel på at dette er viktig. Han var analfabet da han kom til Norge, og han hadde lært seg norsk raskere enn Bibi som var høyt utdannet og som man dermed kanskje kunne forvente skulle hatt en raskere andrespråksutvikling enn ham.

Det kan selvfølgelig være andre årsaker til Abdullahs raske språktilegnelse enn hans evne til selvregulering. Forskjellene mellom Bibi og Abdullah er mange. Men jeg mener det er verdt å legge merke til Abdullahs tydelige og visualiserte mål for fremtiden, og jeg antar at dette kan være en årsak til den bratte læringskurven.

Abdullahs tidlige negative erfaringer med språklige misforståelser og uønsket avhengighet av tolker, kunne også ha medvirket til hans sterke motivasjon for å lære norsk. Bibi hadde engelsk som andrespråk, og kom muligens ikke i like mange situasjoner der kommunikasjonen ble begrenset på samme måte.

Når det gjelder Ismael, virket det som at den forventede gjenforeningen med datteren ga norskinnlæringen større relevans, og at dette kan ha forsterket hans motivasjon og selvregulering slik at han gjorde en ekstra innsats ved å skaffe seg en språkpraksisplass, jamfør 2.2.5.

Alle informantene var opptatt av læreren; hvordan han oppførte seg, og hvilke oppgaver han gav. Dette kan tyde på at relasjonen til læreren er viktig for motivasjonen til deltagerne, jamfør 2.5 Selvregulert læring og motivasjon, noe også teori viser (Linder, et al., 2010).

Voksenopplæringen er i dag delt inn i spor basert på deltageres forskjellige utdanningsnivå. Av erfaring vet jeg at når deltagerne er plassert i klasser etter nivå, er det ganske mye mobilitet mellom klassene ved at deltagere blir flyttet til andre klasser dersom nivået ikke lenger passer dem. Ifølge både teori og mine funn ser det ut som denne mobiliteten kanskje er ugunstig for deltageres andrespråkutvikling, hvis relasjonen til læreren er så viktig.

Bibi viste høy grad av selvregulering. Hun stod for eksempel opp klokken fire om morgenen for å lære norsk, fordi hun brukte sønnens våkne tid sammen med ham. Det virker ifølge mine funn som viljen til å lære norsk var sterk hos alle informantene. Og alle mestret å legge inn en arbeidsinnsats for å nå målet om å lære norsk. Da er vi tilbake ved spørsmålet om hvorvidt alle informantene hadde effektive strategier som de kunne bruke som verktøy under innsatsen de var villige til å legge inn i språktilegnelsen. Det hjelper lite med motivasjon og innsatsvilje hvis man mangler verktøyet for å lære språket; med andre ord læringsstrategiene.

4.7 Negative strategier

Under dette punktet gjør jeg rede for strategier jeg kunne observere, som jeg tolket at informanten ikke mestret. Jeg gjør også rede for eksempler på strategier jeg kunne observere, som muligens ikke er effektive, og observasjoner der informanten eller andre forholdt seg passive.

4.7.1 Sett og hørt

Hjemme hos «Ismael» bad jeg etter hvert ham om å hente ukeplanen, for å få se hva han hadde av hjemmearbeid. Dette var en oversiktsplan, med informasjon om aktivitetene på skolen, kontaktinformasjon til læreren, læringsmål for uka og forslag til hjemmeoppgaver. Han hentet ukeplanen, og jeg spurte om han kunne fortelle meg hva som var hjemmearbeid. Det kunne han ikke. Han visste ikke hvor på ukeplanen den informasjonen stod. Jeg spurte ham om han pleide å ta fram planen når han skulle jobbe med hjemmearbeid, og det svarte han benektende på. Jeg spurte ham videre om hvordan han valgte ut hva han skulle jobbe med hjemme, og han sa at noen ganger sa læreren muntlig fra hva han skulle gjøre og da gjorde han det. Andre ganger leste han bare litt på forskjellige steder i tekstboka som hørte til læreverket han brukte, eller gjorde oppgaver på nett.

Jeg observerte i noen situasjoner informanten eller andre gjorde det motsatte av å bruke en strategi, altså å forbli passiv, eller å trekke seg tilbake fra situasjonen. En av disse situasjonene var da jeg var med Ismael inn til samtalegruppen med den psykiatrisk sykepleieren. Det var ca. 15 deltagere i gruppen. Alle var minoritetsspråklige og mestret norsk på ulikt nivå. Sykepleieren brukte et ganske avansert språk da han snakket om psykisk helse. Jeg tolket ut fra kroppsspråket til noen av deltagerne, at de ikke forstod hva sykepleieren sa. Samtidig bad de ikke sykepleieren gjenta, eller kom med spørsmål til ham.

En lignende situasjon observerte jeg under klasseromsobservasjonen til «Bibi». Læreren skulle kjøre en lytteprøve, der han skulle spille av en cd, og deltagerne skulle svare skriftlig på spørsmål fra innholdet. Han bad deltagerne starte med å lese gjennom spørsmålene. Deretter spurte han om noen hadde noen spørsmål. Ingen hadde det. Læreren gjennomførte avspillingen av cd-en, og deltagerne svarte skriftlig på spørsmålene etter hvert som de hørte informasjonen fra cd-en. Etterpå gikk læreren igjennom alle svarene. Flere ganger spurte læreren om hva ord i spørsmålene betydde, og ingen kunne svare.

Abdullah fortalte at han i den første tiden i Norge ofte lot som han forstod, eller forble passiv når han kom opp i en situasjon der han ikke mestret språket. Han fortalte at det var flere grunner til det. Han var redd for å virke dum, og han unngikk situasjoner der samtalepartneren var nødt til å gjenta hva han sa mange ganger fordi Abdullah ikke forstod. Han vurderte dette som krevende for seg selv, og ønsket også å skåne samtalepartneren fra en krevende situasjon.

4.7.2 Drøfting

Bruk av ukeplaner i skolen er omdiskutert, spesielt fordi det krever mye selvregulering for å mestre bruken av dem (Klette, 2007). Klettes (2007) fokus i sin artikkel er riktignok grunnskoleelever og ukeplaner der det meste av ukas innhold, står i et stort skriftlig dokument (ibid). Det skiller seg fra den type ukeplan som Ismael brukte, da den var en oversiktsplan som ga informasjon om hva han skulle gjøre på skolen og hjemme de spesifikke ukedagene. Siden jeg kjenner til lignende planer godt, kan jeg uttale meg om hensikten bak denne planen, som mest sannsynlig var å skape oversikt og forutsigbarhet, noe muligens flere lærere har som mål når de lager ukeplaner til sine elever og deltagerne.

I forhold til Ismael ble dette målet ikke nådd. Han forstod ikke hvordan han kunne nyttiggjøre seg informasjonen på ukeplanen. Dette er et godt eksempel på at det ikke er nok å gi informasjon om hvordan deltageren skal bruke en ukeplan. Læreren må sette av tid til at deltagerne trener på å bruke planen, for eksempel ved hjelp av modellering, jamfør 2.4.3 Vikarierende læring (Bandura, 1986). Først når han ser at deltageren mestrer bruken, kan ukeplanen bli et nyttig verktøy i hjemmearbeidet. Her har ikke læreren mestret stillasbyggingen, jamfør 2.4.2 Scaffolding - Fra andres regulering til selvregulering. Bruk av ukeplaner kan i denne sammenhengen være et eksempel på en rekke ferdigheter deltagerne må trene på i klasserommet før de mestrer å bruke dem hjemme, altså for å bli selvregulerte.

Det kan være flere årsaker til at deltagerne forholdt seg passive i de to gruppesituasjonene jeg har beskrevet over. En årsak kan være at de manglet overvåkingsstrategier som gjør at de har problemer med faktisk å forstå at de ikke forstår. En annen årsak kan være at de velger ikke å stille spørsmål til læreren av frykt for å virke uvitende eller av høflighet for at læreren ikke skal miste ansikt. Ifølge Abdullah var hans grunn til å la være å spørre når han ikke forstod, frykt for å virke «dum». Hvis man ser på disse deltagerne som aktører i egne liv (Nordahl, 1997), kan man se dette på denne måten; Deltageren mestrer kanskje overvåkingsstrategien, og de forstår muligens at de ikke mestrer det språklige nivået i situasjonen, og de forstår at de burde spørre læreren, men de velger heller å ta i bruk en annen strategi, å være passiv og «å late som» de forstår, for å se ut som de mestrer situasjonen. Deltageren velger altså en annen strategi som for ham er mer viktig enn å få forklaring på noe han ikke forstår.

5. Konkluderende oppsummering

5.1 Hovedfunn

Jeg har i denne masteroppgaven forsøkt å finne ut hvilke språklæringsstrategier voksne minoritetsspråklige norskkursdeltagere bruker utenfor klasserommet, og hva som bidrar til deres motivasjon og selvregulering for å lære norsk.

Funnene mine tyder på at alle informantene brukte læringsstrategier, men det var en forskjell i hvilke strategier de brukte mest.

Bibi har høy utdanning fra hjemlandet, og hun viste at hun mestret de fleste strategiene innenfor de kategoriene jeg har fokusert på. Det er mulig at hun har tilegnet seg dem gjennom tidligere skolegang. Hun jobbet mye med norsk hjemme, og hadde spesielt stort fokus på skriftlige aktiviteter. Her viste hun gode ferdigheter i blant annet lesestrategier som er en elaboreringsstrategi. Hun brukte ordbok aktivt i lese- og skriveaktiviteter. Hun mente sosiale strategier var viktige, og hun brukte en del av dem i kontakt med sønnens nettverk. Utenfor dette nettverket hadde hun lite kontakt med nordmenn, og fikk muligens begrenset nytte av de sosiale strategiene.

Abdullah, som var analfabet da han kom til Norge, har hatt en rask læringskurve i forhold til andrespråkstilegnelsen sin, også den skriftlige. Det virker som han har hatt fokus på de sosiale strategiene, og mestrer dem godt. Han har blant annet utnyttet nettverket sitt for å lære norsk, og han har vært opptatt av å skaffe seg flere språklige modeller. Det virker også som han gjennom de sosiale strategiene har lært en del andre læringsstrategier.

Ismael hadde seks års skolegang da han kom til Norge, og han hadde hatt liten kontakt med nordmenn i denne tiden. Jeg gjorde funn som tyder på at han mestret flere sosiale strategier, men det er mulig at det at han hadde lite kontakt med nordmenn gjorde at han fikk begrenset utbytte av disse strategiene utenfor klasserommet. Han brukte mye digitale verktøy for å lære norsk. Mye kan tyde på at han ikke mestret alle overvåkingsstrategier like bra. Dette viste han for eksempel ved at han ikke mestret å bruke ukeplanen som et verktøy for å lære norsk, slik intensjonen fra læreren var. Han var den av informantene som hadde kommet kortest i sin

andrespråkstilegnelse. Dette kan tyde på at liten skolebakgrunn kombinert med liten tilgang til sosiale modeller kan være negativt for språktilegnelsen.

Alle informantene hadde nytte av digitale verktøy og andre medier, som for eksempel tv, når de lærte norsk.

Jeg gjorde flere funn som kan tyde på at alle informantene hadde sterk motivasjon for å lære norsk. Det kan virke som behovet for å få en jobb, økonomisk trygghet og egen bolig var sterke motivasjonsfaktorer. Det var også ønsket om å skape et godt liv for egne barn, og mye kan tyde på at hvis deltagerne klarer å konkretisere og tydeliggjøre målene sine, kan det bidra til en sterkere selvregulering.

Ifølge mine funn var læreren en motivasjonsfaktor og en drivkraft i informantenes motivasjon og selvregulering. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel, praktiske implikasjoner.

5.2 Praktiske implikasjoner

Selv om en studie på denne størrelsen og med dette designet ikke kan generaliseres, betyr ikke det at den ikke har overføringsverdi til klasserommet. Jeg har gjort noen funn som jeg har reflektert over ved bruk av relevant teori, og jeg mener jeg kan se noen tendenser, som vil få konsekvenser for min egen profesjonsutøvelse, og kanskje også for andre som leser denne oppgaven .

Mye kan tyde på at noen norskkursdeltagere med liten skolebakgrunn fra hjemlandet, mangler læringsstrategier som er nødvendig for optimalt utbytte av norskkurset. Dette må læreren forholde seg til. Han bør ikke bare undervise i disse strategiene, men også å sørge for at deltagerne får trene lenge nok, og med nok hjelp i klasserommet, til de mestrer å bruke disse strategiene hjemme og på andre språklæringsarenaer.

Det kan virke som det bør fokuseres på lærerens rolle som motivator i klasserommet. Dette kan gjøres ved å bygge gode relasjoner til alle deltagerne. Det er mulig at mobiliteten i en nivåorganisert undervisningsstruktur ikke bare er positiv hvis dette betyr at deltagerne ofte må skifte klasse og lærer.

Det er mulig at sosiale strategier kan ha betydning for andrespråkstilegnelsen til norskkursdeltagere, spesielt de som går på spor 1. Samtidig kan det virke som ikke alle har like mye kontakt med nordmenn, og altså mangler en arena til å bruke og trene disse strategiene. Derfor blir det viktig, for det første å skape en sosial arena i klasserommet, der deltagerne får trent på disse strategiene, kanskje spesielt muntlig. For det andre må det bli lærerens oppgave å være et bindeledd mellom klasserommet og samfunnet utenfor, både ved å bidra til at deltagerne lærer kommunikasjonsstrategier, men også ved å utvide læringsarenaen til deltagerne. Eksempler på en utvidet læringsarena kan være ekskursjoner og språkpraksis.

Det at alle informantene hadde nytte av forskjellige digitale verktøy og andre medier som tv, viser at det blir viktig å fokusere på digitale ferdigheter i klasserommet. På min skole har deltagerne kun to timer i uka på datarommet, og bare noen klasserom har datamaskin, internettforbindelse og prosjektor eller digitale tavler. Man kan ikke forvente at norskkursdeltagere med liten skolebakgrunn har gode digitale ferdigheter, når de kommer til norskkurset, så disse pedagogiske kodene må skolen gi dem. Men da må deltagerne få tilstrekkelig tilgang på digitalt utstyr, slik at de får trene, og lærerne må ha tilstrekkelige ferdigheter og kunnskaper til at de blir i stand til å undervise i disse ferdighetene.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Baltzersen, R. K. (2006). Læringsstrategier og bruk av digitale verktøy (s. s. 145-162). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Brofoss, K. (2001b). *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven): utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 19. november 1999 : avgitt til Kommunal- og regionaldepartementet 26. juni 2001* (Vol. NOU 2001: 20). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv (s. s. 164-193). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Büscher, M., Urry, J., & Witchger, K. (2011). *Mobile methods*. London: Routledge.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Dobson, S., Zachrisen, B. og Sjøby, K. *Searching For Meaning in Classroom Video Material - a Theoretical Typology*.
- Dunn, R., Griggs, S. A., Buli-Holmberg, J., & Guldahl, T. (2004). *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2006). Kontekstens innvirkning på elevers selvregulering og strategibruk (s. 163-177). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s. 353-370). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gilliat-Ray, S. (2011). Being there. *Qualitative research*, 11(5), 469-486.
- Gjørven, R., & Johansen, S. (2006). Elevautonomi og språklæringsstrategier. Oslo: Universitetsforlaget, 209-226.
- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanssen, E. (2000). *Godt sagt: læreverk i muntlig norsk for voksne innvandrere*. Oslo: Forlaget. fag og kultur.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: TANO.
- Hovland, B. I. (2012, 22. mars 2012). "Betaling av forskningsdeltakere". Lokalisert
- Ingierd, H. (2012, 24. januar 2012). "Humaniora, samfunnsfag, juss og teologi". Lokalisert
- Jirón, P. (2011). On becoming 'la sombra/the shadow' *Mobile methods*. London: Routledge, 36-53.
- Klette, K. (2007). bruk av arbeidsplaner i skolen-et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4(2007), 344-358.

-
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kozulin, A. (2001). *Vygotskij sett i sammenheng*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool *Ethnography*, 4, 455-485.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Linder, A., Dahlerup, R., Nordahl, T., & Hansen, O. (2010). *Det ved vi om pedagogisk relationsarbejde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lund, T. (Red.). (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer*: Unipub forlag og forfatteren.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon : en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Manger, T., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research*, 5(4), 455-473.
- Nordahl, T. (1997). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 81(3), 150-163.
- Nordahl, T. (2011). *Dette vet vi om klasseledelse*: Gyldendahl akademisk.
- Norsk samfunnsvitenskapelig, d. (2003). *NSD: personvernombudet for forskning*. Bergen: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riksaasen, R. (2000). *Basil Bernsteins kodeteori – et verktøy ved analyse av pedagogisk virksomhet*
- Skaalvik, S. (2004). *Deltakerinnflytelse i voksenopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: Vox. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Vygotskij, L. S., Rieber, R. W., Carton, A. S., & Bruner, J. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
- Weinstein, C. E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. Oslo: Universitetsforlaget, 27-54
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.
- Woolfolk, A. E., Pettersson, T., & Ragnheiður, K. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Vol. NOU 2010:7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.

Vedlegg 1

Intervjuguide feltarbeid læringsstrategier.

Personalialia:

Alder:

Hjemland:

Familie i hjemland:

Familie i Norge:

Språk:

Utdanning:

Jobbet med tidligere:

Første tiden i Norge:

Bosted

Sosialt:

Hva gjorde du for å lære norsk?

På skolen

Hjemme

Hva slags hjelpemidler brukte du?

Kontakt med nordmenn?

Var det viktig for deg å lære norsk bra og fort?

Hva gjorde du når du skulle gjøre en spesielt kjedelig oppgave, eller hvis du var veldig sliten?

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i å bli skygget/intervjuet i forbindelse med en undersøkelse av språklæringsstrategier hos voksne minoritetsspråklige norskkursdeltagere.

Jeg er inneforstått med at personen som innhenter og behandler datamaterialet er underlagt taushetsplikt og at data vil bli behandlet konfidensielt.

Alle data som innhentes vil bli anonymisert og opptak vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet innen utgangen av 2013.

Jeg kan trekke meg når som helst uten å begrunne dette nærmere.

Dato: _____

Signatur: _____

Telefonnummer: _____

Observasjonsskjema klasseromsobservasjon læringsstrategier

Observasjoner:	Refleksjoner:	Læringsstrategier:
		<p>Hukommelsesstrategier:</p> <p>Elaboreringsstrategier:</p> <p>Overvåkingsstrategier:</p> <p>Sosiale strategier:</p> <p>Annet:</p>