

Andrespråkslæring hos voksne

Marte Monsen og Verónica Pájaró (red.)

Andrespråkslæring hos voksne

Vitenskapelige innsikter og
didaktiske refleksjoner

CAPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2021

ISBN: 978-82-02-71168-9

1. utgave, 1. versjon

E-utgaven baserer seg på 1. trykte utgave, Cappelen Damm Akademisk, 2021

Elektronisk tilrettelegging: [Bøk Oslo AS](#)

Omslagsdesign: Anna Salander

Sats/design: [Bøk Oslo AS](#)

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med forlaget er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Boken har fått støtte fra Høgskolen i Innlandet.

www.cda.no

akademisk@cappelendamm.no

Cappelen Damm AS er sertifisert iht. FSC®, PEFC og Miljøfyrtårn.



Symbol for bærekraftig skogbruk



Innhold

Artikkel 1

Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming 11

Verónica Pájaro, Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskolen i Innlandet og

Marte Monsen, Høgskolen i Innlandet

- 1.1 Hva mener vi med en kritisk sosiolingvistisk tilnærming til
norskopplæring for voksne? 13
- 1.2 Hva vet vi om andrespråksopplæringen for voksne i Norden? 16
- 1.3 Bidragene i antologien 21
- 1.4 Referanser 24

Artikkel 2

Morsmål, navngitte språk, språklige repertoarer og transspråking: om språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk 29

Guri Bordal Steien, Høgskolen i Innlandet

- 2.1 Språkbakgrunn: terminologi og konseptualiseringer 30
- 2.2 Data og metode 33
- 2.3 Språkbakgrunn som presentert og anvendt av kongolesere i Norge 35
- 2.4 Diskusjon 42
- 2.5 Konklusjon og didaktiske implikasjoner 44
- 2.6 Referanser 45

Artikkel 3

Innlæreridentitet i møte med skolens diskurser om språk og språkopplæring 47

Irmelin Kjelaas og Rikke van Ommeren, Norges teknisk-naturvitenskapelige

universitet – NTNU

- 3.1 Bakgrunn for prosjektet 48
- 3.2 Metode og materiale 50
- 3.3 Teoretisk forankring 52
- 3.4 Analyse 55
 - 3.4.1 Elevenes sjølførståelse 55
 - 3.4.2 Pedagogisk og språkdidaktisk praksis 58

3.5	Kommodifisering av språk og språkopplæring	62
3.6	Avrunding	64
3.7	Referanser	65

Artikkel 4

Voksne innlæreres leksikalske profil	68
---	-----------

Anne Golden, MultiLing – Senter for flerspråklighet, Universitetet i Oslo

4.1	Beskrivelse av ordforrådet	69
4.2	Metode, materiale og deltagere	75
4.3	Analyse	76
4.4	Resultat	78
4.4.1	Originalteksten	78
4.4.2	Gjenfortellingene	79
4.4.3	Sammenlikninger	79
4.4.4	Verbene	81
4.4.5	Verbene <i>hugge, ta, få</i>	81
4.5	Oppsummering	83
4.6	Avslutning	85
4.7	Referanser	86

Artikkel 5

Et språktypologisk blikk på noen syntaktiske trekk i norsk innlærerspråk	90
---	-----------

Bård Uri Jensen, Høgskolen i Innlandet

5.1	Teori	91
5.1.1	Syntaks og setninger	91
5.1.2	Syntaks i språktypologisk perspektiv	92
5.1.3	Tverrspråklig påvirkning	94
5.2	Egenskaper ved språkene i undersøkelsen	96
5.2.1	Analytiske og syntetiske språk	96
5.2.2	Grunnleggende leddrekkefølge	97
5.2.3	Subjektstvang	97
5.2.4	Negasjon	98
5.3	Tidligere forskning	99
5.3.1	Grunnleggende leddstilling	99
5.3.2	Obligatoriske pronomenledd	100
5.3.3	Negasjon i hovedsetninger	101
5.3.4	Begrunnelse for studien	101
5.4	Metode	101
5.4.1	Utvalg av språktrekk	102
5.4.2	Utvalg av tekster	102

5.4.3	Feil	102
5.4.4	Statistiske analyser	103
5.5	Resultater.....	103
5.5.1	Ordrekkefølgefeil generelt	104
5.5.2	Pronomentvang.....	104
5.5.3	Underinvertering i hovedsetninger	105
5.5.4	Negasjonsplassering i hovedsetning	106
5.6	Oppsummering og diskusjon	106
5.7	Didaktisk refleksjon	107
5.8	Referanser.....	109

Artikkel 6

Om stemme i andrespråksskriving hos voksne	113
---	------------

Ingri D. Jølbo, Universitetet i Stavanger

6.1	To sentrale omdreiningspunkt i andrespråksforskningen	114
6.2	Stemme i andrespråksskriving.....	116
6.3	Å tilpasse seg skrevenormer	117
6.4	Den autonome skriveren.....	118
6.5	Hvordan gir voksne andrespråksinnlærere uttrykk for sin stemme i skrijving?	119
6.6	Hva er god skriveopplæring for voksne andrespråksskrivere?	125
6.7	Referanser.....	127

Artikkel 7

Om å investere i R-U-M-P-E: en etnografisk studie av lese- og

skriveopplæringen for voksne nyankomne	130
---	------------

Marte Monsen, Høgskolen i Innlandet

7.1	Grunnleggende om alfabetisering.....	132
7.2	Investering	134
7.3	Metode.....	135
7.4	Sarah og hennes møte med Rørøy og grunnleggende lese- og skriveopplæring på norsk.....	137
7.5	Hvorfor investerer Sarah i lese- og skriveopplæringen?	140
7.6	Betydningen av konteksten for investering i grunnleggende lese- og skriveopplæring.....	142
7.7	Hva kan vi ta med oss videre fra å ha plugget investering til historien om Sarah.....	143
7.8	Referanser.....	144

Artikkel 8**Numerasitet og voksne nyankomne med liten skolebakgrunn: en utprøving****av intervju med tolk som kartleggingsmetode 146***Marianne Eek og Marte Monsen, Høgskolen i Innlandet*

8.1	Teoretisk grunnlag.....	148
8.2	Metode, materiale og analysemetode	151
8.3	Hvilke numerasitets-ressurser gir intervjuene innblikk i?	153
8.3.1	Skolegang, språk og arbeidserfaring	153
8.3.2	Grunnleggende tallforståelse og regnestrategier	154
8.3.3	Ressurser knyttet til tid, måling og lokalisering	157
8.4	Hvordan fungerer intervju med tolk som metode?	159
8.4.1	Valg av tolkningsspråk.....	160
8.4.2	Intervjudeltakernes betydning	160
8.4.3	Balansegangen i et kartleggingsintervju	161
8.4.4	Høflighetsstrategier	162
8.5	Konklusjon	163
8.6	Referanser	165

Artikkel 9**Norskprøven fra papir til skjerm: læreres oppfatninger om digitalisering****av prøven i leseforståelse 168***Golara Heydari og Gunhild Tveit Randen, Høgskolen i Innlandet*

9.1	Om Norskprøven.....	169
9.2	Digital lesing.....	170
9.3	Andrespråkslesing.....	171
9.4	Prøver som læringsaktivitet.....	173
9.5	Data og metode	175
9.6	Funn og diskusjon.....	176
9.7	Oppfatninger om det digitale prøveformatet.....	177
9.8	Oppfatninger om den digitale prøvens oppgavetyper.....	180
9.9	Oppfatninger om konsekvenser av prøvene.....	186
9.10	Oppsummering.....	187
9.11	Referanser	188

Artikkel 10**Språkkrav for statsborgerskap og hvordan de begrunnes 191***Cecilie Hamnes Carlsen og Edit Bugge, Høgskulen på Vestlandet*

10.1	Ulike syn på statsborgerskapets rolle i integreringsprosessen.....	192
10.2	Politisk bruk av språkprøver i Europa i dag.....	195

10.3	Hvordan begrunnes innføringen av språkrav for statsborgerskap i Norge?	198
10.3.1	Arbeiderpartiets forslag om statsborgerprøve – 2009.....	198
10.3.2	Høyre/FrPs forslag om krav om språk- og samfunnskunnskap for statsborgerskap – 2014/2015.....	201
10.3.3	Høyre/FrPs/Venstres forslag om skjerping av språkravet for statsborgerskap – 2019	204
10.4	Testfaglige og -etiske forhold.....	208
10.5	Avslutning.....	211
10.6	Referanser.....	212

Artikkel 11

Å bygge yrkesidentitet gjennom å jobbe med arbeidsrelevante tekster 216

Elena Tkachenko, OsloMet – storbyuniversitetet

11.1	Språklæring på arbeidsplassen og yrkesidentitet	218
11.2	Lesing på en arbeidsplass.....	220
11.3	Om opplæringstilbudet Barnehavenorsk og metoden.....	222
11.4	Barnehagens tekstunivers.....	224
11.5	Kursdeltakernes egenvurdering av sine leseferdigheter knyttet til arbeidsrelevante tekster	225
11.6	Arbeid med arbeidsrelevante tekster	226
11.6.1	Modelltekster.....	228
11.6.2	Multimodalitet og arbeid på tvers av språkerferdigheter.....	228
11.6.3	Lesestrategier.....	230
11.6.4	Å by på seg selv i litteraturformidlingen	231
11.7	På hvilken måte styrket arbeid med barnehagetekstene kursdeltakernes yrkesidentitet?	232
11.8	Konklusjon	234
11.9	Referanser.....	234

Artikkel 12

Nok norsk til å få jobb? En narrativ tilnærming til jobbintervju og språk 237

Verónica Pájaro, Universitetet i Sørøst-Norge, Høgskolen i Innlandet og Guri Bordal Steien, Høgskolen i Innlandet

12.1	Migrasjon, arbeidsliv og jobbintervjuer	238
12.2	Narrativer som inngang til migranternes egne opplevelser.....	240
12.3	Data og metode.....	241
12.4	Analyse	243
12.4.1	«Så ikke kompetanse, bare aksent».....	243
12.4.2	«Du vet jo aldri hva som kan redde deg».....	249

12.5	Konklusjon og didaktiske implikasjoner	254
12.6	Referanser	255
12.7	Transkripsjonskoder.....	258
Forfatteromtaler		259
Stikkord		263

Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming

Verónica Pájaro, Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskolen i Innlandet og
Marte Monsen, Høgskolen i Innlandet

Når man interesserer seg i hvordan voksne mennesker lærer norsk i Norge, beveger man seg inn i et sammensatt felt som engasjerer både språkvitere, lærere, pedagoger og sosionomer. Dette skyldes den sentrale rollen kunnskap om majoritetsspråket og samhandlingsmønstre i det norske samfunnet har for å kunne delta i samfunnet, i kultur, i utdanning og i arbeid. Når vi snakker om andrespråklæring hos voksne, snakker vi gjerne om migrasjon og mennesker som av ulike grunner har valgt – eller ble tvunget til – å bosette seg i Norge på en midlertidig eller permanent basis. Vi vet at gruppen som kan defineres som voksne som holder på å lære seg norsk som andrespråk, er sammensatt, med ulike livsløyper, språklige erfaringer og kommunikative repertoarer, og med ulike tilknytningspunkter til og erfaringer i det norske samfunnet.

I denne antologien samler vi nyere og pågående forskning om norskopplæring for voksne. De siste årene har det kommet flere norske bøker om andrespråklæring (se f.eks. Selj & Ryen, 2019; Gujord & Randen, 2018; Monsen & Randen, 2017, Golden & Selj, 2015), men ingen som tar for seg voksne som hovedgruppe. Mye av forskningen fokuserer på barn i grunnskoleutdanning, men belyser sentrale aspekter ved andrespråklæringsprosesser som er relevante for alle innlærere, som for eksempel kontakt-fenomener som transfer og betydningen av metaspråklig bevissthet. Det er likevel flere områder hvor barns og voksnes andrespråklæringsprosesser er vesentlig forskjellige og krever differensierte tilnærminger som belyser særegenhetene ved hvordan voksne lærer et andrespråk. Dette kan for eksempel gjelde kognitive aspekter ved læring av ordforråd og begreper og tilegning av ulike språklige strukturer (Golden, 2018;

Krashen, Long & Scarcella, 1979). Videre møter voksne innlærere forskjellige forventninger til deltakelse i arbeid, utdanning og sosiale arenaer enn barn, og de kan oppleve sterke behov for å delta i majoritetssamfunnet og majoritets-språket fra begynnelsen av språklæringsprosessen, noe som igjen påvirker deres handlekraft i ulike kommunikative situasjoner og dermed deres opplevelse av språklæringsprosessen (Broeder et al., 1996; Block, 2014). Det er også andre faktorer som påvirker lærernes hverdag når de underviser norsk for voksne innlærere enn når de underviser barn, som for eksempel politisk og økonomisk styring og organisering på både nasjonalt og kommunalt nivå og samarbeid med andre etater i forbindelse med introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger eller i forbindelse med arbeidspraksis. Vi ser et sterkt behov for en bok om norsk som andrespråk som tar utgangspunkt i situasjonen voksne innlærere befinner seg i, både på individuelt nivå og på samfunnsnivå.

Vi som er redaktører for denne boka, underviser begge lærere som jobber med norskopplæring for voksne på universitets- og høyskolenivå. Vårt perspektiv på feltet stammer derimot ikke utelukkende fra vår forskning og undervisning, men også i stor grad fra våre erfaringer som deltakere i norskopplæring for voksne – på hver vår side av kateteret: Pájaro som deltaker og Monsen som lærer. Begge har vi erfaringer som har sammenheng med styrkene og svakhetene i feltet, og vi har derfor forsøkt å samle forskning som vil kunne bidra til å utvikle feltet positivt. Ett av formålene med denne boka er nemlig å få frem perspektiver fra de som er deltakere i feltet, både lærere og innlærere. Det er nettopp disse perspektivene som er en sjeldenhet i forskning på norskopplæring for voksne (Randen et.al., 2018), og noe som blir løftet frem i flere av artiklene.

I denne boka tar vi derfor utgangspunkt i vår samlede erfaring i feltet norsk som andrespråk for voksne, og presenterer en tilnærming til norskopplæring som tar innover seg den sosiale og politiske realiteten hvor denne undervisningen gjennomføres. På den måten posisjonerer vi som redaktører oss innenfor en kritisk sosiolingvistisk tradisjon i andrespråksforskning, som vi vil drøfte i det videre. Forfatterne i denne boka anvender derimot forskjellige teoretiske innfallsvinkler til voksnes andrespråklæringsprosesser; de benytter seg av variert empiri og introduserer forskjellige didaktiske perspektiver som er relevante for å forstå voksnes læring. Alle artiklene bidrar likevel til å utvikle en kontekstualisert, sosiopolitisk forståelse av andrespråklæring for voksne i Norge.

I dette kapittelet introduserer vi først vår faglige posisjon og forklarer hva vi mener med en kritisk sosiolingvistisk tilnærming til norskopplæring. Deret-

ter redegjør vi utviklingene i feltet andrespråklæring for voksne i Norge, og presenterer bidragene i denne boka.

1.1 Hva mener vi med en kritisk sosiolingvistisk tilnærming til norskopplæring for voksne?

Deltakere i norskopplæring for voksne har ulike bakgrunner, men felles for mange av dem er at de er revet ut av eller har forlatt én tilværelse og har blitt plassert inn i en ny. Kanskje har de allerede hatt et yrke, eller vært i gang med å ta en utdanning. Når de kommer til Norge, er det ikke sikkert de kan fortsette i yrket sitt, eller kanskje blir mulighetene til å bytte jobb betraktelig innskrenket på grunn av norskkunnskapene deres. Faktisk er det ganske store muligheter for at det norske samfunnet ikke anerkjenner den kompetansen innvandrere har med seg (Lunde & Rogstad, 2016), særlig når de ikke ankommer Norge som faglærte arbeidsinnvandrere. Mange må derfor tenke på nytt om hva de skal gjøre med livet sitt. Dessuten er det mulig at de språklige ressursene de har med seg, ikke har verdi i samfunnet de kommer til (Blommaert, 2010), og det som var prestisje-ferdigheter i hjemlandet, som for eksempel grunnleggende engelskkunnskaper eller vanlige lese- og skriveferdigheter, kan bli vurdert som lite utviklede ferdigheter som må kompenseres for i Norge.

En slik omstilling vil være tøff for de aller fleste mennesker og har betydning for ens opplevde identitet og muligheter for å utvikle fremtidige identiteter i Norge, blant annet som talere av norsk som andrespråk. Kritiske sosiolingvistiske tilnærminger til andrespråksforskning argumenterer for at prosesser knyttet til utvikling av sosiale og kulturelle identiteter i forbindelse med språklæring, er sentrale for å forstå andrespråklæringsprosesser generelt (Norton, 2013; Block, 2014). Man lærer ikke språk i et vakuum, men som en del av komplekse sosiale erfaringer og relasjoner som er farget av maktforhold, og det å bli en ny taler av et språk innebærer å forhandle frem nye identitetsposisjoner i et komplekst nettverk av maktrelasjoner. Når vi snakker om språk, og i særdeleshet voksne nyankomnes språklæring, snakker vi i aller høyeste grad om symbolsk makt. Bourdieu argumenterer for at:

Language is not only an instrument of communication or even knowledge, but also an instrument of power. A person speaks not only to be understood but also to be believed, obeyed, respected, distinguished. Hence the full definition of [linguistic] competence as the right to speech, i.e. to the legitimate language, the authorized

language which is also the language of authority. Competence implies the power to impose reception. (Bourdieu, 1977, s. 648)

Bourdieus fremstilling innebærer at det å «kunne» et språk ikke bare handler om å tilegne seg språklige strukturer, bruksmønstre og pragmatiske dimensjoner ved ulike ord og uttrykk, men også i stor grad om å kunne handle gjennom språket og på denne måten bli anerkjent som en legitim taler. Hvem som anerkjennes som en «legitim nok» taler av et språk, avhenger av hvordan grensene for hva som er innenfor normen, oppfattes i et gitt språksamfunn og dets tilhørende språklige marked (Bourdieu, 1992). Den legitime talerens makt til å fremme forståelse hos andre handler dermed om å kunne anta at når man snakker, vil de andre lytte og behandle ens uttrykk som verdifulle bidrag til samtalen og ikke bare uforståelig og «dårlig norsk».

Norge er internasjonalt anerkjent for å være et «sosiolingvistisk paradis» hvor det finnes overveldende positive holdninger til dialektal variasjon (Trudgill, 2002), og dialekt blir brukt på stadig flere offentlige arenaer som medier og kringkasting. Denne liberale holdningen overfor dialektal variasjon sam eksisterer likevel med en konservativ ideologi overfor variasjon som oppfattes å stamme fra kontakt med fremmede språk, både nasjonale minoritetsspråk som samisk og kvensk og nyere migrasjonsspråk (Lane, 2009). Dette vil si at selv om nordmenn er blitt stadig mer tolerante overfor dialektbruk på ulike arenaer (Nesse, 2015), blir fremdeles aksent eller kontakt-preget norsk mindre akseptert som legitime varieteter av norsk, og talerne blir ikke anerkjent som fullt ut legitime medlemmer av «det norske» (Myklestu, 2015; Ims, 2014).

Innenfor feltet norsk som andrespråk har slik sosiolingvistisk variasjon i liten grad blitt tatt i betraktning eller problematisert når innlæreres språkutvikling studeres. Studier av innlærer- eller mellomspråk har heller tematisert ulike påvirkningskrefter som kunne forklare enkelte trekk i individets andrespråklæringsutvikling (se f.eks. Nistov & Nordanger, 2018). På denne måten ble «målspråket», målet for andrespråkutvikling og undervisning, en homogen abstraksjon. Disse begrepene retter fokus på individet og utelukker samfunnsmessige dimensjoner ved andrespråklæring, blant annet hvilken dialekt/sosiolekt/variant innlærere blir eksponert for eller velger å identifisere seg med. Videre er det også en realitet at uavhengig av hvor mye norskundervisning man får, vil norsk aldri bli morsmålet til en innlærer som begynte å lære norsk i voksen alder. Å identifisere målspråket for andrespråkundervisning som lik norsken snakket av folk som har språket som morsmålet sitt, blir et umulig mål

å oppnå for andrespråkstalere. Vi er bedre tjent med å dekonstruere og problematisere hvilke varieteter vi bruker som referansepunkt for å konseptualisere språktilegnelsesprosesser og planlegge undervisning, og samtidig innse at norsk er blitt et lingua franca for mange nye talere av norsk som andrespråk (Hagen, 2004). Nye varieteter og måter å snakke norsk på er dermed kommet for å bli.

Man kan stille spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er å innnta en tilnærming til språk som relativiserer hva som er godt og ikke godt norsk, ved å rette fokus mot begrepet legitim taler (Bourdieu, 1977) i stedet for den språklige normen. Til syvende og sist kan man jo si at andrespråksundervisning handler om å lære bort et språkssystem, en form og en norm, og post-strukturalistiske betraktninger som stiller spørsmål om legitimiteten bak det vi oppfatter som den språklige normen, er slik sett av begrenset nytteverdi for læreren som står ansvarlig for en klasse. Vi mener imidlertid at et kritisk sosiolingvistisk perspektiv som introduserer maktforhold i andrespråkslæringsprosessene, er sentralt for at lærere blir bevisste på hvilket syn på den språklige normen vi formidler når vi underviser, og kompetanse- og læringsutbyttetmålene vi formidler til andrespråksinnlærere.

Videre er andrespråksfeltet i stor grad en del av den politiske diskursen. Den langsiktige integreringen av innvandrere i arbeid og samfunn er et uttalt politisk mål for regjering og samtlige politiske partier (Riksrevisjonen, 2019–2020), og språk blir regnet for å være vesentlig i denne prosessen og er et satsingsområde. Rollen til språket som verktøy og mål for integrering er institusjonalisert i en slik grad at dokumenterte oppnådde språkferdigheter i dag er et krav som må oppfylles dersom en søknad om statsborgerskap skal innvilges (Integreringsloven, 2020). Andrespråkslæring for voksne er dermed ikke bare domenet til Kunnskapsdepartementet, men sorterer under en rekke departementer og politiske aktører, og avgjørelser om planlegging, organisering og gjennomføring av norskundervisning for voksne tas ikke utelukkende med utgangspunkt i andrespråksdidaktiske prinsipper.

Fra et slikt makt-perspektiv blir det å drive norskundervisning mye mer enn formidling av språklige ressurser og strategier, selv om denne formidlingen er viktig i seg selv. Det innebærer å engasjere seg i et sterk politisert felt hvor didaktiske valg impliserer etiske posisjoneringer (Kramsch, 2020, s. 13–4). Lærere i dette feltet arbeider på et område hvor hverdagsavgjørelser om organisering av undervisning, definisjon av læringsaktiviteter, sammenheng mellom disse og læringsutbyttetmål, osv. ikke utelukkende kan begrunnes i hva som er beste pedagogiske og språkdidaktiske praksis, men også er informert og påvirket av

politiske diskurser om blant annet hvem voksne andrespråkstalere er, hva målet for undervisningen er, og hva vi kan forvente av voksne andrespråkstalere og deres språklæring. I denne boka vil vi presentere teoretiske, analytiske og didaktiske verktøy som kan hjelpe oss å tenke på norsk som andrespråk for voksne fra et kritisk sosiolingvistisk perspektiv.

Dette er vårt vitenskapelige ståsted, hvordan vi forstår feltet andrespråklæring for voksne, og hvordan vi underviser det i høyere utdanning. Vi har satt sammen denne vitenskapelige antologien med mål om at den skal være relevant for lærere som underviser i norskopplæringen for voksne, i tillegg til forskere på dette feltet.

1.2 Hva vet vi om andrespråkopplæringen for voksne i Norden?

I løpet av de siste årene er det skrevet noen kunnskapsoppsummeringer og forskningsoversikter om feltet norskopplæring for voksne innvandrere i Norge og Norden (se for eksempel Monsen, 2015; Randen et al., 2018; Ryen, 2010). Monsen konkluderte i 2015 med at forskningen på norskopplæringen for voksne var spredt og usystematisk – den bar i stor grad preg av at forskerne var tett på feltet og forsket på problemstillinger de opplevde i sin egen praksis. Derfor er det skrevet svært mange masteroppgaver på dette feltet, men færre fagfellevurderte vitenskapelige arbeider. De to områdene der det eksisterer en del forskning, er grunnleggende lese- og skriveopplæring, det som gjerne omtales som alfabetisering, og vurdering.

Når det gjelder lese- og skriveopplæring, viser forskningen som Monsen (2015) refererer til, at den kan synes å bære preg av at det i praksis i liten grad skilles mellom grunnleggende lese- og skriveopplæring (alfabetisering) og den øvrige norskopplæringen. Forskningen på grunnleggende lese- og skriveopplæring har dermed foregått i klasser der noen av deltakerne har lese- og skriveferdigheter fra før, og vi har ikke så mye kunnskap knyttet direkte til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Dette kan nok også knyttes til at tilbudet til deltakere som ikke kan lese og skrive før de kommer til Norge, har mangler på flere områder. Det fremgår for eksempel at deltakerne ofte ikke finner undervisningen meningsfull, og at læringsutbyttet deres er begrenset. I tillegg er det svært mange deltakere som blir overført til ordinære spor 1-klasser før de har funksjonelle lese- og skriveferdigheter (Monsen 2015). Oppsummert kan det altså synes som om forskningen på feltet grunnleggende lese- og

skriveopplæring for voksne nyankomne er mangelfull, og at forskningen som eksisterer, peker på at selve undervisningen på dette feltet er mangelfull.

Utover det som har med opplæring for deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn, er det lite forskning på litterasitet i norskopplæringen for voksne. Nyere etnografiske studier av enslige mindreårige asylsøkere i Skandinavia har tatt opp skriveutvikling blant unge voksne. Åsa Wedins (2015) studie av litterasitet blant unge voksne i Sverige, for eksempel, inntar et litterasitetsperspektiv for å undersøke unge andrespråksinnlæreres skrijving som et redskap for å utvikle aktørskap og stemme. Ingri Jølbo (Jølbo, 2015; 2016) ser også på hvordan unge andrespråksskrivere forhandler aktørskap og stemme i møte med akademisk skrijving.

Når det gjelder vurdering, har forskningen dreid seg mye om norskprøvene, og gjerne forhold knyttet til validitet. Helt siden tidlig i forskningen på vurdering har det dessuten vært stilt spørsmål til hva som er rimelige krav til norskerferdigheter for innvandrere som skal bo og jobbe i Norge (Enehaug & Vidding, 2013; Golden & Monsen, 2015; Hagen, 2006; Kibakaya, 2007; Monsen, 2008; Tenfjord, 2006). I de senere år har denne debatten blitt stadig mer aktualisert, i og med at stadig flere stiller krav til beståtte norskprøver. Særlig er det aktuelt at bestått muntlig norskprøve også blir stilt som krav for å oppnå statsborgerskap. Dette gir norskprøvene en særskilt sårbar samfunnsmessig rolle. McNamara og Ryan (2011) har trukket opp et skille mellom det som har med «fairness» i prøvene å gjøre, det vil si rimeligheten av konklusjonene som trekkes om enkeltpersoner på grunnlag av resultatene av en prøve, og «justice», som handler om sosiale og politiske verdier som ligger implisitt i prøvekonstruktet. Når prøvene for eksempel benyttes som portvoktere inn til statsborgerskap, har dette å gjøre med «justice» i testprosessen. Som vi har påpekt, står lærere som jobber med norskundervisning, midt oppe i disse prosessene.

Randen et al. (2018) viser at det internasjonalt har vært et stort fokus på prøvers washback-effekter, det vil si på konsekvensene prøvene har for undervisning, og eventuelt individer og samfunn (Alderson, 2004; Barnes, 2017; Cheng, 1999; Cheng & Curtis, 2004; Cheng, 2008; Jilani, 2009). Prøvers washback-effekter kan være både positive og negative. Cheng (2008) viser for eksempel at enkelte prøver fører til at områdene som testes i prøven, ikke blir vektlagt i undervisningen. På den måten kan prøver brukes til å endre lærernes undervisning inn mot noe en ser på som ønskelig. Imidlertid fremhever de fleste studiene Cheng viser til, at prøver ofte har negativ washback. Spesielt handler det om såkalt *teaching to the test*. Det vil si at innføringen av prøvene har ført

til at undervisningen smalnes inn mot det som måles, og viktige emner blir unngått i undervisningen. Ved tester der resultatet på en enkelt prøve har store konsekvenser for enten innlæreren eller skolen innlæreren går på, såkalte *high-stakes*-prøver, er det stor risiko for at lærerne smalner inn undervisningen mot prøvene. Dette temaet har ikke vært like sentralt i skandinavisk sammenheng, men Monsen (2020) rapporterer fra en kassustudie om hvordan en lærer tilpasser skriveundervisningen sin, slik at deltakerne skal være mest mulig forberedt på skriveprøvene i Norskprøven. Utfordringene ved denne formen for washback knytter seg til at læreren dermed jobber mindre med former for skriving som hun mener deltakerne trenger, men som ikke måles i skriveprøven. Forskning på vurdering i de skandinaviske landene har bare i begrenset grad (f.eks. Rydell, 2016) tatt for seg vurdering for læring, eller formativ vurdering. Randen et al. (2018) etterlyser slik forskning, og denne antologien går, som vi skal se, også et lite stykke i å svare på denne etterlysningen.

Arbeidsplassen og arbeidsnorsk har etablert seg som viktige områder og satsingsarenaer i andrespråksundervisning for voksne. Det økende fokuset på arbeidsfeltet skyldes både en eksplisitt politisk interesse for integrering av flyktninger i arbeidsmarkedet og internasjonalisering av norske arbeidsplasser gjennom arbeidsinnvandring fra EU-land, samt en økende interesse for sosio-kulturelle modeller av andrespråksundervisning som gir prevalens til språkets funksjon og bruk i kontekst. Fokus på arbeidslivsdomenet er til stede gjennom hele læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Kompetanse Norge, 2012), og det brukes store ressurser for å utvikle verktøy (se f.eks. yrkesnorsk.no) og tilby arbeidsrelevant norskundervisning knyttet til både introduksjonsprogrammet og diverse tilbud i regi av NAV og levert av private aktører.

I Sverige finner Karin Sandwall (2010) at deltakere i språkpraksis på arbeidsplasser ikke får tilstrekkelig input eller tilstrekkelig anledning til språklig samhandling. Denne forskningen viser at deltakelse på en arbeidsplass ikke i seg selv foster språklæring. Deltakere i arbeidspraksis får ikke omfattende språkferdigheter fordi konteksten gjør at det er tilstrekkelig med enkel ikke-verbal kommunikasjon, og kollegaene kan være mer opptatt av å få oppgavene gjort i tide enn å bruke tid på språklæring. I tillegg er det slik at undervisning organiseres på en måte som ikke gir rom til at deltakerne kan få evaluert og utviklet de språklige erfaringene de har fra arbeidsplassen innenfor undervisningskonteksten. Språket mennesker trenger for å være fullverdige deltakere i arbeidslivet og på en arbeidsplass, er videre ikke bare knyttet til de konkrete arbeidsoppgavene.

Mye av kommunikasjonen foregår kanskje i pausene, og uten at det er de konkrete arbeidsoppgavene som er tema, men snarere andre ting som opptar den enkelte. Dersom arbeidsplassen skal fungere som arena for språklæring, er det nødvendig at deltakernes erfaringer trekkes inn som en vesentlig del av opplæringen, og det må foregå et samarbeid mellom språklæreren og arbeidsplassen.

Kompetanse Norge har stått i front når det gjelder å utvikle og formidle forskningsbaserte undervisningsmodeller som støtter og styrer utviklingen av arbeidsrettet norskundervisning, som for eksempel Pedersen og Winsnes (2018) modell for integrering av undervisnings- og arbeidsrom, samt en nyere rapport som måler effekt av ulike modeller for praksis-basert arbeidsrettet norskopplæring (Lerfaldet, Sætrang, Høgestøl, Monsen & Randen, 2020). Disse bidragene systematiserer sentrale funn fra forskning om språklæring i arbeid og forsøker å operasjonalisere dem i undervisningsmodeller som tar høyde for noen av de uheldige konsekvensene av hvordan språklæring på arbeidsplassen faktisk kan foregå.

Det er flere eksempler på at forskningsfronten i Norden ikke har vært utelukkende positiv når det gjelder arbeidsplassen som språklæringsarena. Maiju Strömmers (2016, 2017) etnografiske studie har vist at renholdsarbeidere i Finland har begrensede muligheter for å bruke og lære språk i arbeid fordi de sjelden får anledning til å samhandle med finske kollegaer eller mellomledere. Mesteparten av kommunikasjonen er mediert gjennom digitale ressurser, og renholdsarbeidere får bare instruksjoner om arbeidsoppgaver og oppdrag gjennom tekstmeldinger. Organiseringen av renholdsarbeid gjennom bemanningsbyråer isolerer dermed migranter som ikke får muligheter til å bruke språk, noe som ofte fører til at renholdsarbeid kan oppleves som en *dead-end-job*. Kamilla Krafts (2017, 2020) etnografi om polske arbeidere på norske byggeplasser viser hvordan kommunikasjonen sikres gjennom bruken av et fåtall «språkmeglere», altså flerspråklige ansatte med ferdigheter på polsk og noe norsk og engelsk, som kan sikre kommunikasjonsflyt på arbeidsplassen. Dette skjer i stedet for at det satses på å gi arbeidsmigrantene muligheter for å lære norsk, eller at arbeidsplassen tilrettelegger for eller investerer i arbeidernes utvikling av norskkompetanse. På denne måten kan man tenke at språkkompetanse ikke nødvendigvis er en nøkkel for å få tilgang til arbeid eller karrieremuligheter, fordi arbeidsgiverne løser arbeidsoppgaver gjennom bemanningsbyråer, og kommunikasjonsutfordringer løses med noen få språkmeglere. Begge studiene viser at deltakelse i arbeid i seg selv ikke nødvendigvis åpner for nye muligheter for språklæring, og at de neoliberale måtene å organisere arbeid på gjennom bemanningsbyråer

svekker migrantenes muligheter for å komme i kontakt med norske kollegaer og kan føre til isolasjon. Satsing på arbeidsplasser som språklæringsarenaer må ta i betraktning at det ikke er tilstedeværelse på arbeidsplassen i seg selv som fremmer språklæring, men inkluderende deltakelsesformer som er støttet og mediert av kvalifiserte lærere.

Flerspråklighet er et felt som har utviklet og utvidet seg markant i løpet av de siste årene, og det begynner nå å gjøre seg gjeldende i andrespråksfeltet i Norge. Kognitiv forskning som støtter et syn på tospråklighet som en ressurs i andrespråksundervisning (f.eks. Cummins, 2000), har lenge informert andrespråksforskning og undervisning i Norge, særlig i utvikling av undervisningsressurser og materialer som oppmunttrer bruk av deltakerens morsmål i andrespråksundervisning (se f.eks. Kompetanse Norges «metodisk veiledning»). Den nye flerspråklighetsvendingen i andrespråksforskning (May, 2013) forsøker å synliggjøre og verdsette individets flerspråklige kommunikative repertoar i seg selv og ikke kun som et instrument eller støtte for andrespråkslæring. Denne flerspråklige vendingen i andrespråksforskning destabiliserer antakelsen om at enspråklig språktilegnelse er modellen eller idealet for å forstå og måle språkompetanse, og erkjenner at flerspråklighet er en like vanlig form for språktilegnelse som enspråklig utvikling. Når deltakerens morsmål diskuteres, baserer en seg ofte på en underliggende antakelse om at det er snakk om et eneste morsmål og/eller førstespråk og ikke flere. Denne antakelsen kan sies å være en del av enspråklige ideologier som underbygger store deler av språkvitenskapelige fag, og er i stor grad til stede i andrespråksforskning. Et flerspråklig perspektiv innebærer nødvendigvis en viktig relativisering av sentrale begreper i andrespråksforskning som morsmål, første- og andrespråk, målspråk, osv., siden det ofte er vanskelig å identifisere hvilke eller hvor mange morsmål en del talere har, eller definere et mål for andrespråkstilegnelse når «enspråklig morsmålskompetanse i norsk» ikke lenger er normen.

En nyere tilnærming til flerspråklige praksiser og kompetanser som har gjort seg gjeldende i andrespråksforskning for barn, er transspråking (García & Wei, 2019). Ideene bak begrepet transspråking innebærer at en ser på det å tenke på språk som adskilte enheter som en arv etter den modernistiske tankegangen med rot i dannelsen av nasjonalstatene i Europa. Prinsippet ett språk, ett folk ble gjeldende. Dette prinsippet, vil en kunne hevde, gjenspeiler verken hvordan flerspråklige talere bruker sine flerspråklige repertoarer i praksis, eller hvordan språkene er kognitivt organisert. Transspråking foreslås som en alternativ forståelse. Flerspråklige individer benytter seg av alle sine kommunikative res-