

# Å forske med lærerne – et metablikk på et aksjonsforskningsprosjekt i norskopplæringen for voksne innvandrere

*Birgitte Fondevik*  
Høgskulen i Volda

## Sammendrag

Artikkelen tar utgangspunkt i et prosjekt i voksenopplæringen der målet var å gi innvandrere med liten skolebakgrunn en bedre norskopplæring ved å bruke elevenes flerspråklige kompetanse som ressurs i opplæringen. Prosjektet ble plassert inn i en aksjonsforskningsramme, og i artikkelen drøftes det som foregikk, i lys av tre sentrale kjennetegn i aksjonsforskningsteori: erfarings-, deltaker- og aksjonsorientering. Prosjektet var erfaringsorientert og sprang ut av opplevde utfordringer med å gi innvandrere med lite skolebakgrunn en tilpasset norskopplæring. Deltakerorienteringen handlet om at forsker, lærere og flerspråklige assistenter samarbeidet om å utvikle flerspråklige undervisningspraksiser. Aksjonen utgjorde selve kjernen i aksjonsforskningen, og gjennom utprøving av planlagt og systematisk bruk av flere språk i klasserommet etterfulgt av observasjon og refleksjon, ble det i fellesskap utviklet praktisk kunnskap om ulike former for flerspråklig støtte i norskopplæringen.

Nøkkelord: *aksjonsforskning, flerspråklig støtte, flerspråklige assistenter, norskopplæring, innvandrere med lite skolebakgrunn*

## Innledning

Voksenopplæringen har lenge strevd med å sikre innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn et godt utbytte av norskopplæringen (Pájaro & Monsen, 2021, s. 16). Mange innvandrere når aldri det norsknivået som er nødvendig for å bli integrert og kunne delta i det norske samfunnet. En voksenopplæringsinstitusjon ønsket derfor å endre egen undervisningspraksis for å få til en bedre norskopplæring for denne innvandrergruppa. Ledelsen ved skolen søkte og fikk midler av Integrerings- og mangfoldsdirektoraret (IMDi) til et utviklingsprosjekt med mål om å gi elevene en bedre norskopplæring ved systematisk bruk av flere språk i opplæringen. Morsmålet til elevene hadde en sentral plass, og prosjektet vil videre i artikkelen bli omtalt som morsmålsprosjektet.

Ledelsen ved voksenopplæringsinstitusjonen var opptatt av faglig samarbeid med universitets- og høyskolesektoren og leide meg inn som veileder for morsmålsprosjektet. De ønsket en fagperson fra andrespråksfeltet som kunne hjelpe til med å profesjonalisere prosjektet gjennom å koble praksis til teori, veilede lærerne og ta ansvar for den skriftlige formidlingen av resultatet av prosjektet. Som ansatt i en lærerutdanningsinstitusjon og med interesse for aksjonsforskning, lå morsmålsprosjektet godt til rette for å prøve ut et forskningsdesign som ga meg mulighet til å forske *med* lærerne. Som forsker inngikk jeg i et forskende fellesskap med lærerne for sammen å finne fram til hvordan en systematisk kunne bruke flere språk som ressurs i opplæringen. Jeg plasserte altså morsmålsprosjektet inn i en aksjonsforskningsramme.

Min interesse i morsmålsprosjektet har vært todelt: Jeg er interessert i å utforske aksjonsforskningens muligheter som verktøy til å få til endringer i undervisningen, og jeg er faglig interessert i konkrete eksempler på gode flerspråklige undervisningspraksiser. I denne artikkelen er det det førstnevnte som er tema. Hensikten er å analysere og drøfte data fra morsmålsprosjektet i lys av aksjonsforskningsteori for å svare på følgende problemstilling: *Hvordan kan aksjonsforskning være en tilnærming i prosjekter som har som mål å forbedre norskopplæringen for innvandrere med lite skolebakgrunn?*

## Deltakere og rammer for morsmålsprosjektet

Voksenopplæringsinstitusjonen gjennomførte prosjektet «Morsmålsstøtte i norskopplæringen for voksne deltakere med liten skolebakgrunn» i perioden 2019–2020. 17 flyktninger fra Kongo, Eritrea og Syria i alderen 24 til 54 år deltok i prosjektet. I gruppa var fem ulike morsmål representert: arabisk, kurdisk, kinyabwisha, swahili og tigrinja. Alle var relativt ferske norskbrukere og med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. De fleste hadde fått noe norskopplæring, men skolen opplevde at progresjonen gikk sakte. Målet for prosjektet var å styrke norskopplæringen gjennom å ta i bruk elevenes flerspråklige kompetanse som ressurs i opplæringen. Skolen ansatte derfor tre flerspråklige assistenter i deltidsstillinger. Til sammen mestret assistentene alle de fem morsmålene som var representert i elevgruppa. De flerspråklige assistentene behersket norsk på minst B2-nivå (jf. Vox, 2012), arbeidet eller studerte i Norge og hadde alle noe pedagogisk erfaring. I prosjektet brukte skolen begrepene *morsmålsassistent* og *morsmålsstøtte*, men her i artikkelen brukes begrepene *flerspråklig assistent* og *flerspråklig støtte* fordi de er mer presise. I prosjektet erfarte vi nemlig at elevene og assistentene tok i bruk alle sine flerspråklige ressurser, f.eks. skrev ofte elevene fra Eritrea tigrinja med det latinske alfabetet, assistenten fra Kongo kunne bruke swahili i stedet for kinyabwisha for å forklare norske begrep, og den kurdisktalende eleven hadde også nytte av forklaringene på arabisk.

Det kortsiktige målet for prosjektet var at de 17 elevene skulle oppnå A1/A2 (jf. Vox, 2012) på den muntlige språkprøven i mars 2020, og på lang sikt at elevene skulle øke muligheten for integrering og full deltakelse i samfunnet. I styringsdokumenter som regulerer opplæringen for voksne, omtales den voksne som deltaker og ikke som elev, men i denne artikkelen blir de omtalt som elever for ikke å blande det med deltakerbegrepet i aksjonsforskningsteorien.

Tre norsklærere var involvert i norskopplæringen av elevene. De hadde alle tre lang fartstid i å undervise i norsk som andrespråk. To av lærerne samarbeidet om å lede prosjektet, og disse hadde begge formell kompetanse i norsk som andrespråk. Norskopplæringen foregikk i klasserommet, men fra og med mai også ute på ulike arbeidsplasser i det som blir kalt språkpraksis. De tre flerspråklige assistentene deltok i norskopplæringen to undervisningsdager i uka, og i siste del av prosjektet fulgte de opp elevene individuelt ute i språkpraksis.

Til sammen var det altså sju deltakere i morsmålsprosjektet; tre norsklærere, tre flerspråklige assistenter og meg som veileder. I fellesskap fant vi fram til nye og forbedrete pedagogiske praksiser i norskopplæringen for voksne innvandrere med liten skolebakgrunn gjennom å bruke aksjonsforskning som metode.

## Aksjonsforskningsteori

I forskningslitteraturen blir skillet mellom aksjonsforskning og mer konvensjonell forskning gjerne omtalt som forskjellen mellom å forske *i* praksis og *på* praksis (Gotvassli, 2019) eller «researching *with* rather than *on*» (Doyle, 2007). Et sentralt kjennetegn ved aksjonsforskningen i skolen er altså at lærerne deltar aktivt i forskningen. Aksjonsforskning er ikke én gitt forskningsmetode, men rommer ulike praksisbaserte strategier for forsknings- og utviklingsarbeid som til dels har svært ulike epistemologiske, metodologiske og teoretiske utgangspunkt (Hiim, 2020). Reason og Bradbury, redaktørene av *Handbook of Action Research*, trekker imidlertid fram tre sentrale kjennetegn innenfor den store variasjonen av det som kan kalles aksjonsforskning, nemlig at den er «participative, grounded in experience, and action-oriented» (2001, s. xxiv). Forskningen er altså deltaker-, erfarings- og aksjonsorientert. Deltakerorienteringen handler om at aksjonsforskeren samarbeider med andre for å finne praktiske løsninger. Aksjonsforskere som Levin (2017), Tiller (2004) og Gotvassli (2019) framhever at styrken i den pedagogiske aksjonsforskningen ligger i nettopp dette samarbeidet mellom lærer og forsker for å finne fram til nye forbedrete pedagogiske praksiser med utgangspunkt i ekte problem. Reason og Bradbury framhever aksjonsforskningens søken etter praktiske løsninger på utfordringer slik:

(...) It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, (...) (Reason & Bradbury, 2008, s. 4)

For å løse utfordringene må en samarbeide om å koble aksjon og refleksjon og teori og praksis. Erfaringsorienteringen handler om at lærerne selv har definert utfordringene som de vil ha hjelp til å løse, og at deres erfaringer og stemmer blir hørt (Bjønness, 2017). Formålet med aksjons-

forskningen er dobbelt, både å utvikle ny kunnskap og å bidra til å utvikle praksis (Tiller, 2006; Zeichner, 2001). Levin (2017) framhever at praktisk nytte og forskning blir koblet i én og samme prosess.

Aksjonsorienteringen handler om aksjonen som er helt sentral i aksjonsforskningen. Selve aksjonen, dvs. det nye som skal prøves ut, foregår i sykluser der hver syklus består av følgende fire faser: planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon (Zeichner, 2001, s. 275). Å arbeide i aksjonssykluser stimulerer til refleksjon og bidrar til «practical improvement» og «practitioners' better understanding of their practices» (Zuber-Skerritt, 1996, s. 83). I den norske aksjonsforskningstradisjonen er Tiller (2004) sitt skille mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, særskilt. Han beskriver aksjonslæring som det lærere gjør i sin hverdag når de utvikler undervisningen sin i tråd med syklusene. Zuber-Skerritt (2002, s. 114) viser blant annet til følgende karakteristiske trekk ved aksjonslæring: «learning by doing», «learning to learn», «reflecting on practice», «life-long learning» og «learning in the workplace». I dag, når målet er at skolene skal være lærende organisasjoner, er aksjonslæring blitt en mye brukt metode i skoleutviklingsarbeid. Aksjonsforskning, derimot, er ifølge Tiller (2004) det forskerne foretar seg når de forsker sammen med lærere og ledere i skolen.

I aksjonsforskningen har forskeren en aktiv rolle. Eikeland (2006) sammenligner aksjonsforskningen med mesterlæring der mesteren stiller spørsmål og stimulerer til refleksjon rundt egen praksis. Aksjonsforskeren må gjennom sine spørsmål oppmuntre til refleksjon. Tiller gir dette stor betydning og skriver at «refleksjonen er på mange måter den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring» (Tiller, 2006, s. 32). Den aktive deltakelsen er en forutsetning for læring (Lund, 2004). Noffke (2009) peker på at aksjonsforskningen bidrar til lærerens profesjonelle utvikling. Erfaringsutvekslingene og refleksjonene i fellesskap har stor betydning for lærerens forståelse av egen undervisningspraksis, og ifølge Noffke (2009) kan aksjonsforskningen også føre til nye måter å forstå egen undervisningspraksis på.

Å forske *med* lærerne blir framhevet som en særlig krevende øvelse (Tiller, 2004; Bjørndal, 2004). Levin (2017, s. 28) skriver at forskeren må kunne «leve seg inn i og forstå den sosiale konteksten prosjektene gjennomføres i, samtidig som forskeren innehar en kritisk evne og analytisk distanse». Flere aksjonsforskere (Bjønness, 2017; Bjørndal, 2004; Tiller, 2004) poengterer at det tette samarbeidet med praksisfeltet krever

nærhet og tillit. Dialogen mellom forsker og praktiker er sårbar og avhengig av åpenhet. Aksjonsforskeren må mestre kunsten å lede en samtale på en måte som stimulerer lærerne til mest mulig refleksjon over egen praksis (Bjørndal, 2004). Lærerne vil også lettere være villige til å dele sine synspunkt med en forsker som de opplever sympatiserer med lærerne og deres situasjon (Berger, 2015).

Både Bjørndal (2004) og Berger (2015) påpeker hvor viktig og betydningsfullt selvrefleksivitet er for å sikre gyldigheten i et aksjonsforskningsprosjekt, og mener dette er et forsømt område. Forskerens for forståelse og bakgrunn kan påvirke hvordan han/hun konstruerer sitt verdensbilde, bruker språket, stiller spørsmål, velger innfallsvinkler for å filtrere informasjon fra deltakerne, og kan dermed påvirke funn og konklusjon (Berger, 2015). Det er derfor avgjørende for validiteten at forskeren gjør rede for sitt ståsted og tar et metaperspektiv på egen forskning.

Det kan være vanskelig å skille mellom profesjonelt utviklingsarbeid og aksjonsforskning. Postholm og Smith (2017) poengterer at for å kunne kalle det aksjonsforskning må prosjektet bygge på et kunnskapsgrunnlag, det må stilles krav til systematisk datainnsamling underveis i prosessen, og forskeren må ha et dokumentasjonsansvar.

### **Aksjonsforskningstilnærming og datamaterialet**

I morsmålsprosjektet ble aksjonsforskning brukt som tilnærming for å utvikle en undervisningspraksis der elevenes flerspråklige kompetanse var en ressurs i arbeidet med å lære norsk. Selve aksjonen, det vil si det nye som skulle prøves ut og trenes på, var systematisk og god bruk av flere språk i norskopplæringen. Lærerne utarbeidet en plan for pedagogisk bruk av flere språk i opplæringen, og denne ble deretter gjennomført i klasserommet i samarbeid med de flerspråklige assistentene. Dette skjedde to dager i uken gjennom hele prosjektperioden fra august 2019 til september 2020.

Elevene skulle få flerspråklig støtte i to ulike kontekster, i klasserommet og ute i språkpraksis. Siden organiseringen av opplæringen i språkpraksisen involverer både arbeidsgivere og andre etater, har jeg valgt å definere det som to ulike aksjoner.

Aksjon 1) Systematisk bruk av flerspråklig støtte i norskopplæringen i klasserommet.

Aksjon 2) Systematisk bruk av flerspråklig støtte i språkpraksis.

Videre har jeg avgrenset innholdet i denne artikkelen til aksjon 1, siden restriksjonene i forbindelse med pandemisituasjonen i 2020 satte begrensninger for aksjonsforskerens muligheter til å følge opp språkpraksisplassene på en systematisk måte.

Gjennomføringen av aksjonen flerspråklig støtte i norskopplæringen var i tråd med den sykliske tenkingen i aksjonsforskning. Siden ledelsen ved voksenopplæringsinstitusjonen var opptatt av aksjonslæring som verktøy for praksisutvikling, hadde lærerne allerede innarbeidet aksjonslæringsprinsippene i sin pedagogiske praksis og var fortrolige med syklustenkingen. Vekselvirkningen mellom planlegging og gjennomføring av konkrete undervisningspraksiser, observasjoner og refleksjoner i etterkant var helt sentrale i prosjektet for å utvikle en flerspråklig undervisningspraksis. Disse fire sentrale fasene i aksjonsforskningssyklusen ble gjentatt ni ganger i løpet av den første aksjonen. Det vil si at jeg observerte undervisningen gjennom ni hele undervisningsdager. Observasjonen tok utgangspunkt i lærernes planer og mål for timen, men med et særskilt blikk på bruken av flerspråklig støtte. I etterkant av observasjonene gjennomførte vi ni refleksjonsmøter som resulterte i stadig nye justeringer og endringer mot en flerspråklig undervisningspraksis.

Våren 2019, i god tid før prosjektoppstart, møttes deltakerne for å bli kjent og for å avklare roller. Tabell 1 viser rolleavklaringene i aksjonsforskningsprosjektet.

Tabell 1: Rolleavklaring i aksjonsforskningsprosjektet

	Lærere	Flerspråklige assistenter	Forsker
Prosjektplanlegging, rolleavklaring og kursdag	X	(X) delvis	X
Gjennomføring av flerspråklig støtte i norskopplæringen	X	X	
Observasjon av undervisning			X
Refleksjonsmøter	X	X	X
Muntlig formidling av prosjektet	X	X	X
Skriftlig formidling av prosjektet			X

Før oppstart hadde vi en felles kursdag der jeg presenterte relevant forskning om flerspråklighet og læring og hadde en introduksjon til aksjonsforskningsmetoden. Alle deltakerne i prosjektet samarbeidet om den muntlige formidlingen av prosjektet, mens jeg som aksjonsforsker hadde ansvar for å føre den skriftlige dokumentasjonen i pennen.

Underveis i morsmålsprosjektet ble det samlet inn et rikt datamateriale noe som ifølge Sylte (2017) er med og styrker validiteten. Følgende data er blitt brukt til å beskrive og analysere prosjektet i lys av aksjonsforskningsteori:

Feltnotater fra ni observasjonsdager.

Løpende notater og lydopptak av ni refleksjonsmøter.

Forskerens refleksjonsnotater rundt aksjonsforskerrollen.

Lydopptak og notater av lærernes og assistentenes muntlige formidlinger av prosjektet.

### *Validitet og reliabilitet*

Aksjonsforskningsprosjektet ble meldt inn og godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Elevene, lærerne og de flerspråklige assistentene signerte alle samtykkeerklæring på sin deltakelse i prosjektet, og i denne artikkelen er de anonymisert.

I morsmålsprosjektet var jeg den eneste forskeren. Dette kan svekke validiteten og krever at jeg må være særlig varsom med tolkinger av resultatet. For å sikre validiteten og at lærerstemmene blir synlige, har både ledelsen, lærerne og de flerspråklige assistentene ved voksenopplæringsinstitusjonen fått mulighet til å lese gjennom og kommentere den skriftlige dokumentasjonen av prosjektet. Jeg har også presentert og diskutert dataene med forskergruppa for språklig og kulturelt mangfold på Høgskulen i Volda. I tillegg har jeg inngått et faglig samarbeid med to andre forskere fra UH-sektoren som er veiledere for tilsvarende prosjekter andre steder i landet. Sammen har vi dokumentert resultatet av flerspråklig støtte i norskopplæringen i en felles metodisk veileder for praksisfeltet (Tkachenko, Fondevik og Iversen, 2021).

### *Analysetilnærming, resultater og drøfting av morsmålsprosjektet*

Analysene av datamaterialet tar utgangspunkt i de tre kjernebegrepene i aksjonsforskningsteori: at den er erfarings-, deltaker- og aksjonsorientert. Erfaringsorienteringen dreier seg om at lærernes erfaringer og



opplevde utfordringer er utgangspunkt for aksjonsforskningen. Deltakerorienteringen handler om at deltakerne i prosjektet og aksjonsforsker samarbeider om å utvikle ny praksis. Aksjonsorientering handler om selve aksjonen, utprøvingen i klasserommet som gjentar seg i sirkelbevegelser, og refleksjonene i etterkant. I analysene av datamaterialet har jeg søkt etter å finne ut hva som karakteriserer erfarings-, deltaker- og aksjonsorienteringen i morsmålsprosjektet. Under følger resultatene som drøftes underveis.

### **Erfaringsorientering**

Morsmålsprosjektet er erfaringsorientert (grounded in experience) og springer ut av lærernes opplevde utfordringer (jf. Reason & Bradbury, 2008) med å gi innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn en meningsfull undervisning når en ikke har et felles kommunikasjonsspråk. I et aksjonsforskningsprosjekt er deltakernes erfaringer viktige utgangspunkt for endringsarbeidet. De to norsklærerne som ledet prosjektet, hadde ulike erfaringer med norskopplæring for voksne innvandrere. Den ene læreren hadde gjort seg positive erfaringer med morsmålsstøtte, var opplest på forskning på feltet og hadde «klokkertro på at bruk av morsmålet er eneste veien å gå» for at elever med liten skolebakgrunn skal lykkes i å lære norsk. Hun hadde gjort noe bruk av flerspråklige assistenter i norskopplæringen, men dette hadde vært lite systematisk og planlagt. Det hadde vært mer etter innfallsmetoden, dvs. at de flerspråklige assistentene ofte selv fant ut av når og hvordan de skulle gi språkstøtte. Norsklæreren og ledelsen ved skolen var derfor interessert i å utvikle praksiskunnskap om hvordan dette kan foregå på en mer systematisk og pedagogisk måte. Dette dannet bakgrunnen for at skolen tok initiativ til morsmålsprosjektet.

Den andre læreren var vant til den undervisningspraksisen som trolig er mest utbredt i voksenopplæringen, nemlig at all undervisning foregår på norsk. Hun var opptatt av å sikre elevene nok innputt på norsk og legge til rette for at de fikk brukt norskferdighetene i klasserommet. I samtalene i forkant mellom lærerne og meg som aksjonsforsker i prosjektet, utkrystalliserte det seg derfor følgende problemstilling for prosjektet: *Hvilke former for flerspråklig støtte vil bidra til at elevene får utviklet sine norskferdigheter?* Balansegangen mellom bruk av norsk og

bruk av andre språk fulgte oss gjennom hele prosjektperioden og var utgangspunkt for observasjonene i klasserommet og for diskusjonene i etterkant av undervisningen.

Som tidligere norsklærer i voksenopplæringen med erfaring i å undervise elever med liten skolebakgrunn, var det lett for meg å leve meg inn i og forstå den sosiale konteksten morsmålsprosjektet ble gjennomført i (jf. Levin, 2017). Som aksjonsforsker og lærerutdanner med norsk som andrespråk som fagfelt bidro jeg med kunnskapsgrunnlaget for prosjektet.

### *Kunnskapsgrunnlaget for prosjektet*

Mange rapporter og evalueringer slår fast at voksenopplæringen i liten grad klarer å gi voksne innvandrere med liten skolebakgrunn en tilpasset norsklæring som sikrer at de når målene i norskundervisningen, noe som gjør det vanskelig å få en varig tilknytning til arbeidslivet (se f.eks. NOU 2017: 2). Det er i aller høyeste grad nødvendig å sette søkelyset på undervisningen de får, og prøve ut nye undervisningsmetoder. Allerede i 1996 konkluderte Hvenekilde og hennes kollegaer, gjennom sin klasseromsforskning i voksenopplæringen, med at hovedgrunnen til lite læringsutbytte er at elevene har problemer med å forstå hva som foregår i undervisningen når alt skjer på norsk (Hvenekilde, Alver, Bergander, Lahaug & Midttun, 1996). Til tross for disse tydelige funnene har bruk av morsmål for å sikre forståelse hatt liten plass i voksenopplæringen. Det er imidlertid blitt gjort noen forsøk rundt omkring i landet.

Det første forsøket er fra prosjektet *En bedre start* gjennomført i Oslo i perioden 1994–1996, der flerspråklige mødre med liten skolebakgrunn fikk tospråklig lese- og skriveopplæring sammen med sine barn. Selv om mødrene hadde gått på ordinære norskkurs, var det først gjennom prosjektet *En bedre start*, der de fikk bruke morsmålet i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, at de lærte å lese og skrive (Loona, 1996). I de senere årene er det gjennomført en del forsøk rundt på ulike voksenopplæringsinstitusjoner. Mest kjent er prosjektene utført i Bergen og i Oslo, med bruk av språkhjelpere, dvs. at norskelever som har kommet noe lenger i sin norsklæring, fungerer som språkstøtte for elever med liten skolebakgrunn. De kvalitative studiene av disse forsøkene viser at deltakerne både har kognitive, sosiale og affektive fordeler av flerspråklig støtte i norskopplæringen (Alver & Dregelid, 2016; Isaksen, 2013; Gausdal, 2020). Eek (2021) dokumenterer i sin doktorgrads-

avhandling at de flerspråklige assistentene har stor betydning for å dekke elevenes grunnleggende behov for trygghet, forståelse og anerkjennelse.

Det teoretiske grunnlaget som forklarer sammenhengen mellom morsmålet og andrespråket og betydningen morsmålet har for den kognitive utviklingen, er solid forankret i andrespråks- og flerspråklighetsforskningen (jf. Cummins, 2001). Nyere flerspråklighetsforskning er opptatt av «translanguaging», som dreier seg om å se flerspråkliges språkerferdigheter i sammenheng med hverandre, og ikke som isolerte størrelser. Den pedagogiske konsekvensen av et slikt språksyn er at flerspråklige må ta i bruk alle sine språklige ressurser i arbeidet med å lære et nytt språk (García & Wei, 2014). I høringsutkast til ny læreplan i norsk gjenspeiler dette språksynet seg i følgende formulering:

I norskopplæringen skal deltakerne utvikle varierte strategier for å lære og utvikle språket, deriblant ved å trekke veksler på hele sin flerspråklige og tverrkulturelle kompetanse. For mange vil spesielt morsmålet være en viktig ressurs i språklæringsprosessen (Kompetanse Norge, 2021, s. 5).

Begrunnelsene for å bruke morsmålet eller andre språk deltakerne mestrer i undervisningen, er altså godt forankret i teori, forskning og læreplanen og utgjør kunnskapsgrunnlaget som lå til grunn for den undervisningspraksisen som skulle utvikles i morsmålsprosjektet.

## **Deltakerorientering**

De flerspråklige assistentene hadde en helt sentral rolle i prosjektet. Den nye undervisningspraksisen som skulle utvikles, handlet om hvordan assistentene på best mulig måte kunne støtte elevene i språkinnlæringen. De tankene og erfaringene som de gjorde seg i undervisningen, var derfor av stor interesse for lærerne og forskeren. De flerspråklige assistentene hadde alle selv vært nye i Norge og måttet tilegne seg et nytt språk, en ny kultur og et nytt liv og kunne dermed bedre forstå hva som kunne være vanskelig i norsk språk og kultur. Ikke minst var det selvsagt helt sentralt at de flerspråklige assistentene kunne kommunisere med elevene på et felles språk. Dermed kunne elevene spørre om det de lurte på, og få svar på et språk de forsto. De flerspråklige assistentene kunne

altså støtte elevene i norskopplæringen og hjelpe dem med å gjøre koplinger mellom deres egne erfaringer og det nye som skulle læres.

I et aksjonsforskningsprosjekt er det et poeng å få tak i erfaringene til alle involverte, og i morsmålsprosjektet var det helt sentralt å få tak i elevenes erfaringer. Under følger noen typiske elevutsagn om erfaringer med flerspråklig støtte i norskopplæringen.

- Det er godt å komme på skolen og bli tatt imot av [flerspråklig assistent]. Da kan jeg kommunisere som voksen, slipper å bruke et barnespråk. (oversatt fra kurdisk)
- Nå tør jeg å snakke i klasserommet.
- Mange ganger forstår vi ikke hva læreren sier, da er det greit å bruke [flerspråklig assistent].
- Vi forstår lettere, mer og bedre. Vi får konkrete svar.
- Det går tregere når de [flerspråklige assistentene] ikke er der. Vi lærer lette ting – ikke vanskelige ting.

Argumentene er både av kognitiv, affektiv og sosial karakter og stemmer godt overens med annen forskning på feltet (f.eks. Alver & Dregelid, 2016; Eek, 2021). I sluttevalueringene av prosjektet trakk lærerne fram at fast samarbeidstid med de flerspråklige assistentene var en avgjørende suksess for å utvikle en flerspråklig undervisningspraksis. De flerspråklige assistentene hadde en bedre forståelse for deltakernes utfordringer og læringsprosesser og kunne dermed komme med forslag til andre innfallsvinkler i presentasjon av nytt stoff enn det lærerne i utgangspunktet hadde tenkt på. Utbyttet av samarbeidet var gjensidig, og en av de flerspråklige assistentene uttrykte følgende om samarbeidet: «Vi har lært mye av å samarbeide med lærerne. Det finnes mange koder å knekke. Jeg forsøker å hjelpe [elevene] med å knekke mange koder.»

#### *Eierforhold og engasjement i prosjektet*

I aksjonsforskningen legges det sterk vekt på medvirkning fra alle parter (Gotvassli, 2019). Norsk lærerne var både deltakere og drivere av morsmålsprosjektet og hadde et klart eierforhold til prosjektet (jf. Reason & Bradbury, 2008). Underveis samarbeidet lærerne tett med meg som aksjonsforsker og med de flerspråklige assistentene. Samlet var vi altså sju aktører som skulle koordineres, noe som medførte en del logistikkarbeid

for lærerne. I tillegg ble lærerne også involvert i det administrative arbeidet som f.eks. å skaffe språkpraksisplasser til elevene.

Også de flerspråklige assistentene utviklet et sterkt eierforhold til morsmålsprosjektet og strakk seg langt i å hjelpe elevene, særlig under nedstengingen av skolen på grunn av pandemisituasjonen. De flerspråklige assistentene anslo at de arbeidet nærmere full stilling i denne perioden. Ett fellestrekk var altså at alle de ulike deltakerne, inkludert meg som aksjonsforsker, investerte mye tid i aksjonsforskningsprosjektet. Som i så mange andre prosjekter kan vi slå fast at det er en møysommelig prosess og tidkrevende å drive med utvikling av praksis (jf. Roland & Westergård, 2015).

### *Kollektiv refleksjon – et solid felles grunnlag for endringer*

Aksjonsforskerrollen i morsmålsprosjektet var preget av nært og tett samarbeid med deltakerne i prosjektet gjennom faste besøk på skolen gjennom hele prosjektperioden. Jeg plasserte meg bakerst i klasserommet og noterte løpende fra undervisningen. I forkant hadde lærerne sendt meg undervisningsplan og mål for timen samt en plan for bruk av morsmålsstøtten. I observasjonene og refleksjonsmøtene i etterkant la jeg særlig vekt på å diskutere og evaluere den flerspråklige støtten med utgangspunkt i følgende spørsmål: Når og på hvilke måter bidrar de flerspråklige assistentene med språkstøtte? Hvilke språk bruker assistentene? Hvor deltakende er de flerspråklige assistentene i undervisningen i løpet av timen? Henvender de seg til enkeltelever eller til hele språkgruppa? I hvilke situasjoner henvender elevene seg aktivt til assistentene? Hva slags spørsmål stiller elevene til de flerspråklige assistentene?

Refleksjonsmøtene i etterkant av undervisningen startet med en runde der både lærerne og de flerspråklige assistentene formidlet sine tanker om hva som fungerte godt og hva som fungerte mindre bra i undervisningen. Deretter presenterte jeg oppsummeringene av mine observasjoner etterfulgt av spørsmål og refleksjoner til deltakerne. Målet var å stimulere til praksisutvikling ved å bringe inn forskning og teori som åpnet for nye forståelser og inspirerte til justeringer av opplegget. Under følger noen lærerutsagn som formidler lærernes opplevelser av refleksjonsmøtene og forskernes rolle:

Gjennom veileder får vi mulighet til å systematisere refleksjonene og få innspill på hva som ser ut til å fungere og hva som ikke gjør det. Vi har tid til samarbeid, satt av tid til møter, men også løpende kontakt gjennom digitale møter (Lærer 1).

Det virker disiplinerende på oss, graden av refleksjon i gruppe, å ha faste møter med en veileder, å se tilbake, samle trådene, osv. (...) Du stiller deg undrende til mye. Det blir ikke en sånn ovenfra- og ned- greie (Lærer 2).

Utsagnet til lærer 2 kan forstås som at hun opplevde at forskeren ikke satt med fasiten og hadde «alle» de rette svarene når vi i fellesskap reflekterte over utfordringene i prosjektet. Det kan også indikere at hun opplevde at lærernes stemmer og meninger ble hørt. Ifølge Bjønness (2017) har aksjonsforskeren en viktig oppgave i å sørge for et godt samarbeidsklima som gjør at alle stemmer blir hørt. Dette forutsetter en jevn maktbalanse, og at alle deltakerne verdsetter og ser verdien av hva de andre deltakerne kan bidra med. Et dilemma i aksjonsforskningen er at aksjonsforskernes status kan skape ubalanse i dette maktforholdet, slik at lærerne får for lite innflytelse (Hiim, 2020).

I morsmålsprosjektet erfarte lærerne at det var viktig å sørge for at de flerspråklige assistentene fikk nok innflytelse gjennom timeplanfestet samarbeidstid. For lærerne var innspillene fra de flerspråklige assistentene avgjørende i planleggingen og evalueringen av undervisningen. Deltakerne i morsmålsprosjektet var alle eksperter på hver sine felt. Lærerne kjente praksisfeltet, forskeren forskningsfeltet, og de flerspråklige assistentene kjente elevenes språk- og kulturbakgrunn. Samlet sett ble dette et solid og bredt faglig utgangspunkt for å kunne løse utfordringer i fellesskap. Det innebar også ulike stemmer. De flerspråklige assistentene mente f.eks. at norsklærernes vurderingspraksis var utydelig og for lite streng, og at elevene ikke forsto når de gjorde feil. Bjønness (2017) trekker fram at ulike synspunkt og perspektiv kan være kilde til konflikt, men det kan også være en kilde til utvikling. I etterkant av prosjektet uttrykte lærer 1: «Sett i ettertid benyttet vi oss ikke godt nok av potensialet det var å ha flerspråklige assistenter. Vi kunne ha brukt mer tid på å få innsikt i og bedre forståelse for elevenes språklige og kulturelle bakgrunn.» I samtalene var det lett at både lærere og forsker brukte innarbeidede pedagogiske uttrykk, noe som kan ha gjort det vanskeligere for assistentene å komme til orde.

Et annet dilemma med aksjonsforskerrollen, som ofte blir problematisert, er den vanskelige balansegangen mellom å samarbeide nært med lærerne, samtidig som en skal ha den nødvendige distansen for å kunne klare å være analytisk og kritisk (Levin, 2017). I morsmålsprosjektet måtte analysene som var basert på observasjonene i klasserommet gjøres der og da for å kunne gi lærerne rask tilbakemelding. Det var ikke mulig å systematisere og analysere observasjonene i ro og mak på kontoret, slik jeg har gjort i andre mer konvensjonelle klasseromsforskningsprosjekter der jeg har forsket *på* lærerne. Som aksjonsforsker må en være fleksibel og ofte handle umiddelbart, og da må en ha god faglig kompetanse på det feltet en skal veilede på. Hiim (2020) mener det er sårbart å være alene aksjonsforsker ute i felten, og at minst to forskere bør samarbeide for å sikre god kvalitet. Som eneste forsker i morsmålsprosjektet, prøvde jeg å løse dette ved å diskutere data fra prosjektet med andre fagkollegaer på egen institusjon og også på andre institusjoner.

### Aksjonsorientering

Aksjonsforskningen er designet for å få til en forbedret praksis; dermed hadde aksjonene, altså utprøvingene av ulike former for flerspråklig støtte i klasserommet, en helt sentral plass i prosjektet. Cochran-Smith og Lytle (2009) påpeker at dersom en skal få til en varig praksisendring, er det nødvendig at lærerne leder endringsarbeidet, siden det er de som jobber i klasserommet hver dag, og som må stå for endringene. Et karakteristisk trekk ved aksjonsorienteringen i morsmålsprosjektet var nettopp at det var lærerne som ledet endringsarbeidet i praksis. Lærerne og de flerspråklige assistentene arbeidet gjennom hele prosjektperioden etter prinsippene for aksjonslæring, også i de ukene der aksjonsforskeren ikke var til stede for å observere undervisningen.

Utprøvingene av flerspråklig støtte foregikk etter de fire fasene i aksjonsforskningssyklusen – planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon – og ble gjentatt gjennom hele prosjektet og justert med bakgrunn i refleksjonene i fellesskap i etterkant. Under følger et glimt inn i syklus fire og fem som gir innblikk i måten det ble arbeidet på.

<b>Aksjon 1 Flerspråklig støtte i norskopplæringen, syklus fire – utdrag</b>	
Planlegging av undervisning	De flerspråklige assistentene skal gi språkstøtte i arbeidet med nytt tema og hjelpe til med å sammenligne norsk og morsmål og forklare nye ord.
Observasjon av gjennomføringen i klasserommet	De flerspråklige assistentene starter med å aktivere forkunnskapene om det nye temaet på morsmålet. Deretter gjennomgår læreren fagstoffet på norsk og forklarer nye ord. Elevene arbeider i morsmålsgrupper med å skrive ned nye ord og oversette til morsmålet. Deretter arbeider de med muntlige oppgaver der elevene skal ta i bruk de nye ordene. Elevene tar i liten grad i bruk de nye ordene som skal læres. De trenger mye støtte fra de flerspråklige assistentene når de skal uttrykke seg muntlig.
Refleksjon i etterkant av undervisningen	Lærer 2: «Elevene er fornøyd når de forstår. Men det er ikke det samme som at de har lært det og kan bruke språket.» Hvordan kan vi få elevene til å ta i bruk språket og lære nye ord og strukturer?

Refleksjonene i etterkant av undervisningen i syklus fire førte til at lærerne i neste syklus vektla arbeidet med å lære elevene læringsstrategier.

<b>Aksjon 1 Flerspråklig støtte i norskopplæringen, syklus fem – utdrag</b>	
Planlegging av undervisningen	De flerspråklige assistentene skal fungere som rollemodeller og fortelle hvordan de selv lærte norsk og hvilke strategier de brukte.
Observasjon av gjennomføringen i klasserommet	Flerspråklig assistent forteller: «Jeg hadde sånn gule lapper. Gul lapp. Jeg skrev <i>bord</i> , jeg festet lappen på bordet (latter høres fra elevene). Jeg skrev <i>kjøleskap</i> , og festet på kjøleskapet, jeg skrev <i>tannkrem</i> , og festet på tannkremen, jeg skrev <i>speil</i> og festet på speilet. Hele huset var gule lapper. Sofa, ja – jeg gjorde det (henvender seg til elevene) speil, vinduer, bord, tannkost – alt, kopp, tannbørste, tv, vindu. Hele veien, jeg hadde masse gule lapper!»  Elevene engasjeres, og lærerne griper muligheten og deler ut blokker med gule Post-it-lapper til alle elevene. I lekse får deltakerne i oppgave å bruke lappene hjemme, knipse bilder av dem, og dele dette med hele klassen og lærerne på WhatsApp.
Refleksjon i etterkant av undervisningen	Forsker: «Hvorfor er det kun én av elevene som følger opp arbeidet med lappene hjemme?» Lærer, assistent og forsker deler ulike tanker og perspektiv om hva grunnen er.

Roland og Westergård (2015) poengterer at en av suksessfaktorene for å få til endring i klasserommet er «trening», dvs. at lærerne må øve seg. I morsmålsprosjektet varte aksjonen over ett år og foregikk i mange syk-



luser med små justeringer for hver gang. Skal en lære noe nytt, trenger man tid til å øve. Ved prosjektslutt oppsummerte og formidlet lærerne sine erfaringer med bruk av flere språk i klasserommet. Lærerne framhevet særlig at de flerspråklige assistentene kunne aktivere forkunnskapene til elevene på morsmålet, bidra til å støtte elevene i muntlig og skriftlig språkproduksjon, komme med kontrastive forklaringer, forklare oppgaveinstruksjoner, formidle viktig informasjon, arbeide med læringsstrategier og ikke minst delta i oppstarts- og elevsamtaler som tolk for å sikre god kommunikasjon. Lærerne fikk over ett års trening i å bruke flerspråklig støtte i norskopplæringen. Likevel framhevd lærerne at det fortsatt var mye igjen å utforske, undre seg over og undersøke videre. Dette demonstrerer poenget om at det tar tid å tilegne seg nye undervisningspraksiser.

### *Aksjonsforskerrollen*

Roland og Westergård (2015) poengterer at om gjennomføringen blir koplet til veiledning av en ekspert utenfra, vil effekten være mye større. Min rolle som aksjonsforsker var å være den ekspert utenfra som kan kople praksis og teori. På den måten kan aksjonsforskeren bidra til å stimulere lærernes profesjonelle utvikling. Resultatet av gjentatte utprøvinger i klasserommet ble en oversikt over ulike former for flerspråklig støtte, basert på de erfaringene lærerne hadde gjort seg om hva de mente fungerte best. Min oppgave som aksjonsforsker var å dokumentere dette resultatet i en metodisk veileder for lærere i voksenopplæringen som trenger ideer til hvordan en kan utvikle en flerspråklig undervisningspraksis. IMDi har bevilget midler for at OsloMet skal pilotere morsmålsprosjektet på tre voksenopplæringsinstitusjoner i skoleåret 21/22. Kunnskapen som er utviklet i morsmålsprosjektet, føres altså tilbake til praksisfeltet og tas i bruk av lærerne i prosjektet (Søholt, Malmberg-Heimonen & Tøge, 2020, s. 28).

Det er krav til aksjonsforskning at den må dokumenteres, og dette er aksjonsforskerens oppgave. Hvordan det skal dokumenteres, og hvem dokumentasjonen skal være nyttig for, er ifølge Hiim (2020) et dilemma. Skal det skrives i et forståelig språk for lærerne i praksisfeltet eller i et akademisk språk for forskere i akademia? Forskere som er ansatt i vitenskapelige stillinger i universitet- og høyskolesektoren, har krav om å publisere i tidsskrifter, helst i internasjonale tidsskrift på engelsk. Hiim (2020) peker på at det dermed kan oppstå interessekonflikter mellom

forskernes ønsker om akademisk merittering og deltakernes behov for forståelig og praktisk nyttig dokumentasjon. Videre kan det også føre til at det er forskernes tolkninger som blir vektlagt, og at lærerstemmene i mindre grad blir synlige.

For å få uttelling for arbeidet gjennom akademisk merittering og fordi jeg ønsker å kommunisere med andre forskere på fagfeltet, har jeg derfor i tillegg til å bidra med å utarbeide en metodisk veileder valgt å skrive denne vitenskapelige artikkelen.

### *Lærerens profesjonelle utvikling*

De flerspråklige assistentene bidro med et kontrastivt perspektiv på lærerens undervisning. Assistentene gjør mer enn å bare oversette det læreren sier. De vet gjerne nøyaktig hva det er elevene lurer på, og kan dermed omformulere og tilpasse innholdet slik at det blir forståelig for elevene. De kunne peke på språklige og kulturelle forskjeller som ga lærerne innsikt i elevenes forkunnskaper og ga et blikk på egen undervisning. Disse erfaringsutvekslingene i fellesskap etter utprøving i klasserommet var av stor betydning i arbeidet med å komme fram til en bedre praksis basert på en bedre forståelse av elevenes læringsprosesser. Under følger et eksempel som illustrer dette:

Lærerne var opptatt med å forberede elevene til den skriftlige norskprøven, og de hadde arbeidet med å skrive ulike invitasjoner med utgangspunkt i modelltekster. Nå hadde elevene fått en skriveoppgave som de skulle svare på alene, for at situasjonen skulle bli mest mulig autentisk lik en prøvesituasjon. «Du har flyttet inn i et nytt hus. Du vil invitere vennene dine til fest. Skriv en invitasjon til innflyttingsfest.» På refleksjonsmøtet i etterkant meldte alle de tre flerspråklige assistentene om at samtlige norskelevener hadde hatt behov for mye hjelp med skriveoppgaven som det i utgangspunktet var meningen de skulle klare alene, slik situasjonen vil være på norskprøven. Konseptet «innflyttingsfest» var ukjent for elevene. Under følger utdrag av samtalen mellom lærerne og de flerspråklige assistentene.

Flerspråklig assistent 1: Hvis det hadde stått «bursdagfest», hadde vi ikke fått så mange spørsmål.

Flerspråklig assistent 2: Når [elevener] ikke vet hva en innflyttingsfest er, blir det vanskelig å skrive. Da er du tom for ideer. Du vet ikke

hva du skal skrive. De må vite hva det er. De må ha et bilde i hodet sitt. Kanskje skriver de det skal være dans og mat – og så er det kanskje feil.

Lærer 1: De er ikke så ensidig fokusert på norskprøven som vi (lærerne) er. (...) det handler ikke bare om språk dette (...)

Flerspråklig assistent 2: Nei, dette handler også om kultur. De [elevene] spør meg: Hvorfor lager nordmenn fest når de flytter til et nytt hus? Hvordan lager man fest?

Flerspråklig assistent 3: De lurte på hvordan de skal starte å skrive. (...) De har ikke opplevd det før. De har ikke hatt innflyttingsfest. De må tenke at det er de som er på den andre siden (...) de som har flyttet og skal lage til fest. Jeg sier de må bruke fantasien.

Fordi innholdet ikke var forståelig og ikke kunne relateres til elevenes liv, brøt hele arbeidet med skrivningen sammen. Å lære norsk handler også om at elevene må lære en ny måte å være i verden på. Eksemplet viser at språk og språkbruk er situert og må forstås i lys av ulike kulturelle kontekster.

Lærerne opplevde det som et dilemma at norskopplæringen på den ene siden må være meningsfull og relevant for elevenes liv, mens den på den andre siden også må oppfylle myndighetenes krav om å bestå norskprøven. Læreren var derfor opptatt av at elevene må lære seg noen mer instrumentelle strategier som sikrer at de består norskprøven selv om det skulle dukke opp et ukjent ord i oppgaveteksten:

Lærer 2: så lenge de ser ordet invitasjon, så holder det å svare på *når* festen starter og *hvor* gjestene skal møte, og *hvem* som er invitert.

Flerspråklig assistent 3: Det fungerer ikke (...) De er ikke som ungdomsskoleelever. De er voksne (...) vil ikke akseptere noe de ikke forstår.

Situasjonen over førte til at lærerne i samarbeid med de flerspråklige assistentene brukte tid på å forklare hensikten med å lære seg noen instrumentelle strategier for å kunne mestre selve prøvesituasjonen. Eksempelet demonstrerer hvilket potensial aksjonsforskningen har til å trenge dypt inn i problemstillingene i praksis, til å avdekke utfordringer og gi muligheter til å diskutere dem i fellesskap. Zuber-Skerritt (2002)

påpeker at det er i situasjoner der ingen har løsningen, at aksjonslæringen virkelig kommer til sin rett. Det er her potensialet for utvikling ligger.

Erfaringsutvekslingene og refleksjonene i fellesskap bidro til at lærerne fikk en bedre forståelse for egen undervisningspraksis. De flerspråklige assistentene kunne bidra med et kontrastivt blikk på undervisningen, og dette ga nye perspektiver og innsikter som kunne sammenholdes med teori og forskning på feltet. På denne måten bidrar aksjonsforskningen til å utvikle lærernes profesjonalitet (Noffke, 2009). Lærer 1 reflekterte over sin tidligere enspråklige undervisningspraksis, der hun hadde brukt lang tid på å forklare saker, konkretiserte og visualiserte, men trolig likevel ikke klart å skape forståelse: «Jeg merker, har kjent på det før og fått bekreftet det nå, hvor mye jeg har stått og formidlet på steingrunn – men som nå får litt rotfeste.» Læreren fikk gjennom morsmålsprosjektet bekreftet sine tanker om viktigheten av å anerkjenne morsmålsdimensjonen og kulturdimensjonen i andrespråkopplæringen i mye større grad enn det som en får til i en enspråklig undervisningspraksis.

### **Aksjonsforskningens muligheter i norskopplæringen for voksne innvandrere**

Morsmålsprosjektet viser at aksjonsforskning som forskningstilnærming gir muligheter til å forbedre norskopplæringen for voksne innvandrere med ingen eller liten skolebakgrunn. Det var voksenopplæringsinstitusjonens ønsker om endring basert på opplevde utfordringer som dannet utgangspunkt for prosjektet. Det var altså ikke et eksternt prosjekt som var initiert og styrt av andre utenfra. Slike eksterne prosjekt kan lett bli dårlig forankret og dermed føre til få eller ingen praksisendringer. Lærerne i morsmålsprosjektet var selv drivere og ledere av endringsarbeidet og hadde et klart eierforhold til prosjektet – en nødvendig forutsetning for å få til utvikling av praksis.

Aksjonsforskeren stimulerte til praksisutvikling gjennom å bidra med å kople teori og praksis som åpnet for nye forståelser. De ulike deltakerne i aksjonsforskningsprosjektet hadde ulike erfaringsbakgrunn og bidro med ulike perspektiver noe som ga et godt grunnlag for refleksjoner i fellesskap. Disse erfaringsutvekslingene hadde stor betydning for lærerens forståelse av egen undervisningspraksis. Innsamling av

datamateriale underveis i prosjektet har gitt muligheter for å dokumentere gode praksiseksempel som kan brukes i skriftlig dokumentasjon som kan bli til nytte for praksisfeltet.

Forskningsrådet er opptatt av at «interaksjonen mellom forskere og brukere bør bli sterkere og mer toveis», og etterlyser den praktiske nytten av klasseromsforskningen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9). Aksjonsforskningen kan være svar på den interaksjonen og praktiske nytten som Forskningsrådet etterlyser. Dette passer også bra med IMDis ønske om et tettere samarbeid mellom UH-sektoren og voksenopplæringsinstitusjoner som får utviklingsmidler. For aksjonsforskere fra lærerutdanningene vil det tette og nære samarbeidet med praksisfeltet være verdifullt med tanke på å koble egen undervisning til praksisfeltet.

Selv om aksjonsforskningen har ulike utfordringer og dilemmaer, har den også mange muligheter. Kulbrandstad argumenterer for at aksjonsforskning har et stort potensial innenfor andrespråksforskningen fordi den både kan bidra til å utvikle praksis og utvikle ny kunnskap om praksis (2008, s. 73). Med kunnskapen vi har om at voksenopplæringsinstitusjonene strever med å få til en god og meningsfull undervisning for elever med liten og ingen skolebakgrunn, kan aksjonsforskningen ha et særlig stort potensial her. Ved at vi som forskere inngår i et forskende felleskap med lærere i voksenopplæringen, vil vi sammen kunne stå sterkere i arbeidet med å få til en praksisutvikling som sikrer voksne innvandrere en bedre norskopplæring.

## Litteraturliste

- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som lære som vanlige folk»: Morsmålsstøttet undervisning for deltakere med ingen eller lite skolebakgrunn. *Bedre skole* (1), 12–17.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), 219–234.
- Bjønness, B. (2017). Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 253–272). Oslo: Cappelen Akademisk.

- Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning: Fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s. 117–141). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). Teacher Research as Stance. I S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (s. 39–49). London: Sage.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Doyle, D. (2007). Transdisciplinary enquiry: researching *with* rather than *on*. I A. Campbell, & S. Groundwater-Smith, (Red.), *An Ethical Approach to Practitioner Research* (s. 75–87). London: Routledge.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferd. En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Innlandet, Hamar.
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og aristoteliske kjennskskapsformer. I O. Eikeland & E. Askerøi, (Red.), *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (s. 8–34). Høgskolen i Akershus: Forskningsserie nr. 13.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillian.
- Gausdal, S. U. (2020). *Morsmålsstøtte i norskopplæringen. Hvilken erfaring har lærere med morsmålsstøttet norskopplæring for voksne innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn?* (Masteroppgave). Høgskulen i Volda, Volda.
- Gotvassli, K. A. (Red.) (2019). *Aksjonsforskning på mange vis: Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning: En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midttun, K. (1996). *Alfa og Omega*. Oslo: Novus forlag.
- Isaksen, U. S. (2013). *Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Kompetanse Norge. (2021). Læreplan i norsk for voksne innvandrere etter integreringsloven – høringsutkast. Hentet fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/5ecf2eef9edd4cc28684a369d124fe11/vedlegg-2---lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-etter-integreringsloven\\_horingsutkast.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/5ecf2eef9edd4cc28684a369d124fe11/vedlegg-2---lareplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere-etter-integreringsloven_horingsutkast.pdf)
- Kulbrandstad, L. I. (2008). Å se språklæring som en systematisk prosess: En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 3(1), 55–77.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Forskning, kunnskapsmegling og bruk: Strategi for utdanningsforskning 2020–2024*.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning: Epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Loona, S. (1996). *En bedre start: Et undervisningsopplegg for språklige minoriteter og deres foreldre*. Prosjektrapport. Oslo: Antirasistisk senter.
- Lund, T. (2004). Hvem sin kunnskap, hvem sin forståelse? Demokratisk aksjonsforskning i pedagogisk sammenheng. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s. 191–210). Kristiansand: Høy-skoleforlaget.
- Noffke, S. E. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. I S. Noffke & B. Somekh (Red.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (s. 6–23). London: Sage.
- NOU (2017:2) *Integrasjon og tillit: Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Pájaro, V. & Monsen, M. (2021). Norskopplæring for voksne: En kritisk sosialistisk tilnærming. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske utfordringer* (s. 11–28). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



- Postholm, B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71–94). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Preface. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2. utg., s. 1–10). London: Sage.
- Roland, P. & Westergård, E. (Red) (2015). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 443–462). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Søholt, S., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (2020). Fra prosessevaluering til pilotering: Evaluering av kommunale integreringstiltak. Delrapport 3. *NIBR-Rapport 2020:15* OsloMet: By- og regionsforskningsinstituttet.
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: I skole og utdanning* (s. 13–29). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tkachenko, E., Fondevik, B. & Iversen, J. Y. (Red.). (2021). *Samarbeid med språkhjelpere om flerspråklig støtte i norskopplæringen av voksne innvandrere*. Kompetanse Norge. [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/samarbeid\\_med\\_sprakhjelpere\\_om\\_flerspraklig\\_stotte\\_i\\_norskopplaringen\\_av\\_voksne\\_innvandrere.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/samarbeid_med_sprakhjelpere_om_flerspraklig_stotte_i_norskopplaringen_av_voksne_innvandrere.pdf)
- Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan/>



- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (s. 273–283). London: Sage.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). Emancipatory Action Research for Organisational Change and Management Development. I O. Zuber-Skerritt (Red.), *New Directions in Action Research* (s. 83–95). London: Falmer Press.
- Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action learning. *The Learning organization*, 9(3), 114–124.

## Abstract

This article describes an adult education project aiming at ensuring immigrants with little school background a better Norwegian education by using their own multilingual skills as a resource in their education. The project was situated in an action research framework, and the article discusses three key concepts in action research theory: participative, grounded in experience and action-oriented. The project was experience-based and was motivated by the challenges of providing an adapted Norwegian language education to immigrants with little or no school background. The project was participative as researchers, teachers and multilingual assistants worked together to develop multilingual teaching practices. In action research, the action constitutes the very core. Through the testing of planned and systematic use of several languages in the classroom, followed by observation and reflection, practical knowledge about various forms of multilingual support in Norwegian language teaching was jointly developed.

**Keywords:** *action research, multilingual support, multilingual assistants, Norwegian language teaching, immigrants with little school background*