



Læreres og språkhjelperes erfaringer med flerspråklig undervisningspraksis i voksenopplæringen: Utfordringer og muligheter

JON-MAGNE WIK OG HALEY DE KORNE

Sammendrag

De siste årene har flerspråklig undervisning fått større oppmerksomhet som en inkluderende tilnærming til andrespråksundervisning på tvers av aldersgrupper. Denne artikkelen utforsker bruk av språkhjelpere som en form for flerspråklig støtte i norskundervisningen for voksne innlærere med liten eller ingen skolegang og begrenset skrivekyndighet. Begrepet *språkhjelper* kan forstås som en samlebetegnelse på flerspråklige lærerassistenter som benytter sine språklige ressurser og pedagogiske og kulturelle kompetanse for å støtte innlærere i deres språkopplæring. Bruken av språkhjelpere er en forholdsvis ny form for pedagogisk praksis i voksenopplæringen, og forskning har vist at slik praksis kan være effektiv. Denne artikkelen baserer seg på et mastergradsprosjekt (Wik, 2023) som analyserer og drøfter hva slags erfaringer lærere og språkhjelpere har hatt med en språkhjelperordning tilknyttet norskopplæringen for voksne deltakere med lite eller ingen skolegang. Funnene viser hvordan overordnede faktorer som språkpolitikk og språkideologi kan påvirke arbeidet med å utvikle og institusjonalisere flerspråklig pedagogisk praksis, og hvordan aktører på skolenivå kan utvide det organisatoriske og ideologiske handlingsrommet de befinner seg i, for å realisere potensialet i språkhjelperordningen.

Nøkkelord: *voksenopplæring, flerspråklig undervisning, språkhjelpere, språkpolitikk, språkideologi, norskopplæring*

Abstract

In recent years, multilingual education has received increasing attention as an inclusive approach to second language teaching across age groups. This article explores the use of language assistants as a form of multilingual support in Norwegian language education for adult migrants with limited or no formal schooling. The term *language assistant* can be understood as a multilingual teacher's aide who makes use of his or her linguistic resources, as well as pedagogical and cultural competencies, to support other learners in their language acquisition. The use of language assistants is a relatively new form of pedagogical practice in the adult education system in Norway, and research has shown that such practices can be effective when implemented. This article is based on a master's thesis (Wik, 2023) which analyzes the experiences of teachers and language assistants with a language assistant program in Norwegian language education for adult learners with limited or no formal schooling. This study shows how overarching factors such as language policy and language ideology can influence the development and institutionalization of multilingual pedagogical practices, and how actors at the school level can expand the organizational and ideological space available to them in order to realize the potential of the language assistant program.

Keywords: *adult education; multilingual education; language assistants; language policy; language ideology; Norwegian language education*

Innledning

Jeg har alltid vært interessert i å vise deltakerne at jeg er interessert i deres språk. Så jeg spør: 'Hva er det på arabisk, hva er det på somali?'. Vise at det er en ressurs og at du kan knytte disse språkene sammen – ikke prøve å skille dem. (Kaisa, lærer)

[Språkhjelperordningen] mangler rett og slett god forankring. Vi får veldig mange positive kommentarer. Så det er ikke det at vi oppfatter at det ikke blir likt. Men det er stor forskjell på det og å ha ressurser til å gjøre mye. (Signe, lærer)

Disse sitatene stammer fra to av lærerne i norskopplæringen for voksne innlærere, med de fiktive navnene Kaisa og Signe, som deltok i en mastergradsstudie av Wik (2023), som denne artikkelen bygger på. Studien utforsket hva slags erfaringer lærere

og språkhjelpere, eller flerspråklige assistenter, har hatt med å implementere flerspråklige undervisningspraksiser i norskopplæringen for voksne innlærere med lite eller ingen skolegang, og baserte seg på intervjuer og deltakende observasjon på et utvalgt voksenopplæringssenter. Det første sitatet viser hvordan Kaisa vektlegger deltakernes medbrakte, flerspråklige ressurser i undervisningen. Det andre peker på at Signe opplever å ha mottatt støtte for ordningen som danner et grunnlag for å benytte «språkhjelpere», men at ordningen kan være ustabil og vanskelig å utvikle over tid. I denne artikkelen handler problemstillingen om hvilke utfordringer og muligheter lærere og språkhjelpere møter med å implementere en språkhjelperordning i voksenopplæringa. Artikkelen belyser ulike årsaker til ustabilitet og den manglende «forankringen» som Signe nevner i det andre sitatet, samt strategier og tiltak som kan føre til bedre stabilitet for språkhjelperordningen og et utvidet rom for flerspråklige undervisningspraksiser.

Tre sentrale faktorer som er viktige for språkopplæring for voksne med innvandrerbakgrunn i Norge i dag, er integrering, sysselsetting og samfunnsdeltakelse (Pájaro & Monsen, 2021). Ulike samfunnsaktører og institusjoner bidrar til at innvandrere skal få den opplæringen de trenger, med voksenopplæringen som den største blant de offentlige tilbyderne. Fra et sosiopolitisk perspektiv er voksenopplæringen et svært politisert skoleslag: Til daglig står skoleledere, lærere og andre i en kryssild mellom utdanning og integrering (Pájaro & Monsen, 2021). Voksne innlærere med liten eller ingen skolegang og begrenset skrivekyndighet er en spesiell elevgruppe i det norske utdanningssystemet (Bugge & Carlsen, 2023, s. 12). I formelle språklæringssituasjoner, men også i mer uformelle settinger utenfor skolen, møter de en rekke utfordringer knyttet til begrensede norskkunnskaper (Randen et al., 2018). Disse utfordringene er særlig synlige i lys av samfunnets økende krav til lese- og skriveferdigheter, som for eksempel innskjerping av språkkrav for statsborgerskap (Carlsen & Bugge, 2021).

De siste årene har ulike flerspråklige tilnærminger til andrespråksundervisning vokst frem på tvers av elevgrupper (f.eks. Juvonen & Källkvist, 2021; Van Avermaet et al., 2018). Nylig har det blitt publisert flere studier som mer spesifikt omhandler bruk av flerspråklige strategier i språkopplæringen for voksne innvandrere med lite eller ingen skolegang (f.eks. Beiler & Dewilde, 2023; Shaswar & Rosén, 2022). Én tilnærmingstype er bruk av språkhjelpere, dvs. flerspråklige lærerassistenter som benytter sine språklige ressurser og pedagogiske og kulturelle kompetanse for å støtte innlærere i språkopplæringen. Bruken av språkhjelpere er en forholdsvis ny

pedagogisk praksis i voksenopplæringen, og det er økende interesse for å utforske den (Eek, 2021; Tøge et al., 2022; St. John, 2021).

I denne artikkelen ser vi nærmere på implementeringen av en språkhjelperordning på et voksenopplæringssenter som satser på dette, basert på intervjuer gjort med lærere og språkhjelpere. Studien ble gjennomført på et voksenopplæringssenter som både hadde norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang og begrenset skrivekyndighet, og deltakere med mer skolebakgrunn, fordelt på ulike avdelinger. Skolens forsøk på å integrere bruken av språkhjelpere i undervisningen gav god kontekst for prosjektet. Det som heretter betegnes som skolens *språkhjelperordning*, er en organisering rundt en form for arbeidsrettet språkpraksis hvor språkhjelpere bistår andre deltakere i språklæringen. Arbeidspraksisperioden for språkhjelpere var tre måneder, med mulighet for forlengelse. Opplæringen ble gitt etter *Læreplan i norsk for voksne innvandrere* (Kunnskapsdepartementet, 2021), hvor et hovedformål er å bidra til at deltakerne «lærer språket de trenger for å ta aktivt del i det norske samfunnet, skape seg gode liv og bidra med sine ressurser» (s. 3). Deltakere som er nyankomne, og som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, får gjerne norskopplæring med vekt på muntlig språkbruk parallelt med grunnleggende lese- og skriveopplæring. Ettersom mange av deltakerne lærer å lese og skrive for første gang, er det begrenset hvor mye de kan benytte seg av skriftlige læringsverktøy. Sett under ett er deltakergruppen i nybegynneropplæringen ofte svært sammensatt, og mange deler ikke et felles språk med læreren. Dette danner et spesielt godt grunnlag for å benytte språkhjelpere (Eek, 2023, s. 80). Bruk av flerspråklige undervisningsmetoder er også noe det oppfordres til i læreplanen, der det understrekes at «deltakernes flerspråklige ressurser [...] bør utnyttes i organiseringen og tilretteleggingen av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2021, punkt 2).

Underveis i studien ble faktorer utenfor klasserommet – nemlig språkpolitikk og språkideologi – stadig trukket frem som avgjørende både med tanke på problemer og med tanke på positive resultater. Dette reiste spørsmål rundt institusjonelle, politiske og ideologiske sider av språkhjelperordningen og hvordan det kan skapes grunnlag for flerspråklig undervisningspraksis. Forskningsspørsmålene i denne artikkelen er derfor: Hvilke utfordringer og muligheter møter lærere og språkhjelpere i arbeidet med å implementere språkhjelperordningen i voksenopplæringen? Hvordan påvirkes mulighetene og utfordringene som lærerne og språkhjelperne erfarer av språkpolitikk og språkideologi? Formålet med studien er å undersøke hvordan overordnede faktorer som språkpolitikk og språkideologi kan påvirke arbeidet med

å utvikle og institusjonalisere flerspråklig pedagogisk praksis på et voksenopplæringssenter. Samtidig ønsker vi å utforske hvordan aktører på skolenivå til en viss grad kan utvide det organisatoriske og ideologiske handlingsrommet de befinner seg i, for å jobbe mot endringer i sin undervisningspraksis.

Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Flerspråklighet i opplæringen i lys av språkpolitikk og språkideologi

Ifølge Sollid (2019, s. 2) skapes og utvikles språkpolitikk «ovenfra og ned og nedenfra og opp, over lange tidsspenn og på separate steder på basis av gjeldende praksis og ideer om hvilken retning språkbruken skal ta». Språkpolitikk er et komplekst fenomen, hvor mange prosesser inngår, og som i billedlig forstand kan minne om det å skrelle en løk: Helheten synliggjøres etter hvert som nye lag skrelles av – lag som på ulikt vis interagerer langs nasjonale, institusjonelle og personlige linjer (Hornberger & Ricento, 1996, s. 411). På samfunnsnivå, i en utdanningskontekst og på individnivå, blir språkpolitikk påvirket av språkideologi – samtidig som språkpolitikk også påvirker språkideologi. Språkideologi kan forstås som «et sett av forestillinger om sosiale og språklige sammenhenger [...] preget av historisk-politiske og moralske interesser» (Svendsen, 2021, s. 48), og kommer blant annet til uttrykk gjennom eksplisitt språkbruk og i vurderinger av språk eller språkbrukere. På samme tid kan den språkideologiske påvirkningskraften også være mindre åpenbar: I lys av at to- og flerspråkighet til ulike tider og på ulike steder har vært forbundet med negative konsekvenser (Svendsen, 2021, s. 113), beskriver for eksempel Tollefson hvordan enspråklichetsnormer ubevisst kan naturaliseres gjennom språkpolitiske krav:

The policy of requiring everyone to learn a single dominant language is widely seen as a common-sense solution to the communication problems of multilingual societies [...] If linguistic minorities learn the dominant language [...] they will not suffer economic and social inequality. The assumption is an example of an ideology, which refers to normally unconscious assumptions that come to be seen as common sense. (Tollefson, 1991, s. 10)

Språkpolitikk på samfunnsnivå spiller en viktig rolle i utdanningssystemet. Skolen er sentral i implementering og realisering av bestemte språkpolitiske ambisjoner (Hornberger, 2005; Ricento, 2006), og den regulerer hva slags språkkompetanse ele-

ver og innlærere skal utvikle (Svendsen, 2021). I faglitteraturen pekes det på hvordan de norske utdanningsinstitusjonene historisk sett og i nyere tid har bidratt til å opprettholde språklige hierarkier (f.eks. Iversen, 2021; Haukås, 2022). Dette har ført til at forskjellige språk har hatt ulik status i opplæringen (Svendsen, 2021). Likevel blir det norske samfunnet stadig mer flerspråklig, og skolen påvirkes av at den offisielle politikken skyves i en mer pluralistisk retning. I den overordnede delen av læreplanen (LK20) heter det for eksempel at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et slikt ressursperspektiv på flerspråklighet finnes også i *Læreplanen i norsk for voksne innvandrere* (Kunnskapsdepartementet, 2021) og i *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022) (heretter: Rammeverket), som begge benyttes i voksenopplæringen. Rammeverket vektlegger blant annet hvordan kompetansen som følger av det å være flerspråklig og flerkulturell, skal ansees som en verdi i seg selv (2022, s. 32). Selv om flerspråklighet kan tolkes som noe positivt i integrerings- og språkpolitiske styringsdokumenter, er det ikke nødvendigvis slik at det gjøres godt nok rede for hva som ligger i selve betegnelsen (Svendsen, 2021, s. 5). Det aktualiseres eller eksemplifiseres heller ikke alltid hvordan, eventuelt når eller hvem flerspråklighet er en ressurs for (2021, s. 16). Selv om forskning på holdninger og forvaltning av flerspråklighet i norsk skole viser et positivt bilde av to- eller flerspråklighet (Svendsen et al., 2020), er det likevel ikke entydig hva det vil si å være flerspråklig i opplæringen (Bakken et al., 2022). Flere studier bidrar til å dokumentere at norsk skole i all hovedsak fremstår enspråklig (f.eks. Sollid, 2019; Iversen, 2021; Palm, 2018).

Arbeidet med å implementere flerspråklig undervisningspraksis på ulike nivåer i skolen – særlig i voksenopplæringen – kan påvirkes av språkideologiske strømninger, språkholdninger, tilgang på ulike språklige ressurser, samt gjeldende språkpolitikk. Hornberger (2002, s. 28) bruker metaforen språkøkologi (*ecology of language*) som et grunnlag for å utforske ulike sider ved en slik kompleksitet. Språkøkologi som teoretisk tilnærming legger vekt på at språkpraksis er dynamisk og kan påvirkes av mange faktorer, både ovenfra og ned og nedenfra og opp. Implementering av flerspråklig undervisningspraksis der enspråklighetsideologi dominerer, krever at man demmer opp for ulike maktkonstellasjoner og utfordrer bestemte språkholdninger eller språkpolitiske føringer. Denne prosessen innebærer å fylle bestemte implementerings- eller handlingsrom (*implementational spaces*). Disse handlingsrommene knytter seg, ifølge Hornberger, til ideologiske rom (*ideological spaces*):

It is essential for language educators and language users to fill up implementational spaces with multilingual educational practices, whether with intent to occupy ideological spaces opened up by policies or to prod actively toward more favorable ideological spaces in the face of restrictive policies. Ideological spaces created by language and education policies can be seen as carving out implementational spaces at classroom and community levels, but implementational spaces can also serve as wedges to pry open ideological ones. (Hornberger, 2005, s. 606)

Hornberger har undersøkt sammenhenger mellom juridiske forutsetninger for å fremme flerspråklige ideologier i skolen og muligheten for å kunne påvirke nedenfra og opp, for å utvikle nye normer og praksiser på institusjonelt nivå og på samfunnsnivå. Ifølge forskeren vil det på samfunnsnivå være viktig å finne så mange måter som mulig å synliggjøre, representere og tilgjengeliggjøre «multiple languages and literacies» (Hornberger, 2002, s. 42) på. Det samme kan også sies å gjelde i klasserommet (om enn i mindre skala) med læreren, som gjennom sitt aktørskap og sin rolle, blir en sentral foregangsperson i dette arbeidet (Hornberger, 2005, s. 606–607). Hos Golden, Steien og Tonne (2021, s. 137) oversettes Ahearns (2001, s. 112) mye brukte definisjon av aktørskap som «en handlingsevne som blir sosiokulturelt mediert, for eksempel ved at man blir gitt et handlingsrom».¹ Læreres muligheter til å implementere nye undervisningspraksiser kan ha stor betydning. Det at man som lærer vil kunne spille en viktig rolle som formidler av gjeldende språkpolitikk og som forvalter av elevers flerspråklighet, er noe som også påpekes av Menken og García (2010).

For en norsk kontekst kan blant annet Sollids (2019) studie fra en skole i Tromsø bidra til å gi et mer helhetlig bilde av hvordan språkideologi og språkpolitikk kan sies å påvirke læreres handlingsrom. Studien gir ulike perspektiver på hva det vil si å implementere en språkpolitikk som ikke bare legger vekt på å styrke norsk som samfunnsbærende språk, men også språklig mangfold, både på et institusjonelt (eller organisatorisk) nivå og på mikronivå i klasserommet. I likhet med Hornberger peker Sollid på hvordan den enkelte lærer får et stort ansvar for å skape et rom for å vise det språklige mangfoldet i en og samme klasse (2019, s. 17). Viktige forutsetninger for å lykkes med dette, er blant annet god strukturell tilrettelegging (for eksempel gjennom læreplaner), og at skolen satser systematisk på et godt samarbeid mellom norsklærer, faglærer og morsmålslærer.

¹ «the socioculturally mediated capacity to act».

Voksne innlærere med lite eller ingen skolegang

Historisk sett har det internasjonale og det nordiske andrespråksfeltet fokusert lite på hvordan voksne innlærere med lite eller ingen skolegang tilegner seg et andrespråk, eller flere språk, i formelle og mer uformelle språklæringssituasjoner (Kulbrandstad & Tenfjord, 2020; Pájaro & Monsen, 2021; Peyton & Young-Scholten, 2020). Det samme gjelder forskning hvis hovedformål har vært å belyse hvordan morsmål/førstespråk og/eller andre språklige ressurser kan integreres i andrespråksundervisningen for denne gruppen (Randen et al., 2018; St. John, 2021). Likevel ser man en stadig økende interesse på forskningsfeltet for det Gujord et al. (2023, s. 136) betegner som en «stor og viktig deltakergruppe i nasjonalt organisert språkopplæring i Skandinavia». I den senere tids forskningslitteratur omtales voksne innlærere med lite eller ingen skolegang som utvikler språk og litterasitet samtidig, gjerne som LESLLA-innlærere (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*).² I forskningen på LESLLA-innlæringen over tid er det den didaktiske forskningen på klasseromsnivå som har dominert (Nordanger et al., 2023; Kulbrandstad & Tenfjord, 2020). To hovedfunn som går igjen her, er at metoder som fungerer for voksne innlærere med høy utdanning, ikke uten videre kan overføres til voksne innlærere med lite eller ingen skolegang (Peyton & Young-Scholten, 2020; Gujord et al., 2023). Den sistnevnte gruppen vil derfor i større grad enn andre ha et behov for å gjøre seg kjent med og utvikle ulike læringsstrategier knyttet til selve klasseromskonteksten (Bigelow & Schwarz, 2010). Flere studier har bidratt til å synliggjøre hvordan innlærernes tidligere erfaringer og kunnskaper i for liten grad har blitt vurdert og vektlagt i språkopplæringen (f.eks. Bigelow & Vinogradov, 2011; Hvenekilde et al., 1996). Andre studier har rettet fokuset mot hvordan forskjeller mellom innlærernes og lærernes forventninger kan påvirke resultater og opplevelser i læringsprosessen (f.eks. Monsen, 2015; Randen et al., 2018). Særlig har flere undersøkelser pekt på betydningen av at pedagoger som skal undervise voksne innlærere med lite eller ingen skolegang, har spesifikk kunnskap om målgruppen (f.eks. Naeb et al., 2018; Bigelow & Schwarz, 2010).

Avslutningsvis er det verdt å nevne at forskningen på andrespråksfeltet tradisjonelt har lagt stor vekt på sosiokulturell læringsteori, med fokus på den sosiale konteksten og innlærernes opplevelser (Svendsen, 2018). En slik vektlegging har vært særlig

² Betegnelsen brukes også om et internasjonalt nettverk av forskere og lærere som har denne gruppen som sitt hovedanliggende.

relevant innenfor forskning på voksne innlærere med lite eller ingen skolegang (Nordanger et al., 2023). Et læringssyn som verdsetter sosial samhandling og innlærernes medbrakte kulturelle og språklige ressurser er også sentralt i bruken av språkhjelpere i andrespråksundervisningen – som beskrevet i neste avsnitt.

Bruk av språkhjelpere

Bruk av språkhjelpere i andrespråksundervisningen for voksne innlærere med lite eller ingen skolegang har blitt undersøkt av blant annet Eek (2021) og St. John (2021) – fra henholdsvis norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolegang og undervisning i *Svenska för invandrare*. Funnene sammenfaller på flere områder: For det første løfter begge forfatterne frem hvordan språkhjelperne kan fungere som et viktig bindeledd mellom lærerne og deltakerne. Slik sett bidrar de til å fremme en mer inkluderende språkpraksis og, som Eek (2021, s. i) sier, «dekke deltakernes grunnleggende behov for trygghet, forståelse og anerkjennelse». I utvidet forstand viser undersøkelsene også hvordan språkhjelperne kan gi et viktig bidrag til at deltakerne får en rettferdig og likeverdig opplæring. Men forfatterne peker også på en rekke potensielle problemer: Noen variabler som trekkes frem, er viktigheten av å legge godt nok til rette for samarbeid mellom språkhjelperne og lærerne, at språkhjelperne får tilstrekkelig opplæring og at de er godt nok kvalifiserte (for eksempel har god nok kompetanse i målspråket). Betydningen av å ha tilgang på bestemte, men begrensede, språklige ressurser drøftes også som en utfordring: Det at språkhjelperne ikke alltid deler morsmål/førstespråk med alle deltakerne, kan potensielt bidra til marginalisering (St. John, 2021, s. 220; Eek, 2021, s. 295). Ressursbegrensninger og varierende kvalifikasjoner blant språkhjelpere er noe som også belyses hos Alver og Dregelid (2016) og Dewilde og Beiler (2021). I sistnevnte pilotstudie, hvor målet var å dokumentere hvordan flerspråklige strategier kunne fungere som læringsstøtte for deltakere med lite skolegang i voksenopplæringen, pekes det på hvordan tilgangen på et flerspråklig personale og nok organisatorisk støtte fra skoleledelsen er sentralt for å lykkes (s. 9; 38–39).

Kontekst og metode

Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap er en sentral del av voksenopplæringens virke og, ifølge Norberg (2010), et av samfunnets mest omfattende integreringstiltak. En av årsakene til dette er at norskopplæringen er tilknyttet introduksjonsprogrammet, et toårig program som nyankomne flyktninger har plikt og rett til å

følge gjennom integreringsloven (2020). I tillegg tilbyr mange voksenopplærings-sentre, som driftes av kommuner og fylkeskommuner, også andre former for opplæring, som forberedende opplæring for voksne (FOV) og videregående opplæring for voksne (VOV).³

Voksenopplæringen som skoleslag

Tradisjonelt har det blitt forsket lite på voksenopplæringen som skoleslag og på lærerne som arbeider der (Golden et al., 2007; Monsen, 2015; Nordanger & Egeland, 2024). Andrespråksinnlærere i Norge i dag tilegner seg språk i en kompleks sosio-politisk kontekst, og avgjørelser som har med planlegging og gjennomføring av språkundervisning å gjøre, vil kunne farges av mye annet enn det man kan kalle andrespråksdidaktiske prinsipper (Monsen & Pájaró, 2021; Pájaró & Steien, 2021). Mer overordnet henger mål og begrunnelser for norskopplæringen sammen med politiske ambisjoner for den langsiktige integreringen av innvandrere i skole, arbeid og samfunn (Riksrevisjonen, 2019–2020). Et nivå i dette er hvordan læreplanene bidrar til å sette rammer for undervisningen gjennom å fastsette overordnede formål, faglige mål og organiseringsformer (Ryssevik, 2018). I tillegg påvirkes opplæringen av ulike former for politisk og økonomisk styring, deriblant gjennom samarbeidet med ulike kommunale etater. Lærere i voksenopplæringen fremstår som typiske «bakkebyråkrater» (street level bureaucrats) (Nordanger & Egeland, 2024; Lipsky, 1980), og vil, som alle lærere, kunne sies å ha en språkpolitisk rolle (Menken & García, 2010). Men sammenlignet med de fleste lærere som underviser i ordinær grunnskole og videregående opplæring, vil lærere i voksenopplæringen få et helt spesielt ansvar i å bryte ned og formidle gjeldende språkpolitikk, utdanningspolitikk og integreringspolitikk – på en og samme tid. Det kan overordnet sies at de må engasjere seg i et praksisfelt hvor didaktiske valg kan implisere etiske posisjoneringer (Kramsch, 2020, s. 13–14), for eksempel i hvorvidt andre språk enn norsk er tillatt eller verdsatt i undervisningen. Som denne artikkelen belyser, arbeider de i et ideologisk rom som er sterkt preget av større politiske spørsmål, som igjen kan påvirke deres pedagogiske handlingsrom. I dag er det ingen egen lærerutdanning for de som ønsker å arbeide med voksenopplæring. Det stilles likevel et kompetansekrav, ut over godkjent relevant lærerutdanning, som er 30 studiepoeng i norsk som andrespråk for personer som underviser etter integreringsloven (Integreringsloven, 2020, § 67).

³ For mer informasjon se Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse: <https://hkdir.no/voksenopplæring>.

Metode

For å få bedre innsikt i hvilke utfordringer og muligheter lærerne og språkhjelperne på et utvalgt voksenopplæringssenter møtte i arbeidet med å implementere språkhjelperordningen, ble det benyttet en etnografisk casestudie. Nyere retninger innenfor etnografisk forskning har bidratt med innsikt i hvordan kulturelle og sosiale faktorer påvirker andrespråklæring og hvordan språkpolitikk spiller inn i dette (Beiler et al., 2021, s. 34). Metoden er derfor godt egnet til å belyse forskningsspørsmålene i denne studien. Datamaterialet består av intervjuer samt deltakende observasjon i et klasserom der deltakerne hadde lite eller ingen skolegang. I tillegg ble det samlet inn fysisk og digitalt undervisningsmateriale. Denne artikkelen fokuserer på funn fra intervjuene av lærerne og i noe grad intervjuene av språkhjelperne. Det er likevel viktig å bemerke at klasseromsobservasjonene er en sentral del av det totale innsamlede datamaterialet og danner et viktig kontekstuet grunnlag som bidrar til bedre å kunne tolke deltakernes perspektiver slik de ble uttrykt i intervjuene. Datainnsamlingen ble gjennomført av Wik over en periode på fire uker i mai og juni 2022 (se Tabell 1: Forskningsdesign)

Tabell 1: Forskningsdesign

	MARS -22	MAI -22	JUNI -22	TOTALT
PILOTOBSERVASJON				105 min.
Språkhjelperkurs	45 min.			
Språkhjelperkurs	45 min.			
Klasseromsobservasjon		15 min.		
DELTAKENDE OBSERVASJON				435 min.
Observasjon i klasse, språkhjelper Ahmad og lærer Elin		145 min.		
Observasjon i klasse, språkhjelper Ahmad og Iman, lærer Elin		145 min.		
Observasjon i klasse, språkhjelper Iman og lærer Elin			145 min.	
SEMISTRUKTURERTE INTERVJUER				340 min.
Språkhjelper Ahmad (mann), arabisk, kurmanji og russisk		65 min.		
Språkhjelper Iman (mann), farsi, pashto, dari			65 min.	
Språkhjelper Nora (kvinne), tyrkisk			40 min.	
Lærer Elin (kvinne)		50 min.		
Lærer Signe (kvinne) og Irina (kvinne)			60 min.	
Lærer Kaisa (kvinne)			60 min.	

Deltakere

Studiens deltakere ble rekruttert gjennom Wiks nettverk på det utvalgte voksenopplæringssenteret. Det ble totalt syv deltakere: Tre språkhjelpere og fire lærere (se Tabell 1). Språkhjelperne Ahmad, Iman og Nora hadde en viss kompetanse i norsk, i tillegg til at de mestret andre språk (se Tabell 1). Det generelle kravet for å bli språkhjelper var A2 muntlig. Hva gjelder utdanningsnivå, hadde Ahmad og Iman noe høyere utdanning fra hjemlandet, mens Nora hadde fullført videregående. Lærerne hadde alle videreutdanning i norsk som andrespråk og hadde opparbeidet seg

erfaring med å undervise deltakere med lite eller ingen skolegang. Kaisa og Irina hadde personlig erfaring med selv å lære seg norsk i voksen alder. Signe og Irina var hovedansvarlige for språkhjelperordningen.

Datainnsamling og analyse

Under klasseromsobservasjonene tok Wik både rollen som passiv observatør og mer aktiv deltaker. Han beveget seg vekselvis rundt i rommet og koblet seg på under ulike læringssekvenser. Etter observasjonene skrev han feltnotater. Under intervjuene ble det benyttet en intervjuguide som hadde fokus på opplæring av språkhjelperne, samt deltakernes oppfatninger av flerspråklighet, klasseromsundervisning, flerspråklig pedagogikk og lærerpraksiser. Intervjuene ble tatt opp og transkribert, med vekt på det innholdsmessige. Transkripsjonene har beholdt måten deltakerne har uttrykt seg på når det gjelder ordvalg og syntaks selv om dette skiller seg fra en skriftnorm. Selve analysen inkluderte både tematisk og åpen koding ved bruk av programvare for kvalitativ forskning. Datamaterialet ble først kategorisert under temaer som var relevante for prosjektets fokus, som «opplæring av språkhjelpere» og «organisatorisk støtte», og deretter temaer som gradvis vokste frem, som «eksterne aktører» og «språkideologi og språkholdninger».

Etiske vurderinger, begrensninger og forskerrollen

Studien ble gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer fra NESH og med godkjenning fra Sikt/NSD. Det ble innhentet samtykke fra deltakerne, og datamaterialet ble behandlet i henhold til kravene om personvern. Det å forske på sårbare grupper som voksne innlærere med lite skolegang, krever i tillegg at forskerne tar et spesielt etisk og sosialt ansvar. Etiske sider ved forskning som spesifikt involverer denne innlærergruppen, har i de senere årene fått økende oppmerksomhet på andrespråksfeltet (f.eks. Grinden & Botha, 2025). Wik etterstrebet å bygge tillit og en god relasjon med studiens deltakere og tilpasset innhenting av samtykke til deltakernes lese- og skriveferdigheter og muntlige språkkompetanse. Videre ble alle deltakere og skolen anonymisert av hensyn til personvernet.

Som forsker må man ta hensyn til at ens rolleutøvelse og tilstedeværelse kan påvirke resultatene. Wik har bakgrunn som lærer i voksenopplæringen, noe som gjorde at han lettere fikk tilgang til og hadde forståelse for et unikt praksisfelleskap. I tillegg var pilotobservasjonene viktige for å skape tillit. De Korne har bakgrunn fra etnografisk forskning i flerspråklige klasserom, men var ikke kjent med voksenopp-

læringskonteksten. Hun har bidratt med et blikk fra utsiden, i tillegg til å være en sparringspartner i arbeidet med å utforme studiens design og gjennomføring.

Studien har flere begrensninger. Grunnet tidsbegrensninger hadde ikke språkhjelperne tolk under intervjuene, og samtalene foregikk derfor på norsk. Dette var en ulempe ettersom språkhjelperne da ikke fikk mulighet til å uttrykke seg på et språk som de var mest komfortable med. I tillegg kunne bruk av tolk ha ført til et datagrunnlag som kunne ha belyst språkhjelpernes erfaringer i enda større grad. Feltarbeidsperioden var også kort, og videre observasjoner i flere klasserom og/eller på flere skoler ville også kunne ha beriket studien. Til tross for tids- og språkbegrensningene førte det innsamlede datamaterialet likevel til god innsikt i praksisen rundt språkhjelperordningen, som vil analyseres i neste del.

Analyse

Wik (2023) viser hvordan opplæring av språkhjelpere etterfulgt av arbeid med flerspråklig undervisningspraksis økte oppmerksomheten rundt flerspråklighet som ressurs, og at både språkhjelperne og lærerne tok i bruk flerspråklige strategier på planlagte og ikke-planlagte måter i klasserommet. Språkhjelperpraksisen ble opplevd som svært positiv og givende, både for lærerne og språkhjelperne som deltok i studien. Med den vellykkede undervisningspraksisen som bakteppe, analyserer vi i denne artikkelen nærmere de utfordringene som studiens deltakere gav uttrykk for. Disse utfordringene, samt mulige tiltak og strategier for å løse dem, blir sett i lys av den språkpolitiske og språkideologiske konteksten. En gjennomgående bekymring var at språkhjelperordningen ble opplevd som ustabil, som omtalt i innledningen. Først tar analysen for seg opplæringen av språkhjelpere, som ble omtalt av både lærere og språkhjelpere som et viktig tiltak for å sikre stabilitet og kvalitet i språkhjelperordningen. Videre rettes søkelyset mot hvordan språkhjelperordningen er påvirket av skiftende institusjonelle, politiske og ideologiske faktorer, og hvordan lærerne bruker det handlingsrommet de har, for å sikre mest mulig stabilitet for ordningen. Det kommer også til syne hvordan lærerne utfordrer ideologiske normer for å skape mer rom for flerspråklig undervisningspraksis.

Opplæring av språkhjelpere som grunnlag for klasseromspraksis

En utfordring knyttet til implementeringen av språkhjelperordningen, er at de som blir rekruttert som språkhjelpere, ikke alltid har pedagogisk erfaring. Ifølge lærerne

som deltok i studien, kan de i tillegg ha med seg ulike holdninger til og perspektiver på språklæring og flerspråklighet. Analysen viser at opplæringen av språkhjelperne er viktig for at språkhjelperordningen skal oppleves som en motiverende og verdifull form for arbeidsrettet språkpraksis. På skolen der studien fant sted, finnes det et intensivt opplæringskurs som går over fire uker. Signe og Irina har ansvar for rekrutteringen og legger vekt på språkhjelpernes tidligere utdanning, språkbakgrunn, engasjement og personlige egenskaper. Med tanke på norskspråklig kompetanse mener alle lærerne at språkhjelperne bør ha et muntlig nivå rundt A2 (eller høyere). Kaisa, som har lengst erfaring med å benytte seg av språkhjelpere i undervisningen, mener at et slik nivå bidrar til å sikre god kommunikasjon – både mellom språkhjelperne og deltakerne, og mellom språkhjelperne og lærerne. Ellers er samsvar mellom språkhjelpernes språklige ressurser og språkbakgrunnen til deltakerne de skal bistå i klasserommene, noe som vurderes. Signe og Irina bruker blant annet betegnelsen «morsmålsstøtte» når de diskuterer dette i lys av språkhjelpernes arbeidsoppgaver. Signe kommer med et konkret eksempel på hvordan besittelsen av et bestemt språklig repertoar påvirker organiseringen:

Vi hadde tenkt at vi alltid hadde veldig lyst til å ha [språkhomogene grupper]. Men så har det jo kommet an på hvilke språk som vi har kunnet tilby [...] hva ønskene i klassene er. (Signe, lærer)

Signe og Irinas personlige engasjement og involvering i språkhjelperordningen preger både rekrutteringsprosessen og opplæringen, hvor de har valgt ut ulike temaer. Kurset inneholder både en formell del, for å sikre at språkhjelperne blir kjent med reglene og pliktene for praksisen (taushetsplikt, krav om oppmøte, skrevne/uskrevne regler i arbeidslivet), og en språkdiraktisk del. Sistnevnte er i stor grad farget av deres eget læringssyn. Lærerne viser både til Kunnskapsdepartementets læreplaner og til andrespråksforskning når de argumenterer for dette – her Signe:

Det er litt om voksnes læring. Det er en del om motivasjon og mestring. Og det er viktig, tror vi, fordi mange kommer fra kulturer der det er et helt annet læringssyn. Vi har litt om læringsstrategier, litt om lese- og skriveopplæring når du aldri har lært å lese og skrive på morsmålet. (Signe, lærer)

Et annet didaktisk tema som tas opp i opplæringen, er flerspråklige metoder i andrespråksundervisningen. Dette har først og fremst blitt satt på agendaen fordi lærerne har møtt reaksjoner og/eller manglende interesse blant språkhjelperne. De ønsker at språkhjelperne skal formidle et positivt syn på flerspråklighet i klasserommet. Irina sier:

Det er alltid noen deltakere som kan si at ‘hvorfor snakker vi arabisk når jeg skal lære norsk’. Og når man har det teoretiske grunnlaget for å begrunne hvorfor det er viktig, [...] forskningen ligger der [...], da er det lettere for dem å kommentere og si til deltakerne: ‘Sånn er det vi lærer’. (Irina, lærer)

Overordnet mener Signe og Irina at kursingen i stor grad handler om «realitetsorientering». Språkhjelperne har ikke nødvendigvis pedagogisk erfaring, og de har ofte svært ulik bakgrunn – i likhet med deltakerne de gir læringsstøtte til. De to andre lærerne, Kaisa og Elin, kan bekrefte dette. Elin viser blant annet til sin egen erfaring som lærer når vi snakker om betydningen av at språkhjelperne kurses:

Det er ganske høye forventninger til språkhjelperne [...] det å jobbe som lærer med en sånn gruppe – det er jo litt spesielt, ikke sant? (Elin, lærer)

Ut over det at språkhjelperne skal orienteres mot det å fungere godt i en formell klasseromsetting, legges det også opp til at opplæringen skal kunne bidra til noe mer. For eksempel vektlegges det at kursene skal være «dialogbaserte» og at språkhjelperne selv skal kunne komme med egne meninger. Signe mener de legger opp til å bruke et språk som er noe mer «avansert» enn det språkhjelperne kanskje ellers møter i norskopplæringen. Dette, og lærernes generelle betraktninger rundt det at opplæringen bør bygge på språkhjelpenes egne kunnskaper, speiles også i intervjuene med Ahmad, Iman og Nora. Samlet sett er de tre språkhjelperne fornøyde med opplæringen de har fått, og mener kursrekken og klasseromspraksisen har bidratt til at de har lært mer norsk. I tillegg har de også fått utviklet seg på andre områder. Nora, som har litt erfaring som lærer fra hjemlandet, sier at hun har fått en ny mulighet til å praktisere yrket igjen:

Jeg er veldig glad for å føle meg igjen som lærer. (Nora, språkhjelper)

Ahmed legger på sin side vekt på at han har fått en utvidet forståelse av det norske skolesystemet:

Nå jeg forstår og føler hva lærer tenkt om oss. (Ahmed, språkhjelper)

Samtidig kan det virke som om språkhjelperne også høster av kunnskaper som de ikke nødvendigvis har ervervet på kurset, og de er alle opptatt av å vise til tidligere utdanning, yrkesfaring og erfaringer med å tilegne seg norsk i ulike settinger. Som tidligere påpekt er erfaringer med det å være innvandrere i utdanningen en av fellesmarkørene mellom språkhjelperne og deltakerne. Nora påpeker hvordan dette kan styrke deres relasjoner:

Vi kommer fra samme land [...] Jeg vet hvordan jeg kan kontakte med dem. (Nora, språkhjelper)

Oppsummert viser analysen at opplæringskursene er viktige for at språkhjelperne skal kunne oppleve språkhjelperpraksisen som motiverende og meningsfull, blant annet ved at de bidrar til å informere språkhjelperne om den kommende klasseromspraksisen.

Bruk av handlingsrommet for å institusjonalisere språkhjelperordningen

En hovedtendens i datamaterialet er at språkhjelperordningen både har ekstern og intern støtte, men at støttens omfang og stabilitet varierer. Dette får igjen betydning for hvordan handlingsrommet for å modellere og utvikle flerspråklig undervisningspraksis oppleves og brukes. Den interne (eller organisatoriske) støtten innbefatter primært skolens ledelse og lærerkollegiet på mikronivå, mens støtten på makronivå (nasjonalt og institusjonelt nivå) kan knyttes til hvordan lovverk og språkpolitiske dokumenter spiller inn, og til aktører utenfor virksomheten.

Ifølge lærerne er NAV med på å sette rammer for språkhjelperordningen, ettersom mange av språkhjelperne rekrutteres fra introduksjonsprogrammet. Ifølge Signe er språkhjelperordningen avhengig av at kommunikasjonen med NAVs programrådgivere er god, slik at den oppleves som en «relevant [nok] praksisplass». Et problem de ofte har møtt, er å bli møtt med «nei» når de har bedt om at enkelte språkhjelpere burde få forlenge praksisen sin utover tre måneder. Signe forklarer deler av årsaken slik:

Jeg forstår veldig godt bydelene. De har som oppgave å få folk ut i jobb og ellers fylle opp introduksjonsprogrammet [...] Så de sitter på en måte på den andre siden. Og jo forttere de får folk ut i jobb, jo bedre er det. Så vi kan ikke ha noe [praksisperiode] mer enn tre måneder. (Signe, lærer)

Selv om både Kaisa og Elin kan bekrefte at samarbeidet med NAV kan skape en viss uforutsigbarhet, har språkhjelperordningen likevel fått godkjenningsstempel som arbeidsrettet språkpraksis. Lærerne påpeker også hvordan språkhjelperne selv har bidratt til å formidle positive sider ved språkhjelperpraksisen utenfor skolen. Iman forteller om hvordan han fikk lov til å utvide praksisen sin ut over tre måneder, på bekostning av praksis i en annen bedrift. Programrådgiveren hans hos NAV skal ha stusset på dette ønsket:

Hva? Vil du gå på [navn på skole]? Du kan få en jobb – en fast jobb. (Iman, språkhjelper, om programrådgiver, NAV)

Som tilsvar sa da Iman:

[Språkhjelperpraksisen] er bedre til meg. Jeg kan lære mer norsk. (Iman, språkhjelper)

Når det gjelder andre former for ekstern støtte til språkhjelperordningen, trekker Signe frem fagpedagogisk samarbeid som spesielt viktig:

Det har vært mye interesse blant forskere [...] For meg som da hadde liksom først [student] norsk som andrespråk og fått den helomvendingen i tankegangen [...] var det 'gefundes Fressen'. (Signe, lærer)

Dialog med forskere som jobber med flerspråklige tilnærminger, har derfor vært betydningsfullt for Signe. En annen form for ekstern støtte er den som potensielt sett kan bidra til å skape stabilitet og vekst dersom den bringer med seg ekstra ressurser i form av tid og penger. Lærerne viser blant annet til hvordan skolen på et tidspunkt mottok øremerkede prosjektmidler fra en ekstern aktør. En tredje type støtte som også nevnes, men som karakteriseres som mindre betydningsfull, er besøk fra andre skoler. Signe sier:

Andre voksenopplæringer kommer og spør hva vi driver med, men det er ikke så mange lærere som stiller spørsmål. Det er ofte sånn at de blir informert – de blir *kanskje* informert. (Signe, lærer)

Samlet sett oppleves likevel graden av involvering, interesse og motivasjon bak den eksterne støtten som noe uklar eller mindre «åpenbar» – spesielt i lys av dens praktiske betydning.

Dette er også langt på vei tilfelle hva gjelder den *interne* støtten: Datamaterialet viser at språkhjelperordningen får intern støtte, men at den er av varierende omfang og betydning. I intervjuene med Kaisa og Elin kommer det frem at Signe og Irina må bruke av egne krefter, ut over den avsatte tiden de har fått til rådighet fra skolens ledelse, til å opprettholde språkhjelperordningen. Selv kaller Signe og Irina det de bedriver for «ildsjelarbeid». Ressurser i form av penger og tid synes derfor å få stor betydning for hvor mye lærerne i praksis makter å prioritere ordningen. Signe mener det er flere elementer i dette:

Det mangler rett og slett god forankring [...] Ikke bare på vår skole, men i skoleledelsen i [navn på kommune]. Vi får veldig mange positive kommentarer, så det er ikke det at vi oppfatter at det ikke blir likt. Men det er stor forskjell på det og å ha ressurser til å gjøre mye. (Signe, lærer)

Til tross for at det stilles spørsmål ved ressursbruk og faktiske prioriteringer, er det likevel få tegn til at språkhjelperordningen *motarbeides*. Faktisk snakkes det om en

slags «voksende interesse» i deler av kollegiet. På samme tid er det derimot viktig å bemerke at graden av engasjement i kollegiet flere ganger beskrives som «noe opp-og-ned», og at deltakerne samlet sett etterlater et inntrykk av at manglende kollegial støtte kan være en av flere forklaringer på hvorfor språkhjelperordningen ikke oppleves forankret nok. Parallelt med at lærerne snakker om at noen lærere sikkert er mer interessert i flerspråklig undervisningspraksis enn andre, peker de på mulig «manglende kunnskap». Irina trekker frem at den hektiske hverdagen mange lærere står i, også kan være av betydning totalt sett:

De [lærerne] jeg snakker med, de har så mye å gjøre at de ikke har tid til å gjøre noe annet eller lære om noe nytt. (Irina, lærer)

Datamaterialet belyser hvordan lærerne tolker deler av innholdet i ulike styringsdokumenter som benyttes i opplæringen. En hovedtendens her er at de er mest opptatt av konkrete formuleringer som lett kan tilpasses virkeligheten i klasserommet: For eksempel trekkes både den gamle (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012) og den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2021) frem som viktig støtte i planleggingen av undervisningen. Irina peker på hvordan disse i utvidet forstand kan bidra til å endre institusjonell praksis når hun sier:

Læreplaner har påvirket – at det er så mye vekt på flerspråkighet [...]. Når det blir sånn vekt fra myndighetene, da skjønner lærere kanskje hvor viktig det er. (Irina, lærer)

I tillegg viser lærerne til ulike metodiske veiledninger (f.eks. Arstad et al., 2013) og lokale læreplaner som en annen form for støtte i det daglige arbeidet. Selv om disse kan sies å ha mindre kraft som skole- og språkpolitiske dokumenter, bidrar de til å konkretisere de språkdidaktiske behovene til voksne innlærere med lite eller ingen skolegang. Det kommer også tydelig frem i intervjuene at lærernes egen utdanning kan ha betydning for hvordan de tilnærmer seg arbeidet med å implementere språkhjelperpraksisen. Samtidig kan faglig støtte og inspirasjon også ha kommet andre steder ifra: Elin snakker blant annet om hvordan «flerspråkighet [er] noe i tida», mens Kaisa, når hun beskriver hvor hun finner støtte for sin undervisningspraksis, sier hun også «[finner] frem selv» gjennom å prøve og feile.

Oppsummert opplever lærerne og språkhjelperne at språkhjelperordningen befinner seg i et etablert institusjonelt rom, hvor det er ideologisk, politisk og praktisk støtte på ulike nivåer. På samme tid er lærernes opplevelse at den organisatoriske støtten både internt på skolen og eksternt (f.eks. fra NAV) må bli mer stabil, og at positive holdninger til flerspråkighet må naturaliseres dersom resultatene skal bli bedre. Selv om lærerne tar i bruk handlingsrommet sitt, ender likevel språkhjelperordningen opp

med å være sårbar dersom den er avhengig av at individuelle «ildsjeler» implementerer den på en vellykket måte.

Lærerne utfordrer etablert praksis og ideologi

Lærerne opplever at skoleslaget og virksomheten de jobber i, har vært farget av en bestemt språkideologi og undervisningspraksis, og at de selv har vært med på å utfordre deler av det etablerte. Kaisa og Signe har begge lang erfaring fra voksenopplæringen. Kaisa sier:

Jeg husker da jeg begynte her, så var det jo veldig sånn ‘nei, du skal bare snakke norsk i klasserommet’. Og jeg fant meg ikke i det – jeg syntes det var feil. (Kaisa, lærer)

Signe har opplevd noe lignende:

Jeg blir sjokkert når jeg snakker med noen i kollegiet: ‘Hvilke morsmål? Jeg har ikke peiling’ [...]. Deltakernes morsmål er irrelevant [for noen lærere]. (Signe, lærer)

På samme tid snakkes det om at det har skjedd en endring, både på et institusjonelt plan og internt på skolen – som Elin her er inne på:

[Skolene i kommunen] og kanskje de fleste skoler i Norge har sett på [flerspråklighet] som litt negativt i grunnskolen, da. Det er mitt inntrykk, men at det har kommet mer. (Elin, lærer)

Datamaterialet gir kun et begrenset bilde av hvordan språkideologi kan sies å prege bestemte praksiser på skolen.

I analysen av intervjuene med lærerne, er det tegn som peker i retning av at opplevelsene av varierende støtte til språkhjelperordningen og/eller det uteblivende engasjementet i deler av kollegiet er knyttet til bestemte språkholdninger over tid. Noe av dette kan muligens henge sammen med det som beskrives som en annerledes «kultur» og/eller «undervisningspraksis» ved skolens andre avdelinger. Elin mener for eksempel at en årsak til at språkhjelperordningen i mindre grad har etablert seg utenfor avdelingen for voksne innlærere med liten eller ingen skolegang kan være at lærerne på de andre avdelingene ikke har de samme fagdidaktiske utfordringene:

Vi på [navn på avdeling] er jo på en måte som en liten boble her på huset, da [...] Jeg har inntrykk av at [lærere som arbeider ved avdelingen] er positive [til språkhjelperordningen] [...] Vi veit jo at det er vanskelig å nå gjennom og forklare ting – med det grunnleggende nivået [deltakerne] har med seg. (Elin, lærer)

Som tidligere omtalt, viser analysen at språkhjelpenes tilstedeværelse i klasserommet bidrar til å fremme en språkideologi som kan sies å være mer inkluderende, med et mer positivt syn på flerspråklighet. Av analysene går det frem at deltakerne er opptatt av å formidle hvordan flerspråklighet på ulikt vis synes å være integrert i språkhjelperne og deltakernes liv *utenfor* skolen. Kaisa trekker frem et konkret eksempel knyttet til språklæring i ulike kontekster:

Hvis man tenker på hvordan [deltakerne] våre har lært språk – mange av dem kan jo tre–fire språk uten at de synes så mye om det. Det er helt naturlig, og det har de lært ute på markedsplassen, i familien – der det er helt vanlig at du lærer flere språk [...] Og så kommer de til Norge og så skal de sitte og lære norsk, og da skjønner de ikke hvordan [...] [Dette] er voksne mennesker som har ressurser. Vi skal ikke kutte vingene deres med en gang [...]. (Kaisa, lærer)

Kaisa har i likhet med Irina selv innvandrerbakgrunn, og begge uttrykker at flerspråklighet også er noe som er flettet inn i *deres* liv. Som Irina sier, har hun «flere språk i familien [...] Så det har vært en del av mitt liv på en måte». Kaisa legger til at hun mener det var «naturlig at [hun] skulle ha vekt på det [...] i undervisningen» ettersom hun nettopp «bruker flere språk hver dag». Det at deres bakgrunn har gjort det mer naturlig for dem å implementere ulike former for flerspråklig praksis i klasserommet, kommer også frem på andre måter. Kaisa nevner for eksempel hvordan hun har knyttet seg til en annen pedagog i kollegiet som ikke er «morsmålstaler», og nevner en «tospråklig lærer» hun har kontakt med på en annen avdeling:

Jeg er veldig heldig å ha han her for jeg kan av og til spørre han – om [et av språkene han snakker]. Nå har jeg hatt veldig mange [deltakere som snakker dette språket], og han har forklart om språket, om strukturen og måten de sier ting. (Kaisa, lærer)

Irina beskriver på sin side hvordan hun blant annet begynte å lære seg norsk i hjemlandet før hun flyttet til Norge ved å benytte seg av morsmålet sitt som en ressurs, og sammenligner det med språkhjelpenes bruk av flerspråklige strategier i klasserommet.

Funnene viser at lærerne opplever at enspråkligsideologien ikke lenger er like dominerende der de jobber, men at påvirkningen til en viss grad fortsatt er til stede. De har tatt i bruk kollegiet, egne erfaringer og tidligere studier for å få ideologisk støtte bak flerspråklig undervisningspraksis. Dette har bidratt til å utvikle språkhjelperordningen.

Diskusjon og implikasjoner

Fra et språkøkologisk perspektiv kan språkhjelperordningen sies å påvirke omgivelsene hvor språklæringen skjer, samtidig som implementeringen av ordningen er påvirket av den politiske, institusjonelle og ideologiske konteksten (jf. Hornberger, 2002; 2005). Rekrutteringen av språkhjelperne, som i stor grad skjer internt i virksomheten, og deres opplæring og påfølgende klasseromspraksis, bidrar til at lærerne på avdelingen for deltakere med liten eller ingen skolegang og begrenset skrivekynighet får muligheten til å synliggjøre, aktualisere og tilgjengeliggjøre flere språk i klasserommene sine. Men denne gevinsten oppleves ikke som stabil. Stadig økende språkkrav og det at arbeidsplassen som språklæringsarena har etablert seg som et viktig politisk satsningsområde, legger press på lærere, språkhjelpere og andre som er tilknyttet voksenopplæringen (jf. Monsen & Pájaro, 2021). Deltakerne i denne studien kan sies å møte dette på flere måter: For det første blir språkhjelpernes medbrakte erfaringer og kompetanse anerkjent, og de inkluderes i et allerede kjent læringsmiljø hvor de får veiledning av lærere. Dette er i tråd med faglitteraturens anbefalinger om at lærere bør integreres eller få en aktiv rolle i innlærersens språkpraksis gjennom å bidra til å tilrettelegge, både i forberedelsen, oppfølgingen og etterarbeidet av praksisoppholdet (jf. Monsen & Pájaro, 2021; Lurfaldet et al., 2020). Opplæringskurset bidrar også til at språkhjelperne vil kunne få noe spesifikk kompetanse om voksne deltakere med lite eller ingen skolegang (jf. Naeb et al., 2018; Peyton & Young-Scholten, 2020). For det andre har både lærerne og språkhjelperne i denne studien argumentert for verdien av språkhjelperordningen, enten overfor kolleger eller NAV. I tillegg har noen lærere brukt ekstra tid og krefter for få bedre støtte knyttet til det å ta i bruk språkhjelpere i klasserommet. Denne studien viser hvordan deler av et kollegium ved en skole benytter handlingsrommet sitt for å støtte opp om språkhjelperordningen og bidrar til en økt grad av stabilitet og forutsigbarhet.

Lærerne og språkhjelpernes handlingsrom

Også av måten gjennomføringen av språkhjelperopplæringen foregår på, finner vi at lærerne bruker sitt faktiske handlingsrom (jf. Hornberger, 2002; 2005). Det er særlig synlig i måten de har bygget et kurs som både er i tråd med overordnede styringsdokumenter (jf. Kunnskapsdepartementet, 2021; Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022), men som også fylles av deres egne perspektiver på andrespråksdidaktikk og flerspråklige tilnærminger til andrespråksundervisning. Kurset inneholder også en egen del om flerspråklighet: I analysen avdekket det at språkhjelperne forventes å formidle et positivt syn på flerspråklighet, men at det

ikke er entydig at de legger til grunn den samme forståelsen av begrepet som lærerne (jf. Svendsen, 2021; Bakken et al., 2022). Et slik syn vil i slike tilfeller handle om å anerkjenne, bruke og bygge på deltakernes flerspråklige ressurser som en integrert del av norskopplæringen. Samlet sett opplever språkhjelperne opplæringskurset og klasseromspraksisen som både relevante og motiverende og som noe som har styrket og utviklet deres norskferdigheter og annen arbeidsrelevant kompetanse. Eek (2021) finner tilsvarende: Også språkhjelperne i hennes studie har en opplevelse av at språkpraksisen deres er meningsfull, og noe som har bidratt til nye erfaringer og utvidet norskkompetanse for deltakerne.

Lærerne i undersøkelsen kan sies å være viktige formidlere av gjeldende språkpolitikk og forvaltere av språkhjelpenes og deltakernes flerspråklighet (jf. Menken og Garcá, 2010). Lærerne viser blant annet til de overordnede læreplanene når de argumenterer for bruken av flerspråklige tilnærminger i undervisningen sin. Selv om disse dokumentene åpner for en positiv tolkning av flerspråklighet, gjør de ikke nødvendigvis godt nok rede for hvordan flerspråklighet skal implementeres i praksis (Sollid, 2019; Svendsen, 2021). I denne studien finner vi at metodiske veiledninger og lokale læreplaner likevel er viktig støtte – til tross for at de har mindre juridisk kraft som skole- og språkpolitiske dokumenter. I tillegg finner vi at den enkelte lærers personlige engasjement også er en sentral faktor i det helhetlige bildet av lærernes arbeid med å utvikle flerspråklig undervisningspraksis. Det at personlig engasjement blir betydningsfullt i slikt arbeid, understøttes i rapporten til Lurfaldet et al. (2020, s. 109) om *Kvalitet i norskopplæringen*, hvor det kommer frem hvordan enkeltlærere blir svært sentrale drivkrefter i å utvikle og drifte tilbud som involverer språkstøtte i voksenopplæringen. Men det er en risiko forbundet med det å statse på spesifikke metoder dersom det kun overlates til enkeltpersoners engasjement – slik språkhjelperordningen i stor grad overlates til «ildsjeler». Samlet sett kan engasjementet til enkeltlærerne i studien belyse noen av de utfordringene som kan oppstå i arbeidet med å institusjonalisere ny kunnskap lokalt på en skole (jf. Bakken et al., 2022; Sollid, 2019).

I denne studien finner vi at lærerne som selv hadde innvandrerbakgrunn, hadde et helt eget eierskap i måten de tilnærmer seg flerspråklighet på (jf. Daugaard og Dewilde, 2017). Både Kaisa og Irina snakker om flerspråklighet som noe de naturlig har tatt med seg inn i yrket, og Kaisa formidler for eksempel hvordan hun ikke «fant seg i» det som kan tolkes som bestemte «mønsterpraksiser» på skolen da hun først startet. Irina nevner blant annet hvordan hun identifiserer seg selv med språk-

hjelperne – i lys av egne erfaringer med det å lære norsk. Mer overordnet bidrar måten de to lærerne utfordrer deler av det etablerte på, til å understreke betydningen av at flerspråklige lærere bør få en sentral plass som «viktige aktører i fremtidens skole», slik Daugaard & Dewilde (2017, s. 20) påpeker i sin studie av elevers og læreres flerspråklige kompetanse og praksiser.

Språkpolitisk og språkideologisk påvirkning på lærernes handlingsrom

Flere av funnene fra studien må sees i sammenheng med at voksenopplæringen er et høyst politisert skoleslag som påvirkes av språkpolitiske og språkideologiske strømninger – på ulike makro- og mikronivåer (jf. Hornberger & Ricento, 1996; Sollid, 2019; Tollefson, 1991). Det er tegn til at språkhjelperordningen tiltrekker seg interesse, men at det større engasjementet uteblir. Samarbeidet med NAV bidrar til å både åpne og innskrenke handlingsrommet for å utvikle flerspråklig undervisningspraksis. På en side synliggjør dette samarbeidet noe av lærerne og språkhjelpenes mulige påvirkningskraft nedenfra-og-opp (jf. Sollid, 2019; Hornberger, 2005), samtidig som det også blir en påminner om noen av de problemstillingene som kan oppstå i spenningsfeltet mellom voksenopplæringen og andre samfunnsinstitusjoner som arbeider med integrering av voksne innvandrere (jf. Norberg, 2010). Videre viser funnene hvordan studiens deltakere er bevisste på at de arbeider i et praksisfelt hvor overordnede avgjørelser ikke nødvendigvis er begrunnet i det lærere eller faglitteraturen vektlegger som best pedagogisk praksis (jf. Monsen og Pájaro, 2021). Hos Dewilde og Beiler (2021, s. 38–39) rapporteres det om hvordan tildeling av bestemte ressurser og overordnede prioriteringer enten eksternt eller internt, kan skape en forskjell med tanke på å benytte flerspråklighet som et målrettet og organiserende element i klasseromsundervisningen. Det samme gjelder den varierende graden av involvering og motivasjon bak den eksterne og den interne støtten som lærerne opplever.

De norske utdanningsinstitusjonene farges av en type språkpolitikk som signaliserer at norsk er et samfunnsbærende språk (jf. Sollid, 2019), samtidig som de bidrar til å videreføre problemorienterte holdninger til flerspråklighet (Iversen, 2021; Haukås, 2022; Palm, 2018). Noe av dette var også synlig i denne studiens læringskontekst. Studiens deltakere beskriver det som kan tolkes som seiglivede enspråklighetsnormer som på ulikt vis vil kunne sies å bidra til å påvirke lærerne og språkhjelpenes handlingsrom for å utvikle flerspråklig praksis. Analysen gir samtidig et innblikk i hvordan deler av den etablerte praksisen utfordres, blant annet gjennom måten opp-

læringen av språkhjelperne implementeres på, og det påfølgende arbeidet med å inkludere språkhjelperressursen i klasserommet. Der det åpnes for et mer dynamisk syn på språk i undervisningen, kan handlingsrommet – og språkøkologien som omfatter det – fylles med ny språkideologi (jf. Hornberger, 2002; 2005; Eek, 2021).

Avslutningsvis kan hovedfunnene fra studien føyes inn i en større språkpolitisk sammenheng hvor rask integrering og sysselsetting, krav om utdanning og økte språkkrav gjør seg gjeldende (jf. Carlsen & Bugge, 2021). Gjennom analysen synliggjøres det som kan sies å være et noe paradoksalt syn på flerspråklig tilnærming til andrespråksundervisning. På en side handler dette om et språkpolitisk press i form av at deltakerne i voksenopplæringen skal utvikle en bestemt type norskkompetanse (jf. Lerfaldet et al., 2020; Randen et al., 2018), ved at undervisningen farges av overordnede politiske diskurser om hvem andrespråkstalere er, og hva man kan forvente av ulike innlærere (jf. Monsen og Pájaro, 2021; Peyton & Young-Scholten, 2020). Samtidig formidles flerspråklighet som noe positivt og naturlig i overordnede skole- og språkpolitiske dokumenter (jf. Kunnskapsdepartementet, 2021; Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017). I forskningslitteraturen beskrives derimot flerspråklighet i utdanningen både fra et ressursperspektiv og fra et problemsperspektiv (jf. Bakken et al., 2022; Sollid, 2019; Svendsen, 2021; Iversen, 2021; Palm, 2018; Haukås, 2022). Denne studien viser at enspråklighetsideologien som er til stede i deler av det norske utdanningssystemet, også preger voksenopplæringen. Vi håper at denne artikkelen vil bidra til å styrke det forskningsgrunnlaget hvor nytteverdien av språkhjelpere allerede er dokumentert (Eek, 2021; St. John, 2021; Dewilde & Beiler, 2021), og gi mer innsikt i hvordan denne praksisen kan institusjonaliseres. Fra et språkøkologisk perspektiv kan denne studien bidra til å understreke betydningen av å synliggjøre selve handlingsrommet som lærere og språkhjelpere opererer i. Vi mener at det er veldig positivt at lærerne og språkhjelperne i denne studien har funnet og utnyttet det institusjonelle og ideologiske handlingsrommet de befinner seg i, noe som vi håper kan bidra til at fremtidige aktører utvider dette rommet videre.

Litteratur

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137.
<https://www.jstor.org/stable/3069211>.
- Alver, V. & Dregelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk». Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole*, 1, 12–17.

- Arstad, A., Ringheim, J. O. & Selvik, M. V. (2013). *Metodisk veiledning: Morsmål som støtte i opplæringen*. Vox. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Bakken, A. S., Hundal, A. K., & Sakshaug, L. L. (2022). Når minoritet blir majoritet. En kasusstudie av flerspråklighet og språklæring ved en skole med ett stort minoritetsspråk. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 17(2), 98–114. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.3>.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Fastsatt som forskrift 19. april 2012 med hjemmel i introduksjonsloven § 20 (FOR-2012-04-19-358). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2012-04-19-358>.
- Beiler, I. R., De Korne, H. & Dewilde, J. (2021). Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning. *NOA Norsk som andrespråk*, 37(1–2), 33–57. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1989>.
- Beiler, I. R. & Dewilde, J. (2023). *Pedagogical Translanguaging in Adult Basic Education*. 17th Annual nå Symposium. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8075594>.
- Bigelow, M. & Schwarz, R. L. (2010). *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. National Institute for Literacy.
- Bigelow, M. & Vinogradov, P. (2011). Teaching Adult Second Language Learners Who Are Emergent Readers. *Annual Review of Applied Linguistics*, (31), 120–136. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000109>.
- Bugge E. & Carlsen, C. H. (2023). Innledning. Voksne innvandrere som lærer andrespråk og skriftspråk samtidig. I C. H. Carlsen & E. Bugge (Red.), *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 21–48). Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2021). Språkkrav for statsborgerskap og hvordan de begrunnes. I V. A. Pájaró & M. Monsen (Red.), *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 191–212). Cappelen Damm Akademisk.
- Daugaard, L. M. & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12(1), 6–22. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>.
- Dewilde, J. & Beiler, I. R. (2021). *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere. Sluttrapport*. Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2022). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering. Utvidet versjon*. Hentet fra <https://hkdir.no/voksenopplaering/norsk-og-samfunnskunnskap/om-norskprovene/det-europeiske-rammeverket-for-sprak>.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet. En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/2738680>.
- Eek, M. (2023). Multilingual language assistants, investment and social justice in second language learning for adult newcomers. *Studies in the Education of Adults*. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2276583>.

- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 – 2005. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2(1), 5–41. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3028298>.
- Golden, A., Steien, G. B. & Tonne, I. (2021). Narrativ metode i andrespråksforskning. *NOA Norsk som andrespråk*, 37(1–2), 133–155. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1993>.
- Grinden, L., & Botha, L. (2025). Learning Performatively for Research with Marginalized Populations: Developing Informed Consent with LESLLA Learners. *Journal of Applied Social Science*, 19(2), 147–164. <https://doi.org/10.1177/19367244241307565>.
- Gujord, A.-K. H., Søfteland, Å. & Emilsen, L. E. (2023). Å forske på språkutviklinga hos innlærere med begrensa skolebakgrunn – metodiske valg og problemstillinger. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 18(2), 125–139. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.4>.
- Haukås, A. (2022). Språkvanar og syn på fleirspråklegheit. *Bedre skole*, 4, 23–27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/sprakvanar-og-syn-pa-fleirspraklegheit/342074>.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and Filling Up Implementational and Ideological Spaces in Heritage Language Education. *The Modern Language Journal*, 89, 605–609. <http://www.jstor.org/stable/3588632>.
- Hornberger, N. H. & Ricento, T. K. (1996). Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>.
- Hvenekilde, A., Alver, V., Bergander, E., Lahaug, V. & Midttun, K. (1996). *Alfa og omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Novus.
- Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>.
- Iversen, J. Y. (2021). Samisk og somali i norsk skule: Ei undersøking av språkideologiar blant lærarstudentar. *Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 16(1), 21–35. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2021-01-02>.
- Juvonen, P. & Källkvist, M. (Red.). (2021). *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (2020). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.
- Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2020). Innramming av et forskningsfelt. Forskning om norsk som andrespråk i lys av et utvalg doktorgradsavhandlinger. I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser – festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020*. Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 (FOR-2017-09-01-1332). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-01-1332/>

- Kunnskapsdepartementet (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Fastsett som forskrift 20. juni 2021 med hjemmel i integreringsloven § 30 (FOR-2021-06-20-2053). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-06-20-2053>.
- Lerfaldet, H., Sætrang, S. G., Høgestøl, A., Monsen, M. & Randen, G. T. (2020). *Kvalitet i norskopplæring for voksne innvandrere*. Ideas2evidence rapport 6. Høgskolen i Innlandet. <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Kvalitet%20i%20norskoppl%C3%A6ring%20for%20voksne%20innvandrere%20ideas2evidence%2020-06.pdf>.
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating Language Education Policies: Educators as Policymakers*. Routledge.
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA – Norsk som andrespråk*, 30(1–2), 373–392. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1194>.
- Monsen, M. & Pájaró, V. A. (Red.). (2021). *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Naeb, R., Young-Scholten, M., Ritchie, Y. & Musa, R. (Red.). (2018). *EU-Speak 3: A Compendium of Module Content: European Speakers of Other Languages: Teaching Adult Immigrants and Training Their Teachers*. Newcastle University. Hentet fra <https://research.ncl.ac.uk/eu-speak/project-finalbookinfivelanguages/english/>.
- Norberg, P. F. (2010). *Integrasjon gjennom voksen- og videreutdanning. Landerapport Norge*. TemaNord 2010:564. Nordisk ministerråd. København. <https://doi.org/10.6027/TN2010-564>.
- Nordanger, M., Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2023). Forskning på samtidig andrespråks- og litterasitetstilegnelse. En sonderende oversikt over LESLLA-nettverkets konferansepublikasjoner. I C. H. Carlsen & E. Bugge (Red.), *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 21–48). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordanger, M. & Egeland, B. L. (2024). Between a rock and a hard place: Introduction program teachers' narrated experiences of residency and citizenship language requirements in Scandinavia. *Linguistics and Education*, 83, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101332>.
- Pájaró, V. A. & Monsen, M. (2021). Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming. I V. A. Pájaró & M. Monsen (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 11–24). Cappelen Damm Akademisk.
- Pájaró, V. A. & Steien, G. B. (2021). Nok norsk til å få jobb? En narrativ tilnærming til jobbintervju og språk. I V. A. Pájaró & M. Monsen (Red.), *Andrespråkslæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 237–258). Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 115–137). Universitetsforlaget.

- Peyton, J. K. & Young-Scholten, M. (Red.) (2020). *Teaching Adult Immigrants With Limited Formal Education: Theory, Research and Practice*. Multilingual Matters.
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K. & Pájaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*. Høgskolen i Innlandet.
- Ricento, T. (2006). Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. I T. Ricento (Red.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (s. 10–23). Routledge.
- Riksrevisjonen. (2019–2020). *Riksrevisjonens undersøkelse av myndighetenes arbeid med å integrere flyktninger og innvandrere gjennom kvalifisering til arbeid*. Stortinget.
- Ryssevik, T. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar—mellomteori-trendar-og-tradisjon/>.
- Shaswar, A. N. & Rosén, J. (Red.) (2022). *Literacies in the Age of Mobility: Literacy Practices of Adult and Adolescent Migrants*. Palgrave Macmillan.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.7557/17.4807>.
- St. John, O. (2021). Doing Multilingual Language Assistance in Swedish for Immigrants Classrooms. I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 203–225). Multilingual Matters.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I Gujord, A. H. & Randen, T. R. (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–102). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet - til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Ims, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk?* I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser - festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. juli 2020* (s. 259–286). Novus Forlag.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Longman.
- Tøge, A. G., Vilhjámsdóttir, S., Malmberg-Heimonen, I. & Søholt, S. (2022). *Norskopplæring med flerspråklig støtte. En pilotstudie* (AFI-rapport 2022:08). Arbeidsforskningsinstituttet AFI. Oslo Metropolitan University. <https://hdl.handle.net/11250/3054795>.
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. & Maryns, K. (Red.) (2018). *The Multilingual Edge of Education*. Palgrave Macmillan.
- Wik, J.-M. (2023). *Lærere og språkhjelperes erfaringer med flerspråklig undervisningspraksis: En studie av norskopplæringen for voksne innlærere med lite eller ingen skolegang*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Jon-Magne Wik. Master i norsk som andrespråk. E-post: jon.m.jonassen@gmail.com

Haley De Korne. Professor, Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. E-post: haleyjd@uio.no