

# Grunnleggende ferdigheter mellom teori og praksis

For voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang

ZINAB HAMODI HASSAN AL-SAAD I

## VEILEDER

Helen Margrethe Voreland Eikeland

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora

Institutt for pedagogikk

Master



## Forord

Gjennom dette masterstudiet har jeg kjent på en rekke ulike følelser. Det var både gled og stress, mestring og frustrasjon. Det har vært spennende og utfordrende, og også lærerikt. Arbeidet med masteroppgaven har bidratt til å utvikle meg, både på et personlig og et profesjonelt nivå.

Det er mange personer som fortjener en takk for at de har støttet meg og bidratt til å oppfylle drømmen min. Først vil jeg rette en stor takk til min avdøde far, som var og fremdeles er en stor støtte og hjelp for meg med hans visdom. Stor takk til min ektemann for all støtte, oppmuntring og tålmodighet gjennom studieperioden.

Jeg retter også en stor takk til min veileder Helen Margrethe Voreland Eikeland som har brukt mye tid til å vise meg veien til å skrive faglig. Takk for nyttige og verdifulle kommentarer.

Takk til kollega Sonja Røyrås Isaachsen for stor hjelp, i gjennomføringen av prosjektet mitt. Jeg vil også takke alle deltakerne for deres innsats og deltakelse. Uten dere ville aldri denne masteroppgaven blitt fullført.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 <i>Bakgrunn for hvorfor jeg vil se på dette temaet</i> .....	10
1.1.1 Min reise i livet .....	10
1.1.2 Hendelse i min jobb.....	11
1.1.3 Faglig årsak .....	13
1.2 <i>Mål og problemstilling</i> .....	15
<b>2 Teori</b> .....	<b>16</b>
2.1 <i>Alfabetisme og literacy</i> .....	16
2.1.1 Utvalgt litteratur og studier om alfabetisme.....	16
2.1.2 Ulike alfabetiseringsnivå og ulike arbeidstilnærminger .....	19
2.1.3 Menneskeverdet og frigjøring .....	21
2.1.4 Fra avmakt til kontroll .....	22
2.2 <i>Deltakerne og omgivelsene</i> .....	23
2.3 <i>Læreplan i norsk (alfabetiseringsmodul) mål og innhold</i> .....	23
2.3.1 Spor 1.....	24
2.3.2 Mål.....	24
2.3.3 Innhold .....	25
2.4 <i>Tradisjonelle undervisningsmetoder</i> .....	26
2.4.1 Muntlig .....	26
2.4.2 Undervisninger som forgår utenfor klasserommet .....	32
2.4.3 Å bruke språklig fokuserte oppgaver.....	32
2.4.4 Lese og skriveopplæring .....	34
2.4.5 Valg og planlegging for rollespillene.....	34
<b>3 Vitenskapsteori, metode og design</b> .....	<b>38</b>
3.1 <i>Aksjonsforskning som en kvalitativforskningsmetode</i> .....	38
3.1.1 Lærere og aksjonsforskning.....	41
3.1.2 Min rolle i dette prosjektet.....	43
3.1.3 Kritikk til metodevalg.....	45
3.2 <i>Intervju</i> .....	45
3.3 <i>Dataanalyse</i> .....	46
3.4 <i>Utvalget</i> .....	49
3.4.1 Deltakeren 1 .....	50
3.4.2 Deltakeren 2 .....	50
3.4.3 Deltakeren 3 .....	51
3.4.4 Deltakeren 4 .....	51
3.5 <i>Validitet og reliabilitet</i> .....	51
3.6 <i>Forskningsetikk</i> .....	53
<b>4 Mitt prosjekt</b> .....	<b>55</b>
4.1 <i>Gjennomføring for rollespillene</i> .....	56

4.1.1	Runde en.....	57
4.1.2	Runde to .....	61
<b>5</b>	<b>Diskusjon og Analyse for data.....</b>	<b>62</b>
5.1	<i>Fire fokuserte områder.....</i>	62
5.1.1	Uttale .....	62
5.1.2	Ordforråd.....	63
5.1.3	Forståelse .....	64
5.1.4	Selvtillit .....	64
5.2	<i>Vurdering og analysering .....</i>	65
5.2.1	Vurdering for deltakeren 1(Mahmood).....	66
5.2.2	Analyse for deltakeren 2 (Akkak).....	68
5.2.3	Analyse for deltakeren 3(Asla).....	70
5.2.4	Analyse for deltakeren 4(Wahida).....	72
<b>6</b>	<b>Avslutning: .....</b>	<b>75</b>
6.1	<i>Drøfting og refleksjon for første spørsmål .....</i>	75
6.2	<i>Drøfting og refleksjon for andre spørsmål .....</i>	78
6.2.1	Noen faktorer som dukker opp mellom teori og praksis.....	79
6.3	<i>Konklusjon .....</i>	83
6.4	<i>Videre forskning .....</i>	85
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>90</b>
	<i>Vedlegg 1.....</i>	90
	<i>Vedlegg 2.....</i>	91
	<i>Vedlegg 3.....</i>	92
	<i>Vedlegg 4.....</i>	93
	<i>Vedlegg 5.....</i>	94
	<i>Vedlegg 6.....</i>	96

## Sammendrag

Norge har blitt et heterogent samfunn som består av folk som kommer fra forskjellige sosiale og kulturelle bakgrunner. Denne oppgaven beskriver et prosjekt som utforsker grunnleggende ferdigheter i språkopplæring for voksne innvandrere som har liten eller ingen skolegang.

Prosjektet vektlegger bruk for rollespill som undervisningsmetode. Muntlig språk står sentralt i læringsprosessen i dette prosjektet. Prosjektet har blitt gjennomført i en voksenopplæringsklasse, hvor jeg samarbeidet med en kontaktlærer som underviser norsk for grunnmodul. Oppgaven tematiserer følgende, todelte problemstilling:

1. Hvordan kan rollespill brukes som en undervisningsmetode i læring for grunnleggende ferdigheter? Og kan rollespill bidra til bedre selvtillit hos voksne slik at de ikke blir avhengig av barna sine?
2. Kan aksjonsforskning brukes videre som en arbeidstilnærming for å få bedre resultater i samarbeidet og dermed bedre deltakerens språkopplæring?

I dette prosjektet har jeg brukt aksjonsforskning som er kvalitative metode. Aksjonsforskning blir brukt som en arbeidsmetode for å realisere teori i praksis ved å gjennomføre rollespillene og reflektere over gjennomføring. Hensikten med bruk av aksjonsforskning er å forbedre min opplæringsstrategi for deltakerens beste. Rollespillene har blitt gjennomført i to runder. På den måten kunne jeg vurdere progresjonen i språkopplæringen til deltakerne. Kontaktlæreren har blitt intervjuet for å en annens vurdering og synsvinkel. Ved intervjuet forsøkte jeg å opprettholde reliabiliteten og validitet i dette prosjektet. Validiteten dreier seg om hvorvidt prosjektet virkelig vurderer den som skal vurderes. I vurderingsprosess ble fire faktorer vurdert for å finne ut om det har skjedd noe progresjon: uttale, ordforråd, forståelse og selvtillit. Det var vanskelig å vurdere selvtillit, men jeg prøvde å nyansere vurdering gjennom å se på kroppsspråk og vurdering for de andre faktorer. Prosjektet er ikke så stort, men jeg forsøkte å vurdere hver faktor på tre nivåer som ble delt i tre subnivåer.

Funnene viste at bruk av rollespill kan hjelpe, for progresjon i språkopplæring hos innvandrere som har liten eller ingen skolegang. Deltakerne viser progresjon i ordforråd, forståelse, selvtillit og mindre progresjon i uttale. Samtidig viser alle at de forstår og blir forstått. Funnene viser også at lærere videre kan bruke rollespill som undervisningsmetode med noen justeringer og utvikling av formen. Læreren bør skape noen situasjoner som

deltakerne kan gjøre bruk av utenfor skolen. Deltakerne kan først øve på skolen slik at de føler seg tryggere, deretter praktisere det utenfor skolen.

Funnene viser at bruk av aksjonsforskning er en nyttig samarbeidsmetode for å forbedre egen praksis. Funnene viser at ved bruk av aksjonsforskning kan man realisere teori i praksis, og slik bidra til å utvikle profesjonen og deltakernes ferdigheter.

## Abstract

Norway has become a heterogeneous society consisting of people from different social and cultural backgrounds. This thesis describes a project that explores literacy in teaching Norwegian language for adult immigrants who have little or no schooling background. The project emphasizes the use of a play as a teaching method. Oral language is central to the learning process in this project. The project has been carried out in an adult education class, where I collaborated with a teacher who teaches Norwegian language for the basic module. The thesis thematizes the following, two issues:

1. How can plays be used as a teaching method in literacy? And can plays contribute to better self-confidence in adults so that they do not become dependent on their children?
2. Can action research be used further as a working approach to get better results in the collaboration and thus improve the participant's literacy?

In this project, I have used action research as qualitative method. Action research is used as a working method to realize theory in practice by carrying out plays and reflecting on implementation. The purpose of using action research is to improve my teaching strategy for the benefit of the participant. The plays have been carried out in two rounds, so that I could assess the progression in teaching language for the participants. The contact teacher has been interviewed to get another's assessment and point of view. During the interview, I tried to maintain reliability and validity in this project. Validity concerns whether the project really assesses the factor to be assessed. In the assessment process, four factors were assessed to find out whether any progress has taken place: pronunciation, vocabulary, understanding and self-confidence. The project is not that big, but I tried to assess each factor on three levels which were divided into three sub-levels.

The findings showed that the use of plays can lead to progression in language learning among immigrants who have little or no schooling background. The participants show progression in vocabulary, understanding, self-confidence and less progression in pronunciation. At the same time, everyone shows that they understand and are understood. The findings also show that teachers can continue to use plays as a teaching method with some adjustments and development of the form. The teacher would create some situations that



the participants can make use of outside the school. The participants must first do a rehearsal at school so that they feel safer, then use it outside the school.

The findings show that the use of action research is a useful collaborative method for improving one's own practice. The findings show that by using action research, one can realize theory in practice, and thus contribute to developing the profession and the participants' skills.

## 1 Innledning

Denne oppgaven beskriver gjennomføringen av, og refleksjon over, et prosjekt som utforsker språkopplæring for voksne innvandrere som har liten eller ingen skolegang. Prosjektet handler også om å utforske læring av grunnleggende ferdigheter med vekt på muntlig språkopplæring. Jeg har stor interesse om å bruke rollespill som undervisningsmetode for å bidra med å utvikle språket muntlig hos voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang. Voksenopplæring i Norge består av ulike deltakere som har ulik sosial- og kulturell bakgrunn. Dette innebærer ulikheter i evner, kjønn, alder og etnisiteter. For å oppnå at alle innvandrere skal få samme muligheter i opplæring, vedtok staten en introduksjonslov som tar sikte på å styrke muligheten for nyankomne til å delta i yrkes- og samfunnslivet, og slik klare seg selvstendig og økonomisk (Introduksjonsloven, 2003, § 1). Dessuten er et av målene til introduksjonsprogrammet å gi grunnleggende ferdigheter i norsk, samfunnskunnskap og deltakelse i arbeidsliv (Introduksjonsloven, 2003, § 4). Dessuten står det i opplæringsloven §4A-1 at:

*«Dei som er over opplæringspliktig alder, og som treng grunnskoleopplæring, har rett til slik opplæring, så langt dei ikkje har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1. Retten til opplæring omfattar til vanleg dei faga ein treng for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for vaksne. Opplæringa skal tilpassast behovet til den enkelte».*

Jeg fant ikke noe statistikken om hvor mange voksne innvandrere som mangler skolegang fra hjemlandet, men jeg har funnet en rapport som handler om innvandrere med lav utdanning (barneskole eller grunnskole), ingen utdanning eller ukjent utdanningsopplysninger når de kom til Norge. Rapporten fra SSB (2018/29) viser at det kom 47 600 personer til Norge i perioden 1990-2010 som er på 18 år og eldre og som har *lav/ingen/ukjent* utdanning. Det vil si at 39 prosent av innvandrere på 18 år og eldre har godkjent utdanning. Denne gruppa (som har *lav/ingen/ukjent* utdanning) utgjør, ifølge SSB, 61 prosent av *alle* innflytninger som er i og over 18 år i Norge. De som har bare *ukjente utdanningsopplysninger* utgjøre en tredjedel i populasjonen. Det vil si en tredjedel av 61%. Jeg tolker det at to tredjedeler i populasjonen som har liten eller ingen skolegang.

Voksne innvandrere med manglende skolegang er en del av samfunnet og de trenger undervisning som tar utgangspunkt i grunnleggende ferdigheter i deres språkopplæring. Min erfaring og rolle som tospråklig faglærer på et læringscenter, har gitt meg anledninger til å bli

kjent med denne gruppa deltakere. Med det mangfold og forskjellighet som samfunnet har, har Norge en egalitær kultur som passer på at alle deltakere skal ha det bra på skolen og i samfunnet. For å opprettholde den egalitære kulturen skal de svakeste i samfunnet få tilpassing og omsorg.

Rollespillene skal vektlegge innhold og opplysninger som passer til den målgruppen og som passer det de trenger å lære for at de kan klare seg i samfunnet. Noen innvandrerfamilier har vanskelig for å klare seg i hverdagsaktiviteter og samfunnet, på bakgrunn av at de ikke kjenner språket, kulturen eller samfunnet. Derfor benytter mange foreldre, barna sine til å tolke for dem i forskjellige situasjoner. Det er barna som hjelper foreldrene sine og slik blir satt i posisjon der de får ansvarlighet og oppgave som foreldre. Barna blir ikke lengere barna, men foreldre for foreldrene sine. Derfor må voksne få muligheten til å lære språket, slik at de kan klare seg og å bli selvstendige personer.

Prosjektet ble foretatt i et læringscenter i en kommune i Norge der jeg jobber som tospråklig faglærer. Prosjektet ble gjennomført ved å bruke aksjonsforskning som en kvalitativ forskningsmetode. Kontaktlærer og jeg som lærerforsker utfordret en gruppe voksne innvandrere som har ingen eller liten skolegang, til å utvikle muntlig språkopplæring gjennom å bruke rollespill som et opplæringsverktøy.

I tillegg til aksjonsforskning, brukte jeg semistrukturert intervju hvor jeg har intervjuet kontaktlæreren for å vurdere bruken for aksjonsforskning som en samarbeidsmetode og rollespill som en undervisningsmetode. Vi har også samarbeidet i planlegging av rollespillene og vurdering av deltakerne.

Hensikten med dette prosjektet er å prøve ut rollespill som undervisningsmetode i språkopplæring og språkutvikling. Denne tilnærmingen skal legge til rette for språkopplæring for voksne innvandrere som strever med manglende skolegang fra hjemlandet. Interessen er særlig rettet mot muntlig språkopplæring. Målet med språkopplæringen er at innvandrerne skal kunne mestre deltakelse i samfunnet og i livet. Jeg vet ikke om jeg skal oppnå målet, men jeg skal prøve om rollespill skal lykkes eller ikke. Det kan lykkes med noen av deltakerne, men ikke med alle. Det kan lykkes med noe justering i gjennomføring. Det kan mislykkes og

da slipper vi å tenke på å bruke rollespill som undervisningsmetode og tenke på andre løsninger.

Jeg ønsker også å sjekke om aksjonsforskningsmetoden fungerer som samarbeidsmetode. Med aksjonsforskning vil jeg forbedre min lærerpraksis, for videre å bedre språkopplæringen for deltakerne. Jeg bruker begrepet «lærerforsker» for å representere meg som både lærer og forsker (Hiim, 2017). Dessuten er det viktig å skille meg fra kontaktlæreren, som har støttet meg i dette prosjektet.

### 1.1 Bakgrunn for hvorfor jeg vil se på dette temaet

Det er mange årsaker bak mitt valg av dette temaet. Noen er faglige, og andre er personlige. Når jeg begynte å skrive denne oppgaven, var det flere spørsmål som kom opp. Spørsmålene handler om hva det er som interesserer meg ved dette temaet. Hva var det som berørte meg slik at jeg ville undersøke denne problemstillingen?

#### 1.1.1 Min reise i livet

Når jeg forteller om min opplevelse og min reise i livet, er det ikke bare for å presentere min egen erfaring som innvandrere, men når jeg jobbet med voksne innvandrere, ble jeg påvirket på en måte, slik at jeg knyttet deres opplevelser ubevisst til min opplevelse. Mens jeg jobber på læringscenteret, traff jeg mange forskjellige voksne deltakere fra ulike land og som har forskjellige skolebakgrunner. En av de klassene som jeg underviser i, var en klasse som har liten eller ingen skolegang.

Min egen reise hit var ikke en lett reise. Det som var vondt, var mer enn det som var godt. Likevel er jeg her nå i Norge og har fått muligheten til å utdanne meg og er på veien til å oppfylle drømmen min. Hvilke erfaringer jeg opplevde slik det har bidratt til å skrive om en undervisningsmetode som ikke har blitt brukt med denne gruppa.

Jeg kommer fra en gate i Bagdad, hovedstaden av Irak. Der jeg vokset opp i en vanlig middelklassefamilie som var preget av kjærlighet og fortrolighet. Jeg er den yngste i familien som består av tre gutter og tre jenter. Min pappa var min rollemodell, min helt som kjempet mye for å beskytte oss. Min store helt lærte meg mye i livet og støttet meg til å ta høyere utdanning i engelsk litteratur på universitet i Bagdad. På tross av krigen og alle farlige situasjonene, klarte han å beskytte meg og legge til rett for at jeg skulle bli en fri, og

selvstendig kvinne. Jeg har hatt en god økonomisk kapital, høy utdanning (kulturell kapital), og stort nettverk (sosial kapital) (Bourdieu,1986, s. 99-116). Med kapital menes de resursene som gir et menneske makten til å klare seg i samfunnet (sosiale rom). Jeg forlot min økonomisk kapital og min sosial kapital, men jeg tok med meg min utdanning som min kulturelle kapital.

Da som enslig jeg forlot landet mitt, opplevde jeg ulike følelser. Det var følelser av tap, det vil si tap for familien, vennene, jobben samt min identitet. Jeg følte meg at jeg hadde falt av jorda. Det var første gang i mitt liv at jeg følte på avmakt. Selv om jeg kan engelsk ganske bra, var det vanskelig for meg å klare meg eller å bli kjent med det nye samfunnet, systemet og å venne meg til en ny livsstil. Med systemet menes det for eksempel hvordan man betaler faktura, oppretter bankkonto, kjøper telefon abonnement og så videre. Fra den selvstendige, sterke og modige personen som jeg var før i mitt land, ble jeg håpløs og fylt av avmakten. Det vil si at jeg har mistet mest av mine kapital som gir meg makt.

Det var en miks av tap, avmakt og utenforskap. Likevel tok det ikke så lang tid for meg til å lande. Tiden gikk og jeg lærte språket, bestemte meg å sette et mål og jeg jobbet hardt for å oppnå det. Jeg fant ut at språket er en av nøklene for innvandrere til å forstå samfunnet og å bo i andre land. Gradvis begynte jeg å skaffe kapitalene igjen gjennom jobb, utdanning og nettverk. Jeg fikk jobb som en lærer på et læringscenter, tok lærerutdanning for tospråklige lærere mens jeg jobbet og nå holder jeg på å skrive min masteroppgave i pedagogikk. Det er ikke bare meg som jobbet hardt for å skaffe kapital og dermed makt, men det er samfunnet og miljø rundt meg som bidra med å utvikle meg. Jo flere kapitaler man skaffer seg, desto mindre utenforskap og avmakt vil man oppleve. Da minsker følelsen for avmakten.

### 1.1.2 Hendelse i min jobb

En av deltakerne var en enslig mor som var analfabet, og kom til Norge for tre år siden. Hun har seks barn hvor et går i barnehage, tre barn i barneskolen og to på videregående skole. Da hun startet på voksenopplæring, visste hun ikke engang hvordan man holder blyanten på riktig måte. Jeg husker at jeg begynte å holde hånden hennes og hjelpe henne for å skrive en bokstav eller et tall.

Det var ikke så lenge siden en lærer på læringscenteret, tok kontakt med meg, for å spørre om hvilket legesenter og fastlege moren og barna hennes tilhørte. Datteren som er 16 år, følte seg

dårlig og hadde vondt i magen. Læreren til datteren trengte disse opplysningene for å ta barnet til fastlegen sammen med hennes storesøster som er på 17 år. Hun hadde kjempevondt i magen og trengte hjelp. Både moren og døtrene kjente ikke hvilket legesenter, heller ikke hva fastlegen til familien heter. Med litt innsats og beskrivelse fra moren på morsmålet om hvor legesenteret ligger, kunne jeg finne ut hvilket legesenter hun hadde beskrevet. Jeg hadde formidlet opplysninger til læreren på den andre enheten som gjorde at de kunne ringe og bestilte time hos legen. Situasjonen ble løst og alt var i orden, men problemet er fortsatt der. Moren kunne ikke verken sin egen eller datterens fødselsdato. Moren kunne ikke navn på legesenteret eller fastlegen. Moren mangler fortsatt mange viktige opplysninger. Dette etterlater meg med spørsmål til min egen profesjonsutøvelse: Hva skal jeg gjøre som lærer? Hva er min oppgave i slike situasjoner?

Hiim og Hippe (1993, s. 23) påpeker at det er viktig for lærere å forstå og møte deltakernes behov samt å tilrettelegge for at hver enkelt deltaker vil få meningsfylt opplæring. Det vil si at det er viktig å passe på deltakerens personlige perspektiv. De hevder også at læring betraktes som en subjektiv prosess som står på tre bein: følelser, forståelser og handling. Det vil si at jeg som en lærer, må ta hensyn til deltakernes forutsetninger, erfaring og følelser.

Denne hendelsen vekket gamle følelser hos meg. Den avmakten som jeg har sett i morens øyne skal jeg aldri glemme. Det håpløse blikket på moren minnet meg på den vonde tiden jeg hadde i begynnelsen. Selv om jeg har høy utdanning og engelsk språk slik at jeg kunne klare meg da, følte jeg at jeg manglet noe. Er det på grunn av at jeg hadde god jobb og posisjon i hjemlandet og likevel måtte begynne fra null? Det vet jeg ikke. Hvordan føler hun som ikke har skole bakgrunn? Hvordan skal hun klare seg og leve her, følge regler, bestille time hos legen, betale fakturaer, huske fødselsdatoen, og mye mer? Hva er forskjellen mellom meg og henne? Er det bare utdanning? Både hun og jeg kommer fra arabiske land, har nesten samme kultur og snakker samme språk. Er det bare at jeg var heldig å ha en far som støttet meg? Hvorfor strever hun med å lære og huske noe nødvendige opplysninger? Hvorfor klarer hun ikke å lære å skrive enkel SMS til læreren? Hvorfor er det vanskelig for henne å lære adresse og telefonnummer? Vi har noe felles, begge er innvandrere, men hva er årsaken bak det som gjør det vanskelig for henne å huske legesenterets eller fastlegens navn?

Alle disse spørsmålene og alle disse følelsene og bildene som kom til meg motiverte meg til å tenke på en annen undervisningsmetode for å lære henne og andre deltakere i denne gruppa å huske disse viktige og nødvendige opplysninger.

### 1.1.3 Faglig årsak

Som jeg har nevnt tidligere, har jeg noe faglig litteratur som inspirerte meg til å skrive om dette temaet i denne oppgaven. Som individer vil vi møte mange forskjellige situasjoner der vi må tenke, reflektere, analysere og ta avgjørelsen til å løse disse situasjonene. Miljøet rundt oss påvirker oss og samtidig vi har innflytelse på miljøet. Min erfaring med å skifte miljøet og flytte til en ny kultur og samfunn, har satt meg i berøring med følelsen av å være avmakt i et spill og valget om å være aktør i livet.

Paulo Freire (2018, s. 87) hevder at individer må kjenne miljøet sitt for å reflektere og transformere sin innflytelse på det gjennom handlinger. Dette innebærer at gjennom *interaksjonen* mellom refleksjon og handling kan man ha evnen til å få en viss kritisk distanse til ens situasjoner. Det vil si at refleksjon og aksjon fører til at man vil kritisere og analysere virkeligheten.

Selv om Freire sine tanker/teori er ikke direkte overførbare, er de tilnærmet for denne oppgaven. Freire (2018, s. 33-34, 71-72) hevder også at man skal lære å endre virkeligheten og kjenne at mytene om dominerende diskurser er verktøy for deres undertrykkelse og marginalisering. Derfor bør utdanning være den beste måten å hjelpe den enkelte i kampen til å gå fra refleksjon til handling. Dette innebærer at man ikke vil tenke, handle og kritisere situasjoner i samfunnet, men man skal kunne endre det som bør endres. Læreren må prøve å endre det som kan endres og se om det skal lykkes eller ikke. Dersom bruken av rollespill mislykkes, da må man tenke på andre løsninger og å slippe å tenke på rollespill som en løsning.

Videre har dette inspirert meg faglig og som lærer ved at det ikke er nok med å tenke om analfabetisme som et problem i denne gruppa. Det er nød til å gjøre noe handling slik at vi kan endre situasjonen som skulle ha innflytelse i samfunnet. Det er viktig for meg som lærer å forbedre min jobb slik at jeg kan bidra med å gjøre en positive forendringer til det som jeg kritisere. Det vil si at jeg som lærerforsker vil finne ut om jeg kan bruke rollespill som undervisningsmetode for å oppnå literacy i en illiterate gruppe. Jeg som lærer vil handle dette

problemet, det vil si, å tilleggerette for at deltakerne kan huske det som er nødvendig for å klare seg i samfunnet. Det er ikke tilstrekkelig at jeg bare tenke teori, men jeg må gå fra tenkning til handling, det vil si til å praktisere det som jeg har tenkt på. Med andre ord, bør jeg ikke bare kritisere at tradisjonelle undervisningsmetoder viste en begrenset utvikling i språkopplæring hos denne gruppen av voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang. Jeg måtte ta avgjørelsen for å utvikle min læringsstrategi og prøve noe annen metode for deltakerens beste.

Praksis står sentralt i Freires oppfatning også. Med praksis mener Freire refleksjon og handling «man må stige opp av den og vende seg mot den for ikke lenger å være offer for dens styrke. Dette kan bare gjøres ved hjelp av praksis: refleksjon og handling i forhold til tilværelsen for å forandre den» (Freire, 2018, s.33). Det vil si at man har den evnen for å tenke og reflektere over handling. Dessuten fører denne evnen til at man kan bevisstgjøre seg selv og samfunnet man leve i. Det vil si at gjennom rollespillene kan deltakerne praktisere noen viktige situasjoner på skolen og dermed ta opplevelsene videre ut av skolen.

Alle de tre nevnte årsakene møter min hensikt i å bruke rollespill som undervisningsmetode. Med å bruke rollespill, sikter jeg å bidra med at deltakerne skulle få selvtillit, handle sitt hverdagsliv alene og kunne jobbe og ha rolle i samfunnet. Når jeg har lagt rollespillene, tok jeg hensyn til deltakerne forutsetninger, læreplan og deltakerne interesse og behov.



## 1.2 Mål og problemstilling

Formålet med prosjektet er å hjelpe den delen av voksne innvandrere som strever med manglende språklige grunnleggende ferdigheter slik at de kan klare seg både i samfunnet og i livet. Det var ikke så lett for meg som utlending å lære meg språk, selv om jeg hadde høy utdanning. Jeg føler hvor mye de strever for å lære språket for å kunne klare seg i samfunnet og livet. De skal lære nytt språk og samtidig skal de lær å lese og skrive. Dette er et enormt oppdrag for en som er voksen og som ikke har tidligere skolegang. Dessuten kommer en i et nytt samfunn, en ny kultur og har gjerne barn som må oppdras. Målet for dette prosjektet er ikke bare å lære denne gruppen å lese og skrive norsk språk. Målet er også å bidra med å frigjøre og utvikle det enkelte individet i denne gruppa. Ved å hjelpe innvandrere med språkopplæring, kan vi få bedre integrasjonen i samfunnet for hele familien. Dette førte til å tenke på følgende problemstilling:

1. Hvordan kan rollespill brukes som en undervisningsmetode i læring for grunnleggende ferdigheter? Og kan rollespill bidra til bedre selvtillit hos voksne slik at de ikke blir avhengig av barna sine?
2. Kan aksjonsforskning brukes videre som en arbeidstilnærming for å få bedre resultater i samarbeidet og dermed bedre deltakerens språkopplæring?

## 2 Teori

Dette kapitlet presenterer teoretiske tilnærminger i oppgaven. Analfabetisme kan forstås på forskjellige måter. For å nyansere begrepet analfabetisme og illiteracy på engelsk, skal jeg gjøre rede for definisjonen for alfabetisme på norsk og literacy på engelsk. Jeg kommer til å bruke artikler fra UNESCO som dreier seg om literacy og illiteracy (2.1.1). I tillegg har jeg skrevet om ulike nivå av alfabetisering og arbeidstilnærminger (2.1.2). Dessuten skal jeg utdype Freire sin tilnærming om literacy for voksne og hvor viktig literacy er for menneskeverdet og frigjøring (2.1.3). Begrepet «avmakt» blir også forklart og forankret til literacy-begrepet og betydningen i menneskeverdet (2.1.4).

Siden prosjektet foretas i praksis, skal jeg belyse hvor viktig praksis og omgivelsen for læring er, ved å bruke Deweys tilnærming (2.2). For å gjøre oppgaven forståelig for leseren, må læreplan i norsk (alfabetiseringsmodul) presenteres. Læreplanens mål og innhold virker som et bakteppe for prosjektet. (2.3). For å begrunne hvorfor jeg vil bruke rollespill som en alternativ undervisningsmetode til tradisjonelle undervisningsmetoder, må jeg forklare hva tradisjonelle undervisningsmetoder er og hvilke faktorer som kan påvirke undervisning (2.4).

### 2.1 Alfabetisme og literacy

#### 2.1.1 Utvalgt litteratur og studier om alfabetisme

Det meste av litteraturen som handler om alfabetisering og literacy er på engelsk og svensk. Barton, D. (2007) utforsker i sin bok *Literacy: an introduction to the ecology of written language*, har bidratt til nyere utviklinger om vår forståelse av literacy. I tillegg reflekterer han over metaforen som ordet «literacy» inneholder. Det vil si at ordet «literacy» ikke bare kan referere til å lære grunnleggende ferdigheter i språket, men det kan referere til kulturell literacy, teknologi-literacy, informasjonsliteracy, visuell literacy og politisk literacy.

Brian V. Street (1984, s. 219) utfordrer tradisjonelle teorier om literacy, og konsekvenser som kan oppstå i praksisen. Han forsøker å gi et nytt perspektiv der variasjonen av literacy kan sees i ulike kulturer. Det vil si at literacy kan varierer fra kultur til kultur etter behov. Street (1984, s.132-180) identifisere og beskriver to typer praktiske literacy: «maktab» literacy, det vil si, religiosus skole som bruker «Koran» for literacy, og «kommersielle» literacy som blir bruket av noen landsbyer som håndterer oljebom salg. Med andre ord forskjellige kulturer og kontekster trenger forskjellige literacy etter praktisk behov.

Jeg ble inspirert av meldingen fra Kunnskapsdepartement til Stortinget som handler om voksne (innvandrere) som har liten utdanning eller svake ferdigheter som fører til å ha problem med å komme inn i arbeidsliv og som kan streve med utenforskap (Meld. St. 16 (2015–2016)).

Flodgren & Nøkleby (2018) inspirerte meg også, der de understreker hvor viktig det er å lære grunnleggendeferdigheter for å sikre mulighet for jobb og personlig utvikling. Rapporten er en systematisk oversikt over effektstudier som handler om «språkopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang» Flodgren & Nøkleby (2018, s.6).

Flere masteroppgaver beskriver lignende tematikk, som blant annet Hagem (2011) og Isaksen (2013). Hagem (2011) fokuserte på utfordringene som voksne innvandrere står over for, når de lærer å lese og skrive på norsk. I mitt prosjekt utforsket jeg også bruken av rollespill som undervisningsmetode, mens Hagem diskuterte læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere spor 1. Isaksen (2013) håndterer minoritetsspråklige voksne som skal lære å lese og skrive. Hun fokuserte på morsmålets rolle i læring å lese og skrive for voksne innvandrere. Hun har også skrevet om alfabetisering.

Jeg har brukt mest rapport fra UNESCO eksperter, FN- Sambandet web-side og «The social construction of literacy» av Cook-Gumperz, J. (2006) som jeg synes at de møter min målgruppe i oppgaven. Rapporten fra UNESCO bidrar til å gi meg en god forståelse om literacy og illitrecy og utvikling av innholdet av ordene. Rapporten gir meg en stor oversikt over illitraciy i hele verden slik at jeg kunne tenke på deltakerne som kommer fra forskjellige land. Det hjelper meg til å ha vidt perspektiv om literacy. Dessuten brukte jeg boken av Jenny Cook- Gumperz (2006) som lærte meg hvordan man kan se på literacy fra to perspektiver: ideologisk perspektiv og sosiolingvistisk perspektiv. Både rapporten fra UNESCO og boken av Jenny Cook- Gumperz påpekte literacy nivåer, men jeg brukte et kapittel i UNESCO rapport av Gerhard (1989) til å skrive om literacy nivåer.

Ifølge United nations association of Norway (2021), defineres alfabetisme som «en person som kan lese eller skrive (og forstå det som leses eller skrives) en kort, enkel uttalelse om hverdagslige ting». Samtidig betonte Bholá (1989, s. 485) i sin artikkel i «quartely review of education» som ble publisert av Unesco (1989), hvordan begrepene *literacy/illiteracy* ble definert gjennom tid. Ifølge Unesco dokumentet som ble publisert i 1958, gjelder illiterate

begrepet for en person som ikke kan, med forutsetning av forståelse, både lese og skrive en kort og enkel setning i sitt hverdagsliv. Jeg tolker at oversettelse for «illiteracy» blir på norsk «analfabetisme» og dermed «literacy» blir på norsk alfabetisme.

Med tiden har oppfatningen av illiteracy-begrepet forandret seg. I 1978 foreslo Unesco en ny definisjon for begrepet illiteracy. En person er en *funksjonell illiterate*, dersom han/hun ikke kan delta i alle de aktivitetene der leseferdighet er nødvendig for å fungere effektivt for hans gruppe og fellesskap. Dessuten er en person en funksjonell illiterate, dersom han/hun ikke kan sette seg i stand til å fortsette å bruke lesing, skriving og regning for sin egen- og fellesskapets utvikling. Det vil si at det finnes noen som kan både lese og skrive, men gjør ikke noe utvikling i sitt eget liv som individ, heller i samfunnet han/ hun lever i, da betraktes han/hun som funksjonell illiterate.

En setning i denne artikkelen som fanget min oppmerksomhet er «the focus was on reading the word, not on living in the world» (Bhola, 1989, s. 485). Det vil si at literacy-begrepet var opptatt av å lære mennesker de grunnleggende ferdighetene i lesing og skriving og ikke hvordan man bruke ferdighetene i samfunnet slik at man kan klare seg i verden. Literacy-begrepet blir justert til å omfatte ikke bare å lære å lese og skrive, men det handler om å klare seg i livet også. Det finnes mange mennesker som kan avkode og lese og skrive, men de kan ikke klare seg i livet eller å kunne fylle for eksempel et skjema, forstå veiskilt.

Bhola vektla også at literacy ikke kan skilles fra innhold, og at innholdet i undervisning er derfor viktig. Med andre ord at jeg som lærer må ta hensyn til hvilket tema som er aktuelt og nyttig for deltakerne slik at de kan lære både grunnleggendeferdigheter og hvordan de kan bruke de i hverdagsliv. Det kan være mindre nyttig å undervise, for eksempel, kjemiske forbindelser til en illiterate gruppe. Det er bedre å lære deltakerne hva man kan gjøre for å holde seg frisk og i form.

Dessuten hevder han at begrepet literacy blir forstått til å omfatte andre betydelige konsekvenser. Literacy spiller en stor roll i integrering og mobilisering av fellesskap. Ved å komme inn i grupper, utvikler deltakere en følelse av solidaritet og lærer å overføre ferdigheter, som skulle læres i timen, til fellesskapshandlinger på andre områder og bruke det i andre situasjoner. Det vil si, at deltakerne som lære å samarbeide for å løse oppgaver eller jobbe sammen i skolekjøkken, vil ta opplevelser og ferdigheter ut av skolen til hverdagsliv.

For å gjøre literacy mulig, krever det også strukturelle endringer i de politiske, sosiale og økonomiske institusjonene (Bhola,1989, s. 486).

Jenny Cook- Gumperz (2006, s.3) beskriver literacy fra to perspektiver. Det ene er fra ideologisk perspektiv og det andre er fra sosiolingvistisk perspektiv. Literacy fra ideologisk synsvinkel betraktes som et sett av praksis som fører til å forstå vår verden og omgivelse rundt oss hvor skriftlig og muntlig språk virker som verktøy for å skape kontinuitet. Dessuten betraktes literacy som et sett uttalelser om hvor viktig og nødvendig å lære grunnleggendeferdigheter er. Denne definisjonen gjelder ikke for alle kulturer. Ifølge Unescos rapport (1989) er noen kulturer mer avhengig av muntlig formidling og kommunikasjon enn skriftlig fremstilling.

I et sosiolingvistisk perspektiv erkjennes det at muntlig literacy og skriftlig literacy er to forskjellige typer literacy, men begge understreker viktighet for språkbruk. Jenny Cook-Gumperz (2006, s.3) hevder at skriftlig og muntlig literacy ikke står i motsetning til hverandre, men at det med bakgrunn i kulturelle og historiske faktorer har gjort at skriftlig literacy dominerer i institusjoner som skolen. Dette fører til at jeg som lærer må tenke på både muntlig og skriftlig literacy som brukes inn og ut av skolen og ikke la skriftlig dominere literacy.

#### 2.1.2 Ulike alfabetiseringsnivå og ulike arbeidstilnærminger

Gerhard (1989, s. 493) skriver i sin artikkel i «quartely review of education» som ble publisert av Unesco (1989), hvordan Ong (1971- 1982) har klassifisert kulturer avhengig av hvor mye Literacy en kultur har. I *semi-literate culture* er literacy begrenset til noen spesielle grupper som trenger lese- og skriveferdigheter i deres jobb som for eksempel administrator eller religiøse personer og ikke for alle/størsteparten av samfunnet. I andre kulturer er det *full literate* kultur. Vi kan klassifisere de fleste kulturer i den første verden som *full literate* kultur, med bare noe gjenværende analfabetisme til stede der funksjonelt analfabeter voksne i sånne samfunn ønsker å lære seg lese og skrive for å kvitte seg med stigmaet om analfabetisme som knyttet til dem (Gerhard,1989, s. 493).

Gerhard (1989, s. 493) hevder også at i *full literate* samfunn, trenger lærere ikke å forklare hvor viktig literacy er for å motivere deltakerne. Literacy betydning og viktigheten er tydelig for både lærere og deltakere. Det vil si at både lærere og deltakere tar literacy for gitt. Han

hevder at det er et stort sjokk for lærere fra en *full litrate* kultur når de treffer noen med funksjonelt analfabeter i deres samfunn. Ut fra min erfaring, er det aktuelt i norsksamfunnet og til og med på skolen at norsklærere noen ganger synes at det er merkelig at noen deltakere ikke kan skrive navnet sitt eller ikke har tallforståelse. De kan ikke forstå hvordan innvandrerne klarer seg gjennom en lang og vanskelig reise til Norge, uten literacy.

Gerhard (1989, s. 493) blir inspirert av (Coles, 1984; AOB, 1988) og betonte at ulike tolkninger til analfabetisering fører til ulike arbeidstilnæringer. Det vil si at arbeidstilnæringer foreløpig kan klassifiseres som: (a) sosialarbeidstilnærmingen; (b) den bevissthetshevende tilnærmingen; og (c) den tekniske tilnærmingen. Når det gjelder sosialarbeidstilnærming er målet for alfabetisering å hjelpe deltakeren med å få selvtillit som har lidd psykisk skade i familien, på skolen og på jobben.

I den andre arbeidstilnærming, den bevissthetshevende tilnærmingen, blir analfabeter ofte sammenlignet med de undertrykte og tause borgere som man kan se vanligvis i den tredje verden. Denne tilnærmingen dreier seg om at analfabeter er en del av det tause flertallet og at de må mobiliseres til handling. Hensikten med opplæringen er å gjøre den tidligere analfabeten til en bevisst borger, i stand til å snakke og skrive for seg selv, og dermed endre sosiale strukturer.

Gerhard (1989, s. 493) beskriver den tredje tilnærmingen, den tekniske tilnærmingen, som å være den meste utbredte tilnærmingen. Denne tilnærmingen ser alfabetisering som et teknisk, multi-formål verktøy som må læres så raskt som mulig. Innenfor denne tilnærmingen tilknytter lærere læreplanene til studentenes behov og interesser. Hensikten er å opplære folk i de grunnleggendeferdighetene som er knyttet til språk. For eksempel en som jobber med maling skal fokusere på å lære om farge, mal utstyr, mål, vekt og så videre.

Dersom jeg vil tenke på målgruppe ser vi at de kommer fra den semi-litrate kultur der ikke alle har muligheter til å lære grunnleggende ferdigheter. Noen grupper i den tredje verden, er avhengig av muntlig språk. Dette gjelder særlig de som bor i landsbyer, hvor utsagn som «jeg gir deg mitt ord» er det nok for å for eksempel selge eller kjøpe varer. Mest av de som bor i landsbyen selger deres landbruksavlinger uten å bruke noen papir eller signere noen. Hvis de trenger å signere noen papir i byen, bruker de fingeravtrykk.

### 2.1.3 Menneskeverdet og frigjøring

Mellom 1965 og 1975, endret det politiske bildet seg i verden. Den progressive tankegangen og krefter viser seg mer og mer rundt verden. Freires (1970) sin bok har bidratt med å identifisere en ny definisjon for literacy som betyr en måte som fører til menneskets frigjøring og dermed til dets utvikling. Freire krevde at literacy skulle lære mennesker å bruke den kritiske bevisstheten som gjør mennesker i stand til å klare seg i verden og til å omdanne verden til en autentisk menneskelig utviklet verden.

I «de undertryktes pedagogikk» presenterer Paulo Freire en ny pedagogisk teori, som tar for seg voksenopplæring. Freire identifiserte hovedtrekk for revolusjonens filosofi som tar sikte på å frigjøre mennesket. At man må rette innsatsen mot å frigjøre seg selv fra en følelse av å være mindreverdige. Dessuten vil man bruke kunnskap til å tenke om seg selv en som kan noe.

Menneskeverdet er det første temaet som Freire har diskutert i sin bok «De undertryktes pedagogikk» (2018). Freire (2018) beskriver hvordan det er mange mennesker som har levd under umenneskelig situasjon. Han påpeker at den umenneskelige situasjonen ikke er en gitt skjebne, men det er et resultat av urettferdig undertrykkelse som driver vold hos undertrykkerte og frarøver menneskeverd av de undertrykte.

De fleste av deltakerne i målgruppa kommer fra samme type kultur og tilstander som Freire har beskrevet. De fleste levde under en umenneskelig situasjon der folk mister menneskeverdet. Videre tenkte jeg at deltakerne har sjanse her i Norge til å gjenvinne menneskeverd.

Dessuten blir kampen for frigjøring for Freire i virkeligheten en kjærlighetshandling i motsetning til undertrykkertes voldsbruk. Freire (2018, s.30) beskriver frigjøring som en «smertefull fødsel» som kommer med et nytt menneske som er verken undertrykt eller undertrykker, men et fritt menneske.

Det er viktig for deltakerne å se på seg selv som mennesker (subjekter), ikke som ting (objekter). Det er også viktig for deltakerne å skjønne at hensikten med deres vesen ikke er bare til fordel for deres undertrykkere, men for seg selv. Deltakerne må ikke bare lære å lese og skrive, men de må lære å skape relasjoner mellom lærere og deltakere også (Freire 2018, s. 46-48). Jeg understreker hvor viktig og nødvendige disse relasjonene er. Freire i sitt

alfabetesiringsprogram har siktet på å bruke dialogen som et redskap for frigjøring. Gjennom dialogen sikter han å skape et godt sosialt miljø mellom deltakerne og lærere. Dessuten hevder han at deltakerne må lære å stille kritiske spørsmål og diskutere i klasserommet. Det er min rolle som lærer, å bygge gode relasjoner med deltakerne også slik at de skal realisere sine egne evne, frigjøre seg selv og se seg selv som mennesker. Det vil si at deltakerne må tro på seg selv som frie mennesker med sin egen evne til å bestemme selv.

Freire (2018, s.28) hevder at frigjøringsprosessen blir hemmet av "frykten for frihet", som gjør at de undertrykte akseptere den undertrykkelsestilstanden gjennom å tenke at det ikke er noe alternativ. Nå har deltakerne muligheter, derfor ville jeg presentere mulighetene og la dem bruke disse mulighetene for at de skulle tro på seg selv og kunne frigjøre selv. Derfor må de oppdage seg selv, forandre sin virkelighet gjennom læring og forandring for dominansens kultur. Mennesker kan frigjøre selv gjennom å finne harmoni mellom undertrykte samt å tro på deres menneskelige evner «frihet ville kreve av dem at de forbildet og erstattet det med selvstendighet og ansvar» (Freire, 2018, s.28).

#### 2.1.4 Fra avmakt til kontroll

Ifølge Hernes (1975 i Ekberg & Vatnaland, 2010 (72)) er avmakt et fenomen som oppstår når vilkårene for målrettet handling ikke lenger er oppfylt. Han hevder også at kognitiv makt handler om at personen ikke vet hvordan en kan realisere målet og interesser. Årsaker bak den type avmakten kan være at man har feil forståelser og oppfatninger til situasjoner i livet. Det kan også være på bakgrunn av uvitenhet. Dette innebærer at når man har lite eller ingen kunnskap om tingene i livet, er det vanskelig å oppnå mål og realiserer interesser.

Mangel av nok kunnskap og informasjon om samfunnet og kulturen, kan skape en følelse av avmakt. Det vil si at når man mangler kunnskapen om noe, oppfatter man ikke hvordan man kan realisere målet sitt og dermed vet ikke hvilke strategier man følger eller bruker. Derfor antar sanne personer at en viss strategi fører til for store konsekvenser og dermed stopper de å gjøre noe i.

«Knowledge itself is power», skrev Sir Francis Bacon (1597) i boken *Meditation Sacrae*. Dette kan oversettes til *kunnskap er makt* (egen oversettelse). På samme måte tenker jeg at deltakerne i målgruppe mangler kunnskap om norsk språk, norsk kultur og det norske samfunnet. Som konsekvenser av dette, vet deltakerne ikke hvordan de tilpasser seg og



hvordan de tar avgjørelser i ulike hverdagssituasjoner. Derfor ser vi at deltakerne gir opp og står fast med følelsen av avmakt. Det er min rolle som en tospråklig lærer vil kunne ha betydning for å kunne forstå og sammenligne ulike kulturelle konsekvenser. Det er min rolle som en pedagog å støtte deltakerne og legge til rette slik at de kan gå fra avmakt til kontroll i hverdagssituasjoner, gjennom deltakelse i rollespillene som representerer de situasjonene.

## 2.2 Deltakerne og omgivelsene

Jeg ble inspirert av John Deweys utsagnet «learn to do by knowing, and to know by doing» (Dewey, 1904). Dewey som filosof som var opptatt av å utvikle pedagogiske retning i lys av samfunnet og derfor betraktes hans pedagogikk som en progressiv retning innen pedagogikken (Hiim og Hippe, 1993, s. 68).

For Dewey er læring et samspill mellom deltakere og omgivelsen som forutsetter «lystfølelse og skapende virksomhet» (Hiim & Hippe, 1993, s. 69). Han mener at deltakerne skal kunne utvikle tenkemåten ved dialog, praksis og handling i samfunnet. For ham er det et stort problem dersom det er avstand mellom skole og samfunnet. Denne avstanden fører til at deltakerne blir begrenset til å bruke det de har lært på skolen, i dagliglivet. Det vil si at stoffet deltakerne skulle lære, blir irrelevant i hverdagslivet. Derfor mener han at skolen må ta hensyn til praksis og erfaring. Skolen og lærere må legge til rette slik at deltakerne skulle få utfordringer og oppgaver som forutsetter aktivitet, praksis og eksperimenter for å løse oppgavene. Dewey betonte også viktigheten av undervisningens mål. Læreren må ta hensyn til målet når hun /han planlegger undervisningene (Hiim & Hippe, 1993, s. 69-70). Eksempler på slike aktiviteter kan være rollespill, gruppearbeid eller diskusjon for å nå et mål (Hiim & Hippe, 1993, s. 109).

## 2.3 Læreplan i norsk (alfabetiseringsmodul) mål og innhold

I utgangspunkt bruker vi, som lærere på voksenopplæring læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Jeg skal bruke læreplanen som en mal slik at jeg kan planlegge, gjennomføre, revidere og vurdere rollespillene. Det vil si at jeg skal følge samme temaer som står i læreplanen med vekt på disse viktige og nødvendige opplysninger. I neste del vil jeg gjennomgå læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012). Innhold og mål i læreplanen vil beskrives også i neste delen. Jeg vil særlig utforske den delen som omhandler alfabetiseringsmodul og ordinær språkopplæring på spor 1.

### 2.3.1 Spor 1

I læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, blir det tatt hensyn til deltakernes forutsetninger og skolebakgrunn. Derfor blir de organisert i tre spor og hvert spor har en viss tilrettelegging og progresjon. For å oppnå så mye tilpasset opplæring som mulig, legges det mye vekt på individuelle forutsetninger. Det vil si at dersom en deltaker har kapasitet og skolebakgrunn som gjøre det mulig til å gå videre på neste spor, er det lov til å skifte til et annet spor raskere enn de andre.

Spor 1 passer deltakeren som har liten eller ingen skolegang. Spor 1 blir delt til to grupper: den første passer deltakerne som har ingen skolegang og kan ikke lese eller skrive på morsmålet sitt. Denne kalles alfabetiseringsmodul. Den andre gruppen passer deltakerne som har gått på skolen i hjemlandet, men har ikke nok opplæring. Noen kan lese og skrive svært lite og noen kan bare lese. Denne gruppa står under ordinær språkopplæring på spor 1.

### 2.3.2 Mål

Denne delen handler om hvilke mål norskopplæring for innvandrere har generelt, for alfabetiseringsmodul og ordinær språkopplæring på spor 1. Som det står i læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, er formålet med opplæringen i norsk for voksne innvandrere at deltakerne skal kunne lære seg et nivå i norsk slik at de kan klare seg i videre utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv (VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s.7). Det vil si at deltakerne skal kunne oppnå et språklig nivå slik at de kan bruke språket som passer deres kompetanse og behov. Med andre ord, bidrar norskopplæring for voksne innvandrere, med muligheter til å finne jobb eller bygge på med videre utdanning. På denne måten er norskopplæringen sentral for integreringsprosessen i samfunnet.

Ifølge læreplanen i norsk for voksne innvandrere er formålet i alfabetiseringsmodul at deltakere «skal kunne forstå og samtale enkelt på norsk, og tilegne seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter» (VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s.13). Dessuten skal deltakeren kunne følge forskjellige strategier for avkoding av skrift og for språklæring. I alfabetiseringsmodul blir det satt søkelys på noen grunnleggende faktorer som for eksempel muntlig norsk, ordavkoding og enkel leseforståelse.

Med muntlig språkbruk er det viktig ifølge læreplanen å ha som mål at deltakerne skal kunne forstå vanlige og enkle hilsnings- og presentasjonsmåter, noen enkle fraser om seg selv, egen familie og nære omgivelser og det forutsetter at man snakker tydelig og langsomt. Dessuten skal deltakeren kunne forstå, stille og svare på enkle spørsmål, bruke formularer setninger, fortelle veldig enkelt om egne erfaringer og holde enkle samtaler. Jeg tolker begrepet «enkel» som en samtale som avhengig av hvilken gruppe læreren underviser, enkelt deltakerens forutsetninger og skolebakgrunn. Det tenker jeg vil være avhengig av lærerens oppfatning og tolkning av klassemiljø og gruppens oppfatning. Det vil være opp til det enkelte lærerens opplevelse av hvor deltakeren kan utfordres og hvilket nivå som vil legges til rette for utvikling og læring. Det vil si at det avhenger av lærerens fortolkning av situasjonen.

Når det gjelder mål og prosess for lese- og skriveforberedende for alfabetiseringsnivå er det viktig at deltakerne skal kjenne til noen enkle teksttyper. De skal også kjenne til skrive- og leseretningen, ord- og setningsskille i skrift, alfabetets funksjon og stavelser og bokstavkombinasjoner på norsk. Dessuten skal deltakerne kunne identifisere bokstavene i alfabetet, både i tekst og på tastatur og kjenne igjen ordene som rimer og ligner på hverandre. De skal også kunne trekke lydene sammen til ordene og knytte bokstav og lyd sammen (VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s.13).

Etter man finner mål for lese- og skriveforberedende, kommer målet for lesing. Deltakeren skal kunne lese og forstå noen frekvente ord som ordbilder, lese eget navn, adresse, fødselsdato, svært enkle meldinger på SMS og svært enkle tekster som kan brukes til muntlig. Når det gjelder skriving, skal deltakeren kunne skrive eget navn, adresse og fødselsdato. De skal også kunne skrive enkle lydrette ord, skrive huskelister og å sende svært enkle meldinger på SMS (VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s.13)

### 2.3.3 Innhold

For å oppnå målene ovenfor, må læreren velge innhold og metoder som er tilpasset deres forutsetninger og de målene skole er satt for opplæringen. Det vil si at deltakerne i alfabetiseringsmodulen trenger innhold som er relevant for deres hverdagsliv. Innholdet i læreplanen handler om temaer som knyttes til deltakerens egenperson, familie, egen arbeidserfaring eller yrkeserfaring. Dessuten handler temaer om dagligliv som for eksempel: daglig rutiner, transport, bolig, helse, klær, vær, barnas barnehage, mat, og tall, priser og

datoer (VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s.12). Derfor måtte jeg ta hensyn til både mål og innhold som står i læreplanen når jeg har planlagt til rollespillene.

## 2.4 Tradisjonelle undervisningsmetoder

Undervisningsmetoder kan ses på fra forskjellige perspektiver. Undervisningsmetoder kan ses på for eksempel fra et sosialt perspektiv i form av klassepresentasjon, gruppeundervisning, stasjonær undervisning eller individuell undervisning. Formen kan være i form av forelesning eller i form av dialog (Hiim og Hippe, 1993, s. 48).

Å velge en undervisningsmetode kommer an også på hvilket fag læreren skal undervise. Med naturfag for eksempel kan læreren bruke eksperiment som en undervisningsmetode. Det kommer an også på deltakerne som læreren skal undervise. Undervisningsmetodene som skal brukes med voksne innvandrere som har liten eller ingen skolegang kan nødvendigvis ikke være de samme som brukes med høyt utdannet voksne innvandrere. Dessuten er undervisningsmetodene som vil brukes til språkopplæring ikke det samme når læreren undervise norsk for en Nordmann. Nordmenn kan muntlig norsk og har et rikt ordforråd i utgangspunktet.

Hensikten med språkopplæring for voksne innvandrere som har liten eller ingen skolegang, er å lære grunnleggende ferdigheter på norsk, det vil si å lære å lese, skrive, regne, samtale og bruke digitalt verktøy. Muntlig språkbruk står det sentralt ifølge læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s.12), men det betyr ikke at lærere vil være opptatt av bare muntlig språkbruk og å glemme andre språkferdigheter. Alle grunnleggende språkferdigheter vil læres parallelt med vekt på muntlig språkopplæring. Målet med å bruke rollespill i undervisningen er å utforske måter å arbeide på, som legger vekt på å øke muntlig ferdigheter. I denne oppgaven vektlegges muntlig tilnærming for språkferdigheter. Det er mange ulike undervisningsmetoder for å utvikle muntlig språkferdigheter og jeg skal gå gjennom noen av undervisningsmetodene.

### 2.4.1 Muntlig

Fenomenet voksne innvandrere som har liten eller ingen skolegang er nytt i norsk kontekst, dermed er det begrenset litteratur om dette. Det finnes litteratur på engelsk og svensk som omhandler språkopplæring for voksne analfabeter, som takler lese og skrive opplæring. Jeg

følger to ressurser i min undervisning: «Alfabetisering mer enn å lære bokstavene» av Alver & Lahaug (1999), og «A practical guide for the teaching of literacy to adults with learning difficulties» som ble publisert av utdanningsdepartement i Quebec (2002).

Alver & Lahaug skriver i deres bok «alfabetisering mer enn å lære bokstavene» om hvordan lærere kan bruke ulike undervisningsmetoder til å undervise voksne innvandrere. Ifølge Alver & Lahaug (1999, s.127) er det viktig å sette søkelys på tre ting når læreren velger arbeidsmetoder generelt og spesielt når hun/han underviser en klasse for voksne innvandrere som ikke er «lese- og skrivekyndige».

For det første må læreren tenke på er at deltakerne best lærer det språket som møter eget behov, mål og ønske. Det vil si at deltakerne i denne gruppen lærer mer effektivt de temaene som de bruker, trenger, og liker. For eksempel jeg har merket at deltakerne lærer raskere i kjøkkentime, særlig de kvinnelige deltakerne. Noen deltakere ønsker og har mål om å jobbe i et bestemt yrke, og derfor lærer de yrkets språk og ord fortere. Derfor må lærere tenke på temaer som møter deltakernes behov, mål og ønske.

Det andre punktet er at forståelsen av lærestoffet står det sentralt når man lære et nytt språk. Det tredje punktet som læreren må ta hensyn til, er at et rikt læringsmiljø fører til å oppnå språkutvikling. Det vil si at en deltaker kan oppnå språkutvikling ved å anvende, oppleve, og høre språket samt å delta i meningsfulle og varierte samtaler. Med andre ord er det viktig for meg som lærer å ta hensyn til deltakerens behov, forståelse og læringsmiljø når jeg lager rollespillene.

Grunnen til at disse punktene er særlig viktige for deltakeren som ikke kan anvende bøker eller skriftlig hjelpemidler, er at dersom de ikke lærte i det tiden de får opplæringen på, må de lære stoffet igjen senere. Det vil si at deltakeren skulle ta med seg alt de lærte til neste steget ellers de glemme det fort siden de har ikke noe referanse som de kan lese.

Dessuten er det viktig at læreren anstrenger seg for å aktivere deltakernes hukommelse og læringsstrategiene. Dette kan læreren gjøre ved å utvelge innhold av undervisningen og undervisningsmetoder utfra deltakerens ressurser, det som er interessant for deltakerne og det som motivere deltakerne til å lære språket (Alver & Lahaug, 1999, s.127). Med andre ord, må

læreren være nøye i å velge en passelig situasjon i rollespillet slik at det vekker nysgjerrighet og hukommelse hos deltakerne.

En annen undervisningsmetode som kan bidra til at deltakerne skulle kunne huske er å lage bildebøker (Alver & Lahaug, 1999, s.128). Det vil si at etter beskrivelsen og samtalen om et bilde, kan deltakerne klippe og lime bildene i en skrivebok på en systematisk og temabasert måte. Ved å lage de bildebøkene, kan deltakerne har noe som er konkret og kan de vise fram og bruke som en ressurs. Nå bruker deltakerne iPad også for å lage en bildebok og så bruke den som en ressurs i tillegg til skriveboka. Dessuten kan de bruke bildebøker som en metode for forarbeid fase slik at de kan berike ordforråd om situasjonen i rollespillet. Det bidrar til at deltakerne skulle kunne huske bedre.

Alver & Lahaug (1999, s.128-131) hevder også at samtale og diskusjon om aktuelle temaer som skjer i klasserommet og som handler om for eksempel ulike arbeidsformer i klasserommet, kan være nyttig og kan møttes deltakerens forståelse og nysgjerrighet. De markerte også at det skjer et godt samspill mellom de frie diskusjonene og samtalene og det språklige og tematiske innholdet i undervisningen. Det kan være nyttig å bruke denne metoden også når deltakerne skulle forberede til gjennomføring av rollespillene. Samtale og diskusjon om en viss situasjon før gjennomføring kan bidra til at deltakeren skulle forstå hensikten med rollespillet og hva rollespillet handler om.

Samtaler ifølge Alver & Lahaug (1999, s.131) har to viktige oppgaver i språkundervisningen: ved at læreren og deltakerne snakker sammen, gir det en god sjanse til deltakeren til å uttrykke seg og samtidig forstå spørsmålene i samtalen. Det vil si å gi anledning til å øve på språket. Dessuten fører samtalen til å legge til rette for at læreren bygger på og videre planlegger undervisningen både når det gjelder temaer og språket. Dette hjelper meg også som forsker som bruke aksjonsforskning. Gjennom samtale med deltakerne kan jeg identifisere hva deltakernes behov er og så kan jeg justere planen min videre til neste rollespill.

Alver & Lahaug (1999, s.131) beskriver hvordan en lærer kan holde nyttige, aktive, motiverende og lærerik samtaler. Samtalene forutsetter at deltakerne har lyst til å snakke om valgte temaer og har behov for å snakke om dette temaet. Det vil si at deltakerne blir motivert for å snakke om valgt innhold. Dette kan skje gjennom blant annet «å stille autentiske spørsmål, bygge stillas, signalisere høy verdsetting og gjøre bruk av deltakerreplikkene»

(Alver & Lahaug, 1999, s.131). Det vil si at læreren må ta hensyn til måten hun stiller spørsmålet på.

Med autentiske spørsmål menes det å stille et informasjonsspørsmål slik at læreren skaper en samtale hvor deltakerne vil være opptatt om samtalsens innhold, ikke språklig struktur eller grammatikk. Autentiske spørsmål avhenger av lærerens respons til deltakerens svar (Alver & Lahaug, 1999, s.132-135). Både kontaktlæreren og jeg har brukt denne metoden med deltakerne for å øve på autentiske spørsmål i forarbeidet for å bygge godt ordforråd og dermed selvtillit. Fra min erfaring merket jeg at dersom man har godt ordforråd og kan uttrykke seg på en forståelig måte, føler man at en behersker og mestrer noe og dermed har man selvtillit til å snakke. Derfor er det viktig å berike ordforråd hos deltakerne og fokusere på autentiske spørsmål.

Eksempel på bruk av autentiske spørsmål:

Lærer: «kan du fortelle meg, hvordan kan du gjøre for å holde deg frisk?»

Deltaker: «ja lærer, kroppen god sover godt, gå tur»

Lærer: «Å ja, spiser du sunn mat?»

Her fokuseres det ikke på grammatikk eller språklig struktur, men på innhold i samtalen.

Å bygge stillas innebærer det å støtte opp deltakerens samtale ved å forenkle spørsmålene og gjenta og utfylle de setningene som deltakeren sier på en riktig måte. Med andre ord, legger læreren til rette for at han/hun holder samtalen ved å bygge ut og støtte opp samtalen når deltakeren sitter fast og ikke kan uttrykke seg. Dette fører til at læreren skal kunne bygge stillas og at deltakerne kan tilegne/lære seg flere ord enn de kunne fra før (Alver & Lahaug, 1999, s. 135-137). Jeg som lærer har, opplevd at jeg må bruke mye tid på å bygge stillas for mine deltakere. Noen ganger bruker deltakerne i målgruppe kroppsspråk for å uttrykke seg så læreren utfyller det ordet de har viste med kroppen. I andre situasjoner trenger læreren å ha en høy konsentrasjon til å forstå hva deltakeren mener for at hun kan bygge stillas. For eksempel: en deltaker snakke om hva han kan gjøre for å holde seg frisk, han sier «ikke ta halsen», det er mest sannsynlig mente han «ikke ta heisen», da kan læreren gjenta og si «ja, ikke ta heisen».

Den tredje undervisningsmetoden som læreren kan bruke for å holde en motiverende samtale er høy verdsetting. Motivasjon og vilje til å lære er noen blant annet de grunnleggende forutsetningene for læring. Trygghet og selvtillit hos deltakerne er viktig når det gjelder både

læring og hverdagslivet. Dett kan oppnås gjennom høy verdsetting og respekt slik at deltakerne får tro på seg selv, sine evner, kunnskap de har, som mennesker og som språkbrukere (Alver & Lahaug, 1999, s. 137). Det vil si at læreren skal lytte og gi direkte tilbakemelding som viser interesse og hvor viktig og verdifullt det som deltakeren snakker om. Noen ganger kan jeg som lærer spørre «hva heter det» som deltakeren snakker om på sitt språk slik at det kan gi verdig og respekt til deltakernes eget språk og dermed sin egen identitet. Rollespill kan legge til rette for at deltakerne kan bli sett og lyttet til og dermed øker selvtillit.

Å bruke deltakerens replikker er også en motiverende metode til å skape og holde en samtale. Dette kan skje ved å anvende det ordene som deltakeren har brukt i svaret sin opp i neste spørsmål i samtalen (Alver & Lahaug, 1999, s. 138).

Stevick (1976, s. 44) vektlegger hvor viktig kommunikasjon er i språkopplæring. Med kommunikasjon menes at læreren skal legge vekt på innhold og ikke form i samtalen. Han hevder at læringspotensialet er høyere dersom samtalens innhold er aktuelt, realitet og knyttet til deltakernes behov og interesser.

#### *2.4.1.1 Klasseledelse og klassemiljø*

Alle undervisningsmetodene over, er avhengig av lærerens personlighet, kunnskap og evne til å skape god relasjon med deltakerne slik at de føler seg trygge av vedsatt i en klasse situasjon. Noen dager har deltakerne god dagsform de reagerer med innholdet og lærer fortere enn andre dager. Selv om det var en utfordrende gruppe med deltakere som snakker forskjellige språk, forsøkte jeg å formidle kunnskap og å skape et godt læringsmiljø så langt det lot seg gjøre. Ifølge Alver & Lahaug (1999, s. 11) har Norge relativt lite erfaring når det gjelder undervisning av voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang.

Deltakerne er voksne, men de hadde ikke skolegang i sine hjemland. Derfor var det vanskelig for deltakerne å vite hvordan man går gjennom rutiner alene uten en god og nøye forklaring. Timene var både presentasjon og dialog undervisning. Jeg prøvde å vekke nysgjerrighet hos deltakerne ved å åpne dialog om temaet, og la deltakerne tenke kritisk og stille spørsmål. For eksempel når vi snakket om god helse og sunn mat, så begynte de å spørre «er kjøtt sunn mat?» og så videre. Dessuten forsøkte jeg å legge samme oppmerksomhet til alle elever ved å



stille spørsmål til hver deltaker og skrive svaret på tavlen. På den måten ble de oppmuntret til å si noe og svare på spørsmålene.

Dessuten inkluderte jeg alle deltakerne i oppgavene/metoden, selv om bare fire av dem skulle delta i dette prosjektet. For det første er de veldig sensitive og dersom jeg velger bare fire til å gjennomføre rollespillene, føler de andre at de er mindreverdige eller ekskluderte. For det andre er hensikten min at alle må få like muligheter til å lære. På den måten kan det å bruke samme undervisningsmetode med alle deltakere som kan være støttende og hjelpende.

Læringsmiljø var veldig bra og deltakerne hadde en god relasjon mellom hverandre, hjalp hverandre og støttet hverandre.

#### *2.4.1.2 Tillit*

Det er viktig å nevne at forholdet mellom meg og deltakerne bygde på tillit. Deltakerne som tillitgivere overlot beslutning om rollespillene og alle de sensitive opplysningene til meg. For det første stoler de på meg som lærer, min kunnskap i samfunnet og at læreren vet om hva de trenger å lære. For det andre er de sårbare deltakerne som har ingen eller liten skole bakgrunn. Det vil si at de ikke hadde hatt noe kunnskap eller makt til å bestemme hva som skulle læres.

Hvis vi tar moren som ble nevnt i kapittel (1.1.2) «hendelse i min jobb» som et eksempel, ser vi at moren har tillit til læreren i beslutningen om hva hun skulle gjøre. Det er to grunner at hun gir tillit til læreren. For det første stoler hun på meg som lærer og min kjennskap om regler og vurdering for situasjonen. For det andre var hun en sårbar deltaker som ikke hadde noe kunnskap eller makt til å ta sånne beslutningen «å vise tillit er å gi andre skjønnsbasert beslutningsmakt» (Grimen, 2008, s.198). Dessuten var tillitsforholdet mellom meg og deltakerne «epistemisk asymmetrisk» (Grimen, 2008, s.199) der den profesjonelle (læreren) behersket og forvaltet kunnskap som deltakerne manglet og trengte. I tillegg var det også en gjensidig tillit. Læreren stolte på deltakerne og deltakerne stolte på læreren (Grimen, 2008, s.202).

Den andre typen forhold var at jeg som lærer, virker som «portvakt» (Grimen, 2008, s. 201). Dette innebærer at når deltakerne stolte på læreren og ga henne sine private opplysninger, visste de at jeg skulle orientere informasjonen videre til kontaktlæreren og kanskje til ledelse. Siden deltakerne ga tillit til meg, og videre at jeg stolte på kontaktlæreren, altså førte dette til at deltakerne ga sin tillit også til «mellompersoner» (kontaktlæreren) (Grimen, 2008, s. 201).

#### 2.4.2 Undervisninger som forgår utenfor klasserommet

Selv om klasseromsundervisninger er fundamentalt, kan det også virke begrensende (Alver & Lahaug, 1999, s. 139). Det vil si at læreren kan skape mange ulike situasjoner som kan diskuteres eller snakkes om, men det finnes noen situasjoner som kan være mer aktuelle og stå fast i hukommelsen dersom deltakeren opplever disse situasjonene. For eksempel kan læreren snakke om butikker og det finnes matbutikk, klesbutikk og skobutikk. Læreren kan vise bilder og videoer om dette også, men det kunne være mer aktuelt og lærerikt dersom læreren tar gruppa på tur til butikker og vise hva slags varer er der.

Deltakerne kan bruke språk i mange ulike situasjoner, som for eksempel når de å gå på tur i naturen (ekskursjoner), lager mat på skolekjøkkenet, spiser sammen i kantina, fysiske aktiviteter, og så videre. Hver andre uke har deltakerne en kjøkkenaktivitet, der de og læreren lager en type matrett. Dessuten pleier skolen å organisere forskjellige typer turer som for eksempel skitur, tur i naturen og lignende.

Lærerens jobb her er å planlegge og forberede til aktiviteten utenfor klasserommet. La oss ta ekskursjon som et eksempel. Læreren vil snakke om dette stedet, hvor det ligger, hva man kan se der, vise kart og noen bilder og fortelle om hvordan turen til stedet blir planlagt. Dessuten kan læreren etter hvert stille noen spørsmål om informasjonene hun/han har fortalt om (Alver & Lahaug, 1999, s. 140). Det samme kan læreren gjøre med å forberede til gjennomføring for rollespillene.

#### 2.4.3 Å bruke språklig fokuserte oppgaver

Deltakerne må lære å jobbe alene og selvstendige med språklig fokuserte oppgaver, men det er vanskelig å oppnå målet uten lesing og skriving. Derfor betraktes gruppe- og parøving som en god løsning (Alver & Lahaug, 1999, s. 143). Læreren kan dele deltakerne i grupper der de kan arbeide på forskjellige oppgaver. I forberedelses fasen kan deltakerne deles parvis for å øve på rollespillene og jobbe på en selvstendig måte.

Deltakerne kan også jobbe med å assosiere ord og bilder, og lage et ordkart som bidrar til å repetere og berike ordforråd og ordkunnskap. Deltakeren kan også øve på å kategorisere ordforråd ved å finne en ting i en gruppe av tingene i bilder som ikke tilhører til denne gruppe for eksempel «hus, blokk, leilighet og bil» (Alver & Lahaug, 1999, s. 144). Dessuten kan

deltakeren jobbe for å utvikle ordforråd gjennom sortering, det vil si å gruppere de tingene som hører til samme kategori, som for eksempel mat, klær og møbler.

For å bearbeide med syntaks, kan deltakeren jobbe med bildekort for å lage setninger (Alver & Lahaug, 1999, s.144; Quebec, 2002.s.7). Med andre ord kan læreren lage bildekort av en gutt, hjerte og fisk, så la deltakeren lage en setning ved å si «Gutten liker fisk». Læreren kan også lage flere bildekort og la deltakeren lage en fortelling eller beskrive en situasjon.

Spill som for eksempel bingo er en annen undervisningsmetode for å øve på uttale ord og øve på muntlig språkopplæring. Læreren kan lage et bingokort som består av illustrasjoner på ulike ord og verb som kan være forvirrende på uttale som for eksempel «ligge», «legge», «melk», «mel»... og så videre. Læreren skal si ord og deltakerne skal krysse på det hun/han sier.

Ifølge Alver & Lahaug (1999, s. 148; Quebec, 2002, s.22) må deltakerne lære å lage spørsmål. Læreren kan lage bildekort for ordene som man bruke i visst tema for eksempel klær. En av deltakeren skal dele kortene på en hylle og så spørre: Hvor er jakken? Hvor er luen? Hvor er buksa? Og så videre. Andre deltakere skal finne ut hvor tingene ligger ved å si for eksempel øverst til venstre eller nederst til høyre og så bytter rollen.

En annen undervisningsmetode som trenger at deltakeren har ganske stort ordforråd er å kunne beskrive bildekort. En av deltakerne i en gruppe vil beskrive en illustrasjon eller et bildekort for de andre medlemmene i gruppen. Andre deltakerne skal finne ut tingen som står i bildekortet uten å se det. Spørsmålsstilleren eller den deltakeren som skal svare, blir forandret hver omgang.

Firkort er også et spill som gir deltakerne anledning til å øve på ordforråd og å stille spørsmål. I dette spillet er det en samling bildekort som inneholder tolv forskjellige bilder. I denne samlingen er det fire kort av hvert bilde. Deltakeren skal prøve å samle fire like bilder ved å spørre de andre etter bestemt kort, som for eksempel: «Har du løk?» Så svarer den andre «ja eller nei» (Alver & Lahaug, 1999, s.150).

Deltakeren kan også bruke spørsmål ved å dele ut ark med flere illustrasjoner. Hvis temaet handler om matvare, for eksempel, spørres deltakerne hverandre «spiser du fisk?», «spiser du kål?», «spiser du tomat?» og så videre.

#### 2.4.4 Lese og skriveopplæring

Ifølge Street (1995) kan lese- og skriveopplæring deles etter mål for læring i tre grupper. Første gruppen sikter på å lære å lese og skrive for å få mer utdanning. Den andre gruppen har et personlig formål, det vil si, å lese for å ha gøy ved å lese for eksempel en avis eller liknende. Den tredje gruppen vil lære å lese og skrive for å kunne lese og skrive det som er nødvendig i hverdagslivet. Den tredje gruppa er vår målgruppe, det vil si, voksne innvandrere som har liten eller ingen skolegang (Street 1995 i Alver & Lahaug, 1999, s.158-159).

Jeg måtte følge læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere som nevner at deltakeren skal kunne lese, skrive og forstå svært enkle tekster som kan brukes til muntlig. Det vil si at deltakeren skal lære alle språklige grunnleggende ferdigheter med vekt på muntlig i dette nivået. I tillegg til læreplanen, har jeg fulgt en didaktisk modell som et redskap for å planlegge og analysere undervisning og dermed rollespillene.

#### 2.4.5 Valg og planlegging for rollespillene

Erfaring fra praksis viser at tradisjonelle undervisningsmetoder har hatt begrenset resultat i forhold til innlæring av språk og begreper i norskopplæring. På bakgrunn av dette, vil det være nyttig og relevant å se på andre undervisningsmetoder som kunne bidra til mer effektiv språkopplæring. Rollespillene ble brukt som et verktøy til å lære voksne deltakere å huske de viktige, personlige og kulturelle opplysningene i praksis. Ved å bruke rollespill kunne jeg legge til rette for målet om aktiv deltakelse i samfunnet. Rollespill kan brukes som en didaktisk undervisningsmetode for å variere arbeidsmetoder (Henriksen, 2007). Henriksen (2007) hevder at elevene kan bruke rollespill til å vise og forklare noen temaer i naturfag. Et eksempel er at elevene kan spille roller som hormoner eller atomer. I hans undersøkelse fant han at 90% av studentene var enige i at de husker og forstår fagstoffet bedre med rollespill som undervisningsmetode, sammenlignet med tradisjonell undervisning.

Leming (2016) tematiserer rollespill i hans artikkel hvor han fokuserer på hvordan man kan forstå læreprosessen i rollespill som arbeidsform i høyere utdanning. Han satte søkelys på

samfunnskunnskap i en norsklærerutdanning der han brukte konkrete temaer som for eksempel familie og seksualitet.

Det finnes mange masteroppgaver som handler om bruken for rollespill som en undervisningsmetode. Gudim (2022, s. 32) har skrevet om hvordan elever på ungdomsskole, opplever rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst. Hun fant ut at gjennom bruk av rollespill opplever elevene at de vil være aktive, fikk noe utvikling og forståelse i samfunnsfag begreper.

«Rollespill som didaktisk metode i samfunnsfag» er et annet eksempel på en masteroppgave som tematiserer rollespill som undervisningsmetode (Ursin, 2018). Ursin hevder blant annet at bruken av rollespill bidrar med sosialiseringprosesser.

Alle litteraturer som jeg har lest, snakker om bruken for rollespill som undervisningsmetode på barneskole, ungdomsskole og høyere utdanning, men jeg fant ikke noen studier om voksenopplæring og særlig med voksne som har liten eller ingen skolegang. Derfor vil jeg utforske og prøve metoden med akkurat denne gruppen.

Selv om deltakerne er voksne, følger vi lærere en didaktisk analysemodell for å analysere og planlegge undervisningen. En didaktisk analysemodell består hovedsakelig av mål, tema, læremidler og undervisningsmetode. En lærer begynner på å legge plan om hva undervisning vil handle om, hvordan undervisningen vil gjennomføres og hvorfor undervisning vil gjennomføres på den måten.

Det er ikke nok å bare øve på opplysninger, men de må bruke opplysninger i praksis. Klafkis didaktiske modell er det mest passende i dette tilfellet. Klafkis didaktisk analyse er et redskap som vil legge til rette for at læreren velger kunnskapsstoff som knyttet til forberedelse og planlegging av undervisning. Klafkis didaktisk analyse kan betraktes som kjerne i undervisningsforberedelsen og består av fem spørsmål som læreren skal spørre selv før han/hun begynner på undervisningen.

De fem spørsmålene er (Gundem, 2011, s. 43): (1) Hvilken eksemplarisk verdi har innholdet i lærestoffet? (2) Hvilken betydning har det for deltakernes åndelige utvikling? (3) Hvilken betydning har emnet for deltakerens fremtid? (4) Hvordan kan innholdets struktur klarlegges?

(5) Hvordan kan et innhold som er valgt ut etter vitenskapelige kriterier, ordnes og tilrettelegges etter pedagogiske kriterier?

Spørsmålene gjør det lettere for meg for å organisere, strukturere og forstå situasjonen bedre. Det vil si at når jeg skal lage et rollespill, må jeg tenke på hva målet mitt er, hvilken betydning rollespillet har for deltakernes utvikling, om det skulle ha noen betydning i fremtid. Dessuten må jeg tenke på hvordan rollespillet skulle gjennomføres etter en pedagogiske kriterier.

For å velge innholdet av et rollespill som jeg ville bruke i en undervisning, måtte jeg ta hensyn til tre viktige og grunnleggende elementer, det vil si, læreplan, årsplan og kontekst. Ifølge læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2012), er det viktig å ta hensyn til at deltakerne skal lære noen enkle setninger og at de kan bruke disse setningene i andre kontekster. Det er mange temaer som vi har gått gjennom som for eksempel hvordan deltakerne skriver SMS til læreren for å si at en er syke og kan ikke komme på skolen, om barnet har blitt sykt og kan ikke komme på skolen eller om en har avtale med NAV og ikke kan komme på skolen på et tidspunkt. Jeg har valgt fire rollespill som eksempler for min forskning som jeg syntes at de temaene gjør det mulig å lage rollespill som omhandler noen viktige, personlige opplysninger. Første tema handler om hvordan man bestiller time hos lege. Familie er temaet for andre rollespillet. Tredje tema dreier seg om hvordan man kan holde seg frisk og i god form. Det siste temaet handler om personlig adresse og telefonnummer.

Gjennom disse rollespillene kunne jeg bruke ekte nødvendige opplysninger som for eksempel fødselsdato, telefonnummer, adresse, legesenter de går på og så videre. Jeg tenkte at man må prøve forskjellige undervisningsmetoder, og finne ut om det lykkes eller ikke. Det er ingen garanterer at denne undervisningsmetoden skal lykkes, men kanskje det kan lykkes med en eller flere deltakere i denne gruppen. Hensikten min er å la deltakerne bli engasjert og motivert samt å huske det de har lært. Jeg merket at deltakerne har lite motivasjon til å lære. Mange av dem kommer på skolen på grunn av at de *må* komme på skolen, og ikke på grunn av at de vil lære.

I gjennomføring for prosjektet måtte jeg ta hensyn til deltakerens personlige opplevelse og individuelle utvikling. Samtidig er deltakeren en del av samfunnsfellesskap som læreren også må ta hensyn til. Ifølge Hiim og Hippe (1993, s. 36) må lærere ikke være opptatt av subjektive

siden og glemme den objektive siden hos deltakerne. Derfor vil jeg tenke på deltakerne både subjektivt som individer og objektivt som deltakere i det kollektive.

### 3 Vitenskapsteori, metode og design

I dette kapitlet skal jeg beskrive forskningsmetoden og metodologi som jeg har brukt for å svare på problemstillingen. Jeg kommer til å beskrive hva aksjonsforskning innebærer og koble det til mitt prosjekt med begrunnelsen for metodeutvalg (3.1). Min rolle i dette prosjektet blir beskrevet i 3.2. Dessuten kommer jeg til å identifisere hvilken type intervju jeg har gjort (3.3). I tillegg skal jeg omtale dataanalysen og det pragmatiske tilnærmingen som jeg har brukt (3.4). Jeg skal i tillegg gjøre rede for utvalget i dette prosjektet (3.5). Validitet og reliabilitet og forskningsetikk kommer til å bli omtalt om også, i 3.6 og 3.7.

#### 3.1 Aksjonsforskning som en kvalitativforskningsmetode

Som jeg har lagt fram ovenfor var det en grunn til hvorfor jeg bestemte meg å velge dette temaet. Jeg ble skuffet over at deltakerne i denne gruppa ikke helt oppnår målet i språkopplæring med tradisjonelle undervisningsmetoder. Derfor var det et ønske å se, beskrive og utforske en annen undervisningsmetode i tillegg til de tradisjonelle undervisningsmetoder for å lære de grunnleggende ferdighetene i norsk språk for voksne innvandrere, som har liten eller ingen skolegang.

For å oppnå målet mitt, begynte jeg med følgende spørsmål: hvordan kan jeg forbedre min egen undervisningsmetode slik at jeg kan bidra med å lære denne gruppen grunnleggende ferdigheter? Etter diskusjon og samarbeidet med min kollega var vi enige om at jeg kan gjennomføre et prosjekt slik at jeg utforske en ny undervisningsmetode. Tanken om å bruke rollespill som en annen undervisningsmetode dukket opp særlig når man tenker at denne metoden ikke er brukt før med denne gruppen.

Min kollega som er kontaktlærer og jeg prøvde å lære denne gruppa som har liten eller ingen skolebakgrunn mange år med de tradisjonelle undervisningsmetodene. Nå kan denne gruppen lese og skrive litt. De begynte dette skoleåret med å ha noe forståelse på noen tekster. Derfor kom jeg med en ide til min kollega, om at jeg kan lage rollespill som inneholder noen situasjoner som man kan stå over for i hverdagslivet.

I dette prosjektet har jeg planlagt, gjennomført og vurdert fire hverdagslivsrelevante rollespill. I kapittel 4 har jeg beskrevet hvordan prosjektet er blitt gjennomført.



Aksjonsforskning ifølge Kalleberg (1992, s.34) er en «virksomhet som ikke bare skal a) produsere ny vitenskapelig kunnskap, men også b) bidra til forbedringer i det felt som studeres gjennom aktiv deltakelse fra forskerne». Mitt mål er å bidra med å forbedre min undervisningspraksis og prøve ut rollespill som undervisningsmetode. Derfor er aksjonsforskning passende for å nå målet i dette prosjektet.

Reason & Bradbury (2008, s.1-3) beskriver aksjonsforskning som sykluser av systematisk praksis for undersøkelser som tar sikte på å koble teori og praksis for menneskehetens beste. Dessuten beskriver de aksjonsforskning som en kjede av levende undersøkelser som tar sikte på å koble ideer, teori med praksis i tjeneste for menneskelig utvikling og menneskelig oppblomstring. I dette prosjektet har jeg vandret mellom empiri og teori. Det vil si at jeg har brukt aksjon-refleksjon på en sirkulær måte.

Dessuten mener Reason & Bradbury (2008, s.1) at forskere skulle kunne planlegge videre til neste aksjon. Det vil si, at siden disse aksjon-refleksjon (gjennomføring-reflektering) syklusene innlemmer kunnskap og handling, trenger aksjonsforsker ikke å bli opptatt av å finne det gapet mellom å vite og å gjøre. Å tenke mellom hva jeg har som kunnskap og hva skal jeg gjøre i praksis kan føre til mye forstyrning i arbeidet. Med andre ord skulle andre planlegging prosess begynne etter første aksjon-refleksjon fase vær ferdig slik at jeg kan justere i planlegging hvis det er nødvendig.

Reason & Bradbury (2008, s.1) hevder også at aksjonsforskning er en prosess som er preget av engasjement, nysgjerrighet og undersøkelsesfellesskap som skaper vesentlige praktiske problemstillinger. De fremhever også at aksjonsforskning ikke sikter på å forandre de andre, men den sikter på å gjøre endring i praksis sammen *med* andre. Det vil si at jeg vil forbedre min praksis som lærer ved å arbeide sammen med en annen lærer. Dette har jeg gjort gjennom å samarbeide med kontaktlæreren for målgruppen.

Som en forsker i dette prosjektet har jeg planlagt til å gjennomføre første rollespill. Med andre ord har jeg testet i aksjon fase, det som jeg har planlagt, i praksisen og har samlet bevis og data. Deretter har jeg beskrevet aksjonen (rollespillene) slik at det gir mening. Med andre ord å bruke rollespillene som et verktøy for å utvikle språkopplæring hos voksne innvandrere som har ingen eller liten skolegang. Etter gjennomførings og refleksjons fasen, begynte jeg å planlegge andre rollespill med bakgrunn i erfaringene fra det første rollespillet.

Det vil si at jeg vurderte gjennomføring av rollespillet og sjekket om det trenger noe endring eller om jeg trenger noe justering i planen, i forarbeidet eller i selve gjennomføringen av rollespillet. For eksempel kunne jeg sjekket innholdet i rollespill med tanke på mengde, relevans og vanskelighetsgrad i språket. I justering har jeg brukt kunnskapen, teori og erfaring som kontaktlæreren og jeg har. Hele tiden var hensikten å prøve en annen undervisningsmetode, det vil si at hensikten ikke var å forandre oss som lærere, men og samarbeide til å endre metoden sammen med kontaktlæreren.

Reason & Bradbury (2008, s.1-3) understreker også at aksjonsforskning kan gjennomføres i små grupper slik at mennesker kan øke sine evner til å forstå sin verden dersom man går fra mikropraksis til makropraksis. Dette innebærer at deltakerne skulle beherske språket som de bruker i rollespillene først på skolen (mikropraksis), for så å kunne bruke det i samfunnet og i hverdagsliv (makropraksis). Deltakerens forutsetninger var viktige elementer som jeg har tenkt på gjennom hele prosjektet.

Zeni (1998, s.16) hevder også at hovedansvar for lærerforskere er deltakerne. Denne todelte rollen innebærer dermed at lærerforskeren må balansere kravene til det faglige innholdet og også til forskningskvalitet. For å unngå at forskning går på bekostning av undervisningen, er det viktig å ta for seg et forskningstema som tar for seg eller samsvarer med det faglige innholdet. Det kunne være en utfordring for meg som en lærerforsker å holde balanse mellom å følge min plan som lærer og implementere rollespillene i mitt prosjekt som forsker. Derfor måtte jeg tenke på deltakernes beste og på læreplan, årsplan og ukeplan.

Ifølge Levin (2017, s.34-35) er aksjonsforskning en integrert strategi for samfunnsvitenskapelig forskning og at aksjonsforskning må møte noen grunnleggende faktorer. Den første faktoren er at både problemeierne og forskerne må involveres i et felles forsknings- og læringsfellesskap. Det vil si i mitt tilfelle at både kontaktlæreren og jeg som lærerforsker skal involveres i et forsknings- og læringsfellesskap gjennom å arbeide sammen til å planlegge, gjennomføre og vurdere rollespillene.

Den andre faktoren er at det må finnes et aktuelt problem som forskningen skal bidra med å finne konkrete løsninger til. Det er et vanskelig krav i aksjonsforskning at man vil kunne opprettholde reliabilitet. Derfor dokumenterte jeg med hjelp av både film og intervju. Rollespillene ble filmet og gjennom intervjuet lot jeg kontaktlæreren delta aksjonsforskning.

Den tredje faktoren handler om implementering, gjennomføring og finne løsninger ifølge vitenskapelig struktur og analyse. Det vil si at jeg måtte lage en plan for gjennomføring, dokumentering og datainnsamling. Dessuten måtte jeg lage plan for reflektering og analysering for data.

Den fjerde faktoren dreier seg om at aksjonsforskning er en «syklisk prosess» der utvikling og læring skjer gjennom et konkret og aktuelt eksperiment som gjennomføres. Med andre ord har jeg som en forsker gjennomført en aksjon eller en plan i praksis, språksatt opplevelsen, reflektert over denne aksjonen og så vurderte den.

I mitt prosjekt har jeg planlagt hva jeg skal gjøre, hvordan jeg skal implementere planen om å lage og gjennomføre rollespillene og hvorfor jeg ville bruke denne metoden. Jeg har også funnet innhold basert på deltakernes livssituasjon/hverdag, og laget rollespillene slik at det passer hver enkelt deltaker. Etter at jeg knyttet kunnskap til handling, og etter gjennomføring av rollespill i aksjonsfasen, kom jeg til refleksjonsfasen. I refleksjonsfasen har jeg som lærerforsker, analysert, reflektert og drøftet resultatene sammen med kontaktlæreren. Hensikten med aksjonsforskning som jeg holder på er å videreutvikle praksis og å knytte teori og praksis sammen.

Levin (2017, s.35) hevder også at «aksjonsforskning er i sin natur kontekstbundet». Det vil si at det kan variere fra kontekst til kontekst. Aksjonsforskning på skolen er ikke det samme som på sykehuset, for eksempel. Med andre ord er praksisen på sykehuset ikke det samme som praksis på skolen og praksisen står sentralt i aksjonsforskning.

### 3.1.1 Lærere og aksjonsforskning

Som en lærer i voksenopplæringen og student i masterprogram i pedagogikk, er det viktig for meg å utvikle min praksis hele tiden. Følgende definisjon av didaktisk aksjonsforskning har inspirert meg til å bruke aksjonsforskning som en vitenskapelig forskningsmetode

«forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser.

Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å utvikle kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim, 2010, s. 48).

Dette prosjektet vil hjelpe meg til å kritisk vurdere min praksis som en lærer, og vurdere på min gjennomføring av rollespill som undervisningsmetode. Kan rollespillene lykkes til å bidra med læring og utvikling?

I lærerutdanningen står praksisen sentralt. Ifølge Hiim (2017, s.51) lærer studentene på bachelornivå å utvikle seg i praksisen ved det som hun kaller «aksjonslæring». Målet på masternivå er at studentene skal lære å forske i lærepraksis i tillegg til videreutvikling i profesjonelle lærerkompetanse. Det vil si at jeg som en lærer på masterstudie skal ta sikte på å forbedre og utvikle min profesjonskunnskap som er praksisbasert ved utforskning i lærepraksisen.

Ifølge Hiim (2017, s.52) er læreren den nærmeste personen i utdanningsfeltet, og han som kan velge et passelig innhold for å utvikle og bedre sin praksis. Læreren kan først identifisere de viktige profesjonelle utfordringene som han står overfor, for så å prøve ut noen andre løsninger eller innhold. Deretter vurderer læreren sin opplevelse og til slutt dokumenterer læreren hvordan utfordringene kan løses (Hiim, 2017, s.52).

Aksjonsforskning krever engasjement i et samarbeidsforhold som åpner et nytt dialog- og utviklings rom (Reason & Bradbury 2008, s. 3). Forskning skal gjennomføres i grunnleggende ferdigheter der kontaktlæreren er en kollega, og vi pleier å diskutere, drøfte og arbeide sammen.

Zeni (1996, s.30-36) sammenligner aksjonsforskning med lærerens arbeid. Hun lurte om når lærerens dokumentasjonsrutiner blir en forskning. Læren planlegger undervisning og så reflekterer over hvordan planen virker. Dette innebærer at jeg som lærer kan justere planen underveis og dermed endre en metode eller innholdet, på bakgrunn av erfaringene av det som skjer i praksis. På samme måte kan jeg som en forsker i aksjonsforskningen prøve, utforske og justere underveis. Slik er aksjonsforskning en systematisk undersøkelse av egen praksis.

Samtidig påpeker Zeni (1996, s.30-36) at det er lov for læreren å dokumentere det som skjer i praksis og det som læreren har observert. Hun mener at læreren kan dele det som hun har dokumentert for eksempel i seminar. Aksjonsforskning som metode møter masteroppgavens mål og derfor mener jeg at det er en passende metode å bruke.

### 3.1.2 Min rolle i dette prosjektet

«Lærerforsker» er et gjentakende begrep innen aksjonsforskningslitteratur (Hiim, 2017).

Begrepet referer til lærere som utforsker for å bedre sin praksis. Annen litteratur bruker begrepet «lærer/forsker» (Fosslund, 2017). I engelsk litteratur bruker noen begrepet «teacher as researcher» (Zeni, 1998), eller «teacher-researcher» (Kemmis, 2008). Jeg har valgt å bruke begrepet «lærerforsker» for å identifisere meg selv. Grunnen til at jeg har valgt begrepet «lærerforsker» er at jeg syntes at det passer min rolle både som lærer og som forsker. Etter lesing av noen studier og bøker om å bruke rollespill som undervisningsmetode, begynte jeg å planlegge rollespillene for målgruppen.

Som forsker måtte jeg gå inn i prosessen av det jeg studerer, for å få en insiders syn, men samtidig måtte jeg være klar over at jeg representerte en annen gruppe. Ifølge Swantz (2008, s.42-43) er forskerens rolle å organisere systematisk refleksjon som en medarbeider, samtidig identifisere forskeren seg med målene for prosjektet. Det vil si at jeg måtte være bevisst om min roll både som forsker og som lærer.

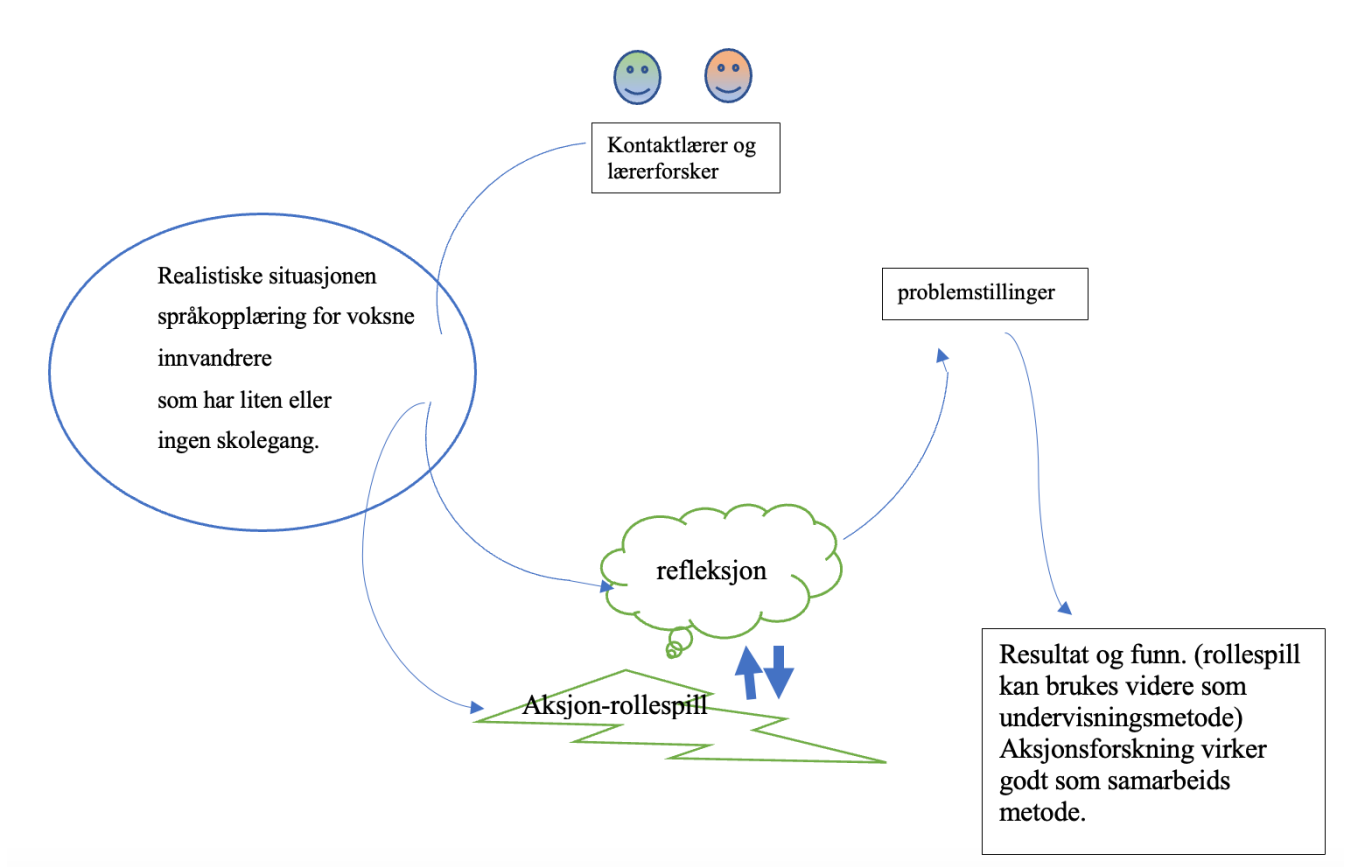
Jeg måtte også snakke med kontaktlæreren for å organisere forarbeid, øving og gjennomføring av rollespillene. Jeg måtte ta hensyn til læreplanen, årsplan, ukeplan og temaer deltakerne holdt på med. Jeg har lagt opp rollespillene og fått hjelp av kontaktlæreren i forberedelse og øving på rollespillene. I aksjonsfasen, runde en, har jeg vært alene med deltakerne der jeg har filmet rollespillene. Runde to har jeg fått støtte av kontaktlæreren. I refleksjonsfasen diskuterte både kontaktlæreren og jeg sammen, mens jeg har skrevet kommentarene, drøfting og justering.

Etter Mosers (Moser, 1978: 176–9 i Swantz, 2008 s.43) syn bør forskeren opprettholde sin rolle og ikke bli en av den undersøkte gruppen eller fellesskapet, ellers har han ingen sak å være der som en outsider. Med andre ord, har jeg del tatt i dette prosjekt etter jeg organiserte, laget rollespillet, filmet deltakerne og så har jeg reflektert over aksjonen. Det er lurt å observere deltakeren når, men det er ikke hensiktsmessig å del ta i rollespillene.

Følgende tabell viser rollefordeling for lærerforsker og kontaktlæreren.

	Lærerforsker	Kontaktlærer
Planlegge	X	X
Å lage rollespill	X	
På forhånd forberedelse med deltakerne	X	X
Aksjon /runde en/rollespill	X	
Aksjon /runde to/telefonsamtale	X	X
Refleksjon	X	X
Å skrive kommentar	X	

La meg bli inspirert av Ison (2008) og forklare hvordan jeg har brukt aksjonsforskning i mitt prosjekt med følgende illustrasjonen:



### 3.1.3 Kritikk til metodevalg

Aksjonsforskning kan bli kritisert for den dobbeltrollen som forskeren har. Det er en etisk kritikk i det at forskningsprosjektet kan gå på bekostning av undervisning (Postholm & Smith, 2017, s.75). Av den grunn måtte jeg være forsiktig når jeg planla timene og rollespillene sammen med kontaktlæreren slik at prosjektet ikke gikk på bekostning av undervisningen for deltakerne. I det ligger at jeg måtte jeg ta hensyn til temaer, læreplan og årsplan.

Annen tradisjonelle kritikk for aksjonsforskning er at aksjonsforskere er en del av situasjonen og derfor kan hun ikke arbeide som en ekstern konsulent. Med andre ord, kan aksjonsforskere være som samordner gjennomføring for prosjekt og en informasjonskilde. Derfor har aksjonsforskere nødvendigvis et syn på ting som de er og hva som må endres, og forventes å dele og argumentere for det synet. Følgelig er en kritisk ferdighet for aksjonsforskere å kunne kombinere evnen til å argumentere, med forskning. Det vil si å presentere sine egne slutninger, attribusjoner, meninger og synspunkter som åpne for testing og kritikk (Coghlan & Shani, 2008, s.648). Jeg prøvde hele tiden å kombinere mellom aksjon og refleksjon. Jeg har hatt den rollen at jeg styret prosjektet og har hatt innflytelse på både aksjon, refleksjon og diskusjon.

### 3.2 Intervju

Jeg har gjennomført et semi-strukturert intervju med kontaktlæreren til voksenklassen. I semi-strukturert intervju forgikk en interaksjon mellom noen spørsmål som ble planlagt i intervjuguiden og svaret av kontaktlæreren. Det dukket etter hvert opp noen spørsmål som ikke var planlagt i intervjuguiden (se vedlegg 1), og slik var det ikke et strukturert intervju. Jeg har begynt med «Hva- spørsmål» for å identifisere hva jeg ønsker å vite om (Brinkmann & Tanggaard 2020, s.36-37).

Jeg har intervjuet kontaktlæreren for å få kunnskap om deltakernes læringsnivå og læringsutvikling. Jeg har også fått kjennskap til lærerens mening om rollespillet som undervisningsmetode. Dessuten ville jeg vite om aksjonsforskning var nyttig som en samarbeidsmetode og om hun ville bruke det videre i sitt arbeid.

### 3.3 Dataanalyse

Datanalyse handler om å forstå, og fortolke datamaterialet. Jeg starter med å organisere, redusere datamaterialet og slutter med konklusjoner og fortolkninger (rapportering). Jeg kan nedbryte, klassifisere og kategoriere materialet under temaer. Materialet som ikke tilhører til noe kategori, kan jeg samle og nevne det hvis det er nødvendig (Brinkmann & Tanggaard, 2020 s. 601-605). Jeg var opptatt av å samle data som gjeldet de fire utvalgte deltakerne, mens jeg ignorert data om de andre deltakerne. Jeg har vurdert gjennomføring for rollespillene gjennom å ta hensyn til fire områder eller kategorier: uttale, ordforråd, forståelse og selvtillit.

Kvalitativ data analyse dreier seg om å forstå, fortolke samt teoretisere dataene (Brinkmann & Tangaard, 2020, s. 601). Etter datamaterialet blir samlet gjennom å bruke aksjonsforskning og intervju, begynte jeg å fortolke dataene og koble med teori.

Jeg har bestemt også hvilken metodologi jeg bruker. Det vil si hvordan jeg som forsker vil studere, analysere og kritisere dataproduksjon. Det er snakk om teknikker, strategien, handlingsplanen, prosessen eller designen som spesifiserer hvilken metode man skal velge (Brinkmann & Tangaard, 2020, s.660-665). Det bidrar til å bestemme hvilke faktorer som vil være mest hensiktsmessige for dette prosjektet. Jeg har brukt pragmatisk filosofi som en metodologi for å analysere data som blir samlet etter aksjonsforskning. Aksjonslæring inntar en pragmatisk holdning: Hva prøver lærerforsker å gjøre? Hva er det som stopper lærerforsker? Hvem kan hjelpe meg som lærerforsker? (Pedler & Burgoyne, 2008, s.325).

Hiim og Hippe (1993, s. 69) hevder at Deweys tankegang og pragmatiske tankeganger henger sammen. Dewey betonte at en av filosofens oppgaver er å finne ut hvordan man kan forbedre verden. Pragmatisme betonte at viten ligger i hva man «kan i praksis». Dessuten hevder pragmatisme at sannhet ikke er noe absolutt, men bare det som er nyttige og som gi verdifulle resultater. Med andre ord vil jeg som lærer ta hensyn til omgivelsen og praktiske opplevelse når jeg bruker teori. For Dewey er det snakk om tre viktige elementer: tenkning, instrument og handling. Han hevder at tenkning betraktes som et instrument for handling (Dewey i Hiim og Hippe, 1993, s. 69). Det vil si at eksperimentell tilstand er en viktig og fundamentalt i tenkningen. Med andre ord vil man naturlig, praktisere, erfare og prøve ut det som man tenker på for å oppfatte og justere tankemåten. For Dewey henger tenkning og handling sammen, det vil si teori og praksis henger sammen.



Som jeg har påpekt at Deweys perspektiv og pragmatiske perspektiv henger sammen. Dewey har lagt mye vekt på pragmatisk filosofi som en metode å drive aksjonsforskning på (Levin, 2017, s.36). Den pragmatisk kunnskapsfilosofi har inspirert meg til å tolke min aksjonsforskning i dette prosjektet med mer kritisk perspektiv. Det vil si at jeg har kritiserte det som jeg har gjort i dette prosjektet. Svake punkter i gjennomføring av rollespillene som en undervisningsmetode blir identifisert og kritisert.

Sylte (2017, s.454) betonte at dataanalyse skjer gjennom beskriving av aksjonen og å lage analyse spørsmål slik det blir fokusert på hva man ønsker å vurdere. Dessuten sorterer og kategoriserer forskeren data slik det gir mening, finne analysekriter og drøfte bevis. Med andre ord har jeg beskrevet prosjektet og gjennomføring for rollespillene, funnet faktorer som jeg skulle analysere, svaret på analytiske- og kritiske spørsmål og så vurdert hele hendelse.

Prosjektet er ikke så stort, men når jeg har skrevet og presentert resultatene og diskutert prosjektet, forsøkte jeg å bruke epistemologi/ontologi paradigma. Epistemologi er læren om kunnskap og prosessen der kunnskap tilegnes og valideres. Det handler om relasjonen mellom hva vi vet og hva vi se. Det dreier seg om relasjonen mellom meg so forsker og den man forsker på. Hvilken kunnskap jeg har fra før og hvordan jeg kan tilegne kunnskapen til det jeg forsker på (Lincoln, Lynham, Cuba, 2011, s. 99-102). Anerkjennelsen av den sosiale situasjoner som deltakerne har vært i, skaper den epistemologiske tilnærming hos meg som forsker. Jeg som forsker og pedagog har brukt kunnskapen og teori og egnet det til det jeg utforsket på.

Ontologi refererer til hvordan forsker tror eller ser på virkeligheten. Forskere har antakelser (noen ganger implisitte) om virkeligheten og om hvordan den eksisterer, og hva man kan vite om den. Det er læren om virkeligheten (Rehman & Alharthi, 2016, s.52). I dette prosjektet har jeg studert virkeligheten om at målgruppa (voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang) strever med vanskelighet for å huske det de har lært av språket. Jeg har min egen perspektiv om problemstillingen som kan være ikke det samme som kontaktlæreren har. Det som er viktig og sant for meg kan være mindre viktig for de andre. Virkeligheten om å lære denne gruppen i mitt prosjekt kan ses på forskjellige perspektiver. Derfor jeg forsøkte å ta hensyn til alle oppfatninger og perspektiver både når det gjelder teori ved å lese litteratur og i praksis når det gjelder samarbeidet med de andre.

Jeg har brukt pragmatisme filosofi for å tolke data materialet. Når det gjelder fortolkning foregår analysen fra første minuttet feltarbeidet begynner. Det er viktig at alt som skjer i arbeidsfeltet og i løpet av utvikling av forskningsspørsmål må noteres, sorteres og fortolkes. Analysen omfatter tre nivåer av fortolkning: førstegrads fortolkning, andregrads fortolkning og tredje grads fortolkning (Fangen, 2010, s. 208).

Med førstegrads fortolkning menes at forsker skal beskrive deltakerne og hva forsker har hørt og sett på. Det vil si å beskrive personer og tilstander samt å forklare årsaken bak valget av temaet for å utforske på. I tillegg må forskeren bruke språk og begreper som er nært opp til de begrepene som informanter brukte når forskeren oversetter fra morsmålet til norsk (Fangen, 2010, s. 209). Det vil si å beskrive deltakerne og situasjoner samt å forklare hvorfor jeg ville prøve rollespill som andre undervisningsmetode. I tillegg har jeg forsøkt å bruke språk og begreper så nært opp som mulig til de begrepene som deltakerne brukte når jeg tolket fra morsmålet til norsk. Det trenger å være nøyaktig særlig når man tolker det fra andre språk. Det var særlig viktig når jeg spurte deltakerne om de likte rollespillene som undervisningsmetode. Siden problemstillingen handler om flerkulturelle voksne, var jeg mer oppmerksomme når jeg har gjengitt virkeligheten. Jeg var ekstra oppmerksom når det gjaldt beskrivelsen av følelser, selvtillit og kroppsspråk der må jeg tar hensyn til kulturelle forskjeller.

I andregrads fortolkning menes at forskeren vil gjengi det som hun hørte fra informantene og dermed deres refleksjoner rundt en hendelse (Fangen, 2010, s. 212). I dette nivået har jeg benyttet tynne beskrivelser. Det vil si å gjengi det som jeg hørte fra både deltakerne på rollespill og kontaktlæreren på intervjuet. Jeg har også tatt hensyn til både hennes refleksjoner rundt gjennomføring for rollespillene og deltakernes selvvurdering. I tillegg har jeg skrevet hennes forklaring og fortolkning til opplevelser hun har hatt angående samarbeid med meg som lærerforsker. Dessuten har jeg fortolket og sett data i lys av sammenhengen den skjer innenfor. Det vil si at et ord kan bære en betydning i en sammenheng, mens det samme ordet vil ha helt forskjellig betydning i en annen sammenheng. Det vil si at betydning av data og fortolkning er avhengig av kontekst. Data skal analyseres som en innebygd informasjon i dets kontekst (Mayring, 2004; Fangen, 2010, s. 213).

Med tredje grads fortolkning menes at forskeren skal kritisere informantenes fortolkning og søke etter «skjulte agendaer og behov» (Fangen, 2010, s. 222). Det vil si at forskeren skal

fortolke underliggende, skjulte interesser og motivasjon og så kritisert fortolkningen. I den tredjegrads fortolkning har jeg ikke bare fortolket kontaktlærerens vurdering eller deltakernes selvvurdering, men jeg har også kritisert vurdering og søkt etter skjulte planer. Det vil si at jeg har fortolket underliggende, skjulte interesser og motivasjon og så kritisert fortolkningen. Jeg har tatt deltakernes vurdering og hvordan han ser på seg selv og på den kulturelle virkeligheten. Jeg har også forsøkt å forstå og utvikle kunnskap om denne virkeligheten. Dessuten forsøkte jeg å tolke denne virkeligheten igjen fra min kunnskap og forståelse (Fangen, 2010, s. 222).

Dette var en utfordring for meg som lærerforsker å fortolke og analysere dataene. Derfor var det viktig å ta hensyn til min egen kritiske tolkninger også som kunne påvirke både forskningsobjektene og vår måte å tolke dataene på. Kritiske tolkninger handler om «ubevisste prosesser, ideologier, maktforhold og andre uttrykk for dominans som fører til at visse interesser gjemmes på bekostning av andre i de forståelsesformene som spontant oppstår» (Fangen, 2010, s. 223). Det var viktig at jeg distanserte meg for å kunne stille kritiske spørsmål til min egen fortolkning. Jeg måtte være kritisk til min egen forståelse i forhold til innholdet, samt til mine egne posisjoner i feltet (Fangen, 2010, s. 223). I tillegg måtte jeg også skille mellom mine og informantenes tolkninger. Dette har jeg gjort ved å gjenskrive noen av informantenes utsagn i form av sitat og deretter fortolke dem fra mitt perspektiv. På denne måten kunne jeg gjøre det enklere for leseren å forstå hvorfor jeg har fortolket innholdet slik jeg har. Samtidig kan sitatene gi leseren en frihet for å tolke og forstå hendelsene fra sin egen perspektiv og forståelse (Fangen, 2010, s. 221).

### 3.4 Utvalget

Klassen består av sju deltakere som kommer fra forskjellige land, forskjellige kulturer og har forskjellige bakgrunner. De fleste i denne gruppen har strevd med undertrykking og har kommet fra diktatoriske land, der menneskeverdet er veldig lavt. I de fleste land man vokser opp med lidelse, fattigdom, illiteracy og redsel. Redsel for å si sin mening, redsel for å spørre om rettigheter og redsel for å være frie mennesker. Derfor vil jeg understreke hvordan selvtillit er en faktor som påvirke opplæring og utvikling. Jeg skal velge fire deltakere: to som har svært liten skolegang og to som har ingen skolegang i det hele tatt. Skolegang kan påvirke opplæring også. Derfor skal jeg drøfte den i drøft kapittel. Jeg brukte falske

navn på deltakerne på grunn av personvern. I beskriving av deltakerne skal jeg fortelle litt om hvor mye de kan før gjennomføring for rollespillene.

#### 3.4.1 Deltakeren 1

Mahmood er 52 år gammel, er gift og har åtte barn og to barnebarn. Han har ingen skolegang i hjemlandet og kan heller ikke skrive navn på arabisk. Han kom til Norge på slutten av 2017. Han jobbet som maler i hjemlandet og han er flink til å tegne. Han begynte å lære latinskbokstaver i Norge og er fortsatt kan ingen av arabiske bokstavene. Han strevde mye for å kunne knekke koden. Det var vanskelig for ham å skille mellom lyd og bokstaver særlig med vokaler. Han strevde mye også med leseforståelse.

Når det gjelder muntlig språkopplæring hadde han en sen progresjon i fjor, men han har en liten positiv utvikling i forståelse i år. Han begynte å svare på noen spørsmål. Det er en liten fremgang i å snakke i setninger.

Når det gjelder lesing er han usikker når han leser. Han kan en del ordbilder og han gjetter ofte. Noen ganger klarer han å lydere og han leser lydrette ord med korte stavelser dersom han stopper opp og fokuserer på bokstavlydene. Han har sakte progresjon i leseforståelse.

#### 3.4.2 Deltakeren 2

Akkak er 42 år gammel, ensligmor med seks barn her i Norge. Hun kommer til Norge etter en lang og vanske tur. Hun kom til Norge på slutten av 2019. Akkak har ingen skolegang, og hun kan svært lite muntlig engelsk. Hun kan ikke lese eller skrive noe språk. Hun kan ingen tallforståelse. Når hun kjøper noe, gir hun kontant penger til kasse og kassen tar det som gjelder. Etter tre år på voksenopplæring lærte hun å knekke lesekoden, lese sakte og skrive litt. Hun er aktiv muntlig, og vil gjerne snakke mer, men hun trenger å snakke i setninger. Når man snakker tydelig og sakte kan hun forstå og svare på spørsmålene. Når det gjelder lesing, er hun nøye når hun leser og bruker hun det hun har lært med å stoppe opp, lydere hun frem og prøver hun å lese stavelser.

### 3.4.3 Deltakeren 3

Asla er 44 år gammel dame. Hun kom til Norge i 2021. Asla bor i Norge sammen med mannen hennes og fire barn. Da hun gikk i første klasse på barneskole, begynte det krigen i hjemlandet. Hun kan lese og skrive svært lite på sitt språk. Hun strever mye med hukommelse, og med å snakke på norsk. Hun kan knekke koden nå ganske bra.

Hun kan en del ord og prøver å snakke i setninger. Hun trenger ofte litt starthjelp med det skal hun si. Det ser ut til at hun har ordet i hodet, men klarer ikke å si det uten å få hjelp av læreren. Når det gjelder leseforståelse er det vanskelig å svare på spørsmål til en tekst. Hun kan skrive ganske bra.

### 3.4.4 Deltakeren 4

Wahida er 29 år gammel enesligemor. Hun kom til Norge i 2022 sammen med barnet sitt på 9 år. Hun gikk i femte klasse i hjemlandet. Så hun har skolegang, men da jeg kartla henne på arabisk, fant jeg at hun kan lese, men ikke skrive godt nok. Hun er ivrig til å lære muntlig språk.

Hun er aktiv i timene og vil gjerne svare på spørsmålene. Hun kan en del ord og snakker litt i setninger. Det virker som om hun forstår mer og mer i jevn fremgang. Når det gjelder lesing på norsk leser hun ok. hun kan de fleste bokstavlydene, noen vokaler er vanskelig for henne, men hun kan teknikken med å lydere. Det er vanskelig for henne å lese lange ord med flere stavelser 3+. Når det gjelder leseforståelse forstår hun enkle tekster, men trenger litt hjelp til å forstå spørsmålene til tekstene.

Når det gjelder skriftligspråk er det vanskelig med rettskriving. Noen vokaler er vanskelig. Å løse oppgaver kan være vanskelig, men med litt veiledning, går det bedre. Hun er flink til å høre/forstå hjelpen og prøver å gjøre det som blir sagt. Hun er blitt flinkere på iPad nå.

## 3.5 Validitet og reliabilitet

Som jeg har skrevet at mitt prosjekt er ikke så stort slik jeg har målt stor data eller fant validitet for en forskning, men jeg har vurdert noen faktorer som jeg forsøkt å opprettholde validitet og reliabilitet så mye som mulig.

Jeg har forsøkt å bruke den “first, second- and third-person action research/practice” metoden (Reason & Bradbury, 2008, s.6 ; Coghlan & Shani, s. 644-653). Reason & Bradbury (2008) understreker de tre felles validitetsstrategiene som en forsker kan følge som et verktøy. I det første nivået vil jeg som forsker, dokumentere deltakerens beskrivelse som vil bearbeides og systematiseres slik at det kan forankres i teori. Jeg har forsøkt å vurdere fire faktorer for å finne ut om det har skjedd noe progresjon i: uttale, ordforråd, forståelse og selvtillit. Jeg forsøkte å vurdere hver faktor på tre nivåer: lav, middel og høy som ble delt i tre subnivåer for å se om jeg nærmet målet eller ikke.

På det andre person nivået er det viktig å fremme en god oppfølging, veiledning og interaksjon mellom meg som forsker og kontaktlæreren. På den tredje person nivået diskuterer og kritiserer forskeren analysen og fortolkning av deltakernes beskrivelser i dialog med kontaktlæreren (Reason & Bradbury, 2008, s.6). Dette gir mulighet for deltakere å gi tilbakemelding på hvordan datamaterialet er forbrukt. Det minsker makt relasjon mellom forsker og deltaker, slik at forskeren ikke tar med seg datautvikling for sin egen agenda.

Ifølge Johansson (2015, s. 36) er validitet eller gyldighet, ett av to overordnede kvalitetsaspekter knyttet til måling og vurdering for en forskning. En forskningsvurdering har god validitet dersom den vurderer de målrettede elementene og dersom konklusjonene og konsekvensene er riktige og forsvarlige. Det vil si at validiteten handler om hvorvidt forskningen virkelig måler den skal måles.

Johansson (2015, s. 36) betonte det andre kvalitetsaspektet, det vil si reliabilitet eller pålitelighet. Reliabilitet sikter på konsistens og presisjon i en vurdering. Det vil si hvor nøyaktig en vurdering er. For eksempel at ulike vurderinger av samme faktor gir samme utfall. Det vil si at både kontaktlæreren og meg var enige det meste av tiden omkring vurderingen av deltakerens gjennomføring. Vi var også mest tiden enige om vurdering av de fire faktorene: uttale, ordforråd, forståelse og selvtillit. Noen forskninger skilles begrepene validitet og reliabilitet fra hverandre, men reliabilitet ses ofte på som en del av det utvidede validitetsbegrepet, hvor reliabilitet anses som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, betingelse for validitet (Messick, 1989 i Johansson 2015, s. 36).

Å si at noe fungerer bra, eller som det er ment, er å si at noe har god validitet. I min tilnærming har jeg tatt hensyn til validitet og reliabilitet. Jeg har vært nøye til å sjekke forståelsen med deltakerne og prøvd høre fra en kollega dersom jeg tvilte om noe. Dessuten har jeg sammenlignet med flere ulike perspektiv og teori (Brinkmann & Tanggaard 2020, s. 662).

Å bruke en didaktisk analysemodell kan være et godt redskap for meg å organisere og systematisere arbeidet i dette prosjektet, slik at jeg kan ivareta validiteten i prosjektet. En troverdig dokumentasjon som dokumenterer praksisen, slik at andre kan ta nytte av, er også viktig (Sylte, 2017, s.445).

### 3.6 Forskningsetikk

I prosjektet har jeg stilt tilfeldige spørsmål av og til, slik at jeg kunne sjekke om de forstår spørsmålene eller om de bare lærer rollespillene utenat. Min kollega (kontaktlæreren for denne klassen) skulle hjelpe meg også. Hun skulle stille disse spørsmålene, mens jeg skulle filme og vurdere om det skjer noe utvikling. Jeg har filmet rollespillene to ganger. Den første gangen har deltakerne gjennomført rollespillet to og to. Etter fire måneder har kontaktlæreren ringte en og en og stille samme spørsmålene, men i andre kontekst. Jeg har vurdert rollespillene sammen med kontaktlæreren om deltakerne forstår de spørsmålene og hvordan de kan svare. Derfor må jeg tenke på forskningsetikk og hvilke prosedyrer som jeg må følge i mitt prosjekt.

Når det gjelder forskningsetikken har Norge forskjellige nasjonale forskningsetiske komiteer som for eksempel: NEM, NENT og NESH. Målet for komiteene er å ivareta enkeltpersonens og samfunnets interesser. Dersom jeg lurer på noe eller har tvil om noe etisk tiltak, kan jeg finne svaret og veiledning i overnevnte komiteenes nettsider.

I følge NESHs forskningsetiske retningslinjer (2021) blir reglene delt inn i fem grupper. At man må ta hensyn til: Forsker fellesskapet, personer, grupper og institusjoner, oppdragsgivere og forskningsformidling.

Rollespillene som jeg har brukt inneholder private opplysninger. Derfor har jeg tatt hensyn til informantenes privatliv og vist respekt for dem. Det vil si til å ivareta informantenes konfidensialitet. Dessuten er det krav til å informere deltakerne om det som skal studeres og

om prosjekts formål. I tillegg måtte jeg forklare hvordan prosjektet skulle gjennomføres. Derfor måtte jeg også få «informert samtykke» (Fangen, 2010, s. 191). Det vil si at deltakerne skal bli gjort kjent med innholdet i prosjektet, hvordan deres personopplysninger vil brukes og oppbevares, samt få vite at de kan trekke seg hvis de angrer seg, at data skal anonymiseres og at forskere har taushetsplikten (Fangen, 2010, s.189-207).

Dessuten måtte deltakerne bli fortalt at de skal anonymiseres og at de vil få falske navn i denne oppgaven. Jeg måtte også forklare på forhånd hva hensikten med rollespill er, hvordan jeg skal bruke datamaterialet og hvorfor jeg vil at de å delta i dette prosjektet. Deltakerne må også samtykke til at kontaktlæreren skal se på filmer og delta i vurdering og drøfting. Jeg må også ta hensyn til private og sensitive opplysninger.

For å få vurdering at jeg kan begynne på mitt prosjekt, har jeg sendt et informasjonsskriv for Norsk senter for forskningsdata (SIKT) (se vedlegg 2). Jeg har søkt på to type samtykke. Den ene at deltakerne skal filmes og at de filmene skal brukes i min masterstudie og at deltakerne skal samtykker at kontaktlæreren skal involvere på dette prosjektet og kan vurdere deltakernes gjennomføring. Den andre omhandler intervjuet med kontaktlæreren.



## 4 Mitt prosjekt

I dette prosjektet skal jeg bruke fenomenologi til å beskrive en situasjon som har skjedd i min praksisperiode der jeg måtte ta en avgjørelse ved å bruke min makt og rolle som en pedagog og lærer.

Prosjektet ble gjennomført i en klasse med sju voksne deltakere med innvandrerbakgrunn som har ingen eller liten skolebakgrunn. Gruppen består av to menn og fem damer. Alderen er mellom 29-52 år fra forskjellige land. I denne gruppa begynte vi med å lære dem bokstaver og lyder. Det var vanskelig for dem å skille mellom bokstaver og lyd i begynnelsen og det tok lang tid til å oppfatte hva en bokstav er og hvordan de kan kople den til lyden. Det tok lang tid (ca. 1-2 år) med noen av dem til å knekke koden. Nå er det som er problematisk at de er fortsatt strever med forståelse og bruk av språket i hverdagslivet. De kan fremdeles ikke uttrykke seg selv på en enkel måte og de strever med å lese og skrive. Deltakerne strever med å tolke en melding fra NAV eller skole på en fullstendig måte. Derfor betraktes denne gruppa som en sårbar gruppe med lavt nivå i norsk.

For årsakene som jeg har nevnte i denne oppgaven, bestemte jeg å etablere et prosjekt der jeg kan bruke eksempler som kan bety mye for deltakernes nåtid og fremtid. En hovedoppgave for meg som en lærer, er å finne fram til innhold som er verdifullt og passelig til denne gruppen. Derfor tenkte jeg å velge noen temaer som kan utvikle og legge til rette for at deltakerne skulle kunne klare seg så mye som mulig i noen situasjoner i hverdagslivet. Jeg tenkte på rollespill som en redskap for å lære deltakerne de temaene i praksis. Da begynte jeg å lage rollespill. Jeg klarte å lage fire rollespill som handler om fire temaer: å bestille time hos legesenter, å snakke om egen familie, hva man kan gjøre for å holde seg frisk og i form og samtale der deltakerne skal kunne adresse og telefonnummer.

Samtidig er det viktig å utvikle andre grunnleggende språkferdigheter hos deltakerne. Derfor tenkte jeg at det er viktig å bruke de tradisjonelle undervisningsmetodene til å lære å lese og skrive rollespillene også. Deltakerne skulle kunne skrive rollespillene både i skriveboka og på I-Pad slik at de øver på å bruke både manuelle og digitale ferdigheter. Jeg brukte forskjellige metoder i undervisning for å lære deltakerne både å lese, skrive, snakke og bruke digitale

ferdigheter. Jeg brukte felles undervisning, parøving undervisning, individuell undervisning og digital undervisning (ved å bruke forskjellige læringsprogram på I-Pad) med vekt på praktisk undervisning i form av rollespill.

Både kontaktlæreren og jeg bruker ulike bøker som er laget for hvert nivå. Vi har brukt mange ulike bøker med vekt på «Hei ABC» som hovedbok i første omgang. Når deltakerne lærte å knekke kode og kunne grunnleggende setninger muntlig begynte vi å bruke en annen bok som passer spor 1. Vi bruker «Hei A1» med denne gruppen som passer spor 1. Boken består av mange leksjoner og hver leksjon handler om et tema. Personer i boka blir introdusert i første leksjon og vil være med i alle leksjoner.

Gjentakelse i lesing, lesing etter læreren i kor, å lære utenat, skrive diktat, av skriving, øving med ord lage ordkort og ordkart, lytteøving, fortell om bilder er noen av metodene som vi tok i bruk i undervisning. Vi begynner vanligvis timen med muntlig rutiner som for eksempel «hvilken dag er det i dag?», «hvilken dato er det i dag?», «hvordan er være i dag?». Læreren vil forklare til deltakere både muntlig og skriftlig hva timens mål, innhold, rammer og rutiner er, slik at det blir mer oversiktlig. Læreren vil bruke eller tegne symboler som viser rammer og rutiner slik at deltakerne som ikke har tilstrekkelig leseferdigheter ennå oppfatter dagsplanen. Vi kan for eksempel tegne to personer som snakker sammen for å illustrere at de skal begynne med muntlig språkbruk om et visst tema som læreren velger som for eksempel familie. Dagsplan bidrar til at deltakerne skal kunne oppfatte målet i undervisningen og hvorfor de gjøre de forskjellige aktivitetene. Vi bruker nesten alle tradisjonelle metoder som står i Alver & Lahaug (1999) bok.

#### 4.1 Gjennomføring for rollespillene

Rollespillet ble skrevet slik at hver deltaker skulle snakke om sine egne ekte opplysninger. Jeg fant riktig opplysninger i et program som jeg har tilgang til som lærer og jeg spurte deltakeren selv om noe informasjon som ikke står i programmet. En viktig ting som jeg må nevne her er at alle deltakerne har allerede signert samtykker at skolen kan bruke bilder og videoer i skolen, skolens webside og skolens face book.

Etter jeg hadde snakket med kontaktlæreren, ble vi enige om at deltakerne kunne øve på mandag og torsdag i noen av norsk timene, ifølge timeplanen og ukeplanen. Så skulle jeg

filme rollespillet på fredag en uke etter. Hva skal jeg gjøre for å la elvene bli engasjert og ta ansvar? Jeg tenkte at jeg først må ha avtale med deltakerne slik at jeg la dem *bestemme selv* til å oppnå målet. Jeg måtte gi dem den følelse av selvstendighet, ansvarlighet og verdighet. Jeg presentert temaet og forklart hvordan de skal jobbe og skrev prosedyrene tydelig og kort på tavle som punkter og symboler for at det ble letter for dem. Vi snakket sammen også om hva er målet av rollespillene og om syntes at det er en passelig metode for dem.

#### 4.1.1 Runde en

##### 4.1.1.1 Første rollespillet (å bestille time hos legen)

Temaet for den uken som jeg skulle begynne på rollespillet var «yrke» ifølge årsplanen for denne klassen. Jeg begynte å tenke på hvilke av rollespillene jeg må velge slik at de passer både temaene på læreplanen samt de aktuelle opplysningene som deltakerne trenger. Jeg ville begynne med å lære deltakerne først og fremst fødselsdato, hvilket legesenter de går på og deres fastlegens navn så fort som mulig. Jeg ville ikke vente noen uker til det skulle komme «helse» som tema. Derfor tenkte jeg å benytte legesentresekretær som et yrke for å lære deltakerne hvordan de kan ta imot pasienter og spørre dem om noen viktige opplysninger som for eksempel fødselsdato, og fastlegens navn. Jeg har snakket med kontaktlæreren og vi ble enige om at jeg skulle lage et rollespill der deltakerne skulle spille både pasientens- og sekretærens roller (se vedlegg 3). Dessuten skal legesentresekretær nevne hvilket legesenter det er. Samtidig skal deltakerne lære hvordan de kan stille spørsmål og svare på en enkel måte som det står på læreplans mål. Etter det første rollespillet ble gjennomført, skulle hver deltaker kunne egen fødselsdato, legesentret han/hun går på, fastlege og noen plager og smerter man kan oppleve. Dessuten skulle de lære å forstå spørsmålene som vanligvis skulle stilles av sekretær i legesentre, som for eksempel «når er du født?», «hva gjelder det?» og så videre.

Kontaktlæreren begynte med å snakke om forskjellige yrke muntlig. Kontakt læreren og jeg jobbet med dette temaet ved å bruke induktivt metode. Det vil si at vi begynte med ordforråd opp til setninger og så til hele teksten. Dessuten har deltakerne lest og skrevet teksten som handler om yrke med kontaktlæren. Rollespillet ble delt ut på mandag av uken og jeg leste, og deltakerne leste så jeg la deltakerne jobbe selvstendige. Ifølge Alver & Lahaug (1999, s. 44) er det viktig at deltakerne lærer å arbeide på forskjellige måter. Deltakerne må lære å være selvstendige og å gjøre oppgavene alene og hjemme. Deltakerne tok ansvar og var veldig opptatt på å lese og øve på rollespillet etter jeg delte dem i pargrupper. Jeg la deltakerne

skrive rollespillet på I-Pad så at de skal være stolte av seg selv og ha selvtillit. Til nå vil prosedyrene lykkes ganske bra og deltakerne jobbet konsentrert og effektivt.

På fredag hadde deltakerne gjennomført rollespillet og jeg har filmet det. Det gikk veldig bra. Deltakerne var veldig engasjert og motivert. De syntes at det var gøy, spennende og lærerikt. De gjør noen grammatiske feil selvfølgelig, men dersom vi sammenligner dem med hva de kunne fra før, betraktes det som en prestasjon, synes jeg. Nå de kunne i hvert fall fødselsdato, navn på legesenter og fastlege, og noe ord om noen smerter.

Etter filming hadde vi gått gjennom filmer for å finne feil i form av selvvurdering. Når jeg begynte med første film, forsøkte jeg å observere deltakernes reaksjon. Jeg så at de selv fant ut noen av feilene de hadde gjort. De begynte å forstå hva de snakker om. Jeg skrev på tavle de feilene de hadde gjort og forklarte hvorfor det var feil. Det var ikke så mange feil, men det som var felles feil vanskelighet til å uttale navn for fastlegene sine.

#### *4.1.1.2 Andre rollespillet (familie)*

Det neste temaet handler om familie (se vedlegg 4). Det er viktig ifølge læreplanen å lære om hvordan deltakerne kan snakke om sine egne familier. Først snakket jeg om min egen familie slik at deltakerne oppfatter hvordan man snakke om familien sin. Så la jeg deltakerne å snakke om deres familier. Vi snakket om hvor mange søsken hver av dem har, om de bor i Norge eller i et annet land, om de har barn og hvor mange barn de har. Etter muntlig samtale om familie og hvor mange barn og søsken hver av deltakeren har, begynner de på lesing. På lesingsfase begynner læreren først å lese tydelig og sakte. Læreren forklare bilder som står i teksten. I neste steget, leser læreren igjen korte setninger og ord og så leser deltakeren etter læreren i kor. Læreren gjentar de vanskelige ordene om igjen og om igjen og deltakeren repeterer etter læreren i kor.

Jeg kunne ikke finne all informasjon om deltakernes familier i programmet som vi bruker for å følge opp deltakerne på skolen. Derfor har jeg etablert en tabell der jeg har skrevet hvor mange søsken, brødre, søstre, sønner og døtre hver deltaker har. Jeg hadde fått all informasjon fra deltakerne selv. Rollespillet handlet om to kamerater på norskkurs som sitter på pause i kantine og snakker sammen om familiene sine. De blir kjent på hverandre gjennom rollespillet. Samme prosedyrene ble gjennomført, det vil si at jeg som lærerforsker delte rollespillet ut etter godt og tydelig forklaring. Deltakeren leste først stillelesing og så jobbet de

i parøving. Jeg gikk rundt for å høre og hjelpe dem når de trenger hjelp. På torsdag øvde deltakerne igjen på rollespillet og skrev de rollespillet både i skriveboka og på I-Pad.

På fredag filmet jeg deltakerne mens de gjennomføre rollespillet. Vi har gått gjennom videoer etterpå for å bruke selvvurdering. Deltakernes reaksjon var veldig godt. Når de oppdaget noe feil de sier med engang for eksempel «nei, det søstre ikke søsken». De strever med å skille mellom søsken og søstre, søster og søstre og bror og brødre. I tillegg er det viktig for foreldrene å kunne lære å lese og skrive navn for deres barn. Derfor har jeg laget familietrær slik at de kan skrive deres barnas navn.

#### *4.1.1.3 Tredje rollespillet (hvordan man kan holde seg frisk og i form)*

Tredje tema var om god helse og livsstil. Dette temaet er om hvordan man kan holde seg frisk og i form (se vedlegg 5). Her det er viktig å lære deltakerne hvordan man kan forandre livstil, hva man kan gjøre her i Norge i dette miljøet og i denne naturen. Deltakerne skulle ikke bare lære språk, men de skulle lære kultur og ble kjent med vaner i Norge. Deltakerne skulle snakke også om hva sunt og usunt mat er.

Deltakerne var koplet ut. De reagerte ikke så bra som siste gang med meg. Det var veldig krevende dag. Jeg forsøkte å formidle kunnskap så godt som jeg kunne, men dessverre deltakerne var til stede fysisk ikke mentalt. Timen lykkes ikke og jeg var ikke fornøyd 100%, men samtidig tenkte jeg at jeg måtte spørre deltakerne om årsaken. Svaret kom at de skulle ha kapitellprøve denne uken og at de ikke kunne fokusere med meg. Derfor måtte jeg justere planen min etter deltakernes forutsetninger og klassemiljøet. Jeg skulle ta hensyn til ukeplan og tenke på prøven, mens jeg skrive ukeplan med kontaktlæreren. Jeg måtte også ta hensyn til deltakernes tilstand fordi det var ikke noe vits å bruke tid på noe som de ikke hadde lyst til å lære akkurat i da tid. Derfor tenkte jeg at de skulle sitte og lese til prøven og jeg kunne hjelpe dem dersom de hadde noe spørsmål. De var veldig glade og takknemlige.

Nå skjedde det noe justering på min plan. På mandag uke etter begynte jeg igjen med mitt prosjekt og denne gangen var de glade og engasjert igjen. De begynte først med å lese og se på bilde i boka slik at de bruke mer enn en sans. De hørte på meg og gjentok i kor, så på bilde, leste selv, og skrev de setningene som står i boka. Jeg brukte hele uken for å berike ordforrådet.

På mandag uken etter delte jeg rollespillet og forklarte hvordan de skulle gjennomføre det. Jeg fulgte samme prosedyrene om lesing skriving og øving i parøving. I dette rollespillet kunne de holde en samtale mellom to venner som sitter på naturen og snakker sammen om hvordan man kan holde seg frisk og i form. De lærte hva sunn mat betyr, hva psykisk og fysisk helse betyr og mange nye vokabularer. De lærte også at det som står i boka handler om han / hun, mens det som står i rollespillet handler om deltakerne selv. Før kunne de ikke forstå hva forskjellen var, det var ikke noe forståelse, bare pugging. På fredag hadde jeg filmet rollespillene og gått gjennom selvvurdering på samme måte slik at de ikke skal gjøre de samme feilene igjen.

#### *4.1.1.4 Fjerde rollespillet (samtale med en gammel venn)*

Det fjerde temaet var å treffe en gammel venn og så spørre om hvor de nå bor og om de kan få telefonnummer av hverandre (se vedlegg 6). I dette rollespillet er det mulig å lære adressen og telefonnummeret. Jeg fant riktige adresser og telefonnumrene fra samme program som skolen bruker. I tillegg sjekket jeg riktige opplysninger av deltakerne selv. Dette rollespillet var kort, men nyttig. Deltakeren kjente nå rutinen og begynte å øve og jeg forsøkt å hjelpe dem en og en særting med å uttale adressen. Deretter sitter de to og to, mens jeg gikk rundt, hørte og rette på dem når det var behov. På torsdag øvde deltakerne igjen på rollespillet og skrev de rollespillet både i skriveboka og på I-Pad som de pleide å gjøre. På fredag filmet jeg rollespillene og så vurderte jeg sammen med deltakerne.

I alle fire rollespillene var det gøy, engasjement, motivasjon og læring. Det var morsomme timene for deltakerne særing når jeg hadde filmet dem. De fortalt at de har lært noe som er viktig og som de ikke tenkte på før på den måten. I følgende avsnitter skal jeg analysere denne situasjonen og knytte den sammen til teori, men jeg må si at alle teorier som jeg har lest står i min kropp. Det blir realisert i praksisen spontant. Jeg står ikke i situasjonen og tenker hva man kan gjøre ifølge filosofer, sosionomer eller pedagoger, men alt blir lagret og kommer i praksis når man trenger det. Teori og praksis henger sammen og man bruker teori og kunnskap i praksis, men samtidig kan man artikulere praksisen i teori (Grimen, 2008, s. 74-80).

#### 4.1.2 Runde to

I runde en hadde deltakerne fått tid til å øve på rollespillene før gjennomføring. De har både lese- og skrive samt muntlig forberedelse. I runde to har deltakeren ikke tid til å øve eller forberede seg. Runde to har blitt gjennomført etter tre til fire måneder av runde en ble gjennomført. I runde to skulle deltakerne få en telefon samtale der kontaktlæreren skulle ringe deltakerne en og en og stille spørsmål om akkurat det samme innholdet for runde en. Hun skulle forandre litt på måten hun skulle stille spørsmålene på. Noen ganger skulle hun bruke andre ord enn de som står i rollespillene. Hun skulle spørre blant annet om fødselsdato, telefonnummer, familie, helse og adresse. Kontaktlæreren og meg har samarbeidet og lagt plan først. Jeg har forberedt de spørsmålene som hun skulle stille, sjekket om hun har alle deltakernes telefonnumre og ble enige at hun skulle ringe, mens jeg skulle filme. Vi tenkte at det ble bedre vurdering dersom deltakeren snakker med norsk person enn med meg som har andre språk enn norsk. Jeg har også sjekket timeplan for begge oss slik at vi kunne finne passelig tid for gjennomføring.

Dagen vi har ringt til deltakeren, kom kontaktlæreren og meg til klasserommet og fortalt deltakerne at de skulle få en telefonsamtale av kontaktlæreren og at jeg skulle filme dem. Vi forklarte kort at det handler om samme innhold som de har fått i rollespillene. Det fleste av deltakerne ville gjerne gjøre det. Vi spurte deltakerne om noen hadde lyst til å prøve først. Så kom en hånd opp.

Kontaktlæreren sto i et sted utenfor klasserommet slik at hun og deltakerne så ikke hverandre, mens jeg filmet deltakerne i klasserommet. Telefonhøytalen var på slik at jeg kan sjekke etter hvert, om deltakeren forstår spørsmålene og kan svare på en riktig måte eller ikke.

## 5 Diskusjon og Analyse for data

### 5.1 Fire fokuserte områder

Dataanalyse skal begrenses slik at jeg kan vurdere fire områder som jeg synes at de er viktige og henger sammen. Disse områdene handler om vurdering for uttale, forståelse, ordforråd og selvtillit. Jeg skal bruke pragmatisme som en filosofisktilnærming i fortolking, analysering og vurdering for rollespillene. Rollespillene og telefonsamtalene vil analyseres og sammenlignes. Jeg skall sjekke og vurdere om det skjer progresjon fra første til andre runde når det gjelder uttale, forståelse, ordforråd og selvtillit. Det er vanskelig å vurdere progresjonen, men jeg skal drøfte og diskutere gjennomføringene med kontaktlæreren slik at vi finne ut om vi er enige om vurdering på de fire områdene eller ikke.

#### 5.1.1 Uttale

Det blir viktig å vurdere om det er forståelig det som deltakerne sier. Det er viktig å uttale ordene slik at de andre forstår hva man sier. Derfor brukte jeg uttale som en faktor for å vurdere språkopplæring og om det skjer noe progresjon.

Husby & Kløv (1998, s. 14) hevder at «alder» er en av faktorene som spiller en stor rolle i å lære et nytt språklydsystem. Barna tilegner seg nytt språkkuttale fortere og bedre enn voksne. Dette er på grunn av at det finnes en viss periode der biologiske vilkårene for uttaleferdigheter vil forenders. Dette uttaleferdighetenes tilegnelse skjer når man er på 4-5 årsalderen.

Husby & Kløv (1998, s.154) hevder også at det er tre hoveddimensjoner som man må ta hensyn til når man vurderer uttale. Den første handler om hvor lett eller vanskelig det er at taleren vil være bli forstått. Det vil si om lyttende personer forstår hva deltakerne snakker om eller ikke. Det er snakk om å bli forstått ikke bare av oss som lærere, men av folk uten av skolen, på legesenteret, i butikk, på jobb, i barnehagen og på alle områdene som deltakeren trenger å bruke språk på.

Den andre dimensjonen er «i hvor stor grad aksenten er akseptabel». Noen morsmålets aksent påvirke norsk, men man kan akseptere det. Det vil si, noen av deltakerne som har arabisk morsmål har problem med uttale /ø/ og /u/. Det kan være akseptabelt og man kan forstå det de sier.



Den tredje dimensjonen er «i hvor grad aksentene er irritabel». Morsmålet aksenten har en stor innflytelse på tilegnelse av andrespråk. Noen aksent kan hindre kommunikasjon.

(Husby & Kløv, 1998, s.13). Noen ganger er det vanskelig å forstå ordene på grunn av for eksempel erstatning /r/ med /l/.

### 5.1.2 Ordforråd

Den andre faktor er ordforråd. Denne faktoren viser om deltakerne kan uttrykke seg på en enkelt måte. Når deltakerne utvikle begreper og ordforråd, kan de klare seg til å lage fraser og dermed setninger. Det kan være viktigere å ha et godt ordforråd, enn å ha riktig bøyning eller perfekt uttale. En god kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd. (Nation, 2001, s.81).

Golden (2014, s. 175) understreker at ordforrådsbruk- og valg er sentralt i kommunikasjon. Dersom man har den kompetanse om språk og språkbruk har man «kommunikativ kompetanse». Det finnes to faktorer som påvirker språkbruk og dermed kommunikasjon: sosiolingvistiske- og pragmatiske faktorer. Det vil si hvilke kontekster og situasjoner man bruker ordforrådet i.

Golden (2014, s. 37) hevder at dersom en forsker vurderer ordforråd for deltakere, kan det bety at han vurderer forståelse. Med andre ord når forsker vurderer ordforråd, vurderer han bruk for leksemer og begreper og dermed forståelse. De to typer målinger (ordforråd og forståelse) henger sammen og det kommer an på hva mener forskere.

I dette prosjektet er målgruppa, innvandrere som har ingen eller liten skolegang, derfor mente jeg å måle forståelse og bruk for begreper og leksemer. Det er tidlig for å måle leksemer og bøyning av ordene. Jeg ble fornøyd hvis deltakerne kunne uttrykke seg og klare seg i hverdagsliv på dette nivået (spor1). Jeg mener at det er viktigere å lære de konkret og hverdags relevante begreper og verb, enn å lære bøyning. Jeg mener at først må deltakerne lære, for eksempel, verb i presens og deretter lærer de verbene i preteritum.

Dessuten hevder Husby & Kløv (1998, s.16) at voksne innvandrere kan lære ordforråd raskere enn korrekt uttale. Derfor tenkte jeg kanskje jeg kan vurdere om deltakerne kan uttrykke seg i noen situasjoner. Jeg ønsket å vurdere om rollespill som undervisningsmetode har bidratt med å utvikle ordforråd hos deltakerne. I tillegg vil jeg se om jeg trenger å fokusere på ordforråd

mer for å utvikle språket hos deltakerne. Jeg vil sjekke om deltakeren forstår ordinnhold, selv om det er vanskelig å uttale ordet eller at de mangler ordforrådet.

### 5.1.3 Forståelse

Den tredje faktoren er forståelse. Jeg ønsket å vurdere om deltakerne har noe forståelse til situasjoner og til hva de snakker om eller ikke. Dersom deltakerne kan uttale riktig og gjenta rollespillene på en riktig måte, må jeg vurdere om de bare puffer de eller har forståelse over det de sier. Jeg vil også vurdere om de skjønner hva hensikten av rollespillene er.

Språkforståelse kan måles gjennom å vurdere vokabular og ordforståelse med vekt på den semantiske delen av språket (Melby- Lervåg & Lervåg, 2011, s.331). Det vil si at man oppnår språkforståelse ved å oppnå et rikt ordforråd i sammenheng med fraser og setninger slik at det gir mening i en kontekst eller en viss situasjon.

### 5.1.4 Selvtillit

Selvtillit er den fjerde faktor som jeg vil se på og som er både viktig og nødvendig å ta hensyn til i opplæring. Det er vanskelig å vurdere selvtillit, men jeg har forsøkt å se på kroppsspråket og de ovenfor første tre språkfaktorene. Utfra min erfaring, dersom man kan klare seg å beherske en del språket, øker det selvtillit og trygghet.

Westrheim (2004, s. 213) sikter kritisk teori nå til å understreke individets bevissthet om seg selv som en viktig deltaker i samfunnet som bidrar med utvikling i den sosiale og kulturelle konteksten de lever i. Dessuten kan individer bevisstgjøre om seg selv og samfunnet ved å frigjøre seg selv og å ha selvrefleksjon over seg selv og over problemer i samfunnet.

Jeg har blitt inspirert av Paulo Freire igjen her, som understrekte hvor viktig det er med trygghet og selvtillit i læring, særlig når han snakker om voksnes literacy i illiterate undertrykkende land. Freires teori bidrag i pedagogikken betraktes unikt i denne undertrykkende regime, men det er ikke så i Norge for to grunner. For det første er Norge et demokratisk land der mennesker har frihet, verdi, like utdanningsmuligheter og likestilling. For det andre finnes det få voksne som er illiterate i Norge. Men det er mange innvandrere som er illiterate og som kom fra land som har undertrykkende systemet. Derfor ønsket jeg å ta denne faktoren i min vurdering. Selvtillit, trygghet og språkopplæring koples sammen.

La meg ta selv som et eksempel på hvordan man føle i et undertrykkende land. Selv om jeg har høy utdanning, trengte jeg tid til å frigjøre meg selv av redsel, og det undertrykkende systemet. Det er ikke lett å vokse opp med undertrykkende systemer der man ikke kan si sin mening på skolen, med læreren og på universitet. Heller ikke på jobben på grunn av at en tenker at han kan ingenting. Det er bare læreren som vet og kan, jeg som en elev kan ingenting. Det er bare sjefen og ledelse som kan og vet, og ikke meg som ansatte. Det er bare staten som kan og vet og ikke meg som et menneske eller et medlem i samfunnet. Når jeg ville si min mening, ble jeg tvunget til å forlate landet. Jeg kjenner igjen hvordan man føler og hvor mye man strever til å frigjøre selv. Det er viktig for meg å frigjøre meg selv så at jeg kan bidra med å frigjøre elevene mine. Jeg hadde lest om demokrati, men jeg fikk ikke praktisert det før jeg kom hit. Når jeg har lært en del språket slik jeg kunne klare meg i samfunnet, følte jeg at selvtillit økte også.

## 5.2 Vurdering og analysing

Jeg har analysert datamaterialet etter diskusjon og vurdering av rollespillene, sammen med kontaktlæreren. Dette ble gjort for å sikre at en nøytral og relevant vurdering. Dessuten krever metoden aksjonsforskning, samarbeidet med andre. I det videre vil jeg presentere analysen, som kontaktlæreren og jeg ble enige om.

Som jeg har nevnt ovenfor i kapittel 4. 2 og 4.2.2 ble rollespillene gjennomført i form av to runder. I runde en hadde deltakerne fått tid til å øve på rollespillene før gjennomføring. Deltakerne har gjennomført rollespillene mens jeg har filmet dem for å vurdere gjennomføring etterpå. I runde to har deltakeren ikke tid til å øve eller forberede seg. Runde to var i form av telefonsamtale. Deltakeren har fått telefonsamtale, en og en, av kontaktlæreren mens jeg har filmet dem for å vurdere gjennomføring.

Jeg har lagt to tabeller for å vurdere gjennomføring for rollespillene for deltakerne. Hver deltaker har fått en tabell som viser hvordan deltakerens progresjon skjer i fire rollespill når det gjelder uttale, ordforråd, forståelse og selvtillit. Hver faktor har blitt vurdert i tre nivåer: lav, middel og høy. Hvert hoved nivå har blitt delt til tre subnivåer slik at jeg kan nyansere vurdering så mye som mulig.

Den andre tabell har blitt lagt for alle deltakerne for å vurdere gjennomføring på runde to. Tabellen består av vurdering for de fire faktorene og har blitt delt til tre hoved nivåer og hvert nivå har blitt delt til tre subnivåer også.

## 5.2.1 Vurdering for deltakeren 1(Mahmood)

### 5.2.1.1 *Runde en*

I det første rollespillet (å bestille time hos legen), viste Mahmood en forståelig uttale, selv om han strevde med å uttale etternavn på fastlegen og legesenteret. Å uttale legens fornavn fremstod enkelt for han, ettersom navnet også er et vanlig på arabisk navn. Han har hatt en del setninger og han viser et godt ordforråd: «jeg vondt i ryggen også i beina». Han mangler verb i dette setningen, men han brukte ordet «også» som ikke står i rollespillet. Dette kan forstås som at han har god situasjonsforståelse. Han kunne velge symptomene som han vil fortelle om, utover de innøvde replikkene fra rollespillet.

Når han spilte rollen som legesentresekretær viste han at han har forståelig uttale. Når det gjelder ordforråd har han en del ordforråd, men det kan virke innøvd. For eksempel har han gjort avvik på legesentrets navn slik det ikke gir mening for andre. Dersom han hadde forstått ordene, ville han ikke forvekslet de. Jeg kan ikke nevne legesentrets navn i dette eksemplet, på grunn av informasjonsvern. Det er vanskelig å bestemme om det er riktig forståelse når han skulle si at det er «en ledigtime», for eksempel. Dersom han hadde forståelse, ville han si det på en annen måte eller med noe feil på grammatikk, men han hoppet i stedet over den delen av rollespillet.

Når det gjelder selvtillit, virker han trygg da han spilte rollen som seg selv (som en pasient) og det er forståelig at det virker mindre trygt da han spilte rollen som legesentersekretær. Det er vanskelig for han å spille denne rollen som en legesentersekretær enn seg selv, likevel visste han at han var i rollen. Kroppsspråket viste at han var inn i rollen og at han ringte i telefon. Derfor ser han ut i rommet og ikke til hun deltakeren som snakker med ham. Det vil si at kroppsspråket viste at han var i rollen og at han ringte i telefon.

I det andre rollespillet (familie) har han vist forståelig uttale, men han strevde med begreper som er søstre og søsken, sønner, døtre. Det var forvirrende å forstå hva han mente, men forståelig. Han klarte å si noen setninger og har hatt bredt ordforråd, men han blandet mellom begrepene og hva det heter på de på norsk. Han manglet å koble ordet med ordinnhold.

Når det gjelder forståelse har han hatt en del forståelse. Han snakker om søsken og hvor bor de. Han snakket om hvor mange barn og barnebarn han har. Han viste at han forstod hva han snakket om. Ut fra kroppsspråket hans, virket han trygg og med høy selvtillit.

På den tredje rollespillet (hvordan man kan holde seg frisk og i form) var uttalen hans forståelig. Samtidig viste han begrenset ordforråd på dette temaet: «Jeg røyke slutt», «jeg går tur og glad». Han trenger å øve på setningsstruktur. Noen setninger var ikke fullstendige, noen setninger manglet verb og noe var bare ord «gå venner, familie også barna». Likevel var det forståelig. Han var ikke opptatt av hva som sto i rollespillmanuset, men han var opptatt av å gjøre situasjonen autentisk. Han snakket om seg selv og brukte noen setninger som ikke stod i rollespillet. Dette innebærer at han har forståelse. Han var den eneste deltakeren som viste forståelse rundt situasjonen i rollespillet. Akkurat med han trenger han å øve muntlig så kan han klare seg i livet.

Mahmood viste i fjerde rollespill (samtale med en gammel venn), at han kunne uttale gateadressen korrekt selv om det vanligvis er vanskelig for innvandrere å uttale adresser riktig. Han kunne adresse, men han sa det med lit feil på nummeret. Når det gjaldt ordforråd, hadde han fullstendige setninger og klarte å stille spørsmålene. Når det gjaldt forståelse, viste han en god forståelse ved å vente på spørsmålene og svare på en riktig måte. Han var med på situasjon og virker tryggere. Selv om lærere har forklart mye om verb, ser det ut at vi må bruke mer tid på struktur og viktigheten av verbet i norske setninger, særlig verbene *har* og *er*. Mahmood trenger å fokusere kun på struktur.

Mahmood												
Første runde	1. rollespill			2. rollespill			3. rollespill			4. rollespill		
	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy
uttale		x			x			x				x
ordforråd		x			x			x				x
forståelse		x			x				x			x
Selvtillit		x			x				x			x

### 5.2.1.2 *Runde to*

I runde to har kontaktlæreren ringt til Mahmood først som for å sjekke at han har lyst til å starte. Mahmood var veldig motivert og engasjert, selv om han denne gangen ikke hadde øvd inn situasjonen. Deltakerne hadde ikke mulighet til å øve inn som i første runde. Jeg ønsker å vurdere om de husker sine egne opplysninger.

Mahmood strever fremdeles med søstre og søsken og sønner. Han sa gutter og jenter istedenfor sønner og døtre for å unngå å gjøre feilen, men det var forståelig. Han viste at han har godt ordforråd. Når kontaktlæreren spurte ham om foreldrene sine lever, svarte han «nei, de er døde» og dette betyr at han har hatt en veldig bra forståelse. Han forsto alle spørsmålene og han klarte å svare riktig, selv om spørsmålene ikke kom på samme rekkefølge som han hadde før på rollespillene. På tross av at læreren spurte Mahmood på en annen måte enn den som står på rollespillene, klarte han å svare riktig på læreren. Han virket trygg og viste høy selvtillit. Vi synes at han har en stor progresjon i forståelse. I telefonsamtalen, brukte vi innholdet i en annen kontekst og uten visuelle hjelpemiddel, likevel klarte han å svare riktig og forståelig. «Dersom han hadde det på muntlig prøve, ville han få meget bra» sier kontaktlæreren.

## 5.2.2 Analyse for deltakeren 2 (Akkak)

### 5.2.2.1 *Runde en*

Vi skal se hvordan det første rollespillet (å bestille time hos legen) har virket med Akkak. Når det gjelder uttale, strevde hun med å uttale både navn og etter navn på legen sin. Det var uforståelig for de andre. Vi vet hvem hun snakket om, men hvis hun fortalte det til noen andre personer, er det vanskelig å forstå hvem hun snakker om. Ellers forstod vi det hun sa. Hun har en del ordforråd, men hun mangler verb i noen setninger: «Jeg vondt i mage og jeg vondt i hode og jeg vondt i halsen». Hun kunne en del setninger, men det ser ut til at hun øvde og øvde: «Jeg føler meg dårlig og vil bestille en time hos lege XX».

Når det gjelder forståelse, er situasjonen ikke helt på plass. Det virket innøvd her også. Hun var veldig opptatt av at det skulle være riktig, likevel glemte hun ett tall på fødselsdagen sin. Dette innebærer at hun ikke kunne forstå hva hensikten av rollespillet er, og at hun ikke har helt forståelse om situasjonen. Når det gjelder selvtillit, var hun ikke trygg og trengte bekreftelse av læreren. Hun viste mindre selvtillit selv da hun har spilt rollen av seg selv og ikke som legesentresekretær. Hun var litt mer nervøs og utrygg da hun var seg selv, enn da

hun var legesentresekretær. Gjennom kroppsspråket viste hun at hun har lite selvtillit i måten hun sitter, ser på datamaskin og snakker i telefonen.

I det andre rollespillet (familie) viste Akkak at hun har hatt en forståelig uttale og kunne forskjellen mellom søstre og søsken. Når det gjelder ordforråd, kunne hun en del setninger, men blander hun mellom verbene *har* og *er*: «Jeg er en søster». Strukturen er riktig. Hun har subjekt i setningen og verbet er på andre plass, men hun viser ikke forståelse for verbet *er* og hva det innebærer. Dette er forståelig siden verbet *er* brukes ikke på samme måte som i arabisk språk. Når hun ble spurt om «Har du søsken?» svarte hun at «Ja, jeg er en søster». Det viser at hun kjente forskjellen mellom en og flertall. Når det gjelder forståelse har hun en del forståelse. Hun svarte riktig på spørsmålene, selv om hun fikk ikke spørsmålene på samme rekkefølge som de sto på arket. Når det gjelder selvtillit, var hun forvirret og ville gjerne begynne om igjen. Akkak klarte ikke å tenke på hva det som er ønskelig at hun skulle spørre om. Hun klarte ikke å huske hva hun skulle si i begynnelsen. Det kan være at hun opplevde situasjonene som om hun skulle spille i en film, og derfor ble hun litt nervøs. Hun klarte ikke å være helt trygg i situasjon.

Akkak har vist litt bedre uttale i det tredje rollespillet (hvordan man kan holde seg frisk og i form): «Jeg prøver å sove 7 til 8 timer», «Jeg går ture». Hun har hatt en tydelig forståelig uttale her. Når det gjelder ordforråd var det ikke så forståelig hva mente hun med «å luften uten», eller «hva føre du glad». Det var ikke helt fullstendige setninger. Det var ikke noe særlig progresjon. Det var en del progresjon i forhold til forståelse. Hun snakket litt om sin virkelighet «å kose meg med familie» og «ser på plante». Hun har litt progresjon når det gjelder selvtillit og trygghet.

På det siste rollespillet (samtale med en gammel venn) viste Akkak at hun fremdeles strever med å uttale adressen. Når det gjelder ordforråd, klarte hun å stille spørsmål og ha fullstendige setninger. Når det gjelder forståelse, virket det denne gangen som at hun forsto spørsmålene. Hun har mistet ett tall når hun fortalte telefonnummeret, men hun kjente det og med en gang sa «oj, det er 4, lærer». Hun gjentok det og rettet situasjonen. Det vil si at hun begynte å forstå situasjonen. Når det gjelder selvtillit har hun blitt tryggere denne gangen, men ikke helt trygt.

Generelt strever Akkak mye på uttale for navn, adresse og lange ord. Ordforråd trenger jeg å fokusere med verb og struktur. Akkak viste en del forståelse i alle situasjonene, men hun

trenger å bli minnet på hensikten for rollespill. Vi må også ta hensyn til selvtillit og trygghet. Det er noen faktorer som spiller en stor rolle her: kultur, traumer og skolebakgrunn.

Akkak																							
Første runde	1. rollespill			2. rollespill			3. rollespill			4. rollespill													
	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy											
uttale	x				x					x				x									
ordforråd			x							x												x	
forståelse		x											x										x
Selvtillit	x												x										x

### 5.2.2.2 Runde to

Hun har fortsatt veldig problem med å si navnet på fastlegen og legesenteret. Hun har øvd på det mange ganger, men det var vanskelig for henne å klare det. Det er utydelig, og jeg tror det er vanskelig for andre personer å forstå henne. Forståelsen var på plass. Hun har forstått alle spørsmålene og svart på dem. Selv om læreren har spurt annerledes, var hun helt med på det. Forståelse virket mye bedre. Det vises mye progresjon på ordforråd og setninger også. Denne gangen hun husket hele fødselsdagen riktig og tydelig. Hun kunne adressen og telefonnummer også. Hun kunne fortelle på fullstendig setninger om hva hun gjøre for å holde seg frisk og i god form: «jeg går tur» «jeg spiser grønnsaker» men hun sa «jeg ta ikke *eis*» hun mente *heis* «Jeg tar trappen». «Det er mye gøy å holde samtale med henne» sier kontaktlæreren.

### 5.2.3 Analyse for deltakeren 3(Asla)

#### 5.2.3.1 Runde en

Når det gjelder uttale var det vanskelig å forstå Asla i første rollespillet som handlet om å bestille time hos legen. Hun kunne ikke si navn på fastlegen og derfor hoppet hun over navnet. Hun hakkete og det var en uforståelig samtale. Når det gjelder ordforråd virker det innøvd. Hun glemte noen ord i setninger: «Jeg har vondt i helse», «hopper mye», «ha det passes fine». Det innebærer at hun ikke har noe forståelse. Hun prøvde å pugge rollespillet og det ser ut til at hun ikke har tydelig forståelse om hensikten for rollespillet. Selv om hun spilte rollen som seg selv, klarte hun ikke å formidle noen tydelige opplysninger. Den ene ting som hun klarte å huske er fødselsdagen. Da hun spilte legesentresekretær rollen var det også mye nøling og det var uforståelig samtale også: «hva gjør det?» hun mente «hva gjelder det?». Det



er innøvd på forståelsen her også. Hun visste ikke hva hun sier. Hun har bare forsøkt å huske det hun har øvd på. Når det gjelder selvtillit, var hun en del trygt i situasjonen selv om det virket hakkete. Kroppsspråk viste at hun har en del selvtillit.

Det andre rollespillet handler om familie og Asla viste ikke noe særlig progresjon. Det handler om uttale og det var hakkete igjen og mye nøling. Nøling kommer fra at hun ikke får ordene ut. Når hun vil snakke er det mye «eh eeh eeh». Det var krevende for henne å snakke muntlig. Jeg tolker det at Asla var opptatt av å huske akkurat det som står i arket. Når det gjaldt ordforråd, strevde hun veldig mye. Hun kunne ikke si fullstendige setninger. Den ene setning som hun kunne: «ja, jeg har fem barn», ellers var hele rollespillet hakkete. Når det gjelder forståelse, så det ut til at hun ikke hadde noe forståelse til situasjonen eller til hensikten med metoden. Alt handler om å huske det som står på arket for henne, både i forhold til uttale og forståelse. Når hun ikke klarte uttalen, så prøvde hun til å huske litt. Når det gjelder selvtillit og trygghet, er det ikke noe særlig progresjon. Da andre deltakerne forsøkte å hjelpe henne med noen ord, nektet hun å ta imot hjelpen som hun fikk. Hun insisterte å si det som hun husket. Kroppsspråket hennes viste at hun er en tøff dame som ikke bryr seg om hva andre deltakerne sier.

Når det gjelder tredje rollespillet (hvordan man kan holde seg frisk og i form), virket det som om Asla hadde lært noen ord utenat. Uttalen var fremdeles ikke riktig og vanskelig å forstå hva hun sa. Når det gjaldt ordforråd, brukte hun ikke riktig ord. «Å holde deg fri», hun skulle si «frisk». «Hva kan du gjøre for å god?», hun skulle si «hva kan du gjøre for å holde deg i god form?». Hun hadde ikke fullstendige setninger. Hun brukte port ord (skipe ord). Siden hun har ikke ord- og vokabularforståelse, har hun hatt ikke en helhetlig forståelse. Det virket som om hun hadde innøvd rollespillet. Når det gjelder selvtillit virket hun tryggere, selv om hun var opptatt av å huske det som hun har lest.

På det fjerde rollespillet (samtale med en gammel venn), snakket Asla mye tydeligere enn det hun har gjort på de tre forrige rollespillene. Det var ikke nøling eller hakkete. Bra og forståelig uttale med fullstendige setninger, det vil si godt ordforråd. Hun klarte å stille fullstendige spørsmål. Når det gjelder forståelse, så vi ut at hun visste hva hun skulle si. Hun klarte å forstå hva hun snakket om. Hun klarte å huske det hun skulle si. Hun var sikrere i situasjonen, så vi så mye progresjon her. Asla strever mye med å få ut ord. Det er vanskelig å forklare hvorfor hun ikke kunne klare seg å snakke. Hun bruker hendene og peker på tingene

når hun vil fortelle om noe. Når det gjelder selvtillit ser Asla ut til at hun er trygg og har høy selvtillit. Asla har vist at hun klarer å huske bedre når teksten eller rollespillet er kort. I siste rollespillet viste hun en åpenbart progresjon på bakgrunn av at det var kort og at hun ble utfordret av de andre deltakerne. Det var en stor forskjell fra det første til det siste rollespill.

Asla												
Første runde	1. rollespill			2. rollespill			3. rollespill			4. rollespill		
	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy
uttale	x			x			x				x	
ordforråd	x			x			x				x	
forståelse	x			x			x				x	
Selvtillit		x			x			x				x

#### 5.2.3.2 Runde to

Asla gjorde det bedre enn våre forventinger i runde to. Det er ikke forventet at hun skulle svare på det som læreren spurte om, men hun svarte på spørsmålene og hun forsto hva læreren spurte om. Når det gjelder uttale, klarte hun å si navnet på legen sin. Navnet på legesenteret var ikke helt riktig, men forståelig. Når det gjelder ordforråd har hun forståelig og en del fullstendige setninger. Det er en positiv utvikling på forståelse i forhold til rollespillene fordi hun var opptatt av å huske ordene. Hun viste framgang og progresjon i forståelse. Når det gjelder selvtillit, har hun hele tiden selvtillit og er trygget i rollespillene og i runde to også. Det virket som det var helt greit, men hun trengte litt tid til å snakke ferdig. Kontaktlæreren sa «Jeg skulle vente litt ekstra til at hun var ferdig med svaret. Jeg så ikke henne og kunne ikke se kroppsspråket hennes».

#### 5.2.4 Analyse for deltakeren 4(Wahida)

##### 5.2.4.1 Runde1

Fra det første rollespillet (å bestille time hos legen) viste Wahida en del forståelig uttale. Hun var vel forberedt. Det var generelt forståelig det hun sa, men det virket veldig innøvd og noen ord måtte jeg stoppe litt og tenke hva hun mener. Med «hes lege» hun mente «hos lege», «det poster fint» hun mente «det passer fint». Wahide kunne navn på legen og det var et lett navn. Hun kunne også uttale navn på legesentret. Når det gjelder ordforråd, virket det som at hun har jobbet godt med forarbeidet. Hun har fullstendige setninger, men ikke alle begreper var

riktig: «Jeg har vondt i helsen», hun mente «Jeg har vondt i halsen». Det var mye innøving slik at hun ikke ventet på spørsmålene fra andre deltakeren. Dette innebærer at hun ikke har så mye forståelse. Hun virket ikke så trygg på rollen som en pasient.

Når det gjelder andre delen av rollespillet der spilte Wahida rollen som en legesentersekretær, var hun trygg og hun viste selvtillit. Dette var merkelig at hun har vist mindre selvtillit når hun spilte seg selv enn hun var legesentersekretær. Hun levde seg inn i situasjonen. Hun satt med beina i kryss og smilte. Det så ut til at hun likte å spille rollen som sekretær. Det var en tydelig uttale her og fullstendige forståelige setninger. Wahida forsto hva hun sa. I den delen viste hun godt utale, ordforråd og forståelse.

I det andre rollespillet (familie) virket uttalen bedre. Det var tydelig: «søstre, brødre, søsken». Når det gjelder ordforråd snakket hun enda bedre med fullstendige og forståelige setninger, men vi er ikke sikre om hun hadde full forståelse for situasjonen. Det er vanskelig å vite om hun klarer og svare på spørsmålene dersom noen annen person spør henne på i en annen rekkefølge. Det virket innøvd. Når det gjelder selvtillit er den på topp i dette rollespillet. Hun sitter, smiler og snakker på en trygg måte.

Her i det tredje rollespillet (hvordan man kan holde seg frisk og i form) oppdaget jeg at Wahide har hatt problem med å uttale /f/ og /v/ : «Jeg prøver å såfe 7 til 8 timer» istedenfor «sove», «Går på tur med fenner» istedenfor «venner». Hun har hatt en forståelige uttale, men det var bare med å blande med lydene /f/ og /v/. Når det gjaldt ordforråd, sa hun noen hele setninger som ikke hang sammen: «hva kan du gjøre for å sove glad?» hun skulle si «hva kan du gjøre for å være glad?». Her er det også mye innøvd, men hun har svart på spørsmålene som var feil stilt av den andre deltakeren som var med henne på dette rollespillet. Dette innebærer at hun har innøvd mye slik at hun svarte uten å forstå spørsmålene, likevel hadde hun trygghet og selvtillit.

Wahida var litt forvirret i begynnelsen av det fjerde rollespillet (samtale med en gammel venn). Hun var litt utålmodig til å høre på spørsmålene. Det var mye innøvd igjen, og hun opplevde dette som et rollespill ikke som en ekte situasjon. Hun hadde høy selvtillit, og var sikker i kroppsspråk. I en vanlig time er hun gjerne passiv, og jeg har vanskelig for å tolke om hun er med i timen eller hun tenker på noe annet, om hun forstår eller ikke. Men hun så ut

veldig aktiv i rollespillene og spilte rollen som hun har fått på en god måte. Hun så ut til at hun likte metoden. Hun så ut til at hun finne seg selv der i rollen hun spiller.

Wahida												
Første runde	1. rollespill			2. rollespill			3. rollespill			4. rollespill		
	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy
uttale			x			x			x			x
ordforråd			x			x			x			x
forståelse			x			x			x			x
Selvtillit			x			x			x			x

#### 5.2.4.2 Runde to

Uttalen var tydelig og forståelig. Det er en tydelig progresjon både når det gjelder uttale og ordforråd, men hun har det samme blanding med /f/ og /v/: «slapper af» istedenfor «av». Det er ikke en stor feil, eller en uforståelig feil. Når det gjelder forståelse var det vanskelig i starten, men hun klarte å likevel å svare. I begynnelsen spurte kontaktlæreren: «kan jeg spørre deg noen spørsmål?», da svarte hun «Jeg heter Wahida», «Jeg kommer fra XX». Hun hadde mindre selvtillit, og virket redd at hun skal få noe spørsmål som hun ikke kunne fra før. Hun var nervøs, fordi hun ikke hadde øvd som hun pleide å gjøre. Her man kan se hvor mye selvtillit, trygghet og sikkerhet påvirke språkopplæring.

Tabellen viser oppsummering for resultat på runde to for alle deltakerne:

Runde to												
	1. Mahmood			2. Akkak			3. Asla			4. Wahida		
	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy
uttale			x			x			x			x
ordforråd			x			x			x			x
forståelse			x			x			x			x
Selvtillit			x			x			x			x

## 6 Avslutning:

I avslutningsdelen ønsker jeg å drøfte funn som har kommet frem i min masteroppgave. Det handler om grunnleggende ferdigheter mellom teori og praksis – for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Drøfting skal vise om rollespill som en undervisningsmetode kan bidra med språkopplæring for voksne innvandrere som mangler skolegang. Jeg ønsker å drøfte de spørsmålene som er stilt i problemstillingen. I første spørsmålet som jeg har stilt vil jeg sette søkelyset på hvordan kan rollespill brukes som en metode i læring av grunnleggende ferdigheter. Videre vil jeg drøfte hvorvidt rollespill kan bidra til bedre selvtillit hos voksne slik at de ikke blir avhengig av barna sine. Det andre spørsmålet som jeg har stilt er om aksjonsforskning kan brukes videre som en arbeidstilnærming for å få bedre resultater i samarbeidet og dermed bedre deltakerens språkopplæring.

### 6.1 Drøfting og refleksjon for første spørsmål

Jeg ønsket å utforske om bruken av rollespill som undervisningsmetode kan bidra til å utvikle og huske språket hos voksne innvandrere som har ingen eller liten skolegang. Jeg ønsket også å finne ut om denne metoden kan realiseres i praksis slik at deltakerne kan klare seg i noen viktige situasjoner, alene og uten å trenge mye hjelp. Jeg forventet at etter øving, skrivning, lesing og gjennomføring av rollespillene, skulle deltakerne kunne bruke samme opplysninger og samme språkinnhold i en annen kontekst. Målet var at deltakerne skal kunne forstå innholdet, og bli forstått.

For å opprettholde reliabilitet og validitet, har jeg intervjuet kontaktlæreren for å spørre henne om hennes mening i rollespillet som en annen undervisningsmetode. Om denne metoden kan være nyttig, var også den andre ting jeg lurte på. Hva hun som lærer tenker om å bruke denne metoden videre i sitt arbeid. Jeg har også lurt på om det er noen kommentar som jeg må ta med meg videre og ta hensyn til.

Kontaktlæreren synes at rollespill som en alternativ undervisningsmetode fungerte veldig bra. Hun mener at det er veldig nyttig, fordi deltakerne er nødt til å snakke hele tiden. Det innebærer at deltakerne har lest, skrevet og øvd sammen på rollespillene. Som kontaktlæreren har sett, har deltakerne vært ivrige og engasjert til å øve på rollespillene. Jeg mener at dette er et godt signal. Jeg tror at en av årsakene bak problemet som deltakerne strever med at de manglet motivasjon.

Dersom rollespillene bidrar med å gjøre deltakerne engasjert, fører det til å motivere dem til å delta i opplæring. Deltakerne strever med at de fort glemmer det som de har øvd inn og dette på grunn av at de mangler konsentrasjon. Jeg mener at engasjement fører til konsentrasjon og konsentrasjon er nødvendig i opplæringen. Når kontaktlæreren synes at rollespill har bidratt med å vekke nysgjerrighet hos deltakerne og at de ble engasjert, innebærer det at jeg har oppnådd en del av målet.

Kontaktlæreren vil gjerne prøve på å bruke denne metoden videre på grunn av følgende grunner. For det første har hun sett at deltakerne «har en verdig, de ga tilbakemelding om dette og alle var mer delaktige fordi det krevde seg av det». Hun har også sett at deltakerne snakker med hverandre og ikke bare svarer på spørsmålene som læreren stiller. Hun tror at de har vært viktig for de. Det var en av mine intensjoner at deltakerne kunne snakke med hverandre om noe annet stoff enn det som står i boka eller å ta rollen for *Ole* eller *Ida*. Ut fra min erfaring som tospråklig lærer synes jeg at navn spiller en stor rolle for voksne innvandrere. Navne utgjør deres identitet og minner deltakerne på deres vesen og viktighet i livet. Derfor er rollespillene viktig på den delen som handler om identitet, selvverdig og dermed øker selvtillit.

For det andre mente hun at rollespillene består av noe som er virkelighetsnært for deltakerne som henger sammen med deres situasjon og liv, og dermed viser de framgang på akkurat muntlig språk hos deltakerne. Jeg er enig med henne og jeg har merket denne framgangen særlig med Asla som strevde mye med å få ut ord muntlig. Samtidig merket jeg at deltakerne forstår noen begreper på sitt språk og at de har forståelse på hva de vil si, men at de ikke har ordet på norsk. Det vil si at de mangler ordforråd. Jeg tolker det også at jeg må være nøye når jeg velger framtidige rollespill og bruke ekstra tid til å finne ord på morsmålet som skal kobles til norsk ord. Her må jeg bruke min tospråklig evne mer. Dessuten må jeg velge temaer som handler om noen andre situasjoner som deltakerne trenger. Jeg mener at alle slags hverdagstemaer er viktige. Deltakerne har gjennomgått mange viktige temaer, men jeg må tenke på hva de trenger i ulike situasjoner utenfor skolen.

Det som jeg må ta med meg videre etter dette prosjektet er at det er viktig å utvikle det mer praktisk relatert, konkret og aktuelt slik at det omfatter det elevene trenger utenfor skolen. Det er viktig også for meg som lærer å tenke for denne type deltakere. Hva de helt konkret trenger

for å være mer selvstendige og slippe å få hjelp av andre. Hvordan kan de klare seg i livet? Er et spørsmål som jeg må tenke på hele tiden når jeg sitter og lager rollespill.

Vi kom med noen eksempler: kontaktlæreren kom med for eksempel å bestille på en kafe, ser på menyen og bestille mat, det vil si å snakke selv. Jeg kom med et annet eksempel, det kan være å gå på en brukt butikk og kunne snakke med ansatte der «hvor kan jeg finne barneleker?», «jeg trenger barnestol» og «hvor mye koster tallerken?». Det vil utfordre deltakerne til å snakke med folk ikke bare læreren sin.

Etter prosjektets slutt har kontaktlæreren begynt å et lage nytt rollespill, denne gangen om å handle i en klesbutikk. Hun videreutviklet rollespillet skriftlig ved at hun skrev rollene vertikalt og i forskjellige farger. På denne måten blir lettere for deltakerne å gjenkjenne sine roller. Dette gjør meg stolt og glad.

Vi var også enige om når de øver på rollespill, kan de føle seg mer trygge og selvstendige i livet sitt. De kan også øve på det å ringe i telefon og sende en enkel tekstmelding, så kunne tenke på det muntlig å ringe selv til læreren først eller å kunne snakke med kollega først og gjøre det ut av skolen etter på. Det vil si å øve på med den person som de føler seg trygge først, og så ta det videre.

Som jeg har forklart i kapittel 4.2 «gjennomføring for rollespillene», har jeg filmet gjennomføring for rollespillene og så har vi hatt en selvvurdering gjennom å se på filmer igjen. Kontaktlæreren uttrykte at det er viktig at deltakerne må jobbe godt på forhånd for å forstå det de skal gjøre, slik at det henger sammen med en situasjon eller en kontekst. Deltakerne har en utfordring med både lesing og uttale, så det er lurt at det ble gjennomgått filming, så det er et godt forarbeid. «Så det er lurt som sagt at de har godt forarbeid med lesing og skriving», sa hun. Jeg skal fortsette med forberedelse, men jeg skal la deltakerne gjennomføre rollespillene som en øvelse først før jeg filme dem. Dette på grunn av at hensikten med rollespillet er at deltakeren skal kunne huske det på en riktig måte.

Kontaktlæreren synes at det er åpenbart mer eller mindre utvikling med alle deltakerne i andre runde. «Alle har svarte bra, alle kunne svare. Det finnes en progresjon på alle. Det var bare små justering på uttale, vi må tenke på andre person som må forstå det de sier» sa hun. Hun mener at deltakerne hadde mye bedre uttale og kunne svare bedre i setninger enn de kunne i

høsten. Jeg tolker dette at metoden har noe innflytelse på deltakernes utvikling, når det gjelder både uttale, ordforråd, forståelse og selvtillit.

For å vurdere metoden og hele opplevelsen, måtte jeg høre fra kontaktlæreren og deltakeren selv. Jeg må ta hensyn til både positiv og negativ kritikk for å forbedre undervisning (Hiim og Hippe, 1993, s. 115). De fleste av deltakerne likte denne metoden. En av syv deltakere likte ikke denne metoden, men han kunne ikke si hvorfor. Disse rollespillene må gjennomføres ofte slik deltakerne kunne huske opplysninger bedre.

Vi ble enige om at vi må øke mengden av muntlig trening og det er viktig å fortsette med å øve på sånne typer rollespill for å hjelpe deltakerne for å øke selvtillit. Andre ting som jeg må ta med meg er å være sikker at deltakerne forstår hva hensikten er. At rollespillene handler om å øve på det som gjør de trygge i sånne situasjoner og at de skal klare seg selv alene uten å trenge barna sine for å tolke for dem. Det er ikke det samme som om lese- og skriveopplæring. Det handler om deres liv som skal klare seg selv. Selvfølgelig har jeg forklart hensikten til deltakerne, men de trenger at jeg må forklare hver gang vi øve og hver dag slik at de ikke glemme hensikten.

En ting som er dukket opp i dette prosjektet og som ikke er i problemstilling er innflytelse av skolebakgrunn. I utvalget har jeg nevnt at jeg har valgt to deltakere som har ingen skolegang (Mahmood og Akkak) og to deltakere som har liten skolegang (Asla og Wahida). Asla har svart liten skolegang, ca. ett år og Wahida har liten skolegang ca. seks år. Jeg kan se forskjellen mellom de som har skolegang og de som ikke har skolegang. Wahida kunne forstå skolekultur, hensikten med rollespill og forarbeidet fase fortere enn de andre. Jeg mener at de som er lite kan lære fortere enn de som er illiterate. Det er ikke mitt hovedmål i denne oppgaven å vurdere skolegang som en faktor som påvirker læring for grunnleggende ferdigheter, men den spiller en rolle i språkopplæringen.

## 6.2 Drøfting og refleksjon for andre spørsmål

Det andre spørsmål som jeg har stilt og skal drøfte er: Kan aksjonsforskning brukes videre som en arbeidstilnærming for å få bedre resultater i samarbeidet?

Jeg ønsket også å se om aksjonsforskning er en god metode til å samarbeide for å forbedre min praksis som lærer. I intervjuet med kontaktlæreren har jeg spurte henne om sin mening om aksjonsforskning som en vitenskapelig metode som ble brukt i dette prosjektet.



Kontaktlæreren synes at aksjonsforskningsmetoden fungerer bra. Metoden innebærer, blant annet, at vi gjennomført noe i praksis med deltakerne, og sammen med lærerforsker for å forbedre vårt arbeid. At vi prøvde noen nytt sammen som forskjellige rollespill. Hun synes at det er nyttig med tanke på å forbedre norske kunnskaper for deltakerne. «Det var veldig nyttig for meg. Det som jeg har satt mest pris på er det med å kunne diskutere både før og etter. Hva det deltakerne skal gjøre, hva er det vi skal gjøre. Hva er hensikten og etterpå hvordan det gikk, om de lærte noe og analyserer det de har gjort i etterkant» sa kontaktlæreren. Hun synes at det er veldig interessant og veldig nyttig for henne som lærer. Jeg er enig med henne. I tillegg jeg synes at det kan bli bedre dersom vi involverer flere lærere, slik at vi kan høre fra andre lærere som har både erfaring og kunnskap. Kontaktlæreren ble enig med meg. Derfor har jeg snakket med ledelse og vi har avtalt at jeg skal presentere prosjektet i et fellesmøte, etter ferdigstilling.

#### 6.2.1 Noen faktorer som dukker opp mellom teori og praksis

Noen ganger står man over for situasjoner som en profesjon må behandle uten å tenke på teori, men teori er til stede og i ryggen. Jeg fant ut at i praksis måtte jeg ta avgjørelser, men samtidig må jeg ta hensyn for noen faktorer blant annet: profesjonsmoral, profesjonsetikk, skjønn og hvordan jeg kan lykkes i samarbeidet. Jeg har også analysert prosjektet ifølge disse faktorene og koblet det med teori for å vurdere mitt arbeid og om jeg trenger å forbedre meg som lærer.

##### 6.2.1.1 Profesjonsmoral og Profesjonsetikk

I profesjonsutøvelse og mellom teori og praksis dukker det opp moralske dimensjoner. Eide (2018, s. 43-48) mener at profesjonsutøvere innen bl.a. utdanningssektoren, sikter på den andres beste. Derfor ligger det et moralsk element, i profesjonsutøvelse. Det vil si at profesjonsutøvelse ikke handler om bare å bruke kunnskap i profesjonsutøvelse, men det handler om moralens anvendelse. Med andre ord, er etikken knyttet sammen med utøvere, og at vi som mennesker er forskjellige i hvordan vi oppfatter etikken. Det som jeg synes at er viktig og har prioritet, er ikke nødvendigvis det samme som andre lærere ville ha prioritet. Og det jeg tenker at jeg må ta vare på, er kanskje ikke det samme for andre lærere. Som en innvandrersom kommer fra en annen kultur, kunne jeg oppfatte hvordan deltakerne føler seg og hvordan de tolker samfunnet.

Da jeg fikk beskjed om at barnet er sykt måtte jeg formidle beskjeden til moren på en riktig og tydelig måte. Det var veldig viktig for meg som lærer og profesjonell å kommunisere med moren, forstå hvordan hun tenker, hva hun trenger, lytter til henne og se henne. Jeg prøvde å skape en dialog på morsmålet. I slike situasjonen kan moren oppleve en følelse av avmakt. Hun kan ikke språket, heller ikke riktig opplysninger om fastlegen eller legesenter. Derfor prøvde jeg som pedagog å gi henne omsorg og oppmerksomhet. Jeg ville gi henne følelsen av trygghet, respekt og at hun og barnet sitt er viktige og verdifulle. Det vil si å frigjøre henne.

Grelland (2014, s.130) forklarer hvordan man føler når man blir satt i slike situasjonen. Han refererer til hvordan Sarter beskriver det: «å bli sett er det å erfare den andres (jeg -det) forhold til meg». Jeg så henne som et menneske og ikke som et objekt. Læreren må også bevisstgjøre om sin rolle og hvordan han kan bruke den rollen på en riktig måte. Læreren evne til å kommunisere med deltakerne og å bygge en god lærer-deltaker relasjon er veldig viktig og bidrar med å gi trygghet til deltakerne. Rollen min som lærer har dermed spesiell etikk og regler som jeg må ta vare på. Jeg som lærer må være selv bevisst om rollen min og innflytelsen jeg har på deltakerne. Dessuten er det viktig for meg som lærer å være bevisst for min yrkesetikk og makt som jeg har. Jeg måtte passe på å ikke misbruke makten jeg har (Arneberg, 2018, s. 68).

I tillegg prøvde jeg å unngå å tenke på dokumentasjon. Jeg var opptatt av den menneskelige interaksjonen og kommunikasjonen (Grelland , 2014, s.132). Jeg tenkte at det som er viktig nå, er å finne en løsning til denne situasjonen og jeg skal dokumentere og skrive det i Visma etterpå. Dokumentasjon er viktig, men menneskers følelser er viktigere. Vanligvis skriver læreren hendelsen i et program som kalles Visma. Når en profesjon står i konflikt mellom å ta vare på å løse et problem og å dokumentere dette problemet kalles det «accountability» (Englund & Solbrekke, 2011, s. 62). Jeg lykkes til å skille mellom profesjonsansvarlighet og regnskapsplikt «accountability». Jeg synes at lærerprofesjonen må kunne holde balansen mellom moralsk ansvarlighet og regnskapsplikt.

Deltakerne strever mye med både faglig og sosial tilstand. De har mange forskjellige utfordringer. Noen har traumer, noen har helseutfordringer og noen har noe bekymring om familie. Her dukker profesjonsetikken opp for meg som lærer. Skal jeg beskrive opplysninger som jeg har fått og oppdaget om elevene, i dette prosjektet? Eller det er ikke lov til å skrive om noe som jeg ikke eier? Hvordan skal jeg håndtere denne situasjonen? Jeg bestemte meg å

skrive først og fremst om deltakerne som anonyme personer og jeg skal skrive om situasjoner og hvordan jeg kunne lykkes eller mislykkes i å håndtere situasjonen (Svensson & Karlsson, 2008, s. 268).

#### 6.2.1.2 *Skjønn*

En veldig viktig faktor i profesjonelt arbeid er skjønn. I praksis utsettes profesjoner for kritiske situasjoner som krever å ta noen beslutninger som ikke tydelig står i allmenne handlingsregler. Skjønn er «resonnering om hva som bør gjøres i enkelttilfeller» (Grimen & Molander 2008, s.188). Det vil si at beslutningen skal resonneres og dette resonnement skal komme utfra både erfaring og fagligkunnskap. Grimen og Molander (2008) har beskrevet resonnement strukturer gjennom et skjema der (S) refererer til situasjonsbeskrivelse, (H) står for handling og (N) for norm.

Noen ganger er det viktig og nødt for lærere å bruke skjønn og stole på sin erfaring. Når jeg tok beslutningen at jeg skulle sende moren til legesenteret var jeg i situasjonen (S) at datteren er syk, og moren er på introduksjonsprogram og hun måtte gi beskjed til NAV også. Om datteren trenger moren i legesenter eller om det står i regler, tenkte jeg ikke på. Jeg måtte resonnerer om hva som bør gjøres utfra min erfaring. Så tok jeg beslutning i å sende moren som handling (H) uten å ha normbeskrivelse (N). Det vil si at jeg som pedagog resonnerte handlingen og tok normer for gitt. Dette kaller Stephen Toulmin «warrantis» (Grimen & Molander, 2008, s. 182-183).

Jeg måtte også ta den ensidige beslutningen, i å sende moren til legesenter (Grimen, 2008, s.200; Eide, 2018, s. 46). Noen ganger i noen profesjoner er det mulig å ta ensidig tiltak, særlig når det gjelder noen problemer som moren ikke har kunnskap eller makt om. Moren i denne situasjonen kan ikke bestemme selv om å gå til legesenter. Hun mangler samfunnskunnskap, informasjon om regler og hva det som er lov eller ikke lov. Det var meg som lærer som hadde bestemt å sende henne. Her det var også en type maktutøvelse. Det er læreren som har makten og det er læreren som må passe på å unngå maktmisbruk (Arneberg, 2018, s. 68).

Her jeg måtte utøve skjønn, men samtidig måtte jeg resonnerer handlingen. Jeg måtte holde balansen mellom friheten og å resonnerer handlingen. Er jeg i «bur eller ballsal?». Jeg måtte ta ansvar og måtte ta en vanskelig beslutning når det gjelder prosedyrene og reglene særlig med de

som er på introduksjonsprogram. Dersom valgte jeg å ikke sende moren, skulle jeg risikere at datteren trenger omsorg av moren ikke bare av søsteren. Dette innebærer at jeg hadde absolutt frihet til å bestemme om jeg skulle sende moren eller ikke. Samtidig hadde jeg plikt til å resonnerer hvorfor jeg valgte å sende moren (Gotvassli & Moe, 2020, s. 41-47).

Det var også noe «vaghet» i denne situasjonen (Grimen & Molander, 2008, s. 185-186). Jeg visste at datteren var syk, men jeg visste ikke om det var en alvorlig situasjon. Jeg visste ikke om hun ville klare seg med sin storesøster alene, eller om hun trengte moren også. Dette var et spørsmål om hvorvidt jeg skulle sende moren eller ikke. Konsekvensen var klar, at datteren måtte sendes til legen, men hvor alvorlig situasjonen var, var uklar. Det var både et etisk og moralsk basert skjønn som jeg måtte utøve. Jeg tolker det ifølge Christensen (2018, s. 20-25) at det ikke handlet om presis faglig lov eller det var på forhånd bestemmelse som står i teori, men det var et moralsk og etisk ansvar som jeg som lærer har tatt. Formålet mitt var deltakerens beste og jeg tenkte på hva deltakerens virkelig behov var. Jeg tenkte datteren ville føle seg tryggere dersom moren var der sammen med henne. Utøvelsen av etisk skjønn innebærer moralsk dømmekraft og fantasi, men det forutsetter også faglig autonomi, en viss frihet til å ta faglige selvstendige beslutninger (Christensen, 2018, s. 19). Jeg brukte fantasi om hva konsekvensen skal være i begge tilfeller med hensyn til moral, etikk og kunnskap.

#### *6.2.1.3 Samarbeid*

Kontaktlæreren er veldig flink og smart, både faglig og når det gjelder pedagogikk. Vi lyktes å samarbeide. Asland (2014) blir inspirert av filosof Hans Skjervheim sin teori om å forklare hvordan et samarbeid kan lykkes. Han mener at i samarbeidet med andre fagpersoner i en gruppe, må han rette interesse og søkelys mot målet eller det han kaller «saksforhold». Han snakker om to perspektiver: den ene er «deltakerperspektiv» som han også kaller «treleddete relasjon» som handler om at både «jeg» og «den andre» i gruppa skal ha både felles forståelse og riktig forståelse for saksforholdet. Den andre er «tilskuerperspektiv» som handler om at «jeg» skal være opptatt av hva «den andre» gjør eller snakker om. Han kaller en «toleddete relasjon» også.

Både kontaktlæreren og jeg fokuserte på deltakernes beste. Saksforholdet vårt var å finne den beste metode for å utvikle deltakerne så mye som mulig. Vi hadde en god, felles og riktig forståelse til denne gruppen. Jeg ble med når vi laget halvårsplan og ukeplaner. Jeg hadde lov til å lage mitt undervisningsopplegg og gjennomføre det.

Det som er viktig i Skjervheims treleddete relasjonsmodell er at medlemmene i samarbeidet skal bevisstgjøre om det felles objektet eller saksforholdet (Asland, 2014, s. 21-22). I tillegg er det viktig å bruke fenomenologiske tilnærming når vi begynner å beskrive saksforholdet (Asland, 2014, s.34-35). Det innebærer at hver av medlemmer i samarbeidet skal beskrive saksforholdet fra sin profesjonsidentitet og se om det står noe felles i alle beskrivelser som kan være et utgangspunkt som de kan bygge på eller starte fra. Vi hadde lange samtaler om å finne ut hva problemet er med denne gruppen. Både kontaktlærer og jeg har beskrevet deltakernes skolebakgrunn, familietilstand, alder, stedet de kommer fra og hvordan de kom til Norge. Vi tok hensyn til alle faktorer som kunne påvirke opplæring.

Kristiansen (2014) blir inspirert av Donald Schön (2006) som skriver om hvordan en profesjon kan reflektere i praksis og i arbeidsfeltet. Hun skriver også om at det er en kunst å stille et inkluderende spørsmål slik at man kan involvere den andre i dialogen for å løse problemet. Det er viktig å lytte først, så kan man henge seg i situasjonen, reflektere og så stille spørsmålet. Kristiansen (2014) snakket også om hvor viktig tillit og kommunikasjon er i ulike samarbeidsprosesser. Noen ganger kan medlemmene i et samarbeid komme med konservativ tillit og de kan være skeptiske i begynnelsen. Hun mener at tillit kan fremme samarbeidet, og nmistro kan hemme samarbeidet. På samme måte kan all type kommunikasjon kan fremme og hemme samarbeidet (Kristiansen, 2014, s. 138, 146).

Vi var flinke til å stille inkluderende spørsmål i diskusjoner vi hadde gått gjennom slik vi holdt lange og nyttige dialoger. Vi lyttet på hverandre og viste respekt til hverandre. Når det gjelder mor-datter situasjonen var kontaktlæreren veldig åpen og fleksibel. Hun støttet meg i min avgjørelse og hvordan jeg håndterte situasjonen.

Heldigvis trengte jeg ikke å bli kjent med kontaktlæreren på grunn av at vi jobber sammen på samme skole lenge siden. Vi hadde allerede tillit til hverandre og vi har god kommunikasjon. Derfor det tok ikke lang tid til å forstå hverandre og samarbeidet gikk så bra og flytende.

### 6.3 Konklusjon

I første kapittel av denne oppgaven har jeg skrevet hvordan staten vedtok en lov som kalles Introduksjonsloven (2003, § 1). Den tar sikte på at alle innvandrere skal få samme muligheter i opplæring, og å styrke muligheten for nyankomne til å delta i yrkes- og samfunnslivet. Introduksjonsloven (2003, § 4) gir grunnleggende ferdigheter i norsk, samfunnskunnskap og

deltakelse i arbeidsliv. Dessuten har jeg vist at opplæringsloven §4A-1 gir en sjanse til de som er over opplæringsplikt alder til å få vitnemål for grunnskoleopplæring for voksne med hensyn til behovet til den enkelte. Videre har jeg skrevet om statistikken når det gjelder innvandrere med lav utdanning (barneskole eller grunnskole), ingen utdanning eller ukjent utdanningsopplysninger når de kom til Norge. Jeg tolker rapporten fra SSB (2018/29) slik jeg kunne la meg si at to tredjedeler av innvandrere som kom til Norge i perioden 1990- 2010 og som er 18 år og eldre, har liten eller ingen skolegang.

Jeg har skrevet også hvor viktig er å passe på språkopplæring for denne kategorien slik at de kan klare seg i samfunnet. Denne kategorien utgjøre en del av samfunnet og bidrar med å oppdra barna som er medlemmer i dette samfunnet og som skal bidra med å utvikle samfunnet. Derfor er det viktig å utvikle foreldrene først.

I dette prosjektet har jeg utforsket bruken av rollespill som undervisningsmetode for å bidra med å utvikle språkopplæring for innvandrere som har liten eller ingen skolegang. Muntlig språkopplæring står sentralt i språkopplæring med denne kategorien (spor1) av voksne innvandrere. Jeg har samarbeidet med kontaktlæreren som er ansvarlig for en gruppe av voksne innvandrere som mangler skolegang i hjemlandet. Vi har arbeidet sammen når det gjelder planlegging for tid, tema, forarbeid, og vurdering for rollespillene. Aksjonsforskning var mitt valg som en kvalitativ metode for å gjennomføre dette prosjektet slik jeg kunne delta i utforskning som lærerforsker. Dessuten er aksjonsforskning en passelig metode for å forbedre min praksis som lærer.

Etter gjennomføring og vurdering for rollespill, har jeg fremmet at bruken for rollespillene som undervisningsmetode virker bra og nyttig. Det fører ikke bare til språkutvikling hos deltakerne, men også til utvikling i selvtillit og selvverdig. Jeg har målt fire faktorer: uttale, ordforråd, forståelse og selvtillit. Utvikling vil variere fra person til person og det kommer an på forutsetninger for hver deltaker. Noen har betydelig utvikling i en eller flere faktorer og noen har liten utvikling i samtlige av faktorene. Utvikling i selvtillit kommer fra utvikling i språket. At deltakerne kunne mestre noe og at de kunne huske personlige opplysninger slik som: fødselsdag, navn på legesentre de går på, navn på fastleger deres, adresse og telefonnummer. Deltakeren kan nå snakke med legen om symptomer og smerter de er plaget av. Dessuten kan deltakerne holde samtale der de snakker om familie, helse, sunn mat og hvordan de kan holde seg frisk og i form.

Både kontaktlæreren og jeg skal fortsette med å bruke denne metoden med noen justeringer i utformingen av rollespillene. Planen er å velge andre temaer som bidrar til at deltakerne skal kunne bruke språket i hverdagslivet. Samtidig må lærere passe på å følge læreplanen for voksne innvandrere og årsplan. Dessuten må vi passe på at rollespillet ikke går på bekostning av andre tradisjonelle undervisningsmetoder. Tradisjonelle undervisningsmetoder er formålstjenlige i forberedsperioden.

Kontaktlæreren og jeg ble enige om at vi må gjenta hensikten med rollespillet flere ganger og hver gang deltakerne jobber med rollespill. Vi skal bruke nok tid for forarbeidet slik at deltakerne får tilstrekkelig sjanse til å øve på rollespillene. Dessuten er det viktig å gjenta hensikten med rollespill med deltakerne slik at de kan være bevisst om hensikten hele tida. I tillegg skal vi forsøke å gjennomføre rollespillet utenfor skolen, for eksempel ved å besøke en bruktbutikk og la deltakerne spør om varer og betaler selv.

Funn viser også at aksjonsforskning betraktes en god samarbeidsmetode for å oppnå deltakerens beste. Aksjonsforskning fører til å bygge en god relasjon med både kontaktlærer og deltakerne. Kontaktlæreren tilrettelagt for at jeg kunne planlegge og gjennomføre dette prosjektet. Aksjonsforsknings metode bidrar med å la oss dele kunnskap. I diskusjonen med kontaktlæreren lærte jeg meg hvordan jeg stiller åpent spørsmål. I aksjonsfase utøvde jeg skjønn og tok jeg hensyn til profesjonsmoral og etikk. I refleksjonsfase forsøkte jeg å analysere og vurdere både rollespillene og deltakernes gjennomføring. Jeg vil involvere flere lærere i sånne prosjekter slik at vi kunne samarbeide og utvikle hverandre for å oppnå deltakernes beste.

#### 6.4 Videre forskning

Slik det viser seg kan bruk av rollespill som undervisningsmetode bidra med å utvikle språkopplæring hos voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang. Det kan føre til at lærere i voksenopplæring bruke metoden videre og slik utvikler denne metoden til deltakernes ulike nivå og behov. Det er mulig også at lærere kan følge aksjonsforskning som samarbeidsmetode for å forbedre gjennomføring for arbeidet slik at de kan gjøre nytte av hverandre og av felles erfaringer.

## Litteraturliste

- Alharthi, K. & Rehman, A.A. (2016). An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, Vol.3, No.8: 51-59 ISSN: 2410-3446 .
- Alver, V. R., & Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering: mer enn å lære bokstavene: metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus.
- Arneberg, P. (2018). Etikk og profesjonsutøvelse eller etikk i profesjonsutøvelse? I K. Hjort, A. Kristiansen & N. Barkholt (Red.), *Profesjonsetikk: velferdsarbeid for og med mennesker* (s. 66-77). Gyldendal.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2.utg). Wiley Blackwell.
- Bhola, H. S. (1989). *Adult literacy: from concepts to implementation strategies*: UNESCO, Hentet fra:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262437?posInSet=1&queryId=579ff830-f14a-4994-8cbe-d2bdf1a8b0b7>
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgment of the taste* (1.utg). New York: Methuen Inc.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder*. (3. utg). Hans Reitzels forlag.
- Christensen, A. S. (2018). Etisk dømmekraft: I K. Hjort, A. Kristiansen & N. Barkholt (Red.), *Profesjonsetikk: velferdsarbeid for og med mennesker* (s. 19-34). Gyldendal
- Coghlan, D. & Shani, A.B. (2008). Insider Action Research: The Dynamics of Developing New Capabilities. I P. Reason & H. Bradbury (2008), *Action Research: Participative inquiry and practice*. (2.utg). Hentet fra  
<https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The Social Construction of Literacy* (Second Edition ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1904). *The relation of theory to practice in education*. I C. A. McMurry (Ed.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*. Part I. (s. 9–30). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Eide, S. B. (2018). Etikk og profesjonsutøvelse eller etikk i profesjonsutøvelse?: I K. Hjort, A. Kristiansen & N. Barkholt (Red.), *Profesjonsetikk: velferdsarbeid for og med mennesker* (s. 35-51). Gyldendal.
- Ekberg, E. & Vatnaland, J. (2010). *Fragmentering, makt og avmakt* (ISSN 1501-3065 /rapport 72). Universitet i Oslo. Det samfunnsvitenskapelige fakultet.  
[https://www.sv.uio.no/mutr/publikasjoner/rapporter/rapp2003/rapport72/index-2\\_2.html](https://www.sv.uio.no/mutr/publikasjoner/rapporter/rapp2003/rapport72/index-2_2.html)
- Englund, T. & Solbrekke, T. (2011). Professional responsibility under pressure? I C. Sugrue, *Professional Responsibility* (s.57-71). New horizons of praxis.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flodgren, G. & Nøkleby, H. (2018). *Språkopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang*. Folkehelseinstituttet.
- Freire, P. (2018). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fossland, B. (2017). I stormens øye: Eksistensielle utviklingsdialoger i lærerutdanning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T.H. Streen-Olsen og E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-44). Cappelen Damm.
- Gerhard, H.P. (1989). *Literacy for what? The plurality of cultural approaches*: UNESCO, Hentet fra:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262437?posInSet=1&queryId=579ff830-f14a-4994-8cbe-d2bdf1a8b0b7>



- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Gotvassli, K.A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordic journal of education and practice*, Vol.14, s. 39-55.
- Grelland, H.H., Eide, S. B., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Asland, D. G. (2014). *Samarbeidets filosofi* (utg. 1). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap: I A. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn: I A. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit: I A. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudim, A.S. (2022). «*Han sa jeg skal gjøre hva jeg vil. Hva skal jeg gjøre?*»: En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst [Masteroppgave]. NLA Høgskolen Bergen.
- Gundem, B.B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagem, B. (2011). Lesing og skrivning i et livslangt løp, from <http://docplayer.me/4750939-Voksne-minoritetsspraklige-lesing-og-skriving-i-et-livslangt-lop.html>
- Henriksen, E.O. (2007). Samlingsbasert undervisning som pådriver for varierte arbeidsmåter: I B. Mary, G. Sidsel, B. J. Eivind, J. Øyvind & S. Jarle (Red.), *Desentralisert lærerutdanning i nord: Fra nødløsning til fullverdig alternativ* (1.utg.) (s.171- 186). Tromsø: Eureka forlag.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning: kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T.H. Streen-Olsen og E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45-69). Cappelen Damm.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk* (1. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Eksempler, prinsipper og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Husby, O. & Kløve, M. H. (1998). *Andrespråksfonologi : Teori og metodikk*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Introduksjonsloven, (2003). *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere* (LOV-2003-07-04-80). Hentet fra lovdata: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2003-07-04-80>
- Isaksen, U. (2013). Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst, from <http://c-cluster-110.uploads.documents.cimpress.io/v1/uploads/ca92ec93-dc7b-4a2d-991b-a55d6541ef00~110/original?tenant=vbu-digital>
- Ison, R. (2008). Systems Thinking and Practice for Action Research. I P. Reason & H. Bradbury (2008), *Action Research: Participative inquiry and practice*. (2.utg). Hentet fra <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradbury.pdf>
- Johansson, S. (2015). Validitet och lärares bedömningar. *Pedagogisk Forskning I Sverige* (20), 1-2.
- Kalleberg, R. (1992). *Konstruktiv samfunnsvitenskap: En fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning»* (ISO Rapport 24). Oslo: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.

- Kemmis, S. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. I P. Reason & H. Bradbury (2008), *Action Research: Participative inquiry and practice*. (2.utg). Hentet fra <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: Eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, vol.2, (2016)*, 61-72  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/10707/article.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning- epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T.H. Streen-Olsen og E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27-44). Cappelen Damm.
- Lincoln, Y.S., Lynham, S.A., & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N.K. Denzin & Y. S. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95, 330-343.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1745691616635612>
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Ministere de l'Éducation (2002). *A practical guide for the teaching of literacy to adults with learning difficulties*. Gouvernement du Quebec.
- Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (VOX). (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Fastsett som forskrift til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. Introduksjonsloven 2003. <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-og-samfunnskunnskap-for-voksne-innvandrere-2012.pdf>
- Opplæringslov. (1998). *lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/kap4a#kap4a>
- Pedler, M. & Burgoyne, J. (2008). Action learning. I P. Reason & H. Bradbury (2008), *Action Research: Participative inquiry and practice*. (2.utg). Hentet fra <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>
- Postholm, M. 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. Streen-Olsen og E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71-94). Cappelen Damm.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *Action Research: Participative inquiry and practice*. (2.utg). Hentet fra <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2018) *voksne personer med flyktningbakgrunn med lav utdanning, ingen utdanning eller ukjente utdanningsopplysninger*, 2018/29. Statistikkrapport hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/361745?ts=16797fadf20>.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning and method*. New York: Newbury House Publishers.

- Street, B. (1995). *Social literacies*. Longman Group Limited, London og New York.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice* (1.utg). Cambridge University.
- Svensson, L.& Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar: I A. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-275). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T.H. Streen-Olsen og E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 443-462). Cappelen Damm
- Swantz, M.L. (2008). Participatory Action Research as Practice. I P. Reason & H. Bradbury (2008), *Action Research: Participative inquiry and practice*. (2.utg). Hentet fra <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>
- United nations association of Norway (2021). *Alfabetisme*. F-N Sambandet. Hentet 23.februar 2023 fra <https://www.fn.no/Statistikk/alfabetisme>
- Ursin, N. (2018). *Rollespill som didaktisk metode i samfunnsfag: En studie om læring gjennom anvendelse av rollespill* [Masteroppgave]. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP).
- Westrheim, K. (2004). *Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen*: vol.24, pp.212-226.
- Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research* 6(1), 9-19. <https://igp.polonistyka.uj.edu.pl/documents/4071347/148721062/Etyka+4.pdf/fc82c4a0-87a9-431a-84f3-8dfa32a6ff86>
- Zeni, J. (1996) A picaresque tale from the land of kidwatching: teacher research and ethical dilemmas, *Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing*, 18(1), pp. 30– 35. <https://archive.nwp.org/cs/public/print/resource/279>

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

- Hva synes du om hele opplevelsen?
- Hva syns du om :
  - 1- Metode (aksjonsforskning) som samarbeidsmetode?
  - 2- Å bruke rollespillet som en undervisningsmetode på muntlig språkopplæring ?
  - 3- Gjennomføring av rollespillene?
  - 4- Innhold av rollespillene?
  - 5- Progresjons i deltakerens utvikling?
- Hva er det som du synes at det viktig og som jeg må ta med meg?
- Tror du at du skall bruke rollespillet som en metode videre?

Vurdering for deltakerne:

Deltaker ()												
Første runde	1. rollespill			2. rollespill			3. rollespill			4. rollespill		
	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy
uttale												
ordforråd												
forståelse												
Selvtillit												

Runde to												
	1. deltaker			2. deltaker			3. deltaker			4. deltaker		
	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy	lav	Middel	Høy
uttale												
ordforråd												
forståelse												
Selvtillit												



[Meldeskjema](#) / [Grunnleggende ferdigheter mellom teori og praksis – for voksne innv...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

555772

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

09.03.2023

**Prosjekttittel**

Grunnleggende ferdigheter mellom teori og praksis – for voksne innvandrere med lite eller ingen skolebakgrunn.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Helen Margrethe Voreland Eikeland

**Student**

Zinab Al-Saadi

**Prosjektperiode**

19.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i at informasjonsskrivet til deltakere i Utvalg 1 kan samtykke til at Utvalg 2 (læreren) kan uttale seg om dem (oppehevelse av taushetsplikten til lærer).

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

### Vedlegg 3

#### Rollespill 1 (å bestille time hos legen)



**Legesenter:** XXXX legesenter, hei

**Pasient:** Hei, jeg føler meg dårlig og vil bestille en time hos lege XXXX

**Legesenter:** Når er du født?

**Pasient:** XXXXXX.

**Legesenter:** Hva gjelder det?

**Pasient:** Jeg har vondt i halsen og jeg hoster mye.

Jeg har vondt i magen.

Jeg har øreverk.

Jeg har vondt i hodet.

Jeg har feber.

**Legesenter:** Vi har ledig time, mandag 19.01, passer det deg?

**Pasient:** Ja, takk. Det passer fint.

**Legesenter:** Greit, ha det.

**Pasient:** Ha det.

## Vedlegg 4

### Rollespill 2 (familie)



**Deltaker 1:** Hei, jeg heter XX

Deltaker 2: Hei, Jeg heter XXX

**Deltaker 1:** Hvor kommer du fra?

Deltaker 2: Jeg kommer fra XXXX

**Deltaker 1:** Har du søsken?

Deltaker 2: Ja, jeg har x søstre og x brødre.

**Deltaker 1:** Bor de i Norge?

Deltaker 2: Nei, XX bor i XXX, XX bor i XXX og XX bor i XXX.

**Deltaker 1:** Bor foreldrene dine også i XXX?

Deltaker 2: Ja. Hvor mange søsken har du?

**Deltaker 1:** Jeg har XX søstre og XX brødre.

Deltaker 2: Bor de i XXXX?

**Deltaker 1:** Ja, de bor i XXXX.

Deltaker 2: Bor foreldrene dine også i XXXX?

**Deltaker 1:** Ja. Hvor mange barn har du?

Deltaker 2: Jeg har XX døtre. Hvor mange barn har du?

**Deltaker 1:** Jeg har XX døtre.

## Vedlegg 5

Rollespill 3 (hvordan man kan holde seg frisk og i form).



**Deltaker 1:** Hei XX

Deltaker 2: Hei XXX

**Deltaker 1:** Hvordan går det?

Deltaker 2: Det går veldig bra, jeg er frisk, sover godt, er glad og spiser sunn mat.

**Deltaker 1:** Hva kan du gjøre for å holde deg frisk?

Deltaker 2: Jeg prøver å sove 7-8 timer.

Jeg slutter å røyke.

Jeg sykler til skolen.

Jeg spiser lite og ofte.

Jeg soler meg litt.

Jeg trener.

Jeg vasker hendene før og etter jeg spiser.

Jeg tar trappa, ikke heisen.

Jeg drikker te uten sukker.

**Deltaker 1:** Hva kan du gjøre for å være glad?



Deltaker 2: Jeg går på tur og lufter meg litt.

Jeg sitter med venner og familie, spiser og ler sammen.

Jeg danser.

Jeg hører på musikk.

**Deltaker 1:** Hva kan du gjøre for å sove godt?

Deltaker 2: Jeg går på tur og drikker ikke kaffe på kvelden.

**Deltaker 1:** Hva er sunn mat?

Deltaker 2: Jeg spiser for eksempel fisk, grønnsaker, avokado og nøtter.

Jeg spiser mye grønnsaker og mindre fett.

## Vedlegg 6

### Rollespill 4 (samtale med en gammel venn)



**Deltaker 1:** Hei XXX! Hvordan går det?

Deltaker 2: Takk, bare bra. Og med deg?

**Deltaker 1:** Det går bra.

Deltaker 2: Lenge siden, hvor bor du nå?

**Deltaker 1:** Jeg bor i XXXXXX. Og hvor bor du?

Deltaker 2: Jeg bor i XXXXXX

**Deltaker 1:** Å, vi er naboer !! Kan jeg få ditt telefonnummer?

Deltaker 2: Ja, telefonnummeret mitt er XXXXX.

**Deltaker 1:** Greit, mitt telefonnummer er XXXXXX

Deltaker 2: Bra, vi snakkes.

**Deltaker 1:** Ja, vi snakkes