

KI i voksnes språklæring

“Because I’m old-school, I like class. But a combination of normal class and also tools of technology could be the best way”

Marit Synnøve Krogtoft og Kari Mari Jonsmoen

12.10.2026

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Skriftserie 2026 nr 14

ISSN 2535-6984 (trykt)

ISSN 2535-6992 (online)

ISBN 978-82-8364-852-2 (trykt)

ISBN 978-82-8364-853-9 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Godkjent for publisering av instituttleder Vibeke Bjarnø, instituttleder ved institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU)

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Innhold

Innhold	1
Prolog	3
Innledning og forskningsspørsmål	4
Etiske perspektiver og refleksjon over utvalg	4
Metode og materiale	6
Om informantene	7
Funn	9
Bruk av KI og digitale verktøy.....	9
Deltakere som er særlig gode i muntlig norsk	9
Deltakere som er lite eller middels kommunikative i muntlig norsk	10
Voki.no	11
KI, Google translate, YouTube og lærer	12
Viljen til å lære norsk.....	14
Tid, sted og nettverk.....	16
Aktiv bruk av språket	19
Selvstendige læringsstrategier	20
Læreren, klassen og skolen	23
KI kan ikke erstatte autentisk, spontan språkbruk.....	24
Lite bruk av KI i observert undervisning.....	24
Diskusjon	25
Individuelle faktorer	25
Strukturelle faktorer	27
KI som supplement.....	27
Konklusjon	30
Oppsummering.....	31
KI styrer ikke norskopplæringen	31
KI kan være en god støtte i språklæringen	31
Et kritisk syn på KI	31
Læreren og klassen er de viktigste læringsressursene.....	32
Lærerrolla står sterkt	32

KI – ingen snarvei til språklæring.	32
Bruk av KI ved utarbeidelse av rapporten.....	33
Litteraturliste	34

Prolog

Det er mange voksne som både ønsker og har behov for å lære norsk i Norge. De trenger språket for skole, utdanning og arbeid, og for å kunne delta aktivt i samfunnet. I 2025 deltok rundt 48 000 personer i den offentlige opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Statistisk sentralbyrå, 2026). I tillegg kommer deltakere i norskopplæring for asylsøkere, voksne i grunnskole og videregående opplæring, deltakere på ulike offentlige og private språkkurs, samt deltakerne på studier/kurs i høyere utdanning. Det de har til felles, er at de trenger språket her og nå og ønsker derfor rask språklig progresjon.

Men hvordan lærer man et nytt språk som voksen? Hvordan bør opplæringen være? Handler språklæring først og fremst om muntlig trening, om lesing og skriving, eller om å forstå grammatikk? Og hvilken rolle kan ny teknologi og kunstig intelligens (KI) spille i språklæring? En kollega hevdet at vi måtte vise deltakerne hvor mye hjelp de kan få av KI-verktøy som ChatGPT og Voki.no. «Da lærer de fort!» Er det riktig?

Innledning og forskningsspørsmål

Spørsmålet vi, to kolleger på OsloMet, stilte oss var: lærer folk norsk raskere og bedre når de bruker KI, eller er den mer tradisjonelle bok/lærer-metoden (minst) like bra? Vi har vært på jakt etter å finne nøklene de brukte, de norskkursdeltakerne som lærte norsk fort, og vi har særlig vært interessert i om de nye verktøyene som var kommet inn via KI, er nyttige i arbeidet med å lære norsk. Forskningsspørsmålene formuleres slik:

Hvilke strategier bruker deltakerne? Hvilken rolle spiller KI? Hva kjennetegner deltakere med rask språkutvikling?

Ettersom KI har hatt, og har, en nesten eksplosiv utvikling, har vi hatt det travelt. Vi ønsker å oppsummere undersøkelsen før KI endrer seg så mye at våre refleksjoner er blitt uaktuelle. Rapporten er basert på 36 transkriberte intervjuer med deltakere på norskkurs samt åtte klasseromsobservasjoner. Datainnsamlingen ble gjennomført vårsemesteret 2026. I samme periode samlet vi inn tekster deltakerne skrev i mars, mai og juni. Disse tekstene er pr. oktober 2026 ikke analyserte. Når den analysen foreligger, kan det tenkes at konklusjonene og refleksjonene blir noe annerledes.

Etiske perspektiver og refleksjon over utvalg

Det kan være et dilemma at læreren informerer, og kanskje oppfordrer, deltakerne til å signere samtykkeskjema (og elles være villig til å bli intervjuet), all den tid lærere er autoriteter. Samtidig registrerte vi flere som ikke var villige til å være informanter, noen som virket skeptiske til oss og spørsmålene våre. Inntrykket er altså at det var trygt å si nei. De som deltok, var for det meste positive og ivrige; noen så det som en mulighet til å få praktisere norsken sin, andre hadde mye på hjertet når vi snakket om språklæring og KI. Det betyr at utvalget kan være skjevt. Det er mulig de minst bevisste, minst språk-reflekterte, minst motiverte og/eller de med minst språklig fremgang i norsk ikke er representert i materialet. Det er også mulig at noen ikke ønsket å være informanter på grunn av manglende tillit til vår (forskernes) uavhengige rolle. Det kan tenkes at vi først og fremst har fått i tale de som lykkes med språklæringen, de som er interessert i språk og læring og som kan, og vil, sette ord på det. Vi er selvsagt på jakt etter suksesskriterier, sånn sett er det fint. Men kanskje får vi ikke et godt nok bilde av erfaringene og hindringene til de som bor i landet og som skal lære seg norsk.

Vi kan også spørre i hvilken grad informantenes utsagn er påvirket av at bruk av KI i skole- og studiesammenheng er et tema som i flere sammenhenger blir kopla til juks, altså noe negativt, eller til pedagogiske verktøy som effektiviserer og styrker den enkeltes læring, altså noe positivt.

Når det gjelder Voki, et KI-verktøy som vi etterspør i intervjuene, er det utviklet av Oslo voksenopplæring, avdeling Helsefyr. 28 av informantene er deltakere i Oslo voksenopplæring. Det kan være at informantene svarer det de tror fremstiller dem på best mulig måte, bl.a. som gode innlærere som er lojale mot utdanningsinstitusjonen.

Metode og materiale

Vi satte av ett semester til innsamling av data gjennom klasseromsobservasjoner, semistrukturerte deltakerintervjuer og skrevne deltakertekster.

Informantene kommer fra både voksenopplæringen og universitetet. Vi bruker både betegnelsene «deltakere» og «informanter» om dem. «Deltakere» viser til deres rolle som deltakere på norskkurs, mens «informanter» viser til deres rolle som kilder til forskningsdata.

De fra voksenopplæringen er rekruttert ved at rektor har funnet lærer og klasse til oss. De fra universitetet er rekruttert ved at vi har henvendt oss direkte til en lærer som underviser i norsk som andrespråk for internasjonale studenter, og bedt hen dele ut informasjon om prosjektet sammen med invitasjonen til å være informant.

Vi har, som nevnt, intervjuet totalt 36 deltakere på norskkurs samt tre lærere. Intervjuene er gjennomført mellom mars og juni 2026. Undersøkelsen er meldt til Sikt, deltakerne har fått både muntlig og skriftlig informasjon, på norsk og engelsk, og har samtykket til intervju med lydopptak. Noen av dem har også samtykket til at vi fikk anonymiserte kopier av tekster de skreiv mens undersøkelsen pågikk, og lærerne deres har ført på deltakerens nummer og oppbevart kodenøkene. Vi har vært til stede i åtte undervisningstimer, som observatører, og vi har intervjuet informantene mens de har vært på læringsstedet. Intervjuene har tatt mellom 10 og 30 minutter.

Gruppa med de 36 deltakerne kan beskrives slik¹:

- *Alder*: Deltakernes alder varierte fra 20 til 52 år, med en gjennomsnittsalder på 34 år. N=35 (35 av 36 informanter hadde oppgitt alder).
- *Nivå*: 28 informanter på A1-nivå (nybegynner/basisbruker) og åtte informanter på B1-nivå (mellomnivå/selvstendigbruker) jf. Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering (Europarådet, 2022).
- *Språk*: Alle de 36 informantene kan minst ett språk i tillegg til eget morsmål. Noen kan fire. De behersker språkene i varierende grad, alt fra «godt» til «litt». (I gjennomsnitt kan de tre språk, (inkludert morsmålet, ekskludert norsk). Vi kan også nevne at deltakerne kommer fra Europa, Asia, Nord- og Sør-Amerika og Afrika.
- *Utdanning*: Blant de 36 informantene oppgir 27 at de har påbegynt eller fullført høyere utdanning, seks har videregående skole eller grunnskole, én har bare

¹ Kjønn er ikke vesentlig i denne studien.

grunnskole, mens det for to er uklart hvor mye skole/utdanning de har. Informantene fra voksenopplæringen går på norskkurs for deltakere med fullført videregående eller høyere utdanning, og de som går på norskkurs på universitet har alle høyere utdanning.

- *Norskkurs*: kortest deltakelse var én uke, lengst var sju måneder, (men noen hadde vært innom norskkurs noen år tidligere).
- *Botid*: De 36 informantene har en gjennomsnittlig botid på om lag to år og sju måneder. Som tabellen under viser, var gjennomsnittlig botid to år og to måneder i A1-gruppa, mens B1-gruppa hadde en betydelig høyere gjennomsnittlig botid, på fire år og to måneder. En oversikt over botid kan settes opp slik:

Nivå	N	Gj.sn. botid	Kortest	Lengst	< 1 år	≥ 3 år
A1	28	2 år og 2 mnd	3 mnd 25 dager	11 år	17	8
B1	8	4 år og 2 mnd	7 mnd	12 år	3	4
Totalt	36	2 år og 7 mnd	3 mnd 25 dager	12 år	20	12

De fire informantene som mangler i tabellen, hadde bodd her mer enn ett år, men mindre enn tre.

Vi er interessert i strategier informantene bruker for å lære seg norsk i sin alminnelighet, men har spurt spesielt om hvordan de bruker digitale verktøy og KI (AI), og vi har i intervjuene nevnt f.eks. ChatGPT, Voki, Google translate, DuoLingo. Under intervjuene kom det frem at de bruker flere digitale kilder for språklæring, som Grok, TikTok, YouTube, Spotify og språklæringsapper som Mango (Languages) for å nevne noen.

For å få innsikt i hvilke verktøy informantene synes de har nytte av og omfanget av bruken, har vi spurt om de arbeider med verktøyene hjemme eller bare på skolen/universitetet, og om de synes de lærer av det. Noen ganger har vi spurt hva de foretrekker: lærer/bok/klasse eller ChatGPT.

Om informantene

De som har gått lengst på språkkurs på intervjutidspunktet, har gått på kurs i seks-sju måneder. De som har gått kortest, har bare vært på kurs i et par uker, og én har gått én uke. Noen av deltakerne med lang botid forteller riktignok at de har et påbegynt norskkurs for noen år siden, men disse månedene er ikke inkludert i beregningen.

I gruppa med informanter på B1-nivå foregår kommunikasjonen i intervjuene i hovedsak på norsk, ev. med KI-støtte i samtalen. Mens i gruppa på A1-nivå er det relativt store forskjeller på informantenes evne til å kommunisere på norsk muntlig. Der er det flere som bruker engelsk under intervjuet. Vi synes følgende er en viktig observasjon: at noen har vært kort tid i Norge og lært norsk i bare et par-tre måneder, men evner likevel å kommunisere på norsk – mens andre har lang botid og gått lengre på kurs (kanskje også deltatt på kurs for et par år siden), men fremstår som mindre kommunikative på norsk.

Vi er interessert i å undersøke deltakernes egne språklæringsstrategier, bruk av ulike hjelpemidler (som f.eks. KI), ulik praksis i klasserommet og andre faktorer som bidrar til språklæring. For å kunne reflektere over betydningen av disse faktorene, har vi vurdert informantenes språklige kommunikasjonsevne på norsk på et helt enkelt nivå (Forstår de spørsmålene? Forstår vi svarene? Må vi gå over på engelsk i intervjuet?). I A1-gruppa har noen informanter blandet inn engelsk når de mangler og ord uttrykk, mens et par har foretrukket å gjennomføre mesteparten av intervjuet på engelsk. Vi oppfattet at årsaken til det er at de ønsker å sikre seg at meningene deres kommer klart frem. Det er også et par informanter som ikke kan engelsk.

Felles for de 36 informantene er at de er voksne, de fleste kan engelsk i tillegg til eget morsmål, og de har alle grunnskole, mens mange av dem har påbegynt eller fullført høyere utdanning. Alle kan flere språk enn morsmålet sitt.

Noen har jobberfaring fra hjemlandet, noen har jobb i Norge (f.eks. innen sørvisnæring som kafedrift, reinhold, budtjenester), noen har en partner/ektefelle, noen har barn og noen har andre familiemedlemmer å ta seg av som foreldre eller svigerforeldre.

Funn

Bruk av KI og digitale verktøy

Deltakere som er særlig gode i muntlig norsk

A1: Vi har vurdert ni av deltakerne på A1 som «særlig gode i norsk», sett i forhold til botid og tid på norskkurs. Disse har alle under ett års botid (fra fem måneders botid til 11 måneder). Den som har deltatt på norskkurs kortest, har bare vært med en ukes tid, mens den som har lengst fartstid på norskkurs, har vært med i fem-seks måneder. Gjennomsnittlig botid hos disse ni, er knappe sju måneder. Gjennomsnittlig deltakelse på norskkurs er ca. tre måneder. Følgende tabell gir en samlet oversikt:

Antall deltakere	9
Nivå	A1
Botid (spenn)	5-11 måneder
Gjennomsnittlig botid	Knappe 7 måneder
Tid på påværende norskkurs (spenn)	1 uke til 5-6 måneder
Gjennomsnittlig tid på norskkurs	Ca. 3 måneder

Spørsmålet om disse ni deltakerne har brukt KI, f.eks. ChatGPT og/eller Voki, kan besvares med et betinget ja. Vi har ikke inkludert Google translate, som for øvrig er mye brukt som en digital ordbok. Når det gjelder ChatGPT og Voki nevner seks av de ni ChatGPT, tre nevner bare Voki, og seks av de sju som bruker Voki, bruker også ChatGPT. Mens én av dem bruker både ChatGPT og Voki både hjemme og på skolen, resten bruker Voki bare på skolen.

Vi vil også nevne at en som bruker ChatGPT mye hjemme, og som på kort tid har lært så mye norsk at intervjuet i sin helhet kunne gjennomføres på norsk, *ikke* brukte ChatGPT i forbindelse med språklæringen. Derimot brukte hen ChatGPT i forbindelse med praktiske gjøremål som f.eks. det å lage mat.

Følgende tabell gir en samlet oversikt over bruk av ChatGPT og Voki blant de ni informantene som vi har vurdert som særlig gode i norsk på A1-nivå:

Bruk av ChatGPT og Voki blant de 9 informantene som vi har vurdert som <i>særlig gode i norsk</i> på A1-nivå	Antall informanter
Totalt antall informanter	9
Bare Voki	3
Bare ChatGPT	2
Både Voki og ChatGPT	4
Totalt antall som bruker Voki	7
Totalt antall som bruker ChatGPT	6

B1: Blant de åtte som er på B1-nivå, er det tre som er overraskende gode i norsk sett i lys av kort botid (sju-åtte måneder). De har deltatt på norskkurs i sju måneder på intervjutidspunktet. Også disse tre bruker KI i språklæringen. To av dem forteller at de bruker ChatGPT og Gemini, mens den tredje sier hen bruker KI uten å presisere det nærmere.

Vi kommer tilbake til hvordan informantene bruker KI og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt verktøyet. Men først vil vi adressere et annet spørsmål; om og hvordan KI brukes av de som vi har oppfattet som lite eller middels kommunikative, igjen sett i forhold til botid.

Deltakere som er lite eller middels kommunikative i muntlig norsk

A1: Vi har vurdert én av (de til sammen seks) informantene på A1 med kort botid som særlig lite kommunikativ på norsk. Hen har bodd i Norge i fem måneder. Resten av dem med kort botid er vurdert som middels kommunikative.² Gjennomsnittsbetid hos disse seks i A1-gruppa er seks måneder.

Den minst kommunikative av dem, svarer at hen «dønt like ChatGPT» fordi den tar jobbene fra folk. Hen oppgir at hen arbeider med læreboka, og med Voki på skolen. De andre fem svarer slik:

- bruker ChatGPT lite i språklæring
- sier ChatGPT ikke er hens «thing»
- bruker Voki, men avviser KI (ChatGPT?) bestemt
- bruker KI, bruker ChatGPT, og bruker Voki på skolen
- bruker ikke KI i språklæring hjemme, men Voki på skolen

² Middels gode kan forstås «som forventet» ut fra botid og lengde på kursdeltakelse.

Det er ikke mulig å trekke noen entydig konklusjon på spørsmålet om bruk av KI gir bedre språkinnlæring for A1-deltakerne, og det er ikke bare fordi materialet er lite. Vi ser at både de som lærer raskt og de som lærer saktere, bruker ChatGPT og Voki – i tillegg til læreverk, klasseromsundervisning osv. Men kanskje kan vi se en noe mer aktiv bruk av KI hos den mest kommunikative gruppa: alle bruker ChatGPT og/eller Voki. Den mindre kommunikative gruppa er mindre entydig. Én bruker ChatGPT og Voki både hjemme og på skolen, fire bruker KI (ChatGPT e.l.) lite, alle bruker Voki på skolen, og én bruker ikke KI (ChatGPT e.l.) utenom skolen.

Den viktigste forskjellen er kanskje at i den middels gode og i den lite kommunikative gruppa, var det mindre bruk av digitale verktøy i språklæringen og én var altså avvisende til KI. I kontrast står de til sammen 12 (fra både A1 og B1-gruppene) «overraskende gode» deltakerne, der ingen var direkte avvisende, selv om de kunne være kritiske. Noen var kritiske /med tanke på feilinformasjon og avhengighet, og en valgte å ikke bruke det fordi hen ville ta i bruk alle de ressursen hen hadde i seg og på den måten inkorporere språket og bli en selvstendig språkbruker.

Voki.no

Voki brukes ikke av B1-deltakerne. De på B1 går alle på et universitetsstudium utenfor Oslo. Alle på A1 har blitt introdusert for Voki og brukt chatboten på skolen. A1-deltakerne forteller riktignok ikke om Voki når vi spør generelt om KI, men på direkte spørsmål (kjenner du Voki?), nevner de verktøyet. Voki brukes stort sett på skolen og i klasserommet, og helst når læreren tar initiativet til det, men noen få bruker det også hjemme. Voki får god omtale. Informant J (A1) sier: «Jeg begynte å bruke Voki. I går vi ser på klass og jeg begynte å bruke Voki. Veldig bra. Det er veldig bra. Jeg brukte i går. I morgen litt [på morgenen før undervisningen] [...] Det beste er Gemini og VOKI da». En annen forteller: «Jeg føler det er kanskje sammen med ChatGPT. Men det er også bra ting, fordi vi kan chat or vi kan snakke med Voki. Men jeg føler ChatGPT og Voki er kanskje sammen» (Informant M, A1).

Til tross for kvalitetene ved Voki og at verktøyet brukes i undervisningen, er det få av våre informanter som på eget initiativ tar verktøyet i bruk. En mulig feilkilde er at Voki er introdusert og anbefalt av lærer, mens ChatGPT er hjelpemidler deltakerne har et mer uavhengig forhold til.

Skal deltakerne bruke Voki hjemme, eller utenom skolen, bruker de gjerne mobilen. Det har noen ulemper. En av lærerne sier at det ikke er så lett å skrive mye eller fort på mobilen – og Voki forutsetter en del skriving. En av informantene forteller også at når hen tar opp mobilen for å jobbe med norsk, blir hen distraheret av alt det andre som finnes på mobilen, hen suges fort inn i sosiale medier som TikTok, Instagram

o.l. og «kaster bort» tid på det. Hen bruker ordet «distraction» om mobilen i denne situasjonen.

KI, Google translate, YouTube og lærer

Også blant de med lang botid, finner vi ulike bruk av, og refleksjoner rundt bruk av, KI. ChatGPT brukes av de fleste. Alle ser ut til å bruke Google translate, til tross for at de sier at de ikke stoler på oversettelsesverktøyet. Mange bruker dessuten YouTube i språklæringen. Dette forteller informant M (A1). Hen har lang botid i Norge:

Jeg bruker mye YouTube fordi det har mye konversasjonsvideoer. Så når jeg hører conversational video så lærte jeg nye ord og jeg lærte practical ord og practical grammatikk. Jeg lærte grammatikk her [skolen], men jeg finner den [YouTube] de har bra – bra setninger. Noen ganger vi har ord så vi skriver og så vi lager små, små setninger [skolen], men på YouTube vi har big setninger og forskjellige topics/temaer. Så det er bra.

Bruker du noe annet enn YouTube?

Noen ganger ChatGPT hvis jeg har litt confusion i det er riktige og nei, og noen ganger jeg spør ChatGPT og noen ganger når jeg forelegger hva er forskjellen – differences between adjectiv and adverb, så noen ganger jeg bruker ChatGPT. Men jeg bruker YouTube mye.

Men bruker du det både på skolen og hjemme?

I skolen bruker vi ikke ChatGPT or YouTube. Men her bruker Google Translate noen ganger når jeg ikke forstår ord, og vi bruker bare ordbok.no og for bøyning, noen ganger. (informant M, A1 og *intervjuer*)

Informant N3 (B1) er fornøyd med svarene fra ChatGPT. Hen sier at 90% av svarene er bra. Og hen kommenterer samtidig utviklingen og sier at vi, i denne moderne verden, ikke bør se KI som en trussel, men som et verktøy – og samtidig understreker hen at vi må tenke selv, og spørre KI etterpå. Akkurat det er det flere informanter som trekker frem, både blant innlærerne og lærerne.

Informant E (A1), som hadde bodd i Norge i sju måneder og begynte på norskkurs i januar, gir i april en representativ beskrivelse av hvordan hen, i likhet med flere av de andre informantene, tar i bruk ulike ressurser for språklæring både i og utenfor klasserommet.

Ja, jeg bruker AI. [...] Jeg bruker ChatGPT for å lære. For eksempel [...] jeg check ChatGPT to see OK which is the right information about the verbs, and how do you put them together. I struggled for a very long time how to put

them together. So I used to use ChatGPT in the first month of January, but then after that, not so much. Etterpå jeg bruker ChatGPT for å skrive setninger. Mye ord på setninger. Så ChatGPT sjekker for meg, kanskje riktig og feil? [...] Kanskje i klassen jeg hører nye ord jeg ikke forstår, så jeg sjekker litt [før] jeg konstruerer setningene. [...] Så jeg kan bruke med setninger - så jeg kan få setninger. I only used ChatGPT og Duolingo, but yesterday night I was ... I bombed into some in Facebook, and saw some of it, they call it Reels, with animations. For example found a mormor snakke med child and they having conversation. It was a bit fast for me, but I found it to be very interesting.[...]. Jeg liker å bruke datamaskinen. Særlig in learning in class because there you are given different tasks and because of the setup ... like I come from an English place so the keyboard I am using at home and the one I use in class is much better, so it is much easier, for example å være it is very easy when you already have the keys [æ, ø, å] there. It helps.

Hvor ofte bruker du computere i klassen?

Two - three times in a week [...] we always have it before we go home - the last activity. We spend about an hour, sometime 40 minutes. We go through different topics and chapters. I find it to be very interesting ... because it also corrects you correctly. When you fail you can check the correct spelling ... things like that.

Har dere brukt chatboten Voki?

It's a chatbot, right? Maybe I forgotten, but [navn på lærer] showed us something on the computer where you can chat with AI, but I am not so used to this so ...

Er ChatGPT alltid bra å bruke i språklæring?

Ikke 100 % bra. Du må sjekke på i boka. Ikke 100 % bra. Men high GPT ... Det er bra.

Hvordan lærer du norsk på best mulig måte?

Because I'm old-school, I like class, I like a class set up. But a combination of normal class and also tools of technology could be the best way to learn. [...] So, a hybrid model works very well. But I think looking at the future incorporation of artificial intelligent in interactive way, not just read the sentences and thing like that, but interactive meaning incorporates things like animations, it correlate very well with colors, pictures ... (Informant E, A1 og intervjuer)

En av lærerinformantene sa at hen ønsket at deltakerne først skal tenke selv, så spørre en meddeltaker, for så å sjekke med KI før deltakeren spør lærer. En slik måte å arbeide på øker deltakeraktiviteten og læreren får samtidig frigjort tid til å gå i dybden av det den enkelte trenger hjelp til. Det at deltakerne må tenke selv og reflektere rundt språket, bekrefter informant M (A1):

I skolen bruker vi ikke ChatGPT or YouTube. Men her vi bruker Google Translate noen ganger når jeg ikke forstår ord, og vi bruker bare ordbok.no og for bøying, noen ganger. [...] Vi les boka, og vi tenker med hodet. Vi bruker hodet her mye, så vi kan spørre [navn på læreren] og andre lærere.

En deltaker med høy motivasjon og som hadde vært i Norge i fem måneder før intervjuet, bruker KI i begrenset grad fordi hen vil sikre seg at kunnskapen er noe hen besitter, for ikke å si bærer med seg:

Fordi jeg liker to see what I know without help. Fordi jeg think I am not too good if I just check with ChatGPT it makes me think that I not learning too much. Sometimes I do by myself and then check with ChatGPT, but I want to do by myself. (Informant C, A1)

Informant N7 (B1) uttrykker det samme: «Jeg spør ikke om du [KI] kan gjøre det, nei. Jeg gjør det fordi det er ... Jeg vil ikke ha min erfaring i fremtiden hvis jeg ikke gjør det selv. Så det er veldig lett å miste sine kunnskaper.»

KI er et tilleggshjelpemiddel, og er man i tvil, så sitter læreren på fasit. Læreren kan forklare, utdype og/eller korrigere. En lærer som i grunnholdning er positivt til KI, sier «Hadde de hatt meg alene, så er det ti ganger bedre enn hvilken som helst chatbot. Det er jeg sikker på.» Sitatet illustrerer et grunnleggende funn i materialet: KI kan gi støtte, øving og trygghet, men deltakerne og lærerne mener at KI ikke kan erstatte betydninga av menneskelige relasjoner og autentiske samtaler i språklæringen.

Det er andre faktorer enn bare forhold til, og bruk av, chatbot som ser ut til å ha betydning for deltakernes språklige utvikling, bl.a. motivasjon, egne strategier og (sosialt) nettverk.

Viljen til å lære norsk

Blant dem vi opplevde som gode til å kommunisere på norsk, var det særlig én faktor som skilte seg ut: De var svært motiverte for å lære språket. Motivasjonen kom til uttrykk gjennom målene de hadde satt seg, og gjennom forståelsen av, og aksepten for, at gode norskerferdigheter var en forutsetning for å nå disse målene. Noen ønsket å kvalifisere seg for arbeid eller videre studier, mens andre ga uttrykk for at de så for seg en fremtid i Norge og ønsket å bli en del av samfunnet. Motivasjonen kom også

til uttrykk ved at flere forsøkte å gjennomføre intervjuet på norsk, b.la. fordi de så det som en mulighet til å få språklig trening. «Og ja, jeg planer å leve her med min kone. Så jeg tror det er veldig viktig å lære norsk, og det er også interessant å lære ny... språk» (Informant 8, A1).

En av A1-informantene med kort botid, og som hadde deltatt på norskkurs i vel to måneder, kommuniserte på ei blanding av norsk og engelsk. Hen ga uttrykk for sterk motivasjon for å bli en del av det samfunnet hen hadde flyttet til:

I wanna live in this culture, I wanna grow, I want to integrate. I want things to naturally ... be accepted by *me*. So I can... when I talk to human around me, I can be the same one as they are. (Informant 18, A1)

En annen A1-deltaker hadde et par års botid, gjennomførte intervjuet på norsk, og forteller at hen liker å lære språk:

Ja, jeg lært fordi, tror jeg, jeg liker å ... lærer ny språk, så ... det er kult, for meg. Og det er ny erfaring også, så jeg tenker det er som ... *challenging*. Det er gøy også. Jeg liker å lære språk. [...] Språk er viktig. Fordi det er ... Når vi snakker, hvis vi ikke forstå, så... ja: Hvordan? (Informant 17, A1)

Andre som hadde vært lenge i landet, kommuniserte brukbart på norsk, men var motiverte for å bli enda bedre:

Jeg har lyst til å utvikle mitt språk på norsk. Å forstå dere mer når jeg snakker med dere, når jeg skal på skole for eksempel, med kontaktlæreren på skole, eller når jeg skal reise til sykehus. Jeg vil ha å forstå dere mer. Jeg trenger ikke en tolk som kommer med meg og har sett alt. (Informant N8, B1)

Denne informanten hadde over 10 års botid, og var på B1-nivå, men ga uttrykk for et ønske om å være mer uavhengig og selvstendig.

En annen informant som virket motivert for å lære norsk, hadde også bodd lenge i Norge uten å tilegne seg særlig gode norskkunnskaper. Motivasjon i seg selv ser dermed ikke ut til å være tilstrekkelig. Informant M (A1), kom til Norge i 2019:

Planen er å få jobb her. Det er en viktig ting her. Hvis du ikke har penger så you can't survive here. It's important. [...] Ja, jeg vil jobbe. Jeg er god i engelsk og jeg er god i datamaskin, så jeg tenker jeg kan do jobb, jeg can do frontdesk or something like this. Men for public dealing jeg må skjønne norsk. Jeg er her og lærer mer og mer norsk. (Informant M, A1)

Det var særlig to som skilte seg ut ved å fremstå som lite motiverte. En deltaker ga uttrykk for å ikke forstå hvorfor det er nødvendig å lære seg norsk all den tid alle nordmenn kan engelsk. Denne informanten har høyere utdanning (mastergrad) og

gir uttrykk for at hen burde kunne få en jobb som hen er kvalifisert for, og at hen jo kan kommunisere på engelsk i jobben. Hen var på jobbintervju, men fikk ikke jobben:

De intervjuet only English. But... Jeg fikk fem intervju. [nevner bedriften og månedslønn]. Første intervjuet... He told me you don't know norsk[...] But all people speak English! But he rejected, I do not know norsk (Informant 20, A1)

Kanskje kunne man også ane en hjemlengsel i beskrivelsen av at hen er her fordi ektefellen vil bo i Norge, og i savn av sine søsken, samt savnet av den gode jobben, leiligheta, bilen og samarbeidspartnerne hen hadde hatt i hjemlandet. "Jeg lost my... profesjonell, my apartement, my vehichle... A lot... savner på my job. Ja. I love... so much". (Informant 20, A1)

Den andre (Informant I, A1) ga uttrykk for at hen ikke forsto hvorfor hen var sendt på norskkurs av NAV. Det hen ønsket var å komme i arbeid. Hen fortalte om arbeidserfaring fra flere praksisplasser i Norge, bl.a. i kantine og på sykehjem. Hen opplevde å ha opparbeidet seg mye relevant erfaring, vurderte selv sin norskkompetanse som god, og uttrykte et sterkt ønske om å jobbe. Vi, artikkelforfatterne, vurderte imidlertid ikke informantens norskferdigheter som tilstrekkelige for ordinært arbeid, og forstod derfor hvorfor NAV eller potensielle arbeidsgivere stilte krav om et høyere norsknivå.

Både informant 20 og I skilte seg ut ved å være lite kommunikative på norsk sammenliknet med klassekameratene og sett i lys av botid. Begge ønsket først og fremst å være i arbeid. Den ene hadde høyere utdanning, og forsto/vurderte egen språkevne godt, men aksepterte ikke helt «norsk språkpolitikk». Den andre hadde ikke høyere utdanning og hadde lite selvinnsikt når det kom til egne språkferdigheter i norsk. Det ser ut til å være en sammenheng mellom motivasjon og kommunikative ferdigheter, men vi kan ikke si noe om kausaliteten³.

Tid, sted og nettverk

Som tidligere sagt hadde 20 av de 36 deltakerne mindre enn ett års botid i Norge, mens 12 hadde tre år eller mer. Som man kan forvente, var deltakeren med kortest botid (knappt fire måneder) på A1-nivå, og den med lengst botid (12 år) på B1-nivå. Men det er verd å legge merke til at det på B1-nivå var tre deltakere (av åtte) med botid på bare sju-åtte måneder, og at det i A1-gruppa var én deltaker med 11 års botid, og at totalt åtte (av 28 på A1) hadde bodd i landet i mer enn tre år.

På bakgrunn av relativt lang botid, kunne man forvente et høyere språknivå enn A1 hos de som har bodd flere år i Norge. Livssituasjonen blant dem forklarer kanskje

³ Har de f.eks. lært lite norsk fordi de er umotiverte, eller er de umotiverte fordi de har lært lite norsk?

deres manglende språkutvikling; noen av kvinnene hadde fått barn og vært i svangerskapspermisjon, og felles for mødrene var at de ikke hadde vært i jobb, ikke hadde norskspråklig familie, og de var sjelden i situasjoner der de trengte å kommunisere på norsk (de nevner barnehage og butikk som arenaer for sin norskbruk). Noen hadde også hatt omsorgsansvar for andre (syke) familiemedlemmer. Livssituasjonen var nå endret. Barna går f.eks. i barnehage og mor har tid til, mulighet for og/eller krav om å lære seg norsk.

Andre med lang botid som var på A1-nivå, hadde hatt arbeid der gode ferdigheter i norsk ikke var et krav. Enten var det først og fremst engelsk som ble brukt i jobben, eller så trengte de kun å kommunisere på et lavt norskspråklig nivå for å utføre arbeidsoppgavene. Det sistnevnte var tilfelle for informant J (A1), som er utdannet togfører i hjemlandet, men som hadde arbeidet som pizzabaker i Norge i to år før hen begynte på norskkurs: «Først, jeg jobber, jeg hører gjestene, og jeg ... praktikere litt på det». At disse informantene nå deltar i norskopplæring, henger sammen med at de enten har fått arbeid som stiller høyere krav til norskferdigheter, eller at de har mistet jobben og trenger bedre norskkompetanse for å styrke sine muligheter på arbeidsmarkedet.

Informant J (A1) forteller. «Jeg snakker ikke norsk utenfor skolen, Jeg snakker norsk bare med en venn». Denne vennen har hen møtt på norskkurset. De trener sammen og planlegger å gå på språkkafé sammen. Det nettverket deltakerne skaper seg imellom, ser ut til å være viktig for å få tilgang til praksisarenaer. De trekker hverandre med på språkkafe, de hjelper hverandre med å finne arbeid, de trener sammen og de inviterer hverandre hjem. I en undervisningstime var det en deltaker som sa at meddeltakerne «er min familie her.»

Informantene har ulik tilgang på praksisarenaer, og ikke de samme mulighetene til å bruke det språket de lærer seg. Praktisering utenom skolen er mindre tilgjengelig for de som har jobb eller barn, og for de som mangler et norskspråklig sosialt nettverk. En informant som var lite kommunikativ på norsk, hadde to jobber samtidig med at hen gikk på norskkurs. Hen ga uttrykk for lite tid til å studere norsk:

Sometimes I have... job. I dag skal jeg jobbe klokka ett fra klokka elleve. I morgen klokka halv seks fra, til klokka åtte, til... [...] Ja. Ja. Ikke fast jobber, servitører, henter mat, levering mat, rydde bordene, vasker [...]. (Informant 20, A1)

Og på spørsmål om hen får praktisert norsk på jobb, var svaret nei. Hen kommuniserte stort sett på engelsk på jobb, og noen ganger på morsmålet sitt, men altså lite på norsk.

En som arbeidet som sykkelbud sa at hen brukte norsk på jobb, men at hen ikke hadde noen å snakke norsk med i fritiden: «Ja, jeg snakker litt på jobben. [...] *Ellers da, på fritiden, når du ikke jobber? Sorry? Snakker du norsk på fritiden?* Nei. Bare på kurset her og på jobb». (Informant 0, A1, og intervjuer)

Informantene 3 (A1) og 17 (A1) representerer de som ikke hadde jobb, men likevel manglet praksisarenaer. Informant 3 var alene med et småbarn. Hen snakket ikke med naboer og heller ikke med folk på bussen. Utenom skolen snakket hen norsk bare i butikken, i barnehagen og i møter med NAV, men da med tolk. Hen brukte ChatGPT og Voki på mobiltelefonen, for en datamaskin hjemme hadde hen ikke.

Informant 17 (A1) bruker også både ChatGPT og Voki, og da vi spurte om hen brukte Voki hjemme, begynte informanten å le:

Hjemme? Nei. (latter) Disse dager, fordi jeg har barna, så det er litt vanskelig å lære på hjemme, egentlig. Så når jeg er i klassen, så er jeg 100% fokus på å lære og forstå og pugge. Men jeg prøver Voki. (Informant 17, A1)

Jobb og familieforpliktelser tar tid og kan sann sett være et hinder for å praktisere norsk. Men at noen av informantene har lang botid og kommuniserer dårlig på norsk, kan ikke alltid forklares med jobb eller familieforpliktelser. Dette ser vi hos den informanten som vurderte sitt eget språknivå som godt nok, og derfor sluttet å gå på språkkafeer. Denne deltakeren hadde ikke barn i Norge, oppga ikke andre omsorgsoppgaver, og hadde heller ikke jobb. Hen ser ut til å være den deltakeren i materialet vårt som har minst formell utdanning. Hen brukte ikke KI. Men hen oppga å kunne fire språk utenom norsk, og kan derfor forventes å ha noen språklæringsstrategier. Denne informanten var svært motivert for å jobbe, og fremsto som lite motivert for å forbedre norsken sin, selv om hen altså var vurdert til A1-nivå.

I materialet er det også informanter som har en partner med norsk som førstespråk og/eller norskspråklige familiemedlemmer. Fem av informantene på A1-nivå hadde norskspråklig partner. Én av dem snakket engelsk hjemme med partneren, mens de øvrige brukte norsk i daglig kommunikasjon. Alle fem hadde et relativt høyt språknivå. To av dem hadde imidlertid forholdsvis lang botid i Norge, henholdsvis to og tre år. To hadde vært i Norge i seks til sju måneder, mens én hadde en botid på elleve måneder.

Informant 4 har vært i Norge i elleve måneder og startet på norskkurs i januar. Hen kommuniserte svært godt på norsk og praktiserer språket sammen med ektefelle, datter, øvrig familie og naboer. I tillegg til undervisningen i voksenopplæringen fulgte hen undervisning i norsk på YouTube, benyttet appene Drops og Voki, lyttet til norskspråklige podkaster og brukte KI til tekstretting. Hen sammenliknet også norsk med andre språk hen behersket (russisk, engelsk, litauisk) for å lære. Hen har også

mye formell læringserfaring ettersom hen har to mastergrader. Informant 4 synes dermed å ha et ressursgrunnlag og et læringsoverskudd som ikke alle deltakerne i studien deler.

Aktiv bruk av språket

Blant de som er gode, ser vi at de *bruker* språket muntlig; de snakker så snart muligheten byr seg (noen nevner friminuttene på skolen, en arena der man ellers kan «slappe av» og snakke morsmålet sitt eller engelsk). Informant K (A1) poengterer at det er svært vanskelig å lære norsk alene. Hen opplever stor norskspråklig fremgang etter at hen begynte på norskkurs:

Jeg snakker bare (morsmål) med mannen min. Etterpå har jeg prøvet en time [å lære norsk] på hjemme. Jeg leser alene. Når jeg går ut og snakker, er det for meg, wow, vi trenger å gå ut, vi trenger å gå på kurs, vi trenger å ikke sitte [alene]. Du har plan og ferdig med norsk tidlig. Jeg tenker å løpe, løpe, løpe. Jeg har fem år snart i Norge. Men når du ikke har kontakt med norsk, er det vanskelig. Ikke til andre mennesker, kanskje andre mennesker har problem bruker telefoner her. Jeg liker å møte mennesker og lære sånt. Jeg snakker så mye, jeg har kontakter, men også jeg hører. (Informant K, A1)

En annen strategi er å prøve å få hjelp av samtalepartneren ved å si at «jeg er ny her», og holder på å lære norsk, og; «kan du hjelpe meg?». Og atter en annen fremgangsmåte er å «prøve på norsk først» (altså vente med å bruke engelsk), som informant 8 (A1) forteller om: «Noen ganger jeg sier, kan du gjenta? [...] Etterpå... I come to English. [...] Så, ja. In English I find some soft corner for me to understand. Men... it's not good, to be honest» (Informant 8, A1). Men strategien med å ta direkte kontakt med norsktalende faller ikke like lett for alle. En informant setter ord på noe som kan betegnes som «språkangst»: «I know all words, but when I speak with the people, I'm scared. Is the sentence right or wrong?» (Informant F, A1)

Blant dem som har partner/ektefelle eller andre familiemedlemmer som kan norsk, gir noen uttrykk for at de ønsker å snakke (noe) norsk med familien sin. Informant 8 (A1) forteller:

På skolen jeg snakker norsk alltid med vennene, og på hjemme og hjemme litt snakker med barn. Jeg... Barna snakker norsk, så jeg prøver til barna, men de snakket litt slow. Så ja, noen ganger snakker jeg min kone. «*Du må spise det opp, du må stå det opp*» [latter]. (Informant 8, A1)

I kontrast til dette står en av dem som har hatt svakest muntlig språkutvikling; hen uttrykker tilfredshet med at de nettopp *ikke* snakker norsk sammen i familien.

Min kone liker ... Lære norsk, B2. Men jeg liker ikke. Veldig vanskelig på norsken [...] Min kone snakker fire eller fem språk. Men hun snakker [morsmål] bare. Det er bra for familien min. Hun ikke snakke norsk. Bare [morsmål]. (Informant 20, A1)

Informantene reflekterer over bruk av engelsk. Vi spør om det er til hjelp for språklæringen at informanten snakker engelsk, og informant 0 (A1) svarer «faktisk ikke». Hen har lært et annet språk mens hen bodde i et land der innbyggerne ikke snakket engelsk. Det mente hen var bra for språklæringen, hen ble tvunget til å bruke det lokale språket. I Norge kan de fleste mennesker snakke engelsk og det at nordmenn ofte tyr til engelsk når de samtaler med folk som ikke mestrer norsk språk så godt, synes flere av informantene er et problem. Informant 0 mener at det er bra å kunne engelsk, men når man lærer norsk bør man ikke fortelle samtalepartneren at man kan engelsk. Det samme nevner informant K (A1):

Jeg liker ikke å bruke engelsk. Fordi jeg vet for alle mennesker at når jeg bruker engelsk, ikke snakker norsk. Jeg håper det er bedre for meg å snakke og bruke norsk. Jeg hører engelsk, jeg forstår engelsk, men jeg svarer på norsk. Jeg har ikke riktig ord, jeg håper det. (Informant K, A1)

Selvstendige læringsstrategier

I tillegg til å oppsøke steder eller situasjoner der man kan praktisere språket, har noen deltakere systematiske måter å arbeide med læreboka og oppgaver på – f.eks. ved å repetere ord og uttrykk fra dagens undervisning. Noen søker opp aktuelle tema på YouTube og lytter til grammatiske forklaringer på norsk, og informantene nevner andre hjelpemidler som TV (NRK), film, Spotify, TikTok, podkast osv. En deltaker fortalte at hen så på, og lyttet til, norske reklamefilmer. Og i tillegg til DuoLingo (som vi spør etter) nevner informantene andre språklæringsapper, bl.a. Mango. (Vi har ikke forsøkt å få oversikt over alle de ulike hjelpemidlene deltakerne bruker for å øke sin norskkompetanse, det kom litt overraskende på oss at de brukte så mye forskjellig – fra TikTok til reklamefilmer.)

KI kan brukes på mange måter. De som bruker KI og har hatt (det vi vurderte som) en rask progresjon, nøyer seg ikke med å bare slå opp ord på enten morsmålet, engelsk eller norsk. De kan f.eks. be om å få eksempelsetninger med ordene og de kan fortsette å stille nye spørsmål til KI om hvorfor setningene blir sånn eller slik. N1 (B1) er en svært bevisst KI-bruker:

Noen ganger er jeg ikke 100 % enig med KI, fordi det kan variere intensjonen jeg har i begynnelsen. Og derfor er det viktigste jeg gjøre det først. Jeg tenker selvstendig og bruker språk, bruker muligheten jeg har med språk. Etterpå

kan jeg bruke KI. [...] Noen ganger denne teknologi hjelper meg til å forklare litt mer om spesifikt grammatikk i skriftlige oppgaver. [...] Jeg lærer fra læreren. Jeg lærer i utdanningsprosess. [...] Så jeg bruker KI som en hjelpemidler. (Informant N1, B1)

Flere er inne på at KI kan gjøre det *for* enkelt, man slår opp ord, får en forklaring – og glemmer det. Noen bruker dette som begrunnelse for at de prøver å bruke KI så lite som mulig, de mener at de selv ikke lærer (husker) på denne måten.

Informant N6 (B1) har mange refleksjoner rundt bruk av KI i språklæringen. Hen sier at KI er bra, men at: «Det er avhengig om ... hvordan du bruker det. Så hvis du bruker det klokkelig, smart på smart... Det er veldig bra. Det kan spare tid for sånne enkle jobber» (Informant N6, B1). Hen forteller om egen læringsprosess, og sier at hen har brukt KI *feil* i 16 måneder:

Fordi i begynnelsen, jeg bruker KI til å skrive meg. Og så etterpå kan jeg ikke si nei til denne teksten. Fordi det er så god. Så god. Men nivå min er ikke det. Jeg må gjøre mange feil, etterpå jeg kan forstå hvordan jeg kan skrive. Denne delen gikk ikke. (Informant N6, B1)

Nå har hen lært seg bedre måter å bruke KI på, og mener at læreren må veilede studentene i hvordan man kan bruke KI på en fruktbar måte, og at både studenten selv og læreren må ta ansvar for å legge inn noen begrensninger for bruk av KI. Hen reflekterer videre rundt bruk av KI i andre oppgaver enn bare språklæring, presiserer at «hvordan du stiller spørsmål til KI, det er viktig» og understreker at studentene aldri må stole helt på KI fordi KI kan gjøre feil, og føyer til: «Hva hvis KI er dum? Vi som mennesker er kreative» (informant N6, B1). Informantens synspunkter finner støtte i en scoping review av 41 studier som undersøker tilbakemeldinger gitt av store språkmodeller (LLM-er), bl.a. ChatGPT, på akademiske tekster skrevet av studenter med engelsk som andrespråk. Studien konkluderer med at språkmodellene kan gi nyttig støtte i skriveprosessen, men understreker samtidig at de bør brukes kritisk og gjerne i kombinasjon med tilbakemeldinger fra lærere (Ho et al., 2026). Dette samsvarer også med tendensen i Nordhagen et al. (2025). Deltakerne som lærer mest, er ofte aktive på mange arenaer samtidig, og KI er bare ett av flere verktøy som de tar i bruk. Nordhagen et al. (2025) peiker på at de svakeste deltakerne bare kan be KI skrive teksten for seg (s. 71), uten at det fører til læring – noe som også vi har hørt informantene fortelle om når de reflekterer over hvordan de kan bruke KI «klokt».

En av dem som har hatt en god muntlig utvikling, forteller om disse strategiene: Hen har brukt DuoLingo i starten (bra for å huske nye ord), nå bruker hen ChatGPT. Hen snakker med ChatGPT nesten hver dag: «Jeg tror jeg kan ikke overleve uten

ChatGPT» (Informant 15, A1). Hen snakker ikke bare om ord, men om setninger, og om grammatiske forklaringer:

Hvis jeg fant noen vanskelige ord som er ... som jeg forstår ikke, jeg *just* spørre om det til ChatGPT. Hvorfor? Jeg spørre dem å lage setninger med ordene. Grammatikk også. Hvorfor, hvorfor. Hvorfor adjektiv kom denne? Hvorfor verb kom denne posisjonen? (Informant 15, A1)

Informanten 15 (A1) går jevnlig på språkkafe, unngår å bruke engelsk, snakker norsk så ofte hen kan («snakke, snakke, snakke»), uttrykker at hen tror på kommunikasjon og det å bruke språket. Hen klager over at ektefellen bare vil snakke engelsk med hen. Hen jobber med tekstboka (læreboka) hjemme, ser på barne-TV med norske undertitler. Lurer på å begynne å lytte på NRK radio, selv om hen ikke forstår hva som sies, for å bli bedre kjent med *lyden* av norsk. Hen bruker aldri Voki. Det virker som hen ønsker å lære seg norsk fordi hen oppfatter det som nødvendig for å få jobb.

Informant N3 (B1) forteller at hen begynte å bruke KI for et års tid siden, og la merke til at resultatene hens ble bedre. Hen svarer slik på spørsmålet om hvordan hen bruker ChatGPT:

Jeg skriver til KI: Kan du sjekke grammatikk? Så jeg skriver først. Etterpå sjekker jeg grammatikk med KI, fordi jeg må vite alternative meninger. Og jeg må sjekke feil nå, fordi hvis jeg sjekker feil nå, husker jeg bedre etterpå. (Informant N3)

En av de andre informantene som har utviklet et særlig godt språk på kort tid, er en av de yngste i A1-gruppa. Hen fremstår som svært motivert, og hen gjennomfører hele intervjuet på norsk (snakker litt sakte, men kommuniserer svært godt). Hen beskriver disse strategiene: Bruker språket aktivt, snakker norsk med venner, på butikken osv. «Jeg ser på YouTube. Jeg ser på videoer. [...] Også jeg prøver å snakke med vennene mine. Han... Han lærte meg litt» (Informant 29, A1). Og hen er tydeligvis en aktiv lytter: «For meg er det vanskelig å snakke, men jeg lytter. Når jeg lytter, jeg forstår, og jeg kan lese, jeg kan skrive». Hen går hjem fra skolen og repeterer, øver, ser på YouTube, på videoer, og på norsk film på NRK.

Når vi er ferdige på skolen, hvis jeg går hjem, hvis jeg drar hjem, jeg prøver å lese og så øve litt, så jeg kan huske. [...] Ja, jeg repeterer. Og når jeg snakker, bruker jeg de nye ordene. Nytt ord i setninger. (Informant 29, A1)

Informant 29 (A1) har brukt DuoLingo og Voki, og bruker Voki både hjemme og på skolen. Nå bruker hen ChatGPT og Grok. Hen sier at «AI er bedre», men at hen selv foretrekker å lære på «den normale måten» (underforstått klasserom, lærer, bøker) –

men med digitale hjelpemidler som et tillegg. På spørsmål om hen synes læreren bør bruke AI mer i klassen, svarer hen:

AI er bedre, men jeg synes, jeg tror at... Det er bedre hvis vi lærer. AI er bedre, men jeg preferer den normale måten vi lærer. [...] Det er bedre, men jeg preferer den normale måten vi lærer. (Informant 29, A1)

Læreren, klassen og skolen

Læreren, klassen og papirboka, holdes frem av informantene som det beste «verktøyet», mens KI (Chatbot, Voki o.l.) fremstilles som ekstraressurser. Dette finner vi også støtte for i Nordhagen et al. (2025), lærerrollen blir viktigere, ikke mindre viktig.

Våre informanter gir uttrykk for stor tilfredshet med undervisningen. Informant 20 (A1) sier at «Læreren er veldig god!» og informant 4 (A1) bekrefter det, og trekker frem at læreren er spesielt god til å motivere for språklæring. Informant 12 (A1) sier at læreren sørger for en: «Very good learning process». Informant J (A1) er veldig fornøyd med klassen og lærerne. Informant K (A1) sier at hen spør mye og at hen foretrekker kontakt med lærere mer enn med nett. Informant N5 (B1) understreker at hen får mer hjelp fra lærerne og klasserommet enn fra ChatGPT, hen nevner det fysiske møtet, og de gode forklaringene læreren kan gi. Informant 22 skryter av undervisningen hen får, og nevner at læreren snakker med hen, samt at læreren er flink og forklarer sånn at alle forstår. Hen sammenlikner med engelskundervisningen fra hjemlandet der læreren leste fra boka og studentene løste oppgaver. Informant 20 mener hen er bedre i norsk etter noen få måneders undervisning på skolen, enn i engelsk som hen har hatt flere års undervisning i. Sammenlikningen blir stående som begrunnelse for at norskundervisningen er god. En annen poengterer at hen liker lærerne godt, men har en kritisk innvending; progresjonen er for sakte.

Vi er oppmerksomme på at deltakerne kan være forsiktige med kritikk av læreren, kanskje stoler de ikke på vår taushet, eller de kan være lojale mot læreren og ikke vil skape vansker for hen. Vårt inntrykk er likevel at deltakerne jevnt over er svært fornøyde med undervisningen, med klassen og klassemiljøet. En av deltakerne ba om at lydopptakeren ble slått av (fordi vi hadde bedt om at ingen navn ble nevnt i lydopptaket), før hen skrøt uhemmet av læreren sin, og etterlot et inntrykk av oppriktig begeistring for det pedagogiske/ didaktiske opplegget.

KI kan ikke erstatte autentisk, spontan språkbruk

I denne studien vektlegges deltakernes meninger om og erfaringer fra bruk av KI i språklæring. Men vi intervjuet også tre lærere, og lærerne er samstemte med deltakerne i at KI kan gi mer øving og rask støtte, særlig når det gjelder ord og oversettelse. De deler også deltakernes ambivalente syn på nytten av KI i språklæring. Lærerne opplever at KI er nyttig til ordbanker og oversettelse, men poengterer at det å tilegne seg et språk er mer enn ordlæring. Deltakerne trenger å kunne bruke norsk spontant og i uforutsette situasjoner. Lærerne ønsker aktive deltakere og legger stor vekt på mengdetrening og autentiske samtaler. De advarer mot at KI kan gi svar som er både for raske og for komplekse i forhold til deltakernes nivå. Samtidig understreker de betydninga av gode læringsstrategier og en kritisk og bevisst bruk av KI.

Lærerne etterlyser en bredere pedagogisk samtale om hva som er god og hensiktsmessig bruk. En lærer sier:

Hvor er de samtalene vi har oss imellom ... om funksjonalitet, pedagogikk og dessuten personvern på alle måter? Hvordan skal vi bruke dette på best mulig måte? Den diskusjonen savner jeg veldig. ... vi skulle hatt det på planen.

En annen lærer som i grunnholdning er positiv til KI, kommer med følgende sitat som også er brukt tidligere i denne rapporten: «Hadde de hatt meg alene, så er det ti ganger bedre enn hvilken som helst chatbot. Det er jeg sikker på.»

Lærerne peker dessuten på at norsk skole- og læringskultur kan være uvant og at den må forstås og læres. Språklæring handler om mer enn å forstå og uttrykke enkelte utsagn. Det handler bl.a. om å forstå en kultur på f.eks. på skolen, på arbeidsplassen, i kommunen, i storsamfunnet. Målet er som sagt å kunne bruke språket i uforutsette, autentiske situasjoner.

Lite bruk av KI i observert undervisning

I én av de åtte undervisningsøktene vi observerte, demonstrerte læreren Voki. De andre øktene verken oppmuntret eller tok lærerne initiativ til at deltakerne skulle bruke KI eller andre digitale verktøy i språkopplæringen. Det hører med i dette bildet at deltakerne ikke hadde egne datamaskiner med i klasserommet. Noen få deltakere tok imidlertid frem mobilen og brukte Google Translate for å oversette ord. Det at vi forskere ikke observerte bruk av KI-verktøy i undervisningen, var trolig tilfeldig fordi deltakerne fortalte i intervjuene at de hadde økter med lærer på datarom og at skolens bærbare datamaskiner jevnlig ble tatt frem og brukt i undervisningen.

Diskusjon

Individuelle faktorer

Når en skal lære et nytt språk, kan det være en fordel å beherske flere språk fra før og å ha erfaring med å lære språk i både formelle og uformelle sammenhenger (Puig-Mayenco et al.; 2020; Monsen & Randen, 2022; Gujord, 2023). Selv om alle informantene i studien behersket flere språk enn morsmålet, var det store forskjeller i norskferdighetene deres. Dette kan ha flere årsaker. Bildet den voksne har av seg selv – identiteten som voksen og selvforståelsen – kan påvirke hvordan hen nærmer seg læringssituasjoner. Noen kan unngå situasjoner der de risikerer å fremstå som en som «ikke kan» (Knowles, 1980), f.eks. ved å la være å oppsøke arenaer som gir muligheter for språktrening, som en språkkafé. Voksne har ofte omfattende kunnskaper, erfaringer og refleksjoner som det kan være vanskelig å uttrykke på et nytt språk. Avstanden mellom det man ønsker å formidle, og det man faktisk klarer å uttrykke, kan være stor (Krogtuft, 2013). Det er derfor forståelig at enkelte opplever ubehag eller usikkerhet i kommunikasjonssituasjoner. Det før brukte utsagnet til informant F (A1), forteller om dette ubehaget: “When I speak with the people, I'm scared. Is the sentence right or wrong?” Når man i tillegg er redd for å uttale ordene feil eller plassere dem i en uvanlig rekkefølge, kan terskelen for å snakke bli høy.

Språkangst er også noe Nordhagen et al. (2025, s. 26) nevner i sin rapport. De viser til rapporten *Språk uten grenser* (Doetjes mfl., 2017), som er inne på at noen deltakere kan oppleve det digitale formatet i nettundervisning som mindre krevende enn et fysisk møte. Vi tror dette kan overføres til samtaler med KI, både skriftlig og muntlig; vi har mindre språkangst i møte med en chatbot enn med et menneske.

Men noen kaster seg ut i det likevel. De tør å snakke, de forteller at de er nye i landet og ber om hjelp, og de utnytter friminuttene på skolen til å praktisere norsk. Andre er mer tilbakeholdne og ønsker å lære mer før de tar ordet.

Hvilken rolle utdanningsnivået spiller på det individuelle nivået, er også et viktig spørsmål. På den ene siden vet vi at mennesket kan lære et språk (morsmålet) helt uten å ha noen skolegang, mens på den andre siden kan vi slutte oss til at et høyt utdanningsnivå tilsier en solid formell læringserfaring, der selvregulering og egenvurdering kan inngå. I vårt materiale er det mange som har påbegynt eller fullført høyere utdanning, men vi har ikke fått oppgitt utdanningsnivået hos alle

informantene. Vi har gått ut fra at de har videregående skole eller liknende fra hjemlandet fordi det er grunnlaget for plasseringen i de spesifikke klassene⁴.

Også Nordhagen et al. (2025, s. 91) antar at utdanningsnivå har betydning, og at deltakere med høyere utdanning kan ha utviklet læringsstrategier som gjør det lettere å håndtere den autonomien som følger med læringsteknologi. Men dette hører til blant det Gadamer (2012) kalte «fordommene» våre, spørsmålet er ikke systematisk undersøkt verken i vår rapport eller i Nordhagen et al.

Selvstendighet i egen læringsprosess er en betydningsfull faktor. Der den minst krevende løsningen er å møte opp på skolen/universitetet og gjøre det man får beskjed om, kan en mer aktiv tilnærming være å ta grep om egen læring ved å repetere hjemme det de har arbeidet med i undervisningen; diskutere ord, uttrykk, setninger og grammatikk med KI (eller en norsktalende), eller oppsøke andre fysiske eller digitale språklæringssteder, slik noen av informantene forteller om. Å kommunisere med KI kan redusere noe av språkangsten (Cislowska & Pena-Acuna, 2024).

Den individuelle faktoren som skiller seg ut som særlig viktig, er viljen til å investere i språklæringen – til å prioritere dette læringsarbeidet. Mangler deltakerne investeringsvilje, er språklæring vanskelig å lykkes med (Darvin & Norton, 2015; Cummins & Early, 2010). Mangel på det vi her velger å betegne som motivasjon⁵ kan henge sammen med mangel på mestring eller forventninger om å mestre. Forklaringer som henger sammen med motivasjon, er de målene man setter seg, den nytten man ser eller de planene man har (jf. Bandura, 1997). De deltakerne som vi vurderer å ha lært mye norsk på kort tid, har helt klare forestillinger om hva de skal bruke denne kunnskapen eller ferdigheten til. Noen skal søke et bestemt studium og har sjekket hva språkkravet der er, andre skal søke på/fortsette i en jobb som krever et visst språknivå, mens andre igjen har et uttalt ønske om å bli integrert i samfunnet. De mindre motiverte stiller spørsmål ved nytten av norskopplæringen, og tviler kanskje på at situasjonen de er i, vil endre seg til det bedre ved at de lærer mer norsk. Og minst én av deltakerne har en urealistisk oppfatning av /dårlig innsikt i egne ferdigheter i norsk. Hen mener at norsknivået er høyt nok for den jobben hen ønsker, selv om verken NAV, skolen eller vi forskerne støtter synspunktet.

Motivasjon er også en faktor som Nordhagen et al. (2025) setter søkelys på, de beskriver sammenhenger mellom dalende motivasjon og økt fravær, og

⁴ En informant regner vi med ikke har videregående skole eller tilsvarende fra hjemlandet ettersom hen har tatt norsk grunnskole (voksenopplæring).

⁵ Selv om det i faglitteraturen skilles mellom investering og motivasjon, bruker vi i denne sammenhengen en bred forståelse av motivasjon som individets ønske om, evne og mulighet til å engasjere seg i og handle mot et bestemt mål.

argumenterer for at hybridundervisning gir mer fleksibilitet, økt tilgang og at det kan ha positiv innvirkning på motivasjonen (s. 92).

Strukturelle faktorer

Motivasjon er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, forutsetning. For vi ser samtidig at investeringsvilje alene ikke er nok. To personer kan være like motiverte, men ha svært ulike muligheter til å praktisere norsk. Familie, venner, jobb og språkkafeer kan sees som praksisarenaer eller nettverk som muliggjør språklæring, men som ikke alle har tilgang til. Det å bruke språket i mange og ulike situasjoner, ser ut til å være felles for dem som erobrer språket raskt.

Strukturelle faktorer kan hindre god progresjon hos noen av dem som fremstår som motiverte. Mødre som har vært i svangerskapspermisjon og etterpå har vært hjemme med barn, kan mangle et norskspråklig nettverk, og ha få muligheter for å praktisere. Deltakelse på f.eks. språkkafe, begrenses av omsorgsansvar. Det gjelder også etter at mødrene er begynt på språkkurset. Denne gruppa har mindre tid til egenstudier. Tilgang til KI-hjelp ser ikke ut til å ha særlig betydning for dem.

De som har jobb, men ikke nødvendigvis omsorgsansvar, har også strukturelle utfordringer. Som for mødrene er tid en begrensende faktor. De som ikke får praktisert norsk på arbeidsplassen, får lite praksis utenom undervisningen. Heller ikke for denne gruppa ser språkkafeer ut til å være et alternativ, ettersom skole og arbeid er deres to viktigste hverdagsoppgaver. I følge Cislowska & Pena-Acuna (2024) kan KI-verktøy i skriving være til hjelp for andrespråksstudenter fordi de kan få økt eksponering for språklig innputt. Men de ovenfornevnte innlærergruppene har verken tid eller mulighet til å arbeide med norsk ved hjelp av KI eller bok utenom den organiserte opplæringen.

Når mange ser ut til å bare bruke mobilen til å kommunisere med KI hjemme, inkludert Voki, kan en mulig forklaring være at ikke alle har datautstyr hjemme. Ikke alle har mulighet til å forlate hjemmet eller jobben for å benytte tilgjengelige datamaskiner som finnes på bibliotek eller andre steder.

KI som supplement

Blant dem som vi oppfattet som «gode i norsk på kort tid», fant vi aktive brukere av KI, bl.a. av både ChatGPT og Voki. Om Voki fungerer bedre for informantene enn ChatGPT, er vanskelig å si, men av de to eksemplene på deltakere som har hatt en særlig god muntlig språkutvikling (Informantene 15 og 29), bruker den ene aldri Voki, mens den andre bruker Voki både hjemme og på skolen.

Generelt har informantene et ambivalent forhold til KI. De bruker KI, de slår opp ord både fra og til norsk, ber om å få forklaringer, de gjør vurderinger av om informasjonen er til å stole på. Noen uttrykker at de har et godt læringsutbytte av sin KI-bruk. Andre peiker på at KI har negativ innvirkning på deres evne til å huske og å lære, og de ønsker å bruke det så lite som mulig. Imidlertid er det bare én informant som sier at KI er bedre enn bok, og det begrunnes med miljøhensyn; vi må ikke hugge ned så mange trær! Og en annen er særlig negativ til KI, med den begrunnelsen at KI tar jobbene fra folk.

En fordel med KI er at den kan gi raskt svar på spørsmål som «hva betyr dette ordet» eller de kan spørre på morsmålet sitt eller engelsk; «hvordan sier jeg dette på norsk?». Denne bruken av KI mener informantene har liten effekt på ordlæring. De slår opp ordet, bruker det og glemmer det. Informantene er inne på at dette kan gjøre dem late. De reflekterer over hvordan KI kan, og bør, brukes for å gi språklæringseffekt. Det dreier seg om f.eks. å skrive teksten selv, uten hjelp, og etterpå be KI finne feil, for så å undersøke feilene; spørre KI hvorfor det ble feil, be om alternativer, kanskje be KI bruke et bestemt ord i tre ulike setninger o.l. for å på denne måten arbeide seg gjennom de feilene KI finner, for å lære hva som er korrekt. Deltakerne er oppmerksomme på at det å be KI skrive en tekst for dem, ikke lærer dem norsk. «Jeg kan ikke tenke at KI kan skifte en lærers jobb. Det er forskjellige ting», sier informant N 1 (B1).

Det ser ut til at informantene er enige i at læreren og klassen trumfer all moderne teknologi – for å spissformulere det. Gode forklaringer fra tilstedeværende lærere, dialoger i klasserommet, et godt klassemiljø, en god lærebok med en systematisk progresjon, tilgang på datamaskiner og skolebibliotek, alt dette nevnes som gode forutsetninger for språklæring. Dette samsvarer med Nordhagen et al. (2025), de understreker at det ikke er teknologi alene som skaper god læring, men at lærernes kompetanse, veiledning og pedagogiske valg er avgjørende (s. 39).

Samtidig velger nesten alle informantene å bruke KI i språklæringen, om enn i varierende grad og på ulike måter. Måten de bruker KI og andre digitale verktøy på, ser i stor grad ut til å være selvlært. Både intervjuene og observasjonene fra klasserommet tyder på at deltakerne på A1-nivå i liten grad fikk systematisk veiledning i bruk av KI som støtte i språklæringen. Dette er heller ikke overraskende når lærerinformantene selv uttrykker behov for økt kompetanse på feltet og etterlyser en bredere pedagogisk diskusjon om KI i undervisningen. Heller ikke informantene på B1-nivå nevner at de har fått opplæring eller veiledning i god bruk av KI i språklæring, og de etterlyste undervisning i temaet: «Jeg synes som en lærer må gi studenter veiledning, guide. Hvordan du kan bruke KI klokkelig» (Informant N6, B1).

Likevel fremstår informantene på B1-nivået som mer samstemte i sine vurderinger av KI. De mener at KI kan styrke språklæringa om det brukes riktig, og informantene viser en større evne til å reflektere kritisk over egen KI-bruk. En mulig forklaring er at de kort tid før intervjuene ble gjennomført, hadde arbeidet med et arbeidskrav knyttet til bruk av KI. Men informantenes syn finner støtte i Cislowska & Pena-Acuna (2024) som nevner mange positive resultater for språklæring ved bruk av chatboter i andrespråklæring, både når det gjelder skriftlige og muntlige ferdigheter.

Informantene på B1 hadde egne datamaskiner som de brukte i undervisningen. Informantene fra voksenopplæringen hadde ikke datamaskiner med seg på skolen. Hadde de brukt KI mer og bedre dersom de hadde egne datamaskiner til bruk i timene? Og ville lærerne da ha veiledet mer i «klok» bruk av KI og tilgjengelige digitale verktøy for språklæring? Det er tema som kan undersøkes nærmere i fremtida.

Tilbake til det spørsmålet vi begynte vår undersøkelse med: Er det riktig, som vår kollega hevdet, at man lærer seg norsk raskt ved hjelp av KI-verktøy? Vi kan ikke bekrefte påstanden ut fra innsamlet data. Materialet vårt gir verken grunnlag for å hevde at KI er bedre enn lærebok eller at lærebok er bedre enn KI. Deltakerne beskriver ulike styrker ved de ulike ressursene. Bøker, lærere og klasser gir struktur, progresjon og sosial læring. KI gir tilgjengelighet, raske forklaringer og mulighet for egenøving når som helst.

Konklusjon

Ett viktig spørsmål for oss, når vi kom i gang med intervju og observasjon, var om vi kunne identifisere noen strategier som var særlig vellykkede for språklæring, og da særlig om bruk av KI var en bedre hjelp for norskinnlærere enn tradisjonell undervisning og bruk av lærebok. Observasjoner og intervju av 36 studenter/elever, samt tre lærere, er et for lite datagrunnlag for å trekke noen sikre konklusjoner. Men likevel kan refleksjoner rundt disse 36 informantenes utsagn og erfaringer si noe om nettopp denne gruppas strategier. Om det har noen generell gyldighet, er usikkert. Med det forbeholdet og presiseringene, trekker vi noen konklusjoner.

Motivasjon er en forutsetning, men motivasjon alene er ikke nok. Et viktig element ser ut til å være livssituasjonen til deltakerne: de som har jobb og/eller barn, gir uttrykk for at de ikke har tid til å sette seg ned for å lære norsk utenom undervisningen. Det er heller ikke slik at en vanlig jobb nødvendigvis gir mulighet for språktrening. De som forteller om de mest systematiske språklæringsstrategiene på fritiden, har ikke jobb og nevner ikke barn – noe vi har tolket som at de trolig ikke har daglig omsorgsansvar for barn.

Dersom KI alene kunne revolusjonere norskinnlæringen, ville de mest aktive KI-brukerne også vært de som lærte norsk raskest. Materialet gir svak støtte til en slik forståelse. Blant deltakerne med sterk språklig utvikling ser fellesnevneren ut til å være viljen og muligheten til å investere tid og krefter i språklæringen – altså egeninnsats, i tillegg til bruk av en rekke tilgjengelig læringsverktøy som bøker, KI, YouTube, TikTok, podkaster osv., samt aktiv språkbruk og tilgang til arenaer der norsk brukes. Men også lærer, klasse, lærebok og bibliotek er noe deltakerne verdsetter i sin språkutvikling. KI kan integreres i undervisningen, men den gode læreren og det gode klassemiljøet blir trukket frem som de viktigste læringsressursene blant disse informantene.

KI ser ikke ut til å være en snarvei til språklæring. Derimot kan KI støtte de læringsstrategiene som allerede kjennetegner motiverte og aktive språkinnlærere som dessuten har mulighet til å bruke hjelpemiddelet. Dersom KI representerer en revolusjon, ligger den først og fremst i økt tilgang til støtte og øving – ikke i at de grunnleggende forutsetningene for språklæring er endret.

Materialet tyder på at det ikke er bruk av KI i seg selv som skiller informanter med sterk og svak progresjon. Snarere ser det ut til at de mest aktive språkinnlærerne bruker mange strategier, og dessuten bruker KI på mer utforskende og kritiske måter.

Oppsummering

KI styrer ikke norskopplæringen

I de observerte undervisningsøktene tok lærerne i liten grad initiativ til bruk av KI eller andre digitale verktøy i språkopplæringen. Noen informanter brukte likevel Google Translate til ordoppslag, og flere fortalte at de hadde blitt introdusert for verktøy som Voki (og NAFOKI, som ikke ble diskutert i intervjuene). Utenfor skolen var det først og fremst ChatGPT, Google Translate og YouTube som ble brukt.

Bruken varierer betydelig mellom informantene. De som behersker norsk best, ser ut til å bruke flere læringsstrategier og -ressurser enn de som strever mer med språket.

Sistnevnte brukte KI i begrenset grad til språklæring i fritiden. Grunnene informantene oppga var at de måtte jobbe, hadde andre forpliktelser eller at familiens digitale enheter var opptatt av yngre familiemedlemmer.

KI kan være en god støtte i språklæringen

Både lærere og informanter fremhever at KI kan være nyttig i språklæring fordi verktøyet er stedsuavhengig og har døgnåpent, det vil si at den er tilgjengelig 24/7. Deltakerne kan få raske svar på spørsmål om ord, grammatikk og oversettelse, og få språklig veiledning også når læreren ikke er tilgjengelig. Enkelte opplever at det er mindre skummelt å praktisere norsk med en chatbot enn med et menneske. Samtidig er det først og fremst til enkle oppgaver KI brukes. Få bruker KI til mer strukturert språköving eller som støtte i lengre skriveprosesser.

Et kritisk syn på KI

Både lærere og informanter har et sammensatt forhold til KI. På den ene siden anerkjenner de nytteverdien av raske svar, oversettelser og ekstra muligheter for øving. På den andre siden er de bekymret for at teknologien kan bli en snarvei som reduserer egen innsats og gir begrenset læringsutbytte.

Flere informanter forteller at KI kan gi feil eller misvisende svar, og at de derfor ikke alltid stoler på informasjonen de får. Noen mener også at læring blir «for lett» når teknologien gjør for mye av arbeidet. Lærerne er på sin side opptatt av at svarene kan være både for avanserte og for lite tilpasset deltakernes nivå.

Læreren og klassen er de viktigste læringsressursene

Et tydelig funn er at både lærere og informanter fremhever læreren, medstudentene, læreboka og et trygt sosialt læringsmiljø som de viktigste faktorene for språklæring. Målet for deltakerne er ikke bare å lære ord og regler, men å kunne bruke norsk spontant i autentiske situasjoner. Det får de mulighet til i undervisningssituasjoner. Mange informanter uttrykker et sterkt ønske om flere norsktalende å snakke med utenom skolen/universitetet, men arbeid, familieforpliktelser og begrenset tid påvirker mulighetene til å drive språktrening på fritiden.

Flere beskriver klassen som et viktig sosialt fellesskap og trekker frem betydningen av språkkafeer, samarbeid og daglige samtaler. Deltakerne ønsker med andre ord ekte samtaler med ekte mennesker. KI oppfattes derfor først og fremst som et supplement til, ikke en erstatning for, menneskelig samhandling.

Lærerrolla står sterkt

Funnene tyder ikke på at KI reduserer betydningen av læreren. Tvert imot fremstår lærerens rolle som like viktig, om ikke viktigere enn før. Lærerne skal ikke bare undervise i språk, men også hjelpe deltakerne med å utvikle gode læringsstrategier og en kritisk og bevisst bruk av KI.

Dessuten etterlyses en bredere pedagogisk diskusjon om hvordan teknologien bør brukes. Lærere ønsker arenaer for å diskutere pedagogiske muligheter, begrensninger og etiske spørsmål.

KI – ingen snarvei til språklæring.

Det er altså ikke bruk av KI som skiller informanter med sterk og svak progresjon. KI ser ikke ut til å kompensere for mangel på tid, energi eller muligheter til å bruke norsk. Snarere ser teknologien ut til å gi størst utbytte for språkinnlærerne som allerede er aktive, målrettede og villige til å investere betydelige ressurser i egen språklæring, og som bruker KI på mer utforskende og kritiske måter.

Bruk av KI ved utarbeidelse av rapporten

I arbeidet med denne rapporten har vi også hatt samtaler med Copilot. Noen ganger har Copilots innspill vært interessante, andre ganger har språket eller poenget til Copilot vært tåkete og uinteressant. Der Copilots forslag har falt i god jord hos oss, har vi flettet ideen inn i vår tekst.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997). *Self efficacy – The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Cisłowska, A. I., & Pena-Acuna, B. (2024). Integration of chatbots in additional language education: A systematic review. *European Journal of Educational Research*, 13(4), 1607–1625. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1607> [eu-jer.com], [researchgate.net]
- Cummins, J., & Early, M. (eds.) (2010). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Staffordshire, UK: Trentham.
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). *Identity and a model of investment in applied linguistics*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. <https://doi.org/10.1017/S026719051400019>
- Europarådet. (2022). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering. Utvidet versjon*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://www.hkdir.no/>
- Gujord, A.-K. H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, overs.). Oslo: Pax. (Originalt verk utgitt 1960).
- Krogtoft, M. (2013). Fortellinga som grunnlag for akademisk refleksjon og opplevelse. I J. Sjøvoll & J.-B. Johansen (Red.), *Innovasjon i utdanningen: Fra barnehage til høyere utdanning* (s. 103–119). Akademika forlag.
- Knowles, M. S. (1980): *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Association Press.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordhagen, I. C., Misje, I., Høibjerg, G. R., & Kårstein, A. (2025). *Mer læring for flere? Hovedfunn følgeforskning om fleksibel opplæring og innovativ læringsteknologi ved Helsfyr VO* (Rapport 18:2025). Ideas2evidence
- Nu Nhu Y. Ho, Natasha Anne Rappa & Jeannine Wishart (13 Jul 2026): Using LLM chatbots for feedback in L2 English academic writing: a scoping review, *Innovation in Language Learning and Teaching*, DOI: 10.1080/17501229.2026.2698704
- Puig-Mayenco, E., González Alonso, J., & Rothman, J. (2020). *A systematic review of transfer studies in third language acquisition*. *Second Language Research*, 36(1), 31-64.
- Statistisk sentralbyrå. (2026, 18. juni). *Norskopplæring for voksne innvandrere*. <https://www.ssb.no/utdanning/voksenopplaering/statistikk/norskopplaering-for-voksne-innvandrere>