

«Hun er veldig flink (.) hun gjør alt som blir sagt (.) jeg trenger ikke å si noe en gang»

En studie av innlæreres muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring

Bjørnar Iden Bjerkeset



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Masteroppgave i nordisk språk

Vår 2019

Takk

Den største takken min går til min veileder, Ingvild Nistov. Takk for at du vekket interessen for temaet, og har hatt troen på prosjektet. Jeg vil også takke deg for at du satt meg i kontakt med kvalifiseringssenteret som gjorde det mulig å finne praktikanter som kunne delta i studien, og at du alltid var tilgjengelig for spørsmål.

Takk til læreren på kvalifiseringssenteret som tipset meg om mulige praktikanter og ga meg lov til å bli med ut på de forskjellige arbeidsplassene for å spørre om praktikantene ville være med på prosjektet. Uten hun hadde det vært vanskelig å gjennomført studien.

Jeg vil også takke praktikantene i studien som var villig til å stille til intervju og la seg observere i en travel skole- og arbeidshverdag. Jeg vil også takke de forskjellige arbeidsplassene som var positiv til at jeg kunne komme og observere praktikantene i arbeid.

Sist, men ikke minst, takk til Susanne! Takk for støtte og alle fjellturene på Voss når jeg trengte en avkobling. Det har virkelig hjulpet.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING.....	1
1.1	TEMA OG FORMÅL	1
1.2	MÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	4
1.3	TIDLIGERE FORSKNING – SPRÅKLÆRING PÅ ARBEIDSPLASSEN	5
1.4	OPPBYGGING OG INNHOLD.....	8
2.0	TEORETISK GRUNNLAG	10
2.1	BONNY NORTON – ET KRITISK SYN PÅ TIDLIGERE ANDRESPRÅKSFORSKNING	11
2.1.1	Poststrukturalisme.....	14
2.1.2	En identitetstilnærming til språkinnlæring	15
2.1.2.1	Identitet og språklæring	15
2.1.2.2	Maktforhold og språklæring	18
2.1.2.3	Investering.....	20
2.1.2.4	Aktørskap	23
2.1.2.5	Praksisfellesskap og forestilte fellesskap	24
2.2	LEO VAN LIER - EN ØKOLOGISK TILNÆRMING TIL SPRÅKLÆRING	28
2.2.1	Potensielt medierende ressurser og maktforhold	30
2.2.2	Identitet, investering og potensielt medierende ressurser	32
2.3	TRANSAKSJONELL OG RELASJONELL TALE	33
2.4	MODELL FOR Å BESKRIVE PRAKSISPLASSENE	34
3.0	VALG AV METODE.....	36
3.1	KVALITATIV METODE	36
3.1.2	Lingvistisk etnografi	37
3.1.3	Kasusstudie	39
3.2	DATAKILDER	40
3.2.1	Intervju.....	41
3.2.2	Observasjon	42
3.2.2.1	Feltnotat	43
3.3	UTVALG.....	43
3.4	VALIDITET, RELABILITET OG GENERALISERBARHET	44
3.5	FORSKNINGSETISKE HENSYN	46
3.6	GJENNOMFØRING.....	47
3.6.1	Forberedelse og inntredelse i feltet.....	47
3.6.2	Datainnsamling.....	48
3.6.2.1	Observasjon.....	48
3.6.2.1.1	Gjennomføring av observasjon	49
3.6.2.2	Intervju.....	50
3.6.2.2.1	Gjennomføring av intervju.....	51
3.7	BEHANDLING OG TOLKNING AV DATA	53
4.0	INFORMANTPORTRETT OG PRESENTASJON AV PRAKSISPLASSENE	55
4.1	AMINA	55
4.1.1	Aminas praksisplass – Holmen Kantine	56
4.2	FABINA	57
4.2.1	Fabinas praksisplass – Moen Sykehjem	58
5.0	ANALYSE.....	59
5.1	ANALYSE DEL I – MØTE MED NORGE OG ØNSKER FOR FREMTIDEN	60
5.1.1	Kontakt med nordmenn	60
5.1.2	Investering	65
5.1.2.1	Amina.....	65
5.1.2.2	Fabina.....	68
5.1.2.3	Aminas og Fabinas forestilte fellesskap, forestilte identitet og investering	71
5.1.3	Oppsummering	72
5.2	ANALYSE DEL II – PRAKSISPLASSENES MULIGHETER FOR INTERAKSJON	73

5.2.1 Interaksjon.....	73
5.2.1.1. Transaksjonell tale	74
5.2.1.1.1. Amina	74
5.2.1.1.2 Fabina	77
5.2.1.2 Relasjonell tale	79
5.2.1.2.1 Amina	81
5.2.1.2.2 Fabina	84
5.2.2 Arbeidsoppgaver	85
5.2.2.1 Fabina	87
5.2.2.2 Amina	89
5.2.2.3 Tidspunkt.....	90
5.2.3 Relasjoner	91
5.2.3.1 Amina – et begrenset praksisfellesskap	92
5.2.3.2 Fabina – et begrenset praksisfellesskap	96
5.2.3.3 Begrensede praksisfellesskap og potensielt medierende ressurser	100
6.0 DISKUSJON	101
6.1 BESVARELSE AV FORSKNINGSSPØRSMÅL	102
6.1.1 Forskningsspørsmål 1	102
6.1.1.1 Relasjoner	102
6.1.1.2 Arbeidsoppgaver	105
6.1.1.3 Interaksjon.....	108
6.1.2 Forskningsspørsmål 2	110
7.0 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	117
7.1 OPPSUMMERING AV STUDIEN	117
7.2 STUDIENS BEGRENSENINGER	118
7.3 VIDERE FORSKNING	119
LITTERATURLISTE.....	121
VEDLEGG.....	131
VEDLEGG 1 – TRANSKRIPSJONSVEILEDNING	131
VEDLEGG 2 – KVITTERING FRA NSD	132
VEDLEGG 3 – SAMTYKKESKJEMA	134
VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE.....	137
Intervjuguide – Amina	137
Intervjuguide – Fabina	141
VEDLEGG 5 – OBSERVASJONSSPØRSMÅL	146
SAMMENDRAG	147
ABSTRACT	149

Figurliste

Figur 1: Sandwalls (2013) modell for å beskrive praksisplasser.....	35
---	----

1.0 Innledning

1.1 Tema og formål

I de siste årene har det blitt et økt fokus på å få innvandrere ut i arbeid så fort som mulig, som en følge av at innvandrere er overrepresentert på arbeidsledighetsstatistikken, og at de mottar mer sosialhjelp enn den øvrige befolkningen (Nav 2015). Årsakene til dette kan være mange, men politikerne peker spesielt på at personer med lave grunnleggende ferdigheter¹ fortare havner utfor arbeidsmarkedet enn andre. Ifølge Gilde (2017:5) medfører dette utfordringer, i form av at velferdsstaten er avhengig av høy sysselsetting fra hele befolkningen, samtidig som arbeidsmarkedet kan være vanskelig å få tilgang til for innvandrere. Som et resultat av at innvandrere deltar mindre i arbeidslivet enn den øvrige befolkningen, sendte justis- og beredskapsdepartementet i 2016 ut stortingsmeldingen *Fra mottak til arbeidsliv – en helhetlig integreringspolitikk* (Meld. St. 30), som legger opp til å styrke innsatsen for å få innvandrere ut i jobb så raskt som mulig. Et av tiltakene som blir foreslått er at innvandrere skal få nødvendige, fleksible og tilpassede tilbud om opplæring som kan føre dem nærmere arbeid, hvor opplæringstilbudet i størst mulig grad skal være arbeidsrettet og kunne kombineres med arbeid. Dette tiltaket blir betraktet å gi en målrettet og effektiv kvalifisering av innvandrere (Meld. St. 30:52).

Det er stor variasjon mellom kommunene i hvilken grad de organiserer eller legger til rette for arbeid eller praksis som en del av introduksjonsprogrammet og opplæringen i norsk (Meld. St. 30). For å sørge for at innvandrene i størst mulig grad jobber mot kvalifisering til arbeidslivet, lovfestet regjeringen i 2018 at arbeidsrettede tiltak alltid skal inngå i introduksjonsprogrammet (IMDi 2018). Introduksjonsprogrammet er et tilbud i regi av kommunen som består av norskopplæring og samfunnskunnskap, hvor målet er at deltakerne skal oppnå et ferdighetsnivå i norsk som de kan bygge videre på i utdannings- og arbeidsliv (Kompetanse Norge 2016). Dette henger sammen med målet til introduksjonsloven om å styrke innvandreres mulighet til å delta i arbeids- og samfunnslivet og å bli økonomisk selvstendig (Introduksjonsloven 2018, §1). At man arbeidsretter introduksjonsprogrammet innebærer at arbeidslivet blir benyttet som en kvalifiseringsarena, hvor man lærer det norske språket samtidig som man skaffer seg arbeidserfaring. I Meld. St. 30 står det blant annet at «norskopplæringen bør i større grad foregå ute på en arbeidsplass hvor opplæringen vil føles mer relevant for deltakerne» (ibid.:59). Den økte satsningen på å få innvandrere ut i

¹ Å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive (les: det norske språket), regne og ha digitale ferdigheter blir betraktet som grunnleggende ferdigheter.

arbeidslivet og bli selvforsørgene har ført til at Høyre-regjeringen i 2016 åpnet opp for å endre introduksjonsloven. Endringene resulterte i at innvandrere kunne få permisjon fra introduksjonsprogrammet ved dokumentasjon på at de hadde skaffet seg ordinært arbeid² (se Endr. i forskrift om fravær i introduksjonsordning 2016). Denne endringen i introduksjonsloven underbygger politikernes sterke overbevisning om at arbeidsplasser er et effektivt middel for språkinnlæring.

Som et resultat av det økte fokuset på arbeidsrettet opplæring har en kommune på Vestlandet opprettet et eget kvalifiseringssenter³ som bygger på de samme prinsippene og reglene som introduksjonsprogrammet. Det er innvilget prosjektmidler fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), og i årsrapporten til kvalifiseringsprogrammet står det at de skal gi en grunnleggende opplæring og arbeidstrening med tanke på at deltakerne skal få en varig tilknytning til arbeidslivet. Deltakerne av kvalifiseringsprogrammet får sin henvisning fra sitt lokale NAV-kontor. Målgruppen for dette kvalifiseringsprogrammet er innvandrere som er i yrkesaktiv alder med vesentlig nedsatt arbeids- eller inntektsevne og ingen eller begrensede ytelser til livsopphold. En sentral del av kvalifiseringsprogrammet er at deltakerne er ute i arbeidspraksis for å få praktisere målspråket, samtidig som de får klasseromsundervisning. I tråd med introduksjonsloven er målet å gi grunnleggende kvalifisering og veiledning mot målet om arbeid⁴ og kvalifiseringssenteret samarbeider derfor med private og offentlige institusjoner som NAV og forskjellige skoler. Ettersom kvalifiseringssenteret er en del av NAV, vil deltakerne også motta kvalifiseringsstønad.

De politiske vedtakene nevnt over hviler på en antagelse om at arbeidsplasser vil gi en rask og effektiv språkopplæring for innlærere, og at dette vil skje mer eller mindre automatisk så lenge de kommer seg ut i arbeid. Dette underliggende premisset om at man lærer norsk så lenge man er ute på en arbeidsplass blir underbygd av følgende kommentarer fra FrPs stortingsrepresentant og leder i Stortingets arbeids- og sosialkomité Erlend Wiborg og arbeids og sosialminister Anniken Hauglie (Høyre):

² Permisjonen kan innvilges for inntil ett år, og formålet var å gi større fleksibilitet og styrke deltakernes mulighet for å komme i jobb (Meld. St. 30:56).

³ Navnet på kvalifiseringssenteret vil ikke bli oppgitt som følge av anonymiseringshensyn.

⁴ Kilde kan ikke oppgis som følge av anonymiseringshensyn.

«Språk er grunnleggende for integrering og et av de viktigste integreringskravene. *Ved å være i arbeid lærer man norsk*» (Erlend Wiborg 2015, min utheving)⁵.

«Språk lærer man kjappere ute på en arbeidsplass enn i et klasserom» (Anniken Hauglie, 2018)⁶.

Slike antakelser om at innvandrere automatisk tilegner seg norsk via arbeidsmarkedet har begynt å få fotfeste i mediebildet, og ser ut til å være en politisk selvfølge.

At slike antakelser - uten empirisk støtte - tillates å ligge til grunn for forandringer av en så omfattende virksomhet som norskopplæringen, som også er et viktig integreringsinstrument, er merkverdig. Forskning viser, i motsetning til hva politikerne ser ut til å tro, at språkinnlæringsprosessen på arbeidsplasser er langt ifra noe man kan ta for gitt, og at denne prosessen er mer kompleks enn politikerne fremstiller den som. En rekke studier viser at dette er en sammensatt prosess hvor faktorer som identitet, investering og makt (Norton 2013), interaksjoner, arbeidsoppgaver og relasjoner (Sandwall 2013), motivasjon (Bramm 2017), portvakter (Tranekjær 2015) og støy (Sørensen & Holmen 2004) kan være avgjørende for om det skjer språklæring eller ikke, i tillegg til individuelle og kognitive faktorer (Øhrstrøm 2015). Generelt sett mangler det forskningsbasert evidens på at arbeidsrettet opplæring har en positiv effekt for innlæreres språktilegnelse og integrering (Sandwall 2013:2, Bramm 2017:8). Det er derfor rimelig å anta at politikernes målsetting om å plassere innvandrere ut på arbeidsplasser så raskt som mulig ikke uten videre kan betraktes som løsningen på integrerings- eller språkproblematikken.

På bakgrunn av de politiske føringene og studiene nevnt ovenfor finner jeg det interessant og relevant å undersøke hvorvidt innlærere får praktisert norsk på arbeidsplasser, og dermed lærer norsk. Min interesse utspringer fra en skepsis til de politiske føringene, som sier at man bør sende flyktninger ut på arbeidsmarkedet så fort som mulig for å kvalifisere seg til arbeid, når forskning viser at det stort sett ikke fungerer etter hensikten (jf. 1.3). Meg bekjent er det gjort få studier av arbeidsrettet opplæring i Norge. Derfor er det interessant å gjøre en etnografisk kasestudie av to forskjellige praktikanter som har fått praksisplass gjennom et kvalifiseringscenter. Studien er ikke ment å gi et utfyllende bilde på den interaksjonen som skjer på de to arbeidsplassene eller å beskrive den kommunikative

⁵ <https://www.dagbladet.no/nyheter/frp---laer-norsk-eller-mist-nav-penger/60469479>

⁶ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/steget-mot-drommejobben/id2611388/>

kompetansen som kreves for å arbeide på arbeidsplassen. Studien fokuserer derimot på den spesifikke interaksjonen som de to praktikantene deltok i og de forskjellige praksisplassenes potensiale for læring.

1.2 Mål og forskningsspørsmål

Målet med oppgaven er å:

Undersøke hvilke sosiale og kontekstuelle faktorer som kan påvirke innlærernes muligheter til å praktisere målspråket i arbeidsrettet opplæring.

Tidligere studier (jf. Norton 2013; Sandwall 2013; Lund og Pedersen 2006; se 1.3) har vist at det ikke er nok å se på kommunikasjon i naturlige språkinnlæringskontekster, uten å også se på hvilke muligheter som finnes for kommunikasjon. For å få muligheten til å praktisere målspråket trenger man en samtalepartner, men tilgangen til målspråkstalere er ofte begrenset for mange innlærere. Språklæring er altså nødvendigvis ikke en ferdighet som man tilegner seg gjennom hardt arbeid og dedikasjon, men en kompleks sosial praksis. For å kunne belyse studiens mål tok jeg utgangspunkt i de to følgende forskningsspørsmålene:

- a) Hvordan er praktikantenes muligheter til å praktisere målspråket sosialt strukturert, og hvordan påvirker dette praktikantenes muligheter til språklig interaksjon?

Konteksten har vist seg å være av stor betydelse for innlærere når det gjelder hvorvidt de snakker sammen med målspråkstalere og deltar i meningsfull aktivitet eller ikke (se f.eks. Sandwall 2013; van Lier 2000, 2004; Norton 2013). Å snakke, danne relasjoner og delta i det sosiale landskapet er ikke bare en forutsetning for læring, det kan sies å være selve essensen av læring (Lave & Wenger 1991:34-35; The Douglas Fir Group 2016:27). Men som vi skal se på senere (jf. 5.2 og 6.0) er de sosiale strukturene⁷ og sosialiseringprosessen på arbeidsplassen preget av maktforhold og identitetskonflikter. Mitt andre forskningsspørsmål vil derfor være:

- b) Hvordan kan praktikantenes reaksjon på de sosiale strukturene bli forstått i lys av deres investering og identitet?

⁷ Sosiale strukturer vil her si hvordan man posisjonerer seg selv og hvordan man bli posisjonert av andre.

Disse forskningsspørsmålene vil bli besvart ved en deskriptiv og tolkende analyse av to praktikanter opphold og interaksjon på to forskjellige praksisplasser (jf. 6.0). Datagrunnlaget er hentet inn gjennom intervju av de to praktikantene og observasjon fra deres respektive praksisplasser (jf. 3.0).

1.3 Tidligere forskning – språklæring på arbeidsplassen

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for forskning som er relevant i forhold til min studie. Disse studiene viser at mulighetene til å praktisere målspråket – og dermed lære – på arbeidsplasser er en svært kompleks prosess, og avviser tanken om at man vil tilegne seg et språk bare man er omringet av målspråkstalere. Det er gjort et fåtall norske studier om temaet, og jeg kommer derfor også til å vise til svensk og dansk forskning, samt et utvalg internasjonal forskning.

De danske forskerne Lund og Pedersen (2006:24) stiller spørsmålet om det er mulig å lære seg et andrespråk på arbeidsplasser, slik som politikerne hevder. Ifølge Sandwall (2013) er ett av flere mulige svar på dette at arbeidsplasser ikke automatisk fører til de språkbruksmulighetene som er nødvendig for at språkutvikling skal finne sted. Det er flere studier som støtter Sandwalls (2013) konklusjon og taler direkte mot politikernes syn på arbeidsrettet opplæring som løsningen på språk- og integreringsproblematikken for enkelte innvandrere.

Norton (2013), som studerte fem kvinners engelskinnlæring i Canada ut i fra et poststrukturalistisk perspektiv (jf. 2.1.1), har blant annet vist at sosialiseringssprosessen inn i det sosiale landskapet på arbeidsplassen – som er essensielt for språklæring – er preget av identitetskonflikter og asymmetriske maktforhold. Ved hjelp av intervju, dagbokføringer og spørreskjemaer har Norton illustrert hvordan kvinnene hadde problemer med å få praktisert målspråket som følge av at samtalepartnerne ikke anså dem som verdige talere, og at de først fikk retten til å tale etterhvert som deres identitet forandret seg. Eva, en av Nortons informanter, følte seg blant annet marginalisert og utnyttet av sine kollegaer på arbeidsplassen på grunn av språket. Kollegaene ga henne enkle arbeidsoppgaver med lav status hvor hun slapp å kommunisere med målspråkstalere, basert på forutinntatte antagelser om at hun verken ville – eller kunne – kommunisere med målspråkstalere. Etterhvert som hun begynte å utfordre de uønskede identitetene og fikk mulighet til å sosialisere seg med kollegaer på utsiden av arbeidsplassen, begynte kollegaene å se på henne som mer enn en taus innvandrer. Etersom hennes identitet ble forandret fra en taus innvandrer til en verdsatt kollega, begynte hun å føle seg mer legitim, både som kollega og menneske. Som et resultat av dette begynte

hun å praktisere engelsk både på og utfor arbeidsplassen i mye større grad enn hun hadde gjort tidligere.

I sin doktorgradsavhandling studerte Sandwall (2013) fire forskjellige deltakere i arbeidsrettet opplæring og undersøkte hvilke faktorer som påvirket mulighetene de hadde til å snakke svensk på arbeidsplassen. Hun brukte i likhet med Norton (2013) et poststrukturalistisk utgangspunkt for sine analyser. Studien viser at praktikantene snakker svensk mellom 30 sekunder til 2 minutter i løpet av arbeidsdagen. Sandwall kom frem til tre forskjellige faktorer som viste seg å være avgjørende for muligheten til å praktisere målspråket: arbeidsoppgaver, interaksjoner og relasjoner.

Når det gjelder arbeidsoppgaver begrenset dette talen ved at praktikantene ofte ble tildelt enkle arbeidsoppgaver som de kunne utføre alene og som ikke krevde interaksjon. I tillegg var disse arbeidsoppgavene ofte kjente fra før, som f.eks. å vaske og rydde. Praktikantenes arbeidsoppgaver var basert på praksisplassens behov og en oppfatning om hva praktikantene ble antatt å kunne utføre. Samtalen på praksisplassene ble sett på som et arbeidsinstrument av både praktikantene og de øvrige ansatte; man snakket kun for få jobben gjort, ikke for å lære seg språket eller bli kjent med hverandre (Sandwall 2013).

Interaksjonen på praksisplassene påvirket også mulighetene innlærerne hadde til å praktisere målspråket, ifølge Sandwall. Interaksjonen til praktikantene ble karakterisert som situert interaksjon hvor ytringene handlet om konkrete fenomen i omgivelsene. Dette gjorde at den muntlige, situerte interaksjonen på praksisplassene stort sett ikke førte med seg noen vanskeligheter når det gjaldt forståelse, til tross for praktikantenes begrensede andrespråkskompetanse. At praktikantene og kollegaene forsto hverandre i så stor grad var, ifølge Sandwall, på grunn av at de ikke trengte å basere tolkningen kun på den muntlige ytringen, men også tilgjengelige ledetråder i omgivelsene, slik som kroppsspråk og artefakter. Interaksjonen som handlet om ting utfor den konkrete konteksten var derimot vanskeligere for innlærere å delta i og forstå. Ifølge Sandwall var dette fordi man var avhengig av lingvistiske ledetråder i større grad enn i interaksjon som handlet om konkrete fenomen i omgivelsene.

Relasjonene mellom praktikantene og kollegaene viste seg å også være en faktor som påvirket interaksjonsmulighetene til innlærerne, i tillegg til arbeidsoppgavene de fikk utdelt. Studien viser for eksempel hvordan kollegaene beskytter praktikantene mot vanskelige arbeidsoppgaver og krevende sosiale situasjoner og at praktikantene hadde problemer med å trenge inn i det sosiale landskapet på praksisplassene. Samtaler hvor man snakket med hverandre for å bli bedre kjent var også utfordrende for praktikantene på grunn av at disse

samtalene ikke var relatert til de umiddelbare omgivelsene, og dermed kunne man ikke ta i bruk ledetråder som kroppsspråk og artefakter.

Den danske masteravhandlingen «*Snakker nej dansk Bilka, kun arbejde*» (Bramm 2017) som handler om praktikanters muligheter til å praktisere og lære dansk i arbeidspraksis, viser lignende funn. Denne studien viser at i løpet av 1 ½ times lydopptak, snakket de tre praktikantene dansk i henholdsvis 104, 37.5 og 14 sekunder. Studien viser videre hvordan flere av praktikantene var isolerte på arbeidsplassen og gjorde de fleste arbeidsoppgavene alene uten mulighet for interaksjon. I tillegg ble motivasjon og investering, og hvordan den sosiale konteksten kan øke eller begrense motivasjonen og investeringen, sett på som avgjørende for språklæringen.

Deltakelse i arbeidsfellesskapet og andrespråklæring sto også i fokus i den danske studien «*At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*» (Sørensen & Holmen 2004). Studien viser til flere faktorer som kan gjøre det vanskelig å delta i interaksjon. At samtalene på arbeidsplassene vekslet mellom arbeidsrelaterede emner og fritidsemner førte blant annet til at praktikantene hadde vanskeligheter med å forstå og henge med i samtalene. I stedet for å risikere å fremstå som mindre kompetent valgte derfor mange av praktikantene å ikke engasjere seg i samtalene, men heller konsentrere seg om arbeidsoppgavene sine. Sørensen og Holmen (ibid.) viser videre hvordan stressende situasjoner og høy arbeidshastighet kan gjøre at praktikanter ikke blir inkludert i fellesskapet, og at kollegaenes solidaritet førte til at praktikantene ble tildelt enkle og mekaniske oppgaver som ga få muligheter til språkutvikling. Dette er også vist av Strømmer (2016) som studerte mulighetene en innlærer av finsk hadde til å praktisere finsk som rengjøringsarbeider. Studien viser hvordan innlæreren hadde store problemer med å få praktisert målspråket fordi han ofte jobbet alene og de øvrige personene på bygget hvor han arbeidet ikke anså han som en verdig samtalepartner. Den eneste muligheten han hadde til å praktisere målspråket var ved å lytte til radioprogram og prøve å forstå hva som ble sagt. Ifølge Strømmer (2016:1) er usikre og lavtlønnede jobber, slik som rengjøring, ofte det eneste mulige alternativet for nylig ankomne innvandrere, uavhengig av utdanning og arbeidserfaring.

Smørdal (2016), som skrev en masteroppgave om hvordan innlærere og lærere opplever norskopplæringen på spor 1, gikk også inn på innlærernes opplevelser i arbeidsrettet opplæring ettersom informantene hennes også var deltakere i introduksjonsprogrammet. Flertallet av hennes informanter opplyste at de følte de lærte mer norsk på skolen enn i praksis. Grunnen til dette var at informantene opplevde at arbeidsplassens oppgaver var

prioritert over deres muligheter til å snakke norsk. Informantene så derfor ikke på deres deltakelse på praksisplassen som meningsfull.

En masteroppgave fra Universitetet i Oslo kom, i motsetning til studiene over, frem til at arbeidsrettet opplæring ga positive resultat. Johnsen (2012) foretok en kvalitativ undersøkelse hvor hun undersøkte hvordan ledelsen på et voksenopplæringscenter og arbeidsplassene samarbeider om tilrettelegging av arbeidsrettet norskopplæring for deltakere i introduksjonsprogrammet. Hun konkluderte med at deltakerne så ut til å ha stor mulighet for å lære norsk gjennom å være aktiv og delta i samtaler på praksisplassen. Man kan muligens stille spørsmål ved studiens resultat ettersom den kun er basert på deltakernes og språkpraksiskoordinatorers uttalelser, uten å observere de faktiske forholdene på arbeidsplassene. Det er også tilfeller hvor innlærernes sjef og språkpraksiskoordinator var tilstede når Johnsen intervjuet informantene sine. Under slike forhold kan det være vanskelig å være ærlig om sitt syn på språkinnlæringen på praksisplassen.

Videre studerte Tkachenko, Bratland og Fevolden (2018) hvordan barnehager kan fungere som språklæringsarena for flerspråklige barnehageansatte i arbeidsrettet opplæring. Ettersom Tkachenko, Bratland og Fevolden også var lærere for innlærere, satte de sammen et norskkurs som forsøkte å koble seg opp mot barnehagene, hvor de tok for seg ordforråd, språkbruk og fagkompetanse. Dataene fra prosjektet antydde at kurset har gitt økt faglig og språklig kompetanse, særlig ved å styrke deltakernes aktørskap. Etter kurset følte deltakernes seg tryggere språklig og mer interesserte i å delta i flere situasjoner på arbeidsplassen.

1.4 Oppbygging og innhold

Oppgaven er delt inn i 7 kapitler. I kapittel 1 har jeg introdusert temaet for oppgaven, målet med studien og mine forskningsspørsmål, samt bakgrunn for studien. Jeg har også presentert tidligere forskning om språklæring på arbeidsplassen som har vært relevant for min studie. Jeg har også gått kort inn på de politiske føringene som ligger til grunn for arbeidsrettet opplæring i Norge. I kapittel 2 vil jeg ta for meg de teoretiske perspektivene som kan være med på å forstå valgene til deltakere i arbeidsrettet opplæring. Jeg baserer meg hovedsakelig på sosiokulturell teori⁸ som ser på språklæring som en sosialiseringssprosess, og som understreker viktigheten av at innlærere må få delta i samtaler med målspråkstalere.

⁸ Her forstås sosiokulturell teori som noe mer enn den neo-vygotskianske retningen. Ifølge Bucholtz og Hall (2005:5) dekker sosiokulturell lingvistikk hele det tverrfaglige feltet som er «concerned with the intersection of language, culture, and society» (sitert i Svendsen 2018:79).

I kapittel 3 gjøres det rede for valget av metodisk tilnærming. Her presenteres forskningsdesign, rekruttering av utvalg, studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, etiske betraktninger samt gjennomføring og behandling og tolkning av data. I kapittel 4 presenteres informantportrettene med vekt på praktikantenes grunner for å komme til Norge og deres ønske om å lære norsk. I dette kapitlet blir også praktikantenes praksisplasser presentert. I kapittel 5 følger selve analysen. Analysearbeidet kan bli betraktet som todelt. I den første delen vil jeg presentere praktikantenes møte med Norge og nordmenn generelt, samt deres ønsker for fremtiden. I den andre delen av analysen går jeg over til å se på hvilke muligheter som finnes for interaksjon på praksisplassene. I kapittel 6 vil jeg ta for meg forskningsspørsmålene og diskutere disse i lys av den teorien som er lagt fram i kapittel 2. Helt til slutt, i kapittel 7, vil jeg komme med en oppsummering av studienes funn, peke på studiens begrensninger samt mulige områder for videre forskning.

2.0 Teoretisk grunnlag

Språklæringsprosessen på en arbeidsplass dreier seg ikke alene om språklige strukturer ifølge Pedersen (2007:27), men også faglige og sosiale forhold og – ikke minst – om sosial og personlig identitet. Språktilegnelse vil derfor også omfatte språksosialisering. På grunn av oppgavens formål (jf. 1.1) er det viktig å redegjøre for den interaksjonen som praktikantene deltar i og hvilke sosiale og kontekstuelle faktorer som kan påvirke praktikantenes muligheter til å delta i interaksjon og dermed lære. For å kunne analysere disse relevante aspektene ved språklæring i arbeidsrettet opplæring kommer jeg til å bygge på teorier fra Norton (2013) og van Lier (2000, 2004). Norton og van Lier arbeider utfra synet om at språklæring er et produkt av sosial interaksjon, et syn som har opptatt flere forskere det siste tiåret⁹ (for oversikt, se Block 2003; Atkinson 2011; Eskildsen 2011, 2018; Firth & Wagner 2007; Swain & Deters 2007). I forlengelse av dette oppfatter jeg i likhet med Norton og van Lier at det å lære språk er en prosess som bør bli beskrevet i en mer sosial forståelsesramme snarere enn en kognitiv. Dette synet fikk etterhvert stor gjennomslagskraft etter at Firth og Wagners publiserte artikkelen *On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research* i 1997. I artikkelen kritiserte de den tradisjonelle SLA-forskningen¹⁰ for å legge altfor stor vekt på den kognitive tilnærmingen i sin forklaring av språklæring, og etterlyste derfor et SLA som tok for seg sosiale og kontekstuelle orienteringer i større grad enn den kognitive tradisjonen hadde åpnet for¹¹. Som følge av dette mente Firth og Wagner (1997) at man måtte rekonseptualisere SLA hvor man:

In essence [...] problematizes and explores the conventional binary distinctions between «social» and «individual» (or cognitive) approaches to language use and language learning, that attends to the dynamics as well the summation of language acquisition, that is more emically sensitive towards the theoretical status of fundamental concepts (particularly «learner», «native», «nonnative» and «interlanguage») (Firth & Wagner 1997:296).

Firth og Wagner (1997) mente resultatet av å se på språkinnlæring som et individuelt kognitivt fenomen i stedet for en sosial prosess, er at man reduserte individet til et

⁹ Ifølge Steffensen og Kramsch (2017:4) har sosiokognitive og sosiokulturelle teorier i de siste årene blitt populære for å forklare forholdet mellom språktilegnelse og språksosialisering.

¹⁰ SLA er et akronym for Second Language Acquisition. Termen SLA kan stå for tilegnelsen av andrespråket, men også selve disiplinen som studerer denne prosessen.

¹¹ Firth og Wagner (1997) mente på ingen måte at man skulle erstatte den kognitive tilnærmingen med en sosial tilnærming, men at SLA burde åpne for å undersøke hvordan sosiale faktorer påvirker språklæringen.

forskningsobjekt – en «andrespråkstaler» eller en «innlærer» – og på denne måten ignorerte man individets komplekse sosiale identitet som ble aktualisert ved språkbruk i forskjellige kontekster. Firth og Wagners (1997) etterlysning av et SLA som ser på språklæring som en sosial og kontekstuell prosess i stedet for en kognitiv forankret abstrakt og internaliserende prosess omtales ofte som starten på «den sosiale vendingen» (*the social turn*) (se Block 2003).

At Firth og Wagner (1997) har hatt en innflytelse på SLA er tydelig om man ser på dagens SLA-begreper. Begreper som symbolsk mediering (*symbolic mediation*), samarbeidende læring (*collaborative learning*) og deltakelse (*participation*) viser et ønske om å ha en mer sosial tilnærming til SLA ved å flytte den i en retning av SLS (*second language socialization*) (Steffensen & Kramsch 2017:4). Ved deres vektlegging på det sosiale aspektet og kontekstens betydning for språklæringen, bygger Norton (2013) og van Lier (2000, 2004) videre på Firth og Wagners (1997) rekonseptualiserte SLA.

På bakgrunn av oppgavens forskningsspørsmål kommer jeg til å legge vekt på teoriene til Norton (2013), som tar for seg hvordan maktforhold, identitet og investering påvirker innlæringsprosessen, i tillegg til van Liers (2000, 2004) teori om «affordances», i forsøket på å få et mer helhetlig bilde av hvordan konteksten kan påvirke interaksjonen i arbeidsrettet opplæring. De teoretisk relevante begrepene for oppgaven vil være identitet, investering, makt, praksisfellesskap og potensielt medierende ressurser. For å vise en forståelse av hvordan teoriene er relevante for mine analyser, vil jeg innledningsvis presentere teoriene til Norton (2013) før jeg går over til van Lier (2000, 2004).

2.1 Bonny Norton – et kritisk syn på tidligere andrespråksforskning

Nortons (2013) studie med en poststrukturalistisk tilnærming (jf. 2.1.1) har gitt et viktig bidrag til den sosiale vendingen i SLA ved å rette oppmerksomheten mot det binære skillet mellom det «sosiale» og det «individuelle» (jf. Firth & Wagner 1997), kompleksiteten til sosiale identiteter og maktforholdene mange innlærere møter i dagliglivet. Nortons (ibid.) verk *Identity and language learning* er en teoretisk kompleks studie av fem innvandrerkvinneres språkinnlæringsprosess i Canada (jf. 1.3). Ved å kombinere ulike teorier fra forskjellige forskere, som f.eks. Bourdieu (1977) og Weedon (1997), viser hun hvordan kvinnenens muligheter til å praktisere engelsk – og dermed lære – er påvirket av maktstrukturer i samfunnet, som igjen blir satt i sammenheng med kvinnenens identitet og investering i målspråket. Videre stiller Norton spørsmål ved hvordan en økt forståelse av

innvandridentitet og naturlig språklæring kan bidra til å styrke SLA-teorier og praksiser i klasserommet (Norton 2013:60).

Norton (2013:42) bygger videre på Spolskys (1989) oppfatning om at jo mer man er eksponert for målspråket og jo mer man får praktisere det, med forbehold om at det er i rette mengder og rett type innputt, jo dyktigere vil man bli¹². Norton (2013) er derimot kritisk til Spolskys (1989) oppfatning om at et naturlig og uformelt miljø gir bedre læringsforutsetninger enn et formelt klasserommiljø. Hun mener at språkinnlærerens muligheter til å praktisere målspråket utenfor klasserommet blir begrenset av asymmetriske maktforhold.

Norton (2013) forkaster derfor tidligere andrespråksforskning som ikke tar hensyn til den større sosiale verden og maktrelasjonene som eksisterer innenfor denne. Grunnen til at man ikke har tatt hensyn til disse to faktorene er, ifølge Norton (2013), at det har blitt satt et kunstig skille mellom andrespråksinnlæreren og innlæringskonteksten. Dette skillet blir tydelig når man ser på hvordan tidligere SLA-forskning vilkårlig vektlegger enten sosiale faktorer, slik som gruppeforskjeller, eller individuelle faktorer, slik som affektive faktorer. Hun er spesielt kritisk til Krashens (1981, 1982) affektive filter og Schumanns (1986) akkultureringsmodell.

I Krashens (1981, 1982) monitormodell, som er beskrevet som fem hypoteser, inngår hypotesen om det affektive filteret. Ifølge denne hypotesen har man et affektivt filter i hjernen som kan være en medvirkende faktor for språklæringen. Om innlæreren har høy motivasjon, høy selvtillit og liten grad av vegring, vil innlæreren ifølge Krashen ha alle forutsetninger for å tilegne seg andrespråket. Er innlæreren derimot nervøs, har lav selvtillit og dårlig motivasjon vil dette skape en mental sperre som hindrer språklæring. Disse affektive variablene blir av Krashen betraktet som iboende karakteristikk hos individet, og ble dermed ikke betraktet å være påvirket av konteksten. Norton (2013) er sterkt kritisk til hvordan Krashen beskriver affektive filter som et iboende personlighetstrekk. Norton hevder derimot at affektive variabler ikke kan bli atskilt fra personens sosiale forhold slik som maktforhold, som ifølge Norton strukturerer mulighetene innlærere har til å praktisere målspråket.

En annen tidligere andrespråklæringsstudie av Schumann (1986) er, i motsetning til Krashen (1981, 1982), mer opptatt av sosiale faktorer i forklaringen av varierende

¹² Selv om Norton er enig i denne påstanden, er hun sterkt kritisk til Spolsky (1989) i andre teoretiske spørsmål. Se Norton (2013:147-150).

språktilegnelse. Ifølge Schumann (1986) er manglende lingvistisk utvikling et resultat av innlærernes mislykkede forsøk på å akkulturere til målspråksgruppen, og hovedårsaken til dette mislykkede forsøket er sosial distanse. Sosial distanse handler om i hvilken grad språkinnlærere blir medlemmer av en målspråksgruppe, og dermed oppnår kontakt med dem (Ellis 1997:40). En god læringssituasjon vil ifølge Schumann (1986) være en hvor det er lite sosial distanse mellom målspråksgruppen og språkinnlærergruppen fordi gruppene betrakter hverandre som sosialt likestilte; begge gruppene ønsker at språkinnlærergruppen skal assimileres til målspråksgruppen, og at språkinnlærergruppen deler de samme sosiale anleggene; og begge deler positive holdninger til hverandre osv. (Ellis 1997:40). Schumann (1986) anerkjenner at sosial distanse ikke kan forklare alle tilfeller av manglende språkinnlæring, og introduserer derfor også psykologisk distanse, som f.eks. kultursjokk og motivasjon, som en mulig forklaring. Også her er Norton (2013) kritisk til hvordan det er satt et skarpt skille mellom det sosiale og det individuelle. En innlærer kan ha liten sosial distanse og være motivert til å bli en del av målspråksgruppen, men allikevel oppleve å ikke få tilgang til målspråksgruppen.

På grunn av dette kunstige skillet mellom de individuelle og sosiale faktorene har ikke SLA, ifølge Norton (2013), betraktet dynamikken i mellom disse to faktorene i tilstrekkelig grad:

In sum, in the field of SLA, theorists have not adequately addressed why it is that learners like Saliha may sometimes be motivated, extroverted and confident, and sometimes unmotivated, introverted and anxious; why in one place there may be social distance between learners and the target language community, while in another place the social distance may be minimal; why learners can sometimes speak and at other times remain silent (Norton 2013:44).

I all hovedsak argumenterer Norton (2013) for at tidligere SLA-teoretikere, slik som Krashen (1981, 1982) og Schumann (1986), ikke har klart å konseptualisere forholdet mellom språkinnlæreren og den sosiale verden fordi de ikke har utviklet en teori om identitet som integrerer språkinnlæreren og språklæringskonteksten (Norton 2013:44). Teorier om «den gode språkinnlærer» har blitt utviklet på premisset om at språkinnlæreren kan velge under hvilke forhold de vil samhandle med medlemmer av målspråkssamfunnet og at språkinnlæreres tilgang til målspråkssamfunnet er et resultat av motivasjon (ibid.). Norton (2013:45) skriver videre at SLA-forskere heller ikke har utforsket hvordan maktforhold kan begrense mulighetene språkinnlærerne har til å praktisere målspråket i samfunnet. I tillegg har forskerne tatt for gitt at man kan definere språkinnlærere som motivert/umotivert,

introvert/ekstrovert, uten å ta hensyn til at slike affektive variabler er sosialt konstruert i maktforhold, og at de forandrer seg over tid og sted og eksisterer på motstridende måter i ett og samme individ (ibid.). Norton og McKinney (2011:86-87) understreker at denne identitetstilnærmingen som de kaller den ikke prøver å svare på alle spørsmålene som gjelder SLA, og den prøver heller ikke å ugyldiggjøre andre tilnærminger, slik som konversasjonsanalyse, sosiokognitive teorier osv. Identitetstilnærmingen argumenterer for at hvis man ikke tar for seg innlærernes identiteter, så vel som makt og ulikheter i språkinnlæringsprosessen, så vil man produsere en utilstrekkelig forståelse av språktilegnelsen (ibid.).

2.1.1 Poststrukturalisme

For å beskrive forholdet mellom språk, makt og identitet arbeider Norton (2013) ut fra et poststrukturalistisk perspektiv¹³ på identitet (blir nærmere utdypet i 2.1.2.1).

Poststrukturalisme blir som regel betraktet som en motpol til humanistiske teorier, hvor humanistiske teorier ofte har en mer essensialistisk identitetsoppfatning. I humanistiske teorier antar man ifølge Mæhlum (2012) at identiteten er en permanent, evig og uforanderlig størrelse, som er immun mot ytre påvirkning. Poststrukturalistiske teorier arbeider derimot ut fra forståelsen om at identiteten til et individ kan bli påvirket av sosiale forhold og er motstridende, dynamisk, foranderlig og mangfoldig (Norton 2013:4).

Ifølge Sandwall (2013:26) ser poststrukturalistiske teorier på språklæring som en kompleks sosial praksis istedenfor en abstrakt internaliserende prosess. Dette innebærer et behov å relatere individet og innlæringsmuligheten til den sosiale konteksten (ibid.).

Poststrukturalistiske teorier gjør dette ved å se på hvordan mulighetene til å bruke andrespråket i samfunns- og arbeidslivet er sosialt strukturerte. I et slikt perspektiv studeres bl.a. majoritetsbefolkningens holdninger og de marginaliserings- og ekskluderingsprosesser som mange innvandrere utsettes for og som kan påvirke læringssituasjonen (Sandwall, 2013:26). Poststrukturalistisk teori vektlegger på denne måten betydelsen av maktforhold og språkets rolle for (gjen-)skapelse av identitetsoppfatninger og relasjoner.

Jeg vil bruke Nortons (2013) poststrukturalistiske teori som analyseverktøy når jeg skal gå i gang med å analysere maktforholdene og praktikantenes identiteter på praksisplassene, og hvordan dette kan påvirke språkbruken i forskjellige kontekster på praksisplassene.

¹³ Norton bruker poststrukturalistisk teori hentet fra Weedon (1997), West (1992), Bourdieu (1977) og R. A. Cummins (1996).

2.1.2 En identitetstilnærming til språkinnlæring

2.1.2.1 Identitet og språklæring

I likhet med andre forskere (se f.eks. Lantolf & Pavlenko 2001; Lave & Wenger 1991; Savignon 1991) ser Norton (2013) på andrespråklæring som en del av en sosialiseringssprosess hvor deltakelse i nye fellesskap er essensielt for at språklæring skal finne sted. Denne prosessen forutsetter, ifølge Norton (2013:98-111)¹⁴, en språklig og personlig forvandling hvor man f.eks. kan gå fra å være en praktikant med lav status, til å bli en verdsatt kollega.

Norton (2013:45) etterlyser en rekonseptualisering av individet og innlærerens personlighet på måter som vil problematisere det dikotome skillet mellom andrespråksinnlæreren og språkinnlæringskonteksten. For å understreke at språk ikke bare er et lingvistisk system, men også en sosial praksis hvor identiteter og ønsker blir forhandlet, danner Norton (2013) et sosialt identitetsbegrep:

I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future. I argue that SLA theory needs to develop a conception of identity that is understood with reference to larger, frequently inequitable, social structures which are produced in day-to-day social interaction. In taking this position, I foreground the role of language as constitutive of, and constituted by a language learner's identity (Norton 2013:45).

Norton underbygger denne definisjonen ved å henvise til Heller (1987) som har vist at personer forhandler en oppfatning av seg selv gjennom språket, på tvers av tid og sted, og at det er igjennom språket personer får tilgang til – eller blir nektet tilgang til – "powerful social networks that give learners the opportunities to speak" (Norton 2013:45). Individuer bruker altså språket i hverdags- og arbeidslivet for å konstruere sine identiteter. Noen ganger kan man bruke språket til å konstruere identiteter i enighet med individets vilje. Språkbruk kan f.eks. iblant føre til gode muligheter til å fremstille seg selv og føre til medlemskap i forskjellige fellesskap (Sandwall 2013:33). Språkbruk kan derimot også konstruere uønskede identiteter og tilskrevne roller. Gjennom interaksjon og samhandling med andre blir vi i stand til å oppdage eller erkjenne hvilke identiteter vi blir tillagt, og i neste instans kan dette påvirke hvordan vi betrakter oss selv. Visse identiteter, som f.eks. innlærer, innvandrere,

¹⁴ På disse sidene viser Norton (2013) hvordan Eva går fra å være en mer eller mindre stille og anonym person på arbeidsplassen som kun snakker når hun bli snakket til, til å bli inkludert og verdsatt av kollegaene.

andrespråkstaler, arbeidsløs og praktikant, kan noen ganger oppleves som begrensende for individets ønsker (Sandwall 2013:33). På denne måten er ikke språk sett på som et nøytralt kommunikasjonsmedium, men forstått i forhold til språkets sosiale mening. Dette har viktige implikasjoner for hvordan språk og identitet henger sammen og påvirker hverandre.

Ved lesningen av Weedons (1997) poststrukturalistiske teorier har Norton (2013) formulert en identitetsteori som forsøker å rekonseptualisere forholdet mellom språkinnlærer og språkinnlærerkonteksten. Weedon (1997) arbeider i et feministisk og poststrukturalistisk paradigme, og forklarer hvordan man kan bruke poststrukturalistisk teori til å forstå maktforhold (Kjenstadbakk 2016:12). Ifølge Norton (2013:160) utforsker feministisk poststrukturalisme hvordan rådende maktforhold mellom individ, grupper og samfunn påvirker livene til individet på et gitt tidspunkt. Feministisk poststrukturalisme kobler også sammen individuelle erfaringer og sosial makt i en teori om subjektivitet. Subjektivitet blir her definert som:

[...] the conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself, and the ways of understanding her relations to the world (Weedon 1997, sitert i Norton 2013:161).

Bruken av termen «subjektivitet» – avledet av termen «subjekt» - viser at man må forstå en persons identitet i relasjonelle termer: man kan enten være et subjekt *til* et sett med forhold, som f.eks. å være i maktposisjon, eller være subjekt *av* et sett med forhold, som f.eks. ha redusert makt (Norton 2013:4). Subjektet er altså ikke helt subjektivt, men blir påvirket av maktforhold og oppfatninger i omgivelsene som bestemmer hvilke handlingsvalg man har. Termen «subjektivitet» er ifølge Norton (2013:4) også en påminnelse om at man har gått bort fra tradisjonelle humanistiske definisjoner og at man i dag ser på identiteten som flytende, mangfoldig, motstridende og foranderlig. Det er denne teorien om subjektivitet som har hjulpet Norton (2013) til å analysere de fem innvandrerkvinnenes historier om andrespråklæring og vist seg å være fruktbar i å rekonseptualisere identitetsbegrepet i SLA. Med utgangspunkt i Weedons (1997) teori har Norton (2013) gitt «subjektiviteten» eller den sosiale identiteten tre viktige karakteristikk:

[...] the multiple, non-unitary nature of the subject, subjectivity as a site of struggle and subjectivity as changing over time (Norton 2013:161).

Det første som karakteriserer identiteten er at identiteten ikke er ensartet, men mangfoldig av natur. At identiteten er mangfoldig av natur vil si at man ikke har en fast kjerne, men at man kan ha mange forskjellige delidentiteter som kan være motsigende, og som blir konstruert i ulike sosiale kontekster til forskjellig tid, og på forskjellige steder. At identiteten er mangfoldig har ifølge Norton (ibid.) også viktige implikasjoner for å forstå hvordan folk danner muligheter til å praktisere målspråket. Som nevnt over, kan bestemte kontekster gjøre at individ får en bestemt identitet, som igjen kan føre til at individet ikke får retten til å tale (jf. 2.1.2.2).

Det andre som karakteriserer identiteten, er at den er en «site of struggle» eller en *kamparena*¹⁵. Identiteten er produsert av og er med på å produsere dannelsen av mening på ulike sosiale arenaer, som f.eks. i hjemmet eller på arbeidsplassen (Norton 2013:164). Disse sosiale arenaene er strukturert av maktforhold som bestemmer hvilke identitetsposisjoner et individ kan ta. Dette er tatt opp av Pavlenko og Blackledge (2004) som, inspirert av posisjoneringsteorien til Davies og Harré (1990), differensierer mellom tre typer identiteter: «imposed identity», som er identiteter et individ ikke kan utfordre på et visst tidspunkt (se f.eks. Teutsch-Dwyer 2001); «assumed identity», som er identiteter som individet er komfortabel med og ikke interessert i å utfordre; mens «negotiable identity» er identiteter som er utfordret av en gruppe eller et individ. Pavlenko og Blackledge (2004) understreker at subjektet ikke er passivt og at identitetsvalg ofte er bestridt og motstått av de mest marginaliserte og diskriminerte gruppene i samfunnet, som ofte er lingvistiske minoriteter. Dette kommer også fram hos Liddicoat (2016) som undersøkte hvordan identitetsposisjoner relatert til autentisitet er uttrykt i nettbaserte interaksjoner. Liddicoat (ibid.) viste hvordan innlærerne kan nekte morsmålstalere makt over språket. Ved å nekte å gi morsmålstalere makt, tar innlærerne en posisjon hvor de ikke gir morsmålstalere den antatte retten de har til å kommentere språket. Ved å avvise morsmålstaleres makt over språket påberoper de, ifølge Liddicoat (ibid.), alternative forståelser av sin kompetanse i interaksjonen, f.eks. at man er en språkbruker som gjør feil, men at disse feilene ikke er et resultat av at man har innlærerstatus. Hvor mye rom man har for å forhandle og utfordre disse identitetsposisjonene avhenger ifølge The Douglas Fir Group (2016:33) av hver enkelt situasjon, de sosiale og lingvistiske ressursene tilgjengelige for individet, og maktforholdene som setter grensene for valg av identitetsposisjoner.

¹⁵ Jeg velger, i likhet med Kjenstadbackk (2016), å bruke oversettelsen *kamparena*.

Den tredje karakteristikken ved identitet, er at de(n) er foranderlig over tid (Norton 2013:164). Identiteten man tar på seg, eller blir gitt i en bestemt kontekst, kan endre seg til en ny identitet i en annen kontekst. Det betyr at man kan få et nytt bilde av seg selv i løpet av språkinnlæringsprosessen enn det man hadde når man startet (se Ahlgren 2016; Norton 2013:98-111). I sin teori har Weedon (1997) påpekt det symbiotiske forholdet mellom språket og subjektiviteten, og skriver at det er i subjektiviteten språket vårt blir konstruert, samtidig som subjektiviteten er med på å forme språket til individet. Norton (2013) trekker blant annet frem dette sitatet:

Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is constructed (Weedon 1997, sitert i Norton 2013:48).

En persons identitet er med andre ord konstituert av og gjennom språket, og den blir daglig produsert og produsert gjennom sosial interaksjon (Norton 1994:4). På denne måten utveksler ikke bare målspråksinnlærere informasjon med medlemmer av målspråksgruppen når de snakker, skriver eller leser. De organiserer og reorganiserer også en følelse av hvem de er og hvordan de relaterer til den sosiale verden; deres identitet blir sosial¹⁶ (ibid.:4).

2.1.2.2 Maktforhold og språklæring

Maktforhold blir også produsert på daglig basis gjennom sosial interaksjon mellom individer, institusjoner og samfunn (Norton 1994:3). Ifølge Ochs og Schieffelin (2011:16) kan denne maktasymmetrien være fra et enkelt interaksjonsskifte til en livstid. Den sosiale identiteten til språkinnlærere må bli forstått i sammenheng med disse maktforholdene; det er som sagt igjennom språket man får tilgang til – eller blir nektet tilgang til – sosiale relasjoner som gir språkinnlæreren muligheten til å praktisere målspråket (jf. 2.1.2.1).

For å kunne forstå forholdet mellom identitet, makt og språklæring har Norton (2013) funnet det fruktbart å bruke Bourdieus (1977) teorier om makt. Bourdieu (1977) var opptatt av maktforholdet mellom samtalepartnerne i interaksjon, og så på lingvistisk praksis som en form for symbolsk kapital som kunne konverteres til sosial og økonomisk kapital¹⁷. Ifølge

¹⁶ Norton har blitt kritisert av Steffensen og Kramsch (2017) for å fremdeles ha et for essensialistisk syn på identitet. I stedet for å beskrive hvordan identiteter vokser frem i samspillet med lokale interaksjoner og større sosiokulturelle og naturlige dynamikker, beskriver hun hvordan sosiale identiteter er tildelt som følge av sin posisjon i den sosiale verden (Steffensen & Kramsch 2017:9).

Bourdieu (1977) vil noen språkvarieteter ha større verdi enn andre, og verdien vil være avhengig av legitimiteten den har på det lingvistiske markedet, dvs. legitimiteten den har hos den dominante gruppen. Ulikhetene mellom disse varietetene vil ifølge Bourdieu (1991:54) derfor skape et språklig hierarki, og vil videre plassere personer i det han kaller sosial klasse. Det språklige hierarkiet vil derfor reflektere maktposisjoner, hvor de som snakker den rette varietet vil bli plassert høyere på hierarkiet enn personer som ikke snakker den rette varietet. Dette kan få konsekvenser for dem som ikke klarer å lære seg den språkvarietet som blir betraktet som den rette. Flere studier om språkholdninger (se Abelin & Boyd 2000; Bredänge, Boyd & Dorriots 1998; Roberts, Davies & Jupp 1992) har f.eks. vist at minoriteter kan ha vanskeligheter med å få tilgang til visse yrker på grunn av at deres talespråk avviker fra standardnormen. Dette kan ha en sammenheng med at man på arbeidsplasser, ifølge Katz (2000), ofte betrakter den observerbare språkpraksisen som en «måleenhet» for arbeidernes kompetanse. Katz (ibid.) viste for eksempel hvordan sjefene på en kabelfabrikk i USA brukte sosiolingvistisk atferd som bevis på at deres spanske arbeidere var lite samarbeidsvillige og inkompetente, som igjen rettferdiggjorde sjefenes tilbakeholdelse av lønnsøkning, forfremming og andre sosiale og økonomiske belønninger.

Bourdieu (1977) mente videre at verdien som er tilskrevet talen ikke kan bli forstått adskilt fra personen som snakker, og at personen som snakker ikke kan bli forstått adskilt fra større nettverk av sosiale forhold, eller som han selv sier: «what speaks is not the utterance, the language, but the whole social person» (Bourdieu ibid.:653). På denne måten vil de sosiale forholdene på en arbeidsplass kunne påvirke om en praktikant klarer å «impose reception» (Bourdieu ibid.:48) – eller fange oppmerksomheten til de andre ansatte (jf. 5.1.1 og 5.2.1.2.1, feltnotat 5). Bourdieu (1977) mente nemlig at lingvister har tatt for gitt hvordan kommunikasjon blir etablert: at de som snakker anser de som lytter som verdige lyttere, og at de som lytter anser de som taler som verdige talere. For å være en verdig eller legitim taler må man ifølge Bourdieu (ibid.:650) oppfylle fire kriterier: 1) ytringen må bli uttalt av en passende taler, 2) den må bli ytret i en legitim situasjon, 3) den må bli adressert til en legitim mottaker, og 4) den må bli formulert i legitime fonologiske og syntaktiske former.

Ettersom det ikke er ytringen eller språket som snakker, men hele den sosiale personen (jf. Bourdieu 1977:653), er det ikke bare språket i seg selv som påvirker i hvilken grad personer klarer å ta retten til å tale og fange oppmerksomheten til sin samtalepartner.

Symbolske ressurser¹⁸ (utdanning, jobb osv.) og materielle ressurser (penger, bolig osv.) vil også kunne være avgjørende for hvorvidt et individ klarer å ta retten til å tale og fange oppmerksomheten. Disse ressursene blir ifølge Norton (2013:47) produsert, distribuert og validert i samfunnet. En studie som illustrerer hvordan symbolske maktforhold påvirker interaksjon ble gjort av Miller (2004). Hun fant blant annet ut at immigrantskoleelevers evne til å bli godtatt som samtalepartner av australskfødte klassekamerater var avhengig av både den rette aksenten, så vel som deres sosiale og kulturelle kapital. Å finne et svar på et spørsmål eller bli med i en samtale med målspråkstalere er altså like mye et sosialt problem som et lingvistisk problem, og Norton (2013) setter derfor spørsmålstegn ved det normative synet på kommunikativ kompetanse (Hymes 1971) som har vært rådende i SLA. Norton (ibid.), også her inspirert av Bourdieu (1977), argumenterer for at definisjonen av kommunikativ kompetanse bør inkludere retten til å tale (*right to speak*)¹⁹. Som nevnt tidligere (jf. 2.1.2.1), er det gjennom språket man kan forhandle frem en oppfatning av seg selv, og dette forutsetter retten til å tale. Bourdieus (1977) teori om maktforhold i språket har viktige implikasjoner for hvordan språkinnlærere er posisjonert av andre (jf. «imposed identity», «assumed identity» og «negotiable identity», Pavlenko & Blackledge 2004; se også 2.1.2.1), og dermed mulighetene de har til å snakke (jf. 6.1.1.3).

2.1.2.3 Investering

I forlengelse av å vise hvordan identitet og maktforhold påvirker språklæringen, har Norton (1995) innført begrepet «investering» (*investment*) som et komplementærbegrep til «motivasjon». Mens begrepet motivasjon²⁰ ofte har blitt brukt til å beskrive innlæreres drivkraft til å lære et andrespråk, mener Norton (2013) at begrepet ikke fanger opp det komplekse forholdet mellom identitet, makt og språklæring. Norton kritiserer tidligere teorier som tar for seg motivasjon for å sette opp fastlåste dikotomier og ikke ta høyde for den sosiale kontekstens innflytelse på mulighetene innlærerne har til å praktisere målspråket (jf. 5.2.1.2). Hun kritiserer blant annet Gardner og Lamberts (1972) mer statiske syn på motivasjon, hvor det er innlærerens egen innstilling som er avgjørende for innlæringsprosessen. Ifølge Norton

¹⁸ Norton (2013) bruker begrepet «ressurser» der hvor Bourdieu (1977) ville brukt kapital. Jeg tolker det slik at Norton (2013) bruker «ressurser» når hun snakker om noe spesifikt, slik som jobb og utdanning, mens «kapital» refererer til den symbolske verdien disse ressursene har i samfunnet.

¹⁹ Norton (2013) omskriver «right to impose reception» som er hentet fra Bourdieu (1977), til «right to speak».

²⁰ Arbeidet til Gardner og Lambert (1972) om integrativ og instrumentell motivasjon har hatt stor påvirkningskraft i SLA. For en nærmere beskrivelse, se Gardner og Lambert (1972).

(2013) er det den sosiale konteksten som avgjør hvorvidt innlæreren føler seg motivert. Motivasjon er på denne måten ikke noe man har, slik som Krashen (1981, 1982) og Gardner og Lambert (1972) ville hevdet, men må bli sett på som et resultat av et samspill mellom individet og læringskonteksten som støtter eller begrenser individets muligheter for interaksjon og læring.

Med begrepet investering forsøker Norton (2013) å fange den kompleksiteten som er forbundet med å lære seg et andrespråk, ved å ta høyde for den sosiale konteksten, dvs. maktforhold og innlærerens foranderlige og kontekstavhengige identitet:

The notion of investment [...] conceives of the language learner as having a complex social history and multiple desires. The notion presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner's own identity, and identity which is constantly changing across time and space (Norton 2013:50-51).

Det kan være vanskelig å gripe helt hva Norton (2013) egentlig legger i begrepet investering, men jeg forstår det slik at begrepet forsøker å forklare dynamikken mellom innlærerens identitet og det Norton kaller «language learning commitment» (Norton 2013:3). Norton prøver å forklare begrepet med å vise til Bourdieus (1977) økonomiske metaforer, og da spesielt metaforen om kulturell kapital²¹. Om innlærere investerer i et andrespråk så gjør de det med forståelsen om at de vil bli tildelt en bredere rekke av symbolske og materielle ressurser, som igjen vil øke verdien til deres kulturelle kapital – «[...] a return that will give them access to hitherto unattainable resources» (Norton 2013:50) (jf. 5.1.2.2)

Norton (2013) ser altså på investering i målspråket som et ledd i innlærerens identitetsdannelse, og muligheten innlærerne har – og faktisk griper – til å lære seg målspråket. Samtidig fanger begrepet opp andrespråksinnlærernes behov og forventning om et rimelig utbytte for det engasjementet og harde arbeidet språklæring er (jf. 5.1.2.1, 5.1.2.2 og 6.1.2). Selv ulønnet arbeid på en praksisplass kan forventes å gi utbytte i form av språkutvikling, venner, erfaring o.l. Begrepet «investering» kan ifølge Sandwall (2013:34) sies å være særskilt relevant når det gjelder voksne andrespråksinnlærere ettersom et voksent individs investering i et andrespråk vanligvis kjennetegnes av et umiddelbart behov og forventning om å få et stort og raskt utbytte (jf. 6.1.2). Voksne individ i et nytt samfunn må

²¹ Begrepet «kulturell kapital» refererer til ressurser i form av kunnskaper, ideer og språkbruk som legitimerer forskjeller i makt og status.

kunne bruke sitt andrespråk relativt raskt til alt fra hverdagslige behov til livsviktige og komplekse spørsmål (ibid.).

Ifølge Norton (2013:50) består innlæreres investering ofte av ambivalente ønsker om å lære målspråket, og praktisere det. I noen sosiale kontekster kan innlærere, som ellers er høyt motiverte (og investerte) til å lære seg målspråket, bli ukomfortable og tause (Norton 2013:157). Når en innlærers investering i målspråket kommer i konflikt med andre investeringer, kan dette hindre dem i å bruke målspråket i enkelte situasjoner i frykt for å bli posisjonert som innvandrere istedenfor den ønskede identiteten (ibid.) (se 5.2.1.2, 6.1.1.3 og 6.1.2). Et eksempel på dette kan være en innlærer som nettopp har startet i en praksisplass som kokk, og håper at denne praksisplassen vil gi en fast ansettelse ved en senere anledning. Om praktikanten i tillegg har erfaring fra kokkeyrket, og er investert i identiteten som kokk, kan denne investeringen komme i konflikt med investeringen i målspråket. Dette kan føre til at han ikke vil praktisere målspråket sammen med kollegaer på praksisplassen, i frykt for å bli posisjonert som «innvandrere» istedenfor «kokk». I håp om en fast ansettelse vil kanskje praktikanten være mer investert i arbeidsoppgavene enn å praktisere målspråket med kollegaene, og som følge av dette vil praktikanten vise at han er en god kokk istedenfor å vise at han har begrensede målspråkkunnskaper (jf. Sørensen & Holmen 2004; se også 1.3). Å erkjenne at man ikke kan et ord på målspråket eller spørre om hva noe heter innebærer at man styrker rollen som andrespråkstaler/-innlærer (Sandwall 2013:151). Slike samtaler handler dermed om maktforhold og identiteter. Eksempelet understreker også tydelig hvordan lingvistisk praksis er med på å etablere maktforholdene mellom samtalepartnerne (jf. Bourdieu 1977).

Valget mellom å delta – eller ikke delta – i samtaler på arbeidsplassen blir på denne måten en oppveining av når det er verdt å risikere sin sosiale og/eller profesjonelle identitet for å komme i tale (Sørensen & Holmen 2004:70-71)²². Det handler altså om å ta stilling til hvorvidt man våger og vil snakke, og hvorvidt man er villig til å investere for å nå et kort eller langsiktig mål. Dette målet kan være et positivt bilde av seg selv og sine kunnskaper, lære målspråket, skape en nærmere relasjon til samtalepartneren eller få jobb. Ifølge Sandwall (2013:169) inkluderer slike avveininger en helhetsbedømming av den aktuelle konteksten, og sin egen og samtalepartnerens rolle og ansvar i konteksten.

²² Dörnyei (2005) omtaler dette valget som «Crossing the Rubicon». Ifølge MacIntyre (2007:567) var Rubicon en gammel elv som skilte den romerske provinsen Gallia Cisalpina fra hjertet av Roma. Etter loven kunne ingen general krysse elven mot Roma, uten at det ble sett på som en krigshandling. Denne metaforen er dermed beskrivende for det vanskelige valget mange innlærere står ovenfor: hvorvidt man skal snakke eller ikke, og hvilke konsekvenser det får.

Å investere i et andrespråk innebærer altså flere faktorer. Investering er best forstått som en investering i innlærerens identitet. Det er altså et integrert forhold mellom investering og identitet. For å kunne forstå en persons investering i målspråket må man se på den i sammenheng med individets identitet, samt grunnene til at individet har kommet til et nytt samfunn, og individets planer for fremtiden (Norton 2013:98) (jf. 5.1.2.1 og 5.1.2.2)

2.1.2.4 Aktørskap

Norton (2013:48) mener at man ikke kan forstå spørsmålet «Hvem er jeg?» separert fra spørsmålet «Hva har jeg lov til å gjøre?», og knytter identitet opp mot aktørskap (*agency*). Ahearn (2001) definerer aktørskap som «the socioculturally mediated capacity to act» (sitert i van Lier 2008:46). Begrepet «aktørskap» brukes her til å beskrive et individs muligheter og evne til å handle i relasjon til omgivelsene. Aktørskap er ikke noe den enkelte språkbruker selv mobiliserer eller har mulighet til å utvikle på egenhånd. Begrepet omhandler hvilke muligheter eller rom den enkelte har for handling og dermed læring, eller som van Lier (2008:163) skriver: «agency is [...] a contextually enacted way of being in the world». Aktørskap er altså et fenomen konstruert i fellesskap der enkeltindividet, gruppen, samt fysiske og strukturelle faktorer kan spille inn (Tkachenko, Bratland & Fevolden 2018:194)

Aktørskap har viktige implikasjoner for språklæring på flere forskjellige måter. Autonomi, motivasjon og investering (jf. Norton 2013; se også 2.1.2.3) kan, ifølge van Lier (2010b:4), på mange måter bli betraktet som produkter av et individs aktørskap. For eksempel om en innlærer i en interaksjonskontekst opplever vanskeligheter med å delta i samtalen fra en identitetsposisjon, kan innlæreren forandre forholdet mellom samtalepartnern og seg selv ved å ta på seg en annen identitet. Ved å ta på seg identiteten som en verdifull kollega til fordel for en praktikant med lav status i det sosiale fellesskapet, kan man, ifølge The Douglas Fir Group (2016:33), forandre tilgangen og mulighetene til å bruke visse ressurser som det dominante fellesskapet distribuerer (jf. 6.1.2). Videre sier The Douglas Fir Group (ibid.) at hvorvidt man kan forhandle og utfordre visse identitetsposisjoner er avhengig av hver enkelt situasjon, de sosiale og lingvistiske ressursene som er tilgjengelig for individet, og maktforholdene som regjerer (jf. 2.1.2.1).

Som man ser, er aktørskap sterkt knyttet til identitet, og det reflekterer ifølge Duff (2012) at innlærerne ikke er passive når det gjelder språkbruk og språklæring, men at de også kan ta valg, ha innflytelse, utfordre og innrette seg, selv om den sosiale konteksten kan begrense innlærernes valg. Dette forholdet mellom identitet og aktørskap vektlegger den sosiale og dialogiske siden av aktørskap: den er ikke bare avhengig av individet, men også

miljøet. Siden aktørskap er sterkt knyttet til identitet, vil den også være knyttet til et individs investering. McKay og Wong (1996), som studerte kinesiske ungdomsskoleelevers innlæring av engelsk i USA, fant blant annet ut at elevenes investering så ut til å være svært selektiv når det gjaldt de reseptive og produktive ferdighetene skrive, lese, snakke og lytte. De argumenterer for at disse fire forskjellige ferdighetene hadde forskjellig verdi for elevene, både når det gjaldt hvordan deres identiteter er definert, men også i hvilken grad disse fire ferdighetene kunne hjelpe dem med å oppnå forskjellige sosiale og akademiske krav. For eksempel var Michael, en av elevene McKay og Wong studerte, mer opptatt av lytte- og taleferdighetene sine til fordel for lesing og skriving. Grunnen til at Micheal var mer investert i lytte- og taleferdighetene var fordi dette var ferdigheter som ble favorisert på de arenaene han identifiserte seg med, nemlig sportslige arenaer.

Aktørskap innebærer ikke bare en oppfattet mulighet til å handle – men selv et valg om å *ikke* handle kan beskrives ut fra aktørskap (Sandwall 2013; van Lier 2010b), for eksempel ved å ikke delta i samtaler på praksisplassen pga. at man opplever miljøet som diskriminerende, at man ikke ser verdien i oppgaven man utfører, eller at man blir tildelt uønskede identiteter (jf. 6.1.1.3).

2.1.2.5 Praksisfellesskap og forestilte fellesskap

Norton (2013) bruker begrepet «sosiale nettverk» i sin teori, men hennes måte å bruke dette begrepet på ser ut til å være knyttet til – om ikke det samme som – praksisfellesskap (*community of practice*)²³. Lave og Wenger (1991) var de første som brukte begrepet, og både Lave (1993, 1996) og Wenger (1998, 2002) har bygget videre på dette begrepet. Eckert og McConnell-Ginet (1992) var blant de første som viste hvordan «praksisfellesskap» kunne brukes i sosiolingvistikken (Davies 2005:557), mens Tooheys (1996) studie av andrespråksinnlærere i en barnehage var ifølge Swain og Deters (2007:825) en av de første andrespråkstudiene som brukte praksisfellesskap-rammeverket.

Lave og Wenger (1991) var blant dem som opponerte mot synet på læring som en utelukkende kognitiv prosess. De mente at læring må bli sett på som en av de grunnleggende karakteristikkene ved sosial praksis, og læring er derfor alltid situert i den lokale konteksten (Lave & Wenger 1991:34-35). Lave og Wenger var interessert i individets læringsprosess i

²³ Norton (2013) bruker stort sett det teoretiske begrepet *sosiale nettverk* når hun i prinsippet snakker om *praksisfellesskap*. Dette kan føre til misforståelser på grunn av at det kan være vanskelig å vite om hun forholder seg til Lave og Wengers (1991) teori om *community of practice* eller Milroys (1987) *social network analysis*.

relasjon til omgivelsene og de aktivitetene individet var engasjert i. Synet på at læring er bundet til de sosiale sammenhengene hvor læring forekommer, kalles også situert læring. Wenger, McDermott og Snyder (2002) definerte praksisfellesskap som:

[...] groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis (Wenger et al. 2002:4)

Ingen praksisfellesskap er like, men ifølge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) må tre karakteristikk være tilstede i et praksisfellesskap: domene (*domain*), fellesskap (*community*) og praksis (*practice*). *Domenet* til praksisfellesskapet innebærer at identiteten til medlemmene er definert ut i fra det delte interesseområdet, og gruppen har ofte mål eller en kompetanse som skiller medlemmene fra andre mennesker (ibid.). *Fellesskapet* oppstår når medlemmene deler informasjon, deltar i felles diskusjoner og aktiviteter, og følger sitt delte domene. Medlemmene av fellesskapet er som regel opptatt av hvordan de oppfatter hverandre, og de bygger relasjoner som gjør at de kan lære fra hverandre (ibid.). *Praksisen* består ikke bare av felles interesser. Medlemmer av et praksisfellesskap er utøvere og de utvikler «[...] a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems – in short a shared practice» (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015). Et praksisfellesskap trenger heller ikke å være intensjonelt. Individer kan være, og er som regel medlemmer av et praksisfellesskap uten at de er klar over det, og læring kan være et tilfeldig utbytte av at man har vært en deltaker (ibid.).

Poenget er at medlemmene av praksisfellesskapet lærer igjennom interaksjon med andre hvor gruppens historie, ulike kompetanser, erfaringer og tradisjoner (gjen-)skapes i samspillet mellom nykommere og mer erfarne medlemmer (jf. situert læring) (Lave & Wenger 1991). Hvis man relaterer det til praksisarbeid vil det si at praktikantene lærer arbeidsoppgavene på praksisplassen, de uskrevne reglene, hva vil det si å være en god kollega, hvem de selv er og ønsker å være, som fagperson, kollega og menneske. Ifølge Wegner (1998) er forholdet mellom sosial deltakelse og praksisfellesskap essensielt. Block (2014:30) påpeker at sosial deltakelse ikke bare refererer til engasjement i visse aktiviteter med visse folk, men til en mer altomfattende prosess av å være en aktiv deltaker i praksisen til det sosiale fellesskapet og konstruere identiteter i forhold til disse fellesskapene.

Block (2014) understreker at deltakelse i praksisfellesskap er styrt av maktforhold (se også Billett 2001; Davies 2005). Det innebærer at nykommere i et praksisfellesskap alltid må starte perifert, og at de erfarne medlemmene godkjenner det nye medlemmet som legitimt.

Om man ser dette i sammenheng med arbeidsrettet opplæring vil det si at praktikanten må bli akseptert inn praksisfellesskapet, hvor kollegaene tillater praktikanten å bruke de kompetansene han har opparbeidet seg og at praktikanten får mulighet til å delta i arbeidsfunksjonene. Lave og Wenger (1991) beskriver læringsprosessen som at det aktive og engasjerte individet forflytter seg fra en legitim og perifer deltakelse i praksisfellesskapet, til en mer selvstendig deltagelse i sentrale aktiviteter som et fullverdig medlem av praksisfellesskapet²⁴. Å bli medlem av et praksisfellesskap er altså en forhandlingsprosess. Forhandlingsprosessen dreier seg ikke bare om å forhandle om muligheter til å delta i arbeidsoppgavene, aktivt skape betingelser for egen læring, skape en selvidentitet, men også om å forhandle frem muligheten til å få lov til å være en legitim språkbruker, dvs. at man får lov og muligheter til å bruke språket i forskjellige arbeidssammenhenger. Spørsmålet blir da om den legitime deltakelsen på praksisplassene også gjelder det språklige aspektet i praksisfellesskapet; altså hvorvidt praktikantene får mulighet til å bevege seg mot en mer sentral posisjon i praksisfellesskapet rent språklig.

Ifølge Billett (2001:210) er mulighetene til å delta i arbeidsfunksjonene ulikt distribuert på arbeidsplasser, og blir påvirket av bl.a. individets kulturelle kapital (jf. Bourdieu 1977), som f.eks. individets antatte kompetanse, individets rase eller kjønn, status til individet, men også status på arbeidsoppgavene, arbeidsplassens avgrensninger og personlige relasjoner, arbeidsklikker og tilhørighet. Gitt forholdene mellom deltakelse og læring (jf. Lave & Wenger 1991) blir det viktig å ta for seg hvordan deltakelse er oppfordret eller hindret på arbeidsplasser. Ifølge Billett (2001:210) er tilgangen til muligheter for deltakelse, spesielt i nye oppgaver eller oppgaver som er viktige for arbeidsplassen, en konkurranse mellom bl.a. nyansatte og erfarne ansatte og fulltidsarbeidere og deltidsarbeidere. Denne ulike distribueringen og deltakelsen i arbeidsaktivitetene kan føre til ekskludering, og kan dermed påvirke praktikantenes muligheter til å bruke språket (jf. 5.2.3.2). Sandwall (2013:64) har blant annet vist at innlærere ofte blir tildelt de samme arbeidsoppgavene over tid. Dette førte til at behovet for interaksjon minket ettersom de etter kort tid kunne utføre arbeidsoppgavene selvstendig og dermed ikke trengte å motta eller spørre om instruksjoner og hjelp (jf. 6.1.1.2).

²⁴ Lave og Wenger (1991) har blitt kritisert for å ikke ta hensyn til at muligheter til deltagelse må bli sett i relasjon til aspekter som makt, aktørskap og identitet (Billett 2001). Det har også blitt stilt spørsmål om hvem i praksisfellesskapet som godkjenner et individs adgang, og hvordan dette er håndtert. For en nærmere diskusjon, se Davies (2005).

Om individet opplever å bli ekskludert på arbeidsplassen som følge av språk, rase, status osv. eller at individet velger å ikke delta i praksisfellesskapet som en motreaksjon²⁵ (jf. aktørskap, se 2.1.2.4), vil heller ikke den perifere deltakelsen finne sted (jf. Lave & Wenger 1991). Man kan da si at individet har en marginal posisjon i praksisfellesskapet (Lave & Wenger 1991) (se 5.2.3.1 og 5.2.3.2). For at et individ skal kunne bli sett på som et legitimt medlem i visse fellesskap må individet, ifølge Block (2014:30), ha opparbeidet seg tilstrekkelig og riktig kulturell kapital (jf. Bourdieu 1977).

For at et praksisfellesskap skal føre til læring, bør det ifølge Wenger et al. (2002) ha flere viktige egenskaper:

[...] A strong community fosters interactions and relationships based on mutual respect and trust. It encourages a willingness to share ideas, expose one's ignorance, ask difficult questions, and listen carefully (Wenger et al. 2002:28-29).

At praktikantene gis tillatelse til å dele sine ideer, uttrykke sin uvitenhet og spørre vanskelige spørsmål er viktig for at et praksisfellesskap skal føre til læring. Implisitt i dette ligger det at praksisfellesskapet ikke er preget av sterke maktasymmetrier som kan diktere og posisjonere innlærerne på uønskede måter.

For å referere til praksisfellesskap som et individ ikke har tilgang til, men som man ønsker adgang til, forestiller seg eller anser seg å tilhøre, bruker Norton (2001) begrepet *forestilte fellesskap*²⁶ (se også Kanno & Norton 2003). Forestilte fellesskap refererer til grupper av personer som man nødvendigvis ikke kjenner eller kommer til å møte, men som man knytter seg til igjennom forestillingsevnen. Et slikt fellesskap kan være et fremtidig fellesskap på arbeidsplassen, praksisplassen eller et fellesskap blant morsmålstalere eller målspråkstalere (jf. 5.1.1 og 5.1.2.3). Norton (2001), med henvisning til Wenger (1998), fremhever at individets forestillingsevne er en viktig drivkraft for viljen til å være med i praksisfellesskap, og den har en sterk innflytelse på innlærerens identitet og investering (jf. 2.1.2.3). Slike forestillinger – «images of possibilities, images of the world, images of the past and the future, images of ourself» (Wenger 1998:174) – kan oppleves som like virkelige som de som man deltar i eller omgås i hverdagen.

²⁵ Om praksisfellesskapet er rasistisk, man får tildelt en uønsket identitet osv. kan individet utøve aktørskap i form av å ikke delta.

²⁶ Anderson (1991) var den første som brukte begrepet forestilte fellesskap (*imagined communities*) i hans analyse av nasjonalisme. Han brukte begrepet til å forklare hvordan nasjonen var et sosialt konstruert samfunn, forestilt av folket som oppfatter seg å tilhøre det samfunnet.

Ifølge Norton (2013:8) vil slike forestilte fellesskap påvirke innlærerens identitet. Når et individ ser for seg et fellesskap, vil individet også ha en forestilt identitet²⁷ som er i tråd med dette forestilte fellesskapet. En innlærers forestilte fellesskap inviterer altså til en forestilt identitet, og det er i denne konteksten man må forsøke å forstå innlærerens investering i målspåket (jf. 5.1.2.3). Denne forestilte identiteten kan, i konteksten av et forestilt fellesskap, for eksempel påvirke innlæreres deltakelse i utdanningspraksiser i form av at de deltar i læringssituasjoner som de ellers ikke ville deltatt i. Kanno og Norton (2003:246) påpeker også at forestilte identiteter kan føre til en rekonseptualisering av innlærernes læringssyn. Som eksempel refererer de til Wenger (1998) som snakker om to steinkuttere som ble spurt om hva de laget. Den ene sa «Jeg kutter stein til en perfekt trekant», mens den andre svarte «jeg bygger en katedral». Dette forskjellige synet på arbeidet de utfører vil kunne ha stor påvirkningskraft på læringen deres.

2.2 Leo van Lier - En økologisk tilnærming til språklæring

Så langt i oppgaven har jeg hovedsakelig tatt for meg Nortons teorier. I dette delkapitlet vil jeg gå over til van Liers (2000, 2004) økologiske teori om «affordances»

van Lier (2000, 2004) er, i likhet med Norton (2013), opptatt av kontekstens betydelse i språkinnlæringen. Etter at Firth og Wagner publiserte artikkelen *On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research* i 1997, har andrespråkforskningen, som tidligere nevnt (jf. 2.0), gradvis skiftet fokus fra å se på språklæring som en kognitiv prosess isolert fra konteksten, til å se på hvordan konteksten kan påvirke interaksjon og læring. Dette involverer ifølge van Lier (2007:46) at man må gå fra å se på lingvistisk innputt og mental prosessering til å se på hva innlærerne faktisk gjør når de er engasjert en i situert aktivitet. van Lier (2004:224) understreker at det økologiske perspektivet ikke må bli betraktet som en overordnet teori om andrespråklæring, men heller en metafor eller «a way of thinking about teaching and learning in all its complexity, a way of looking at language as a tool of many uses, and as a key component of all human meaning-making». På lik linje som hos Norton (2013) betrakter man altså ikke språket som et statisk og abstrakt kognitivt fenomen eller produkt, men en meningsskapende sosial prosess mellom individene (jf. 2.0).

I det økologiske perspektivet argumenterer man for at språklæring skjer som et resultat av meningsfull deltakelse i situert aktivitet. En slik deltakelse, kanskje perifer i begynnelsen (jf.

²⁷ Dörnyei (2009) kaller dette for *possible selves*.

Lave & Wegner 1991; se også 2.1.5), involverer *persepsjon, handling* og felles *meningsdannelse* (meaning-making) (van Lier 2004:52). I dette perspektivet ser man på hvordan individer bruker språk og andre tegnsystem som (semiotiske) ledetråder til å relatere til hverandre og den sosiale verden²⁸. Disse relasjonene oppstår når individet er involvert i en aktivitet, f.eks. en samtale eller arbeidsoppgave. Disse ledetrådene kan være kroppsspråk, tegninger og andre artefakter (se f.eks. 5.2.1.1.2, utdrag 4). Så, når en butikksjef skal forklare hvordan hun vil at innlæreren skal brette t-skjortene i butikken og hvilken farge som skal bli plassert hvor, forklarer hun ikke dette bare med ord. Hun demonstrerer, ser mot hyllene, peker på de forskjellige t-skjortene, peker i én retning og peker i en annen retning og rister på hodet osv.²⁹. Totaliteten i denne interaksjonen er ikke bare lingvistisk: den er semiotisk. Ifølge van Lier (2000) er det nettopp i semiotisk aktivitet språkutvikling vokser frem.

Tanken i det økologiske perspektivet er at omgivelsene gir et sett med semiotiske ledetråder når det aktive individet deltar i meningsdannelse sammen med andre (van Lier 2010a:599; Sandwall:28). Den meningsskapende prosessen og tolkningen kan beskrives som at man «leser av hele situasjonen» på bakgrunn av det meningsskapende materialet, dvs. ledetrådene. Ifølge van Lier (2004:91) er det nemlig kun det aktive individet som kan erfare de ledetrådene i omgivelsene som kan bli til en ressurs for tolkning og videre handling – og dermed læring. I det økologiske perspektivet blir meningspotensialet til disse semiotiske ledetrådene kalt «*affordances*» (Gibson 1979; van Lier 2000), eller *potensielt medierende ressurser* (Sandwall 2013). van Lier (2000) definerer potensielt medierende ressurser som muligheter for læring eller interaksjon. De potensielt medierende ressursene som aktualiseres kan være noe som samtalepartneren gjør, sier eller noe i omgivelsene som gjør individet oppmerksom. van Lier (2004:62). uttrykker dette som at omgivelsene avslører eller gir ledetråder til hvordan omgivelsene er relevante og anvendbar for det bestemte individet i den bestemte situasjonen: «The world around us reveals its relevance for us and begins to offer affordances because of who we are and what we are doing».

²⁸Ifølge The Douglas Fir Group (2016:26) er bruk av semiotiske ressurser (*semiotic resources*) en del av den kommunikative kompetansen.

²⁹ Eksempelet er inspirert av Sandwall 2013:117.

2.2.1 Potensielt medierende ressurser og maktforhold

Gjennom aktiviteten plukker altså innlæreren opp nødvendige medierende ressurser for interaksjon og samarbeider med andre for å oppnå forskjellige mål (Eskildsen & Wagner 2015:91). Denne læringsprosessen kan være mer eller mindre effektiv, avhengig av hvor mye kontroll og makt som er distribuert mellom individene i aktiviteten (Hahn & Rodriguez-Kaarto 2015:3). Ifølge van Lier (2004:68) er det viktig at innlærerne får tilgang til å handle på disse medierende ressursene, men noen ganger kan disse medierende ressursene bli holdt tilbake av en rekke grunner, f.eks. diskriminering, ineffektive pedagogiske praksiser og manglende mulighet for deltakelse. For å illustrere nærmere hvordan maktforhold kan påvirke bruken av medierende ressurser kan man vise til situasjonen i Norton (2013) hvor Eva følte seg dum som følge av at hun ikke visste hvem Bart Simpson var³⁰:

«Everybody working with me is Canadian. When I started to work there, they couldn't understand that it might be difficult for me to understand everything and know everything what its normal to them. To explain it more clearly I can write down an example, which happened few days ago. The girl which is working with me pointed at the man and said:
'do you see him?' I said
'yes, why?'
'don't you know him?'
'No. I don't know him'
'How come you don't know him. Don't you watch TV. That's Bart Simpson'.
It made me feel so bad and I didn't answer her nothing. Until now I don't know why this person was so important» (Norton 2013:166-167).

Denne illustrasjonen viser hvordan Gail, kollegaen til Eva, peker mot TV-skjermen og spør om Eva ser Bart Simpson. Ved å peke og bruke det deiktiske uttrykket «do you see him?» etablerer hun felles oppmerksomhet til et objekt i omgivelsene, og på denne måten gir konteksten en medierende ressurs (Bart Simpson) som kan stimulere intersubjektivitet, felles oppmerksomhet og lingvistisk kommentar (van Lier 2004:81). Eva svarer og sier at hun ser figuren på TV-skjermen, men at hun vet ikke hvem dette er. Gail svarer med å si «How come you don't know him. Don't you watch TV». På denne måten blir Eva posisjonert som en illegitim samtalepartner (jf. Bourdieu 1977), hvor Gail har posisjonen som den kunnskapsrike og denne posisjonen gir henne makt (Norton 2013:167). Siden Eva ikke hadde den kunnskapen som Gail antok at hun hadde, ble ikke Eva lengre betraktet som en verdig samtalepartner (jf. Bourdieu 1977) og Gail var derfor ikke interessert i å investere i relasjonen

³⁰ Bart Simpson er en karakter fra TV-serien «The Simpsons».

til Eva. Ifølge Ochs og Schieffelin (2011:6) er denne asymmetrien av kunnskap og makt vanlig i en sosialiserende interaksjon. Hadde Gail respondert på en annen måte, en måte som ikke hadde posisjonert Eva som en illegitim samtalepartner, kan det tenkes at Eva kunne ha handlet på denne medierende ressursen. Slik jeg ser det kunne hun brukt denne situasjonen til å spørre hvem Bart Simpson er, diskutert sine TV-vaner eller forklart grunnen til at hun ikke visste hvem Bart Simpson er osv. Dette ville ført til praktisering av målspråket.

For at innlærere skal kunne handle på de potensielt medierende ressursene er det viktig at innlærerne får innpass i praksisfellesskapet på arbeidsplassen og at dette praksisfellesskapet konstruerer et læringsmiljø som gjør det mulig å ta i bruk medierende ressurser. På denne måten vil innlærere ifølge The Douglas Fir Group (2016:27) ha mulighet til å ta del i et stort antall og forskjellige interaksjonskontekster, som gjør at de kan få utvikle mer avanserte (lingvistiske) medierende ressurser. I praksisplass-sammenheng vil dette si at innlærerne må bli støttet av mer erfarne individer i forskjellige kontekster (Lave & Wenger 1991; Billett 2001), som viser og gjør «form-meaning»-mønstrene tydelige og kan hjelpe innlæreren med å legge merke til dem og huske dem (The Douglas Fir Group 2016:29). Slik assistanse kan bli gjort på mange måter, slik som bruk av verbale eller ikke-verbale handlinger som direkte fører innlærerens oppmerksomhet mot de medierende ressursene (jf. 5.2.1.1.1, feltnotat 1), eller andre mindre eksplisitte måter som repetering, tone, intonasjon osv. (ibid.). van Lier (2004:67) understreker at «access to speech events and the ability to participate in their creation and enactment, are crucial for the developing person». Men selv om praktikanter får ta del i forskjellige interaksjonskontekster på arbeidsplassen, så fremhever Lund og Pedersen (2006:19) at det ikke er sikkert at praktikantene får ta del i det som er mest sentralt for språklæring, nemlig å forhandle mening og komme frem til en felles forståelse. Ifølge Lund og Pedersen (ibid.) vil arbeidsplassens fokus på effektivitet gjøre at man kun forhandler mening og arbeider mot en felles forståelse der hvor det er mest nødvendig, og at det er nettopp gjennom forhandling av mening og arbeid mot en felles forståelse man blir bevisst på språket og kan lære det. Arbeidsplassenes fokus på effektivitet vil dermed føre til lite rom og tid til å rette oppmerksomheten mot de (lingvistiske) medierende ressursene som forekommer i omgivelsene, noe som man ifølge van Lier (2000, 2004) er avhengig av for å lære ettersom det kun er det aktive individet som kan erfare ledetrådene i omgivelsene og bruke dem som videre tolkning og handling – og dermed læring. Lund og Pedersen (2006:19) skriver videre at handlinger som gjør «form-meaning»-mønstrene tydeligere, slik som repetering osv. (jf. The Douglas Fir Group 2016), er ikke-eksisterende på arbeidsplasser med fokus på effektivitet.

2.2.2 Identitet, investering og potensielt medierende ressurser

Innlærernes investering og identitet kan også være med på å påvirke om innlærerne tar i bruk potensielt medierende ressurser. For å illustrere dette kan man vise til hvordan Mai, en av Nortons (2013) informanter, mente at hun ikke lærte noe på kveldskursene hun gikk på etter jobb. Mai jobbet hardt for å få tid til å møte opp på disse kursene, og var frustrert når læreren kun fokuserte på én persons liv i hans hjemland. Etter å ha gått på kveldskurset i noen uker sluttet hun fordi «And all the time we didnt learn at all» (ibid.:180). Norton (ibid.) argumenterer for at læreren til Mai trolig ville gi elevene en mulighet til å praktisere målspråket ved å invitere dem til å dele deres livshistorier fra hjemlandet. Dette slo kraftig tilbake, i hvert fall når det gjaldt Mai. Hun var overbevist om at hun ikke lærte noe når hun satt stille og hørte på en av medelevene snakke. En av grunnene til at Mai satt stille og uengasjert er at Mai ikke var investert i de andre elevenes historier (ibid.:181). Mai hadde lyst til å lære engelsk slik at hun kunne begynne på høyere utdanning og starte livet i Canada. Selv om miljøet er støttende og inkluderende kan individ velge å ikke delta i aktivitetene som er tilgjengelig (jf. aktørskap, se 2.1.2.4).

Aktørskap (jf. 2.1.2.4) er et sentralt begrep i det økologiske perspektivet ettersom individets aktivitet sees på som en forutsetning for læring (van Lier 2010b:4). Det er ikke nok at et individ deltar i en gitt aktivitet, men de må også finne mening og verdi i de aktivitetene som de deltar i (Billett 2001:213). Som følge av at Mai ikke var investert og var uengasjert i klasseromspraksisen kan det tenkes at hun ikke oppfattet de potensielt medierende ressursene som oppsto i konteksten, og dermed gikk glipp av relevante læringsmuligheter. Det er kun et aktivt individ som kan fange opp de potensielt medierende ressursene i miljøet (jf. van Lier 2004). Dette viser at selv om omgivelsene kan gi potensielle medierende ressurser, så trenger de ikke å bli oppfattet og brukt til videre handling.

Som det har framgått har jeg i likhet med Sandwall (2013) valgt å oversette «*affordance*» til «*potensielt medierende ressurser*»³¹. Sandwall (2013:31) skriver at hennes oversettelse knytter begrepet til et sosiokulturelt perspektiv og viser de potensielle ressursenes medierende funksjon i håndteringen av en sosial og historisk praksis. Videre skriver hun at bruken av

³¹ En annen mulig oversettelse ville vært *handlemuligheter* (Berthelsen 2015), men på grunn av at Sandwalls (2013) valg av oversettelse knytter begrepet inn i et sosiokulturelt perspektiv og at oversettelsen vektlegger at bruken av medierende ressurser er et individuelt fenomen, velger jeg oversettelsen *potensielt medierende ressurser*.

ordet *potensiell* viser at medierende ressurser *kan* oppstå for et individ, men om de oppstår og *hvilke* relasjoner som oppstår er avhengig av individet og situasjonen (ibid.).

Jeg kommer til å gå ut i fra van Lier (f.eks. 2000, 2004) forståelse av begrepet, selv om begrepet kan bli kritisert for å mangle forklaringspotensiale (se Sandwall 2013:240). De potensielt medierende ressursene som oppfattes varierer mellom individ og situasjon, og det kan være vanskelig å identifisere eksakt hvilken/hvilke ressurser et individ tar i bruk for å støtte sin tolkning. Jeg mener, i likhet med Sandwall (2013), at dette ikke er et stort problem fordi man ikke trenger å vite nøyaktig om det var den muntlige beskjeden, gestikuleringen, eller artefakten som alene eller i samarbeid med andre medierende ressurser førte til forståelse. Poenget er, ifølge Sandwall (2013:240), at samtalepartnere i situert interaksjon ikke bare bruker lingvistiske ledetråder for tolkning og handling.

2.3 Transaksjonell og relasjonell tale

Ettersom jeg studerer arbeidslivet og mulighet for tale, og at talen ifølge Norton (2013) er viktig for å kunne fremstille seg selv på ønskede måter, mener jeg det er fruktbart å ta for seg samtals rolle i arbeidslivet. Kommunikasjon er en viktig del av arbeidslivet, både når det gjelder å få tilgang til praksisfellesskap og for å få jobben gjort. Litt forenklet kan man si at samtaler på arbeidsplasser skjer av to grunner: (1) for å utføre arbeidet og (2) for å ha det trivelig. Denne skilnaden har Gumperz (1964) illustrert med de begrepene transaksjonell (*transactional*) og relasjonell (*relational*) tale³² (Sandwall 2013:36). Transaksjonell tale har transaksjonelle mål og handler om arbeidsoppgaver og utførelse. Dette kan være samtaler rundt arbeidsoppgaver slik som instruksjoner, oppfordringer, etterspørsel av informasjon og rapportering (jf. 5.2.1.1.1, feltnotat 1). Når det gjelder relasjonell tale er målet å skape, opprettholde eller forsterke sitt forhold til samtalepartneren (ibid.). Emnene for relasjonell tale på en arbeidsplass kan være småprat om været, nyheter, sport, kommentarer om individer og fortellinger om hendelser som skjedde på eller utenfor arbeidsplassen (jf. 5.2.1.2.1, feltnotat 6 og 5.2.1.2.2, feltnotat 8).

Fra en morsmålstalers perspektiv virker den relasjonelle talen uproblematisk, men det spørs om det er like enkelt fra et andrespråktalers perspektiv. Ifølge Sørensen og Holmen (2004) og Sandwall (2013), kan det være vanskelig for andrespråkstalere å delta i relasjonell tale på grunn av at den ofte har et abstrakt innhold, hvor interaksjonen krever at man i større

³² Det er ikke nødvendigvis et slikt dikotomisk skille i virkeligheten. For eksempel vil relasjonell tale på et sykehjem også kunne betraktes som transaksjonell tale, i og med at å snakke med de eldre om nyheter, barnebarn osv. er en del av jobben.

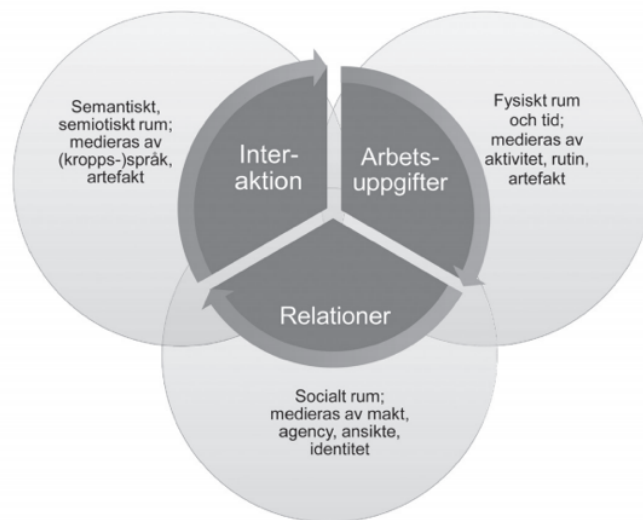
grad bruker innholdsord (jf. 5.2.1.2). I tillegg fungerer omgivelsene i mindre grad som støtte for tolkning, både når det gjelder å forstå og gjøre seg forstått (jf. potensielt medierende ressurser, se 2.2).

Videre må man huske på at når et individ deltar i en samtale, som f.eks. å utveksle informasjon, gi instruksjoner eller småprate, er de involvert i å konstruere, opprettholde eller forandre sin relasjon og oppfatning av seg selv og sin samtalepartner (jf. 2.1.2.1). Som Sandwall (2013:37) understreker, kan samtaler, og særlig samtaler hvor samtalepartnerne behersker språket på ulikt nivå, relateres til aspekter som identitet, makt og aktørskap. Alle samtaler på arbeidsplasser kan ifølge Sandwall (2013:39) karakteriseres som asymmetriske på grunn av samtalepartnernes ulike stilling, språkbeherskelse, yrkeskunnskaper, erfaring, sosiale status osv. Derfor kan man si at hver samtale medfører en potensiell risiko å bli betraktet på en måte man selv ikke ønsker (jf. 2.1.2.1) Andrespråkstaleren må derfor vurdere om det er verdt å risikere sin identitet for muligheten til å snakke og bli lyttet til (jf. Bourdieu 1977; se også 2.1.2.2).

2.4 Modell for å beskrive praksisplassene

For å kunne inkorporere Nortons (2013) og van Liers (2000, 2004) teorier til en forklaringsmodell på hvordan de sosiale og kontekstuelle faktorene identitet, investering, praksisfellesskap, makt og potensielt medierende ressurser kan påvirke innlæreres muligheter til å praktisere målspråket, har jeg funnet det nyttig å ta utgangspunkt i Sandwalls (2013) modell for hvordan praksisforløp konstrueres og blir konstruert ut i fra hva som sies (interaksjon), hva som gjøres (arbeidsoppgaver) og de relasjonene som skapes (relasjoner). *Interaksjon* dekker det semantiske rommet og er mediert gjennom kroppsspråk og fysiske gjenstander, *arbeidsoppgaver* refererer til det fysiske rommet og tid, som medieres av aktiviteter, rutine og fysiske gjenstander, mens *relasjoner* representerer det sosiale rommet mediert av makt, aktørskap, ansiktsarbeid og identitet (Sandwall 2013:108). Modellen nedenfor illustrerer de tre forskjellige faktorene som kan være med å påvirke innlærernes muligheter for interaksjon.

Figur 1.



Modellen er hentet fra Sandwall (2013:108)

Som vi kan se på figuren blir de tre forskjellige faktorene kontinuerlig påvirket av hverandre. Som nevnt tidligere (jf. 2.3) kan man karakterisere interaksjon som enten transaksjonell eller relasjonell. Jeg vil bruke dette skillet mellom transaksjonell og relasjonell interaksjon i min analyse av praktikantenes interaksjon med kollegaer³³. Interaksjonen som forekommer på praksisplassene vil påvirke og bli påvirket av arbeidsoppgaver og samtalepartneres relasjoner (jf. 5.2.2 og 5.2.3). Samtidig påvirkes arbeidsoppgaver – dvs. arbeidsoppgaver innlærerne har og hvordan de utføres – av interaksjon og relasjoner (jf. 5.2.2). Til slutt påvirkes relasjonene mellom individene av de interaksjonene som forekommer og de arbeidsoppgavene man utfører (jf. 5.2.3). I min analyse (jf. 5.2) vil jeg ha disse tre faktorene som utgangspunkt og plassere spesifikke eksempler innenfor modellen for å forklare de språklige og sosiale dynamikkene som preger praksisplassen.

³³ Disse dataene vil være basert på observasjonen, siden jeg ikke hadde mulighet til å ta opp lyd.

3.0 Valg av metode

Som Postholm (2010) fremhever er det viktig å reflektere rundt de forskjellige metodevalgene som er tilgjengelig når man skal velge metode, fordi valget av metode kan ha stor påvirkning på forskningsresultatet. Det er også viktig å ta stilling til om forskningsdesignet faktisk bidrar til å besvare de forskningsspørsmålene som er satt opp (Jacobsen 2005:166). I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for valg av metode, datainnsamlingsmetoder og utvalg (jf. 3.1, 3.2 og 3.3). Deretter vil jeg gå inn på validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (jf. 3.4) og forskningsetiske hensyn (jf. 3.5), før jeg til slutt går inn på hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen (jf. 3.6), samt de metodologiske utfordringene som fulgte med (jf. 3.7).

3.1 Kvalitativ metode

Metodevalg bør gjenspeile oppgavens formål. Forskjellige metodevalg produserer forskjellig data, og det betyr at man må velge hvilke data man anser som viktig, og hvilke data man kan avse. Ifølge Merriam (2009:14) er kvalitativ forskning interessert i hvordan mennesker tolker sine erfaringer, hvordan de konstruerer sin verden, og hvilken betydning de attribuerer til sine erfaringer. Målsettingen til kvalitativ forskning er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling. Dette står i kontrast til kvantitative studier som forholder seg til kvantifiserbare størrelser som systematiseres ved hjelp av ulike former for statistiske metode. En kvantitativ tilnærming ville således vært en lite egnet metode for å svare på forskningsspørsmålene i denne avhandlingen (jf.1.2). Samspillet mellom individer, kontekstens betydning for læring og identiteter er vanskelig å kvantifisere, og det ville vært vanskelig å gjøre statistiske analyser av innsamlede data. Sett i lys av formålet (jf. 1.2) med oppgaven er det hensiktsmessig å ha et kvalitativt utgangspunkt. Som Dörnyei (2007:154) poengterer har den kvalitative metoden gode egenskaper til å dokumentere og analysere den situerte innflytelsen på språktilegnelse og bruk, men også de subtile variasjonene i innlærernes identitet som kan komme til syne i språklæringsprosessen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017:42) vektlegger kvalitativ metode informantens meningsdanning og opplevelser. Siden praktikantenes liv og historier er en sentral del av studien, har jeg lagt til rette for et emisk perspektiv, dvs. man forstår praktikantenes opplevelser og hendelser fra deres ståsted. Emisk perspektiv blir gjerne satt opp som en motsetning til et etisk perspektiv. Mens et emisk perspektiv innebærer at man ser kulturen eller systemet innenfra og at man beskriver den på en måte som personene selv kjenner igjen og oppfatter som riktig, så innebærer et etisk perspektiv at man ser kulturen eller systemet

utenfra (Buchstaller & Khattab 2013). Ved å ta i bruk et etisk perspektiv løfter forskeren fram det han eller hun mener er viktigst.

Selv om det er praktikantenes liv, historier og opphold på praksisplassene som er sentralt i denne studien, kunne en kvantitativ undersøkelse uten tvil bidratt til å gi nyttig innsikt i innlærernes praktisering av norsk på praksisplassene. Lyd- og/eller videopptak av praktikantenes interaksjoner på praksisplassene kunne f.eks. gi statistikk på hvor mye norsk som ble praktisert på praksisplassene, hvor lenge de snakket og om det var transaksjonell eller relasjonell tale (jf. 2.3) som forekom hyppigst. Dette ville vært interessant, og det kunne bidratt til å gi avhandlingen en større pålitelighet, men på grunn av avhandlingens begrensede tidsramme og tilgjengelige ressurser lot dette seg ikke gjøre (jf. 3.2). Disse kvantitative dataene ville uansett ikke gi svar på hvilke muligheter praktikantene har til å praktisere målspråket på praksisplassene, og *hvorfor* det er slik. For å svare på forskningsspørsmålene (jf. 1.2) mine har jeg derfor valgt en etnografisk tilnærming, som ifølge Dörnyei (2007:129) ofte blir betraktet som synonymt til kvalitativ forskning. Selv om Dörnyei (ibid.) setter likhetstegn mellom etnografi og kvalitativ forskning, påpeker Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland og Lofland (2001) at dette nødvendigvis ikke stemmer (se også Watson-Gegeo 1997). Atkinson et al. (2001) mener f.eks. at selv om dybdeintervju, fokusgrupper og innsamling av tekstmateriale er verdifulle metoder i en kvalitativ undersøkelse, så er den ikke etnografisk om de er innsamlet uavhengig av deltakerobservasjon.

3.1.2 Lingvistisk etnografi

Jeg kommer til å ta i bruk en etnografisk metode som legger særlig vekt på relasjonen mellom språket og det sosiale, kalt lingvistisk etnografi³⁴. Lingvistisk etnografi kan bli betraktet som både en teori og metode (Bramm 2017:19; Creese 2008:229), og setter fokuset på sammenhengen mellom språket og det sosiale gjennom etnografisk utforskning av språklig praksis. Vanligvis er det snakk om etnografier som er spisset inn med fokus på spesifikke og avgrensede former for interaksjon og kontekster (Daugaard 2015), hvor fokuset i mitt tilfelle er interaksjonen mellom praktikantene og kollegaene. I lingvistisk etnografi vektlegger man ifølge Shaw, Copland og Snell (2015:14) både politiske og akademiske generaliseringer om sosiallivet basert på de hverdagsaktivitetene som man kan observere, ta opp og transkribere.

³⁴ Selv om det heter «*lingvistisk etnografi*», så er skillet mellom lingvistisk og ikke-lingvistisk et kunstig skille siden alle språklige handlinger må bli situert i større sammenhenger av menneskelig adferd (Blommestein & Jie 2010:8). Her er man ikke opptatt av produktet (setninger og uttalelser), men prosessen frem til produktet.

Ifølge Creese (2008:229) posisjonerer lingvistisk etnografi seg langs antropologiske tradisjoner i studiet av språk, slik som kommunikasjonsetnografi (Hymes 1968, 1972), mens den samtidig hevder å skille seg ut ved å åpne for bredere tolkende tilnærminger fra antropologi, anvendt lingvistikk og sosiologi. Videre påpeker Creese (ibid.) at lingvistisk etnografi ofte tar poststrukturalistiske orienteringer (jf. 2.1.1) ved å kritisere essensialistiske omstendigheter i sosiallivet. Her blir språket sett på som en ressurs som brukes og utnyttes av mennesker i deres sosiale liv:

To language, there is always a particular function, a concrete shape, a specific mode of operation, and an identifiable set of relations between singular acts of language and wider patterns of resources and their functions. Language is context, it is the architecture of social behavior itself, and thus part of social structure and social relations (Blommaert & Jie 2010:7).

Lingvistisk etnografi tar, ifølge Copland og Creese (2015:4), som utgangspunkt at språket og sosiallivet former hverandre, og lingvistisk etnografi forsøker å vise hvordan språket er brukt som en ressurs, og hvem sin interesse språket tjener. Språket er således aldri kontekstløst og nøytralt, men det har alltid en sosial funksjon (jf. Bourdieu 1977; se også 2.1.2.2). Lingvistisk etnografi søker etter å forbinde disse språklige praksisene med analyse av overordnede maktforhold som språkpraksisen inngår i (Daugaard 2015:4). Forskerens oppgave blir dermed å fange opp disse sosiale dynamikkene som foregår i den gitte konteksten og som kommer til uttrykk gjennom språket.

Som Heller (2008:225) påpeker må et etnografisk prosjekt inkludere datainnsamlingsteknikker som tillater en tilstrekkelig beskrivelse av fenomenet av interesse, og de omstendighetene de forekommer i. Innsamlingsstrategiene til etnografiske metoder er ofte mangfoldige, og ifølge Heller (ibid.) bør de være flere: jo flere måter du har til å komme til en forståelse, jo bedre stilt er du. Heller (2008:258) understreker at innsamlingsteknikker fungerer best når man kobler dem sammen, ved å undersøke hvordan fenomen er produsert og utfolder seg over tid, hvordan de er koblet på tvers av sted – og kanskje viktigst – hvem de tjener. Vi kan sammenligne hva personer gjør, hva de sier og forklare det i form av hvilke ressurser forskjellige individ klarer å mobilisere, se på konsekvensene og se hvordan det påvirker individet at ting går slik det går. På denne måten kan man ifølge Shaw, Copland og Snell (2015:14) forstå kompleksiteten til sosiale hendelser. På grunn av avhandlingens tidsramme og tilgjengelige ressurser kommer jeg kun til å ta i bruk tre innsamlingsmetoder,

henholdsvis (kvalitative) individuelle dybdeintervju, observasjon og feltnotater³⁵. I denne sammenhengen kan det være viktig å påpeke at etnografi ikke produserer «rene» bevis som kan bli gjenprodusert i identiske omstendigheter (Blommaert & Jie 2010:17). Ifølge Blommaert og Jie (ibid.) er etnografi en tolkende forskning i et situert og ekte miljø basert på interaksjon mellom forskeren og informanten, hvor formålet er å vise kompleksiteten og danne hypoteser som kan bli gjenprodusert og testet i lignende - men ikke identiske - situasjoner.

3.1.3 Kasusstudie

Studien er designet som to kasusstudier. Selv om ikke alle kasusstudier er etnografiske, så involverer etnografi, ifølge Harklau (2005:180), alltid et kasus. Kasusstudier er derfor en vanlig metode innenfor etnografien, og ettersom jeg søker etter en dyp forståelse av praktikantenes muligheter til å praktisere målspråket på praksisplassen, er det naturlig å bygge dataanalysen opp som kasus. Metoden åpner også ifølge Yin (2014:64) opp for at man kan sammenligne kasus, noe som kan være med på å styrke validiteten av funnene.

Selv om det er noen uenigheter når det gjelder den mest egnede formen og formålet for kasusstudier (Schwandt & Gates 2017; Stake 2005; Yin 2014), peker Duff (2008) på noen prinsipper det ser ut til å være bred enighet om: kasusstudier gir tykke og grundige beskrivelser av et «bundet system» (Stake 2003:135) (f.eks. en person) og prøver å forstå dets samspill med konteksten(e) rundt. Ifølge Merriam (2009:40) er dette den mest definerende karakteristikken til en kasusstudie, og kasusstudier kan derfor i mange tilfeller betraktes mer som et valg av hva man skal undersøke, snarere enn et metodisk valg (se Hammersley & Gomm 2009; Stake 2003).

Ifølge Sandwall (2013:63) er formålet med kasusstudier å problematisere allmenne forståelser ved bl.a. å kaste lys over kompleksiteten innenfor et gitt felt og dermed bidra med forklaringer og nye hypoteser om hvorfor de tingene som fungerer på papiret ikke alltid fungerer i virkeligheten. Dette er i stor grad et av formålene med min studie, hvor jeg forsøker å gi et innblikk i hvor kompleks andrespråklæring på arbeidsplassen kan være.

Valget av kvalitativ kasusstudie kommer av at dens design er egnet til å fokusere på et gitt fenomen og gi innsikt og oppdagelser om fenomenet i dens naturlige kontekst – i dette tilfellet innlæreres muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring. Johnson (1992) sier at:

³⁵ I tillegg til disse metodene hadde vi noen uformelle samtaler som f.eks. om vi skulle samme vei etter at arbeidsdagen var ferdig.

Case studies can provide rich information about an individual learner. They can inform us about *the processes and strategies that individual L2 [second language] learners use to communicate and learn, how their personalities, attitudes and goal interact with the learning environment*, and about the precise nature of their linguistic growth (Johnson 1992:76, sitert i van Lier 2005:196, min utheving).

Ved at fokus rettes mot et spesifikt kasus i dets kontekst makter en slik forskningstilnærming å avdekke interaksjonen mellom ulike faktorer som er karakteristiske for dette kasuset i den bestemte konteksten (Postholm 2010:50). Det er dermed en god måte å undersøke *hvorfor* og *hvordan* noe er som det er, og hvordan det relateres til i konteksten. Kasusstudier kan være en god måte å prøve å fange opp hvordan sosiale og kontekstuelle faktorer kan påvirke innlærernes målspråkpraktisering. Schwandt og Gates (2018:346) kategoriserer de typiske formålene for kasusstudier i fire grupper. Denne studien kan sies å gå inn på alle fire trekkene, noe som underbygger valget av kasusstudium som design. Studien er 1) deskriptiv i den form at målet er å gi en forståelse av opplevelser og perspektiv hos individ som befinner seg i arbeidsrettet opplæring. Den bidrar også til 2) hypotese generering og teoribygging ved å vise hvordan miljøet rundt innlæreren er relevant for språklæringen, og at dette er en sosial prosess og ikke bare et individuelt kognitivt fenomen (jf. 2.0). Selv om det ikke er en konkret hypotese som skal testes kan man si at studien er 3) teoritestende ved at den undersøker hvordan begrepene investering, identitet, makt, praksisfellesskap og potensielt medierende ressurser er relevant for å forstå innlæreres handlinger, og hvorvidt disse begrepene må nyanseres eller revideres. Til slutt kan man argumentere for at studien bidrar til 4) normativ teori, altså hvordan noe bør gjøres ved at funnene peker på sosiale og kontekstuelle faktorer som kan påvirke interaksjonsmuligheter i arbeidsrettet opplæring.

3.2 Datakilder

Som datakilder har jeg tatt i bruk intervjuer og observasjon, og feltnotat som en del av observasjonen. Opprinnelig hadde jeg et ønske om å ta i bruk videokamera under observasjonene på arbeidsplassene for å kunne dokumentere grundig hvordan praktikantene tok i bruk potensielt medierende ressurser (jf. 2.2). Videoopptak ville også ha lettet arbeidet med å analysere bestemte kontekster, i og med at jeg hadde hatt muligheten til å se interaksjonsøyeblikket flere ganger. Det ville også ha hjulpet på analysens pålitelighet ved at jeg da ikke hadde trengt å basere hvordan interaksjonene utfoldet seg – dvs. hva som ble sagt og gjort i den bestemte konteksten – på min evne til å ta feltnotat. Å ta videoopptak på arbeidsplassene viste seg å være vanskelig å gjennomføre på grunn av personvern.

Jeg arbeidet også med å få lov til å få ta opp lyd på arbeidsplassene, slik at jeg kunne dokumentere interaksjonen mellom praktikantene og deres kollegaer. Dette ville ha hjulpet meg med å gjengi det som ble sagt på en korrekt måte, og gjort at jeg fikk med meg flere av interaksjonene mellom mine informanter og deres kollegaer. I tillegg kunne lydopptak ha hjulpet meg med å foreta en kvantitativ analyse av språkbruken på arbeidsplassen som kunne gi et interessant innblikk i interaksjonene på arbeidsplassen (jf. 3.1). Dette lot seg ikke gjøre på grunn av at arbeidsgiverne var bekymret for personvernet til sine ansatte. Jeg har dermed kun basert meg på feltnotater under observasjonene på arbeidsplassene.

3.2.1 Intervju

For å få mulighet til å systematisk innhente deltakernes synspunkter og muligheten til å stille spørsmål ble intervjusamtaler gjennomført. Intervju er, ifølge Duff (2008:132), en vanlig datainnsamlingsmetode i SLA, og spesielt innen kassustudier. Intervju som metode egner seg godt til å hente inn individs forståelse av seg selv og sine omgivelser, og hvordan de forstår ulike begreper og fenomen (Jacobsen 2005:142-143). På grunn av min interesse i mulighetene innlærere har til å praktisere målspråket i arbeidsrettet opplæring, og hvilke sosiale og kontekstuelle faktorer som kan påvirke deres praktisering, syntes jeg det var viktig å høre hva som var praktikantenes mål med praksisplassene og hvordan oppholdet på praksisplassene var. Selv om en intervjusituasjon kan betraktes som en kompleks situasjon hvor samtalepartnerne ikke møtes på like vilkår (Kvale & Brinkmann 2017:51), har jeg prøvd å få intervjuet til å oppleves mer som en samtale enn et intervju for å forsøke å redusere dette maktforholdet. Som en del av dette fikk deltakerne mulighet til å velge sted og tid for intervjusamtalen.

Som intervjuformat valgte jeg å bruke en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 4). Dette er, ifølge Dörnyei (2007:136), den mest brukte intervjutypen og innebærer at man har forberedt noen spørsmål på forhånd. Til tross for at man har forberedt noen spørsmål på forhånd er formatet åpent, og den intervjuede er oppfordret til å utdype de emnene som er tatt opp på en forklarende måte. Bruken av et semistrukturert intervju ga meg mulighet til en mer fleksibel samtale der deltakernes svar og spørsmål kunne påvirke samtalsretning, og som forhåpentlig var med på å redusere maktforholdet noe. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017:42) egner denne intervjuformen seg godt til å innhente den typen data jeg er ute etter, nemlig praktikantenes livshistorier, informasjon om oppholdet på praksisplassene og beskrivelser av hvordan praktikantene forstår seg selv og sin relasjon til omverden. Jacobsen (2005:144) peker på at enkelte vil mene at semistrukturering fører til en lukking av datainnsamlingen og

den kvalitative metodes ideal. Jacobsen (ibid.) argumenterer mot dette og hevder at forskeren ubevisst vil strukturere spørsmålene i hodet fordi man alltid har tanker og refleksjoner om hva man ser etter og hva man tror utfallet vil være. Jeg støtter Jacobsen (2005) i dette og mener at den semistrukturerte intervjuguiden kan fungere som et sikkerhetsnett for eventuelle problemer som måtte oppstå, i tillegg til at det gir en oversikt over viktige tema.

3.2.2 Observasjon

Observasjon kan bli betraktet som den primære datainnsamlingsmetoden i etnografisk forskning (Levon 2013:104; Johnstone 2000:81). Observasjon er en av de beste måtene å skaffe seg kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten på, fordi man gjennom observasjon ikke har noe annet valg enn «å lytte til det verden forteller oss» (Tjora 2017:53). Under observasjon får forskeren mulighet til å se på situasjoner fra «utsiden», og dette gjør at man kan observere fenomen som har blitt rutine for informantene. Dermed kan observasjon også hjelpe med å produsere gode intervju spørsmål ved at man noterer seg fenomen som man ønsker å få utdypet under intervjuet (jf. 3.6.2.1 og 3.6.2.2). Under observasjon får man muligheten til å «record behavior as it is happening» (Merriam 2007:119), i motsetning til et intervju hvor man henter inn informasjon om situasjoner som har skjedd ved en tidligere anledning. Observasjon er altså ifølge Heller (2008:257) et spørsmål om å oppdage hvor de relevante fenomenene skjer og under hvilke omstendigheter. Målet med observasjonene var å skaffe seg ett innblikk i hvordan arbeidsplassene er sosialt strukturert, altså hvordan samspillet mellom praktikantene og kollegaene var, men også se hvordan praktikantene tok i bruk potensielt medierende ressurser (jf. 2.2).

I 1972 formulerte Labov det som er blitt kjent som observatørens paradoks (Labov 1972:113). Det vil si at lingvistisk forskning bare kan undersøke hvordan mennesker snakker når de ikke blir systematisk observert, nettopp gjennom systematisk observasjon. På denne måten vil forskeren alltid være aktiv i vitenproduksjonen, hvilket er et av de elementene ved observasjon som er blitt kritisert (se f.eks. Merriam 2007:118). Det er forskeren som avgjør hva som er relevant og hva som ikke er relevant, og det er derfor uunngåelig at mine data og analyser av observasjonene og intervjuene er påvirket av mine erfaringer og teoretiske bakgrunn, og dermed min utvelgelse og fokus. På denne måten vil studien også få et etisk perspektiv, dvs. at forskerens synspunkter kommer fram (jf. 3.1).

3.2.2.1 Feltnotat

Feltnotat er ifølge Heller (2008:258) en god måte å kontekstualisere observasjonen på ved å gi informasjon som man trenger for å få interaksjonene til å gi mening, og for å bygge opp et grunnlag for sammenligning som tillater oss å koble interaksjoner til sosiale prosesser og strukturer. På denne måten viste feltnotatene seg å være svært viktige for mine analyser. Feltnotatene hjalp meg med å sammenligne situasjoner på de forskjellige praksispassene, og analysere hvordan arbeidsplassens struktur påvirket innlærernes interaksjoner. Disse feltnotatene kan imidlertid ikke oppfattes som objektive beskrivelser av handlingene som utspiller seg under observasjonen. Notatene er et resultat av min teoretiske bakgrunn og hva man velger å vektlegge, og forskeren vil derfor spille en aktiv rolle i vitenproduksjonen (jf. observatørens paradoks, Labov 1972.)

Feltnotater skal ifølge Merriam (2009:130) være svært deskriptive, eller ha tykke beskrivelser (*thick descriptions*) (Geertz 1973). Det vil si at man i analysen av en gitt aktivitet gir en detaljert beskrivelse av konteksten som aktiviteten inngår i for å få et innblikk i hva som foregår under overflaten (Postholm 2010:122-123). Mine forsøk på å skrive ned interaksjonene så nøyaktig som mulig, opplevdes derimot å gå ut over muligheten til å gi tykke beskrivelser av konteksten. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å gjøre begge deler samtidig, men opplevde fort at det var krevende å skrive ned det som ble sagt, konteksten det ble sagt i og samtidig ha et øye for de potensielt medierende ressursene (jf. 2.2) som eventuelt ble brukt i konteksten. Jeg valgte derfor å konsentrere meg om det som ble sagt mellom kollegaene og praktikantene, samt de potensielt medierende ressursene i omgivelsene.

3.3 Utvalg

Utvalgsprosessen er ifølge Lanza (2008:74) en viktig komponent i forskningsdesignet, og forskjellige forskningsspørsmål vil trenge forskjellige utvalg. Utvalgsprosessen min kan betegnes som et målrettet utvalg. Ifølge Merriam (2009:77) baserer målrettet utvalgt seg på at man vil undersøke, forstå og få innsikt, og derfor må man velge et utvalg som man kan lære mest mulig fra. Gitt oppgavens formål med å undersøke hvorvidt innlærere faktisk får mulighet til å praktisere målspråket i arbeidsrettet opplæring (jf. 1.2), var jeg ute etter å komme i kontakt med et arbeidsrettet opplæringsprogram. Valget av kvalifiseringsprogrammet var motivert av at kvalifiseringsprogrammet og mitt studiested hadde et samarbeidsprosjekt som gjorde det lettere å komme i kontakt med lærere ved kvalifiseringssenteret som kunne sette meg i kontakt med potensielle informanter.

I kasstudier er man ifølge Stake (2005:451) ofte ute etter å sikre en stor bredde og mangfold i typen deltakere for å få muligheten til å lære så mye som mulig fra hvert kasus, samtidig som de beholder en viss grad av representativitet. Jeg hadde derfor ingen sterke kriterier for hvem som kunne delta i studien annet enn at de måtte være deltakere i kvalifiseringsprogrammet under datainnsamlingsperioden, og at språkferdighetene burde være rundt A2 for at ikke språket skulle være et hinder under intervjuene³⁶. Jeg ville derimot ikke ha individ med for høyt norsknivå, da det er rimelig å anta at disse ikke har de samme erfaringene som individ med lavere norskferdigheter. Basert på disse kriteriene klarte jeg opprinnelig å rekruttere fire forskjellige deltakere fra fire forskjellige praksisplasser. Jeg endte derimot kun opp med å ta med to informanter i studien (jf. 3.6.1). Disse praktikantene er begge kvinner med forskjellig språk- og utdanningsbakgrunn.

3.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Ifølge Merriam (2009:210) kan en studies validitet og reliabilitet bli ivaretatt ved at man er oppmerksom på hvordan man konseptualiserer studien og måten data er samlet inn på, analysert og tolket, og på måten data er presentert.

Validitet handler om at forskerens tolkninger eller foreslåtte årsakssammenhenger er godt begrunnet og sannsynlige. Siden kvalitativ forskning ikke kan fange en objektiv «sannhet» eller «virkelighet», men beskriver informantens livsverden, må man ifølge Merriam (ibid.:215) benytte seg av ulike strategier for å øke validiteten til forskningsfunnene. En måte å øke validiteten er ved å bruke varierte metoder for datainnsamling. Merriam (ibid.:229) beskriver f.eks. hvordan strategier som triangulering - dvs. bruk av flere datakilder, datainnsamlingsmetoder og analysemetoder for å bekrefte eller forkaste de resultatene som er samlet inn - og en rik beskrivelse av studiens kontekst kan øke validiteten til forskningen. Mine datainnsamlingsmetoder kan dermed bli sett på som et forsøk på å bedre studiens validitet gjennom å bruke ulike innfallsvinkler, dvs. intervju og observasjon, for å studere praktikantenes interaksjon.

Man kan også ta i bruk feedback fra informantene, hvor man tar den opprinnelige analysen til en av sine informanter for å høre om dine fortolkninger stemmer med informantens oppfatninger. Ifølge Maxwell (2005) er dette:

³⁶ Selv om jeg regnet med at A2 burde være et passende nivå, opplevde jeg at alle deltakerne enten hadde problem med å forstå noen av spørsmålene jeg stilte dem, men også problemer med å formulere svar på spørsmålene.

[...] the single most important way of ruling out the possibility of misinterpreting the meaning of what participants say and do and the perspective they have on what is going on, as well as being an important way of identifying your own biases and misunderstands of what you have observed (Maxwell 2005, sitert i Merriam 2009:217).

Slike retrospektive intervju av praktikantene kunne gitt et interessant perspektiv i oppgaven min, men på grunn av praktikantenes språklige nivå og tidsrammen for prosjektet lot dette seg imidlertid ikke gjøre. Jeg har derimot tatt i bruk *peer-assistance* (Merriam 2009:220), som vil si at min veileder har lest og kommentert mine fortolkninger. Dette kan også bli sett på som en god måte å sikre oppgavens validitet på (ibid.).

Reliabilitet refererer, ifølge Merriam (ibid.), til i hvor stor grad forskningsfunn kan bli reproduisert. Dette er derimot problematisk i human- og samfunnsvitenskapen fordi menneskelig adferd ikke er statisk. Videre studerer og beskriver man livsverden til informantene, og siden det er mange tolkninger av hva som skjer, finnes det ingen referansepunkt som man kan bruke til de repliserte målingene – og dermed kan man ikke etablere reliabilitet i tradisjonell forstand (ibid.:221). Selv om replikasjon av en kvalitativ studie ikke vil gi de samme resultatene, understreker van Lier (2005) at dette ikke betyr at resultatene ikke kan bidra med interessante og relevant innsikt. Merriam (2009:221) understreker at det som er viktig i kvalitativ forskning er ikke om data er mulig å replisere, men om resultatene er konsistente med data som er samlet inn. Ifølge Merriam (ibid.) kan man snakke om reliabilitet i kvalitativ forskning som konsistent (*consistency*). Det vil si at man istedenfor å kreve at man får samme resultat, så viser man at resultatene til studien gir mening basert på de innsamlede dataene (ibid.). Spørsmålet er dermed ikke om funnene vil bli funnet igjen, men om resultatene stemmer med de innsamlede dataene. Om funnene stemmer med data som er presentert, så kan man ifølge Merriam (ibid.:222) betrakte studien som konsistent.

Et av problemene med etnografi - og kasusstudier spesielt - er spørsmålet om generalisering. Hua og David (2008:100) har påpekt at kasusstudier kan bli betraktet som å mangle vitenskapelig verdi på grunn av dens manglende generaliseringsevne. Den manglende generaliseringsevnen kommer som følge av at kasusstudier fokuserer på bundne system (Merriam 2009:51; Schwandt & Gates 2018:342). Denne kritikken er derimot uberettiget ifølge van Lier (2005). Han mener bl.a. at beskrivelse av det partikulære (*particularization*) er like viktig – om ikke viktigere – enn generalisering. Ved å gi beskrivelser av det partikulære mener van Lier (2005:198) at «insight from a case study can inform, be adopted to, and

provide comparative information to a wide variety of other cases, so long as one is careful to take contextual differences into account». For å understreke dette poenget viser han til kjente kasusstudier (Halliday 1975; Schumann 1978 ; Schmidt 1983) og argumenterer for at disse studiene har hjulpet til å forme forskeres teoretiske posisjon og hvordan de har bidratt til å forme hele SLA-feltet. En kasusstudie kan altså gi verdifull innsikt ved at forskere drar nytte av tidligere erfaringer eller arbeidshypoteser, såkalt «naturalistisk generalisering» (Melrose 2010), hvor det er mulighet for å overføre et bestemt fenomen fra et område til et annet.

3.5 Forskningsetiske hensyn

Etiske hensyn er, ifølge Dörnyei (2007:64), ofte marginalisert fra diskusjonen om selve forskningen, men som likevel er viktig å nevne. Forskjellig lingvistisk forskning reiser ifølge Eckert (2013:11) forskjellige etiske problemer, og dette skillet kommer frem i kvalitative og kvantitative studier. Kvalitative studier trenger seg inn i den private sfære: den er interessert i personers syn, og går ofte inn på sensitive og intime tema (Dörnyei 2007:64). Siden studien min er kvalitativ og handler om virkelige mennesker med virkelige livshistorier, erfaringer og håp for fremtiden, har jeg hatt mange etiske hensyn å forholde meg til.

For det første så har jeg laget et samtykkeskjema som er sendt inn og godkjent av NSD (se vedlegg 2 og 3), som alle mine informanter har lest og skrevet under på. Samtykke er ifølge Eckert (2013:14) hjørnesteinen i etisk forskningspraksis. Da jeg møtte praktikantene for første gang bruke jeg en del tid på å forklare hva studien gikk ut på, og hva som ble forventet av dem som følge av deres deltakelse i studien. For å sørge for at praktikantene forsto samtykkeskjemaet gikk jeg grundig igjennom det før de signerte. Jeg la spesielt vekt på at praktikantene kom til å være anonyme, og at det var frivillig å delta.

Anonymitet er svært viktig i studier som denne hvor det kan komme frem historier og kritikk av enkeltpersoner, som kollegaer og sjefer. Derfor er navn og personopplysninger blitt anonymisert, men jeg har også valgt å anonymisere detaljer rundt episoder som er karakteristiske slik at praktikantene eller kollegaene ikke skal kunne bli identifisert. I tillegg har jeg anonymisert arbeidsplassene til praktikantene. Jeg opprettet også en koblingsnøkkel hvor jeg erstattet praktikantenes navn med en kode. Listen med koder oppbevarte jeg separat fra selve datamaterialet slik at utenforstående ikke kunne få tilgang til koblingen mellom navn og kode og dermed identifisere deltakerne.

Jeg har vært bevisst på at praktikantene mine er i en utsatt posisjon og underlagt en rekke maktforhold. De kan f.eks. føle seg presset til å gjøre noe de ikke vil fordi de frykter

konsekvenser om de sier nei. Dette er ifølge Eckert (2013:16) vanlig når forskeren bruker en lærer for å samle inn informanter, noe jeg benyttet meg av i rekrutteringen av deltakere (jf. 3.3 og 3.6.1). Elevene kan føle seg tvunget til å bli med fordi de føler seg forpliktet til læreren. Derfor gjorde jeg det veldig tydelig under første møtet at det var helt frivillig å delta i prosjektet, og at det ikke ville få noen konsekvenser hvis de bestemte seg for å avslutte deltakelsen. Det er forskerens ansvar å sørge for at deltakerne forstår hva de blir spurt om å gjøre, og hva implikasjonene av å gjøre det vil bli.

3.6 Gjennomføring

Etnografisk feltarbeid følger ofte strukturen vist nedenfor, som har likhetstrekk til mitt eget feltarbeid³⁷:

- Forberedelse til feltarbeidet
- Inntredelse i feltet
- Observasjon
- Intervju
- Behandle data
- Analyse
- Tilbakevendelse til feltet

(Blommaert & Jie 2010:2)

3.6.1 Forberedelse og inntredelse i feltet

Det første steget i mitt mål om å rekruttere deltakere var å komme i kontakt med organisasjoner som drev med arbeidsrettet opplæring. Ifølge Merriam (2009:122) er dette enklest om man har en felles kontakt som kan anbefale forskeren til de portvaktene som er involvert. Rekrutteringen min skjedde ved at veilederen min tok kontakt med en ambulerende norsklærer ved et kvalifiseringssenter. På bakgrunn av samarbeidsprosjektet mellom mitt studiested og kvalifiseringssenteret (jf. 3.3) sa den ambulerende norsklæreren at hun kunne hjelpe meg med å rekruttere deltakere til prosjektet mitt. Hun går til daglig rundt på forskjellige arbeidsplasser og møter elever ute på praksisplassene, og har derfor tilgang til den gruppen som jeg er ute etter for å kunne besvare forskningsspørsmålene mine (jf. 1.2). Jeg fortalte læreren kort om prosjektet og kriteriene jeg hadde satt for deltakelse i studien, og avtalte at hun kunne plukke ut elever som hun tenkte kunne være aktuelle. I løpet av

³⁷ Det er sjelden at man følger denne rekkefølgen i slavisk forstand og ofte overlapper de hverandre.

vårsemesteret laget jeg et kort informasjonsskriv om prosjektet og hva deltakelsen innebar, og jeg ble etterhvert med læreren rundt på forskjellige praksisplasser for å møte de elevene som læreren trodde kunne passe kriteriene mine (jf. 3.3)³⁸. I første omgang ga jeg elevene informasjonsskrivet og fortalte om prosjektet, og spurte om de kunne tenke seg å være med. Jeg understreket at dette var frivillig og at de kunne ta sommeren som betenkningstid på om de ville være med eller ikke. I høstsemesteret ble jeg igjen med læreren ut på praksisplassene for å høre hvem som hadde lyst til å være med i studien. Det viste seg at det var fire stykker som ville være med, og de signerte samtykkeskjemaet (se vedlegg 3). Vi avtalte at jeg kom til å ta kontakt med dem i løpet av høsten for å avtale observasjon og intervju. Jeg endte derimot med å kun ta med to informanter i studien. Den ene informanten trakk seg fra studien som følge av at han sluttet på praksisplassen, mens den andre valgte jeg å ikke ta med i studien som følge av begrenset plass innfor rammene av denne masteroppgaven.

3.6.2 Datainnsamling

3.6.2.1 Observasjon

I løpet av høsten satte jeg meg ned og planla hvordan datainnsamlingen skulle foregå i praksis. Jeg ville gå i gang med observasjonen før jeg startet med intervjuene fordi da hadde jeg forhåpentligvis fått nok tid i felten til å få tilstrekkelig informasjon om arbeidsplassene og dens sosiale struktur som jeg kunne basere meg på i intervjuene. Ved å gjøre dette fikk jeg også sjansen til å spørre praktikantene under intervjuene om ting jeg hadde observert. På denne måten fikk jeg også etablert bekjentskap til praktikantene før intervjuene, som forhåpentligvis gjorde intervjusituasjonen mindre truende.

Før jeg gikk i gang med observasjonene på de forskjellige praksisplassene måtte jeg spesifisere for meg selv hva jeg skulle se etter. Ifølge Blommaert og Jin (2010:28) kan man bare observere relevante fenomen om man vet hvor man skal se. Basert på forskningsspørsmålene (jf. 1.2) mine bestemte jeg meg for å lage observasjonsspørsmål rundt temaene fysiske omgivelser, deltakere, samtale, aktivitet og interaksjoner (se vedlegg 5). På denne måten håpet jeg å fange opp de relevante fenomenene som vokste frem i konteksten. Feltnotatene mine ble en essensiell datainnsamlingsmetode for studien. På grunn av at jeg ikke hadde anledning til å verken filme eller ta lydopptak på arbeidsplassene måtte jeg ta i bruk feltnotatene for å analysere interaksjonen mellom praktikantene og deres kollegaer. I et

³⁸ Dette ble gjort med elevenes samtykke.

forsøk på å lette arbeidet rundt observasjonen bestemte jeg meg for å observere de to praktikantene ved to forskjellige anledninger, med ca. to ukers mellomrom.

Da jeg var ferdig med å utarbeide observasjonsspørsmålene mine sendte jeg først melding til praktikantenes praksisplasser og forklarte kort om prosjektet og spurte om jeg kunne få lov til å observere praktikantene. Jeg fortalte ikke at jeg kom til å fokusere på praktikantenes muligheter til å praktisere norsk fordi jeg var redd at dette kunne gjøre at kollegaene snakket mer med praktikantene nå som det var en forsker som skulle undersøke nettopp dette. Etter at jeg hadde fått klarsignal fra praksisplassene sendte jeg melding til praktikantene og avtalte en dag det passet for dem. Praktikantene arbeidet som regel to dager i uken på de forskjellige praksisplassene.

3.6.2.1.1 Gjennomføring av observasjon

Observasjonen på praksisplassene ble ikke gjennomført før etter at praktikantene hadde vært på praksisplassene mellom to og tre uker for at de skulle få muligheten til å bli kjent med kollegaene, arbeidsoppgavene og rutinene.

Under den første observasjonsrunden var målet å få et inntrykk av hvordan det sosiale landskapet på arbeidsplassene var strukturert. Hvem snakket med hvem? Hvem gjorde hvilke arbeidsoppgaver? Selv om dette var fokuset under den første observasjonsrunden, skrev jeg også ned interaksjonene mellom praktikantene og kollegaene deres, samt de medierende ressursene (jf. 2.2) jeg oppfattet at praktikantene brukte. Jeg bestemte meg tidlig i observasjonsrunden for at det ville være unaturlig å fotfølge praktikantene til enhver tid. Jeg prøvde derfor å stå noen meter unna slik at jeg ikke forstyrret dem og slik at jeg ikke var så fremtredende.

Observasjonene fra den første observasjonsrunden varte rundt to timer. Ved å ha korte observasjoner den første gangen kan deltakerne bli vant med å ha en observatør rundt seg, og som forhåpentligvis førte til at de ble litt mer avslappet under den andre observasjonsrunden. Etter endt observasjonsrunde påpeker Postholm (2010:63) at det er viktig å lese igjennom feltnotatene. På denne måten kunne jeg forberede meg til neste møte med feltet med nye spørsmål, samtidig som det hjalp med å gjøre det klart for meg hva jeg burde se nærmere på i observasjonsrunde to.

Under den andre observasjonsrunden oppholdt jeg meg på arbeidsplassene i 4-5 timer. Under denne observasjonsrunden så jeg stort sett etter det samme som i observasjonsrunde én, men konsentrerte meg mer om interaksjonene mellom praktikantene og kollegaene, samt de medierende ressursene som ble tatt i bruk. I løpet av observasjonene fikk jeg skrevet flere

sider med feltnotater, som viste seg å være viktige for analysearbeidet. Måten jeg håndterte å skrive feltnotater samtidig som jeg observerte var å skrive ned mer eller mindre alt som ble sagt mellom mine informanter og deres kollegaer. Flere ganger skrev jeg ned det som skjedde uten å se ned på notatblokken for å prøve å få med meg alt som foregikk. Stort sett alle notatene ble skrevet samtidig som hendelsene fant sted, eller rett etterpå. Fordelen for meg med at praktikantene ofte arbeidet alene og i liten grad deltok i interaksjoner (jf. 5.2.1) var at jeg fikk god tid til å skrive ned og reflektere over det som skjedde på de respektive praksisplassene.

Planen min var å fungere som en ikke-deltakende observatør på arbeidsplassen. Jeg merket dog at jeg til tider ble mer iøynefallende når jeg bare stod i ro og lyttet og noterte. På Holmen Kantine (jf. 4.1.1) opplevde jeg blant annet at personalrestaurantens daglige leder forsøkte å starte en del samtaler med meg når jeg stod og observerte, og at informanten min brukte meg som støtte for å få bekreftet at hun hadde forstått instruksjonene korrekt når sjefen ikke var til stede (jf. 5.2.1.1.1, s.76 og 5.2.3.1, s. 94). Trolig påvirket antall mennesker i omgivelsene dette, ettersom det kun var meg, daglig leder og informanten min som befant seg i lokalet store deler av tiden. På Moen sykehjem (jf. 4.2.1), hvor det var flere folk i lokalet, opplevde jeg ikke at noen tok kontakt med meg i nevneverdig grad. Jeg prøvde så godt det lot seg gjøre å holde meg i bakgrunnen, men til tider interagerer jeg med kommentarer, nikk, blikk, smil osv. Under den ene observasjonen spiste jeg også lunsj sammen med praktikanten og sjefen ettersom sjefen insisterte på at jeg skulle spise sammen med dem (jf. 5.2.1.2.1). På denne måten fungerte jeg hverken som en ikke-deltakende observatør eller deltakende observatør. Jeg befant meg heller på et kontinuum av disse to ytterpunktene, og hvor mye jeg deltok eller ikke deltok som observatør var avhengig av arbeidsplass, situasjon og praktikantene.

3.6.2.2 Intervju

I arbeidet med intervju spørsmålene prøvde jeg å lage så åpne spørsmål som mulig slik at praktikantene fikk mulighet til å reflektere, og at det ble en samtale snarere enn en «utspørring»³⁹. I arbeidet med intervju spørsmålene brukte jeg feltnotatene flittig, slik at jeg kunne forme intervju spørsmålene basert på det jeg hadde observert på praksisplassene. Jeg laget to forskjellige intervjuguider hvor de fleste av spørsmålene var de samme, men under

³⁹ Enkelte av intervju spørsmålene mine kunne med fordel vært enda åpnere.

temaene om arbeidsrettet opplæring laget jeg noen målrettede spørsmål til praktikantene basert på hva jeg hadde observert på praksisplassene deres.

Når jeg hadde ferdigstilt intervjuguiden min ville jeg pilotteste den. Jeg kontaktet en lærer ved det samme kvalifiseringssenteret som praktikantene går på og spurte om det var mulig å prøve ut spørsmålene mine på en annen elev som hadde samme norsknivå som praktikantene i studien. Jeg ville gjøre dette for å se om spørsmålene ga relevante og interessante data og – kanskje viktigst – om spørsmålene var formulert på en slik måte at praktikantene ville forstå hva jeg spurte om. Etter prøveintervjuet arbeidet jeg videre med intervjuguiden og finpusset på noen av spørsmålene.

3.6.2.2.1 Gjennomføring av intervju

Etter at jeg var ferdig med intervjuguidene tok jeg kontakt med praktikantene og spurte når de hadde anledning til å stille til intervju. Vi avtalte hvilke dager som passet best, og hvor de ville møtes for intervju. Jeg endte opp med å intervjuer begge praktikantene på kvalifiseringssenteret. I løpet av en uke gjennomførte jeg to intervjuer, og samlet inn rundt fire timer med data. Alle intervjuene ble gjort på et lukket rom slik at ingen kunne høre eller forstyrre oss.

Jeg tok opp intervjuene ved hjelp av en bærbar mikrofon. I et forsøk på å ufarliggjøre situasjonen satte jeg mikrofonen litt «gjemt» bak datamaskinen som jeg hadde på bordet. Jeg understreket nok en gang at dette var helt anonymt, og at mikrofonen når som helst kunne bli avslått. Jeg oppfordret dem til å snakke fritt og si alt som de følte for å si, og jeg fortalte dem også at de ikke måtte være redde for å være ærlig om Norge, nordmenn, kvalifiseringssenteret og praksisplassen. Jeg minnet dem samtidig på at de burde unngå å nevne navn på personer i tilfelle lydfilen skulle komme på avveie og for å opprettholde anonymiteten til de respektive personene. Det hendte at praktikantene glemte seg og omtalte personer med navn, så dette er blitt anonymisert i analysekapitlet og transkripsjonsvedlegget.

Jeg startet selve intervjuet med noen spørsmål om deltakernes bakgrunn, før jeg gikk over til de mer relevante temaene om språk, identitet og grunnen til å komme til Norge. Å ha noen enkle spørsmål i starten av intervjuet som alle deltakerne lett kan svare på er viktig. Det er ikke bare viktig for innholdet, men ifølge Dörnyei (2007:136) er det også viktig for hvordan intervjuet utfolder seg. Om deltakerne føler at de kan rettferdiggjøre seg selv når de svarer på disse innledende spørsmålene, så vil dette gjøre at de føler seg kompetente, hjelpe dem med å slappe av og oppfordre dem til å åpne seg opp (ibid.).

Selv om intervjuene stort sett fungerte som en samtale, hvor jeg stilte oppfølgings spørsmål hvor jeg anså det som nødvendig, bar det til tider preg av å bli en «utspørring» som følge av at praktikantene - av ulike grunner - ikke svarte så utfyllende som de hadde gjort tidligere i intervjuet⁴⁰. Det er mulig dette skyldes at intervju spørsmålene ikke var så åpne som de kanskje burde vært, men denne problematikken forekom ikke under pilottesten. I et forsøk på å overkomme dette problemet gjorde jeg som Merriam (2009:95) anbefaler, nemlig å stille spørsmål som «hvordan følte det?», «hva tenkte du da?». Dette gjorde at praktikantene måtte gi mer utfyllende svar, og reflektere litt rundt spørsmålene. Denne «utspørringsproblematikken» gjaldt hovedsakelig i starten og slutten av intervjuet, hvor jeg kom innpå tema rundt praksisplassene deres. En faktor som kan ha påvirket denne problematikken er at praktikantene trengte litt tid på å åpne seg opp, og at de begynte å bli trøtte mot slutten av intervjuet.

En annen faktor kan være at de ikke helt klarte å finne ordene⁴¹, og derfor unngikk å prøve å svare utfyllende på enkelte spørsmål eller at de ikke hadde lyst til å være kritiske ovenfor kvalifiseringssenteret og praksisplassene sine. Slik jeg oppfattet det virket det som om de av og til hadde lyst å si noe, men unnlot å si det.

En tredje faktor som kan være avgjørende i en intervjusituasjon er potensielt medierende ressurser (jf. 2.2). Siden kvalitative intervju deler mange av de samme karakteristikkene som relasjonell tale (jf. 2.3), som f.eks. at den er abstrakt av natur og derfor mangler potensielt medierende ressurser, kan det være vanskelig for innlærere å forstå og bli forstått i en intervjusituasjon.

Jeg la også merke til at praktikantene sa at de snakket mye norsk sammen med kollegaene på praksisplassen (jf. 5.1.1 og 6.0). Under observasjonsrundene viste det seg derimot, etter min vurdering, at praktikantene snakket svært lite norsk på praksisplassen av forskjellige grunner (jf. 6.0). Årsaken til at de sier de snakker mye norsk på praksisplassen kan være flere. En av grunnene kan være «social desirability bias» (Dörnyei 2007:141) dvs. at de sier det de tror forskeren vil høre eller at de vil sette seg i et bedre lys (ibid.:144). Begge praktikantene visste at studien min handlet om mulighetene innlærere har til å praktisere norsk på praksisplassene. Derfor kan det tenkes at de sier de snakker mye norsk på praksisplassene, enten for å sette seg selv i et bedre lys, fordi de ikke vil være kritiske til

⁴⁰ Det kan tenkes at dette skyldes spørsmålene, men lengden på besvarelsen på de forskjellige spørsmålene var ikke lik hos alle informantene. En informant kunne snakke lenge om et spørsmål som en annen informant så vidt svarte på.

⁴¹ En av informantene som ble intervjuet, men ikke tatt med i studien, uttrykte bl.a. at han forstod mye norsk, men at han ofte syntes det var vanskelig å snakke norsk fordi han slet med å finne ordene.

kvalifiseringsprogrammet, eller fordi det er det de tror jeg vil høre. En annen grunn kan være at de faktisk syntes de snakket mye norsk på praksisplassene (for en nærmere diskusjon, se 6.0).

Å intervju personer om sin egen språkbruk er en av sosiolingvistikkenes største utfordringer, ifølge Meyerhoff (2011:2). Akselberg (2002:117) påpeker at det kan være et stort gap mellom informantenes rapporterte språkbruk og den registrerte språkbruken. Dermed må man være forsiktig med å trekke konklusjoner om reell språkbruk basert på rapporterte data. Hadde jeg kun intervjuet praktikantene om deres språkbruk på praksisplassene, og ikke observert den, ville jeg hatt en helt annen oppfatning av deres språkbruk. Dette viser hvordan triangulering kan bidra med å styrke forskningens pålitelighet (jf. 3.4).

3.7 Behandling og tolkning av data

Hvordan forskeren skal tolke og analysere de sosiale fenomenene er ifølge Thagaard (2009:11) en av de største utfordringene ved kvalitativ datainnsamling. I denne sammenheng er det viktig å understreke at forskerens erfaringer og kunnskaper er med på å skape dataene som produseres og samles inn i forskningsprosessen (jf. 3.2.2).

I forbindelse med oppgaven ble det samlet inn intervju- og observasjonsdata. Feltdataene mine ble behandlet og transkribert høsten 2018 ved hjelp av transkripsjonsprogrammet Elan. En utfordring jeg kom over under behandlingen av de innsamlede dataene var hvor detaljert transkripsjonen skulle være. Jeg valgte å utelate prosodiske og fonologiske trekk ved praktikantenes ytringer på grunn av at det ikke ville rettferdiggjøre tidsbruken, i tillegg til at det er ytringenes meningsinnhold som er i fokus i denne oppgaven. Selv om det er meningsinnholdet som er det essensielle ved praktikantenes ytringer, valgte jeg derimot å transkribere intervjuene på en enkel, men talenær måte. Jeg er innforstått med at å transkribere intervjuene på en autentisk måte, dvs. hvor grammatiske og fonologiske feil blir inkludert, kan være med på å styrke stereotypien om at innvandrere snakker «dårlig» norsk, og at dette kan oppleves som negativt for deltakerne i studien. Jaffe og Walton (2000) har f.eks. bemerket seg at når ikke-standardisert ortografi blir lest, blir det ofte knyttet til rase og klasse, som deretter kan knyttes til fordomsfulle antagelser og analyser. Grunnen til at jeg likevel har valgt å transkribere deres uttalelser på en ikke-standardisert måte er fordi det, ifølge Oliver, Serovish og Mason (2005), kan gi et innblikk i informantenes liv og betydningsdannelse:

The pronunciation, non-verbals and irregular grammar that are parts of everyday speech can offer important insights into a participant's life and meaning-making that could add richness that would otherwise be lost (Oliver, Serovich & Mason (2005:1286).

På grunn av at praktikantenes historier, opplevelser og erfaringer er en viktig del av analysen (jf. emisk perspektiv, se 3.1), vil jeg fortelle historiene på samme måte som de fortalte den til meg. På denne måten vil praktikantene ha makten over sine egne historier. Videre vil den ikke-standardiserte ortografien og de grammatiske avvikene fungere som en påminner om at praktikantene har en varietet som avviker fra den dominante i samfunnet, og det er nettopp på bakgrunn av denne avvikende varietet at praktikantene kan oppleve å være underlagt maktforhold (jf. 2.1.2.2), både på praksisplassen og det norske samfunnet ellers. Derfor mener jeg at å skrive historiene slik de fortalte dem til meg, dvs. på en autentisk måte hvor jeg ikke retter opp i grammatiske og fonologiske avvik, kan gi tyngde til praktikantenes uttalelser og hjelpe leseren med å forstå verden fra praktikantenes ståsted.

Jeg startet allerede under feltarbeidet med å skrive ned tentative analyser, noe som ifølge Merriam (2009:171) er en fordelaktig måte å starte analysen på for å hindre at de innsamlede dataene blir ufokuserte og repetitive, men også fordi man unngår å få en overveldende mengde data å prosessere. Transkriberingen var også en viktig del av det analytiske arbeidet mitt, da jeg ville benytte meg av sitater fra praktikantene og analysere og diskutere disse i lys av teorien framlagt i kapitell 2.0. I studien har jeg benyttet meg av en vanlig kvalitativ formidling av analyseresultatene, hvor poeng og resonnement vil bli «eksemplifisert, utdypet og forklart ved at relevante sitater fra datamaterialet velges ut og stilles sammen på en mest mulig hensiktsmessig måte» (Grønmo 2011:340). Grønmo (ibid.) understreker at en slik strategi kan være problematisk fordi det er lett å velge ut sitater som er preget av forskerens personlige oppfatninger og sosiokulturelle bakgrunn. Jeg har hele veien prøvd å ha dette i bakhodet under analysearbeidet. Når det gjelder interaksjonen som fant sted under observasjonen mellom praktikantene og kollegaene, har jeg valgt å sette denne opp som en dialog i analysen (se f.eks. 5.2.1.1.1, feltnotat 1). Dette gjorde jeg fordi jeg mener det er mer oversiktlig og det får frem essensen av at det er dialoger mellom to forskjellige personer. På grunn av at disse dialogene er basert på observasjon og feltnotater (jf. 3.6.2.1.1), må man ta forbehold om at de ikke er «ordrett», men poengene vil likefullt være de samme.

4.0 Informantportrett og presentasjon av praksisplassene

De følgende informantportrettene vil ha som mål å gi et bilde av de to aktuelle praktikantene og praksisplassene deres. For å bevare praktikantenes anonymitet vil informasjon som kan avsløre identiteten bli anonymisert. Navn på praktikantene og praksisplassenes navn vil derfor være fiktive.

For å forstå praktikantenes investering i norsk språk, må man se deres investering i sammenheng med hvilke grunner de hadde for å komme til Norge, samt deres identiteter og planer for fremtiden (jf. Norton 2013; se også 2.1.2.3). Praktikantenes investering må altså bli forstått i sammenheng med deres liv, tanker, følelser og erfaringer, og det er derfor essensielt å vektlegge deres perspektiv (jf. emisk perspektiv, se 3.1). Informasjonen som ble innhentet gjennom intervjuene kan ha forandret seg mellom tidspunktet intervjuene ble foretatt og nåtiden. Historiene deres vil bli gjengitt slik de var på intervjutidspunktet.

4.1 Amina

Amina er en 40 år gammel utadventt og blid dame fra Øst-Afrika, som kom til Norge i 2016. Hun er gift og har en gutt på tre år. Mannen hennes kom til Norge et par år før henne, og søkte om familiegjenforening ettersom hun var gravid og at de ville starte livet som familie i Norge. Amina kom til Norge for å få et godt liv, og for å fortsette utdanningen sin. Hun har arabisk som morsmål, men sier hun også kan litt engelsk og litt norsk som hun har lært i løpet av de årene hun har bodd i Norge. Amina har aldri hatt jobb, hverken i Norge eller i hjemlandet, men hun har en universitetsgrad som hun tok ved et universitet i hjemlandet. Mannen hennes har utdanning innen teknologi, og arbeidet med datamaskiner for en bedrift i hjemlandet.

Amina begynte norskopplæringen ved et voksenopplæringscenter i en norsk by tidlig etter ankomst. Hun forteller at hun tror det er vanskelig å få jobb i Norge fordi «selv om du har mer erfaring med noe (.) også det er litt vanskelig å finne jobb her». Amina har fullført introduksjonsprogrammet, og har begynt på kvalifiseringsprogrammet fordi hun mener dette vil hjelpe henne med å få seg en jobb.

Nå som Amina og hennes familie har etablert seg i Norge, mener hun det er viktig å skaffe seg gode norskkunnskaper. Hun oppgir flere grunner til å lære seg norsk, men de viktigste for henne er å kunne kommunisere med nordmenn, få jobb og fortsette utdanningen:

«Fordi du treffe mange nordmann på skole (.) på jobb (.) på gaten (3) hvis noen (.) kunne ikke å snakke kunne ikke å forstår det – jeg tror det er litt dumt fordi det er

viktig å lære norsk for å forstå (2) for å forstå (.) for å kunne snakke (.) for å få jobb (.) for å fortsette utdanning eller (.) hvis noen som helst (.) ja»

Som man ser, er Amina bevisst på hvilken verdi norskkunnskaper har i det norske samfunnet. Hun er veldig opptatt av at hun må snakke med nordmenn for å bli flink i norsk, og sier at det ikke hjelper å snakke norsk med «utlendinger» fordi de ofte har feil uttale. Problemet for Amina er at hun syntes det er vanskelig å finne nordmenn å snakke med. Selv på praksisplassen hennes, hvor hun i utgangspunktet skal få arbeidserfaring og norsktrening, har hun problemer med å få praktisert det norske språket (jf. 5.2).

Selv om hun skulle ønske at hun snakket mer norsk, sier hun at hun trives i Norge. Blant annet fordi hun har sjanse til å kunne fullføre utdanningen «fordi vi har ikke begrenset til å fortsette med utdanning». At hun vil fortsette utdanningen betrakter jeg som hovedgrunnen til at Amina vil lære seg norsk og få jobb (jf. 5.1.2.1).

4.1.1 Aminas praksisplass – Holmen Kantine

Amina begynte som nevnt over i kvalifiseringsprogrammet en liten stund etter at hun kom til Norge. Hun fikk praksisplass på en personalrestaurant. Denne praksisplassen var hennes andre praksisutplassering. Den forrige praksisplassen var også på en kantine, så hun hadde litt erfaring fra denne type arbeidsplass fra før. Amina valgte selv praksisplassen fordi hun likte å jobbe med mat, og hun mener at hun trenger mer erfaring for å kunne få jobb innen matbransjen.

Personalrestauranten som Amina arbeider i er en del av et større konsern og er outsourcet til bygget hvor hun jobber. I selve bygget hvor personalrestauranten holder til, er det åtte forskjellige bedrifter. Aminas oppgave er å klargjøre mat til personene som jobber i dette bygget. Amina jobber på Holmen Kantine to dager i uken i tillegg til norskkurs. Hun begynner på jobb kl. 9 og slutter mellom 14.30 og 15.00, alt etter hvor mye det er å gjøre. Arbeidsoppgavene til Amina på Holmen Kantine er stort sett å sette frem pålegg, kutte grønnsaker, fylle på melk og juice i maskinene og vaske opp og rydde. Kantinens viktigste oppgave er kanskje å lage varmmaten som kundene skal få servert til lunsj, men denne er det sjefen som lager. Amina kutter gjerne grønnsakene som sjefen skal bruke i varmmaten. Ved inngangen til kantinen er det satt opp en selvbetjeningskasse hvor kundene enten kan bruke sitt ansattkort eller fingeravtrykk for å betale, noe som gjør at det er lite kontakt mellom kundene på restauranten og restaurantarbeiderne.

Den travleste perioden er som regel fra kl. 9.00 -11.00. Det er i dette tidsrommet Amina og sjefen må gjøre klar maten til kundene kommer for å ha lunsj i 11-tiden. Utenom

dette tidspunktet er det bare restaurantarbeiderne som er i lokalet. Til enhver tid jobber det kun to personer i personalrestauranten; dvs. at Amina kun jobber sammen med én annen person, og det er hennes sjef. Amina sier at hun er fornøyd med praksisplassen fordi hun føler at hun har lært mye i løpet av tiden hun har vært der (jf. 6.1.2, s. 112), og at sjefen hennes er snill.

4.2 Fabina

Når jeg først møtte Fabina virket hun som en stille og rolig, men bestemt dame. Hun er 30 år gammel, og kommer opprinnelig fra et østafrikansk land. Hun er gift og bor sammen med sin mann og sin ett år gamle sønn. Hun flyttet til Norge for tre år siden på grunn av familiegjenforening, ettersom hun hadde planer om å stifte familie sammen med mannen sin. Mannen hennes kom til Norge på midten av 2000-tallet og har studert IT i Norge. Han har også fått jobb innen denne bransjen.

Fabina er flerspråklig, og i tillegg til sitt morsmål behersker hun også litt arabisk og engelsk, i tillegg til norsk som hun har lært mens hun har bodd i Norge. I hjemlandet tok hun utdanning innen naturressursforvaltning og arbeidet med dette i seks år, men hun har ikke lyst å fortsette med dette arbeidet i Norge.

Etter at Fabina kom til Norge begynte hun i norskopplæringen ved et voksenopplæringscenter i en norsk by. Hun startet i kvalifiseringsprogrammet i håp om at dette ville hjelpe henne inn på arbeidsmarkedet. Fabina har ikke hatt jobb i Norge før, og har heller ikke gått aktivt rundt og søkt etter jobber, men hun sier at hun står oppført som arbeidssøker hos NAV. Grunnen til at hun ikke har søkt jobber selv er at hun vet at arbeidsgiverne krever norsk erfaring, noe hun ikke har. Fabina forteller at hun er klar over at hun må snakke bedre norsk for å kunne få arbeid, eller i alle fall øke sjansene. Derfor syntes hun det var synd at hun måtte ta ett års fri fra norskstudiene på grunn av sin nyfødte sønn. Hun sier at hun begynte å glemme den norsken hun hadde lært i løpet av det året hun var borte fra skolen. Ifølge henne selv snakket hun ikke noe norsk det året. Fabina sier at sønnen fremdeles tar mye av hennes tid, men at han er og alltid vil være hennes førsteprioritet:

«Min sønn trenger masse hjelp, så det viktigst for meg»

Fabina har en rekke venner med samme morsmål som henne, men hun har ingen venner med norsk morsmål. Hun er, i likhet med Amina, bevisst på at hun bør snakke med nordmenn for å

bli bedre i norsk, bl.a. ved at de kan korrigere hennes uttale. Problemet til Fabina er at hun ikke har noen mulighet til å treffe nordmenn på utsiden av jobb og skole.

Til tross for at hun ikke kjenner noen nordmenn og snakker lite norsk på fritiden, sier Fabina at hun er fornøyd med Norge bortsett fra været. Hun sier at det er et trygt og godt sted, både for henne og for sin familie. Hennes familie er grunnen til at hun flyttet til Norge, og jeg tolker det slik at det er familien hennes som er grunnen til at hun vil lære seg norsk, få jobb og på sikt ta seg en utdanning (jf. 5.1.2.2).

4.2.1 Fabinas praksisplass – Moen Sykehjem

Fabina begynte i kvalifiseringsprogrammet etter noen måneder i Norge og fikk praksisplass som pleieassistent ved Moen sykehjem. Hun forteller at hun kan velge hvilke jobb hun vil ha, og bytte om hun ikke liker den. Å jobbe på sykehjem var et ønske fra Fabinas side. Hun har ikke jobbet på sykehjem før, men har litt erfaring med å hjelpe eldre mennesker fra hjemlandet. Blant annet hjalp hun farfaren sin som var lam i den ene armen og begge beina, ettersom de bodde i samme hus i hjemlandet.

Moen sykehjem har litt under 40 langtidsplasser, og består av tre forskjellige boenheter. På de forskjellige boenhetene arbeider det sykepleiere, helsefagarbeidere og assistenter. Som assistent innebærer arbeidsoppgavene til Fabina stort sett matlaging og rydding, men til tider fikk hun også lov til å drive litt med stell av beboerne. Fabina jobber på sykehjemmet to ganger i uken i tillegg til å gå på norskkurs. Arbeidsdagen starter kl. 8.00 og slutter kl. 15.00. Fabina starter dagen med å gjøre klar maten til de eldre som kommer inn for å spise frokost i 9-tiden.

Fabina står som regel på kjøkkenet de dagene hun jobber på sykehjemmet. Kjøkkenoppgavene består av å kutte opp og smøre på brødkivene til de eldre, lage varm lunsj, rydde og vaske, samt lage kaffe og te. Når de eldre har satt seg ved bordet går Fabina rundt og serverer maten, og spør hva de vil ha å drikke. Ifølge henne er kjøkkenarbeidet den travleste jobben. At det var travelt kom også frem under observasjonene. Under måltidene sprang Fabina frem og tilbake for å fylle på kaffe og fulgte de eldre på toalettet osv., mens kollegaene hennes gikk rundt og delte ut medisiner, bestilte legetimer osv. Det var heller ikke uvanlig at de eldre kom inn under pausen til de ansatte og sa de måtte på toalettet, var engstelige osv. Da må de ansatte prioritere å hjelpe de eldre ila. pausen, og belage seg på at pausen blir kort. Selv om Fabina ofte ble plassert på kjøkkenet, uttrykte hun et ønske om å jobbe mer med stell av de eldre. Fabina sa hun var fornøyd med praksisplassen, og det virket også som om kollegaene var fornøyd med arbeidet hun gjorde.

5.0 Analyse

Analysen vil dreie seg om å peke på viktige sosiale og kontekstuelle faktorer som kan påvirke i hvilken grad praktikantene får praktisere norsk på praksisplassen (jf. 1.2). De sosiale og kontekstuelle faktorene som fremstår som mest sentrale vil være identitet, investering, makt, praksisfellesskap og potensielt medierende ressurser.

Analysekapitlet kan betraktes å være todelt. I den første delen av analysen, som baserer seg på intervjuene, kommer jeg til å gjøre rede for praktikantenes erfaringer med nordmenn og det norske samfunnet generelt (jf. 5.1.1) før jeg går over til praktikantenes investering norsk (jf. 5.1.2) og deres forestilte fellesskap (jf. 5.1.2.3). Helt til slutt, vil jeg komme med en kort oppsummering (jf. 5.1.3). Den første delen av analysen vil fungere som et bakteppe for hvorfor praktikantene tar de valgene de tar på praksisplassene. Den andre delen av analysekapitlet (jf. 5.2), som hovedsakelig baserer seg på observasjon, vil ta for seg hvordan de sosiale og kontekstuelle faktorene identitet, makt, praksisfellesskap og potensielt medierende ressurser kan påvirke praktikantenes interaksjonsmuligheter på praksisplassene. Denne delen av analysen vil ta utgangspunkt i Sandwalls (2013) modell for beskrivelse av praksisplasser (jf. 2.4).

I noen delkapittel behandler jeg praktikantene samlet, mens i noen behandler jeg dem separat. Grunnen til at jeg behandler dem separat er for å få frem at praktikantene er to forskjellige individ med to forskjellige livshistorier. De gangene jeg behandler dem samlet er fordi jeg ønsker å få frem likhetstrekk og deres felles erfaringer, som f.eks. at begge begynte å arbeide før pausen var ferdig (jf. 5.2.2.1) og at begge syntes det var vanskelig å komme i kontakt med nordmenn (jf. 5.1.1).

Dataene som blir brukt i analysen kommer som sagt fra intervju og observasjon av deltakere ved arbeidsrettet opplæring. Praktikantenes ytringer fra intervjuet og feltnotat vil fungere som analyseenheter, og analysen vil vekselvis skifte mellom et deskriptivt og tolkende perspektiv (jf. 1.2). Formålet med analysen er som nevnt tidligere (jf. 1.1) ikke å gi et helhetlig bilde av den interaksjonen som skjer på de respektive arbeidsplassene eller å beskrive den kommunikative kompetansen som kreves for å arbeide på de respektive arbeidsplassene. Fokuset ligger på praktikantenes historier og de aktuelle praksisplassenes potensial for språklæring. I og med at dette er praktikantene sine historier har jeg tatt deres tolkninger seriøst, og prøvd å forstå deres verden slik de forstår den (jf. emisk perspektiv, se 3.1).

5.1 Analyse del I – Møte med Norge og ønsker for fremtiden

I denne delen av analysen skal jeg ta for meg praktikantenes kontakt med nordmenn og det norske samfunnet generelt. Jeg vil også gå inn på praktikantenes grunner til å komme til Norge, samt deres investering i det norskespråket og deres forestilte fellesskap. Helt til slutt vil det komme en oppsummering.

5.1.1 Kontakt med nordmenn

Innvandrere som er arbeidsløse og har begrenset språk vil ifølge Bourdieu (1991) ha lavere sosial klasse og lavere status som følge av deres lave plassering på det språklige hierarkiet (jf. 2.1.2.2). Ettersom man ifølge Bourdieu (1977) ikke kan skille talen fra personen som snakker, og personen som snakker ikke kan bli atskilt fra større nettverk av sosiale forhold (jf. 2.1.2.2), kan det derfor være vanskelig å ta retten til å tale og fange oppmerksomheten for denne gruppen. Bourdieu (1977) påpeker videre at mange tar for gitt hvordan kommunikasjon blir etablert: at de som snakker anser de som lytter som verdige lyttere, og at de som lytter anser de som taler som verdige talere.

Når jeg spør Amina og Fabina om de har venner med samme morsmål som dem, svarer begge at de kjenner mange og at de pleier å være med dem på fritiden. Når jeg spør om de har venner som snakker norsk og er født i Norge, så svarer Amina at hun kjenner barna til kusinen sin og meg, mens Fabina sier at hun ikke har norskfødte venner. Dette vitner om at de ikke har klart å bli en del av det norsktalende fellesskapet i Norge. Når jeg spør dem om hvordan det er å bli kjent med nordmenn forteller de at de hadde problemer – spesielt i begynnelsen – med å få kontakt med nordmenn:

Amina: «Men (.) men (.) i begynnelse jeg kom her fordi det er nytt språk (.) det er nytt språk for meg (.) jeg kjenner ingen - hvordan kan jeg snakke hvordan kan jeg se det riktig eller det nei»

Fabina: «Ja (3) jeg kjenner ikke nordmenn (2) ja (4) også jeg har ikke mulighet å treffe nordmenn (.) jeg har ikke mulighet (.) fordi jeg kjenner ikke (.) men jeg snakker på jobb der er nesten alle er nordmenn sant?»

I tillegg sier Fabina at man må være flink i norsk for å kunne snakke med nordmenn:

Bjørnar: «Hva tror du må til for å kunne snakke med nordmenn?»

Fabina: «Veldig flink på norsk (.) Man må være flink å snakke eller begynne noen tema å snakke med dem»

Disse sitatene viser den paradoksale virkeligheten som mange språkinnlærere befinner seg i. Som Bremer, Broeder, Roberts, Simonot og Vasseur (1996) og Norton (2013) peker på, må innlærere kunne målspråket for å snakke med målspråkstalere, men for å kunne lære seg målspråket så må de ha tilgang til målspråkstalere som er villig til å snakke med dem. På grunn av sine begrensede norskkunnskaper og avvikende varietet vil det være vanskelig å ta retten til å tale eller å fange oppmerksomheten (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977) til den potensielle samtalepartneren. Norton (2013) påpeker at dette er på grunn av symbolske maktforhold mellom samtalepartnerne. Dette er illustrert av Miller (2004) som fant ut at om man skal bli godtatt som samtalepartner i australske skoler, så må man ha den rette aksenten, så vel som sosial og kulturell kapital (jf. 2.1.2.2). Dette vil føre til at det vil være vanskelig for innlærere som Amina og Fabina å bli kjent med nordmenn, ettersom de ikke har den rette språklige varietet og er arbeidsledig – eller i Bourdieus (1977) termer - de har lav symbolsk kapital. Uten kontakt med nordmenn vil de heller ikke kunne forhandle frem nye identiteter, som f.eks. «multikulturell borger» til fordel for «innvandrere» som ofte kan oppleves begrensende (jf. 2.1.2.1). Som nevnt tidligere er det gjennom språket man har muligheten til å forhandle identiteter (jf. Norton 2013; Weedon 1997; se også 2.1.2.1). For mine informanter er det viktig å få tilgang til det norsktalende fellesskapet slik at de kan praktisere norsk. Jo bedre de blir i målspråket, jo høyere symbolsk kapital vil de få – og dermed vil sannsynligheten øke for at de får tilgang til ressurser som jobb og utdanning, som de på dette tidspunktet ikke har tilgang til (jf. 2.1.2.3). At begge praktikantene har et ønske om å få kontakt med nordmenn, men opplever å ikke få tilgang, viser at Nortons (2013) kritikk av Schumanns teori om sosial distanse (jf. 2.1) er berettiget.

Ut i fra datamaterialet identifiserte jeg to hovedårsaker til at praktikantene syntes det var vanskelig å få kontakt med nordmenn, som på sett og vis krysser hverandre. Den første årsaken er ifølge Amina kulturelt betinget:

Bjørnar: «Hvorfor tror du det er vanskeligere å bli kjent med nordmenn?»

Amina: «Fordi det er noen ikke kjenner meg jeg tror (.) det er litt - eller det er kultur»

Fabina er også inne på det samme når hun sier at nordmenn ikke er så sosiale:

Bjørnar: «Synes du det er vanskelig å bli kjent med nordmenn?»

Fabina: «((tenker)) Jeg – jeg tror det er ikke sosiale (.) jeg tror det»

Begge to mener at nordmenn har vanskeligheter med å snakke eller ta kontakt med folk de ikke kjenner. Begge beskriver nordmenn som tilbaketrukket, og forteller at de ble overrasket første gang de tok kollektivtransport i Norge:

Amina: «Så (.) jeg (.) i begynnelsen når jeg tok buss det alle bruke [telefon] ((latter)). Jeg trodde at det ingen som ville snakke med andre (.) alle er opptatt alle er (.) trøtt (.) ja»

Fabina: «Nei men jeg prøvde ikke men (.) på bussen (.) de sitter alene og så bruke telefon eller ser igjennom vinduet (.) og jeg tror de vil ikke snakke men jeg prøvde ikke»

Det er lett å tenke at hvis Amina og Fabina vil snakke med nordmenn kan de være den som tar initiativet til å starte samtaler. Men om man forstår Aminas og Fabinas opplevelser i lys av maktstrukturene som ligger bak retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977; se også 2.1.2.2), hvor praktikantene har en språklig varietet som avviker fra «den rette» og at de som snakker må anse de som lytter som verdige lyttere, og at de som lytter anser de som taler som verdige talere (jf. Bourdieu 1977), skjønner man at de kan oppleve det som vanskelig å være den personen som tar initiativ og retten til å tale. Det handler nemlig om de assosiasjonene en språklig varietet vekker, de ulike sosiale normer, roller og identiteter et språk signaliserer i en gitt kontekst. At ulike språk og språkvarieteter har ulike symbolsk verdi er ikke knyttet til språket i seg selv, men til språkbrukernes sosiale og økonomiske situasjon, eller som Bourdieu (1977:653) sier: «what speaks is not the utterance, the language, but the whole social person». Dette henger sammen med den andre årsaken til at de ikke får kontakt med nordmenn; de sier de blir redd.

Både Amina og Fabina sier de er redd for å bli stemplet som «dum» på grunn av måten de snakker på:

Amina: «Fordi jeg blir redd (.) hvordan kan jeg spørre? Hvordan kan - eller hvis jeg sier noen feil det - det kan (.) noen jeg er dum»

Fabina: «[...] når jeg snakker jeg blir redd fordi er jeg gjøre feil (.) er det først subjekt eller verb (.) ja litt redd og jeg begynne å tenke litt»

Grunnen til at de blir redd og føler seg «dum» kan være at de ønsker å bli sett på som et voksent og utdannet individ til tross for at de ikke behersker det norske språket fullt ut. At de

er redd for å snakke norsk med nordmenn er forståelig når man betrakter nordmenn som portvakter (*gatekeepers*, Bremer et al. 1996) til det norsktalende fellesskapet de så gjerne vil og må bli en del av, om de skal lykkes i Norge. Det er nordmenn som har makten til å bedømme dem basert på deres talemåte, og om de har lyst til å opprettholde kontakt med dem. Nordmenn er ikke avhengig av å snakke med Amina og Fabina, men Amina og Fabina er avhengig av å snakke med nordmenn for å få praktisere språket. At Amina og Fabina er redd for å snakke med nordmenn, spesielt nordmenn de ikke kjenner, viser at deres «høye affektive filter» (Krashen, 1981, 1982) ikke er et iboende personlighetstrekk, men er produsert i en kontekst av asymmetriske maktforhold (jf. Norton 2013; se også 2.1.2.2).

Fabina og Amina blir også tause av det faktum at de er muslimer og går med hijab. Muslimer tilhører en religiøs gruppe mennesker som er svært utsatt for stigmatisering og som ofte assosieres med terrorisme i medier og offentlige debatter. Begge er av den oppfatning av at nordmenn kanskje ikke vil snakke med dem på grunn av deres religion, og dette gjør det i tillegg vanskelig for dem å tørre å ta kontakt med nordmenn. Fabina føler blant annet at folk ser rart på henne, og tenker at de ikke liker henne på grunn av at hun er muslim, mens Amina mener noen nordmenn er redd for folk med hijab:

Fabina: «Kanskje hvis de bli ikke snakke med meg (.) også noen ser meg sånn - noen mennesker kanskje de liker - (2) jeg tror de liker ikke muslim kanskje (.) noen sier sånn jeg vet ikke hvorfor»

Amina: «[...] det er noen som tror at – blir redd med skaut eller hijab (.) ja det er noen sånn (.) men selv om jeg er så snill (.) jeg kontakt med andre jeg vil hjelpe (3) ja»

I norsk sammenheng er hijaben kanskje den mest omdiskuterte og problematiserte enkeltpraksisen i debatter om innvandring og integrering, hvor innvandrerkvinnens undertrykte posisjon og manglende likestilling står sentralt. Fabina og Amina er redd for at de – som bærere av hijab og det den indeksikalisierer – ikke vil være en verdig samtalepartner (jf. legitim taler, Bourdieu 1977:650; se også 2.1.2.2). Deres sosiale identitet som «muslim/innvandrer» må bli forstått i sammenheng med disse maktfaktorene. Som innvandrer og muslim med begrensede norskferdigheter opplever Amina og Fabina å bli hindret i å snakke med nordmenn. Det er gjennom språket man får tilgang til eller bli nektet tilgang til sosiale relasjoner som gir språkinnlæreren mulighet til å praktisere målspråket (jf. 2.1.2.1). Hijaben og deres utseende kan på denne måten karakteriseres som en «synlig forskjell» (Berg & Kristiansen 2010:229) som begrenser deres muligheter til ta del i det norske sosiale

fellesskapet. Hijaben og deres utseende begrenser deres deltakelse på to måter: 1) de unngår å ta kontakt med nordmenn på grunn av at de er redd de ikke er en verdig samtalepartner og dermed føler de ikke kan ta retten til å tale (jf. 2.1.2.2), men også fordi 2) noen nordmenn faktisk ikke ser på dem som en verdig samtalepartner.

På grunn av problemene de har med å få kontakt med nordmenn sier Amina blant annet at hun er heldig som får lov til å gå på skole:

Amina: «Ja (.) alle er opptatt (2) men heldigvis det er på skole du kan (.) det er mange lærere der som du kan (.) jeg kjenner en lærer der så flink lærer som heter [navn på lærer] det – han hjelpe meg mye også han (3) tålmodig ((latter)) og hvis jeg trengte hjelp bare ringe eller bare snakke (2) ja (.) også han (2) han (.) lærte mannen min fordi mannen min han kom her først»

Hun sier også at hun snakket norsk på praksisplassen:

Bjørnar: «Syntes du at du fikk snakket mye norsk [på praksisplassen]?»

Amina: «Vi snakket (.) vi sitte sammen når vi spise sammen frokost eller lunsj vi sitte sammen og diskutere om noe»

På samme måte sier Fabina at skolen og praksisplassen er de eneste stedene hun får praktisert norsk:

Bjørnar: «Er det noen ganger du bruker mye norsk, og noen ganger du bruker lite norsk?»

Fabina: «Ja (4) når vi er hjem vi bruker bare vårt morsmålsspråk (.) når jeg er på jobb jeg snakker bare norsk (.) ja og på skole også»

Både Amina og Fabina forteller at de snakker mye norsk på praksisplassen, men som vi skal se senere (jf. 5.2.1) er mulighetene for å praktisere norsk begrenset. Som vi har sett har Amina og Fabina generelt lite kontakt med nordmenn, og begge forteller at de blir nervøse når de snakker norsk med nordmenn. Til tross for dette er begge svært investert i å lære seg norsk og ønsker mer kontakt med nordmenn.

5.1.2 Investering

I dette delkapittelet vil jeg gi en deskriptiv og tolkende analyse av Aminas og Fabinas investering i norsk. Norton (2013) ser, som tidligere nevnt, investering som et ledd i innlærerenes identitetsdannelse, og som muligheten innlærerne har – og faktisk griper – til å lære seg målspråket⁴² (jf. 2.1.2.3). Helt til slutt vil jeg gå kort inn på hvordan investering henger sammen med praktikantenes forestilte fellesskap (jf. Norton 2013; se også 2.1.2.5). Investering og forestilte fellesskap kan sies å være nært knyttet til hverandre ettersom investering i stor grad er påvirket av et individs forestilte fellesskap.

I dette delkapitlet har jeg valgt å ta for meg praktikantene hver for seg, selv om det er likhetstrekk mellom dem. Grunnen til dette er at jeg mener det er viktig å behandle Amina og Fabina som to forskjellige personer med to forskjellige livshistorier og mål.

5.1.2.1 Amina

Aminas investering i norsk må bli forstått med referanse til hvilke grunner hun hadde til å komme til Norge, hennes planer for fremtiden og hennes forandrende identitet (jf. Norton 2013; se også 2.1.2.3). Amina kom til Norge først og fremst for å samle familien, men også for å for å fullføre studiene sine, noe jeg har tolket som en del av hennes forestilte fellesskap (jf. 5.1.2.3). Hun har en universitetsgrad fra hjemlandet i informasjonsteknologi, men hun har bare fått godkjent ett år av denne utdanningen i Norge, og vil derfor fullføre studiene sine her i Norge:

«[...] jeg kom her på grunn av ikke på grunn av krig eller noe nei (.) på grunn av få god liv også fortsette (2) utdanningen min»

Jeg tolker det derfor slik at Aminas profesjonelle identitet er en viktig faktor for hennes investering i det norske språket.

Amina er klar over at hun må lære seg norsk for å kunne fullføre studiene sine:

«((tenker)) Første mitt mål er fortsette min utdanning (.) men det er litt vanskelig her jeg tror det (.) fordi jeg treng mer resultat (2) mer norsk mer engelsk også høy nivå B1 (.) for å fortsette (.) [...]»

⁴² Selv om Norton (2013) omtaler investering som «language learning commitment» (ibid.:3), er ikke begrepet «investering» begrenset til språklæring (jf. 2.1.4). Det kan også bli brukt om identiteter, praksisplasser, relasjoner, fremtidige ønsker osv. Det er «commitment» som er det sentrale her.

Ettersom Amina er klar over at hun må forbedre norskkunnskapene sine, er hennes første prioritet å skaffe seg en jobb slik at hun kan få praktisert norsk. Hun håper at dette skal hjelpe henne til å bli bedre i norsk. Men på grunn av at hun ikke har noen arbeidserfaring i Norge er det vanskelig for henne å skaffe seg en jobb:

«[...] også jeg byttet målet mitt for å få jobb men det også (.) selv om du har mer erfaring med noe (.) også det er vanskelig å finne jobb her»

Som nevnt i teorikapitlet (jf. 2.1.2.3) er begrepet «investering» best forstått med Bourdieus (1977) økonomiske metaforer og fanger opp innlæreres forventning om et utbytte for det engasjementet de viser i språklæringen. I den forbindelse kan man si at Amina håper hennes investering i det norske språket vil gi henne et utbytte i form av symbolske ressurser – dvs. bedre språkkunnskaper og jobb på kort sikt, og utdanning på lang sikt.

I lys av Nortons (2013) teori kan man også si at Amina er investert i det norske språket for sønnens skyld. Når sønnen ble født var Amina redd for at han ikke skulle lære seg norsk fordi hverken hun eller mannen hadde gode norskkunnskaper, men også fordi hun ble fortalt av en lege på helsestasjonen at det var viktig at hun snakket arabisk med sønnen slik at han lærte språket. De har alltid snakket arabisk seg i mellom, og arabisk er det språket som blir brukt i deres hjem. For Amina er det viktig at sønnen lærer norsk på grunn av mulighetene språket gir, som i lys av Bourdieus (1977) teori kan forstås som at det norske språket gir en symbolsk kapital (jf. 2.1.2.2). Og siden sønnen nå har begynt å snakke norsk er det viktig for Amina at hun også lærer seg norsk slik at hun kan kommunisere med han på norsk:

«Hvis jeg får jobb eller (.) hvis jeg snakke med min barn for han født her (2) også (.) menneske – alle menneske i butikken eller på gata (.) ja (.) jeg trenger å snakke god norsk»

Amina mener også det er viktig at sønnen lærer seg arabisk på grunn av hennes og mannens familie. Hun mener det er viktig at han er i stand til å snakke med familiemedlemmer på deres morsmål:

«Fordi jeg (2) jeg har mange familie fra arabiske (2) hvis vi møte sammen (.) det som vanlig snakke arabisk»

At Amina mener det er viktig at sønnen snakker arabisk kan bli sett på som en kobling til fortiden, men også som en essensiell kobling til fremtiden: hennes pågående forhold til

sønnen og hennes identitet som mor. Her kan man trekke paralleller til Nortons (2013.) studie, hvor hennes polske informant, Katarina, beskrev hvordan hun fryktet at datteren skulle vokse opp og snakke et språk som hun selv ikke behersket. Katarina var redd at dette førte til at hun mistet kontakten med datteren sin. Derfor var det viktig for Katarina at datteren også lærte seg polsk (se Norton *ibid.*:126).

Amina virker klar over at om sønnen ikke lærer seg arabisk, vil han kunne bli ekskludert i fra samtaler mellom familiemedlemmene. Lignende funn er gjort av Mills (2004) (se også Heller & Lévy 1992), hvor hun lokaliserer tro og identiteter i morsmålsideologier hos innvandrermodre i England. Mills (2004) kom frem til at disse ideologiene pålegger et motstridende sett med normer på innvandrermodrene: på den ene siden involverer det å være «god mor» å pleie morsmålet, så vel som religiøse og kulturelle verdier. På den andre siden betyr det å promotere engelsk, som alene har makten til å sikre barna utdanning og jobb. Det er altså viktig at sønnen lærer seg arabisk, men det er også viktig at Amina lærer seg norsk, både fordi det vil kunne gi henne tilgang til symbolske og materielle ressurser (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977), som f.eks. jobb og utdanning, men også for å kunne opprettholde kontakten med sønnen som er født i Norge og sørge for at han lærer norsk.

At Amina er investert (jf. 2.1.2.3) i det norske språket kommer tydelig frem når hun sier at hun er villig til å kutte kontakten med venner om hun mener de hindrer hennes fremgang i norsk:

Amina: «Ja (2) men jeg tror at det er noen som (.) hvis du - for eksempel hvis du - hvis du er flink på noe og du har en venn som ikke flink med noe (2) du (.) hvis du - du har (.) for eksempel hvis du har eksamen eller noe du må Studere (.) du må lære du må (.) hun sa neineinei det ikke så viktig (.) du må gå bare gå (.) fordi det - du har få dårlig venn eller (.) du kan - du kan (.) vi har ord men jeg glemte den navn»

Bjørnar: «Har du opplevd det her i Norge?»

Amina: «Nei (.) fordi hvis jeg har - jeg få sånn den venn jeg vil ikke å være med han (.) fordi det skal ødelegge mange ting ((latter)) hvis du bare stå her (.) nei jeg vil ikke fortsette ((latter))»

Amina forteller at hun prøver å øve så mye som mulig for å bli god i norsk: «jeg må øve, jeg må høre, jeg må skrive». Hun frykter derimot at hun ikke lærer god nok norsk på skolen på grunn av at alle i klassen hennes er innvandrere:

«Ja ja (.) fordi vet du hva jeg begynne på - på - på praksis som det alle innvandrere der (.) og jeg vil å bli flink i norsk men jeg tror at hvis jeg med innvandrere også jeg kunne ikke å snakke sånn som nordmann snakke (.) fordi det har dårlig uttale dårlig (.) det er noen som ikke skjønner»

Hun mener at om hun skal klare seg her i Norge så må hun «snakke sånn som nordmann for å forstå alt (.) ikke bare litt». Derfor er det svært viktig for Amina å komme i kontakt med nordmenn:

«Ja (4) det er viktig fordi (2) hvis jeg vil å lære god norsk jeg må kjenne en - en nordmann som dame eller (2) ja det er viktig for meg jeg tror det fordi (.) jeg kunne snakke sånn som hun»

Amina er klar over at det er det norske språket – mer eller mindre uten aksent – som gir henne størst muligheter til å oppfylle ønskene sine i Norge, og er derfor svært investert i å lære det. Ifølge Bourdieu (1977) har enkelte varieteter større verdi enn andre, og man kan ikke separere talen fra dem som snakker, og dem som snakker fra større sosiale forhold (jf. 2.1.2.2 og 5.1.1). Hvis man følger Bourdieus (1977) tankegang vil Amina, som arbeidsledig innvandrer med dårlige norskkunnskaper og feil varietet, ha vanskeligheter med å få retten til å tale og bli lyttet til. Som nevnt over (se s. 66) kan begrepet «investering» best forklares med Bourdieus (1977) økonomiske metaforer (jf. 2.1.2.3). Derfor kan man si at Amina er investert i det norske språket på grunn av språkets evne til å skaffe henne de symbolske og materielle ressursene hun ønsker, dvs. jobb og utdanning (jf. forestilte fellesskap, se 2.1.2.5). Å bli bedre i språket innebærer også å få bedre uttale og kvitte seg med innvandreridentiteten som har lav status i Norge, slik at hun ikke blir diskriminert basert på etnosentriske fordommer.

5.1.2.2 Fabina

Fabinas investering må også, i likhet med Amina, ses i sammenheng med grunnene hun hadde for å komme til Norge, hennes planer for fremtiden (jf. forestilte fellesskap, se 2.1.2.5) og hennes forandrede identitet (jf. Norton 2013). Fabina kom til Norge for å være med mannen sin og danne en familie. Hun har også en universitetsutdannelse, men i motsetning til Amina er Fabinas profesjonelle identitet bare viktig i den grad den kan bidra til å hjelpe hennes familie her i Norge. Jeg tolker det slik at det er gjennom identiteten «mor» at Fabina er investert i norsk og ønsker å skaffe seg en jobb.

Det første Fabina ønsker å gjøre er å skaffe seg en jobb slik at hun kan hjelpe sin familie økonomisk. Dette er også delvis grunnen til at hun deltar i kvalifiseringsprogrammet.

Hun sier at hun deltar i kvalifiseringsprogrammet først og fremst for å få jobb, men også fordi hun får økonomisk støtte gjennom programmet som familien hennes trenger:

«For jeg har ingen inntekt (2) og det er lettere å få jobb fordi de sender til praksisplass (.) ja (4) for å få penger også de betaler penger til oss»

Ettersom Bourdieus (1977) økonomiske metaforer er knyttet til begrepet investering (jf. 2.1.2.3), kan man si at Fabina ønsker seg en bedre økonomisk kapital i form av en hverdag med bedre økonomi, og at dette er hennes ønskelige utbytte ved å investere i det norske språket (jf. 2.1.2.3).

Når Fabina kom til Norge hadde hun et håp om å få seg jobb for å kunne hjelpe sin familie, både her i Norge og i hjemlandet:

«((tenker)) Ja når jeg kom til Norge (4) trodde jeg – jeg får jobb med en gang (2) så jeg vil hjelpe min familie men det var ikke så lett»

Ettersom noen varieteter har større verdi enn andre (jf. Bourdieu 1977) sier Fabina at hun trenger å lære seg norsk for å øke sjansene til å få seg en jobb:

«Ja det er veldig viktig for å kommunisere med samfunnet vi må lære norsk (5) fordi jeg bor på - i Norge jeg må forstå og snakke og skrive norsk (.) for å få jobb og jeg har tenkt å studere og – framtiden»

Dette illustrer også poenget til Bourdieu (1977) som sier at lingvistisk praksis er en slags symbolsk kapital som kan konverteres til sosial og økonomisk kapital (jf. 2.1.2.2). Jo bedre Fabina kan målspråket, dvs. «den rette» varieteten (jf. Bourdieu 1977), jo høyere symbolsk kapital vil hun få, og dermed vil sannsynligheten øke for at hun får tilgang til ressurser som jobb og utdanning (jf. 2.1.2.2). Men hun er ikke bare investert (jf. Norton 2013; se også 2.1.2.3) i norsk for å få jobb, men også fordi hun vil studere. Fabina hadde først et mål om å studere IT fordi hun syntes det er interessant, men konkluderte med at det var enklere å få jobb innen helsefag, og har derfor satt seg et mål om å begynne studere til helsefagarbeider etter at hun har jobbet noen år på sykehjem, noe som kan tolkes som hennes forestilte fellesskap (jf. 2.1.2.5):

«Ja jeg hørte den det er lettere å få jobb i Norge på sykehjem (.) også jeg vil lære og (3) gå videre»

Hun er klar over at hun må bli flinkere i norsk for å kunne nå dette målet. På spørsmål om hva som motiverer henne til å lære norsk sier hun:

«((tenker)) Snakke med andre kanskje (3) å skrive også (.) det er også veldig viktig (.) hvis jeg begynne å studere jeg må skrive mye og riktig»

Også dette målet må bli forstått med referanse til grunnene hun hadde til å komme til Norge, hennes planer for fremtiden, og hennes forandrede identitet. Grunnen til at Fabina vil ta utdanning i Norge er ikke et selvrealiseringsprosjekt slik jeg tolker det, men fordi det ifølge henne gjør at man kan få en bedre jobb, og med en bedre jobb følger en bedre økonomisk hverdag for henne og hennes familie:

«Det er veldig viktig (.) spesielt i Norge (3) uten jobb det er veldig – det blir veldig vanskelig selv om min mann har jobb jeg må jobbe fordi det er veldig dyrt alle ting (.) mat (.) klær (3) hus (.) så det er veldig viktig også utdanning er viktig også tror jeg (3) hvis du er utdannet det du får god jobb sant»

Selv om Fabina sier at hun ikke snakker norsk hjemme er hun svært investert i å lære norsk. Hun sier at hun pleier å se på norsk TV og prøver å forstå hva de sier, og leser avisen for å lære seg nye ord. Hun forteller at hun pleide å lære seg mange nye ord før, men etter at hun fikk barn har hun mindre tid enn hun hadde før:

«Jeg leser mye nye ord (3) men jeg har ikke så mye tid nå (.) jeg hadde mye tid før (.) jeg lese – leste mye (.) praktisere (.) jeg må passe på min barn han er under to år (.) jeg har ikke så mye tid nå (.) mitt barn trenger mye hjelp»

Hun forteller også at hun gikk et år uten å snakke norsk når hun var hjemme med barnet sitt:

«Det var vanskelig å snakke norsk fordi jeg var hjemme – da jeg fikk barn jeg var hjem i ett år uten å snakke norsk (.) ja (4) hjemme vi snakke bare mitt fortidsspråk (.) også jeg begynte å glemme når jeg tilbake på skolen (2) men nå er bedre (.) jeg må øve og praktisere»

Ifølge Fabina har dette gjort at hun ikke snakker så bra norsk som hun skulle ønske:

«((tenker)) Jeg tror jeg snakke ikke bra norsk (.) fordi jeg - jeg ikke praktiserer kanskje eller øve»

Hun sier at hun ikke har fått noen negative kommentarer på måten hun snakker. Folk har derimot sagt at hun er flink i norsk. Fabina vet ikke hvorfor hun syntes hun snakker dårlig, men det kan tolkes slik at Fabina ikke opplever å ha førstespråkskompetanse, en kompetanse som har stor verdi i det norske samfunnet. Alt hun vet er at hun vil bli bedre:

«(4) Jeg vet ikke men jeg bli flink mer enn den (.) jeg vil å bli flink mer enn den»

Det syntes å være et paradoks, slik jeg ser det, at det er hennes identitet som mor og kvinne som både hindrer henne og bidrar til at hun lærer seg norsk (jf. 2.1.2.3). Det hindrer henne på den måten at hun opplever å ha mindre tid til å praktisere norsk på grunn av at hun, ifølge hennes selv, må gjøre husarbeid og passe på barnet. Dette stemmer med funn gjort av Goldstein (1996). I hennes studie av portugisiske kvinner som jobbet i en tekstilfabrikk i Canada kom hun frem til at kvinnenes hovedfokus var familien, barnepass og økonomiske forpliktelser til fordel for å lære engelsk. Men i motsetning til kvinnene i Goldsteins (1996) studie går ikke barnepass og husarbeid på bekostning av Fabinas investering i norsk. Det er nettopp fordi hun ønsker å skaffe seg en jobb og utdanning for å sikre familien økonomiske framtid at hun er investert i norsk.

5.1.2.3 Aminas og Fabinas forestilte fellesskap, forestilte identitet og investering

Grunnene til å komme til Norge er en viktig faktor for å kunne forstå Aminas og Fabinas investering, og det kan også fungere som en innsikt i deres forestilte fellesskap.

Forestilte fellesskap refererer som nevnt tidligere (jf. 2.1.2.5) til grupper av personer som man nødvendigvis ikke kjenner, eller kommer til å møte, men som man knytter seg til gjennom forestillingsevnen. Dette kan ha sterk innflytelse på innlæreres investering.

Både Amina og Fabina har et sterkt ønske om å skaffe seg en jobb her i Norge, men som følge av at de har begrensede norskkunnskaper og at deres utdanning fra hjemlandet har liten verdi i Norge, har dette blitt vanskelig. Derfor begynte begge i kvalifiseringsprogrammet med tanken om at dette skulle gi dem bedre sjanser på jobbmarkedet:

Bjørnar: «Hvorfor deltar du i [kvalifiseringsprogram]?»

Amina: «For å (.) det sjanse til å få jobb sant? [...]»

Bjørnar: «Hva tenker du målet med [kvalifiseringsprogram] er?»

Fabina: «Få jobb»

Ettersom begge to har et ønske om å studere ved en senere anledning, kan deres ønske om å få en jobb bli betraktet som et delmål på veien mot utdanning. Fabina har lyst til å jobbe på sykehjem og senere studere til helsefagarbeider, mens Amina har lyst til å jobbe med mat og senere fortsette utdanningen sin innen informasjonsteknologi. Jeg tolker det derfor slik at deres forestilte identiteter som norsktalende yrkesaktive voksne og/eller norsktalende studenter har bidratt til deres deltakelse og investering i kvalifiseringsprogrammet. Forestilte identiteter kan nemlig føre til at man deltar i læringsmuligheter som man eller ikke ville deltatt i (jf. 2.1.2.5).

Selv om begge uttrykker at de er investert i det norske språket for å få jobb (jf. 5.1.2.1 og 5.1.2.2), tolker jeg det slik at de er investert i det norske språket på forskjellige grunnlag. Amina er investert i det norske språket for å få en høyere sosial og profesjonell status enn hun har i Norge på nåværende tidspunkt. I motsetning til Amina tolker jeg det slik at det ikke er Fabinas profesjonelle eller sosiale status som står i fokus, men at hun har et ønske om å skaffe seg en jobb og utdanning for å sikre en økonomisk framtid for familien sin (jf. 5.1.2.2).

5.1.3 Oppsummering

Både Amina og Fabina opplever at det er vanskelig å få kontakt med nordmenn (jf. 5.1.1). En grunn til dette kan være at siden Amina og Fabina ikke har den rette språklige varieteten (jf. Boudieu 1977; se også 2.1.2.2), så vil det være vanskelig å fange oppmerksomheten til samtalepartnere. Dette har resultert i at de ikke har klart å ta del i det norske fellesskapet, ettersom man må kunne målspråket for å få snakke med målspråkstalere (jf. Bremer et al. 1996; Norton 2013). Til tross for at Amina og Fabina syntes det er vanskelig å komme i kontakt med nordmenn, fremkommer det gjennom analysen at de syntes å være svært investert i det norske språket, og dette kan forstås i lys av språkets makt til å gi dem symbolske og materielle ressurser (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977; se også 2.1.2.2. og 2.1.2.3) i form av jobb og utdanning. Amina har lyst til å få jobb og senere fortsette utdanningen sin på grunn av at hun har et ønske om få en høyere sosial og profesjonell status enn hun har på dette tidspunktet (jf. 5.1.2.1 og 5.1.2.3). Fabina vil få seg jobb og etterhvert begynne med utdanningen sin slik at hun kan hjelpe familien – både i Norge og hjemlandet – økonomisk (jf. 5.1.2.2 og 5.1.2.3). At Fabina vil få jobb for å hjelpe familien økonomisk kan

på mange måter sees i sammenheng med hennes identitet som mor. Det er gjennom hennes identitet som mor jeg betrakter Fabina å være investert i det norske språket (jf. 5.1.2.2). Begge to sier at de har lyst å ha mer kontakt med nordmenn, men de sier samtidig at de syntes det er skummelt å snakke med nordmenn på grunn av de er redd for å fremstå som «dumme», og at de tror nordmenn ikke ser på dem som verdige talere (jf. Bourideu 1977; se også 2.1.2.2) som følge av at de er innvandrere. Dette kan ha betydning på hvorvidt de engasjerer seg i samtaler på praksisplassene (jf. 5.2.1.2 og 6.1.2).

5.2 Analyse del II – Praksisplassenes muligheter for interaksjon

I denne delen av analysen skal jeg analysere praksisplassenes muligheter for språklig interaksjon og peke på hvordan de sosiale og kontekstuelle faktorene identitet, makt, praksisfelleskap og potensielt medierende ressurser kan påvirke praktikantenes interaksjonsmuligheter. Som tidligere nevnt vil del I av analysen (jf. 5.1) fungere som et bakteppe til denne delen av analysen. I analysearbeidet kommer jeg til å ta utgangspunkt i Sandwalls (2013) modell for beskrivelse av praksisplasser (jf. 2.4). Hun beskriver praksisplassene ut i fra tre faktorer som påvirker innlæreres muligheter til interaksjon: *typen interaksjon, arbeidsoppgaver og relasjoner*. Disse tre faktorene er sterkt knyttet sammen og blir kontinuerlig påvirket av hverandre.

5.2.1 Interaksjon

I dette delkapitlet vil jeg ta for meg den første av de tre faktorene som er nevnt ovenfor, nemlig interaksjon. Her redegjøres først for den transaksjonelle interaksjonen som praktikantene deltok i på praksisplassen, før jeg går over til den relasjonelle interaksjonen (jf. 2.3).

Under observasjonene syntes jeg de snakket generelt sett lite norsk – spesielt når det gjaldt Amina. På praksisplassen kunne det gå flere minutter⁴³ uten at hun snakket norsk. Som nevnt tidligere (jf. 4.1.1) hadde hun bare sjefen å snakke med, men han var ofte utilgjengelig for Amina (jf. 5.2.2.2). Når det gjelder Fabina, så snakket hun litt mer norsk, men det var stort sett på grunn av at hun måtte sørge for at de eldre hadde alt de trengte. Hun snakket sjeldent med kollegaene sine, og hvis hun snakket med dem var det stort sett når hun lurte på noe. Ut i fra observasjonen så det ut til at å arbeide ved siden av hverandre eller med de samme

⁴³ På et punkt gikk hun nærmere to timer uten å snakke norsk, bortsett fra noen få ord med meg.

oppgavene, potensielt kunne føre til språklige interaksjoner mellom praktikantene og kollegaene (jf. 5.2.1.2.1).

Her hadde det vært en fordel å kunne vist til lydopptak fra praktikantenes praksisplasser for å kvantifisere hvor mye norsk som ble snakket. Dette kunne bidratt til å underbygge tolkningene mine. Jeg hadde som sagt ikke mulighet til dette (jf. 3.1), så jeg baserer meg på observasjonene og observasjonsnotatene. Under observasjonene skrev jeg ned det som ble sagt etter beste evne (jf. 3.6.2.1.1), men siden dette var en krevende oppgave er det sannsynlig at feltnotatutdragene nedenfor ikke er gjengitt ordrett, men poengene vil like fullt være de samme.

5.2.1.1. Transaksjonell tale

Den lille interaksjonen som forekom på praksisplassen var stort sett transaksjonell, dvs. samtaler som handler om arbeidsoppgavens utførelse (jf. Gumperz 1964; Sandwall 2013; se også 2.3). Disse transaksjonelle samtaler forekom som regel ved at praktikantene stilte spørsmål til kollegaene om noe jobberelatert (jf. 5.2.1.1.1, feltnotat 1) eller at kollegaene ga praktikantene instruksjoner (jf. 5.2.2.1, feltnotat 9). At største delen av interaksjonen som forekom på praksisplassene var av den transaksjonelle typen kan ha sammenheng med at det virket som om det var arbeidsplassens mål som var førsteprioritet. Språket ble, i likhet med Sandwalls (2013) og Smørdals (2016) funn, sett på som et arbeidsverktøy, hvor man snakket for å få jobben gjort – ikke for å lære språket eller bli kjent med hverandre.

På spørsmål om de forstod instruksjonene de fikk fra kollegaene, ga både Amina og Fabina uttrykk for at de fleste av instruksjonene var enkle å forstå:

Amina: «Ja det er noen (.) hvis jeg ikke forstår jeg spørre han hva mener du? kan du gjenta det? og han fortelle meg med enkelt (2) ord som jeg kan forstår men han sa det ikke betyr du ikke forstår norsk men det bare på enkelt måte som du kan forstår»

Fabina: «Ja jeg forstår det meste (.) hvis jeg ikke forstår jeg spør dem»

5.2.1.1.1. Amina

At praktikantene gir uttrykk for at de forstår de fleste instruksjoner kan, ifølge Sandwall (2013), ha sammenheng med at transaksjonelle samtaler - slik som instruksjoner - ofte er støttet av potensielt medierende ressurser (jf. 2.2). Mine data viser den samme tendensen, hvor de transaksjonelle samtaler som forekom på praksisplassen i stor grad bar preg av å

være støttet av potensielt medierende ressurser som befant seg i omgivelsene. Dette kan ifølge Sandwall (2013) og van Lier (2000, 2004) hjelpe til forståelse, videre handling og læring (se også 2.2).

Feltnotat 1 viser for eksempel en situert og transaksjonell interaksjon som skjer ved støtte av flere slike medierende ressurser. Feltnotatet er hentet fra kjøkkenet på personalrestauranten hvor Amina og sjefen holder på å lage klar salatbaren til kundene kommer, og Amina spør hvor hun skal legge skålen med majones:

Feltnotat 1, *Majones*. Amina, observasjon.

1. Amina: Hvor skal denne ligge?
2. Sjefen: Hva?
3. Amina: Denne [viser skålen med majones]
4. Sjefen: Majones
5. Amina: Ja (.) majones (.) skal den der? [peker på bordet som salaten står på]
6. Sjefen: Nei den skal ligge rundt hjørne (.) der borte [peker i retningen mot en benk]
7. Amina: [Går bort og legger den der hvor sjefen pekte]

Feltnotat 1 viser at når samtalepartnere er involvert i en triadisk interaksjon (van Lier 2004:72), dvs. to personer og et objekt, så trenger man ikke å bruke «hele» setninger eller innholdsord fordi begge parter benytter seg av de medierende ressursene som finnes i omgivelsene. Som man ser av feltnotatet blir deiktiske uttrykk («denne», «den», «der») forståelige i den spesifikke konteksten, og ord som «majones», «bordet» og «benken» blir strengt tatt overflødig. Dette kan hjelpe innlærerne med å forstå instruksjonene uten at de nødvendigvis forstår alle ordene som blir sagt. Det som også er interessant i dette feltnotatet er at sjefen gjør Amina oppmerksom på at det hun holder heter majones. Ifølge The Douglas Fir Group (2016:27) er det viktig å tydeliggjøre «form-meaning» for innlærere, slik at de kan legge merke til de potensielt medierende ressursene og huske dem (jf. 2.2.1). Som vi ser gjentar Amina også ordet «majones». Ifølge feltnotatene mine er dette den eneste interaksjonen som kan sies å inneholde eksplisitt språklæring.

Feltnotat 2 er et godt eksempel på hvordan potensielt medierende ressurser kan hjelpe til forståelsen og videre handling (jf. Sandwall 2013; van Lier 2000, 2004; se også 2.2). Feltnotatet er hentet fra kjøkkenet under lunsjen til de ansatte på bygget. En av kundene kom bort til Amina for å fortelle henne at melken fra kaffemaskinen var dårlig, og ba om at Amina

skulle sjekke datoen. Sjefen var ikke i lokalet på grunn av et ærend han måtte gjøre, og Amina hadde derfor ansvar mens sjefen var borte.

Feltnotat 2, *Melken er dårlig*. Amina, observasjon.

1. Kunde: Hei (.) melken fra kaffeautomaten er dårlig (.) kanskje du skal gå og sjekke datoen
2. Amina: [ser på kunden]
3. Kunde: Melken har skilt seg i kaffen (2) vent litt [går og henter kaffekoppen]
4. Amina: [snur seg til meg mens kunden er gått for å hente kaffekoppen] Melk?
5. Kunde: [kunden kommer tilbake] Se her [viser henne kaffekoppen]
6. Amina: Ååja okey
5. Kunde: Kanskje du skal gå og sjekke datoen

Kunden snakket vestlandsdialekt i et hurtig tempo, og det virker som om Amina ikke forstod hva kunden mente. Dette blir underbygget av at Amina henvendte seg til meg og sa «melk?» spørrende. Det var tydelig at hun skjønnte at det var noe med melken, men det var ikke før kunden kom og viste henne kaffekoppen at hun skjønnte selve problemet⁴⁴. Amina gikk deretter og sjekket datoen og kom frem til at melken var kjøpt forrige uke og skiftet dagen før. Amina testet selv melken i kaffeautomaten, som fremdeles skilte seg. Amina skjønnte ikke hvordan melken kunne skille seg når den ikke var gått ut på dato⁴⁵, og kom frem til at hun måtte gi beskjed til sjefen. Amina spurte om jeg kunne ringe sjefen og forklare problemet. Jeg spurte henne om hvorfor hun ikke ville ringe selv, og da svarte hun «jeg er dårlig, men du så flink». Jeg ringte deretter sjefen med hennes mobil og forklarte problemet slik jeg oppfattet det. Sjefen syntes det hørt ut, og sa at han kom om 5 minutter og at han skulle se på det da. Det interessante er at når sjefen kom og spurte hva problemet var, så var Amina i stand – helt på egenhånd – å forklare problemet:

Feltnotat 3, *nei den*. Amina, observasjon.

1. Sjefen: Hva er problemet?
2. Amina: Se denne [viser han kaffekoppen]

⁴⁴ Dette viser at ingen av de språklige dragene (taletempo og dialekt) utgjorde et hinder for forståelse eller for at Amina skulle utføre arbeidsoppgavene, så lenge hun tok i bruk de medierende ressursene i konteksten.

⁴⁵ Dette «fortalte» hun meg ved å vise meg melken og trekke på skuldrene.

3. Sjefen: Se der ja (.) jeg skiftet jo melken i går
4. Sjefen: [sjefen går derfor og tester kaffemelken som ligger i små kapsler ved siden av kaffeautomaten]
4. Sjefen: Hmm denne ser er helt fin ut [smaker på melken]
5. Amina: Nei den [peker på kaffeautomaten og viser han kaffekoppen med melken i]
6. Sjefen: [går bort og tester kaffeautomaten og finner ut at melken er fin, men skiller seg når den kommer i kontakt med varm kaffe]

Feltnotatene illustrerer at Amina ikke hadde tro på at hun klarte å forklare problemet til sjefen på telefon, trolig fordi hun i større grad må støtte seg til lingvistiske ledetråder, og hennes språklige ferdigheter blir dermed mer avgjørende. Dette kan ha skremt Amina fra å prøve å forklare problemet til sjefen. At Amina ikke hadde problemer med å forklare problemet til sjefen når han var i lokalet kan – ut i fra et økologisk perspektiv (van Lier 2000, 2004; Sandwall 2013) – bli forklart av at Amina kunne ta i bruk de medierende ressursene den umiddelbare omgivelsen ga henne. Ved hjelp av kaffekoppen og peking klarte hun å forklare problemet på en måte som sjefen forstod.

5.2.1.1.2 Fabina

Fabina tok også i bruk en rekke medierende ressurser i interaksjonene på sykehjemmet. Eksempelet er tatt med for å illustrere hvordan medierende ressurser til og med kan begrense språkbruken til innlærere. Feltnotat 4 er hentet fra en situasjon hvor Fabina står på kjøkkenet og lager klar maten til de eldre. Når en eldre dame har satt seg ned ved bordet spør den eldre damen om Fabina kan hjelpe henne med å sette to puter i ryggen hennes:

Feltnotat 4, *den skal være sånn*. Fabina, observasjon.

1. Den eldre: Kan du hjelpe meg litt?
2. Fabina: [går bort til den eldre]
3. Den eldre: Kan du sette disse bak sånn? [prøver å legge putene bak ryggen]
4. Den eldre: Jeg må ha to her [viser at hun må ha to puter i ryggen]
4. Fabina: [tar putene og setter de mellom ryggen og ryggstøtten på stolen]
5. Den eldre: Nei den ene må være sånn [prøver å ta den ene puten ned mot korsryggen]
6. Fabina: [setter den ene puten lengre ned] sånn
7. Den eldre: Ja takk skal du ha

På grunn av de medierende ressursene Fabina plukket opp i omgivelsene trengte hun ikke å spørre den eldre om hva hun trengte hjelp til, og hvordan hun skulle plassere putene⁴⁶. Hun trengte faktisk ikke å si noe i det hele tatt, og mest sannsynlig ville man forstått hva den eldre damen trengte hjelp til uten å kunne norsk. Fabina kunne bare «lese av situasjonen» (jf. 2.2), ved å basere seg på de medierende ressursene som befant seg i konteksten og utføre handlingen. Fabinas interaksjoner med de eldre på sykehjemmet var ofte av denne typen. Når de eldre trengte hjelp, hjalp Fabina dem mer eller mindre i taushet. De gangene Fabina snakket med de eldre, var når hun spurte om de ville ha mer te eller kaffe⁴⁷.

Selv om den transaksjonelle talen ofte er støttet av potensielt medierende ressurser (jf. Sandwall 2013) er det også tilfeller der transaksjonell tale kan være vanskelig å forstå. Fabina fortalte i intervjuet at hun syntes det var vanskelig å forstå hva som ble sagt under morgenmøtene, som handlet om rapporteringer om hva som hadde skjedd i løpet av natten. Fabina sa at kollegaene hennes snakket fort under disse møtene, og at deres dialekter gjorde det vanskelig å forstå:

Fabina: «Ja, de snakker veldig fort (.) noen ganger jeg forstår ikke på jobb også (2) vi har møte i begynnelsen i - i morgenen også jeg hører men jeg forstår ikke noen ganger fordi de snakker fort også de snakker dialekt - forskjellig dialekt (.) vi lærer bare bokmål (.) vi skriver bare bokmål men (2) selv om det er to eller tre språk i Norge det er mange forskjellig språk - dialekter sant?»

Jeg var ikke tilstede under et slikt møte, men jeg mener det er nærliggende å tro at disse samtalene – selv om de kan karakteriseres som transaksjonelle – er av en abstrakt karakter som ikke handler om den umiddelbare konteksten. Møtene handler om hva som skjedde i løpet av natten og hva som skal bli gjort i løpet av dagen, og handler derfor om fortid og fremtid. Dette gjør at det er færre potensielt medierende ressurser å støtte seg på (jf. Sandwall 2013; se også 2.3)

Videre ut i intervjuet spurte jeg om hvorfor hun trodde kollegaene snakket så fort:

Bjørnar: «Men hvorfor tror du at de snakker så fort?»

Fabina: «Fordi den er deres språk (.) ja jeg snakker fort i min språk sant?»

Bjørnar: «Men hvis de vet at du ikke alltid klarer å forstå?»

⁴⁶ Selv om det ikke forekom tale i dette eksempelet velger jeg å tolke denne situasjonen som en transaksjonell *interaksjon*.

⁴⁷ Hun formulerte seg alltid på en måte som kan minne om innlærte helfraser: «vil du ha (mer) x?».

Fabina: «Også det er også kort tid (.) den møten er bare tretti minutter (.) de snakker - de leser rapport og (.) der bor sytten beboere også de snakker om alle så de må snakke litt fortere»

Som vi ser, begrunner Fabinas kollegaenes valg med at de har dårlig tid på jobb, og hun viser forståelse for hvorfor de snakker fort til henne, selv om hun ikke forstår hva som blir sagt. Dette illustrerer også hvordan arbeidsplassen prioriterer arbeidsoppgavene fremfor at Fabina skal forstå og lære norsk (jf. Lund & Pedersen 2006; se også 2.2.1). Fabina sier det er kollegaene hennes som snakker under disse møtene, og at hun velger å lytte og prøve å forstå. Ifølge henne selv trenger hun ikke å snakke norsk under disse møtene fordi hun ikke skriver rapporter som følge av at hun er praktikant. At hun ikke forstår hva som blir sagt under disse møtene kan begrense hennes innblikk i og forståelse av arbeidsplassen.

5.2.1.2 Relasjonell tale

I dette avsnittet skal jeg ta for meg den relasjonelle talen, dvs. småprat for å opprettholde relasjoner (jf. 2.3). Som nevnt over, prioriteres arbeidsplassens mål og dermed transaksjonell tale: man snakker for å få arbeidet til å gå fremover (jf. Sandwall 2013; Smørdal 2016), og derfor forekom det lite relasjonell tale under observasjonene. Under observasjonene snakket Fabina aldri relasjonell tale med de eldre. Dette gjorde derimot hennes kollegaer, som snakket om været, årstider og gamledager.

De få relasjonelle samtaler som oppsto mellom praktikantene og kollegaene handlet om familie, skolegang og hjemlandet. Observasjonene viste at de sjelden besvarte kollegaenes spørsmål med mer enn få ord, og at det var kollegaene som tok initiativ til de relasjonelle samtaler de gangene de fant sted. Fabina sa blant annet i intervjuet at hun kun snakker norsk når hun blir snakket til.

Ifølge Fabina må man være flink i norsk for å snakke med nordmenn, men hun sier selv at hun ikke syntes hun er flink (jf. 5.1.2.2, s. 70-71). Da jeg spurte Fabina om hun er redd kollegaene skal tenke noe negativt om henne som følge av hennes norskkunnskaper, svarte hun:

Fabina: «Hvis jeg snakker på feil måte kanskje de ler»

Amina deler den samme erfaringen med å snakke med nordmenn:

Amina: «Hvis jeg ikke flink (.) å kunne jeg snakke (.) hvis vi har noen som møtet han en gang også han flinkflinkflink (.) det kan jeg ikke å begynne å snakke fordi det kanskje (.) jeg vet ikke (.) men jeg blir litt redd (.) ikke på grunn jeg redd med han men redd å jeg snakke dårlig eller kunne ikke forstår meg hva jeg mener eller (5) ja»

At praktikantene i svært liten grad tar del i de relasjonelle samtaler på praksisplassen og kun svarer med få ord kan forklares av at de syntes det er vanskelig å snakke om de temaene som ofte inngår i relasjonelle samtaler, og dermed er redd for å fremstå som «dum» (jf. 5.1.1, s. 62). Fabina sier blant annet at hun syntes det er vanskelig å finne temaer å snakke om på norsk, spesielt hvis man ikke kjenner personen og dermed ikke kan bygge samtalen på felles erfaringer:

Fabina: «Det er lettere med folk jeg kjenner fordi vi kan snakke forskjellig tema (.) hvis jeg ikke kjenner vi kanskje vi snakker om været (.) i dag er regne (.) bare den»

Ifølge Sandwall (2013) og Sørensen og Holmen (2004) er den relasjonelle samtalen vanskeligere å håndtere enn den transaksjonelle fordi den ofte handler om abstrakte temaer som ikke er knyttet til den umiddelbare konteksten, og at samtaleemnene skiftes i et hyppig tempo. Som følge av dette vil de relasjonelle samtaler, ifølge Sandwall (2013), i mye mindre grad være støttet av potensielt medierende ressurser (jf. 2.3). Disse sitatene illustrerer også at man ikke kan se på Amina og Fabina som enten motivert eller umotivert, men at det er konteksten som påvirker hvorvidt Amina og Fabina er villig til å snakke norsk (jf. 2.1.2.3).

En annen årsak til at det har vært så få relasjonelle samtaler mellom Amina og Fabina og deres kollegaer er at Amina og Fabina mest sannsynlig bare skal være på praksisplassen i en begrenset tidsperiode. Dette kan gjøre at kollegaene ikke er investert i å bygge relasjoner til Amina og Fabina, og at Amina og Fabina blir mer opptatt av å vise at de kan gjøre en god jobb enn å snakke med kollegaene. Ifølge Sørensen og Holmen (2004) har innvandrere en oppfatning om at veien til fast arbeid går igjennom det konkrete arbeidet. Derfor er de ofte mer fokusert på å utføre arbeidet enn å snakke. Først senere, eventuelt som fast ansatte, tillater de seg å bruke krefter på sosialt småsnakk med kollegaer og begynne å sette krav til kollegaene eller tillater seg taleretten på en mer offensiv måte (ibid.). Å ta retten til å tale (jf. 2.1.2.2) innebærer en vurdering om man er villig til å sette sin sosiale eller profesjonelle identitet på spill for å komme til orde, i og med at samtalepartneren kan gi den som taler uønskede identiteter basert på uttalen (jf. Norton 2013; Sandwall 2013; se også 2.1.2.1). Derfor kan det tenkes at innlærere er mer investert (jf. Norton 2013) i arbeidsoppgavene enn å

danne relasjoner fordi de har lyst til å vise sin kompetanse – en kompetanse som er vanskelig å vise gjennom språket. Det kan også argumenteres for at Aminas og Fabinas valg om å fokusere på arbeidsoppgavene til fordel for å skape relasjoner er et forsøk på å ta på seg identiteten «verdifull kollega» til fordel for «praktikant» (jf. 2.1.2.4). Ved å gjøre dette kan man ifølge The Douglas Fir Group (2016) forandre tilgangen og mulighetene til å bruke visse ressurser som praksisfellesskapet distribuerer. Hvorvidt de klarer å ta på seg identiteten «verdifull kollega» er noe uvisst, ettersom jeg tolker både Amina og Fabina å være marginale deltakere av praksisfellesskapet (jf. 5.2.3.1 og 5.2.3.2). Ifølge The Douglas Fir Group (2016) er mulighetene til å forhandle og utfordre visse identitetsposisjoner avhengig av hver enkelt situasjon, de sosiale og lingvistiske ressursene som er tilgjengelig for individet, og maktforholdene som regjerer.

På grunn av det høye tempoet på praksisplassene kunne man antatt at det kun var i matpausene at relasjonell tale forekom, men når det gjelder Amina viste det seg at de få relasjonelle samtaler som forekom oppsto når hun jobbet ved siden av sjefen på personalrestauranten. For Fabina sin del oppsto det relasjonell tale når hun hadde samme arbeidsoppgave som en kollega og i matpausen på sykehjemmet.

5.2.1.2.1 Amina

Amina hadde, i motsetning til Fabina (jf. 5.2.1.2.2), matpauser hvor hun kunne sitte uforstyrret og spise maten. Hun hadde derimot mindre potensielle samtalepartnere, ettersom det kun var sjefen som hadde lunsj samtidig som henne. De hadde som regel matpause i halv 11-tiden, før kundene kom for å ha lunsj. Hun snakket derimot aldri med kundene med mindre de spurte om hun kunne fylle på brus og kaffe (jf. 5.2.3.1, s. 92).

Under observasjonen insisterte sjefen til Amina at jeg måtte spise lunsj sammen med dem, noe jeg følte jeg ikke kunne takke nei til. Samtalen vi hadde under lunsjen handlet om kjæresten hans, og i løpet av de 10 minuttene denne samtalen varte, satt Amina stille. Det kan være flere grunner til at hun ikke deltok i samtalen, men jeg mener det er nærliggende å tro at hun enten syntes at samtaleemnet var vanskelig å forstå ettersom taletempoet gikk fort, eller fordi hun opplevde å ikke bli inkludert i samtalen. Under samtalen snakket sjefen utelukkende

med meg, og kastet blikket på Amina kun et par ganger⁴⁸. Etterhvert prøvde Amina å bryte inn i samtalen ved å si at hun har bestilt legetime på grunn av en vond hånd.

Feltnotat 5, *Ja, okey*. Amina, observasjon.

Amina: Jeg – jeg bestille legetime

Sjefen: Hmm?

Amina: Jeg bestilt legetime [tar seg til hånden og viser den til sjefen]

Sjefen: Ja okey

Etter denne lille interaksjonen mellom Amina og sjefen, spiste Amina opp maten sin i stillhet før hun reiste seg og gikk inn på kjøkkenet for å jobbe, mens sjefen fortsatte å snakke med meg. Som vi ser her, blir ikke Aminas ytring om at hun skal til legen fulgt opp av sjefen. Grunnen til dette kan være at hun ikke blir oppfattet som en legitim taler i denne situasjonen (jf. Bourdieu 1977). Ifølge Bourdieu (1977:650) (se også 2.1.2.2) må man oppfylle fire kriterier om man skal bli oppfattet som en legitim taler: 1) ytringen må bli uttalt av en passende taler, 2) den må bli ytret i en legitim situasjon, 3) den må bli adressert til en legitim mottaker, og 4) den må bli formulert i legitime fonologiske og syntaktiske former.

Jeg tolker det slik at den mest avgjørende faktoren var at Amina ikke oppfylte kriterium 2, hvor ytringen må forekomme i en legitim situasjon. Sjefen satt som sagt og fortalte om kjæresten sin til meg, og Amina avbrøt ham med et innspill som ikke var relevant for situasjonen. Realiteten Amina må møte er at det er sjefen som har makten til å påvirke når hun skal snakke, hvor mye hun kan snakke og hva man kan snakke om. Hadde Amina fortsatt å snakke uten sjefens aktive deltakelse, kan det være at hennes oppførsel hadde blitt opplevd som upassende og på den måten kunne hun ha satt sine materielle ressurser på spill. Derfor kan det være forbundet en viss risiko med å ta retten til å tale (jf. 2.1.2.2 og 2.3). Dette eksempelet illustrerer også hvordan Amina ble ekskludert fra en interaksjonskontekst som kunne ha ført til at hun hadde utviklet mer avanserte lingvistiske ressurser. Deltakelse i forskjellige interaksjonskontekster er ifølge van Lier (2004:67) essensielt for at et individ skal kunne utvikle seg: «access to speech events and the ability to participate in their creation and enactment, are crucial for the developing person» (jf. 2.2.1).

⁴⁸ Jeg kunne selvsagt ha inkludert henne, men jeg ville se hvordan interaksjonen utartet seg. Jeg skal heller ikke legge skjul på at mitt nærvær kan ha påvirket mengden interaksjon Amina fikk delta i under denne matpausen. Jeg kan ikke vite om sjefen snakker med henne når jeg ikke er tilstede, dvs. når det kun er de to som har matpause sammen. Det vitner likevel om at jeg som nordmann automatisk ble en legitim samtalepartner.

Ved en annen anledning ble Amina invitert til relasjonell tale av sjefen, trolig som følge av at de jobbet rett ved siden av hverandre. Feltnotatet er hentet fra kjøkkenet på Holmen kantine hvor de sto ved siden av hverandre og kuttet grønnsaker, hvor sjefen spurte Amina om hvordan det gikk med sønnen som hadde vært hos legen.

Feltnotat 6, *går du og finner en ny pakke?* Amina, Observasjon.

1. Sjefen: Hvordan går det med sønnen din?
2. Amina: Hm?
3. Sjefen: Hvordan går det med sønnen din? Du var jo til legen
4. Amina: Det er bra (.) alt er bra
5. Sjefen: Har han vært syk?
6. Amina: Nei (.) bare kontroll (.) fikk brev om han komme til legen
7. Sjefen: Åja (.) var det sånn halvtårskontroll?
8. Amina: Ja (.) riktig
9. Sjefen: Ja (.) jeg så det var lite ost igjen (.) går du og finner en ny pakke?

Aminas relasjonelle samtale med sjefen ble avbrutt av at sjefen spurte om Amina kunne hente mer ost. Dette illustrerer i likhet med feltnotat 5 hvordan sjefen har makten til å påvirke hennes interaksjoner på arbeidsplassen. Sjefen stilte i realiteten en kommando kamuflert som et spørsmål, en kommando Amina ikke kunne si nei til. Dette vitner også om at bedriftens mål er prioritert over å skape relasjoner og lære norsk.

I forlengelsen av feltnotat 3 (se s. 76) ble det startet en relasjonell samtale mellom Amina og sjefen i form av humor. Denne samtalen, hvor sjefen sier «dagens mysterium» etter at han finner ut at melken skiller seg i kontakt med varm kaffe, viser hvordan mangelen på medierende ressurser i relasjonell tale kan gjøre det vanskelig å forstå hva som blir sagt. Samtalen er knyttet til den umiddelbare konteksten, men ordet «mysterium» er noe abstrakt som det ikke går an å referere til uten å bruke selve begrepet. Derfor hadde Amina ingen medierende ressurser å støtte seg på:

Feltnotat 7, *dagens mysterium*. Amina, observasjon.

1. Sjefen: Melken skilte seg når den kom i kontakt med varm kaffe (.) dagens mysterium
2. Amina: Hæ?
3. Sjefen: Dagens mysterium
4. Amina: ((stirrer på sjefen))

5: Sjefen: Mysterium (.) forstår?

6. Amina: Ja (.) ja (.)

Som vi ser fra dette feltnotatet, sier Amina at hun forstår hva sjefen mener, men det er heller tvilsomt at hun faktisk gjorde det. Hun sa selv under intervjuet at hun av og til sier at hun forstår noe når hun egentlig ikke gjør det:

Bjørnar: «Har du noen gang sagt "ja, jeg forstår" når du egentlig ikke forsto?»

Amina: «((latter)) Ja (.) men det er så dumt når jeg ikke forstår noe og si ja jeg forstår (.) [...] hvis du vil å lære noe du må forstår (.) du ikke si jeg forstår når du ikke forstår (.) det det litt – det litt dumt jeg tror det [...]»

Ifølge Sørensen og Holmen (2004) nevnes denne praksisen i nesten alle undersøkelser av interkulturell kommunikasjon, hvor den er tydeligst i asymmetriske situasjoner (ibid:52). Som nevnt tidligere er språket et redskap til å utføre arbeidet, og for innlærere betyr det i første omgang å få seg et arbeid og deretter å utføre det godt slik at de kan beholde jobben (ibid:51). Derfor er det mye som står på spill for innlærere i kontakt med kollegaer og arbeidsplassen. Å innrømme en manglende forståelse betyr en manglende kunnskap i majoritetsspråket, som igjen innebærer at man tar på seg eller blir gitt roller og identiteter som innvandrere/inkompetent (jf. 2.1.2.1). På denne måten handler slike samtaler, ifølge Sandwall (2013:151), om maktforhold, å redde ansiktet og identiteter.

5.2.1.2.2 Fabina

Fabina fortalte under intervjuet at på grunn av jobbens natur, var det sjeldent at hun og kollegaene hadde pause i fulle 30 minutt, og at de ofte måtte jobbe mens de hadde pause. Under observasjonen var det vanlig at enkelte tok en skive i hånden og gikk ut av kjøkkenet. Dette gjorde at kollegaene ikke oppholdt seg på kjøkkenet i matpausene, som igjen førte til at Fabina var alene store deler av matpausen. Hun spurte til og med en kollega som kom inn i rommet om hun trengte en stol, men kollegaen sa at det gikk fint, og gikk ut av rommet⁴⁹. Dette tydeliggjør hvordan arbeidsplassens prioriteringer og tempo bidro til å begrense hennes interaksjonsmuligheter. Under den andre observasjonen oppsto det derimot en relasjonell samtale mellom Fabina og en av hennes kollegaer under matpausen. Feltnotatet er hentet fra kjøkkenet på sykehjemmet hvor Fabina satt og spiste maten sin sammen med en kollega:

⁴⁹ Dette var en invitasjon til Fabinas kollega om å sette seg ned å spise med henne.

Feltnotat 8, *det går greit*. Fabina, observasjon.

1. Kollega: Hvor lenge har du bodd i Norge?
2. Fabina: Nesten tre år
3. Kollega: Ja (.) syntes du det er vanskelig å lære norsk? eller går det greit?
4. Fabina: Det går greit
5. Kollega: Ja (.) så bra (.) jeg syntes du er flink
6. Fabina: Takk ((smiler))

Samtalen endte med at Fabina begynte å brette servietter og legge dem ut på bordene på kjøkkenet, mens kollegaene fortsatte å snakke sammen. Som vi ser fra feltnotatet, svarer Fabina kort, og at det er kollegaen som initierer samtalen med Fabina. Dette var typisk for de få relasjonelle samtaler som forekom på praksisplassene. Ifølge Lindberg (2003, 2004) kan dette knyttes til asymmetriske maktforhold. Lindberg fant ut at innfødte svensker ofte tok på seg en lærerrolle i samtaler med andrespråkstalere, og kontrollerte og dominerte samtalen bl.a. gjennom å selv initiere og avslutte replikkskiftet. Flere av samtaler minnet derfor om intervjuer snarere enn samtaler. Dette resulterte i at andrespråksinnlærerne fikk begrensede muligheter til å ta initiativ og deres språkbruk reduseres derfor til korte og syntaktisk reduserte svar. Sandwall (2013) knytter også tendensene hvor kollegaene stiller relasjonelle spørsmål til praktikantene, men ikke motsatt, til maktforhold. Ifølge Sandwall (ibid.) gjør praktikantene vurderinger om spørsmål av privat karakter har en viss risiko til å oppleves som for nysgjerrige og som en utjevning av maktbalansen mellom dem.

Praktikantenes muligheter til å delta i de relasjonelle samtaler som forekom kan oppsummert anses å være begrenset. For å bryte inn i en samtale, og ta retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977) kreves det både vilje til å investere (jf. Norton 2013) og en aksept av å «dumme seg ut».

5.2.2 Arbeidsoppgaver

Både Amina og Fabina tilbrakte majoriteten av arbeidsdagen alene på kjøkkenet, uten noen å snakke med. Til tross for at både Amina og Fabina er høyt utdannede kvinner med universitetsgrad fra sine hjemland (jf. 4.1 og 4.2), fikk begge svært enkle arbeidsoppgaver. Mitt inntrykk var at de var på praksisplassen for å gjøre de arbeidsoppgavene de var satt til å gjøre, og hadde derfor i realiteten begrensede muligheter til å få prøve nye arbeidsoppgaver.

Arbeidsoppgavene Amina og Fabina utførte innebar å kutte salat, fylle på/sette frem pålegg, koke egg, vaske, rydde og lage smørbrød osv. I motsetning til Amina innbar arbeidsoppgavene til Fabina også å gå rundt og servere maten, i tillegg til at hun av og til jobbet litt med stell⁵⁰. Amina hadde tidligere erfaring fra kafébransjen som gjorde at hun var noe lunde kjent med arbeidsoppgavene (jf. 4.1). Fabina sa at hun aldri hadde jobbet på et sykehjem før, men på grunn av at hun stort sett bare jobbet på kjøkkenet, var dette oppgaver hun var kjent med i kraft av at hun er et voksent individ. At Amina og Fabina får enkle arbeidsoppgaver til tross for at de er høyt utdannede individ illustrerer hvordan de symbolske ressursene blir validert i samfunnet (jf. 2.1.2.2). Ettersom både Amina og Fabina er arbeidsledige med begrenset språk, og en utdanning med liten verdi i det norske samfunnet, ble de gitt enkle arbeidsoppgaver. Både Amina og Fabina hadde de samme arbeidsoppgavene under begge observasjonene, noe Amina også bekreftet under intervjuet:

Bjørnar: «Hadde du de samme arbeidsoppgavene hele tiden?»

Amina: «Ja (.) ja vi har (.) det går fint»

At Fabina og Amina gjør det samme rutinemessige arbeidet på praksisplassen kan ha ført til økt aktørskap (jf. 2.1.2.4) i form av at de kan oppleve større handlingsrom rundt de arbeidsoppgavene som de er satt til å gjøre. Dette bli også bekreftet i intervjuet av Fabina hvor hun sier at hun føler seg trygg på seg selv når hun arbeider alene:

Bjørnar: «Men hva syntes du om at du jobber alene?»

Fabina: «(3) Ja jeg kan – fordi jeg lærte mye også kan – jeg klarer å gjøre alene (2) også jeg føle meg trygg»

Studien til Sandwall (2013) viser derimot at slike enkle og mekaniske arbeidsoppgaver kan føre til at interaksjonen minker på praksisplasser. Hennes studie viser at enkle og mekaniske oppgaver førte til at praktikantene fikk mindre instruksjoner, samtidig som det førte til at praktikantene ikke trengte å spørre kollegaene om arbeidsrelaterte spørsmål. At behovet for instruksjoner kan minke i takt med at praktikantene lærte seg arbeidsoppgavene virker også å være tilfelle for Amina og Fabina. Sjefen til Amina sa bl.a. til meg at «hun er veldig flink (.) hun gjør alt som blir sagt (.) jeg trenger ikke å si noe en gang». At sjefen til Amina selv uttaler

⁵⁰ Jeg hadde ikke mulighet til å bli med å observere stell, så hvordan interaksjonen foregikk under dette arbeidet kan jeg ikke uttale meg om.

at han ikke trenger å snakke med henne på grunn av at hun vet hva hun skal gjøre viser hvordan han og mange andre ser ut til å misforstå arbeidsrettet opplæring. Man er ikke på arbeidsplassen kun for å få arbeidstrening, men man skal også få språkpraksis, noe som innebærer at man bør få lov til å ta del i så mange interaksjonskontekster som mulig og ikke arbeide alene i stillhet. Når det gjelder Fabina sa hun under intervjuet at hun jobbet sammen med en kollega i begynnelsen av praksisoppholdet, men at hun nå – 2 uker etter at hun startet – jobber alene:

Fabina: «I begynnelsen arbeidet jeg sammen med andre (.) nå kan jeg jobbe alene»

Når jeg spurte Fabina om hun syntes hun fikk praktisert norsk når hun arbeidet alene sa hun at hun snakket mye med de eldre. Under observasjonen begrenset disse samtalene seg til at hun spurte om de eldre ville ha mer å drikke eller spise (jf. 5.2.1).

5.2.2.1 Fabina

Kjøkkenarbeidet under frokosten og lunsjen hadde et stort potensiale til å gi muligheter for interaksjon (jf. 5.2.2.3). Kollegaene til Fabina snakket mye med de eldre under disse måltidene. De snakket om hvordan det var i gamledager, om barnebarn, årstider og roet ned de eldre om de var engstelig. Fabina snakket derimot svært lite. Jeg tolker det slik at den relasjonelle talens karakter (jf. 5.2.1.2) kan ha gjort det vanskelig for Fabina å delta og initiere disse samtalene⁵¹, og at hun derfor unngikk dem. At den relasjonelle talen er vanskelig for innlærere kan også forklare hvorfor både Fabina, i likhet med Amina (jf. 5.2.1.2.1, s. 82), begynte med arbeidsoppgaver før pausen var ferdig, selv om kollegaene satt og hadde pause. Fabina begynte å brette servietter og legge dem rundt på kjøkkenbordene, mens kollegaene fremdeles satt og spiste lunsj og snakket sammen (jf. 5.2.1.2.2, s. 85). Ved å arbeide i pausene unngår man å utsette seg for samtaler og spørsmål fra kollegaer hvor roller og identiteter som praktikant/innlærer/innvandrer kan komme i fokus. Blir gapet mellom de kommunikative utfordringene man møter og opplevelsen av hva man klarer å mestre for stort, kan man risikere å sette sin sosiale og profesjonelle identitet på spill (jf. 2.1.2.2). Å være stille eller å arbeide kan derfor bli betraktet som et trygt valg (Katz 2000:157).

En av kollegaene til Fabina oppfordret også Fabina til å jobbe alene på kjøkkenet mellom måltidene fordi hun mente at for mange folk på kjøkkenet førte til forvirring og rot.

⁵¹ Å snakke med de eldre kan også bli betraktet som en av arbeidsoppgavene på sykehjem.

Fabina får beskjed av kollegaen om at hvis noen kommer og spør om hun vil ha hjelp, så skal hun takke nei. Bakgrunnen for denne oppfordringen startet med at Fabina og en kollega hadde laget havregrøt tidligere på dagen, hvor grøten hadde svidd seg i bunn.

Feltnotat 9, *Hvis det er mange på kjøkkenet blir det bare kaos*. Fabina, observasjon.

1. Kollega: Hvem sin grøt er det?
2. Fabina: Det er Siri som har laget
3. Kollega: Bare husk å rør ofte når dere lager grøt ellers blir det svidd
4. Fabina: Ja jeg skal vaske det
5. Kollega: Viktig å røre hele tiden
6. Fabina: I morges var mye å gjøre (.) vi - [blir avbrutt av kollegaen]
7. Kollega: Det er vanskelig å få vekk
8. Kollega: Hvis det er mange på kjøkkenet så blir det bare kaos
9. Fabina: okey
10. Kollega: Hvis noen kommer og spør om du vil ha hjelp så si nei (.) det blir bare kaos hvis ikke

Det faktum at Fabina får beskjed av kollegaen om å si at hun ikke trenger hjelp på kjøkkenet kan gjøre at hun mister muligheter til interaksjon. Som nevnt tidligere (jf. 5.2.1.1) kunne det oppstå interaksjoner når kollegaer arbeidet med de samme oppgavene, eller når man arbeidet ved siden av hverandre. Det asymmetriske maktforholdet mellom kollegaen og Fabina gjør at kollegaen, som er fast ansatt, kan fortelle Fabina, som er praktikant, hva hun skal gjøre og hvordan hun skal gjøre det. Hvem som blir tilbudt ulike arbeidsoppgaver er, ifølge Billett (2001), avhengig av arbeidsplassens vurderinger, aktiviteter og mål, så vel som faktorer som oppfatninger av individets kompetanse, etnisitet, kjønn, ansettelsesforhold, relasjoner og status på oppgavene. At arbeidsoppgaver er distribuert på bakgrunn av arbeidsoppgavens status og relasjoner på arbeidsplassen kom også frem i Nortons (2013) studie, hvor en av hennes informanter mente hun fikk de verste jobbene på grunn av at hun ikke snakket med kollegaene som følge av hennes begrensede engelskkunnskaper. At hun hadde de verste jobbene førte videre til at hun ikke følte hun kunne ta retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977).

Hvis Fabina ikke gjør som hun får beskjed om kan hun risikere å sette sine materielle og symbolske ressurser på spill (jf. 2.1.2.2). Dette maktforholdet kommer også tydelig frem i feltnotatutdraget hvor kollegaen avbryter Fabina når hun skal forklare at hun hadde mye å

gjøre, noe som tyder på at Fabina ikke var en legitim taler i denne situasjonen (jf. Bourdieu 1977). I tillegg burde denne beskjeden vært rettet mot kollegaen som faktisk lagde grøten, og ikke Fabina. Dette kan også brukes som eksempel på hvordan innlærere ofte blir ansett som mindre kompetente som følge av deres begrensede språkbeherskelse. En studie av Boyd og Bredange (2013), hvor de studerte holdninger til utenlandske lærere i svenske skoler, viste blant annet at feil og misforståelser gjort av svenskfødte lærere ofte ble bortforklart ved at det var et uhell, mens feil og misforståelser gjort av utenlandske lærere ble knyttet til deres manglende målspråkkunnskaper. Men på grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom praktikanter og erfarne kollegaer kan det være vanskelig å ta retten til å tale og forsvare seg (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977; se også 2.1.2.2).

På sykehjemmet virket det som om enkelte av og til kontrollerte arbeidet til Fabina. Dette kan komme av at de ifølge en av arbeiderne på sykehjemmet har hatt praktikanter som de nærmest måtte fotfølge for å se at ting ble gjort som de skulle. Et eksempel er når Fabina fylte juice i glasset til en av beboerne som spurte om hun kunne få juice.

Feltnotat 10, *hun pleier å drikke Biola*. Fabina, observasjon.

1. Kollega: Skal du ha juice? [stirrer på beboeren]
2. Fabina: Ja hun ville ha det
3. Kollega: Åja men hun pleier å drikke Biola
4. Den eldre: Nei jeg ville ha juice

Som vi ser i dette feltnotatet, tar Fabina retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977), selv om hun ikke blir inkludert inn i samtalen mellom den eldre og kollegaen til å begynne med. Kollegaen spurte den eldre direkte om hun ville ha juice mens Fabina stod ved siden av.

5.2.2.2 Amina

Amina arbeidet også mye alene på praksisplassen. I motsetning til Fabina hadde ikke Amina noen å snakke med bortsett fra sjefen. Under matlagingen arbeidet hun ved siden av sjefen, men det var lite interaksjon mellom dem. Den lille interaksjonen som forekom var stort sett av en transaksjonell karakter (jf. 2.3 og 5.2.1.1). Etter at sjefen var ferdig med å lage varmmaten satte han seg ofte inn på kontoret for å bestille varer mens Amina enten ryddet eller vasket på kjøkkenet. Dette ble også observert av Amina, noe som kom frem i intervjuet:

«Ja fordi det - det bli litt rart fordi jeg og han ingen som med andre - med - jeg og han - bare to - bare to stykker der (.) også - også vi har ikke - det bare komme tidlig og (2) fylle opp noe og ferdig - ingen som gjøre (.) bare sitte - han sitte på kontoret og bestille noe og så komme sitte sammen og spise sammen»

Under den ene observasjonen var sjefen også borte i over to timer, hvor Amina ble overlatt til seg selv. Når jeg spurte Amina om hun syntes hun får praktisert norsk når hun arbeider så mye alene, sa hun at det av og til kom personer inn i lokalet som hun snakket med. Disse personene kom bare når de trengte noe fra kjøkkenet. Hun hadde heller ingen kontakt med kundene når de kom for å spise lunsj.

Selv om Amina sa det gikk fint å gjøre de samme arbeidsoppgavene, uttrykte hun også i intervjuet et ønske om å få bli med å lage med å lage varmmaten:

«Ja ((tenker)) ja hvis han - fordi han flink å lage mat jeg vil å lære - jeg vil å lære fra han hvordan du kan lage noe (.) fordi vi har ikke oppskrift når han jeg smake noe så god jeg spørre han "hvorfør du ikke skrive"? han sa "du vet, hvis jeg lage den andre dag det - det kan ikke å sånn som i dag fordi kanskje jeg noen glemme noe" (.) fordi jeg fortelle han "du må skrive for å huske" ((latter)) ja så (.) ja»

At sjefen til Amina ikke skriver ned oppskriftene gjør at Amina ikke kan lage maten som blir servert på personalrestauranten. Dette hindrer henne derfor i å ta del i en av de viktigste oppgavene på praksisplassen. Hadde sjefen skrevet ned en av oppskriftene kunne Amina trent på både å lage mat og å lese oppskrift, en oppgave som det er viktig for henne å trene på. Han kunne for eksempel ha vist og instruert hvordan hun skulle lage de forskjellige matrettene, slik at Amina kunne blitt mer delaktig i matlagingen. At Aminas oppgaver er begrenset til å kutte salat, rydde osv. viser også hvordan forholdet mellom dem er sosialt strukturert. Det er sjefen som bestemmer hvilke arbeidsoppgaver som skal bli utført og av hvem. Som praktikant og med begrensede norskkunnskaper vil det være vanskelig for Amina å ta retten til å tale og spørre om hun kan få lov til å være mer delaktig i matlagingen (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977).

5.2.2.3 Tidspunkt

Tidspunkt i løpet av arbeidsdagen så også ut til å kunne påvirke praktikantenes muligheter til interaksjon. For Amina sin del hadde hun flest muligheter til interaksjon i løpet av morgentimene før kundene kom for å spise. Det var på dette tidspunktet hun stod på kjøkkenet sammen med sjefen. Når kundene kom for å spise og etter at kundene var gått

hadde hun færrest muligheter til interaksjon. På disse tidspunktene under observasjonene var Amina alene på kjøkkenet, enten fordi sjefen hadde et ærend han måtte gjøre, eller fordi han satt på kontoret.

Når det gjelder Fabina var mulighetene til interaksjon størst under frokost og lunsj. På disse tidspunktene var det mange eldre og kollegaer innom kjøkkenet som kunne fungere som mulige samtalepartnere. Dette virket samtidig til å være en av de travleste tidspunktene hvor eldre skal hentes på rommene, medisiner skal gis og stell som skal tas. Dette kan ha gjort at Fabina ikke følte hun kunne snakke med sine kollegaer. I mellom disse travle tidspunktene sto Fabina ofte alene på kjøkkenet og vasket og ryddet. Også under disse tidspunktene kom det kollegaer inn og ut av kjøkkenet, men de hadde ikke tid til å snakke fordi de hadde arbeidsoppgaver på andre deler av sykehjemmet.

5.2.3 Relasjoner

I dette delkapitlet skal jeg ta for meg den siste av de tre samvirkende faktorene (jf. 2.4). Jeg skal se på hvilken rolle relasjonene mellom kollegaene og praktikantene hadde for den transaksjonelle og relasjonelle interaksjonen som praktikantene deltok i, samt de arbeidsoppgavene de fikk og utførte.

Relasjonene mellom praktikantene og deres kollegaer er i utgangspunktet asymmetrisk. Det er de som har kunnskaper om majoritetsspråket som har makten til å forhandle både arbeidsoppgaver og identiteter (jf. Bourdieu 1977; Billett 2001). Både Amina og Fabina sier de syntes det er vanskelig å ta retten til å tale i frykt for å bli oppfattet som «dum» (jf. 5.1.1, s. 62). Denne frykten for å snakke med nordmenn kan bli forklart med at deres kollegaer fungerte som portvakter (jf. *gatekeepers*, Bremer et al 1996) til praktikantenes forestilte fellesskap (jf. 5.1.2.3). Norton (2013) har pekt på det samme når hun skriver at hennes informanter var mest ukomfortable med å snakke med personer som ble ansett som portvakter til deres forestilte fellesskap.

At Amina og Fabina er redd for å snakke med kollegaene sine kan ha påvirket relasjonen mellom dem, som igjen kan ha påvirket hvilke arbeidsoppgaver de har blitt tildelt. Både Amina og Fabina syntes det var vanskelig å ta retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977) på praksisplassen som følge av deres begrensede norskkunnskaper. Uten retten til å tale blant kollegaene og det faktum at de jobbet alene, vil gjøre det vanskelig for dem å fremstille seg selv som et kompetent individ. Dette er også dokumentert av Boyd og Bredange (2013) (se også Katz 2000), som har vist at personer ofte antar at det er en kobling mellom språkkunnskaper og yrkeskompetanse.

Som tidligere nevnt (jf. 5.2.1), snakket praktikantene lite norsk på praksisplassen, og det var sjelden at praktikantene tok initiativ til samtaler. Dette kan det være flere grunner til, men en av grunnene er at de stort sett arbeidet alene og virket å være marginale medlemmer av praksisfellesskapet (jf. 2.1.2.5).

5.2.3.1 Amina – et begrenset praksisfellesskap

Når det gjelder Amina hadde hun kun én person å snakke med, og det var sjefen. Selv med sjefen virket det som om mulighetene til interaksjon var begrenset. Sjefen initierte få samtaler med Amina⁵², og han satt ofte på kontoret for å bestille varer, eller var på andre steder i bygget av ulike grunner.

Jeg betrakter Amina å ha en legitim rolle på praksisplassen, men det er i kraft av at hun har blitt tilbudt denne praksisplassen gjennom kvalifiseringssenteret. Hennes rolle som praktikant på arbeidsplassen er å gjøre de arbeidsoppgavene som hun har blitt gitt. Tar man utgangspunkt i definisjonen til Wenger (1998) (se 2.1.2.5), som sier at et praksisfellesskap består av en *gruppe* som deler et mål eller problem, og som *sammen* utvikler kunnskap og ekspertise ved å *samhandle med hverandre*, betraktet jeg Amina å være en marginal deltaker av praksisfellesskapet (jf. Lave & Wenger 1991; se også 2.1.2.5). Når det gjelder arbeidsoppgaver samhandlet ikke Amina og sjefen med hverandre, og det var lite utvikling av ekspertise. Sjefen fortalte Amina hva hun skulle gjøre, og etterpå arbeidet hun alene uten at sjefen fulgte henne opp. Arbeidsoppgavene ble begrenset til å kutte grønnsaker, vaske, rydde, fylle på matvarer osv. Hun uttrykte i intervjuet at hun skulle ønske hun fikk sjansen til å lage varm mat, men dette fikk hun ikke lov til. Denne oppgaven var forbeholdt sjefen hennes. En av grunnene til at hun ikke kunne være med på å lage varm mat var at sjefen aldri brukte oppskrift.

Når det gjelder det språklige hadde hun begrenset kontakt med sjefen. Samtalene dreide seg stort sett om enkle instruksjoner, og i enkelte situasjoner ble hun ikke betraktet som legitim taler (jf. 5.2.1.2.1, feltnotat 6). Kontakten med kundene var derimot totalt fraværende. Under intervjuet spurte jeg Amina om hun noen ganger snakket med kundene. Hun sa at hun aldri snakket med dem med mindre de kom og spurte om hun kunne fylle på brus, melk osv.:

«Nei (.) hvis noen spørre meg jeg kan - det er noen som kom å "unnskyld kan du - det var tomt brus eller noe" jeg kan - skal bare gå og bytte (.) eller

⁵² Under de to observasjonene snakket han mer med meg enn med Amina. Han snakket stort sett bare med Amina om han hadde noen instruksjoner til henne.

noe som trenge brød eller (3) ja (.) eller hvis vi har noen som jeg må fylle på»

Amina opplevde at kundene var uoppnåelige samtalepartnere. Hun forklarte under intervjuet hvordan hun prøvde å være hyggelig og blid med kundene når hun traff dem, men at kundene ikke virket interessert i å snakke med henne. Jeg tolker det slik at ved å smile og være hyggelig prøvde Amina å vise at hun var en dame som arbeidsplassens praksisfellesskap kunne verdsette. Men hun opplevde å ikke få tilgang:

«Men bare jeg si heihei hvis han sa hei ((muntert)) eller hei ((likegyldig))
jeg også - jeg vil å hilse til han (2) men selv om - jeg tror - jeg tror
han vil ikke (.) jeg vet ikke fordi alle er smile det er - alle er åpne
alle vil å hilse til andre (.) det sånn vanlig (.) men jeg blir litt
(uforståelig)»

Gjennom arbeidsoppgavene hadde hun få muligheter til å få kontakt med kundene. Selv om hun jobbet i en personalrestaurant tok hun aldri imot bestillinger eller betaling. Kassasystemet i restauranten var selvbetjent (jf. 4.1.1), noe som hindret Aminas interaksjon med kundene og hennes praktisering av norsk ytterligere. Hun snakket aldri relasjonell tale med noen av dem, og forklarte at kundene stort sett bare leverte tallerken og gikk:

Bjørnar: «Snakket de om andre ting enn jobb?»

Amina: «Neinei, aldri (.) de bare kom og sette og spise sammen og bare gikk (.) nei, aldri som komme (.) du - du var der ((latter)) aldri som kan snakke (.) bare levere tallerken og gikk (.) eller noen som sa "hei", og noen som sa "hadet vi sees", "takkt for i dag" (.) ja (.)»

Grunnen til at kundene var uoppnåelige for Amina kan være at de tilhører et annet praksisfellesskap enn henne. At Amina ikke er kollegaer av kundene kan påvirke deres holdninger til henne. Det kan f.eks. gjøre at de ikke ser det som sin oppgave å bygge relasjoner til henne, og sørge for at hun trives. De ser henne tross alt kun én time daglig. Denne tendensen er også dokumentert av Strømmer (2016) som undersøkte mulighetene en innlærer av finsk hadde til å praktisere finsk som rengjøringsarbeider (jf. 1.3). Denne innlæreren opplevde, i likhet med Amina, å ikke bli betraktet som en verdig samtalepartner av de øvrige arbeiderne som jobbet på bygget hvor han vasket. Strømmer (2016:9) konkluderer med at finskinnlæreren ikke ble invitert inn i praksisfellesskapet fordi han ikke sto på samme lønnsliste som arbeiderne, og han ble dermed ikke betraktet som en kollega.

Det er interessant at sjefen til Amina ble inkludert inn i samtalene med kundene. Han hadde talerett og snakket med flere forskjellige kunder under lunsjen. Trolig hadde han noen symbolske verdier som kundene satt pris på. Han var blant annet flink å lage mat, noe kundene gjentatte ganger fortalte han, og han snakket norsk.

At Amina ikke har talerett (jf. Bourdieu 1977; Norton 2013; se også 2.1.2.2) blir også tydelig når hun under observasjonen ble ekskludert fra en samtale om kassasystemet. Under den ene lunsjen når Amina sto og tok noen glass ut av oppvaskmaskinen, og sjefen satt på kontoret, kom det en kunde bort mot kjøkkenet. Hun stoppet opp og så seg litt rundt før hun fortalte Amina at kortet hennes ikke virker på selvbetjeningskassen. Det virket ikke som om Amina helt forstår hva som ble sagt, og kunden snakket i tillegg fort. I det kunden skal forklare problemet en gang til for Amina kommer sjefen ut av kontoret. Når kunden ser sjefen henvender hun seg til han med en gang. Sjefen skriver opp navnet til kunden og sier han skal sjekke det ut. Kunden kommer imidlertid tilbake rett etterpå og forteller at heller ikke hennes kollegaers kort fungerer. Hun henvender seg også denne gangen til sjefen, selv om Amina står nærmere.

At Amina ikke ble inkludert i talen av hverken sjefen eller kunden kan, ut ifra Bourdieus (1977) teori, forklares som at Amina ikke er en legitim taler i denne situasjonen (jf. 2.1.2.2). At kunden sto en liten stund og så inn på kjøkkenet før hun tok kontakt med Amina tolket jeg slik at kunden egentlig sto og så etter sjefen. Jeg mener at det faktum at hun henvendte seg til sjefen med en gang han kom ut av kontoret underbygger denne tolkningen. At Amina ikke forsto kunden blir tydelig når hun i etterkant av situasjonen henvender seg til meg for å spørre hva som var problemet. Jeg sa jeg var usikker, men forklarte henne det jeg hørte. Jeg foreslo at hun burde spørre sjefen om han kunne vise henne hva som var problemet. Så vidt jeg vet spurte hun aldri sjefen hva som var problemet. Grunnen til at Amina ikke forsto kan være at kunden snakket fort og over hodet hennes⁵³, og at kunden ikke hadde tid til å forhandle om mening og jobbe mot en felles forståelse (jf. Lund & Pedersen 2006; se også 2.2.1). Amina sa også under intervjuet at hun hadde problemer med å henge med i samtaler når samtalepartneren snakker fort:

«[...] noen som snakker fort jeg aldri forstå hva sier (.) nei aldri (.) fordi også vi har noen som snakker med andre dialekt (.) ja (.) ja jeg ingen forstår»

⁵³ Hun fortalte dette til meg etter at kunden og sjefen var gått.

Ifølge Bremer et al. (1993) er denne problematikken vanlig i interetniske møter, hvor det alltid er innlæreren som er forventet å forstå den innfødte, heller enn at den innfødte sørger for at innlæreren forstår (se også Lund & Pedersen 2006:17). Holmes og Woodhams (2013) har også pekt på hvordan nye medlemmer av praksisfellesskap ikke blir forklart sjargongen som forekommer på arbeidsplasser, men er forventet å plukke opp hva det refereres til og dens mening.

Ut i fra dette eksempelet er det også tydelig at Amina er en marginalt medlem av praksisfellesskapet. Det var ingen som fortalte Amina hva problemet var. Hun ble i realiteten ekskludert i fra informasjon om hvordan man løste slike problemer innad i bedriften. Amina uttrykte i intervjuet at hun skulle ønske hun fikk vite hva som var problemet slik at hun kunne vite hva hun skulle gjøre dersom problemet skjedde når hun var alene på jobb:

Amina: «Det er noen som kom der og datamaskinen ikke virker (.) hun snakke om det fordi han ikke vise meg (.) kan jeg hvis noen sa det er ikke virker datamaskinen (.) hvordan kan jeg løse det (.) fordi jeg blir litt - jeg håpe ikke noen som komme og se i den»

Bjørnar: «Men skulle du ønske at han forklarte deg hva du skulle gjort?»

Amina: «Ja (4) det er viktig for det skjer mange - skjer mange datamaskiner ikke virker fordi må han signere, kort eller fingeravtrykk (.) de må betale sånn»

Hvorfor hun ikke fikk vite noe så tilsynelatende viktig, er noe uvisst. En nærliggende forklaring er at hun bare skal være på praksisplassen i en begrenset periode, og at hun derfor ikke trenger å kunne alt om bedriften. En annen grunn kan være at sjefen hennes tror at hun ikke er i stand til å forstå problemet på grunn av hennes begrensede norskkunnskaper, og at han dermed ikke bruker tid på å forklare problemet (jf. Lund & Pedersen 2006; se også 2.2.1).

Om man ikke snakker det rette språket vil man, ifølge Heller (1987), risikere å ikke få tilgang til visse personer og aktiviteter, og derfor er det viktig å kunne majoritetsspråket for å bli inkludert i det sosiale fellesskapet på arbeidsplasser. Dette bli også tydelig når sjefen til Amina er opptatt av å snakke med meg. Under observasjonene snakket han med meg om kjæresten sin og om datteren og hvordan dagens «influencere» kom til å være hennes forbilder. At han velger å snakke med meg, en som han har kjent i noen timer, istedenfor Amina som har vært på arbeidsplassen i noen uker og erfaring med å være forelder, tyder på at han ikke betrakter Amina som en legitim taler (jf. Bourdieu 1977:650; se også 2.1.2.2). Jeg – som norsktalende – er derimot en legitim samtalepartner. På denne måten blir hennes

tilgang til sosiale relasjoner begrenset av språket (jf. Norton 2013; Weedon 1997; se også 2.1.2.1)

Under intervjuet spurte jeg Amina om hun noen ganger hadde opplevd å ikke får lov til å snakke med nordmenn. Hun fortalte om to situasjoner. Den ene handlet om en mann som viftet henne vekk fra fotgjengerfeltet, mens den andre gangen var på jobb. Ifølge Amina må hun akseptere at nordmenn ikke vil snakke med henne.

«Nei men bare det er første (.) jeg tror også det så med "hei" "hei" (.)
det andre (.) men bare - men (2) jeg - jeg - jeg vant - vant? - eller vant
(5) jeg vent til det (.) det er noen som har dårlig humør, det er noen som
(.) jeg må respektere det»

Det er slående hvordan hun attribuerer nordmenns holdning til henne til «dårlig humør» og at de er trøtte (jf. 5.1.1, s. 62), istedenfor å reflektere rundt etnosentriske fordommer.

5.2.3.2 Fabina – et begrenset praksisfellesskap

I motsetning til Amina hadde Fabina flere potensielle samtalepartnere hun kunne snakke med, i og med at de eldre beboerne var tilgjengelig for interaksjon. Under de to observasjonene benyttet hun seg derimot ikke av denne muligheten. Hun snakket bare med de eldre beboerne for å spørre om de hadde alt de trengte. At Fabina snakket så lite med de eldre kan forklares med at hun hadde lyst til å bli en del av kollegaenes praksisfellesskap på arbeidsplassen. Å kun snakke med de eldre ga få muligheter til å bli anerkjent som kompetent individ og tatt inn i praksisfellesskap til kollegaene. Å snakke med de eldre ville uten tvil kunne gitt stort potensial for språklæring, men for Fabina var førsteprioriteten å få seg en fast jobb (jf. 5.1.2.2 og 5.1.2.3), slik at hun kunne ta vare på familien sin.

Ettersom Fabina tilsynelatende ikke var investert i interaksjonen med de eldre beboerne på praksisplassen kan det diskuteres om hun betraktet de potensielt medierende ressursene og interaksjonene med de eldre som læringsmuligheter (jf. 2.2.2). Ifølge van Lier (2004) er det nemlig bare det aktive individet som kan erfare ledetrådene i omgivelsene, og bruke dem som videre handling og dermed læring (jf. 2.2). The Douglas Fir Group (2016:27) argumenterer videre for at om man inngår i en rekke forskjellige interaksjonskontekster vil man kunne få tilgang til rikere og bredere lingvistiske ressurser, noe som kan føre til at deres multilingvistiske repertoar blir forbedret (jf. 2.2.1).

I likhet med Amina hadde Fabina en legitim rolle på sykehjemmet, hvor hennes rolle var assistent/praktikant. Til tross for hennes legitime rolle, betrakter jeg også Fabina som et

marginalt medlem av praksisfellesskapet av samme grunner som Amina, dvs. hennes begrensede deltakelse i nye arbeidsfunksjoner og begrensede muligheter til interaksjon (jf. Lave & Wenger 1991; se også 2.1.2.5). Ifølge Wenger (1998) er forholdet mellom sosial deltakelse og praksisfellesskap essensielt. Block (2014:30) påpeker videre at sosial deltakelse ikke bare refererer til engasjement i visse aktiviteter med visse folk, men til en mer altomfattende prosess av å være en aktiv deltaker i praksisen til det sosiale fellesskapet og konstruere identiteter i forhold til disse fellesskapene. Som assistent/praktikant ble Fabinas arbeidsoppgaver begrenset til å stå på kjøkkenet og hjelpe de eldre under matpausene. Hun fikk ikke delta i andre arbeidsoppgaver som fantes på arbeidsplassen, i motsetning til hennes kollegaer. Jeg betrakter derfor ikke Fabina som en aktiv deltaker i fellesskapet. Videre hadde hun begrenset kontakt med sine kollegaer, og hadde derfor i realiteten få muligheter til å forhandle frem andre identiteter enn «praktikant/innvandrer».

Ettersom Fabina arbeidet med fastlåste arbeidsoppgaver kan det tenkes at hun dermed gikk glipp av forskjellige interaksjonskontekster (jf. 2.2.1). Fabina uttrykte i intervjuet at hun hadde lyst til å arbeide enda mer med stell av de eldre. Fabina fortalte at stell kom med noen fordeler, blant annet at man kunne ta litt lengre pauser. Ifølge henne var kjøkkenarbeidet travlere enn stell, og siden hun hadde lyst å jobbe på sykehjem i fremtiden hadde hun lyst til å lære så mye som mulig om de forskjellige arbeidsoppgavene. Fabina tok tilslutt kontakt med kontaktpersonen sin på kvalifiseringssenteret for å fortelle henne at hun ikke fikk være med på stell. Fabinas kontaktperson tok deretter kontakt med sjefen på sykehjemmet for å spørre om Fabina kunne være med på stell:

«Ja (2) min kontaktperson var der (2) også (.) vi snakket om den sammen med sjefen også jeg sa til henne jeg ville lære mye mer om stelle»

Etter at Fabina og kontaktpersonen hennes hadde snakket med sjefen fikk Fabina jobbe litt mer med stell. Her er det viktig å påpeke at Fabina ikke ventet passivt på at kollegaene skulle si til henne at hun kunne gå og stelle. Hun spurte kollegaene, og sa ifra at hun følte det var hennes tur til å arbeide med stell:

Bjørnar: «Men hvis sjefen sier at du skal stå på kjøkkenet, kan du si nei da?»

Fabina: «Ja (.) jeg sa også - jeg sier også jeg var på kjøkkenet i går også kan jeg stelle i dag?»

Bjørnar: «Hva sier kollegaene da?»

Fabina: «Ja de sa okey (.) eller når du er ferdig kan du hjelpe dem på kjøkkenet»

Dette viser hvor viktig aktørskap er for å skape egne læringsmuligheter (jf. 2.1.2.4). Fabina venter ikke passivt på at kollegaene skal spørre henne om hun vil arbeide med stell, men hun søker aktivt muligheten til å delta i denne arbeidsoppgaven. Når hun opplevde å ikke få lov til å delta i stell, tok hun saken i egne hender og kontaktet kontaktpersonen sin på kvalifiseringssenteret for å be om hjelp. Dette viser videre hvordan de sosiale omstendighetene kan begrense Fabinas aktørskap (jf. 2.1.2.4). Det er kollegaene, som erfarne medlemmer i praksisfellesskapet, som har makten til å bestemme om Fabina får delta i stell eller ikke.

Når jeg spurte Fabina om hvorfor hun tror hun alltid jobbet på kjøkkenet, sa hun at hun ikke visste hvorfor. En grunn kan være at kollegaene ikke betraktet henne som et medlem av praksisfellesskapet. Ifølge Wenger (1998) har deltakere en forståelse av hvem som hører til og hvem som ikke hører til et praksisfellesskap, og de er klar over hvilke ferdigheter som forskjellige deltakere bidrar med i virksomheten. Dette kan føre til at arbeidsoppgavene på sykehjemmet blir ulikt fordelt (jf. Billett 2001). Erfarne medlemmer av praksisfellesskapet vil også ha makt og status til å kunne forhandle frem de arbeidsoppgavene man ønsker (jf. 2.1.2.5). Denne konkurransen om arbeidsoppgaver kan føre til ekskludering. Billett (2001) understreker blant annet på at arbeidsoppgaver, og dermed muligheter for læring, blir gitt på bakgrunn av oppfatninger om den ansattes status og verdi. Som en marginal deltaker i praksisfellesskapet vil Fabina ha liten verdi blant kollegaene, og dette kan være med på å påvirke hvilke arbeidsoppgaver hun får, som igjen påvirker hennes interaksjonsmuligheter (jf. 5.2.2; se også Norton 2013).

En annen grunn kan være at Fabina blir «beskyttet» mot pinlige sosiale situasjoner fordi kollegaene ikke tror hun har gode nok norskkunnskaper til å håndtere stell. En kollega av Fabina sa til meg at de tidligere hadde opplevd at mange utenlandske praktikanter på sykehjemmet hadde så dårlig språk at «vi nesten må stå oppå dem for å sørge for at de gjør tingene riktig». Både eksplisitt og implisitt fortalte hun dermed hva som er «god» og hva som er «dårlig» norsk, og at det er innlærerne som selv må sørge for at de forstår (jf. Bremer et al. 1996). Dermed kommer også kollegaens syn på Fabina som innvandrer med begrenset språkkunnskap til syne. Derfor kan det være at Fabina ofte ble plassert på kjøkkenet fordi her trenger hun ikke like stort språklig repertoar som man trenger i stell, og at det ikke er tid eller rom for å forhandle om mening og komme frem til en felles forståelse når man arbeider i stell

(jf. Lund & Pedersen 2006; se også 2.2.1). I still må man gjerne berolige de eldre, og dette krever et godt språk. Andenæs (2010:200) fremhever derimot at det ikke er nok med et godt språk når man skal arbeide med still, det krever også at man har sosial kompetanse. At Fabina ikke får lov til å ta del i still og nye arbeidsoppgaver kan føre til at hun går glipp av viktige interaksjonskontekster, som igjen fører til at hun ikke får utviklet mer avanserte (lingvistiske) medierende ressurser (jf. The Douglas Fir Group 2016:27; se også 2.2.1). van Lier (2004:67) understreker også dette når han sier at «access to such speech events and the ability to participate in their creation and enactment, are crucial for the developing person».

Som vi ser av eksempelet nedenfor begrenser prioriteringen av arbeidsplassens mål mulighetene Fabina hadde til interaksjon, og som igjen påvirket hvorvidt praksisfellesskapet aksepterte Fabina. Feltnotatet under er hentet fra den ene matpausen hvor Fabina sitter og spiser alene på kjøkkenet mens hun stirrer på mobilen. Etter en liten stund kommer det en kollega inn på kjøkkenet og Fabina spør om hun vil sette seg ned.

Feltnotat 11, *nei, det går fint*. Fabina, observasjon.

1. Fabina: Trenger du en stol?
2. Kollega: Nei det går fint!

Denne lille interaksjonen ender med at Fabinas kollega forlater kjøkkenet etter ca. ett minutt. Som vi ser blir arbeidsoppgavene prioritert over interaksjon, noe som også Sandwall (2013) og Smørdal (2016) påpekte i deres studier (jf. 1.3). At arbeidet var travelt gjorde at kollegaene ikke hadde tid til å snakke med Fabina, og at Fabina ikke alltid hadde tid til å snakke med dem (jf. 5.2.2.3). Arbeiderne måtte hele tiden sørge for at de eldre hadde alt de trengte, følge dem på toalettet, gi dem medisiner, kjøre dem til legen osv. Dette begrenset Fabinas muligheter til interaksjon, og dermed begrenset det hennes muligheter til å fremstille seg selv på en måte som praksisfellesskapet kunne verdsatt. For å bli akseptert inn i et praksisfellesskap må man ha tilstrekkelig symbolsk kapital (jf. Bourdieu 1977; Norton 2013; Block 2014; se også 2.1.2.5) som praksisfellesskapet verdsetter. Uten retten til å tale er det vanskelig å forhandle frem denne symbolske kapitalen, og man vil derfor risikere å bli stående utfor praksisfellesskapet. Det er nemlig gjennom språket man får tilgang til – eller blir nektet tilgang til – sosiale relasjoner, og det er gjennom språket man kan forhandle frem en oppfatning av seg selv (jf. 2.1.2.1). Videre kan det være at Fabinas kollegaer visste at hun mest sannsynlig bare skulle være der i noen uker, og de var derfor ikke investert i relasjonen

til henne eller investert i å lære henne nye arbeidsoppgaver. Dette kan også forklare hvorfor hun stadig måtte jobbe på kjøkkenet.

5.2.3.3 Begrensede praksisfellesskap og potensielt medierende ressurser

Det faktum at både Fabina og Amina har hatt en begrenset tilgang til praksisfellesskapet og i stor grad jobbet med de samme arbeidsoppgavene under hele praksisperioden kan ha fått betydning for mulighetene til å ta i bruk potensielt medierende ressurser (jf. van Lier 2000, 2004; Sandwall 2013). Ifølge Billett (2001) er det viktig at praksisfellesskapet konstruerer et læringsmiljø som gjør det mulig å ta i bruk medierende ressurser. I praksisplass-sammenheng vil det si at innlærere må bli støttet av mer erfarne individ i forskjellige arbeidskontekster (jf. Lave & Wenger 1991; Billett 2001). Basert på observasjonene og intervjuene i min studie hvor det kom frem at praktikantene jobbet med de samme arbeidsoppgavene under praksisperioden (jf. 5.2.2) kan man stille spørsmålsteget ved praksisplassens læringsmiljø. Det var lite eksplisitt språklæring som fant sted, og det virket som om arbeidet kom før norskopplæring. Dette blir også bekreftet av Fabina:

Fabina: «((tenker)) Å lære norsk er veldig viktig (.) jeg går på skole og der lærer jeg grammatikk og jeg bruker der på jobb denne grammatikken (3) jeg lære norsk mens jeg jobbe men vi sitter ikke å bare snakke norsk nei den er (.) altså (3) vi jobber (.) vi kan ikke gjøre sånn fordi vi gjøre på vakt vi må ferdig (.) våres oppgaver (.) ja»

Når jeg spurte Amina hvor hun syntes hun hadde lært mest norsk, svarte hun at hun følte hun lærte mest norsk på sin første praksisplass på grunn av at der hadde hun folk hun kunne snakke med. På Holmen kantine opplevde Amina derimot at hennes interaksjonsmuligheter var begrenset:

Amina: «Mest norsk? På [tidligere praksisplass] fordi vi har mange der (.) her [Holmen Kantine] bare jeg og min sjef (.) også selv om det også har mange kunde som kom men det ingen som snakket med meg»

6.0 Diskusjon

I det foregående analysekapitlet (jf. 5.2) har jeg gjort en deskriptiv og tolkende analyse av praktikantenes muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring. Funnene som beskrives i analysen viser at det er en rekke faktorer som påvirker deres muligheter til å praktisere norsk. I dette diskusjonskapitlet skal jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine (jf. 1.2) og diskutere helheten og drøfte hvordan teoriene til Norton (2013) og van Lier (2000, 2004) kan være med på å kaste lys over hvordan og hvorfor praktikantenes muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring kan bli begrenset.

Som nevnt tidligere er mitt inntrykk at Amina og Fabina snakket lite norsk under observasjonene jeg gjorde på praksisplassene (jf. 5.2.1). Under intervjuet var jeg derfor interessert i å høre hvordan de syntes det gikk på praksisplassen, og jeg spurte bl.a. om de var fornøyd med hvor mye norsk de snakket. Det som overrasket meg var at Fabina gav uttrykk for at hun var tilfreds med mengden norsk hun snakket på arbeidsplassen:

Bjørnar: «Skulle du ønske du snakket mer norsk på praksisplassen enn du gjør?»

Fabina: «Nei jeg snakker som jeg ønsker»

På spørsmål om hun syntes hun snakket mye norsk på praksisplassen, sa hun blant annet at hun snakket mye med kollegaene sine:

Fabina: «Ja, mye med kollega»

Amina sa at hun stort sett var fornøyd, men hun skulle ønske at hun snakket litt mer norsk:

Bjørnar: «Syntes du at du fikk snakket nok norsk på [Holmen Kantine]?»

Amina: «ja (.) jeg tror jeg også trenger mer norsk (.) jeg trengte fordi jeg vil bruke ord som nordmann bruke (.) jeg vil ikke bruke enkelt ord (4) ja jeg trengte mer norsk for å kunne snakke bra norsk ja»

Selv om Amina og Fabina ga uttrykk for at de snakket mye norsk på praksisplassen i intervjuene (se også 5.1.1, s. 64), viste observasjonene noe annet. En forklaring på hvorfor de opplyser at de snakker mye norsk på praksisplassene er at Fabina og Amina faktisk syntes de snakker mye norsk. Ingen av dem hadde norske venner under datainnsamlingen (jf. 5.1.1, s. 60), og som et resultat av dette snakket de generelt lite norsk på fritiden. De sa at skolen og

praksisplassen var de eneste stedene de regelmessig hadde kontakt med nordmenn, jf. Amina, s. 64: «[...] heldigvis det er på skole du kan [...]» og Fabina, s. 64: «[...] når jeg er på jobb jeg snakker bare norsk (.) ja, og på skole også». Hvis man forstår utsagnene i lys at dette, kan det være at den lille norsken de snakket på praksisplassen faktisk er mye i forhold til hva de er vant til. Samtidig påpeker Meyerhoff (2011:2) at å intervju personer om sin egen språkbruk er en av sosiolingvistikkens største utfordringer. Personer er som regel helt uvitende til sin egen språkbruk, og de sier ofte det de tror er sant, eller det de tror forskeren vil høre (jf. social desirability bias, Dörnyei 2007; se også 3.6.2.2). Det intervjupersonene sier trenger således ikke å stemme med virkeligheten.

6.1 Besvarelse av forskningsspørsmål

6.1.1 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet for studien er:

- a) Hvordan er praktikantenes mulighet til å praktisere målspråket sosialt strukturert, og hvordan påvirker dette praktikantenes mulighet til språklig interaksjon?*

Dette forskningsspørsmålet vil bli drøftet i lys av Nortons (2013) teorier om identitet, investering, maktforhold og praksisfellesskap, samt van Liers (2000, 2004) teori om potensielt medierende ressurser. Ved å kombinere disse teoriene, og se dem i lys av Sandwalls (2013) modell for å beskrive praksisplasser (jf. 2.4, figur 1), har jeg forsøkt å få et mer helhetlig bilde av praktikantenes muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring.

Jeg kommer først til å starte med å ta for meg relasjonene på praksisplassen da dette så ut til å være avgjørende for hvilke arbeidsoppgaver de fikk. Deretter vil jeg gå inn på arbeidsoppgavene, som viste seg å være avgjørende for hvor mye interaksjon som forekom på praksisplassen. Helt til slutt vil jeg ta for meg selve interaksjonen på praksisplassene. Selv om jeg tar for meg relasjoner, arbeidsoppgaver og interaksjon hver for seg, er det viktig å huske på at modellens tre faktorer er dynamiske og hele tiden påvirker hverandre (jf. 2.4, figur 1), og dermed vil de også overlape hverandre til en viss grad.

6.1.1.1 Relasjoner

Relasjonene på arbeidsplassen kan sies å være preget av asymmetriske maktforhold. Amina og Fabina ble tilskrevet identiteter som «praktikant» og «innvandrere» av kollegaene (jf. imposed identity, se 2.1.2.1). Dette gjorde at kollegaene hadde autoritet til å bestemme når

man skulle snakke, og når man skulle arbeide i stillhet (jf. 2.1.2.1, feltnotat 6, 5.2.1.2.1, feltnotat 7 og 5.2.2.1, feltnotat 9). Disse relasjonene fikk, som vist i Sandwalls modell (jf. 2.4, figur 1), også betydning for hvilke arbeidsoppgaver de fikk og deres interaksjoner. Billett (2001) (se også 2.1.2.5) har pekt på at arbeidsoppgaver blir distribuert på bakgrunn av blant annet relasjoner, antatt kompetanse og rase. Basert på mine observasjoner kan det se ut til at relasjoner og antatt kompetanse var avgjørende for hvilke arbeidsoppgaver Amina og Fabina fikk ta del i. At Amina og Fabina bare fikk ta del i de samme enkle arbeidsoppgavene, til tross for deres høye utdanning (jf. 4.1 og 4.2), kan ha vært med på å forsterke deres identitet som praktikant, både i sine egne øyne, men også i kollegaenes øyne (jf. 2.1.2.1). Som tidligere nevnt (jf. 2.1.2.4) kan man ifølge Norton (2013) ikke forstå spørsmålet «hvem er jeg?» separat fra spørsmålet «hva har jeg lov til å gjøre?». Ettersom de var praktikanter på sine arbeidsplasser, så det ut som om det var klare retningslinjer for hvilke arbeidsoppgaver Amina og Fabina kunne delta i, og de hadde få muligheter til å forhandle frem nye arbeidsoppgaver (jf. aktørskap, se 2.1.2.4; se også 5.2.3.1 og 5.2.3.2). Når det er sagt, er også arbeidsoppgaver distribuert basert på hvilke roller man har på sykehjemmet. På sykehjemmet er det for eksempel kun personer som har bestått medikamentkurs som har lov til å dele ut medisiner. Derfor er det naturlig at noen personer får andre oppgaver enn andre, men det rettfærdiggjør ikke at enkelte personer skal få de samme enkle arbeidsoppgavene hver dag uten mulighet til å prøve noe nytt.

Som praktikanter var Amina og Fabina bare på praksisplassen i noen få uker, og dette kan ha vært en grunn til at relasjonene mellom dem og deres kollegaer ikke så ut til å være velutviklet, noe som ifølge Lave og Wenger (1991) er essensielt for at læring skal skje i et praksisfellesskap. Å bli med i et praksisfellesskap er som sagt en forhandlingsprosess som dreier seg om å forhandle frem sin symbolske kapital (som f.eks. kunnskaper) som gjør at man kan delta i arbeidsoppgavene, aktivt skape betingelser for egen læring og skape en selvidentitet (jf. 2.1.2.5 og 2.1.2.1). Ifølge Heller (1987) blir innlærere ekskludert fra slike praksisfellesskap om man ikke kan det rette språket:

[...] Language is important here as a means by which access to network is regulated: If you do not speak the right language, you do not have access to forming relationships with certain people, or to participating in certain activities» (Heller 1987, sitert i Norton 2013:52).

At språket regulerte tilgangen Fabina og Amina hadde til sine praksisfellesskap og nordmenn generelt, er tydelig. I enkelte situasjoner ble hverken Amina eller Fabina betraktet som

legitime talere (jf. 5.2.1.2.1, feltnotat 5 og 5.2.2.1, feltnotat 9), og dette hindret deres mulighet til deltakelse.

Med en profesjonell og sosial identitet som «praktikant/innvandrere» vil det være vanskelig å ta retten til å tale, og uten retten til å tale vil det være vanskelig å konstruere mer overlegne identiteter, som f.eks. «hyggelig kollega» eller «venn» (jf. 2.1.2.2). Det er nemlig gjennom språket man kan forhandle frem en oppfatning av seg selv (jf. Norton 2013; Heller 1987). Å gå fra «praktikant» til «kollega» kan i Lave og Wengers (1991) termer bli beskrevet som å gå fra legitim perifer deltaker til fullverdig deltaker (jf. 2.1.2.5). Denne prosessen handler ikke bare om engasjement i visse aktiviteter, men også å konstruere identiteter i forhold til disse fellesskapene. Norton (2013) peker på at ulike sosiale arenaer, som f.eks. arbeidsplassen, er sosialt strukturert av maktforhold som bestemmer hvilke identitetsposisjoner et individ kan ta. Maktforholdene på praksisplassen bestemte altså at Amina og Fabina var «praktikanter», mens Amina og Fabina kjempet om å bli betraktet på lik linje som sine kollegaer. Dette kommer til uttrykk bl.a. gjennom deres ønske å gjøre de samme arbeidsoppgavene som sine kollegaer (jf. 5.2.3.1 og 5.2.3.2). På denne måten aktualiserte praksisplassene ulike og motstridende identiteter. I Nortons (2013) termer kan man si at Amina og Fabinas identitet blir en kamparena (*site of struggle*) (jf. 2.1.2.1).

Identitet er ifølge van Lier (2010b:5) og Norton (2013:48) nært knyttet til aktørskap (jf. 2.1.2.4). Dersom Amina og Fabina hadde fått en tryggere identitet som f.eks. «kollega» til fordel for «praktikant» og en sterkere rolle på praksisplassen, kan det tenkes at de vil oppleve å ha større valgmuligheter i arbeidet, større handlingsrom og generelt sett større aktørskap. Hvis de hadde opplevd et større handlingsrom på praksisplassene kan det tenkes at de hadde deltatt i en større andel av praksisplassenes arbeidsoppgaver, noe som igjen gir øvelse og læring, både når det gjelder arbeidsoppgaver og språk. En forflytning fra «praktikant» til «kollega», som innebærer en forflytning fra legitim perifer deltaker til fullverdig deltaker av praksisfellesskapet (jf. Lave & Wenger 1991; se også 2.1.2.5), vil derfor kunne gi Amina og Fabina større mulighet til interaksjon og tilegnelse av andre symbolske og materielle ressurser de på dette tidspunktet ikke hadde tilgang til. Her er det viktig å understreke at hvor mye rom man har for å forhandle frem identitetsposisjoner som kan gi økt aktørskap er avhengig av hver enkelt situasjon, de sosiale og lingvistiske ressursene som er tilgjengelig for individet, og maktforholdene som setter grenser for valg av identitetsposisjoner (jf. 2.1.2.4). Norton (2013:44) understreker derfor et viktig poeng når hun sier at man ikke kan utvikle teorier om «den gode språkinnlæreren» på premisset om at språkinnlæreren kan velge under hvilke forhold de vil samhandle med medlemmer av målspråkssamfunnet, og at språkinnlærernes

tilgang til målspråkssamfunnet er et resultat av motivasjon. Man bør heller, som Norton (2013) også fremhever, se på hvordan maktforholdene i den sosiale konteksten bidrar med å sette grenser for hvilke handlingsvalg man har, og hvordan dette påvirker interaksjon, læring og tilgang til praksisfellesskapets symbolske og materielle ressurser.

6.1.1.2 Arbeidsoppgaver

Som «praktikant/innvandrere» ble Aminas og Fabinas arbeidsoppgaver begrenset. Ifølge Billett (2001) er dette et vanlig problem for praktikanter (jf. 2.1.2.5). At Aminas og Fabinas arbeidsoppgaver ble begrenset, resulterte også i at deres interaksjoner med kollegaene ble begrenset, som igjen påvirket deres relasjon til kollegaene (jf. 2.4, figur 1). Ved å utføre de samme oppgavene hver dag, vil man til slutt kunne utføre dem selvstendig, som igjen vil føre til at man ikke trenger instruksjoner, samtidig som det fører til at man ikke trenger å spørre om hjelp (jf. Sandwall 2013; se også 5.2.2).

I likhet med funn fra andre studier av arbeidsrettet opplæring (se Sandwall 2013; Sørensen & Holmen 2004; Bramm 2017) ble også Amina og Fabina satt til å gjøre enkle arbeidsoppgaver alene. Selv om det til tider var andre personer i lokalet hvor arbeidsoppgavene ble utført, ble det utvekslet få samtaler. Ifølge Sørensen og Holmen (2004) går språkinnlærerens omgivelser ofte ut fra at han eller hun verken kan eller vil delta i visse typer samtaler og situasjoner (se også Norton 2013). Dermed vil de ofte få enkle arbeidsoppgaver som kan utføres selvstendig og som krever lite interaksjon. Denne feilslåtte sympatien fra kollegaenes side kan føre til at innlærere går glipp av potensielt medierende ressurser (jf. The Douglas Fir Group 2016; se også 2.2.1), og de får heller ikke mulighet til å utvikle kommunikasjonspraksiser for de bestemte situasjonene (jf. van Lier 2004; se også 2.2.1). Et eksempel på dette er at Fabina, ifølge henne selv, ikke får lov til å skrive rapport som følge av at hun er praktikant (jf. 5.2.1.1.2)⁵⁴:

Fabina: «[...] jeg er på praksis også jeg har ikke lov kanskje å skrive»

Hennes rolle og identitet som «praktikant» fører dermed til at hun a) ikke skriver rapport og b) at hun sitter stille under morgenmøtene, nettopp fordi hun ikke skriver rapport. Dette kan

⁵⁴ Det er ikke fastslått at dette var årsaken til at hun ikke fikk skrive rapport, dette var bare en mistanke fra hennes side.

bli forklart i lys av Billetts (2001) teori (jf. 2.1.2.5) som sier at praktikanter får distribuert andre arbeidsoppgaver enn fast ansatte. Fabina kan dermed potensielt gå glipp av flere potensielle medierende ressurser som følge av hennes ikke-deltakelse i både rapportskrivningen og møtene, ettersom det kun er det aktive individet som kan erfare de potensielt medierende ressursene og bruke dem som ressurs for videre handling – og dermed læring (jf. 2.2; se også 2.2.2). Ettersom Fabina har lyst til å arbeide på sykehjem i fremtiden (jf. 5.1.2.3) kunne hun med fordel fått lov til å øve seg på rapportskrivning, noe som kunne gjort henne kjent med oppgaven og styrket hennes profesjonelle identitet, gitt at hun har de språkkunnskapene som trengs for dette. Hadde hun derimot blitt satt til å skrive rapport og opplevd at språkkunnskapene sine ikke strakk til, kunne dette ha ført til at hennes identitet som «innvandrere» ble styrket, både i sine øyne, men også kollegaenes øyne. Men hun uttalte selv i intervjuet at å skrive var noe som motiverte henne ettersom hun vet at hun må bli flink å skrive for å kunne studere, jf. Fabina, s. 70: «[...] hvis jeg begynne å studere jeg må skrive mye og riktig».

Selv om både Amina og Fabina mente det gikk fint å gjøre de samme arbeidsoppgavene hver dag, uttrykte begge i intervjuet at de hadde lyst til å prøve nye oppgaver på praksisplassen, jf. Amina, s. 90: «[...] ja hvis han - fordi han flink å lage mat jeg vil å lære - jeg vil å lærte fra han hvordan du kan lage noe» og Fabina, s. 97: «[...] jeg sa til henne jeg ville lære mye mer om stelle». Det var bare Fabina – med hjelp av hennes kontaktperson – som delvis klarte å forhandle frem muligheten til å delta i stell, som hun ikke hadde fått lov til å være med på tidligere. Det er interessant at hun ikke klarte å forhandle frem denne deltakelsen på egenhånd, men måtte få hjelp av kontaktpersonen sin. At kontaktpersonen til Fabina klarer å sørge for at Fabina får lov til å delta i stell kan bli sett i sammenheng med Bourdieus (1997:653) utsagn «what speaks is not the utterance, the language, but the whole social person». Talernes evne til å få oppmerksomhet fra lytteren er, som tidligere nevnt, ulikt distribuert på grunn av de symbolske maktrelasjonene mellom dem (jf. 2.1.2.2). Ettersom Fabina – som praktikant – er underlagt sine kollegaer når det gjelder maktforhold, vil det kunne være vanskelig for henne å forhandle frem sine ønsker. Hadde Fabina fortsatt å uttrykke sine ønsker selv om hennes kollegaer hadde avvist dem, kunne hun risikert å sette sine symbolske og økonomiske ressurser på spill (jf. Bourdieu 1997; Norton 2013). Hennes kontaktperson står derimot ikke i noe maktforhold til Fabinas kollegaer, og vil derfor ikke ha noe å tape på å forhandle frem Fabinas ønsker. Praksisfelleskapet på sykehjemmet aksepterte til slutt at Fabina var med på stell, men det var på betingelse av at dette skjedde når det var rolig på kjøkkenet, og at hun gikk tilbake til kjøkkenarbeidet når hun

var ferdig med å stelle (jf. 5.2.3.2). Når det gjelder Amina uttrykte hun i intervjuet at hun ville lære å lage varmmat av sjefen. Dette lot seg midlertid ikke gjøre på grunn av at sjefen aldri brukte oppskrift når han lagde mat, og det virket ikke som han var villig til å forandre sine arbeidsrutiner for at Amina skulle få ta del i matlagingen (jf. 5.2.3.1).

Som praktikanter/innvandrere uten retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977; se også 2.1.2.2) og som marginale deltakere i praksisfellesskapet (jf. Lave & Wenger 1991; se også 2.1.2.5), fikk Amina og Fabina også begrenset informasjon om hendelser på praksisplassen. Som et resultat av den begrensede deltakelsen på praksisplassene kan man lett bli underdanig og spørre mindre, og får dermed vite mindre. Inntrykket jeg fikk under observasjonen var at de kun var på praksisplassen for å gjøre arbeidsoppgavene de var satt til å gjøre, mens andre kollegaer gjerne diskuterte og planla dagen. Når det gjelder Moen sykehjem sto for eksempel to av Fabinas kollegaer og diskuterte når og hva de skulle lage til beboerne til lunsj, mens Fabina stod ved siden av og tok ut av oppvaskmaskinen. Ingen inkluderte Fabina, noe som ville vært naturlig ettersom det er hun som hadde kjøkkenvakt. Fabina sa også at hun hadde problemer med å henge med når det ble gitt informasjon under morgenmøtene (jf. 5.2.1.1.2).

Når det gjelder Amina fikk hun ingen informasjon angående hvorfor selvbetjeningskassen ikke virket, eller hvordan hun eventuelt skulle ha ordnet dette problemet om hun arbeidet alene. Etter hva jeg vet spurte hun heller aldri sjefen. At man ikke får et fullstendig bilde av arbeidsplassen, de forskjellige arbeidsoppgavene, og den språklige kompetansen som trengs i ulike arbeidsoppgaver kan ifølge Sandwall (2013) bidra til at deres investering i praksisoppholdet blir svekket. Her kan det også trekkes paralleller til Mai i Nortons (2013) studie som sluttet på kveldskurset på grunn av at hun følte hun ikke lærte noe (jf. 2.2.2). Når det gjelder Amina og Fabina ser de ut til å være svært investert i praksisplassen, selv om de fikk begrenset informasjon og var marginale deltakere av praksisfellesskapet (jf. 5.2.3.1 og 5.2.1.1.2). En forklaring på hvorfor de var så investert i praksisplassen og nektet å gi opp kan være at praksisplassene de får gjennom kvalifiseringsprogrammet er deres beste mulighet til å få symbolske og materielle ressurser (jf. Norton 2013) i form av jobb, økonomi og utdanning, noe begge ønsker (jf. forestilte fellesskap, se 5.1.2.3). Disse forestilte fellesskapene er ikke bare ønsker, men også på mange måter en nødvendighet for å klare seg i Norge.

6.1.1.3 Interaksjon

På grunn av Aminas og Fabinas identitet som «praktikant/innvandrere» og deres arbeidsoppgaver, ble deres interaksjoner med kollegaene begrenset (jf. 2.4, figur 1). Dette kan igjen få betydning for relasjonene mellom Amina og Fabina og deres kollegaer.

Amina og Fabina snakket norsk i liten grad i løpet av arbeidsdagen. Denne tendensen stemmer også overens med tidligere studier (jf. Norton 2013; Sandwall 2013; Bramm 2017; Sørensen & Holmen 2004). Hovedgrunnen til dette anser jeg å være at de ofte arbeidet alene, og var marginale deltakere av praksisfellesskapet (jf. 5.2.3.1 og 5.2.3.2).

På praksisplassene forekom det mest transaksjonelle samtaler (jf. 5.2.1.1) fordi man snakket for å få arbeidet gjort, ikke for å lære språket eller dyrke relasjoner⁵⁵. Dette samsvarer med Sandwalls (2013) studie av arbeidsrettet opplæring i Sverige og Smørdals (2016) studie av innlæreres og læreres opplevelse av norskopplæringen i Norge (jf. 1.3). Amina og Fabina deltok stort sett i de fleste transaksjonelle samtaler som forekom på praksisplassen⁵⁶, og dette kan – i et økologisk perspektiv (van Lier 2000, 2004; Sandwall 2013) – bli forklart med at de tok støtte i den umiddelbare konteksten og brukte omgivelsenes medierende ressurser til hjelp for forståelsen (jf. 2.2). Å få instruksjoner innebærer ikke en stor risiko for deres sosiale og profesjonelle identitet, selv om det krever en forståelse av arbeidskonteksten.

Amina og Fabina deltok derimot i liten grad i relasjonell tale, som ifølge Lave og Wenger (1991) er en viktig komponent i et praksisfellesskap (jf. 2.1.2.5). Den relasjonelle talen er viktig for å kunne fremstille seg på ønskede måter som praksisfellesskapet kan verdsette. I sin studie av hvordan australske praktikanter gikk fra å være perifere medlemmer til fullverdige medlemmer i praksisfellesskapet i et australsk byggefirma, viste Holmes og Woodhams (2013) bl.a. hvordan en praktikant klarte å trenge seg inn i praksisfellesskapet ved å fungere som et sosialt midtpunkt. Men selv om den relasjonelle talen er viktig for å etablere positive og effektive arbeidsrelasjoner, fører den relasjonelle talen også med seg en risiko for å bli fremstilt på uønskede måter (jf. imposed identity, se 2.1.2.1) for mange innlærere. Derfor innebærer relasjonell tale i høy grad å få utfordret sine identiteter.

Som tidligere nevnt kan den relasjonelle talen på arbeidsplassen være vanskeligere å håndtere for innlærere fordi man i større grad må støtte seg på lingvistiske ledetråder til fordel for potensielt medierende ressurser (jf. 5.2.1.2). Dette fører til at innlæreres språkkunnskaper kommer tydeligere frem, og dermed innebærer retten til å tale en risiko for å få tilskrevet

⁵⁵ I alle fall når det gjaldt praktikantene jeg observerte.

⁵⁶ Det vil si de transaksjonelle samtaler som Amina og Fabina ble inkludert i.

uønskede identiteter (jf. imposed identity, se 2.1.2.1). Som følge av Aminas og Fabinas begrensede norskkunnskaper blir deres profesjonelle identitet «praktikant», så vel som deres sosiale identitet «innvandrere», relevante i denne sammenhengen. Både Amina og Fabina ga uttrykk for at de hadde begrensede norskkunnskaper, og begge to sa derfor at de syntes det var skummelt å snakke med nordmenn fordi de var redd for å bli oppfattet som «dum» (jf. 5.1.1, s. 62). På denne måten er kompetanse, i likhet med språk, situert og sosialt definert. Å si noe grammatisk feil, ha kraftig aksent eller uttale seg uforståelig vil forsterke den profesjonelle og sosiale identiteten deres, i dette tilfellet deres identiteter som «praktikant/innvandrere». Dette kan føre til at de blir tause eller begrenser deltakelsen sin i enkelte kommunikasjonssituasjoner de frykter de ikke klarer å håndtere (jf. Norton 2013:157). Ifølge Holmes og Stubbe (2003) vil samtalepartnerens varierende beherskelse av fellesspråket bli relatert til aspekter som identitet, makt og aktørskap (jf. 2.1.2.4).

At Amina og Fabina i så liten grad deltok i relasjonelle samtaler kan ha vært avgjørende ikke bare for hvorvidt kollegaene betraktet dem som legitime talere og medlemmer av praksisfellesskapet, men også hvorvidt de betraktet seg selv som legitime talere og medlemmer av praksisfellesskapet (jf. 6.1.1.1). Hvordan andrespråklærere ser på seg selv og sin rolle på praksisplassen kan være avgjørende for hvilke kommunikasjonssituasjoner de deltar i, noe som igjen innvirker på innlærerens språkpraksis og videre språkopplæringsmuligheter (Tkachenko, Bratland & Fevolden 2018:193; se også 2.1.2.1).

Aminas og Fabinas begrensede deltakelse i de relasjonelle samtaler som forekom på praksisplassen kan tolkes som en uvilje til å delta i praksisfellesskapet, som følge av deres begrensede identitetsposisjoner. Dette kan bli forklart ut i fra aktørskap (jf. 2.1.2.4) hvor personer kan velge å ikke delta i visse aktiviteter som en form for protest. Jeg tolker det slik at i frykt for å forsterke sin profesjonelle og/eller sosiale identitet som «praktikant/innvandrere», valgte Amina og Fabina å ikke delta i samtaler på praksisplassen. Dette kan tenkes å ha forsterket deres marginale posisjon i praksisfellesskapet (jf. 2.1.2.5), men som vi skal se nedenfor (jf. 6.1.2) kan det være gode grunner til at de valgte å forbli tause.

Selv om det stort sett var den relasjonelle samtalen som førte til at Amina og Fabina begrenset sin språklige interaksjon, viste det seg at dette også kunne gjelde for transaksjonelle samtaler. Den transaksjonelle samtals situerte interaksjon og bruken av medierende ressurser gjorde at de ikke var avhengig av lingvistiske ledetråder, men kunne lese av situasjonen (jf. 5.2.1.1.2, feltnotat 4). At den transaksjonelle samtalen på praksisplassene var så kontekststøttet kan tenkes å ha påvirket deres språklæringsmuligheter fordi objektene

stort sett ble omtalt med deiktiske pronomen. Basert på observasjonen var det bare et tilfelle hvor ordet og dets betydelse ble gjort klart for innlærerne (jf. feltnotat 1).

6.1.2 Forsknings spørsmål 2

Det andre forsknings spørsmålet er:

- b) *Hvordan kan praktikantenes reaksjon på de sosiale strukturene bli forstått i lys av deres investering og identitet?*

Det er på bakgrunn av de sosialt strukturerte maktforholdene nevnt over (jf. 6.1.1) jeg mener at Amina og Fabina får sine interaksjonsmuligheter begrenset. Dette viser at deres «høye affektive filter» (Krashen 1981, 1982) ikke kan bli betraktet som en del av deres personlighet, men må bli forstått i forhold til konteksten hvor kollegaene deres har makt til å begrense deres deltakelse i det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen (jf. Norton 2013; se også 2.1.2.5 og 2.1.2.2), og dermed på sikt deres materielle og symbolske kapital (jf. Bourdieu 1977). Kollegaene er ikke avhengig av å måtte snakke med Amina og Fabina, både fordi kollegaene allerede kan norsk, men også fordi de allerede er erfarne medlemmer i praksisfellesskapet. Kollegaene trenger ikke å få validert sin symbolske kapital, og trenger derfor ikke å strebe etter anerkjennelse på samme måte som Amina og Fabina må om de vil bli deltakere av arbeidsplassens praksisfellesskap – og dermed lære (jf. Lave & Wenger 1991; se også 2.1.2.5). Amina og Fabina må komme i kontakt med målspråksfellesskapet om de vil forbedre sine språkkunnskaper, og er samtidig utsatt for målspråksfellesskapets holdninger som kan begrense deres deltakelse. Norton (2013) kaller denne situasjonen som mange innlærere befinner seg i for en «catch-22»-situasjon⁵⁷. Som Norton (ibid.) og Bremer et al. (1996) peker på, må innlærere ha gode språkkunnskaper for å få tilgang til forskjellige praksisfellesskap, men de kan ikke utvikle disse språkkunskapene uten å ha tilgang til et praksisfellesskap.

Ifølge Weedon (1997) (se 2.1.2.1), er det igjennom språket man kan konstruere og forhandle frem nye identiteter, men ettersom Amina og Fabina var marginale medlemmer av praksisfellesskapet og hadde begrenset kontakt med kunder og kollegaer (jf. 5.2.3.1 og 5.2.3.2), fantes det få muligheter til å forhandle andre profesjonelle og sosiale identitetsposisjoner enn «praktikant/innvandrer». Både Amina og Fabina sa, som nevnt over (jf. 5.1.1), at det var skummelt å snakke med nordmenn, både fordi de hadde begrensede

⁵⁷ En «catch 22»-situasjon kan bli forklart som en paradoksal situasjon som et individ ikke kan unnsnippe på grunn av motstridende regler eller begrensninger.

norskkunnskaper, men også fordi de var redd at nordmenn ikke ville snakke med dem på grunn av det faktum at de var muslimer. Det er kollegaene som har makten til å bestemme om Fabina og Amina er flinke nok i arbeidet, har gode nok norskkunnskaper og om de passer til å arbeide på de respektive arbeidsplassene.

Ut i fra Nortons (2013) teorier kan man si at både Amina og Fabina hadde en symbolsk og materiell investering i praksisplassen i og med at de hadde et håp om å få jobb og lære seg norsk. Derfor fungerte deres kollegaer som portvakter (jf. *gatekeepers*, Bremer et al. 1996), ikke bare til praksisfellesskapet, men også deres forestilte fellesskap (jf. 2.1.2.5). Både Amina og Fabina sa de ville prøve å få jobb innen samme yrke som praksisutplasseringene (jf. 5.1.2.3). Norton (2013) har også diskutert hvordan innlæreres forestilte fellesskap kan påvirke deres identiteter og interaksjon. Hun viste blant annet at innlærere blir mest ukomfortable med å snakke med medlemmer av (og portvakter til) deres forestilte fellesskap, og argumenterer at dette er på grunn av maktforholdet som eksisterer mellom innlærere og de erfarne medlemmene av fellesskapet (jf. Lave og Wenger 1991; se også 2.1.2.5).

Jeg tolker det slik at Amina og Fabina deltok i kvalifiseringsprogrammet med en forventning om at de skal få et utbytte som følge av deres deltakelse på arbeidsplassen (jf. 2.1.2.3). Ifølge Sandwall (2013) er dette typisk for voksne andrespråksinnlærere (jf. 2.1.2.3). Dette utbyttet så ut til å hovedsakelig bestå av å få seg en jobb, selv om forbedrede norskkunnskaper også var en del av målet (jf. 5.1.2). At jobb var deres hovedmål med å delta i kvalifiseringsprogrammet kommer også fram under intervjuet hvor begge to sa at målet var å få jobb, jf. Amina, s. 71: «[...] det sjanser til å få jobb sant? [...]» og Fabina, s. 72: «få jobb». At man har en forventning om å få noe tilbake for det harde arbeidet man gjør kan bli illustrert med Fabinas uttalelse:

Bjørnar: «Er du fornøyd med praksisplassen og kvalifiseringsprogrammet?»

Fabina: «((tenker)) Hvis jeg får jobb snart blir jeg veldig fornøyd men noen venter til to år her på [kvalifiseringscenter] (.) bare sitte å vente på jobb (.) dersom jeg får jobb tidlig blir jeg veldig fornøyd»

Mens Fabina sier at hun er fornøyd med praksisplassen hvis hun får jobb, sier Amina at hun er fornøyd med både Holmen kantine og forrige praksisplass. Jeg tolker det slik at grunnen til at hun er fornøyd er at hun følte hun fikk erfaring og lærte noen oppgaver som hun ikke kunne fra før. Hun nevner derimot ikke at hun har lært mer norsk:

Bjørnar: «Er du fornøyd med praksisplassen?»

Amina: «Ja jeg er fornøyd (.) begge to (.) på begge (.) fordi alle som gi meg som jeg vil å - jeg lærte mange av dem (.) jeg lærte her noen jeg lærte der noen også (.) jeg har erfaring med noe fordi det er første gang å vite hvordan kan jeg bytte den brus som stå i maskinen (.) jeg lærte meg også hvordan kan jeg - også hvordan kan jeg se fint ut når jeg lage mat og så han vise meg hvordan kan jeg bruke - for jeg har også ovn som - men han har moderne ovn og så han vise meg hvordan kan jeg bruke den»

At både Amina og Fabina ga uttrykk for at hovedmålet med kvalifiseringsprogrammet var å få jobb, kan ha hatt betydning for hvorvidt Amina og Fabina engasjerte seg i samtaler på praksisplassen. På grunn av deres marginale posisjon i praksisfellesskapet (jf. 5.2.3.1 og 5.2.3.2) og deres sosiale og profesjonelle identitet, kan det være vanskelig å ta retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977; se også 2.1.2.2). Uten retten til å tale er det vanskelig å forhandle frem sterkere identiteter (jf. Norton 2013; Weedon 1997), som f.eks. «kollega» til fordel for «praktikant» som kan oppleves som begrensende (jf. 2.1.2.1). Uten retten til å tale vil det også være vanskelig å vise sine symbolske ressurser, og derfor måtte Amina og Fabina finne alternative måter å vise dette på. I lys av Nortons (2013) teori som sier at et individs investering i målspråket kan komme i konflikt med andre investeringer, og dette kan hindre individet i å bruke målspråket i frykt for å bli tilskrevet uønskede identiteter, som f.eks. «innvandrere» (jf. 2.1.2.3), tolker jeg det slik at Aminas og Fabinas investering i arbeidet gikk på bekostning av deres investering i å danne relasjoner og praktisere norsk. Ettersom de ofte arbeidet alene og var marginale deltakere i praksisfellesskapet var det gjennom arbeidet de hadde best sjanser til å forhandle frem fordelaktige identiteter som «kollega» og «kompetent» til fordel for «praktikant» (jf. 2.1.2.4 og 5.2.2), samt å vise sine symbolske ressurser, dvs. kunnskaper og verdi, i håp om å få jobb.

At Amina og Fabina er mer investert i arbeidsoppgavene til fordel for relasjonene og norskpraktiseringen, må ikke forveksles med at de har lav «willingness to communicate» (WTC) (MacIntyre 2007). WTC representerer den psykologiske beredskapen til å bruke andrespråket (ibid.). Det syntes ikke å være noe trekk ved deres psykologi som gjør at Amina og Fabina ikke dyrker relasjoner og snakker med kollegaer. Både Amina og Fabina ga uttrykk for at de ønsker å snakke mer norsk med nordmenn (jf. 5.1.1), og begge snakket norsk med meg uten problemer. Grunnen til at de velger å arbeide istedenfor å dyrke relasjoner må bli sett i sammenheng med kontekstens asymmetriske maktforhold (jf. Norton 2013; se også 2.1). I likhet med Sørensen og Holmens (2004) funn (jf. 1.3), tolker jeg det slik at istedenfor å delta

i samtalene på praksisplassen og risikere å fremstå som «dum», valgte Amina og Fabina å konsentrere seg om arbeidsoppgavene hvor de hadde muligheter til å fremstå som kompetente. Dette kan bli betraktet som et uttrykk for aktørskap (jf. 2.1.2.4) hvor de valgte å være tause som en form for motreaksjon mot de maktforholdene som fantes på arbeidsplassen, ettersom et valg om å ikke delta også kan bli forklart ut i fra aktørskap (jf. Sandwall 2013; van Lier 2010b). Det er kollegaene som har makten til å vurdere og avgjøre om Amina og Fabina egner seg for jobben, og ved å fokusere på arbeidsoppgavene unngår de at deres språkkunnskaper kommer i forgrunnen, noe som kan være en avgjørende faktor for om de blir ansett som ansettelsesdyktige. Å erkjenne at man ikke kan et ord eller at man snakker med kraftig aksent innebærer en risiko for å styrke sin profesjonelle og sosiale identitet som «praktikant/innvandrer» (jf. 2.1.2.3). For en rekke grunner – personlige, sosiale og politiske – er mange innlærere motvillige til å snakke fordi de føler seg mindre kompetent i sitt andrespråk og tror at å være stille og diskre er en tryggere måte å delta i sosiale settinger (Burnaby, Harper & Peirce 1992; Harper, Peirce & Burnaby 1996). Dette vitner om at Norton (2013) har et poeng når hun sier at man må bruke begrepet «investering» til fordel for «motivasjon» (jf. 2.1.2.3) ettersom det i stor grad er konteksten som gjør at Amina og Fabina kan bli tause og oppleves som «umotiverte», og ikke deres personlighet.

Som tidligere nevnt (jf. 5.2.2) er mange innlærere av den oppfatningen at veien til fast arbeid går gjennom det konkrete arbeidet. Aminas og Fabinas handlinger under observasjonene kan fungere som en illustrasjon for denne oppfatningen, og kom til uttrykk som et behov for å styrke den profesjonelle identiteten gjennom å fremstille seg som et yrkeskompetent individ (jf. 2.1.2.3). Blant annet startet Amina og Fabina med å arbeide til tross for at matpausen ikke var ferdig (jf. 5.2.1.2.1, s. 82 og 5.2.1.2.2, s. 85), mens kollegaene deres fremdeles satt og snakket sammen. På grunn av deres ønske om å få jobb var det viktig for Amina og Fabina å fremstille seg selv som kompetente yrkesmessig og språklig. Gjennom å arbeide, istedenfor å sitte sammen med sine kollegaer under lunsjen, unngår de å utsette seg for samtaler med kollegaene - samtaler der deres identiteter som «praktikant» og «innvandrer» kan komme i fokus. I tillegg, ved å begrense sin deltakelse til transaksjonelle samtaler – som ifølge Sandwall (2013) og Sørensen og Holmen (2004) er enklere å forstå – kan det være enklere å skape en fordelaktig identitet for seg selv, som f.eks. «flink arbeider», ved at kollegaene ser at man forstår instruksjonene. Ved å vise at man forstår instruksjonene blir ikke den profesjonelle og sosiale identiteten «praktikant/innvandrer» like tydelig. Det kan også forklare hvorfor både Amina og Fabina opplyste om at de noen ganger svarte «ja» på spørsmål om de forstod, når det egentlig ikke gjorde det (jf. 5.2.1.2.1, feltnotat 7). I tillegg

det også forklare Aminas og Fabinas ønske om å bli forstått på praksisplassen. På spørsmål om hva Fabina følte om hun ikke klarte å si det hun ville si, fortalte hun at hun ble redd:

Bjørnar: «Hvordan føler du deg når de ikke forstår det du vil si?»

Fabina: «(2) Jeg begynne å forklare (.) i begynnelsen jeg føle meg litt redd (.) nå litt bedre»

Som følge av at Amina og Fabina ikke ble sett på som verdige samtalepartnere på praksisplassene deres, var det viktig for dem å bli forstått. Om de ikke kunne fange oppmerksomheten og bli forstått (jf. Bourdieu 1977; se også 2.1.2.2), eller om de ikke hadde retten til å tale, ble de sett på som mindreverdige personer, hvor deres identitet som «praktikant» og «innvandrere» ble fremtredende. Deres begrensede - og tilsynelatende nøye planlagte - deltakelse i samtaler på praksisplassene kan bli knyttet til deres aktørskap (jf. 2.1.2.4). Som Sandwall (2013) og van Lier (2010b) påpeker, innebærer ikke aktørskap bare en oppfattet mulighet til å handle, men også et valg om å ikke handle kan beskrives ut fra aktørskap.

At de prøver å styrke eller vise frem sin profesjonelle identitet kan også forklare hvorfor det var så viktig for Amina å få vite hvordan hun skulle fikse selvbetjeningskassen om den gikk i stykker, jf. Amina, s. 95: «[...] han ikke vise meg (.) kan jeg hvis noen sa det er ikke virker datamaskinen [...]». Om en kunde hadde kommet og sagt at selvbetjeningskassen var ødelagt når Amina arbeidet alene, og Amina ikke visste hvordan hun skulle fikse den, kunne det fått ødeleggende følger for hennes profesjonelle identitet. På den ene siden kunne kundene betraktet henne som inkompetent, og potensielt knyttet dette opp mot hennes sosiale identitet «innvandrere» (jf. Boyd & Bredange 2013; se også 5.2.3). På den andre siden kunne hun risikert at hun ikke fikk tatt imot betaling, noe som ville vært katastrofalt for bedriften, og dermed satt sine sjanser om å få jobb på praksisplassen på spill.

Deres ønske om å vise sine profesjonelle identitet kan også forklare hvorfor Fabina tok retten til å tale når en av hennes kollegaer spurte en av de eldre om Fabina hadde forstått henne riktig (jf. 5.2.2.1, feltnotat 10). Ved å ta retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977) og si at den eldre personen ville ha juice istedenfor Biola viser Fabina at hun har forstått riktig, og at kollegaen hennes ikke trenger å stille spørsmål ved hennes arbeid. Etersom Fabina er investert i arbeidet i håp om å få jobb, kan det tenkes at Fabina gjorde en vurdering hvorvidt hun våget å forsvare seg, ettersom valget om å snakke eller ikke snakke ifølge Sørensen og Holmen (2004:70-71) inkluderer en bedømming om det er verdt å risikere

sin identitet for å komme til orde. På grunn av at Fabina har lyst til å få fast arbeid for å kunne hjelpe familien sin (jf. 5.1.2.2), er det i hennes interesse å bli betraktet som et kompetent individ. Derfor kan det tenkes at hun vurderte det som hensiktsmessig å ta retten til å tale og forsvare seg når hun opplevde at hennes profesjonelle identitet kunne bli svekket i kollegaens øyne. Slike vurderinger inkluderer ifølge Sandwall (2013) en helhetsbedømmelse av den aktuelle konteksten, og sin egen og samtalepartnerens rolle og ansvar i konteksten.

Ettersom Fabina og Amina har et uttalt mål om å skaffe seg en jobb, kan det fra deres ståsted være et strategisk bra valg å investere i arbeidet istedenfor språket.

Boyd og Bredange (2013) har for eksempel tidligere vist hvordan bedømming av uttale hos avanserte andrespråksinnlærere spiller en større rolle enn andre aspekter av språket i helhetsbedømmingen av deres språkkompetanse. Videre viste de at disse bedømmingene ofte ble generalisert over til andre aspekter, som yrkeskompetanse, og konkluderte med at dette var grunnen til at utenlandske personer kunne få problem med å få jobb. Videre viste Katz (2000) hvordan observerbar språkpraksis ble en måleenhet for kompetanse på en kabelfabrikk i USA. Dette fikk store konsekvenser for arbeidere som ble oppfattet som lite samarbeidsvillig og inkompetente når de ikke klarte å ta i bruk fabrikkens godkjente måter å snakke på. Dette kunne blant annet føre til at sjefen holdt tilbake lønnsøkning, forfremming og andre symbolske og materielle belønninger. Den samme tendensen er også funnet av Thomsen og Moes (2000:29-30). I deres undersøkelse av etniske minoriteter på kommunale arbeidsplasser i Danmark, mente et stort flertall av både lederne og de tillitsvalgte at etniske minoriteter mangler språklige forutsetninger for å klare arbeidsoppgavene. Samtidig understrekes det at arbeidernes svar er bemerkelsesverdig, fordi undersøkelsens resultater viste at langt fra alle arbeidsplassene hadde eller hadde hatt ansatte med etnisk minoritetsbakgrunn. Ut i fra dette kan man konkludere med at etniske minoriteter blir bedømt på grunnlag av forestillinger om språkets betydning og deres manglende språkkompetanse – og ikke nødvendigvis ut fra arbeidsplassens erfaringer med etniske minoriteter. Videre viser undersøkelsen at det er større fokus på språkkunnskapene blant ansatte som kommer fra den tredje verden enn ansatte med vestlig bakgrunn. Ifølge Thomsen og Moes (2002:30) tyder dette på at språkbarrieren blir grunnlag for et bredere ekskluderingsmønster som plasserer etniske minoriteter i et hierarki, hvor «noen fremmede er mer fremmed enn andre fremmede». Med tanke på hvordan arbeidsplasser anser personer med «feil» språklig varietet som mindre aktuelle å ansette enn personer med «rett» språklig varietet (jf. Bourdieu 1991; se også 2.1.2.2), kan det være smart å velge å fokusere på arbeidsoppgaver heller enn å praktisere språket. Ved å være investert i arbeidsoppgavene istedenfor å ta pauser for å snakke med

kollegaer, hvor den avvikende varieteten kan komme til syne, blir man gjerne betraktet som en flittig arbeider med høy arbeidsmoral. Dette kan øke sjansene for å bli betraktet som aktuell for videre ansettelse. At arbeidsplasser ser ut til å være mer villig til å ansette personer som har «den rette varieteten» viser at Bourdieu (1977) har et poeng når han omtaler lingvistisk praksis som en symbolsk kapital som kan konverteres til økonomisk kapital. Realiteten er at jo bedre språkkunnskaper man har, jo større sannsynlighet vil det være for å få jobb, som igjen fører til en bedre økonomisk hverdag.

7.0 Avsluttende kommentarer

I dette kapitlet vil jeg komme med noen avsluttende kommentarer om denne studien. Jeg vil først oppsummere studiens funn (jf. 7.1) og metodologiske utfordringer (jf. 7.2), og til slutt komme med forslag til videre forskning (jf. 7.3).

7.1 Oppsummering av studien

Denne studien viser, i likhet med andre studier (Norton 2013; Sandwall 2013; Bramm 2017; Sørensen & Holmen 2004; Smørdal 2016), at språklæring på arbeidsplasser er en kompleks prosess. Til tross for at målet til introduksjonsloven er å «*styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet*» (Forskrift om læreplan for voksne innvandrere, 2012, §20, min utheving), viser studien at praktikantenes deltakelse blir begrenset av sosiale og kontekstuelle faktorer på arbeidsplassene.

I analysen benyttet jeg meg av Nortons (2013) poststrukturalistiske teorier og van Liers (2000, 2004) økologiske perspektiv på språklæring når jeg analyserte innlærerenes muligheter til interaksjon på praksisplassen ut i fra Sandwalls (2013) modell for beskrivelse av praksisplasser (jf. 2.4, figur 1). Metodene jeg har brukt har vist seg å være fruktbare, til tross for at det hadde vært en fordel å kunne hentet inn kvantitative data for å underbygge mine argumenter, bl.a. når det gjelder hvor mye norsk praktikantene snakket på praksisplassene (jf. 3.1). Intervjuene ga meg innsikt i praktikantenes fremtidsplaner og erfaringer fra praksisplassene og det norske samfunnet generelt, mens observasjonen og feltnotatene gjorde det mulig for meg å avdekke og analysere maktforholdene og potensielt medierende ressurser på praksisplassene. Oppsummert tyder studien min på at praktikantene hadde få muligheter til å praktisere norsk som følge av at de ble plassert i fastlåste arbeidsoppgaver hvor de ofte arbeidet alene og at de var marginale deltakere i praksisfellesskapet på arbeidsplassene. De hadde få muligheter til å forhandle frem andre arbeidsoppgaver enn de som var bestemt på forhold. Dette fikk igjen konsekvenser for deres deltakelse i praksisfellesskapet. At kollegaene visste at praktikantene mest sannsynlig bare skulle være på arbeidsplassen i noen uker kan ha ført til at praktikantene fikk en marginal posisjon i praksisfellesskapet. Uten retten til å tale (jf. Norton 2013; Bourdieu 1977) og muligheten til å dyrke relasjoner som følge av at de ofte arbeidet alene, var det vanskelig for praktikantene å fremstille seg selv på ønskede måter, som f.eks. «kollega». Å bli betraktet som en kollega hadde trolig ført til at praktikantene i større grad ble inkludert på

arbeidsplassen (jf. 6.1.1.1). Det virker derfor ikke som om kollegaer og sjefer har reflektert over hvordan interaksjonsmuligheter henger sammen med arbeidsoppgaver og relasjoner på praksisplassene. Det virket som at arbeidsplassens mål var førsteprioritet og at man kun snakket for å få arbeidet til å gå fremover (jf. Sandwall 2013; Smørdal 2016; se også 1.3).

Parallelt med dette tyder studien på at det ikke bare var arbeidsplassens begrensede tilretteleggelse for interaksjon som var med på å begrense praktikantenes språkpraktisering. Praktikantenes mål og ønsker syntes også å være en faktor som kunne være avgjørende for hvor mye norsk som ble snakket på praksisplassen. Ettersom praktikantene hadde et ønske om å få jobb, gikk dette på bekostning av språkpraktisering fordi å snakke norsk sammen med deres kollegaer (eller portvakter, jf. Bremer et al. 1996) kunne sette fokus på deres språkkunnskaper og deres identitet som «innvandrere» og «praktikant». Disse identitetene kan oppleves som begrensende og sette deres fremtidige ansettelser på spill.

Tar man studiens funn i betraktning, ser Nortons (2013) spørsmål om hvordan en økt forståelse av innvandridentiteten og naturlig språklæring kan bidra til å styrke SLA-teorier og praksiser i klasserommet (jf. 2.2) også ut til å gjelde for arbeidsrettet opplæring. Til tross for at begrepet «investering» kan være noe uklart (jf. 2.1.2.3), ser det ut til at begrepet, sammen med begreper som «identitet», «praksisfellesskap» og «makt» kan være fruktbare for å forklare hvorfor innlærere som tilsynelatende er svært villig til å lære norsk, kan begrense sin deltakelse og oppleves som stille og umotiverte. Videre ser begrepet potensielt medierende ressurser (van Lier 2000, 2004; Sandwall 2013) ut til å være nyttig for å forstå hvordan konteksten kan være til hjelp for språklæring, så lenge man gjør koblingen mellom de potensielt medierende ressursene og betydningen de har tydelig for innlærerne. Videre viste studien at potensielt medierende ressurser kan bidra til at praktikantene deltar i situert interaksjon. I feltnotat 2 (jf. 5.2.1.1.1) vises for eksempel de medierende ressursenes betydelse for at Amina skulle forstå kundens oppfordring, mens feltnotat 3 (jf. 5.2.1.1.1) viser hvordan Amina tar i bruk medierende ressurser for å forklare problemet til sjefen på en måte som han kan forstå.

7.2 Studiens begrensinger

Selv om metodevalget fungerte, opplevde jeg at det var en metodologisk utfordring å dokumentere hvordan praktikantene *gikk glipp av* potensielt medierende ressurser som følge av asymmetriske maktforhold, identitet og investering. Jeg kom frem til at den beste måten å illustrere dette på var ved å peke på en manglende eller begrenset deltakelse i praksisfellesskapet på arbeidsplassen, det være seg arbeidsoppgaver eller språklig praksis. I

tillegg var det vanskelig å dokumentere hvordan praktikantenes identiteter forandret seg over tid, ettersom jeg kun hadde anledning til å observere praktikantene to ganger. Dette problemet er også påpekt av Hansen og Liu (1997:573). Siden sosial identitet er et dynamisk fenomen, argumenterer de for at sosial identitet må bli studert med en metodologi som er dynamisk både når det gjelder filosofi og praksis. Uansett hvor detaljert man studerer sosial identitet, vil ikke engangsforskning være tilstrekkelig fordi sosial identitet ofte er kontekstavhengig (ibid.). I oppgaven min observerte jeg bare praktikantene i en bestemt kontekst, og det var i arbeidsrettet opplæring. På denne måten vil ikke en masteroppgave være tilstrekkelig for å gå inn på den sosiale identitets foranderlighet (jf. 2.1.2.1).

En annen metodologisk utfordring handler om observasjonstidspunkt. Jeg valgte å ikke observere praktikantene i begynnelsen av praksisoppholdet fordi jeg ville at de skulle bli kjent med arbeidsoppgavene og kollegaene før jeg kom og besøkte dem på praksisplassen. I ettertid ser jeg at det ville vært mer fruktbart å observere dem helt i begynnelsen og helt i slutten av praksisoppholdet slik at jeg hadde fått et bedre sammenlikningsgrunnlag. På denne måten ville jeg kunne studert om interaksjonsmengden mellom kollegaene og praktikantene økte eller minket på en bedre måte. Dette ville også kunne ført til at jeg kunne studert deres bevegelse mot marginal deltakelse i praksisfellesskapene.

7.3 Videre forskning

Voksnes språklæring i arbeidsrettet opplæring er relativt lite undersøkt i den norske konteksten, og derfor trengs det generelt mer forskning på området. Jeg håper denne studien kan fungere som et bidrag innen dette feltet. Ser man studiens funn fra et større politisk perspektiv vitner dette om at politikerne ikke har tatt høyde for kompleksiteten ved språklæring, og hvordan sosiale og kontekstuelle faktorer – og da spesielt makt og identitet – på arbeidsplasser kan begrense praktikanters deltakelse i interaksjoner. Som følge av dette blir det naturlig å spørre seg om hvorvidt det er hensiktsmessig å få innlærere raskest ut i arbeid på bekostning av formell norskundervisning slik som regjeringen ser ut til å legge opp til (jf. 1.1). I stedet for å «erstatte» klasseromsundervisning med arbeidsrettet opplæring, vil det trolig være mer effektivt å skape en sammenheng mellom arbeidsplassen og klasserommet, ettersom praktikantene i min studie også går på skole i tillegg til arbeidsrettet opplæring. Derfor ville det vært interessant å studere hvordan dette kan la seg gjøre, og hvilken effekt det vil ha på arbeidsrettet opplæring i den norske konteksten. Pedersen (2007) har f.eks. utarbeidet en modell for praksisrettet opplæring som skal bedre sammenhengen mellom det

som skjer i klasserommet og det som skjer på arbeidsplassen. Modellen arbeider ut i fra synet om at arbeidsplassen er like viktig i innlæringsprosessen som klasserommet og beskriver forholdet mellom det han kaller *arbeidsrommet* og *undervisningsrommet*. Tanken er at man skal bruke arbeidsmåter som bringer arbeidsplassens språk inn i klasserommet, f.eks. ved å hente inn autentiske tekster fra arbeidsplassen.

For å kunne bedre potensialet for språklæring på arbeidsplasser viser denne studien at både politikere, men også praksisplassene som tar i mot praktikanter, må ha et reflektert og bevisst forhold til hvordan de som nordmenn og erfarne i arbeidet og praksisfellesskapet fungerer som portvakter for praktikantene, og hvordan arbeidsoppgavene de delegerer kan påvirke interaksjonsmuligheter. Bedriftene som tar inn praktikanter må jobbe for inkludering av praktikantene, og ikke bare se på dem som personer som bare skal være der i noen uker. Bedriftene må være klar til å ta den jobben det krever for at praktikantene skal få lov til å ta del i flest mulig arbeidsoppgaver og sosial interaksjon. Det er konteksten som danner rammene for at den enkelte kommer til å inngå i et positivt samspill med omgivelsene, både når det gjelder det faglig og kollegiale miljøet på arbeidsplassen. Hvis ledelsen og kollegaer ikke er innstilt på å gi plass til nye medarbeidere oppstår det heller ikke noe samspill, og personene kommer mest sannsynlig til å bli en marginal deltaker på arbeidsplassen (jf. Lave & Wenger 1991; se også 5.2.3.1 og 5.2.3.2). Videre må kollegaer og ledelse bli bevisst på hvordan etnisitet og språkkunnskaper spiller en rolle i å forme våres førsteinntrykk av en persons yrkeskompetanse (Boyd & Bredänge 2013). Derfor ville det vært interessant å studere de sosiale strukturene og holdningene på arbeidsplasser i den grad det kan avdekke hvordan kollegaer ser på praktikanter og om dette kan knyttes til hvilke arbeidsoppgaver praktikantene blir gitt. I forlengelse av dette ville det også vært interessant å gjøre en kvalitativ og kvantitativ studie av hvorvidt og hvor mange av skolene og praktikantenes kontaktpersoner som sier tydelig i fra til praksisplassene om at de er nødt til å arbeide med å inkludere praktikantene, både inn i forskjellige arbeidsoppgaver og inn i det sosiale miljøet på praksisplassen.

Litteraturliste

- Abelin, Å & Boyd, S. (2000). Voice quality, foreign accent and attitudes to speakers. *In Proceedings of FONETIK 2000*, Högskolan i Skövde, s. 21-24.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, s. 109–137.
- Ahlgren, K. (2016). ”Språket – en biljett till frihet”: narrativ identitet i en migrationskontext. I *Nordan - Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11, s. 143-175.
- Akselberg, G. (2002) ”Evaluering av eigen dialekt og aktuelle faktorar i den dialektale sosialiseringsprosessen. Talemålsvariasjon og språkhaldningar hjå ungdom på Voss ved tusenårsskiftet”. *Målbryting. Skrifter frå prosjektet Talemålsendring i Noreg* 6. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen, s. 93-120.
- Andenæs, E. (2010). ’Nok norsk’ – til å være ’norsk nok’? Språk, arbeidsliv, likestilling. I B, Flemmen og Gullikstad (red): *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*, s. 195-225. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Atkinson, D. (red.) (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2001). Editorial introduction. I P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (red.), *Handbook of ethnography*, s. 1–7. London: Sage.
- Berg, A., & Kristiansen, T. (2010). *Synlig forskjell: Om "nyankomne innvandrere", kjønn og rasialisering*, Trondheim.
- Berthelsen, U. (2015). Flersprogethed på Facebook. Flersprogede unges interaktion på Facebook i et sprogtilgængelsesperspektiv. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, 48(48), s. 36-70.
- Billett, D. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace learning*, 13(5), s. 209-214.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- Block, D. (2014). *Second language identities*. London: Bloomsbury Academic.
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork*. Bristol, Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), s. 645–668.

- Boyd, S. & Bredänge, G. (2013). Attityder till brytning – exemplet utländska lärare i svenska skolor. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning og samhälle*, s. 437-459. Lund Studentlitteratur.
- Bramm, E. (2017). "Snakker nej dansk Bilka, kun arbejde" – et etnografisk studie af tre flygtninges praktikforløb i Bilka (masteravhandling). Københavns universitet.
- Bredänge, G., Boyd, S. & Dorriots, B. (1998). *Kriterier för bedömning av utländsk lärare, som utövar sitt yrke i det svenska skolväsendet*. Göteborgs universitet.
- Bremer, K., Broeder, P., Roberts, C., Simonot, M. and Vasseur, M.-T. (1993). Ways of achieving understanding. I C. Perdue (red.) *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives, vol. II: The Results*, s. 95-153. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bremer, K., C. Roberts, M-T. Vasseur, M. Simonot & P. Broeder (1996). *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. London: Longman.
- Buchstaller, I. & Khattab, G. (2013). Population samples. I R. J. Podesva & D. Sharma (red.), *Research methods in Linguistics*, s. 74-95. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burnaby, B., Harper, H & Norton Peirce, B. (1992). English in the workplace: an employer's concern. I B. Burnaby & A. Cummig (red.), *Socio-political aspects of ESL education in Canada*. Toronto: OISE Press.
- Copland & Creese (2015). Empiricism, ethics and impact. In F. Copland & A. Creese. *Linguistic ethnography*, s. 172-190. London: SAGE Publications Ltd.
- Creese, A. (2008). Linguistic Ethnography. I K. A. King & N. H. Hornberg (red.), *Encyclopedia of language and education*, s. 229-241. Springer, Boston MA.
- Davies, B. (2005). Communities of practice: legitimacy not choice. *Journal of Sociolinguistics* 9(4), s.557-581.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, s. 43-63.
- Daugaard, L, M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse* (doktoravhandling). Aarhus univrsitet.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. I A. Mackey & S. Gass (red.), *Handbook of second language acquisition*, s. 410-426. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. London: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, language identity and the L2 self*, s. 9-42. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eckert, P (2013). Ethics in linguistics. I R. J. Podesva & D. Sharma (red), *Research methods in linguistics*, s. 11-25. Cambridge University Press.
- Eckert, P. & S. McConnell-Ginet (1992). Communities of practice: Where language, gender and power all live. I K. Hall, M. Bucholtz & B. Moonwomon (red.). *Locating Power. Proceedings of the 1992 Berkeley Women and Language Conference*, s. 89-99. Berkeley: Berkeley Women and Language Group.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford university press.
- Eskildsen, S. W (2011). The L2 inventory in action: conversation analysis and usage-based linguistics in SLA. I G. Pallotti & J Wagner (red.), *In L2 learning as social practice: conversation-analytic perspectives*, s. 337-373- Honolulu, HI: University of Hawaii, National Foreign Language resource center.
- Eskildsen, S. W. (2018). Building a semiotic repertoire for social action: interactional competence as biographical discovery. *Classroom discourse*, 9(1), s.68-76.
- Eskildsen, S. W. and Wagner, J. (2015). Embodied L2 Construction Learning. *Language Learning*, 65(2), s. 268-297.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern language journal*, 81, s.285-300.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on reconceptualized SLA. *The modern language journal*, 91(5), s.800-819.
- Forskrift om endring i forskrift om fravær og permisjon ved nyankomne innvandreres deltakelse i introduksjonsordning (2016). FOR-2016-02-19-169. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-02-19-169>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. I C. Geertz (red.), *The Interpretation of Cultures*, s. 311- 323. New York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gilde, L. A. (2017). *Skyggeorganisering i arbeidslivet. En studie av kvalifisering av flyktninger gjennom arbeidsrettet opplæring i Norge* (masteravhandling). Universitetet i Oslo.
- Goldstein, T. (1996). *Two languages at work: bilingual life on the production floor*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Grønmo, Sigmund (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget, Bergen.

- Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), s. 137–153.
- Hahn, Y. & Rodriguez-Kaarto, T. (2015). Design for social integration: An ecological approach to language learning. *Nordes 2015: Design ecologies*, s. 1-8.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- Hammersley, M. & Gomm, R. (2009). Introduction. I M. Hammersley, R. Gomm & P. Foster (red.), *Case Study Method*, s. 1-16. London: SAGE Publication Ltd.
- Hansen, J. G. & Liu, J. (1997). *Social Identity and Language: Theoretical and Methodological Issues*. TESOL Quarterly, 31, s. 567-576.
- Harklau, L. (2005). Ethnography and ethnographic research in second language teaching and learning. I E. Hinkel (red.) *Handbook in second language learning and teaching*, s.179-194. Routledge: 2005.
- Harper, H., Norton Peirce, B. & Burnaby, B. (1996). English-in-the-workplace for garment workers: A feminist project? *Gender and education*, 8(1), s. 5-19.
- Heller, M. (1987). The role of language in the formation of ethnic identity. I J. Phinney & M. Rotherham (red.), *Children's Ethnic Socialization*, s. 180-200. Newbury Park, CA: SAGE Publications Ltd.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. I Wei, L. & Moyer, M.G. (red.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, s.249-263. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Heller, M. & Lévy L. (1992). Mixed marriages: Life on the linguistic frontier. *Multilingua*, 11, s.11-43.
- Holmes, J. & Stubbe, M. (2003). *Power and politeness in the workplace: a sociolinguistic analysis of talk at work*. London: Longman.
- Holmes, J. & Woodhams, J. (2013). Building interaction: the role of joining a community of practice. *Discourse and communication*, 7(3), s. 275-298.
- Hua, Z. & David, A. (2008). Study Design: Cross-sectional, longitudinal, case, and group. I Wei, L. & Moyer, M. G. (red.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. s. 88-107. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hymes, D. (1968). The ethnography of speaking, I J. Fishman (red.), *Readings in the Sociology of Language*. Mouton, The Hague, s. 99–138.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. I J. Gumperz & D. Hymes (red.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Basil Blackwell, New York.

- iMDI (2018, 18. juni). Nye endringer i introduksjonsloven. Hentet fra: <https://www.imdi.no/om-imdi/aktuelt-na/nye-endringer-i-introduksjonsloven>
- Introduksjonsloven (2018). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. (LOV-2018-11-23-88). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jaffe, A. & Walton, S. (2000). The voices people read: orthography and the representation of non-standard speech. *Journal of sociolinguistic*, 4, s.561-587.
- Johnsen, M. (2012). *Arbeidsrettet norskopplæring. Språkopplæring og arbeidserfaring*. (masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative methods in sociolinguistic*. Oxford University Press.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 30 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>
- Kanno, K. & B. Norton (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity and Education* 2(4), s. 241–249.
- Katz, M-L (2000). Workplace language teaching and the intercultural construction of ideologies of competence. *The Canadian modern language review*, 57(1), s.144-172.
- Kjenstadbakk, B. P. (2016). ”You have one innate problem – du er innvandrere”. *En sosiolingvistisk studie av kvinnelige migranternes investering i norsk språk* (masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Kompetanse Norge (2016, 2. desember). *Arbeidsrettet opplæring*. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kvale, S. & S. Brinkmann (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in society*, 1(1), s. 97-120.
- Lantolf, J. & A. Pavlenko (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity Theory: Understanding second language learners as people. In: M. Breen (red.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*, s. 141–158. London: Longman.

- Lanza, E. (2005). Selecting Individuals, Groups, and Sites. I Wei, L. & Moyer, M.G. (red.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. s.88-107. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. I S. Chaiklin & J. Lave (red.), *Understanding practice: perspectives on activity and context*, s. 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching as learning, in practice. *Mind, Culture & Activity*, 3(3), s. 149-164.
- Lave, J., & E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levon, E. (2013). Ethnography and recording interaction. I Podesva, R.J., & Sharma, D. (red.), *Research Methods in Linguistics. Cambridge*. s. 95-215. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liddicoat A. J. (2016). Translation as intercultural mediation: setting the scene, *Perspectives*, 24(3), s. 347-353.
- Lindberg, I. (2003). Second language awareness – What for and for whom? *Language Awareness* 12(3-4), s. 157-171.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*, s. 461–499. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, K. & M. Svendsen Pedersen (2006). Can (a second) language be learned in the workplace? I: K-M. Frederiksen, K. S. Jakobsen, M. Svendsen Pedersen & K. Risager (red.) *Second Language at Work*, s. 11–24. IRIS Publications 1: Roskilde University.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: understanding the decision to speak as a volitional process. *The modern language journal*, 91(4), s.564 – 576.
- McKay, S. L. and Wong, S. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, 66(3), s. 577–608.
- Melrose, S. (2010). Naturalistic generalization. I A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (red.), *Encyclopedia of case study research*, s. 600-601. Thousand Oaks, CA: SAGE publications Ltd.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass & Sons.
- Meyerhoff, M. (2011). *Introducing sociolinguistics*. Routledge: 2011.
- Miller, J. (2004). Identity and language use: the politics of speaking ESL in schools. I A. Pavlenko & A. Blackledge (red.) *Negotiation of identities in Multilingual Contexts*, s. 290-315. Multilingual. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

- Mills, J. (2004). Mothers and Mother Tongue: perspectives on self-construction by mothers of Pakistani heritage. I A. Pavlenko & A. Blackledge (red.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*, s. 161-192. Multilingual Matters.
- Milroy, L (1987). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Mæhlum, B. (2012). Språk og Identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand & H. Sandøy (red.), *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (3 utg.), s.106-126. Cappelen Damm AS.
- NAV (2015, 29. oktober). Tre ganger så mange arbeidsledige blant innvandrere. Hentet fra: <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser+fra+NAV/Nyheter/tre-ganger-s%C3%A5-mange-arbeidsledige-blant-innvandrere>
- Norton, B. (1994). Language Learning, Social Identity and Immigrant Women. Artikkel presentert på TESOL årsmøte, Baltimore. Hentet fra: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373582.pdf> (lest 01.05.16).
- Norton Pierce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1) s. 9-31.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. I M. Breen (red.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*, s. 159–171. London: Pearson Education.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning. Extending the conversation*, 2.utg. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. I D. Atkinson (red.), *Alternative approaches to second language learning*, s. 73-94. Taylor & Francis Ltd.
- Ochs, E. and Schieffelin, B. B. (2011). The Theory of Language Socialization. I A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (red.), *The Handbook of Language Socialization*, s. 1-21. Blackwell Publishing Ltd.
- Oliver, D.G., Serovich J.M, & Mason, T. L. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Toward reflection in qualitative research. *Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*, (84)2, s. 1273.1289.
- Pavlenko & Blackledge (2004). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. I A. Pavlenko & A. Blackledge (red.), *Negotiation of identities in multilingual contexts*, s. 1-34. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Pedersen, M. S. (2007). *På vej med sproget: Arbejde, livshistorie, sprog læring*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roberts, C., Davies, E., & Jupp, T. (1992). *Language and discrimination: A study of communication*

in multi-ethnic workplaces. London: Longman.

Sandwall, K. (2013) *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. (Doktoravhandling). Göteborgs universitet.

Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25, s. 261-278.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and acquisition of communicative competence. I N. Wolfson & E. Judd (red.), *Sociolinguistics and second language acquisition*, s. 137-175. Rowley, MA: Newbury House.

Schumann, J. (1978). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. I E. Hatch (red.), *Second language acquisition: A handbook of readings*, s. 256-271. Rowley, MA: Newbury House.

Schumann, J. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), s. 379–92.

Schwandt, T. A.. & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research*, s. 341-358. Thousand Oaks: Sage.

Shaw, S.E., Copland, F. & Snell, J. (2015). An introduction to linguistic ethnography: interdisciplinary explorations. I J. Snell, S. E. Shaw & F. Copland (red.), *Linguistic ethnography: interdisciplinary explorations*, s. 2-20. Basingstoke, Palgrave Macmillian.

Smørdal, G. (2016). *...men det viktigste er å kunne snakke. En studie av innlærere med liten skolebakgrunn og lærere sin erfaring med norskopplæringa*. (masteroppgave). Universitetet i Bergen.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stake, R. (2003). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Strategies of qualitative inquiry* (2 utg.), s. 134 - 164. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3 utg.), s. 443–466. Thousand Oaks, CA: Sage.

Steffensen, S. V. & Kramsch, C. (2017). The ecology of second language acquisition and socialization. I P. A. Duff & S. May (red.), *Language socialization, Encyclopedia of language and education*, s. 17-32. Springer International.

Strømmer, M. (2016). Affordances and constraints: second language learning in cleaning work. *Multilingua: Journal of cross-cultural and interlanguage communications*, 35(6), s. 697-721.

Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A-K. H. Gujord & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*, s. 76-132. Cappelen Damm Akademisk.

- Swain, M. & Deters, P. (2007) "New" mainstream SLA Theory: expanded and enriched. *The modern language journal*, 91, Focus issue, s. 820-836.
- Sørensen, M. S. & Holmen, A. (2004). *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*. Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Teutsch-Dwyer, M. (2001). (Re)constructing masculinity in a new linguistic reality. I A. Pavlenko (red.), *Multilingualism, second language acquisition, and gender*, s. 175– 198. New York: Mouton de Gruyter.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language journal*, 100, s.19-47.
- Thomsen, M. H. & Moes, M. (2002). *Kompetencer mellem kulturalisering og mangfoldighed. Om brugen og bedømmelsen af etniske minoriteters kompetencer og ressourcer på det danske arbejdsmarked*. AMID Working Paper Series 9/2002
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tkachenko, E., Bratland, K. & Fevolden, B. H. (2018). Barnehagen som språklæringsarena for flerspråklige barnehageansatte i arbeidsrettet norskopplæring. I G. T Alstad, A-K. H. Gujord & T Opsahl (red.), *NOA, norsk som andrespråk*, 34(1-2), s. 189-212. Oslo: Novus Forlag.
- Toohey, K. (1996). Learning English as a second language in kindergarten: a community of practice perspective. *The Canadian modern language review*, 52, s. 549-576.
- Tranekjær, Louise (2015). *Interactional Categorization and Gatekeeping. Institutional Encounters with Otherness*. Bristol, Multilingual Matters.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. I J. P. Lantolf (red.). *Sociocultural theory and second language learning: recent advances*, s. 245-259. Oxford: Oxford university press.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. (2005). Case study. I E. Hinkel (red.) *Handbook in second language learning and teaching*, s.179-194. Routledge.
- van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), s. 46– 65.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (red.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, s. 163-186. London: Equinox.
- van Lier (2010a). Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics. In: B. Spolsky & F. M. Hult (red.) *The Handbook of Educational Linguistics*, s. 596–605. Oxford: Wiley-Blackwell.

- van Lier (2010b). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, 2(6), s. 2-6.
- Watson-Gegeo, K. A. (1997). Classroom ethnography. I N. H. Hornberger & D. Corson (red.), *Encyclopedia of language and education. Volume 8: Research methods in language and education*, s. 135–144. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. London: Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. London: McGraw Hill.
- Wenger-Trayner, E. og B. Wenger-Trayner (2015). *Introduction to communities of practice*. Hentet fra <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-ofpractice> (lest: 03.09.18).
- Yin, Robert K. (2010). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Øhrstrøm, Charlotte (2015). *L2 listening at work. A qualitative study of international employees' experiences with understanding Danish as a second language*. København, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Transkripsjonsveiledning

-	Avbrutt ord eller setning
[kommentar]	Egen kommentar for å spesifisere innhold
[...]	Utelatt tekst
(.)	Kort pause
(())	Elementer som ikke innebærer tale, for eksempel ((latter))
" "	Gjenfortellinger av tale gjort av praktikantene
(uforståelig)	Del av samtalen som er for utydelig til å gjengi

Vedlegg 2 – Kvittering fra NSD

8.5.2018

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Språk, makt og identitet i arbeidsrettet opplæring

Referansenummer

351003

Registrert

01.08.2018 av Bjørnar Iden Bjerkeset - Bjornar.Bjerkeset@student.uib.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingvild Nistov, Ingvild.Nistov@uib.no, tlf: 95808644

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bjørnar Iden Bjerkeset, Bjornar.Bjerkeset@student.uib.no, tlf: 97568904

Prosjektperiode

10.08.2018 - 25.05.2019

Status

25.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

25.09.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.09.2018 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://andesk.oma.nsd.uib.no/vurdering/351003/374-e12b-4839-8fa2-8ed7a5de00fd>

1/2

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15–20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32)

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!
Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Språk, makt og identitet i arbeidsrettet opplæring" (arbeidstittel)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et mastergradsprosjekt hvor formålet er å se på hvilke muligheter innlærere har til å snakke norsk sammen med nordmenn. I dette dokumentet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva du som deltaker vil bli spurt om å gjøre.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvilke muligheter innlærere har til å snakke norsk sammen med nordmenn i arbeidsrettet opplæring. Jeg skal se på hvordan deltakere i arbeidsrettet opplæring blir inkludert i samtaler av nordmenn på arbeidsplassen. Snakker nordmenn med innlærere på arbeidsplassen? Videre vil jeg gjerne spørre deg om din motivasjon til å snakke med nordmenn, og hvorfor du har lyst til å skaffe jobb og lære norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for forskningsprosjektet (og samarbeider med [kvalifiseringssenter]).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden forskningsprosjektet er et samarbeid med [kvalifiseringssenter] og handler om arbeidsrettet opplæring, trengte jeg personer som deltar i [kvalifiseringsprogram]. Kriteriet for å være med i studien er at man er deltaker i [kvalifiseringsprogram] – med norskopplæring på arbeidsplassen. Informantutvalget er basert på hvem lærer, [navn], trodde kunne være interessert i å være med i studien. Så langt er det deg og fem andre deltakere som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien min, innebærer det at jeg intervjuer deg i 60-90min på en valgfri plass, samt at jeg observerer deg på arbeidsplassen i en dag det passer. Intervjuet vil gå inn på tema som dine tanker rundt viktigheten av å lære norsk, hvem du snakker norsk sammen med osv. Jeg kommer til å ta lydopptak og notat fra intervjuet.

I tillegg ønsker jeg å møte opp på arbeidsplassen din en dag du jobber og se på mulighetene dine for å praktisere norsk. For eksempel vil jeg notere hvor mange du snakker med, hvor mange som snakker til deg, og hvilke tema som blir tatt opp og hvordan du opplever norskopplæringen på arbeidsplassen og skolen. Hvis du opplever en situasjon på praksisplassen som du tror er relevant til prosjektet kan du send meg en mail (mailadressen min står nederst på siden).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke deg når som helst uten å gi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du velger å trekke deg på et senere tidspunkt. Det vil ikke på noen måte påvirke ditt forhold til lærer og arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har avtalt i dette skrevet. Jeg kommer til å behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. Det er bare jeg og min veileder som kommer til å ha tilgang til informasjonen som blir gitt. For å hindre at personopplysninger blir gjenkjent så vil navnet og kontaktopplysningene dine bli anonymisert og erstattet med koder. På denne måten vil ingen kunne gjenkjenne deg som person basert på det som blir skrevet i masteroppgaven. Disse personopplysningene vil også bli lagret på en passordbeskyttet fil. Filen som kobler koden opp til deg (koblingsnøkkel) vil oppbevares atskilt fra personopplysningene på et sikkert sted på Universitetet i Bergen. [Kvalifiseringsprogram] vil ikke få tilgang til opplysningene. De vil kun få tilgang til resultatet når oppgaven er ferdig og klar til å publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av mai 2019. Når prosjektet er ferdig vil all informasjon og personopplysninger bli slettet, med mindre du godkjenner at det kan brukes til senere forskning.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Du har når som helst lov til å si at du ikke lengre vil delta. Da vil all informasjon om deg bli slettet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Har du spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med prosjektansvarlig:

- Ingvild Nistov ved Universitetet i Bergen.
Telefon: 95808644/55582468. Epost: Ingvild.Nistov@uib.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Hvis du vil være med på studien kan du sende svaret ditt til Bjornar.Bjerkeset@student.uib.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Ingvild Nistov

Student
Bjørnar Iden Bjerkeset

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Språk, makt og identitet i arbeidsrettet opplæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjonsrunde
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til videre forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019.

(signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide – Amina

Relevant bakgrunnsinformasjon (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvor gammel er du?
- Hva er din sivilstatus? Gift/Barn?
- Hvilket land kommer du opprinnelig fra? Hadde du jobb der?
- Hvorfor flyttet du til Norge? Vil du noen gang flytte tilbake?
- Hvor mange språk kan du?
- Har du noen utdanning fra hjemlandet eller Norge?
- Hvor lenge har du bodd i Norge? Hvordan trives du? Intro.ordn.?
- Har du venner med samme morsmål som deg her i Bergen?
- Har du venner med norsk morsmål? Syntes du det er vanskelig å bli kjent med nordmenn? Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik? Er det noe vi kan gjøre?

Spørsmål om språk (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvordan syntes du det er å lære seg norsk?
- Hvordan har du lært norsk? (Har du gått på norskkurs? Har du lært det selv osv.?)
Hvis personen gikk på norskkurs eller lignende:
 - Hvor lenge gikk du på dette kurset?
 - Hvordan foregikk undervisningen?
 - Den norsken du lærte på skolen, er den annerledes enn den du bruker ute i samfunnet blant nordmenn (få personen til å utdype. Hva er annerledes?)
- Er det viktig for deg å lære norsk? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Når bruker du norsk? Når bruker du andre språk?
- Snakker du ofte med nordmenn? Syntes du det er viktig å bli kjent med/snakke med nordmenn? Hvorfor?
- Har du møtt utfordringer i samtaler med nordmenn? (snakker de norsk/engelsk til deg? Snakker nordmenn for fort når de snakker med deg ect) hvorfor tror du de gjør det?
- Hvordan vil du beskrive din norsk?
 - Noe spesielt du gjør for å bli bedre? Bruker du mye tid på å lære deg mer norsk?

Spørsmål om makt og identitet (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvordan var det å komme til Norge? Hvordan var den første tiden? Vanskelig/lett? Hvorfor?
- Snakket nordmenn til deg i begynnelsen?
 - Har dette forandret seg etter at du ble bedre i norsk?
- Hvordan syntes du det er å snakke norsk med nordmenn? Skummelt? Gøy?
- Har du fått noen kommentarer på måten du snakker norsk på? Forklar (har dette gjort at du har endret språket ditt på noen måte?)
- Kjenner du noen fra ditt hjemland som ikke har klart å lære seg norsk?

- Hvorfor tror du noen lærer norsk bedre enn andre?
- Føler du at du har forandret seg ettersom du ble flinkere i norsk?
- Hvor viktig er språket for deg og din identitet?
- Føler du deg integrert? Hva må til tror du?

Spørsmål om investering (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Når du kom til Norge, hvordan tenkte du at livet ditt kom til å bli? (Hadde du noen forventninger til livet her? Jobb, familie etc)
- Hva vil du si er den viktigste motivasjonen til å lære norsk?
- Har du vært like motivert hele tiden til å lære norsk, eller mer i begynnelsen/slutten?
- Er det noe som kan påvirke/ødelegge motivasjonen?
- Når du først kom til Norge, var det lett å finne nordmenn som du kunne snakke med? Hvordan var det på butikken?
 - Måtte du gjøre noe spesielt for å finne nordmenn å snakke med?
- Har du opplevd å ikke få lov til å delta i samtaler sammen med nordmenn? Hva er grunnen til det tror du? (fordi du ikke snakker godt nok norsk?)
 - Eller har det skjedd at du ikke ville snakke med nordmenn (hvorfor?) klarer ikke å si det du vil si? Er du redd for at nordmenn skal syntes du er dårlig i norsk?
- Hvis ja: hvordan følte det?
- Hvordan er det på jobben sammen med kollegaene dine? Føler du deg inkludert i samtale med kollegaene dine?
- Snakker du sammen med kollegaene dine under lunsjen?
 - hvis nei: hvorfor ikke?
 - Hvis ja: hva snakker dere om?
- Hva tror du må til for å få lov til å snakke med nordmenn?

Arbeid

- Hva har du lyst å jobbe med her i Norge?
- Hva må til for at du skal få jobben?
- Hvor mye betyr det å ha en jobb for deg og ditt liv?
- Hvordan ser du for deg fremtiden her i Norge?

Arbeidsrettet opplæring (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Har du hatt jobb i Norge før?
 - Hvis nei:** prøvde du å skaffe en jobb? Hvorfor tror du at du ikke fikk jobb?
 - Hvis ja:**
 - Hvor jobbet du?
 - Hvor lenge?
 - Hvorfor sluttet du?
 - Hvordan var jobben sammenlignet med den du har praksisplass på nå? (snakket du mer norsk der? Var personalet med inkluderende etc.?)
- Hvorfor deltar du i [kvalifiseringsprogram]?
- Hva sier kontaktpersonen din at målet med praksisplassen er?

- Hva tenker DU målet er? – lære norsk? Få jobb?
- Hvordan kom dere frem til at kantinen var en passende arbeidsplass? Kunne du si nei til denne praksisplassen?
- Hvordan opplevde du kantinen?
 - Hvordan var det sammenlignet forventningene dine? (Ble det slik du håpte?) (Var målet å få fast arbeid eller å lære, eller noe annet? Hvordan håpte du at dine kollegaer kom til å bli?)
- Hvordan er det å arbeide på kantinen? Trives du? (hvorfor/hvorfor ikke?)
- Hvordan er kollegaene dine? (hvem snakker du mest med, og hva snakker dere mest om?)

Deltakelse/læring på arbeidsrettet opplæring (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvordan var den første tiden på praksisplassen?
 - Fikk du instruksjoner om hva du skulle gjøre? Forklar.
 - Hvordan var det å forstå disse instruksjonene? Lett? Vanskelig? Hvorfor?
 - Forstår du alltid kollegaene? Om du ikke forsto, hva gjorde du da?
 - Jeg så at sjefen brukte mye kroppsspråk når han snakket med deg. Syntes du dette hjelper deg til å forstå? Har du noen eksempler?
 - Hva er arbeidsoppgavene dine? Har du hatt de samme hele tiden?
 - Hvilke arbeidsoppgaver liker du/liker du ikke? Hvorfor?
 - Jeg så at det av og til kom kunder for å bestille noen kaffekanner, har du noen ganger tatt i mot bestillinger? Hvorfor ikke? (hvis ja: hvordan syntes du det var?)
 - Vil du ha/prøve andre arbeidsoppgaver?
 - Hadde du lært mer om du hadde hatt mer forskjellige arbeidsoppgaver?
 - Kan du si nei til arbeidsoppgavene sjefen gir deg? Kan du komme med forslag til hva du skal gjøre?
 - Var disse arbeidsoppgavene du gjorde på kantinen nye for deg? (kunne du dra nytte av hva du har lært tidligere?)
 - Hva er viktigst for deg: å snakke med kollegaer, eller gjøre en god jobb? Hvorfor?
 - Arbeider du mest alene eller sammen med andre? Liker du å arbeide med andre? Hvorfor/hvorfor ikke? Snakker dere ofte sammen da? Føler du at du lærer norsk når du snakker sammen med kollegaer?
- Hvis nei:**
Hvordan føles det å arbeide alene? Føler du at du går glipp av noe? Føler du at lærer norsk da?
- Er det noen kollegaer som tar seg tid til å lære deg norsk?

Arbeidet (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Syntes du at du arbeider mer eller mindre enn kollegaene dine?
 - Har du f.eks. mindre pauser?
 - Jeg la merke til at med en gang du var ferdig med å spise lunsjen din, så gikk du tilbake på kjøkkenet for å arbeide, mens vi andre satt og spiste og slappet av. Hvorfor? Ville du heller arbeide enn å snakke?

- Er det noe som har forandret seg i løpet av tiden du har vært der? Har du f.eks. blitt i bedre humør? Fått flere arbeidsoppgaver? Snakker du mer eller snakker du mindre enn da du startet? Hvorfor?

Sosial prat (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Jeg la merke til at Sjefen snakket med kundene om forskjellige ting. Snakker du noen ganger med kundene om ting som ikke handler om arbeidet?
 - Hvis **ja**: hva snakket dere om, og hvordan føltes det? Syntes du det var vanskelig? Hva gjorde du når det ble vanskelig?
 - Hvis **nei**: hvorfor tror du at kundene ikke vil snakke med deg?
- Når dere spiser lunsj, sitter du med kollegaene dine da, eller sitter du alene? Hva pleier dere å snakke om?
- Ønsker du å snakke mer norsk på arbeidsplassen? Hva må til for at du skal snakke mer?

Din kommunikasjon (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvordan syntes du din norsk fungerer på Kantine?
- Syntes du det er lettere å snakke om arbeidsoppgavene enn å snakke for å bli kjent med kollegaene?
- Har du noen eksempler på situasjoner hvor du snakker lite norsk? Mer norsk?
- Har du noen ganger opplevd at din norsk ikke var god nok på kantine? Har du f.eks. blitt misforstått? Hvordan føltes det? Redd for at de skal syntes at du ikke er så god i norsk?
- Når du snakker, føler du at alle hører på deg da?
- Hva må til for at du skal snakke mer?
- Hva sier du til kunder/kollegaer når du ikke forstår det de sier?
- Sier du noen ganger "ja, jeg forstår" når du egentlig ikke forsto? Hvorfor?
- Snakker du mer med sjefen/kollegaer nå enn du gjorde i begynnelsen?

Læring (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Syntes du at du lærer mye norsk når du er på kantine? Eller lærer du mer norsk på skolen? Er det noe som kunne blitt gjort for at du skulle lært mer norsk?
- Hva syntes du om at læreren kommer på kantine og har norsktime? Syntes du lærer mye norsk da?
 - Det du lærer av læreren, kan du bruke det i jobben din?
 - Ville du gjort noe annerledes?
 - Er det viktig for læringen at hun kommer?

Praksisperioden (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Er du fornøyd med praksisperioden så langt?
- Er det noe du skulle ønske var annerledes? Hva?

- Hvordan føler du deg blant kollegaene? Føler du deg inkludert? Føler du at du kan snakke med alle? Føler du deg anonym/usynlig?
- Føler du at du kan delta i mer samtaler nå, enn før du startet i praksisperioden? Hvorfor?
- Er du fornøyd med jobben, eller ville du hatt en annen jobb? Hvorfor?
- Føler du at du lærte noe på praksisplassen? Språk eller lignende?
- Er det noe du vil fortelle, som du ikke har fått mulighet til å si?

Intervjuguide – Fabina

Relevant bakgrunnsinformasjon (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvor gammel er du?
- Hva er din sivilstatus? Gift/Barn?
- Hvilket land kommer du opprinnelig fra? Hadde du jobb der?
- Hvorfor flyttet du til Norge? Vil du noen gang flytte tilbake?
- Hvor mange språk kan du?
- Har du noen utdanning fra hjemlandet eller Norge?
- Hvor lenge har du bodd i Norge? Hvordan trives du? Intro.ordn.?
- Har du venner med samme morsmål som deg her i Bergen?
- Har du venner med norsk morsmål? Syntes du det er vanskelig å bli kjent med nordmenn? Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik? Er det noe vi kan gjøre?

Spørsmål om språk (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvordan syntes du det er å lære seg norsk?
- Hvordan har du lært norsk? (Har du gått på norskkurs? Har du lært det selv osv.?)
Hvis personen gikk på norskkurs eller lignende:
 - Hvor lenge gikk du på dette kurset?
 - Hvordan foregikk undervisningen?
 - Den norsken du lærte på skolen, er den annerledes enn den du bruker ute i samfunnet blant nordmenn (få personen til å utdype. Hva er annerledes?)
- Er det viktig for deg å lære norsk? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Når bruker du norsk? Når bruker du andre språk?
- Snakker du ofte med nordmenn? Syntes du det er viktig å bli kjent med/snakke med nordmenn? Hvorfor?
- Har du møtt utfordringer i samtaler med nordmenn? (snakker de norsk/engelsk til deg? Snakker nordmenn for fort når de snakker med deg ect) hvorfor tror du de gjør det?
- Hvordan vil du beskrive din norsk?
 - Noe spesielt du gjør for å bli bedre? Bruker du mye tid på å lære deg mer norsk?

Spørsmål om makt og identitet (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvordan var det å komme til Norge? Hvordan var den første tiden? Vanskelig/lett? Hvorfor?
- Snakket nordmenn til deg i begynnelsen?

- Har dette forandret seg etter at du ble bedre i norsk?
- Hvordan syntes du det er å snakke norsk med nordmenn? Skummelt? Gøy?
- Har du fått noen kommentarer på måten du snakker norsk på? Forklar (har dette gjort at du har endret språket ditt på noen måte?)
- Kjenner du noen fra ditt hjemland som ikke har klart å lære seg norsk?
- Hvorfor tror du noen lærer norsk bedre enn andre?
- Føler du at du har forandret seg ettersom du ble flinkere i norsk?
- Hvor viktig er språket for deg og din identitet?
- Føler du deg integrert? Hva må til tror du?

Spørsmål om investering (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Når du kom til Norge, hvordan tenkte du at livet ditt kom til å bli? (Hadde du noen forventninger til livet her? Jobb, familie etc)
- Hva vil du si er den viktigste motivasjonen til å lære norsk?
- Har du vært like motivert hele tiden til å lære norsk, eller mer i begynnelsen/slutten?
- Er det noe som kan påvirke/ødelegge motivasjonen?
- Når du først kom til Norge, var det lett å finne nordmenn som du kunne snakke med? Hvordan var det på butikken?
 - Måtte du gjøre noe spesielt for å finne nordmenn å snakke med?
- Har du opplevd å ikke få lov til å delta i samtaler sammen med nordmenn? Hva er grunnen til det tror du? (fordi du ikke snakker godt nok norsk?)
 - Eller har det skjedd at du ikke ville snakke med nordmenn (hvorfor?) klarer ikke å si det du vil si?
- Hvis ja: hvordan følte det?
- Hvordan er det på jobben sammen med kollegaene dine? Føler du deg inkludert i samtaler med kollegaene dine?
- Snakker du sammen med kollegaene dine under lunsjen?
 - hvis nei: hvorfor ikke?
 - Hvis ja: hva snakker dere om?
- Hva tror du må til for å få lov til å snakke med nordmenn?

Arbeid

- Hva har du lyst å jobbe med her i Norge?
- Hva må til for at du skal få jobben?
- Hvor mye betyr det å ha en jobb for deg og ditt liv?
- Hvordan ser du for deg fremtiden her i Norge?

Arbeidsrettet opplæring (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Har du hatt jobb i Norge før?
 - Hvis nei:** prøvde du å skaffe en jobb? Hvorfor tror du at du ikke fikk jobb?
 - Hvis ja:**
 - Hvor jobbet du?
 - Hvor lenge?
 - Hvorfor sluttet du?

- Hvordan var jobben sammenlignet med den du har praksisplass på nå? (snakket du mer norsk der? Var personalet med inkluderende etc.?)
- Hvorfor deltar du i [kvalifiseringsprogram]?
- Hva sier kontaktpersonen din at målet med praksisplassen er?
- Hva tenker DU målet er? – lære norsk? Få jobb?
- Hvordan kom dere frem til at sykehjemmet var en passende arbeidsplass? Kunne du si nei til denne praksisplassen?
- Hvordan opplevde du sykehjemmet?
 - Hvordan var det sammenlignet forventingene dine? (Ble det slik du håpte?) (Var målet å få fast arbeid eller å lære, eller noe annet? Hvordan håpte du at dine kollegaer kom til å bli?)
- Hvordan er det å arbeide på sykehjemmet? Trives du? (hvorfor/hvorfor ikke?)
- Hvordan er kollegaene dine? (hvem snakker du mest med, og hva snakker dere mest om?)

Deltakelse/læring på arbeidsrettet opplæring (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvordan var den første tiden på praksisplassen?
 - Fikk du instruksjoner om hva du skulle gjøre? Forklar.
 - Hvordan var det å forstå disse instruksjonene? Lett? Vanskelig? Hvorfor?
 - Forstår du alltid kollegaene? Om du ikke forsto, hva gjorde du da?
- Syntes du det er lettere å forstå om personen du snakker med bruker kroppen til å vise hva han mener? Har du noen eksempler hvor dette skjedde?
- Hva er arbeidsoppgavene dine? Har du hatt de samme hele tiden?
- Hvilke arbeidsoppgaver liker du/liket du ikke? Hvorfor?
- Vil du ha/prøve andre arbeidsoppgaver?
 - Hadde du lært mer om du hadde hatt mer forskjellige arbeidsoppgaver?
 - Kan du si nei til arbeidsoppgavene sjefen gir deg? Kan du komme med forslag til hva du skal gjøre?
- Var disse arbeidsoppgavene du gjorde på sykehjemmet nye for deg? (kunne du dra nytte av hva du har lært tidligere?)
- Hva er viktigst for deg: å snakke med kollegaer, eller gjøre en god jobb? Hvorfor?
- Arbeider du mest alene eller sammen med andre? Liker du å arbeide med andre? Hvorfor/hvorfor ikke? Snakker dere ofte sammen da? Føler du at du lærer norsk når du snakker sammen med kollegaer?
- Hvis nei:**
Hvordan føles det å arbeide alene? Føler du at du går glipp av noe? Føler du at lærer norsk da?
- Er det noen kollegaer som tar seg tid til å lære deg norsk?

Arbeidet (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Syntes du at du arbeider mer eller mindre enn kollegaene dine?
 - Har du f.eks. mindre pauser?
 - Jeg la merke til at med en gang du var ferdig med å spise lunsjen din, så begynte du å arbeide igjen, mens vi andre satt og spiste og slappet av. Hvorfor? Ville du heller arbeide enn å snakke?

- Er det noe som har forandret seg i løpet av tiden du har vært der? Har du f.eks. blitt i bedre humør? Fått flere arbeidsoppgaver? Snakker du mer eller snakker du mindre enn da du startet? Hvorfor?

Sosial prat (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Jeg la merke til at kollegaene snakket med de eldre om forskjellige ting. Snakker du noen ganger med de eldre om ting som ikke handler om arbeidet?
 - Hvis **ja**: hva snakket dere om, og hvordan føltes det? Syntes du det var vanskelig? Hva gjorde du når det ble vanskelig?
 - Hvis **nei**: hvorfor tror du at kundene ikke vil snakke med deg?
- Når dere spiser lunsj, sitter du med kollegaene dine da, eller sitter du alene? Hva pleier dere å snakke om?
- Ønsker du å snakke mer norsk på arbeidsplassen? Hva må til for at du skal snakke mer?

Din kommunikasjon (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvordan syntes du din norsk fungerer på sykehjemmet?
- Syntes du det er lettere å snakke om arbeidsoppgavene enn å snakke for å bli kjent med kollegaene?
- Har du noen eksempler på situasjoner hvor du snakker lite norsk? Mer norsk?
- Har du noen ganger opplevd at din norsk ikke var god nok på sykehjemmet? Har du f.eks. blitt misforstått? Hvordan føltes det?
- Når du snakker, føler du at alle hører på deg da?
- Hva må til for at du skal snakke mer?
- Hva sier du til kunder/kollegaer når du ikke forstår det de sier?
- Sier du noen ganger "ja, jeg forstår" når du egentlig ikke forsto? Hvorfor?
- Snakker du mer med sjefen/kollegaer nå enn du gjorde i begynnelsen?

Læring (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Syntes du at du lærer mye norsk når du er på sykehjemmet? Eller lærer du mer norsk på skolen? Er det noe som kunne blitt gjort for at du skulle lært mer norsk?
- Hva syntes du om at læreren kommer på sykehjemmet og har norsktime? Syntes du lærer mye norsk da?
 - Det du lærer av læreren, kan du bruke det i jobben din?
 - Ville du gjort noe annerledes?
 - Er det viktig for læringen at hun kommer?

Praksisperioden (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Er du fornøyd med praksisperioden så langt?
- Er det noe du skulle ønske var annerledes? Hva?
- Hvordan føler du deg blant kollegaene? Føler du deg inkludert? Føler du at du kan snakke med alle? Føler du deg anonym/usynlig?

- Føler du at du kan delta i mer samtaler nå, enn før du startet i praksisperioden? Hvorfor?
- Er du fornøyd med jobben, eller ville du hatt en annen jobb? Hvorfor?
- Føler du at du lærte noe på praksisplassen? Språk eller lignende?
- Er det noe du vil fortelle, som du ikke har fått mulighet til å si?

Vedlegg 5 – Observasjonsspørsmål

Fysiske omgivelser

Hvordan er de fysiske omgivelsene?

Hva er konteksten?

Hvilke adferd er settingen/konteksten designet for?

Hvilke objekter, ressurser eller teknologi er i settingen?

Deltakere

Beskriv hvem som er i ”scenen”, hvor mange som er der og deres roller

Hva er det som gjør at disse personene er samlet?

Hvem har tillatelse til å bli med?

Hvem er ikke her som man bør forvente at er her?

Hva er de relevante karakteristikkene til personene som er i denne settingen?

Hvordan er gruppen strukturert (for eksempel i lunsjpausene → hvem sitter hvor?)

Aktiviteter og interaksjoner

Hva skjer?

Hvordan samhandler personene med aktiviteten og med hverandre?

Hvilke normer og regler strukturerer aktiviteten og interaksjonene? Hvor ofte blir det innledet en samtale? Og hvem innleder den?

Hvem snakker innlæreren med? Hvordan reagerer praktikanten på interaksjonen. Hvordan reagerer kollegaer på interaksjonen.

Samtale

Hva er innholdet i samtalene i denne settingen?

Hvem snakker til hvem?

Hvem lytter?

Blir personer inkludert i samtaler i settingen?

Snakker man bare ved hjelp av ord, eller bruker man kroppen og omgivelsene som hjelp?

Snakker med om her og nå, eller snakker man om fremtid og andre abstrakte fenomen?

Min egen adferd

Hvordan påvirker min rolle, enten som observatør eller deltaker, scenen jeg observerer?

Hva er det i omgivelsene som blir brukt for å hjelpe med forståelsen?

Sammendrag

Bjørnar Iden Bjerkeset

«Hun er veldig flink (.) hun gjør alt som blir sagt (.) jeg trenger ikke å si noe en gang»

Målet med denne studien har vært å undersøke hvilke muligheter innlærere har til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring. Studien er designet som to kasusstudier, hvor datagrunnlaget er hentet gjennom intervju og observasjon av to praktikanter som gjennom et kvalifiseringsprogram fikk praksisplass på et sykehjem og en kantine. Ved hjelp av Nortons (2013) poststrukturalistiske teorier og van Liers (2000, 2004) økologiske perspektiv på språklæring, tar studien for seg i hvilken grad praktikantene deltar i interaksjoner. I studien blir det trukket fram en rekke kontekstuelle og sosiale faktorer som virker å være avgjørende for hvorvidt innlærerne deltar i interaksjon. Disse faktorene er identitet, investering, makt, praksisfellesskap og potensielt medierende ressurser.

Studiens analyse har to deler, hvor den første delen fungerer som et bakteppe til hvorfor praktikantene tar de valgene de tar på praksisplassene. Denne delen av analysen er basert på intervju, og tar for seg praktikantenes møte med nordmenn og det norske samfunnet, samt deres ønsker for fremtiden. Analysen viser at praktikantene har få eller ingen norske venner, og har dermed liten mulighet til å praktisere det norske språket. De sier at skolen og praksisplassen er en av de få stedene de får snakket mye norsk. Videre viser analysen at praktikantene syntes det er viktig å lære og praktisere norsk for å kunne skaffe seg arbeid og utdanning. På denne måten vil praktikantene kunne sikre fremtiden for både seg selv og sin familie.

Den andre delen av analysen er basert på observasjon, og er en deskriptiv og tolkende analyse av hva som skjer på arbeidsplassen. Denne delen av analysen viser hvordan praktikantene hadde problemer med å bli akseptert som fullverdige medlemmer av arbeidsplassen praksisfellesskap på lik linje som deres kollegaer. Dette viste seg å ha betydning for deres interaksjon og hvilke arbeidsoppgaver de fikk. Til tross for hva praktikantene sa i intervjuene, viste observasjonene at praktikantene i liten grad snakket norsk på praksisplassene. De få samtaler som forekom på praksisplassen dreide seg stort sett om det konkrete arbeidet, enten ved at praktikantene stilte spørsmål som var relatert til arbeidet eller at deres kollegaer ga dem korte instruksjoner. Når det gjelder arbeidsoppgavene til praktikantene viser studien at praktikantene ofte fikk tildelt de samme enkle

arbeidsoppgavene, og at de ble utført store deler av praksisforløpet. Det fantes i realiteten lite rom for å forhandle frem andre arbeidsoppgaver enn de som var blitt gitt. Disse arbeidsoppgavene ble ofte utført alene uten mulighet for å kunne kommunisere med kollegaer.

Videre tyder studien på at det ikke bare var arbeidsplassens begrensede tilretteleggelse for interaksjon som var med på å begrense mulighetene til språklæring. Praktikantenes mål og ønsker syntes også å være en faktor som kunne være avgjørende for hvor mye norsk som ble snakket på praksisplassen. At praktikantene hadde et sterkt ønske om å få arbeid, syntes å påvirke i hvilken grad de valgte å delta i de interaksjonene på de respektive praksisplassene. På grunn av praktikantenes ønske om å fremstå som kompetente arbeidere i håp om ansettelse, valgte praktikantene å fokusere på arbeidsoppgavene heller enn interaksjoner med kollegaer, hvor deres norskkunnskaper og identiteter som «innvandrers/praktikant» kan bli fremtredende.

Abstract

Bjørnar Iden Bjerkeset

«She is great (.) she does everything she is asked to do (.) I really don't need to say anything»

The purpose of the present study is to explore adult second language learners' opportunities to practice Norwegian in work placement. The study was designed as two case studies, where two learners who are enrolled in an educational work placement program were interviewed and observed at their work placement, i.e. a restaurant and a nursing home. Using Norton's (2013) poststructuralist theories and van Lier's (2000, 2004) ecological perspective on language learning, this study is focusing on the learners opportunity to practice Norwegian with their co-workers in the workplace. The study highlights a number of contextual and social factors that seem to be decisive for whether the learners participate in interaction. These factors are identity, investment, power, community of practice and affordances.

The study's analysis may be viewed as twofold. The first part serves as a backdrop to why learners make the choices they make at the workplace. This part, which are based on interview data, focuses on the learners' experience with speakers of the target language and the Norwegian society, as well as their wishes for the future. Neither of the learners have friends who speaks Norwegian, and as a result they say that school and work are the only places where they can practice Norwegian. Furthermore, the analysis shows that the learners find it important to learn and practice Norwegian in order to obtain work and education.

The second part of the analysis, which are based on observation at the work place, is a descriptive and interpretive analysis of the workplace. This part of the analysis shows that the learners had difficulties being accepted as legitimate peripheral members of the community of practice, and that they soon became marginal members. Their status as marginal members seemed to have an impact in their interactions with their co-workers and what tasks they were assigned to do. The learners participated only to a very small extent in conversations in contrast to what the learners said in the interview. The few conversations that occurred at the work placement can be characterized as transactional, as they were mostly about work, either

by the learners asking work related questions or by co-workers giving them brief instructions. The study also shows that the learners were often assigned to simple work tasks, and that these work tasks were done by themselves, with limited possibilities of interacting with co-workers.

Furthermore, the study shows that it was not only the limited facilitation in the workplace that reduced the opportunities for speaking Norwegian. The learners' goals and desires also seemed to be a factor that could be decisive for the amount of Norwegian used at the work placement. The fact that the learners had a strong desire to get employment seemed to influence how much they chose to participate in the conversations at the work placements. To avoid identities such as "immigrant/learner/trainee", the study argues that the learners may choose to prioritize their work tasks over interacting with their co-workers in the target language.