

«De bruker kroppen til å vaske med, ikke munnen»

*En studie av ledes og kollegaers holdninger i arbeidsrettet
norskopplæring i renholdsbransjen*

Marte Bjørklund



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Masteroppgave i nordisk språk

Vår 2021

Takk

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Ingvild Nistov. Takk for at du har bidratt med din faglige tyngde og for at du har vært så tilgjengelig, grundig og engasjert. Takk også for at du til enhver tid har overbevist meg om at du hadde troen på meg og prosjektet mitt. Det har betydd mye.

Takk til kvalifiseringscenteret som satte meg i kontakt med informanter, og ikke minst takk til alle lederne, kollegaene og praktikantene! Takk for at dere har vært så positive, for at dere har vært villige til å bruke tid på å la dere intervju og for at jeg fikk besøke dere på arbeidsplassene for å observere dere der. Tusen takk!

Den siste, viktige takken går til den rause, nydelige gjengen min. Frode, Luca, Alma og Mattis. Takk for at dere holdt ut. Æ elske dokker grenselaust. No ska vi spise dessert!

Innholdsfortegnelse

«De bruker kroppen til å vaske med, ikke munnen»	1
<i>En studie av ledeses og kollegaers holdninger i arbeidsrettet norskopplæring i renholdsbransjen...</i>	1
Takk.....	3
Liste over figurer og tabeller	7
1. 0 Innledning	8
1.1. Bakgrunn og tema	8
1.1.1 «Tydeligere krav» til norskkunnskaper	8
1.1.2 Arbeidsrettet norskopplæring	9
1.2 Mål og forskningsspørsmål	11
1.3 Oppbygging og innhold.....	13
2.0 Teoretisk grunnlag	14
2.1 Tidligere forskning – språklæring på arbeidsplassen	14
2.1.1 Lederes og kollegaers oppfatninger.....	17
2.1.2 Språkideologi og språklæring i arbeidslivet	20
2.1.3 Oppsummering av tidligere forskning.....	21
2.2 Et SLA i endring.....	21
2.2.1 Den sosiale vendingen.....	21
2.2.2 Interdisiplinær vekst	23
2.2.3 Økologisk perspektiv.....	24
2.3 Bonny Norton.....	25
2.3.1 Et kritisk syn på tidlig SLA	26
2.3.2 Poststrukturalistisk identitetstilnærming	27
2.3.3 Darwin og Nortons modell for investering.....	29
2.3.4 Forestilte fellesskap og forestilte identiteter.....	32
2.3.5 Aktørskap	33
2.3.6 Maktforhold og språklæring	34
2.3.7 Kapital	35
2.4 Språkideologier	36
2.4.1 To konkurrerende språkideologier.....	38
2.4.2 «Ett land, ett språk»-ideologien.....	39
2.5 Lingvistisk etnografi.....	40
3.0 Valg av metode	43
3.1 Kvalitativ metode	43
3.1.1 Etnografi.....	44
3.1.2 Kasusstudie.....	47

3.2 Datakilder	48
3.2.1 Intervju	48
3.2.2 Observasjon	49
3.3 Utvalg	51
3.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	52
3.5 Forskningsetiske hensyn.....	53
3.5.1 Personopplysninger	54
3.5.2 Samtykke	54
3.5.3 Anonymitet.....	55
3.5.4 Et asymmetrisk maktforhold	57
3.6 Gjennomføring	58
3.6.1 Forberedelse og inntredelse i feltet.....	58
3.6.2 Gjennomføring av intervju	58
3.6.3 Gjennomføring av observasjon.....	60
3.7 Behandling av data	61
4.0 Analyse	63
4.1 Oversikt over informantene og arbeidsplassene i studien	65
4.2 Nord sykehjem	65
4.2.1 Praktikant Kidist.....	66
4.2.2 Ledende renholder Bente.....	70
4.2.3 Kollega Karoline	74
4.2.4 Oppsummering Nord sykehjem.....	83
4.3 Vika skole.....	83
4.3.1 Praktikant Sheila.....	83
4.3.2 Kollega Pedro	87
4.3.3 Ledende renholder Anne	91
4.3.4 Oppsummering Vika skole.....	101
4.4 Totally Clean Rengjøring	101
4.4.1 Nyansatte Leon.....	101
4.4.2 Kollega Bilal.....	105
4.4.3 Driftssjef Geir.....	108
4.4.4 Oppsummering Totally Clean Rengjøring	118
5.0 Diskusjon.....	119
5.1 Besvarelse av forskningsspørsmål.....	119
5.1.1 Forskningsspørsmål I.....	119
5.1.2 Forskningsspørsmål II	123
6.0 Avsluttende kommentarer	126

6.1 Oppsummering av studien.....	126
6.2 Studiens begrensninger.....	127
6.3 Videre forskning.....	128
Litteraturliste	129
Vedlegg	138
Vedlegg 1 – Transkripsjonsveiledning	138
Vedlegg 2 – Samtykkeskjemaer	139
Vedlegg 3 – Intervjuguider.....	148
Vedlegg 4 – Observasjonsspørsmål.....	154
Sammendrag	155
Abstract	157

Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Darwin og Nortons (2015) modell for investering.....	30
Tabell 1: Subtirelus (2014) sammenligning av to motstridende språkideologier.....	38
Tabell 2: Oversikt over informantene og arbeidsplassene i studien.....	65

1. 0 Innledning

1.1. Bakgrunn og tema

Innvandrere¹ er overrepresentert i arbeidsledighetsstatistikken i Norge, med en ledighetsprosent som er tre ganger høyere enn i befolkningen ellers (Olsen, 2021). De mottar også mer sosialhjelp enn den øvrige befolkningen (Grebestad & Hjemås, 2021). Svake norskkunnskaper pekes ofte på som en viktig del av forklaringen på at så mange innvandrere står utenfor arbeidslivet og mottar trygd. Samtidig har betydningen av norskkompetanse økt, både på bakgrunn av flyktningssituasjonen² og i takt med arbeidsinnvandringen og et stadig mer internasjonalt arbeidsliv. Ødegård og Andersen (2020) minner om at flere undersøkelser har dokumentert omfattende språkproblemer på arbeidsplassene i kjølvannet av EU-utvidelsene i 2004 og 2007 (s. 5). Oppslag i mediene vitner om allmenn enighet om at språket er nøkkelen til samfunnsdeltakelse og at det derfor er viktig at innvandrere lærer seg norsk og blir integrert i Norge (Melby, 2020; Sodeland, 2016; Berge, 2019; Ruud, 2019; Solberg, 2019; Gjerde, 2020; Haugan, 2019; Reite, 2013).

I Norge er det et politisk mål at innvandrere skal ut i arbeid så raskt som mulig, for å lære norsk, integreres i samfunnet og forsørge seg selv og familien (Sanner, 2018; Ruud, 2019; Rieber-Mohn, 2020; IMDi, 2021a). Arbeidslivet regnes gjerne som den viktigste arenaen for språkopplæring og sosial integrering. Derfor skal alltid arbeids- eller utdanningsrettede tiltak inngå i introduksjonsprogrammet (IMDi, 2018), og den nye integreringsloven (2020) skal sikre at innvandrere kommer raskere i arbeid (Prop.89 L (2019-2020)).

Men det er ingen automatikk i at språk læres på jobb (jf. Sørensen & Holmen, 2004; Sandwall, 2013; Strømmer, 2016; Bramm, 2017; Bjerkeset, 2019).

1.1.1 «Tydeligere krav» til norskkunnskaper

Diskursen i Norge dreier seg i økende grad om å stille større krav til mennesker som kommer hit fra andre land. Stortinget har nylig vedtatt endringer i sosialtjenesteloven (2020, § 20a.) som gir kommunene plikt til å stille vilkår om norskopplæring for støtte til livsopphold, dersom manglende norskkunnskaper er årsaken til at en person ikke er selvhjulpet.

Fordi mange innvandrere mangler den formelle kompetansen som kreves for å komme i jobb, skal den nye, nevnte integreringsloven stille «tydeligere krav» til den enkelte flyktning,

¹ SSBs definisjon på innvandrere er en person som er født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre og har fire utenlandske besteforeldre (SSB, 2019).

² Ved inngangen til 2020 var nesten 80 millioner mennesker på flukt fra verdens kriger og konflikter, og antallet øker kraftig hvert år. I 2019 søkte 2300 asyl i Norge – det laveste antallet siden midt på 1990-tallet (Skretteberg, 2020).

blant annet ved å bytte ut kravet om å gjennomføre et visst antall opplæringstimer i norsk og samfunnskunnskap med et krav om å oppnå et minimumsnivå³ i norsk (Regjeringen, 2020a). Stortinget har også bestemt å heve kravet i norsk muntlig fra nivå A2 til B1⁴ for å få statsborgerskap (UDI, 2020; Regjeringen, 2020b). På tross av bred enighet om at bedre språkkunnskaper er et mål, er det uenighet om strengere krav er løsningen (jf. Carlsen, Svendsen, Hamidi, Monsen & Bugge, 2020; Thomassen, 2020; Utdanningsnytt, 2020).

På tross av protester fra fagmiljøet, og at forskning viser at språkopplæring i arbeidslivet er en kompleks prosess (jf. Sørensen & Holmen, 2004; Sandwall, 2013; Strømmer, 2016; Bramm, 2017; Bjerkeset, 2019), hviler de nevnte politiske vedtakene på utbredte oppfatninger om at man nødvendigvis lærer norsk ved å være i arbeid. Ifølge Bjerkeset (2019, s. 3) sa arbeids- og sosialminister Anniken Hauglie følgende i sitt åpningsinlegg på en jobbmesse for innvandrere og næringslivet i Bergen i 2018: «Språk lærer man kjappere ute på en arbeidsplass enn i et klasserom».

I Danmark har integreringsministeren uttalt noe lignende: at man lærer mer om et fremmed samfunn, inkludert språket, ved å delta i arbeidslivet og snakke med dansker – enn å sitte i et klasserom på et språksenter sammen med andre utlendinger (Lund & Pedersen, 2006, s. 11).

1.1.2 Arbeidsrettet norskopplæring

Arbeidsrettet norskopplæring betraktes som et viktig virkemiddel for å øke deltakelsen i arbeidslivet. Kompetanse Norge (2016) påpeker at innvandrere trenger språkferdigheter i norsk, relevant utdanning og kunnskap om norsk arbeidsliv og -kultur for å få arbeid i Norge. Nettverk og erfaring er sentrale suksessfaktorer. Gjennom såkalt arbeidsrettet norskopplæring skal praksis kombinert med opplæring bidra med dette. Opplæringen kan ifølge Kompetanse Norge (2016) arbeidsrettes både for deltakere som får all opplæring i et klasserom, for dem som på ulike måter kombinerer undervisning med praksis og for dem som får all opplæring ute i arbeidslivet. Arbeidsretting kan dermed, ifølge Kompetanse Norge (2016), tilpasses deltakere på alle spor og på flere nivåer i norskopplæringen. I arbeidslivet skal deltakeren lære gjennom å delta i ulike arbeidsoppgaver og relasjoner. For å ta del i sosiale sammenhenger på praksisstedet trenger de ifølge Kompetanse Norge (2016) språk, ferdigheter og kunnskaper, og økt deltakelse gir bedre språklige ferdigheter. Arbeidspraksisen skal supplere

³ Ulike minimumsnivå for ulike grupper deltakere (IMDi, 2021b).

⁴ B1: Du kan forstå hovedpunktene i klar tekst og tale om kjente emner som du ofte møter i forbindelse med arbeid, skole og fritid. Du kan klare deg i de fleste situasjoner som kan oppstå, og kan skrive enkle tekster om kjente emner og kort forklare og begrunne meninger og planer (Kompetanse Norge (u.å.)).

klasseromsundervisning ved å gi innlærere flere muligheter til å praktisere målpråket i meningsfulle aktiviteter.

På en temaside rettet mot voksenopplæringen, skriver Kompetanse Norge (2016) at det er viktig å kartlegge hva bedriftene har behov for, for deretter å knytte dette til deltakernes kompetanse og personlige egenskaper. På den samme temasiden (Kompetanse Norge, 2016) ligger også et nettkurs rettet mot arbeidsgivere og kollegaer om hvordan de best kan legge til rette for språklæring på arbeidsplassen. Det legges blant annet vekt på at praktikanten skal føle seg trygg og inkludert og får muligheten til å delta i reell og meningsfull kommunikasjon knyttet til arbeidsoppgavene og det sosiale fellesskapet på jobb.

En kommune på Vestlandet har opprettet et eget kvalifiseringssenter⁵ som bygger på de samme prinsippene og reglene som introduksjonsprogrammet⁶. Kvalifiseringssenteret får prosjektmidler fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) og i kvalifiseringssenterets årsrapport for 2020 står det at de skal gi grunnleggende opplæring og arbeidstrening med mål om en varig tilknytning til arbeidslivet. Deltakerne på kvalifiseringsprogrammet blir henvist av sitt lokale NAV-kontor, og målgruppen er innvandrere i yrkesaktiv alder med vesentlig nedsatt arbeids- eller inntektsevne og ingen eller begrensede ytelser til livsopphold. Deltakerne er ute i arbeidspraksis for å praktisere målpråket og få opplæring i det aktuelle arbeidet. Noen får klasseromsundervisning samtidig og enkelte får besøk av norsklærer på arbeidsplassen. Innholdet i programmet skal tilpasses den enkeltes behov og forutsetninger, basert på en individuelt tilpasset kvalifiseringsplan. Det aktuelle kvalifiseringssenteret har utviklet en rekke kvalifiserende tiltak tilpasset målgruppen. Rett til kvalifiseringsprogram forutsetter ifølge årsrapporten for 2020 at:

- søkeren har gjennomgått en arbeidsevnevurdering.
- tett og koordinert bistand gjennom deltakelse i programmet vurderes som hensiktsmessig og nødvendig for å styrke vedkommendes mulighet for deltakelse i arbeidslivet.
- arbeids- og velferdsforvaltningen kan tilby et tilpasset program.

Ifølge et kommunalt skriv til potensielle arbeidsgivere er kriteriene til disse at de:

- kan tilby arbeidsoppgaver på topp av ordinær bemanning.

⁵ Navnet blir ikke oppgitt på grunn av anonymiseringshensyn.

⁶ Introduksjonsprogrammet er kommunenes ansvar og målet er å gi deltakerne grunnleggende ferdigheter i norsk, grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv og forberede deltakerne til arbeid eller utdanning (Regjeringen, 2018).

- kan tilby nødvendig opplæring i arbeidsoppgavene.
- kan stille en kontaktperson tilgjengelig som vil ha det daglige oppfølgingsansvaret for kandidaten.

Kvalifiseringssenteret bidrar som støtte gjennom hele praksisperioden. De oppfordrer blant annet arbeidsgivere om å velge ut én eller to hovedkontakter blant de ansatte som tar et spesielt ansvar for opplæringen, og sier at det er avgjørende at disse er positive til å ta på seg oppgaven. Kvalifiseringssenteret ber arbeidsplassen om å gi støtte til norsktrening, f.eks. ved å snakke i et passende tempo og bruke et enkelt språk, være nysgjerrig, vise interesse og prøve å finne felles referanser⁷. Kvalifiseringssenteret er en del av NAV og deltakerne mottar kvalifiseringsstønad. I tråd med introduksjonsloven er målet å gi grunnleggende kvalifisering og veiledning mot målet om arbeid, og kvalifiseringssenteret samarbeider med private og offentlige institusjoner og ulike skoler. Gjennom utdanningsinstitusjonen jeg studerer ved inngår også mitt masterprosjekt i dette samarbeidet.

1.2 Mål og forskningsspørsmål

Jeg mener de nevnte lovendringene og det politiske fokuset på arbeidsrettet språkopplæring tyder på at vi også i Norge regner med en antatt sammenheng mellom yrkesaktivitet og språklæring. Men hvis språk skal læres på jobb, må minimum disse faktorene være på plass, ifølge Lund & Pedersen (2006, s. 14):

- Rikelig med anledninger til å bli eksponert for språket og til å bruke det, med kommunikative mål, i interaksjon med andre.
- Muligheter for å bli lingvistisk bevisst og prosessere språkerfaringer.
- Innlæreren må være motivert.

Også Pedersen (2018) understreker at deltakerne ikke automatisk lærer språket ved å komme ut på en arbeidsplass. Studier fra Norge, Sverige, Danmark og Finland viser at språklæring på arbeidsplassen er en kompleks prosess og at mange ikke lærer målspråket på jobb eller praksisplassen (Sørensen & Holmen, 2004, Sandwall, 2013, Strømmer, 2016, Bramm, 2017, Bjerkeset, 2019). Sandwall (2013) omtaler språkkunnskaper som ferskvare, og skriver at det språklige nivået faktisk kan synke etter en tid i arbeidslivet, dersom arbeidsplassen ikke tilbyr muligheter for interaksjon på målspråket (s. 59). Som Ødegård & Andersen (2020)

⁷ Kilde: Et skriv med ti tips til god inkludering fra kvalifiseringsprogrammet rettet mot arbeidsgivere som skal ta imot praktikanter.

understreker, omfatter ikke språkutfordringer på arbeidsplassen bare innlærerne selv, men også deres arbeidsgivere og kollegaer.

Mitt utgangspunkt er at man ikke kan lære språk uten noen å snakke med, og at kollegaer og ledere derfor har en sentral rolle i språklæring gjennom arbeidsrettet opplæring. Derfor vender jeg blikket mot ledere og kollegaer på arbeidsplasser som tar imot praktikanter, der en del av målet med praksisoppholdet er at de skal lære språk på jobb. Jeg ønsker å finne ut i hvilken grad kollegaer og ledere opplever at de har en rolle relatert til praktikantens språklæring. I sin studie av innlæreres muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring, konkluderer Bjerkeset (2019) blant annet med at ledelsen og kollegaene på praksisplassene bør ha et bevisst forhold til hvordan de, som erfarne i arbeidet og praksisfellesskapet⁸, fungerer som portvakter⁹ for praktikantene, og hvordan arbeidsoppgavene de delegerer kan påvirke mulighetene for interaksjon (s. 120). Språkbruk og -læring er sosiale prosesser som krever samarbeid og vilje til samhandling – fra to parter – men mange innlærere har begrenset tilgang på interaksjon med målspråkstalere – både på fritiden og på jobb (se 4.3.1, eksempel 26). Mitt inntrykk er at målspråkstalendes rolle i arbeidsrettet språklæring er underkommunisert, både i forskning og ellers i den offentlige samtalen. Jeg ønsker å bidra med ny innsikt ved å studere denne rollen nærmere. Den overordnede problemstillingen i prosjektet mitt er:

Innvandrere blir utplassert i praksis på arbeidsplasser for å kvalifisere seg til arbeidslivet og trene på det norske språket. Hvilke oppfatninger har ledere og kollegaer om norsklæring på praksisplassen?

Jeg vil søke svar på følgende forskningsspørsmål:

- a) I hvilken grad er ledere og kollegaer bevisst på at de har en bestemt rolle i og/eller et ansvar for å bidra til praktikantens språklæring?
- b) I hvilken grad krever arbeidsoppgavene språklig interaksjon, og hvilken type språkkompetanse mener ledere og kollegaer at en trenger på arbeidsplassen?

For å belyse problemstillingen benytter jeg etnografisk metode: kvalitative intervju med ledere, kollegaer og praktikanter (altså språkinnlærere), i tillegg til observasjon av interaksjoner

⁸ Praksisfellesskap (*communities of practice*) er enten ekte grupperinger innlæreren ønsker innpass i, eller forestilte fellesskap (*imagined communities*), som innlæreren ser for seg kan bli tilgjengelig i fremtiden (Ortega, 2013, s. 242).

⁹ «Gatekeepers» (Bremer et al., 1996, referert i Bjerkeset, 2019, s. 63).

mellom innlærere, kollegaer og ledere. Jeg baserer meg på sosiokulturell teori¹⁰ som betrakter språklæring som en kompleks sosialiseringssprosess, og understreker viktigheten av interaksjon mellom innlærere og målspråkstalere. Etter at psykolingvistiske og individ-orienterte perspektiver dominerte SLA¹¹ i flere tiår, har den såkalte «sosiale vendingen» bidratt med balanse. Nortons forskning på identitet¹², investering¹³ og forestilte fellesskap¹⁴ er en del av den sosiale vendingen (jf. 2.2.1). Ved å teoretisere den komplekse relasjonen mellom språkinnlæreren og den sosiale verden, oppfordrer Norton SLA-forskere til å undersøke maktrelasjoner assosiert med språkinnlæringsprosessen. Jeg bruker Nortons (2013) poststrukturalistiske teori som analyseverktøy, og vektlegger hennes perspektiver på identitet, investering og ideologi.

1.3 Oppbygging og innhold

Oppgaven har 6 kapitler. I kapittel 1 har jeg introdusert bakgrunn og tema, kort nevnt politiske føringer som ligger til grunn for arbeidsrettet opplæring i Norge, målet med studien og forskningsspørsmålene. I kapittel 2 presenterer jeg relevant tidligere forskning om språklæring på arbeidsplassen, før jeg går inn på teoretiske perspektiver som skal bidra til å kaste lys over forskningsspørsmålene mine. I kapittel 3 gjør jeg rede for valg av metode, forskningsdesign, rekruttering av utvalg, studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, etiske betraktninger, gjennomføring og behandling og tolkning av data. Kapittel 4 innledes med en skjematisk oversikt over studiens informanter og arbeidsplassene deres. Deretter følger en deskriptiv og tolkende analyse av tre ulike arbeidsplasser (kasuser). Jeg analyserer tre ulike roller fra hver arbeidsplass – med særlig fokus på én rolle i hvert kasus. I kapittel 5 diskuterer jeg forskningsspørsmålene i lys av teori fra kapittel 2, og sammenligner funn fra de tre arbeidsplassene. I kapittel 6 oppsummerer jeg funnene, peker på studiens begrensninger og mulige områder for videre forskning.

¹⁰ Her forstås sosiokulturell teori som alle de tverrfaglige teoretiske retningene og empiriske studiene som søker å forklare og forstå forholdet mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn (Svendsen, 2018, s. 79).

¹¹ SLA: Second Language Acquisition. Kan stå for tilegnelsen av andrespråket eller disiplinen som studerer denne prosessen.

¹² Bonny Norton bruker begrepet *identitet* om hvordan en person forstår sin relasjon til verden, hvordan denne relasjonen blir rekonstruert i tid og rom og hvordan personen oppfatter sine fremtidsmuligheter (Norton, 2013, s. 45).

¹³ Nortons konstrukt *investering* beskriver den komplekse, sosialt og historisk konstruerte relasjonen innlærere har til målspråket, og deres noen ganger ambivalente ønske om å praktisere det (2013, s. 6).

¹⁴ Norton (2013) bruker termen *forestilte fellesskap* for å referere til grupper av mennesker, ikke umiddelbart tilgjengelige annet enn gjennom fantasien (s. 8). Benedict Anderson (1991) var den første som brukte begrepet *imagined communities*.

2.0 Teoretisk grunnlag

Jeg baserer meg som nevnt (jf. 1.2) på sosiokulturell teori som betrakter språklæring som en kompleks sosialiseringssprosess og legger vekt på at innlærere og målspråkstalere nødvendigvis må interagere med hverandre. Min forståelse av sosiokulturell andrespråkslingvistikk dekker alle de teoretiske retningene og empiriske studiene som søker å forklare og forstå forholdet mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn (jf. Svendsen, 2018, s. 79). Før jeg går nærmere inn på det teoretiske grunnlaget, vil jeg vise til et utvalg norsk og internasjonal forskning som er relevant for mitt prosjekt. Disse studiene viser at innlæreres muligheter til å praktisere målspråk på arbeidsplassen – noe som er en forutsetning for å lære – er en kompleks prosess, og avviser den nevnte antakelsen (jf. 1.2) om at man nødvendigvis vil tilegne seg et språk så lenge man har målspråkstalere rundt seg.

2.1 Tidligere forskning – språklæring på arbeidsplassen

Selv om arbeidsrettet språkopplæring er svært aktuelt i Norden i dag, er det forsket lite på feltet. De danske forskerne Lund og Pedersen (2006) besvarer spørsmålet om det er mulig å lære seg et andrespråk på arbeidsplassen med at det «kommer an på» (s. 24), og peker på et minimum av faktorer som må være på plass (jf. 1.2). Nyere forskning om innvandrere i praksisarbeid viser at deltakere i liten grad er involvert i språklig interaksjon (Sandwall, 2013; Bramm, 2017; Bjerkeset, 2019; Sørensen & Holmen, 2004; Strømmer, 2016).

I Sverige undersøkte Sandwall (2013) i sin doktorgradsavhandling fire praktikanter muligheter til å snakke svensk på arbeidsplassen, og konkluderer med at arbeidsplasser ikke automatisk byr på de nødvendige språkbbruksmulighetene for at språkutvikling skal kunne skje. Sandwall (2013) fant at praktikantene snakket svensk mellom 30 sekunder og to minutter i løpet av arbeidsdagen (s. 230). I tillegg ble interaksjonsgraden redusert over tid, fordi praktikantene utførte arbeidsoppgavene alene og instruksjoner og spørsmål etter hvert ble overflødige (Sandwall, 2013, s. 159). I Norge studerte Bjerkeset (2019) i sin masteroppgave interaksjonen praktikantene deltok i, og oppsummerer med at praktikantene hadde få muligheter til å praktisere norsk fordi de ofte arbeidet alene og var marginale deltakere i praksisfellesskapet. Bjerkeset (2019) peker på det at kollegaene visste at praktikantene mest sannsynlig bare skulle være på arbeidsplassen i noen uker som en mulig medvirkende årsak til at praktikantene fikk en marginal posisjon i praksisfellesskapet (s. 117).

I Danmark undersøkte også Bramm (2017) praktikanter reelle muligheter for å lære dansk på arbeidsplassen, da hun i sin masteroppgave fulgte flyktninger i praksis på et supermarked. Hovedfunnet til Bramm (2017) er at innvandrernes muligheter til samhandling er

begrenset av arbeidsoppgaver som krever ingen eller begrenset språklig interaksjon. Bramm (2017) fant at praktikantene i løpet av halvannen time snakket dansk mellom 14 og 104 sekunder, mens de lyttet mellom 48 og 226 sekunder (s. 3). Bramm (2017) peker på at det var svært tilfeldig hvilke kollegaer som tok seg av praktikantene, noe som ifølge Bramm (2017) illustrerer at det manglet struktur i ansvarsfordelingen for å sikre praktikantenes trygghet – noe som kan ha vært en medvirkende årsak til deres manglende investering. Bramm (2017) anbefaler derfor at språkmakkerne får en langt mer synlig rolle, slik at det er tydelig overfor både praktikantene og kollegaene hvem som har ansvaret for at praktikanten skal føle seg inkludert, og at praktikanten får størst mulig utbytte av mulighetene for interaksjon og språktilegnelse (s. 86). Praktikantens interaksjon med kollegaene i Bramms studie handlet stort sett utelukkende om konkrete arbeidsoppgaver. Bramm og Kirilova (2018) omtaler Bramms (2017) resultater og skriver at praktikanten lærer å forstå og utføre ordrer og instruksjoner, uten å utvikle en produktiv kompetanse på dansk (s. 88). Et eksempel som viser at kollegaer ikke nødvendigvis ser det som sitt ansvar å skape muligheter for et språklig utbytte, men utelukkende fokuserer på arbeidsoppgavene, er når en kollega sier til en annen (om praktikanten): «Du skal bare sette hende i gang, du skal ikke gå og passe hende» (Bramm, 2017, s. 60).

Bramm og Kirilova (2018) mener hovedproblemet er at mulighetene for interaksjon havner i bakgrunnen for konkrete arbeidsoppgaver – i tillegg til at integrasjonspotensialet reduseres fordi praktikantene blir sosialt ekskludert (s. 92). Basert på funnene i studien, stiller Bramm (2017) spørsmål ved å erstatte formell språkopplæring med praksis, og det samme gjør Bjerkeset (2019). Han peker på at Sandwall (2013) og flere andre studier taler direkte mot politikernes overbevisning om at arbeidsrettet opplæring er løsningen på språk- og integreringsproblematikken. Selv fant Bjerkeset (2019) at praktikantens deltakelse ble begrenset av sosiale og kontekstuelle faktorer på arbeidsplassene (s. 117), og mener funnene vitner om at politikere ikke har tatt høyde for hvordan spesielt makt og identitet kan begrense praktikanter deltakelse i interaksjoner (Bjerkeset, 2019, s. 119).

Lund og Pedersen (2006) understreker det samme, at kommunikasjonssituasjoner på arbeidsplassen ikke ganske enkelt er til utenlandske ansattes disposisjon, og at kollegaene ikke nødvendigvis er tilgjengelige interaksjonspartnere (s. 15). De to danske forskerne betrakter arbeidsplassen som et praksisfellesskap, og peker på at det er vesentlig hvilken sosial posisjon en får. Lund og Pedersen (2006, s. 16) viser til Lave og Wenger (1991), som introduserte termen praksisfellesskap (*community of practice*), og skriver at en som nykommer på en arbeidsplass ideelt sett er en legitim perifer deltaker i praksisfellesskapet som gradvis, gjennom sosialisering og yrkesrelatert og språklig læring har sjansen til å innta en stadig mer sentral posisjon. Men –

som Lund og Pedersen (2006) påpeker – som utlending og en person som ikke mestrer språket, kan en enkelt bli plassert i en marginalisert posisjon og til og med ekskludert fra praksisfellesskapet (s. 16). Bjerkeset (2019) understreker at deltakerne i studien hans som ikke lyktes i å oppnå en sentral posisjon i praksisfellesskapet verken hadde *retten til å tale* (jf. Norton, 2013; Bourdieu, 1977) (se også 2.3.2; 2.3.6) eller muligheten til å dyrke relasjoner, fordi de ofte arbeidet alene – og at det derfor var vanskelig for praktikantene å fremstille seg selv på ønskede måter, som f.eks. «kollega». Bjerkeset (2019) mener praktikantene trolig i større grad ville blitt inkludert på arbeidsplassen dersom de ble betraktet som kollegaer, at det ikke virker som at kollegaer og sjefer har reflektert over hvordan interaksjonsmuligheter henger sammen med arbeidsoppgaver og relasjoner på praksisplassene og at det virket som at arbeidsplassens mål var førsteprioritet og at man kun snakket for at arbeidet skulle gå fremover (s. 117-118).

Denne nevnte tematikken er blant Nortons (2013)¹⁵ hovedanliggender: På 1990-tallet studerte hun ut fra et poststrukturalistisk perspektiv (jf. 2.3.2) fem kvinnelige immigranternes engelskinnlæring i Canada, og fant at den nødvendige sosialiseringprosessen inn i det sosiale landskapet på arbeidsplassen var preget av identitetskonflikter og asymmetriske maktforhold. Norton illustrerte hvordan og under hvilke forhold kvinnene i studien skapte, responderte på – og noen ganger motsatte seg – muligheter til å snakke målspråket. På tross av mye vilje og motivasjon til å lære det nye språket, opplevde noen av informantene å bli ignorert av kollegaene og satt til å utføre arbeid som ikke krevde kommunikasjon. Ved å prøve ut ulike strategier og ikke gi opp, lyktes noen av dem i å endre kollegaenes syn på dem og oppnå en ny identitet som verdifulle samtalepartnere. Norton (2013) viser at det er mulig, men som også Lund og Pedersen (2006) peker på, er det langt fra sikkert at innlæreren blir oppfattet som en legitim taler som også blir hørt, akseptert og respektert – eller at hans kanskje perifere posisjon blir oppfattet som legitim, slik at han gradvis kan oppnå en mer sentral posisjon (s. 16-17; se også Bjerkeset, 2019).

I likhet med Norton (2013), brukte Sandwall (2013) et poststrukturalistisk utgangspunkt da hun i sin nevnte doktorgradsavhandling studerte fire ulike deltakere i arbeidsrettet opplæring og undersøkte hvilke faktorer som påvirket mulighetene de hadde til å snakke svensk på arbeidsplassen. Sandwall (2013) peker på tre sentrale faktorer som i hennes analyse viser seg å påvirke mulighetene til å delta i interaksjon og læring, nemlig utstrekning og kvalitet på interaksjonen, samt arbeidsoppgavene og relasjonene (s. 21). I studien hennes ble praktikantene

¹⁵ 1. utgave av Norton (2013) kom ut i 2000.

ofte tildelt oppgaver som de kunne utføre alene og ikke krevde interaksjon, og Sandwall (2013) karakteriserer den interaksjonen de deltok i som i høy grad situert, der muntlige ytringer om konkrete fenomener tilgjengelig i konteksten dominerte (s. 231). Sandwall (2013, s. 83) benytter i sin analyse Gumperz' (1964) inndeling av ulike typer interaksjon, ut fra samtalepartnerens transaksjonelle (*transactional*) eller relasjonelle (*relational*) mål med samtalen. Transaksjonell interaksjon handler om arbeidsoppgaver og hvordan disse skal utføres, og brukes for å nå transaksjonelle, forretningsmessige mål, mens hovedmålet med relasjonell interaksjon derimot er å skape, opprettholde og forsterke sosiale relasjoner med samtalepartneren (Sandwall, 2013, s. 83).

Den småpratene Sandwall (2013) registrerte besto hovedsakelig av arbeidsrelaterte kommentarer (s. 233). I sjeldne felles pauser kunne det snakkes om mat og familie, men ikke om mer generelle samtaleemner som nyheter eller været. Interaksjon som handlet om ting utenfor den konkrete konteksten, samtaler for å bli bedre kjent, var vanskelig for innlærerne å delta i og forstå, ifølge Sandwall (2013) fordi de da i større grad var avhengige av lingvistiske ledetråder enn når de snakket om konkrete fenomen i omgivelsene. Særlig ironi og vitser var vanskelig å oppfatte, forstå og besvare. Sandwall peker videre på at kollegaene beskyttet praktikantene mot språklig vanskelige arbeidsoppgaver og krevende sosiale situasjoner og at praktikantene hadde vanskeligheter med å trenge inn i det sosiale landskapet på arbeidsplassene. Ifølge Sandwall (2013) kunne også kollegaene – uavhengig av om de selv hadde svensk som første- eller andrespråk – føle seg utrygge i samtale med innlæreren. De var usikre på sin egen eller praktikantens evne til å snakke «enkel» svensk og kunne frykte at det skulle bli ubehagelig eller at innlærerens ansikt skulle bli truet (s. 234).

2.1.1 Lederes og kollegaers oppfatninger

I likhet med bl.a. Sandwall (2013), Bjerkeset (2019) og Sørensen og Holmen (2004) mener jeg ansvaret for å få innpass i praksisfellesskapene på jobb ikke kan hvile på innlæreren alene. Sørensen og Holmen (2004) har studert holdninger blant både ledere, kollegaer og praktikanter på syv ulike arbeidsplasser. De peker på at *integrering på og gjennom arbeidsmarkedet* er et høyt prioritert felt i Danmark, samtidig preget av myter og forestillinger og med begrenset systematisk kunnskap. For eksempel hevdes det ofte, ifølge Sørensen og Holmen, at gode dansk kunnskaper er en forutsetning for adgang til arbeidsmarkedet, mens typen kunnskaper og de ulike måter språk brukes på på forskjellige arbeidsplasser sjelden inngår i diskusjonen (2004, s. 2).

Studien hadde som mål å belyse betydningen av språk på arbeidsplassen og særlig muligheter og barrierer for at innvandrere skal kunne bli fullverdige medarbeidere. Studien inkluderer feltarbeid og intervjuer med praktikanter, kollegaer og ledere på syv ulike arbeidsplasser og undersøker holdninger, krav og forventninger til språkbruk og språkinnlæring (s. 4). Generelt identifiserte forskerne en rekke begrensninger og barrierer for situert læring på de ulike arbeidsplassene, som støy, lite tid, lukkede arbeidsfelleskap med høy grad av innforståthet og stress. At samtalene vekslet mellom arbeidsrelaterte temaer og private bemerkninger kan gjøre det vanskelig både å henge med i samtalen og å skille mellom det som er nødvendig å forstå og hva som ikke er det. Videre viser Sørensen og Holmen (2004) at en beskyttende holdning fra ledere og kollegaer kan føre til at innlæreren sjelden eller aldri blir tvunget til å lære noe nytt (s. 64).

Medarbeiderne er ifølge Sørensen og Holmen (2004) hovedaktørene i det faglige og språklige praksisfelleskapet. Det er i denne gruppen den legitime deltakelsen, og med den også den faglige og språklige opplæringen, skjer. Kollegaenes holdninger og vilje til å gi de nyansatte rom som legitime talere og til å se sin egen rolle som medspillere i det språklige praksisfelleskapet blir ifølge Sørensen og Holmen (2004) essensiell.

De to forskerne mener det er tankevekkende at de aller fleste medarbeiderne oppfatter integreringsproblematikken som noe som først og fremst vedrører «de nye danskene» og ikke som en gjensidig prosess, der man skaper sin egen og andres identitet og posisjon i en stadig forhandling – noe som også betyr at kollegaene selv risikerer å måtte endre synspunkt eller praksis underveis (Sørensen & Holmen, 2004, s. 47). Generelt ønsker kollegaene å hjelpe praktikantene, for eksempel: «Vi prøver jo at lære hende, hvad tingene hedder» (transaksjonell interaksjon, jf. 2.1), mens noen av dem også er bevisste på sitt medansvar relatert til praktikantens legitime deltakelse – de synes bare det er vanskelig å få til i praksis i en hektisk arbeidshverdag og får dårlig samvittighet av det.

På nesten alle arbeidsplassene i studien nevner kollegaene én eksplisitt forventning, nemlig at man sier ifra hvis man ikke forstår hva som blir sagt. Kollegaene oppfatter ifølge Sørensen og Holmen (2004) selv forventningen som eksplisitt, fordi de spør mange ganger: «Har du nu forstået det?». Det er en kilde til frustrasjon at noen sier «ja, ja» selv om de ikke har forstått. Enkelte kollegaer setter seg inn i innvandrersens sted og sier at det må være frustrerende å måtte fortsette å spørre, men likevel holder de fast ved dette som et uunngåelig krav (Sørensen & Holmen, 2004, s. 48).

Lederne er, som Sørensen og Holmen (2004) påpeker, den første portvakten inn mot arbeidsmarkedet. Derfor er forskerne interessert i hva lederne tenker om å ha medarbeidere med

begrensede danske språkferdigheter. Generelt spenner den enkelte leders overveielser og disposisjoner i studien mellom på den ene siden å oppfatte integrering av innvandrere og flyktninger som et samfunnsoppdrag alle må ta del i, og på den andre siden bevisstheten om at virksomhetens økonomi må henge sammen. Mange ser også en interesse for firmaet: «De har et annet [bedre] forhold til service end forkælede danskere» sier f.eks. lederen av et varehus om innvandrere (Sørensen & Holmen, 2004, s. 49). Lederne av det kommunale renholdet oppgir i studien tre krav relatert til kommunikasjon på jobb:

- Å forstå en beskjed, og spesielt si ifra hvis man ikke har forstått den. Det er ok å ikke forstå, så lenge man innrømmer det for å unngå misforståelser.
- Å kunne overholde avtaler.
- Å kunne overholde tider og organisere arbeidet sitt, så man kun tørker vinduskarmene én gang i uken – hvis de kun skal tørkes én gang.

Her peker Sørensen og Holmen (2004, s. 50) på at listen viser at det språklige og faglige er tett forbundet og kanskje også blir blandet sammen på måter som ikke er særlig hensiktsmessige: Sannsynligvis kan man godt holde avtaler uten å kunne dansk – problemet er selvfølgelig om avtalen blir gjort på dansk – på samme måte kan man overholde tider og organisere arbeidet sitt selv om man kun snakker thai, men man kan ikke forstå rengjøringskjemaet som kun er skrevet på dansk. Sørensen og Holmen (2004) mener problemet med en liste som denne er at det å overholde tider og avtaler blir forbundet med å beherske det danske språket, underforstått dansk kultur og arbeidsmoral. Å lære dansk blir altså samtidig en sosialiseringssprosess. Forskerne peker på at flyktningene og innvandrerne de møtte på arbeidsplassene generelt var meget oppsatt av å utføre arbeidet ordentlig. Når det gjelder rengjøringsarbeidet mener Sørensen og Holmen (2004) det kan stå et annet problem på spill, nemlig at det i rengjøringsarbeid i dag ikke handler om å gjøre så godt rent som mulig, men om å gjøre så mye rent som kunden betaler for og ikke mer (s. 50) (jf. 4.4.3, eksempel 59, 60, 61 og 62). De som hadde rengjøringsjobber snakket for øvrig nesten aldri dansk på jobb.

Strømmer (2016) fant det samme da han studerte mulighetene en innlærer av finsk hadde til å praktisere finsk som renholdsarbeider og konkluderer med at renholdsjobben har få språklæringsmuligheter. Informanten er isolert fra praksisfellesskapet. Arbeidsstedet har outsorcert arbeidsoppgavene hans, og de øvrige personene på bygget regner ham ikke som en verdig samtalepartner. Kommunikasjonen med kunden foregår gjerne gjennom mellommenn. Han jobber ofte alene i tomme rom, fordi kunden foretrekker at det vaskes når de ansatte ikke

er der (s. 8), og opplever bare sporadisk anledning for interaksjon på S2¹⁶ på jobben (Strømmer, 2016, s. 1). Strømmer peker på at usikre og lavtlønte vaskejobber er en av få muligheter nyankomne immigranter har på arbeidsmarkedet og at immigranter er overrepresentert i renholdsbransjen (2016, s. 21).

Lindberg (2003) etterlyser en økt bevissthet rundt andrespråklæring og -bruk – ikke minst blant majoritetsbefolkningen. Talerne av målspråket er, ifølge Lindberg, ofte ignorante overfor viktige kognitive, sosiokulturelle og affektive aspekter ved andrespråklæring, og undervurderer tiden og innsatsen som kreves for å mestre et nytt språk og en ny kultur. I stedet for å anerkjenne sin egen viktige rolle som mer kompetente talere, har de en tendens til å legge hele ansvaret for gjensidig forståelse på andrespråkstaleren, påpeker Lindberg (2003, s. 157). Lindberg understreker at målspråkstalerne har et medansvar for at interkulturelle møter skal bli vellykkede, og mener språkholdningene og språkbevisstheten til majoritetsgruppen sjelden blir adressert (2003, s. 162).

2.1.2 Språkideologi og språklæring i arbeidslivet

Kirilova og Lønsmann (2020) undersøker sammenhengen mellom språkideologier og språklæring i to arbeidskontekster i Danmark. Dataene deres er fra to ulike grupper migranter; flyktninger og høyt utdannede utenlandske arbeidstakere. Analysen viser hvordan migranter fra ulike kategorier blir behandlet og administrert ut fra ulike ideologier, samt hvordan språkideologier påvirker migrantenes motivasjon for å lære eller ikke lære dansk. I likhet med i Norge, har den innvandringspolitiske debatten i Danmark i mange år handlet om flyktninger og innvandreres språkkompetanse (jf. 1.1). Dansk fremheves som nøkkelen til sosial integrering og ikke minst til arbeidsmarkedet. Kirilova og Lønsmann (2020) skriver at språk og inntjening knyttes sammen i denne neoliberalistiske diskursen, og dansk konstrueres som en vare eller en kompetanse, som flyktninger må sørge for å skaffe seg for å kunne forsørge seg selv. Dansk kunnskapene fungerer som en indeks for deres sosiale og kulturelle integrering i det danske samfunnet – men dette gjelder ikke de høyt utdannede innvandrerne i Kirilova og Lønsmann (2020), som ses på som en ressurs samfunnet ønsker å tiltrekke seg og beholde, snarere enn å integrere og assimilere (s. 38). Denne ulike ideologibruken understreker ifølge Kirilova og Lønsmann (2020) at forholdet mellom migrasjon, integrering og språk blir oppfattet og administrert forskjellig, avhengig av om migrantene har kommet til Danmark som følge av krig og uroligheter i hjemlandet, eller om de er en del av den internasjonalt mobile arbeidskraften (s. 38).

¹⁶ S2: andrespråk

Golden og Steien (2018) retter fokuset mot innlæreres egne perspektiver på språkinnlæringen, og intervjuet blant andre et ektepar fra Kongo som fortalte om sine erfaringer med arbeidspraksis. Louis forteller at han ikke fikk snakket norsk da han var i en bedrift for å snakke norsk, og beskriver sin personlige opplevelse som allmenngyldig, som en brist i systemet. Konen Jeanette har heller ikke noen å snakke med i sin jobb som rengjøringsassistent (Golden & Steien, 2018, s. 16-17).

2.1.3 Oppsummering av tidligere forskning

Vi har sett at faktorer som målspråksbrukeres holdninger, identitet, makt, interaksjoner, arbeidsoppgaver og relasjoner kan være avgjørende for om innlæreren lærer språk på jobb eller ikke (Sørensen & Holmen, 2004; Strømmer, 2016; Norton, 2013; Sandwall, 2013; Bramm, 2017; Bjerkeset, 2019; Golden & Steien, 2018) – og at språkideologi i tillegg spiller en viktig rolle (Kirilova & Lønsmann, 2020). Generelt mangler det evidens på at arbeidsrettet opplæring har en positiv effekt for innlæreres språktilegnelse og integrering, og Bjerkeset (2019) mener derfor at politikernes målsetting om å plassere innvandrere på arbeidsplasser så raskt som mulig ikke uten videre kan betraktes som løsningen på integrerings- eller språkproblematikken (s. 3).

2.2 Et SLA i endring

2.2.1 Den sosiale vendingen

Firth og Wagner (1997) omtales ofte som starten på paradigmeskiftet som kalles «den sosiale vendingen» (*the social turn*) (se Block, 2003), da de etterlyste et mer sosialt og kontekstualisert syn på andrespråklæring. De argumenterte med at språk ikke *bare* er et kognitivt fenomen, men *også* et sosialt fenomen, som blir tilegnet og brukt i samhandling med andre, i ulike kontekster og med ulike praktiske formål (Firth & Wagner, 1997, s. 296). Firth & Wagner kritiserte det dominerende synet på andrespråklæring for å være for individualistisk og mekanisk, og for lite sensitivt for sosiale og kontekstuelle dimensjoner (1997, s. 287). De tok til orde for et rekonseptualisert syn på andrespråklæring som inkluderer de interaksjonelle og sosiolingvistiske dimensjonene (Firth & Wagner, 1997, s. 289).

Firth og Wagner (1997) er kritiske til sentrale termer, som dyaden «innfødt/ikke-innfødt språkbruker» (*native/non-native speaker*). De mener den «ikke-innfødte» språkbrukeren, i likhet med «innlærer» (*learner*) – ut fra datidens dominerende syn blir oppfattet som en defekt kommunikator, begrenset av en underutviklet kommunikativ kompetanse (Firth & Wagner, 1997, s. 292). Firth og Wagner (1997) peker videre på at «innfødt språkbruker»-begrepet ikke tar hensyn til den enorme variasjonen mellom «innfødte» språkbrukere, og mener mye av SLA

frem til dette tidspunktet har vært basert på en tendensiøs antakelse om at «innfødt» språkbruker representerer en homogen størrelse, en fullt utviklet gullstandard, som ved enhver anledning følger det samme mønsteret på en forutsigbar måte (s. 292). Jeg skal vise at jeg finner igjen dette synet, som Firth og Wagner (1997) kritiserer forskningstradisjonen for, i oppfatningene til informantene i dataene mine (jf. 4.0).

Firth og Wagner etterlyser tre store endringer i SLA: a) økt bevissthet rundt kontekstuelle og interaksjonelle dimensjoner, b) økt emisk (sett innenfra, altså relevant for deltakeren) sensitivitet og c) utvidelse av den tradisjonelle SLA-databasen (1997, s. 286). Til tross for at Block (2003) omtaler artikkelen som «thought-provoking» (s. 4), kan det virke som at SLA var moden for ideer som dette, for Firth og Wagner (1997) fikk stort gjennomslag. Ti år senere foreslår Kramsch og Whiteside (2007), i et nummer av *Modern Language Journal* (MLJ) som i sin helhet markerte 10-årsjubileet for Firth og Wagner (1997) – noe jeg mener illustrerer artikkelens betydning på feltet – blant annet å erstatte både innlærer, innfødt og ikke-innfødt språkbruker med «språkbruker» (*language user*). (s. 911-912). Selve eksistensen av et språk er ifølge Blommaert (2006, s. 512) et resultat av en ideologisk (jf. 2.4) konstruksjon som involverer makt, autoritet og kontroll – faktorer jeg i høy grad oppfatter som sosiale. Diskusjonen om konsepter som innfødt språkbruker og morsmål, i et språkideologisk perspektiv, har pågått lenge (Kachru, 1982; Paikeday, 1985; Rampton, 1990; Firth & Wagner, 1997; Piller, 2001; Davies, 2003; Kramsch & Whiteside, 2007; Liddicoat, 2016). Problemet er ifølge kritikerne blant annet at konseptene legger vekt på biologiske faktorer på bekostning av de sosiale (og lingvistiske), og at de forveksler språk som kommunikasjonsmiddel med språk som symbol på sosial identifisering. Dessuten impliserer de den feilaktige forestillingen om at alle behersker morsmålet sitt godt (Rampton, 1990, s. 97-98). Kritikere av ideen om den innfødte språkbrukeren peker ofte på problemet ved å identifisere nøyaktig *hvem dette er*. Piller (2001, s. 14) mener konseptet er sosialt ødeleggende og urettferdig, en pådriver til å skape forskjeller, dominans og oppfatningen om at noe *mangler* (jf. 2.4.1).

Å ta den sosiale dimensjonen på alvor innebærer ifølge Kramsch og Whiteside (2007) å være kritiske til universaliteten i de grunnleggende SLA-konseptene og å innta en mer fleksibel oppfatning av feltet, basert på en økologisk (jf. 2.2.3) forståelse av diskursiv, sosial og historisk relativitet (s. 918). I dag blir det sosiale ved språklæring vektlagt av flere innen både den kognitive og sosiokulturelle tradisjonen (jf. N. Ellis, 2019; DFG, 2016).

Allerede før Firth og Wagners (1997) viktige artikkel, publiserte Norton Peirce¹⁷ (1995) sin kritikk mot tidligere kognitivistisk dominert andrespråksforskning. Norton etterlyste her en omfattende teori om identitet, som ser innlæreren i sammenheng med konteksten han skal lære i, og hevdet at SLA-teoretikere ikke i tilstrekkelig grad har adressert hvordan ujevne maktforhold påvirker samspillet mellom S1¹⁸- og S2-talere. På bakgrunn av dette må også Norton ses som sentral i den sosiale vendingen i SLA (jf. 2.3).

2.2.2 Interdisiplinær vekst

Siden 1990-tallet har SLA hatt en enorm interdisiplinær vekst. The Douglas Fir Group (heretter DFG) er en stor gruppe forskere fra ulike disipliner og intellektuelle tradisjoner som i 2016 publiserte et forslag til et tverrfaglig rammeverk for SLA. I en verden i rask endring mener forskergruppen at tverrfaglig samarbeid er nødvendig for at SLA skal kunne respondere på flerspråkliges behov med tanke på utdanning, flerspråklig utvikling, sosiale liv og språkbruk i ulike kontekster (DFG, 2016, s. 20). DFG mener SLA må kunne undersøke læring og undervisning på tvers av private og offentlige, materielle og digitale sosiale kontekster i en flerspråklig verden. Forskergruppen har flere mål med initiativet, blant annet å utvide forståelsen av språklæring og -undervisning, som også tar i betraktning krefter utenfor den individuelle innlærerens kontroll (DFG, 2016, s. 20). Globalisering, teknologisering og mobilitet er krefter forskergruppen mener utøver et særlig tungt og kontinuerlig press på hva det innebærer å lære og å bruke mer enn ett språk (DFG, 2016, s. 22).

DFG mener språk er uløselig forbundet med kognisjon, følelser, bevissthet, erfaring, kroppsliggjøring, hjerne, et «selv», menneskelig interaksjon, samfunn, kultur, forhandling, instruksjon og historie – på rike, komplekse og dynamiske måter, og at en sentral verdi for rammeverket bør være økologisk (jf. 2.2.3) validitet – rettferdige og troverdige representasjoner av mulighetene og begrensningene S2-innlærere møter i sine sosiale verdener, på alle aktivitetsnivåer og over tid (DFG, 2016, s. 39).

DFG ser for seg at SLA er en pågående prosess som starter på et *mikronivå*, der individer bruker nevrologiske mekanismer, kognitive og følelsesmessige kapasiteter til å samhandle med andre i flerspråklige kontekster. Slike gjentatte språkbrukssituasjoner bidrar til utvikling av et flerspråklig repertoar. Ved å ta del i disse kontekstene får individet tilgang på en rekke semiotiske ressurser, som blir brukt og formet på et *mellomnivå* i sosiokulturelle institusjoner som familie, skole, nabolag, arbeidsplasser, internettsamfunn osv. Her finner vi politiske,

¹⁷ Bonny Norton het tidligere Bonny Norton Peirce.

¹⁸ S1: førstespråk

økonomiske, kulturelle og religiøse faktorer som påvirker individers mulighet til å skape sine sosiale identiteter i forhold til investering, aktørskap¹⁹ (jf. 2.3.5) og makt. Samlet sikrer – eller hindrer – disse institusjonene, faktorene og mulige sosiale identitetene personers tilgang til bestemte typer sosiale erfaringer.

Til slutt ser DFG for seg et *makronivå* der vi finner ideologiske strukturer med bestemte orienteringer til språkbruk og språklæring, som inkluderer trossystemer og kulturelle, politiske, religiøse og økonomiske verdier. Makronivået både skaper og blir skapt av institusjonene og samfunnene på mellomnivået, i tillegg til aktørskapet til individuelle medlemmer (DFG, 2016, s. 24). De tre nivåene har sine karakteristiske trekk, men eksisterer bare i konstant interaksjon med hverandre, og alle er ifølge DFG essensielle for å forstå SLA (2016, s. 25).

2.2.3 Økologisk perspektiv

Ideen om at språklæring ikke utelukkende er en kognitiv eller lingvistisk aktivitet, men en levd, deltakende sosial aktivitet som foregår i praksisfellesskap, underlagt mangfoldige, konfliktfylte krefter i hverdagslivet – krefter som er i stadig endring – er et akseptert prinsipp i dagens teorier innen SLA og SLS²⁰ (jf. DFG, 2016; Steffensen & Kramsch, 2017). Så å si alle mainstream SLA- og SLS-teorier bruker økologi som en passende metafor for å fremme sine ulike tilnærminger og har, som Steffensen og Kramsch påpeker – i en eller annen form – tatt til seg det økologiske perspektivets hovedprinsipper, som f.eks. språklæring og -bruks fremvoksende natur, og potensielt medierende ressursers²¹ (*affordances*) avgjørende rolle i omgivelsene.

Steffensen og Kramsch (2017) mener det kan være problematisk at DFG (2016; jf. 2.2.2 og 2.4) kaller det tverrfaglige rammeverket sitt økologisk på bakgrunn av at det «assumes the embedding, at all levels, of social, sociocultural, sociocognitive, sociomaterial, ecosocial, ideological and emotional dimensions [of SLA]» (s. 24). Steffensen og Kramsch (2017) mener DFGs bruk av termen «økologisk» reduserer den til en mer sexy metafor for «sosiokulturell kontekst», som ikke stiller spørsmål ved de epistemiske kategoriene som brukes for å konstruere forskningsobjektene i SLA (s. 12). Ifølge Steffensen og Kramsch (2017) består DFGs rammeverk av en variert liste over ulike «dimensjoner av SLA», mens de mener en *ekte* økologisk modell ville forsøke å få til en paradigmeendring og søke teoretisk sammenheng for å redefinere SLA og SLS. Steffensen og Kramsch (2017) mener et reelt økologisk rammeverk

¹⁹ Jølbø (2016, s. 6) kaller «agency» aktørskap, noe jeg velger å gjøre i det videre.

²⁰ Second Language Socialization (SLS).

²¹ Sandwall (2013) kaller «affordances» *potensielt medierende ressurser*, og jeg velger å gjøre det samme. Strømmer (2016) oppfatter potensielt medierende ressurser som relasjoner mellom individ og sosial verden, og mener evnen til å oppfatte og bruke disse er en forutsetning for språklæring (s. 4).

ikke ville ta kategorier som *innvandrere*, *flyktning*, *mor*, *lærer samfunn* og dikotomier som *global vs lokal* som naturlige, universelle kategorier, men derimot utfordre dem (s. 12-13). Steffensen og Kramsch (2017) minner om at et tverrfaglig rammeverk som kommer fra «det globale nord» ikke har universell validitet, og advarer mot at en tverrfaglig kunnskapsteori lett kan bli et verktøy for en global økonomi som kommer noen til gode og andre ikke. Det ville være synd, ifølge Steffensen og Kramsch (2017), om den økologiske tilnærmingen i SLA ble så trivialisert at den kan forsterke de ulikhetene den hevder å kjempe imot (s. 13).

Steffensen og Kramsch (2017) er altså tydelige på at *alt* ikke bør kunne omtales som økologisk. De påpeker at det er uklart hva (et) språks økologi er, og viser til at flere ulike «økologier» er identifisert i litteratur om økologisk lingvistikk. *Sosiokulturell økologi* er bare én av flere, og handler ifølge Steffensen og Kramsch (2017) om språk i relasjon til de sosiale og kulturelle kreftene som former språkbrukere og språksamfunns betingelser (s. 2-3).

Den økologiske tilnærmingen betrakter ifølge Steffensen og Kramsch (2017, s. 5) SLA som et fremvoksende (*emergent*) fenomen, utløst av tilgjengelige potensielt medierende ressurser i omgivelsene, og motsetter seg det tradisjonelle synet om at SLA forsker på individer som «lærer», «tilegner seg» og «utvikler» et språk. Steffensen og Kramsch (2017) understreker at økologisk orienterte lingvister aldri må miste de iboende maktkampene i kulturelle økosystemer av syne (s. 10-11).

Når Steffensen og Kramsch (2017) peker på sentrale utviklinger som har foregått innenfor det økologiske perspektivet det siste tiåret, trekker de frem Norton (2013) som pionerarbeidet for *det identitetsbaserte synet* innen SLA – og Norton har et skarpt blikk for iboende maktkamper og ujevne maktreelasjoner.

2.3 Bonny Norton

I etterordet i Norton (2013), som er andreutgaven av Norton (2000), beskriver Kramsch (2013) Nortons arbeid som svært historisk betydningsfullt, fordi det har fanget et viktig skifte i tidsånden. Ifølge Kramsch (2013) var *Identity and Language Learning* (Norton, 2000) et banebrytende verk som tilbød en plattform til å snakke om identitetstematikk på en ny måte. Norton (2013) beskriver fem immigrantkvinner forskeren har studert over tid i Canada (jf. 2.1), og ifølge Kramsch (2013, s. 193) forteller Norton om disse kvinnene på en måte som gir dem ansikt og hjerte, slik at leseren kan identifisere seg med deltakerne i studien på en måte som ikke har vært mulig i tidligere SLA-forskning. Nortons (2013) personlige rapportering åpnet ifølge Kramsch (2013) for å «gjøre» SLA på en ny måte, som ikke bare handler om de lingvistiske og kognitive – men også de følelsesmessige og kulturelle dimensjonene ved

språklæring. Lindberg (2003) fremhever at Norton har bidratt med avgjørende innsikter om voksne andrespråksinnlæreres verden og erfaring med kommunikasjon med målspråksbrukere, gjennom sine undersøkelser av relasjonen mellom makt, identitet og språklæring (s. 158). Også Steffensen og Kramsch (2017, s. 9) fremhever betydningen av Nortons (2013) konstrukt *investering*.

2.3.1 Et kritisk syn på tidlig SLA

Som nevnt (jf. 2.2.1) regnes Norton som en viktig bidragsyter til den sosiale vendingen i SLA. Norton lanserer allerede i 1995 det sosiologiske konstruktet *investering*, som hun mener er bedre egnet enn det psykologiske konstruktet *motivasjon*, til å fange det komplekse forholdet språkinnlærere har til målspråket og det noen ganger ambivalente ønsket de har om å snakke det. Norton mener investering bør utfylle motivasjon – ikke erstatte det (se også 2.3.2 og 2.3.3.1).

Norton (2013, s. 44) peker på at selv om enkelte tidligere SLA-teoretikere som f.eks. Krashen (1981), Spolsky (1989) og Schumann (1978) anerkjenner at språkinnlærere ikke lever i idealiserte, homogene samfunn, betrakter de virkelighetens kompleksitet og heterogenitet generelt ukritisk. Norton er opptatt av hvordan ujevne maktrelasjoner påvirker interaksjoner mellom språkinnlærere og målspråkstalere, og er kritisk til at teorier om den «vellykkede» språkinnlæreren er utviklet på et premiss om at innlærere kan velge under hvilke omstendigheter de vil samhandle med medlemmer av målspråkssamfunnet, og at tilgangen til dette fellesskapet er styrt av innlærerens motivasjon (2013, s. 44).

Sent på 1970-tallet utviklet Krashen sin hypotese om det affektive filteret, som bestemmer hvor mye forståelig input innlæreren er i stand til å prosessere, eller «ta inn», og styrken på filteret er bestemt av innlærerens følelser og holdninger. Krashen var, som Mitchell, Myles og Marsden (2013) peker på, tidlig ute med synet om at følelser spiller en viktig rolle i andrespråklæring og ideen har blitt fulgt opp i senere forskning på motivasjon, følelser og individuelle forskjeller (Mitchell et al., 2013, s. 45). Norton (2013) er likevel svært kritisk til Krashens affektive filter – ikke fordi det omfatter innlærerens motivasjon, selvtillit og grad av usikkerhet, men fordi Krashen ifølge Norton (2013, s. 156) betrakter disse variablene som noe som tilhører innlærerens personlighet, og ikke den sosiale konteksten. Norton mener et affektivt filter ikke kan bli forstått uten å ta hensyn til innlærerens relasjon til større, og ofte urettferdige sosiale strukturer (2013, s. 156).

Norton kritiserer også Spolskys (1989) generelle teori for andrespråklæring, på tross av at den faktisk inkluderer sosiale og kontekstuelle faktorer, men Norton (2013) kritiserer ham

for å oppfatte motivasjon som en permanent og fast størrelse, uavhengig av den sosiale konteksten (s. 43). En tidlig teoretiker som derimot *var* opptatt av sosiale faktorer er Schumann (1978) som ifølge Mitchell et al. (2013, s. 46) presenterte sin akkulturasjonsmodell som et tidlig forsøk på å studere andrespråklæringen til voksne immigranter som lærte majoritetsspråket uten formell undervisning. Schumann forklarer fossiliseringen av innlæreren Albertos andrespråk med at Alberto opplevde, eller følte, en sosial og psykologisk distanse mellom seg selv og majoritetssamfunnet (Mitchell et al., 2013, s. 46). Norton reagerer på at Schumanns gruppeperspektiv ikke tar hensyn til innlærerens *aktørskap* (jf. 2.3.5), men at sosial distanse og grad av akkulturasjon (kulturkontakt) ifølge Schumann vil bestemme utfallet av språktilegnelsen. Å inneha en gruppeidentitet gir lite rom for individuell handling (Norton, 2013, s. 43).

Oppsummert handler Nortons (2013) kritikk mot tidligere SLA-forskere om at de ikke har klart å konseptualisere relasjonen mellom språkinnlæreren og den sosiale verden fordi de mangler en teori om identitet som integrerer språkinnlæreren og den sosiale konteksten (Norton, 2013, s. 44). Norton mener videre at tidligere SLA-forskere heller ikke har utforsket hvordan ujevne maktforhold kan begrense innlærernes muligheter for å praktisere målspråket utenfor klasserommet – i tillegg til å ha tatt for gitt at språkinnlærere uten videre problematisering kan defineres som motiverte eller demotiverte, introverte eller ekstroverte. Norton mener det er nødvendig å ta hensyn til at affektive variabler som dette er sosialt konstruerte i maktforhold og at de forandrer seg over tid og sted og eksisterer på motstridende måter i ett og samme individ (2013, s. 45). Norton mener videre det er et problem at en svært motivert innlærer kan bli ekskludert fra praksisfellesskap i målspråkssamfunnet, og påpeker at maktbalansen mellom S1- og S2-talere er svært ujevn (2013, s. 6).

2.3.2 Poststrukturalistisk identitetstilnærming

Ved hjelp av data samlet inn i Canada i 1991, illustrerte Norton Peirce (1995) hvordan og under hvilke forhold innvandrerkvinnene i studien hennes skapte, besvarte – og noen ganger motsatte seg – muligheter til å snakke målspråket. På bakgrunn av disse dataene argumenterer Norton for at daværende forestillinger av *det individuelle* må konseptualiseres på nytt, og bruker den poststrukturalistiske oppfatningen av sosial identitet som mangfoldig, en kamparena²² (*a site of struggle*) og foranderlig over tid for å forklare funnene fra studien sin (Norton Peirce, 1995, s. 9). Norton har likevel blitt kritisert for å ha et for strukturalistisk syn på identitet. Steffensen og Kramsch (2017, s. 9) peker på at i stedet for å betrakte ens flerfoldige sosiale identiteter som

²² I likhet med Bjerkeset (2019) og Kjenstadbakk (2016) velger jeg å bruke oversettelsen *kamparena*.

resultater av ens posisjon i den sosiale verden, vil et økologisk paradigme (jf. 2.2.3) se dem som fremvoksende i samspeillet mellom interaksjon på mikronivå og sosiokulturelle og naturlige dynamikker på makronivå.

Som Mæhlum, Akselberg, Røyneland og Sandøy (2008, s. 109) påpeker, har en essensialistisk oppfatning, som ser identitet som et sett medfødte kjerneegenskaper, dominert pedagogikken og psykologien frem til nyere tid. Ifølge dette synet utgjør identiteten en integrert og permanent instans i menneskets personlighet. Ifølge konstruktivismen derimot, skriver Mæhlum et al. (2008) videre, karakteriseres identiteten av mangel på en kjerne. I stedet konstrueres og konstitueres den over tid, avhengig av ytre forhold, og er dermed foranderlig. Innenfor en slik forståelse er det ikke noe samlet jeg, identiteten er delt opp i mindre deler, eller roller, som individet går inn og ut av – styrt av den sosiale konteksten (Mæhlum et al., 2008, s. 109). Det er i dette konstruktivistiske terrenget vi kan plassere Nortons poststrukturalistiske identitetsteori, som blant andre er inspirert av Bourdieu (1977), Weedon (1997) og Anderson (1991) (jf. Norton, 2013).

Ifølge Bourdieu (1977) kan vi ikke skille talen fra personen som snakker, og heller ikke forstå denne personen adskilt fra sosiale forhold: «What speaks is not the utterance, the language, but the whole social person» (s. 653). Bourdieu slår fast at ikke alle individer er i *posisjon* til å snakke, og må derfor forsøke å *vinne* sitt publikum i den aktuelle sosiale konteksten (1977, s. 650). Norton har som vi har sett (jf. 2.3.1) innvendinger mot at teorier om «den gode språkinnlæreren» er utviklet på det premisset at vedkommende kan velge når hun vil samhandle med medlemmer av målspråkssamfunnet og at tilgangen på dette samfunnet blir styrt av innlærerens motivasjon (2013, s. 44). Ifølge Nortons argumentasjon risikerer svært motiverte innlærere å lære lite eller ingenting, dersom de ikke også lykkes i å investere i målspråket.

Poststrukturalister skildrer individet (dvs. subjektet) som mangfoldig, motstridende, dynamisk, skiftende over tid og påvirket av sosiale forhold (Norton, 2013, s. 4). Norton og McKinney (2011) mener identitet bør stå sentralt i tilnærmingen til SLA fordi teoretikere trenger en omfattende teori som integrerer den individuelle innlæreren og den større sosiale verden. Ifølge Norton og McKinney må SLA-teoretikere adressere hvordan maktrelasjoner påvirker innlæreres tilgang til målspråkssamfunnet. De mener en fullt utviklet identitetsteori kan fremheve de mange ulike posisjonene innlærerne kan tale fra og hvordan marginaliserte innlærere noen ganger lykkes i å oppnå mer ønskede identiteter (Norton & McKinney, 2011, s. 73).

I likhet med andre poststrukturalistiske identitetsteoretikere gir Weedon, ifølge Norton (2013), språket en sentral rolle i sine analyser av relasjonen mellom det individuelle og det sosiale. Språket definerer ifølge Weedon (1997, referert i Norton (2013, s. 4) institusjonelle praksiser og faktiske og potensielle former for sosial organisering – også sannsynlige sosiale og politiske konsekvenser av disse blir definert og forhandlet om gjennom språket. Weedon (1997) understreker at også hva vi oppfatter som «oss selv» (*our sense of ourselves*) – vår *subjektivitet*, blir konstruert gjennom språket (Norton, 2013, s. 4).

Norton (2013) mener bruken av begrepet subjektivitet, avledet av *subjekt*, er overbevisende fordi det minner om at en persons identitet alltid må forstås i relasjonelle termer; noen ganger er man i en maktposisjon, andre ganger i en posisjon med redusert makt. Norton bruker altså termen *identitet* til å referere til hvordan en person forstår sin relasjon til verden, hvordan denne relasjonen blir konstruert gjennom tid og rom og hvordan personen oppfatter mulighetene sine for fremtiden (2013, s. 45). Ut fra dette synet vil innlærere, hver gang de snakker, forhandle om og reforhandle en følelse av et «selv» i relasjon til den sosiale verden og reorganisere denne relasjonen i flere dimensjoner av livene sine (Norton & McKinney, 2011, s. 73). Dersom en, som poststrukturalistiske identitetsteoretikere, betrakter subjektivitet som en kamparena, der identiteter kontinuerlig må forhandles om (jf. 4.2.1; 4.3.1; 4.3.2; 4.4.1), er det alltid en fare for at individer blir påført uønskede identiteter.

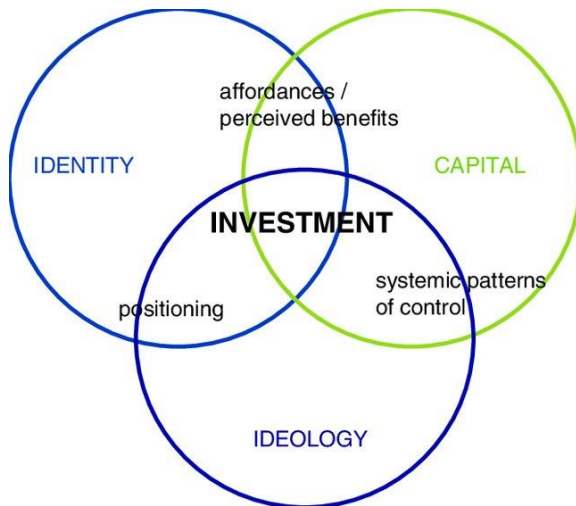
Det er viktig å understreke at det Norton og McKinney (2011, s. 86-87) kaller en identitetstilnærming ikke prøver å besvare alle spørsmål i SLA, eller å ugyldiggjøre andre tilnærminger. Identitetstilnærmingen argumenterer for at man må ta innlærernes identiteter i betraktning, i tillegg til makt og ulikheter i språkinnlæringsprosessen, for å kunne produsere en tilstrekkelig forståelse av språktilegnelsen (Norton & McKinney, 2011, s. 86-87).

Flere av studiene jeg har referert til (jf. 2.1), som Sandwall (2013) og Bjerkeset (2019), er inspirert av Nortons poststrukturalistiske perspektiv. De betrakter dermed mulighetene til å bruke andrespråket i samfunns- og arbeidsliv som sosialt strukturerte. Sandwall (2013) vektlegger betydningen av maktforhold og språkets rolle for å skape oppfatninger av identiteter og relasjoner, og hun oppfatter det poststrukturalistiske perspektivet som egnet til å studere majoritetsbefolkningens holdninger, og marginaliserings- og ekskluderingsprosessene mange innvandrere blir utsatt for – som kan påvirke læringssituasjonen (Sandwall, 2013, s. 26).

2.3.3 Darwin og Nortons modell for investering

Mye har skjedd i verden siden Norton studerte de kvinnelige immigrantene i Canada på 1990-tallet (jf. 2.3). Som et svar på en ny verdensorden, preget av teknologi og karakterisert av

mobilitet, foreslår Darwin og Norton (2015) en ny, omfattende modell for investering, som oppstår i skjæringspunktet mellom identitet, ideologi og kapital – der også systemiske mønstre av makt og kontroll, posisjonering, potensielt medierende ressurser og fordeler den som investerer ser for seg å kunne oppnå, inngår:



Figur 1: Darwin og Nortons modell for investering (Darvin & Norton, 2015, s. 42) viser hvordan investering i stor grad er påvirket av identitet, kapital og ideologi.

Modellen anerkjenner ifølge Darwin og Norton (2015, s. 36) at rommene der språklæring og sosialisering foregår har blitt stadig mer løsrevet fra bestemte territorier og at de strukturelle mønstrene for kontroll har blitt mer usynlige. Ifølge forfatterne illustrerer den hvordan struktur og aktørskap, som opererer på tvers av tid og sted, kan tillate eller nekte innlærere makten til å tale. Fordi jeg støtter Darwin og Norton i at dagens globaliserte verden krever nye typer spørsmål, analyser og teorier for identitet, og at modellen deres tilbyr en mer omfattende og kritisk undersøkelse av relasjonen mellom identitet, investering og språklæring, vil jeg bruke den som støtte i analysearbeidet mitt.

2.3.3.1 Investering og motivasjon

Investering handler om det sosialt og historisk konstruerte forholdet mellom innlærers identitet og forpliktelse (*commitment*) til å lære (se også 2.3.2). Forestillingen om investering forutsetter ifølge Norton (2001, s. 165-166) at språkinnlærere ikke bare utveksler informasjon når de snakker med målspråkstalere – men også konstant organiserer og reorganiserer en følelse av hvem de er og hvordan de relaterer seg til den sosiale verden – samt at innlæreren er et individ som verken er ahistorisk eller endimensjonal, men har en kompleks sosial historie og

har ulike ønsker for livet sitt (Norton Pierce, 1995, s. 9). Darwin og Norton argumenterer for at noen som investerer i et språk, gjør det med et ønske om å tilegne seg et bredere utvalg av symbolske og materielle ressurser, som igjen vil øke verdien av deres kulturelle kapital og sosiale makt (2015, s. 37).

Inspirert av arbeidet til Bourdieu (1977), søker Norton (2013) med konstruksjonen av investering å bli kvitt dikotomiene knyttet til tradisjonelle forestillinger av innlæreres identiteter som god/dårlig, motivert/umotivert, engstelig/selvsikker, introvert/ekstrovert og anerkjenner at maktforholdene i ulike læringssituasjoner kan gi innlærere flere ulike identiteter, og lede til varierende læringsutbytte. Norton betrakter med sin bruk av investering innlæreren som et sosialt vesen med en kompleks identitet, som endrer seg over tid og gjennom rom, som gjenspeiles i sosial interaksjon. På samme måte som identitet er flytende, flerfoldig og en kamparena, er eventuell investering kontinuerlig i en dynamisk forhandling om makt på ulike områder – og dermed er investering kompleks, motstridende og i en flytende tilstand (*in a state of flux*, jf. Norton, 2013; Norton Peirce, 1995).

Fordi Norton lanserte konstruktet for å adressere perspektiver hun mente datidens motivasjonsforskning manglet, blir investering ofte betraktet i relasjon til motivasjon. Motivasjon i SLA blir, som Ortega (2013, s. 168) påpeker, vanligvis forstått som et ønske om å lære et nytt språk, og innsatsen individet legger ned i oppgaven etter hvert. Ortega (2013, s. 168) refererer til de kanadiske forskerne Gardner og Lambert, som sent på 1950-tallet utviklet en modell for motivasjon i SLA. Modellen skilte blant annet mellom instrumentell²³ og integrativ²⁴ motivasjon, og var dominerende i fire tiår – frem til den på 1990-tallet ble utsatt for massiv kritikk for å være begrensende og utdatert.

Siden har SLA-forskere videreutviklet konstruktet på ulike måter, og som Ortega (2013, s. 183-184) påpeker har det spesielt siden årtusenskiftet tatt stadig nye retninger som skal bidra til bedre forståelse av motivasjon som sentral kilde til individuelle forskjeller i S2-læring. Disse nyere perspektivene er opptatt av motivasjonens dynamiske natur. Ortega (2013, s. 184) viser til Dörnyei og Ottó (1998), som tok til orde for at konstruktet ikke lenger burde presenteres som noe statisk, fordi motivasjon i virkeligheten er i stadig utvikling. Darwin og Norton (2021, s. 3-4) viser til at Dörnyei og Ottó (1998) hevder at de mest motiverte innlærerne har et «ideelt S2-selv» (*ideal L2 self*). Dette ideelle selvet motiverer til S2-læring på grunn av et ønske om å

²³ Instrumentell motivasjon er praktiske, pragmatiske grunner til SLA-læring, for eksempel en bedre jobb (Ortega, 2013, s. 173).

²⁴ Integrativ motivasjon er en dypere form for motivasjon, relatert til et genuint ønske om å bli en del av målspråksamfunnet, ifølge Ortega (2013, s. 173).

reduere avviket mellom reell og ideell identitet, og jeg tenker at det minner om det Norton omtaler som forestilte identiteter. Men Darwin og Norton (2021) understreker at det er på dette punktet investering tydeligst avviker fra motivasjon: Fordi ideen om et ideelt S2-selv forutsetter at innlæreren har kapasitet til å *velge* og deretter utføre målrettet adferd. Darwin og Norton (2021) minner om at innlæreren ofte ikke er i posisjon til å velge betingelsene for interaksjon og at deltakelse i sosiale kontekster ganske enkelt ikke dreier seg om personlige valg. Den sosiale verden der innlærere forhandler om sine identiteter, er begrenset av maktforhold (Darvin & Norton, 2021, s. 4). Det ideelle S2-selvet er knyttet til innlærerens forestilling av seg selv som en dyktig S2-bruker, mens forestilte identiteter refererer til flere mulige identiteter (f.eks. innbygger, profesjonell osv.) som inngår i ulike forestilte fellesskap (Darvin & Norton, 2021, s. 5) Mens motivasjon, ifølge Darwin og Norton (2021) refererer til en intern tilstand som muliggjør en handling, å lære, og søker å forstå faktorer som kan føre til denne tilstanden, refererer investering til et valg om å delta i en sosial praksis, læring, og involverer å forstå den materielle og symbolske konteksten valget (eventuelt) blir tatt i (s. 5).

I studien min søker jeg svar på om ledere og kollegaer investerer i praktikanter språklæring og eventuelt hvorfor de velger å gjøre dette. Carazzai (2013), Sanches Silva (2013) og Reeves (2009) har ifølge Darwin og Norton (2015, s. 40) vendt oppmerksomheten sin mot *språklæreres* investering, i stedet for innlærernes. Jeg mener en på noen måter kan oppfatte ledere og kollegaer som språklærere relatert til praktikantene, siden ett av hovedmålene ved praksisoppholdet er at praktikantene skal lære språk på jobb. Carazzai (2013) og Sanches Silva (2013) fant at denne investeringen best kan forstås ved hjelp av forestilte identiteter (Darvin & Norton, 2015, s. 40) (jf. 2.3.4; 4.2.2, eksempel 7; 4.3.1; 4.3.3, eksempel 30 og 40).

2.3.4 Forestilte fellesskap og forestilte identiteter

Som en forlengelse av Nortons interesse for identitet og investering, kommer *de forestilte fellesskapene* innlærere streber etter når de lærer et nytt språk. Benedict Anderson (1991) var først ute med termen (*imagined communities*), og han argumenterte for at det vi kaller en nasjon er et forestilt fellesskap: «It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion» (Anderson, 1991, s. 6).

Norton (2013, s. 8) oppfatter slike forestilte fellesskap, som refererer til grupper av mennesker, som ikke er umiddelbart tilgjengelige, men som vi må bruke fantasien til å få kontakt med, som en viktig drivkraft bak investering. Fantasien kan krysse tid og rom, og ved å forestille oss selv i kontakt med andre mennesker, kan vi ifølge Norton føle at vi er i et

fellesskap med mennesker vi aldri har møtt – men kanskje håper å møte en dag. Slike forestilte fellesskap er ifølge Norton (2013) ikke mindre ekte enn de konkrete, fysiske fellesskapene innlærerne er en del av til daglig, og de kan til og med ha en sterkere påvirkning på deres nåværende handlinger og investering (s. 8). Norton (2013) mener slike forestilte fellesskap vil kunne påvirke innlærerens identitet. Når et individ ser for seg et fellesskap, vil vedkommende også ha en forestilt identitet som er i tråd med det forestilte fellesskapet (s. 8). Norton (2001) viser til at de menneskene språkinnlærere er mest ukomfortable med å snakke målspråket med, er de som er medlemmer av – eller portvakter til – innlærernes forestilte fellesskap. Nortons sentrale poeng er at en innlærers forestilte fellesskap inviterer til en forestilt identitet, og at det er i denne konteksten man må forsøke å forstå innlærerens investering i målspråket (2001, s. 166).

2.3.5 Aktørskap

Som Duff (2012) peker på, har aktørskap (*agency*) blitt et viktig teoretisk konstrukt i SLA, ofte i kombinasjon med identitet. Aktørskap reflekterer ifølge Duff (2012, s. 413) et syn på en innlærer som ikke er passiv, men kan ta informerte valg, utøve innflytelse og yte motstand (f.eks. ved å være stille eller avslutte kurs) – eller de kan velge å innrette seg, på tross av at sosiale omstendigheter kan begrense valgene deres. Et eksempel på aktørskap kan ifølge Duff (2012) være så enkelt som å insistere på å snakke et bestemt språk i samtale med et individ som har et annet morsmål – noe som kan betraktes som en identitetshandling på en arena for maktdynamikk (s. 413).

Norton (2013, s. 48) skriver at mennesker med rik tilgang til ressurser i et samfunn også vil ha tilgang til makt og privilegier – som i sin tur vil påvirke hvordan de oppfatter sitt forhold til verden og sine fremtidsmuligheter. Dermed, mener Norton, kan man ikke oppfatte spørsmålet «Hvem er jeg» uavhengig av spørsmålet «Hva har jeg lov til å gjøre?». Fra et poststrukturalistisk perspektiv (jf. 2.3.2), får individet økt makt gjennom aktørskap. Ifølge Norton (2013, s. 3) kan språkinnlærere som sliter med å snakke fra én identitetsposisjon, skape nye rammer rundt sitt forhold til andre, gjennom aktørskap. Språkinnlærere kan bruke denne muligheten til å handle, eller reforhandle, og kreve andre mektigere identiteter – eller de kan la være – noe som også er aktørskap (jf. Sandwall, 2013, s. 34).

DFG (2016) definerer aktørskap på denne måten: «to negotiate some impact on their local contexts and on the improvement of their material and social worlds» (s. 26). Mitchell et al. (2013, s. 25) definerer aktørskap som kapasitet til selv å velge hva man skal lære og til å

påvirke omgivelsene og mulighetene man har til å lære, mens Sandwall (2013, s. 34) refererer til Ahearn (2001) som sier at aktørskap er: «(...) the socioculturally mediated capacity to act».

Jeg oppfatter aktørskap som en form for potensiell handlekraft, mediert av omgivelsene. For, som Bjerkeset (2019, s. 23) med referanse til van Lier (2008) påpeker: begrepet beskriver et individs mulighet og evne til å handle *i relasjon med omgivelsene* (min utheving), og er altså ikke noe den enkelte språkbruker selv mobiliserer eller kan utvikle på egen hånd. Aktørskap konstrueres i fellesskap, og enkeltindividet, gruppen, samt fysiske og strukturelle faktorer kan ha en rolle. Som van Lier (2008) skriver: «agency is [...] a contextually enacted way of being in the world» (sitert i Bjerkeset, 2019, s. 23).

Det er ikke bare innlærere, som praktikantene i studien som har aktørskap, men også kollegaene og lederne. Som Sandwall (2013, 260) påpeker i slutten av sin doktorgradsavhandling, er det viktig å undersøke læreres og coaches aktørskap, altså hvordan de opplever mulighetene sine til å handle.

Makt og menneskelig aktørskap er helt sentrale komponenter i forbindelse med investering. Som Darvin og Norton, 2021, s. 3) påpeker, tar investeringstermen hensyn til at ulikheter skaper begrensninger i den sosiale verden, og innlærere må derfor forhandle om ressursene sine (jf. kapital, se 2.3.7) og hevde identiteten sin for å kunne investere i læring. Ifølge Darvin og Norton (2021) signaliserer derfor investering spenningen mellom aktørskap og strukturelle faktorer, og mellom innlærerens frihet til å velge og begrensningene på de tilgjengelige valgene – og for å undersøke slike begrensninger må vi forstå relasjonen mellom investering og makt (s. 3).

2.3.6 Maktforhold og språklæring

Bourdieu (1977) skriver at språk ikke bare er et instrument for kommunikasjon eller utveksling av kunnskap, men også et maktinstrument: «A person speaks not only to be understood but also to be believed, obeyed, respected, distinguished» (s. 648). Språkkompetanse inkluderer ifølge Bourdieu det han omtaler som «the capacity to command a listener», «the right to speech» og «the power to impose reception²⁵» (1977, s. 648). Norton (2013) peker på at man, når man får retten til tale, også får muligheten til å delta i en identitetsforhandling. Identiteten du selv føler at du har, eller den du ønsker deg, kan bli forhandlet frem i samspill med diskursen du befinner deg i (s. 164-165).

Ved å teoretisere den komplekse relasjonen mellom språkinnlæreren og den sosiale verden, ønsker Norton nettopp å fokusere på maktrelasjoner i forbindelse med

²⁵ Norton (2013) omtaler Bourdieus termer som «the right to speak».

språklæringsprosessen. Dette fokuset utfordrer oss blant annet til å reflektere over om de materielle omgivelsene eventuelt tillater læring, og hvordan innlærerne, basert på rase, etnisitet, kjønn, sosial klasse og seksuell orientering blir tillatt eller nektet retten til å snakke (*the right to speak*) (Darvin & Norton, 2015, s. 37). Når innlærere ikke blir vurdert som legitime talere i majoritetsgruppen, er det ifølge Lindberg (2003) ikke bare på grunn av begrenset grammatikk og en fremmed aksent, men også at posisjonen som *immigranter* nekter dem lik rett til å snakke (s. 159). Norton (2013) understreker den paradoksale situasjonen mange immigranter møter i Europa, Australia og Nord-Amerika: De trenger tilgang til sosiale nettverk av målspråkstalere for å utvikle og forbedre andrespråket sitt, men blir ofte ekskludert fordi de ikke mestrer majoritetsspråket godt nok (jf. 4.2.3, eksempel 20). Ubalansen i maktforholdet mellom S1- og S2-taler kan imidlertid utjevnes dersom S2-taleren får anledning til å rekonstruere identiteten sin og kreve retten til å tale (Norton, 2013, s.107) (jf. 4.3.3).

2.3.7 Kapital

Kapital har en rolle i investering og kan være et verktøy for både sosial reproduksjon og transformasjon. Darvin og Norton (2015, s. 44) lener seg her på Bourdieu (1986): For ham er kapital makt som strekker seg fra det materielle og økonomiske til det kulturelle og sosiale. Økonomisk kapital refererer til formue, eiendom og inntekt; kulturell kapital kan være kunnskap og utdanning – for eksempel språk – mens sosial kapital refererer til forbindelser til maktnettverk. Verdien av disse formene for kapital blir bestemt av ideologiske strukturer, men blir kontinuerlig forhandlet om på ulike felt, eller kamparenaer, skriver Darvin og Norton (2015). Individuer blir altså tildelt en plass i det sosiale rommet, basert på hvor mye kapital de besitter, og av hvilken type. Verdien av kapitalen endres når den flytter seg gjennom tid og rom, fordi spillereglene varierer på ulike felt og er i kontinuerlig utvikling. Darvin og Norton (2015, s. 45) viser til Bourdieu (1987) som sier at formen de ulike typene av kapital tar *når de blir oppfattet og anerkjent som legitime* (min utheving), er det Bourdieu kaller *symbolsk kapital*, og det er gjennom denne konseptualiseringen vi kan forstå hvordan kapital i seg selv er flytende og dynamisk. Ifølge Darvin og Norton (2015) er den underlagt – men ikke fullstendig begrenset av – de ideologiene som dominerer innenfor spesifikke grupper eller områder (s. 45).

Darvin og Norton (2015) peker på at symbolsk kapital er særlig relevant for å forstå investering i den nye verdensordenen, der innlærere opererer på tvers av transnasjonale kontekster og veksler mellom å være online og offline, peker konstruert på to viktige ideer: For det første at innlærerne ikke går tomhendte inn i disse ulike kontekstene, men er utstyrt med kapital – for eksempel egne materielle ressurser, språklige ferdigheter og sosiale nettverk. For

det andre innebærer det å innta nye rom ikke bare å skaffe nye materielle og symbolske ressurser, men også å bruke kapitalen de allerede har som potensielt medierende ressurser og transformere denne kapitalen til noe som blir oppfattet som verdifullt i nye sammenhenger (Darvin & Norton, 2015, s. 45) (jf. 4.3.3, eksempel 38; 4.3.2; 4.4.1). Som forfatterne peker på, vil en slik konvertering alltid være en kamparena, fordi det som blir verdsatt ett sted kan bli radikalt devaluert et annet sted. Når mennesker beveger seg over landegrenser, for eksempel, vil den språklige kapitalen de har med seg, stilene og registrene deres, ifølge Darvin og Norton, bli målt mot et verdisystem som reflekterer skjevheter og antakelser i den større sosiokulturelle konteksten (2015, s. 45). Diskurser får altså bare verdi når andre gir dem verdi, og verdien av symbolsk kapital blir i stor grad bestemt av dominerende ideologier.

2.4 Språkideologier

Ideologier om språk blir vanligvis forstått som moralsk og politisk ladde representasjoner av språks natur, struktur og bruk i en sosial verden, ifølge Woolard (2021, s. 1), som refererer til Irvine (1989). Språkideologier viser seg like mye i barneoppdragelse, hverdagslig samhandling og mellommenneskelige konflikter som i ritualer og politiske debatter, og blir bestemt av vanlige samfunnsmedlemmer så vel som offentlige institusjoner og eliter, fortsetter Woolard (2021, s. 1).

Ideologi er ett av de ti temaene som ifølge DFG (2016, s. 26) (jf. 2.2.2) har potensiale til å tilby muligheter for handling, som kan bli innvilget, forhandlet om, transformert og gjort om til midler eller begrensninger for S2-forskning, -læring og -undervisning. DFG (2016) peker på flere grunner til at påvirkning fra ideologiske strukturer er vesentlige for å forstå andrespråklæring:

- Språkideologier påvirker språkpolitikk på individuelt nivå, i familien, samfunnet og på nasjonalt nivå. Den bestemmer hvilke språk som er offisielle, hvilke varieteter som får verdi, hvordan de skal brukes i ulike situasjoner og hvilke utdanningsmuligheter individer har for å lære og bruke dem (DFG, 2016, s. 33).
- Enspråklige ideologier kan blant annet bidra til å skape ugunstige sosiale, akademiske, kognitive og personlige vurderinger av flerspråklige talere. Når forskere og lærere fortsetter å insistere på et enspråklig ideal for tolkning av utvikling og suksess, dømmer de S2-innlærerne til å mislykkes – fordi flerspråklig kompetanse er annerledes enn enspråklig kompetanse (DFG, 2016, s. 34-35).

- Alle mennesker er ideologiske vesener. Språkideologiene påvirker valgene for investeringen i målspråket og forhandlingen om identiteter gjennom et flerspråklig liv (DFG, 2016, s. 35).

Som Subtirelu (2014) peker på, er språkideologi et sentralt begrep i lingvistisk antropologi, og refererer altså til måtene mennesker og grupper danner seg forestillinger om språk på (og språkbrukere, jf. Bourdieu, 1977). Subtirelu (2014) definerer språkideologi som språkbrukeres nettverk av oppfatninger (*beliefs*), enten tause eller åpenlyse, om språk og disses antatte relasjon til andre aspekter i omgivelsene, spesielt individer og sosiale grupper – oppfatninger som enten stammer fra eksplisitt undervisning eller implisitt sosialisering. Subtirelu (2014, s. 121) viser til Woolard og Schieffelin (1994) som skriver at språkideologier er nært knyttet til makrostrukturer av makt og privilegier, på grunn av måten de forbinder språk med språkbrukere eller sosiale grupper. Videre peker Woolard og Schieffelin (1994) ifølge Subtirelu (2014, s. 121) på at språkideologier spesielt blir brukt som en «fortolkende linse» for å forklare hvordan språket varierer på tvers av sosiale grupper i et samfunn, og til å skape sammenhenger mellom spesifikke aspekter ved språket og identitet, moral og verdi hos individer som bruker bestemte språklige trekk.

Som Subtirelu (2014) påpeker er språkideologier ofte tydelig politiske, enten ved at de rasjonaliserer makten og privilegiene til dominerende individer og grupper ved å peke på en varietet som overlegen – og dermed samtidig utpeke språkbrukerne som overlegne (jf. Bourdieu, 1977) – eller at de utfordrer denne makten. Subtirelu (2014, s. 121) viser videre til Kroskirty (2010) som har observert at hegemoniske språkideologier (altså de som favoriserer den eksisterende sosiale ordenen) pleier å være mer «taus» (*tacitly*) enn de som utfordrer den (2014, s. 121). Såkalt «stilltiende» ideologier er nødvendigvis ikke så lette å få øye på. Jeg minner dessuten om Bourdieus begrep *habitus*, som er sosialt tillærte mønstre av tanker, adferd og smak – som Woolard (2021) omtaler som implisitt kunnskap og fastgrodde følelser som fester seg i kroppen gjennom gjentatte sosiale erfaringer (s. 2). Som Darwin og Norton (2021) påpeker, vil språkbrukere, ved å vokse opp i bestemte kontekster med spesifikke ideologier og praksiser, internalisere disse måtene å handle og tenke på, og dermed danne spesifikke disposisjoner som rammer inn måten de gir verden mening (s. 9).

Kirilova og Lønsmann viser til Woolard og Schieffelin (1994) når de skriver at ideologier kjennetegnes ved en naturalisering, som gjør at de fremstår som universelle sannheter, snarere enn kulturelt og historisk betingede ideer om verden og måtene den er inndelt på (2020, s. 39-40).

2.4.1 To konkurrerende språkideologier

Subtirelu (2014) foreslår en forbindelse mellom språkideologier og vilje til å kommunisere på S2²⁶, og mener at andrespråkbrukeres erfaringer fra kommunikasjonssituasjoner påvirker hvordan de selv evaluerer egen språkkompetanse. Ifølge Subtirelu (2014) blir relasjonen mellom disse to aspektene mediert av språkideologi, og han benytter to brede, konkurrerende språkideologier for å forklare sine funn. Det ene, enspråklige (*a deficit ideology*), fokuserer ifølge Subtirelu (2014) på feil og mangler, mens den andre er flerspråklig, *lingua franca*-orientert. Subtirelu har sammenlignet grunnleggende antakelser som kjenner ut de to ideologiene:

Enspråklig ideologi som fokuserer på feil og mangler («Deficit ideology») ²⁷	Ideologi orientert mot flerspråklighet («Lingua franca ideology»)
Det er S2-taleren sin feil hvis kommunikasjonen bryter sammen.	Kommunikasjonen kan bryte sammen av en rekke årsaker, inkludert S1-talers utålmodighet og manglende kjennskap til andrespråk (S2).
S1-talerens språk er alltid forståelig.	S1-talerens språk er bare forståelig i samarbeid med S2-talerens behov.
S2-taleren er forpliktet til å produsere «normal» S1-tale.	Både S1- og S2-taleren er forpliktet til å snakke «tydelig».
S1-talerens tilpassede språk er en indikasjon på mislykket språkinnlæring hos S2-taleren.	S1-talerens tilpassede språk er ivaretagelse av det kommunikative ansvaret.

Tabell 1: Sammenligning av to motstridende språkideologier (Subtirelu, 2014, s. 124).

Subtirelus data viser hvordan deltakere tolker de samme eller lignende kommunikative hendelsene radikalt forskjellig – sett i lys av de to ideologiene. Subtirelu (2014) peker på at en enspråklig ideologi leder deltakere i studien til å tolke visse kommunikative hendelser som bevis på egne språklige mangler, noe som får en negativ effekt på deres vilje til å kommunisere. De samme eller lignende hendelsene ble derimot tolket helt forskjellig av en deltaker i studien som ser dem i et språkideologisk *lingua franca*-orientert perspektiv (2014, s. 120).

Subtirelu (2014, s. 124) er altså opptatt av hvordan ideologi påvirker innlærerens vilje til å kommunisere med medlemmer av målspråkssamfunnet, og viser til en rekke forfattere (f.eks. Firth, 1990; Firth & Wagner, 1997; Kachru, 1990; May, 2011; Ortega, 2012) som har hevdet at SLA historisk har vært dominert av en ideologi som posisjonerer S2-taleren som en ufullkommen språkbruker sammenlignet med den idealiserte S1-taleren (jf. 2.2.1). Ifølge denne

²⁶ Konstruktet *willingness to communicate* (WTC) er beskrevet i MacIntyre, Dörnyei, Clément og Noels (1998), ifølge Subtirelu (2014, s. 120).

²⁷ Jeg velger å omtale dette som en «mangelorientert» ideologi.

samme ideologien er det, som Subtirelu (2014) påpeker, S2-talerens oppgave å følge målspåketets normer så godt de kan – for å bli oppfattet som en kompetent (men fortsatt ufullkommen) språkbruker – og for å forbedre kommunikasjonen mellom S1- og S2-talere (s. 124). Kritikere av denne ideologien har etterlyst en bredere forståelse av kommunikasjon S2-talere imellom og mellom S1- og S2-talere, som erkjenner hvordan kompetanse i denne typen kommunikasjon til tider kan være forskjellig fra den som kreves for kommunikasjon mellom S1-talere. Subtirelu viser til Canagarajah (2007) og Seidlhofer (2001) som eksempler på forfattere som spesielt fokuserer på bruken av engelsk som lingua franca i en stadig mer globalisert verden – som gjerne argumenterer for at S1-talere skal bære sin del av ansvaret for å vedlikeholde en vellykket kommunikasjon og definere vellykkede språkbrukere ut fra evnen til å samhandle i språklige og kulturelle pluralistiske omgivelser (2014, s. 124-125).

Hagen (2004) tar til orde for norsk som lingua franca i et nytt, felles norskfag for første- og andrespråksbrukere i skolen, et norsk som alle har lik eiendomsrett til (s. 78). Bakgrunnen for utspillet hans er at han mener norskfaget ut fra den eksisterende fagplanen er tilpasset «etnisk norske» morsmålsbrukere, og at andrespråkslever ikke har de samme forutsetningene for å hevde seg i dette faget (Hagen, 2004, s. 66). Ifølge Hagen vil ikke det rausere, mer inkluderende norskfaget han foreslår gå på bekostning av majoritetselevenenes interesser eller behov for god og effektiv opplæring i morsmålet sitt, men tvert imot styrke det på spennende, konstruktive og inkluderende måter (2004, s. 67).

2.4.2 «Ett land, ett språk»-ideologien

I debatter om migrasjon og integrering kan politikere, arbeidsgivere og pedagoger uttale at «i Norge snakker vi norsk» (Nergård, 2020; Haugan, 2018) – underforstått *kun* norsk. I bakgrunnen finnes en forestilling om at språk, territorium og nasjonalitet henger uløselig sammen (Bauman & Briggs, 2003). En av de utbredte språkideologiene – og for min studie mest relevante – er den enspråklige ideologien med fokus på *mangler* (jf. 2.4.1), som Kirilova og Lønsmann (2020) omtaler som «ett land, ett språk»-ideologien. Vi har sett at en lang rekke SLA-forskere siden 1990-tallet (jf. 2.2.1) har tatt et oppgjør med synet på innlæreren som en defekt kommunikator, begrenset av en underutviklet kommunikativ kompetanse. Blommaert (2006, s. 515) påpeker at språkforskere risikerer å godta de underliggende språkpolitiske forutsetningene, selv om de kritiserer gjennomføringen av politikken. I analysen fremkommer det at det tradisjonelle, reduserende synet på innlæreren gjenspeiles i dataene mine (se f.eks. 4.2.2, eksempel 11; 4.2.3, eksempel 18 og 21; 4.3.2, eksempel 29; 4.4.2, eksempel 54), og jeg vil hevde at det er et utslag av en «mangelorientert», enspråklig ideologi (jf. 2.4.1).

Kirilova og Lønsmann (2020) mener «ett land, ett språk»-ideologien er et godt eksempel på hvordan ideologier fungerer, og viser til Kroskirty (2000) når de skriver at språkideologier både bidrar til en diskursiv konstruksjon av forskjellige grupper og til en verdimeisig vurdering (tilskrivning) av ulike gruppers forskjellige språklige praksiser (s. 39). De språkideologisk konstruerte gruppene jeg finner i studien består av de som snakker (godt nok) norsk til å sikre seg en plass i arbeidslivet – og de som ikke gjør det.

Konstruksjonen av en ikke-dansktalende gruppe bidrar ifølge Kirilova og Lønsmann (2020) dessuten til en marginalisering av denne gruppen i det danske samfunnet, fordi den enspråklige ideologien forutsetter at alle i Danmark burde snakke dansk og at de som ikke gjør det ikke hører hjemme i Danmark. Dette er knyttet til en språkideologisk funksjon som Kirilova og Lønsmann (2020, s. 39) kaller *forenkling* eller *sletting*, basert på Irvine og Gal (2000) (*erasure*). «Ett land, ett folk»-ideologien forenkler ifølge Kirilova og Lønsmann (2020) virkeligheten ved å utelate deler av den, i dette tilfellet alle andre språk som også brukes i Danmark. På tross av at språkene daglig brukes i tusenvis av hjem og på en rekke arbeidsplasser, blir de enten glemt eller brukt til å peke på innvandreres manglende ferdigheter i dansk.

Språkideologier kan dessuten, som Kirilova og Lønsmann (2020, s. 39-40) påpeker, være motstridende – som når «ett land, ett språk»-ideologien blir komplementert av en ideologi om engelsk som det «naturlige» internasjonale språket, også i Danmark (og i Norge). Ideologier spiller uansett en rolle for hvordan språk blir forstått og brukt, samt hvordan språkbrukere generelt forstår og vurderer andre språkbrukere. Vi har sett at det poststrukturalistiske perspektivet (2.3.2) understreker hvordan konteksten, maktrelasjoner, det sosiale samspillet og andre faktorer er av stor betydning – det samme gjelder forskningstradisjonen som kalles lingvistisk etnografi.

2.5 Lingvistisk etnografi

Lingvistisk etnografi (jf. 3.1.1.1) er en nyere forskningstradisjon som springer ut fra britisk sosiolingvistikk og anvendt lingvistikk. Ifølge Creese (2008) definerer den seg selv i det nye intellektuelle klimaet til senmodernitet og poststrukturalisme. På den ene siden posisjonerer lingvistisk etnografi seg, ifølge Creese (2008, s. 229) tett ved siden av antropologiske tradisjoner for studier av språk, på den andre siden skiller tilnærmingen seg fra disse retningene ved å holde døren åpen for videre fortolkende retninger innen antropologi, anvendt lingvistikk og sosiologi.

Tradisjonen setter fokus på sammenhengen mellom språk og sosialitet gjennom etnografisk utforskning av språklig praksis, og legger særlig vekt på relasjonen mellom språket

og det sosiale. Creese refererer til Rampton et al., (2004) som påpeker at språk og sosialt liv ifølge lingvistisk etnografi påvirker hverandre gjensidig, og at en nær analyse av situert språkbruk både kan gi grunnleggende og særegen innsikt i mekanismene og dynamikken i de sosiale og kulturelle aspektene ved hverdagslig aktivitet (2008, s. 229). Copland og Creese (2015, s. 13) betegner lingvistisk etnografi som en fortolkende tilnærming som studerer de lokale og umiddelbare handlingene til aktører fra deres eget ståsted, og tar i betraktning hvordan disse interaksjonene er innvevde i videre sosiale kontekster og strukturer (Copland & Creese, 2015, s. 13). Rampton (2007) betrakter lingvistisk etnografi som «an arena for the analysis of language i society» (s. 584) og som «a discursive space» (s. 585). Han skriver videre: «Linguistic ethnography is in itself neither a paradigm, a cohesive ‘school’, nor some kind of definitive synthesis. Instead it is more accurately described as a site of encounter» (Rampton, 2007, s. 585). Ifølge Rampton støtter erklærte lingvistiske etnografer, på tvers av ulikheter, to grunnantakelser:

1. that the contexts for communication should be investigated rather than assumed. Meaning takes shape within specific social relations, interactional histories and institutional regimes, produced and construed by agents with expectations and repertoires that have to be grasped ethnographically; and
2. that analysis of the internal organisation of verbal (and other kinds of semiotic) data is essential to understanding its significance and position in the world. Meaning is far more than just the ‘expression of ideas’, and biography, identifications, stance and nuance are extensively signalled in the linguistic and textual fine-grain. (Rampton, 2007, s. 585)

Pérez-Milans (2016, s. 84) påpeker at lingvistiske etnografer betrakter den sosiale virkeligheten som konstruert av diskursen, reproduert, naturalisert og noen ganger endret i sosial interaksjon. En slik oppfatning av sosial virkelighet ser ifølge Pérez-Milans (2016) aktørskap og sosiale strukturer som gjensidig konstituerende. Denne teoretiske retningen skiller ikke mellom makro- og mikro-nivåer, som om det var to separate «riker» som behøver ulike analyseverktøyer. Ifølge Pérez-Milans, som refererer til Giddens (1982), rettes oppmerksomheten mot menneskelige aktiviteter som sosialt situert praksis – på tvers av tid og sted – mennesker som deltar i daglige aktiviteter, og på samme tid reproducerer de omstendighetene som gjør disse aktivitetene mulige (2016, s. 84-85).

Dessuten adresserer posisjonen språk som et domene der sosiale prosesser blir konstituert, ifølge Pérez-Milans (2016, s. 85) som refererer til Heller (2011): både på måten språket former de sosiale praksisene som skaper den sosiale virkeligheten, og på måtene det fungerer som et terreng der kamper som handler om helt andre ting skal utkjempes.

Jeg oppfatter denne fortolkende retningen som en måte å tenke på, eller en forståelsesramme, i analysearbeidet mitt, og mener de lingvistisk etnografiske «brillene» passer mitt prosjekt. Lingvistisk etnografi kan betraktes både som teori og metode (Creese, 2008, s. 229; Bramm, 2017, s. 19).

3.0 Valg av metode

Valg av metode er viktig fordi det i stor grad kan påvirke forskningsresultatet. Som Wei påpeker er det viktig å huske at forskningsmetoder må velges av en grunn og være egnet til å besvare forskningsspørsmålene (2008, s. 4). I dette kapitlet gjør jeg først greie for valg av metode, datainnsamlingsmetoder og utvalg. Deretter går jeg inn på validitet, reliabilitet og generaliserbarhet samt forskningsetiske hensyn, før jeg til slutt redegjør for hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg benytter kvalitativ, etnografisk metode: intervju og observasjon. Kvalitativ metode fokuserer på å beskrive, forstå og oppklare menneskelig erfaring. Derfor er metoden ifølge Dörnyei egnet for å beskrive aspekter som utgjør en idiosynkratisk, egenartet opplevelse, heller enn å bestemme den vanligste, mest sannsynlige opplevelsen (2019, s. 126). Kvalitative metoder spenner fra deltakende observasjon via intervjuer til diskursanalyse og er, som Kvale og Brinkmann påpeker, siden 1980-årene blitt viktige i samfunnsforskningen (2017, s. 30).

Kvale og Brinkmann viser til Nielsen et al. (2008) når de skriver at kvalitative metoders popularitet bør ses i sammenheng med en kvalitativ orientering innen ulike disipliner der det forskes på mennesker (2017, s. 30). Ifølge denne orienteringen bør prosesser og fenomener i verden ses som noe konkret før de behandles som noe abstrakt, og den kvalitative orienteringen innebærer ifølge Kvale og Brinkmann at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på (2017, s. 30). Et viktig mål for prosjektet er å få innsikt i om ledere og kollegaer opplever at de har en rolle som bidragsyttere til at språklæring skal kunne skje på arbeidsplassen, og hvordan de oppfatter denne eventuelle rollen. Kvalitativ forskning egner seg til å avdekke individers subjektive meninger, erfaringer og følelser, og det eksplisitte målet for slik forskning er ifølge Dörnyei å utforske deltakernes syn på situasjonen som blir studert (2019, s. 38).

Kvalitative undersøkelser er altså ikke opptatt av hvor representative dataene er eller hvordan opplevelsene er distribuert i befolkningen. I stedet er hovedmålet, som Dörnyei (2019) påpeker, å sikre rik og variert innsikt i fenomenet vi undersøker, for å maksimere hva vi kan lære (s. 126). Dörnyei (2019) peker videre på at kvalitative forskere gjerne prøver å se sosiale fenomener fra insidernes perspektiv, et emisk perspektiv (jf. 3.2.1) som har en viktig status innen denne typen forskning.

Ifølge Dörnyei egner kvalitativ forskning seg spesielt godt til å dokumentere og analysere den situerte, kontekstuelle påvirkningen på språktilegnelse og språkbruk, i likhet med de subtile variasjonene i både innlærernes og lærernes identitet som skjer i løpet av språklæringsprosessen (2019, s. 154). På grunn av myndighetenes forventning om at innlærerne skal lære norsk på arbeidsplassen, gjennom interaksjon med kollegaer og ledere, kan vi tenke på de sistnevnte som «lærere», og forvente at også deres identiteter må forhandles om i relasjon til praktikanten etter hvert som de blir kjent med hverandre og praktikantene lærer mer språk. Kollegaene jeg intervjuet relaterte seg til praktikantene på forskjellige måter. Spesielt én av lederne oppga at hun hadde justert opplæringsmetodene sine etter hvert som hun fikk erfaring med oppgaven og oppdaget hva som fungerer og hva som ikke gjør det (jf. 4.3.3).

3.1.1 Etnografi

Studien har en etnografisk tilnærming. Etnografi, som ifølge Dörnyei ofte har blitt brukt som synonym for kvalitativ forskning, har sin opprinnelse i kulturell antropologi og målet er å beskrive og analysere praksiser og oppfatninger i ulike kulturer (2019, s. 130). «Kultur» kan være et sosialt fellesskap – som arbeidsplassene i studien. Som Schilling (2013, s. 113) påpeker, omtales etnografi ofte som deltakende observasjon. Hun minner om at sosiolingvistikken fra starten har vært opptatt av relasjonen mellom språklig variasjon og sosial mening, og viser til forskere som Eckert (2000) og Johnstone (2000) som påpeker at det alltid har vært et viktig mål å forstå mennesker fra deres egne perspektiv (Schilling, 2013, s. 114).

Pioneren Labov (1972, s. 113) formulerte det som er kjent som observatørens paradoks: «To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed». Labov anbefaler å søke sosiolingvistisk «sannhet» ved å bruke flere typer data med komplementære feilkilder (1972, s. 97). Men som Schilling (2013) påpeker, eksisterer ikke språklige data uten kontekst, og det er uunngåelig at mennesker som forsker på andre mennesker vil påvirke deltakerne i studien på en eller annen måte. Uansett hvor «nøytralt» forskeren forsøker å fremstå, vil informantene ifølge Schilling plassere både forskeren og seg selv i en rolle, og det er bedre å reflektere over dette enn å forsøke å benekte det. Schilling (2013, s. 115) viser til Duranti (1997) som påpeker at vi i stedet for å forsøke å overvinne observatørens paradoks, bør håndtere det ved å prøve å forstå hvordan ulike sosiale aktører og artifakter som båndopptakere og notatblokker spiller en rolle i aktiviteten som blir studert. Duranti (1997) mener for øvrig at forskerens effekt uansett er begrenset (Schilling, 2013, s. 115-116).

I forsøket på å forstå mennesker fra deres egne perspektiv (jf. emisk; se 3.2.1), vil kvalitative forskere vanligvis fortolke observasjoner og vurdere disse subjektivt. Som Heller (2008) peker på, prøver etnografien å avdekke hvordan folk bruker språket, hva de mener og tror om det og hvorfor. Ifølge Heller (2008) tillater metoden oss å se hvordan språkbruk er tilknyttet de virkelige betingelsene i folks liv, å avdekke på hvilken måte og hvorfor språk betyr noe for folk, på deres egne betingelser, og å få øye på kompleksitet og forbindelser (s. 250). Som Heller poengterer, kan etnografier ta opp et bredt spekter av spørsmål, inkludert spørsmål om språkideologier, forholdet mellom språkbruk og oppfatninger om språk, eller språkets rolle i konstruksjonen av ujevne relasjoner på mikro- og makronivå (2008, s. 254).

Hovedmålet for det meste av etnografisk forskning er som Dörnyei (2019) fremhever å sikre en såkalt «tykk beskrivelse» («thick description») – en rik og detaljert skildring av kasusets dagligliv, i tillegg til de kulturelle meningene og oppfatningene («meanings and beliefs») informantene knytter til aktiviteter, hendelser og adferd. Datainnsamlingsteknikker som brukes for å få til dette er deltakende og ikke-deltakende observasjon, intervjuer og etnografens feltnotater (Dörnyei, 2019, s. 130).

Johnstone (2000) påpeker at etnografi kan sikre forklaringer på menneskelig adferd som ikke kan avdekkes gjennom andre forskningsmetoder, gjennom forklaringer der adferd regnes som handlinger (s. 83). Metoden er et korrektiv til sosial teori som antar at alle individers tro og adferd kan forklares i de samme termene, og viser i stedet at sosial teori må være rotfestet («grounded») i bestemte situasjoner (Johnstone, 2000, s. 83) – som for eksempel arbeidssituasjonene jeg har intervjuet informantene om, og selv observert.

3.1.1.1 Lingvistisk etnografi (jf. 2.5)

Språket er, som Bramm (2017) påpeker, aldri kontekstløst og nøytralt, men har alltid en sosial funksjon. Det er forskerens oppgave å fange den konteksten og de sosiale dynamikkene som står på spill innen et gitt felt, og som kommer til uttrykk gjennom språket (s. 19). Som vi har sett (jf. 2.5) er lingvistisk etnografi en fortolkende tilnærming som definerer seg selv innenfor poststrukturalismen (jf. 2.3.2) og senmoderniteten og kan betraktes som både teori og metode.

Creese (2008) beskriver lingvistisk etnografi som «en særlig konfigurasjon av (forsknings)interesser (s. 229). Ifølge Creese (2008) er lingvistisk etnografi en orientering mot bestemte epistemologiske og metodiske tradisjoner i studiet av sosialt liv. Creese utdyper denne relasjonen: «Linguistic ethnography argues that ethnography can benefit from the analytical frameworks provided by linguistics, while linguistics can benefit from the processes of reflexive sensitivity required in ethnography» (2008, s. 232).

Creese viser til Rampton et al. (2004) som mener etnografien kan tilføre lingvistikken en nyansert lesing av kontekst, som ikke nødvendigvis er representert i vanlige former for interaksjonell analyse, mens lingvistikken omvendt kan by på en autoritativ språklig analyse, som ikke nødvendigvis er tilgjengelig gjennom deltakende observasjon og føring av feltnotater (2008, s. 232).

Bramm (2017, s. 19) viser til Blommaert og Jie (2010) når hun skriver at lingvistisk etnografis antropologiske røtter betyr særlig mye for det underliggende, funksjonelle språksynet. Ifølge Bramm (2017) ses språket som en ressurs, som brukes – og utnyttes – av mennesker i deres sosiale liv. Bramm (2017, s. 19) refererer til Blommaert og Jie (2010) som sier at språk alltid har en bestemt funksjon, en konkret form, en spesifikk måte å bruke det på og et identifiserbart sett av relasjoner mellom enkeltstående språkhandlinger og større mønstre av ressurser som har sine funksjoner. Ifølge Blommaert og Jie (2010) er språk kontekst og arkitekturen bak selve den sosiale adferden og dermed en del av sosial struktur og sosiale relasjoner (referert i Bramm, 2017, s. 19).

Lingvistisk etnografi handler, som Daugaard (2015) påpeker, ikke alene eller primært om «lingvistikk» og «etnografi», men snarere om hva som skjer når de to bringes sammen. Daugaard viser til hvordan Rampton et al. (2004) tidlig formulerte relasjonen mellom lingvistikk og etnografi som «tying ethnography down and opening linguistics up», en dobbeltbevegelse der lingvistikk metaforisk sies å tøyle etnografien, mens etnografien sies å utvide og åpne lingvistikken (Daugaard, 2015, s. 34). Den lingvistisk etnografiske analysen forsøker ifølge Daugaard (2015, s. 4) å kombinere detaljerte og språknære analyser av språklig praksis med analyse av overordnede makt- og verdistrukturer, som den konkrete språklige praksisen er en del av. Daugaard (2015) betrakter lingvistisk etnografi som typisk relativt skarpt beskårne etnografier med fokus på spesifikke og avgrensede former for interaksjon, begivenheter eller kontekster, som utforskes empirisk på et bredt semiotisk grunnlag.

I mitt tilfelle er fokuset interaksjonen mellom praktikanter og deres ledere eller kollegaer. Nå har ikke jeg tilstrekkelig med observasjonsdata til å omtale disse som et etnografisk feltarbeid i tradisjonell forstand, men Rampton, som er blant grunnleggerne av lingvistisk etnografi, argumenterer for å la det intellektuelle rommet være åpent, med tanke på hvilken type arbeid som kan få plass innenfor lingvistisk etnografi. Ifølge Creese, 2008, s. 238) har Rampton beskrevet lingvistisk etnografi som en «enabling mechanism», snarere enn et paradigme med bestemte mål som skal forfølges. Jeg oppfatter lingvistisk etnografi som en fortolkende tilnærming som studerer de lokale og umiddelbare handlingene til aktører fra deres eget ståsted og tar i betraktning hvordan disse interaksjonene er innvevde i videre sosiale

kontekster og strukturer. Jeg rammer derfor inn observasjonene mine fra arbeidsplassene i denne tradisjonen.

3.1.2 Kasusstudie

Studien min er en kasusstudie, da jeg mener designet egner seg for formålet med prosjektet. Dörnyei viser til Stake (1995) som beskriver kasusstudien som studien av «the particularity and complexity of a single case» (2019, s. 151). Slike kasuser er primært mennesker, men kan også være for eksempel institusjoner eller samfunn – i denne studien er kasusene arbeidsplasser. Ifølge Dörnyei (2019) kan nesten hva som helst være et kasus, så lenge det danner en enkelt enhet med klart definerte grenser (s. 151).

Kasusstudien er ingen spesifikk teknikk, men heller en metode for å samle og organisere data for å maksimere forståelsen for den enhetlige karakteren til mennesket eller objektet vi studerer. På mange måter er den, som Dörnyei (2019) peker på, den ultimate kvalitative metoden for å fokusere på *den bestemte ene* («the particular one») (s. 151).

Kasusstudien er en etablert og akseptert tilnærming innen SLA. Likevel finnes det, som Nistov (2001, s. 91) påpeker, ulike oppfatninger av hvilken type kunnskap denne typen studie kan fremskaffe. En ulempe som ifølge Nistov (2001, s. 91) ofte adresseres, er at kasusstudien gjør det umulig å foreta grove generaliseringer. Nistov refererer til Flyvbjerg (1991), som hevder at dette er en misoppfatning, at «det gode eksemplets makt» er undervurdert og at man ofte med fordel kan generalisere på grunnlag av et enkelt kasus (Nistov, 2001, s. 92). Flyvbjerg (1991) mener misoppfatningen bunner i en annen misforståelse, som gjelder forskning generelt, nemlig at generell teoretisk (kontekstuavhengig) kunnskap har høyere verdi enn konkret, praktisk, kontekstavhengig kunnskap (Nistov, 2001, s. 92).

Kvale og Brinkmann viser til Stake (2005), som skiller mellom tre ulike typer kasusstudier: den egentlige kasusstudien (som utføres for bedre å forstå det bestemte kasus), den instrumentelle kasusstudien (som foretas for å gi innsikt i mer generelle spørsmål) og den multiple eller kollektive kasusstudien (som er en instrumentell kasusstudie utvidet til mange kasuser) (2017, s. 290). Ifølge Dörnyei (2019) blir den egentlige kasusstudien (*the intrinsic case study*) foretatt for å forstå den iboende naturen til et bestemt kasus, som ikke er av interesse fordi det representerer andre kasuser, men på grunn av sin egen verdi eller særpreg. Den instrumentelle skal sikre mer generell innsikt og er sekundært interessert i det aktuelle kasuset, mens den tredje typen er ifølge Dörnyei enda mindre interessert i det bestemte kasuset og enda mer opptatt av å generalisere (2019, s. 152). Jeg synes det er vanskelig å plassere undersøkelsen

min i én av disse kategoriene, og tror den hører hjemme et sted mellom den første og den andre typen. Arbeidsplassene jeg har studert har mange likheter, men også mange forskjeller (jf. 4.0).

Designet har også bidratt til å lette arbeidet med å sortere dataene på en meningsfull og oversiktlig måte, ved at jeg analyserer arbeidsplassene som tre separate enheter, eller kasuser.

3.2 Datakilder

Dataene mine er lydopptak av intervjuer og feltnotater tatt under observasjon på en offentlig grunnskole, et offentlig sykehjem og et kontorlokale (der en ansatt i et privat renholdsfirma hadde sitt arbeidssted). Jeg har intervjuet tre ledere, tre kollegaer og tre praktikanter, én fra hver kategori på hver arbeidsplass. Praktikantene har fått praksisplass ved hjelp av et kommunalt kvalifiseringsprogram for innvandrere uten fast tilknytning arbeidslivet. En av praktikantene avsluttet praksisoppholdet etter bare tre uker og ble fast ansatt to uker før observasjonstidspunktet.

Alle de tre praksisplassene er tilknyttet renholdsbransjen. Jeg valgte denne bransjen fordi det er denne de fleste deltakerne ved kvalifiseringsprogrammet ønsker seg til, på grunn av de potensielle jobbmulighetene²⁸. Renhold er en av få bransjer i Norge der en har mulighet til å bli ansatt på tross av svake norskkunnskaper (Ødegård & Andersen, 2020; Heyerdahl, 2017). Før jeg intervjuet praktikantene, besøkte jeg alle de tre arbeidsplassene: renholdsavdelingen ved skolen og sykehjemmet samt kontorlokalet, og observerte praktikantenes interaksjon med omgivelsene mens de arbeidet.

3.2.1 Intervju

Kvale og Brinkmann identifiserer syv viktige faser i en intervjuundersøkelse: 1) tematisering av intervjuprosjekt, 2) design, 3) selve intervjuet, 4) transkribering av intervjuet, 5) analyse, 6) verifikasjon og 7) rapportering, og forfatterne understreker viktigheten i å planlegge alle syv fasene før selve intervjuet (2017, s. 39). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv, og å produsere kunnskap om dette (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 21).

Jeg etterstreber et emisk perspektiv i intervjuene. Ifølge Buchstaller og Khattab (2013) blir gjerne emisk perspektiv sett i motsetning til det etiske, der man betrakter kulturen eller systemet utenfra. Med et emisk perspektiv forsøker forskeren å betrakte kulturen eller systemet med insiderens egne øyne, og beskrive det så det er gjenkjennelig for individene selv – mens en kollega med etiske briller i stedet løfter frem det vedkommende forsker mener er viktigst

²⁸ Kilden er tilknyttet det kommunale kvalifiseringsprogrammet og kan ikke oppgis av anonymiseringshensyn.

(Buchstaller & Khattab, 2013, s. 79). På grunn av at forskerens synspunkter nødvendigvis likevel vil komme frem, f.eks. gjennom spørsmålene, vil studien min likevel også ha et etisk perspektiv. Intervjuer er, ifølge Copland og Creese, 2015, s. 29), egnet for å hjelpe forskere å forstå det informanten forteller fra vedkommendes perspektiv. Informanter blir spurt om sine meninger om temaer som er identifisert av forskeren, eller blir bedt om å gjøre rede for sine erfaringer.

Wolfson (1976) har ifølge Schilling (2013, s. 116) kritisert det sosiolingvistiske intervjuet og hevdet at det ikke er en naturlig interaksjonskontekst (*speech event*). Til dette har Eckert (2000) ifølge Schilling (2013, s. 116) svart at det er et statisk syn på lingvistisk praksis å anta at språkbrukere har et repertoar av interaksjonskontekster som de jevnlig deltar i, mens andre er så merkelige at de fremkaller «unaturlig tale». Eckert (2000) derimot betrakter samtaler – kanskje spesielt mellom fremmede – som oppfinnelser (Schilling, 2013, s. 116). Jeg oppfatter intervjuet som en unik hendelse som oppstår der og da, gjennom et samarbeid mellom de involverte. Jeg mener spørsmålene i intervjuguidene (vedlegg 3) i utgangspunktet var åpne, selv om flere av dem nok kunne vært åpnere. Et problem jeg støtte på underveis, var at jeg, spesielt under intervjuene med informanter med lav norskkompetanse, fremførte åpne spørsmål som mer lukkede (jf. 6.2).

3.2.2 Observasjon

Deltakende observasjon er den primære forskningsteknikken innen etnografi, eller beskrivelser av kulturer. Det som skiller deltakende observasjon fra å «se seg tilfeldig omkring» (*casual looking around*) handler ifølge Johnstone (2000, s. 81-82) om måten forskeren deltar i gruppen som blir studert, og hvor varsom og systematisk vedkommende er med hensyn til feltnotater (*records*) og analyse.

Observasjon handler om å oppdage hvor og når det vi vil undersøke skjer, og under hvilke omstendigheter (Heller, 2008, s. 257). Da jeg betrakter språkbruk som handlinger, ønsker jeg å se hva informantene gjør – i tillegg til å høre på hva de sier i intervjuene. Som Hylland-Eriksen (2003) påpeker: man kan spørre en informant om hva han gjør i en gitt situasjon og få et svar – for så å oppdage at han faktisk gjør noe helt annet. Det kan også vise seg at man først forstår det en informant sier, etter at man har sett hva han gjør (s. 60). Derfor gjennomførte jeg observasjonene i forkant av intervjuene med praktikantene.

Formålet med observasjonene var å søke data som kunne utfylle intervjuene, og fokuset mitt var praktikantens interaksjon med omgivelsene. Jeg håpet å gjøre funn som kunne belyse begge forskningsspørsmålene mine (jf. 1.2) og ønsket å få et innblikk i hvordan kollegaer og

ledere interagerer med praktikantene og hvordan de sosiale strukturene på arbeidsplassene ser ut. Jeg håpet å se lederes og kollegaers eventuelle investering med mine egne øyne, for å supplere intervjumaterialet med observasjonsdata. Jeg mener observasjon er en spesielt egnet metode for å besvare første del av forskningsspørsmål b) (jf. 1.2) – kombinert med data fra intervjuene.

3.2.2.1 Feltnotat

Jeg tok feltnotater for å huske hva som blir sagt og gjort under observasjonene, samt notere ned tanker og kontekst underveis. Som Heller (2008, s. 258) påpeker, gir feltnotater anledning til å kontekstualisere observasjonen ved å gi utfyllende informasjon for at observasjonene skal gi mening. Feltnotater kan legge grunnlag for å sammenligne situasjoner som ligner hverandre, som de tre praktikantene i arbeid, selv om situasjonene er ulike. Heller skriver videre at feltnotater tillater oss å koble interaksjoner til sosiale prosesser og strukturer (2008, s. 258).

I analysen min har feltnotatene særlig bidratt på to områder: Jeg har sett ledere i interaksjon med praktikanter, noe som kan kaste lys over ledernes holdninger og investering i praktikantenes språklæring. Praktikantenes ytringer som kommer frem i feltnotatene gir et inntrykk av norskkompetansen deres, og jeg betrakter dette som et nyttig bidrag for å forstå lederes og kollegaers holdning til dem. Den identiteten leder og kollega tildeler praktikanten vil igjen påvirke deres egen investering (jf. 5.0).

Det er viktig å understreke at feltnotatene mine ikke kan oppfattes som objektive beskrivelser av handlingene jeg observerte. På samme måte som at det er uunngåelig at mennesker som forsker på andre mennesker vil påvirke deltakerne i studien på en eller annen måte og dermed spiller en aktiv rolle i vitenproduksjonen (jf. observatørens paradoks, se 3.1.1), er det uunngåelig at jeg påvirker feltnotatene mine. Forskeren avgjør gjennom sitt fokus og sin utvelgelse hva som er relevant. Jeg kan derfor ikke unngå at både dataene og analysene mine er påvirket av mine tanker, holdninger, erfaringer, teoretiske bakgrunn og fagpersonlighet (jf. 3.2.1).

Innenfor kvalitativ forskning kan nesten hva som helst oppfattes som potensielle data, og det er ifølge Dörnyei (2019) ingen grunn til at forskerens feltnotater, kommentarer i sanntid, notater og merknader skulle være unntak. Som Dörnyei peker på er personlig aktørskap en viktig del av kvalitative undersøkelser, og «metadata» generert av forskeren byr på verdifull innsikt i prosjektet (2019, s. 160).

Mitt hovedfokus under observasjonene var praktikantenes interaksjoner med kollegaer, ledere og eventuelt andre, i arbeidstiden. Jeg forsøkte å dokumentere det som ble sagt så

nøyaktig som mulig, i tillegg til å notere kontekstene samhandlingen foregikk i. Stikkord jeg hadde i bakhodet underveis, og som jeg har lagt vekt på i analysen, var investering, identitet, språkideologi og makt.

3.3 Utvalg

Studiestedet mitt samarbeider med et arbeidsrettet opplæringsprogram, og gjennom disse fikk jeg kontakt med potensielle informanter. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju tre kollegaer og tre ledere med norsk som førstespråk, i tillegg til tre praktikanter. Bakgrunnen for dette var at jeg tenkte at kollegaer og ledere med norsk som førstespråk fungerer som portvakter (jf. 1.2) – for både målspråket og arbeidslivet. Norton (2001) viser til at de menneskene språkinnlærerne er mest ukomfortable med å snakke målspråket med, er de som er medlemmer av – eller portvakter til – innlærernes forestilte fellesskap (s. 166). Også Sørensen og Holmen (2004) påpeker at ledere er de første portvaktene inn mot arbeidsmarkedet. Jeg var derfor nysgjerrig på hva disse tenker om å ha medarbeidere med begrensede norske språkferdigheter, og hvordan disse selv – samt kollegaene – oppfatter rollen sin.

Kvalifiseringssenteret som satte meg i kontakt med mulige informanter opplyste imidlertid at et fåtall ansatte i renholdsbransjen har norsk som førstespråk (se også Hillestad, 2014; SSB, 2021; Bogacz, 2019). For at utvalget skulle være representativt, droppet jeg kriteriet om norsk som førstespråk. Alle de tre lederne i studien min har norsk som førstespråk, mens to av de tre kollegaene selv har lært norsk i voksen alder. Det eneste kriteriet som gjensto var at alle informantene måtte ha erfaring med språklæring på arbeidsplassen gjennom det kommunale kvalifiseringsprogrammet, som leder, kollega eller praktikant²⁹. Jeg hadde ikke noe krav om et bestemt språknivå blant deltakerne, men vurderte to av praktikantene som så svake i norsk at intervjuene ble gjennomført ved hjelp av tolk (jf. 3.6.1).

Jeg reflekterte over risikoen for at ledere og kollegaer som eventuelt takker ja til å være informanter kan være over gjennomsnittet positivt innstilt til å bidra til språklæring, men kom ikke på noen måte å unngå denne risikoen på. I etterkant ser jeg at informantenes holdninger, erfaringer og motivasjon er svært ulike, noe jeg ikke kunne vite på forhånd. En annen faktor jeg har tenkt over, er risikoen for at kollegaer og praktikanter skulle føle seg presset til å delta fordi arbeidsgiver ønsket dette. Dette hadde jeg i bakhodet da jeg gikk grundig gjennom samtykkeskjemaene (vedlegg 2) foran hvert intervju, og understreket frivilligheten i å delta veldig tydelig.

²⁹ Én av praktikantene i studien min hadde akkurat avsluttet praksisperioden på observasjonstidspunktet og fått fast ansettelse, etter bare tre uker i praksis (jf. 4.4.1).

Rekrutteringen av informanter gikk greit. Én kollega med norsk som førstespråk takket nei til å delta, angivelig fordi hun fryktet koronasmitte fra meg. Én av kollegaene med norsk som andrespråk takket nei først, før han ombestemte seg og takket ja. Vedkommende forklarte det opprinnelige avslaget med at han var utrygg på egen norskkompetanse, men hadde latt seg overtale av lederen som han har mye tillit til.

Jeg endte opp med fire personer født i Norge (tre ledere og én kollega) (jf. 4.1). Én kollega kommer fra Sør-Amerika og den siste fra Sørøst-Europa. Praktikantene kommer fra Sør-Asia, Sentral-Afrika og Øst-Afrika.

3.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet og reliabilitet handler om noe er gyldig og pålitelig, og disse egenskapene må vurderes på en annen måte i kvalitative undersøkelser enn i kvantitative, mer målbare prosedyrer. En prosedyre er ifølge Johnstone (2000) valid hvis resultatene den gir er korrekte eller sanne (s. 61). Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) påpeker at kvalitativ forskning i prinsippet kan gi gyldig, vitenskapelig kunnskap – men at det forutsetter en bredere oppfatning av validitet. De viser til Pervin (1984) som sier at validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276).

Dörnyei (2019) peker på at konseptene validitet og reliabilitet opprinnelig ble introdusert i kvantitativ forskning, og at mange kvalitative forskere avviser relevansen av dem, slik de er definert i kvantitative termer. Alternative termer som er foreslått som mer passende er troverdig, (*trustworthiness*, *credibility*), ekte (*authenticity*), streng (*rigour*) og sann (*veracity*), men ingen av disse har nådd konsensus og terminologien er ifølge Dörnyei (2019, s. 49) sterkt omdiskutert.

Som Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) peker på, har reliabilitet med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. En prosedyre er reliabel hvis den produserer det samme resultatet hver gang den blir gjennomført. Reliabiliteten behandles ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 276) ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere, eller om intervjupersonen ville endre sine svar i en annen studie. Spørsmålet er spesielt relevant i forbindelse med ledende spørsmål, som uforvarende kan påvirke svarene, med mindre de er en bevisst del av intervjuteknikken. Samtidig peker Kvale og Brinkmann (2017) på at selv om en høy reliabilitet er ønskelig for å motvirke vilkårlig subjektivitet, kan et for sterkt fokus på reliabilitet motvirke kreativ tenkning

og variasjon – som har bedre betingelser dersom intervjuere får følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis (s. 276).

Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om funnene er generaliserbare. Kvale og Brinkmann (2017, s. 289) viser til at målet i positivistiske versjoner av samfunnsforskningen var å finne lover om menneskelig adferd som kunne generaliseres og gjøres universelle, mens et motsatt humanistisk syn oppfatter hver enkelt situasjon som unik og mener at hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk. Kvale og Brinkmann påpeker at postmodernismen representerer en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering, ved at både en søken etter universell kunnskap og troen på det individuelle og unike er byttet ut med en vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (2017, s. 289). Kvale og Brinkmann (2017) mener at konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet (s. 289) (se også 3.1.2).

Dörnyei viser til Maxwell (1992) som skiller mellom intern og ekstern generaliserbarhet, der den første viser til generalisering innen samfunnet eller institusjonen som blir studert, mens den andre refererer til generalisering til andre samfunn og institusjoner (2019, s. 58). Ifølge Dörnyei (2019) erkjenner Maxwell (1992) at generaliserbarhet spiller ulik rolle i kvalitativ og kvantitativ forskning, og at intern generaliserbarhet er den viktigste for kvalitative forskere (s. 58). Maxwell (1992) forklarer at generalisering i kvalitativ forskning vanligvis skjer gjennom utviklingen av en teori avledet fra de bestemte personene eller situasjonene som blir studert, som skal bidra til å gi mening til andre situasjoner. Med andre ord: Selv om det partikulære ikke lar seg generalisere, kan de vesentlige ideene og de observerte prosessene gjøre det, ifølge Dörnyei (2019, s. 59), som skriver at på grunn av dette kan ett eneste, utvalgt kasus kaste lys over en større tematikk.

3.5 Forskningsetiske hensyn

Etiske spørsmål er ikke begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse (jf. 3.3, om mine etiske refleksjoner i forkant av datainnsamlingen). Sentrale momenter/usikkerhetsområder er betydningen av informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). Etiske problemstillinger preger som Kvale og Brinkmann (2017, s. 97) påpeker hele forløpet, alle de syv fasene i en

intervjuundersøkelse (jf. 3.2.1), og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger.

3.5.1 Personopplysninger

Lyddopptak er personopplysninger, og jeg rådførte meg derfor med studiestedets personvernombud før jeg startet på datainnsamlingen. Ifølge vedkommende var det i mitt tilfelle ikke nødvendig med en personvernkonsekvensutredning (DPIA), da vilkårene for å måtte gjennomføre en slik vurdering i forskningssammenheng kan være bruk av store mengder sensitive personopplysninger, at opplysningene brukes uten samtykke, kobling av flere datasett osv. I slike tilfeller vurderes personvernrisikoen som høy.

De eneste personopplysningene jeg har samlet inn som muligens kan bli betraktet som sensitive, er informantenes morsmål. Eksempler på sensitive personopplysninger kan være en persons rasemessige eller etniske bakgrunn (Datatilsynet, 2019), og jeg tenker at morsmål kan gi en pekepinn på slike forhold. Da jeg i ettertid har vurdert disse opplysningene som mindre relevante, har jeg valgt å anonymisere morsmålet til informantene med norsk som andrespråk, og i stedet oppgi hvilken del av verden de kommer fra.

Prosjektet mitt er videre basert på frivillig deltakelse, og personopplysningene (lyddopptakene) skal ikke gjenbrukes for andre formål som ikke er forenelige med det opprinnelige. Studiestedets personvernombud vurderer personvernrisikoen i mitt prosjekt som lav. Ifølge personvernombudet er rådføringsplikten oppfylt gjennom min kontakt med henne, og hun sa at det ikke var behov for å kontakte NSD i forbindelse med min studie.

3.5.2 Samtykke

Samtykke er som Eckert (2013, s. 14) peker på hjørnesteinen i etisk forskningspraksis. For å sikre et informert samtykke gikk jeg grundig gjennom samtykkeskjemaene og åpnet for at informanten kunne stille spørsmål, før de signerte og intervjuene startet. Samtykkeskjemaene var allerede gjort tilgjengelig for informantene på forhånd, via kvalifiseringsprogrammet. På grunn av informantenes ujevne norskkunnskaper, ordla jeg meg ulikt overfor de ulike informantgruppene, både i teksten på samtykkeskjemaet og muntlig foran intervjuet, for å forklare hva prosjektet går ut på og hva som forventes av deltakerne. I alle tilfellene la jeg særlig vekt på anonymiteten og frivilligheten.

Foran ett av de to intervjuene som ble gjennomført ved hjelp av tolk (jf. 3.6.1), ble jeg klar over at én av praktikantene hadde sagt ja til å delta uten å ha forstått hva studien går ut på. Jeg fikk en sterk fornemmelse av dette allerede underveis i observasjonen (jf. 4.2.1, eksempel 1), men på grunn av praktikantens begrensede norskkompetanse klarte jeg ikke å forklare det

uten hjelp av tolken. Jeg hadde innhentet tillatelse fra arbeidsgiver, og selvsagt også praktikanten selv, i forkant av observasjonen. Fordi praktikanten hadde takket ja til at jeg kunne komme, antok jeg at hun visste hvorfor jeg ønsket å observere på praksisplassen.

Det er kritikkverdig at jeg ikke tidligere hadde sikret at hun forsto hvorfor jeg fulgte henne rundt på jobben. Det er forskerens ansvar å sørge for at deltakerne forstår hva de skal gjøre, og hva det kan føre til. Når det er sagt, skulle de ikke gjøre noe annet da jeg var der for å observere enn de vanligvis gjør på jobb, men jeg burde ikke regnet med at arbeidsgiver eller kontaktpersoner ved kvalifiseringssenteret ga tilstrekkelig informasjon om dette før jeg kom. Det kan imidlertid tenkes at noen har prøvd å fortelle hvorfor studenten fra universitetet ville besøke praksisplassen, uten at det har blitt forstått. Uansett ser jeg at jeg på et tidligere tidspunkt, altså før selve intervjuet, skulle vurdert informantenes forutsetninger for å forstå henvendelsen min, hvilken type informasjon og form for kommunikasjon som måtte til for at samtykket foran observasjonen skulle være tilstrekkelig informert. Jeg understreket særlig tydelig at hun kunne trekke seg fra studien i forkant av intervjuet, og føler meg trygg på at samtykket på dette tidspunktet var tilstrekkelig informert.

3.5.3 Anonymitet

Informanters rett til personvern er ifølge Dörnyei (2019) et grunnleggende etisk prinsipp som alltid må respekteres, i likhet med deres rett til å nekte å besvare spørsmål eller til å trekke seg fra studien uten å måtte forklare hvorfor. Det er også informantens rett å være og forbli anonym, og Dörnyei (2019, s. 68) peker på forskerens moralske og profesjonelle forpliktelse til å vedlikeholde nivået av konfidensialitet som ble lovet i utgangspunktet, prinsipper som har følgende implikasjoner:

- Vi må sørge for at vi ikke lover en høyere grad av konfidensialitet enn vi kan oppnå, og at garantiene om konfidensialitet blir innfridd.
- Retten til konfidensialitet må alltid respekteres, med mindre det eksisterer en klar forståelse av det motsatte.
- Vi må sørge for – spesielt med lydopptak/transkriberte data – at informantene ikke er sporbare eller identifiserbare (Dörnyei, 2019, s. 68).

Dörnyei (2019) mener vi må innse at kvalitative data kan omfatte så intime, personlige detaljer om deltakernes liv og miljø at ikke-sporbarhet er veldig vanskelig, eller nesten umulig å oppnå, selv om en gjør rimelige forsøk på å skjule dem. Dörnyei (2019) peker på at den generelle anbefalingen om å endre noen viktige elementer i beskrivelsen i slike tilfeller, faktisk kan være i strid med kjernen i kvalitativ forskning, som er å fange egenart og kontekst. Dörnyei

konkluderer med at det dessverre ikke finnes noen fasit for dette dilemmaet, og at hvert individuelle tilfelle må vurderes separat og med forsiktighet (2019, s. 68).

Jeg har forsøkt etter beste evne å utelate intime, spor- eller identifiserbare opplysninger fra dataene i analysen min. Jeg har anonymisert navn og ikke-norske morsmål, jeg oppgir bare en omtrentlig alder på informantene og hvilken verdensdel hjemlandet ligger i, og jeg anonymiserer arbeidsplassene og hvilke steder på Vestlandet de befinner seg.

Jeg har brukt mye tid på å reflektere over hvordan jeg best kan sikre informantenes anonymitet, spesielt av hensyn til de tre praktikantene i studien min. Én av dem ble fast ansatt like før datainnsamlingen, mens de andre to etter min vurdering befinner seg i særlig utsatte posisjoner, av flere grunner:

- De behersker i liten grad det norske språket. Jeg mener svake språkkunnskaper bidrar til å gjøre et individ særlig sårbar, og å gjennomføre intervjuene via tolk (jf. 3.6.1) var et forsøk på å redusere denne sårbarheten.
- De håper at praksisplassen skal hjelpe dem å nå målet om fast arbeid. I den forbindelse er de avhengige av andre menneskers (ledere og kollegaers) subjektive oppfatning av innstillingen og arbeidsinnsatsen deres.
- Begge hadde takket ja til å delta i undersøkelsen før de fikk vite (av meg) hva den går ut på og hva jeg ønsket at de skulle bidra med. Jeg regner det som sannsynlig at de kan ha en frykt for å si nei til autoriteter, inkludert meg selv. Jeg understreket derfor særlig tydelig overfor disse to at de er anonyme og at de kunne velge å avslå uten at det ville få noen konsekvenser.

Som nevnt i 3.5.2 fikk de samtykkeskjemaet referert på sine egne morsmål før de signerte dem, de fikk mulighet til å stille spørsmål, og jeg var overbevist om frivilligheten i deltakelsen før intervjuene ble gjort.

Det viktigste etiske dilemmaet jeg har hatt når det gjelder å sikre informantenes anonymitet, er at jeg har intervjuet ledere, kollegaer og praktikanter på samme arbeidsplass. Jeg endte med å gjøre det på denne måten fordi jeg ønsket å analysere den enkelte arbeidsplassen som helhet (jf. 3.1.2). Det potensielle problemet med dette, er at lederen vet hvilke kollegaer og praktikanter som deltar i undersøkelsen, selv om jeg ikke har opplyst om dette. Det vil være mulig for deltakerne i undersøkelsen å vite hvilke andre individer som deltar fra deres egen arbeidsplass. Jeg fant ingen måte å komme unna dette på, og samtidig kunne presentere interessante funn fra undersøkelsen min. For eksempel har jeg sett meg nødt til å opplyse om at

de tre aktuelle arbeidsplassene er en offentlig grunnskole, et privat renholdsfirma og et offentlig sykehjem. Jeg tror ikke det er praktisk mulig å hente kvalitative data på en arbeidsplass, uten at noen andre enn informanten selv har kjennskap til det. Jeg har derimot gjort alt jeg kan for å sikre at ingen andre enn de som tilfeldigvis allerede vet det, fordi de a) har bidratt til å rekruttere eller b) også er deltakere i studien/har sett meg i interaksjon med informanter på arbeidsplassen, skal kunne kjenne igjen deltakerne i studien min.

3.5.4 Et asymmetrisk maktforhold

Samspillet mellom intervjuer og intervjuperson i forskningsintervjuet er, som Kvale og Brinkmann (2017) påpeker, gjennomsyret av etiske spørsmål, og intervjuet er preget av et asymmetrisk maktforhold (s. 37). Kvale og Brinkmann refererer til Sennett (2004) som sier at intervjueren er nødt til å gi litt av seg selv, for å fortjene et ærlig svar. Og at håndverket består i å kalibrere sosial avstand, uten å få intervjupersonen til å føle seg som et insekt under et mikroskop (2017, s. 35). Ett av målene mine var at informanten skulle slappe av og føle seg trygg. Som intervjuer er man i en maktposisjon og definerer situasjonen ved å bestemme emnet for samtalen. For å utjevne den ujevne maktbalansen noe, lot jeg informantene bestemme når og ikke minst hvor intervjuet skulle skje. Tanken var at det skulle foregå et sted der informantene følte seg trygge, eller på hjemmebane.

Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (jf. 3.1.1 og 3.2.2.1). Kvale og Brinkmann peker på at de rapporterte resultatene bør kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig, og at det bør etterstrebtes gjennomsiktighet med hensyn til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonene (2017, s. 108).

De fire usikkerhetsområdene (jf. 3.5); informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle, vitner ifølge Kvale og Brinkmann (2017) om at kvalitativ intervjuforskning er belastet med like mange komplekse etiske problemstillinger som andre former for forskning der mennesker er deltakere (s. 110). Kvale og Brinkmann (2017) vil ikke påstå at kvalitativ forskning er spesielt etisk suspekt, men heller ikke i seg selv spesielt etisk god. De oppfordrer til å følge Foucaults (1997) etiske råd: «Jeg hevder ikke at alt er dårlig, men at alt er farlig, noe som ikke er helt det samme som dårlig. Hvis alt er farlig, er det alltid noe vi kan gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 110).

3.6 Gjennomføring

3.6.1 Forberedelse og inntredelse i feltet

Jeg kontaktet lederen for kvalifiseringssenteret som studiestedet mitt samarbeider med og ba om hjelp til å rekruttere informanter. Jeg sendte vedkommende tre ulike samtykkeskjemaer (vedlegg 2) og intervjuguider (vedlegg 3), ment for tre ulike kategorier med informanter: ledere, kollegaer og praktikanter. Lederen for kvalifiseringssenteret ba deretter sine ansatte om å videreformidle ønsket mitt ute på arbeidsplassene. Jeg var i direkte dialog med disse kontaktpersonene og sa at jeg gjerne kunne treffe potensielle informanter personlig, for å ufarliggjøre henvendelsen ved å vise hvem jeg er og forklare mer utfyllende hva jeg var ute etter. Dette viste seg ikke å være nødvendig, da et tilstrekkelig antall takket ja til å delta uten å møte meg personlig på forhånd. Hvis jeg hadde truffet de to praktikantene med den laveste norskkompetansen i forkant, er det en mulighet for at jeg kunne forklart hva og hvorfor jeg ville observere – men det er ikke sikkert jeg hadde lyktes på grunn av språkproblemene (jf. 3.5.2).

Jeg avtalte deretter tid og sted direkte med informantene. Jeg startet med å intervjuere ledere og kollegaer, fordi jeg ønsket å gjennomføre observasjonene før jeg intervjuet praktikantene til slutt. Jeg ønsket å ha et bilde av hvordan arbeidsdagen artet seg for dem, og for å kunne spørre dem etterpå om ting jeg hadde observert. Dette viste seg å være særlig fruktbart i ett av tilfellene (jf. 4.4.3, eksempel 64).

Det ble tidlig klart at jeg trengte tolk for å intervjuere to av praktikantene på en etisk forsvarlig måte, på grunn av deres svake norskkferdigheter. Tilgangen på informasjon ville dessuten vært liten på grunn av deres begrensede kapasitet både til å forstå spørsmålene og å uttrykke seg nyansert og adekvat på norsk. Samtidig kan nettopp individer som dette, som har bodd i Norge i mange år, har flere praksisopphold bak seg og likevel lært så lite av målpråket, tilføre studien min verdifull informasjon. Da tolken var til stede, fremsto begge praktikantene mye mer selvsikre enn uten. Den siste praktikanten, som var nyansatt, hadde et norsknivå som gjorde kommunikasjonen relativt uproblematisk. Vedkommende ønsket heller ikke å ha tolk til stede.

3.6.2 Gjennomføring av intervju

Jeg intervjuet alle én gang, og intervjuene varte i gjennomsnitt i én time. De ni intervjuene ble gjennomført på et sted som informanten selv foreslo, og tatt opp med lydopptaker. Tolkene var av smittevern hensyn (pga. pågående pandemi) til stede via videochattetjenesten Zoom. Via tolken lyktes jeg i å få tilgang på erfaringer og tanker de aktuelle praktikantene ikke er i stand til å uttrykke på norsk (jf. 3.6.1).

Som nevnt i 3.5.2 brukte jeg tid på å gå gjennom samtykkeskjemaet før alle intervjuene startet, for å sikre et informert samtykke. Jeg la særlig vekt på at det er frivillig å delta, at deltakerne og arbeidsplassene er anonyme, og at deltakerne kan trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi noen grunn og uten at det vil få noen konsekvenser for dem.

Intervjuene mine er semistrukturerte livsverdenintervjuer (jf. Kvale & Brinkmann, 2017) og ble altså utført i overensstemmelse med en intervjuguide. Bestemte temaer var sirklet inn i intervjuguidene, som sikret at jeg ikke glemte vesentlige spørsmål. Jeg brukte ulike intervjuguides til hver av de tre kategoriene (leder, kollega og praktikant/nyansatt). Under semistrukturerte intervju vil intervjueren vanligvis stille informantene de samme spørsmålene, men ikke nødvendigvis i samme rekkefølge og med samme ordlyd. Semistrukturerte intervjuer gir intervjueren anledning til å avvike fra intervjuguiden og stille oppfølgingsspørsmål der det er hensiktsmessig, noe jeg opplevde som fruktbart. Målet med det semistrukturerte livsverdenintervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, for å kunne fortolke betydningen av fenomenene som blir beskrevet (2017, s. 22). Som Copland og Creese (2015, s. 30) påpeker, fungerer et sett spørsmål som en guide for forskeren. Intervjuguiden er mer ment som en liste over aktuelle temaer enn spørsmål i seg selv, og forskeren (og informanten) står fritt til å bryte med intervjuguiden og forfølge temaer som dukker opp underveis, ifølge Copland og Creese (2015, s. 32).

I intervjuene med ledere og kollegaer, valgte jeg å fokusere på hvilke kvaliteter de mener en vellykket språkinnlærer bør ha og hva de tenker om sine egne bidrag til at praktikantene skal lære språk på arbeidsplassen (jf. forskningsspørsmål I) samt hvilken språkkompetanse de mener praktikantene trenger på jobb (jf. forskningsspørsmål II). I intervjuene med praktikantene la jeg vekt på tankene deres om egen innsats for å lære mer norsk, samt hva de mener ledere og kollegaer kan gjøre for å bidra. Jeg var også interessert i hvordan praktikantene opplever sin relasjon til kollegaer og leder, og til nordmenn/målspråkssamfunnet generelt.

Jeg opplevde at informantene underveis i intervjuene syntes å glemme at den aktuelle interaksjonskonteksten var av formell karakter og at samtalen ble tatt opp på bånd. Selv om jeg før opptaket startet minnet om at de ikke måtte oppgi navn eller annen sensitiv informasjon, skjedde det både at de nevnte navn og delte utleverende opplysninger om seg selv. Jeg regner derfor med at de på dette tidspunktet ikke lenger var bevisste på at interaksjonskonteksten var et forskningsintervju, på tross av at båndopptakeren sto mellom oss på bordet. Jeg utelot den sensitive informasjonen fra transkripsjonene mine.

Informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene kan ha forandret seg i løpet av tiden som har gått fra intervjutidspunktene til dag. Informantenes fortellinger/ytringer vil bli gjengitt slik de var da intervjuene ble foretatt.

3.6.3 Gjennomføring av observasjon

Jeg startet med å lage observasjonsspørsmål i forkant (vedlegg 4), for å tenke over hva jeg skulle se etter: Fysiske omgivelser og kontekst. Hvem er deltakere og hvilke roller har de? Hvorfor er disse personene samlet? Hvordan er gruppen strukturert (for eksempel i lunsjpausene, hvordan er deltakerne plassert?). Aktiviteter og interaksjoner, hva skjer? Hvem snakker med hvem? Hva snakker de om i hvilken setting? Hvem innleder samtaler? Hvordan reagerer de involverte på interaksjonen? Hvordan påvirker min rolle, enten som observatør eller deltaker, scenen?

Målet med observasjonen var å finne informasjon som kan utfylle intervjuene, og jeg konsentrerte meg om kollegaenes og ledernes interaksjoner med praktikantene. Som dokumentasjon på dette har jeg kun egne feltnotater. Dersom jeg hadde filmet eller tatt opp lyd, ville observasjonene blitt grundigere dokumentert og analysen av interaksjonene mer pålitelig. Men alle praktikantene arbeidet i områder der en rekke mennesker uten tilknytning til studien min oppholdt seg. Av personvern hensyn regnet jeg det som så usannsynlig at jeg skulle få tillatelse til dette (Bjerkeset, 2019, s. 41-42) at jeg valgte å basere meg på feltnotater i utgangspunktet. På tross av at jeg har lang trening i å ta notater på grunn av min bakgrunn som journalist, erfarte jeg raskt at jeg ikke hadde mulighet til å notere all kontekst – i tillegg til det som ble sagt og gjort. Praktikantene var imidlertid involvert i lite interaksjon mens jeg var til stede, noe som ga meg anledning til å foreta utfyllende notater underveis. Selv om feltnotatene har sine åpenbare begrensninger, er jeg av den oppfatning at de er av en viss verdi – som et supplement til intervjuene.

En deltakende observatør betrakter en gruppe eller aktivitet fra innsiden, som et medlem av gruppen. Fordelen er at informantene vil oppføre seg naturlig hvis observatøren er en insider (Nortier, 2008, s. 40). Dilemmaet mitt var at jeg på grunn av prosjektets tidsramme ikke kunne rekke å integrere meg tilstrekkelig på arbeidsplassene til å bli regnet som en av gruppen. Jeg ønsket heller ikke å innta rollen som ikke-deltakende observatør, fordi jeg mener min tilstedeværelse ville blitt for påfallende hvis jeg skulle observere og notere, uten å si eller gjøre noe. Løsningen ble å innta en rolle et sted på midten av et kontinuum der deltakende og ikke-deltakende observatør er ytterpunktene. I etterkant ser jeg at jeg i observasjonssituasjonen måtte ta etiske (jf. 3.5) og sosiale hensyn i betraktning, som å ikke påføre de som var til stede

unødvendig ubehag ved å opptre som en maskin. Jeg tilpasset adferden min etter den aktuelle konteksten, type aktivitet, antallet deltakere osv., men forsøkte generelt å ta så lite plass som mulig. Jeg tok blant annet bare unntaksvis initiativ til samtale og holdt god fysisk avstand. På tross av mine forsøk på å påvirke situasjonen så lite som mulig, opplevde jeg det likevel som umulig å unngå å være et fremmedelement på arbeidsplassene. Jeg var dessuten i perioder helt alene sammen med praktikanten over tid.

På bakgrunn av hva jeg hadde sett og opplevd ute på arbeidsplassene, justerte jeg etterpå intervjuguiden til praktikantene noe. Intervjuguidene sikret allerede noen felles overordnede spørsmål, men ble bedre tilpasset de aktuelle arbeidsplassene og arbeidsoppgavene etter observasjonene. To av observasjonene varte i tre-fire timer, og den siste i bare rundt én time. Jeg ser at dette er et begrenset omfang. Grunnen til at jeg ikke har brukt mer tid på observasjonene er egen prioritering av begrenset tid, samt at koronasmitte-situasjonen gjorde det vanskelig å få tilgang på arbeidsplassene. Dette gjelder spesielt sykehjemmet, der jeg oppholdt meg den korteste tiden. Jeg har vurdert å forsøke å få til en ny runde med observasjoner, men fant det ikke hensiktsmessig å bruke tid på det fordi intervjuene med kollegaer og ledere utgjør den mest sentrale delen av dataene mine. Observasjon av praktikanters interaksjon i felten er tenkt som et supplement, og jeg vurderer litt observasjon som bedre enn ingen observasjon. Jeg har fått et inntrykk av hvordan arbeidshverdagen kan arte seg, observert hvordan ledere og kollegaer faktisk samhandler med praktikantene (jf. forskningsspørsmål I) og hvilken språkkompetanse som kreves (jf. forskningsspørsmål II).

3.7 Behandling av data

For å si det med Dörneys (2019, s. 125) ord: «[...] qualitative data tends to be bulky and messy». Jeg hadde store mengder data å sortere før analysen. Jeg skrev ut feltnotatene like etter at observasjonene var ferdige, for å sikre at jeg ikke glemte verdifulle opplysninger. Relatert til den aktuelle konteksten samhandlingen foregikk i, hadde jeg spesielt investering, identitet, språkideologi og makt i bakhodet. Jeg transkriberte de ni intervjuene, og sammen med lydopptakene utgjør den skrevne teksten materialet for analysen.

Siden det er meningsinnholdet ved informantenes ytringer som er det sentrale i studien, valgte jeg å transkribere intervjuene på en enkel og talenær måte – jeg skrev ned nøyaktig det jeg hørte ved hjelp av det vanlige, norske alfabetet (se ellers transkripsjonsveiledning, vedlegg 1). Da jeg senere plukket ut relevante sitater og utdrag fra intervjuene for bruk i analysen, tilpasset jeg ytringene fra S1-talene nærmere standardisert skriftspråk, først og fremst fordi dialektene kan være unødvendig identifiserende. Talemålet til S1-brukerne er ikke relevant for

mitt prosjekt. Også ytringene fra tolkene er også noe bearbeidet for å lette forståelsen, da deres kompetanse i S2 heller ikke angår studiens formål. Når det gjelder de to kollegaene med norsk som andrespråk, har jeg derimot gjengitt ytringene deres slik de ble sagt, med ikke-standardisert ortografi. Jeg vurderer det som vesentlig å vise fram disse norskkompetanse, siden en del av rollen deres er å bidra til at praktikantene skal lære norsk. Det samme gjelder praktikantenes ytringer som ble foretatt under observasjonene – uten tolk – da jeg mener deres norske språkkompetanse er relevant. At jeg inkluderer S2-brukernes grammatiske avvik skal minne om at varieteten deres skiller seg fra majoritetsspråket, som på tross av sine mange interne variasjoner er det som dominerer i samfunnet. På grunn av S2-brukernes avvik fra S1, risikerer de å bli marginaliserte og tillagt uønskede identiteter (jf. 2.3.2). For å gi ytringene tyngde, og samtidig bidra til å hjelpe leseren å forstå verden slik informantene opplever den, forsøker jeg etter beste evne – bortsett fra de nevnte tilpasningene – å gjengi dem slik de ble sagt (jf. emisk perspektiv, se 3.2.1).

4.0 Analyse

Problemstillingen min er (jf. 1.2):

Innvandrere blir utplassert i praksis på arbeidsplasser for å kvalifisere seg til arbeidslivet og trene på det norske språket. Hvilke oppfatninger har ledere og kollegaer om norsklæring på praksisplassen?

Nyere forskning om innvandrere i praksisarbeid viser som nevnt (jf. 2.1) at innlærere i liten grad er involvert i språklig interaksjon på arbeidsplassen (Norton, 2013; Sandwall, 2013; Bramm, 2017; Bjerkeset, 2019; Sørensen & Holmen, 2004). I sin masteroppgave fant Bramm (2017) at kollegaene ikke ser det som sitt ansvar å skape muligheter for språklig utbytte (s. 86; Bramm & Kirilova, 2018, s. 88).

Jeg vil finne ut om kollegaene og lederne i studien mener at de har en rolle som bidragsyttere, eller et ansvar for at språklæring skal kunne skje på arbeidsplassen. Jeg vil forsøke å finne ut hvordan de selv opplever denne eventuelle rollen, eller ansvaret, og undersøke hva de investerer i praktikantens språklæring, hvorfor de gjør det – eventuelt hvorfor de *ikke* investerer i dette.

Jeg vil søke svar på følgende forskningsspørsmål (jf. 1.2):

- a) *I hvilken grad er ledere og kollegaer bevisst på at de har en bestemt rolle i og/eller et ansvar for å bidra til praktikantens språklæring?*
- b) *I hvilken grad krever arbeidsoppgavene språklig interaksjon, og hvilken type språkkompetanse mener ledere og kollegaer at en trenger på arbeidsplassen?*

Jeg vil besvare forskningsspørsmålene ved hjelp av en deskriptiv og tolkende analyse av tre ulike arbeidsplasser. Som det går frem av 2.0 bruker jeg Nortons (2013) poststrukturalistiske teori, og jeg har benyttet Darwin og Nortons (2015) modell for investering (jf. 2.3.3) som støtte i analysearbeidet. Modellen viser hvordan investering er påvirket av identitet, kapital og ideologi – som igjen påvirker hverandre gjensidig. I krysningpunktet mellom identitet og ideologi er *posisjonering* et viktig stikkord som jeg knytter til identitetsforhandlinger (jf. 2.3.2).

Jeg vil peke på sosiale, kontekstuelle og ideologiske faktorer som kan påvirke hvordan ledere og kollegaer opplever sine roller, samt hvordan lederes og kollegaers makt og identitet kan påvirke mulighetene praktikantene har til å delta i praksisfellesskapet (jf. 2.1) og lære språk, og i forlengelsen av dette praktikantenes fremtidsutsikter generelt. Jeg vil vise hvordan informanternes vurderinger av den språkkompetansen praktikanten innehar, og hvilken språkkompetanse de mener er nødvendig og/eller ønskelig kan ses som utslag av det jeg kaller

en «mangelorientert» språkideologi (jf. 2.4.1) på mikronivå. På makronivå mener jeg den samme ideologien ligger under det kommunale kravet om B1 for å kunne bli fast ansatt som renholder.

For å sikre et mer utfyllende bilde av læringssituasjonen på den konkrete arbeidsplassen, inkluderer jeg praktikantenes egne opplevelser av praksisplassene, egen investering og relasjon til kollegaer og ledere. Dataene er som sagt i hovedsak ni intervjuer (jf. 3.2), med informanter hentet fra tre kategorier: leder, kollega og praktikant, fra de tre arbeidsplassene som alle er i renholdsbransjen (en offentlig barneskole, et privat renholdsfirma og et offentlig sykehjem) (se også 4.1). Som et utfyllende tilleggsmateriale har jeg observasjoner av aktivitet/interaksjoner på de samme tre arbeidsplassene.

Analysen er tredelt og jeg tar for meg én og én arbeidsplass. Innenfor rammen har jeg ikke plass til å utforske alle de ni rollene i dybden. Siden studien min har fokus på ledernes og kollegaenes holdninger, har jeg valgt ut én informant fra hver arbeidsplass – én kollega og to ledere – som jeg vier mer oppmerksomhet enn de øvrige. Kollegaen Karoline er valgt ut fordi hun er den eneste kollegaen i studien min som har norsk som førstespråk, og jeg av den grunn er spesielt interessert i hennes holdninger (jf. 3.3). Ledende renholder Anne og driftssjef Geir er interessante fordi de oppgir forskjellige grunner til å ta imot praktikanter. I tillegg har jeg observert begge disse to lederne i interaksjon med praktikantene, og håper observasjonene vil kaste lys over det de forteller om sin egen investering i intervjuene.

Først kommer en skjematisk oversikt over alle informantene og arbeidsplassene. Deretter starter jeg hver del med å presentere den aktuelle arbeidsplassen kort, før jeg viser frem praktikanten. Selv om vedkommende har en «birolle» i studien min, er innlærerens språklæring på praksisplassen selve utgangspunktet for fenomenene jeg vier oppmerksomhet i dette prosjektet. Jeg vil dessuten vise at praktikantens individuelle identitet og investering – eller mer presist hvordan ledere og kollegaer *oppfatter* dette – direkte vil påvirke ledernes og kollegaenes egne identiteter og investeringer i praktikantens språklæring. Deretter går jeg kort inn på den andre av de tre informantene fra hver arbeidsplass, før jeg til slutt analyserer grundigere den rollen jeg har valgt å fremheve. Fokuset mitt vil ligge på informantenes egne oppfatninger av rollene sine og de aktuelle situasjonene som kommer frem i dataene mine. Jeg skal forsøke å forstå informantenes verden slik de ser den (jf. emisk perspektiv, 3.2.1), og hovedfokuset mitt i den følgende analysen er investering, identitet og språkideologi.

4.1 Oversikt over informantene og arbeidsplassene i studien

Av personvern hensyn anonymiserer jeg informasjon som kan avsløre informantenes identiteter. Alle navnene på informantene og arbeidsplassene er derfor fiktive.

Arbeidsplass/navn	Alder	Rolle	Norsk språk
Vika skole (kommunal barneskole)			
Anne	40-årene	Ledende renholder	S1
Pedro	50-årene	Kollega	S2 (Fra Sør-Amerika. Botid i Norge: 10-11 år)
Sheila	40-årene	Praktikant	S2 (Fra Sør-Asia. Botid i Norge: 11 år)
Totally Clean Rengjøring (privat renholdsfirma)			
Geir	50-årene	Driftssjef	S1
Bilal	40-årene	Kollega/teamleder	S2 (Fra Sørøst-Europa. Botid i Norge: 7 år)
Leon	40-årene	Tidligere praktikant/nyansatt	S2 (Fra Sentral-Afrika. Botid i Norge: 6 år)
Nord sykehjem (kommunalt)			
Bente	60-årene	Ledende renholder	S1
Karoline	30-årene	Kollega	S1
Kidist	40-årene	Praktikant	S2 (Fra Øst-Afrika. Botid i Norge: 7 år)

Tabell 2: Oversikt over informantene og arbeidsplassene i oppgaven min. Alle navn er fiktive.

4.2 Nord sykehjem

Nord sykehjem er kommunalt, har cirka 130 plasser og består av flere avdelinger med enerom. På renholdsavdelingen er de fem fast ansatte, inkludert ledende renholder. I løpet av 6-7 år har de hatt mellom 15 og 20 praktikanter, på intervju tidspunktet har de tre. Kommunen krever B1-prøven for fast ansettelse på renhold. Praktikantene kan få vikarstillinger uten dette norsk nivået, så lenge de gjør en god jobb. Nord sykehjem trenger «hele tiden» ringevikarer som kjenner oppgavene og bygningen, og ifølge ledende renholder Bente er det «nesten ingen» potensielle

vikarer som har B1-prøven enda. Dersom dette kravet skulle bli innført også for vikarer, vil hun ikke klare å skaffe de vikarene hun trenger, sier Bente.

I første etasje bor det ingen pasienter. Der lærer ledende renholder Bente opp praktikantene den første måneden. Når de mestrer dette arbeidet, fortsetter opplæringen på avdelingene i etasjene over. Ikke alle kollegaene ønsker denne opplæringsrollen, men de som gjør det får hjelp av praktikanten i gjengjeld. De som jobber på avdelingene, gjør rent på 16 rom i løpet av én dag.

4.2.1 Praktikant Kidist

Kidist er i 40-årene, kommer fra Øst-Afrika og har bodd i Norge i syv år. På intervjutidspunktet har hun hatt denne praksisplassen i tre måneder. Hun går fremdeles på voksenopplæringen to ganger i uken, og hver fredag besøker en lærer henne på praksisplassen. Kidist fremstår generelt som en sterk og trygg kvinne. Hun sier at praksisplassen har gjort henne i bedre humør, blant annet fordi hun har et håp om å få arbeid videre. Kidist har åtte års skolegang fra hjemlandet. Der var hun husmor og hadde ikke lønnet arbeid. Tidligere har hun hatt praksisplass ved et annet norsk sykehjem. Kidist trives på praksisplassen, men drømmen hennes er å ta fagbrev innen helsefag. Hun sier at hun vet at hun må lære mye mer norsk for at det skal bli mulig, men tror at dette målet er oppnåelig.

Kidist har aldri tidligere lært noe annet språk enn morsmålet sitt, og kan så lite norsk at det er krevende å føre en samtale med henne på norsk. Intervjuet ble derfor gjort på morsmålet hennes ved hjelp av tolk (jf. 3.6.1). Kidist fremsto trygg og selvsikker da hun fikk anledning til å snakke på et språk hun behersker. De lave norskkunnskapene gjør henne usikker i møte med nordmenn, ifølge henne selv og mine observasjoner. Kidist sier at det er viktig for henne å lære norsk for å kunne kommunisere med andre og for å komme i jobb, men at det er vanskelig. Hjemme snakker hun morsmålet sitt med barna. Norsk snakker hun på skolen (voksenopplæringen) og på jobb, sier hun. Men både intervjuet og observasjonen min av henne på praksisplassen tyder på at Kidist snakker lite norsk på jobb og at samtalene da handler om arbeidsoppgavene (transaksjonell interaksjon, jf. 2.1).

På praksisplassen jobber de ofte i team, forteller Kidist i intervjuet, men da jeg observerte henne arbeidet hun alene:

Eksempel 1 (utdrag fra feltnotat): – **Jeg liker skikkelig vaske.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Kidist skal vaske en garderobe. Hun spruter vann og såpe på en mopp. Jeg skjønner at hun ikke vet hvorfor jeg er der [jf. 3.5.2], noe som gjør situasjonen absurd, men Kidist er positiv og vennlig innstilt. Vi har ikke noe felles språk som jeg kan bruke til å forklare henne prosjektet mitt.</i>
-------------------------------	---

	<i>Det slår meg at hun bare har sagt ja for å være samarbeidsvillig, og ikke aner hvorfor jeg sitter på garderobebenken med notatblokk. Jeg prøver å ikke være i veien.</i>
Kidist:	– Den såpe på gulvet [holder opp en flaske]. Den såpe på toalettet [holder opp en annen flaske].
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Jeg oppfatter det som at hun forsøker å starte en samtale, men det er vanskelig å følge opp utspillene hennes. Jeg nikker og smiler. Kidist vasker gulvet.</i>
Observatør:	– Vasker du alltid alene?
Kidist:	– Noen ganger vasker jeg med [navn], noen ganger hjelper i tredje og fjerde etasje. Noen ganger vasker rom. Hvis jeg ikke hjelper noen, jeg vasker alltid nede, alle toalett, kjøkken, garderobe. Hver dag. Etter pause jeg får ny plan.
Kidist:	– Veldig skittent [hun bytter mopp]
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Kidist forteller om barna sine. Hun liker tydelig å snakke om dem. Den store er så flink til å ta seg av den lille, sier hun. Barna pleier å gå på biblioteket sammen.</i>
Kidist:	– Jeg liker skikkelig vaske ((ler)).
Observatør:	– Ja. Det er skittent, du vasker og det blir rent.
Kidist:	– Yes.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Kidist vasker i rolig tempo, ikke like raskt som de andre praktikantene jeg har observert. Det virker ikke som at hun har noe tidspress. Hun vet ikke hva hun skal gjøre når hun er ferdig i garderoben. Det får hun beskjed om senere. Kidist kommenterer arbeidsoppgavene mens hun utfører dem, som at hun må passe på at det er nok papir og såpe i garderoben. Jeg synes det er vanskelig å ta praten om disse konkrete handlingene videre.</i>

Utdraget viser at Kidist er trygg på arbeidsoppgavene sine og at hun har et ønske om å kommunisere, men at det lave språklige nivået hennes gjør det vanskelig. Det er svært krevende å holde samtalen i gang.

Eksempel 2 (utdrag fra intervju med Kidist via tolk): – **Ja, det er litt vanskelig.**

Intervjuer:	– Mhm. Hva gjør du for å bli bedre i norsk?
Kidist:	– Jeg tror det er gjennom å øve på å snakke norsk, det er det som hjelper.
Intervjuer:	– Gjør du det mye?
Kidist:	– Ja, litt, litt. Snakker.
Intervjuer:	– Ja. Er det lett eller vanskelig å bli kjent med nordmenn?
Kidist:	– Ja, det er litt vanskelig. Ja. Siden du ikke kan beherske språket. De vil jo at du skal forstå dem og kommu- og snakke samtale med dem, og det er til du oppnår den norskkunnskapen (uforståelig).

Her gir Kidist uttrykk for at hun vet hva som skal til, men det virker likevel ikke som at hun investerer like mye som hun vet at hun burde. Når hun forklarer hvorfor det ikke er lett å bli kjent med nordmenn, peker hun på at *nordmenn* vil at hun skal forstå *dem*, og at det er vanskelig.

Hun fokuserer altså ikke på det eventuelle ønsket nordmennene måtte ha for å forstå hva *hun* sier, noe som kan tyde på at hun ikke opplever å bli oppfattet som en verdifull samtalepartner (jf. Bourdieu, se 2.3.6). Vi skal se at det på alle de tre arbeidsplassene i studien min kommer frem at det mest sentrale – både for ledere, kollegaer og praktikantene selv – er at praktikantene oppfatter beskjeder og instruksjoner rundt arbeidet. Også Sørensen og Holmen (2004) (jf. 2.1.1) rapporterer at dette er en viktig forventning blant lederne og kollegaene i studien deres. Jeg mener det kan påvirke Kidists investering negativt, og gjøre henne mer usikker, dersom hun ikke opplever å være en person det er verd å lytte til.

Eksempel 3 (utdrag fra intervju med Kidist via tolk): – ((latter)) **Nei, ikke enda, det har jeg ikke gjort enda.**

Intervjuer:	– Hva kan kollegaene dine gjøre for å hjelpe deg å lære mer norsk?
Kidist:	– Mm. Det viktigste er jo at man snakker sammen, om arbeidet, og da tvinges du til å snakke norsk, til å svare, du må jo kommunisere med dem, på den måten.
Intervjuer:	– Tar du noen gang initiativ til å snakke norsk med kollegaene?
Kidist:	– ((latter)) Nei, ikke enda, det har jeg ikke gjort enda.

Eksemplet forteller at Kidist ikke tar initiativ til samtaler med kollegaene, og at hun betrakter sitt manglende språklige initiativ som midlertidig. Dette kan tyde på at Kidist har en forestilt identitet (jf. 2.3.4) som et individ som i fremtiden har lært nok norsk til å kunne starte samtaler på målspråket når hun ønsker det – en fast ansatt helsefagarbeider, som hun drømmer om å bli.

Kidist forklarer at det er travelt på jobben, og at de ikke har tid til å snakke om noe annet enn arbeidsoppgavene når det ikke er pause. Lite tid er en av faktorene Sørensen og Holmen (2004) peker på som kan hindre språklæring på arbeidsplassen (jf. 2.1.1). Pausene blir da viktige, og jeg spør om hun da venter og håper på at noen skal snakke til henne?

Eksempel 4 (utdrag fra intervju med Kidist via tolk): – **Ja, Ja, hva kan man gjøre ellers da.**

Kidist:	– ((latter, mulig litt brydd)) Ja, Ja, hva kan man gjøre ellers da. Hvis man har tid og sitter, da begynner man å lese og ser på papirer og sånn.
Intervjuer:	– Er det lettere å snakke, hvis den norske personen begynner å snakke til deg?
Kidist:	– Ja, selvfølgelig ((latter))
Intervjuer:	– Ja? Er det mindre skummelt da?
Kidist:	– Ja, det er skummelt til å begynne med, men når du begynner å snakke, da kommer det. Det blir lettere.

Selv om Kidist sier at det er det hun vil, og at hun vet at det er lettere å snakke når hun først er i gang, våger hun altså ikke å gjøre noe aktivt for å få i gang samtaler. Kidist venter ofte forgjeves på pausepraten hun ønsker seg:

Eksempel 5 (utdrag fra intervju med Kidist via tolk): – **Jeg vil ikke komme til byrde.**

Kidist:	– Men nesten alle blir trøtte og slitne når de har pause. Da sitter de med mobilen eller gjør noe annet. De vil være for seg sjøl.
Intervjuer:	– Mm. Savner du sosial prat for å bli bedre kjent, i pausene?
Kidist:	– Ja ((latter))
Intervjuer:	– Er det noe du kan gjøre, for å få det til?
Kidist:	– Nei, det gjør jeg ikke ((latter)). Jeg blir litt sånn- jeg vil ikke komme til byrde, så jeg snakker ikke så mye.

Begge disse to eksemplene viser at Kidist ikke synes å se hvordan hun selv, gjennom aktørskap, kan påvirke sin egen situasjon. Hun har oppfattet at kollegaene ønsker fred og ro i pausen, og vil ikke være til bry. Vi kan betrakte dette som et høflighetshensyn, som hindrer henne i å ta initiativ og vise engasjement.

Katz (2000) fremhever farene ved å betrakte språk kun som en arbeidsrelatert ferdighet, i stedet for noe som reflekterer og konstituerer menneskers roller, relasjoner og identiteter (s. 146). På en fabrikk i California, der ledelsen i hovedsak er menn med europeisk-amerikansk bakgrunn, mens 90 % av arbeiderne er spansktalende og over halvparten kvinner, er fabrikk sjefen frustrert over at arbeiderne aldri tar ordet i plenum, selv om han ber dem om det. Katz fant at de spansktalende kvinnene mener det er uhøflig å snakke høyt i forsamlinger (2000, s. 144). Katz mener konflikten avslører underliggende antakelser om kjønn, makt, gruppesamhold og hva høflighet er, og peker på at diskursen gjør ideologien usynlig for brukerne ved at visse måter å tenke på, rollefordeling og ujevne maktrelasjoner blir gjort «naturlige» (2000, s. 147).

De to utdragene over viser at Kidist snakker mindre enn hun egentlig ønsker, fordi hun ikke kan så mye norsk. Hun synes også å oppfatte dette som en mangel hos seg selv, og tar på seg ansvaret for mislykket eller manglende kommunikasjon ved å skyldte på sine svake norskkunnskaper. Dette mener jeg er utslag av en enspråklig, «mangelorientert» språkideologi (jf. 2.4.1), som Kidist synes å se situasjonen sin ut fra. En grunnleggende antakelse i en slik ideologi er ifølge Subtirelu (2014) at det er S2-talerens feil dersom kommunikasjonen bryter sammen, noe jeg mener gir innlæreren grunn til å bli usikker.

Kidist sier selv at hun føler seg som en del av gruppen på pauserommet, men at hun ikke tror noen andre på jobben – verken leder eller kollegaer – kan gjøre noe mer for å hjelpe henne

å lære språket. Likevel peker Kidist på at hun lærer mye språk når hun vasker sammen med kollegaer. Det samme oppgir praktikant Sheila (jf. 4.3.1). Kidist fremstår tryggere når hun snakker om arbeidsoppgavene sine, noe som kan ses som et bidrag i en identitetsforhandling (jf. 2.3.2). Mitt inntrykk er at Kidist foretrekker en identitet som en kompetent arbeidstaker som utfører arbeidsoppgavene sine på en god måte, fremfor en posisjon som utlending med lav kompetanse i norsk. Dette kan være en ekstra grunn til at hun velger å tie hvis ingen snakker til henne, i tillegg til at hun ikke ønsker å være til bry. Når det gjelder arbeidsoppgavene derimot, synes ikke Kidist at det er belastende å innrømme det hvis hun ikke forstår instruksjoner. Hun mener det er innlysende at hun ikke forstår alt som blir sagt på et fremmed språk. Derfor kan hun spørre igjen og igjen hvis hun ikke forstår hva som blir sagt på jobb, uten å føle seg dum. Kidist sier at nordmennene ville vært i nøyaktig samme situasjon dersom de kom til hennes hjemland, og tar derfor ikke dette personlig. Det kan synes som at den transaksjonelle interaksjonen (jf. 2.1) er mindre skremmende for Kidist enn den relasjonelle, selv om hun sier at hun savner sosial prat for å bli kjent.

4.2.2 Ledende renholder Bente

Bente er i 60-årene og har jobbet som ledende renholder ved Nord sykehjem i åtte år. Hun fremstår som velmenende, trygg og bestemt. Bente tok fagbrev for 20 år siden og har jobbet med renhold i mange år. Hun trives på arbeidsplassen og uttrykker stolthet over yrket sitt. Bente snakker ikke spesielt om Kidist i intervjuet, men om praktikanter generelt. I løpet av 6-7 år har sykehjemmet hatt mellom 15 og 20 praktikanter på renholdsavdelingen, og på intervjutidspunktet har de tre.

Når Bente svarer på hvorfor sykehjemmet tar imot praktikanter, peker hun på at de ansatte får god hjelp. I fremtiden kan praktikanter også bli gode ringevikarer, noe som ikke er lett å finne – men Bente understreker at det er en utfordring at mange snakker veldig dårlig norsk:

Eksempel 6 (utdrag fra intervju med Bente): – **Veldig dårlig norsk på mange.**

Bente:	<ul style="list-style-type: none"> – [...] og samtidig- det er jo klart, det er jo krevende og utfordrende, for det er jo noen (.) vanskeligere å snakke med enn andre, det er jo personlig, veldig forskjellige folk. Veldig dårlig norsk på mange, og det er det som er utfordringen da. Eh. [...] De må hele tiden spørre. Det som er utfordringen er at de sier gjerne «ja» og så er det- forstår de det egentlig ikke. Og det (.) synes jeg er dumt, fordi at vi sa om og om igjen, det er mye bedre å si: «Nå forsto ikke jeg hva du sa, hva mener du?» [...]at de må skjønne, eller <i>prøve</i> å forstå eh og at vi må bli
--------	--

	flinkere og, å snakke litt tydeligere, og ikke så fort, og vise dem [...] derfor tar det mye tid, å ha med seg en. For vi må jo gå med dem. Og- ja, og mange er veldig ivrige og har veldig lyst til å jobbe, og det merker vi veldig fort. Og da er det gøy å ha dem med, for vi ser at de <i>vil</i> jobbe [...] for vi trenger vikarer. For hele tiden, så <i>trenger</i> vi vikarer. [...] Sant, og det er- sier vi hver gang, at vi har ikke stilling, men det er mulig å få ringevikarjobb. [...] Og det får de <i>kun</i> hvis det viser seg at de vil jobbe. Og ivrige til å lære. Og det merker vi fort.
--	---

Vi ser at Bente opplever svake norskkunnskaper som et problem, og at det sentrale for henne er at praktikanter oppfatter instruksjoner fra henne og de andre ansatte. Når hun sier at praktikantene hele tiden må spørre, legger hun mye ansvar for manglende gjensidig forståelse på dem. Samtidig tar hun på vegne av hele kollegiet på seg noe av ansvaret, når hun sier at de må bli flinkere til å snakke sakte og tydelig. Men Bente blir frustrert hvis praktikanten sier «ja» når vedkommende ikke forstår, når hun og de ansatte gjentatte ganger har sagt at det er bedre å spørre hvis noe er uklart. Sørensen og Holmen (2004) peker også på at det er en kilde til frustrasjon når innlæreren sier «ja, ja» selv om de ikke har forstått (jf. 2.1.1).

Bente mener at det er veldig viktig at de som jobber på et sykehjem forstår norsk, og særlig vesentlig at de forstår arbeidsoppgavene. Eksemplet over illustrerer at den språkbruken hun legger mest vekt på er transaksjonell (jf. 2.1), at *de* skal forstå hva *vi* sier. Det virker som at hun oppriktig forsøker å forstå praktikantenes situasjon, og sier at hun skjønner at det er vanskelig å lære et nytt språk som voksen. Hun forventer ikke at de lærer språket «100 prosent», men de må forstå det nødvendige for å kunne utføre arbeidet. I tillegg legger Bente opp til relasjonell interaksjon i pausene, sier hun, fordi hun synes det er viktig at praktikantene føler seg inkludert. For eksempel kan de da snakke om familien eller hjemlandet eller noe annet. Før koronapandemien, forteller Bente at alle pleide å være samlet i pausene:

Eksempel 7 (utdrag fra intervju med Bente): – [...] og så må vi (.) skjerpe oss og si at: «nei nå skal vi snakke med *dem* og».

Bente:	– [...] og da prøver vi å få- få at de er <i>med</i> . Sant at vi ikke- noen ganger så- hvis ikke de vil prate, så kan du ikke tvinge dem til å prate, men vi sier vi skal prate norsk, vi må ikke glemme det. For hvis det er flere fra samme land, s- ofte så- og da må vi grip- de har ikke lov, de skal ikke gjøre det [snakke morsmålet sitt].
Intervjuer:	– Nei. Så da stopper dere dem da, eller?
Bente:	– Ja, det har ikke vært så mye av det da, men. De må jo få lov til å prate. Sant. Men, men samtidig så må vi også være flinkere å ta dem med i samtalen, for ofte kan vi også glemme oss. Det må vi være ærlig på at vi- opptatt og så satt- og så sitter de

	gjerne der og ikke skjønner hva vi sier, og så må vi (.) skjerpe oss og si at: «nei nå skal vi snakke med <i>dem</i> og».
--	---

Utdraget viser at Bente investerer i språklæringen, og at hun strekker seg mot en forestilt identitet (jf. 2.3.4) som en ledende renholder som er mer oppmerksom og påpasselig med at alle føler seg inkludert i praksisfellesskapet – og at denne ambisjonen omfatter hele kollegiet, siden hun benytter personlig pronomen i flertallsform. Når hun snakker om «vi» og «de», mener jeg de aktuelle gruppene er ideologisk konstruerte (jf. 2.4.2) – de som kan norsk og de som ikke kan det. At Bente sier at de må «skjerpe seg» for ikke å glemme å inkludere praktikantene, tyder på at interaksjon mellom de to gruppene ikke nødvendigvis er noe som skjer naturlig eller automatisk. Sandwall (2013) fant at kollegaer, både med svensk som første- og andrespråk, kunne føle seg utrygge i samtale med praktikanten (jf. 2.1).

Bente sier at alle ansatte får beskjed om å «være flinke til å snakke mer, med disse som kommer inn her, for de er ikke så flinke i språket». Hun sier at det ikke er lett å få alle til å bidra, og forklarer enkelte ansattes manglende investering med strukturelle årsaker som tidsmangel og stress (jf. 2.1.1). De av kollegaene som synes det er for belastende å lære opp praktikanter, eller ikke har tid til det, får heller ikke hjelp, forteller Bente. Det er viktigere for henne at kvaliteten på opplæringen er god, enn at alle skal ta sin tørn.

Bentes investering er påvirket av hvordan hun oppfatter praktikantens identitet, og hun legger mye vekt på personlig innsats, de må *ville*, sier hun. I tillegg til å overbevise om at de er tilstrekkelig motiverte, må praktikantene lære språket:

Eksempel 8 (utdrag fra intervju med Bente): – **Så har jo jeg oppdaget mange ganger at de ikke forstår det.**

Intervjuer:	– [...] hvor mye norsk språk ligger det i arbeidsoppgavene her?
Bente:	– Eh. Det ligger jo vekt i at de forstår hva jeg sier. Nå, hva de skal gjøre. Og kan sende dem bort og si: «Nå skal du gjøre det», og så at de har forstått oppgaven. [...] så (.) har jo jeg oppdaget mange ganger at de (.) ikke forstår det. Sant, selv om de har vært her lenge, også har de ikke forstått helt likevel. Så det- må en kreve, håppåsi, gi heller beskjed: (.) «Hva sa du nå, jeg forsto ikke? Skal jeg- hva skal jeg gjøre nå?» [...]

At Bente legger vekt på at praktikantene skjønner hva hun sier og krever at de uttrykker det hvis det motsatte er tilfelle, samsvarer med Sørensen og Holmens (2004) funn (se også 5.0). Bente sier at hun vet at de synes det er flaut å spørre på nytt, for det erfarer hun «hele tiden». Hun pleier å si at «det gjør ingenting»:

Eksempel 9 (utdrag fra intervju med Bente): – **Vi må skjerpe oss også.**

Bente:	– [...] å si det gjør <i>ingenting</i> , for mange ganger sier vi litt for fort, vi må skjerpe oss også, snakke litt mer s-a-k-t-e og tydelig, «og så da må dere si det til oss, for vi og må- for vi hadde aldri klart å snakke deres språk» ((liten latter))
--------	--

Her sier Bente eksplisitt at hun og kollegaene har sin del av ansvaret for gjensidig forståelse, hun uttrykker sympati med praktikantene og forståelse for at de er i en vanskelig situasjon. Bente synes det er viktig at praktikantene har god selvfølelse, og sier at hun pleier å gi dem positive tilbakemeldinger når de gjør noe bra. Men utover å snakke så mye som mulig, oppfatter hun sitt eget bidrag til selve språklæringen som av mindre betydning:

Eksempel 10 (utdrag fra intervju med Bente): – **Vi kan ikke- (.) eh, gjøre det for dem.**

Bente:	– Vi jobber jo, vi og, sant, vi kan jo ikke (.) snakke hele tiden [...] men det viktigste for oss er at de forstår hva vi sier og hva vi gjør og- vi, om vi sitter her så snakker vi jo litt andre ting, sant, eller kanskje informasjon- vi må gi beskjed, om ting [...] vi k- jeg vet ikke hva mer vi kan bidra med enn at vi gjør det vi <i>kan</i> da, og kanskje kan bli <i>litt</i> bedre. På å snakke mer norsk, men vi kan ikke- (.) eh, gjøre det for dem. De må være med selv. Sant. Altså.
--------	---

Bente sier at hun vet at det tar tid å lære et nytt språk som voksen, men at hun «føler at de bør være mer interessert i å lære norsk», at de må skjønne hvorfor det er viktig for dem selv. Hun sier at noen stopper på et tidlig tidspunkt og tror at språket er «greit nok», selv om det er «mye igjen». Bente forklarer dette med manglende vilje. Hun synes det er gøy når noen viser at de ønsker å lære, når de spør og spør, mens «du ser jo noen er ikke så veldig interessert, og da (.) da blir det vanskelig å komme innpå dem».

Den første måneden investerer Bente mye tid i praktikanten, og da må hun *vis*e dem alt, forteller hun. Jeg synes Bente her beskriver nye praktikanter som blanke ark, som ikke kan noe fra før (jf. Darwin & Norton, 2015, se 2.3.7):

Eksempel 11 (utdrag fra intervju med Bente): – **Du kan ikke forvente at de kan noe, for de kan ingenting.**

Bente:	– [...] <i>vis</i> e dem ja. Altså jeg kan ikke si: «Nå må du ta moppen og vaske der», de har jo aldri sett en mopp før. [...] for å si det sånn, hvis ikk- aldri de har hatt, sett en mopp før, så er det helt viktig at de går med meg hele tiden. [...] og så må jeg vise, altså, det tar mye tid, krever veldig mye tid, men jeg vil jo at de skal bli flinke, eller forstå, for jeg kan ikke sende noen inn [på avdelingene] som ikke kan ((liten latter)) noenting. [...] du kan ikke forvente at de kan noe, for de kan ingenting, og da må vi
--------	---

	lære, hva gjør du, dette bruker du her, dette gjør du her, se på meg nå, sant, følg godt med. Og så ser jeg etterpå om de gjør sånn som jeg har sagt. Og det kan ta litt tid [...]
--	--

I en kontekst der det sentrale er at praktikantene oppfatter instruksjoner fra målspråkstalere, at de viser at de ønsker å jobbe og utfører arbeidsoppgavene sine på en god måte, er det ikke nødvendigvis rom for identitetsforhandlinger – særlig ikke hvis norskkompetansen er lav og tempoet på arbeidsplassen er høyt. Kirilova og Lønsmann (2020) viser til at den språkideologiske funksjonen «sletting» bidrar til marginalisering og forenkling ved å utelate deler av virkeligheten. Den kapitalen (jf. 2.3.7) praktikantene besitter, som *ikke* handler om norskkompetanse og erfaring med de konkrete arbeidsoppgavene, kan da bli oversett, eller «slettet» (*erased*) (jf. 2.4.2). De ulike formene for kapital kan først bli det Bourdieu kaller symbolsk kapital *etter* at de blir oppfattet og anerkjent som legitime (jf. 2.3.7). Når Bente forbinder det å aldri ha sett en mopp før med å kunne «ingenting», mener jeg det er utslag av en enspråklig «mangelorientert» ideologi (jf. 2.4.1).

4.2.3 Kollega Karoline

Karoline er i 30-årene og nyansatt ved sykehjemmet. Hun har jobbet her i to måneder på intervjutidspunktet og sier at hun trives godt i yrket. Karoline er blant de ansatte som lærer opp praktikanter etter den første måneden med ledende renholder Bente. Karoline fremstår som vennlig, sympatisk og bestemt. Tidligere jobbet hun i et renholdsfirma sammen med «veldig mange utlendinger». I tillegg til fagbrev i renhold, har hun en bachelorgrad innen humanistiske fag.

Heller ikke Karoline snakker spesielt om praktikant Kidist i intervjuet, men om praktikanter generelt. Karoline mener, i likhet med Anne, at det er veldig viktig at alle vet hva de skal gjøre og hva de ikke skal gjøre på jobb. Spesielt på et sykehjem og særlig under en pandemi. Karoline snakker sakte med praktikantene, gjentar, omformulerer og forenkler og ber dem gjerne gjenta for å bekrefte at beskjeden er forstått. Karoline bidrar altså med et bevisst forhold til sin egen språkbruk når hun investerer i praktikantens språklæring, og tar med dette sin del av ansvaret for gjensidig forståelse. Men også Karoline er opptatt av hvor viktig det er at praktikantene *spør* hvis de lurer på noe (jf. 2.1.1).

Eksempel 12 (utdrag fra intervju med Karoline) – [...] men så skjønner de egentlig ingenting, eller veldig lite i hvert fall.

Karoline:	– Jeg hadde jo ikke skjønt en dritt, hvis [jeg var i et nytt land og] de sto foran meg og snakket kjempesfort, for eksempel. Og veldig mange blir litt sånn stresset. Du ser på kroppsspråket (.)
-----------	---

	<p>uhm, jeg tenker ofte så (.) ser du på dem at de har lyst til bare si jaja okei, greit, jeg skjønner, bare på en måte for å (.) være positive (.) og vise at de kan, at de vil, men så skjønner de egentlig ingenting, eller veldig lite i hvert fall. Og jeg tenker at det er så dumt. Tenker heller bare, bare spør meg, hvis det er noe. Det gjør ingenting. Sant, jeg skjønner at kanskje jeg kan virke (.) stresset, sint, et eller annet sånt, en dag, men det betyr jo ikke at jeg nødvendigvis er det. Og da er det så mye bedre at (.) den personen heller bare kan stoppe opp og si: Unnskyld, jeg forstår ikke. Kan du gjenta. Selvfølgelig kan jeg det. Selvfølgelig. <i>Det er så viktig!</i> Å være positiv. Og spesielt mot de her, fra utlandet, jeg tenker: Stakkars dem, de kommer her. Kjenner kanskje ingen mennesker. Kan knapt språket. Og så skal de bli møtt av en sånn herre sur kjerring. Det var- det er så unødvendig! Men jeg føler at jeg har sett så mye av det. Og jeg skjønner jo det at folk (.) blir utålmodige. Selvfølgelig sånn, hvis det er ting å gjøre. Sant du har lyst å bare chop-chop, sende folk avgårde (.) men herregud bare ta deg to sekund. To ekstra sekund, få en bekreftelse, sant, spør: «Har du forstått det, ja eller nei». Mhm. Hvis ikke, så gjenta.</p>
--	---

Karoline uttrykker her mye empati med praktikanter som ikke våger å innrømme at de ikke forstår. Hun beskriver utålmodige målspråksbrukere som fremstår stresset og sure i møte med innlærere, og Karoline forstår at dette ikke bidrar til en positiv språklæringsituasjon. Selv benytter hun semiotiske ressurser som kroppsspråk og ansiktsuttrykk til å skaffe seg sann informasjon om praktikantene har forstått eller ikke, noe jeg oppfatter som et bidrag i Karolines investering:

Eksempel 13 (utdrag fra intervju med Karoline): – [...] med en gang du snur ryggen til henne, blir hun litt sånn: «Hva søren var det hun egentlig sa, hun der?»

<p>Karoline:</p>	<p>– For eksempel, de fra, fra andre land. Ehm. Tenk hvis du, hvis du ser nøye etter, så kan du se det at de kanskje har en usikkerhet i øynene, sant, de svarer ja, de nikker, men du ser på de at den her personen har ikke peiling. Sant, hun <i>aner</i> ikke hva hun egentlig skal, sant. Du kan <i>se</i> stresset, på ansiktet hennes, det er sånn, du kan <i>se</i> usikkerheten, med en gang du snur ryggen til henne, blir hun litt sånn: «Hva søren var det hun egentlig sa, hun der?» Sant. Og jeg <i>skjønner</i> det. Jeg skjønner det <i>så</i> godt! I hvert fall hvis jeg for eksempel kommer, og er litt sånn- <i>mitt</i> kroppsspråk er litt voldsomt, litt sånn stressende, og da tenker hun sikkert bare: «Okei herregud, jeg er <i>nødt</i> til å forstå det der, fordi hun der er <i>sint</i>, hun er stresset, jeg er <i>nødt</i> til å gjøre jobben min (.) sant, så da sier de bare ja, okei, greit. Og så bare prøver de å finne ut av ting på egen hånd ((liten latter)) og <i>det er ikke alltid så bra</i>.</p>
------------------	--

Karoline mener altså at det viktigste er at praktikantene forstår hva hun sier. Hun mener de vil plukke opp ord og setninger, og over tid lære å snakke selv. For å lære språket må man ifølge Karoline *spørre*. Hennes erfaring er at noen gjør det, andre ikke. Karoline mener det er ekstremt viktig å spørre hvis man ikke forstår. Det er tankevekkende at hun ikke sier dette til praktikantene. Karoline synes nemlig den ytringen er forferdelig irriterende:

Eksempel 14 (utdrag fra intervju med Karoline): – «Hvis det er noe du lur på, så bare spør.» Ah! Jeg hater å bare si det.

Intervjuer:	– Pleier du å si at det er lov å spørre (.) i tilfelle de [praktikantene] ikke visste det?
Karoline:	– (.) Hm. Kan hende- jeg <i>føler</i> ikke at det er en sånn ting jeg har pleid å si. Jeg vet at veldig mange <i>gjør</i> det, og jeg har alltid syntes det var irriterende. Jeg vet ikke hvorfor. Jeg bare tar det som en selvfølge at (.) «Hvis det er noe du lur på, så bare spør.» Ah! Jeg hater å bare <i>si</i> det (.) ((puster dypt))
Intervjuer:	– Nei, for jeg tenker, noen kanskje kommer fra en arbeidskultur-
Karoline:	– Ja, ja!
Intervjuer:	– der det er irriterende og forstyrrende å-
Karoline:	– Ja, sant. Du- det er jo- du har jo helt rett. Det er derfor jeg tenker at veldig mange (.) smiler og sier ja, og så skjønner de ikke en dritt. Fordi de ikke tør å spørre. Og så blir <i>vi</i> irritert igjen. Fordi vi tenker bare: Hvorfor i <i>helvete</i> , kunne du ikke bare <i>spørre</i> om det? Sant, hvis ikke du forstår, så spør! Det er jo det <i>vi</i> gjør. Mm.

Her ser vi at Karoline tar det som en selvfølge at praktikantene vet at det er forventet å stille spørsmål hvis det er noen man ikke forstår på jobb. I eksemplet ser hun denne manglende innsikten i norsk arbeidskultur som en mulig forklaring på at mange later som at de har forstått. Sørensen og Holmen (2004) (jf. 2.1.1) påpeker at ledere forbinder det å overholde en avtale med å beherske det danske språket, underforstått dansk kultur og arbeidsmoral. Sosiokulturell teori (jf. 2.0) betrakter språklæring som en kompleks sosialiseringssprosess, og Karoline sier: «Det er jo det *vi* gjør.» Kanskje vi kan betrakte det å vite at det er nødvendig å spørre hvis man ikke forstår på jobb som en form for taus kunnskap. Jeg mener underforståtte forventninger som dette – og hvordan man kan overbevise om at man er motivert – er problematiske (se også 5.0).

Karoline mener arbeidsfellesskapet bør bidra, og tror velvilje fra kollegaene vil gjøre det lettere for den som skal lære språk på jobb:

Eksempel 15 (utdrag fra intervju med Karoline): – «Å, hun der kan vi ikke ha en samtale med. Hun skjønner ingenting.»

Karoline:	– [...] Fordi jeg hører så mange av (.) kollega og andre folk rundt meg, jeg synes de snakker så <i>jækli</i> fort, det blir sånn de skjønner ikke det (.) at de er nødt til å roe ned. De er nødt til å
-----------	--

	puste, de er nødt til å ikke stresse opp (.) det andre stakkars mennesket (.) som kanskje ikke forstår. Det er så forbanna viktig.
Intervjuer:	– Så, så, tempoet er viktig.
Karoline:	– Mm. Jeg mener det har alt å si. Veldig masse i hvert fall. Ehm, det hadde jo liksom vært eksempel på, for eksempel en fra utlandet, der andre har ment at: «å, hun der kan vi ikke ha en samtale med. Hun skjønner ingenting». Men så har jeg snakket med personen, og jeg snakket veldig sakte, og jeg hadde en fin samtale. Sant. Bare gi dem tid. For jeg ser jo at de <i>vil</i> snakke. De fleste er engasjerte, og de vil lære, og de vil være her. De er <i>veldig</i> sosiale!

Kollegaenes holdninger og vilje til å gi de nyansatte rom som legitime talere og til å se sin egen rolle som medspillere i det språklige praksisfellesskapet er ifølge Sørensen og Holmen (2004) essensiell (jf. 2.1.1). I eksemplet beskriver Karoline hvordan kollegaer og «andre folk rundt henne» snakker fort og stresser opp de som skal lære norsk. Dersom målspråkstalere slår fast at en ikke kan ha en samtale med en innlærer, nekter de individet retten til å tale (jf. 2.3.2; 2.3.6).

Ifølge Karoline mener mange ansatte at det er viktig at praktikantene tilegner seg fagterminologien på sykehjemmet, altså transaksjonell interaksjon (jf. 2.1). Selv synes hun pausesnakk er vel så viktig (relasjonell interaksjon). På spørsmål om Karoline selv opplever at hun har en rolle i praktikantenes språklæring, svarer hun både ja og nei:

Eksempel 16 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Men (.) samtidig, du ser jo hvem som bare gir faen**

Karoline:	– (.) Eh, jeg tror det er litt, fordi jeg føler på en måte at det ikke er mitt hovedansvar. Ehm. Men samtidig så- jeg kjenner jo at en del av meg vil at de skal lære seg språk. Øh. For det første så kan de for eksempel bli gode vikarer. I fremtiden, her (.) Og da vil vi helst ha en person ((liten latter)) vi kan snakke med- både i, i jobbsammenheng, og selvfølgelig i lunsjpausen. Ja, og så bare tenker jeg sånn: (.) det er ikke sikkert de blir her for alltid, mest sannsynlig ikke. Og det er så viktig at de (.) får lært seg <i>litt</i> , at de kan klare å skrape til seg (.) en eller annen vikarjobb, kanskje et annet sted, bare hva som helst. Jeg ser jo at det blir jo- det har blitt steinhøye krav nå. Med å kunne språket. Ja. Og selvfølgelig, det er jo veldig opp til dem selv også. Hvor mye de på en måte gidder. Hvor engasjerte de er. Men, men, det merker du lett på (.) på menneskene. Selvfølgelig noen er jo litt sånn småsjenerte og sånn, det <i>skjønner</i> jeg jo, det er dritskummelt å skulle snakke et (.) et nytt språk, herregud, jeg bleimer ikke dem for det. Men (.) samtidig, du ser jo hvem som bare gir faen.
-----------	---

Karolines investering blir påvirket av hvordan hun oppfatter praktikantens identitet, og i likhet med ledende renholder Bente synes Karoline at det er lett å skille de som *vil* fra de som «bare gir faen». Det finnes en fare for at innlærere som er usikre på språket, og på de kulturelle kodene, kan fremstå som at de ikke *vil* (se også 5.0). Karoline sier at hun har personlig *lyst* til å hjelpe. Samtidig opplever hun ikke at språklæringen er hennes hovedansvar, selv om hun sier at den er en del av arbeidsoppgavene hennes. Karoline sier at hun har «masse erfaring med å jobbe med folk fra utlandet», og at det «bare [er å] snakke til dem som om de er (.) hvem som helst, egentlig. Bare ((latter)) behandle dem som et normalt menneske, som en kollega».

Karoline mener det i hovedsak er *interesse* som skal til, for å lære et nytt språk som voksen. Hun synes det er vanskelig hvis praktikanten er stille, fordi hun ikke vet «om det er personligheten» eller at vedkommende ikke tør å snakke. Hun synes det er vanskelig å vite hvor mye hun skal presse vedkommende. For å «teste personligheten» pleier Karoline å invitere til «løse, ledige samtaler» på mopperommet, mens de arbeider. Jeg oppfatter dette som at Karoline betrakter relasjonell tale som den minst problematiske for innlæreren (se også 5.1.2). Karoline sier at hun skjønner at det kan være skummelt å ta ordet hvis de sitter en hel gjeng på pauserommet, og tror det kan være lettere for praktikanten å svare på spørsmål enn å skulle ta ordet selv – som praktikanten Kidist også opplyste (jf. 4.2.1, eksempel 4). Samtidig påpeker Karoline at «de norske» ofte stiller praktikantene enkle ja/nei-spørsmål som ikke fører videre til noe. Sandwall (2013) peker på at kollegaene beskyttet praktikantene mot språklig vanskelige arbeidsoppgaver og krevende sosiale situasjoner, og at praktikantene derfor hadde vanskeligheter med å trenge inn i det sosiale landskapet på arbeidsplassene (jf. 2.1). Karoline tror ikke kollegaene som ikke ønsker å lære opp andre har «noe imot» praktikantene, bare at de opplever det som en stressfaktor i en hektisk arbeidsdag:

Eksempel 17 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Jeg skjønner det er irriterende!**

Karoline:	– Det blir sånn: «Hvorfor skal jeg gjøre det?» Og jeg skjønner! Men, jeg tenker ikke på det på den måten, det bare- de bare <i>er</i> her, og (.) jeg snakker til dem, og, ja, jeg ser jo det at de, de lærer, litt og litt, jeg føler ikke på det som noe stress, overhodet.
Intervjuer:	– Men samtidig så forstår du at noen andre kan tenke at dette blir litt mye ekstra?
Karoline:	– Ja ja ja, herregud. Det er veldig mange negative mennesker. Så det- jeg skjønner dem, jeg skjønner dem veldig godt. Jeg gjør jo det. Håppåsi alt, alt som er ekstra kan virke litt stress, for mange, jeg skjønner jo det at på en måte å skulle føle at du har et annet menneske som liksom (.) henger over deg og (.) venter på at du skal si hva den personen skal gjøre. Og du

	også må tenke (.) hvordan du skal snakke til det mennesket, sånn at du kan ikke bare bable i vei og så stikke, det <i>går</i> ikke. Jeg skjønner jo det at det kan skape frustrasjon. I hvert fall hvis du må (.) gjenta deg selv, flere ganger, og du føler at du nettopp har sagt en ting, det mennesket sier ja, og så bare ser du hun går videre bortover gangen, kanskje <i>forbi</i> det rommet du nettopp har sagt tre-fire ganger at hun skal gå inn på. Jeg skjønner det er irriterende!
--	---

Vi ser at Karoline her lever seg inn i andre holdninger enn hun oppgir at hun selv har, og konkluderer med at rollen som støtte for praktikanter ikke passer for alle. Jeg spør om hva eller hvem som kan påvirke praktikantenes muligheter til å lære norsk på jobb:

Eksempel 18 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Nei, da tenker du bare «herregud så dum jeg er, jeg kan ikke språket. Jeg skal bare holde kjeft».**

Karoline:	– Ja. Hva som kan påvirke muligheten- (.) mm. Det første jeg tenker er vel kanskje en positiv holdning (.) eh, til de (.) fra utlandet. At <i>vi</i> er positive. For det er (.) kanskje veldig viktig å- bare sånn de første dagene, jeg skjønner jo som sagt at veldig mange er sjenerte, og de tør ikke snakke (.) ehm, og det er så viktig å bare vise dem at (.) de har lov, hvis de <i>vil</i> , så er det bare å (.) skrike ut. Det skal ikke være noe press på det, men det skal ikke være ukomfortabelt heller, hvis du vil si noe, så si noe, sant. Det er ingen her som kommer til å le. Og jeg skjønner jo det at det er (.) irriterende, for de, fra utlandet, hvis du alltid spør: «Hva sa du!». Sant. «Kan du gjenta det, hæ!» Du har jo ikke lyst til å snakke da! Nei, da tenker du bare «herregud så dum jeg er, jeg kan ikke språket. Jeg skal bare holde kjeft.» Mm. Tja. Bare vær positiv. Og hvis du (.) likevel ikke forstår, så bare (.) prøv å si det på en litt sånn (.) fin måte.
-----------	--

Samtidig som Karoline fremhever viktigheten i at kollegaene er positive, setter hun ord på utslag fra det mangelorienterte ideologiske synet, som antar at vellykket kommunikasjon er S2-brukerens ansvar. Karoline uttrykker mye empati med språkinnlærerne. Likevel mener jeg hun forventer mye av dem – selv om hun kanskje ikke synes det selv:

Eksempel 19 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Så eh, jeg prøver jo å ikke dømme dem for fort.**

Intervjuer:	– Men hvis du møter en person som (.) kan veldig lite norsk. Tenker du noe spesielt om den personen da?
Karoline:	– (.) nei, eh. Jeg blir vel litt sånn: «Hvor lenge har du bodd i Norge?» for eksempel. Si en person har bodd her i 19 år. Kan lite norsk. Jeg begynner jo å lure litt på hvorfor.
Intervjuer:	– Ja?

Karoline:	– Sånn: Er det fordi du har fått tusen unger og bare aldri har (.) kommet deg ut?
Intervjuer:	– Mm.
Karoline:	– Er det noe annen bakgrunn, er det- har du (.) veldig lite skolegang generelt, er du bare (.) ikke så flink, i språk? Fullt <i>lov</i> , selvfølgelig, sant, veldig mange kommer jo fra land der de knapt har hatt en utdanning. (.) Så eh, jeg prøver jo å ikke dømmе dem for fort. Jeg vil jo gjerne finne ut av (.) hvorfor i helvete du ikke kan norsk når du har bodd her i 20 år.
Intervjuer:	– Ja.
Karoline:	– Mhm. Sant. Jeg blir jo ikke <i>irritert</i> , men jeg blir litt sånn- kanskje litt oppgitt? Mhm. Jeg tenker at du <i>burde</i> . Men har du en god grunn så okei greit, da skal jeg heller (.) prøve å lære deg litt. Mm.
Intervjuer:	– [...] Men hvor lang tid tenker du at det er rimelig å forvente at folk- hvor fort bør man, som voksen da, lære seg norsk, tenker du?
Karoline:	– Ja, innen et år i hvert fall.

Innen et år forventer Karoline at hun kan snakke «normalt» med en innlærer som kommer på jobb daglig og snakker norsk. Hun forventer «*absolutt* ikke perfekt norsk» men «et godt norsk». I tillegg til å være *interessert*, må man ifølge Karoline snakke med medlemmer av målspråkssamfunnet hvis man som voksen skal lære et nytt språk: «Ja, vet du hva, bare *snakk*, om *hva* som helst, egentlig»:

Eksempel 20 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Ikke at de har noe *imot* det, det er bare sånn- har ikke tid.**

Intervjuer:	– Tror du at alle utlendinger som kommer til Norge har noen norske å snakke med?
Karoline:	– Nei. <i>Nei</i> , jeg tror veldig mange er alene.
Intervjuer:	– Ja?
Karoline:	– Mm. Har jo møtt tilfeller av det.
Intervjuer:	– Tror du nordmenn flest er villige til å (.) være med og bidra til at de får øve seg på språket?
Karoline:	– (.) Hm. Nei.
Intervjuer:	– Nei?
Karoline:	– Nehehehei ((latter)) helt ærlig så tror jeg ikke det. Jeg tror ikke det, jeg tror de fleste gir faen.
Intervjuer:	– Ja?
Karoline:	– Ja. Ikke at de har noe <i>imot</i> det, det er bare sånn- har ikke tid.
Intervjuer:	– Ikke tid, nei?
Karoline:	– Nei. Ikke interesse.
Intervjuer:	– Nei?

Karoline:	– Nei. Noe som er litt teit, egentlig, for samtidig blir vi <i>jævlig</i> irritert når de ikke kan språket vårt.
-----------	--

Her beskriver Karoline det Norton (2013) betegner som den paradoksale situasjonen mange immigranter møter i Europa, Australia og Nord-Amerika: De trenger tilgang til sosiale nettverk av målspråkstalere for å utvikle og forbedre andrespråket sitt, men blir ofte ekskludert fordi de ikke mestrer majoritetsspråket godt nok (jf. 2.3.6).

Irritasjonen Karoline knytter til svak norskkompetanse, kan ses i lys av den «mangelorienterte» språkideologien som antar at språkinnlæreren alene bærer ansvaret dersom kommunikasjonen bryter sammen (jf. 2.4.1). Karoline sier at hun har lyst til å si at det er innvandreres eget ansvar å integrere seg og lære språket, men at hun forstår at dette kan bli vanskelig dersom man ikke har noen å snakke med fordi nordmenn ikke har lyst eller tid.

Karoline tror mennesker som bor i Norge, uten å mestre språket, kan bli veldig usosiale – i tillegg til at de neppe vil kunne få en jobb.

Eksempel 21 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Altså, høres du ut som en nordmann, så er det litt sånn: Whatever. Da kan du gjøre hva du vil.**

Karoline:	– Jeg vil jo tro at de gjenger seg sammen med folk fra sitt eget land. Men det ser jo ikke så bra ut. Det er jo en ting som vi nordmenn blir irritert over. Sånn, der kommer gjengen fra Afrika, for eksempel.
Intervjuer:	– Ja. Hvorfor tror du vi blir irritert over det?
Karoline:	– Ah. Fordi vi vil at de skal være som oss.
Intervjuer:	– Være som oss?
Karoline:	– Ja, vi vil at de skal (.) kunne språket, egentlig, jeg føler det er det viktigste. Altså, høres du ut som en nordmann, så er det litt sånn: Whatever. Da kan du gjøre hva du vil. Så lenge du kan norsk.
Intervjuer:	– Men tidligere sa du at vi ikke er så veldig interessert i å prate med dem.
Karoline:	– Nei, jeg tror ikke vi er det.
Intervjuer:	– Og vi liker ikke at de gjenger seg med hverandre.
Karoline:	– Nei, vi gjør ikke det ((latter)) nordmenn, ass! Yap! Der har du oss. Mm. Nei, men altså, men, det er jo helt sant. Vi vil så jævlig masse, men gidder vi? Nei.

Karoline konkluderer med at «nordmenn» ønsker at innvandreres språklæring skal skje raskt og automatisk, uten å kreve noen involvering fra medlemmene av målspråkssamfunnet. Hun tror flere vil være interessert i å interagere med innvandrere når ikke kommunikasjonen lenger er så slitsom. Karoline beskriver her lignende holdninger som Sørensen og Holmen (2004) fant: De aller fleste medarbeiderne ved arbeidsplassene de studerte oppfattet

integreringsproblematikken som noe som først og fremst vedrører «de nye danskene» og ikke som en gjensidig prosess (jf. 2.1.1).

Karoline sier at hun ikke er sikker på hvem som har ansvaret for språklæring og integrering, at hun aldri har tenkt så nøye over det.

Eksempel 22 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Det er i hvert fall ikke *mitt* ansvar.**

Intervjuer:	– Ja, fordi det angår ikke deg, egentlig?
Karoline:	– Nei, det gjør ikke det! Det er i hvert fall ikke <i>mitt</i> ansvar.
Intervjuer:	– Det er <i>i hvert fall</i> ikke ditt ansvar?
Karoline:	– Nei, med mindre de på en måte kommer på <i>min</i> jobb.
Intervjuer:	– Ja. Og da blir det litt ditt ansvar?
Karoline:	– Ja. Og det er greit. Sant. Det er helt greit. Da på en måte står det i min arbeidsoppgave. Da kan jeg godt ta ansvar for det. Hvis ikke, så- <i>nei</i> , jeg er ikke så veldig interessert. Nei.

Samtidig som Karoline ikke synes hun skal behøve å bidra til språklæring med mindre hun har lyst, blir hun svært opprørt på «de mange som ikke gidder» å lære.

Eksempel 23 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Det er litt sånn- jeg føler de bare gir faen i (.) håppåsi, mitt land**

Karoline:	– Som bare tror de kan leve her og- aldri lære seg språket. Deh- det <i>er</i> irriterende. Ja, jeg <i>blir</i> irritert på dem.
Intervjuer:	– Har du møtt noen sånne folk?
Karoline:	– (.) eh, ja, gjennom tidligere jobb. Mm. Men det- jeg kjenner jeg blir irritert på den type holdning. Det er litt sånn- jeg føler de bare gir faen i (.) håppåsi, mitt land.
Intervjuer:	– Mm. Hva kan de gjøre for at du ikke skal bli irritert? Eller, hva er det som <i>gjør</i> deg irritert?
Karoline:	– (.) egentlig vel bare fordi språk er identitet. Det er jo ikke det at jeg forventer at de skal bli norske. At de skal ville bli nordmenn. (.) men, det blir litt sånn: Hvis ikke du gidder å lære <i>språket</i> vårt? Hvorfor <i>er</i> du her da? Hvordan skal du klare deg her da? Hva er <i>planen</i> din? Bare bo her? Være ufør, ikke gjøre noen ting, ikke bidra med noe? Jeg blir irritert! [...] Ja. Fordi jeg vil jo kunne snakke norsk, i mitt eget land. Jeg vil ikke gå rundt og snakke engelsk til folk.

Eksempelene viser at Karoline knytter sterke følelser til det hun oppfatter som enkeltes manglende vilje til å lære norsk, at tematikken berører hennes identitet som nordmann personlig. I likhet med ledende renholder Bente, ser vi at Karoline konstruerer grupper – etter mitt syn basert på ideologi (jf. 2.4.2): De som snakker norsk og de som ikke gjør det. Karoline skiller i tillegg skarpt mellom de som virkelig *vil* og de som ikke gidder.

4.2.4 Oppsummering Nord sykehjem

Ledende renholder Bente har oppfattet at språktreningen er det viktigste for kvalifiseringssenteret som sender henne praktikanter, at praktikantene skal øve seg på norsk, at de ansatte må snakke mye med dem og passe på å inkludere dem i samtalen. I tillegg til språktrening har Bente oppfattet en forventning om at praktikantene får nødvendig opplæring i arbeidsoppgavene, fordi målet er at de skal få en jobb senere.

Vi har sett at både ledende renholder Bente og kollega Karoline investerer i praktikantenes språklæring og at de oppfatter at de har en rolle. Investeringen deres blir påvirket av hvilken identitet de tillegger praktikantene, og begge understreker at det er viktig at praktikantene er motiverte og viser *vilje* til å arbeide og lære. De mener at det er lett å se hvem som virkelig *vil*. Disse kan få ringevikarkontrakt, også uten B1-nivå. Jeg er usikker på om praktikantene vet hva lederne og kollegaene ser etter – og mener det er viktig at dette kommuniseres eksplisitt. Bente og Karoline er mest opptatt av transaksjonell interaksjon og viktigheten av at praktikantene spør hvis de lurer på noe. Dette sier praktikanten Kidist at hun gjør, så lenge det dreier seg om arbeidsoppgavene. Kollega Karoline mener at praktikantene bør våge å snakke for at de skal kunne lære, og prøver å legge til rette for at de skal føle seg trygge nok til det. Jeg betrakter dette som en del av Karolines investering. Praktikanten Kidist sier imidlertid at hun ikke tør å starte samtaler med nordmenn, fordi hun kan så lite norsk.

4.3 Vika skole

I løpet av de siste fire-fem årene har renholdsavdelingen ved Vika skole hatt til sammen fem praktikanter. De begynte altså med dette etter at Anne startet som ledende renholder. Anne har jobbet ved barneskolen i cirka ti år, omtrent like lenge som renholdskollega Pedro. Kollegiet er lite: På intervjutidspunktet var det to fast ansatte på renholdsavdelingen, i tillegg til Anne, Pedro og praktikant Sheila. Da jeg intervjuet sistnevnte, hadde hun vært i praksis i 10 uker, og akkurat fått oppholdet forlenget med én måned.

4.3.1 Praktikant Sheila

Sheila har bodd i Norge i 11 år, men snakker svært lite norsk. Hun sier at hun trives veldig godt på praksisplassen og synes selv at hun har lært mye norsk mens hun har vært på jobb. Den samme oppfatningen har Kidist (jf. 4.2.1). At dette er praktikantenes oppfatninger, selv om de begge snakker lite på jobb, samsvarer med Bjerkesets (2019) funn. Sheila har et sterkt ønske om en jobb og at lederen skal være fornøyd med måten hun utfører arbeidet på.

Eksempel 24 (utdrag fra feltnotater): – **I dag full kontroll.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Klokken nærmer seg 0800 og det siste klasserommet, toaletter og korridoren er vasket og klare for en ny skoledag. Sheila og ledende renholder Anne kan ta en kort pause – før den felles pausen for alle renholderne klokken 0830 [jf. 4.3.3, eksempel 38]. Sheila henter tomme poser på moppevask-rommet og tar dem med mot pauserommet. Hun slukker lyset og lukker døren. Sheila uttrykker selvtillit.</i>
Sheila:	– I dag full kontroll ((smiler og ler))
Observatør:	– Er det tungt arbeid?
Sheila:	– Nei! Nei, ikke tungt [hun er svett og puster tungt og jeg har akkurat observert henne jobbe i høyt tempo i 30-45 minutter]

Jeg oppfatter dette som et bidrag i en identitetsforhandling (jf. 2.3.2) der Sheila insisterer på å posisjonere seg som en kompetent arbeidstaker som ikke synes at arbeidet er hardt. På observasjonstidspunktet har Sheilas sin syvende uke i praksis, og i likhet med kollegaene arbeider hun nå stort sett alene.

Eksempel 25 (utdrag fra feltnotater): **Sang og lave plystrelyder.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Klokken 0900: Sheila går ut på tekjøkkenet etter pausen da alle renholderne var samlet på personalrommet [jf. 4.3.3, eksempel 38]. Hun er i godt humør. Hun har ansvar for å lage kaffe og te til lærernes lunsjpause. Hun tømmer brukte kaffefiltre i doble, tynne hvite plastposer og setter på ny kaffe. Plutselig oppdager Sheila at vegguret på personalrommet viser én time for mye. Hun pleier ikke å lage kaffe og te før klokken 1000. Dette ser ikke ut til å stresse henne. Sheila utstråler trygghet og ro, og arbeidet ligner et ritual hun setter pris på å utføre. Jeg prøver å plassere meg uten å være i veien. Det er ikke lett i det lille rommet. Jeg veksler mellom å befinne meg i døråpningen og på et slags lager i forlengelse av tekjøkkenet. Jeg hilser på en mann som kommer for å stille klokken en time tilbake. Han snakker ikke til Sheila. En annen mann kommer inn på tekjøkkenet og setter en kaffekopp i oppvaskmaskinen.</i>
Sheila:	– Takk skal du ha.
Mann med kopp:	[svarer ikke]
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Kaffen er ferdig og Sheila heller den på kaffekanner. Hun synger lavt mens hun setter på en ny runde med kaffe. En kvinne kommer med et tomt glass i hånden. Hun skal hente vann.</i>
Kvinne:	– Hvis dere holder på, så venter jeg [henvender seg mer til meg enn til Sheila og snur i døråpningen til tekjøkkenet]
Sheila:	– Okei.
Sheila:	– Nye regler [henvender seg til meg, refererer til nye tiltak mot koronaviruset].
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Sheila setter på tredje runde med dobbel kaffetrakter. To kanner med te står klare. Sheila setter frem rene kopper på et bord på personalrommet. Hun lager lave plystrelyder og synger, helt lavt. Hun tørker av kaffetraktere og kjøkkenbenken. Kaffe- og tekannene er fulle og står pent</i>

<i>på rad. Sheila virker tilfreds. To kvinner kommer inn. De snakker med hverandre og enser ikke Sheila.</i>
--

I løpet av nesten tre kvarter på kjøkkenet alene (med meg), har to menn og tre kvinner vært i nærheten av oss, og bare én av kvinnene har henvendt seg (delvis) til Sheila. Jeg synes det er påfallende lite interaksjon, med tanke på at hun står her og gjør dette hver dag. Selv om hun synger (lavt) og smiler mens hun arbeider, fremstår hun som nærmest usynlig. Jeg finner det rimelig å anta at Sheilas påførte identitet (jf. 2.3.2) som ikke-norsktalende utlending, samt uttrykk for usikkerhet, bidrar til å forhindre at det oppstår kommunikasjonsituasjoner der hun kan samhandle med tilfeldige andre ansatte på barneskolen. Kollega Pedro synes å gripe flere slike muligheter (jf. 4.3.2). Sheila sier i intervjuet at hun synes det er skummelt å starte samtaler på norsk og at hun foretrekker at andre tar initiativet. Som Katz (2000, s. 157) peker på, er det utallige grunner til at innlærere kan betrakte det å være stille og konsentrere seg om de konkrete arbeidsoppgavene som et trygt valg.

Som innlærer kan Sheila også ta i bruk det Bourdieu kaller *symbolsk kapital* (jf. 2.3.7). I den felles pausen tidligere på dagen (jf. 4.3.3, eksempel 38), serverte hun en matrett fra hjemlandet til alle og fikk positiv oppmerksomhet og gode tilbakemeldinger. Kapital er ifølge Darvin og Norton (2015) (jf. 2.3.3) en sentral faktor som påvirker investering. Sheilas matlaging, og at hun deler med kollegaene, er et eksempel på en kapital som blir verdsatt og anerkjent på arbeidsplassen, som hun potensielt kan bruke for å nå målet om å lære mer språk.

På tross av en uttalt vegring mot å innlede samtaler (jf. 5.1.1), observerer jeg at Sheila ved noen anledninger likevel gjør det, med ledende renholder Anne og kollega Pedro. Hun gjør det også noen ganger med meg, som i eksempel 25, da hun viste til de nye reglene for avstand relatert til koronapandemien, for å forklare hvorfor kvinnen ventet med å hente vann til tekjøkkenet var ledig. Anne refererte ellers også til «nye regler» tidligere på dagen (jf. 4.3.3, eksempel 36), og da svarte Sheila «Jeg vet ikke». Sheila virker særlig trygg på Pedro og Anne, som basert på mine observasjoner og intervjudata er de to hun har mest kontakt med på arbeidsplassen. Sheila understreker at hun ofte forstår hva folk sier på norsk. På spørsmål om hva hun kan gjøre selv, for å lære mer, svarer hun litt uklart at hun kan stille spørsmål. Da vil hun få et svar som hun kan lære av, sier hun. Jeg ser for meg at Sheilas forestilte identitet er en person som stiller mange spørsmål.

Vi har sett at Kidist (jf. 4.2.1, eksempel 5) tier på pauserommet – både fordi språket gjør henne usikker og for å være høflig mot kollegaene. Sheilas arbeidsfellesskap synes i større grad å oppmuntre til interaksjon, og det synes i hovedsak å være usikkerhet relatert til svake norskkunnskaper som begrenser investeringen hennes. Sheila sier at det er lettere å starte

samtaler med mennesker hun kjenner litt fra før, som for eksempel kollegaene. Problemet er at hun ikke snakker med disse mange minutter i løpet av en arbeidsdag, og hun kjenner stort sett ingen andre. Også kollega Pedro (jf. 4.3.2), beskriver en usikkerhet i møte med nordmenn han ikke kjenner fra før. Både Sheila og Pedro begrunner usikkerheten med at de ikke vet på forhånd hvordan det norske språket deres vil bli mottatt. At usikkerhet rundt egen norskkompetanse hindrer Sheila i å praktisere målspråket, kan være et utslag av den «mangelorienterte» språkideologien (jf. 2.4.1) som antar at S2-brukeren er forpliktet til å produsere «normal» S1-tale. En slik ideologi gjør det også mulig – kanskje til og med naturlig (jf. naturalisering, se 2.4) – at S1-brukeren blir irritert dersom kommunikasjonen bryter sammen, fordi S2-taleren ifølge denne ideologien har ansvaret for at det ikke skjer. Sheila har ikke norske venner og ingen, bortsett fra sønnen, å snakke norsk med på fritiden. Hun foretrekker å snakke morsmålet med sønnen, selv om hun samtidig sier at hun ønsker å praktisere norsk mest mulig. Vi finner dette *noen ganger ambivalente* ønsket om å praktisere målspråket igjen i Nortons egen definisjon av investering (jf. 1.2; 2.3).

Eksempel 26 (utdrag fra intervju med Sheila via tolk): – **Altså, jeg kjenner ingen nordmenn som kan snakke med meg.**

Sheila:	– Jeg liker å prate med nordmenn, da kan jeg bli flinkere i norsk.
Intervjuer:	– Men opplever du at nordmenn liker å snakke med deg?
Sheila:	– Altså, jeg kjenner ingen nordmenn som kan snakke med meg. Så hvis dere kan fikse en, så hadde det vært fint ((latter))
Intervjuer:	– Hvis du sier at du kjenner ingen nordmenn du kan snakke med, betyr det at du synes det er vanskelig å bli kjent med nordmenn?
Sheila:	– Ja, det er vanskelig. Det er vanskelig å ta kontakt med nordmenn. Det er ikke alle som liker at vi tar kontakt med dem.

I likhet med kollega Pedro (jf. 4.3.2, eksempel 28) unnskylder Sheila «nordmenn som ikke liker» at hun tar kontakt med dem, og sier at hun skjønner at det er vanskelig for folk å snakke med henne hvis de ikke forstår hva hun sier. Også dette eksemplet kan betraktes som utslag av den «mangelorienterte» språkideologien som tillater én part å bli irritert på den andre hvis kommunikasjonen bryter sammen. Sheila sier at noen av lærerne på skolen later som at de ikke hører hva hun sier, mens andre er villige til å hjelpe henne. Også kollega Pedro nevner lærere som ikke svarer når han hilser (jf. 4.3.2). Sheila knytter ikke dette sosiale problemet [at hun blir overhørt] til sin egen identitet, men til de svake norskkunnskapene sine. Jeg ser dette som et bidrag i en identitetsforhandling (jf. 2.3.2), der hun i likhet med Pedro (jf. 4.3.2) avviser å innta en posisjon som en svak part. Sheila sier at det er vanskelig for henne å ta kontakt, og at det er lettere for henne å snakke dersom noen andre åpner samtalen. Hun sier også at hun tror flere

ville tatt kontakt med henne dersom hun snakket mer norsk, og gir med dette uttrykk for en forestilt identitet (jf. 2.3.4) som har et rikere sosialt liv.

4.3.2 Kollega Pedro

Pedro kommer fra et land i Sør-Amerika, har jobbet ved renholdsavdelingen på Vika skole i 10 år, og ble fast ansatt i kommunen før de innførte dagens B1-krav. Han sier at han liker å jobbe her og at han ikke har mulighet til å få noen annen jobb i Norge fordi han ikke kan nok norsk. Pedro betrakter jobben i hovedsak som en inntektskilde, men arbeidsplassen er også det eneste stedet han selv har anledning til å lære mer norsk – noe han er svært motivert for.

Pedro gikk på norskkurs en kort periode, men avbrøt da jobbmuligheten på Vika skole dukket opp. Da hadde han ikke rukket å lære mye norsk, han sier at han «forsto ingenting» da han begynte å jobbe her. Nå skal Pedro fungere som språkstøtte for praktikanter som skal lære målpråket på arbeidsplassen hans, selv om han selv, i likhet med Sheila, har en påført identitet (jf. 2.3.2) som utlending med begrensede norskkunnskaper. Pedro har, i motsetning til kollega Karoline (jf. 4.2.3), personlig erfaring med å befinne seg på en arbeidsplass uten å forstå språket som brukes, og er fortsatt avhengig av at samtalepartneren tilpasser språkbruken for at han skal forstå, blant annet ordvalg og taletempo. Pedro mener det ikke er noen vits i å snakke mye for å forklare oppgavene, hvis praktikanten likevel ikke forstår. Da viser han i stedet fysisk hvordan arbeidet skal gjøres. Han avviser bestemt at praktikanters manglende språkkompetanse på norsk byr på vanskeligheter for ham. Pedro sier at han alltid tenker positivt. Han er utadventd og sosial og forteller at han griper alle muligheter til å snakke med andre på jobben: lærere, SFO-ansatte og skoleelever. Jeg observerer flere ganger elever ta kontakt med Pedro, han tuller med dem og de kaller ham «vaskemann». Han smiler og ser fornøyd ut når han snakker om tilnavnet barna har gitt ham. Pedro virker generelt trygg på seg selv og på ledende renholder Anne, som smiler mye når hun snakker om ham. Her omtaler hun Pedro som språklig støtte for Sheila:

Eksempel 27 (utdrag fra intervju med ledende renholder Anne): – **Han [Pedro] er kjempeflink ((latter)), det er sikkert fordi han har vært litt i samme båt selv [...]**

Anne:	– Han [Pedro] er kjempeflink ((latter)), det er sikkert fordi han har vært litt i samme båt selv [...] han vet hvordan det er å komme inn og ikke kunne språket, sant, og må lære det, så når vi får nye inn her så er han alltid, han er alltid smilende og blid og positiv og (.) alltid viser han sånn genuin interesse for dem da, sant, og spør om dem, sant, og setter den personen som kommer inn i fokus, da, så derfor så, folk, de som kommer hit, de blir jo så glad i Pedro, sant, for han: «å, han er så snill og han er så blid» og sånn sant [...] og dette går litt på personlighet også, for det kan jeg se, sant, at det er personlighetene til arbeidstakerne også
-------	---

	<p>som spiller inn her, sant, hvordan de mottar (.) disse praktikantene.</p>
--	--

I tillegg til sitt vinnende vesen har også Pedro en form for kapital (jf. 2.3.7) som blir verdsatt på arbeidsplassen. Ledende renholder Anne forteller om (minst) to ansatte på skolen som gir uttrykk for at de ønsker å lære seg Pedros morsmål og derfor ofte snakker med ham og at de leker og tuller med språket sammen.

Det er tydelig at Pedro er populær i arbeidsfellesskapet. Han synes å ha de sosiale kvalitetene Karoline og de tre lederne i studien ser etter. Praktikant Sheila smiler og virker mer avslappet når han er til stede. Jeg observerer også at Sheila i større grad enn ellers inviterer til samtale når hun er alene med Pedro (og meg) på pauserommet på slutten av arbeidsdagen, enn da hun var en del av hele kollegiet på personalrommet tidligere på dagen (jf. 4.3.3, eksempel 38). Denne felles pausen hver morgen er Pedros hovedkilde til å utvikle språket sitt, ifølge ham selv. Han forteller at han liker å snakke og i pausene forsøker å involvere alle i samtale, spesielt praktikanten. Da jeg overvar en slik pause var han imidlertid relativt passiv, selv om han ved et par anledninger stilte Sheila interesserte spørsmål om maten hun serverte og ga henne komplimenter. Jeg regner det som sannsynlig at mitt nærvær kan ha påvirket hvor trygg han følte seg akkurat denne dagen, selv om jeg på dette tidspunktet allerede hadde intervjuet ham og dermed ikke var *helt* fremmed. Mens vi var tre kvinner med norsk som førstespråk til stede i den aktuelle pausen, var de bare to som behersket norsk i mindre grad. I den lille gruppen ble nok jeg et svært synlig fremmedelement, selv om jeg holdt en lav profil. Jeg antar derfor at min tilstedeværelse gjorde at de ansatte oppfattet denne pausen som litt annerledes enn til vanlig.

Når Pedro investerer i praktikantenes språklæring, investerer han samtidig i sin egen. Han sier at han snakker «hele tiden» norsk med praktikanter, selv om han ofte er usikker på om de forstår hva han sier. Han sier at han prøver å få personen med, og oppfordrer praktikantene til å «prate, prate, prate, prate, hele tiden». Pedro involverer seg altså mye. Han er opptatt av at praktikantene trenger tillit for å våge å snakke, men også at de må ha det han kaller personlig motivasjon. Pedro bruker seg selv som eksempel når han sier at innlæreren selv har et ansvar for å være motivert for å gjøre en innsats. Det er interessant at Pedro er i begge rollene samtidig: Han skal støtte den som skal lære, og samtidig lære selv. Han tar rollen som en god kollega på alvor og mener det er viktig å si «velkommen» til den som er ny, å smile og vise interesse. I en gruppe mener han at én eller to bør ta på seg et spesielt ansvar for å sikre at den som er ny skal føle seg inkludert. Det Pedro snakker om er teoretisert av Lave og Wenger (1991) gjennom konseptet praksisfellesskap (*community of practice*) (jf. 2.1). Som nykommer på en arbeidsplass er en ideelt sett en legitim perifer deltaker i praksisfellesskapet som gradvis,

gjennom sosialisering og yrkesrelatert og språklig læring har sjansen til å innta en stadig mer sentral posisjon (jf. Bjerkeset, 2019). Men – som Lund og Pedersen (2006) påpeker – som utlending og en person som ikke mestrer språket, risikerer en å plasseres i en marginalisert posisjon og til og med ekskluderes fra praksisfellesskapet (s. 16).

I likhet med Sheila har ikke Pedro lykkes i å bli kjent med mange nordmenn utenfor jobben, selv om han fremstår som mer frempå. Han prøver å lære av å overhøre hvordan nordmenn snakker og har et sterkt ønske om å lære norsk og integrere seg her.

Eksempel 28 (utdrag fra intervju med Pedro): – [...] «**Han forstår ikke mye**».

Intervjuer:	– Er det lett å bli kjent med norske folk, synes du? Er det lett å bli kjent med-
Pedro:	– ((latter)) tjtja, den er vanskelig for (.) for snakke av og til med noen norske person, også hvis jeg, jeg snakker ikke bra, og norske, noen norske liker ikke mye ((latter)) snakke med person som sna- hutj: «han forstår ikke mye», sånn ((latter))
Intervjuer:	– Ja? Hva tenker du om det? Hva tenker du om det, da?
Pedro:	– Den er ikke komplisert for meg.
Intervjuer:	– Nei?
Pedro:	– Nei, den er ikke komplisert for meg. Nei (...) fordi jeg sier det, jeg alltid tenker positiv.

Jeg mener dette eksemplet illustrerer hvem Pedro ønsker å fremstå som, og betrakter det som et bidrag i en identitetsforhandling (jf. 2.3.2) at han så bestemt avviser å innta en offerrolle når han beskriver nordmenn som er motvillige til å snakke med folk som «ikke forstår mye». Boyd og Bredänge (2013) har vist hvordan bedømmingen av uttale hos avanserte andrespråksinnlærere ofte blir generalisert til andre områder, som yrkeskompetansen generelt. De konkluderer med at kandidater med avvikende uttale kan få problemer med å skaffe seg jobb (Boyd & Bredänge, 2013, s. 454). Også Katz (2000) har vist hvordan observerbar språkpraksis kan bli en måleenhet for kompetanse. Når bedømmingen av aspekter ved språkkompetansen kan bli overført til yrkeskompetanse, mener jeg det er naturlig å anta at slike generaliseringer også kan bli foretatt på det sosiale og intellektuelle plan. Dermed risikerer innlærere å sette sin sosiale og profesjonelle identitet på spill, fordi de risikerer å bli nedvurdert. Vi har sett at vi ifølge Bourdieu (1977) ikke kan skille talen fra personen som snakker, eller forstå denne personen adskilt fra sosiale forhold (jf. 2.3.2).

Selv om Pedro gir uttrykk for svært positive holdninger til nordmenn og målspråket, synes han likevel å ha en barriere for ham å tørre å ta kontakt – slik Norton beskriver innlæreres noen ganger ambivalente ønske om å praktisere målspråket (jf. 2.3.1). Pedro sier at det er

vanskelig å finne norske samtalepartnere på fritiden fordi han bor alene og ikke har kontakt med naboer, og tar selv på seg ansvaret for mangelen på norske venner:

Eksempel 29 (utdrag fra intervju med Pedro): – **Min feil, min feil.**

Pedro:	– Kanskje det er min feil.
Intervjuer:	– Kanskje det er din feil? Ja?
Pedro:	– Min feil, min feil.
Intervjuer:	– Ja? Har du prøvd å finne noen norske venner?
Pedro:	– Jeg vil prøve! Jeg vil prøve. Jeg vil prøve. Men (.) men jeg har en andre rutin for, jeg har en mental rutine for hver dag, sant.
Intervjuer:	– Så du har ikke tid?
Pedro:	– Ja, jeg har god tid, jeg har veldig god tid [...] Jeg trenger kanskje denne motivasjonen for, for treffe med norske folkene.
Intervjuer:	– Ja? Men du sier kanskje det er din feil. Hva kan du gjøre annerledes, hva kan du gjøre?
Pedro:	– Kanskje jeg trenger (.) gå ut. Kanskje jeg trenger gå ut. Kanskje jeg trenger (.) gå på tur-
Intervjuer:	– Gå på tur?
Pedro:	– Gå på tur. Jeg vet det er mange mennesker gå på tur i fjellet, også på, for runde på noen plass på veien, kanskje vi må (...) vi må prate sånn. Kanskje jeg ser jeg trenger få (.) tillit.
Intervjuer:	– Ja, å få tillit.
Pedro:	– Tillit for, for prate sånn, for snakke for andre person.
Intervjuer:	– Mm. Så du, du blir kan- sier du at du kanskje blir litt redd for å snakke-
Pedro:	– Ja.
Intervjuer:	– På norsk, med fremmede?
Pedro:	– Ja.

At Pedro kritiserer seg selv for mangelen på norske venner, tyder på at han ser verden gjennom den «mangelorienterte» språkideologiens linse. I Norge snakker vi norsk, og når Pedro ikke mestrer dette i tilstrekkelig grad, ser han det som en svakhet hos seg selv. At han tar på seg ansvaret for disse manglene, av både norske venner og språkkunnskaper i norsk, kan ses som en form for aktørskap (jf. 2.3.5), der han gjør krav på å selv ha makt over situasjonen. Pedro sier at han blir usikker fordi han ikke på forhånd kan vite hvordan nordmenn vil reagere på det norske språket hans. På spørsmål om hva han tror disse potensielle fremmede samtalepartnere tenker om ham, sier Pedro at «ikke alle folkene er snill», men han benekter at dette går inn på ham – nok et eksempel på identitetsforhandling (jf. 2.3.2). Om han støter på negative holdninger og blir avvist, tenker Pedro at vedkommende kanskje ikke har en god dag. Hvis han sier «hei!» til en lærer på skolen om morgenen, for eksempel, og ikke får svar, tenker han ikke at den aktuelle læreren er en dårlig person av den grunn. I stedet tenker han at vedkommende er opptatt

i egne tanker og kanskje har problemer hjemme, sier Pedro. Vi kan se denne evnen Pedro har til å tenke positivt som en type symbolsk kapital (jf. 2.3.7) som hjelper ham, ikke bare til å vinne en plass i praksisfellesskapet og dermed få retten til å tale (jf. 2.3.2; 2.3.6), men også til å håndtere potensielle ydmykelser som følge av eventuelle nedvurderinger av ham på grunn av den svake språkkompetansen hans i norsk.

4.3.3 Ledende renholder Anne

Anne er den som har besluttet at renholdsavdelingen på Vika skole skal ta imot praktikanter, og hun jobber i tillegg tett på som en kollega. Anne deltar i praktikantordningen først og fremst av idealistiske grunner. På spørsmål om hun har fått noen erfaringer som gjør at hun møter praktikantene på en annen måte enn tidligere, peker Anne først på at tidspress hindrer henne i å håndtere oppgaven på den måten hun ønsker. Hun forteller at hun plutselig kan bli avbrutt i arbeidshverdagen, fordi noe uforutsett skjer, og ikke får gjort det hun hadde planlagt og «det blir gjerne ikke så perfekt som jeg skulle ønske at det ble». Jeg får inntrykk av at Anne både er selvkritisk og har høye ambisjoner på vegne av sin egen investering i praktikantens språklæring. Jeg oppfatter Anne som de av kollegaene i Sørensen og Holmens (2004) som er bevisste på sitt medansvar relatert til praktikantens legitime deltakelse, men synes det er vanskelig å få til i praksis i en hektisk arbeidshverdag og får dårlig samvittighet av det (jf. 2.1.1). I tillegg høres det ut som at Annes identitet både har blitt endret gjennom erfaring og interaksjon med praktikanter som Sheila, og at hun ser for seg en annen, forestilt identitet (jf. 2.3.4), som en mer vellykket veileder eller «lærer» som hun strekker seg mot:

Eksempel 30 (utdrag fra intervju med Anne): – Jeg vet ikke om jeg alltid lykkes.

Anne:	– [...] jeg snakker veldig fort også, sant, og ja jeg er kanskje veldig upresis og, altså, jeg vet at jeg må snakke saktere, må være mer presis, sant, gjerne gjenta ting og få dem til å gjenta, det var jo sånn som jeg gjerne ikke gjorde i begynnelsen sant, at jeg mer liksom overlot, jeg tenkte at de tenkte, eller at de skjønnte hva de skulle gjøre på en måte sant, at de forsto det sant, men så har jeg sett det at nei, de skjønner ikke, du må altså forklare det veldig nøye gjerne, sant, akkurat hva du mener eller hva du vil at de skal gjøre. Så det jobber jeg med. Sant, egentlig hele tiden, men, jeg vet ikke akkurat om jeg egentlig alltid lykkes i det. Men. Ja.
-------	--

Som utdraget viser, overlot hun tidligere praktikantene mer til seg selv, fordi hun antok at de visste hva de skulle gjøre. Det har hun sluttet med. Hun gikk også gjennom all teori til å begynne med, forteller hun, men opplevde at det ble for mye å prosessere for praktikantene. Nå har hun justert opplæringsmetoden sin og lar dem først bare se på at hun jobber. Deretter får

praktikantene prøve selv, mens hun korrigerer og gir tips underveis. Jeg merker meg at Anne i samhandling med Sheila gjerne bruker intonasjon til å pakke instruksjonene sine som forslag. Selv om hun er tydelig og direkte, bidrar dette til at arbeidet jeg observerer fremstår som et samarbeid mellom to likeverdige parter, der den ene har mer erfaring enn den andre. Anne ser ut til å forsøke å gjøre den ujevne maktbalansen mellom dem mindre åpenbar (jf 2.3.6; 4.3.3, eksempel 37). Anne sier at hun oppfatter språklæring, arbeidsplassens behov for vikarer og praktikantenes fremtidige jobbmuligheter som flere sider av samme sak. Hun har selv måttet finne ut hvordan hun skal legge til rette for både språklæring og opplæring i arbeidsoppgavene, sier hun. Anne jobber sammen med praktikantene til de mestrer oppgavene. Etter dette jobber praktikanten, i likhet med de øvrige ansatte, alene på et tildelt areal på skolen.

Eksempel 31 (utdrag fra intervju med Anne): – **Men det blir fort et (.) tror det ofte er sånn at de blir fort overlatt til seg selv.**

Anne:	– Prøving og feiling, det er det blitt ja, sant.
Intervjuer:	– Men du har ikke fått noe kurs i dette her?
Anne:	– Nei. Det hadde jo vært veldig greit, sant. Hvis noen hadde sagt helt i begynnelsen, liksom sånn, hva er viktig, hva er fallgruvene, ja, sant.
Intervjuer:	– Men det har du måttet finne ut av deg selv?
Anne:	– Ja. Det har jo, vi fikk bare beskjed om at liksom [kvalifiseringsprogram], og «de skal lære seg språk og, ja sant, og dere kan vinne på det med at dere får vikar, og de får arbeidstrening». Ja, det er greit. Men det blir fort et (.) tror det ofte er sånn at de blir fort overlatt til seg selv [...] «okei, nå klarer du det».

Vi ser at Anne peker på at det blir vanskeligere å legge til rette for språklæringen når praktikantene blir overlatt til seg selv så snart de mestrer arbeidsoppgavene. Hun sier at det er et mål at praktikanten skal kunne bli vikar, eller kanskje ansatt på avdelingen i fremtiden. Anne uttrykker tydelig at hun opplever å ha en rolle i språklæringen, og dataene mine viser at hun tar oppgaven alvorlig:

Eksempel 32 (utdrag fra intervju med Anne): – **Prate mest mulig [...]**

Intervjuer:	– Men hva tenker du at du kan gjøre for å hjelpe noen å lære et språk?
Anne:	– Det er jo å kommunisere mest mulig, sant, være tydelig og jeg bruker gjerne ofte tegninger og plakater, mmm (.) og at jeg gjentar og gjerne får de til å gjenta, det som jeg har sagt. Sånn at de viser at de har forstått.
Intervjuer:	– Mmm.

Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Mmm. Ja. Prate mest mulig, men også få dem til å slappe av og snakke om personlige ting, sant, ting som opptar dem, for da er det gjerne lettere å prate sant, at vi ikke bare snakker faglig ((latter)) men at vi tar litt pauser innimellom og bare prater litt også. Ja. Gjør det bevisst for språklæringens del.
-------	--

På spørsmål om hva det krever av avdelingen å ha en praktikant her, sier Anne at det krever av henne at hun passer ekstra på at alle har det bra. Anne forventer at alle på arbeidsplassen er smilende og positive og viser interesse for praktikantene, lytter til dem og gir dem muligheter. Anne sier at man ikke må fokusere på det negative, men på det som er positivt og bra. Anne synes å ha et oppriktig ønske om å bidra, både i mikro- og makroperspektiv:

Eksempel 33 (utdrag fra intervju med Anne): **De skal føle seg nyttige og verdifulle.**

Intervjuer:	<ul style="list-style-type: none"> – Men hvis det krever litt ekstra, hvorfor har du lyst til å gi noe ekstra?
Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Det er fordi at i bunnen så ligger det idealistiske, at jeg har lyst til å hjelpe, sant. At jeg har lyst til at de skal, eh, for det vil jo hjelpe hele samfunnet til slutt, sant, så det er jo plattfo- eller i bunnen så ligger idealismen på en måte sant, ønsket om at de skal ja, føle seg velkommen og nyttig og ja, verdifull og sånne ting, sant, det er det som ligger helt i bunnen. Sant, og det løser vi på en måte med å kommunisere med dem og være positive og ja, la dem få prøve, og hjelpe dem og. Ja. (.) så (.) ja ((latter)) jeg vet ikke ((latter))

Det virker som at hun blir litt flau av å snakke om det idealistiske perspektivet, siden hun ler det bort: Dette skjer flere ganger i løpet av intervjuet: hun snakker først ivrig og engasjert om samfunnsengasjement og empati med mennesker i en vanskelig livssituasjon, for så å le og si: «Jeg vet ikke». Den første timen av observasjonen min på Vika skole, jobbet Anne sammen med Sheila. Praktikanten hadde på dette tidspunktet snart vært her i syv uker og skulle være ferdig om to dager. Senere kom det frem at hun fikk fortsette ut året.

Eksempel 34 (utdrag fra feltnotater): – **Du begynner å bli rutinert.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Sheila kom 15-20 minutter for sent på jobb i dag. Bussen var forsinket, og Sheila tok seg likevel tid til å handle mat på vei fra busstoppet. Forsinkelsen blir ikke et tema. Jeg tenker at dette sier noe om Annes romslige og inkluderende lederstil, og at Sheila føler seg trygg. Sheila viser samtidig Anne respekt ved å skifte raskt og være kjapt klar for jobb. Begge virker å være i godt humør.</i>
Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Jeg har vasket det meste. Det er bare et [klasse]rom igjen og gang og toalett.
Sheila:	<ul style="list-style-type: none"> – Toalett [bekrefter at hun forstår]
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Vi går sammen til klasserommet som skal vaskes. Sheila låser opp døren.</i>

Anne:	– Du begynner å bli rutinert. Du har god rutine. Du har gjort dette mange ganger nå.
Sheila:	– Ja.
Anne:	– I dag <i>rolig</i> dag. Det var på <i>mandag</i> det var litt mye.
Sheila:	– Ja.

Jeg observerer flere eksempler på at Anne gjør dette: Hun gjentar den samme setningen på flere måter, som for å øke sjansen for at Sheila skal forstå én av måtene hun uttrykker seg på. Anne legger trykk på de sentrale ordene. Her ser vi også at hun går langt i den grammatiske forenklingen ved å utelate kopulaet. Det virker som at dette tilpassede språket i stor grad er automatisert hos Anne, fordi hun bruker det hele tiden når hun snakker med Sheila (og kollega Pedro). Til tider snakker hun også langsomt, før det virker som at hun glemmer seg og snakker i et rasende tempo, og roer ned igjen – enten fordi hun merker det selv eller fordi samtalepartneren uttrykker at det går for fort.

På tross av Annes mange bestrebelsler, svarer Sheila stort sett med énstavelsesord, ofte «ja», eller hun gjentar et sentralt stikkord, som «toalett» i eksempel 34. Maksimalt korte ytringer ment for å bekrefte at hun forstår budskapet.

Eksempel 35 (utdrag fra feltnotater): – **Ja. Kjedelig.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Sheila begynner å vaske klasserommet alene, mens både Anne og jeg observerer henne. Sheila tørker den lange, lave vasken med en klut. Jeg opplever situasjonen ubehagelig fordi Sheila jobber, mens både Annes og min rolle går ut på å observere henne. Sheila synes ikke preget av ubehag, hun bare vasker.</i>
Anne:	– Du føler det kanskje stressende når jeg bare står og ser på. Jeg kan vaske litt jeg også.
Sheila:	[svarer ikke]
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Anne begynner å tørke av stoler og bord. Hun inviterer konstant Sheila til småprat.</i>
Anne:	– I dag var det regn igjen. I dag regnet det. Kjedelig.
Sheila:	– Ja. Kjedelig.

Bare unntaksvis gjør Sheila noe annet enn å parkere invitasjonene fra Anne, som hele tiden prøver å dra i gang praten. Anne bruker mye energi på å forsøke å holde i gang samtalene, som stort sett er veldig korte.

Eksempel 36 (utdrag fra feltnotater): – **Trettiførste, sant?**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Anne spør om Sheila skal på besøk til en navngitt person når det er Halloween påfølgende helg. Sheila bekrefter dette.</i>
Anne:	– Da skal vel ungene kle seg ut også?
Sheila:	– Ja.

Anne:	– Det er bra.
Sheila:	– Trettiførste, sant?
Anne:	– Ja. Nå var det nye regler, var det ikke? [refererer til regjeringens tiltak relatert til den pågående koronapandemien]
Sheila:	– Jeg vet ikke.
Anne:	– Ja. Må i alle fall være forsiktig.
Sheila:	– Ja, ja, ja, jeg kommer sammen [Sheila skal følge sønnen på knask eller knep]. Jeg passer på.

I dette eksemplet ser vi først et sjeldent tilfelle av at Sheila plukker opp ballen og bidrar aktivt til at samtalen skal fortsette («Trettiførste, sant?»). Så virker det som at å snakke om regjeringens tiltak blir et for avansert tema for henne. Likevel gir hun ikke opp, men viser mot og setter sin sosiale identitet på spill i siste setning ved å si noe mer enn «ja». Å benytte retten til å tale innebærer, som Bjerkeset (2019, s. 80) påpeker, en vurdering om en er villig til å sette sin sosiale eller profesjonelle identitet på spill. Fordi samtalepartneren kan gi den som taler uønskede identiteter basert på varieteten (jf. Norton, 2013; Sandwall, 2013; Bjerkeset, 2019). Når praktikantene i studien synes mer investert i arbeidsoppgavene enn i språklæringen og relasjoner på jobb, kan det være fordi de lettere vise sin kompetanse gjennom å utføre en god jobb enn gjennom målspråket.

Anne lykkes i eksemplet over i det hun synes å prøve på konstant, å dra i gang en samtale med mer enn bare to setningsutvekslinger.

Eksempel 37 (utdrag fra feltnotater): – Den måten du vasker på nå er perfekt.

Anne:	– Sånn. Da var alle bord og stoler tatt. Der har jeg tatt [Anne peker på noen stoler og bord] Kan du ta tavlen? Så tar jeg vinduene.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Sheila tørker likevel av bordene som Anne nettopp sa at hun hadde vasket. Nå gjenstår bare gulvet. Anne kommenterer at dette rommet er litt vanskelig fordi det er så mange møbler her. Sheila flytter på stoler og bord for å komme til med moppen. Arbeidet ser tungt ut. Hun er svett og puster tungt. Anne roser teknikken hennes.</i>
Anne:	– Den måten du vasker på nå er perfekt. Nå står stolene på plass og du vet hvor du har vært.
Sheila:	– Ja.
Anne:	– Så, kjempebra!

Annes adferd i interaksjonen jeg observerer og måten hun snakker til Sheila på ser ut som bevisste forsøk på å ivareta Sheilas verdighet. Hun bygger henne opp ved å stadig rose henne, og hun begrunner rosen ved å fortelle konkret hva Sheila gjør som er bra. Jeg oppfatter at Anne gir Sheila anledning til å rekonstruere identiteten sin, gir henne retten til å tale (jf. Norton, 2013) og tilbyr henne en identitet som en kompetent arbeidstaker (jf. 2.3.6). Sheila fremstår

komfortabel, men generelt mer opptatt av å utføre jobben riktig enn å innlede eller følge opp samtaler. Anne utstråler varme og trygghet, og fast bestemt på å bidra til at Sheila skal våge å snakke mer, men uten å presse for mye (jf. eksempel 40).

Eksempel 38 (utdrag fra feltnotater): – **Du skjemma oss bort!**

Observatørens notater:	<i>Klokken 0830 samles renholderne på personalrommet (et større pauserom, felles for alle ansatte på skolen). Til stede er Anne (ledende renholder), Pedro (kollega I), Sheila (praktikant), en kvinne med norsk som førstespråk (kollega II) og meg (observatør). Vi har fordelt oss på tre runde bord med god avstand, på grunn av koronareglene. Sheila og Anne deler bord, og jeg deler bord med Pedro. De roper til hverandre på grunn av den lange avstanden. Samtalen dreier seg om middag og trening og generell hverdagstematikk som logistikk o.l. Sheila serverer en rett fra hjemlandet til alle og får mye positiv oppmerksomhet. Det er ikke første gang hun deler mat med kollegaene.</i>
Anne:	– Vi blir bortsjemet! Du skjemma oss bort!
Observatørens notater:	<i>Sheila ser glad ut. I løpet av pausen snakker Anne utvilsomt mest. Hun er involvert i samtalen hele tiden og henvender seg jevnlig til samtlige. Etter henne er kollega II den mest muntlig aktive. Kollega II henvender seg kun til Anne i løpet av denne pausen som jeg overvårer. Pedro sier ikke mye, men henvender seg til Sheila et par ganger. Sheila sitter stort sett stille og smiler og nikker. Hun ser oppmerksomt på de som snakker, men deltar ikke aktivt med mindre noen spør henne direkte om noe. Jeg vet ikke hvor mye hun forstår. Anne henvender seg ofte til Sheila, vil trekke henne inn i samtalen, men Sheila svarer helt kort hver gang. Jeg tenker at hvis de to norske kvinnene hadde sluttet å snakke, ville det blitt stille i rommet.</i>

Jeg lurer på hvilke egenskaper Anne tror en voksen som skal lære et nytt språk vil ha nytte av:

Eksempel 39 (utdrag av intervju med Anne): – **Hvis det [...] er vi hele tiden som må [...] få dem til å snakke, sant, så etter hvert så går jo du tom.**

Anne:	– De må jo være åpne, de må jo være åpne, hvis du er veldig innesluttet sant, så er det jo vanskelig kanskje å få dem med, sant. Hvis det på en måte er vi hele tiden som må på en måte få dem til å snakke, sant, så etter hvert så går jo du tom. Så det er veldig viktig at de på en måte bidrar sjøl også sant. Og at de spinner på det de kan selv, at de tar initiativ selv også og sånn, sant.
Intervjuer:	– Så å være utadvendt, er det det du tenker på?
Anne:	– Ja, det er veldig viktig, sant, men det er jo ikke en- men at de tør, sant, men da tror jeg at vi legger mye av- altså egenskapene deres (.) eh. Selvfølgelig er det en fordel at de er utadvendte. Men hvis de også er innesluttete, så tror jeg at jo tryggere vi klarer å få dem til å føle seg, sant, jo mer tør de (.) å, så det er veldig, det er i hvert fall alfa og omega at vi viser at vi er interessert i dem, og godtar dem, sånn som de er, sant (.) men de må som sagt, de må

	tørre. [...] De kan ikke være passive og gi opp, eller bare sitte på mobilen sin for eksempel, sant, altså, de må være aktive selv også.
--	--

Her peker Anne på at praktikantene bør være åpne og aktive, og som jeg har vist tar Anne en del av ansvaret ved å legge en betydelig innsats i å bidra til at praktikanten skal føle seg trygg nok til å tørre. Det hun sier om å «spinne på det de kan selv», kan vi betrakte som å utnytte egen symbolske kapital (jf. 2.3.7), som når Sheila lager mat til kollegaene (jf. 4.3.3, eksempel 38) eller når Pedro får samhandle med andre skoleansatte fordi de vurderer morsmålet hans som attraktivt (jf. 4.3.2).

Flere ganger gir Anne selvkritiske eksempler på at hun strekker seg mot en forestilt identitet (jf. 2.3.4) som en ledende renholder som løser oppdraget relatert til praktikanten på en bedre måte enn hun selv synes hun gjør i dag. Anne forteller om en tidligere praktikant som var aktiv og pratet mye i begynnelsen, men etter hvert forsvant inn i mobilen sin i pausene. Da ble det vanskelig for de andre, sier Anne. Hun vet ikke hva som førte til denne endringen i adferd:

Eksempel 40 (utdrag fra intervju med Anne): – **Jeg burde kanskje ha spurt**

Anne:	– (...) og jeg burde jo kanskje ha spurt. Men så føler jeg også, hvor går grensen med (uforståelig) altså sant, folk må jo få bestemme litt selv også (.) ja. Så der må man føle seg litt fram ((latter)). Så. Ja.
-------	--

Her ser vi et eksempel på Annes høye forventninger til egen investering og seg selv som bidragsyter. Selv når hun som her peker på uheldig adferd fra praktikantens side, som å se på mobilen sin i stedet for å være sosial og aktiv i pausene, vender hun et selvkritisk blikk mot seg selv. Anne mener likevel at det i stor grad er opp til praktikanten hvordan de utnytter anledningene som måtte dukke opp, til å delta i kommunikasjonssituasjoner i løpet av arbeidsdagen:

Eksempel 41 (utdrag fra intervju med Anne): – [...] **de må ta initiativ, og de må tørre å stole på seg selv.**

Anne:	– La oss si at nå at Sheila skulle inn og være vikar, da. Så hadde hun gått alene der på morgenen, sant, da hadde ikke hun vært sammen med meg mer, sant [...] da går hun alene [...] hun har den kommunikasjonen da i pausen, hvor vi sitter sammen, den halvtimen, men så etterpå igjen [...] spørs det litt, hvordan hun møter situasjonen, når hun er ute [...] sånn som Sheila er jo veldig sånn «hei!», sant, og smilende og blid, så det er veldig lett å si hei til henne [...] pluss at lærerne her også, sant, de er jo flinke, men hvis de har en person [praktikant] som tydelig viser at de ikke vil ta kontakt [...] så vil jo ikke de [lærerne] være
-------	---

	påtrengende, sant. Så [...] dette er et samspill med begge parter. Så det jeg tenker de flyktningene må forstå, også, er jo at <i>de</i> må ta initiativ, og de må <i>tørre</i> å stole på seg selv [...] være positive, og tenke at folk har lyst til å møte deg [...] det er bra å snakke og, altså, de må lære det også, at det er- ja, viktig, det er det <i>de</i> kan bidra med, sant. Og så må selvfølgelig alle de på arbeidsplassen (.) skjønne hvor viktig det er at de tar kontakt med de [...] som er utenlandske, sant, at de hjelper dem, de trenger litt ekstra drahjelp, sant, i motsetning til de som språket i hvert fall ikke er et problem for. Mm.
--	---

Anne har klare forventninger til de øvrige kollegaenes investering i praktikantenes språklæring. Hun krever at alle skal bidra, være positive og høflige. På grunn av den ekstra makten Annes rolle som leder rommer, kan hennes direkte involvering i kollegaenes investering betraktes som en del av hennes egen. Hun har lagt en betydelig innsats i å arbeide med holdningene på arbeidsplassen (jf. eksempel 42 og 43). «Hvis du har noe du skal si, skal du si det på en fin måte». Og hvis du skal kritisere noen, må du være konkret, du kan ikke bare «slenge ut ett eller annet». Det godtar ikke Anne. Hun sier at *personlighetene* til de ansatte påvirker hvordan de møter praktikanter på arbeidsplassen (jf. eksempel 27). Jeg forstår hennes bruk av termen personlighet som den identiteten hun tillegger dem (jf. 2.3.2). Anne mener hun har fått «litt bukt» med problematiske holdninger til praktikantene etter at de ansatte har snakket ut om dette, og hun beskriver kollegaers identiteter som har endret seg over tid:

Eksempel 42 (utdrag fra intervju med Anne): – «**Ja, de vasker jo altså hele toalettet med dokosten**»

Anne:	– [...] [V]i har sittet veldig mye, for eksempel i 2015 og 2016 med flyktningekrisen og alt dette her [...] som gjorde at vi hadde voldsomme diskusjoner inne her, det var nesten debatt ((latter)) blant oss, og da på en måte tror jeg [...] at det er viktig å snakke om disse tingene, sånn at alle forstår, sant, for det er ikke alle som skjønner det, sant, noen, på grunn av frykt og skepsis sant, så plasserer vi ting i bås, for å ha det ryddig og trygt, sant, det er menneskelige mekanismer, sant (.) så derfor, når personer gjør det, så må vi på en måte hjelpe dem (.) eh til å liksom, det er ikke farlig, sant altså, det er trygt [...] ofte kan det komme (.) altså noen personer kommer og sier at «ja, de er sånn og sånn [...]» Og da sier jeg at det går ikke an å si det om en gruppe mennesker, sant, altså, du må møte de menneskene, sant, og så har du alle mulige typer mennesker der og der, så, ja, jeg slår hardt ned på det der, for jeg blir så sint på det ((latter)) [...] det er kanskje lurt <i>før</i> man får inn, får inn (.) en kandidat, at man snakker om de utfordringene som er, sant, vi har gjort dette opp gjennom årene, sant.
Intervjuer:	– På arbeidsplassen?

Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – På arbeidsplassen [...] men hvis du er smart, da, altså jeg tenker i frem- altså for andre som skal gjøre dette, så kan det være lurt å ta det i forkant, sant, at man på en måte kartla, hvilke utfordringer kan vi stå overfor, hva kan bli problematikken her, okei, hvordan kan vi løse det [...] altså at man bare tenker gjennom hva man kan møte, i forkant. Vi har på en måte hoppet ut i det, og så møtt utfordringene (.) og så har vi- men jeg føler at vi er kommet en lang vei da.
Intervjuer:	<ul style="list-style-type: none"> – Hvilke typer utfordringer er det dere har møtt, da?
Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Nei der er jo det som jeg sier at folk plasserer folk i bås og sier at: «Ja, de vasker jo altså hele toalettet med dokosten», sant, altså, hvor har du det fra da, sant, altså, de gjør jo ikke det, sant.
Intervjuer:	<ul style="list-style-type: none"> – Fordommer?
Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Ja, fordommer, mye fordommer, sant, og sånt, pluss dette med kommunikasjonen, ja: «de forstår jo ingenting når du sier», sant, at man da liksom- ja hva er- ja så det er jo de (.) tingene som gjør at man må snakke om dem i forkant og og (.) ja, sånn at alle er innforstått, og pluss, men jeg tenker idealismen, det er det, hvis du liksom har et hjerte for at dette skal virke, og alle på en måte skjønner at du gjør en kjempejobb nå når vi får inn en fra [kvalifiseringsprogram] sant, du er med og bidrar, sant, til at denne personen blir integrert, sant, og da gjør vi jobben vår, og hvis alle gjør det, sant, så går dette veldig bra ((latter)) [...] At de som jobber her, de forstår hvor viktig det er, akkurat det lille de gjør, sant, for det at ofte kan det virke sånn: «ah, den er bare irriterende, sant, han skjønner ikke hva jeg sier» ((latter)) sant, men da, du må løfte blikket, sant, se, og så skjønne at det som du gjør nå, det er kjempeviktig. [...]

Eksemplet viser at Annes investering strekker seg til målbevisst arbeid med å endre holdningene ansatte kan ha til mennesker de ikke kjenner. Anne beskriver ulike personligheter, som hun kaller det, der noen forstår «av seg selv» at det er viktig å bidra, mens andre trenger tid og blir hemmet av det hun kaller frykt, skepsis og fordommer. Anne er overbevist om at det å støtte en praktikant som skal lære er berikende for alle, men mener det er en fordel å forberede kollegiet i forkant. Men hvilke grunner tenker hun at kollegaene kan ha til eventuelt ikke å ønske å investere i praktikantens læring?

Eksempel 43 (utdrag fra intervju med Anne): Skepsis, frykt og stress

Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Mm. Skepsis, i utgangspunktet, og kanskje litt sånn frykt, og så (.) jeg tror mange er så stresset i dag også, at de ikke orker noen ekstra oppgaver, at veldig mye hviler der, da. [...] vi er alle tjent med at de [praktikantene] blir integrert også, sant, at vi alle må være med og dra lasset, sant, det er liksom, alle må gjøre det de kan [...]
Intervjuer:	<ul style="list-style-type: none"> – Når du sier skepsis og frykt, overfor hva da?

Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Eh. Nei altså, mange er jo skeptiske, altså (.) skepti- det at du får ekstra oppgaver, noen kan være skeptiske til det. [...] mange er skeptiske til andre kulturer, generelt, sant, at liksom (.) «åh nei, de er sånn» og plasserer ting i bås, det er jo det verste som finnes, sant. Sånn, så (.) så hvis folk har gjort det, så sliter man, hvis du begynner, hvis det er <i>det</i> planet du begynner på [...] at de eh, har fremmedfrykt da, sant, så har jo du en lang vei å gå, men e jo veldig viktig at vi bryter ned disse barrierene, og på en måte sier koffo- altså, da må de jo på en måte bli stilt til ansvar for hvorfor tenker du sånn, hva er det som gjør at du tenker sånn, fordi du har hørt noe sånn og så tror du noe sånn, sant, altså du bør jo absolutt prøve denne oppgaven ((latter)) ville jo jeg sagt, sant. Og så se at det er ikke sånn det er, sant, [...]
Intervjuer:	<ul style="list-style-type: none"> – Så da holder det ikke å bare si at: Jeg ble ansatt for å jobbe her, og dette har jeg ikke bedt om?
Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Nei! Oh God! Nei, det, det, jeg blir dårlig av sånt, sant. Det synes jeg, men jeg (.) jeg tenker (.) det jeg har respekt for da, det er at folk har så mye i livet sitt da (.) og at [...] det er så vidt nesten egentlig du klarer din egen jobb, fordi at du har så mye, sant. På mange plan. Og det tenker jeg at man skal ha respekt for, at det liksom: «jeg klarer ikke en oppgave til, jeg ser på dette som et for stort ansvar for meg, jeg vet ikke hvordan jeg skal gripe det fatt», da må man respektere det. Sant, at man ikke har kapasitet mer, til å gi det som trengs, det må man respektere, det tenker jeg faktisk er eneste gyldige grunn.

Som det kommer frem i utdraget, peker Anne på stress og summen av oppgaver i kollegaers egne liv som en mulig årsak til manglende investering i praktikantene. Dette har hun forståelse for – i motsetning til de andre grunnene hun peker på, som er frykt og skepsis overfor mennesker fra andre kulturer. Anne har nulltoleranse for uttrykk for fremmedfiendtlige holdninger, og mener den beste «medisinen» mot fremmedfrykt nettopp er investering i praktikanter. Selv om Anne investerer mye i at praktikantene skal lære språket på jobb, innrømmer hun at arbeidsoppgavene innen renhold ikke egner seg mye for språklæring (jf. Strømmer, 2016; Sørensen & Holmen; 2004):

Eksempel 44 (utdrag fra intervju med Anne): – **Det er kanskje ikke den beste arenaen for å lære språk.**

Anne:	<ul style="list-style-type: none"> – Det er jo kanskje yrker som hadde vært lettere å lære seg språk, fordi du har mer samhandling mellom mennesker sant. Så jeg tenker for eksempel på, som på sykehjem og gamlehjem og barnehager, skole, sant, vært i SFOen, sant, <i>mye</i> bedre ((latter)). Sammen med mennesker, der du jobber med mennesker, enkelt og greit. Mm. Men at dette er en grei start, på en måte. Men ikke noe (.) ja, ikke, du lærer ikke – det er kanskje ikke den beste arenaen for å lære språk.
-------	---

Intervjuer:	– Nei? Men likevel så er det vel den arenaen de fleste blir plassert i, da?
Anne:	– Ja. Men det har vel med nivået, sant, av hva de kan levere på språkfronten, sant, og da blir det «okei, dette kan gå», sant.

Vi ser her at Anne ikke oppfatter renholdsbransjen som spesielt egnet for språklæring, men samtidig heller ikke krever så mye på språkfronten. De ansatte jobber alene, og så lenge de mestrer arbeidsoppgavene klarer de seg greit uten å kommunisere mye med andre.

4.3.4 Oppsummering Vika skole

Anne har oppfattet at kvalifiseringssenteret har et mål om at praktikanten skal få arbeid – at de skal lære seg både arbeidsoppgavene og språket. Vi har sett at både Anne og Pedro investerer mye i Sheilas språklæring på arbeidsplassen. Pedro identifiserer seg med praktikantene og bruker egne erfaringer når han hjelper dem med arbeidsoppgavene. Anne gir uttrykk for at hun *liker* både Sheila og Pedro, noe jeg antar påvirker investeringen hennes. Anne og Pedro er opptatt av å skape trygghet for at Sheila skal våge å praktisere målspråket på jobb. Sheila gir uttrykk for å føle seg trygg sammen med disse to, men det virker ikke som at hun har tilstrekkelig selvtillit til å benytte seg av de potensielle kommunikasjonssituasjonene som dukket opp i løpet av arbeidstiden jeg observerte. Anne legger vekt på at praktikantene skal oppfatte arbeidsrelaterte instruksjoner, men ønsker samtidig at praktikantene bidrar med småprat om løst og fast i pausene. Hun synes å tro at hun forventer mindre av språkkompetansen deres enn hun egentlig gjør (jf. 5.1.2).

4.4 Totally Clean Rengjøring

Totally Clean Rengjøring (TCR) er et privat renholdsfirma med avdelinger over hele landet. På denne aktuelle avdelingen er det litt over 100 ansatte. Siden 2015 har avdelingen hatt cirka 30 praktikanter. Flere har blitt ansatt i etterkant av praksis, som nyansatte Leon (jf. 4.4.1). De ansatte jobber på forskjellige kontrakter i området, av ulik størrelse. Noen steder jobber flere sammen, andre steder jobber de ansatte alene. TCR trenger nye folk hele tiden, og driftssjef Geir (jf. 4.4.3) betrakter praktikantordningen som en trygg form for rekruttering. Bedriften får prøvd ut kandidater i praksis før de eventuelt ansetter, og vet da hva de får.

4.4.1 Nyansatte Leon

Leon er i 40-årene og kommer fra et land i Sentral-Afrika. Han har bodd i Norge i seks år, og ser for seg å bli her resten av livet. Fra hjemlandet har han en avbrutt utdanning på grunn av krig, og arbeidserfaring fra en internasjonal organisasjon. Han drev også klesbutikk i

hjemlandet. I Norge har han tidligere vært ringevikar i en barnehage i tre år. På intervjutidspunktet har han akkurat blitt fast ansatt i TCR, etter bare tre uker i praksis der. Leon mener han er heldig. Han sier at han trives bra, at han jobber bra og prøver å ha en god kommunikasjon med sjefen og alle andre.

Leon sier i intervjuet at han er fornøyd med jobben og seg selv, at han synes han har et godt liv, men tror også at det kan bli mye bedre i fremtiden. For å ha et godt liv, må du ifølge Leon først ha frihet. Deretter kommer helse foran jobb og inntekt. Han kunne seks språk fra før, da han begynte å lære norsk. Alle disse språkene han har lært fra før utgjør en del av Leons kulturelle, og symbolske kapital (jf. 2.3.7), som han er i stand til å utnytte. Da han var helt ny i Norge, kommuniserte han på engelsk før han kunne gjøre det på norsk. For å lære mer norsk leser han blant annet bøker og «prøver å snakke med noen som snakker bra norsk». Leon sier i intervjuet at han alltid føler seg som en del av gruppen han er i, fordi det ofte er han som har startet samtalen. Han synes sport og fotball er anvendelige temaer. Leon har mange norske venner. Flere av dem fikk han da han jobbet som ringevikar i en barnehage i tre år, som eneste ansatte som ikke var norsk.

Når språklige misforståelser oppstår, er Leon opptatt av å finne årsaken. En slik læringsstrategi inngår i hans kulturelle kapital. Leon sier at han leter etter løsningen, for å lære av det til neste gang, og illustrerer her med en episode som skjedde da han var ny i barnehagen:

Eksempel 45 (utdrag fra intervju med Leon): – **Jeg står der i cirka fem minutter, men jeg husker at nei, jeg må bruke google [...]**

Intervjuer:	– Men har du sagt noen gang: «Ja, jeg forstår», selv om du <i>ikke</i> forstår?
Leon:	– ((latter)) da jeg begynte, da jeg begynte å jobb, det var sånn.
Intervjuer:	– Ja. Hva kan skje da?
Leon:	– Det var, for eksempel, det er (uforståelig). Da jeg begynte første gang i barnehagen, det var på praksis, sjefen min spurte meg: «Kan du sett opp [her mener han <i>på</i>] maskinen, Leon?»
Intervjuer:	– Jaha?
Leon:	– Jeg sa ja. Og jeg vet ikke hva betyr «sett opp» ((latter)) og jeg bare, jeg sitter der på maskinen og ser, jeg vet ikke det betyr at <i>starte</i> maskin! Men jeg bruker google, jeg ser okei ((latter)) <i>starte</i> maskin.

Leon viser her at han er løsningsorientert, og aktivt leter etter potensielt medierende ressurser – i dette tilfellet Google Translate. Leon minner om kollega Pedro (jf. 4.3.2), fordi de begge synes å ha de kvalitetene lederne og kollegaene i studien ønsker seg hos en språkinnlærer. Men på jobb finner ikke Leon mange ressurser for å utvikle målspråket videre. Han jobber helt alene,

og har det travelt på jobb. Leon slår fast at man ikke kan lære språk på en renholdsjobb. Målet hans med praksisplassen på TCR var å få en jobb, ikke å lære språk, forteller han.

Arbeidsplassen der jeg observerte ham er et kombinert kontor- og produksjonslokale, der Leon hadde som oppgave å vaske kontorer, møterom, ganger, kantine, garderober og toaletter. På observasjonstidspunktet hadde han vært fast ansatt i én uke og fire dager.

Eksempel 46 (utdrag fra feltnotater): – **Jeg må prøve å være mere stille.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Leon støvsuger teppegulvet på et lite møterom, og viser meg en laminert tegning av arealene han skal rengjøre. Arbeidsplanen har fargekoder som beskriver antall rengjøringer per uke. Leon flytter ledningen til en ny stikkontakt i den lange korridoren etter hvert som han og støvsugeren beveger seg mellom kontorene. Han er svett og jobber raskt. Jeg forsøker å ikke forstyrre ham, men Leon virker takknemlig for å ha noen å snakke med.</i>
Leon:	– [Hjemlandet] er et sosialt land. Jeg liker å snakke med folk. Jeg er sosial.
Observatør:	– Det er ikke så mange å snakke med her.
Leon:	– Nei (demper stemmen). Vi må være stille. Jeg må prøve å være mere stille.

Kontoransatte oppholder seg i lokalene mens han jobber, men Leon har ingen plass i dette praksisfellesskapet. På grunn av Leons sosiale kompetanse har han oppfattet at han skal være stille og ikke forstyrre, selv om han har lyst til å snakke med folk. I likhet med deltakerne i Bjerkesets (2019) studie, som heller ikke lyktes i å oppnå en sentral posisjon i praksisfellesskapet (jf. 2.1), har Leon verken retten til å tale (jf. Norton, 2013; Bourdieu, 1977) (jf. 2.3.6) eller muligheten til å dyrke relasjoner. Fordi han arbeider alene er det vanskelig for Leon å fremstille seg selv på ønskede måter, som f.eks. «kollega». I likhet med informanten i Strømmer (2016), jobber Leon ofte alene i tomme rom. Kunder foretrekker gjerne at det vaskes når de ansatte ikke er der (jf. 2.1.1). Leon opplever bare sporadisk kommunikasjonsmuligheter på jobben. Det hender det oppstår korte interaksjoner, som denne:

Eksempel 47 (utdrag fra feltnotater): – **God helg, ja**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>De kontoransatte er ferdige på jobb. En dame kommer bortover korridoren mens Leon er på vei inn på kontoret hennes.</i>
Dame (henvender seg til Leon):	– Der ja. Kan jeg bare hente tingene mine?
Leon:	– Yes.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Leon venter. Damen kommer ut fra kontoret med veske, jakke, osv. i hendene.</i>
Dame (henvender seg til Leon):	– God helg.

Leon:	– God helg, ja.
-------	-----------------

I løpet av observasjonen dukker driftssjef Geir opp for å følge opp sin nyansatte. Leon benytter anledningen til å vise sjefen en feil han gjorde dagen i forveien:

Eksempel 48 (utdrag fra feltnotater): – **Det skal mye til! For å knekke et skaft.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Leon går bort til Geir og holder frem et ødelagt moppeskaft.</i>
Leon:	– I går da jeg vasket trappen, jeg knuste den her.
Geir:	– Hvordan klarte du det?
Leon:	– Det var masse kaffe.
Geir:	– Hvordan gjør du det når du vasker trappen? Bruk mere vann. Ikke presse mer. Kom her så skal jeg vise deg.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Vi går ut i trappen og sjefen viser hvordan han justerer skaftet mens han vasker.</i>
Geir:	– Det skal mye til! For å knekke et skaft.

Her ser vi at Leon er i en potensielt truende situasjon, når han må vise frem at han har ødelagt utstyr som tilhører arbeidsgiver. Geir reagerer derimot ikke negativt på dette, men opptrer derimot rasjonelt ved umiddelbart å vise Leon hvordan han unngår at det skjer igjen. Den siste kommentaren til Geir kan like godt tolkes som et kompliment som handler om at Leon er en sterk mann, som at han er en klumsete arbeidstaker.

Da jeg intervjuet Leon etter observasjonen, trakk han frem den samme episoden – da jeg spurte ham om alle arbeidsoppgavene på jobb er nye for ham. Leon fortalte da (leende) at ja – det Geir viste ham i trappen, at han kunne redusere lengden på moppen uten at den knakk, det var nytt for ham. At Leon beskriver denne potensielt ubehagelige episoden som noe udramatisk, som han lærte noe viktig av, forteller meg at han føler seg trygg, både på driftssjef Geir og på seg selv. I likhet med Pedro (jf. 4.3.2), virker det som at det er naturlig for Leon å tenke positivt – selv i vanskelige situasjoner. Leon virker så uinteressert i negative tanker at det fremstår som et aktivt valg han har tatt. Også denne positive grunnholdningen inngår i Leons kapital, som han kan bruke til å forhandle om alternative, mektigere identiteter gjennom aktørskap (jf. 2.3.5).

Leons erfaring er at nordmenn er positive til måten han snakker norsk på og han virker stolt når han forteller at nordmenn vurderer det norske språket hans som bra. Dette velger han tydeligvis å ta personlig. Vi har sett at vi ifølge Bourdieu (1977) ikke kan skille talen fra personen som snakker (jf. 2.3.2). Men Leon sier at det ikke er lett å finne nordmenn å snakke med:

Eksempel 49 (utdrag fra intervju med Leon): – **Første ting, du må være sosial.**

Intervjuer:	– Er det lett å finne noen å snakke norsk med?
Leon:	– Ja! Ikke lett! Det er ikke lett.
Intervjuer:	– Ikke lett, nei?
Leon:	– Ikke lett. Hvorfor? Eh (.) mange nordmann er opptatt, så du kan ikke, du kan ikke stoppe med <i>noen</i> en gang på gaten: «Kan jeg snakke med deg norsk?» Nei! Hvorfor? Kanskje han eller hun går på jobb eller har andre å gjør, så det er ikke lett å finne noen som kan snakke med norsk, men på jobb, hvis du jobber med noen som sted, der du kan prate med han eller hun, fordi du jobber sammen. Eller hvis du- hvis det er fri for eksempel i helgen (uforståelig) hvis det er fint vær, mange folket sitter i sentrum her, også jeg bor i sentrum, og du kan sitte med noen, hvis du- hvis han er interessert i å snakke med deg, da du kan begynne å snakke. Men første ting, du må være sosial.

Her ser vi at Leon peker på det samme som ledere og kollegaer (jf. 4.2.2; 4.2.3; 4.3.2; 4.3.3) gir uttrykk for – at det er en fordel dersom innlærere som skal lære norsk er utadvendte og sosiale. Det er Leon, og i likhet med Pedro (jf. 4.3.2) mener jeg han forhandler om identiteten sin når han ikke tar det personlig at det er vanskelig å finne noen å snakke norsk med. Leon peker på grunner utenfor seg selv og språkkompetansen sin, som at nordmenn er travle. Vi kan tenke oss at han, som oppgir at han behersker syv språk, tolker kommunikasjons hendelser ut fra en flerspråklig ideologi (jf. 2.4.1) som antar at det kan være en rekke årsaker til at kommunikasjonen bryter sammen, for eksempel S1-talerens utålmodighet, og ikke nødvendigvis S2-talerens inkompetanse.

Leon har som vi har sett mye kapital som kan bli symbolsk; han kan syv språk, er løsningsorientert og har gode læringsstrategier, sosial kompetanse og en positiv grunnholdning som i sum både bidrar til språklæring og gir ham anledning til å forhandle om ønskede identiteter – på tross av at han ikke lærer språk på jobb. Jeg vil hevde at årsaken til den manglende språklæringen hans på jobb er strukturelle, som at han jobber alene og har det travelt.

4.4.2 Kollega Bilal

Bilal kom til Norge fra Sørøst-Europa for syv år siden, og er i likhet med Pedro på Vika skole (jf. 4.3.2) en kollega med norsk som andrespråk. Bilal er teamleder i Totally Clean Rengjøring med ansvar for 13 kollegaer. På intervjutidspunktet er to-tre av disse praktikanter fra NAV. Bilal jobbet i et byggefirma de to første årene han bodde i Norge, der de kun snakket hans eget morsmål. I to år gikk Bilal på norskkurs hver ettermiddag etter jobb. Han sier at han lærte norsk

fra første dag i Norge, at han gikk aktivt inn for å lære det nye språket. Bilal forventer like mye personlig innsats av praktikantene han skal veilede på jobb.

Eksempel 50 (utdrag fra intervju med Bilal): – **Hvis du vil ikke, ingen skal hjelpe deg.**

Intervjuer:	– Så de praktikantene som kommer hit til dere, og ikke kan norsk, eller som holder på å lære norsk- du (.) kjenner den situasjonen som de er i?
Bilal:	– Selvfølgelig. Selvfølgelig. Selvfølgelig jeg kjenner [vet] alt. Men jeg sa til alle: Dere må vite i hodet hva dere vil. Vil dere jobbe her, vil dere snakke norsk, vil dere-
Intervjuer:	– Mm.
Bilal:	– Etter det, du kan gjøre, du kan gå på skole, hvis du vil <i>ikke</i> , ingen skal hjelpe deg.

Bilal er opptatt av at den enkelte praktikant må bestemme seg for hva han vil med livet sitt. Så lenge innlæreren viser vilje og motivasjon, er imidlertid Bilal villig til å gjøre det han kan for å hjelpe.

Eksempel 51 (utdrag fra intervju med Bilal): – **Og jeg snakker hver dag med alle.**

Bilal:	– De skal lære. Jeg skal snakke, jeg skal snakke hele tiden, med [navn], dere skal snakke. Og jeg snakker hver dag med alle. Okei. Hvis dere forstår ikke. Ikke si til meg jajajaja. Si til meg jeg forstår ikke. Jeg skal, én gang til, én gang til, én gang til. Du må lære.
Intervjuer:	– Hvorfor tror du mange sier jajajaja [later som at de forstår]?
Bilal:	– Jeg vet ikke. Godt spørsmål. Kanskje det (.) de vil ikke at vi viter de snakker ikke norsk. Jeg tror at det er problemet.

I likhet med de øvrige lederne og kollegaene i studien min, uttrykker Bilal at det er avgjørende at praktikanten ikke later som at han forstår. Selv spurte han Geir og andre om alt, hele tiden, da han var ny. Bilal sier at han er villig til å svare på alt praktikantene lurte på, selv om det blir stress for ham.

Eksempel 52 (utdrag fra intervju med Bilal): – **Jeg kan ikke, jeg kan ikke hjelpe mye.**

Bilal:	– Jeg kan ikke, jeg kan ikke hjelpe mye. Men jeg kan, jeg kan hjelpe at <i>de</i> , at de tenker at de <i>må</i> lære norsk. Okei, de har lærer på skole. Han eller hun skal lære oss. Men de må ville det.
--------	---

Her uttrykker Bilal lignende holdninger som sjefen Geir (jf. 4.4.3): Språket læres primært på norskkurs og sekundært på jobb – dersom innlæreren er motivert og virkelig vil. Som andrespråksbruker selv, tror Bilal at han kan bidra med mer motivasjon enn en førstespråksbruker. Han sier at han ikke kan lære noen norsk, men spørre praktikanter hva som

er best: Å snakke norsk eller ikke? Å jobbe eller å sitte hjemme? Å få lønn hver måned eller å vente på penger fra NAV?

I tillegg til å forsøke å motivere andre til økt innsats, inviterer Bilal de ansatte på teamet sitt til å spise sammen på kontoret hans³⁰ – i stedet for i den felles kantinen. Bilal gjør dette for at de skal føle seg bedre og ikke sitte alene i en stor gruppe og tenke på vanskelige ting. Han inviterer også gjerne kollegaer til å ta en røyk og snakke om fotball eller noe annet. Jeg oppfatter disse initiativene som en del av Bilals investering. Han mener det er viktig å trives på jobb og å tenke positivt. Men hva med selve arbeidsoppgavene, gir de rom for språklæring? Bilal mener man kan lære nye ord hver dag, og at det første som må læres i en renholdsjobb er terminologi som «mopp», «klut», «vann», «vogn» og «oppgave». Bilal forteller om da han ba en praktikant hente kost og brett til ham:

Eksempel 53 (utdrag fra intervju med Bilal): – **Han komt med bøtte.**

Bilal:	– (uforståelig) kan jeg, kan du hente til meg kost og brett. Han komt med bøtte.
Intervjuer:	– Mm. Mm. Så dere kan snakke om det dere gjør på jobb?
Bilal:	– Og- ja. Og når han hentet til meg bøtt, eg sa, eg sa ingenting. Bare: Kan du komme med meg? Vaskerom? Jeg sa: Kostebrett er der. Men neste gang, hvis du kjenner ikke hva det er, spør meg.

Vi ser at Bilal investerer i språklæringen gjennom å stille seg åpen for å ta imot spørsmål og snakke mye med praktikanter. Det han selv mener er hans viktigste bidrag er å motivere gjennom å være et eksempel til etterfølgelse. Å peke på hva han selv har oppnådd, etter tidligere å ha vært i samme situasjon som praktikantene. Bilal sier at selv om han forstår situasjonen deres, synes han det er «litt vanskelig» å jobbe sammen med folk som ikke kan norsk – eller engelsk:

Eksempel 54 (utdrag fra intervju med Bilal): – **Og faktisk de kommer og snakker ingenting, de forstår ingenting.**

Bilal:	– Fordi det, faktisk nitti prosent som de kommer fra [kvalifiseringsprogrammet], de er fra Eritrea, Somalia, og de snakker ikke engelsk. De er- null komma null fem prosent snakker engelsk. Og faktisk de kommer og snakker ingenting, de forstår ingenting. Men når jeg snakker med [navn] jeg tenker: Jeg var samme en gang (hviskende). Okei, jeg snakket engelsk, men- jeg tenkte jeg var samme for syv år siden.
--------	--

³⁰ Da koronapandemien brøt ut, måtte han slutte med dette.

Jeg synes Bilal her betrakter tigrinja og somali som «verdiløse» språk når han sier at de «snakker ingenting» – og også devaluerer de aktuelle språkbrukerne, ved å si at «de forstår ingenting». Dette kan ses som utslag av en mangelorientert språkideologi (jf. 2.4.1). Vi ser Bilal betrakte engelsk som et lingua franca som de færreste praktikanter behersker. Sosial urettferdighet oppstår ifølge Ortega (2019) ofte fordi flerspråklig kompetanse ikke blir forstått, men grovt devaluert, og at det ikke bare er måten det snakkes på – men taleren selv – som blir devaluert (s. 34). Selv veksler Bilal mellom norsk, engelsk og morsmålet på fritiden, og det er av den grunn naturlig å anta at han betrakter språkbruk med flerspråklige ideologiske briller. Jeg minner om at ideologier kjennetegnes av en naturalisering som gjør at de fremstår som universelle sannheter, snarere enn kulturelt og historiske betingede ideer om verden og måtene den er inndelt på (jf. 2.4). Samtidig identifiserer Bilal seg med praktikantene han omtaler i eksemplet, når han sier at han var «samme» for syv år siden – på tross av sin verdifulle engelsk-kompetanse.

4.4.3 Driftssjef Geir

Geir har jobbet i Totally Clean Rengjøring i seks år, og anslår at han i løpet av denne perioden har hatt kontakt med nærmere 30 praktikanter. I TCR blir nye praktikanter plassert på en større kontrakt med flere ansatte, der én får spesielt ansvar for å følge opp praktikanten. Dette er det som krever mest av bedriften, ifølge Geir, og det koster penger. Tilbake får de enten en veldig god ansatt, eller «en de ikke kan bruke». Det er sjansen de tar. Praksisperiodene varer gjerne i tre måneder, men Leon (jf. 4.4.1), for eksempel, ble ansatt etter bare tre uker. Andre kan bli «luket ut» etter en måned, hvis bedriften mener at vedkommende ikke fungerer (jf. eksempel 57). Geir fremstår generelt som rasjonell, effektiv og svært tydelig. Han virker overbevist om det han sier. Geir snakker mye om innlærerens motivasjon, og mener denne avgjør både om de lærer seg språket og om de får jobb. Vi skal se at *hvordan Geir oppfatter* innlærerens motivasjon, direkte påvirker hans egen investering.

Geir oppgir behovet for rekruttering av nye ansatte som hovedgrunn til at hans avdeling tar imot praktikanter. Han sier at det er tryggere å ansette en person etter å ha prøvd vedkommende i tre måneder. Han foretrekker folk uten renholdsbakgrunn fra før, fordi de kan læres opp nøyaktig slik TCR vil ha dem. På spørsmål om hvilke konkrete forventninger han har oppfattet at kvalifiseringssenteret har til praksisplassens bidrag, legger Geir mer vekt på praktikantenes potensielle jobbmuligheter og mindre på språklæringen enn Anne gjør (jf. 4.3.3). Geir ansetter gjerne renholdsarbeidere før de lærer seg norsk, i motsetning til kommunen som krever B1.

Eksempel 55 (utdrag fra intervju med Geir): – **Jeg er sånn, jeg bryr meg ikke så mye om språk.**

Geir:	– Ja. Jeg er sånn, jeg bryr meg ikke så mye om språk.
Intervjuer:	– Nei?
Geir:	– Jeg bryr meg om arbeidsmoral. Jeg bryr meg om punktlighet. Og jeg bryr meg om vilje. Hvis de tingene er der, så har de jobb.

Fra kvalifiseringscenteret har han oppfattet at han skal forklare praktikantene tydelig hvordan arbeidslivet i Norge fungerer, sier Geir. Spesielt punktlighet er en dyd han setter høyt, og å gi beskjed hvis man ikke kan komme (jf. Sørensen & Holmen, 2004, se 2.1.1). Geir vet nøyaktig hvilken type ansatte han er på jakt etter, og ser det som sin oppgave å kommunisere dette tydelig, både til kvalifiseringscenteret som forsyner TCR med praktikanter, og til praktikantene selv.

Eksempel 56 (utdrag fra intervju med Geir): – **Hva forlanger vi av den personen vi skal ta inn?**

Geir:	– Pluss, så er jo [kvalifiseringsprogram] veldig opptatt av dette med (.) hvordan er motivasjonen til den praktikanten, er det der? Er det dette vi ser etter? Sant. Så, så, og det får de tilbakemelding på hele tiden. Det er- jeg forlanger jo månedlige møter med dem, hvor vi er- sitter sammen med praktikanten, igjen så er jeg ærlig, jeg sier hvordan det er, hva de må bli bedre på, det får de vite hele tiden, det får de vite fortløpende. Ehm. Så, så, ja, de får vite det de vil.
Intervjuer:	– At dere må være tydelige på hva som kreves, for å kunne få en jobb her?
Geir:	– Mm. Mm. Ja. Og (.) vi selvfølgelig, er jo ute etter gode folk sant. Det er jo alle arbeidsgivere. Og da igjen, så må vi være tydelige på hva det er vi ønsker, hva er det vi- hva <i>forlanger</i> vi av den personen vi skal ta inn? Og hvis ikke vi <i>får</i> det, så blir ikke den personen ansatt.

Som utdraget viser, har rengjøringsfirmaet, kvalifiseringscenteret og praktikanten et felles mål om at praktikanten skal bli ansatt – og at Geir har makt til å sette premissene. Språk er ikke viktig i denne sammenhengen, selv om Geir forventer at det «kommer» etter hvert.

Eksempel 57 (utdrag fra intervju med Geir): – **Jeg har en tendens til å være skrekkelig ærlig.**

Geir:	– Det koster penger. Men hva får vi igjen for det?
Intervjuer:	– Ja. Hva får dere igjen?
Geir:	– Vi kan få igjen en veldig god ansatt. Eller vi kan få en vi ikke kan bruke. Det er liksom sjansen å ta. Men det er derfor jeg sier at vi har kanskje én i en måned. Vi ser at dette, dette går ikke. Men da luker vi dem ut. Jeg har en tendens til å være <i>skrekkelig</i> ærlig. Med både deltaker og [kvalifiseringsprogram], på at hvis

	det er noen jeg mener vi ikke <i>kan</i> bruke, så kan vi ikke bruke dem. Da er det ikke håp.
--	---

Her ser vi at Geir mener han raskt kan vurdere om det «er håp» for praktikanten, med tanke på en fremtidig ansettelse, og at de som ikke «kan brukes» raskt «blir luket ut». Geir bestemmer hvilke ansatte som får ansvar for praktikanter. Selv om det ikke er frivillig, er disse ansatte ifølge Geir takknemlige, både for å få hjelp og for å få lov til å være med og lære opp andre.

Eksempel 58 (utdrag fra intervju med Geir): – **Vanskelig å si, men jeg har jo lært meg å lese personlighetene til folk.**

Geir:	– [...] de [ansatte] får lov å bestemme om- <i>hvordan</i> denne personen skal bli, for det kommer jo an på <i>dem</i> igjen. Hvor god er opplæringen? Sant.
Intervjuer:	– Når du tenker på- hvem skal jeg plukke ut til å sette på denne nye, hvilke egenskaper ser du etter, eller hva legger du vekt på før du peker på en heldig person? ((latter))
Geir:	– Vanskelig å si, men jeg har jo lært meg å <i>lese</i> personlighetene til folk.
Intervjuer:	– Mhm.
Geir:	– Ehm. Så har vi (...) så har vi der igjen også masse personligheter. Ehm. Vi, jeg bruker nå en som har vært i renholdsbransjen i sikkert 15 år. Og [hen] <i>vet</i> jeg, [hen] er tålmodig, [hen] er flink til å lære ifra seg, [hen] er <i>utrolig</i> god på språk, [hen] snakker vel fem språk flytende (...) man må vite <i>litt</i> om den personen som man tar inn, og så må man vite hva man har. Da må man kjenne personene sine.
Intervjuer:	– Ja. Og hvis den personen ikke <i>vil</i> , så må han?
Geir:	– ((puster dypt)) det er ingen som sier til meg at ikke de vil.

Geir sier altså at han kjenner sine ansatte og at han leser folks personligheter. Når det kommer til praktikantenes identitet, er det sentralt at de er motiverte. Nyansatte Leon (jf. 4.4.1) er en tidligere praktikant som Geir åpenbart mener det er håp for. Leon forteller i intervjuet at han liker at han i Norge kan snakke med sjefen når han vil – uten å søke tillatelse på forhånd, som i hjemlandet hans.

Eksempel 59 (utdrag fra feltnotater): – **Du må lære deg å bruke øynene.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Leon tørker bord på dagens syvende kontor og har støvsugd nesten halve korridoren når driftssjef Geir kommer for å følge opp sin nyansatte. Jeg hadde ikke oppfattet at Geir også skulle komme.</i>
Geir (henvender seg til Leon):	– Har du vært her? [viser med hånden hvor han mener]
Leon:	– Nei. Jeg går sånn [peker og viser sjefen hvordan systemet hans er]
Geir:	– Du må lære deg å bruke øynene.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Geir forklarer Leon at han ikke må bruke tid på å vaske det som er rent. Jeg forsøker å holde avstand til de to, men Geir snakker til meg.</i>

Geir (henvender seg til meg, mens Leon er til stede og også hører):	– De må lære seg å bruke øynene. Ikke vaske det som er rent. Det er sånne triks som de må lære. Det er lurt, det å bruke øynene. 50 prosent av renholdsjobb, det er øynene. Han [Leon] begynner å komme seg.
Geir (henvender seg til Leon):	– Her er det litegranne på gulvet [peker på noe rusk]
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Geir hjelper til, han har høyt tempo, freser gjennom rommene, bruker øynene og tar bare det han ser. Hvis han ikke ser noe, er det rent nok. Jeg spør Geir om han synes Leon er for grundig. Han svarer at det ikke er nødvendig å vaske der det ikke trengs.</i>
Geir:	– Da sparer du masse tid!

Eksemplet illustrerer det Sørensen og Holmen (2004) peker på (jf. 2.1.1): At det i rengjøringsarbeid ikke handler om å gjøre så godt rent som mulig, men om å gjøre så mye rent som kunden betaler for og ikke mer. Leon er opptatt av at arbeidsgiver skal være fornøyd med jobben han gjør, og Geir formidler med all mulig tydelighet hva han forventer av Leon. Interaksjonen mellom de to synes ikke å være preget av språkvansker.

Eksempel 60 (utdrag fra feltnotater): – **Ellers er det bra. Ser du? Ut. Lukk igjen døren.**

Geir (henvender seg til Leon):	– Men dette er bra, Leon, der er en liten en. Og der [Geir peker på det han ser på gulvet, Leon fjerner det]. Sånn der ja. Og så ser du den ved hjulet der. Og da er det bra.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Geir bruker hånden til å vifte Leon ut av rommet og videre inn på neste kontor.</i>
Geir (henvender seg til Leon):	– Her er litegranne her.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Geir peker på en flekk på et bord og fjerner flekken lynraskt selv før han vasker hele bordet.</i>
Geir (henvender seg til Leon):	– Her er det litegranne på teppet der [viser], og der er en [peker], og der, og der er en til, og der borte. Så slipper du å ta hele! Og der også.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Geir griper støvsugeren, fjerner det som ligger på gulvet og leverer støvsugeren tilbake til Leon.</i>
Geir (henvender seg til Leon):	– Ellers er det bra. Ser du? Ut. Lukk igjen døren.
Geir (henvender seg til meg, mens Leon er til stede og også hører):	– Vi må bruke litt tid på dem når de er helt nye.
Geir (henvender seg til Leon):	– Før du går inn, så ser du.

Utdraget illustrerer det Sørensen og Holmen (2004) peker på (jf. 2.1.1), at det i renholdsbransjen ikke skal gjøres mer rent enn kunden betaler for. Vi kan betrakte det som en sosialiseringssprosess når Geir viser Leon hvor mye han skal vaske. Vi har sett at ledende

renholder Anne tilpasser språket sitt når hun snakker med innlærere (jf. 4.3.3). Det gjør Geir også, men ikke på samme måte. Geir bruker korte, svært tydelige setninger, med et minimalt antall ord og mye bruk av imperativ.

Eksempel 61 (utdrag av feltnotater): – **Gå ut. Ferdig.**

Geir (henvender seg til Leon):	– Speilet er ikke skittent. Ser du det? Speilet er ikke skittent. Da bare tørker du av det. Flott. Veldig bra. Gå ut. Ferdig. [Vifter med hånden i retning døren].
--------------------------------	--

Jeg observerer ikke at Leon har noen problemer med å forstå Geirs budskap. At Geir snakker på en måte som knapt gir rom for misforståelser, kan ses som en investering i praktikantens språklæring – i tillegg til å bidra til Geirs hovedfokus: at arbeidsoppgavene blir utført tilfredsstillende.

Eksempel 62 (utdrag fra feltnotater): – **Han lærer å se.**

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Jeg venter i kantinen sammen med Geir mens Leon vasker et toalett alene. Etterpå kommer Leon inn i kantinen:</i>
Geir (henvender seg til Leon):	– Og så av med hanskene! Du har vært på toalettet!
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Geir reagerer kraftig på at Leon kommer inn i kantinen med hanskene på. Han ber Leon bekrefte at han hadde hanskene på seg da han vasket toalettet, og Leon bekrefter dette.</i>
Geir (henvender seg til meg, mens Leon er til stede):	– Det er det de ikke tenker på.
Geir (henvender seg til Leon):	– Hvorfor tar du hanskene på på toalettet?
Leon:	– Fordi det er masse bakterier der.
Geir:	– Du tok nettopp der, med de hanskene som har vært på toalettet. Nå må du tørke der også.
Leon:	– Helt feil [kommenterer sin egen handling og ser flau ut]
Geir:	– Det beste er faktisk- [avbryter seg selv og går inn på toalettet sammen med Leon]
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Jeg klarer ikke å følge etter dem inn på toalettet fordi jeg synes situasjonen er så ubehagelig og antar at det oppleves ydmykende for Leon at jeg overvårer det som skjer. Jeg hører at sjefen stiller mange (retoriske) spørsmål som Leon må svare på/bekreft/bekrefte. På denne måten hamrer Geir inn hvorfor man aldri må gjøre det Leon akkurat gjorde. Han sier at det beste er å ikke bruke hansker på toalettet. Jeg tenker at Leon har gjort en stor feil, og at Geir vil unngå at det skjer igjen, men det er så pinlig at det nesten er uutholdelig å være til stede. Når de to kommer tilbake til kantinen, virker stemningen helt grei:</i>
Geir (henvender seg til Leon):	– Hvis du glemmer å ta av deg hanskene. Vaske, såpe, vaske, tørke, fortsette.

Geir (henvender seg til Leon):	– Så <i>ser</i> du her også. Ikke alle steder der det er skittent. Der og der. Du ser. Så du trenger ikke ta hele. Du skal kun ta det du ser. Jeg har sjekket noen flekker. Kaffemaskinen, borte ved disken.
Geir (henvender seg til meg, mens Leon er til stede):	– Han lærer å se.

Jeg synes det er ubehagelig at Geir, mens Leon er til stede og hører på, snakker om ham til meg i tredjeperson. Også i flertallsform, som en del av en større, udefinert gruppe (f.eks. renholdsarbeidere som kommer fra utlandet/enkelte andre land). Jeg tenker på dette som utslag av en ideologi som skiller mellom «vi» (Geir og meg) og «de andre» (Leon) på bakgrunn av morsmål/språkkunnskaper (jf. 2.4.2). Men det kan også tenkes at Geir kommenterer Leons aktivitet for å hjelpe observatøren å forstå hva som foregår på arbeidsplassen og hva en nyansatt må lære.

Eksempel 63 (utdrag fra feltnotater): – **Stopp. Stopp. Stopp. Få kluten. Nå er den skitten, sant.**

Geir (henvender seg til Leon):	– Nå er vi ferdige. Ut herifra.
<i>Observatørens notater:</i>	<i>Leon er ferdig i kantinen og skal vaske flere toaletter. Geir blir med ham. Jeg venter utenfor. Døren står på gløtt.</i>
Geir (henvender seg til Leon):	– [Navn] har vist deg hvordan du vasker et toalett?
Leon:	– Ja.
Geir:	– Hvordan vasker du det da?
Leon:	– Sånn.
Geir:	– Ja.
Leon:	– Sånn.
Geir:	– Ja.
Leon:	– Sånn.
Geir:	– Ja.
Leon:	– Sånn.
Geir:	– Ja.
Leon:	– Sjekker alle sider.
Geir:	– Ja.
Leon:	– Sånn.
Geir:	– Ja. Ferdig nå?
Leon:	– Ikke ferdig.
Geir:	– Stopp. Stopp. Stopp. Få kluten. Nå er den skitten, sant (skifter klut). Nå er det min tur. Skal vi begynne her?
Leon:	– Nei.
Geir:	– Hvorfor? Hvorfor?
Leon:	– Fordet at ren sone. Skitten sone. Vaske fra ren til skitten. Alltid begynne i toppen.

<i>Observatørens notater:</i>	<i>Geir demonstrerer hvordan man vasker et toalett.</i>
Geir (henvender seg til Leon):	– Ferdig. Nå er denne kluten brukt. Ny klut. Kan du bruke Suma på speilet?
Leon:	– Nei.

Jeg legger merke til at Geir tre ganger i dette eksemplet stiller lukkede kontrollspørsmål, eller «lurespørsmål», der det riktige svaret er «nei». På den ene siden kan en slik metode fremstå som at han undervurderer Leon, på den andre siden bidrar den til å få frem budskapet på en svært effektiv måte. På tross av at Leon bare har noen få uker bak seg i renholdsbransjen, opplever jeg Geirs instruerende tone som påfallende. Den står i skarp kontrast til Annes måte å snakke på, når hun pakker instruksjonene sine inn som forslag (jf. 4.3.3).

Da jeg intervjuet Leon etter observasjonen, lurte jeg på hvordan han opplever Geirs måte å snakke til ham på:

Eksempel 64 (utdrag fra intervju med Leon): – **Dette er (.) kommandonorsk.**

Intervjuer:	– Mm. Da jeg var på jobben din, og sjefen din var der-
Leon:	– Ja.
Intervjuer:	– Ehm, jeg hørte at når han snakket til deg, han sier veldig sånn: «Ferdig!»-
Leon:	– Ja.
Intervjuer:	– «Gå ut!»
Leon:	– Mm.
Intervjuer:	– Ehm. Han kunne si: «Nå er vi ferdige, skal vi gå ut nå?» Skjønner du?
Leon:	– ((latter)) ja, ja, ja.
Intervjuer:	– Hva tenker du om den måten han snakker til deg på?
Leon:	– Dette er (.) kommandonorsk.
Intervjuer:	– Ja, det er kommandonorsk, ja.
Leon:	– Ja, på grunn av, når jeg jobber med han, han liker at jeg må ferdig, jeg må jobbe rask. Og så (.) hvis jeg jobber sjøl [alene], jeg må kontrollere <i>alt</i> , alt, men hvis jeg vær med han, han kommer og bare ser, okei, her, ikke skittent, gå til andre rom.
Intervjuer:	– Og så sier han: «Ut!»
Leon:	– Ja (lattermild) ut, det betyr jeg må ta andre. Ja, men det er sånn! Ja, jeg vet, jeg har lært en masse forskjell, det er masse forskjellig person til andre. Noen snakker <i>sakt</i> , noen snakker <i>rolig</i> , noen sånn. Ja. Ikke problemer på meg.
Intervjuer:	– Nei?
Leon:	– Nei ((latter))
Intervjuer:	– For noen ville det være litt uvant, dette du kaller for kommandonorsk, for det er ikke så vanlig-
Leon:	– ((latter))
Intervjuer:	– Men du synes det er helt (.) greit?

Leon:	– Ja, det er helt greit på meg, ikke problem.
Intervjuer:	– Det er veldig <i>tydelig</i> da.
Leon:	– Ja. Ja, men noen, hvis noen kjenner ikke- hvis du har ikke lært deg betyr, fra person til andre person, noen kan tenke: «Ah! Dette blir diktatur!»
Intervjuer:	– Ja?
Leon:	– Ja, men ikke sånn ((lattermild))
Intervjuer:	– Nei?
Leon:	– For meg ikke sånn!
Intervjuer:	– Hvorfor ikke?
Leon:	– Ja, jeg vet at (.) han [driftssjef Geir] hjelper meg at jeg, okei, du ikke ta lang tid her, gå til andre.
Intervjuer:	– Du tenker at han er veldig effektiv?
Leon:	– Mm. Ja.
Intervjuer:	– Og tydelig, og at han hjelper deg?
Leon:	– Ja. Jeg liker å jobbe med han, noen ganger. Men andre måter jeg tenker at: «Ah! Hvis sjefen til [kunde] kommer og ser: «Uh, hvorfor Geir jobber ikke her!» ((latter)) hvis jeg jobber sjøl [alene], jeg må være forsiktig og sjekke <i>alt</i> . Men han tenker at nei, hvis det er ikke så skittent, bare gå. Ja.

Leon synes altså at det er vanskelig å vite hvor mye han skal vaske (jf. 2.1.1). «Kommandonorsken» og «lurespørsmålene» kan minne om hersketeknikker og maktdemonstrasjoner, men jeg tror likevel at de helt enkelt er utslag for et behov for effektivitet og lønnsomhet – her er målet å forklare Leon hvilken arbeidsmengde som er tilstrekkelig. Utdraget viser også at Leon ikke godtar mitt premiss om at det er ubehagelig å bli snakket til i en kommanderende tone på jobb. Leon sier tvert imot at han setter pris på Geirs effektive stil, at han lærer ham mye. Det kan også betraktes som et bidrag i en identitetsforhandling at Leon ikke aksepterer mitt forslag om at han er en person som blir snakket nedlatende til. Leon beskriver derimot en god relasjon til en forståelsesfull sjef, som han kan snakke med, legge frem forslag for og finne løsninger sammen med.

Geir formidler tydelig til praktikanter at det ikke er farlig å stille ham, eller andre ansatte, spørsmål hvis man lurere på noe. Han investerer på grunn av dette mer tid enn strengt tatt nødvendig i språklæringen, siden praktikantene allerede har en kontaktperson. Geir investerer også godvilje, når han synes det er vanskelig å forstå hva samtalepartneren sier:

Eksempel 65 (utdrag fra intervju med Geir): – **Men det er mange ganger jeg har lyst til å løpe hodet i vegg og så (.) fordi at, jeg skjønner ikke hva de sier.**

Geir:	– Men, men (.) det går. Man må legge godviljen til, og så må du prøve å tyde. Og så må du tenke gjennom: Hva er det vi snakker om, og så prøve å tyde det de sier, så, det er mulig. Men det er
-------	---

	mange ganger jeg har lyst til å løpe hodet i veggen og så (.) fordi at, jeg skjønner ikke hva de sier. Men hvis man ikke <i>vil</i> skjønne, så skjønner man ikke [...]
--	---

Geir peker gjentatte ganger på at innlærerne må *ville* for å lykkes, og vi ser at dette også gjelder ham selv. Eksemplet viser at Geir betrakter gjensidig forståelse som et felles ansvar (jf. 2.4.1). Geir er opptatt av at arbeidsgivere generelt bør bidra for å bryte det han kaller en ond sirkel på arbeidsmarkedet:

Eksempel 66 (utdrag fra intervju med Geir): – **De bruker ikke- de bruker kroppen til å vaske med, ikke munnen.**

Geir:	– (...) For å komme ut da, i arbeidslivet, så må arbeidsgivere, de må være <i>litt</i> mer løsslupne, og så må de tenke på at dette [språket] kommer. Det tar bare litt tid. For ellers så blir det en sånn ond sirkel. At (.) joda, du blir norsk statsborger når du har lært norsk, ute hos bedriftene, men du kommer ikke inn hos bedriftene, for du snakker ikke norsk. Så du må en gang få en åpning på den sirkelen.
Intervjuer:	– Ja. Og det byr du på, da, en åpning, fordi du ikke har så høye krav til språket?
Geir:	– Korrekt.
Intervjuer:	– Så lenge folk klarer å gjøre jobben sin.
Geir:	– Yep. De bruker ikke- de bruker kroppen til å vaske med, ikke munnen.

Geir sier her at arbeidsoppgavene ikke krever mye språk. Selv er han mer opptatt av motivasjon, arbeidsmoral, punktlighet og vilje enn av språk. Dersom Geir ansetter noen, fast eller på tilkallingskontrakt, har han midler til å «hive de folkene som [de] mener trenger norskopplæring» på norskkurs.

Eksempel 67 (utdrag fra intervju med Geir): – **At, har du ikke lyst, så sorry.**

Intervjuer:	– Men hva med oss nordmenn da, som bor her fra før (.) har vi (.) noe ansvar for at utlendinger skal bli integrert i landet vårt?
Geir:	– Jeg er faktisk litt uenig i den.
Intervjuer:	– Det er et spørsmål?
Geir:	– Vi har jo selvfølgelig et ansvar for at (.) vi skal i hvert fall tilrettelegge for dem. Men at vi får et ansvar, nei, det får vi ikke. Jeg føler ikke det som arbeidsgiver heller. Ehm. Igjen så må vi tenke på oss selv, hvis vi hadde kommet til Eritrea og skulle jobbe der. Okei. Da må vi lære språket. Og jeg tror ikke noen herfra hadde reist til Eritrea, for å jobbe, uten å lære språket. Du kommer ingen vei.
Intervjuer:	– Men jeg tenker, hvis ingen i Eritrea hadde lyst til å snakke med deg. Hadde du da (.) tror du at det (.) tror du at det kan være mulig å lære et språk hvis du ikke har noen å snakke med?
Geir:	– Vanskeligere.

Intervjuer:	– Vanskeligere, ja. Det spørres litt hvor mye du <i>vil</i> ?
Geir:	– Korrekt. Helt korrekt. Jeg synes jo det blir litt for lettvent, for de som kommer i dag [...] Men det gir jo jeg også ettertrykkelig beskjed om. At, har du ikke lyst, så sorry.

Geir synes altså å mene at mangelen på samtalepartnere ikke er en uoverstigelig hindring for å tilegne seg et nytt språk. Motivasjon og sterk vilje er egenskaper Geir setter så høyt at han mener disse faktorene er det eneste som skal til for å lykkes.

Arbeidsoppgavene inviterer imidlertid ikke til mye språklæring, ifølge Geir, bortsett fra renholdsterminologi. Når det kommer til ønsket språknivå hos de ansatte, ser det ut som at Geirs fokus er at de er i stand til å utføre arbeidsoppgavene sine:

Eksempel 68 (utdrag fra intervju med Geir): – [...] det er at de banker på og sier: «Hei, kan jeg vaske?» Okei. Det kan være nok.

Geir:	– Men det er ikke, skal ikke være så veldig vanskelig. Ehm. Jeg har (.) igjen, flere stykker som er fra [land i Mellom-Europa], og det de kan, det er at de banker på og sier: «Hei, kan jeg vaske?» Okei. Det kan være nok. Sant. Mesteparten av de som, som kommer i dag, de kan jo litt engelsk, de klarer å formidle språk (.) ehm (.) innad i både gruppen og utad mot kunde.
-------	--

Her uttrykker Geir at arbeidsoppgavene krever såpass lite språk at det er overkommelig for de fleste, og at man kommer langt hvis man kan litt engelsk. Vi har sett at Kroskrity (2010) påpeker at hegemoniske språkideologier, de som favoriserer den eksisterende sosiale ordenen, gjerne er vanskelige å få øye på (jf. 2.4). Når Geir snakker om hvordan bedriften forholder seg til at praktikanter ikke kan norsk, mener jeg svarene hans er preget av enspråklig ideologi fordi språk betraktes som noe som læres som barn, i takt med den kognitive utviklingen. I det følgende eksemplet sammenligner Geir en voksen, kognitivt fullt utviklet ansatt med et barn på to og et halvt år – på bakgrunn av manglende kompetanse i det norske språket (NB: Han snakker ikke om Leon):

Eksempel 69 (utdrag fra intervju med Geir): – Språket [hens] (.) er vel på et- det norske språket [hens] er vel på cirka to og et halvt år. Stadiet.

Intervjuer:	– Hvordan forholder dere dere til det (.) problemet [manglende norskkompetanse]?
Geir:	– Det fungerer egentlig veldig greit. Ehm. Vi har noen nå, som har ehm (.) vært inne på arbeidstrening. [Hen] er forresten nå fast ansatt. Språket [hens] (.) er vel på et- det norske språket [hens] er vel på cirka to og et halvt år. Stadiet.
Intervjuer:	– Ja. Akkurat. Mm.
Geir:	– Ehm. Du skjønner ikke hva [hen] sier.
Intervjuer:	– Nei.

Geir:	– Du må langt ned for å forklare [hen] det. Men [hen] er fantastisk til å jobbe. Og da bruker vi planer. Med farger. «Dette skal du gjøre».
-------	---

Når Geir sier at «du må langt *ned*» for å forklare, skaper det et bilde av en samtalepartner som ikke er jevnbyrdig eller tilstrekkelig kompetent, selv om Geir understreker at vedkommende fungerer fantastisk i jobben.

4.4.4 Oppsummering Totally Clean Rengjøring

Den viktigste forventningen Geir har oppfattet fra kvalifiseringssenteret er at han tydelig skal kommunisere hvordan han vurderer praktikantens motivasjon og hva bedriften krever av sine ansatte. Både Bilal og Geir synes å mene at språk læres primært på norskkurs og sekundært på jobben. De oppfatter praktikantenes motivasjon som svært betydningsfull, og deres bidrag til investering handler i hovedsak om å appellere til denne. Geir ansetter kandidater som har egenskapene han setter høyt: Vilje og arbeidsmoral. Han er ikke like opptatt av språk, Geir mener det kommer med tiden. Bilal kan motivere gjennom selv å være et eksempel på et individ som selv har lært norsk som voksen, og nå har blitt teamleder. Når det gjelder ønsket norskkompetanse, er de to mest opptatt av at praktikantene oppfatter arbeidsrelaterte beskjeder og instruksjoner. Geir tar et stort ansvar for felles forståelse i interaksjoner, bl.a. gjennom å bruke et forenklet, svært tydelig språk som er vanskelig å misforstå. Nyansatte Leon har ingen å snakke med på jobb, og innser at arbeidsplassen ikke er en arena for å videreutvikle språket.

5.0 Diskusjon

Det foregående analysekapitlet (jf. 4.0) er tredelt og inneholder deskriptive og tolkende analyser av tre ulike arbeidsplasser – med tre ulike aktører (én praktikant, én kollega og én leder) fra hvert arbeidssted. Den overordnede problemstillingen i prosjektet mitt er:

Innvandrere blir utplassert i praksis på arbeidsplasser for å kvalifisere seg til arbeidslivet og trene på det norske språket. Hvilke oppfatninger har ledere og kollegaer om norsklæring på praksisplassen?

Jeg har forsøkt å avdekke hvilke holdninger disse aktørene har til seg selv og hverandre, og beskrive interaksjonen mellom dem. I dette kapitlet skal jeg sammenligne de tre arbeidsplassene og de ulike rollene, og – med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine – drøfte hvordan perspektiver på blant annet investering, identitet og ideologi (jf. Norton, 2013; Darwin & Norton 2015; 2021) kan kaste lys over funnene mine.

5.1 Besvarelse av forskningsspørsmål

5.1.1 Forskningsspørsmål I

Det første forskningsspørsmålet i studien er:

- a) *I hvilken grad er ledere og kollegaer bevisst på at de har en bestemt rolle i og/eller et ansvar for å bidra til praktikantens språklæring?*

Jeg har funnet det fruktbart å ta utgangspunkt i Nortons (2013) konstrukt investering for å besvare dette spørsmålet. Analysen viser at samtlige ledere og kollegaer investerer i praktikantenes språklæring, men på ulike måter, av ulike grunner og med ulike mål. Et viktig mål alle lederne og kollegaene i studien deler, er at praktikanten skal forstå hva de sier (transaksjonell interaksjon, se forskningsspørsmål II). I ulik grad investerer de gjennom å tilpasse sitt eget språk, legge til rette for språklig interaksjon, prøve å skape en trygg arena der praktikanten kan praktisere målspråket og forsøke å motivere innlæreren til selv å investere i målspråket. Jeg har forsøkt å forstå lederne og kollegaenes investering i praktikantenes språklæring ved hjelp av termen forestilte identiteter (jf. Darwin & Norton, 2015) (jf. 2.3.3.1 og 2.3.4). I materialet mitt gir Bente (eksempel 7) og Anne (eksempel 30 og 40) mest eksplisitt uttrykk for å ha forestilte identiteter som ledere som mestrer oppgaven relatert til praktikantene på en bedre måte enn i dag.

Om ledere og kollegaer velger å investere synes, uavhengig av hva målet er, i stor grad å avhenge av hvordan de oppfatter praktikantens identitet. Samtlige ledere og kollegaer i studien legger vekt på at praktikantene bør vise initiativ, stille spørsmål og uttrykke iver og engasjement. Dette blir oppfattet som et uttrykk for motivasjon – eller forskjellen på de som virkelig *vil* og de som bare ikke gidder (jf. 4.2.2, eksempel 6 og 10; 4.2.3, eksempel 16; 4.4.3, eksempel 67; 5.1.1, eksempel 70). Fem av de seks lederne og kollegaene fremhever innlærerens motivasjon som sentral. Selv om ledende renholder Anne i materialet aldri nevner motivasjon, går det frem at også hun mener at det er en fordel at praktikanten er aktiv og tar initiativ (jf. 4.3.3, eksempel 39). Alle lederne og kollegaene i studien synes å forbinde motivasjon med at praktikantene tydelig viser at de ønsker å delta i interaksjoner. Norton (2013) er kritisk til at teorier om den «vellykkede» språkinnlæreren er utviklet på et premiss om at innlærere kan velge når de vil samhandle med medlemmer av målspråkssamfunnet, og at tilgangen til dette fellesskapet er styrt av innlærerens motivasjon (s. 44). Mine funn tyder på at hvordan ledere og kollegaer *oppfatter* praktikantens motivasjon bestemmer hvor mye de er villige til å investere i praktikantenes språklæring – og hvor sannsynlig det er at praktikanten får tilgang på det viktige praksisfellesskapet.

Fordi den bestemte adferden de vurderer som positiv er lett å observere, mener spesielt Bente, Karoline og Geir at det er enkelt å raskt avdekke hvilke praktikanter som virkelig *vil*. Dette er interessant sett i lys av at Norton (2013) kritiserer forskningsfeltet SLA for å ha tatt for gitt at språkinnlærere uten videre problematisering kan defineres som motiverte eller demotiverte (jf. 2.3.1). Dersom Bente oppfatter praktikantene som umotiverte – eller for dårlige i norsk – får de ikke sjansen til å bli ringevikarer ved sykehjemmet. Hvilken identitet hun tillegger dem får altså konsekvenser for praktikantenes fremtidsmuligheter.

Også kollega Karoline setter ord på sin innflytelse – eller makt:

Eksempel 70 (utdrag fra intervju med Karoline): – **Hun/han skal jeg kjempe for. Gi vikarkontrakt. Aha.**

Karoline:	<p>– (.) altså det er jo selvfølgelig kjekt når (.) personen viser initiativ. Eh, bare spør: «Hva er det? Hva er det? Hva er det? Hva er det?» Det gjør meg <i>absolutt</i> ingenting å svare på. Mm. Bare mas meg ned, bare, så lenge jeg ser at du faktisk er interessert! Og engasjert! Herregud, det er kjempegøy! Jeg tenker bare: «Yes! Fantastisk! God kollega. Hun/han skal jeg kjempe for. Gi vikarkontrakt. Aha.</p>
-----------	--

Her beskriver Karoline en praktikant-identitet som hun er villig til å kjempe for, og hun uttrykker eksplisitt at hun har makt til å anbefale ledelsen ved sykehjemmet å gi vedkommende en vikarkontrakt. For å oppnå dette for mange viktige målet må praktikantene:

- gi uttrykk for en bestemt type (utadvendt) sosial adferd
- oppnå et tilstrekkelig norsknivå (jf. forskningsspørsmål II).

For di tilgang på arbeidsmarkedet og språkkompetanse er tett sammenvevd, vil jeg hevde at også Karolines og Bentes investering i praktikantenes språklæring på arbeidsplassen avhenger av om disse to punktene er oppfylt.

Totally Clean Rengjøring (TCR) trenger nye folk hele tiden, og Geir betrakter praktikantordningen som en trygg form for rekruttering. Han ansetter gjerne kandidater med svak norskkompetanse hvis de ellers gir uttrykk for vilje og arbeidsmoral. Både Geir og kollega Bilal investerer hovedsakelig i praktikantenes språklæring på en indirekte måte: De motiverer gjennom å by på en jobbmulighet.

Eksempel 71 (utdrag fra intervju med Geir): – **Hvis de er motivert for det, er det alltid jobb.**

Geir:	– Som jeg sier til dem, når de kommer til oss, så sier jeg som oftest det at det er kun de som kan bestemme om de vil ha en jobb, eller ikke. Det er bare de som avgjør. Det er ingen andre. Det har med motivasjonen deres. Hvis de er motivert for det, er det alltid jobb.
-------	---

Bente, Karoline, Geir og Bilal synes å betrakte motivasjon som noe statisk, noe du enten har eller ikke har (jf. tradisjonell oppfatning av motivasjon i SLA, se 2.3.3.1). Så lenge innlæreren viser vilje og motivasjon, er Bilal villig til å gjøre det han kan for å hjelpe: «[...] jeg kan ikke hjelpe mye. Men jeg kan, jeg kan hjelpe at *de*, at de tenker at de *må* lære norsk», sier han. Geir gir uttrykk for at investeringen i språket i all hovedsak er innlærerens ansvar, at de må tilegne seg den nødvendige språkkompetansen ved hjelp av instanser som kvalifiseringssenteret, NAV og voksenopplæringen. Ifølge Geir vil en person som er tilstrekkelig motivert for å jobbe, også lære målspråket med tiden. Med motivasjonsteoretiske termer (jf. 2.3.3.1) kan vi se for oss at praktikanter kan ha et ideelt S2-selv som et individ med fast jobb. Men som Darwin og Norton (2021) minner om, forutsetter dette at innlæreren har kapasitet til å *velge*, for deretter å utføre målrettet adferd. Dette er ikke nødvendigvis alltid tilfelle. Darwin og Norton (2021) påpeker at deltakelse i sosiale kontekster ganske enkelt ikke dreier seg om personlige valg og minner om at den sosiale verden der innlærere forhandler om sine identiteter, er begrenset av maktforhold (s. 4). Jeg mener ledernes og kollegaenes tunge fokus på innlærerens motivasjon legger mesteparten av ansvaret for å lykkes i språklæringen på praktikanten selv. De som overbeviser

om at de er motiverte, synes å ha en større sjanse, både på arbeidsmarkedet og med tanke på lederes og kollegaers vilje til å investere i språklæringen deres. Fordi arbeidsgiverne og kollegaene synes å oppfatte sammenhengen mellom motivasjon og en type utadvendt sosial adferd som en selvfølge, frykter jeg at denne forventningen ikke er eksplisitt formidlet. Ifølge Bente er det lett å identifisere de som virkelig vil: «Altså, de *viser* det med hele seg». Basert på mine data mener jeg det er en fare for at innlærere som er usikre på språket, og på de kulturelle kodene, risikerer å fremstå som at de ikke *vil*. Praktikanter som prøver å være høflige overfor individer som har makt over fremtiden deres risikerer å ufrivillig uttrykke det motsatte av det ledere og kollegaer ønsker av dem. Jeg mener det er uheldig dersom praktikantene ikke vet nøyaktig hva lederne og kollegaene måler dem på.

Jeg er usikker på i hvilken grad praktikantene i studien har oppfattet betydningen av å ha en utadvendt sosial adferd og i hvilken grad de er i stand til å innfri den. Det å vise engasjement og initiativ kan havne i konflikt med både å være høflig og å være usikker. Kidist (jf. 4.2.1, eksempel 3, 4 og 5) setter ord på begge disse faktorene. Også Sheila sier at det er vanskelig for henne å ta kontakt, og at det er lettere å snakke med nordmenn hvis vedkommende starter samtalen: «Ja, assa, hvis de viser interesse for å snakke med meg, da er det greit for meg og», sier Sheila via tolk i intervjuet. Winsnes (2005) avdekket en konflikt mellom høflighet og engasjement, da hun studerte to lavt utdannede innvandreres kommunikative valg i interaksjon med én høyt utdannet innvandrere på norsk. Ifølge Winsnes trenger innlæreren å kjenne samtalens formål og sjanger, for å bestemme om han bør følge sitt engasjement eller begrense det ut fra høflighetshensyn (2005, s. 117). Winsnes (2005) konkluderer blant annet med at utfordringer knyttet til bakgrunnskunnskap og høflighet i Norge bør være fokus for eksplisitt undervisning (s. 119).

Bjerkeset (2019, s. 119) minner om hvordan spesielt makt og identitet kan begrense praktikanter deltakelse i interaksjoner. Ledende renholder Anne er som vi har sett svært opptatt av å legge til rette for interaksjonsmuligheter for Sheila, som basert på mine data har flere muligheter for interaksjon på målspråket når hun er på jobb enn Kidist og Leon. At Sheila i begrenset grad utnytter disse mulighetene, kan handle om at hun er i en posisjon med lite makt. Dersom Sheila ønsker en identitetsposisjon som kompetent arbeidstaker, kan det svake norsknivået gjøre at omgivelsene på jobb ikke oppfatter henne som dette. Dermed kan det oppstå en konflikt mellom å trene på målspråket – som Sheila sier at hun egentlig ønsker – og å oppnå en ønsket identitetsposisjon (jf. 2.3.2). Anne og Pedros investering synes i mindre grad å være styrt av hvilken identitet de tillegger praktikanten. Også de foretrekker at praktikanten

er sosial, men Anne og Pedro tar på seg et betydelig ansvar for at praktikantene skal være trygge nok til å praktisere målspråket så mye som mulig på jobb.

Oppsummert viser mine data, spesielt fra Nord sykehjem og Totally Clean Rengjøring (TCR), at hvordan ledere og kollegaer oppfatter praktikantens identitet påvirker i hvilken grad de opplever det som attraktivt eller meningsfullt å investere i språklæringen deres. Hvilken identitet praktikantene blir tillagt på praksisplassen avgjør i ytterste konsekvens om de får tilgang på f.eks. en vikarkontrakt eller en fast jobb. På TCR er uttrykk for vilje, arbeidsmoral og motivasjon viktigere enn språklig kompetanse. Kollegaer og ledere har makt til å definere hvilke kvaliteter som er verdifulle. Om praktikantene lykkes i å overbevise om at de har disse kvalitetene vil direkte påvirke hvordan kollegaer og ledere oppfatter identitetene deres, og deretter om de er individer som er verd å satse på – eller investeres i – eller ikke. Samtlige mannlige andrespråksbrukere i materialet mitt fremstår som utadvendte og selvsikre i møte med målspråkssamfunnet – i motsetning til de kvinnelige praktikantene. Dataene mine peker på at innlærere som innfrir disse sosiale forventningene synes å ha større sjanse, både på arbeidsmarkedet og med tanke på kollegaers og ledes investering i språklæringen deres.

5.1.2 Forskningsspørsmål II

Det andre forskningsspørsmålet i studien er:

b) I hvilken grad krever arbeidsoppgavene språklig interaksjon, og hvilken type språkkompetanse mener ledere og kollegaer at en trenger på arbeidsplassen?

Samtlige praktikanter i studien er involvert i lite språklig interaksjon på jobb, noe som samsvarer med funn fra Sandwall (2013), Bramm (2017) og Bjerkeset (2019) og som bygger opp under antakelsen om at renholdsyrket er lite egnet for språklæring (jf. Sørensen & Holmen, 2004; Strømmer, 2016). Dette siste bekrefter alle informantene i intervjuene mine, og observasjonene peker i samme retning. På tross av at arbeidet tilsynelatende kan utføres uten nevneverdig mye kommunikasjon, krever kommunen B1 for fast ansettelse. Sørensen og Holmen (2004) påpeker at det ofte hevdes at gode danskunnskaper er en forutsetning for adgang til arbeidsmarkedet, men at typen kunnskaper og de ulike måter språk brukes på på forskjellige arbeidsplasser sjelden inngår i diskusjonen (jf. 2.1.1).

Alle lederne og kollegaene i materialet synes å legge mest vekt på transaksjonell interaksjon og mener at det viktigste er at praktikantene oppfatter instruksjoner relatert til arbeidsoppgavene (jf. Sandwall, 2013; Bramm, 2017; Bjerkeset, 2019; Sørensen & Holmen, 2004). Også praktikantene selv synes å legge vekt på den transaksjonelle interaksjonen, da de

fokuserer på å utføre en best mulig jobb. Som Bramm og Kirilova (2018) fremhever, vil et slikt fokus på utelukkende konkrete arbeidsoppgaver føre til at praktikanten lærer å forstå og utføre ordrer og instruksjoner, uten å utvikle en produktiv kompetanse på dansk (jf. 2.1).

Flere av mine informanter peker på at det kan bli en kilde til irritasjon dersom praktikantene ikke forstår. I likhet med Bente og Karoline sier Anne at det er spesielt viktig at praktikantene forstår «såne småbeskjeder». Hvis de ikke oppfatter disse, kan det ifølge Anne «bli et irritasjonsmoment for mange» (jf. «mangelorientert» ideologi, se 2.4.1). Når den ene parten tillater seg å bli irritert, mener jeg at ansvaret for problemet blir plassert hos den som ikke forstår. Både praktikantene Kidist og Sheila, samt kollega Pedro, gir uttrykk for at frykten for at samtalepartneren skal bli irritert, hemmer investeringen deres. Mens jeg betrakter denne irritasjonen som et utslag av en enspråklig ideologi på mikronivå, oppfatter jeg det kommunale B1-kravet for renholdsansatte som et utslag av samme ideologi på makronivå.

Som en forlengelse av det nevnte fokuset på transaksjonell interaksjon, mener samtlige ledere og kollegaer i studien at det er avgjørende at praktikantene spør hvis de lurer på noe. Likevel uttrykker ikke alle dette eksplisitt overfor praktikantene (jf. 4.2.3, eksempel 14). Sørensen og Holmen (2004) refererer til den samme problematikken (jf. 2.1.1) med praktikanter som later som at de forstår. Både i min studie og i Sørensen og Holmen (2004) mener lederne og kollegaene at de tydelig uttrykker nødvendigheten av å spørre hvis man ikke forstår en beskjed, og at de blir frustrerte når praktikantene later som at de har forstått. Ifølge Norton (2013) må spørsmålet «Hvem er jeg» forstås relatert til «Hva har jeg lov til å gjøre (jf. 2.3.5).

Basert på intervjudata fra ledere og kollegaer kan det synes som at mange innlærere ikke har forstått at det ikke bare er tillatt eller ønskelig – men obligatorisk – å gi beskjed når de ikke forstår. Som Sørensen og Holmen (2004) peker på, er språklæring på arbeidsplassen også en sosialiseringssprosess. Jeg lurer på om denne klare forventningen, om at vi *må* spørre hvis vi ikke vet hva vi skal gjøre på jobb, kan være en form for taus kunnskap som ikke alle praktikanter nødvendigvis besitter. Det kan tenkes at innlærere oppfatter det å spørre som en mulighet de kan velge å ikke benytte, i et forsøk på å være høflige. Dataene fra intervjuene med lederne og kollegaene antyder at en slik misforståelse kan føre til at praktikanter kan bli påført en identitet som «ubrukelig». Samtlige praktikanter som deltar i denne studien sier imidlertid at de alltid spør, så lenge spørsmålene dreier seg om utførelsen av arbeidsoppgavene. Både Sheila og Kidist forteller at de ber samtalepartneren om å gjenta, dersom de ikke forstår hva som blir sagt. De kan gjøre dette mange ganger, så lenge det gjelder arbeidsoppgavene. Det hender at Sheila blir nervøs hvis hun ikke skjønner, men når de forklarer på nytt går det greit, forteller hun via tolk i intervjuet.

I tillegg til å mestre den transaksjonelle interaksjonen, ønsker kollegaene og lederne i studien at praktikantene skal delta i sosial såkalt pauseprat (jf. relasjonell interaksjon). Karoline sier f.eks: «[...] da vil vi helst ha en person ((liten latter)) vi kan snakke med- både i, i jobbsammenheng, og selvfølgelig i lunsjpausen». Samtlige praktikanter synes å dele dette ønsket, men Kidist og Sheila gir uttrykk for at denne formen for kommunikasjon er vanskeligere og skumlere å delta i enn den interaksjonelle (jf. 5.2.1; 5.3.1). Det kan synes som at praktikantene har en høyere bevissthet rundt forskjellen på disse to interaksjonsformene enn kollegaene og lederne. Anne sier f.eks: «[...] Prate mest mulig, men også få dem til å slappe av og snakke om personlige ting, sant, ting som opptar dem, for da er det gjerne lettere å prate sant, at vi ikke bare snakker faglig ((latter))». Anne oppfatter altså – i motsetning til praktikantene selv – relasjonell interaksjon som enklere å gjennomføre enn kommunikasjon relatert til det konkrete arbeidet. Hovedmålet med relasjonell interaksjon er, som Sandwall (2013, s. 83) påpeker, å skape, opprettholde og forsterke sosiale relasjoner med samtalepartnern. Jeg tror ikke kollegaene og lederne i studien min er klar over at det er mye vanskeligere å snakke kontekstuavhengig om løst og fast enn om konkrete temaer i en bestemt kontekst. Relasjonell tale om ukjente temaer i en pausesituasjon krever – i likhet med B1-kravet – nødvendigvis et betydelig høyere nivå enn det som kreves for å utføre arbeidet, og jeg er usikker på om de førstespråkstalende informantene i studien vet hvor mye som kreves for å nå dette nivået.

I tillegg mener jeg den ujevne maktbalansen mellom innlærere og målspråkstalere vil gjøre seg mer gjeldende i denne typen «frivillig, lystbetont» interaksjon, enn i nødvendig arbeidsrelatert interaksjon. Dataene mine antyder at summen av transaksjonell og relasjonell tale (jf. 2.1) utgjør et høyere forventet språknivå enn lederne og kollegaene nødvendigvis er klar over. Tvert imot uttaler samtlige ledere at renholdsyrket ikke krever mye språkkompetanse (se f.eks. 4.4.3, eksempel 68). Jeg tror spesielt den relasjonelle interaksjonen – hyggelig småprat på pauserommet – krever et større bidrag fra målspråksbrukerne enn de nødvendigvis er klar over. Karoline synes de er vanskelig om praktikanten er stille, og inviterer til «løse, ledige samtaler» på mopperommet mens de arbeider, for å avdekke om «det er personligheten» eller om vedkommende ikke tør å snakke (jf. 4.2.3). Det er tankevekkende at praktikanter som ikke mestrer pausepraten risikerer å bli oppfattet som uinteresserte og umotiverte – noe vi har sett igjen påvirker ledere og kollegaers vilje til å investere i språklæringen deres.

6.0 Avsluttende kommentarer

Jeg vil til slutt oppsummere studiens funn (jf. 6.1), studiens begrensninger/metodologiske utfordringer (jf. 6.2), og til slutt komme med forslag til videre forskning (jf. 6.3).

6.1 Oppsummering av studien

I Norge er det et politisk mål at innvandrere skal ut i arbeid så raskt som mulig, for å lære norsk, integreres i samfunnet og forsørge seg selv, men det er ingen automatikk i at språk læres på jobb (jf. 1.1). Denne studien viser, i likhet med andre studier (Norton, 2013; Sandwall, 2013; Bramm, 2017; Sørensen & Holmen, 2004; Bjerkeset, 2019) at språklæring på arbeidsplasser er en kompleks prosess, at praktikantene i liten grad er involvert i språklig interaksjon og at deltakelsen deres begrenses av sosiale og kontekstuelle faktorer på arbeidsplassene. De fleste nordiske studiene om arbeidsrettet språklæring har, så vidt jeg kjenner til, et innlærerperspektiv. To av disse studiene viser også at kollegaer ikke ser det som sitt ansvar å skape muligheter for språklig utbytte (Bramm, 2017; Sørensen & Holmen, 2004), noe som spesielt har vekket min interesse. Denne studien er et forsøk på å tette et hull ved å rette hovedfokuset mot kollegaer og ledere. Jeg har blant annet funnet at lederne og kollegaene synes å være mer villige til å investere i språklæringen til praktikanter som har en utadvendt og selvsikker adferd, og at ledere og kollegaer oppfatter relasjonell interaksjon som enklere å gjennomføre enn kontekstbundet kommunikasjon relatert til arbeidsoppgavene.

Ved hjelp av kvalitative intervjuer med ni informanter tilknyttet et kommunalt kvalifiseringsprogram, samt supplerende observasjoner av interaksjoner på tre arbeidsplasser, har jeg søkt svar på hvordan kollegaer og ledere opplever sin eventuelle rolle som bidragsyttere til språklæring på arbeidsplassen. Jeg har også søkt svar på i hvilken grad arbeidsoppgavene krever språklig interaksjon, og hvilken type språkkompetanse ledere og kollegaer mener trengs på arbeidsplassen. I analysen har jeg blant annet benyttet Nortons (2013) poststrukturalistiske teorier og Darwin og Nortons (2015) modell for investering (jf. 2.3.3).

Mens Bramm (2017) peker på at det synes tilfeldig hvilke kollegaer som (eventuelt) tok seg av praktikantene og etterlyser struktur i ansvarsfordelingen (jf. 2.1), viser mine funn at praktikantene i studien vet hvem som har ansvaret for dem på praksisplassen. De har i tillegg kontaktpersoner gjennom kvalifiseringsprogrammet (jf. 1.1.2). Lindberg (2003) hevder at talerne av målspråket ofte er ignorante overfor viktige kognitive, sosiokulturelle og affektive aspekter ved S2-læring, og undervurderer tiden og innsatsen som kreves. De har en tendens til å legge hele ansvaret for gjensidig forståelse på andrespråkstalerne, påpeker Lindberg (2003) (jf. 2.1.1). Jeg finner lignende holdninger i mine data. Likevel investerer alle lederne og

kollegaene i praktikantenes språkinnlæring – på ulike måter og av ulike grunner. Praktikanter som viser initiativ og engasjement synes å ha større sjanse for å lykkes, både på arbeidsmarkedet og med tanke på lederes og kollegaers vilje til å investere i språkinnlæringen deres. Dataene mine antyder at denne forventningen ikke er eksplisitt kommunisert til praktikantene. For de kvinnelige praktikantene i studien synes usikkerhet og høflighetshensyn å komme i konflikt med å vise initiativ og engasjement.

Alle lederne og kollegaene mener at det viktigste er at praktikantene oppfatter instruksjoner relatert til arbeidsoppgavene som skal utføres. Det samme har andre studier vist (jf. Sandwall, 2013; Bramm, 2017; Bjerkeset, 2019). Også praktikantene synes å legge vekt på den transaksjonelle interaksjonen, da de fokuserer på å utføre en best mulig jobb. Samtlige ledere og kollegaer mener det er avgjørende at praktikantene spør hvis de lurer på noe. Kollegaene og lederne i studien min ønsker også at praktikantene skal delta i sosial pauseprat (relasjonell interaksjon). Dataene mine peker på at kollegaer og ledere i studien tror det er lettere å snakke kontekstuavhengig om løst og fast enn om konkrete temaer i en bestemt kontekst. Det er et potensielt problem dersom praktikanter som ikke mestrer pausepraten risikerer å bli oppfattet som uinteresserte og umotiverte – noe dataene mine viser kan påvirke ledere og kollegaers vilje til å investere i språklæringen deres.

En ulempe ved kasusstudien som ofte adresseres er at kasusstudien gjør det umulig å foreta grove generaliseringer (jf. 3.1.2). Andre forskere fremhever «det gode eksemplets makt» og mener man ofte med fordel kan generalisere på grunnlag av et enkelt kasus (jf. 3.1.2). Selv om det partikulære ikke lar seg generalisere, kan de vesentlige ideene og de observerte prosessene gjøre det, ifølge Dörnyei (2019) (jf. 3.4), som påpeker at på grunn av dette kan ett eneste, utvalgt kasus kaste lys over en større tematikk.

6.2 Studiens begrensninger

Den største utfordringen var at jeg hadde en betydelig mengde data og begrenset med plass – og tid. Jeg har cirka ni timer med intervjudata, og det var vanskelig å plukke ut et lite utvalg. Jeg synes valget av intervju som metode fungerte etter hensikten. Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 3) var i all hovedsak åpne. Jeg støtte på en utfordring da jeg intervjuet S2-talere med lav norskkompetanse uten tolk, og ble nødt til å forenkle for å bli forstått. Da jeg hørte på opptakene i etterkant, la jeg merke til at jeg i noen tilfeller stilte samme spørsmål flere ganger på ulike måter. Jeg fokuserte både på å bli forstått og å unngå at intervjuobjektet skulle tape ansikt. Dette kan ha bidratt til å lukke spørsmål som i utgangspunktet var åpne, noe som potensielt kan bidra til å redusere intervjuenes reliabilitet (jf. 3.4). Åpne spørsmål er både

vanskeligere å oppfatte og å besvare, og i ettertid ser jeg at minst én av de S2-talende kollegaene med fordel kunne blitt intervjuet via tolk, i likhet med de to praktikantene. Kommunikasjonen i kollega-intervjuene var til tider begrenset av svake norskkunnskaper. Jeg antar jeg ville fått mer nyanserte svar via tolk, men det var vanskelig å skaffe økonomiske midler til dette. Etisk sett mener jeg at det var forsvarlig, fordi de S2-talende kollegaene i studien er fast ansatte og dermed i trygge sosiale posisjoner – i motsetning til praktikantene. En fordel med å intervju de andrespråklige kollegaene på norsk er at jeg får et innblikk i norskkompetansen, som jeg mener er sentral relatert til rollen som språkstøtte og støttespiller for praktikanten.

Jeg kunne tenke meg å ta opp lyd under observasjonene, men det lot seg ikke gjennomføre av etiske hensyn (jf. 3.6.3). Jeg har forsøkt å kompensere den manglende lyden med feltnotater. Jeg kunne også tenke meg å tilbringe mer tid på arbeidsplassene, men det lot seg ikke gjøre av hensyn til prosjektets tidsramme. Også den pågående pandemien gjorde det vanskeligere å få tilgang på arbeidsplassene, det gjelder spesielt sykehjemmet (jf. 3.6.3).

6.3 Videre forskning

Studien viser at lederes og kollegaers vilje til å investere i praktikantenes språkopplæring blir påvirket av hvilken identitet de tillegger praktikanten. Dataene mine antyder at praktikanter ikke nødvendigvis har oppfattet at de blir målt på en bestemt utadvendt sosial adferd – i tillegg til å utføre arbeidsoppgavene på en god måte. Det ville være interessant å undersøke nærmere hvilke forventninger praktikantene har oppfattet at ledere og kollegaer har til dem – sett i lys av en mulig konflikt mellom å uttrykke høflighet og engasjement. Studien min viser også at ledere og kollegaer har lav bevissthet rundt forskjellen på transaksjonell og relasjonell interaksjon. Dersom ledere og kollegaer undervurderer vanskelighetsgraden av relasjonell interaksjon, kan svak performanse i slike kommunikasjonssituasjoner føre til at praktikanter blir tildelt uønskede identiteter som umotiverte. Vi har sett at de tre mannlige S2-brukerne i studien synes å besitte de sosiale kvalitetene ledere og kollegaer setter pris på (jf. 5.1.1). Dataene mine tyder videre på at disse tre lykkes i å delta i flere kommunikasjonssituasjoner enn de to kvinnelige S2-talende praktikantene. Jeg mener en mulig sammenheng mellom kjønn, kultur og ønsket sosial adferd ville være svært interessant å studere nærmere.

Litteraturliste

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Bauman, R. & Briggs, C. (2003). *Voices of modernity: Language ideologies and the politics of inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berge, J. (2019, 20. februar). Erna Solberg: – Innvandrere må lære seg norsk for å få sosialhjelp. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/nyheter/innvandrere-ma-lare-seg-norsk-for-a-fa-sosialhjelp/s/12-95-3423595535>
- Bjerkeset, B.I. (2019). «Hun er veldig flink (.) hun gjør alt som blir sagt (.) jeg trenger ikke å si noe engang». *En studie av innlæreres muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring*/[Masteroppgave, Universitetet i Bergen].
- Block, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. (2006). Language Ideology. I K. Brown (Red.), *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*, volume 6, (s. 510-522). Oxford: Elsevier.
- Bogacz, N. (2019, 18. januar). Renhold er innvandremenns domene. Utrop. <https://www.utrop.no/nyheter/nytt/34523/>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- 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/[Masteroppgave, Københavns Universitet].
- Bramm, E. & Kirilova, M. (2018). Du skal bare sætte hende i gang, du skal ikke gå og passe hende - om sprog i praktikforløb for flyktninge og innvandrere. *Sprogforum 66/2018*, 85-93.
- Carlsen, C. H., Svendsen, J., Hamidi, H., Monsen, M. & Bugge, E. (2020, 14. mai). Fører strengere språkkrav til bedre integrering? Aftenposten.

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/VbV3M3/foerer-strengere-spraakkrav-til-bedre-integrering-carlsen-svendsen-hamidi-monsen-og-bugge>

- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. 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.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* (35), 36-56.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Darvin, R. & Norton, B. (2021). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 1-12. <https://doi:10.1017/S0261444821000057>
- Datatilsynet. (2019, 17. juli). *Hva er en personopplysning?*
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Daugaard, L, M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse*/[Doktorgradsavhandling, Aarhus Universitet].
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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. (2019). *Research Methods in Applied Linguistics*. 2. utgave. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal*, 103(1), 39-60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x>
- Gjerde, R. (2020, 17. september). Innvandrere som ikke lærer seg norsk, kan få kutt i sosialhjelpen. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/vAm345/innvandrere-som-ikke-laerer-seg-norsk-kan-faa-kutt-i-sosialhjelpen>

- Golden, A. & Steien, G.B. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin?» Voksne flyktnings narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art 4, 1-24. <https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- Grebestad, U. & Hjemås, G. (2021, 23. april). *Over halvparten av sosialhjelpbetalingene går til innvandrere*. SSB. <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/over-halvparten-av-sosialhjelpsutbetalingene-gar-til-innvandrere>
- Hagen, J.E. (2004). Norsk som lingua franca I Norge. I H. Sandøy, E. Brunstad, J.E. Hagen & K. Tenfjord (Red.), *Den fleirspråklege utfordringa* (s. 65-79). Oslo: Novus forlag.
- Haugan, B. (2018, 9. februar). Ap-Tajik: – Det må snakkes norsk på norske arbeidsplasser. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/L05g91/ap-tajik-det-maa-snakkes-norsk-paa-norske-arbeidsplasser>
- Haugan, B. (2019, 5. august). Solberg vil ta sosialstønad fra innvandrere som ikke lærer seg norsk. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/opeGoa/solberg-vil-ta-sosialstoenad-fra-innvandrere-som-ikke-laerer-seg-norsk>
- 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.
- Hillestad, T.E. (2014, 30. september). 64 prosent innvandrere i renhold. Renholdsnytt. <https://renholdsnytt.no/2014-arkiv-nyheter/64-prosent-innvandrere-i-renhold/526324>
- Hylland-Eriksen, T. (2003). *Hva er sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- IMDi. (2018, 18. juni). *Nye endringer i introduksjonsloven*. <https://www.imdi.no/arkiv/arkiverte-nyheter/nye-endringer-i-introduksjonsloven/>
- IMDi. (2021a, 27. januar). *Ny lov om integrering*. <https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/ny-integreringslov/>
- IMDi (2021b, 19. februar). *Kapittel 6 Veiledende minimumsnivåer i norsk*. <https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/juridisk-veileder-til-integreringsforskriften/kapittel-6-veiledende-minimumsnivaer-i-norsk/>
- Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid*. (LOV-2020-11-06-127). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

- Johnstone, B. (2000). *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Jølbo, I. D. (2016). Å skrive seg et rom. En studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA. Norsk som andrespråk*, 32, (1-2), 5-30.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1310>
- Kachru, B. (1982). *The Other Tongue: English Across Cultures*. Oxford: Pergamon.
- Katz, M-L. (2000). Workplace language teaching and the intercultural construction of ideologies of competence. *The Canadian modern language review*, 57(1), 144-172.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.57.1.144>
- Kirilova, M. & Lønsmann, D. (2020). Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejds kontekster i Danmark. *Nordand*, 15(1), 37-57.
- Kjenstadbakk, B. P. (2016). «*You have one innate problem – du er innvandrere*». *En sosiolingvistisk studie av kvinnelige migranternes investering i norsk språk* [Masteroppgave, Trondheim: NTNU].
- Kompetanse Norge. (u.å.). *Norskprøve*.
<https://www.kompetansenorge.no/prover/norskprøve/om-proven/#ob=24913>
- Kompetanse Norge. (2016). *Arbeidsrettet opplæring*.
https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/?fbclid=IwAR1Ar3KMei2Lp3wVaNouqamswHMrt_InnsfGMkBOPZ-hDkr_RGcl2kvg7cY#ob=16856,16860,16865,16858,20527
<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/0ab0df0a96194207b65c6c6ac5ec8434/koblingen-mellom-arbeidsrom-og-undervisningsrom.pdf>
<https://web03.kompetansenorge.no/SprakIArbeid/>
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2007). Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts. *The Modern Language Journal*, 91(1), 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00677.x>
- Kramsch, C. (2013). Afterword. I Norton, B. *Identity and Language Learning. Extending the conversation*, 2. utg (s. 192-199). Bristol: Multilingual Matters.

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju: 3. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in society*, 1(1), 97-120. <http://www.jstor.org/stable/4166672>
- Liddicoat, A.J. (2016). Native and non-native speaker identities in interaction: Trajectories of power. *Applied Linguistics Review*, 7, 409-429. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0018>
- Lindberg, I. (2003). Second language awareness – What for and for whom? *Language Awareness* 12(3-4), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09658410308667074>
- Lund, K. & M. S. 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.
- Melby, G. (2020, 22. mai). Strengere språkkrav fører til bedre integrering. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/pLwMG6/strengere-spraakkrav-foerer-til-bedre-integrering-guri-melby>
- Mitchell, R., Myles, F. og Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. London: Routledge.
- Mæhlum, B., Akselberg, G, Røynealand, U. og Sandøy, H. (2008). *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Trondheim, Oslo, Bergen: Cappelen Damm.
- Nergård, M.E. (2020, 16. mars). Nei, her lærer vi norsk. Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2020/03/16/nei-her-laerer-vi-norsk/>
- Nistov, I. (2001). *Referential choice in L2 narratives. A study of Turkish adolescent immigrants learning Norwegian*/[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Nortier, J. (2008). Types and Sources of Bilingual Data. I L. Wei & M.G. Moyer (Red.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (s.35-52). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Norton Pierce, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>

- 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.
- Olsen, B. (2021, 11. februar). *Litt over 9 prosent ledige blant innvandrere*. SSB.
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/litt-over-9-prosent-ledige-blant-innvandrere>
- Ortega, L. (2013). *Understanding Language Aquisition*. London: Routledge.
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal, 103* (Supplement 2019), 23-35. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Paikeday, T. (1985). *The Native Speaker is Dead!*. Toronto-New York, Paikeday Pub. Co.
- Pedersen, M. S. (2018). *Arbeid og språk – et samspill*. Kaja Winsnes (Red.). Rapport. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/arbeid-og-spraket-samspill/>
- Pérez-Milans, M. (2016). Language and identity in linguistic ethnography. I S. Preece (Red.), *The Routledge Handbook of Language & Identity* (s. 83-97). New York & London: Routledge.
- Piller, I. (2001). Who, if anyone, is a native speaker? *Anglistik. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten, 12*(2), 109-121. <https://angl.winter-verlag.de/>
- Prop. 89 L (2019-2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-89-l-20192020/id2699012/>
- Rampton, M.B.H. (1990). Displacing the «native speaker»: expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal, 44*, 97-101. <https://academic.oup.com/eltj>

- Rampton, B. (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 584-607. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00341.x>
- Regjeringen. (2018, 15. november). *Introduksjonsprogram*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/innvandring-og-integrering/kd/Verkemiddel-i-integreringsarbeidet/introduksjonsprogram/id2343472/>
- Regjeringen. (2020a, 14. oktober). *Tydelegare krav og betre opplæring for innvandrarakar*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tydelegare-krav-og-betre-opplaring-for-innvandrarakar/id2770393/>
- Regjeringen. (2020b, 30. april). *Regjeringen vil skjerpe kravet til norskkunnskaper for statsborgerskap*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-skjerpe-kravet-til-norskkunnskaper-for-statsborgerskap/id2700563/>
- Reite, T. (2013, 30. januar). – Innvandrere må selv ta initiativ og lære seg norsk. NRK.
https://www.nrk.no/mr/_-innvandrere-ma-laere-seg-norsk-1.10892618
- Rieber-Mohn, L. (2020, 15. oktober). Ny integreringslov: En reform for flyktninger og norsk integreringspolitikk. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/R9RnV2/ny-integreringslov-en-reform-for-flyktninger-og-norsk-integreringspol>
- Ruud, S. (2019, 2. februar). Innvandrere på sosialhjelp kan bli møtt med krav om norskopplæring. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/Kv5Wky/innvandrere-paa-sosialhjelp-kan-bli-moett-med-krav-om-norskopplaering>
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*/[Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Sanner, J. T. (2018, 8. september). Sysselsettingen blant innvandrere er for lav. Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/6nR94z/sysselsettingen-blant-innvandrere-er-for-lav-jan-tore-sanner>
- Schilling, N. (2013). *Sociolinguistic Fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skretteberg, R. (2020). *79,5 millioner på flukt i koronaens tid*. Flyktninghjelpen.
<https://www.flyktninghjelpen.no/shorthand/fr/79.5-millioner-paa-flukt-i-koronaens-tid/index.html>

- Sodeland, B. R. F. (2016, 2. august). *Språk er nøkkelen til alt*. Røde Kors.
<https://www.rodekors.no/lokalforeninger/telemark/om-telemark-rode-kors/aktuelt/sprak-er-nokkelen-til-alt/>
- Solberg, E. (2019, 11. oktober). *Språk og utdanning er nøkkelen til jobb og deltakelse*.
 Erna.no. <https://erna.no/2019/10/11/sprak-og-utdanning-er-nokkelen-til-jobb-og-deltakelse/>
- Sosialtjenesteloven. (2020). *Lov om endringer i sosialtjenesteloven (vilkår om norskopplæring for stønad til livsopphold)* (LOV-2020-12-18-142). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2020-12-18-142>
- SSB. (2019, 5. mars). *Slik definerer SSB innvandrere*. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- SSB. (2021, 13. april). *Utdanning og lønnsnivå hos innvandrere*. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/utdanning-og-lonnsniva-hos-innvandrere>
- Steffensen, S.V. & Kramsch, C. (2017). The Ecology of Second Language Acquisition and Socialization. I P.A. Duff & S. May (Red.), *Language Socialization*, (s. 1-16). DOI 10.1007/978-3-319-02327-4_2-1
- Strømmer, M. (2016). Affordances and Constraints: Second Language Learning in Cleaning Work. *Multilingua: Journal of cross-cultural and interlanguage communications*, 35(6), 697-721. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0113>
- Subtirelu, N. (2014). A language ideological perspective on willingness to communicate. *System*, 42, 120-132. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.11.004>
- 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.
- 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.
http://medieordbogen.dk/S/sprogbrug/at_blive_en_del_af_en_arbejdsplads.pdf
- The Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19-47. DOI: 10.1111/modl.12301 0026-7902/16/19-4

- Thomassen, R. N. (2020, 27. juni). *Språkkrav skaper en ny underklasse i Norge*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/norskopplaering-runa-naess-thomassen-skolenes-landsforbund/sprakkrav-skaper-en-ny-underklasse-i-norge/248337>
- UDI. (2020, sist endret 3. november). Strengere krav til norskkunnskaper for å få norsk statsborgerskap. <https://www.udi.no/viktige-meldinger/strengere-krav-til-norskkunnskaper-for-a-fa-norsk-statsborgerskap/>
- Utdanningsnytt (2020, 16. juni). *Urealistiske språkkrav til statsborgerskap bør fjernes*. <https://www.utdanningsnytt.no/norskopplaering-sprakkrav-statsborgerskap/urealistiske-sprakkrav-til-statsborgerskap-bor-fjernes/246811>
- van Lier, L. (2008). The Ecology of Language Learning and Sociocultural Theory. I A. Creese, P. Martin & N. H. Hornberger (Red.) *Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, volume 9: Ecology of Language* (s. 53-65). Springer: Boston, MA.
- Wei, L. (2008). Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. I L. Wei & M.G. Moyer (Red.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (s. 3-17). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Winsnes, K.H. (2005). *Engasjert eller høflig? En kasusstudie av kommunikative valg hos to elever med lav skolebakgrunn og begynnerkompetanse i norsk* [Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo].
- Woolard, K.A. (2021). Language Ideology. I J. Stanlaw (Red.), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology* (s. 1-21). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. DOI:10.1002/9781118786093.iela0217
- Ødegård, A.M. & Andersen, R.K. (2020). Norskkompetanse blant arbeidstakere født i utlandet. 2. utgave. (Fafo-rapport 2020:27). <https://www.fafo.no/arrangementer/item/pa-jakt-etter-spraknokkelen>

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
<i>Kursiv</i>	Ord uttalt med trykk, for å understreke noe

Vedlegg 2 – Samtykkeskjemaer

Samtykkeskjema A

Vil du delta i forskningsprosjektet
«De må lære seg norsk og integrere seg i samfunnet!»
En studie om språklæring på arbeidsplassen
(arbeidstittel)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt som handler om hvordan ledere, kolleger og praktikanter opplever å være en del av kvalifiseringsprogrammet [navn]. I dette dokumentet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva du vil bli spurt om å gjøre.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvorfor arbeidsgivere takker ja til å ta imot praktikanter, hvordan kolleger opplever sin rolle og hvordan praktikantene oppfatter sine muligheter til å lære norsk på arbeidsplassen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden prosjektet handler om arbeidsrettet norskopplæring, trenger jeg å intervjuere ledere som har valgt å takke ja til å delta i kvalifiseringsprogrammet [navn]. Jeg ønsker å ha med tre ulike bedrifter i renholdsbransjen, og informantutvalget er basert på hvem programveilederne i [kvalifiseringsprogram] tror kan være interessert i å delta i en slik studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien min, innebærer det at jeg intervjuer deg i opptil 60 minutter på et valgfritt sted. Intervjuet vil dreie seg om hvorfor du/dere har takket ja til å ta imot praktikanter. Jeg kommer til å ta lydopptak under intervjuet. I tillegg til også å intervjuere en praktikant og en kollega ved din bedrift, ønsker jeg å møte opp på arbeidsplassen for å observere praktikanten på jobb ved et par anledninger.

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 oppgi noen grunn. Da vil alle opplysninger du har gitt bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Du, arbeidsplassen din, [kvalifiseringsprogram] og [stedsnavn] vil bli anonymisert, og jeg vil bare bruke opplysningene du gir meg til formålene vi har avtalt i dette skrivet. Jeg kommer til å behandle informasjonen konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen som blir gitt. For å hindre at personopplysninger blir gjenkjent, vil de bli anonymisert og erstattet med en kode.

Kodenøkkelen og lydopptaket vil oppbevares adskilt fra hverandre på et sikkert sted på Universitetet i Bergen. På denne måten vil ingen kunne gjenkjenne deg som person, eller arbeidsplassen, basert på det som blir skrevet i masteroppgaven. [Kvalifiseringsprogram] vil ikke få tilgang til lydopptaket. De vil kun få tilgang til resultatet når opplysninger er anonymisert, oppgaven er ferdig og klar til å publiseres.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021. Når prosjektet er ferdig, vil all informasjon og personopplysninger (lydopptaket) 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 korrigert personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å 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 opplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger du gir, basert på ditt samtykke. Du har når som helst lov til å si at du ikke lenger 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 min veileder:

- Ingvild Nistov ved Universitetet i Bergen
Telefon: 95 80 86 44/55 58 24 68. Epost: ingvild.nistov@uib.no
- Eller: Personvernombudet ved Universitetet i Bergen:
<https://www.uib.no/personer/Janecke.Helene.Veim>

Med vennlig hilsen

masterstudent

Marte Bjørklund

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*De må lære seg norsk og integrere seg i samfunnet!*» – en studie om språklæring på arbeidsplassen, og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger (lydopptak) behandles frem til prosjektslutt, ca. juni 2021
- at mine opplysninger (lydopptak) lagres etter prosjektslutt, til videre forskning

(signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeskjema B

Vil du delta i forskningsprosjektet

«De må lære seg norsk og integrere seg i samfunnet!»

En studie om språklæring på arbeidsplassen

(arbeidstittel)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt som handler om hvordan ledere, kolleger og praktikanter opplever å være en del av kvalifiseringsprogrammet [navn]. I dette dokumentet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva du vil bli spurt om å gjøre.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvorfor ledere takker ja til å ta imot praktikanter, hvordan kolleger opplever sin rolle og hvordan praktikantene oppfatter sine muligheter til å lære norsk på arbeidsplassen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden prosjektet handler om arbeidsrettet norskopplæring, trenger jeg å intervjuer kolleger som jobber sammen med praktikanter. Jeg ønsker å ha med tre ulike bedrifter i renholdsbransjen i studien min.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at jeg intervjuer deg i opptil 60 minutter på et valgfritt sted. Intervjuet vil dreie seg om hvordan du opplever din rolle som kollega til en praktikant/deltaker i kvalifiseringsprogrammet. Jeg kommer til å ta lydopptak under intervjuet.

I tillegg til også å intervjuer arbeidsgiver og en praktikant om hvordan de opplever å være en del av programmet, ønsker jeg å møte opp på arbeidsplassen ved et par anledninger for å observere praktikanten på jobb.

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 oppgi noen grunn. Da vil alle opplysninger du har gitt bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Du, arbeidsplassen din, [kvalifiseringsprogram] og [stedsnavn] vil bli anonymisert, og jeg vil bare bruke opplysningene du gir meg til formålene vi har avtalt i dette skrivet. Jeg kommer til å behandle informasjonen konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. Det er bare

jeg og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen som blir gitt. For å hindre at personopplysninger blir gjenkjent, vil de bli anonymisert og erstattet med en kode. Kodene nøkkelen og lydopptaket vil oppbevares adskilt fra hverandre på et sikkert sted på Universitetet i Bergen. På denne måten vil ingen kunne gjenkjenne deg som person, eller arbeidsplassen, basert på det som blir skrevet i masteroppgaven. [Kvalifiseringsprogram] vil ikke få tilgang til lydopptaket. De vil kun få tilgang til resultatet når opplysninger er anonymisert, oppgaven er ferdig og klar til å publiseres.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021. Når prosjektet er ferdig, vil all informasjon og personopplysninger (lydopptaket) 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 korrigert personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å 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 opplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger du gir, basert på ditt samtykke. Du har når som helst lov til å si at du ikke lenger 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 min veileder:

- Ingvild Nistov ved Universitetet i Bergen
Telefon: 95 80 86 44/55 58 24 68. Epost: ingvild.nistov@uib.no
- Eller: Personvernombudet ved Universitetet i Bergen:
<https://www.uib.no/personer/Janecke.Helene.Veim>

Med vennlig hilsen

masterstudent

Marte Bjørklund

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*De må lære seg norsk og integrere seg i samfunnet!*» – en studie om språklæring på arbeidsplassen, og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger (lydopptak) behandles frem til prosjektslutt, ca. juni 2021
- at mine opplysninger (lydopptak) lagres etter prosjektslutt, til videre forskning

(signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet
«De må lære seg norsk og integrere seg i samfunnet!»
En studie om språklæring på arbeidsplassen
(arbeidstittel)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt som handler om hvordan praktikanter, kolleger og ledere opplever å være en del av kvalifiseringsprogrammet [navn]. I dette dokumentet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva du vil bli spurt om å gjøre.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvilke muligheter praktikantene har til å lære norsk på arbeidsplassen, hvordan kolleger opplever sin rolle og hvorfor arbeidsgivere takker ja til å ta imot praktikanter. Jeg lurer på om du får snakke mye norsk på jobb. Jeg vil også spørre deg om din motivasjon til å snakke med nordmenn, og hvorfor du ønsker å skaffe jobb og lære norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet mitt er et samarbeid med [kvalifiseringsprogram] og handler om arbeidsrettet norskopplæring. Jeg spør deg om å delta fordi du lærer norsk gjennom [kvalifiseringsprogram]. Jeg ønsker å ha med deltakere fra tre ulike bedrifter i renholdsbransjen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du sier ja, vil jeg gjerne intervju deg i cirka 60 minutter på et sted du velger. Jeg vil spørre om hvordan du synes det er å lære norsk på jobben, hvem du snakker norsk sammen med osv. Jeg kommer til å ta lydopptak under intervjuet.

Jeg ønsker også å komme på arbeidsplassen en dag eller to når det passer, for å se på hvilke muligheter du har til å snakke norsk. Viktig: Ingen får vite hva du sier eller gjør, når de leser masteroppgaven jeg skal skrive. Jeg vil også intervju leder og en kollega på jobben din om hvordan de synes det er å være en del av [kvalifiseringsprogram].

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 oppgi noen grunn. Da vil alle opplysninger du har gitt bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du senere velger å trekke deg. Det vil ikke på noen måte påvirke ditt forhold til lærer eller arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Du, arbeidsplassen din, [kvalifiseringsprogram] og [stedsnavn] vil være anonyme, og jeg vil bare bruke opplysningene du gir meg til det vi har avtalt i dette skrevet. Jeg kommer til å behandle informasjonen konfidensielt (informasjonen er hemmelig) og i samsvar med personvernsregelverket. Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen du gir. Jeg vil gjøre opplysningene du gir meg anonyme, og bytte dem ut med en kode. Ingen skal kunne kjenne igjen deg, eller arbeidsplassen din, hvis de leser masteroppgaven min. Kodene nøkkelen og lydopptaket vil oppbevares adskilt fra hverandre på et sikkert sted på Universitetet i Bergen. [Kvalifiseringsprogram] vil ikke få tilgang til lydopptaket. De vil bare kunne se resultatet når opplysninger er anonymisert, oppgaven er ferdig og klar til å publiseres. Jeg skal intervju flere praktikanter som også jobber i renholdsbransjen, og leder eller kollega kan ikke vite hva du har sagt hvis de leser den ferdige masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021. Når prosjektet er ferdig, vil all informasjon og personopplysninger (lydopptaket) bli slettet, hvis ikke 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 opplysninger som er registrert om deg
- Å få korrigert opplysninger om deg
- Å få slettet opplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine opplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle opplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger du gir, fordi du har sagt ja til det. Du har når som helst lov til å si at du ikke lenger vil være med. 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: 95 80 86 44/55 58 24 68. Epost: ingvild.nistov@uib.no
- Eller: Personvernombudet ved Universitetet i Bergen:
<https://www.uib.no/personer/Janecke.Helene.Veim>

Med vennlig hilsen

masterstudent

Marte Bjørklund

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*De må lære seg norsk og integrere seg i samfunnet!*» – en studie om språklæring på arbeidsplassen, og jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
- at masterstudenten observerer meg på jobb
- at mine opplysninger (lydopptak og notater) behandles frem til prosjektslutt, ca. juni 2021
- at mine opplysninger (lydopptak og notater) lagres etter prosjektslutt, til videre forskning

(signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguiden

Intervjuguide – arbeidsgiver

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

- Alder
- Utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet i [firma]? Hvor lenge vært leder?
- Hvorfor ønsket du denne jobben?

Spørsmål om samarbeid med [kvalifiseringsprogram] (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Når tok dere imot praktikanter her første gang/har dere tatt imot praktikanter her lenge?
- Hvor mange praktikanter har dere hatt? Hvor mange har dere nå?
- Hvor mange andre ansatte?
- Hvorfor har du/dere takket ja til å ta imot praktikanter? (Bidra til samfunnet/hjelp enkeltindivider/gratis arbeidskraft?)
- Opplever dere å få klar og tydelig informasjon fra [kvalifiseringsprogram] om hva de forventer at dere skal bidra med? Hva er det? (Hvordan skal dere legge til rette for språklæring?)
- Er disse forventningene rimelige eller urimelige, synes du?
- Hva krever det av [firma] å ha praktikanter? Hva må dere gjøre/hvilke ressurser må dere mobilisere? → hvorfor ønsker dere dette?
- Har dere fått noen erfaringer som gjør at dere møter praktikanter på en annen måte enn tidligere?
- Er det viktig for deg at praktikantene lærer norsk når de jobber i [firma]?
- Hvordan tenker dere/hva legger dere vekt på når dere skal finne arbeidsoppgaver til praktikanten? (Har dere språklæring i bakholdet når dere plukker ut arbeidsoppgaver til praktikanten?)
- Gjør dere noe for å legge til rette for at praktikanten skal ta del i sosiale situasjoner på arbeidsplassen? Hva da?
- Hva tenker du kan påvirke praktikantens muligheter til å lære norsk på arbeidsplassen?
- Hvilke egenskaper har «den perfekte språkinnlæreren», mener du?
- Hvilke kvaliteter ser dere etter, når dere skal plukke ut hvilke kolleger som skal jobbe sammen med praktikanten?
- Hva tenker du om denne/disse kollegene sin rolle i forbindelse med praktikantens språklæring?
- Hva håper du at praktikanten får ut av oppholdet?
- Hva tror du praktikanten får ut av oppholdet?

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

- Hvilke språk kan du?
- Har du lært et nytt språk i voksen alder?
- Hva tror du/mener du skal til for at en voksen skal lære et nytt språk?

- Har du venner/bekjente som har lært å snakke norsk i voksen alder? (NB! Ikke nevne noen navn!)
- Hvis ja: Hva tror du har vært mest vanskelig for denne personen underveis? Hvilken hjelp/støtte har vedkommende fått?
- Hva kan dere i[firma] gjøre for å støtte en praktikant som skal lære norsk?
- Hvor mye norsk må en kandidat kunne for å bli fast ansatt hos dere? Hvordan finner dere ut om vedkommende kan nok norsk til å bli ansatt?
- Hvilke konsekvenser tror du det kan få for et individ som bor i Norge å ikke mestre språket?
- Hvem kan gjøre noe for å hjelpe, og hva kan de evt gjøre?
- Det er vanlig å mene at det er viktig at utlendinger lærer seg norsk og integrerer seg i Norge. Hva mener du skal til for at dette skal skje?
- Hvem har ansvaret for at utlendinger skal lære norsk og integrere seg i Norge?
- Hvilke hindringer tenker du at de kan møte på underveis?
- Regjeringen vil stille «tydeligere krav» til den enkelte flyktning, og erstatte kravet om å gjennomføre et visst antall opplæringstimer i norsk og samfunnsfag med et krav om å oppnå et minimumsnivå i norsk. Hva mener du om dette?
- Regjeringen vil også heve kravet i norsk muntlig til B1 for å få statsborgerskap. Hva mener du om det? (Vet du hva B1 er/hva forbinder du med B1?)
- Hvorfor tror du mange ikke lærer språket, selv om de er i arbeid?
- Hvilke muligheter byr renholdsyrket på for språklæring?
- Hvor gjennomførbart er det i praksis å lære språk her?

Intervjuguide – kollega

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

- Alder
- Utdanning?
- Hvor lenge har du jobbet i [firma]?
- Hvordan trives du i jobben?

Spørsmål om samarbeid med [kvalifiseringsprogram] (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Har du erfaring fra før med å ha en kollega som er i ferd med å lære norsk?
- Hvordan synes du det er? (Liker du det/ikke? Hvorfor?)
- Har du fått noen erfaringer med dette som gjør at du forholder deg til praktikanter på en annen måte enn tidligere?
- Hvordan opplever du å jobbe sammen med noen som ikke kan så mye norsk?
- Tenker du at du har en rolle i praktikantens språklæring? Hvis ja → hvilken rolle? Hvis nei → hvorfor ikke?
- Har du oppfattet at det er knyttet noen bestemte krav/forventninger til deg, siden du jobber sammen med praktikanten og denne personen skal lære språk på jobben?
- Hvis ja: Er disse forventningene rimelige eller urimelige, synes du?
- Har du selv valgt å jobbe sammen med en praktikant, eller kunne du sagt nei? Hvorfor ja? (Evt hvorfor ønske om å si nei?)
- Gjør du noe for å legge til rette for at praktikanten skal ta del i sosiale situasjoner på arbeidsplassen? Hva da?
- Hva skal til for å bli en del av det sosiale miljøet på jobben?
- Hva tenker du kan påvirke praktikantens muligheter til å lære norsk på arbeidsplassen?
- Hvilke egenskaper har «den perfekte språkinnlæreren», mener du?
- Er det viktig for deg at de som jobber i [firma] snakker norsk? Hvorfor (ikke)?
- Mener du at arbeidsoppgavene deres egner seg for språklæring? Hvorfor (ikke)?
- Tenker du noe spesielt om vedkommende når du møter en person som snakker lite norsk? Hva da?
- Omgås du folk på fritiden som snakker andre språk enn norsk?

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

- Hvilke språk kan du?
- Har du lært et nytt språk i voksen alder?
- Hva tror du/mener du skal til for at en voksen skal lære et nytt språk?
- Har du venner/bekjente som har lært å snakke norsk i voksen alder? (NB! Ikke nevne noen navn!)
- Hvis ja: Hva tror du har vært mest vanskelig for denne personen underveis? Hvilken hjelp/støtte har vedkommende fått?
- Hva kan du gjøre for å støtte en praktikant som skal lære norsk her på jobben?
- Hva legger du vekt på når du skal vurdere om en person snakker mye/bra eller lite/dårlig norsk? (Uttale/forståelse/ordforråd/noe annet?)

- Hvilke konsekvenser tror du det kan få for et individ som bor i Norge å ikke mestre språket?
- Hvem kan gjøre noe for å hjelpe, og hva kan de evt gjøre?
- Det er vanlig å mene at det er viktig at utlendinger lærer seg norsk og integrerer seg i Norge. Hva mener du skal til for at dette skal skje?
- Hvem har ansvaret for at utlendinger skal lære norsk og integrere seg i Norge?
- Hvilke hindringer tenker du at de kan møte på underveis?
- Regjeringen vil stille «tydeligere krav» til den enkelte flyktning, og erstatte kravet om å gjennomføre et visst antall opplæringstimer i norsk og samfunnsfag med et krav om å oppnå et minimumsnivå i norsk. Hva mener du om dette?
- Regjeringen vil også heve kravet i norsk muntlig til B1 for å få statsborgerskap. Hva mener du om det? (Vet du hva B1 er/hva forbinder du med B1?)
- Hvorfor tror du mange ikke lærer språket, selv om de er i arbeid?

Intervjuguide – praktikant

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

- Alder
- Morsmålet ditt? Hvor mange språk kan du?
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
- Hvorfor flyttet du til Norge? Vil du flytte tilbake til hjemlandet noen gang?
- Utdanning fra hjemland eller Norge?
- Hadde du jobb i hjemlandet?
- Når snakker du morsmålet ditt i Norge, med hvem?
- Når snakker du norsk, med hvem?
- Hvor lenge har du jobbet i [firma]?
- Hvordan trives du i jobben?
- Ville du heller hatt en annen jobb?

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

- Hvorfor vil du lære norsk? (Er det viktig for deg? Hvorfor?)
- Er det vanskelig/lett å lære norsk? Hva er evt vanskelig?
- Hva gjør du for å bli bedre i norsk?
- Er det lett eller vanskelig å bli kjent med nordmenn? Hvorfor tror du det er slik? Hva kan du gjøre for å få det til?
- Synes du det er viktig å bli kjent med/snakke med nordmenn? Hvorfor/ikke?

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

- Er nordmenn positive eller negative til måten du snakker norsk på? Har dette forandret seg?
- Pleier du å starte samtaler, eller venter du til noen begynner å snakke til deg?
- Har du blitt misforstått når du har snakket norsk? Hva skjedde/hvordan følte det?
- Hva gjør du, hvis du ikke forstår hva andre sier?
- Har du sagt at du forstår, selv om du egentlig ikke forsto? Hvorfor? Hva tenker du om det?
- Har du opplevd å ikke få være med i samtaler på norsk? Hvorfor, tror du?
- Hvordan fikk det deg til å føle deg?
- Har det skjedd at du ikke ville snakke/avbrøt en samtale med nordmenn? Hvorfor? (Klarer ikke si det du vil si? Redd de skal tenke dårlig i norsk?) Hvis ja, hvordan følte det?
- Føler du deg hjemme i Norge? Hvorfor/ikke?
- Må man snakke godt norsk for å passe inn/være integrert i Norge?
- Hva tenker du om framtiden din?

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

- Trenger du en jobb for å ha et godt liv?
- Har du hatt jobb i Norge før?
- Hvis nei: har du prøvd å finne en jobb? Hvorfor tror du ikke du har fått det til?

- Hvis ja: Hvor jobbet du? Hvor lenge? Hvorfor sluttet du?
- Hvordan var denne jobben sammenlignet med den du har nå? Snakket du mer norsk på den jobben?
- Hvorfor tror du mange ikke lærer språket, selv om de er i arbeid?

Spørsmål om arbeidsrettet opplæring/[kvalifiseringsprogram] (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)

- Hvorfor deltar du i [kvalifiseringsprogram]?
- Er dette en praksisplass som passer for deg? Kunne du si nei til den?
- Hva tenker du at målet er? Lære norsk? Få jobb? Noe annet?
- Er kollegene viktige for deg?
- Hva kan kollegene gjøre for å hjelpe deg å lære mer norsk? (Hva gjør de? Kan de gjøre noe mer?)
- Hva gjør du hvis du ikke forstår hva kollegene sier?
- Hva mener du kollegene dine bør gjøre for at du skal lære mer norsk?
- Hva mener du at nordmenn flest kan gjøre for å hjelpe?
- Liker du å jobbe her? (hvorfor/ikke?)

Deltakelse/læring på arbeidsplassen

- Hvordan var den første tiden på jobben?
- Fikk du instruksjoner om hva du skulle gjøre? Forklar.
- Var det vanskelig eller lett å forstå hva du skulle gjøre? Hvorfor?
- Hva tenker du om måten du får instruksjoner på?
- Hva er arbeidsoppgavene dine? Har de vært de samme hele tiden?
- Ønsker du deg andre arbeidsoppgaver?
- Hadde du lært mer norsk hvis du hadde andre arbeidsoppgaver, tror du?
- Kan du si nei til arbeidsoppgavene du får av sjefen? Kan du selv komme med forslag til hva du skal gjøre/har du prøvd det?
- Er arbeidsoppgavene her nye for deg, eller kunne du bruke noe du har lært før?
- Hva er viktigst for deg: å snakke mye norsk, eller gjøre en god jobb? Hvorfor?
- Arbeider du mest alene eller sammen med andre? Hva liker du best?
- Snakker dere sammen når du jobber sammen med andre? Hva snakker dere om? Synes du at du lærer norsk av å snakke med andre?
- Hva liker du best å snakke om på jobben? (Arbeidsoppgaver? Sosial prat for å bli bedre kjent? Andre ting?)
- Føler du deg som en del av gruppen, sammen med kollegene dine?
- (Hvis du jobber alene): Hvordan synes du at det er? Kan du lære norsk på jobb likevel?
- Ønsker du å snakke mer norsk på jobb? Hva må til for at du skal snakke mer?
- Har noe forandret seg etter at du begynte å jobbe der? For eksempel. Er du i bedre humør? Har du fått flere/andre arbeidsoppgaver? Snakker du mer eller mindre enn da du begynte? Hvorfor?
- Er du fornøyd med praksisperioden så langt?
- Er det noe du skulle ønske var annerledes? Hva da?
- Har du lært noe på denne jobben? Språk? Andre ting?
- Er det noe du vil fortelle, som du ikke har fått mulighet til å si?

Vedlegg 4 – Observasjonsspørsmål

Fysiske omgivelser

Hvordan er de fysiske omgivelsene?

Hva er konteksten?

Hvilken adferd er konteksten designet for?

Deltakere

Hvem deltar i interaksjonen og hva er rollene deres?

Hvorfor er disse personene sammen?

Hvilke relevante karakteristikk har de?

Hvordan er gruppen strukturert (for eksempel i pausene, hvem sitter hvor?)

Aktiviteter og interaksjoner

Hva skjer? Hva blir sagt?

Hvor ofte blir det innledet en samtale, og hvem innleder den?

Hvordan samhandler personene med hverandre?

Hvem snakker med hverandre?

Hva snakker man om? (Konkrete/abstrakte temaer)

Benytter man kroppsspråk i tillegg til ord?

Samtale

Hva handler samtalen om?

Hvem snakker til hvem?

Hvem lytter?

Hvem blir inkludert?

Min egen adferd

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

Sammendrag

Marte Bjørklund

«De bruker kroppen til å vaske med, ikke munnen»

En studie av lederes og kollegaers holdninger i arbeidsrettet norskopplæring i renholdsbransjen

Målet med studien har vært å undersøke lederes og kollegaers holdninger i arbeidsrettet norskopplæring i renholdsbransjen. Studien er designet som tre kasestudier, der hvert kase er en arbeidsplass med tre ulike roller: leder, kollega og praktikant, dvs. språkinnlærer, som har fått praksisplass gjennom et kommunalt kvalifiseringsprogram – der språklæring er en del av målet. Datagrunnlaget er hentet gjennom kvalitative intervjuer av de til sammen ni informantene, i tillegg til supplerende observasjoner av praktikant i interaksjon med ledere og kollegaer på de tre forskjellige arbeidsplassene. Alle arbeidsplassene er tilknyttet renholdsbransjen, og er en offentlig barneskole, et privat renholdsfirma og et offentlig sykehjem. Ved hjelp av poststrukturalistisk teori (Norton, 2013; Darwin & Norton, 2015; 2021) søker studien å avdekke hvilke holdninger ledere og kollegaer har til sin egen rolle med tanke på praktikantens språklæring på arbeidsplassen, i hvilken grad arbeidsoppgavene krever språklig interaksjon samt hvilken type språkkompetanse ledere og kollegaer mener en trenger på arbeidsplassen. Sentrale faktorer i analysen er investering, identitet og ideologi.

Analysen viser at lederne og kollegaene investerer i praktikantenes språklæring på ulike måter og av ulike grunner. I hvilken grad de velger å gjøre dette synes, uavhengig av hva målet er, i stor grad å avhenge av hvordan de oppfatter praktikantens identitet – samt disses egen investering. Samtlige ledere og kollegaer i studien min legger vekt på at praktikantene bør vise initiativ, stille mange spørsmål og uttrykke engasjement. Dette blir oppfattet som et uttrykk for motivasjon. Denne ekstra forventningen om en bestemt type sosial adferd er ikke nødvendigvis noe praktikantene har oppfattet, fordi ledere og kollegaer synes å oppleve sammenhengen mellom motivasjon og en viss type observerbar adferd som en selvfølge. Praktikanter i studien uttrykker at usikkerhet på egen språkkompetanse samt forsøk på å være høflige, hindrer dem i å utnytte potensielle kommunikasjonsmuligheter, og jeg mener det finnes en fare for at slik taus og forsiktig adferd kan oppfattes som tegn på at praktikanten er lite motivert. Ledere og kollegaer synes mer villige til å investere i

språklæringen til praktikanter de oppfatter som motiverte – dvs. individer som viser initiativ og uttrykker engasjement.

Samtlige ledere og kollegaer i studien mener at det viktigste er at praktikantene oppfatter instruksjoner relatert til arbeidsoppgavene som skal utføres, og legger dermed vekt på transaksjonell interaksjon. Det samme gjelder praktikantene, som fokuserer på å utføre en best mulig jobb. I tillegg til den viktige transaksjonelle interaksjonen, ønsker kollegaene og lederne at praktikantene skal delta i sosial såkalt pauseprat (jf. relasjonell interaksjon). Samtlige praktikanter synes å dele dette ønsket, men gir uttrykk for at dette er vanskeligere og skumlere enn å oppfatte, og snakke om, de konkrete arbeidsoppgavene. Ledere og kollegaer synes derimot å oppfatte relasjonell tale som mindre krevende enn den jobbrelaterte interaksjonen. Samtlige ledere og kollegaer uttaler at renholdsyrket generelt ikke krever mye språkkompetanse. Jeg mener summen av transaksjonell og relasjonell tale utgjør et høyere forventet språknivå enn lederne og kollegaene nødvendigvis er klar over. Jeg tror spesielt den relasjonelle interaksjonen krever et større bidrag fra målspråksbrukerne. Det er tankevekkende at praktikanter som ikke mestrer pausepraten risikerer å bli oppfattet som uinteresserte og umotiverte – noe vi har sett påvirker lederes og kollegaers vilje til å investere i språklæringen deres.

Abstract

Marte Bjørklund

«They use their bodies for cleaning, not their mouths»

A study of supervisors' and colleagues' attitudes in work-oriented Norwegian language learning in the cleaning industry

The purpose of the study has been to explore attitudes among supervisors and colleagues in work-oriented Norwegian language learning in the cleaning industry. The study consists of three different case studies, where each case study is a workplace with three different roles: Supervisor, colleague and intern, i.e. language learner, with an internship through a municipal qualification programme – where language learning is part of the target. The data is collected through qualitative interviews with altogether nine informants, in addition to supplementary observations of interns in interaction with supervisors and colleagues in three different workplaces. All the workplaces are connected to the cleaning industry: a public Primary school, a private cleaning company, and a public Nursing home. Using poststructuralist theories (Norton, 2013; Darvin & Norton, 2015; 2021), the study aims to uncover attitudes in supervisors and colleagues towards their own participation in developing the interns' language learning in the workplace. Furthermore, the study addresses to what extent the work task given the interns demand linguistic interaction, as well as which language skills the supervisors and colleagues believe is required at the workplace. Important factors in the analysis are investment, identity, as well as ideology.

The analysis shows that supervisors and colleagues invest in the interns' language learning in different ways, and by different reasons. To what extent they decide to do so appears to depend on, no matter the goal, how they perceive the interns' identity and investment. All the supervisors and colleagues in my study emphasizes that the interns should show initiative, ask questions, and express engagement. This is perceived as motivation. This additional expectation of a certain social behavior is not necessarily something the interns have made notice of, because the supervisors and colleagues seem to perceive the connection between motivation and certain observable behaviour as a given and self evident. Interns in the study express that their own uncertainty in language skills, as well as courtesy, prevents them from making use of potential communication opportunities. The findings of the present study indicate that this silent and cautious behavior seems to be perceived by the supervisors

and colleagues as a sign of lacking motivation. Supervisors and colleagues seem to be more willing to invest in the interns' language learning if they find them to be motivated, i.e. showing initiative and engagement.

All the supervisors and colleagues in the study express that the most important thing is that the interns understand the work-related instructions, and by doing so they emphasize transactional interaction. The same goes for the interns, who focus on doing the job as well as possible. In addition to the all-important transactional interaction, colleagues and supervisors want the interns to socialize in lunch breaks and shorter breaks (relational interaction). All the interns appear to share this wish, but they also express that this is more difficult and demanding than understanding and discussing work-related tasks. On the other hand: Supervisors and colleagues seem to perceive relational talk as less demanding than the work-related interaction. All the supervisors and colleagues express that the cleaning industry in general does not require a high level of language skills. I believe the sum of transactional and relational talk contributes to more comprehensive expectations as to language skills than the supervisors and colleagues necessarily are aware of. My data indicate that relational interaction in particular demands a bigger contribution from supervisors and colleagues, and also that interns struggling with the social interactions in lunch breaks risk being perceived as uninterested and being short of motivation. This effects how willing supervisors and colleagues are in investing in the interns' language learning.