



UNIVERSITETET I BERGEN

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP 350

Masteroppgave i nordisk språk

Vår 2022

*«Vi hadde mange oppgaver på kjøkkenet å lage mat, så vi hadde ikke
tid til å lære norsk.»*

**En aksjonsforskningsstudie av kvinners språklæring på et
arbeidspraksissted**

Tina Emine Nordby

Forord

Å skrive ferdig masteroppgaven har vært en lærerik prosess som hadde vært mye mer krevende uten veiledning og støtte fra flere hold;

Tusen takk til Ingvild Nistov, som har veiledet meg gjennom masterstudiet, og vært en (tålmodig) støtte i skriveprosessen. Takk for at du var positiv til ideen om å skrive en aksjonsforskningsstudie, for all hjelp med å finne nyttige artikler og gode refleksjonssamtaler underveis i masterstudiet.

Tusen takk til sjefen min og alle mine kolleger. Takk for at dere har vært positive til å gjøre endringer og til å la meg gjennomføre aksjonsforskningsstudien. Det hadde ikke vært mulig uten dere. Takk for at dere alltid er med på å prøve ut nye ting for å forbedre arbeidsplassen vår, for våre deltakere, og for oss selv.

Tusen takk til dere som har latt dere intervjuer, og takk til alle andre deltakere jeg har jobbet med det siste året som har inspirert meg til å i det hele tatt starte på masterstudiene for å skrive denne oppgaven. Dere er alle fabelaktige, sterke og unike kvinner som kjemper for å bli en del av arbeidsmarkedet og det norske samfunnet. Det er ikke alltid like enkelt, men jeg håper at vi sammen kan muliggjøre deres drømmer for fremtiden.

Tusen takk til Marianne, Live og Julie for at dere tok dere tid til å lese og kommentere deler av oppgaven, det var gull verdt!

Tusen takk til familie og venner som underveis har bidratt med oppmuntrende og støttende samtaler og turer.

Sist, men ikke minst, merci beaucoup Etienne, mon cheri. Merci pour toutes les conversations motivantes, les astuces pour réussir le programme de maîtrise, pour tout le café et le bon repas que vous avez préparés pendant que je travaillais sur la thèse. C'est le time pour apprendre français.

Tina Emine Nordby
Bergen, 31.01.2022

Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Illustrasjon fra Arbeid og språk - et samspill, Pedersen og Winsnes (2018)

Figur 2: Grunnleggende modell, Postholm og Moen, (2009)

Tabell 1: Ukeplan (før), Tina E. Nordby (2019)

Tabell 2: Ukeplan (etter), Tina E. Nordby (2020)

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Liste over figurer og tabeller	2
SAMMENDRAG	6
ABSTRACT	7
1 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn og motivasjon for oppgaven	8
1.2 Tidligere forskning	11
1.3 Forskningsspørsmål	14
1.4 Oppgavens struktur og innhold	16
2 TEORETISK UTGANGSPUNKT	18
2.1 Identitet og språklæring	18
2.1.1 Kulturell kapital og maktforhold	20
2.1.2 Investering og identitet	22
2.1.3 Forestilte fellesskap og forestilte identiteter.....	22
2.2 Aktørskap og empowerment	25
2.2.1 Aktørskap.....	25
2.2.2 Empowerment.....	27
2.3 En økologisk tilnærming til språklæring og praksisfellesskap	30
2.3.1 Økologi og språklæring	30
2.3.2 Medierende ressurser	32
2.3.3 Praksisfellesskap.....	33
2.3.4 Samarbeidsbaserte praksisfellesskap	35
2.4 Pedagogiske tilnærminger	36
2.4.1 Arbeidsrom og undervisningsrom	36
2.4.2 «Learning in the wild» og bruksbasert læringsteori	37
2.4.3 Content-based teaching - Innholdsbasert undervisning.....	39
3 METODE	41
3.1 Aksjonsforskning: forskning og observasjon i klasserommet	41
3.1.1 Klasseromsforskning	43

3.1.2	Observasjonsstudier	44
3.1.3	Intervju som metode	46
3.1.4	Utvalg	47
3.2	Prosjektgjennomførelse	49
3.2.1	Språklæring og pandemi - feltarbeid i et nedstengt samfunn	49
3.2.2	Intervjusamtaler	50
3.2.3	Behandling av data, transkribering og analysestrategi	51
3.3	Portrett av praksisstedet og informanter	52
3.3.1	Portrett av praksisstedet: Kafé Sør	52
3.3.2	Portrett av informanter: Hind, Hung, Seyran, Caroline og Amira	54
3.4	Etiske betraktninger	55
4	ANALYSE OG DRØFTING	59
4.1	Analyse del 1: Om investering, forestilte fellesskap og identiteter	59
4.1.1	Hind	59
4.1.2	Hung	62
4.1.3	Seyran	65
4.1.4	Caroline	68
4.1.5	Amira	71
4.2	Analyse del 2: Den nye undervisningsplanen, språklæring og undervisning på praksisstedet	73
4.2.1	Etablering av en ny opplæringsmodell	73
4.2.2	Praktikantenes synspunkt på språklæring på praksisstedet	78
4.2.3	Fellesskap som medierende resurs	81
4.2.4	Innholdsbasert undervisning – fagundervisning, språklæring eller begge deler? ...	84
4.2.5	Undervisning på praksisstedet, før og nå.....	87
4.3	Oppsummering av analysen	96
4.3.1	Om investering, forestilte fellesskap/identiteter og kulturelle forventninger	96
4.3.2	Språklæring, samkjørt undervisning og den nye undervisningsmodellen.....	98
5	AVSLUTNING.....	102

5.1 Oppsummering	102
5.2 Studiens bidrag til forskningen	104
5.3 Studiens begrensninger	104
5.4 Videre forskning	105
6 LITTERATURLISTE	106
7 VEDLEGG	106
Vedlegg 1: Transkripsjonsveiledning	113
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	114
Vedlegg 3: Intervjuguide praktikanter	117
Vedlegg 4: Intervjuguide, kafemedarbeider	119
Vedlegg 5: Forsøksplan 1	121
Vedlegg 6: Forsøksplan 2	124

SAMMENDRAG

Tiltak som kombinerer språkinnlæring og arbeidspraksis for innvandrere som strever med å komme seg ut i arbeid har blitt populært i Norden. Tidligere forskning indikerer imidlertid at tiltakene ikke oppfyller deltakernes forventninger om deltakelse i samfunnet ettersom arbeidsoppgaver ofte blir prioritert til fordel for språkinnlæring, og at språklæring ikke er integrert i arbeidsoppgavene. Her utprøves en opplæringsmodell med kontemporære pedagogiske tilnærminger, som innholdsbasert undervisning, på et kvalifiseringssenter i Norge for å forbedre læringsutbytte til deltakere i tiltaket. Tilnærmingen integrer språklæring og yrkesfaglig teori, og den pedagogiske tilnærmingen er inkorporert i opplæringsmodellen som er utarbeidet av forfatteren, som jobber som norsklærer på tiltaket. Læringsutbyttet av den nye opplæringsmodellen er undersøkt ved bruk av intervju og observasjoner, med fokus på deltakernes oppfattelse av opplæringsmodellens effektivitet og forventninger til arbeidspraksisstedet.

Resultatene viser at den nye opplæringsmodellen øker læringsutbyttet for deltakerne, men at det også kreves høy kompetanse, og samarbeid mellom språklærer og yrkesfagslærer. Den kontemporære pedagogiske tilnærmingen fremstår som nyttig for flere deltakere, og bidrar til utvikling av profesjonsidentitet og eierskap til arbeidsplassen for enkelte deltakere. Til slutt indikerer analysen at et samarbeidsbasert praksisfellesskap er den manglende brikken for bedre integrering av språkinnlæring og arbeidstrening fordi det fører til engasjement blant deltakerne. Analysen antyder at innholdsbasert undervisning kan benyttes for å forbedre tiltak som kombinerer språklæring og arbeidspraksis, men det kreves kompetanse og nøye planlegging for å oppnå suksess.

ABSTRACT

Qualification programs combining language learning and work training aimed at helping immigrants who struggle to enter the labor market are increasingly popular in Nordic countries. However, research suggests participants of these programs are dissatisfied because work training is often prioritized over language learning, and the language learning content is disconnected from the workplace tasks. Here, a curriculum based on a contemporary pedagogical approach, known as content-based language learning, is tested in a Norwegian qualification program to improve the learning experience of its participants. The approach better integrates language learning with vocational topics, and is incorporated within the curriculum by the author who is employed as a language teacher within the program. The learning potential of the new curriculum is assessed via interviews and observations, focusing on participant satisfaction and perceived effectiveness.

The results show that the new curriculum increases the learning potential of the participants, but requires strong collaboration between language and workplace teachers. The contemporary pedagogical approach is deemed useful to several participants, even enforcing a professional identity and ownership of the workplace to some. Finally, a community of practice is seen as key to better integrating language learning with work training because it leads to participant engagement. Thus, the results suggest that content-based language learning can be used to improve qualification programs for immigrants combining work training and language learning, but careful planning and expertise is required to succeed.

1 INNLEDNING

Tema for denne masteroppgaven er språkopplæring i kombinasjon med arbeidspraksis, og målet med studien er å undersøke hvorvidt det er mulig å tilrettelegge for en bærekraftig kombinasjon av arbeidstrening og språkinnlæring.

Arbeidspraksis og språklæring på arbeidsplassen er igangsatt av NAV for å bidra til at mennesker med innvandrerbakgrunn¹ kommer seg ut på arbeidsmarkedet. Via sitt lokale NAV-kontor kan en person med innvandrerbakgrunn som har havnet utenfor arbeidslivet få plass på et kvalifiseringsprogram².

Kvalifiseringsprogrammet tilbyr en grunnleggende opplæring og arbeidstrening som skal føre til at deltakeren får praktisere målspråket og på sikt får en varig tilknytning til arbeidslivet. Fra kvalifiseringsprogrammet sin side ligger det et ønske om at arbeidsgiver som tilbyr arbeidspraksis skal tilrettelegge for, og følge opp deltakerne, men dette er opp til den enkelte arbeidsgiver.³ Oppfølging av deltakere i arbeidspraksis er ikke et formelt krav, og arbeidsgivere må ikke dokumentere at oppfølgingen er gjennomført.

Kvalifiseringsprogrammene fremstår, fra NAV og myndighetene sin side, å være en nøkkel til integrering, språktilegnelse og deltakelse i arbeidslivet. Studier av kombinert arbeidspraksis og språktilegnelse viser dog at det ofte er få eller ingen mulighet for praktikantene til å praktisere målspråket, og at arbeidspraksis for innvandrere, i kontrast til myndighetenes intensjon, ikke har gitt noe betydelig effekt (jf. 1.2)

1.1 Bakgrunn og motivasjon for oppgaven

Denne studien er gjennomført på et arbeidspraksissted, Kafe Sør⁴, som tilbyr arbeidstrening på storkjøkken med kafe- og kantinedrift, i tillegg til språkinnlæring. Tiltaket er drevet av ett av NAV sine kvalifiseringsprogram i en kommune på Vestlandet. Hensikten med

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

² Kvalifiseringsprogram eksisterer ikke kun for innvandrere, men i denne oppgaven er det Kvp-program for innvandrere som er relevant. Fra www.nav.no er kvalifiseringsprogram beskrevet slik: Kvalifiseringsprogrammet er for deg mellom 18 og 67 år som ønsker å komme i arbeid, men trenger ekstra oppfølging for å klare det.

³ Sitat etter samtale med sjefen min på kvalifiseringsprogrammet.

⁴ Fiktivt navn av hensyn til anonymisering.

arbeidstreningssstedet er at praktikantene⁵ skal tilegne seg arbeidserfaring, og forbedre norskkunnskapene sine. Kafeen har et eget klasserom til norskundervisning, men det er også en intensjon om at deltakerne skal praktisere målspråket via samtaler på kjøkkenet og i pausene.

Jeg har jobbet som norsklærer for praktikantene på Kafe Sør i 2 år. Det hadde vært en norsklærer på praksisstedet i 6 måneder før jeg startet, så det var (på tidspunktet jeg begynte å jobbe der) relativt nytt at det var språkopplæring i kafeen. De første 6 månedene jeg jobbet på praksisstedet underviste jeg, i likhet med den tidligere læreren, «kjøkkennorsk», men det var krevende for meg som lærer å skape meningsfull undervisning som kombinerte språklæring og arbeid på storkjøkkenet og kafe. Pensum som er tilgjengelig er ofte for enkelt eller for avansert, og jeg er heller ikke faglært kokk. På tross av intensjonen om språklæring opplevde jeg at samtlige praktikanter fikk svært lite språklig utbytte som en følge av at arbeidet de utførte krevde lite kommunikasjon, og samhandlingen mellom praktikantene foregikk vanligvis på deres respektive førstespråk⁶. På bakgrunn av det ovennevnte ønsket jeg, i likhet med prosjektet *Kvinnesporet i Meland* (Danielsen m.fl. 2019), å forbedre undervisningen og danne en symbiose mellom arbeidsrommet (kjøkkenet/kafeen) og klasserommet, som ifølge Pedersen (2018) utgjør et helhetlig læringsrom.

At praktikanter i arbeidspraksis får lite språklig utbytte som en følge av at arbeidsoppgaver de blir gitt samsvarer med blant annet Bjørklund (2021), Bjerkeset (2019), Pedersen (2017), Sandwall (2013) og Djuve (2007) sine undersøkelser av arbeidspraksis og språktilegnelse på praksisplasser i Norden. De nevnte studiene viser hvordan språklæring i arbeidspraksis ikke gir ønskede resultater på grunn av manglende oppfølging, og at praktikantene blir tildelt oppgaver som ikke krever samhandling og samtaler med andre på arbeidsplassen.

Kvinnesporet i Meland (Danielsen mfl. 2019), og Yalla Trappan⁷ er to prosjekter⁸ som kombinerer arbeidstrening og språklæring med alternative tilnæringsmetoder. *Kvinnesporet*

⁵ Kvalifiseringsprogrammet referer til disse som *kandidater*. I oppgaven har jeg valgt å benytte meg av begrepet *praktikant* som etter ordboken er «person som får praktisk opplæring i et yrke, eller som skaffer seg praktisk erfaring forut for en yrkesutdanning» mens kandidat er definert som «person som søker stilling eller verv». Derfor anser jeg praktikant som en mer passende definisjon på deltakerne i denne studien.

⁶ Jeg bruker førstespråk i stedet for morsmål ettersom førstespråk gir en kjønnsnøytral definisjon.

⁷ Yalla Trappan er et arbeidsintegrerende sosialt foretak og kvinneoperativ som startet i Rosengård i Malmö 2010. Kilde: [Yalla Trappan](#)

⁸ Det eksisterer nok flere andre slike prosjekter, men det er disse jeg forholder meg til i oppgaven min. Nygård skole i Bergen er i oppstart med et liknende prosjekt i samarbeid med IKEA, og de ulike

i Meland konkluderer i sin rapport med at «det er gunstig for deltakerne å bli fulgt opp tett via fagundervisning framfor å bli plassert i praksis; da blir de sett og kan få individuell tilpasning som gjør at de kan lære mer norsk enn de ville gjort i ordinær praksis der de risikerer å bli satt til oppgaver som gir lite språktrening» (Danielsen m.fl. 2019:41). Yalla Trappan har både arbeidstrening og språklæring som en del av sitt prosjekt, og fokuserer blant annet på kvinnelig entreprenørskap. Den nevnte forskningen som er gjort, pluss prosjektene Yalla Trappan og *Kvinnesporet i Meland* inspirerte meg til å utarbeide en ny opplæringsmodell tilpasset Kafe Sør sin målgruppe (deltakere), muligheter og behov. Studien er utarbeidet som en aksjonsforskningsstudie (jf. 3.1) hvor jeg forsker på min egen opplæringsmodell.

Den overordnede motivasjonen for oppgaven er et ønske om å forbedre den pedagogiske praksisen på arbeidstreningssstedet, og at deltakernes forventninger og streben etter å være en del av samfunnet blir oppfylt. Samtidig er jeg motivert av et ønske om at arbeidsgivere som benytter seg av praksisplass-konseptet skal bli inspirert til å ta større ansvar for oppfølging på praksisplasser (se Djuve, 2007; Bjørklund, 2021). Det kommer frem av studien at et fokus på intensjonen om språklæring fører til at praktikantene opplever at de har tid til å lære og praktisere målspråket på praksisstedet. I motsetning til tidligere, hvor praksisstedet ble oppfattet mer som en arbeidsplass enn en språklæringsarena (jf. 4.2.4).

I neste underkapittel vil jeg plassere oppgaven i en faghistorisk sammenheng, og vise hvordan både forskning og det allmenne synet på språkinnlæring har utviklet seg i retning av det sosiokulturelle perspektivet på læring, som innebærer at læring skjer i samvær med andre. Det er interessant at det innenfor andrespråksforskningen er et større fokus på at læring skjer i samvær med andre mennesker og at dette synspunktet ser ut til å ha festet seg i den allmenne oppfatningen av andrespråklæring⁹. I tillegg til synet på språklæring som en sosial praksis, har det innenfor andrespråksforskningen etablert seg en gren hvor identitet og språklæringsomgivelsene spiller en større rolle for både språkinnlæreren og læreren.

kvalifiseringsprogrammene innad i kommunene har gjerne liknende prosjekter (Se blant annet: [mestringsguiden - Mestringsguiden gir flyktninger hjelp til selvhjelp, fra-sosialhjelp-til-arbeid--resultater-fra-25-ny-sjanse-prosjekter \(imdi.no\)](#), [Jobbsjansen - regjeringen.no](#))

⁹ Jeg har ikke noen kilder på hvorfor det har utviklet seg slik, men noen forskere blir kanskje også lærere, eller politikere. Forskning er, slik jeg forstår det, ment for å påvirke den allmenne praksisen. På en måte kan det tenkes at det er uunngåelig at forskning påvirker praksis på sikt.

1.2 Tidligere forskning

SLA (Second Language Acquisition) har siden slutten av 1960-tallet vært etablert som forskningsfelt og siden den gang endret seg fra å ha fokus på språkinnlæring som en individuell praksis, til de sosiale aspektene ved språkinnlæring som har røtter i et sosiokulturelt perspektiv på læring (Vygotsky, 1962, 1978, i Sandwall, 2013). Utviklingen har ledet til at en i stedet for å betrakte læring som en autonom og individuell aktivitet uavhengig av kontekst, nå forstår læring, inkludert språklæring, som sosialt og kulturelt betinget (Sandwall, 2013:26). Sandwall (2013) skriver at synet på språklæring som en kompleks, sosial praksis heller enn en abstrakt og internalisert prosess innebærer å relatere individet og læringspotensialet til de sosiale omgivelsene, som kan være en arbeidspraksisplass.

Både forskningen og det allmenne synet på språkinnlæring fremstår å ha endret seg fra en individuell til en sosial affære, og det er derfor ikke uforståelig at en kombinasjon av arbeidspraksis og språktilegnelse har blitt et populært konsept. I det neste avsnittet vil jeg vise hvordan ønskede resultater av kombinasjonen arbeidspraksis og språkinnlæring ikke nødvendigvis samsvarer med de faktiske resultatene.

Ideen om at en lærer språk ved å være i arbeid kan ifølge Sandwall (2013), Bramm & Kirilova, (2018) og Bjerkeset (2019) bli knyttet til en politisk agenda. I politikerens utopi starter en på arbeid (er nyttig for samfunnet), og lærer seg norsk i samme slengen (uten å koste samfunnet noe). Som nevnt har samtlige studier fra Norden¹⁰ derimot vist at språktilegnelse og arbeidspraksis eller arbeid (Pedersen og Lund 2006; Sandwall 2013; Bramm 2017; Bramm & Kirilova 2018; Bjerkeset 2019; Bjørklund 2021) ikke nødvendigvis fører til målspråkstilegnelse. Felles for studiene er at en slik kombinasjon heller fører til marginalisering av innvandrere enn styrket språklig kompetanse. I tillegg til mangel på mulighet for å praktisere målspråket er selve praksisarbeidet noe en bør stille seg kritisk til, basert på tidligere funn. Både Zhang (2016) og Djuve (2007) påpeker at arbeidspraksis ikke er av nytte for innvandrere. Arbeidserfaringen, som er et av målene i kvalifiseringsprogrammene Djuve (2007) har undersøkt, ser ikke ut til å være en type arbeidserfaring som hjelper enkeltindividet til videre deltakelse i samfunnet. I IMDIs

¹⁰ Jeg forholder meg til nordiske studier i denne oppgaven, men det finnes også andre relevante studier internasjonalt.

rapport¹¹ fra 2020 står det at «Typiske arbeidsplasser for praksis – uavhengig av type praksisplass – er butikk, kantine, sykehjem og barnehage. De fleste forteller at det ikke var mulighet for vanlig jobb etter praksisperioden. Noen fikk etterpå en vikarjobb eller avtale om tilkallingsvikariat» (IMDI, 2020:45). I forskningen som er nevnt over er det liknende praksisplasser som har blitt forsket på, i tillegg til renholdsbransjen (Bjørklund, 2021). I IMDIs rapport står det at noen av årsakene til at flyktninger faller ut av arbeidslivet er på grunn av en lite individuelt tilpasset norskopplæring, at mange kvinner ikke har fått norskopplæring som en konsekvens av at de har født barn den første tiden i Norge og at praksisplasser er brukt lite målrettet. Mange har hatt flere ulike praksisplasser med dårlige muligheter til å få stabil jobb, eller verdifulle referanser (IMDI, 2020:4). Tidligere forskning indikerer altså at det er mangel på norskopplæring både før, og i praksisperioden, og at særlig kvinner faller utenfor på grunn av fødsel, permisjon etc. I analysekapittelet diskuterer jeg også kvinneaspektet og hvordan blant annet kulturelle forventninger kan påvirke kvinners mulighet til målspråkstilegnelse.

Djuve (2007) sine funn samsvarer med IMDIs rapport, og Djuve påpeker at effekten av arbeidspraksisplasser via NAV har gitt sprikende resultater når det kommer til språklæring. Zhang (2016) presiserer at arbeidspraksis ikke har gitt noen betydelig effekt for innvandrere som en følge av mangel på tett oppfølging. Djuve (2007) påpeker også at oppfølging på praksisplassene i stor grad er opp til den enkelte arbeidsgiver, og dette samsvarer med forventninger fra ansatte i kvalifiseringsprogrammet (jf.1.1).

I Djuve (2007) sin rapport skriver hun at «alle arbeidsgivere de intervjuet mente at praksisplassene hos dem var egnet for språkpraksis» (2007). Funnene i rapporten viser likevel at det er stor variasjon i hvor mye anledning det vil være til å praktisere målspråket ved de ulike virksomhetene (Djuve, 2007:24). I IMDIs rapport forteller flere av informantene at de har vært i praksis parallelt med at de fikk norskopplæring, og selv om praksisplassen var ment som språkpraksis presiserer flere at de i liten grad fikk norsktrening:

«De kalte det språkpraksis, men jeg malte eller reparerte, jeg snakket ikke med andre personer - hadde ikke noe utvikling i norsk språk. [...] Jeg kunne fortsatt grunnskole - og begynt på videregående. Tenker om det nå at det var feil. Jeg tror det er for sent nå.»
(IMDI, 2020:70)

¹¹ [Rapport 2020 - 5 Hvorfor faller flyktninger ut av arbeidslivet \(imdi.no\)](https://www.imdi.no/rapport-2020-5-hvorfor-faller-flyktninger-ut-av-arbeidslivet)

Djuve (2007) påpeker at de som er ledere for minoritetsspråklige på praksisplassene hun har besøkt ikke har fått opplæring i hvordan en kan arbeide med språktrening og/eller minoritetsgrupper. Manglende opplæring kan føre til at kolleger og ledere oppfatter praktikantene ut fra kriterier som stilles til den «vellykkede» språkinnlæreren. Bjørklund (2021) knytter ledere og kollegers forståelse av praktikantenes motivasjon opp mot Norton (2013) sin kritikk av at den «vellykkede» språkinnlæreren er utviklet på et premiss om at det er innlæreren som velger når de vil være i interaksjon med medlemmer av målspråkssamfunnet, og at det er innlærerens motivasjon som avgjør om språkinnlæreren får tilgang til målspråkssamfunnet eller ei (Norton, 2013:44).

Bjørklund (2021) sin studie av ledere, kolleger og praktikanter i arbeidspraksis viser at samtlige ledere og kolleger på arbeidspraksissteder investerer i praktikantenes språklæring, men på ulike måter, av ulike grunner og med ulike mål (2021:119). Ifølge Bjørklund (2021) avhenger variasjonen blant ledere og kollegers investering i språklæring av hvordan de oppfatter praktikantenes identitet, og at samtlige ledere og kolleger legger vekt på at praktikantene bør vise initiativ, stille spørsmål og uttrykke iver og engasjement (2021:119). Initiativ blir av ledere og kolleger i Bjørklund (2021) sin studie oppfattet som motivasjon, og et skille mellom de som virkelig vil, og de som bare ikke gidder å engasjere seg i språklæring (Bjørklund, 2021:119). I teorikapitlet går jeg grundigere gjennom Norton (2013) sin forståelse av språkinnlærerens identitet og den sosiale diskursen. Jeg har benyttet meg av Norton sitt rammeverk (jf. 2.1) som teoretisk fundament for opplæringsmodellen som forskes på i denne studien, og i analysedelen som tar for seg praktikantenes motivasjon til å lære språket (jf. 4.1).

De ulike nordiske studiene (Pedersen og Lund 2006; Djuve 2007; Sandwall 2013; Zhang 2016; Bramm 2017; Bramm & Kirilova 2018; Bjerkeset 2019; Bjørklund 2021)) viser at innvandrere som er en del av arbeidspraksis med intensjon om språklæring ofte blir gitt oppgaver som kan utføres på egenhånd, og som krever lite sosial interaksjon.

Arbeidsoppgavene «praktikanter/innvandrere» blir gitt, er dermed isolerende. Dette kan være en av årsakene til at det er få muligheter til å praktisere målspråket. Mange av praksisplassene som blir gitt er også, som nevnt over, i yrker som har begrenset mulighet for sosial interaksjon i gjennomførelse av arbeidet (Svendsen Pedersen 2018; Golden & Steien 2018; Bjerkeset 2019; Bjørklund 2021). Basert på tidligere forskning fremstår det som at intensjonen om språklæring blir tilsidesatt til fordel for arbeidsoppgavene som skal

gjennomføres, og samhandling med praktikanter og andre kolleger blir ikke prioritert. Dette fører til at arbeidspraksisplasser ikke oppfyller praktikantenes ønske om videre aktiv samfunnsdeltakelse. Studiene jeg har nevnt så langt har alle til felles at de ser med en kritisk lupe på arbeidspraksis og språklæring. Andre studier som Idrupsen & Kornbakk (2020), Danielsen mfl. (2019) og Pedersen (2018) er i likhet med denne oppgaven opptatt av å finne alternative løsninger på kombinasjonen av språklæring og arbeidspraksis. I tillegg til tidligere forskning på arbeidspraksis og språklæring er forskning knyttet til undervisningsmetoder, aktørskap og empowerment (jf. 2.2) relevant for oppgaven.

Det er viktig å nevne at denne studien også omfatter et arbeidspraksissted med noe annerledes forhold enn ordinære arbeidsplasser. Det er ikke mange som har anledning til å ha en norsklærer på huset, og til å gjennomføre samarbeidsbasert yrkesfaglig undervisning med norsklærer og faglærer (jf. kap. 4).

Forskningsspørsmålene baserer seg på tidligere forskning på språklæring, identitet og omstendigheter som indikerer at det er flere elementer som kan spille inn på utviklingen av språkkunnskaper. Norton (2013), Kramsch (2002) og van Lier (2010) (jf. 3.1) sin forskning legger føringer for lærere til å forbedre sin klasseromspraksis ved å ha større forståelse av hvem språkinnlæreren er, omgivelsene, og hva som motiverer den enkelte språkinnlærer. Norton sitt rammeverk for identitet og språklæring (jf. 2.1) gir en helhetlig forståelse av språkinnlæreren og den sosiale konteksten. Norton har siden 1995 bidratt med å sette fokus på hva som skjer mellom språkinnlæreren, språket og den sosiale konteksten (jf. 2.1)

Forskningsspørsmålene tar i tillegg for seg undervisning og endringer i den pedagogiske praksisen som studien undersøker. Opplæringsmodellen som vi skal se senere (se kap. 4), baserer seg på forståelsen av læring som noe sosialt og kulturelt betinget, og bygger på en kombinasjon av undervisning og praksis.

1.3 Forskningsspørsmål

Begrunnelse for valg av forskningsspørsmål er flere. Valget om å fokusere på egen arbeidsplass og undervisningsmetode er motivert av behovet for å forbedre den pedagogiske praksisen på arbeidstreningsstedet. Videre er valget om å fokusere på min egen undervisning motivert av at det finnes lite aksjonsforskning på arbeidspraksis kombinert med språkinnlæring. Det er en rekke studier gjort på praksisarbeid og språkinnlæring, men ingen studier som jeg vet om, som er gjort av læreren selv. Det er heller ikke så vidt jeg vet, noen

som underviser yrkesfag og norsk samtidig, med både norsklærere og yrkesfaglærere. De overordnede spørsmålene for studien er å undersøke *hva vi kan gjøre på praksisstedet for at deltakerne skal gå ut etter endt praksis med mer språklig kompetanse, styrket empowerment og selvtillit? Hvor finner vi drivkraft og motivasjon til å lære et nytt språk? Hvordan kan omgivelsene våre være avgjørende for språklæring? I tillegg til språk, hvordan kan yrkesfaglig kompetanse bidra til at deltakere i arbeidspraksis får en styrket profesjonsidentitet?*

For å svare på de overordnede spørsmålene har jeg fordelt underordnede forskningsspørsmål i to kategorier. Med den første kategorien om investering, forestilt fellesskap/identitet og kulturelle forventninger søker jeg svar på hvem språkinnlærerne er, hvem de ønsket å være, hva som motiverer dem til å lære målspråket og hvilke kulturelle forventninger som stilles til dem som kvinner. Klasserommet må tilrettelegges for at de ulike identitetene skal få utvikle seg på en bærekraftig måte, og svar på forskningsspørsmålene i den første kategorien kan bidra til å forbedre min egen undervisning ved å gi meg en bredere forståelse av hvem språkinnlærerne er.

I den andre delen ønsker jeg å undersøke om det er et større læringsutbytte for praktikantene etter at vi endret både undervisning og pedagogisk tilrettelegging, og hvordan den nye undervisningen oppfattes av deltakerne i studien. Jeg har undersøkt hvordan den nye undervisningsplanen er sammenliknet med det gamle opplegget mitt. Her har jeg kun fått 1 praktikant og 1 kollega med på intervjuet på grunn av koronapandemien og begrensninger ift. språklig kompetanse (jf. 3.2.2). Forskningsspørsmålene lyder som følger;

Investering, forestilt fellesskap og identiteter

Hva var deltakernes håp og drømmer da de kom til Norge, og hva er det som gjør at deltakerne investerer i å lære språket?

Hvilke kulturelle forventninger stilles til kvinner, og hvordan påvirker disse språklæring?

Den nye undervisningsplanen, språklæring og undervisning på praksisstedet

Hva tenker deltakerne om språklæring på praksisstedet?

Hvordan oppfattes den samkjørte undervisningen, som undervisning av språk, fag eller en kombinasjon?

Kan den samkjørte undervisningen bidra til styrket empowerment?

Hva tenker deltakere om den nye undervisningsplanen på praksisstedet sammenliknet med det tidligere opplegget?

1.4 Oppgavens struktur og innhold

Kapittel 1 er innledning av oppgaven. Her redegjør jeg for valg av oppgave med bakgrunn og motivasjon for å skrive denne oppgaven. Som en del av innledningskapittelet er tidligere forskning med for å gi leseren et innblikk i deler av den teoretiske utviklingen innen forskning på andrespråklæring, og kombinasjonen av språklæring og arbeidspraksis. Hva sier tidligere forskning om denne kombinasjonen? Har praksisarbeid noe hensikt for utvikling av språkkunnskaper og videre ansettelse? Så følger forskningsspørsmålene, og oppsummering av oppgavens struktur.

I kapittel 2 tar jeg for meg det teoretiske grunnlaget og rammeverkene som oppgaven baserer seg på. Teorikapittelet er tredelt og fokuserer på (1) språkinnlæreren, (2) språklæringsomgivelsene og (3) pedagogisk metode for læring av språk og yrkesfag. Viktige begreper i teorikapittelet er investering, aktørskap, empowerment, praksisfellesskap, innholdsbasert undervisning og læring i naturlige omgivelser.

I kapittel 3 redegjør jeg for det metodiske grunnlaget. Metodekapittelet er delt i to hvor første del tar for seg det teoretiske grunnlaget til aksjonsforskning, klasseromsforskning, intervju og observasjonsstudier. Her redegjør jeg for valg av metode og etiske betenknninger. Hvordan gjennomføres en intervjusamtale? Hvilke hensyn bør tas i en observasjonsstudie? I den andre delen av metodekapittelet følger selve gjennomførelsen av studien, portrett av praksisstedet og informanter og til slutt drøfter jeg etiske betraktninger for en slik studie.

Analysen, som utgjør kapittel 4, tar først for seg investering, forestilte fellesskap og forestilte identiteter – hvem ønsket praktikantene å være da de ankom Norge, og hvordan hadde de

forstilt seg at livet skulle bli her? Analysens andre del omhandler den nye undervisningsplanen, hvordan oppfatter praktikantene undervisningen på praksisstedet? Hva tenker praktikantene om språklæring på praksisstedet – synes de at de lærer norsk der? I denne delen redegjør jeg også for etablering av ny opplæringsmodell, hvorfor det var behov for å gjøre endringer og detaljer om hvordan undervisningen blir gjennomført i tråd med den nye opplæringsmodellen. Deretter følger analyse materialet som er praktikantenes synspunkt på språklæring på praksisstedet – er den nye opplæringsmodellen med på å bidra til språklæring? Jeg drøfter også hvorvidt fellesskap på praksisstedet fungerer som en medierende resurs – bidrar samhold til tryggere omgivelser for språklæring? Videre ser jeg på resultater fra intervjuene som handler om undervisningen på praksisstedet – hvordan oppfatter praktikantene undervisningen, og er det noen merkbare endringer fra det gamle opplegget til det nye? Avslutningsvis følger en oppsummering av analysens resultater.

I kapittel 5 oppsummerer jeg oppgaven, studiens bidrag til forskningen og studiens begrensninger.

2 TEORETISK UTGANGSPUNKT

Det teoretiske utgangspunktet som blir brukt til å analysere datamateriale i studien (jf. kap. 4), ligger til grunn for den nye opplæringsmodellen som denne studien undersøker (jf. 4.4.1). Teorikapittelet er en tredelt redegjørelse av teori knyttet til (1) språkinnlæreren, (2) læringsomgivelsene og (3) pedagogisk tilnærming til undervisning av andrespråk og yrkesfag.

Den første delen (jf. 2.1) av teorikapittelet tar for seg individets identitet og hvordan identitet spiller en rolle for utfallet av språklæringsprosessen. I forbindelse med identitet er det relevant å snakke om investering, maktforhold og kulturell kapital (Norton, 1995, 2013). Når en lærer forstår kompleksiteten bak det menneskelige ved å være en andrespråksinnlærer, kan læreren også tilrettelegge for en mer bærekraftig språkutvikling. Språkinnlæreren må også ses i sammenheng med læringsomgivelsene, og senere i kapittelet drøfter jeg hvorledes aktørskap og empowerment (jf. 2.2) kan fungere som en katalysator mellom språkinnlæreren og læringsomgivelsene.

Videre redegjør jeg for hvordan en kan tilrettelegge klasserom og læringsomgivelser fra et økologisk perspektiv (jf. 2.3), med hovedvekt på praksisfellesskap, og hvordan fellesskap kan bidra til økt læringsutbytte. Avslutningsvis er det pedagogiske tilnærminger og klasseromsundervisning (jf. 2.4) som blir drøftet. Det er ikke hensiktsmessig å se språkinnlæreren og omgivelsene uavhengig av lærerens klasseromspraksis og pedagogiske valg. Lærerens valg av pedagogisk metode er avgjørende for læringsutbyttet, også hos voksne innlærere. Av de mange ulike pedagogiske tilnærmingene som finnes anser jeg det økologiske perspektivet på språklæring som en dekkende betegnelse for den pedagogiske praksisen på arbeidstreningsstedet. Innholdsbasert undervisning er en del av den pedagogiske tilnærmingen, som en nøkkel til å kombinere arbeidsrom og klasserom.

2.1 Identitet og språklæring

Motivasjon versus investering

Motivasjon har blitt anvendt i forskningsfeltet som en forklaring på hva som skjer mellom språkinnlæreren, faktisk språkbruk og den sosiale konteksten (Gardner, 1985, Norton Pierce, 1995). Gardner (1985) påpekte at motivasjon innen SLA¹² er basert på en definisjon av

¹² SLA = second language acquisition (jf. 1.2)

motivasjon som «The extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity» (Gardner, 1985:10). Dörnyei & Skehan (2003:614) skriver at «Motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it». Både Gardner (1985) og Dörnyei & Skehan (2003) beskriver motivasjon som en iboende evne til å selv velge hvor mye tid og krefter en bruker på språklæringen. Gardner (1985) inkluderer «attitudes» i sin forståelse av motivasjon, som «a mental and enural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related» (Gardner, 1985:8). Gardner (1985) inkluderer altså omgivelsene i sin forståelse av motivasjon.

I 1995 introduserte derimot Norton Pierce et alternativt begrep til motivasjon; investering. Norton Pierce (1995) argumenterte for at motivasjonsbegrepet var for snevert til å kunne konseptualisere samspillet mellom språkinnlæreren, språkbruk og sosial kontekst (omgivelsene), ettersom det tradisjonelle synet på motivasjon ifølge Norton Pierce (1995) er noe fast og enhetlig, et personlighetstrekk som ikke kan endres. Norton Pierce (1995) argumenterte også for at motivasjonsbegrepet ikke tok hensyn til den komplekse diskursen en språkinnlærer befinner seg i (Norton Pierce, 1995). Hun definerte investering som et konsept som er dekkende for å forklare hva som skjer i samspillet mellom språkinnlæreren, faktisk språkbruk og den sosiale konteksten, «to capture the relationship of the language learner to the changing social world» (Norton Peirce, 1995:17). Darwin & Norton (2021) skriver at;

«While motivation is a psychological construct that focuses on conscious and unconscious factors, investment is primarily sociological and focuses on how histories, lived experiences and social practices shape language learning» (Darvin & Norton, 2021:1).

Darvin & Norton (2021) definerer altså et skille mellom motivasjon og investering som psykologisk og sosiologisk. Investering innebærer mer enn de psykologiske faktorene ved at det også tar hensyn til språkinnlæreren sine erfaringer og den sosiale konteksten språkinnlæreren befinner seg i. Mens motivasjon handler om individet, handler investering om individet pluss omgivelsene ifølge Darwin & Norton (2021).

Selv om Norton (1995, 2013, 2019) har stilt seg kritisk til bruk av motivasjonsbegrepet har hun i sine senere artikler inkludert motivasjonsbegrepet med positiv konnotasjon, men ikke

uavhengig av investering. Videre redegjør jeg for Norton (1995, 2013) sitt rammeverk for investering, som omhandler kulturell kapital, maktforhold, identitet, forestilte identiteter og fellesskap som også er sentrale momenter i utarbeidelsen av den nye opplæringsmodellen.

2.1.1 Kulturell kapital og maktforhold

Kulturell kapital er av Norton Pierce (1995) definert som roten til investering (1995:17).

Kulturell kapital, håp eller ønske om å tilegne seg kulturell kapital forutsier investeringen og påvirker språklæringen. Bourdieu & Passeron (1977, i Norton Pierce, 1995) bruker termen kulturell kapital som en referanse til kunnskap og tankesett som karakteriserer ulike grupper og klasser i relasjon til spesifikke sosiale kontekster. De argumenter for at noen typer kulturell kapital har høyere verdi enn andre i visse sosiale kontekster, språkkunnskaper kan for eksempel øke ens kulturelle kapital, og gi språkinnlæreren et ønsket utbytte (Norton Pierce, 1995:17), for eksempel en jobb.

Basert på dette mener Norton Pierce (1995) at hvis en innlærer investerer i et andrespråk, gjør de dette med visshet om at de vil tilegne seg en bredere rang av symbolske og materialistiske ressurser som igjen vil kunne øke deres kulturelle kapital. Det vil altså være forventninger, eller håp om en god gevinst fra denne investeringen. Videre påpeker Norton Pierce (1995) at gevinsten må ses i lys av innsatsen som brukes til å lære målspråket da innsatsen vil si noe om hvor stor gevinsten vil være. Darwin & Norton (2021) skriver at kapital er lik makt, og at makt forekommer i ulike former; økonomiske, kulturelle og sosiale. Kapitalen kan ses på som en resurs som vi benytter oss av i forhandling med andre mennesker, og det er de som sitter med makten, i dette tilfellet målspråket, som avgjør om din kapital blir legitimert. Dette forholdet hvor noen er tilegnet mer makt enn andre gjør at ressursene blir en symbolsk kapital (Darvin & Norton, 2021). Ressursene, som kan være både lingvistiske, kulturelle, sosiale eller materielle skriver Darwin & Norton (2015) at vi benytter oss av i andrespråklæring:

«To communicate and learn an L2, learners need to draw on their linguistic, semiotic, cultural, social and material resources, and the extent to which teachers are able to recognize, value and mobilize these resources is what empowers learners»
(Darvin & Norton, 2015).

Darvin & Norton (2015) påpeker at språkinnlærere blir styrket (empowered) hvis læreren kan gjenkjenne og mobilisere språkinnlærernes iboende ressurser, slik at språkinnlæreren kan navigere i den sosiale diskursen uten å bli utsatt for f.eks. diskriminering eller rasisme. Hvis

du kan språket godt nok er du automatisk tilegnet makt i form av kulturell eller symbolsk språklig kapital. Dette vil føre til at maktforholdet mellom en språkinnlærer og en målspråksbruker jevnes ut. Jeg kommer tilbake til hvordan empowerment kan være med å bidra til å styrke språklæringsprosessen i underkapittel 2.2.2.

Maktforhold produseres ifølge Norton Pierce (1995:3) gjennom sosial interaksjon mellom individer, institusjoner og samfunn. Norton benytter seg av Bourdieus (1977) teorier om makt for å forstå forholdet mellom identitet, makt og språklæring. Bourdieu (1977, i Norton Pierce, 1995) anså lingvistisk praksis som en form for symbolsk kapital som kan konverteres til sosial og økonomisk kapital. Det at den lingvistiske praksisen kobles opp mot kapital fører altså til et språklig hierarki med ulike sosiale klasser som reflekterer maktposisjoner (Bourdieu, 1977 i Norton, 2013). Maktposisjonene innebærer at de som snakker den rette varieteten plasseres høyere i hierarkiet. Bjerkeset (2019) påpeker at dette kan få konsekvenser for dem som ikke lærer seg varieteten som blir ansett som den rette. En av konsekvensene kan for eksempel være at en ikke får tilgang til arbeidsmarkedet. Ifølge Katz (2000) blir den observerbare språkpraksisen betraktet som en måleenhet for arbeiderens yrkeskompetanse, språkinnlæreren kan altså ha mindre språklig kompetanse, men være mer enn kompetent nok til å utføre arbeidsoppgavene.

På samme måte som språkinnlærere som er kompetente nok til å utføre arbeidsoppgaver, likevel kan bli utestengt fra arbeidsmarkedet på grunn av sin språklige kompetanse, kan aksent, sosial og kulturell kapital også utestenge språkinnlæreren fra det sosiale på f.eks. en arbeidsplass. Ifølge Bourdieu (1977, i Norton Pierce, 1995) kan verdien som er tilskrevet taleren nemlig ikke bli forstått uavhengig fra personen som snakker, og personen som snakker kan ikke bli forstått adskilt fra et større nettverk av sosiale forhold. De sosiale forholdene på arbeidsplassen vil derfor kunne avgjøre om en praktikant klarer å fange oppmerksomheten til de andre ansatte. Bourdieu (1977, i Norton Pierce, 1995) påpeker også at det eksisterer kriterier for å være en verdig eller legitim taler¹³. I tillegg til kriteriene er også symbolske ressurser (utdanning, jobb etc.) og materielle ressurser (penger, bolig etc.) avgjørende for om en klarer å fange oppmerksomheten til sin samtalepartner (Bjerkeset, 2019). Kapital er altså avgjørende for språkinnlærerens investering i målspråket, og er noe

¹³ 1) ytringen må bli uttalt av en passende taler, 2) den må bli ytret i en legitim situasjon, 3) den må bli adressert til en legitim mottaker, og 4) den må bli formulert i legitime fonologiske og syntaktiske former. (Bjerkeset, 2019:19)

enhver språkinnlærer har med seg inn i klasserommet. Det er også lærerens oppgave å tilrettelegge undervisningsrommet og språkpraksis slik at språkinnlæreren får delta i den sosiale diskursen uten å bli plassert nederst i hierarkiet av andre i den sosiale diskursen, på grunn av språklig kompetanse.

2.1.2 Investering og identitet

Norton Pierce (1995) foreslår at det er investeringen som gjør at en innlærer benytter seg av språket, men at investeringen må bli forstått i forhold til de mange, ulike og tvetydige identitetene en språkinnlærer innehar. Slik jeg forstår investeringsbegrepet til Norton tillater begrepet investering at språkinnlæreren har en kompleks, sosial identitet. I dialog utveksles ikke bare informasjon, men også en kontinuerlig organisering og reorganisering av språkinnlærerens identitet (Norton Pierce, 1995). En investering i målspråket er da også en investering i innlærerens egne sosiale identitet, en identitet som er i stadig forandring. Etersom de sosiale omstendighetene kan variere, vil da investering kunne forklare språkinnlærerens ambivalente forhold til bruk av målspråket og til læring og øving (Norton Pierce, 1995).

En av de ulike identitetene kan være en såkalt «yrkesidentitet» eller profesjonell identitet (Heggen, 2005). Selv om konseptet yrkesidentitet ikke er hovedfokus i denne oppgaven, vil jeg komme tilbake til dette i analysen (jf. 4.1). Heggen (2005) påpeker at å ha en yrkesidentitet innebærer en total kompetanse sammensatt av fagkunnskap, personlig evne, verdier, holdninger og praktiske ferdigheter. Yrkesidentitet beskriver, ifølge Heggen (2005), den enkeltes forståelse av hva som er viktig i yrkesutøvelsen (2005:447). Tidligere erfaringer spiller inn på den enkeltes forståelse av profesjonell identitet (Heggen, 2005) og utviklingen av en profesjonell identitet er kompleks, og en praksisplass kan være med på å påvirke yrkesidentitetsutviklingen til den enkelte (Heggen, 2005:449). Wenger (1998) påpeker at det er særlig i praksisfelt og praksisutøving at profesjonell identitet blir utviklet, noe som tilsier at praktikantene på praksisstedet i denne studien kan utvikle sin profesjonsidentitet hvis de får praktisere målspråket og tilegne seg fagkunnskap på målspråket.

2.1.3 Forestilte fellesskap og forestilte identiteter

Et annet aspekt ved identitetskonseptet er enkeltindividets forestilte identitet, i dette tilfellet forestilt identitet og fellesskap i et nytt språksamfunn. Forestilte fellesskap er av Norton

(2013:8) beskrevet som et fellesskap vi har tilknyttet oss gjennom en forestilling av hvem vi ønsker å være. Slik jeg tolker det, er altså et forestilt fellesskap knyttet til identitet ettersom det sier noe om hvem vi ønsker å være i en gitt kontekst. En forestilt identitet kan f.eks. utspille seg hos en kvinne som reiser fra Algerie til Norge med et håp om å snakke norsk og kommunisere med naboene sine. Hun har allerede posisjonert seg selv som en sosial person, knyttet til et fellesskap – nabolaget hun skal bo i, i fremtiden.

Wenger (1998) presiserer at forestillingen er en viktig kilde til et fellesskap, da relasjoner i fellesskap forekommer på tvers av tid og rom. Vi kan altså føle tilhørighet med mennesker vi enda ikke har møtt, og kanskje aldri kommer til å ha kontakt med. Norton (2013) hevder at et fokus på forestilte fellesskap tillater oss å utforske hvordan en språkinnlærers tilhørighet til et forestilt fellesskap kan påvirke språklæringsprosessen.

Norton (2001) knytter forestilte fellesskap og forestilte identiteter opp mot investering: «a learners imagined community invited an imagined identity, and a learner's investment in the target language must be understood within this context (...)» (2001:166). Det er altså det forestilte fellesskapet som lokker frem en forestilt identitet og avgjør investeringen til språkinnlæreren. En språkinnlærer med en forestilt identitet vil være investert i målspråket, allikevel kan språklæringsprosessen avsluttes på grunn av utenforstående elementer, som en klasseromspraksis som ikke legitimerer språkinnlærerens kulturelle kapital (jf. 2.1.1), eller maktforhold (jf. 2.1.1).

I analysekapittelet retter jeg oppmerksomheten på praktikantene sine forestilte fellesskap og identiteter da de kom til Norge; hvilke drømmer, håp eller planer hadde de da de ankom? Denne innsikten er av betydning for deres språklæringsprosesser og for å forstå deres investering i målspråket. Det er også av betydning for meg som lærer ettersom det gir en mer helhetlig forståelse av språkinnlæreren som bidrar til å utvikle bedre undervisningsstrategier, kanskje også mer tilpasset den enkelte språkinnlærer. Det kan være fort gjort å tenke, som lærer, på klassen sin som en enhet. En konsekvens av å anse klassen som en enhet kan være, slik jeg forstår Darwin & Norton (2015, 2021), at undervisningen eller klasseromspraksisen neglisjerer enkelte studenter, og dette kan igjen føre til at noen ikke lenger er investert i læring av målspråket, slik som noen av praktikantene på praksisstedet, de første månedene jeg underviste der.

Darvin & Norton (2021) skriver at investering og motivasjon undersøker den samme saken; hvorfor noen velger å lære et nytt språk, men fra ulikt ståsted. Basert på dette skriver Darvin og Norton (2021) at det er hensiktsmessig å stille spørsmål ved om studenter av et andrespråk er motivert til å lære språket, men også om studentene er investert i klasserommets språklæringsssamfunn (2021:1). En liknende tilnærming til motivasjon og investering ble også presentert i 2011, av Norton og Toohey noe som indikerer at Norton ikke har avskrevet motivasjonsbegrepet som en del av språkinnlæring:

«A language learner may be highly motivated, but may nevertheless have little investment in the language practices of a given classroom or community, which may, for example, be racist, sexist, elitist, anti-immigrant, or homophobic.» (Norton & Toohey, 2011:421)

Investering i målspråket, slik jeg forstår Norton & Toohey (2011) og Darvin & Norton (2015), utspringer ikke bare fra andrespråksinnlæreren selv, men påvirkes av hvordan en lærer tar hensyn til de ulike identitetene språkinnlæreren(e) innehar, og tilrettelegger sin klasseromspraksis deretter:

«(...) compel teachers to reflect on the importance of treating the linguistic and cultural capital of learners as affordances rather than constraints and to question and reevaluate the taken-for-granted value systems they use to assess this capital» (Darvin & Norton, 2015:45)

Darvin & Norton (2015) skriver at lærere bør anse lingvistisk og kulturell kapital som en potensielt medierende ressurs (eller «affordances», jf. 2.3.1). Ifølge Darvin & Norton (2015) anerkjenner ikke synet på innlæreren som en «tom vase som bare skulle fylles opp» at innlæreren allerede har med seg kapital i det hun eller han går inn i et språklæringsklasserom. Denne bakgrunnsinformasjonen, innlærerenes kulturelle kapital, bør tas hensyn til av læreren fordi kapital kan påvirke investering ifølge Darvin & Norton (2015). Investering signaliserer studentens engasjement til å lære et språk, på bakgrunn av håp og forestilte identiteter (jf. 2.1.4).

Det er læreren som har ansvar for å anerkjenne språkinnlærerenes kapital ettersom det kan eksistere dominante ideologier i klasserommet, blant språkinnlærerenes, som for eksempel rasisme eller homofobi (Darvin & Norton, 2015:45) som kan påvirke en innlæreres investering negativt. Darvin & Norton (2015) skriver at «The form the different types of

capital take «once they are perceived and recognized as legitimate» (Bourdieu, 1987:4, i Darvin & Norton, 2015) is what Bourdieu calls symbolic capital (..). I det kapitalen har blitt legitim, er det en symbolsk kapital som er verdifull for klasserommet og utvikling av målspråket.

I analysen benytter jeg meg av Norton sitt rammeverk for identitet og språklæring for å forstå praktikantenes investering i målspråket. Jeg mener i likhet med Norton at både motivasjon og investering bør være en del av forståelsen av andrespråksinnlæring, og at det er læreren, eller andre som jobber med arbeidstrening og målspråkstilegnelse, sitt ansvar å reflektere over egen klasseromspraksis og ta hensyn til de ulike identitetene, erfaringene og den sosiale diskursen innlæreren befinner seg i, f.eks. rundt lunsjbordet på jobb hvor språkinnlæreren må forstå både sjargong og interne spøker etc. blant målspråksbrukere.

I oppgaven benytter jeg meg av både motivasjonsbegrepet¹⁴ og investeringsbegrepet, men det teoretiske grunnlaget baserer seg først og fremst på investering. Den nye undervisningsplanen og pedagogisk tilretteleggelse på praksisstedet (jf. 4.2.1) er utarbeidet i tråd med Norton (2013) sin forståelse av det komplekse samspillet mellom språkinnlæreren, faktisk språkbruk og den sosiale konteksten. Undervisningen på praksisstedet blir tilrettelagt de enkelte, og den yrkesfaglige undervisningen (jf. 4.2) er et tiltak som er gjort for å fremme investering i både språklæring og yrkesfaglig kompetanse i tillegg til utvikling av profesjonsidentitet. Som vi skal se senere (jf. 4.2.5) kan den pedagogiske praksisen ha ført til at praktikantene var lite investert i språklæring på praksisstedet før, sammenliknet med i dag. I tillegg er det avgjørende å etablere nøytrale maktrelasjoner mellom praktikantene og ansatte på praksisstedet, slik at alle skal føle seg som en del av et fellesskap, som igjen gir rom for språkbruk i undervisningen og naturlige samtaler (jf. 2.3).

2.2 Aktørskap og empowerment

2.2.1 Aktørskap

Aktørskap innebærer at individet har evnen til å ta valg, ta kontroll, selvregulere og oppnå sine mål (Duff, 2012), og det er slik jeg forstår det språkinnlærerens identitet(er) som avgjør

¹⁴ Motivasjonsbegrepet er kun brukt i samtale med praktikantene da det er rimelig å anta at de ikke har kjennskap til investering som faglig begrep.

aktørskapet. Bjerkeset (2019), Sandwall (2013) og van Lier (2010) skriver at aktørskap er mer enn en oppfattet mulighet til å handle, men som Duff (2012) også påpeker, innebærer aktørskap at en språkinnlærer ikke er en passiv deltaker i språklæring, men kan ta valg, påvirke eller motvirke språkinnlæringsprosessen. Aktørskap kan utspille seg som et valg om å ikke handle. «En kan for eksempel ikke delta i samtaler på praksisplassen pga. at man opplever miljøet som diskriminerende (jf. 2.1), at man ikke ser verdien i oppgaven man utfører (jf. 1.2), eller man blir tildelt uønskede identiteter» (Bjerkeset, 2019:24). De uønskede identitetene kan være en følge av maktforhold (jf. 2.1.1).

Duff (2012) skriver videre at hvis aktørskap realiseres, vil språkinnlæreren kunne forestille, påta seg og spille ut eller realisere nye roller eller identiteter i tillegg til å gjøre endringer for måloppnåelse. Aktørskap kan også muliggjøre aktive holdninger, og derfor påpeker Duff (2012) at aktørskap, makt og sosial kontekst henger sammen. Deretter argumenterer hun med at en som har en følelse av kontroll over eget liv, valg og omstendigheter, også har makten, den menneskelige, sosiale eller kulturelle kapital og evne til å oppnå suksess (Duff, 2012:417). Med en slik forståelse av aktørskap mener jeg en styrket klasseromspraksis kan bidra til at aktørskapet utspiller seg som språkbruk heller enn at språkinnlæreren forholder seg passiv til målspråkspraksis.

Hvilken identitet språkinnlæreren tar på seg vil påvirke utfallet av språklæringen ifølge The Douglas Fir Group (2016:33), og som Bjerkeset (2019) skriver; «Ved å ta på seg identiteten som en verdifull kollega til fordel for en praktikant med lav status, kan en endre tilgangen og muligheten til å bruke visse ressurser som det dominante fellesskapet distribuerer» (2019:24). Aktørskap er da altså avhengig av både individ og miljø (Bjerkeset, 2019). Det å «ta på seg en identitet som verdifull kollega» anser jeg som høyst relevant for praktikantene på arbeidsplassen min også. Mine observasjoner tyder på at dette ikke alltid er like enkelt, og at dette er noe kollegene mine og jeg måtte inkludere i endringen av den pedagogiske praksisen. Denne ideen førte meg til å tenke på empowerment, som kan knyttes til aktørskap, og at empowerment kan bidra til positivt aktørskap. I neste delkapittel vil jeg drøfte empowerment i lys av aktørskap og Hegels (1977, i Wu 2018) filosofi om slave-mester forholdet ettersom

aktørskap handler om å ta kontroll, og aktørskapet kan utspille seg positivt eller negativt, og empowerment kan bidra til positivt aktørskap¹⁵ for språkinnlærerne på praksisstedet.

Senere (jf. 2.2.2) vil jeg se på aktørskap i forbindelse med maktrelasjoner ettersom aktørskap tilegner innlæreren makten. Også i et andrespråksperspektiv kan det tenkes at slave-mester forholdet oppstår mellom student og lærer eller sjef/kollega på et praksissted (Wu, 2018). Aktørskap gir oss et annerledes syn på maktforhold, for en arbeidspraktikant har kanskje lavere status enn en arbeidsgiver, men arbeidsgiveren kan ikke nødvendigvis få (eller tillate) en praktikant til å snakke, praktikanten har nemlig aktørskap. Med et slikt syn på språkinnlæreren er det innlæreren som har makten over sin egen språklæring, selv om innlæreren i den sosiale diskursen er nedrangert i det språklige hierarkiet (et paradoks). I noen tilfeller, kan denne makten få negative konsekvenser for språkinnlæreren selv. Sabotasjen i form av å ikke snakke målspråket, blir som en reaksjon på at diskursen ikke har anerkjent din språklige og kulturelle kapital (j.f. 2.1.2), men hvem har egentlig makten da - praktikanten eller arbeidsgiveren?

2.2.2 Empowerment

Empowerment er blant annet definert som «en prosess som fører til at mennesker, lokalsamfunn og organisasjoner oppnår mestring i livet» (Rappaport, 1984:3). Perkins & Zimmerman (1995) peker på at empowerment knytter sammen individuell velferd opp til den større sosiale og politiske diskursen. Som vi så tidligere (jf. 2.1.1) er empowerment også knyttet til klasseromspraksis i det flerspråklige klasserommet (Darvin & Norton, 2015).

Det er ifølge Askheim (2007) ulike posisjoner knyttet til empowerment, felles for posisjonene er et positivt syn på mennesket som et aktivt og handlende subjekt, som vil og kan sitt eget beste hvis forholdene legges til rette for det (Askheim, 2007:22). De ulike posisjonene Askheim skiller mellom er *empowerment som etablering av motmakt, en markedsorientert tilnærming og en terapeutisk posisjon*. Av de overnevnte ser jeg empowerment som etablering av motmakt som mest relevant for denne oppgaven.

¹⁵ Jeg har ikke funnet litteratur som bruker «positivt aktørskap» i forbindelse med språkinnlæring, men i oppgaven min bruker jeg dette basert på min forståelse av at aktørskap kan utspille seg positivt eller negativt.

Askheim påpeker at utgangspunktet for denne tilnærmingen er å styrke enkeltindivider og grupper, slik at de kan få kraft til å endre betingelsene som har satt dem i en avmaktsposisjon (Askheim, 2007:23). Dette innebærer i praksis økt selvtillit, bedre selvbilde, økte kunnskaper og ferdigheter. Innenfor denne tilnærmingen er det også et poeng at den enkeltes posisjon i samfunnsstrukturen ikke er naturgitt, men et resultat av menneskeskapte, historiske prosesser. De er, som Askheim skriver, bestemmende for hvilken grad av makt eller kontroll den enkelte har over livet – eventuelt graden av avmakt.

«Men i og med at disse forholdene er menneskeskapte, kan de også endres. Et grunnleggende poeng innenfor tilnærmingen er derfor å skape en bevissthet hos den enkelte om sammenhengen mellom egen livssituasjon og ytre, samfunnsmessige forhold, og om at andre i tilsvarende situasjoner opplever liknende avmaktsproblemer. En slik bevisstgjøring skal i neste omgang skape grobunn for handling.»
(Askheim, 2007:23)

Å skape grobunn for handling er et av de viktigste momentene i arbeid med praktikanter i kafeen, og andre arbeidspraksisplasser. Dette innebærer at det vi gjør i kafeen bør være så virkelighetsnært som mulig, og ikke bli krykker for praktikantene.

Jeg har i likhet med Bjerkeset (2019) observert at praktikantene på praksisstedet tar på seg identitet som «praktikant med lav status» i motsetning til «verdifull kollega». Det kan være mange årsaker til at praktikantene tar på seg identiteten som praktikant med lav status, blant annet maktrelasjonene som eksisterer i forholdet mellom språkinnlærer og målspråksbruker (jf. 2.1.1) Basert på Norton (jf. 2.1) sitt rammeverk er det grunn til å tro at identiteten som verdifull kollega vil føre til mer språkutvikling, enn identiteten som praktikant med lav status. Som en del av opplæringsmodellen anså jeg det som en viktig oppgave å gi rom for å bygge nettopp denne identiteten: verdifull. Det handler kanskje mer om å styrke selvtillit, men empowerment ser ut til å være et passende begrep til bruk for denne oppgaven. Askheim skrev (2007) at man kan legge vekt på velferd og sikte mot å utvide menneskets muligheter med empowerment-orienterte intervensjoner og på denne måten kan en utvikle egen kunnskap og evne. En slik empowerment-orientert intervensjon er for eksempel (en del av) opplæringsmodellen som denne studien forsker på (jf. 4.2). Empowerment kan med andre ord påvirke språkinnlærerens aktørskap i at det kan hjelpe språkinnlærere å utvikle sin egen kunnskap og evne. Det kan dessuten antas at mer kunnskap og evne også kan påvirke empowerment ved at kunnskap og evne bidrar til mestring i livet.

Forskning på empowerment fokuserer på å identifisere hva en er kapabel til i stedet for å kategorisere risikofaktorer og skylde på ofrene (Perkins & Zimmerman, 1995:570).

Empowerment tar utgangspunkt i at det finnes et asymmetrisk maktforhold, i likhet med slave-mester filosofien (Hegel, 1977 i Wu, 2018), og Norton (2019, 2013) der en part tilbyr hjelp til å styrke den annen parts ressurser, for eksempel rettet mot arbeidsmarkedet (Andersen m.fl. 2003). Videre skriver Askheim & Starrin (2007) at begrepet understreker betydningen av å betrakte mennesker som aktører (jf. aktørskap) som selv «vet hvor skoen trykker». Empowerment inneholder ord som appellerer til våre dypeste ønsker; å føle oss sterke og kraftfulle, med «makt og kontroll over våre liv» (Askheim & Starrin, 2007). Jeg ønsker med forsiktighet å bruke begrepet som en del av oppgaven ettersom jeg forstår det som relevant.

Empowerment – mellom avmakt og makt, et filosofisk perspektiv

Empowerment kan, slik jeg forstår det, virke som en katalysator mellom makt og avmakt på et sosiolingvistisk plan. Hvis «den svake» har nok språklig kompetanse til å møte «den sterke/den med makt» på en ordinær måte, som en verdifull medarbeider i stedet for en underdanig praktikant, vil det ha en positiv effekt for både språkinnlæreren og målspråksbrukeren. Det er ikke til å legge skjul på at menneskene det gjelder kan ende opp med å være i en sårbar posisjon, og til og med å bli utnyttet eller neglisjert. Noe av det vi så i Norton (2013) sine studier, er at en språkinnlærer eksisterer i en skjør diskurs. Praktikanter i arbeidspraksis er også i en skjør diskurs hvor de risikerer å bli utnyttet som «rimelig arbeidskraft», å ha tilegnet seg målspråket gjør praktikantene i stand til å stå opp mot slik urettferdig behandling.

Wu (2018) stiller spørsmål ved hvorvidt andrespråkslæring kan anses som en form for «enslavement», slaveri og påpeker at det eksisterer et paradoks i det at andrespråkslæring kan føre til ubalanserte maktforhold, men samtidig kan føre til empowerment (Wu, 2018). Wu mener at det eksisterer en «mester og slave» relasjon mellom innlærer og lærer (jf. Hegels master and slave relationship, Wu, 2018:40). Gjennom språk hengir vi oss til en annen, språkbruk fører til at det indre og subjektive blir et objektivt ytre, og det indre blir delt med andre medlemmer av samfunnet (Hegel, 1975, 1977 i Wu, 2018). Den samme prosessen

forekommer også i «mester og slave» relasjonen ifølge Hegel (1977). Et eksempel på et slikt ubalansert maktforhold eksisterer mellom lærer og student.

Læreren er representant for den dominerende kulturen (for eksempel i Norge; norsk kultur og språk). Læreren får også utøve dominans over studenten gjennom både språk og kultur ifølge Wu (2018). Gjennom språklæring vil studenten etter hvert ta mer kontroll og bli mer selvstendig. Prosessen en språkinnlærer går gjennom vil til slutt transformeres til et likeverdig forhold mellom lærer og student (Wu, 2018). Dette mener Wu indikerer at andrespråklæring kan være både undertrykkelse og empowerment noe som jeg også vil komme tilbake til i analysen. Med tanke på hva Darwin & Norton (2015) skrev om lærere, språklæring og empowerment bør læreren i stedet for å utøve dominans fokusere på språkinnlærerens iboende ressurser (Darwin & Norton, 2021), for å styrke empowerment.

Wu (2018) konkluderer med at å lære et nytt språk er lik empowerment i lys av Hegels filosofi. Norton (2013) og Duff (2012) knytter aktørskap og identitet sammen som viktige og avgjørende momenter ved andrespråksinnlæring. The Douglas Fir Group (2016) skriver om å forhandle og utfordre identitetsposisjoner avhengig av den sosiale konteksten og maktforhold. Aktørskap blir med andre ord en nødvendig del av læringsprosessen, og empowerment kan være med å bidra til positivt aktørskap, hvis læreren (eller arbeidsgiveren) anerkjenner og mobiliserer språkinnlærerens (eller praktikantens) kapital (jf. 2.1.1).

2.3 En økologisk tilnærming til språklæring og praksisfellesskap

2.3.1 Økologi og språklæring

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for den økologiske tilnærmingen til språklæring, og hvorfor jeg anser den økologiske tilnærmingen som et fundament i opplæringsmodellen. Empowerment må forekomme i klasserommet slik at språkinnlæreren går ut i den virkelige verden med styrket positivt aktørskap. En forutsetning for å etablere empowerment i klasserommet er god tilretteleggelse og etablering av et praksisfellesskap som skaper grobunn for handling. Jeg anser den økologiske tilnærmingen til språklæring som en ramme for opplæringsmodellen, og som en bidragsyter til styrket empowerment.

Den økologiske tilnærmingen til språklæring stammer ifølge Steffensen & Kramsch (2017) fra den sosiale vendingen i andrespråksforskningen, og de argumenterer for at det gir et viktig bidrag til å forstå andrespråklæring og omgivelsene. Steffensen & Kramsch (2017) skriver at

«(...) ecological linguists seek to show how, over time, linguistic patterns are shaped by complex natural and sociocultural factors, and how linguistic facts in turn impact on nature and society». Denne forståelsen av økologi og språklæring minner også om Norton (2013) sitt rammeverk for språklæring og identitet (jf. 2.1). Mellom språkinnlæreren og læringsomgivelsene plasserer jeg aktørskap og empowerment.

Steffensen & Kramsch (2017:1) legger frem fire fundamentale prinsipper¹⁶ for en økologisk tilnærming til språklæring: « (1) the emergent nature of language learning and use, (2) the crucial role of affordances in the environment, (3) the mediating function of language in the educational enterprise, and (4) the historicity and subjectivity of language learning experience, as well as its inherent conflictuality». Slik jeg forstår disse prinsippene handler det om at språklæring og språkbruk er dynamisk heller enn statisk og ikke noe som kan ses på som ferdigstilt eller absolutt (emergent), språklige strukturer oppstår i og fra språkbruk. «Affordances» kan oversettes til medierende ressurser (jf. 2.3.1), og innebærer ressurser i omgivelsene som bidrar til språklæring. De to siste prinsippene forstår jeg som språk som forhandlingsmiddel, og at språkinnlærerens subjektive historiske tidslinje (historicity) tas hensyn til, innen den økologiske tilnærmingen til språklæring.

Van Lier (2010) skriver om det økologiske perspektivet at den økologiske tilnærmingen fokuserer på kvaliteten til læringsmuligheter, klasseromsinteraksjon og læringserfaringer. Pedagogiske prinsipper i den økologiske tilnærmingen er «the creation of ecologically valid contexts, relationships, agency, motivation and identity» (2010:2). Alle momentene Van Lier (2010) beskriver er også et grunnlag for opplæringsmodellen og bygger på tidligere nevnte teorier og rammeverk om aktørskap (agency), språklæring og identitet. Innen det økologiske perspektivet presiserer Van Lier (2010) at læringsrommet bør tilrettelegge for at aktørskap skal blomstre (det jeg velger å kalle positivt aktørskap, jf. 2.2) og at å skape et aktørskap-rikt læringsmiljø er en viktig pedagogisk implikasjon (2010:5). Jeg velger å knytte Van Liers (2010) syn på læringsrom (environment) opp mot praksisfellesskap, og innad i praksisfellesskapet i kafeen opererer vi med teori og praksis i henhold til det van Lier skriver om dette i forbindelse med et økologisk perspektiv:

«In ecology, practice and theory are closely interrelated, and they are dynamic and emergent, never finished or absolute. Both are based on principles that are powerful and enduring, once teachers and learners make them their own»
(Van Lier, 2010).

¹⁶ Steffensen & Kramsch (2017) bruker begrepet «tenets» som ikke lar seg oversette direkte

«Praksis til teori, teori til praksis» som Van Liers (2010) artikkel heter minner om Svendsen Pedersen sin modell (jf. 2.4.1) for kombinasjonen av arbeidsrom og klasserom, som til sammen utgjør et læringsrom.

Kramsch (2002) undersøker språklæring og sosialisering, og hvordan oppførsel, naturlige omgivelser og hendelser knytter folk sammen. Det er muligens enkelt å forestille seg at en som lærer et språk kun er en som lærer et språk, og ikke noe mer enn det. Hos Kramsch et.al (2002) kan vi se at det tilsynelatende er en rekke andre momenter som spiller en rolle for språklæring. I tillegg til et økologisk perspektiv er Kramsch et.al (2002) også inspirert av et fenomenologisk standpunkt som redegjør for hvordan vi gir mening til disse interaksjonene og hvordan vi tar ansvar for våre handlinger (Kramsch, 2002:16). Slike omgivelser og hendelser som knytter folk sammen er for eksempel det å lære norsk på en praksisplass vs. å lære norsk i et klasserom.

Kramsch (2002:10) skriver om hva som foregår i klasserommet første engelsktid; hvordan en blir plassert, enten sammen med venner eller fremmede, potensiell tretthet etter lunsj, stemmeleie og ikke minst forventninger og engstelser assosiert med «første skoledag».

Kramsch (2002) påpeker at disse faktorene er viktig å forstå, men de er nødvendigvis ikke avgjørende for utfallet av undervisningen hvis vi tar hensyn til at slike elementer kan påvirke undervisningen: «What is important is not the constraints, but our engagement with them» (2002:10). Kramsch (2002) benytter seg av metaforen «how to separate the dancer from the dance» om språkinnlæreren (the dancer) og språklæring (the dance), og Candlin & Sarangi (2002) skriver at «one can always see the dancers through the dance, but the trick is to grasp how to represent them, and how to understand the complexities of the choreography».

Candlin & Sarangi (2002) skriver at en forståelse av kompleksiteten bak koreografien (språkinnlæring) og hvordan språkinnlæreren bør fremstilles (som f.eks. en student i et klasserom, eller praktikant i arbeidspraksis) er nettopp det en forsøker å gjøre med en økologisk tilnærming til språklæring.

2.3.2 Medierende ressurser

Medierende ressurser (Gibson 1979 i van Lier 2000) er definert som semiotiske ledetråder med meningspotensiale. De semiotiske ledetrådene eksisterer i omgivelsene individet deltar i sammen med andre (van Lier 2010a:599), for eksempel på en språkpraksisplass. Medierende ressurser er ifølge van Lier (2000) muligheter for læring eller interaksjon, hvis vi forestiller

oss språkinnlæreren som en danser, er «affordances» en del av dansens koreografi. Kramsch (2002) beskriver affordances slik: «What learners are exposed to is not «input», but «affordances», from which they select those that best fit their experience, and the activity in which they are engaged, according to the three basic principles of meaning making: mutuality/reciprocity, indexicality, and predication». Språkinnlæreren danser seg gjennom språkinnlæringsprosessen og plukker opp de medierende ressursene (affordances) som er nyttige for utvikling av språket i den gitte konteksten, slik forestiller jeg meg at de medierende ressursene blir en viktig del av koreografien.

Medierende ressurser blir plukket opp gjennom aktivitet i interaksjon og samarbeid med andre (Eskildsen & Wagner, 2015:91), og det er viktig at innlærerne får tilgang til å handle på medierende ressurser (Bjerkeset, 2019). Jeg forstår medierende ressurser som noe som fører til språkbruk på en måte som utvikler språket.

Bjerkeset (2019) beskriver en situasjon hvor en av deltakerne i studien hans forsøker seg på å bryte inn i en samtale, men på grunn av maktrelasjoner får hun ikke mulighet til å handle på de medierende ressursene i pauserommet. Det er Bjerkeset, Amina (deltaker i forskningsprosjektet) og sjefen som sitter i pauserommet og spiser lunsj. Bjerkeset (2019) påpeker at sjefen snakker nesten utelukkende med han, og ikke anerkjenner Aminas forsøk på å delta i samtalen. Dette fører til at Amina er stille under neste hele lunsjen og returnerer tilbake til arbeidet mens sjefen blir sittende å snakke med Bjerkeset (2019:81). Bjerkeset peker på at Amina ikke blir oppfattet som en legitim taler (jf. 2.1.1) i situasjonen som en årsak og referer til Bourdieu (1977) sine kriterier for å bli oppfattet som en legitim taler (Bjerkeset, 2019:82). Videre skriver Bjerkeset at Amina mest sannsynlig ble ekskludert fra samtalen ettersom hun avbrøt sjefen sin med et innspill som ikke var relevant. Dette førte til at hun mistet en mulighet til å utvikle mer avanserte lingvistiske ressurser (Bjerkeset, 2019). Praktikanten som Bjerkeset (2019) observerte manglet et praksisfellesskap hvor hun kunne handle på de medierende ressursene, utvikle positivt aktørskap og en styrket profesjonsidentitet.

2.3.3 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap, ifølge Wenger (1998), innebærer fellesskap, identitet, mening og praksis, og er et begrep som knyttes til sosiokulturelle perspektiver på læring, og har røtter tilbake til

Dewey (1938/1986) og Vygotskij (1987) (i Gjems, 2019:7). Lave & Wenger (1991) anser læring som en situert aktivitet som knyttes til sosiale situasjoner som utgjør et fellesskap, og disse fellesskapene definerer Lave & Wenger (1991) som praksisfellesskap; utviklede fellesskap som representerer et sett med verdier, kunnskap og ferdigheter. Bjørnsrud & Gjems (2019) skriver i sin lærerveiledning for gode praksisfellesskap at et lærende praksisfellesskap innebærer at «aktørene sammen (..) fremmer læring og kunnskapstilegnelse for den enkelte og for fellesskapet».

En forutsetning for å lære i et praksisfellesskap, ifølge Bjørnsrud & Gjems (2019), er at de som gjør noe sammen eller arbeider sammen, har oppmerksomheten rettet mot en felles aktivitet, oppgave eller problem. I tillegg påpeker Bjørnsrud & Gjems (2019) at det er viktig at en er engasjert i det en snakker om eller gjør sammen, og at de samtaler på en måte som fremmer forståelse. Samtaler er det mest sentrale grunnlaget for kunnskap, og det kan overføres til kunnskap om språk (Tyler & Ortega, 2018). Dette innebærer at vi på praksisstedet er nødt til å tilrettelegge for at praktikantene har en felles aktivitet eller oppgave, og dyrke gode samtaler slik at praktikantene lærer mer. De gode samtalene oppstår som en følge av at praktikantene føler seg som en del av et fellesskap, og som Bjørnsrud & Gjems påpeker; at deltakerne i praksisfellesskapet må akseptere og verdsette at man gjennom ulikhet og uenighet kan bidra til å utvide hverandres kunnskaper og forståelse.

Ifølge Goodlad (1998, sitert i Bjørnsrud & Gjems, 2019) fremmes sosial interaksjon ved at en involverer deltaker og gir dem ansvar for egen og andres læring. Dette endrer læringen fra en privat til en sosial aktivitet. Denne strategien har jeg benyttet meg av i min egen undervisning, og som en del av opplæringsmodellen (jf. 5.4.1). I stedet for at vi foreleser for praktikantene benytter vi oss av en sosiokulturell anvendt læringsstrategi, hvor praktikantene selv må tilegne seg kunnskap om gitte temaer, i samarbeid med andre. Norton (2013) kaller det at deltakerne selv skal opptre som «forskere» på sin egen arbeidsplass for «klasseromsbasert samfunnsforskning» (classroom-based social research), og Pedersen (2018) referer til denne metoden i forbindelse med sosiokulturell læringsteori og empowerment:

Målet er at deltakerne blir «empowered», at de får handlekraft til å delta i mange flere kommunikasjonssituasjoner, og at de kan inngå i ulike arbeidsfellesskap. De skal ha språk og kunnskap til å forhandle fram den identiteten og posisjonen de selv ønsker å ha på arbeidsplassen, og kunne

snakke seg inn i arbeidsoppgaver og fellesskapet på jobben. (Pedersen, 2018:21)

Denne metoden benytter vi oss av både i den yrkesfaglige undervisningen, og i norskundervisningen (jf. 4.2.1). Hensikten er å skape en læringsatmosfære der alle blir bevisst sine egne styrker, og benytter seg av disse i samarbeid med andre.

2.3.4 Samarbeidsbaserte praksisfellesskap

Tholin & Øhra (2019) skriver om «alenearbeid og samarbeid» og at undervisning i høyere utdanning tradisjonelt har handlet om et individuelt ansvar (2019:55). I sin artikkel skriver de riktignok om samarbeid blant lærerkolleger i høgskole- og universitetssektoren, men det er nærliggende å tro at det er like relevant for andre arbeidsplasser. Hareaves & Fullan (i Tholing & Øhra, 2019) beskriver samarbeidsbaserte arbeidskulturer og individualistisk basert kultur. Den individualistisk baserte kulturen er «et uttrykk for en sementert isolasjon hvor relasjonene til kollegaer betegnes som læringsfattige». Denne beskrivelsen kan også være relevant for arbeidspraksissteder med fokus på språktrening. Hareaves & Fullan (i Tholin & Øhra, 2019) argumenterer for at den individualistisk baserte kulturen i skolen er en dårlig utvei hvor «stengte klasseromsdører (..)» fører til dårligere undervisning (Tholin & Øhra, 2019:56). Videre argumenterer Tholin & Øhra (2019) for at kjennetegn på gode profesjonelle læringsfellesskap er at der går samarbeid og individualitet hånd i hånd.

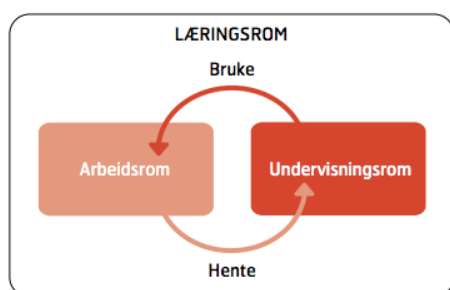
I denne konteksten handler samarbeidskulturen ifølge Tholin & Øhra (2019) om å anse undervisningsforberedning som en kollektiv praksis. Den innholdsbaserte undervisningen (jf. 2.4.3) er et eksempel på undervisningsforberedelser som en kollektiv praksis. En god samarbeidsbasert praksis bærer også preg av trygghet og tillit. Dette er relevant for oss som arbeider på praksisstedet, vårt praksisfellesskap innebærer ikke bare et fellesskap mellom praktikantene. Praksisfellesskapene våre er mellom oss som arbeider på praksisstedet, mellom praktikantene, mellom praktikantene og meg og mine kolleger. Tholin & (2019) påpeker at et praksisfellesskap som går på tvers av ulike mindre grupper er en krevende kultur, men med støtte fra og kommunikasjon med kolleger vil det føre til mer selvtillit og trygghet (aktørskap). Denne selvtilliten vil feste seg hos praktikantene, som empowerment, eller aktørskap.

2.4 Pedagogiske tilnærminger

2.4.1 Arbeidsrom og undervisningsrom

Målet med undervisningen på praksisstedet er å kunne kombinere dagliglivets språkbruk med systematisert språkinnlæring, men med åpne klasseromsdører og et læringskretsløp mellom arbeid og undervisningsrom. For å kombinere klasserom og arbeidsrom har jeg tatt i bruk Svendsen Pedersen sin modell for kombinasjon av arbeidsrom og undervisningsrom.

I Pedersen sin artikkel fra 2018 kan vi lese om kombinasjonen av arbeidsrom og undervisningsrom, og hvordan disse bør integreres og til sammen utgjøre et læringsrom. Denne modellen handler om å gjøre språkopplæringen arbeidsrettet (Kompetanse Norge, 2018) og bygger på en litt annerledes setting enn vi har på praksisstedet. Allikevel var illustrasjonen under (se figur 1), utformet av Pedersen (2018), nyttig i forbindelse med etablering av en ny undervisningsplan på praksisstedet. I artikkelen heter det at «deltakerne kan ta med seg det språket de arbeider med i undervisningen tilbake til arbeidsplassen» og «erfaringene fra denne utprøvingen kan tas med fra arbeidsplassen tilbake til undervisningsrommet», for å skape et læringskretsløp, og et felles læringsrom (Pedersen, 2018:6).



Figur 1: Illustrasjon fra *Arbeid og språk - et samspill*, Kompetanse Norge, Pedersen (2018)

I stedet for å arbeide med å hente inn og analysere materiale fra arbeidsplassen og ta med inn i klasserommet, har vi på praksisstedet både arbeidsrom og undervisningsrom på en og samme plass. Å innhente og analysere materiale i form av video – og lydopptak slik Kompetanse Norge foreslår, fremstod for min del som tidkrevende, i tillegg til at det kanskje kunne virke forstyrrende for praktikantene i arbeidspraksis. Praksisstedet drives som en kafe og tar imot cateringbestillinger for å gi en realistisk arbeidstrening. Selv om jeg ikke har fulgt

Kompetanse Norge sitt undervisningsmateriale nøyaktig, er modellen en god retningsguide for arbeidstreningsstedet også.

2.4.2 «*Learning in the wild*» og bruksbasert læringsteori

«*Learning in the wild*» (Eskildsen & Wagner, 2015) blir presentert som et alternativ til ordinær klasseromsundervisning og kan kanskje oversettes til læring i naturlige omgivelser, slik som læring forekommer på kafeen, og slik det er intendert at språklæring skal forekomme i arbeidspraksis (jf. 1.2). Formell språkinnlæring i språklæringsinstitusjoner har i lang tid forekommet bak lukkede dører med en tekstbok og en oppgavebok. Undervisningen har vært preget av fiktive historier og oppgaver som ikke kan relateres til hver enkelt sin hverdag. Eskildsen & Wagner (2015) tar utgangspunkt i at deltakelse i sosial interaksjon er sentralt i andrespråklæring og oppfatter språklæring som en prosess som skal beskrives i en sosiologisk forståelsesramme (jf. 1.2). Clark, et al. (2011) retter også kritikk mot lukket klasseromsundervisning. De påpeker at en slik type undervisning innebærer at en ignorerer en av de aller viktigste ressursene for språklæring som er tilgjengelig: nemlig den sosiale interaksjonen. De skriver at klasseromsundervisning eliminerer noe av det menneskelige og naturlige ved språklæring (Clark, et al., 2011). Ifølge Clark et al. har språklæringsteorier ikke klart å systematisere erfaringene en språkinnlærer har i hverdagslivet og språket til deres nye samfunn (2011:3). Det er det som forekommer i dagliglivet som er viktig for en som lærer et nytt språk, det er på disse arenaene en ønsker å kommunisere.

Eskildsen & Wagner (2015) støtter seg på Usage-based Linguistics – bruksbasert lingvistikk – en samlebetegnelse som dekker en rekke språklæringsmodeller (Tyler & Ortega, 2018). Felles for disse er ifølge Eskildsen & Wagner (2015) og Tyler & Ortega (2018) et språkbruksbasert syn på språklig utvikling, hvor det antas at språklige strukturer oppstår i og fra språkbruk¹⁷. «They are united by their emphasis on the notion that actual language use is a primary shaper of linguistic form and the foundation of language learning» (Tyler & Ortega, 2018:5). I tillegg til et fundament som innebærer språk i bruk, presenterer Tyler & Ortega 5 prinsipper innen bruksbasert tilnærming: (1) language and language learning are meaning based, (2) meaning is grounded in the physical world and is embodied, (3) language and language learning are critically situated in contextualized social interactions, (4) language and

¹⁷ Språk i bruk i henhold til bruksbasert teori innebærer både innputt og utputt

language learning emerge from the same general cognitive mechanisms involved in all aspects of learning, driven by a various aspects of input, particularly frequency, (5) language and language learning are open to variability and change all throughout the life span. (Tyler & Ortega, 2018, s.5-10). Det første prinsippet oppsummerer Tyler & Ortega med at undervisning må basere seg på meningsinnhold i språket og kommunikasjon, heller enn grammatiske regler. Det andre prinsippet indikerer at språk og språklæring baserer seg på våre tidligere erfaringer. Det tredje prinsippet handler først og fremst om at bruk av språk, og språklæring forekommer i sosiale kontekster, gjennom interaksjon i ulike språksamfunn. Det fjerde prinsippet handler om at språk og språklæring skjer ved hjelp av de samme, generelle, kognitive mekanismene som inngår i alle typer læring. I tillegg legges det vekt på «frekvens», som vil si at mer frekvente ord og fraser læres før disse utvider seg til større og mer komplekse setningstrukturer (2018:9). Det femte prinsippet presiserer at det alltid vil eksistere variasjon i et språk, Tyler & Ortega viser til forskning som antyder at til og med blant førstespråksbrukere finnes det variasjon i grammatiske mønstre. I tillegg viser det seg at andrespråksinnlærere stadig tilpasser språket sitt til det «språket» som er mest frekvent. En andrespråksinnlærer som først lærer seg norsk i Oslo vil ifølge dette synet (ubevisst) endre dialekten sin hvis hun flyttet til en annen by i Norge.

Videre skriver Tyler & Ortega (2018) om bruksbaserte tilnærminger at «Since language is thought to be inseparable from the users and the usage events that bring it about, as long as there is use, there can be learning» (Larsen-Freeman, 2006, i Tyler & Ortega, 2018). En bruksbasert tilnærming anerkjenner, i likhet med det økologiske perspektivet, at vi ikke kan separere språket fra språkbrukerne og omgivelsene, og at språk i bruk bidrar til språklæring. For å øke praktikantenes språkbruk har jeg i utarbeidelse av en undervisningsstrategi anvendt en samarbeidsbasert undervisningsstrategi hvor faglærer og språklærer deltar i undervisningen samtidig. Lærerne underviser ikke, men deltar i samtale med praktikantene om de ulike temaene som er en del av læringsmålene i opplæringsmodellen. På denne måten er ikke praktikantene passive lyttere (som i en forelesning), men aktive deltakere som får brukt språket samtidig som de tilegner seg nytt vokabular og ny kunnskap om yrkesfaget. I stedet for å bli fortalt hva de skal gjøre må de selv løse oppgaver med både språklige og yrkesfaglige utfordringer og benytter seg hva hverandre som støtte i egen læring. Lærerne som er til stede har en mer passiv rolle, holder seg litt i bakgrunnen, men hjelper til hvis behovet dukker opp, eller de overhører noe som bør avklares i plenum.

2.4.3 Content-based teaching

- Innholdsbasert undervisning

Lyster (2007) introduserer “content-based” som et begrep som brukes for klasserom hvor fagstoff blir benyttet i det minste en brøkdel av undervisningstiden, som et middel for å gi innlærere mulighet til å både behandle og forhandle målspråket gjennom innhold (Lyster, 2007:1). Innholdsbasert undervisning har blitt omtalt som «to-til-prisen-av-en» (Lightbown & Spada 2006; Nassaji & Kartchava 2019) ettersom innlæreren lærer både innhold og målspråk samtidig som innlæreren også utvider mulighetene for implisitt og eksplisitt innputt til målspråket. Målet med denne «to-til-prisen-av-en-pedagogikken» er å gi en innlærer muligheten til å utvikle målspråket samtidig som de utvikler bedre forståelse av en gitt disiplin. Innledningsvis skriver Nassaji & Kartchava (2019) at denne type pedagogikk innebærer undervisning av et akademisk fag (som matematikk, naturfag og historie) parallelt med språklæring (2019:597). Nassaji & Kartchava benytter seg av terminologien «akademisk fag», men metoden synes å være relevant for yrkesfag, som i min studie.

Nassaji & Kartchava (2019) skriver videre at innholdsbasert undervisning baserer seg på en antakelse om at språk læres mer effektivt når det brukes som et middel til å lære et innhold, for eksempel fagstoff. CBLT baserer seg også på antagelsen om at eksponering for forståelig innputt (Krashen, 1982, 1985 i Nassaji & Kartchava, 2019), er nødvendig for språkutvikling. Innholdsbasert undervisning antas å fremme motivasjon ettersom det bidrar til å gi et formål med språklæringen, og det skapes en autentisk læringskontekst som fremmer naturlige språklæringsprosesser og fokuserer på meningsfull kommunikasjon (Lightbown, 2014).

På tross av de overnevnte fordelene med innholdsbasert undervisning, har det blitt stilt spørsmål rundt hvor suksessfull en kan være med en slik tilnærming. Hvis en innlærer fokuserer mer på innholdet kan det hende de ikke har nok oppmerksomhet på språklæringen, og derfor ikke utvikler språkferdighetene sine som ønsket. Nassaji & Kartchava definerer et av de største og viktigste spørsmålene innen CBLT: Gir fokus på innhold bedre læringsmuligheter, og i hvilken grad tilrettelegger det for språklæring?

VanPatten (2002) har argumentert for at vår begrensede kognitive kapasitet gjør det umulig for en innlærer å prosessere både form og mening samtidig, og som vi skal se under har også

Nassaji & Kartchava påpekt at et økt fokus på form fører til et bedre læringspotensiale i CBLT.

Fokus på form

Nassaji & Kartchava (2019) viser til studier gjort på CBLT, og påpeker at det overordnede resultatet av forskningen som er gjort demonstrerer at det eksisterer en rekke fordeler i en slik tilnærming til språklæring sammenliknet med andre mer tradisjonelle tilnærminger, men på tross av noe suksess har det vist seg at innholdsbasert undervisning ikke har ført til utvikling av «(..) high levels of language accuracy with certain grammatical forms» (Nassaji & Kartchava, 2019:607). Med bakgrunn i dette argumenterer Nassaji & Kartchava for at innholdsbasert undervisning bør innebære fokus på språkets form;

«The assumption here is that when learners are learning the content, they also incidentally acquire the language. However, many language features may not occur frequently in classroom discourse, or, if they do, they may not be salient enough to be noticed in spontaneous communication (Lightbown & Spada, 2013; Lyster, 2007). Therefore, learners may not learn those forms well. These findings have led to the suggestion that some kind of focus on form should be included in these programmes» (e.g., Lightbown & Spada, 1990; Lyster, 2004b, 2007; Spada, 1997) (Nassaji & Kartchava, 2019:607)

Form-fokusert undervisning er definert som «any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language forms either implicitly or explicitly» (Spada, 1997:73), og som «any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form» (Ellis, 2001:2).

Fokus på form innebærer læringsstrategier som tar hensyn til, og retter oppmerksomheten på språkets form i tillegg til innholdet i undervisningen. Det skiller seg fortsatt fra tradisjonell grammatikkundervisning, hvor grammatikk undervises isolert (Nassaji & Kartchava, 2019:607). Det var ifølge Nassaji & Kartchava, Long (1991) som først introduserte dette aspektet ved innholdsbasert undervisning. Det ser ut som at den største utfordringen med innholdsbasert undervisning ligger i vår kognitive evne til å fokusere på, og prosessere både form og innhold samtidig.

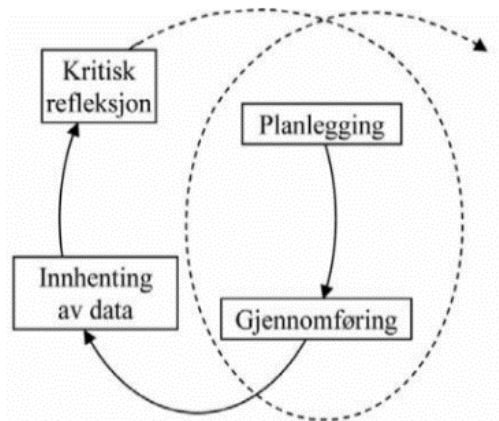
3 METODE

I følgende kapittel vil jeg først redegjøre for valg av (1) forskningsmetode, deretter (2) prosjektgjennomførelse og (3) portretter av praktikantene og praksisstedet. Til slutt drøfter etiske overveielser som bør tas i en slik studie. Det overordnede målet med studien er som nevnt å undersøke hva vi kan gjøre på praksisstedet for at deltakere skal gå ut etter endt praksis med mer språklig kompetanse, styrket empowerment og selvtillit. Jeg har benyttet meg av aksjonsforskning (jf. 3.1) som metode for å undersøke hvorvidt den nye opplæringsmodellen er med på å styrke språklig kompetanse og empowerment. For å få tilgang til autentisk datamateriale har jeg benyttet meg av intervju samtaler (jf. 3.2.2) og noe observasjon (jf. 3.1.2)

3.1 Aksjonsforskning: forskning og observasjon i klasserommet

Etttersom studien min er gjort på min egen arbeidsplass, og tar for seg en opplæringsmodell jeg har utarbeidet og pedagogisk tilretteleggelse, er det en aksjonsforskningsstudie – også kjent som forskning på egen praksis. Aksjonsforskning skiller seg fra mer konvensjonell forskning ved at en forsker *i* praksis heller enn *på* praksis (Gotvassli, 2019 i Fondevik, 2021), og aksjonsforskning kjennetegnes ved at læreren deltar aktivt i forskningen. Hiim (2020) skriver at aksjonsforskning ikke er én gitt forskningsmetode, men rommer ulike praksisbaserte strategier for forsknings- og utviklingsarbeid som til dels har svært ulike epistemologiske, metodologiske og teoretiske utgangspunkt. Reason & Bradbury (2001) trekker imidlertid frem tre sentrale aspekter ved aksjonsforskning; at den er «participative, grounded in experience, and action-orientet» (Reason & Bradbury, 2001:24). Forskningen er med andre ord deltaker-, -erfarings- og aksjonsorientert (Fondevik, 2021). Ifølge Fondevik (2021) handler deltakerorienteringen om at aksjonsforskeren samarbeider med andre for å finne praktiske løsninger, og at det er samarbeidet som er styrken i aksjonsforskning. Videre skriver Fondevik (2021) at erfaringsorienteringen handler om at lærerne selv har definert utfordringene som de vil ha hjelp til å løse (Fondevik, 2021:62). Forskningsspørsmål som utarbeides i en aksjonsforskningsstudie er basert på lærerens egen erfaring. Aksjonsforskning har ifølge Fondevik (2021) et dobbelt formål, både å utvikle ny kunnskap og å bidra til å utvikle praksis (2021:63). Ulvik (2016) og Riese (2016) presiserer i likhet med Fondevik (2021), Gotvassli (2019 i Fondevik, 2021) og Reason & Bradbury (2001) at utgangspunktet

for aksjonsforskning er et ønske om å videreutvikle egen praksis. Aksjonsforskning er med andre ord en systematisk undersøkelse av egen praksis, hvor læreren tar rollen som forsker, observatør og lærer. Aksjonsorienteringen handler om selve aksjonen, det nye som skal prøves ut (opplæringsmodellen). Aksjonen foregår i sykluser der hver syklus består av følgende fire faser: planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon (Fondevik, 2021:63), som illustrert av figuren under.



Figur 2: Grunnleggende modell, Postholm og Moen, 2009:33

Ulvik & Krüger (2012:64) skriver at aksjonsforskning innebærer «å identifisere et problematisk område eller noe som kan forbedres, forestille seg en løsning, prøve denne ut, evaluere tiltaket og endre praksis i lys av evalueringen». Tiller (2006) skiller mellom aksjonslæring og aksjonsforskning, hvor aksjonslæring er det lærere gjør i sin hverdag når de utvikler undervisningen sin i tråd med syklusene. Aksjonsforskning er ifølge Tiller (2006) det forskeren gjør når de forsker sammen med andre og Fondevik (2021) skriver at forskeren i aksjonsforskning har en aktiv rolle og må gjennom sine spørsmål oppmuntre til refleksjon i samarbeid med andre. Tiller (2006) gir i likhet med Fondevik (2021) refleksjonen stor betydning og skriver at «refleksjonen er på mange måter den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring» (Tiller, 2006:32). Fondevik skriver om aksjonsforskning som et samarbeid mellom forsker og praktiker, og at dialogen er sårbar og bør bære preg av nærhet og tillit. Selvrefleksivitet er ifølge Fondevik (2021) viktig og betydningsfullt for aksjonsforskningsprosjekt.

I denne studien er aksjonsforskning brukt som tilnærming for å undersøke hvorvidt opplæringsmodellen gir et større læringsutbytte i forhold til tidligere undervisning. Det som skulle prøves ut, aksjonen, var ulike pedagogiske tilretteleggelser (jf. 4.4.1), mer

undervisning av målspåket og undervisning av yrkesfag. Aksjonen er gjennomført i tråd med modellen (jf. figur 2) av syklusen, og de sentrale fasene i aksjonsforskningsnyklusen ble gjentatt flere ganger i samarbeid med kokkene på praksisstedet og meg som norsklærer i tillegg til to kantinemedarbeidere. Studien er erfaringsbasert («grounded in experience», Fondevik, 2021) og springer ut av mine opplevde utfordringer med å gi meningsfull undervisning som kombinerer arbeidspraksis og praktisering av målspåket. Utprøving av den nye opplæringsmodellen er gjennomført i samarbeid med 2 kokker og 1 kafemedarbeider som er ansatt på arbeidspraksisstedet. De har hatt en sentral rolle i prosjektet og deltatt i evaluering av gjennomførelse (deltakerorientert) i tråd med aksjonsforskning som beskrevet av Fondevik (2021). Ettersom aksjonsforskning er designet for å forbedre praksis, er det nødvendig ifølge Cochran-Smith & Lytle (2009), at læreren leder endringsarbeidet, da de arbeider i klasserommet hver dag. I denne studien er vi flere «lærere». Selv om det kun er jeg som er offisiell lærer, arbeider kokkene og kafemedarbeideren med praktikantene hver dag, og gir dem opplæring i restaurant- og matfag. Utprøvingen har foregått etter de fire fasene i aksjonsforskningsnyklusen: planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon, og disse fasene har blitt gjentatt i løpet av prosjektperioden, og justert ved behov. For detaljert innsikt i justeringene som er gjort, se vedlegg 6 av undervisningsplan med læremål.

3.1.1 Klasseromsforskning

Siden aksjonsforskningen foregår i et (alternativt) klasserom, er det relevant å drøfte prosjektet i lys av det Dörnyei skriver om klasseromsforskning. Dörnyei (2007) definerer klasserommet som «a physical space in which teaching takes place», og påpeker at klasserommet ofte er primær forskningsarena, og særlig innen andrespråksforskning. Ifølge Dörnyei (2007) er det innen klasseromsforskning mulighet for observasjoner og metodekombinasjoner (Dörnyei, 2007:176). Det positive med klasseromsforskning er at en faktisk ser hva folk gjør, i motsetning til hva en tror en gjør, dette mener Dörnyei at kan fremme en mer objektiv forskning. Klasseromsforskning gir dessuten rom for kontekstuell informasjon som kan si noe om kompleksiteten til språklæring ifølge Dörnyei (2006:177). En stor utfordring med klasseromsforskning er at det forekommer mye «mentalt» en ikke kan observere i et klasserom. Det «mentale» kan være det underliggende som foregår i den sosiale diskursen, som for eksempel maktrelasjoner (jf. 2.1.2). Dörnyei (2007) viser og til at opptak ikke nødvendigvis fører til at vi forstår hvorfor noe skjer, og et kamera eller en forsker kan påvirke deltakernes oppførsel, noe som kan føre til tvetydig informasjon.

Noen problematiske sider ved klasseromsforskning som Dörnyei (2007) trekker frem kan være uventede hendelser, forstyrrelser, og etiske hensyn. En relativt stor og uventet hendelse var pandemien som traff Norge i mars, 2020. Som en følge av pandemien måtte vi tre inn i det digitale klasserommet (jf. 3.2.1) og den innholdsbaserte undervisningen ble noe forsinket (jf. 3.2.1). Noe av det mest problematiske med å gjennomføre klasseromsforskning er, ifølge Dörnyei (2007), tiden det krever å gjennomføre forskningen. For en som kommer utenfra (en ekstern forsker) er det utfordrende å ha god nok tid til å gjennomføre forskningen. Med tanke på denne problemstillingen er aksjonsforskning et heldig moment, da en som lærer mest sannsynlig ikke har et tidspress på seg til for eksempel å få skrevet en forskningsartikkel med en tidsfrist. En lærer som oppretter et aksjonsforskningsprosjekt med intensjon om å forbedre egen praksis uten å skulle skrive en forskningsartikkel har ikke tidspress på samme måte som forskeren som må levere innen en gitt tidsfrist.

Dörnyei (2007) stiller seg imidlertid kritisk til aksjonsforskning som en del av klasseromsforskning, da han mener at dette ikke fungerer i praksis, mye fordi lærere mangler tid, motivasjon, ekspertise og/eller profesjonell støtte. Dörnyei (2007) argumenterer dessuten for at aksjonsforskning er krevende for både lærer og forsker å gjennomføre, og skriver at «ingen lærer har frivillig gått inn i et aksjonsforskningsprosjekt» (2007:191) Derimot påpeker Ulvik et. al (2016) at aksjonsforskning i nyere tid har fått en viktig rolle som en del av lektorstudiet ved Universitetet i Bergen. Mange av utfordringene som Dörnyei (2007) presenterer i forbindelse med aksjonsforskning er overkommelige når du tilnærmer deg dem som lærer heller enn en utenforstående forsker. Allikevel er det viktig å ha i mente at det alltid eksisterer kritiske momenter i forskning. Aksjonsforskning er kanskje ingen utopi, men det kan være en vei mot generelt forbedret klasseromspraksis hvis alt ligger til rette. I mitt tilfelle har jeg hatt tid, motivasjon og profesjonell støtte fra veileder på UiB, min sjef og mine kolleger til å kunne gjennomføre denne aksjonsforskningsstudien. Derfor vil aksjonsforskning være en fruktbar tilnærming i dette tilfellet, på tross av utfordringene som Dörnyei (2007) trekker frem.

3.1.2 Observasjonsstudier

Til dels kan min studie karakteriseres som en observasjonsstudie da jeg hele tiden observerer både undervisning og arbeidshverdagen på praksisstedet. Observasjon inngår også som en

naturlig del av aksjonsforskning (jf. 3.1) og hensikten med en observasjonsstudie er å se hva som skjer, hva som blir sagt, stille spørsmål og samle empirisk materiale.

Kombinasjonen av observasjon og intervjusamtale har gjort at jeg kunne studere det som ble undervist, og i etterkant av undervisningen, det praktikantene selv opplevde at de lærte. De ulike rollene en kan inneha som observatør er ifølge Tjora observerende deltaker (som kollega og lærer) og deltakende observatør (som forsker) (Tjora, 2021:68). Kombinasjonen av roller foreslår Tjora (2021:71) å kalle *interaktiv observasjon*, ettersom det alltid vil forekomme noe sosial interaksjon mellom observatør og den som blir observert. Tjora (2021:76) skriver om en «veldig integrert interaktiv rolle» som egner seg godt til beskrivelse av min rolle i prosjektet. På tross av at min rolle er betydelig nærmere enn en utenforstående observatør, er interaktiv observasjon beskrivelsen som passer best til redegjørelse av min rolle i forskningsprosjektet.

Aksjonsforskerrollen

Fondevik (2021) skriver at hun i sin studie av norskopplæring i voksenopplæringen var eksperten utenfra som koplete teori og praksis, hun poengterer at veiledning utenfra gir en større effekt (Roland og Westergård, 2015 i Fondevik, 2021). Basert på denne kunnskapen er det en svakhet i dette aksjonsforskningsprosjektet ettersom jeg ikke er en ekspert utenfra slik som Fondevik (2021). Jeg har allikevel, i likhet med Fondevik, bidratt til å stimulere lærerens (kokkenes) profesjonelle utvikling i form av pedagogisk veiledning. Rollen min som lærer, kollega og observatør begrenser det Tjora (2021:71) refererer til som *unaturlighet* ved passive observasjonsroller. Videre skriver Tjora (2021) om den dynamiske observasjonen som jeg forstår som en forlengelse av den interaktive rollen. En dynamisk observasjon innebærer at forskeren må forflytte seg mellom relevante situasjoner, jeg har for eksempel i mitt tilfelle forflyttet meg fra klasseromsundervisning til en samtale på kjøkkenet. Jeg har flyttet meg sammen med de observerte (Tjora, 2021), i en «walk-along»-setting. Det har ført til at forskerrollen kommer litt i bakgrunnen, og jeg har vært og er fortsatt først og fremst praktikantenes norsklærer.

Dokumentering av aksjonsforskningen er et krav, og det er aksjonsforskerens rolle å dokumentere forskningen. Hiim (2020) påpeker at hvordan det skal dokumenteres, og hvem dokumentasjonen skal være nyttig for er et dilemma. Skal det skrives i et forståelig språk for

lærerne i praksisfeltet eller i et akademisk språk for forskere i akademia? Hiim (2020) skriver at det kan oppstå interessemotsetninger mellom forskerens ønske om akademisk merittering og deltakernes behov for forståelig og praktisk nyttig dokumentasjon. Fondevik (2021) poengterer at dette kan føre til at det er forskerens tolkninger som blir vektlagt, og at lærerstemmene i mindre grad blir synlige (2021:76). For min del er jeg preget av et ønske om å fullføre en mastergrad, og forbedre læringsutbytte for praktikantene, men som nevnt (jf.1.1) startet på en måte mitt prosjekt før jeg begynte på mastergradsstudier. Jeg søkte meg inn på mastergrad etter at jeg hadde utarbeidet den første nye opplæringsmodellen for praksisstedet, og dermed startet aksjonsforskningen i det jeg kom inn på studiet og startet samtalen om prosjektet med min veileder. Sånn sett skiller dette prosjektet seg noe fra andre, da det i utgangspunktet ikke handlet om akademisk merittering.

3.1.3 Intervju som metode

Ifølge Codó (2008) er den mest utbredte bruken av intervjuer er til innholdsanalyser, hvor en ser etter relevant informasjon fra en språkbruker i kombinasjon med språkbrukerens syn, verdier og holdninger til sin egen lingvistiske praksis. Codó (2008) skriver at intervjuer er mer tidskrevende enn spørreskjemaer, men gir en autentisk og kommunikativ situasjon med preg av naturlig dialog som passer seg bedre til aksjonsforskning. Jeg har valgt å benytte meg av intervju som metode fordi data som genereres av intervjuene er hensiktsmessige for denne studien ettersom jeg er ute etter informasjon om abstrakte konsepter som motivasjon og investering. Særlig de psyko-lingvistiske faktorene mener jeg en kan finne god data til via intervjuer.

En av de største utfordringene ved intervju som analysemateriale er sannhetsaspektet – som ifølge Codó (2008) er en vanlig bekymring blant forskere. Codó refererer til en slik bekymring som «the issue of truth» (2013:162). Sannhetsaspektet er særlig relevant å diskutere når det gjelder aksjonsforskning ettersom jeg som forsker, lærer og kollega har et nært forhold til de involverte. Det er problematisk i forbindelse med fenomenet Codó (2008) kaller «please»: at intervjuobjektet svarer kun for å tilfredsstille intervjuer. Da vil ikke svaret som blir gitt være autentisk, men heller bære preg av det intervjuobjektet tror intervjueren forventer å høre, skriver Codó (2008). Videre påpeker Codó (2008) at det finnes metoder for å gjøre intervjuobjektene mer komfortable, slik at de føler seg trygge på å uttrykke sine egne meninger, som for eksempel at den som blir intervjuet velger hvor intervjuet skal finne sted. Jeg har et godt forhold til deltakerne i studien, og jeg antar at de har følt seg komfortable med

å svare ærlig, selv om jeg ikke kan garantere dette.

Codó (2008) påpeker også at en som intervjuer må huske på at folks kunnskap og mening er konstruert i diskursen av den kommunikative hendelsen. Dette forstår jeg som at en må være åpen for meninger som blir ytret, og ikke henge seg opp i at det er en «annen sannhet» enn den som blir delt akkurat her og nå, en må altså ta hensyn til diskursen. Det betyr at det som blir fortalt av intervjuobjektet blir fortalt slik det er husket den dagen det blir ytret.

En annen problemstilling er at intervju som forskningsmetode ikke nødvendigvis er like mye anvendt i andre kulturer (Codó, 2008). Codó (2008) skriver videre at en ikke bør ta intervjuene for gitt, og foreslår at informasjon kan oppnås på andre måter, som ved pedagogisk deltakelse. Pedagogisk deltakelse, slik jeg forstår det, kan for eksempel være undervisning eller ved å delta i en undervisningstime som student. Codó (2008) understreker også at det kreves mye feltarbeid for å oppnå innsikt i normer og mønstre i samfunnet en ønsker å undersøke, og en forståelse av den interne kulturen. I likhet med Dörnyei (jf. 3.1.1) beskriver dog Codó denne utfordringen som veldig tidkrevende. Fordi jeg allerede på forhånd hadde innsikt i normer og mønstre i samfunnet på praksisstedet, og god forståelse og kjennskap til den interne kulturen er imidlertid ikke tiden en utfordring her. I tillegg har intervjuene gitt meg tilgang til autentisk materiale som reflekterer deltakernes syn, verdier og holdninger til sin egen målspråkspraksis.

3.1.4 Utvalg

Utvalgsprosessen min kan betegnes som et målrettet utvalg, som ifølge Merriam (2009:77) baserer seg på at man vil undersøke, forstå og få innsikt, og derfor må man velge et utvalg som man kan lære mest mulig fra. Gitt at jeg ønsker å undersøke hvorvidt opplæringsmodellen gir et større læringsutbytte var det viktig for meg å velge ut praktikanter som var på praksisstedet nok til å ha fått med seg både fagundervisning og norskundervisning, og praktikanter som har vært deltakende med det gamle undervisningsmetoden og det nye¹⁸. Jeg bestemte meg for å ha et kriterium for

¹⁸ I utgangspunktet ønsket jeg å intervju flere praktikanter om overgangen, men på grunn av en rekke omstendigheter (koronapandemien, språkkrav) har jeg kun intervjuet 1 praktikant, og min kollega som har vært tidligere praktikant om forandringene. Allikevel kan egne observasjoner bidra til å gi informasjon om endringene, noe jeg drøfter i 4.2.5.

språkferdigheter slik at intervjuene kunne gjennomføres uten tolk. Alle deltakerne i studien er på nivå B1+ og dette gjorde at vi kunne lese gjennom samtykkeskjema og diskutere spørsmål på forhånd så alt var forståelig.

Jeg har totalt intervjuet 6 personer som har vært praktikanter på praksisstedet. 1 av disse var på praksisstedet da jeg underviste med den «gamle» planen og med den nye undervisningsplanen. I tillegg har jeg intervjuet 1 ansatt på kvalifiseringscenteret som er ansatt som kafemedarbeider. Hun er tidligere deltaker på kvalifiseringsprogrammet (hun er et unntak heller enn en regel i denne sammenhengen, det er ikke standard prosedyre å gi fast jobb på praksisstedet da det fungerer som en midlertidig læringsarena). Av de 5 praktikantintervjuene har jeg utelatt 1 intervju da praktikanten snakket mye om andre ting som ikke var relevant for studien. Intervjudataene består altså av totalt 5 intervjuer, 4 med praktikantene og 1 med kollegaen min.

3.1.5 Kvalitativ metode

Som det kommer frem over kan studien plasseres innenfor kvalitativ forskningsmetode som, ifølge Merriam (2009:14), undersøker blant annet hvordan mennesker tolker sine erfaringer og konstruerer sin verden. Kvale & Brinkmann (2017:42) skriver at kvalitativ metode vektlegger deltakerne i studien sin meningsdanning og opplevelser. Dörnyei (2007) nevner fleksibilitet og endring som et hovedtrekk ved kvalitativ forskning og at det er fleksibilitet for både forskningsspørsmål og studier i sin helhet. Dette innebærer at disse også kan endres underveis, et såkalt «emergent research design» (Dörnyei, 2007:37). Kvalitativ metode er ifølge Tjora (2021) en metode som er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Tjora (2021) understreker også at designet må være fleksibelt, og at man må være innstilt på å måtte justere eget prosjekt, handlinger og kanskje til og med ideer idet man møter feltet. Dette var også tilfelle for min studie, og forskningsspørsmålene har siden oppstart av studien endret seg noe underveis. Som et resultat av den kvalitative forskningens uforutsigbarhet påpeker Tjora (2021:17) at det er hensiktsmessig å samle data relativt tidlig i prosjektet for å kunne ha mulighet til å justere bruk av teori og perspektiver til det som fremstår som interessant i den empiriske analysen. Med tanke på mulighet til å gjøre justeringer anser jeg det som gunstig at jeg også startet datainnsamlingene mine relativt tidlig (jf. 3.2.3).

Ifølge Dörnyei (2007:41) har kvalitativ metode blitt kritisert av både forskere som praktiserer kvantitativ metode, og forskere som benytter seg av kvalitativ metode. Det er ifølge Dörnyei

(2007) fem problemstillinger knyttet til kvalitativ forskningsmetode (1) størrelse og generaliserbarhet, (2) forskerens rolle, (3) mangel på metodisk nøyaktighet, (4) for komplekse eller smale teorier (to ekstremer) og (5) tidskrevende arbeid. Utfordringene Döryei viser til samsvarer med utfordringer knyttet til klasseromsforskning og aksjonsforskning (jf. 3.1.1).

Kvalitativ forskning kan ifølge Holliday (2004) anses som «doing what you can to find out what you want to know». Med en ny opplæringsmodell og pedagogisk tilretteleggelse (doing what you can) har jeg gjennomført intervjuer og observasjoner (to find out what you want to know) som metodisk tilnærming. Intervjuene og observasjonene har gitt meg svar på forskningsspørsmålene (jf. 1.3), og basert på at forskningsspørsmålene mine omhandler deltakerne i studien sin meningsdanning og opplevelser anser jeg kvalitativ metode som bedre egnet for denne studien enn kvantitativ metode. Liknende studier (jf. 1.2) er gjennomført som kvalitative studier, men disse er ikke aksjonsforskningsstudier og handler ikke om undervisning (jf. Bjørklund, 2021, Bjerkeset, 2019; Sandwall, 2013). Det er et poeng at kvantitative studier vanligvis benyttes knyttet til noe som angår mengde, eller kan måles i tall, noe jeg kunne ha gjort i denne studien også, i form av spørreskjema som generer ja/nei svar for å finne ut av hvor mange praktikanter som opplever at de lærer norsk på praksisstedet. En slik studie er kanskje mer hensiktsmessig etter at opplæringsmodellen er utarbeidet og utviklet godt nok. For øyeblikket er det mer relevant med en kvalitativ tilnærming for å finne svar på forskningsspørsmålene.

3.2 Prosjektgjennomføring

3.2.1 Språklæring og pandemi - feltarbeid i et nedstengt samfunn

Starten på 2020 ble noe annerledes enn planlagt, og det var nettopp idet vi skulle begynne med den nye undervisningsplanen som står sentralt i mitt masterprosjekt, at Covid-19 førte til at kvalifiseringssenteret og kafeen ble stengt ned den 12.mars 2020 som en del av regjeringens tiltak for å hindre spredning av viruset. Dette forhindret gjennomførelsen av samkjørt undervisning og norskundervisning på arbeidspraksisstedet. Mine kolleger og jeg har imidlertid gjennomført deler av undervisningsplanen via sosiale medier som Facebook, og Teams. Dette var utfordrende da ikke alle praktikantene er datakyndige, og ikke alle har tilgang til internett og/eller utstyr hjemme. Med god hjelp fra veiledere på kvalifiseringssenteret som satte i gang søknad på støtte til datamaskiner for våre praktikanter, fikk vi etter en stund nesten alle på nett. Høsten 2020 ble derimot kafeen og

kvalifiseringssenteret åpnet med noen begrensninger, så på tross av en pandemi har jeg fått nok datamateriale til å kunne skrive masteroppgaven min. Intervjuene som er gjort baserer seg både på praktikantenes periode med digital undervisning og ordinær undervisning på praksisstedet.

Observasjonsperiode

Observasjonene mine ble gjennomført i tidsrommet januar 2020-november 2021.

Observasjonene mine har funnet sted 4 dager i uken, mer eller mindre hver uke, minus juli (sommerferie). Således er observasjonene gjort over en periode på 10 måneder.

3.2.2 Intervjusamtaler

Jeg har benyttet meg av det Sandwall (2013) referer til som *intervjusamtale*. Dette er både knyttet til autentisitet og til det at jeg ønsker å unngå språklige misforståelser. En intervjusamtale åpner opp for autentisk informasjon i form av at den som blir intervjuet får uttrykt sine egne meninger og verdier i en trygg setting med mindre risiko for språklige misforståelser som kunne ha oppstått ved bruk av spørreskjema. Jeg har som nevnt (jf. 3.1.4) gjennomført totalt fem intervjuer for å samle inn data til oppgaven min. Intervjuene er først og fremst gjort på praksisstedet, én samtale er gjennomført via zoom på grunn av restriksjoner tilknyttet pandemien. Samtalene varte mellom 30 – 60 minutter.

Jeg har i tråd med Codó (2008, jf. 3.1) latt praktikantene velge hvor intervjuene skulle gjennomføres, slik at det skal kunne ligge til rette for å uttrykke meningen sin for praktikanten, og at de skulle føle eierskap til samtalen (Sandwall, 2013). Nivået er avgjørende ettersom en situasjon med en tolk muligens kunne oppfattes som mer formell enn en situasjon hvor kun praktikanten og jeg samtaler slik som vi gjør på en vanlig arbeidsdag. Dette kan aldri garanteres, men det var uansett viktig å nevne det for de som ble intervjuet at intervjuet skulle være som en normal, avslappet samtale. Resultatene validitet bør ses med en kritisk lupe, ettersom det alltid er en risiko at både praktikantene og mine kolleger sier «det de tror jeg vil høre» som nevnt over (jf. 3.1.3 «issue of truth»). Derfor har jeg ansett det som svært viktig å påpeke at svarene jeg leter etter er deres individuelle mening og oppfatning av undervisningen og muligheter for målpråkstilegnelse på praksisstedet.

Med disse samtalene ønsket jeg å undersøke deltakernes tanker og refleksjoner om språklæring, medierende ressurser (jf. The Douglas Fir Group, 2016) og hvordan de anser sin investering og muligheter for læring (Norton Pierce, 1995). Jeg ønsket å undersøke det

ovennevnte både i min egen undervisning og tiden deltakerne tilbringer på kjøkkenet. Med min rolle som lærer og som ansvarlig for praksisstedets sosiale medier tilbringer jeg mye tid der fra før, og har god kontakt med praktikantene og mine kolleger. Dette har gitt meg god tilgang til egne observasjoner og feltnotater, men gjennom intervjuene fikk jeg bedre innsikt i hvordan enkelte deltakere faktisk opplever praksisstedet og undervisningen. Selv om intervjusituasjonen vil kunne betraktes som en kompleks interaksjon der samtalepartene ikke møtes på like vilkår (Sandwall, 2013:71) prøvde jeg å få det til, så mye som mulig, å foregå som en samtale vi vanligvis ville ha. I alle samtalene fremstod det som at dette ble oppnådd. Alle praktikantene snakket åpenhertig om sine egne erfaringer, livshistorier og meninger om undervisningen og læringsutbyttet. Det ble påpekt av flere at de ønsket mer norskundervisning, noe jeg tolker som at de har følt at de kunne være oppriktige mot meg.

3.2.3 Behandling av data, transkribering og analysestrategi

Til datainnsamling er det gjennomført intervju med mobiltelefon som lydopptaker. Da jeg startet intervjuene hadde jeg ikke tilgang til båndopptaker, og opptak med mobiltelefon fungerte etter min mening veldig godt. Lydopptakene er blitt transkribert og brukt til å bearbeide datamateriale. Hver informant har fått sin egen nummerkode med tanke på anonymitet og personvern (Tjora, 2021). Når det kommer til lagring og beskyttelse av data har jeg lagret lydfilene på min egen passordbeskyttede datamaskin og min personlige google drive. Lydfilene har ikke blitt lagret i Word selv om jeg har brukt Word Online sin transkripsjonsfunksjon. Det er en del av Word sin policy at lydfilet ikke lastes opp, de blir kun tilgjengelig midlertidig til transkripsjonen er gjennomført. Det er kun jeg som har hatt tilgang til mine lydopptak, og disse har blitt slettet fra mobiltelefonen så fort de har blitt overført til min datamaskin.

Word online sin transkripsjonsfunksjon var hensiktsmessig for denne oppgaven da jeg ikke ønsker å utføre en samtaleanalyse eller undersøke deltakernes norskkunnskaper.

Hovedformålet er å få tilgang på den autentiske samtalen, og jeg har derfor valgt å ikke korrigere deltakernes språk, nettopp fordi jeg ønsker at det er deres refleksjoner som blir fremstilt så autentisk som mulig, og ikke min korrigerende versjon av deres ord. Jeg har dog måttet gjøre noen korreksjoner på grunn av Word sin automatiske normering. Jeg har kun rettet opp i transkriberingen i form av å samle sammen "avsnitt" av dialogen, fjernet ord som

ikke er transkribert riktig (for eksempel ble «tusen takk» transkribert til 1000 takk, nøling fra både meg selv og de som blir intervjuet ble transkribert som: *ja, ja, ja, ja*. Her har jeg valgt å kutte ned til kun ett ja). Datamaterialet er transkribert i sin helhet først i Word, deretter har jeg overført dataen i et nytt dokument og kodet det etter ulike kategorier. I neste delkapittel redegjør jeg for valg av analysestrategi.

Analysestrategi

For å strukturere materialet fra intervjuene har jeg valgt å benytte meg av koding som analysestrategi (Tjora, 2021:218). Jeg har arbeidet med koder relatert til forskningsspørsmålene mine, og kodene er delt opp som følger: *Språkbruk på praksisstedet, språklæring på praksisstedet, ny opplæringsmodell og kulturelle forventinger og språklæring hos kvinner*. Kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i intervjuguiden. Ifølge Tjora (2021) er målet med koding (1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien (2021:218). Tjora påpeker at et slikt kodingsarbeid bidrar til en så induktiv førstefase i analysen som mulig. Denne metoden kaller Tjora for den stegvis-deduktive induktive strategien (SDI), og metoden innebærer å ta analysedelen steg for steg, og unngå premature konklusjoner. En slik tilnærming til analysen har for min del fungert veldig godt. Det ga meg oversikt over min egen empiri, og det gjorde det mer overkommelig å sette i gang med selve analysen.

3.3 Portrett av praksisstedet og informanter

3.3.1 Portrett av praksisstedet: Kafé Sør

Kafé Sør ble etablert av kvalifiseringsprogrammet som et ekstraordinært tiltak for de med lite skolebakgrunn, men i ettertid har det blitt åpnet opp også for praktikanter med høyere utdanning. Kafeen skal gi arbeidstrening og språkpraksis slik at praktikantene får arbeidserfaring til senere praksis/arbeid. Praktikantene arbeider på Kafé Sør 2-5 dager per uke. Noen arbeider der i kombinasjon med norskundervisning på voksenopplæringen eller andre institusjoner for språklæring. Noen er der i kombinasjon med ordinært praksisarbeid, altså praksis på en arbeidsplass med mulighet for ansettelse. Felles for alle er at de er en del av kvalifiseringsprogram og får dermed utbetalt økonomisk støtte fra sitt lokale NAV-kontor for arbeidet de gjennomfører på praksisstedet, norskkurs eller ordinær praksis.

Kafeen ligger tilknyttet et bo- og behandlingssenter for eldre i sentrum av en by på Vestlandet. Kafeen ligger i første etasje og kjøkkenet er i kjelleretasjen. Selv om kjøkkenet ligger i en kjeller, har det vinduer og mye dagslys inn på selve kjøkkenet. I denne etasjen er det også en liten garderobe, pauserom og kontor til kokkene og kantinearbeideren som er fast ansatt. I kafeen har vi også et klasserom med åpne dører. Disse kan stenges noe, men de kan aldri lukkes helt. Dette innebærer at praktikantene kan være utsatt for noe støy fra kafeen i undervisningstiden. Både norskundervisning og fagundervisning foregår i klasserommet. Her har vi tv-skjerm som kan kobles på datamaskin og en stor tavle. I tillegg oppbevares opplæringsheftet (utarbeidet av kvalifiseringssenteret) og skrivebøker i klasserommet. «Klasserommet» fungerer også som pauserom i lunsjpausen. Da sitter alle praktikantene rundt et langbord, noen ganger alene, noen ganger sammen med kokker, kantinearbeider og norsklærer.

Arbeidsdagen varer fra kl 08.00 – 15.30. Praktikantene veksler mellom å være på kjøkkenet og i kafeen, men alle starter dagen med å klargjøre mat til kafeen og eventuelt cateringbestillinger. Klokken 10 får de som er nede på kjøkkenet en 15 minutters pause før de har norskundervisning i små grupper (mandag, onsdag og torsdag). Mandager fra 13-14.30 og fredager fra 10-12 har de fagundervisning med norsklærer og kokk. De som er oppe i første etasje i kafeen har det travlest mellom klokken 10 og 11, og mellom 12 og 12.30, her tilpasses pausene etter rushtiden. Vanligvis er det mellom to og ti praktikanter til stede, hvor 2-3 av disse er med opp i kafeen og arbeider sammen med en kantinearbeider. De resterende praktikantene er nede på kjøkkenet sammen med en eller to kokker.

Kafeen fungerer som kantine for de som arbeider på huset og en institusjon for språklæring som holder til i nærheten. I tillegg ligger kafeen tilknyttet et nabolag, så noen av kundene kommer også fra nabolaget og andre arbeidsplasser i nærheten. Catering er det særlig kommunale avdelinger som benytter seg av, men siden jeg startet å jobbe her har vi også en instagramkonto og facebookside hvor vi prøver å nå ut til en større kundegruppe og arrangere ulike arrangementer knyttet til blant annet eldreomsorg og språklæring. For øyeblikket har vi hatt noen få av disse, og det er et ønske om at kafeen skal bli en større samlingsplass for sosiale møter i fremtiden. I neste delkapittel følger en kort presentasjon av informantene med fiktive navn av hensyn til personvern og anonymitet.

3.3.2 Portrett av informanter: Hind, Hung, Seyran, Caroline og Amira

Hind

Hind er i 40-årene og har universitetsutdanning fra sitt hjemland. Hun er gift og har 2 barn som er født i Norge. Da hun var på praksisstedet gikk hun også på språkskole, og etter endt praksisperiode fikk hun et vikariat som assistent på en skole. Hun var på praksisstedet før jeg endret undervisningsstrategi og i første semester med det nye opplegget. Hind er den eneste praktikanten jeg har kunnet intervju om både det gamle undervisningsstrategien, og den nye opplæringsmodellen. Intervjuet med Hind ble gjennomført en liten stund etter at hun hadde avsluttet praksis på praksisstedet.

Hung

Hung er en av de yngste praktikantene, hun var i slutten av 20-årene da intervjuet ble gjennomført. Hun har universitetsutdanning fra hjemlandet sitt, men ønsket ikke å arbeide innenfor dette feltet i Norge. Hun har fortalt at det ville være en lang prosess med tanke på å få godkjent utdanningen og hun trodde heller ikke at hennes utdanning ville bli godkjent i Norge. Hun bor i Norge med mannen sin og har ingen barn. Hun gikk også på språkskole 2 eller 3 dager per uke samtidig som hun var på praksisstedet. Hung fikk en ny praksisplass etter at hun var ferdig på praksisstedet, og senere fikk hun også en fast stilling. I analysen viser jeg til datamateriale hvor Hung forteller at tiden på praksisstedet var nyttig for arbeid i den virkelige verden (jf. 4.1.2). Intervjuet med Hung ble gjennomført en liten stund etter at hun hadde avsluttet praksis på praksisstedet.

Seyran

Seyran kom til Norge fordi hennes mann, og annen familie bodde her. Hun har 4 barn. Seyran hadde ingen formell utdanning fra hjemlandet sitt, men hun har i flere år forsøkt å utdanne seg i Norge. Som vi kan lese mer om i analysekapittelet, fikk ikke Seyran studert fordi, etter hennes ord, saksbehandleren på NAV fortalte henne at hun ikke kunne få økonomisk støtte og studere samtidig. Da hun var på praksisstedet gikk hun ikke på språkskole ettersom hun ikke har rett på norskopplæring. Hun var derimot god til å lære på egenhånd og veldig engasjert i både språklæring og fag. Arbeidet på praksisstedet ble for fysisk krevende for Seyran, og hun søkte seg derfor videre til en ny arbeidspraksis. Intervjuet med Seyran ble

gjennomført mens hun fortsatt var i praksis på praksisstedet.

Caroline

Caroline har en norsk mann og ett barn. Hun kom til Norge for å gifte seg og var i slutten av 30-årene da intervjuet ble gjennomført. Hun har ingen høyere utdanning fra hjemlandet sitt, men var på tidspunktet intervjuene er gjennomført innstilt på å starte på videregående skole i Norge for å kunne ta en utdanning her i Norge. Caroline gikk også på norskkurs ved siden av praksis, og hadde sin egen ambulerende norsklærer. Intervjuet med Caroline ble gjennomført en liten stund etter at hun hadde avsluttet praksis på praksisstedet.

Amira

Min kollega Amira som jeg har intervjuet til denne oppgaven har god kontakt med praktikantene og har jobbet på arbeidstreningsstedet i flere år. Hun kommer fra et land i Afrika, og har selv vært deltaker på kvalifiseringsprogrammet. Hun har fått fast jobb på praksisstedet, men dette er ikke vanlig. Amira spiller en viktig rolle for studien ettersom hun har vært på praksisstedet både som deltaker og som ansatt. Hun har innsikt i hva som har fungert, og hva som ikke har fungert. Data fra intervju med Amira er relevant fordi hun får høre fra praktikantene hvis det er noe misnøye. Praktikantene som ikke har så mye norskkunnskaper, forteller også Amira om sin opplevelse av undervisningen (både yrkesfag og norsk). Hun har pedagogisk utdanning fra hjemlandet sitt, og er av og til med på undervisningen som en assistent. Amira forteller også i sitt intervju litt om kvinner og kulturelle ulikheter som fører til at kvinner stiller annerledes enn menn når de ankommer Norge (jf. 4.3.1).

3.4 Etske betraktninger

Etske betraktninger bør ligge implisitt i all forskning, uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning (Tjora, 2021:53) og kan forekomme uavhengig av forskningsmetode (Dörnyei, 2007:64). Ettersom dette er en kvalitativ aksjonsforskningsstudie, er det en rekke hensyn som måtte tas både på forhånd og underveis i forbindelse med menneskene som deltar og praksisstedet. Underveis har det vært viktig å avgrense observasjoner og feltnotater til deltakere som har samtykket å være med på studien.

Ulvik (2016) skriver om aksjonsforskning og «etiske overveielser» at aksjonsforskning bygger på et sett av verdier: respekt for mennesker og for kunnskapen og erfaringene de har med seg til forskningsprosessen, tro på muligheten av at en demokratisk prosess kan lede til positive sosiale endringer og en tro på aksjon (2016:30). Verdiene som ligger til grunn for aksjonsforskning, ifølge Ulvik, følger også med etiske implikasjoner. Spørsmålene Ulvik kobler til klasseromsforskning, dreier seg om videre publikasjon i vitenskapelige tidsskrifter og lærerens taushetsplikt – hvordan bevarer læreren taushetsplikten og samtidig publiserer forskningen sin?

Jeg har vurdert disse problemstillingene, og min løsning har vært å snakke om masteroppgaven min med praktikanter og kolleger i god tid før jeg startet med intervjuene. Jeg har vært tydelig på at jeg skal skrive om praksisstedet, og jeg har diskutert oppgaven jevnlig med mine kolleger på praksisstedet. Når det kommer til informert samtykke (Ulvik, 2016) forsøker jeg å begrense meg til å analysere intervjusamtalene, og kun bruke observasjoner av de som har signert samtykkeskjemaet slik at taushetsplikten bevares. Det er selvsagt utfordrende å ikke la andre momenter påvirke observasjonene, men jeg har forsøkt å fokusere på det jeg anser som moralsk riktig observasjon i skriveprosessen. Jeg skriver for eksempel ikke om praktikanter som har for lavt språklig nivå til å forstå konseptet masteroppgave uten tolk da disse ikke anses som en del av aksjonsforskningsstudien.

Riese (2016:37) skriver om aksjonsforskning som *deltakende observasjon og åpne intervjuer* hvor åpenhet og det at deltakere i ettertid kan lese og forstå datainnsamlingen er avgjørende. Slik jeg ser det er ett av mine etiske dilemmaer knyttet til nettopp forståelse. Det er mulig at ikke alle jeg har intervjuet vil kunne lese masteroppgaven i ettertid selv om de har et relativt høyt nivå (B1+). Riese (2016) viser også til Mckernan (i Riese, 2016), som presiserer at naturlige omgivelser er et positivt aspekt ved aksjonsforskning, noe jeg mener er en av styrkene i mitt prosjekt. Som Riese skriver; «jo mer og rikere kunnskap du har om feltet du undersøker, desto mer solide og transparente blir funnene dine» (Riese, 2016:44).

Denne nærheten til praksisstedet og praktikantene er noe Tjora (2021) fremhever som spesielt ved kvalitative forskningsmetoder. Tjora (2021) påpeker også at det i slike prosjekter vil utvikle seg et tillitsforhold mellom forsker og deltaker, og at dette kan føre til at forskeren føler at hen står i gjeld til informantene eller organisasjonen det forskes i (2021:54). Dette aspektet er kanskje enda mer relevant hvis en kommer inn i en bedrift som forsker, men ikke like relevant for et aksjonsforskningsprosjekt som dette er. Målet med forskningsprosjektet er jo å gjøre praksisstedet til en bedre språklæringsarena for praktikantene.

Å ha samtykke på alles premisser har vært høyt prioritert. Til denne studien var det hensiktsmessig å utarbeide en god og forståelig intervjuguide og samtykkeskjema. Med forståelig mener jeg spørsmål og samtykkeskjema uten unødvendig kompliserte setninger, et skjema en med norsk som andrespråk kan lese og forstå. Jeg har lest gjennom samtykkeskjemaet sammen med de jeg har intervjuet, og gitt dem tid og rom for å spørre hvis det var noe de ikke forstod. Vi har også diskutert de ulike punktene sammen før selve intervjuet startet. Det var viktig for meg å forsikre meg om at de forstod hva de signerte på. Selv om praktikantene ikke anså det som viktig har jeg påpekt at anonymitet er viktig i slike studier, og at det ikke vil påvirke deres forhold med kolleger og/eller praktikantenes kontaktpersoner på kvalifikasjonssenteret. Jeg har også gjort det tydelig at det er frivillig å delta, og at det ikke er noen konsekvenser av å si ja eller nei til å delta. Samtykkeskjemaet er utarbeidet i samarbeid med min veileder på UiB, og godkjent i Rette. Under selve intervjusamtalen er det aspekter som respekt, tillit og gjensidighet som har vært viktig (Tjora, 2021:53).

Tjora (2021:89) skriver om en rekke ulike eksempler på hvordan en bør legge frem informasjon om forskningen til dem man studerer. Disse er skrevet først og fremst med tanke på utenforstående observatører som kommer inn og «henger rundt», og muligens blir en integrert, deltakende observatør etter hvert. Som nevnt avgrenset jeg meg til å observere og intervju praktikanter på et visst språklig nivå. Avgrensing etter språkferdigheter gjør det selvfølgelig enklere for meg å gjennomføre intervjuene og jeg anser det mer etisk at de det angår er klar over hva som foregår.

Som Tjora påpeker, er det nødvendig å informere skikkelig om hvordan forskningen skal skje. Jeg har valgt å ta en samtale om samtykkeskjemaet med hver enkelt praktikant i forkant av intervjusamtalen. Da har jeg gått gjennom samtykkeskjema, hvor de også velger å signere på om de vil delta i «din lærers observasjoner». På tomannshånd var det enkelt å avklare hva det innebærer i praksis, og jeg har kunnet forsikre meg at praktikanten forstår meg, og hva de deltar på¹⁹.

Det har vært viktig for meg å ha et tydelig skille på rollen som lærer og forsker i enkelte tilfeller, som for eksempel ved tilfeller der praktikanter har delt sensitiv informasjon med meg i intervjusamtaler. Jeg anser at i disse tilfellene har praktikantene snakket til meg mer

¹⁹ Det vil alltid være noe usikkerhet i hvor godt praktikantene har forstått hva det innebærer (jf. issue of truth, 3.1.3).

som en lærer og venn de kan betro seg til, og ikke som en forsker. Det som har blitt delt med meg i fortrolighet²⁰ har jeg ikke med i studien.

I Tjoras delkapittel om etiske hensyn ved observasjon tar han først og fremst stilling til etiske hensyn knyttet til skjult observasjon. I denne oppgaven er det ikke gjort noen form for skjult observasjon²¹, men allikevel er det noen hensyn å ta til for eksempel konfidensialitet, og lagring og beskyttelse av data i form av lydopptak. Konfidensialitet er høyst relevant for min del da det stadig har forekommet at jeg har fått informasjon om praktikantene, fra dem selv eller fra kollegaer som er praktikantenes veiledere, som ikke må komme på avveie. I enkelte tilfeller har denne informasjonen kommet med på lydopptak fra intervjusamtaler, men jeg har da valgt å ikke transkribere den sensitive informasjonen. Tjora (2021) påpeker også at hvis denne type informasjon ikke er vesentlig for oppgaven, kan det utelates fra feltnotater (og transkripsjoner). Prosjektet er godkjent av UiB-Rette som skal sikre personvern og konfidensiell behandling av data.

²⁰ Min forståelse av informasjonen som fortrolig

²¹ *Skjult observasjon* er observasjon der observatøren ikke er synlig, enten som *fullstendig observatør* ute av syne for deltakerne eller som *fullstendig deltaker*, hvor rollen som observatør ikke røpes. Begge variantene er forskningsetisk problematiske. (Tjora, 2021:295)

4 ANALYSE OG DRØFTING

I den første delen av analysen (4.1) drøfter jeg praktikantenes investering, forestilte praksisfellesskap og identiteter. Denne delen har jeg valgt å dele inn etter person for å gi leseren en relasjon til hver enkelt praktikant, og kollegaen min. Andre del av analysen (4.2) handler om undervisningsplanen, språklæring og undervisning på praksisstedet. Denne delen av analysen er fremstilt med sitater fra ulike deltakere systematisert etter hvilken tematikk som blir tatt opp. Avslutningsvis har jeg en kort oppsummering av analysens to deler, og redegjør for investering, forestilte identiteter og kulturelle forventninger til kvinner, og språklæring og undervisning på praksisstedet.

4.1 Analyse del 1: Om investering, forestilte fellesskap og identiteter

I denne delen av analysen svarer jeg på disse spørsmålene: *Hva var deltakernes håp og drømmer da de kom til Norge, og hva er det som gjør at deltakerne investerer i å lære språket? Hvilke kulturelle forventninger stilles til kvinner, og hvordan påvirker disse språklæring?*

4.1.1 Hind

Hind fortalte at hun kom til Norge om vinteren, og at det var kaldt og mørkt. Som vi kan lese under var hennes første tid i Norge preget av å være vanskelig for henne:

Tina: «Jeg lurer på når du kom til Norge, hvordan ville du at livet ditt i Norge skulle være?»

Hind: «Ja.. Jeg kom hit i ***** og kanskje andre desember. Det var vinter, kaldt været og mørkt. Og jeg har ikke, jeg kjenner ingen. Jeg levde bare med mannen min, og jeg ble gravid i januar, etter 1 måned. Det var veldig vanskelig for meg fordi jeg var sosial i mitt land. Men jeg spurte hele tiden mannen min: hvor er mennesker? Jeg vil se mennesker, jeg skal på jobb. (..) Det var veldig vanskelig for meg fordi jeg var syk når jeg var gravid, hele tiden på sykehus. Men etterpå baby komt, jeg var opptatt. Jeg har ikke tid å tenke om min fremtid (..) Jeg

vil ikke mennesker spørre meg fordi jeg skal bli sjenert, jeg kan ikke svarer. Jeg gikk ikke ut, jeg foretrekker å være hjemme (..)»

Eksempel 1, Hind

Hind forteller at hun har vært for opptatt til å kunne planlegge sin egen fremtid, det var barnet som var i fokus. Samtidig som hun var ivrig etter å treffe mennesker fortalte hun i intervjuet at hun også var redd for å snakke med andre på grunn av norskkunnskapene sine. Hun var sjenert og redd for å ikke kunne svare på spørsmål. Dette førte til at hun i en lang periode holdt seg hjemme. Nedenfor vil jeg vise hvordan en slik handling fra Hind sin side kan knyttes til aktørskap (jf. 2.2.1) med et negativt utfall, eller negativt aktørskap.

Duff (2012) skrev om aktørskap som en innlærers evne til å påvirke eller motvirke språklæringsprosessen (jf. 2.1.1). Et av eksemplene Duff (2012) trekker frem som en motvirkning av språklæringsprosessen er stillhet eller å avslutte et språklæringskurs og dette kan slik jeg tolker Duff (2012) være negativt aktørskap. Hind påvirket sin egen språklæringsprosess negativt ved å isolere seg hjemme som en følge av negativt aktørskap. Aktørskap har også som vi så i 2.1.1 en tilknytning til identitet, og Hind fortalte (jf. eksempel 1) at «jeg var sosial i mitt land» som betyr at hun har ansett seg selv som en sosial person, en person som liker å være rundt mennesker og som ønsket å finne seg en jobb (jf. eksempel 1). Det virker som at Hind var skuffet over hva som møtte henne i Norge, og dette kan ha en sammenheng med Hinds forestilte fellesskap (jf. 2.1.4). Norton (2013) beskriver forestilte fellesskap som «en gruppe mennesker, ikke nødvendigvis tilgjengelig i øyeblikket vi forestiller oss dem, som vi knytter oss til gjennom forestilling» (jf. 2.1.3) Hennes forestilte fellesskap og posisjonering som «en sosial person» stemte ikke overens med hennes opplevde hverdagsliv i Norge. En konsekvens av at Hind ikke fikk levd ut sin forestilte identitet kan være det jeg velger å kalle negativt aktørskap. I stedet for å gå ut i samfunnet og finne potensielle medierende ressurser (jf. 2.1.3) som kunne bidratt positivt til språklæringsprosessen, isolerte Hind seg som en følge av frykten. Hun følte muligens manglende kulturell kapital i tråd med Norton (2013) sin definisjon av kulturell kapital (jf. 3.2.4). Men etter hvert, og særlig etter at hun begynte på skole, endret Hind sitt narrativ seg:

«Men etter gikk jeg på skolen da er veldig bra for meg. Jeg begynne å kjenne andre mennesker, kollega på skolen, hvordan livet går i Norge, regler. Nå jeg føler meg bra fordi jeg kan snakke med andre mennesker. Jeg har litt norsk, jeg kan snakke. Jeg føler meg ikke redd.»

Eksempel 2, Hind

Det å kunne litt norsk har vært nok for Hind til å ikke lenger være redd. Aktørskapet hennes (jf. over) har endret seg fra å være negativt til positivt og gjennom målspråkstilegnese har hun tilegnet seg empowerment (jf. 2.3.1) «*en prosess som fører til at mennesker (...) oppnår mestring i livet*» (2.3.1). Dette indikerer at å tilegne seg språkkunnskaper kan føre til, som Wu (jf. 2.3.1) også påpeker, empowerment (jf. 2.2.1). Følelsen av mestring førte til at Hind ikke lenger følte seg redd, og det er slike insentiver vi som lærere må huske på i utarbeidelse av opplæringsmodellen slik at vi best mulig tilrettelegger for et styrkende klasserom og en læringsarena som dyrker aktørskap (jf. 2.2.1). Jeg spurte Hind om hva som motiverte henne til å lære norsk, på tross av at hun var redd og sjenert. Jeg brukte ordet motivasjon i stedet for investering (jf. 2.1.1) ettersom det er mer sannsynlig at hun forstod motivasjon, men jeg er enig i Norton sin definisjon av investering, og anser investering som mer dekkende begrep for å forklare relasjonen mellom innlærer, målspråk og den sosiale diskursen.

Tina: «Hva var den, eller hva er den viktigste motivasjonen for deg for å lære norsk?»

Hind: «Jeg kom på skolen hver dag, jeg liker ikke å være hjemme. Jeg snakker hele tiden jeg spørre lærer min. Men jeg hadde ikke venninner uten, etter skolen, men den periode som jeg er på skolen jeg har mulighet å snakke med. Av og til kollegene mine sa til meg du snakker mye, men bare fordi jeg har ikke relasjon uten skole. Bare skole hjemme, skole hjemme. Skole er et mulighet for meg for å klare å treffe mennesker. Men også jeg lære hjemme med bok, gjøre oppgaver, av og til jeg viser han (læreren), han spør meg gjorde du oppgave nummer 5? Åh, du gjøre mange oppgaver. Fordi jeg har ingenting hjemme å gjøre.»

Eksempel 3, Hind

Som vi kan se av utdraget over var det å kunne gå på skolen, og treffe andre mennesker viktig for Hind. Skolen var kanskje den medierende ressursen (jf. 2.1.3) Hind hadde behov for med tanke på språklæring. Allikevel, og som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet (jf. eksempel 17), var det på praksisstedet Hind virkelig fikk brukt språket og alt det hun hadde lært på skolen. Sitatet «fordi jeg har ingenting hjemme å gjøre» sier mye om Hind sine ønsker for deltakelse i samfunnet. Hind sin posisjon i samfunnet som innvandrere med lave språkferdigheter og en som mottar støtte fra NAV setter henne i risiko for diskriminering.

En som ikke kjenner Hind, og som ikke vet om hennes indre drivkraft og ønsker om å være en del av samfunnet kan med fremmedfrykt anse henne som en «svakere» eller en som «snylter på velferdsstaten». At Hind selv sier, jeg hadde ingenting hjemme å gjøre motbeviser eventuelle antakelser om at hun utnytter systemet, heller tvert imot. Hind ville ut i lokalsamfunnet, hun ville lære seg målspråket og være en sosial og aktiv medborger.

4.1.2 Hung

Hung er veldig opptatt av å bli integrert, og forteller i intervjuet at det var det hun hadde forestilt seg da hun ankom Norge:

Tina: «Da lurer jeg på, når du kom til Norge. Hvordan tenkte du at livet ditt kom til å bli i Norge? Hadde du noen forventninger når du kom hit, noen drømmer»

Hung: «(..)Jeg ønsket bare at jeg kunne integrere meg i samfunnet. Ja, kunne få meg en jobb og jeg kunne ha en inntekt. Jeg tenker ikke akkurat hva jeg skal gjøre fordi jeg ikke visste eller jeg ikke hadde kunnskap om samfunnet, om hva er behov, så jeg tenkte ikke akkurat hva jeg skulle gjøre. Bare om jeg kunne norsk og kunne integrere meg.»

Eksempel 4, Hung

Det første Hung påpekte er at hun ønsket å være en del av samfunnet. Slik jeg forstod henne var det viktig å lære språket for å kunne integrere seg, og integrering ser ut til å være nøkkelen til arbeid og en inntekt. Hung er mer opptatt av å integrere seg i samfunnet, og Hind ønsket å være sosial, de har begge to et forestilt fellesskap og identiteter (jf. 2.1.3) som

inkluderer å kunne målspråket. Hind (jf. over) trengte språket for å være sosial først og fremst, mens Hung trengte det for å integrere seg i samfunnet. Målspråkstilegnelse var kanskje Hungs kulturelle kapital (jf. 2.1.1) som ville gi henne jobb og en inntekt. Hung har i motsetning til Hind, Caroline og Seyran ikke barn og startet på norskkurs med en gang hun kom til Norge, men hun fortalte i intervjuet at hun strevde med å finne folk å snakke med. For Hung sin del virker det som det at hun ikke har barn har ført til at hun har vært en del av samfunnet ganske tidlig. Hun har noen få familiemedlemmer på mannens side som snakker norsk, men hun mente selv at det ikke var nok å bare snakke med familiemedlemmene. Når jeg spør henne hva hennes viktigste motivasjon var for å lære norsk forteller hun at det er hennes familie i hjemlandet:

Tina: «Hva var den, eller hva er den viktigste motivasjonen for deg for å lære norsk?»

Hung: «Viktigste motivasjon? Jeg tror det er min familie, i mitt hjemland. Jeg vil bare lære norsk og kan finne en jobb, ha en inntekt og hjelpe min familie.»

Eksempel 5, Hung

I tillegg til intervjuet hadde vi mange samtaler om familien hennes i hjemlandet som forventet økonomisk støtte, og det var en vanskelig situasjon hun var i. Hun sendte penger til familien sin hver måned, og det virker som dette er en del av kulturen fra hennes hjemland. Hung posisjonerer seg selv som en forsørger av sin familie, og hennes forestilte identitet (jf. 2.1.3) og ønsker for fremtiden da hun kom til Norge var å få seg en inntekt slik at hun kunne forsørge familien i hjemlandet. Denne forestilte identiteten som familiens forsørger kan ha vært en stor del av Hungs investering (jf. 2.1.1) i målspråket og ha bidratt til at hun lærte språket så godt og raskt som hun gjorde. For Hung ville mest sannsynlig målspråket gi henne materialistiske ressurser som økte hennes kulturelle kapital (jf. 2.1.1).

Hun er også en av praktikantene som fikk en ny praksisplass på en reell arbeidsplass, og senere fikk hun en liten stilling i en bedrift hvor hun arbeider med det samme som hun gjorde på praksisstedet. Jeg skulle gjerne snakket mer med henne om hvordan det var for henne å starte i en ny jobb etter tiden på praksisstedet. I intervjuet snakket vi om at det hun hadde lært på praksisstedet hadde vært nyttig for henne da hennes neste praksisplass var i en matbutikk

og som vi kan lese under påpeker Hung at det har hjulpet henne mye å lære navn på ulike produkter, og ikke minst kundebehandling:

Tina: «Har tiden du brukte på kafeen vært viktig for praksisen du er i? Har det hjulpet deg på noen måte, enten språkmessig eller, arbeidslivsmessig, vil du si litt om det?»

Hung: «Ja, jeg tror det hjelper mye av fordi det er ganske lik med kafe. En praksis på kafé og praksis som jeg har nå, så det er ganske like og jeg kan bruke kunnskap som jeg har lært på kafeen til den praksisen som jeg har nå, om navn til mat og krydder, vi har også kundebehandling, og kasse på den praksisen jeg har nå, jeg synes det hjelper ganske mye.»

Tina: «Tror du det hadde vært annerledes hvis du ikke hadde hatt praksis i kafeen? Hvis du hadde gått fra skole til praksis der du er nå?»

Hung: «Ja jeg tror det. Det kan være litt vanskelig, det kunne ha vært vanskeligere. Fordi der jobber jeg også med mat og kundebehandling, men det lærer jeg ikke på norskkurs, men det var det som jeg lærer fra kafeen. Så jeg synes det hjelper mye. Det gjelder ikke bare om språk, det gjelder også om jeg tør snakke eller kommunisere eller behandle kunder. Fordi der jobbet jeg direkte med kunder, og det var litt vanskelig for en utlending også en innvandrersom meg, men jeg har vært på kafeen og der jobbet jeg med kunder ganske mye og derfor blir jeg vant til å jobbe med kunder så det blir lettere.»

Eksempel 6, Hung

Hung mener selv at tiden på praksisstedet blant annet har gitt henne mot til å arbeide med kunder. Ettersom Hung hadde positivt aktørskap da hun startet på praksisstedet (og kanskje i hele språklæringsprosessen sin) kan det tolkes som at tiden på praksisstedet styrket hennes empowerment (jf. 2.2.1). Hun bruker ord som utlending og innvandrersom kan tyde på at hun har føler på en maktrelasjon, der hun stiller svakere på grunn av sin bakgrunn som «utlending». Det er interessant at hun presiserer at det ikke bare handler om å inneha

språkkunnskaper, men også å kunne tørre å snakke for henne som utlending. Hennes empowerment i form av mer faglig kompetanse virker som en etablering av motmakt i tråd med det Askheim (2007) skriver om empowerment som etablering av motmakt (økt selvtillit, bedre selvbilde, økte kunnskaper og ferdigheter). Hung har blitt «styrket nok» til å møte kunder på en ordinær måte (jf. 2.2.2). Slik som Wu (2018) poengterte har Hung gjennom språklæring og styrket faglig kompetanse blitt mer selvstendig, og muligens utviklet en yrkesidentitet ved å være på praksisstedet. Både Wenger (1998) og Heggen (2005) påpeker at yrkesidentitet særlig utvikles i praksisfelt.

Som Hung konstaterer; «det lærer jeg ikke på norskkurs» (det = mat og kundebehandling). Dette indikerer at hun med andre ord har utviklet en yrkesidentitet ved å delta på praksisstedet. I likhet med Wu (2018) sin beskrivelse av språklæring som empowerment, har hun styrket kunnskapene sine om kundebehandling som gjør at hun kan delta i samfunnet slik hun ønsket; «det gjelder også om jeg tør snakke eller kommunisere eller behandle kunder».

4.1.3 Seyran

På spørsmål om hvordan hun hadde sett for seg livet i Norge, forteller Seyran at det var familien som var hennes første prioritet:

Tina: «Jeg er litt nysgjerrig på når du kom til Norge. Hvordan tenkte du at livet ditt skulle bli? Hadde du noen drømmer, ønsker eller mål?»

Seyran: «Nei. Familien min bodde her og mannen min, jeg ville bare være sammen med de. Etterpå jeg tenkte mye om barna mine, hvordan skal lære to kultur og leve i to kulturer. Jeg tenkte mye, og derfor jeg tenkte ikke meg selv. Oppgaven min var ferdig, jeg måtte tenke meg selv, og begynte på språket igjen.»

Eksempel 7, Seyran

Hennes eneste ønske da hun ankom Norge var å være med familien sin. Hun forteller også at hun var veldig opptatt av det at barna skulle leve med to ulike kulturer, og hvordan de skulle få dette til, og svarte ganske bestemt nei på om hun hadde noen drømmer eller mål da hun ankom Norge. Hennes forestilte fellesskap og identitet (jf. 2.1.3) ser ut til å ha handlet om familielivet, og hun som mor.

Nettopp det at hun har brukt mye tid på barna sine ser ut til å ha ført til at hun har nedprioritert sine egne behov. Videre spurte jeg henne om motivasjonen for å lære norsk, og i likhet med Hind (jf. eksempel 1) var hun opptatt av å kunne kommunisere med andre:

Tina: «Hva var den, eller hva er den viktigste motivasjonen for deg for å lære norsk?»

Seyran: «Snakke sammen med mennesker, naboen min. Det er veldig vanskelig når de snakker med deg og du forstår ikke. Vet du hvordan den følelsen?»

Eksempel 8, Seyran

Det var tydelig at denne følelsen av utenforskap hun referer til hadde vært veldig sår for henne. Vi snakket litt mer om det, og jeg fortalte henne at jeg har bodd i et annet land og måttet lære språket. Det virket som hun satte pris på gjensidig forståelse, men hun forventet ikke at jeg skulle forstå hvilken følelse hun refererer til. Seyran var med andre ord, i likhet med Hind, veldig investert i sin egen språklæring på grunn av et iboende ønske om å kunne snakke med andre. På tross av at Seyran fortalte at hun kun var opptatt av familien da hun ankom Norge forstår jeg det slik at hun også hadde et forestilt felleskap utover familielivet.

Seyran sin forestilte identitet endret seg fra å omhandle familielivet til å handle om hennes egen evne til å kommunisere med andre mennesker. På bakgrunn av dette er Norton sitt investeringsbegrep mer dekkende enn motivasjon (jf. 2.1). Som Norton & Toohey skriver er ikke personlighet, læringsstier og motivasjon fast og enhetlig, og det kan ikke forstås utenfor konteksten (2011:419). I Seyran sitt tilfelle har hennes posisjonering av seg selv som mor, først og fremst, endret seg, og endringen ledet til at hun, i motsetning til tidligere, ønsket å lære målspråket. Det at Seyran sine første år i Norge handlet om å ta vare på barna kan ha sammenheng med kulturelle forventninger som jeg drøfter i 4.3.1. Men i det Seyrans forestilte felleskap endret seg fra familie til lokalsamfunnet, endret også hennes investering i språket seg. Endringen av hennes investering i målspråket kan også ha vært utløst av den følelsen av utenforskap hun beskriver i eksempel nummer 8, mest sannsynlig er det en kombinasjon av flere elementer.

Når jeg spurte Seyran om hvordan hun har lært norsk fortalte hun om en opplevelse som kanskje mange andre i hennes situasjon opplever.

Tina: «Kan du fortelle litt om hvordan du har lært deg norsk til nå?»

Seyran: «Ja, jeg begynte på skolen når jeg flytter her i Norge. Jeg gikk et år. Jeg lærte mye. Jeg var veldig spent å lære, men jeg fikk, jeg ble gravid og fikk problemer under graviditeten så jeg måtte slutte. Og andre barn kom. Jeg lærte og glemte, lærte og glemte. Begynte igjen på skolen, norskkurset og jeg slutte. Så jeg begynte på jobb, renholdsjobb, jeg glemte alt. Det var kveldsjobb, jeg snakket aldri med mennesker bare hei og ha det, sånn, jeg glemte det.»

Tina: «Da jobbet du alene?»

Seyran: «Ja alene, nei ikke alene, men alle jobbet sin post. Vi traff bare på gangen og hilse på. Og jeg jobbet 10 år, og etter 10 år jeg begynte på grunnskole og jeg gikk to år. Jeg lærte mye, igjen. Og jeg spurte til NAV jeg fikk arbeidsavklaringspenger, og jeg spurte dem, jeg skal begynne på VGS for å bli førskolelærer, veileder eller saksbehandleren min sa hvis du går skole, hvor skal du få penger?

Det var håpløst, derfor jeg sluttet det. Huff.»

Eksempel 9, Seyran

Den politiske agendaen som oppfordrer til å «bare få deg en jobb, så lærer du deg norsk» (jf. 1.1) sier ingenting om hvor krevende det kan være i det hele tatt å få seg en jobb. Når du først har fått deg en jobb, hvem skal du lære norsk av hvis du ikke jobber med andre mennesker?

Seyran forteller om sitt første møte med norskundervisning i Norge. Hun begynte på skolen (norskundervisning) med en gang, og var ivrig på å lære. Hun forklarer at graviditeter hindret henne i å fortsette. Det virker som hun har forsøkt flere ganger ettersom hun påpeker at hun «lærte og glemte, lærte og glemte». Hun har på tross av livsendringer stått på for å lære norsk.

Å starte som renholdsarbeider var tilsynelatende slutten for språklæringen hennes «(...)jeg glemte alt.» «Det var kveldsjobb, jeg snakket aldri med mennesker(...)». Disse erfaringene stemmer overens med tidligere nevnte (jf. 1.2) studier av arbeidspraksis og språklæring, for eksempel Sandwall, 2013; Pedersen 2017; Bjerkeset, 2019; Bjørklund, 2021. Seyran har i likhet med funn i andre studier, arbeidet innen et yrke som krever lite samhandling og sosial interaksjon med andre mennesker. Dermed har hun ikke kunnet handle på potensielt medierende resurser i større grad (jf. 2.1.3).

Selv etter 10 år i isolerende arbeid med begrenset språkbruk forsøker hun igjen å ta opp igjen både språklæring og fag. Hun påpeker at hun «lærte mye igjen» (språk). Det siste hun forsøkte før hun ble med i kvalifiseringsprogrammet var å utdanne seg gjennom videregående skole for å arbeide med noe mindre fysisk krevende på grunn av arbeidsskade hun pådro seg som renholdsarbeider²². Forsøket hennes på å skape et bedre liv for seg selv blir avvist av velferdssystemet idet hennes saksbehandler setter penger på agendaen, og nærmest gir henne et ultimatum mellom videreutdanning og pengestøtte. Slik jeg forstår det er det både kulturell kapital og maktrelasjonen mellom den svake og den sterke (jf. slave-mester filosofien) som utspiller seg i dette scenarioet. Saksbehandleren har (kanskje uten å være klar over det) truet Seyran sin posisjonering som hardtarbeidende og familieforsørger. At identiteten hennes ble truet på denne måten kan ha ledet til en ny forestilt identitet som bruker av velferdssystemet, eller ukvalifisert, ettersom hun kom på saksbehandlerens kontor med en forestilt identitet som student. Hennes møte med saksbehandleren (jf. eksempel 9) førte til at hun avsluttet studiene på videregående skole: «Det var håpløst, derfor jeg sluttet det. Huff». Det var tungt å høre Seyran fortelle om hvordan hun ble avvist av velferdssystemet på tross av at hun var motivert til å studere videre, men heldigvis er hun en sterk kvinne, som ikke har gitt opp så enkelt, men heller sett etter andre løsninger, blant annet ved å delta i kvalifiseringsprogrammet.

4.1.4 Caroline

Caroline forteller om sin forestilte identitet og fellesskap i Norge, og i likhet med de andre deltakerne i studien var hun motivert av familie, men også en tryggere fremtid:

²² Dette er ikke med i intervjuet, men det er informasjon jeg har fått via samtaler med Seyran.

Tina: «Når du kom til Norge, hvordan tenkte du at livet ditt skulle bli i Norge, hadde du noen drømmer eller planer?»

Caroline: «Planer? Nei, nå er jeg kom i Norge. Jeg forteller litt forskjellig kultur, i mitt land det var at mann går på jobb og kvinne hjemme og passe på barna og that is that. Men uansett meg jeg var det ikke typisk dame, jeg like å finne med meg, finne jobb, jobbe i mitt land. (..) Jeg kom for å gifte meg i Norge, det var bra for meg, jeg hadde en familie her som min mann sin familie som var hyggelig å ta meg.

Barna hadde en bestefar som kom på besøk. Hadde svigerinne som jeg bo hos, og barn kan komme på besøk med meg, synes jeg hadde litt trygg. Ja, trygg på familien min sånn jeg synes det var litt trygt for meg i Norge. (..)

I Norge alt er free (gratis). Du er mye trygghet i Norge fordi hvis du er syk, du kommer til å finne en fastlege her, en lege som kan tar vare på deg selv om du har ikke penger og, men i mitt land det ikke, du kommer til å dø hvis du har ikke råd. Det er bare det. Så hvis det kommer til velge, jeg kommer velge med hjerte vondt, at jeg velger Norge. Vondt fordi masse ting bra i Afrika, sosial og sol, og masse bra. Trygg er viktig.»

Eksempel 10, Caroline

Caroline snakket også mye om kulturforskjeller, men det ser ut som at hun kom til Norge for å gifte seg, og for å være trygg. Hun nevner ordet trygg flere ganger som vi kan lese over som kan bety at hennes forestilte fellesskap handlet om å være en del av et trygt samfunn, og dette fikk hun ved å flytte til Norge. Tryggheten ser ut til å handle om både kulturelle forventninger til henne som kvinne; «(..)kvinne hjemme og passe på barna og that is that», familie, økonomi og generell sikkerhet som for eksempel ved sykdom. Hun pekte på at hun ville finne seg en jobb, hun ville ikke bare være hjemme og passe barn. Hennes forestilte identitet var å være annerledes enn det som var forventet av henne i hjemlandet. Det var sårt for henne å velge vekk Afrika til fordel for Norge, men ettersom Norge for henne er et tryggere valg, både økonomisk, men og med tanke på livsstil og ønsker for fremtiden, ble det hennes førstevalg.

Caroline strevde med å finne motivasjon til å lære norsk i begynnelsen, men det var følelsen av å være utenfor (jf. eksempel 8) som ser ut til å ha påvirket henne mest:

Tina: «Når du kom til Norge, var du motivert til å lære norsk?»

Caroline: «Når jeg kom i Norge? Nei, ikke motivasjonen. Men jeg hadde en norsk mann ja, gift med han snakker vi norsk gjør med. Jeg har hørt til de i begynnelsen før jeg tenkte, snakker de om meg nå eller? De snakker norsk, bla bla bla. Min engelsk var veldig, jeg snakker pigin engelsk en andre dialekt.

Så når jeg begynner på skolen det begynner ting å forandre seg og når de snakker jeg forstår really. Jeg var veldig sur når jeg forstår ikke den språk, når jeg hører de snakke jeg går på besøk svigerinne de begynner å le, jeg vet ikke. Men nå jeg begynner å høre og forstå.»

Tina: «Og hva var det som fikk deg til å få motivasjon til å lære? Kan du huske det øyeblikket du tenkte "“åh, nå må jeg begynne å lære”!»

Caroline: «Først, det er for meg, jeg må jeg bo i den sted jeg gift med en norsk mann. Hvordan kommer han og meg til å forstå hverandre? Det var best jeg gjør alt i begynnelsen, gir all min motivasjon på ** -skole. Etterpå det var min bestefar, og bøkene jeg fikk på skolen. I helgen min mann reiste på jobb og han var ikke hjemme, bestefar kom til meg med bøker for å lære norsk. Han bryr seg.»

Eksempel 11, Caroline

Caroline sier at hun ikke var motivert til å lære norsk, selv om hun påpeker at hun har norsk mann, og de trenger å kommunisere med hverandre. Allikevel kan vi anta at hun ikke var investert i språklæring inntil hun begynte å føle seg ekskludert i samtaler med svigerinnene. Denne følelsen fikk Caroline til å ta et valg for å påvirke sin egen språklæringsprosess -hun ble en aktør for egen læring (jf. 2.2.1), og etablerte motmakt (jf. 2.3.2) i relasjonen mellom seg selv og svigerinnene ved å lære språket slik at hun kunne forstå hva svigerinnene lo av. Hun avsluttet intervjuet med å fortelle at hun vil fortsette på skole, hun vil lære mer norsk, og er ikke stresset med å finne jobb.

4.1.5 Amira

Amira, som også er min kollega, har god kontakt med praktikantene, og bidrar med opplæring av praktikantene i kantine og kafedrift. Vi snakket litt om hvorfor praktikantene betror seg til henne, og hun peker på det faktum at hun har vært i samme båt, og at de muligens føler at hun er «en av dem»

Tina: Kan du fortelle litt om hvorfor de føler at du er en av dem?

Amira: Jeg vet ikke. Kanskje fordi jeg var på *Kvalifiseringsprogram* og jeg var en av de deltakere, og så, så jeg fått jobb gjennom *Kvalifiseringsprogram*, stort sett av de kjenner meg fra før, så de føler seg trygge når de snakker med meg, de sier alt.

Tina: Kan jeg spørre hvilket språk «forteller de deg alt på»?

Amira: «De som vil snakker arabisk, de som arabisk de snakker til meg på arabisk. de som snakker norsk de snakker med norsk. Men vi forstår hverandre vi utlendinger, de forklarer meg, og jeg forstår hva de sier.»

Eksempel 12, Amira

Jeg trodde det kun var praktikanter Amira delte førstespråk med som følte seg trygge på henne, men da vi snakket om det, viste det seg at det gjelder andre praktikanter også. Hun sier at «vi forstår hverandre vi utlendinger (..)» (jf. eksempel 6) som impliserer at de har en følelse av samhold med henne, fordi hun også er «utlending». Maktrelasjonen mellom henne og praktikantene er annerledes enn relasjonen mellom praktikantene og kokkene. Mine egne observasjoner er at dette stemmer. De betror seg til henne og av og til meg, om ting de burde tatt opp med kokkene eller sine veiledere. Kanskje har det noe med som Amira selv påpeker, at hun var en deltaker på kvalifiseringsprogrammet og derfor stiller likt som praktikantene.

Norton (2013:49) skriver at «(..) relations of power can serve to enable or constrain the range of identities that language learners can negotiate in their classroom and communities».

Maktrelasjoner (jf. 2.1.4) i likhet med investering (jf. 2.1) er noe som stadig endres etter den sosiale diskursen. Dette kan utspille seg ved at for eksempel praktikantene ikke får muliggjort sin identitet ved å snakke med en målspråksbruker på samme måte som de får med de som er «en av dem». Slik jeg forstår det Norton skriver om maktrelasjoner har praktikantene i

samtale med Amira fått muliggjort sin(e) identitet(er) på en annen måte enn i samtale med andre ansatte på praksisstedet. Som vi snakket om, og Amira bekreftet, forteller praktikantene Amira om de er misfornøyd med noe. I samtale med Amira er maktrelasjonen muligens annerledes enn i samtale med kokkene som er målspråksbrukere (og sjefer).

Et av temaene som kom opp i intervjuet med Amira var kvinners rolle og kulturelle forventninger til kvinner fra ulike land. Dette synes jeg er et interessant aspekt, og jeg var nysgjerrig på om identiteten som kvinne påvirker språklæringsprosessen. Vi hadde allerede snakket litt om temaet tidligere over en kaffe på jobb og hun fortalte at «de har mye ansvar hjemme» og hvordan dette var utfordrende for henne selv, og andre hun kjenner. Spørsmålet jeg starter med nedenfor er altså en oppsummering av det Amira hadde sagt tidligere i intervjuet, før jeg går videre på spørsmålet om språklæring og kulturelle forventninger:

Tina: Som kvinne har du mye ansvar, og så kommer du til Norge og i tillegg til ansvaret hjemme så skal du gå på skole og jobbe. Tror du det kan påvirke læring for de som går på norskkurs for eksempel?

Amira: Det tror jeg ja. Det påvirker mye. For eksempel, hvis jeg har mye i min hode å tenke på. Hvis jeg går hjem, jeg kan ikke studere. Siden 2009, jeg har aldri vært hjemme og kunne studere. Åpne en bok eller studere. Ingen tid til lekser. Av og til jeg gjøre min lekser i buss. Det var en halvtime reise, for lenge siden. Jeg gjøre min lekse når jeg var i buss. Jeg hadde ikke tid. Hvis jeg har tid, jeg bare sov.

Tina: Så kjenner du noen andre som har det sånn også?

Amira: Sikkert, jeg er bare et eksempel. Vi må tilpasse oss her, det er stor forskjell. Det er litt vanskelig her, litt tungt når alt kommer til damene. Noen endret seg, noen nei (menn). De etterpå blir skilt²³, eller fortsetter under press, ja. dessverre. Damer tåler mye.

Eksempel 13, Amira

I intervjuene snakket jeg med praktikantene om hva som motiverer dem til å lære norsk, hvordan de selv synes at de lærer norsk og hvordan deres språkinnlærings-reise har vært og

²³ Jeg spurte også hvem det er som ber om skilsmisse i tilfellene hun nevner, og da påpekte Amira at det er kvinnene som ber om skilsmisse.

fortsatt er. Analyse materialet indikerer at praktikantene er svært motivert på tidspunktet de ble intervjuet, men at de har noe ulike årsaker for sin motivasjon og motivasjonen har vært varierende avhengig av praktikantenes livssituasjon, i tillegg kommer det frem av denne delen av analysen at det at de er kvinner har påvirket læringsmulighetene for samtlige.

4.2 Analyse del 2:

Den nye undervisningsplanen, språklæring og undervisning på praksisstedet

I denne delen av analysen er det praksisstedet, den nye undervisningsplanen, læring og undervisning på praksisstedet som er relevant. Derfor presenterer jeg først opplæringsmodellen og redegjør for utarbeidelse av denne (jf. 4.2.1.). Deretter ser jeg på resultatene fra analysen som forteller noe om hvordan praktikantene opplever læringsutbyttet på praksisstedet med den nye undervisningsmodellen. I denne delen av analysen er det også 2 intervjuer (jf. 4.2.2) som er gjort med intensjon om å undersøke hvorvidt den nye opplæringsmodellen, og endringene i den pedagogiske praksisen gir et større læringsutbytte enn den gamle undervisningsstrategien.

4.2.1 Etablering av en ny opplæringsmodell

Da jeg startet med undervisning på praksisstedet hadde jeg norskundervisning to dager i uken, 2 timer per dag, tilsvarende 4 klokketimer (minus pauser) i uken. I tillegg var det meningen at praktikantene skulle kunne øve på språket mens de arbeider, i lunsjpausene etc.

Før vi endret undervisningsstrategien, opplevde jeg at praktikantene kom slitne opp til undervisning etter en lang dag på kjøkkenet, og nesten ingen hadde spist verken frokost eller lunsj. De fleste var utslitt og hadde i tillegg ryggproblemer og lignende. Jeg startet alltid undervisningen med å spørre hvordan de hadde det, og hvordan dagen hadde vært (for å varme opp med litt small-talk) og det var gjennom disse samtalene jeg fikk innsikt i praktikantenes opplevelse av dagen på praksisstedet. Det fremstod som at praktikantene ikke anså praksisstedet som en språklæringsarena, men som en midlertidig praksisplass som ikke førte til arbeid. I samtale med praktikanter og kolleger kom det frem at de ikke hadde tid til å prate, de var frustrert fordi det ikke førte til noe arbeid, og samtlige deltakere viste misnøye over å være på en slik type «plassholderplass» - et sted du er plassert mens du venter på å bli plassert et annet sted. Flere praktikanter konstaterte at «de ikke hadde tid til å snakke norsk sammen» (jf. eksempel 23; eksempel 26).

Et annet aspekt som førte til at jeg ønsket å endre undervisningsstrategien var det faktum at jeg ikke er utdannet kokk selv. Det var vanskelig å skape meningsfylt undervisning av et tema jeg ikke hadde så god kjennskap til. Jeg foreslo for kollegaene mine som er kokker at vi kunne ha samkjørt undervisning, slik at de kunne stille med sin kunnskap om restaurant- og matfag, og jeg kunne bidra som andrespråklærer. Kokkene er ikke utdannede pedagoger så jeg har bidratt med pedagogisk veiledning og etablering av opplæringsmodellen. Det fremstod som en god idé for oss å samarbeide og ha en symbiotisk undervisning av bedre kvalitet for praktikantene.

Den aller første endringen vi gjorde, og som jeg anser som en viktig endring av pedagogisk praksis, var å innføre gratis lunsj til alle praktikantene, og sørge for at alle får nok pauser i løpet av dagen (jf. eksempel 27). Disse tiltakene er i tråd med det van Lier (2010) og Kramsch (2012) skriver om et økologisk perspektiv på språkinnlæring. Kramsch (2012:10) påpeker at for eksempel tretthet etter lunsj legger føringer for språkinnlæring, noe jeg tror manglende lunsj også vil gjøre. Å tilrettelegge for at aktørskap kan blomstre er et av van Liers (2010) prinsipper innen den økologiske tilnærmingen til språklæring. Praktikanter som har arbeidet hele dagen uten pause eller nok og riktig matinntak vil ikke kunne blomstre i likhet med et frø som blir dekket av noe tungt. Frøet vil kanskje kunne spire etter lang tid, hvis det klarer å finne en vei til overflaten, men det blir en tyngre, og kanskje umulig, jobb. Det ble også innført en endring i form av at praktikantene nå får informasjon om hva som skal skje den aktuelle dagen, og vite hva de arbeider med eller mot. Som vi skal se senere var dette ikke en del av rutinene på praksisstedet. Med en økologisk tilnærming til språklæring oppfordres lærere til å utvikle en ansvarsbevisst og sosialt rettferdig undervisningspraksis (Steffensen & Kramsch, 2017:6). Sosial rettferdighet innebærer å gjøre moralske vurderinger, og i klasserommet og arbeidsrommet til praksisstedet kan den sosiale rettferdigheten handle om hvordan praktikantene opplever seg selv på praksisstedet. Ved å ikke ha tid til pauser, spise for lite, stresse seg gjennom dagen og ikke ha tid til å praktisere målspråket vil ikke praktikantene oppleve sosial rettferdighet. Den økologiske tilnærmingen handler med andre ord om å ta hensyn til ulike faktorer, på mikro – og makronivå, blant annet språkinnlæreren og den sosiale diskursen og ikke minst, klasseromspraksis.

Deretter etablerte jeg et forslag på en undervisningsplan som inkluderte teoretisk undervisning fra restaurant- og matfag VG1 og norskundervisning. Kollegene mine var med på å følge planen, og vi har etter hvert samarbeidet mer med utarbeidelse av undervisningsplanen. I stedet for å ha norskundervisning to timer sent på dagen la vi inn 2,5

timer tidligere på dagen, fordelt på flere små grupper. Da er praktikantene ferdig med norskundervisning før lunsj, og alle får en gruppe som er tilpasset sitt nivå, i stedet for å sitte med hele gruppen på ulike nivåer. Dette ser jeg som hensiktsmessig for deltakernes progresjon, da jeg opplevde at noen av praktikantene på høyere nivå mistet mye verdifull tid da jeg som lærer måtte bruke ekstra mye tid på enkelte praktikanter uten lese- og skriveferdigheter.

Andre ting som har vært relevant for bedring er at praksisstedet tar på seg færre oppgaver som tar fokus vekk fra læring, for eksempel cateringbestillinger. Nå har vi større fokus på å finne balansen ved å være en arbeidsplass (kafe) med reelle kunder, men også et klasserom for praktikanter med behov for å praktisere norsk på praksisstedet. Dette har vist seg å ikke være en enkel oppgave, men vi holder fortsatt på å forbedre oss og arbeider mer med struktur av opplæringsmodellen. Et annet moment som har vist seg utfordrende er at praktikantene ikke er på praksisstedet hver dag, noen har praksis andre steder, går på norskkurs etc. Mine kolleger og jeg har arbeidet oss frem til en plan vi ser for oss at flest mulig skal få med seg både norsk og minst en av dagene med restaurant – og matfag.

For å kunne sammenlikne undervisningen da jeg startet med det nye opplegget har jeg satt opp to tabeller som viser ukeplanen på praksisstedet før, og nå med den nye opplæringsmodellen. Av hensyn til praktikanter nevner jeg ikke årstall, men referer til dato som før og nå. Før er den første perioden jeg arbeidet der, da jeg så behov for å gjøre endringer i vår pedagogiske praksis.

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
13-15: Norskundervisning		13-15: Norskundervisning		

Tabell 1: ukeplan gammel

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
10-12.30 Norskundervisning		10-12.30 Norsk- undervisning	10-12.30 Norsk- undervisning	10-12.30 Undervisning av yrkesfag
13-14.30 Undervisning av yrkesfag				

Tabell 2: ukeplan ny

Som vi kan se over har den nye opplæringsmodellen en del mer undervisningstid av både norsk og fag knyttet til restaurant – og matfag.

Samkjørt undervisning

I sin helhet følger opplæringsmodellen CBLT-prinsipper (jf. 2.4) hvor vi integrerer språklige og faglige ferdigheter. Undervisningen baserer seg på læreplanene i felles- og programfagene i videregående skole, med modifikasjoner. Målet er å gi praktikantene eierskap til praksisstedet og bredere erfaring for videre deltakelse i samfunnet.

Den yrkesfaglige undervisningen baserer seg på en forsøkslæreplan fra [UDIR](#). Forsøksplanen består av 7 moduler og bygger opp mot å ta fagbrev. Hos oss er ikke deltakerne på praksisstedet lenge nok til at vi kunne hatt liknende måloppnåelse og derfor har vi justert planen noe og tilpasset den vårt kjøkken i samarbeid med kokkene. Hver modul går over 3 uker slik at vi får dekket alle læringsmålene innen hver modul. Opplæringsmodellen for Kafe Sør inneholder 6 moduler som jeg avklarte med kokkene som de mest relevante for arbeidet praktikantene gjør på praksisstedet.

Selv om den yrkesfaglige undervisningen baserer seg på UDIR sin forsøksplan (jf. over) bruker vi et opplæringshefte som er utarbeidet av kvalifiseringsprogrammet før min tid. I den samkjørte undervisningen jobber praktikantene med tekst og oppgaver fra opplæringsheftet og jeg sammen med en av kokkene er med som støttespillere. Kokkene bidrar med den faglige kompetansen om restaurant- og matfag, jeg bidrar med begrepsavklaring, tekstforståelse og utforming av setningsstrukturer m.m. Denne kombinasjonen gjør at jeg som norsklærer ikke må tilegne meg faglig kompetanse om et ukjent yrket på et høyt nivå²⁴, for meg som lærer er det tidskrevende å skulle lære meg et «nytt fag». På en måte er den samkjørte undervisningen en «to-til-prisen-av-en» (jf. 2.4.2) også for meg som norsklærer, og kokkene. Jeg har tilegnet meg mye kompetanse om restaurant- og matfag ved å undervise

²⁴ Fra Kvinnesporet i Meland om undervisning av yrkesfag for norsklærere:

Språklærerne hadde bakgrunn som lærere i Voksenundervisningen. Selv om de hadde erfaring med praksisorientert språkundervisning, stilte dette prosjektet lærerne overfor nye utfordringer. For det første skulle de tilpasse undervisningen til en ny kontekst i form av et faglig kursforløp; for det andre ble kjøkkenundervisningen – spesielt i begynnelsen – lagt på et så faglig høyt nivå at lærerne måtte sette seg inn i et nytt faglig felt (...)

Kilde: [*Rapport NORCE Samfunn FINAL.pdf \(ruc.dk\)](#)

sammen med kokkene. Kokkene på sin side blir mer oppmerksom på hva praktikantene faktisk forstår og ikke forstår, noe de ikke vanligvis får tid og rom til på kjøkkenet. Kokkenes bevissthet og profesjonelle utvikling i aksjonsforskningen har ledet til at de tar seg mer tid til yrkesfaglig teori også på kjøkkenet. Kokkene var opptatt av at praktikantene ikke alltid klarte å gjenta en oppgave de hadde gjort tidligere. Jeg som lærer opplevde at dette var en konsekvens av at instruksjonene ikke var gitt på en tydelig nok måte, og at praktikantene ikke følte eierskap til praksisstedet.

Norskundervisning

De første 6 månedene jeg jobbet på praksisstedet var norskundervisningen to dager i uken, totalt 4 timer. Som nevnt tidligere var de samlet i en stor gruppe, og vi hadde fokus på «kjøkkennorsk». I dag foregår undervisningen i små grupper tilpasset deltakernes nivå. Jeg som lærer setter de sammen i grupper som jeg anser som bærekraftige både med tanke på nivå og samarbeid. Vanligvis spør jeg hva de ønsker å jobbe med i norskundervisningen og hvis de har konkrete ønsker fokuserer vi på det, hvis ikke bruker jeg andre undervisningsopplegg jeg har tilgjengelig. Jeg fokuserer ikke kun på yrkesrelatert norsk, men en kombinasjon av norsk språk generelt og spesifikke tema knyttet til restaurant og matfag, gjerne en språklig utfordring eller tema som oppstår i løpet av arbeidsdagen. Vi bruker ofte undervisningstiden på å øve på fraser som blir plukket opp i løpet av dagen eller i undervisningstiden. Ofte kommer praktikantene til undervisningen med spørsmål om et ord eller en frase de har hørt på kjøkkenet eller i samtale med en kunde. Da lurte de gjerne på hva det betyr, og hvordan det skrives. Disse frasene og/eller nye ordene som har funksjon for praktikantenes hverdag i kafeen går vi gjennom og øver på. Sammenlignet med tidligere er praktikantene i dag mer bevisst språklæring som en del av arbeidstreningen. Hvor de tidligere kom opp i kafeen til norskundervisningen for å «slappe av» er de i dag mer engasjert, og klar over at jeg er der for å undervise norsk, og at de kan ta opp fraser eller ord som er aktuelle i konteksten med meg. Et eksempel på en kontekstaktuell undervisningstime var da jeg innså at samtlige praktikanter ikke visste hva de solgte i kafeen. Dette kom opp i en undervisningstime hvor vi snakket om allergener i de ulike matrettene som selges i kafeen. Da tok jeg praktikantene ut av «klasserommet» og bort til disken for å studere menyen. Alle leste gjennom menyen og studerte allergener på de ulike matrettene. Det viste seg at noen av matrettene hadde feil allergener skrevet på seg, og det var praktikantene som oppdaget og rettet opp i dette. På en måte ble undervisningstimen «som planlagt», men på en annen måte

ble det enda bedre enn forventet ettersom praktikantene ble mer bevisst hvilken mat som selges i kafeen. Ved en annen anledning oppdaget jeg også at det var mye av maten de selger i kafeen praktikantene ikke hadde smakt på, og i den påfølgende lunsjen ordnet kokkene til smaksprøver på de ulike matrettene slik at alle (som ville) kunne smake på det de selger. Denne typen undervisning blir på en måte en blanding av yrkesfag og språklæring da det handler om både ordforklaringer (navn på matretter, allergener) og yrkesstolthet (å vite hva du skal selge til kunden).

Noe av norskundervisningen blir også en naturlig del av den samkjørte (CBLT) undervisningen da vi ofte arbeider med begrepsforklaringer og setningsstruktur i forbindelse med å lese fra kafeens opplæringshefte og svare på spørsmål. I norskundervisningen forsøker jeg å legge undervisningsnivået på et nivå høyere enn praktikantens språkferdigheter og har en samarbeidsbasert undervisningsstrategi. Samarbeidet innebærer at praktikantene jobber sammen med ulike oppgaver (leser tekst, svarer på spørsmål, skriver tekst til bilder, snakker sammen) og oppfordres til å samtale om det de ikke forstår heller enn å bruke google translate. Jeg er ikke imot oversettelser eller tolk, men min opplevelse er at de ikke bare kan lære av hverandre, men praktikantene blir også bedre kjent med de andre i norskundervisningen. Jeg har for eksempel ofte opplevd at flere ikke vet hva hverandre heter, fordi de ikke har hatt tid til å presentere seg nede på kjøkkenet. I norskundervisningen bruker vi tid på small-talk, på å bli kjent og på å samarbeide. Jeg tror fokuset på samarbeid i både norskundervisningen og den samkjørte undervisningen fører til et styrket praksisfelleskap og samhold mellom praktikantene. Min opplevelse er at økt fokus på både styrket faglig kompetanse og på intensjonen om språklæring har gitt gode resultater.

4.2.2 Praktikantenes synspunkt på språklæring på praksisstedet

I denne delen av analysen vil jeg fremstille noen av praktikantenes meninger og syn på språklæring på praksisstedet, både med og uten den nye undervisningsplanen. En del av den nye undervisningsplanen innebærer at vi har mer fokus på språklæring, og jeg har jobbet med å bevisstgjøre både praktikanter og mine kolleger om at språklæring bør være i fokus, på lik linje med arbeidstrening. I eksempelet under ser vi hvordan Hind forteller at hun på praksisstedet fikk en mulighet til å praktisere språket hun hadde lært på norskkurs:

Tina: «Vil du fortelle litt om hva som gjorde at du tenkte at «her lærte jeg norsk?»»

Hind: «Ja, ehm. I begynnelsen eller i starten var jeg litt redd, jeg vil lære norsk og snakke norsk. Men jeg må forstå hva kokk sier til meg eller hvilken oppgave kan jeg gjøre. Jeg kan gjøre oppgave, men hva sa hun til meg? Heheh. På norsk! Okei, det var litt vanskelig, men etterpå jeg begynne å bruke språk som jeg fikk på skolen! Og jeg begynne å lage mange setninger og så jeg føle meg glad at jeg begynne å snakke med folk. Fordi før jeg har bare familien min og skole, min lærer. Men her på praksis jeg treffe mange kolleger og kokk, eller jeg kan treffe også kunder på kafeen. Jeg selger mat til kunder jeg må snakke med de norsk og jeg prøve å snakke norsk til de å bli etterpå bedre.»

Eksempel 17, Hind

Som nevnt i teorikapittelet (jf. 2.1.3) er potensielt medierende ressurser nødvendig for interaksjon og samarbeid med andre. Medierende ressurser kan forstås som muligheter som ligger til grunn for læring, både objekter og relasjoner til andre mennesker. Bjerkeset (2019) skriver at «det er viktig at innlærerne får tilgang til å handle på disse medierende ressursene», og videre «noen ganger kan disse medierende ressursene bli holdt tilbake av en rekke grunner, f.eks. (...) ineffektive pedagogiske praksiser.» (Bjerkeset, 2019:30, se også 2.1.3). Fra Hind sitt ståsted ser vi at hun tidligere manglet medierende ressurser «fordi før jeg har bare familien min og skole, min lærer». I tillegg virker det som hun selv mener hun har hatt stor progresjon; «jeg begynne å bruke språk som jeg fikk på skolen²⁵!» Praksisstedet har med andre ord gitt henne tilgang til nye medierende ressurser (jf. 2.1.3) og hun har etter at vi endret vår pedagogiske praksis, fått tilgang til å handle på de medierende ressursene (jf. eksempel 17).

Også hos Seyran ser det ut som at praksisstedet gir rom for å handle på medierende ressurser:

Tina: «Synes du at du lærer norsk her?»

Seyran: «Ja mye»

²⁵ Skolen = språkskolen, ikke praksisstedet

Tina: «Vil du fortelle litt hvorfor?»

Seyran: «Vi snakker hele tiden. Hva skal vi gjøre? Hvordan skal vi gjøre av og til jeg forstår ikke hva de sier. For eksempel i går ** skjære opp svinekjøtt og ta av fett og vi fikk pause. Og de spurte oss hvis dere får en oppgave med å skjære opp svinekjøtt, hva dere sier? Jeg forstår ingenting. Hun sier det på en annen måte, prøvde mange ganger å forklare. Da jeg forstår, vi kan si ja jeg kan gjøre det, jeg må ta hansker.»

Eksempel 18, Seyran

Hun fortalte om 10-års arbeid som renholdsarbeider (jf. eksempel 9) hvor hun ikke snakket med noen og ikke hadde tilgang til å handle på medierende ressurser. På grunn av yrkesskade valgte Seyran å skifte kurs for å finne arbeid som ikke var like belastende som renholdsyket er. På praksisstedet har hun opplevelse av at «vi snakker hele tiden.» Her forklarer hun en hendelse hvor hun ikke forstod hva som ble sagt og viser til avklaringen av dette som et eksempel på språklæring. Hun påpeker at «hun sier det på en annen måte, prøvde mange ganger å forklare.» som kan tyde på at også på kjøkkenet (ikke bare i undervisning) får praktikantene mulighet til å arbeide med språket. I likhet med Seyran synes også Hung at hun fikk anledning til å praktisere målspråket på praksisstedet:

Tina: «Synes du at du lærte norsk når du var i praksis i kafeen?»

Hung: «Jo jeg synes jeg lærer mye norsk. Men det er litt spesielt, så det fokuserer på ting eller på det vi holder på med på kafeen, mat og kundebehandling. Det lærer jeg mye.»

Eksempel 19, Hung

Hung påpeker at språket som læres er mer rettet mot kundebehandling, mat og kafedrift, noe som kan være både positivt og negativt. Hvis du ønsker å søke jobber innen kantine, hotell, restaurant eller kafebransjen er det jo veldig gunstig. Det kan også hende at vi kunne hatt mer fokus på språkets form (jf. 2.5), og at Hung hadde fått en annen opplevelse av den samkjørte undervisningen. Hvis du kun trenger å utvikle språkkunnskaper, kan det være noe problematisk at undervisningen er preget av å handle om kafe, mat og kundebehandling. Denne informasjonen er viktig å ta med videre i utarbeidelse av opplæringsmodellen, og hvis

vi har praktikanter med veldig lave språkferdigheter er det muligens en ide at de kun arbeider med norskundervisning til et visst nivå, før de starter å følge den yrkesfaglige undervisningen. Det kom frem senere i intervjuet at Hung hadde fått stort utbytte av språket hun lærte på praksisstedet da hun fikk praksisplass i en matbutikk senere, og deretter en mindre stilling (fast) på et sted som er tilsvarende arbeidspraksisstedet.

4.2.3 Fellesskap som medierende resurs

Som nevnt tidligere innebærer kvalitativ metode at det kan forekomme endringer underveis i studien. For min del ble jeg oppmerksom på praktikantenes meninger om fellesskapet dem imellom da jeg arbeidet med koding av datamaterialet. Av den grunn anser jeg det som en viktig del av analysen å drøfte det praktikantene sier om samholdet seg imellom i lys av teorier om praksisfellesskap (jf. 2.4) og aktørskap (jf. 2.3).

Da jeg spurte Caroline om hun følte at hun lærte norsk på praksisstedet svarte hun noe som var veldig interessant som også kom frem i de andre intervjuene. Flere av praktikantene presiserte at de følte seg som en del av et fellesskap. De bruker utelukkende ord som familie, kollega, en av dem når de snakker om hverandre, og sjef, kokk eller norsklærer når de snakker om oss andre som arbeider på praksisstedet. Å bygge opp et slikt fellesskap har også vært en del av utvikling av opplæringsmodellen (jf. 4.2.1) ettersom jeg antok at praksisfellesskap ville gi empowerment/aktørskap, men det kan også fungere som en medierende resurs (jf. 2.1.3), noe som gir mulighet for læring eller interaksjon (van Lier, 2000).

Tina: «Kan du fortelle litt mer om hvorfor du synes du lærte norsk? Var det noe spesielt som gjorde at du lærte norsk?»

Caroline: «Ja, jeg hadde også en lærer, som jeg hadde undervisning en gang per uke, norskopplæring, og gir meg ide, jeg skulle noen ganger ta avisen og lese litt, og hvis jeg finner et ord som jeg forstår ikke kan vi ta med å snakke å prate litt om det.»

Tina: «Og hva med de andre som var her i praksis sammen med deg?»

Caroline: «Jeg kommer til å savne de, fordi her har et familie. Ja, sånn jeg kan call it arbeidssted, men det er familie. De er sosial, de er snill de respekterer her hverandre og jeg synes det var bra her.»

Eksempel 13, Caroline

Det som for meg utmerket seg her er at hun kaller de andre praktikantene for en familie og påpeker at de er sosiale, snille og respekterer hverandre. Dette tolker jeg som at praksisstedet har vært en trygg havn for språklæring, og at hun har opplevd det som et støttende miljø hvor hun kunne spørre om hjelp fra norsklærer samtidig som hun kunne snakke med kollegaene sine. Som Lave & Wenger (jf. 2.4.1) skriver, er læring en situert aktivitet som knyttes til sosiale situasjoner i et fellesskap – praksisfellesskap som representerer verdier, kunnskap og ferdigheter. I 2.4.2 skrev jeg om samarbeidsbaserte praksisfellesskap som har vært en del av opplegget i kafeen og at samarbeidskultur bærer preg av trygghet og tillit. Det Caroline forteller i utdraget over er at hun hadde tillit til meg, som norsklærer, og hun følte seg trygg på de andre praktikantene, de var hennes familie.

Hung forteller at de snakket mindre med sjefen på kjøkkenet, men seg imellom snakket de mye:

Tina: «Og hvordan var det når du jobbet på kafeen? Fikk du snakket sammen med kollegaene dine der?»

Hung: «Ja jeg, jeg hadde mange muligheter til å snakke med kollegaer og sjefen på kafeen, men med sjefen på kjøkken så snakket vi ikke så mye, vi bare snakket om oppskriften for eksempel. Men med sjefen på kantina eller kafeen i **** så har vi flere muligheter til å snakke med hverandre fordi vi jobber jo sammen og vi jobber med kunde, ja da har vi mer tid til å snakke med hverandre. Med kollega så vi snakker jo mye, men vi snakker jo ikke skikkelig norsk, vi snakker jo kebabnorsk. Hvis vi snakker feil så alle sier samme feil og ingen kan rette oss, så det kan bli en ulempe.»

Eksempel 14, Hung

Hung forteller også om forholdene på kafeen mellom praktikanter og ansatte på en måte som bærer preg av maktrelasjoner og ulike identiteter (Norton 2013, jf. 5.2.6 og 2.1). Jeg har tolket det at hun bruker kollega om de andre praktikantene som at hun føler seg nærmere dem og at de er likestilt. Hung bruker også begrepet «kebabnorsk» for språket de snakker seg imellom så hun anser ikke disse samtalene som gode nok til å kvalifisere som språklæring, men utsagnet indikerer at det er en annerledes stemning mellom Hung og kollegene (de andre

praktikantene), enn mellom Hung og «sjefene». I henhold til Wenger sin beskrivelse av praksisfellesskap (jf. 2.3.2) fremstår det som at praksisstedet har et godt praksisfellesskap. At praktikantene referer til hverandre med mer «vennlig» undertone kan antyde at praksisfellesskapet innebærer felleskap, identitet (likeverdige), mening og praksis (arbeid). Jeg vil også argumentere for at et slikt fellesskap bidrar til at aktørskap kan få blomstre (jf. van Lier, 2010) i tråd med et økologisk perspektiv på språkinnlæring som beskrevet av van Lier (2010). Praksisfellesskapet tar hensyn til innlærerens historiske, autentiske og subjektive språklæringsreise ettersom alle praktikantene mest sannsynlig har medfølelse med hverandre. Praktikantene seg imellom har en balansert maktrelasjon og en gjensidig forståelse av hvordan både utenforskap og samhold påvirker språkinnlæring. Den økologiske tilnærmingen til språklæring ser språkinnlæreren fra et holistisk perspektiv, og tar hensyn til omstendighetene, og at læringsomgivelsene bør tilrettelegges for en bærekraftig utvikling av språkkunnskaper.

Seyran sier at hun «følte seg som en av dem», men det er ikke klart om hun mener de andre praktikantene, eller hele praksisstedet, allikevel er følelsen av tilhørighet motsatt av det vi så tidligere (jf. eksempel 8) hvor Seyran fortalte om en følelse av utenforskap.

Tina: «Hvis du tenker på det som du lærte om, å være på kafé og på kjøkken, var det nyttig for deg for å lære språk også?»

Seyran: «Jeg lærte mye språket når jeg snakker med naboen min (kollega?) Når jeg snakker (nøling) de hele tiden man lærer mye, jeg merket det. Hvis jeg lever her i Norge, man må lære seg språk for å kommunisere med hverandre, og jeg måtte lære først når jeg flytter her.»

Tina: «Vi er nesten ferdig nå, jeg lurte på før du begynte her. Hva ønsket du å lære her?»

Seyran: «Jeg ønsker det hvordan lager de mat, jeg tenkte først, men det ble ikke sånn. Men jeg lærte mye andre smak av andre land. De lærte av meg også. Ja, vi delte oppskriften og erfaringer. Jeg følte meg en av en av dem.»

Eksempel 16, Seyran

Uavhengig av om Seyran mener de andre praktikantene eller praktikantene og ansatte på praksisstedet er det tydelig i eksempelet over at hun har følt seg som en del av et fellesskap.

Det ser ut som at praksisstedet har et aspekt som en vanlig arbeidstreningsplass kanskje ofte mangler; et praksisfellesskap som fører til læring. Hos Wenger et al. (2002) kan vi lese om viktige egenskaper ved praksisfellesskap som fører til læring (jf. 2.4). I likhet med Bjerkeset (2019:27) mener jeg at denne fellesskapsfølelsen fører til at praktikantene gis tillatelse til å dele sine ideer, uttrykke uvitenhet og stille vanskelige spørsmål av hverandre. Praktikantenes kulturelle kapital (jf. 3.2.4) er likeverdig og maktrelasjonen mellom praktikantene er i balanse så deres aktørskap blir positivt, og de får mulighet til å praktisere målspråket via å handle på medierende ressurser. I denne konteksten er praktikantene alle legitime medlemmer av fellesskapet ettersom de alle har tilsvarende utgangspunkt. Praksisfellesskapet fremmer læring og kunnskapstilegnelse for den enkelte praktikant.

Momentene som har blitt drøftet i denne delen av analysen utformer seg til et økologisk perspektiv på språklæring og språkinnlæringen (jf. 2.4.3), som tidligere nevnt, innebærer å forstå hvordan naturlige omgivelser og hendelser knytter folk sammen. Forestilte fellesskap og identiteter, investering, aktørskap, maktrelasjoner, kulturelle forventninger og praksisfellesskap er viktige elementer for arbeidsgivere og lærere som skal jobbe med kombinasjonen av arbeidstrening og språkinnlæring.

4.2.4 Innholdsbasert undervisning – fagundervisning, språklæring eller begge deler?

I denne delen av analysen vil jeg ta for meg hvordan de ulike praktikantene oppfatter innholdsbasert undervisning – undervisning i samarbeid med kokk og norsklærer - som språklæring, yrkesfag eller en kombinasjon?

Ifølge Nassaji & Kartchava (2019) er det særlig én utfordring i forbindelse med innholdsbaserte undervisning. Dette omhandler menneskets kognitive evne til å prosessere både form og mening samtidig (jf. 3.4.1). I det følgende utdraget ser vi hvordan språklig nivå kanskje kan være med på å avgjøre oppfatningen av den innholdsbaserte/samkjørte undervisningen:

Tina: «Men det var også en annen type undervisning med kokk og norsklærer sammen. Hva lærte du der? Var ikke det språklæring for deg? Var det mer teori eller følte eller opplevde du det som en kombinasjon?»

Hung: «Jeg lærte jo noen få nye ord, men det meste lærer jeg var kunnskap om mat, hvordan vi for eksempel bevarer fisk, men ikke så mye om, (tenkepause) men jo, jeg tror det er ganske nyttig, det er for meg.»

Eksempel 20, Hung

Hung påpeker igjen at hun ikke har lært så mange nye ord, men kunnskap om mat. Jeg tror etter at hun sier «men ikke så mye om» at hun ville si norsk/grammatikk. Jeg tolker det slik at Hung umiddelbart ikke synes at hun hadde lært mye grammatikk, eller vokabular, men etter en kort tenkepause konkluderer hun med at hun hadde lært en del. Som vi så tidligere påpekte Hung at det hun har lært om kjøkken og kantine, og særlig kundebehandling var viktig i hennes neste praksisplass, etter at hun var ferdig på praksisstedet. På tidspunktet intervjuet ble gjennomført hadde Hung nylig bestått norskprøven på nivå B2. Hung sitt høye nivå og hennes refleksjon over språklæring i den samkjørte undervisningen kan ses i lys av det Nassaji og Kartchava (2019) skriver om at at innholdsbasert undervisning ikke har ført til språktilegnelse på høyere nivåer (jf. 3.4.1), og at det derfor er behov for mer fokus på form. Seyran har, som nevnt ovenfor, lavere nivå enn Hung, og for henne opplevdes den samkjørte undervisningen noe annerledes:

Tina: «Tilbake til undervisning, det som det vi har undervist her i kafeen, er det interessant for deg?»

Seyran: «Ja, man lærer her på undervisningen og praktiserer nede på kjøkkenet, snakker sammen. Jeg tenker ja det var det! Teori og praksis, på et tak? Under samme tak!»

Eksempel 21, Seyran

Seyran har oppfattet den samkjørte undervisningen som «teori og praksis under samme tak». Dette kan knyttes opp mot Krashen (jf. 2.6) sin teori om forståelig input som også støttes av Lyster (2007) og Lightbown (2014). Forståelig innputt innebærer, som nevnt, at læring skjer ved at innlæreren utsettes for input som er litt over sitt språklige nivå. Det at Seyran har lavere språklig kompetanse kan ha ført til at hun opplevde et større læringsutbytte fra den samkjørte undervisningen når det kommer til språklæring. Det er noe uklart om det er

språklæring og fag som er under samme tak her, eller om det er teori om kjøkken og praksis på kjøkkenet. Hun nevner dog *snakker sammen*, så kanskje vi kan anta at det er språklæring, teori og praksis på kjøkkenet.

Caroline hadde nesten glemt den samkjørte undervisningen på praksisstedet, men da hun husket det uttrykte også hun at hun har lært mye om det som refereres til som IK-Mat og Hygiene, i tillegg til språk:

Tina: «Du hadde tid med norsklærer, én til én 20 minutter. Vi har hatt en annen type undervisning her med kokkene, husker du?»

Caroline: «Å ja ja ja jeg. Jeg husker det. Vent litt, ja.. Vi har lært, ja det var også lurt. Fordi når du jobber på kjøkken må du vite mer om den jobb på praksis, det var noen oppgaver, vi ser på noen video forteller om bruke fisk, de snakket litt om ren sone og uren sone. Og ja.. Det var lurt. Den var også bra.»

Tina: «Lærte du språk eller teori?»

Caroline: «Først språk etterpå også teori. Teori fordi at du kjenner regle selv sjefen din fortelle deg. Hun kan vise deg alt når du begynner på praksis, kjøkken, ren sone, uren sone. Hun kan fortelle deg du må ikke komme med vanlig klær inn på kjøkken du må ha uniform vaske hånden din veldig bra og sånne ting. Hun kan fortelle deg, men etterpå når du ser på video jeg synes lærte du veldig mye også.

Ja, etterpå vi jobbet litt oppgaver på boken, jeg tenker det var god ide. Jeg tror at jeg følte at selv jeg ser på TV jeg har også en person som kan forklare meg noen ord, og du tar det med norsklærer sånn, og vi snakker med det. Jeg synes det var god ide. Det var ikke dårlig.»

Eksempel 22, Caroline

Caroline oppfatter norsklæreren som en støtte i undervisningen. Jeg er litt usikker på om svaret på om hun lærte språk eller teori betyr at hun lærte begge deler samtidig. Jeg tror kanskje hun mener at en må kunne språket før en lærer teorien. Her er det jeg som burde ha fulgt opp med ekstra spørsmål for å avklare, men det gjorde jeg dessverre ikke. Allikevel har

hun opplevd at hun har lært noe, og forstått at det var en kombinasjon av fag og praksis på praksisstedet. Det kan også være at innholdet i undervisningen var over hennes forståelige innputt (jf. Overfor), og at hun derfor anså læringen som språklæring før hun lærte teori. Da kan det kobles til det faktum at det eksisterer en utfordring innen innholdsbasert undervisning, knyttet til menneskets kognitive evne til å prosessere både form og mening samtidig (j.f. 2.6). Denne problemstillingen har jeg løst i tråd med Nassaji og Kartchava (2019), ved å ha mer fokus på språkets form i den samkjørte undervisningen. Praktikantene blir oppfordret til å lage ordlister med nye ord slik at de bearbeider vokabular samtidig som de leser om det yrkesfaglige temaet. På denne måten er fokus også på språkets form.

4.2.5 Undervisning på praksisstedet, før og nå

I dette delkapitlet skal jeg ta for meg forskningsspørsmålet om hvordan den nye undervisningsplanen oppfattes, sammenlignet med den gamle. Det er Hind og Amira som forteller om hvordan undervisningen og den pedagogiske praksisen har endret seg. Hind var tidligere praktikant på praksisstedet, Amira, som arbeider der nå (jf. 4.5), har vært praktikant, og som nevnt har hun et såpass nært forhold til de andre praktikantene at hun sitter på verdifull innsikt til hvordan praksisstedet oppleves. Jeg skal se på i hvilken grad Hind opplevde at hun fikk utviklet språket sitt på praksisstedet da hun begynte, og hvordan et større fokus på intensjonen om å lære språk (jf. 1.1) har endret opplevelsen til Hind.

Hind - om praksisstedet før og nå

Hind er den eneste av de jeg har intervjuet som deltok i praksisprogrammet før og etter innføring av ny undervisningsplan. Hun er en språkkyndig person, med utdanning fra universitet/høgskole fra sitt hjemland, og god til å benytte seg av medierende ressurser (jf. 2.1.3). I det første utdraget forteller Hind om hvordan det var da hun startet på praksisstedet:

Tina: «Jeg lurer på om du klarer å huske, jeg forstår det er litt lenge siden, men om du husker om det var noe forskjell før og nå på undervisningen her?»

Hind: «Jeg begynte *****, da jul var snart ja. Vi gjorde ikke undervisning. Vi hadde mange oppgaver, mange catering og mange

mennesker som bestille og gjøre fest på kafeen. Vi hadde mange oppgaver på kjøkkenet å lage mat. Så vi hadde ikke tid til å lære norsk.»

Eksempel 23, Hind

Hind opplevde at arbeidsoppgavene som skulle gjennomføres ble prioritert over språklæring (jf. 1.3, Sandwall 2013; Bjerkeset, 2019). Hun påpeker at det ikke var noe undervisning da hun startet opp, og i tillegg hadde de ikke tid til å lære norsk på kjøkkenet som en følge av at de hadde for mye å gjøre. Tilsvarende ser vi også i Bjerkeset sin masteroppgave (2019), hvor han påpeker at han i sine observasjoner av deltakere i arbeidspraksis at «det var lite eksplisitt språklæring som fant sted, og det virket som arbeidet kom før norskopplæring» (Bjerkeset, 2019:100).

Jeg tolker fra utdraget over at Hind hadde en forventning, eller en forestilt identitet om seg selv som en språkinnlærer på praksisstedet, (jf. 2.1.3) som ikke stemte overens med hennes opplevde fellesskap på praksisstedet. Dette går jeg nærmere inn på nedenfor. Jeg spurte henne videre om hva hun selv synes at hun lærte ved oppstart på praksisstedet:

Tina: «Hva lærte du før, når dere hadde mye å gjøre, hva lærte du da?»

Hind: «Jeg bare jobbet på kjøkkenet.»

Tina: «Bare jobbet på kjøkkenet?»

Hind: «Vi hadde ikkje tid for å lære. Vi hadde mange bestilling.»

Eksempel 24, Hind

Dette er relevant ettersom praksisstedet har fokus på arbeidstrening og språkpraksis. Det at det er arbeidstrening impliserer at en skal arbeide mot å være i fullt eller delvis i arbeid. En trening innebærer at en skal øve på noe, ikke kunne noe 100% fra første forsøk. Dette betyr at en kan anta at praktikantene i utgangspunktet allerede i begynnelsen burde oppleve praksisstedet som en opplæringsplass, og ikke en ordinær arbeidsplass hvor du «bare jobber på kjøkkenet». Intervjuene er gjennomført noen måneder etter at praktikantene var ferdig på praksisstedet. På tross av at Hind presiserer flere ganger at hun «bare jobbet på kjøkkenet» og «ikke lærte norsk» kan det ha vært annerledes enn det hun gjengir her. Allikevel er det å anta

at det er en følelse av å ikke ha lært noe språk da hun startet, som er veldig tydelig.

Tina: «Og når du startet her, hva trodde du? Eller hva hadde du ønsket å lære her når du startet?»

Hind: «Jeg føler meg er det er litt kjedelig fordi vi har mye jobb enn å lære var jeg gjør på norsk. Jeg følte meg som en maskin. Og vi hadde ikke tid å snakke med hverandre, okei i pausen vi snakker. Men i pausen jeg må slappe av! Men senere vi hadde mer tid å lære og studere teori om kjøkken.»

Tina: «Hva var den største forskjellen?»

Hind: «Ok, jeg var en ny på kjøkkenet. Jeg begynne i ***** og jeg jobbe bare på kjøkkenet jeg fikk ikke teori. Det var litt kjedelig. Jeg komme på praksis for å lære norsk, språkpraksis. Men nå jeg synes at lærer lage plan som vi skal følge for å lære teori om kjøkkenet, organisert hvordan hun eller kokk skal jobbe med oss. Hvordan lære på kjøkkenet og lære teori. Det var veldig god jobb for å gjøre kombinasjon med teori og praksis.»

Eksempel 25, Hind

Hind opplevde å føle seg som en maskin da hun startet på praksisstedet på grunn av arbeidsmengden. Hind sier ikke eksplisitt at hun følte seg underdanig i intervjuet, men jeg forstår maskin-følelsen som en følelse av å være underdanig også. Dette er fordi jeg opplevde at Hind fra hun startet på praksisstedet hadde en identitet som ikke samsvarte med hennes faktiske kompetanse og styrker. Hun var mye stille i begynnelsen, og hun forklarer egentlig i intervjuet hvorfor hun ikke har snakket, på kjøkkenet hadde de ikke tid til relasjonell tale²⁶, og i pausen ønsket hun selvfølgelig å ha en pause. Praktikantene ble oppfordret til å snakke norsk sammen i pausen, men som blant annet Bjerkeset (2019) peker på er den relasjonelle talen på arbeidsplassen ofte vanskeligere å håndtere fordi en i større grad må kommunisere uten tilgang på støtte fra visuelle objekter. Den transaksjonelle talen²⁷ på kjøkkenet er støttet av visuelle objekter, og også frekvente fraser. Lite tid til å snakke sammen på kjøkkenet og

²⁶ Relasjonell tale: Småprat for å opprettholde relasjoner. (Gumperz, 1964 i Bjerkeset, 2019)

²⁷ Transaksjonell tale: Samtaler som handler om arbeidsoppgavene som utføres (Gumperz, 1964 i Bjerkeset 2019)

forventninger om at praktikantene skulle lære seg norsk ved å snakke sammen i pausen (blant annet) illustrerer hvordan praksisstedet har prioritert arbeidsoppgavene fremfor at praktikantene skulle lære norsk (jf. Lund & Pedersen 2006). Det er positivt at Hind har lagt merke til at noe har endret seg i det hun poengterer at «senere hadde vi mer tid å lære og studere teori om kjøkken».

Når jeg spurte henne om hva som var den største endringen nevner hun også sin intensjon eller motivasjon for å starte på praksisstedet: «jeg komme på praksis for å lære norsk, språkpraksis». Da kan det antas dette er informasjonen som er blitt gitt fra hennes veileder²⁸ også. Mest sannsynlig har hun ikke selv trodd at det var språkpraksis uten å bli fortalt det, og før hun startet har hun begynt å forestille seg selv (Norton, 2013) som en del av et språklæringsfellesskap som ville øke hennes kulturelle kapital (jf. 2.1). Da Hinds forestilte identitet og fellesskap ikke ble som ønsket, mistet hun aktørskap (jf. Duff, 2012) og valgte stillhet slik som hun hadde gjort da hun kom til Norge (jf. eksempel 1). Heldigvis, som vi også kan lese av utdragene over, opplevde Hind at det skjedde noen endringer som førte til at hennes forventninger ble tilfredsstillt.

Det er viktig å ha i mente at dette er en liten studie, og dette er kun en deltaker sin opplevelse av endringene i undervisningen og den pedagogiske praksisen. Det var vanskelig å få tak i andre informanter med godt nok språk til å delta i intervjuet. Som nevnt i metodekapittelet var det viktig for meg at praktikantene kunne snakke for seg selv, uavhengig av tolk. Det fremstår som mer autentisk at jeg kunne ha en intervjusamtale over en kopp kaffe med lave skuldre. Ideelt sett skulle jeg hatt flere informanter til denne delen av analysen. Allikevel mener jeg denne informasjonen er viktig, og som vi skal se i neste intervju, er det liknende synspunkter fra Amira.

Amira – om undervisningen, før og nå

Denne delen av analysen tar for seg intervju med Amira som har vært en del av det samme kvalifiseringsprogrammet og har således erfaring som praktikant. Hun har nå jobbet en stund på praksisstedet og spiller en sentral rolle for både drift og praktikanter. I det første utdraget

²⁸ Veileder = saksbehandler fra kvalifiseringssenteret

snakker vi om språklæring og læring generelt på praksisstedet med den gamle undervisningsplanen. Hun påpeker det som jeg også observerte, og som Hind har fortalt (jf. over), at de hadde for mange arbeidsoppgaver til å kunne prioritere språklæring. Hun referer til sjefen som den som har lagt press på at det er mye arbeid som måtte gjøres, og at de gjorde arbeidet uten å forstå hva de arbeidet med:

- Tina: «Kan du si litt om hva du tror at deltagerne lærte før? Hva lærte de mest av å være her?»
- Amira: «Med læreren eller med praksis?»
- Tina: «Alt sammen ja hvis du skulle si en ting som du tror de lærte når de var her da?»
- Amira: «Du kan si at de kjente litt rutine med vasking og rydding, litt service, noen var flinke på kassa.»
- Tina: «Tror du de lærte mye norsk?»
- Amira: «Nei»
- Tina: «Hvorfor ikke?»
- Amira: «Det var mye jobb, alle stresset, vi hadde mye å gjøre, ingen som bruker norsk og så jobbe, jobbe, jobbe. Noen får oppgaver uten å vite hva de gjør, ingen forklarer hva du gjør. Som nå for eksempel de bruker tid på å forklare. Før, på grunn av press fra sjefen, står de og jobber uten å forstå. Jeg vet at noen som var her, fra de begynte til de sluttet, lærte ingenting. Kanskje å vaske?»

Eksempel 26, Amira

Amira forteller om praksisstedet akkurat slik jeg opplevde det før vi endret den pedagogiske praksisen. En veldig hektisk arbeidsplass med lite fokus på språklæring. Det at Amira påpeker at «noen får oppgaver uten å vite hva de gjør, ingen forklarer hva du gjør» er veldig interessant ettersom dette var et av momentene jeg tenkte på i utarbeidelse av opplæringsmodellen også. Det gir mening at med bedre forståelse hva du jobber med, hva du

skal gjøre og styrket språklig kompetanse utvikler empowerment og føler eierskap til arbeidet som utføres.

Empowerment som etablering av motmakt (jf. 2.3.2) som Askheim påpeker, er økt selvtillit, bedre selvbilde, økte kunnskaper og ferdigheter. Også hos Wu (2018) kunne vi lese om det ubalanserte maktforholdet som kan oppstå ved andrespråklæring (jf. 2.3.2), og det er hensiktsmessig å anta at maktforholdet kan nøytraliseres ved at praktikantene får styrket språkkunnskapene sine.

Amira påpeker også at hennes oppfatning er at noen av praktikantene som har deltatt ikke har lært noe mens de har vært på praksisstedet, og de lærte ikke mye norsk. Basert på disse ytringene og egne observasjoner ser det ut som at språket, i likhet med Lund & Pedersen (2006), Sandwall (2013), Bjerkeset (2019) og Bjørklund (2021) sine funn, kun ble ansett som et arbeidsverktøy av praktikantene selv og deres kolleger på praksisstedet.

Jeg observerte da jeg startet å jobbe på praksisstedet at hovedspråket mellom praktikantene ikke var norsk, men andre språk som praktikantene hadde til felles. Mine kolleger som arbeider der som kokker brukte mye tid på å be praktikantene snakke norsk i pausen, men som vi så tidligere i analysen (jf. eksempel 25), er pausen riktignok en pause, og relasjonell tale er mer krevende enn transaksjonell tale. Dette var et av forslagene jeg la inn som en del av opplæringsmodellen også, pausen må få være fritid, og det er ikke hensiktsmessig å skulle presse noen til å snakke norsk i pausen. Et stort problem for mange av praktikantene er jo nettopp at de ikke har så sterkt språk, hvordan de skal kunne snakke norsk i pausen med minimalt av vokabular er et mysterie. Dette førte til mange tause hoder rundt lunsjbordet, og er ikke med på å skape en trygg og god læringsarena. Det at praktikantene fikk oppgaver uten å vite hva de gjør eller hvorfor de gjør det var også på agendaen i opplæringsmodellen. Som språklærer kunne jeg påpeke viktigheten av at en praktikant får gode instruksjoner, både av hva en skal gjøre, og hvorfor en gjør det. I norskundervisningen, startet jeg ofte undervisningen med en samtale om hva de hadde gjort i løpet av dagen, og hvordan dagen hadde vært. Veldig ofte fikk jeg svar som «kuttet løk, salat» osv. Da jeg spurte hva løken skulle brukes til fikk jeg svar at det visste de ikke.

Amira bekrefter også at de lærte veldig lite norsk på praksisstedet selv om vi hadde norskundervisning 2 dager i uken før vi startet å benytte oss av opplæringsmodellen (jf.

4.4.1). Da praktikantene kom opp fra kjøkkenet satte seg ned og drakk te/kaffe, tok seg en liten matbit, snakket mye på sine representative førstespråk og viste lite tegn til at de var her for å lære norsk. Klasserommet vi arbeidet med var rett og slett kaotisk. Videre forteller kollegaen min om hvordan tidligere praktikanter (deltakere) har oppfattet praksisstedet, og hvordan det oppfattes i dag:

Tina: «Synes du det er noen endringer i hvordan deltagerne synes det er å være her nå sammenlignet med tidligere?»

Amira: «Huff, ja jeg glemte nesten. Jeg glemte nesten alle de stakkars deltakerne, de gamle deltakerne.

De alltid klager, jeg treffer de nå og sier til de nei, det er stor forandring. (...) vi har veldig fin undervisning. Det er stor forskjell nå. Noen som følger oss på facebook spør meg om det er sant, er det sant at det begynte å bli bra fordi de ser på bildene at vi er fornøyde.

Ja, men det med den endring som du spurte om var jo selvfølgelig de gamle deltakerne de har veldig dårlig opplevelse her. Men nå jeg hører ingenting fra de arabiske eller noen. De får pause, lunsjpause, de føler seg trygg. Ikke mye stress. Når de lager noe vet de hva de gjør, de får forklaring ikke bare jobb uten å lære noe. Så det er stor forskjell, jeg var med i begge perioder. Det kan ikke sammenliknes.

Eksempel 27, Amira

At praktikantene får pauser, lunsj og føler seg trygge fremhever hun som viktige momenter for at praktikantene har det bedre på praksisstedet. Å få lunsjpause, trygghet, mindre stress og tilgang til å forstå arbeidsoppgavene skal gjøres har vært med på å styrke praktikantenes aktørskap (jf. 2.1) og empowerment (jf. 2.3.1), og ikke minst styrket praksisfellesskapet (jf. 2.4).

Trygghet og at praktikantene nå vet hva de gjør samsvarer med Lave & Wenger (1991) sine kriterier for praksisfellesskap som blant annet anser læring som situert og av sosial karakter, (jf. 2.4.1) og ser innlæreren som en helhetlig person. Poenget er at praksisstedet skulle gi læringsutbytte, og den nye undervisningsplanen baserer seg på et sosiokulturelt perspektiv på

læring som tilrettelegger for den komplekse diskursen en språkinnlærer befinner seg i. som fører til en bærekraftig utvikling av både språk og yrkeskompetanse.

Jeg var også nysgjerrig på hva Amira anså som den viktigste endringen, og hun svarer at det er undervisningen. Det faktum at praktikantene nå får ha 2 pauser gjør også at de har mer «vilje» ifølge Amira, det er naturlig å anta at denne «viljen» også kan forstås som både investering og aktørskap.

Tina: «Hva tror du var den viktigste forandringen?»

Amira: «Jeg tror det var best med undervisning, for alle tenker på å lære seg noe. Selvfølgelig, alle kan jobbe på kjøkkenet, vi er mødre. Men de med undervisning, de tar med seg hjem og leser. (...) De vil ha undervisning, de lærte mye av film, oppskrifter og jobbe med boken. Til og med de som har lite norsk. Før ble de presset ned, læreren hadde ikke tid til å forklare de selv om hun var veldig flink. De dessverre lærte ingenting.

De hadde ikke tid til å forstå noe, av og til de ble ferdig tidlig, av og til de må løpe ned, de var sliten. De som var flinke fikk med seg litt, men nå trives alle- du kan ikke se stor forskjell mellom de som har lite norsk og de som har mye. Jeg ser at alle nesten vil lære mer, spør og har vilje fordi de har hatt 2 pauser. Det føles som skole for dem nå. Og de føler seg trygg med læreren, det er viktig. De liker å jobbe mer med norsk, og vgl.»

Eksempel 28, Amira

Amira nevner at de som hadde lavere språklig nivå tidligere ble presset ned fordi læreren ikke hadde tid til å hjelpe dem. Amira poengterer også at «de liker å jobbe mer med norsk og vgl» og at «nesten alle vil lære mer». Det at praksisstedet nå føles som en skole heller enn «en plassholderplass» indikerer at aksjonsforskningen har hatt en positiv effekt og bidratt til et større læringsutbytte for praktikantene som Amira har snakket med.

Til slutt vil jeg legge frem en del av intervjuet hvor kollegaen min, Amira forteller om en tidligere praktikant hun har møtt på, som har fortalt henne at hun har startet på videregående, og at den innholdsbaserte undervisningen har påvirket oppstart på skolen. Spørsmålet hun svarte på var om hun trodde praktikantene fikk utbytte av å lære pensum fra videregående restaurant- og matfag, og Amira svarer at det er en «åpning til å ta fagbrev»:

«Jeg tror at de er veldig fornøyde, de får en åpning til å ta fagbrev og de blir mye tryggere. Det var en som var her, hun begynte å ta fagbrev. Jeg traff hun og hun sa til meg, alt det jeg hadde her på undervisning var nesten det samme på videregående. Hun hadde masse informasjon og var forberedt. Hun begynte på videregående i august. Hun sa wow, jeg følte meg veldig trygg når hun startet på videregående etter at hun var her og hadde undervisning med oss.»

Eksempel 29, Amira

Jeg ble overrasket da Amira fortalte at denne praktikanten hadde sagt at hun følte seg veldig trygg da hun startet på videregående på grunn av undervisningen på praksisstedet. Selv om dette hele tiden har vært baktanken med aksjonsforskningsprosjektet, og målet med både implementering av en ny opplæringsmodell og bedre pedagogisk tilretteleggelse, kom det som en overraskelse. Riktig nok, en ekstremt positiv overraskelse. Det er et felles ønske fra kvalifiseringsprogrammet, kokkene, Amira og meg selv at praktikantene går videre i den virkelige verden med liknende opplevelse, og at i hvert fall en håndfull våger seg på å ta fagbrev eller annen formell kompetanse. Det kommer frem av analysen at Hung utviklet en yrkesidentitet, Hind og Seyran fikk styrket sin språklige kompetanse og Caroline (i likhet med praktikanten Amira nevner) gikk videre med studier på videregående skole. Alle praktikantene som har latt seg intervjuet hadde liknende og ulike forestilte identiteter og fellesskap da ankom Norge, eller da de startet på praksisstedet, og alle har på en eller annen måte fått rom til at aktørskapet deres kunne blomstre, på tross av deres posisjon som innvandrere, praktikant og kvinner (tre minoriteter).

4.3 Oppsummering av analysen

Funnene som kommer frem av analysen viser at det er en rekke faktorer som påvirker den enkeltes muligheter til å praktisere målspråket både i hverdagslivet og på praksisstedet. Først vil jeg i lys av Norton (2013) sitt rammeverk for identitet og språklæring, inkludert forskning på aktørskap (Duff, 2012) og en økologisk tilnærming til språklæring van Lier (2010) og Kramsch (2002) drøfte hvordan forskning på språkinnlæreren, språkbruk og omstendigheten er en nødvendig del av utvikling av opplæringsmodell, og ikke minst hvordan denne kunnskapen er relevant for arbeidsplasser som benytter seg av praktikanter i arbeidstrening med intensjon om språkinnlæring. Deretter vil jeg drøfte den andre kategorien av forskningsspørsmålene mine som omhandler språklæring og undervisning på praksisstedet, og den nye undervisningsplanen sammenliknet med den gamle.

4.3.1 Om investering, forestilte fellesskap/identiteter og kulturelle forventninger

Den første kategorien i analysen tar for seg spørsmål knyttet til praktikantene som språkinnlærere og omstendighetene deres:

Hva var deltakernes håp og drømmer da de kom til Norge, og hva er det som gjør at deltakerne investerer i å lære språket? Hvilke kulturelle forventninger stilles til kvinner, og hvordan påvirker disse språklæring?

De overnevnte spørsmålene ble analysert i første del av analysen (jf. 4.1). Ved å kombinere Norton (2013) sitt rammeverk for identitet og språklæring med en økologisk tilnærming til språkinnlæring (van Lier, 2010) forsøker jeg å gi et helhetlig bilde av praktikantene som språkinnlærere som legger føring for utvikling av en opplæringsmodell. Det er på bakgrunn av tidligere forskning (jf. 1.2) jeg mener at en i arbeid med arbeidspraksis og språklæring har behov for mer generell kompetanse om hva det innebærer å lære et språk. Hvis vi som arbeider på praksisstedet skal kunne bidra til at språklæring og arbeidstrening faktisk forekommer er det viktig at vi har forståelsen og innsikten Norton (2013) sitt rammeverk gir oss. Kunnskap om praktikantenes håp og drømmer da de ankom Norge gir tilgang til informasjon om deres forestilte fellesskap og identiteter. Ifølge Weedon (1997) er det gjennom språk en kan konstruere og forhandle frem nye identiteter, og ved å sørge for at praktikantene ikke er marginale medlemmer av praksisfellesskapet får de mulighet til å konstruere og leve ut sine forestilte identiteter. Ifølge Norton (2013) sitt rammeverk har

praktikantene en symbolsk investering i praksisstedet i og med at de hadde forventninger om å lære seg mer norsk og få arbeidstrening og erfaring.

Som vi også så i analysen (jf. 4.1.1, 4.1.3) har praktikantenes investering i målspråket variert avhengig av deres omstendigheter. Det at samtlige praktikanter fikk begrenset mulighet til interaksjon på arbeidspraksisstedet tidligere kan ikke anses som en del av deres personlighet, men som relatert til konteksten hvor ulike momenter kan bidra til at praktikantenes deltakelse i det sosiale fellesskapet begrenses (Norton, 2013) som for eksempel at arbeidsoppgaver blir prioritert over praktisering av målspråket (jf. 1.2). Det er altså arbeidspraksisstedet sitt ansvar å sørge for at vi ikke begrenser praktikantenes muligheter til interaksjon, men heller, som van Lier (2010) påpeker, tilrettelegger for et felleskap som leder til at aktørskap blomstrer i form av empowerment og styrket profesjonsidentitet (jf. 2.3; 2.1.2). En forutsetning for utvikling av yrkesidentitet er et godt praksisfellesskap (jf. 2.1.2). Min teori er at styrket profesjonsidentitet vil forhindre at praktikantene i senere tid får marginale posisjoneringer i praksisfellesskap på arbeidsplasser i den virkelige verden. Norton (2013) og Weedon (1997) presiserer at manglende rett til å tale gjør det vanskelig å forhandle frem sterkere identiteter, som for eksempel «kollega» til fordel for «praktikant» som kan oppleves som begrensende. Det foreligger et paradoks ettersom de også er praktikanter på praksisstedet, men i motsetning til andre arbeidspraksisplasser (jf. Bjerkeset, 2019; Sandwall, 2013) blir ikke praktikantene posisjonert i en marginaliserende stilling innad i praksisfellesskapet på praksisstedet. De nye pedagogiske tilretteleggelsene på praksisstedet er implementert med et ønske om at praktikantene får en sterkere rolle på praksisstedet og etter endt praksis større valgmuligheter i arbeidsmarkedet og positivt aktørskap.

Når det kommer til hvilke kulturelle forventninger som stilles til kvinner kom det frem av analysen at disse varierer. Analysen antyder at de kulturelle forventningene også er med på å regulere kvinnes investering i målspråket. Seyran, Hind og Amira fortalte om kulturelle forventninger til dem som mødre, og hvordan dette hadde påvirket deres språklæring. Både Seyran og Hind fortalte at ikke før de var «ferdig med oppgaven» (barn) kunne de tenke på seg selv, og tenkte på å lære målspråket. Disse forventningene plasserte dem i en posisjon hvor de ikke fikk levd ut sine forestilte identiteter (jf. 4.1.1; 4.1.3). Amira forteller (jf. 4.1.4) om liknende erfaringer både for henne selv, og andre hun kjenner. Ansvar for kvinnene står

ovenfor i hjemmet (jf. eksempel 1, eksempel 7, eksempel 5) kan være med på å påvirke deres investering i målspråket. Selvfølgelig er ikke dette sort-hvitt, men det er slik jeg opplever det²⁹ for noen familier, mennene som lærer målspråket først siden mannen er primær familieforsørger, mens kvinnen har hovedansvar for hjemmet. For Amira, Hind og Seyran førte de kulturelle forventningene til dem som mødre at investeringen var mindre på enkelte tidspunkt. For Hung førte de kulturelle forventningene til henne som forsørger til at hun var ekstra investert. Praktikantenes historier og erfaringer med læring av målspråket, og at de er kvinner, er med på å understreke hvor viktig det er at vi snakker om investering i stedet for motivasjon (jf. 3.2.1). Som Norton (2013) har påpekt, kan investeringen endre seg, avhengig av innlærerens sosiale diskurs, og kanskje også, kulturelle forventninger.

4.3.2 Språklæring, samkjørt undervisning og den nye undervisningsmodellen

I den andre delen av analysen er spørsmålene; Hva tenker deltakerne om språklæring på praksisstedet? Hvordan oppfattes den samkjørte undervisningen, som språklæring, læring av fag eller en kombinasjon? Kan den samkjørte undervisningen bidra til styrket empowerment? Hva tenker deltakerne om den nye undervisningsplanen på praksisstedet sammenliknet med det tidligere opplegget?

Det fremstår i intervjuene at praksisstedet gir samtlige praktikanter anledning til å benytte seg av målspråket. Praktikantene jeg har intervjuet uttrykte alle at de kommuniserte med hverandre, og i større eller mindre grad med sjefene på kjøkkenet. Kombinasjonen av undervisning og praksis er nødvendigvis ikke den viktigste komponenten for språklæring på praksisstedet. Ut fra mine funn og observasjoner antar jeg at det er praksisfellesskapet som er den største bidragsyteren til språklæring. Det største arbeidet for min del som lærer, har vært å skape en trygg atmosfære, som igjen bidrar til læring. Denne utfordringen står jeg overfor i alle klasserom, dette er alltid viktig, uavhengig av institusjon. Selv om jeg anser det som en del av min jobb, er det praktikantene som fullfører løpet.

van Lier (2000) skriver om sin tilnærming til hvordan vi kan, eller bør forstå klasseromskultur. van Lier tar i bruk en multidisiplinær, og økologisk tilnærming til klasseromskultur som erkjenner at individer som er en del av et klasserom i stor grad blir en del av miljøet og (ofte) en ressurs for hverandre. Ifølge van Lier (2000) vektlegges også

²⁹ Opplevelsen er basert på min egen bakgrunn og oppvekst i en innvandrerfamilie, inkludert samtaler med Amira.

nødvendigheten av presise observasjoner og minimale a priori antakelser om hva som kan bli ignorert, og van Lier nevner også at det økologiske perspektivet viser hvordan multikulturelle systemer påvirker deltakelse og læring (van Lier, 2000:238). van Lier (2000) konkluderer med at læring er strukturert som en sosial aktivitet og at mainstreame (vestlige) lingvistiske teorier har forhindret vår oppfatning av hvor vi skal se etter tegn på empowerment og suksess i klasserommet. Når det kommer til van Lier sitt synspunkt på hvor en skal se etter tegn på suksess og empowerment, mener jeg at vi må se mer enn applausen for at en innvandrers har fått seg språkpraksis. Ett tegn, etter min mening, er praktikanter som kan snakke for seg, si fra når noe er urettferdig, kreve å arbeide med andre mennesker hvis de blir isolert på arbeidsplassen, rett og slett bruke stemmen og språket.

Den innholdsbaserte undervisningen

Forskningsspørsmålet jeg vil besvare her er: Hvordan oppfattes den samkjørte undervisningen, som språklæring, faglæring eller en kombinasjon? Kan den samkjørte undervisningen bidra til styrket empowerment?

Hos Nassaji & Kartchava (2019) blir det nevnt at én utfordring ligger i menneskets kognitive evne til å prosessere både form og mening samtidig, et annet aspekt er om det blir lagt mest vekt på det ene eller det andre, hva vil da bli lært? Det var viktig å undersøke hvordan deltakerne på praksisprogrammet oppfattet den innholdsbaserte undervisningen, som språklæring, teorilæring eller en kombinasjon? Hvis de kun forstår det som teorilæring fordi det ikke ligger til grunn eksplisitt grammatikkundervisning, er det mulig å endre dette, ved å tydeliggjøre hensikten med undervisningen? Kan vi som lærere oppfordre til våkenhet rundt språklæring i denne konteksten? Eller kan vi regne med at de uansett vil lære noe språk?

Ut fra funnene virker det som de fleste har oppfattet den innholdsbaserte undervisningen som fagundervisning. Det at praktikanter har oppfattet det som fagundervisning heller enn norskundervisning kan forklares med det som Nassaji & Kartchava (2019) skriver om *hva som blir lagt mest vekt på* i undervisningen. Funnene i analysen samsvarer med både Lyster og Nassaji & Kartchava (jf. 3.4). I likhet med Nassaji & Kartchava (2019) synes jeg den innholdsbaserte undervisningen har fremmet motivasjon (jf. 3.2) eller investeringen til praktikanter. Jeg har observert at det skaper en mer autentisk læringskontekst og fremmer naturlige språklæringsprosesser. I begynnelsen underviste vi mer som en forelesning, men i

løpet av aksjonsforskningsprosjektet har vi endret fra leksjonsundervisning til samarbeidsbasert undervisning. Leksjonsundervisningen gir et bedre utbytte hvis du allerede har god kjennskap til målspråket. Jeg observerte mens en av kokkene foreleste at det var mye informasjon som ikke ble oppfattet av praktikantene, særlig hvis vi så videosnutter fra NDLA³⁰, eller hvis kokkene snakket sammenhengende over en lengre periode. Først prøvde jeg å løse dette ved å stoppe opp og ha begrepsavklaring og lage en felles ordliste på tavlen, men undervisningen ble da preget av avbrytelser og digresjoner. Den samarbeidsbaserte undervisningen fungerer mer som et selvstudium, hvor praktikantene må lese tekst og gjøre oppgaver relatert til pensum (jf. 4.2.1), og etter min mening er dette metoden som fungerer best. Med et samarbeidsbasert selvstudium kombinert med undervisning får praktikantene (1) brukt språket, (2) lært nye ord og uttrykk knyttet til restaurant og matfag, (3) tilegnet seg kunnskap om yrkesfag (4) mulighet til å stille relevante spørsmål til kokk eller norsklærer i øyeblikket spørsmålene oppstår, og sist, men ikke minst (5) styrket praksisfellesskapet som en følge av at de samarbeider tett på hverandre. For de som underviser gir metoden rom for en tilnærmet «privatundervisning». Både kokk og norsklærer kan svare på spørsmål til små, individuelle grupper, slik at spørsmålene som blir besvart er relevant, men også kun for de som stiller spørsmålet i stedet for at spørsmål blir stilt foran hele klassen, som kanskje ikke er forståelige eller relevant for andre i klassen. Kokk og norsklærer kan også støtte seg på hverandre hvis det dukker opp fagspesifikke spørsmål.

En annen fordel med den samkjørte undervisningen er at det ser ut til å bidra til styrket empowerment, og profesjonsidentitet (jf. eksempel 6). Ikke nødvendigvis fordi den er samkjørt, men fordi undervisningen går et skritt videre fra å kun omfatte norskundervisning. Ved å iverksette undervisning av yrkesfag får praktikantene tilegnet seg et større repertoar av vokabular som er relevant for liknende yrker, som Hung påpekte i eksempel 6. Å kunne arbeide med kundebehandling bidrar til en annerledes posisjonering av jeget fra «utlending eller praktikant» til «en som vet hva hun jobber med». Det at praktikantene lærer fagspråket bidrar til styrket selvtillit og identitet.

³⁰ Norsk digital læringsarena

Før og nå - har den nye undervisningsplanen bidratt til en mer bærekraftig pedagogisk praksis?

Mitt umiddelbare svar på dette basert på både observasjoner og funn i intervjuer er; ja!

Den pedagogiske praksisen har bedret seg, og opplæringsmodellen er mer autentisk enn den var tidligere. Fra å ha fokus på kun kjøkkennorsk har opplæringsmodellen utviklet seg til å omhandle fagspråk som er relevant for videre yrkesdeltakelse. Som vi så i intervjuet med både Hind og Amira hadde ikke praktikantene en opplevelse av at praksisstedet tilrettela for praktisering av målspråket tidligere. Når det kommer til praksisstedet (som et arbeidstreningssted) har jeg tatt i bruk den økologiske tilnærmingen til språklæring i kombinasjon med Norton (2013) sitt rammeverk for identitet og språklæring, og *learning in the wild* (bruksbasert læringsteori) (jf. 3.3) som grunnlag for undervisningsplanen. De økologiske perspektivene på språklæring, empowerment, aktørskap og identitet spiller en viktig rolle for hvordan planen er laget, men også for hvordan vi forstår språkinnlæringen fra et holistisk perspektiv.

Det kommer frem av analysen at vi manglet en god symbiose på kombinasjonen av språklæring og arbeidspraksis på praksisstedet tidligere. Det er positivt at det er oppdaget og at det stadig gjøres endringer for forbedring, men jeg ser også at dette er et skjørt prosjekt. Praksisstedet bærer fortsatt preg av å være en bedrift, og de har arbeidsoppgaver som må gjennomføres, av og til på bekostning av undervisning og språkinnlæring. Så samtidig som noe fungerer bedre, er det fortsatt ting som kan forbedres. Hvor stor arbeidsmengde skal et arbeidstreningssted ta på seg? Hvordan skal en drive catering samtidig som en har undervisning? Hvis undervisningen er planlagt klokken 13.00 og kafeen mottar en bestilling som skal leveres 13.15? Praksisstedet har heller ikke midler til å ansette språklærer og/eller pedagog i fast ansettelse.

5 AVSLUTNING

Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgaven og drøfte studiens bidrag til forskningen, studiens begrensninger og noen forslag til videre forskning.

5.1 Avsluttende kommentar

Formålet med aksjonsforskningsstudien var å undersøke hva vi kunne gjøre på praksisstedet for at deltakere etter endt praksis går ut med bedre språklig kompetanse, selvtillit og styrket empowerment. Løsningen har vært å utarbeide en ny undervisningsplan, bedre pedagogisk tilretteleggelse av praksisstedet og arbeide ut fra et holistisk perspektiv på språkinnlæreren og omgivelsene.

Gjennom intervju av praktikantene og mine egne observasjoner har jeg undersøkt om den nye undervisningsplanen tilrettelegger for en god kombinasjon av teori, praksis og språklæring. Jeg har også undersøkt hvordan praktikantene oppfatter seg selv etter endt praksis, som språkinnlærer, og om praktikantene opplever at tiden på praksisstedet fører til styrket aktørskap og bedre språkkunnskap. Jeg har også snakket med en kollega, som tidligere var praktikant, om hvordan det at de er kvinner påvirker språklæringsprosessen, og hvordan kjønnsrollemønstre og kulturelle forventninger kan skape konflikt.

På bakgrunn av studiens størrelse kan ikke funnene fra denne studien generaliseres. Studien er også begrenset i form av at det er en studie av en spesifikk undervisningsplan, på et konkret praksissted med muligheter ikke alle arbeidspraksisplasser vil si at de har. Jeg mener allikevel at det bør være et mål for arbeidspraksissteder å ta ansvar for og opprettholde intensjonen om språklæring for praktikantene. Studien viser dog at det er flere faktorer som må tas hensyn til, og som må ligge til grunn for gode vilkår for språklæring og læringsutbytte for praktikantene. Det er blant annet behov for nok ansatte, både faglærte kokker, og språkpedagog(er). I tillegg er tidsaspektet høyst relevant, det er nødvendig med tid til å fokusere på språklæring, og undervisning av fag. Det kreves kvalitet i både arbeidsrommet (i form av gode dialoger, tid til å avklare når en ikke forstår, tydelige beskjeder, god informasjon til praktikantene om hva som skjer, og når det skjer) og i undervisningsrommet (god kvalitet på undervisningen, pedagogisk kompetente arbeidere/arbeidsledere, rom for variasjon og spontanitet og fokus på det autentiske). Kvaliteten kan forankres i et åpent og

inkluderende praksisfellesskap som kan være med på å fremme språkutvikling og læring. I løpet av studien har jeg innsett at tiden jeg har brukt på å skape en god atmosfære i klasserommet, og arbeidsrommet er avgjørende. Et åpent og inkluderende praksisfellesskap fordrer gode samarbeid og god kommunikasjon blant alle de involverte partene, både praktikanter og de ansatte på praksisstedet. Studiens funn antyder at vi er på riktig spor, men det er fortsatt rom for forbedringer. På praksisstedet arbeider jeg nå tettere med mine kolleger med forbedring av både arbeidsrom og undervisningsrom. Det har vært krevende for kokkene som ikke har pedagogisk bakgrunn å plutselig skulle være med på undervisning, på lik linje som det var krevende for meg å undervise kokkefaget. Vi har forsøkt oss på ulike strategier, og begynner å nærme oss et forbedret opplegg. Per dags dato har vi en mer praksisfellesskap-orientert undervisning hvor vi er to som kan bidra til å svare på spørsmål og gi begrepsavklaringer. Dette skiller seg fra det gamle opplegget hvor vi hadde en mer forelesningsbasert strategi, men jeg observerte dette som til tider for krevende, og det fremstod ikke som at det førte til investering i undervisningen for alle. I dag blir praktikantene oppfordret til å arbeide sammen i små grupper og må lære hverandre om temaene i læreplanen. Denne strategien fungerer bedre for vår del fordi den også fører til mer fokus på språkets form. I tillegg blir praktikantene bedre kjent med hverandre, noe som fører til mer samhold og praksisfellesskap. Det er enklere for både kokk og meg som norsklærer at vi kan diskutere spørsmål som oppstår underveis i mindre grupper, det er da mer autentiske temaer som blir tatt opp, i stedet for en konstruert undervisningstime. På denne måten tror jeg vi får til en mer autentisk undervisning for flere, men det er vanskelig å si nøyaktig hvordan dette oppfattes og virker. Mitt inntrykk er at praktikantene er mer tilfredse og investert enn de var da jeg startet, og at de får styrket kompetanse som de tar med seg videre. Dette fremkommer også i analysen, men det er flere praktikanter jeg ikke har snakket med i forbindelse med studien, men som har fortalt at de har fått mye ut av tiden på praksisstedet takket være fokus på både faglig og språklig kompetanse.

Opplæringsmodellen har som nevnt rom for forbedring, og et annet av momentene vi har endret på underveis er økt fokus på språklæring. Det kom frem av studien at alle praktikantene ønsket seg mer norskundervisning eller tid med språklærer. Vårt ønske er å ha en språklærer på huset alle dager i uken for å sikre kvalitet og språkutvikling for praktikantene. For øyeblikket er dette begrenset på grunn av økonomiske hensyn. Denne problemstillingen vil nok andre arbeidspraksissteder også møte på.

For min del, uten at jeg har gjort nøyaktige kalkulasjoner av dette, fremstår det som mer økonomisk bærekraftig å investere i god og helhetlig språkopplæring og arbeidspraksis. Da vil muligens flere praktikanter løsrive seg fra å være avhengig av økonomisk støtte fra staten. Arbeidstrening med intensjon om språklæring kan ved første øyekast fremstå som en «to-til-prisen-av-en», men det gir nødvendigvis ikke langvarige og gode resultater. Jeg har arbeidet på kvalifiseringssenteret i snart 3 år, og det er en gjenganger fra deltakere med lite formell kompetanse at de ikke får fast arbeid, kun praksisarbeid. Ofte er det begrunnet med at språkkunnskapene er for lave.

5.2 Studiens bidrag til forskningen

Studien har bidratt til å avdekke hvilke pedagogiske tilretteleggelser som bør gjøres på en arbeidspraksis plass med intensjon om språklæring. De viktigste bidragene mener jeg er at:

- (1) Funn i analysen indikerer at en velutviklet opplæringsmodell med samkjørt undervisning, norskundervisning og gode pedagogiske strategier som er i henhold til moderne forskning på andrespråksinnlæring (jf. 2.4) bidrar til språkutvikling, empowerment (jf. 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 og 4.1.5) og mulighet for utvikling av profesjonsidentitet (jf. 4.1.2).
- (2) For å kunne tilrettelegge en god pedagogisk praksis er det nødvendig med kompetanse blant ansatte som arbeider med arbeidspraksis og språklæring. Studiens funn viser at språkpedagoger i tillegg til yrkesfaglig kompetente resurspersoner er nødvendig.
- (3) Sist, men ikke minst, mener jeg studien er med på å sette lys på hvor avgjørende gode praksisfellesskap er, og hvordan disse kan fungere som en medierende resurs, som igjen bidrar til utvikling av språklig kompetanse, og styrket selvtillit og profesjonsidentitet.

5.3 Studiens begrensninger

Den største begrensningen er antall informanter. Med kun 5 informanter kan ikke resultatene generaliseres, men en studie som denne har også verdi. Resultatene som kommer frem i analysen er kun enkeltpersoners opplevelse av endringer på praksisstedet, og språklæring på praksisstedet. Allikevel gir studien noen indikasjoner for hvordan vi bør arbeide på praksisstedet.. På en måte kan studien antas å ha en utopisk tilnærming, ettersom den baserer seg på at de ansatte på praksisstedet har kompetanse til å veilede arbeidstrening og språkpraksis. I en tilfeldig bedrift som velger å ha praktikanter hos seg er det lite sannsynlig

at noen av de som arbeider der er språkpedagoger. Dette fører til at konseptet arbeidstrening og språkpraksis vil føre til utgifter for arbeidsplassen (eller NAV), noe jeg tror kan bli utfordrende å iverksette.

Allikevel håper jeg arbeidsgivere blir inspirert til å investere i sine praktikanter språkopplæring og yrkesfaglig kompetanse da jeg mener investeringen vil kunne bidra til at flere deltakere i kvalifiseringsprogrammene får oppfylt ønske om deltakelse i samfunnet, ikke minst, i arbeidslivet.

5.4 Videre forskning

For videre forskning synes jeg det er interessant å se mer på de ulike kulturelle forventningene som stilles til kvinner, og til menn, og hvordan disse er med på å påvirke utfallet av språklæringsprosessen. I tillegg kunne jeg også tenke meg at en studie av reelle arbeidspraksisplasser med egne språkpedagoger på huset ville vært interessant. Da tenker jeg ikke på ambulerende norsklærere, men en lærer som arbeider på arbeidspraksisplassen med språkopplæring og pedagogisk veiledning av både kolleger og ledere, i likhet med denne studien, men på en arbeidsplass med intensjon om språklæring som ikke er et «arbeidstreningsssted».

Det er også rom for utvidelse av konseptet samkjørt undervisning, hvor en fagperson og norsklærer kan arbeide sammen i klasserommet med det deltakeren skal ta med seg inn i arbeidsrommet, og vice versa, heller enn at norsklæreren underviser et yrkesfag alene, og uten den yrkesfaglige kompetansen. Dette mener jeg vil gi en mer helhetlig undervisning av bedre kvalitet ettersom du får fagfolk fra begge arenaer. Det er interessant å forske videre på dette konseptet ettersom kombinasjonen av arbeidspraksis og språktrening fortsatt blir benyttet, og slik jeg forstår det er dette et konsept som ulike språkinstitusjoner ønsker å gjennomføre (f.eks. Nygård skole sitt IKEA-prosjekt).

De nevnte ideene for videre forskning over tror jeg kan være med på å gi mer kunnskap om de største utfordringene innen arbeidspraksis og språklæring; 1. Deltakere lærer ikke språket og er ofte isolert 2. Det eksisterer ingen krav til arbeidsplassen om å dokumentere språklæring, inkludering etc. Problem nummer 1 kan løses ved at arbeidsplassene får støtte fra språkpedagog i form av veiledning og undervisningstid til praktikanter. Problem nummer 2 sier seg selv, det bør (og kan) kreves mer av arbeidsplasser som tar inn praktikanter.

6 LITTERATURLISTE

Askheim, O. P. & Starring, B. (Red.) (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.

Bjerkset, B. I. (2019). «*Hun er veldig flink (.) hun gjør alt som blir sagt (.) jeg trenger ikke si noe en gang*» *En studie av innlærers muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring*. Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

<http://hdl.handle.net/1956/20138>

Bjørklund, M. (2021). «*De bruker kroppen til å vaske med, ikke munnen*» *En studie av lederes og kollegaers holdninger i arbeidsrettet norskopplæring i renholdsbransjen*.

Masteroppgave, Universitetet i Bergen.

<https://hdl.handle.net/11250/2762995>

Bjørnsrud, H., & Gjems, L. (Red.) (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019>

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 sette hende i gang, du skal ikke gå og passe hende» - om språk i praktikforløb for flyktninge og innvandrere. *Sprogforum*, 66, 85-93.

Clark, B., Wagner, J., Lindemalm, K., & Bendt, O., (2011). Språkskap: Supporting Second Language Learning "in the wild". Konferanse: Include, London.

DOI:[10.13140/RG.2.1.3564.8489](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3564.8489)

Codó, E. (2008). Interviews and questionnaires. I Wei, L. & Moyer, M.G. (Red.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (s.158-176). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

Danielsen, H., Pedersen, M. S., Jensen, F. M., & Munkejord, M. C. (2019). Kvinnesporet i Meland: Mot en ny introduksjonsordning for flytninger. NORCE samfunnsforskning.

Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics, *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.

Darvin, R. & Norton, B. (2021) Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 1-12
doi:10.1017/S0261444821000057

Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, Vol. 4, s. 43-69

Dörnyei, Z. (2006). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford; Oxford University Press

Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (s. 589–630). Oxford: Blackwell.

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

Djuve, B.A., (2007). «Vi får jo to ekstra hender» Arbeidsgiveres syn på praksisplasser for ikke-vestlige innvandrere. Fafo-rapport 2007:26

Hentet den 12.11.2021 fra: [untitled \(evalueringportal.no\)](https://www.evalueringportal.no)

Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(1), 1-46

Eskildsen, S. & Wagner, J. (2015). Embodied L2 Construction Learning. *Language Learning*, 65 (2), 268-297.

Eskildsen, S. W., & Wagner, J. (2018). 'Language learning in the wild' som praksisorientert sprogundervisning. *Sprogforum - tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*, 24 (66), 62-70.

Fondevik, B. (2021). Å forske med lærerne - et metablikk på et aksjonsforskningsprosjekt i norskopplæringen for voksne innvandrere.. *NOA - Norsk som andrespråk 2021; Volum 37* (1-2) 59-83.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold

Golden, A., & Steien, G. B. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin?» Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12 (3)
<https://doi.org/10.5617/adno.5916>

Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 89 (6) 446-460

DOI: <https://doi-org.pva.uib.no/10.18261/ISSN1504-2987-2005-06-06>

Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning: En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoderm forskerrollen og epistemologiske grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I Gjøtterud S. I., Hiim, H., Husebø, D. & Jensen, H. L (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s.25-54). Oslo:

Cappelen Damm Akademisk

Idrupsen, M., Kornbakk, D.K (2020). *Arbeidsrettet norskopplæring - et helhetlig læringsrom*. Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet.

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>

Kramsch, C., and contributors (2002). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum, New York.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University.

Lightbown, M.P. (2014). *Focus on Content-Based Language Teaching*, Oxford: Oxford University press

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lyster, R. (2019). *Content-based language teaching*, Routledge, New York

Nassaji, H., & Kartchava, E. (2019). Content-Based L2 Teaching. In J. Schwieter & A. Benati (Res.), s. 597-620 Cambridge: Cambridge University Press.
doi:10.1017/9781108333603.026

Norton, B. (2001). Non-Participation, Imagined Communities, and the Language Classroom. In: M. Breen (Red.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (s. 159-71). Harlow: Pearson Education.

Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, Language Learning, and Social Change. *Language Teaching* 44, s. 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B. (2019). Identity and Language Learning: A 2019 Retrospective Account. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*. Volume 75, Number 4, November / novembre 2019, s. 299-307.

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Fransisco: Jossey-Bass & Sons.

Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal* 103, 23- 35
<https://doi.org/10.1111/modl.12525>

Pedersen, M.S., & Lund, K. (2006). Can (a second) language be learned in the workplace? In K-M. Frederiksen, K. Sonne Jakobsen, M. Svendsen Pedersen, & K. Risager (Eds.), *Second Language at Work* (1. ed., Vol. IRIS Publications 1, 11-24). Roskilde Universitet.

Pedersen, M.S. (2017). Arbejdsopgaver: pædagogiske opgaver, *Fokus*, vol. 2017, no. 68, s. 5-8. http://www.uddannelsesforbundet.dk/media/3043/fokus-nr-68_aktiv.pdf

Pedersen, M. S., Winsnes, K. (red.) (2018). Arbeid og språk - et samspill, *Kompetanse Norge* https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e1450ed8ec9c482a85475943a1fe16a9/arbeid_og-sprak-et-samspill.pdf

Perkins, D.D. og Zimmerman, M.A. (1995), Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23 s. 569-579. <https://doi.org/10.1007/BF02506982>

Pierce, N. B. (1995). «Social Identity, Investment and language learning». *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 1 (Spring, 1995), s. 9-31.

Postholm, B.M. (2007) Læreren som forsker eller lærer. 232 – 3/2007 *Norsk Pedagogisk*

Postholm, M. B., og Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.

Proba-rapport nr. 5 (2020) Hvorfor faller flyktninger ut av arbeidslivet?

Hentet 03.12.2021 fra [Rapport 2020 - 5 Hvorfor faller flyktninger ut av arbeidslivet \(imdi.no\)](https://www.imdi.no)

Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issues. *Prevention in Human Services*, 3 (2-3), 1-7.

DOI: [10.1300/J293v03n02_02](https://doi.org/10.1300/J293v03n02_02)

Reason, P., og Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. By + forlag

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

Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30 (2), 73-87

Steffensen, S.V. og 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

Tholin, K. og Øhra, M. (2019) Fra savnet fellesskap til gjensidig samarbeidskultur. I Bjørnsrud, H. og Gjems, L. 2019. *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitativ forskningsmetode*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a Multilingual

World. *The Modern language journal*, 100 (Supplement 2016), 19-47.

Tyler, E.A. & Ortega, L. (2018). Usage-inspired L2 instruction: An emergent, researched pedagogy. I Tyler, Ortega, Uno, Park (red.). *Usage-inspired L2 Instruction Researched pedagogy* John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, (s. 3 – 26).

Ulvik, M., Hanne R. & Dag R. (red.). (2016). *Å forske på egen praksis – aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*, Bergen: Fagbokforlaget.

Ulvik, M., & Krüger, K. (2012). Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning? *FoU i praksis*, 6 (1), 61–79

Van Lier, L. (2000). From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an Ecological Perspective. I J. P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*. Oxford: OUP. (s. 245-259)

Van Lier, L. (2010) The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 3, s. 2-6.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press

Wu, M.M. (2018). Is second language teaching enslavement or empowerment? Insights from an Hegelian perspective, *Educational Philosophy and Theory*, 50 (1), 39-48, DOI: 10.1080/00131857.2017.1317626

Wulff, S. & Ellis, N. (2018). Usage-based approaches to second language acquisition. In *Bilingual cognition and language: the state of the science across its subfields* (s. 37-56) (Red.) Benjamins, J., Miller, T.D., Bayram, F., Rothman, J., & Ludovica S.

Zhang, T. (2016). Virker arbeidspraksis i ordinær virksomhet etter sitt formål? *Søkelys på arbeidslivet* 33 (1-2), 45-65

DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2016-01-02-03>

7 VEDLEGG

Vedlegg 1: Transkripsjonsveiledning

- Avbrutt ord eller setning
- (...) Utelatt tekst
- «» Gjenfortelling av tale
- Kursiv* Ord uttalt med trykk

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En aksjonsforskningsstudie av (kvinner) språklæring på et praksissted»?

Dette er spørsmål til deg om å delta i et mastergradsprosjekt hvor målet er å og språklæringsmuligheter på praksisstedet du *har vært* deltaker på/eller *er* deltaker på per i dag.

I dette dokumentet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva du som deltaker i prosjektet vil bli spurt om å gjøre.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan deltakere oppfatter undervisning og språklæring på praksisstedet. I tillegg ønsker jeg å undersøke om det er noe forskjell på læring i klasserom sammenliknet med praksisstedet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden mastergradsprosjektet er et samarbeid med Kvalifiseringssenteret og handler om arbeidsrettet opplæring, trenger jeg personer som deltar i arbeidstrening. Så langt er det deg og ni andre deltakere som har blitt spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, betyr det at jeg intervjuer deg i ca. 1 time, på et valgfritt sted. I intervjuet vil jeg høre hva du tenker om å lære norsk, hvordan du lærer norsk, hva du lærer på praksisstedet, osv. Jeg kommer til å ta lydopptak og notat fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til det vi har avtalt i dette skrivet. Jeg kommer til å behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. Det er bare jeg og min veileder som kommer til å ha tilgang til dine personopplysninger. For å hindre at personopplysninger blir gjenkjent, vil navnet og kontaktopplysningene dine bli anonymisert og erstattet med koder. På denne måten vil ingen kunne gjenkjenne deg som person basert på det som blir skrevet i masteroppgaven. Kvalifiseringssenteret vil ikke få tilgang til opplysningene. De vil kun få tilgang til resultatet når oppgaven er ferdig og klar til å publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når masterprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av mai 2022. Når prosjektet er ferdig vil alle lydopptak og informasjon du har gitt meg bli slettet, hvis du ikke vil at det skal brukes til senere forskning.

Dine rettigheter

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

<https://www.uib.no/personer/Janecke.Helene.Veim>

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Du har når som helst lov til å si at du ikke 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 og prosjektansvarlig:

Professor Ingvild Nistov, Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier,
Universitetet i Bergen.

Telefon: 95808644/55582468.

E-post: Ingvild.Nistov@uib.no

Vennlig hilsen

Student

Tina Emine Nordby

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Språklæring utenfor det tradisjonelle klasserommet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i min (lærers/kollegas) observasjon fra undervisning og praksis
- at mine aidentifiserte opplysninger lagres etter prosjektslutt, til videre forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2022.

Signatur	Dato
----------	------

Intervjuguide – praktikanter

1. Spørsmål om språklæring (til praktikanter)

- Hvordan synes du det er å lære norsk?
- Hvordan har du lært deg norsk?
- Hvordan lærer du best norsk/ Hva synes du er den beste måtenfor å lære seg et språk?

1. Deltakelse på norskkurs

- Hvor lenge har du gått/gikk du på kurset?
- Hvordan foregår undervisningen? Kan du fortelle om undervisningen?
- Opplever du at det er noen forskjell mellom norsken du lærer i klasserommet og den du møter ute i samfunnet/hverdagen?
- Hvis du ser for deg at du skal jobbe i en kafe – er klasseromsundervisning nyttig?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilken undervisning liker du best? Klasseroms eller praksissted? Hvorfor?

1.2 Annen type norsklæring

- Hvordan lærer du norsk utenfor arbeidspraksisstedet?
- Hva lærer du?

Hva tenker praktikanten om den nye undervisningen sammenliknet med mitt tidligere undervisningsopplegg?

2. Spørsmål om opplæring på arbeidspraksisstedet/undervisning

- Synes du at du lærer norsk her? (Hvorfor/hvorfor ikke?)
- Hva kunne vært bedre på arbeidspraksisstedet for at du skulle lært mer norsk?
- Hva lærer du på arbeidspraksisstedet etter din mening/erfaring?
- er det nyttig? Hvorfor

2.1 Spørsmål om undervisning (til deltakere)

- Hvordan var undervisningen høsten 2019, hvis du husker, kan du gjenfortelle?
- Hva husker du at du lærte mest av høsten 2019? (Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik?)
- Hva ønsket du å lære på praksisstedet?
- Hva så du for deg å lære på praksisstedet?
- Hva synes du selv at du lærte?
- Merket du noen endringer fra høsten 2019 til vår 2020?

- Eventuelt: Hvilke endringer?
- Kan du fortelle mer om endringene?
- Hva synes du at du lærte vår 2020?
- Hva tenker du om at kokken og språklærer underviser samtidig?

Hva tenker deltakerne selv om egen investering i undervisningen på praksisstedet?

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

- Når du kom til Norge, hvordan tenkte du at livet ditt kom til å bli? (Hadde du noen forventninger til livet her? Jobb, familie etc.)
- Hva vil du si er den viktigste motivasjonen til å lære norsk?
Har du vært like motivert hele tiden til å lære norsk, eller mer i begynnelsen/slutten?
- Er det noe som kan påvirke/ødelegge motivasjonen?
- Når du først kom til Norge, var det lett å finne nordmenn som du kunne snakke med?
- Hvordan er det på jobben sammen med de andre praktikantene og kokkene? Føler du deg inkludert i samtalene med kokkene? Med de andre praktikantene?
- Snakker dere sammen under lunsjen?
 - hvis nei: hvorfor ikke?
 - Hvis ja: hva snakker dere om?
- Hvor viktig er språklæring på praksisstedet for deg?
- Hva gjør du for å få mest mulig norsk på praksisstedet?
- Hvilket språk tror du at du snakker mest i løpet av en arbeidsdag?
- Gjør du noe på fritiden for å lære mer språk eller om restaurant og matfag?

Intervjuguide – kafémedarbeider

- Hvordan var undervisningen høsten 2019, hvis du husker, kan du gjenfortelle?
- Hvordan oppfattet du deltakernes læringsmuligheter høsten 2019?
- Hva tror du deltakerne lærte mest av høsten 2019?
- Kan du si noe om endringene fra høsten 2019 til våren 2020?
- Hvilken rolle har du på praksisstedet?
- Hvordan bidrar din rolle til språklæring?
- Hva synes du om å ha en aktiv undervisningsrolle?
- Hva tenker du deltakerne får ut av VG-pensum som vi underviser nå?
- Har du inntrykk av at det er noen endringer i deltakernes opplevelse av tiden på praksisstedet? (Hvorfor? Hva?)

Vedlegg 5: Forsøksplan 1

Forslag til undervisningsplan 1

Norskundervisning 2 x per uke, mandag og fredag kl 08-09 – basert på ukens plan

deltaker møter opp i uniform – servere enkel frokost+ kaffe?

Signaturrett + filming tirsdager – lage undervisningsopplegg?

Opplegg basert på opplæringsheftet i regi av kokker – onsdag og torsdag (så begge grupper får det med seg)

Oppstart ?

Uke 3

IK MAT + HYGIENE

Uke 4

IK MAT + HYGIENE

Uke 5

BEHANDLING AV MAT MODUL 1

Uke 6

BEHANDLING AV MAT MODUL 2

Uke 8

KJØKKENREDSKAPER + ALLERGIER

Uke 9

RYDDING OG VASKING

Uke 10

MATTILSYNET

Uke 11

MATSMITTE OG FORGIFTNING

Uke 13

HMS

Uke 14

HELSE

Uke 16

HELSE

Uke 17

HELSE

Uke 19

RÅVARER

Uke 20

RÅVARER

Uke 21

RÅVARER

Uke 22

RÅVARER

UKE 7,12, 18 og 23 Bedriftsbesøk? Hvilke bedrifter ønsker vi å besøke? Bør planlegges i god tid

Opplegg signaturrett

Hver tirsdag

Filmes av? Med?

Alle deltakere presenterer sin rett for de andre ved å lage og fortelle hva de gjør

<https://www.youtube.com/watch?v=54rZ6G5Dk6w>

Foreløpig plan etter første møte

Mandag og fredag: norsk fra 08-09

Tirsdag: signaturrett

Onsdag og torsdag: undervisning

Ønsker for fremtiden

Navn på kafe som en overgang men også skape permanent jobb, foretak som tar sosialt ansvar, samarbeid med universitet og høyskoler, systue, grønnsakshage, events som loppemarked, matfestival, design og smoothies, åpne opp for andre kvalifiseringsprogram, stuietur til Yalla trappan. Sosiale samlinger for å styrke gruppene (ala fredagspils etc) 1 gang i måneden. Mer bærekraftig produksjon på kjøkkenet, leverandør + resirkulering

Mål - refleksjon

Fleksibilitet blant deltakere, styrkede norskkunnskaper, arbeidslyst og glede. Bygge drivhus (og muligens systue), for å nytte oss av kunnskap blant deltakere (agronomer), i samarbeid med sjefen på huset. Ønskelig med oppstart 2 x per år, 10 deltakere hver dag, kunne gi kompetansebevis og ha mer stabilitet både for kokker og deltakere – en 6 måneders kontrakt kunne vært et godt utgangspunkt – går videre etter dette. Gjøre *navn på kafe* til et godt og ettertraktet tilbud.

Læreplan restaurant- og matfag for Kafe Sør

Dette er vår «nyeste» læreplan for yrkesfaget. Opplæringsmodellen i sin helhet inkluderer også pedagogisk praksis og språklæring.

<p>Modul 1: Hygiene</p> <p>Deltakeren opparbeider kompetanse om relevant regelverk og kvalitetsstyringssystemer med vekt på personlig hygiene, produksjonshygiene og næringsmiddelhygiene. Bli kjent med helse, miljø og sikkerhetssystemene i faget.</p> <p>Deltakeren opparbeider kompetanse i norsk som er relevant for yrkesutøvelsen i lærefaget.</p>	<p>Uke 1: gjøre rede for forebygging av matbårne sykdommer og drøfte konsekvenser av dårlig hygiene (Vg2 råvarer og produksjon)</p> <p>praktisere god personlig hygiene og produksjons- og næringsmiddelhygiene i henhold til gjeldende regelverk</p> <p>følge krav til bekledning og drøfte arbeidsantrekkets utforming med tanke på estetikk, hygiene og helse, miljø og sikkerhet</p> <p>Uke 2: utføre arbeidet i tråd med gjeldende regelverk og kvalitetsstyringssystemer for varemottak, oppbevaring av råvarer, produksjon, anretning og servering</p> <p>følge gjeldende regelverk og rutiner for persontrafikk og vareflyt</p> <p>bruke håndverktøy, maskiner og utstyr og utføre daglig og periodisk vedlikehold av disse</p> <p>Uke 3: vaske opp, utføre annet renhold og renholdskontroller i henhold til gjeldende regelverk</p> <p>håndtere avfall etter gjeldende regelverk</p>
---	--

	<p>følge rutiner for forebygging og bekjempelse av insekter og andre skadedyr</p> <p>bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler,</p> <p>diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv (norsk)</p> <p>skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster (norsk)</p>
<p>Modul 2: Service og gjestebehandling</p> <p>Kandidaten skal forstå servering, salg, service, kommunikasjon. I dette ligger også omfanget av økonomisk forståelse og det ansvaret som ligger i å selge og servere mat og drikke på en profesjonell. Deltageren skal kunne bidra til utvikling av trygt arbeidsmiljø og medvirke i bedriftenes ansvar med gjesten i fokus.</p> <p>Deltakeren opparbeider kompetanse i norsk som er relevant for yrkesutøvelsen i lærefaget.</p>	<p>Uke 1:</p> <p>yte profesjonell service og gjeste- og brukerbehandling</p> <p>utføre servering og korrekt rydding ved gjestens bord</p> <p>presentere menyer for gjestene</p> <p>presentere, anbefale og servere mat, alkoholfrie og alkoholholdige drikkevarer (VG2)</p> <p>klargjøre lokale og omsette og servere mat og drikke i samsvar med metoder som gjelder for restaurant- og matbransjene (Vg1)</p> <p>Uke 2:</p> <p>tilberede spesialkost ut fra gjestenes ønsker og behov</p> <p>Uke 3:</p> <p>kartlegge egne forbruksvalg og argumentere faglig og etisk for egne forbruksvalg som kan bidra til bærekraftig forbruksmønster</p>
<p>Modul 3: Meny og økonomi</p>	<p>Uke 1:</p>

Deltakeren opparbeider kompetanse om planlegging og tilberedning av menyer. Modulen handler om økonomiske forhold knyttet til produksjon, tilberedning og salg av mat. Grunnleggende forståelse for rammevilkår, konkurranseforhold og kundebehandling inkluderes i kunnskapsinnholdet i denne modulen.

Deltakeren opparbeider kompetanse i matematikk og norsk som er relevant for yrkesutøvelsen i lærefaget.

planlegge og tilberede måltider med vekt på utseende, lukt, smak, konsistens, ernæring og økonomi

bruke tilberedningsmetoder og oppbevaringsmåter som ivaretar råvarenes næringsinnhold og sikrer god ressursutnyttelse og økonomi
foreta porsjonsberegning og produsere retter etter oppskrifter

Uke 2:

velge ut og kombinere råvarer til måltider og menyer som tilfredsstillende matopplevelse og ernæringsmessige, sensoriske og estetiske krav

sette opp og kalkulere menyer til ulike sesonger, anledninger og grupper

komponere menyer og måltider ut fra gjestens ønsker og behov

planlegge spesialkost ut fra gjestenes ønsker og behov

Uke 3:

vurdere forbruk og sette opp budsjett og regnskap ved hjelp av regneark

skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster

Modul 4: Matproduksjon

Deltakeren opparbeider kunnskap om kvalitetsvurdering, behandling av råvarer og hel- og halvfabrikater. Råvarenes egenskaper og bruksområder står sentralt. Modulen omfatter planlegging av måltider ut fra økonomi, ernæring, sensoriske, estetiske krav, bruk av riktig utstyr, arbeidsteknikker, produksjonsmetoder, oppbevaring av råvarer, økologisk ressursutnyttelse, effektiv og økonomisk drift.

Uke 1:

planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere tilberedning av mat på ulike typer serveringssteder

planlegge og tilberede måltider med vekt på utseende, lukt, smak, konsistens, ernæring og økonomi

kvalitetsvurdere ferske råvarer, hel- og halvfabrikater og ferdige produkter

velge egnede råvarer og tilberedningsmetoder til ulike retter

rense, filetere og porsjonere fisk, beine ut og stykke opp kjøtt, vilt, fugl og fjærfe

Uke 2:

bruke tilberedningsmetoder og oppbevaringsmåter som ivaretar råvarenes næringsinnhold og sikrer god ressursutnyttelse og økonomi

bruke håndverktøy, maskiner og utstyr og utføre daglig og periodisk vedlikehold av disse

fremme kvalitet, effektivitet og produktivitet gjennom riktig arbeidsteknikk

bruke ny produksjonsteknologi

foreta porsjonsberegning og produsere retter etter oppskrifter

lage og anrette kalde og varme retter med utgangspunkt i grunnleggende tilberedningsmetoder til ulike måltider og menyer

	<p>Uke 3:</p> <p>lage kraft, varme og kalde sauser og supper med utgangspunkt i grunnleggende tilberedningsmetoder</p> <p>lage retter med utgangspunkt i lokal, nasjonal og internasjonal tradisjon og kultur tilberede og emballere mat for catering</p> <p>lage mat og produkt tilpassa nye trender ut fra kunnskap om råvarer, produksjonsmetoder og matkultur (Vg1)</p> <p>regne med ulike måleenheter, bruke ulike måleredskaper, vurdere hvilke måleredskaper som er hensiktsmessige, og vurdere måleusikkerheten (matematikk)</p>
--	---

Modul 5: Dessertkjøkken

Deltakeren opparbeider kompetanse om produksjon. Lage og anrette søte bakverk, kaker og desserter med utgangspunkt i grunnleggende tilberedningsmetoder og estetikk. Kandidaten skal utvikle forståelse og se sammenheng fra søteråvarer, eksempelvis sukker til anrettet presentasjon. I denne modulen skapes forståelse rundt ressursbruk og anvendelse av søte råvarer og deres opphav samt betydning i påvirkning av helse for individ og samfunn.

Deltakeren opparbeider kompetanse i naturfag, matematikk og norsk som er relevant for yrkesutøvelsen i lærefaget.

Uke 1:

lage og anrette desserter og dessertsauser med utgangspunkt i grunnleggende tilberedningsmetoder

lage og anrette brød, småbrød, kaker og konditorvarer

lage retter med utgangspunkt i lokal, nasjonal og internasjonal tradisjon og kultur

foreta porsjonsberegning og produsere retter etter oppskrifter

kvalitetsvurdere, oppbevare og behandle råvarer og bearbejdede produkter på faglig, etisk og ressursmessig forsvarlig måte (Vg2)

gjennomføre enkle salgsfremmende tiltak

Uke 2:

drøfte spørsmål knyttet til slanking, spiseforstyrrelser og trening, og til hvordan livsstil påvirker helsen

Uke 3:

gjøre rede for begrepet bærekraftig utvikling (naturfag)

kartlegge egne forbruksvalg og argumentere faglig og etisk for egne forbruksvalg som kan bidra til bærekraftig forbruksmønstre (naturfag)

<p>Modul 6: Bransje og miljø</p> <p>Deltagerne opparbeider kompetanse i denne avsluttende modulen for å få et helhetlig bilde av drift og bransje forståelse. Hvilke ulike faktorer som påvirker bedriftens økonomi og arbeidsmiljø. Hvilke krav som stilles til helse ergonomi og hygiene samt bransjens krav om å forholde seg til regelverk, allergener og merking.</p> <p>Deltakeren opparbeider kompetanse i norsk som er relevant for yrkesutøvelsen i lærefaget.</p>	<p>Uke 1:</p> <p>gjøre rede for bedriftens forretningsidé, krav til gjestebehandling og organisering</p> <p>drøfte ulike faktorer som kan påvirke bedriftens økonomiske resultat</p> <p>følge gjeldende regelverk for tilberedning og servering av mat og drikke</p> <p>Uke 2:</p> <p>følge krav til bekledning og drøfte arbeidsantrekkets utforming med tanke på estetikk, hygiene og helse, miljø og sikkerhet</p> <p>følge gjeldende regelverk for helse, miljø og sikkerhet</p> <p>utføre arbeidet i tråd med ergonomiske prinsipper</p> <p>Uke 3:</p> <p>gjøre rede for forbrukerkrav til produktmerking og matvaretrygghet og gjeldende regelverk om dette</p> <p>gjøre rede for de vanligste allergiske reaksjonene som kan følge av mat og drikke, og ta hensyn til dette i det daglige arbeidet</p>
--	--

Planen baserer seg på UDIR sin [Forsøkslæreplan](#) i kokkefaget Vg3/opplæring i bedrift, med noen få endringer og tilpasninger.