



UNIVERSITETET I BERGEN

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Masteroppgave i nordisk språk

Vårsemester 2022

“Det som hjelper er å øve og diskutere, tror jeg”

Læreroppfatninger om undervisning av pragmatikk

i arbeidsrettet norskopplæring

Stian Kervell

TAKK

Den første og største takken går til veilederen min, Ingvild Nistov, som nå har veiledet både bacheloroppgaven og masteroppgaven min. Takk for din raushet, generøsitet og fleksibilitet når det kommer til tiden din. For gode og interessante samtaler om emnet. Og takk for at du har oppmuntret meg de gangene jeg har mistet troen på prosjektet eller meg selv. Det har betydd veldig mye.

Takk til professorer og medstudenter som har heiet underveis og minnet meg på oppgavens viktighet og relevans.

Takk til familien som har stilt opp som barnevakt når vi har trengt et pusterom eller tid til å skrive, og til Julie som har lest korrektur.

Takk for din trofasthet og styrke, himmelske Far!

Til slutt, tusen takk til min Kristine, vi klarte det! Dette er like mye din fortjeneste som min. Jeg elsker deg og guttene våre. Nå må vi huske å feire litt!

Innhold

Liste over figurer og tabeller	6
1 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunn.....	7
1.1.1 Personlig motivasjon for oppgaven.....	7
1.1.2 Arbeidsrettet norskopplæring.....	8
1.1.3 Arbeidskultur og forventninger.....	9
1.1.4 Lærerrollen.....	11
1.1.5 Læreres oppfatninger	13
1.2 Tidligere nordisk forskning	14
1.2.1 Pragmatikk i et andrespråksperspektiv.....	14
1.2.2 Læreroppfatninger innen norsk andrespråksforskning.....	15
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	16
1.4 Oppgavens struktur	16
2 TEORI OG TIDLIGERE INTERNASJONAL FORSKNING	17
2.1 Pragmatikk	17
2.1.1 Talehandlinger, språkfunksjoner og begrepsensum	17
2.1.2 Kommunikativ og pragmatisk kompetanse.....	19
2.2 Undervisning for å utvikle pragmatisk bevissthet hos innlærere.....	23
2.3 Pragmatikk i arbeidsrettet språkopplæring	27
2.4 Læreroppfatninger	31
2.5 Metapragmatisk bevissthet hos lærere	35
3 METODE	38
3.1 Valg av metode	38
3.1.1 Kvalitativ metode	39
3.1.2 Semistrukturerte intervju.....	40
3.2 Informantutvalg	41
3.3 Framgangsmåte	43
3.3.1 Forberedelse til intervju	43
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene	43
3.3.3 Behandling av datamaterialet.....	44
3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering	47
3.5 Forskerrollen.....	48
3.6 Forskningsetikk.....	50
4 FUNN FRA INTERVJUENE	51

4.1 Om begrepet pragmatikk	51
4.2 Metapragmatisk bevissthet hos lærerne	53
4.3 Språksyn.....	56
4.4 Om roller og ansvar	63
4.5 Om undervisningsstrategier og læringsmateriell	67
5 DISKUSJON	75
5.1 Forskningsspørsmål 1	75
5.1.1 Metapragmatisk bevissthet og kunnskap	75
5.1.2 Manglende kunnskap eller språksyn?	77
5.2 Forskningsspørsmål 2	80
5.2.1 Nivåtilpasset undervisning	81
5.2.2 Autentisk materiale	83
5.2.3 Utvikling av innlærerens selvstendige vurderingsevne.....	84
6 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	85
6.1 Mitt bidrag og oppdagelser med studien.....	85
6.2 Begrensninger ved studien.....	86
6.3 Videre forskning	87
LITTERATUR	89
Sammendrag	105
Abstract.....	106
Vedlegg 1: Infoskriv med samtykkeskjema	107
Vedlegg 2: Intervjuguide	110

Liste over figurer og tabeller

Tabell 1: Kjennetegn ved de ulike språkhandlingsklassene.....	18
Figur 1: Syklisk modell av læringsprosessen fra Riddiford & Joe (2010).....	26
Figur 2: Modell som viser faktorer som spiller inn på læreroppfatninger.....	33
Tabell 2: Skjema for induktiv tilnærming i analysen	46

1 INNLEDNING

Dette prosjektet handler om pragmatikk og hvilke oppfatninger lærere i arbeidsrettet norskopplæring har om undervisning av pragmatikk. Pragmatikk er et komplekst fenomen, men blir i sin ytterste enkelhet definert av Bardovi-Harlig (2013) som studiet om “how learners come to know how to say what-to-whom-when”. Pragmatikk tar for seg mening i kontekst, som er mening, ofte indirekte formidlet, utover det som bokstavelig talt kommuniseres (Ishihara, 2010). Jeg ønsker å se hvilken rolle lærerne mener pragmatikk bør spille i undervisningen sin, om de opplever at de er i stand til å undervise pragmatikk, og hvilke strategier de oppgir at de bruker i undervisningen av pragmatikk. Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 2, er aspektene mening, interaksjon og kontekst sentrale i forståelsen av pragmatikk.

Prosjektet plasserer seg innen andrespråksforskningen, et fagfelt som er særs aktuelt og relevant med flyktningstrømmen, og den generelle arbeidsinnvandringen vi ser i dagens samfunn. Det kan være nyttig for lærere i arbeidsrettet norskopplæring å få kunnskap om hvilken rolle pragmatikk kan spille for en vellykket arbeidsutplassering.

Undersøkelsen plasserer seg også innen forskningen på *teacher's beliefs* som søker å svare på hva lærere tror, mener, vet og praktiserer (Borg, 2015). Tradisjonelt har forskningsfeltet vært opptatt av å se etter sammenhenger mellom faktiske klasseromspraksiser i forhold til spesifikke områder i den språklige bevisstheten, som grammatikk og uttale. Som jeg vil komme tilbake til i kap. 2.4 og kap. 3, har jeg valgt å ikke fokusere undersøkelsen på disse sammenhengene, men på hva lærerne, ut ifra deres rapporteringer – *vet*, *tror*, og *mener* om undervisning av pragmatikk.

1.1 Bakgrunn

1.1.1 Personlig motivasjon for oppgaven

Gjennom studiet og jobb som vikarlærer i norskopplæringen ved siden av studiene, har jeg sett hvor viktig pragmatisk kompetanse er for å bli godt integrert i samfunnet og i arbeidslivet. Samtidig erfarte jeg at både læreplan og lærebøker virket å være lite fokusert på denne dimensjonen av språket. Selv det obligatoriske pensumet i studiene mine inneholdt lite lesestoff som tok opp aspekter ved pragmatikk, og enda mindre om undervisning av

pragmatikk. Dette fanget interessen min, og i bacheloroppgaven min (2019) prøvde jeg å finne ut i hvilken grad undervisning av pragmatikk blir fremmet i læreplan og lærebøker, og hvordan lærere kan finne hjelp til dette i undervisningen sin. Jeg konkluderte med at det var få punkter i den gang gjeldende læreplanen og nivåbeskrivelsene som beskrev pragmatisk kompetanse og hva som forventes av innlærer i forhold til denne kompetansen. I tillegg fant jeg ut at kritikken fra Nistov (2003) rettet mot lærebøkernes ensrettede fokus på språkets refererende funksjon i stor grad fortsatt var gjeldende, og at lærebøkers manglende fokus på pragmatisk kompetanse ikke bare har vært et problem nasjonalt, men også i stor grad internasjonalt (Bardovi-Harlig, 2001; Vallenga, 2004).

Som vikar for innlærere i arbeidspraksis, fikk jeg høre mange oppgitte deltakere som viste frustrasjon for at de ikke ble tilbudt fast stilling etter endt arbeidspraksis – selv etter flere utplasseringer. Mine erfaringer som student og vikarlærer, sammen med en økende interesse for arbeidsrettet norskopplæring hos mine medstudenter, gjorde meg nysgjerrig på pragmatikkens rolle i arbeidsrettet norskundervisning.

Tatt i betraktning at lærerne er de fremste aktørene i å bevisstgjøre innlærere på pragmatiske aspekter i språket (Taguchi, 2011), og utruste dem til møtet med arbeidslivet, fant jeg det interessant å se på læreroppfatninger om pragmatikk og undervisning av temaet. Ifølge teorien om læreroppfatninger, er det lærerens utdanning, lærerens personlige erfaringer som språklærer og erfaringene fra klasserommet som sammen former den mentale dimensjonen av oppfatningene en lærer innehar (Borg, 2015). Gjennom å undersøke læreres oppfatninger om pragmatikk og undervisning av pragmatikk innenfor arbeidsrettet norskopplæring, sikter jeg mot å få en større forståelse for rollen pragmatikk spiller i undervisningen.

1.1.2 Arbeidsrettet norskopplæring

I Norge legges det økende press på andrespråklærere når det gjelder å gjøre språkundervisningen mer relevant og orientert mot arbeidsmarkedet, og dermed sikre en raskere integrering av flyktninger og innvandrere inn i arbeidsmarkedet. Formålet med norskopplæringen for voksne innvandrere er at deltakerne skal nå et ferdighetsnivå i norsk som de kan bygge videre på i utdanning, arbeid og samfunnslivet for øvrig (Norsk Kompetanse, 2017). Språkkompetanse i norsk sees på som avgjørende for inkludering og integrering i samfunnet og i det norske arbeidslivet, og viktig for at innvandrere skal få sin økonomiske selvstendighet. Med dette som grunnlag har språk og arbeidsliv fått større fokus,

og et nytt begrep har oppstått i andrespråksundervisningen, nemlig arbeidsrettet norskopplæring, som blir betraktet som et viktig verktøy i å forberede deltakerne til å gå ut i arbeid, gjennom både arbeidspraksis og språktrening.

Arbeidsrettet norskopplæring er en kombinasjon av læring av språk ute på en arbeidsplass og/eller i klasserommet og/eller ved besøk av en lærer.

Opplæringen kan arbeidsrettes både for deltakere som får all sin opplæring i et klasserom, for dem som kombinerer undervisning med praksis på ulike måter, og for dem som får all opplæring ute i arbeidslivet. Arbeidsretting kan dermed tilpasses deltakere på alle spor og på flere nivåer i norskopplæringen (Kompetanse Norge, 2021)

Lærere i arbeidsrettet norskopplæring kan derfor undervise en klasse som venter på å komme ut i arbeidspraksis, en klasse med deltakere som er ute i praksis tre dager og på skolen to dager i uken, eller bare undervise ute på arbeidsplassen til deltakerne. I et arbeidsrettet norskklasserom kan det være undervisning rettet mot ett yrke (f.eks. kantinemedarbeider), eller generelt for arbeidslivet der det er flere yrker representert blant deltakerne i et klasserom.

Forskningsfeltet om arbeidsrettet språkopplæring har økt i Norden i senere tid i takt med myndighetenes politiske mål om integrering, der språklæring i arbeidslivet ofte blir sett på som det beste virkemiddelet for å nå integreringsmålene. I de siste årene har vi også sett en gryende interesse for arbeidsrettet norskopplæring i flere masteroppgaver (Bjerkeset, 2019; Furulund, 2016; Idrupsen & Kornbakk, 2020; Norby, 2018; Bjørklund, 2021; Nordby, 2022; Villanger, 2022).

1.1.3 Arbeidskultur og forventninger

Kommunikasjon er viktig på de aller fleste arbeidsplasser. Arbeidskultur i Norge forstås som en samhandling og dialog rundt arbeidsoppgavene og er viktig for effektiv gjennomføring av arbeidet, spesielt siden de ansatte ofte involveres i hvordan arbeidet bør gjennomføres, ifølge Sørholt (2016). Som ny på en arbeidsplass, må man ikke bare fullføre oppgaverrelaterte aspekter av jobben, som å håndtere informasjon, gi og utføre arbeidsoppgaver ut ifra instruksjoner, men også forsøke å passe inn og opprettholde et godt samarbeid med kollegaer. Man må lære hvordan man adresserer folk, hva som er forventet ift. formalitet ut ifra kollegaers posisjoner, hvilke sosiale normer og konvensjoner som er gjeldende på arbeidsplassen, i tillegg til de sosiale normene knyttet til f.eks. kundekontakt eller

pasientkontakt. Som Timpe-Laughlin (2019) påpeker, utgjør arbeidsplassen en bestemt type språkbruksmiljø der arbeidssnakk (*institutional talk*) er formet av spesifikke språkbruksregler, normer og konvensjoner som nykommere til arbeidsplassen trenger å lære. Disse forventningene kan oppleves som utfordrende selv for en førstespråksbruker.

For andrespråksinnlærere i arbeidspraksis skal man i tillegg til det som jobben og arbeidskulturen krever, lære seg et nytt språk. Timpe-Laughlin, Wain & Schmidgall (2015) argumenterer, ut ifra et lingvistisk perspektiv, at arbeidsplasskonteksten kan beskrives som å befinne seg i “the intersection of language for specific purposes and language socialization” (s. 22). Med andre ord krever konteksten en *dobbel sosialisering* (Timpe-Laughlin, 2019) der innlærere må lære hvordan de skal utføre jobben sin i målspråket, i tillegg til å lære seg å bruke språket sosialt i den gitte arbeidskulturen og lære seg sosiokulturell kunnskap som er “wired into language use” (Roberts, 2005, s. 118). Utfordringen med pragmatikk, som er så tett relatert til kultur og identitet, er som Byram og Morgan (1994) påpeker:

learners cannot simply shake off their own culture and step into another, their culture is a part of themselves and created them as social beings (s. 43).

I møtet med et nytt språk formes en ny sosial identitet, og for å få aktørskap (*agency* jf. Norton, 2000) i denne nye identiteten, trenger man kunnskap om hva slags språk som skaper hvilke sosiale situasjoner, og ferdigheter til å ta denne kunnskapen i bruk i målkulturen (jf. Norton, 2013). Uten denne kunnskapen kan integreringen i arbeidslivet være utfordrende for deltakere i arbeidspraksis, der relasjonsbygging ofte er avgjørende for å få seg et nettverk og lykkes videre på det norske arbeidsmarkedet. Med hensyn til dette peker LoCastro (2003) på hvordan jobbintervjusituasjoner krever at innlærere vet hvordan de skal bruke språk for å “selge seg selv inn”, og at i kulturer der intervjuobjekter fra en annen sosiokulturell bakgrunn “may shy away from selfpresentation” (s. 233), kan en språklærer slite med å formidle denne informasjonen til elevene.

Det er en allmenn oppfatning i Norge at nettverk og bekjentskaper står for en betydelig del av sysselsetting i Norge. Dette støttes av NIBRs rapport om sysselsetting av innvandrere (NIBR, 2015), der forskerne fant en sterk positiv effekt av det å ha venner med norsk bakgrunn. Beregnet sannsynlighet for å være i jobb er 23,9 prosentpoeng høyere for en innvandrer med en eller flere norske venner, enn for en innvandrer uten nettverk (s. 135). Følgelig vil arbeidspraksis kunne være en startmulighet for mange innvandrere til å bygge relasjoner og vennskap. En viktig faktor for å lykkes med dette, er hvordan man framstår som person for sine kollegaer og sjefer, og hvor godt inntrykk man etterlater seg. En

grunnleggende evne som å forstå og bruke språket på en passende kulturell måte ut ifra konteksten, vil da være avgjørende for å gi fra seg et positivt inntrykk.

Som det påpekes av Abrams (2014), vil andrespråksbrukere som ikke møter forventningene satt av de sosiale normene lett kunne bli dømt av morsmålsbrukere som enten uhøflige eller uvennlige, spesielt innlærere med god grammatisk kompetanse som det oftest forventes mer av (s. 56). Selv om misforståelser som oppstår gjennom vansker med vokabular og grammatikk ofte er tydelige, er pragmatiske feil mindre synlige og vil oftere bli tilskrevet innlærers personlighet enn innlærers manglende kunnskap om normer (Thomas, 1983). Det betyr at hvordan en språkbruker bedømmes ikke er basert på språkbrukerens kompetanse i norsk, men heller som menneskelige egenskaper, og dette kan føre til en utvikling og vedlikeholdelse av rasistiske stereotypier (jf. Roberts, Davies & Jupp, 1992). Med ulike kulturelle normer og hvilke ytringer som blir ansett som passende, kan det dessuten være sensitivt å påpeke pragmatiske feil.

Selv for lærere kan det være sensitivt å korrigere sosiopragmatiske feil som har utspring fra sosiokulturelle vurderinger, fordi “man føler at en setter spørsmålstegn ved ens sosiale verdier” (Svanes, 2003, s. 237). I Norge, vil det f.eks. ofte ikke være passende å spørre et ektepar om de prøver å få barn, eller om de bruker prøverør for å oppnå det. Men, som Wyner & Cohen (2015) bemerker, vil det f.eks. i Israel være sosiokulturelt akseptabelt “siden staten dekker alle utgifter ved prøverør og er derfor en del av en større diskurs” (s. 523). I lys av nevnte grunner, vil den pragmatiske kompetansen kunne være en avgjørende faktor for å lykkes med å bli en del av arbeidsfellesskapet (jf. Timpe-Laughlin m.fl., 2015), og for å videre bygge nettverk og innta arbeidsmarkedet etter endt arbeidspraksis.

1.1.4 Lærerrollen

I lys av forslaget til The Douglas Fir Group (2016) om et nytt rammeverk der språk forstås som å lære å «negotiate social and linguistics action in the face of minimal common ground and maximal semiotic demands» (s.23), er pragmatikk et tydelig aspekt og følgelig sentral i språklæringen. Flere forskere som undersøker undervisning ser på lærere som de fremste aktørene (*the primary agents*) i forhold til å veilede, undervise og hjelpe innlærere til å navigere i et nytt språk (Bardovi-Harlig, 2001; Cohen & Sykes, 2013). I tråd med dette peker Ishihara (2011) spesielt på at lærerens rolle er viktig i innlæring av pragmatikk. Med både interkulturelle forskjeller i førstespråket og målspråket, som hvordan man utfører en

forespørsel på en passende måte, og interpersonlige forskjeller, som hvordan man ønsker å fremstå i kommunikasjonen, kan pragmatikk være et utfordrende fenomen å undervise i.

Fordi lærere er de fremste aktørene i å undervise pragmatikk, bør de informeres bedre og forberedes profesjonelt på undervisning av pragmatikk, i tillegg til å kunne reflektere over sine egne undervisningspraksiser, ifølge Ishihara (2011, s. 12). Tross kompleksiteten av pragmatikk, viser omfattende forskning at pragmatikkundervisning kan være effektivt (Bardovi-Harlig, 2017; Taguchi, 2018; Tatsuki, 2019). Studier viser også i stor grad at eksplisitt undervisning av pragmatikk er mest effektivt der innlærere blir gjort bevisste på de ulike aspektene ved pragmatikk i språket (Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998; Taguchi, 2014; Mansfield, 2013; Halenko & Jones, 2011). Eksplisitt undervisning av pragmatikk har også vist seg å være effektiv i en arbeidsplasskontekst (Riddiford & Joe, 2010; Louw, Derwing & Abbott, 2010), spesielt i å gjøre innlærer i stand til å ta egne valg ut ifra sosiokulturell kunnskap (Li, 2000). Men på tross av den bredt etablerte kunnskapen om kulturelle forskjeller og de negative effektene de kan ha i en samtaleutveksling, der de involverte ikke er klar over dens eksistens, velger mange lærere bort pragmatikk i språkundervisningen av innvandrere (jf. Yates, 2010).

Grunnen til at pragmatikk velges bort av mange lærere, hevdes av Taguchi (2011) å være en mangel i lærerutdannelsen, der det er lite eller ingen fokus på pragmatikk, og dersom pragmatikk finnes i pensum, er den teoretisk fokusert og lite fokusert på å utruste lærere til å undervise pragmatikk – noe som stemmer med min egen erfaring, jfr kap 1.1.1. Dessuten er det mange lærere som ofte velger å støtte seg på lærebøker i språkundervisningen sin, men når det gjelder lærebøker brukt i språkundervisning, viser blant andre Bardovi-Harlig, Mossman & Su (2017) til at det finnes en inautentisk presentasjon av pragmatikk på arbeidsplassen i lærebøker. Videre konkluderer Timpe-Laughlin (2019) i en omfattende undersøkelse om pragmatikk på arbeidsplassen med at “pragmatikk er fortsatt underrepresentert eller mangler fullstendig i mange S2-pensum, lærebøker og læringsmateriale” (s. 425). Samme tendens finner vi i Norby (2018) som konkluderer, i sin masteroppgave om lærebøkernes bidrag til arbeidsrettet norskopplæring, at lærebøkene er vage og utydelige når de informerer om normer, kultur og forventinger på arbeidsplassen, til tross for et stort omfang av tekster som tar for seg arbeidsdomene. Med dette utgangspunktet kan det tyde på at andrespråklærerne står noe alene i undervisningen av pragmatikk, uten klare rammer for å øke den pragmatiske utviklingen hos innlærerne. Basert på denne påstanden, antyder forskning av læreres personlige pedagogiske systemer at for å takle

undervisningssituasjoner uten klare rammer, vil lærere “create and internalise their own maps” (Kagan, 1992, s. 80). Med andre ord vil undervisning være individuelt systematisert av lærerne, og lærere vil selv måtte finne ut en vei for å nå undervisningsmålet sitt.

Ved å gå nærmere inn på lærerrollen og få læreres perspektiv på undervisning av pragmatikk med hovedvekt på den muntlige delen av pragmatisk kompetanse, søker jeg svar på hvilke utfordringer som står i veien for undervisning av pragmatikk. Selv om det finnes et rikt forskningsfelt internasjonalt sett når det kommer til både teori og empiri (jf. kap 2), kan det se ut som det mangler studier som tar for seg pragmatikk i andrespråksundervisningen i nordisk sammenheng. Å undersøke dette gjennom læreroppfatninger kan derfor være et bidrag i ny forskning på feltet.

1.1.5 Læreres oppfatninger

Kognisjonsforskning i språkundervisning går tilbake til 1970-tallet, men mer oppmerksomhet har blitt rettet mot dette studiefeltet de siste årene av utdanningsforskere som søker å svare på hva lærere mener, tror, vet og praktiserer (Borg, 2015). Dette er hovedsakelig fordi det er oppdaget å være en sammenheng mellom det lærerne oppfatter som sant og riktig om undervisning, og lærernes beslutningstaking og praksis i klasserommet (Basturkmen, 2012).

Læreres refleksjon og vurdering av disse oppfatningene kan derfor ha en positiv effekt på hvordan lærere velger å takle et aspekt i undervisningen (Haukås, 2018). Som Borg (2019) påpeker, kan innsikt i lærernes tro og praksis synliggjøre i hvilken grad lærernes oppfatninger gjenspeiler god praksis slik den er definert i faglitteraturen. For eksempel, hvis litteraturen argumenterer for at eksplisitt bevissthet om språk er fordelaktig for elever, men lærere ikke tror dette er tilfellet og ikke klarer å fremme slik bevissthet i klassen, kan dette tyde på et behov for faglig utvikling rettet mot dette problemet.

Mye av den kunnskapen lærere har om undervisning er taus kunnskap, og det kan være en utfordring å sette ord på denne kunnskapen (Monsen, 2014). Likevel krever undervisning av et tema en verbalisering av kunnskapen læreren besitter for å undervise i temaet. Jeg ønsker å undersøke lærernes eksplisitte, verbaliserte kunnskap og hva de *vet*, *tror* og *mener* om undervisning av pragmatikk. Dette kaller jeg læreroppfatninger (se kap. 2.4).

Eksplisitte oppfatninger er uttalte, bevisste ytringer som uttrykkes verbalt, mens implisitte oppfatninger kan styre lærernes holdninger og fungere som filter når de tolker sine egne undervisningserfaringer uten at lærerne er bevisste på det selv (Fives & Buehl 2012, s.

474). Implisitte oppfatninger kan være vanskelig å få tak på, og undersøkes hovedsakelig gjennom observasjon for å se på sammenhengen mellom hva læreren sier og hva læreren gjør. Det er imidlertid ikke fokuset mitt i denne oppgaven. Jeg vil sette søkelys på lærernes bevissthet, tro, meninger og kunnskap ut ifra deres egne rapporteringer; med andre ord er det i hovedsak eksplisitte oppfatninger lærerne har om pragmatikk og undervisning av pragmatikk jeg vil fokusere på. Derfor er lærernes rapporteringer utgangspunktet for datainnsamlingen og analysen i dette prosjektet (se kap. 3.1.1).

I denne undersøkelsen ønsker jeg altså å belyse undervisning av pragmatikk gjennom perspektivet til lærerne, ved å se på læreropfatningene hos lærerne. Læreropfatningene i dette prosjektet vil derfor ikke være et forskningsobjekt i seg selv, men fungere som en inngangsport til temaet pragmatikk og undervisning av pragmatikk i andrespråkssammenheng. Jeg er interessert i lærerens oppfatninger av temaet i form av bevissthet, holdninger og teoretisk kunnskap.

1.2 Tidligere nordisk forskning

For å plassere denne oppgaven i et forskningshistorisk perspektiv vil jeg i dette delkapittelet gjøre greie for tidligere nordisk forskning innenfor 1) andrespråkpragmatikk og 2) forskning av læreropfatninger innen norsk andrespråksforskning. Deretter vil jeg, i kapittel 2, ta for meg tidligere internasjonal forskning og teori som er relevant for denne undersøkelsen.

1.2.1 Pragmatikk i et andrespråksperspektiv

Internasjonalt har andrespråkpragmatikk blitt forsket på i over 40 år, med størst fokus på språkhandlinger. I nordisk sammenheng har forskningen på andrespråkpragmatikk vært lite i rampelyset, og det finnes begrenset forskningsmateriale innenfor feltet. De mest relevante når det gjelder pragmatikk i en arbeidsplasskontekst er fra Danmark, der Kirilova (2018) tar for seg konvensjonelle uttrykk som en inngang i språk- og arbeidsfelleskapet for innlærere på lavt språknivå, og Tranekjær (2008) undersøker andrespråksstrategier for å svare på eksplisitte henvendelser om forståelse i kommunikasjonen på arbeidsplassen. I svensk kontekst har Lahtinen & Toropainen (2012) undersøkt hvordan andrespråksinnlærere av svensk ber om unnskyldning i e-post-korrespondanser sammenlignet med morsmålsbrukere av svensk.

I Norge har Jan Svennevig i de siste årene skrevet om andrespråksfenomen gjennom samtaleanalyse (se Svennevig, 2009) med fokus på pragmalingvistikk (Svennevig, Gerwing, Jensen & Uri, 2017; Svennevig, 2018; Urbanik & Svennevig, 2018). I tillegg har Pawel Urbanik (2017), i sin doktoravhandling, gjort en analyse av forespørsler utført på polsk og norsk, der han sammenlignet grammatiske og pragmatiske mønstre. I 2020 tok Urbanik også for seg forespørsler blant polske bygningsarbeidere på en norsk arbeidsplass, og Urbanik (2021) tar for seg bruken av direktiver hos en polsk andrespråksbruker som jobber som kranfører på en norsk bygningsplass. Det er dessuten relevant å nevne Winsnes (2005), en hovedfagsoppgave fra UiO om kommunikative valg hos to elever med lav skolebakgrunn og begynnerkompetanse i norsk på en arbeidsplass. Med engelsk som andrespråk har Milica Savic og Anders Myrset ved Universitet i Stavanger de siste årene skrevet om den pragmatiske utviklingen til unge innlærere (Savic, 2015; Myrset & Savic, 2021; Myrset 2021, Myrset, 2022).

1.2.2 Læreroppfatninger innen norsk andrespråksforskning

I forbindelse med læreroppfatninger innen andrespråksfeltet har Golden og Kulbrandstad (2019) skrevet om læreroppfatninger av det Europeiske rammeverket for språk. En artikkel utgitt av NOA forsøker å samle forskningen av læreroppfatninger i Skandinavia (Kulbrandstad, Egeland, Nordanger & Olin-Scheller, 2020). Maria Hjortdal (2018) tar i sin masteroppgave for seg læreroppfatninger hos norsklæreres andrespråkspraksis og deres oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring i grunnskolen. Jannecke Hofset (2014) har også skrevet en masteravhandling om læreroppfatninger når det gjelder grammatikk og undervisning av grammatikk i norskopplæringen av voksne innlærere. Åsta Haukås, på sin side, har skrevet om læreroppfatninger om flerspråklighet og en flerspråklig pedagogisk tilnærming (Haukås, 2015) og lærerforestillinger om språkundervisning (Haukås, 2018), samt lærerholdninger til språklæringsstrategier (Haukås, 2012).

Det er med andre ord ingen forskning i Norge som jeg er kjent med som har undersøkt læreroppfatninger om undervisning av pragmatikk i andrespråkssammenheng. Med dette som utgangspunkt, kan jeg si at denne oppgaven i stor grad bidrar til å åpne et nytt forskningsfelt i nordisk sammenheng når jeg undersøker læreroppfatninger om undervisning av pragmatikk i arbeidsrettet norskopplæring.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette prosjektet undersøker læreres perspektiv på undervisning av pragmatikk i arbeidsrettet norskopplæring. Problemstillingen min er derfor formulert slik:

Hvilke læreroppfatninger har lærere i arbeidsrettet norskopplæring om pragmatikk og undervisningen av pragmatikk?

For å bedre finne svar på problemstillingen vil forskningsspørsmålene mine være følgende:

1. Hva er bevisstheten og kunnskapen om pragmatikk og undervisningen av pragmatikk blant lærere i arbeidsrettet norskopplæring?
2. Hva kjennetegner lærernes undervisning av pragmatikk i deres rapporteringer?

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler med underkapitler. Kapittel 1 tar for seg motivasjon og bakgrunn for studien, og en kort oversikt over studier i Norge og Norden. Kapittel 2 presenterer først teori og tidligere internasjonal forskning om temaet, og deretter relevant teori fra de aktuelle fagfeltene som trengs for å belyse læreroppfatningene om undervisning av pragmatikk i arbeidsrettet opplæring. Kapittelet er delt inn i fire deler, der delkapittel 2.1 tar for seg pragmatikk og pragmatisk kompetanse i et andrespråksperspektiv, delkapittel 2.2 tar opp tilegnelse og undervisning av pragmatikk, delkapittel 2.3 tar for seg pragmatikk i lys av arbeidsplassen i et andrespråksperspektiv og delkapittel 2.4 omhandler læreroppfatninger innen språklæring og andrespråk. I det siste delkapittelet, 2.5, legger jeg frem min forståelse av metapragmatisk bevissthet og hvordan dette kan kobles til læreroppfatninger. Videre, i kapittel 3, legges metodegrunnlag og metodiske valg frem, og i kapittel 4 presenteres funn og analyse, før en drøfting av funnene legges frem i kapittel 5. Kapittel 6 oppsummerer og konkluderer oppgaven, før det foreslås områder for videre forskning.

2 TEORI OG TIDLIGERE INTERNASJONAL FORSKNING

Andrespråkspragmatikk er en underdisiplin til andrespråkslæring (ASL) som undersøker evnen andrespråksinnlærere har til å utføre kommunikative funksjoner i en sosial kontekst, hvordan utviklingen av dette skjer, og hvilke faktorer som påvirker utviklingsprosessen (Taguchi & Li, 2020, s. 2). Satt i sammenheng med arbeidsplasspraksis, undersøkes utviklingen av innlærers pragmatiske kompetanse i møte med arbeidsplassen og arbeidsmiljøets påvirkning på innlærers utvikling av kommunikative ferdigheter. For å forstå begrepet pragmatikk, må vi se på de ulike faktorene og områdene som utgjør vår forståelse av begrepet.

2.1 Pragmatikk

Som nevnt i kap. 1, omhandler pragmatikk hva man skal si, hvordan, til hvem og når (Bardovi-Harlig, 2013). Språkbrukere har i stor grad en hensikt og mening som ikke helt formidles av den bokstavelige betydningen av det som blir sagt. Pragmatisk forståelse inkluderer evnen til å forstå “speakers’ implied intentions accurately and in a speedy manner” (Taguchi, 2009, s. 79). Taguchi & Roever (2017) uttaler at fagfeltet pragmatikk studerer “aspects of language systems that are dependent on the speaker, the listener, and the context of an utterance” (s. 1).

2.1.1 Talehandlinger, språkfunksjoner og begrepsensum

Et viktig område av pragmatikk er talehandlinger, som er kommunikative handlinger som utføres via ytringer som tjener en funksjon i kommunikasjon (Yule, 1996, s. 47). Teorien om språkhandlinger eller talehandlinger (Speech Acts Theory), som har hatt en betydelig påvirkning på hvordan vi ser på språk og pragmatikk, ble først introdusert av Austin (1962) i boken *How To Do Things With Words*, og senere utviklet av Searle (1969). Austin gjorde det klart at ved å si noe, så konstaterer vi ikke bare noe, men vi utfører en handling. Han skilte mellom performativer (*performatives*) og konstativer (*constatives*), der performativer blir brukt for å utføre en handling, mens konstativer er brukt for å konstatere noe, enten sannhet eller løgn. Searle (1969) videreutviklet teorien til Austin og klassifiserte fem talehandlingsklasser: konstativer, direktiver, ekspressiver, kommissiver, og kvalifiseringer. Tabellen til Svennevig (2015, s. 68), viser eksempler på hver klasse, typiske språklige realiseringer og gyldighetskrav (grunn for at ytringen skal aksepteres av samtalepartner).

Språkhandlingsklasse	Eksempler	Typisk språklig realisering	Gyldighetskrav
<i>konstativer</i>	påstander	utsagnssetning	sannhet
<i>direktiver</i>	anmodninger spørsmål	imperativ spørresetning	legitimitet
<i>ekspressiver</i>	gratulasjoner	ønskesetning	oppriktighet
<i>kommissiver</i>	løfter	(ingen typisk realisering)	oppriktighet
<i>kvalifiseringer</i>	erklæringer	performativt verb	legitimitet

Tabell 1: Kjennetegn ved de ulike språkhandlingsklassene

Tabell 1: Kjennetegn ved de ulike språkhandlingsklassene

Språkhandlingsteori (Speech Act Theory) lener seg på ideen om at mening primært finnes i talers intensjoner, og at lytter kommer frem til hva en ytring betyr ved å kalkulere hva disse intensjonene må ha vært. Talehandlinger, som ofte er omtalt som språkfunksjoner i språkundervisning (Richards, Platt & Weber, 1985, s. 265), inkluderer funksjoner som forespørsler, unnskyldninger, forslag, kommandoer, tilbud, hint og passende svar på disse handlingene. Men disse handlingene er ikke virkelig vellykkede før den tiltenkte meningen de formidler blir forstått av lytterne. Å vite hvordan man skal bruke språket betyr å være kapabel til å tolke en talers handling på et annet nivå utover selve ordene som blir sagt. Det betyr å være i stand til å gjette hvilken illokusjonær handling (tiltenkt mening) en taler kan prøve å få frem gjennom en ytring. Det betyr for eksempel å vite at dersom en person sier "Det er kaldt her", så kan det hinte til at noen burde lukke vinduet, eller hvis noen spør "Kan du si meg hva klokken er?", så er det ikke et spørsmål om evne. Det betyr å vite at når du sier "Ja" som en brud eller brudgom, så er dette en annen handling enn hvis du svarer "Ja" på spørsmålet "Er det noen som har en mobillader?". Talehandlingene formuleres og ytres i henhold til konvensjonene som styrer en gitt kontekst der språk er i bruk. I lys av dette forstås pragmatikk, ifølge Timpe-Laughlin, m.fl. (2015, s. 7), som forholdet mellom a) handlingene utført gjennom disse ytringene, og b) egenskapene i konteksten som fremmer passende språkbruk.

Helt siden Hymes (1972) trakk frem viktigheten av sosialt passende språkbruk, har evnen til å bruke språk i kontekst blitt identifisert som en viktig komponent i kommunikativ kompetanse. Begrepet (*communicative competence*) ble først tatt i bruk av Hymes (1972) og ble av mange ble satt i kontrast til Chomsky (1965) og hans teori og konsept om lingvistisk kompetanse (*linguistic competence*). Hymes spesifiserte fire måter språk brukes i sosiale situasjoner som en språkbruker må ha kunnskap om: hva som er mulig å gjøre med språk, hva

som er brukbart, hva som er hensiktsmessig og hva som faktisk brukes. Denne kombinasjonen av kunnskaper kalte han for kommunikativ kompetanse.

Kommunikativ kompetanse har lenge vært et mål innenfor språkopplæringen, noe som har kommet til uttrykk både gjennom *Det felles europeiske rammeverket for språk* (CERF) og læreplaner de siste tiårene. Et arbeid som fikk stor betydning for utarbeidningen av undervisningsmateriale i Europa (Terskelnivåbeskrivelsene), og etter hvert i Norge, var Wilkins (1976) med sin bok *Notional Syllabuses*. Arbeidet bygget på Searles språkhandlingsteori, og foreslo måter å spesifisere et moderne språkpensum på som tar “the desired communicative capacity as starting point” (ibid., s.18). Wilkins foreslo å ta utgangspunkt i språkbrukerens kommunikative behov fremfor grammatiske former i pensuminnholdet. Her ble språkfunksjonene holdt frem som viktige utgangspunkt for læringen, og Wilkins la her vekt på forskjellen mellom *å rapportere* ved hjelp av språket og *å gjøre noe* med språket.

I tråd med denne ideen påpeker Svennevig (2009) at kommunikasjon ikke bare en formidling av informasjon; det er også en handling. Idet vi former en setning, er språkssystemet vårt bygget slik at vi må ta valg som formidler noe om vårt verdensbilde, vår holdning til emnet og vår relasjon til samtalepartneren. Disse kontekstuelle størrelsene kan refereres til funksjoner med ekspressivt, mellommenneskelig og referensielt innhold. Den ekspressive språkfunksjonen viser seg i hvordan talerne uttrykker sin holdning til det de sier, og omhandler den delen av språket vi bruker til å uttrykke tanker og følelser, som f.eks. å uttrykke sorg eller medfølelse. Den refererende språkfunksjonen viser til det objektive, hvordan talerne setter ord på verden rundt seg (f.eks. “den røde bilen”), og den mellommenneskelige hvordan talerne samhandler og kommuniserer i et felleskap, f.eks. hilser eller takker.

2.1.2 Kommunikativ og pragmatisk kompetanse

Hymes' ideer dannet grunnlaget for en språklig anvendelig teori om kommunikativ kompetanse lagt fram av Canale & Swain (1980), og for vurderingen av kommunikative språkferdigheter (communicative language ability) teoretisert av Bachman (1990). Thomas (1983) og Leech (1983) videreførte tankene til Hymes ved å definere pragmatisk kompetanse som bestående av to komplementære komponenter; pragmatisk lingvistikk og sosiopragmatikk.

Siden da har pragmatisk kompetanse, altså evnen til å kommunisere og tolke mening i sosiale interaksjoner, blitt en essensiell komponent i kommunikativ kompetanse.

Sammen med andre forskere forfektet Eslami-Rasekh (2005, s. 199) at selv om pragmatisk kompetanse har blitt anerkjent som en av det avgjørende komponentene i kommunikativ kompetanse, mangler det en klar og bred akseptert definisjon av termen. Det var Thomas' (1983) to-dimensjonale konstrukt av pragmatisk kunnskap, bestående av pragmalingvistikk og sosiopragmatikk, som dannet utgangspunktet for de tidligste definisjonene av pragmatisk kompetanse. Pragmalingvistikk referer til kunnskapen om lingvistiske ressurser for å utføre en kommunikativ handling. For å hilse på noen, må vi kjenne til et variert utvalg med ulike formene vi kan bruke for å hilse (f.eks. "Hei", "Halloen", "Står til?", "God dag"). På den andre siden refererer sosiopragmatikk til de sosiale konvensjonene som gjør en ytring passende i konteksten (f.eks. er "Halloen" passende i en uformell situasjon, til en venn, men veldig upassende å bruke i et jobbintervju i en bank). Ifølge Glasgow (2008) er sosiopragmatikk de sosiale konvensjonene som styrer interaksjoner og registre, mens pragmalingvistikk omhandler bestemte strukturer eller former som brukes for spesifikke talehandlinger (s. 8).

Kasper (1997) hevder at man må forstå og utføre en talehandling for å være pragmatisk kompetent. Vi trenger altså å kjenne til de lingvistiske formene for å utføre en talehandling. Men å bare kunne disse formene gir oss ikke pragmatisk kompetanse; man trenger også sosiopragmatisk kunnskap om hvilke former man skal bruke til hvilken kontekst. Derfor er sosiale konvensjoner og normer en viktig del av pragmatisk kunnskap. Som Roever (2006) bemerker, vil pragmalingvistisk og sosiopragmatisk kunnskap kombinert gi oss evnen til å utføre en talehandling effektivt og passende i enhver sosial situasjon. F.eks. vil sosiopragmatisk kunnskap spille inn når man skal avgjøre hvordan og når man skal beklage seg eller gi et kompliment. Dette inkluderer "the taboos, mutual rights, obligations, and conventional courses of actions that apply in a given speech community" (Roever, 2006, s. 230), som f.eks. hvordan spørre legen om underlivsproblemer, eller hvordan klage på arbeidsforhold til sjefen.

Taguchi (2019) er i stor grad enig i Timpe-Laughlins (2015) forståelse av pragmatisk kompetanse som et multidimensjonelt konstrukt og mener kompetansen inneholder både kunnskaper og ferdigheter. Han legger frem at det trengs både lingvistisk og sosiokulturell kunnskap om hvilke former man skal bruke i hvilken kontekst, så vel som ferdigheter til å

bruke kunnskapen på en fleksibel og tilpasset måte ut ifra konteksten som endrer seg. I tillegg til disse, drar Tagushi inn aktørskap (*agency*) som en ferdighet – dvs. å gjøre en informert avgjørelse om å enten iverksette, eller å la være å bruke kunnskap som finnes i språkfellesskapet (s. 4). Spesielt når det gjelder høflighet kan vi se aktørskap i bruk, som i undersøkelsen til Li (2000), der innlærer bevisst velger å tilpasse språkbruken til den gitte arbeidskulturen for å bli akseptert som likeverdig kollega.

Timpe-Laughlin m.fl. (2015) foreslår at pragmatisk kompetanse har sitt grunnfeste i tre prinsipper, som blir forstått som nødvendige forhold for passende pragmatisk oppførsel: mening, kontekst og interaksjon. Ulike typer mening har blitt identifisert først av Grice (1969), som skiller mellom lingvistisk kodet mening og talers intenderte mening (f.eks., hva ville en språkbruker formidle gjennom å ytre ord på et gitt tidspunkt, i en gitt situasjon?). Grice foreslo at deltakere i en kommunikativ utveksling styres av et prinsipp som bestemmer måten språk brukes på med maksimal effektivitet for å oppnå rasjonell kommunikasjon, som han kalte samarbeidsprinsippet (*cooperative principle*). Samarbeidsprinsippet besto av fire maksimer. Han hevdet at folk forventer at en samtalepartner vil samarbeide i en samtale, og i stedet for å komme med tilfeldige ytringer, vil man si ting som er a) sant, b) relevant for den pågående samtalen, c) klart og utvetydig, og d) så informativt konsist som mulig. Grice mener at uten denne “avtalen” vil det være vanskelig å kommunisere i det hele tatt, og at man trenger å vite om den andre følger samarbeidsprinsippet for å kunne tolke den andres ytringer.

Mye av kommunikasjon og interaksjon er indirekte, og Grice (1975) foreslo at folk tolket indirekte tale gjennom et delt sett av konvensjoner om hva man kan forvente av andre i en samtaleutveksling. Ifølge Grice sine maksimer, kalles elementene som former betydningen av en ytring for *implikaturer*. Som Svennevig (2020, s. 71) forklarer det: “Vi ‘underforstår visse ting’, ‘snakker mellom linjene’ eller ‘antyder’ noe. Han trekker frem eksempelet *Mora di jobber ikke her* som et eksempel på en implikatur man kan møte på i en arbeidskontekst. Ethvert valg en taler gjør om hvordan man skal formulere eller fremføre en ytring, kan fungere som et signal om hvordan det kan tolkes. Dette innebærer dessuten det som Gumperz (1982) kaller for “contextualization cues”, som måter å signalisere våre holdninger til det vi sier, f.eks. pauser, kroppsspråk, blikk, leksikalske og grammatiske valg, og kodeveksling.

I forståelsen av pragmatikk som begrep, trekker også LoCastro (2003) frem mening til å stå i sentrum og definerer det som:

the study of speaker and hearer meaning created in the joint actions that include both linguistic and non-linguistic signals in the the context of socioculturally organized activities (s. 15).

Som LoCastros definisjon tydelig viser, er prosessen, som taler og lytter utleder mening i kontekst ut ifra, ofte kjent for å reflektere normer og praksiser i et gitt språk og kultur. Men også interaksjon og lingvistiske realiseringer vil spille inn på mening i kommunikasjon. Ta for eksempel frasen: “Er du opptatt i kveld?”. Mens den kan fungere som en genuin forespørsel om å få ta del i noens planer, kan den også fungere som start på en invitasjon, en start på en forespørsel om hjelp, eller som et forslag. Ifølge González-Lloret (2019) er pragmatisk “appropriateness” dynamisk og samkonstruert mellom deltakere, og krever evalueringer av hva som blir sagt og hvordan det blir sagt, fra øyeblikk til øyeblikk innenfor en gitt kommunikativ interaksjon. Dessuten er villigheten og evnen til å samkonstruere mening med samtalepartner, sammen med andre faktorer, avgjørende for å få passende mening, ifølge Sykes & Cohen (2018, s. 382).

Pragmatisk mening er altså et interaktivt samarbeid mellom alle språkbrukere involvert i en kommunikativ situasjon, og de språklige valgene man tar, vil påvirke hvordan lytteren oppfatter mening (Timpe-Laughlin, 2015). Følgelig spiller teorien om høflighet en betydelig rolle i forståelsen av pragmatikk og pragmatisk mening. *Politeness Theory*, presentert av Brown & Levinson (1987), bygger på forestillingen om “ansikt” som et bilde på vårt selvbilde som vi prøver å beskytte i interaksjoner. Ved å ta i bruk denne forestillingen om “ansikt” blir høflighet betraktet som todelt: *positiv høflighet* og *negativ høflighet*. Positiv høflighet uttrykkes ved å tilfredsstillere “positivt ansikt” på to måter: 1) ved å indikere likheter mellom samtaledeltakerne; eller 2) ved å uttrykke en verdsettelse av samtalepartnerens selvbilde. Negativ høflighet kan også uttrykkes på to måter: 1) ved å redde samtalepartnerens “ansikt” ved å mildne “ansiktstruende handlinger” (heretter ATH), som rådgiving og avvisning; eller 2) ved å tilfredsstillere “negativt ansikt” ved å indikere respekt for adressatens rett til ikke å bli “forstyrret”. Kort sagt, “høflighet” uttrykkes ikke bare for å minimere ATH, men også for å tilfredsstillere samtaledeltakernes ansikt uavhengig av om en ATH inntreffer eller ikke. For å sette dette i en arbeidsplasskontekst; du er ny i jobben, men sier opp etter kun fem uker pga. sykdom i familien. Nå trenger du en attest fra sjefen. I dette eksempelet er det flere faktorer som spiller inn. Forespørselen vil være avhengig av oppfatningen av sosial distanse (*social distance*) og makt (*relative power*), og graden av forstyrrelse eller følelse av å trenge seg på (*degree of imposition*) vil påvirke kompleksiteten i hvordan vi formulerer oss,

ifølge Brown & Levinson (1987). Jo større distanse i relasjonen mellom ansatt og sjef, jo mer “ansiktstruende” og kompleks vil en slik såkalt “high-stake”-forespørsel være. Forespørselen om å få en attest i nevnte situasjonen, kan føre til “tapt ansikt” og man vil forsøke å minske trusselen mest mulig eller kompensere for den ved hjelp av høflighetsstrategier som formuleringsmåter eller andre språklige handlinger. I en etnografisk case studie, undersøker Li (2000) det pragmatiske i sosiale kommunikasjoner med “high-stake” på arbeidsplassen. Forfatteren argumenterer for at det er avgjørende for S2-brukere å være bevisste på de sosiale normene i målkulturen når det kommer til å kommunisere og å bli forstått.

I denne oppgaven betegner jeg pragmatikk som studien om å forstå og bruke språket på en kulturelt passende måte ut ifra konteksten, og støtter meg på Murray (2010), som definerer pragmatisk kompetanse som en forståelse av forholdet mellom form og kontekst som setter oss i stand til, både nøyaktig og passende, å uttrykke og tolke hensikt i en kommunikasjon (s. 293). Pragmatisk kompetanse innebærer kunnskapene sosiopragmatisk kunnskap og pragmalingvistisk kunnskap for å kunne forstå og bruke språket på passende måte ut ifra konteksten, og denne fremstillingen er lagt til grunn i undersøkelsen jeg har gjennomført av lærernes oppfatninger.

Med sosiopragmatiske faktorer som relasjon, makt, register, sosiale normer og forventinger, konvensjonelle uttrykk, kontekst og alle andre aspekter pragmatikk bringer med seg, er det en klar kompleks oppgave språklærere står ovenfor. Spesielt i arbeidsrettet språkopplæring der arbeidskulturen på den gitte arbeidsplassen også spiller inn i pragmatisk mening. Hvordan undervise pragmatikk til andrespråksinnlærere har vært et gjennomgående tema for andrespråksforskere internasjonalt i flere tiår, men få undersøkelser har tatt for seg undervisning av pragmatikk i arbeidsrettet språkopplæring, ifølge Timpe-Laughlin (2019). Dette vil jeg komme tilbake til i kap. 2.3, men først vil jeg ta for meg et aspekt ved innlæringen som har betydd mye for forståelsen av undervisningen av pragmatikk, nemlig bevissthet.

2.2 Undervisning for å utvikle pragmatisk bevissthet hos innlærere

Mye av oppmerksomheten rettet mot bevissthet i S2-innlæring, har sitt opphav fra *The Noticing Hypothesis* (Schmidt, 1990; 1993), og spesielt pragmatisk bevisstgjøring er bygget på de teoretiske antagelsene fra Schmidt om to kognitive konstrukter: “noticing” og “understanding”. Teorien vektlegger at dersom *input* skal bli til potensielt *output*, må

lingvistiske former og kontekstuelle variabler legges merke til. Schmidt (1990) skiller “noticing” som en lavere form for bevissthet, fra en høyere form for bevissthet, referert til som “understanding” som utgjøres av eksplisitt kunnskap om språklige regler. Utvikling av bevissthet omhandler de kognitive aktivitetene oppmerksomhet, mønstergjenkjenning og gradvis formalisering av kunnskap. Innlærere må altså, som Timpe-Laughlin, Green & Oh (2021, s. 2) forfekter, legge merke til og dermed bli bevisste på pragmatiske fenomen og hvordan disse blir realisert i målspråket før de kan bruke dem effektivt i sin egen avkodning og koding av pragmatisk mening. Bardovi-Harlig (1996) fremhever at autentisk språk og representative eksempler i innputt vil fungere som “triggers” for at innlærere vil tilegne seg mer, og at lærere må forsøke å oppmuntre innlærerne til å tenke selv gjennom bevisstgjøring av pragmatiske funksjoner.

We believe that if students are encouraged to think for themselves about culturally appropriate ways to compliment a friend or say goodbye to a teacher, then they may awaken their own lay abilities for pragmatic analysis. (ibid., s. 31)

Analyse av innputt er, som Bardovi-Harlig peker på i utdraget over, en del av bevisstgjøringen, og i lys av Schmidts hypotese, en del av formaliseringen av kunnskap. I tråd med dette, understreker Louw, Derwing & Abbott (2010) at fordi pragmatisk mening ofte er implisitt i form av en intendert mening, blir den intenderte meningen kun tydelig når innputt blir lagt merke til og analysert (s. 753).

Schmid (2016) påpeker at i tillegg til de “pragmalingvistiske handlingene” (talehandlinger), utfører språkbrukere i et språkfelleskap “sosiopragmatiske handlinger”: de spiller sosiale roller og forhandler mellommenneskelige relasjoner på grunnlag av en rekke sosiale trekk ved språksituasjonen, som de ikke kan la være å ta innover seg: hvordan er personen jeg snakker med; hva er den sosiale relasjonen mellom oss; hvilken identitet skal jeg innta her med tanke på dette; hva er arten av språksituasjonen; hva er normene og konvensjonene for språksituasjonen? (s. 546). Ifølge Verschueren (2000) spiller bevissthet en stor rolle i pragmatisk analyse og er et avgjørende aspekt i språkbruk for å kunne forstå lingvistisk oppførsel. Med denne teorien som bakgrunn, kan vi oppsummere med at andrespråkspragmatikk og pragmatisk kompetanse innebærer en bevissthet og forståelse av sammenhengen mellom mening, interaksjon og kontekst, og hvordan å ta i bruk denne kunnskapen i kommunikasjon.

Når det handler om å utvikle bevissthet hos innlærer, peker Taguchi (2012) på fire forhold som trengs å legges til rette for i undervisningen:

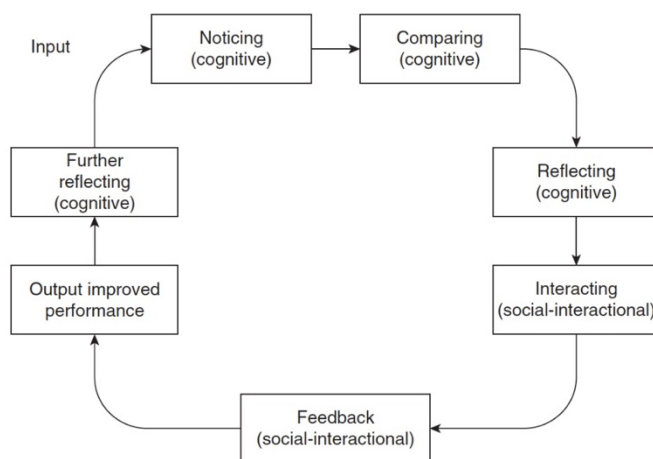
- 1) Innlærers analyse av sine egne mangler
- 2) Aktiv sammenligning av trekk ved egen utførelse i naturlig målspråkdiskurs
- 3) Selvinitiert oppdagelse av målspråkets pragmatiske konvensjoner
- 4) Opplevelsen av realistiske kommunikative behov i språkopplæringsoppgaver

Med andre ord handler ikke utviklingen av pragmatisk bevissthet bare om tilegnelse og undervisning i pragmatiske normer og internaliseringen av dem, men ideelt sett også om oppdagelse gjennom analyse av språklige data og refleksjon over egne interaksjonelle erfaringer (Riddiford & Joe, 2010; Li, 2000). Undersøkelsen til Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998) fremhever at i tillegg til autentisk innputt, er motivasjon også en faktor som leder til pragmatisk bevissthet. Ifølge Schmidt (1993) vil de som er opptatt av å etablere forhold til målspråkbrukere, være mer tilbøyelige til å følge nøye med på de pragmatiske aspektene av innputt og forsøke å forstå, enn de som er ikke så motiverte (s. 36). I tråd med dette, fant Takahashi (2005) ut at motivasjon utgjorde en tydelig forskjell på innlærers pragmatiske bevissthet. Behovet for autentiske læremateriale blir fremmet i Bardovi-Harlig og Griffin (2005) sin forskning på innlæreres evne til å legge merke til og reparere pragmatiske feiltrinn. Forfatterne foreslår at observasjon av faktiske interaksjoner på video som viser hvordan målspråkbrukere bruker disse funksjonene, vil være en ideell metode for å utvikle pragmatisk bevissthet.

Som Timpe-Laughlin (2019, s. 417) påpeker, ser kognitive teorier på læring som en intrapersonlig prosess, mens sosialt orienterte teorier ser på S2-læring generelt og læring av S2-pragmatikk spesielt som et interpersonlig, eller mellommenneskelig fenomen. Læreprosessen foreslått av Holmes & Riddiford (2011) er en blanding av kognitive (intrapersonlig) og interaksjonelle prosesser (interpersonlig). Den starter med at innlærer eksponeres for innputt, fulgt av at innlærer legger merke til et bestemt pragmatisk fenomen og sammenligner det med sin S1-bakgrunn, og slik reflekteres det på den gitte egenskapen. Så tester innlærer fenomenet ut i “real-life”-interaksjon – både i klasserommet og ideelt sett i kontekst av arbeidsplassen – mens innlærer mottar tilbakemeldinger fra samtalepartnere, som

igjen fører til økt potensiale for performanse (Holmes & Riddiford, 2011, s. 384) Se figuren under:

Figur 1 Syklisk modell av læringsprosessen (ibid.)



Murray (2010) foreslår en deduktiv tilnærming der en forståelse for de generelle og universelle prinsippene som styrer språkvalg og vår evne til å være passende, blir innprentet tidlig i innlærerne. Murray foreslår å øke innlæreres bevissthet for å øke sannsynligheten for at de vil oppdage og lære bestemte realiseringer i språket. Han trekker frem generelle spørsmål man kan stille innlærere for å øke deres pragmatiske bevissthet, som f.eks. *Hva tror du er noe av det som påvirker hva vi sier og hvordan vi sier det?* og *Hvordan påvirker disse tingene hva vi sier og hvordan vi sier det?* (ibid., s. 297). Et slikt syn finner vi støtte for hos Timpe-Laughlin m.fl. (2021) som oppdager behovet for å skaffe innlærere vokabularet til å snakke om hvordan de bruker språket, altså å gi dem et metaspråk. Siden S2-innlærere ofte mangler vokabularet til å snakke om pragmatiske fenomen (Svalberg, 2007), peker Timpe-Laughlin m.fl. (2021) på at et metalingvistisk vokabular kan bli sett på som et viktig verktøy i prosessen av å øke bevisstheten, og dermed oppnå et høyere nivå av pragmatisk kompetanse, helt til et nivå som tillater S2-innlærere å identifisere og navngi pragmatiske trekk (s. 2).

Videre fremmer Wigglesworth & Yates (2007) at grammatiske komplekse enheter kan bli introdusert og øvd på som en hel frase (chunk) i undervisningen når den innværende språkkompetansen til innlærer ikke strekker til grammatisk. Som Bardov-Harlig (2001) viser, vil ikke eksponering alene være nok for å tilegne seg pragmatiske aspekter selv for viderekommende innlærere, så undervisning av slike helfraser kan synes å være fordelaktig for innlærere på alle nivå. F.eks. vil en hel frase som “Kunne du ha hjulpet meg med...” vært vanskelig å tilegne som grammatisk regel for en innlærer på A1/A2-nivå, men som en

helfrase, ville det kunne være overkommelig. Dette er i tråd med Kirilova (2018), som i sin undersøkelse understreker at det finnes indikasjoner på at elever på lavt språknivå kan ha stor nytte av konvensjonelle uttrykk for å bli akseptert inn i et språkfelleskap på arbeidsplassen.

2.3 Pragmatikk i arbeidsrettet språkopplæring

I sin undersøkelse om språkbruk og relasjoner på arbeidsplassen, fremmer Spencer-Oatey (2008) at språk har to hovedfunksjoner: den transaksjonelle (eller informasjonsoverførende) funksjonen, og den interaksjonelle (eller relasjonelle) funksjonen. Ifølge Spenced-Oatey (2008, s. 2) er målet med transaksjonelt språk er å formidle informasjon sammenhengende og nøyaktig, mens målet med interaksjonell tale er “å kommunisere vennlighet og velvilje, og å få deltakerne til å føle seg komfortable og ikke-truede”.

Pragmatisk kompetanse har blitt identifisert som et avgjørende, og samtidig komplekst aspekt ved kommunikative ferdigheter på en arbeidsplass. I en kvalitativ erfaringsstudie fra Canada (Victoria, 2014), der deltakerne først fikk 12 uker med arbeidsforberedende kursing før en 20-ukers arbeidsutplassering, foreslår forskerne at undervisningen i mållandets språk burde fokusere mindre på grammatisk korrekthet, og fokusere mer på å gi de voksne elevene muligheter til å aktivere de eksisterende pragmatiske ressursene og strategiene som omhandler kontakt og relasjonsbygging.

Sørensen og Holmen (2004) påpeker at fra flyktningers og innvandreres synspunkt, går veien til fast stilling gjennom det konkrete arbeidet. Det blir derfor fokusert ekstra på arbeidsoppgavene, å lære arbeidet godt, og herunder å lære fagspråket arbeidet krever. Først senere, ev. som fast ansatte, tillater de seg å bruke krefter på å sosialisere seg med “pausesnakk” med kollegaer (s. 13). Som Yates (2010) bemerker, er språkferdigheter for mange innlærere enda et hinder siden de ikke kan være fullt klar over spekteret av ordbruk hos førstespråksbrukere som brukes for å oppnå en bestemt effekt, og hvis de er bevisste på dem, har de ofte problemer med å forstå dem eller hvordan man endrer dem (s. 288).

Det at språk peker på sosial betydning, kalles *indeksikalitet*. Silverstein (1976; 2003) og Kirilova (2018) trekker frem indeksikalitet som avgjørende for at mennesker kan forstå og kommunisere med hverandre i en gitt kontekst, og at det skjer en:

konstant verditilskrivning af de sproglige ressenser som mennesker anvender i forskellige kontekster, og det spiller en afgørende rolle for hvordan sprog forstås, utvikles og anvendes (Kirilova, 2018, s. 44).

Forhandling av medlemskap i et språkfelleskap (f.eks. på en arbeidsplass) er en kompleks prosess, og som Kirilova (2018) påpeker, en prosess som i høy grad krever pragmatisk kompetanse for å navigere seg i konteksten, situasjonen, og rollene i samtalen.

Arbeidsrettet språkopplæring er forankret i teorien til Lave & Wenger (1991) om situert læring, der læring betraktes som en dynamisk prosess i et samspill med et praksisfelleskap der man går fra perifer deltagelse til full deltagelse. Lave & Wenger (1991) tok først opp begrepene praksisfelleskap (*communities of practice*) og situert læring (*situated learning*). Situert læring understreker konteksten til læring (versus læring fra materiale trukket bort fra kontekst) i relasjoner mellom mennesker, og innebærer en tett forbindelse mellom kunnskap og handling. Ut ifra dette, skjer ikke læring ved repetisjon av andres handlinger, eller ved tilegnelse av kunnskap gjennom undervisning, men gjennom deltagelse i fellesskapet. Idéen går ut på at medlemmer av et praksisfelleskap lærer gjennom interaksjon, og der gruppens erfaringer, kompetanse, historie og tradisjoner skapes gjennom spillet mellom erfarne medlemmer og nykommere. Satt i en arbeidspraksiskontekst betyr dette at praktikantene lærer arbeidsoppgaver, de uskrevne reglene på arbeidsplassen, hva det vil si å være en god kollega og arbeidstaker, hvem de selv er og hvem de ønsker å være i rollen som fagperson, kollega og menneske, i spillet med arbeidsplass og ansatte. Læringsprosessen, som Lave & Wenger kaller "*legitim perifer deltagelse*", blir beskrevet som en dynamisk prosess der det aktive og engasjerte individet forflytter seg fra en perifer rolle i praksisfelleskapet til en mer selvstendig og sentral rolle som et fullverdig medlem av praksisfelleskapet, gjennom å bygge en eller flere identiteter i praksisfelleskapet.

Taguchi (2014) trekker frem at pragmatikk er en nokså usynlig dimensjon i språklæring, og viktigheten av strategier for å lære pragmatikk blir kanskje ikke like tydelig for alle innlærere. Dette blir dermed et problem fordi individuell læring lener seg på ideen av at innlæreren er en aktiv deltaker som tar initiativ og ansvar for egen læring:

Siden innlærers holdninger er avgjørende for å lykkes med strategisk undervisning, er det å dyrke innlærers interesser og motivasjon for pragmatikk avgjørende for at strategier for læring skal få noe verdi (s. 484, oversatt fra engelsk).

Ifølge Timpe-Laughlin (2019), som kommer med en oversikt på studier over pragmatisk læring på arbeidsplassen, finnes det svært få studier som har undersøkt hvordan innlærere tilegner seg, enten i jobb eller i forberedelsene til en jobbstilling, hva som trengs pragmatisk for å kommunisere passende og effektivt på en ny arbeidsplass. De få studiene som finnes er ifølge Timpe-Laughlin (2019) fokusert følgende pragmatiske fenomen: forespørsler, «pausesnakk» og diskursmarkører.

Riddiford & Joe (2010) utførte en longitudinell studie der de undersøkte utviklingen av forespørselsstrategier hos 11 innlærere, der de fulgte informantene gjennom et fem-ukers undervisningsopplegg, etterfulgt av seks-ukers arbeidspraksis. Undervisningen var spesielt rett mot innlærers pragmatiske bevissthet gjennom bruk av opptak med autentiske jobbsamtaler. Ut ifra sine funn, konkluderte Riddiford & Joe (2010) at det er mulig å undervise sosiopragmatisk kunnskap i arbeidsplasskontekst. Dessuten identifiserte de tre forhold som kan lede til utviklingen av innlærers sosiopragmatiske kompetanse: 1) Eksplisitt undervisning i målspråkets pragmatikk, i klasserom og i sammenheng med den gitte arbeidsplassen, 2) læremateriell som inneholder autentisk interaksjon fra arbeidsplassen, og 3) tid til å la innlærerne utvikle bevissthet for betydningen av kontekstuelle variabler som ligger til grunn i et hvert kommunikativt møte. González-Lloret (2019) understreker at å oppnå “native-like competence” ikke nødvendigvis er målet for språkundervisningen, men heller at målet er å utruste innlærerne med kunnskap og lingvistiske verktøy, så de kan kommunisere på en passende måte i et spesifikt språkfelleskap (s. 339).

I en studie av diskriminering på arbeidsplassen demonstrerte Campbell og Roberts (2007) hvordan pragmatisk kompetanse påvirker hvordan S2-innlærere lykkes kommunikativt. Videoinnspilte sysselsettingsintervjuer for relativt ordinære jobber viste at internasjonale jobbsøkere ble dømt av rekrutterere for å være inkonsekvente, uprofesjonelle, og usannsynlige til å passe inn, til tross for at de hadde tilstrekkelig kompetanse til å lykkes fullt ut i stillingen. Campbell og Roberts understreker viktigheten at S2-søkere har tilgang til både språkbruk i jobbintervjuer og kulturelt spesifikke opplysninger om både “organizational roles and personal life-worlds” (s. 117). Basert på denne påstanden er behovet for autentisk læremateriell fra arbeidsplasskontekster markant, men som Bardovi-Harlig påpeker finnes det lite pragmatikk i lærebøker (Bardovi-Harlig & Vallenga 2014), og spesielt i lærebøker innenfor arbeidsrettet språkopplæring (Timpe-Laughlin, m.fl., 2015).

Louw, Derwing & Abbot (2010) utførte intervjuer og samlet data fra flere kilder, inkludert jobbrekruttere, eksperter i andrespråksundervisning og kandidater til en spesifikk jobb, for å utvikle videomateriell til pedagogiske formål. De første intervjuene ble undersøkt for pragmatiske vanskeligheter. Så gjennomførte en av forskerne et pre- og postintervju med jobbrekrutterere og innlærere som også ble filmet. Dette ble brukt i undervisningen av pragmatikk i en jobbintervjukontekst for innlærere. De laget pre- og post-undervisningsvideoer av en målspråksbruker og tre innlærere i simulerte jobbintervju. Et panel bestående av undervisningseksperter som også så igjennom pre- og post-undervisningsvideoene, vurderte alle intervjuene ut ifra gitte spesifikke pragmatiske ferdigheter. Vurderingene ble analysert for å avgjøre kandidatens prosess og om det fantes mønstre i kandidatens vanskeligheter når det kom til pragmatikk. Kandidatene viste markante forbedringer i det andre intervjuet, noe som demonstrerer at den pedagogiske metoden som ble brukt promoterer utviklingen av pragmatisk kompetanse. Kandidaten som ble plukket ut til å få jobben til slutt av jobbrekruttererne viste seg å også ha høyest pragmatisk kompetanse.

Li (2000), som en av få studier med emisk perspektiv innenfor pragmatikk på arbeidsplassen, peker på hvordan innlærers evne til observasjon og refleksjon kan bedres over tid ved tilbakemelding og evaluering, og på den måten bidra til økt pragmatisk kompetanse over tid. Studien fant f.eks. at informanten Ming, en kinesisk immigrant i USA, bruker en betydelig mer direkte fremgangsmåte for å avslå en forespørsel enn det som ligger i hennes natur etter å ha oppdaget de kulturelle forskjellene på talehandlingen for forespørsler gjennom eksplisitt pragmatikkundervisning. Studien viser på denne måten hvordan kulturelle bakgrunner kan spille inn på talehandlinger og hvordan pragmatikk kan bidra til å finne sin rolle på arbeidsplassen.

Yates & Springall (2010) foreslår, i søken etter autentisk læremateriale, å gi innlærere en notatbok som de kan notere seg ned autentiske talehandlinger og pragmatiske rutiner som de oppdager i løpet av dagen, enten på jobb, på skolen, eller i språksamfunnet generelt. Dette fordrer selvsagt av innlærerne først er bevisste og "på jakt" etter slike eksempler for å kunne legge merke til dem i ulike kommunikasjonskontekster. Crandall & Basturkmen (2004) og Chan (2017) har brukt transkripsjoner av samtaler fra engelsktalende arbeidsmiljøer og akademiske kontekster, for å øke innlæreres pragmatiske bevissthet. De rapporterer at innlærerne likte å jobbe med tekstene som "diskursanalytikere". I tillegg viste innlærerne økt pragmatisk kunnskap i påfølgende rollespill og rapporterte at de følte at aktivitetene hadde

økt kommunikasjonsferdighetene deres på arbeidsplassen med hensyn til pragmatiske aspekter som indirektehet og skadebegrensning (jf. Chan, 2017). I tråd med dette foreslår Bardovi-Harlig, Mossman & Su (2017) at et gratis nettkorpora med autentiske talehandlinger har potensiale til å endre utviklingen av læremateriale betydelig på klasseromsnivå- og programnivå for undervisning av pragmatikk.

I lys av forskning gjort av undervisning av pragmatikk for innlærere i arbeidsrettet opplæring, pekes det på at undervisningen bør fokuseres på hvordan medlemmer av et gitt språkfelleskap bruker språk for å “communicate with another in their pursuit of common professional or work-related goals” (Tarone, 2005, s. 157). De pedagogiske metodene som blir foreslått, er primært fokusert på bevisstgjøring via eksplisitt undervisning, observasjon, refleksjon og øvelse, for å utruste innlærere med analytiske ferdigheter til å evaluere pragmatiske fenomen i interaksjon på egenhånd (Timpe-Laughlin, 2019). På bakgrunn av dette hevder Tatsuki & Houck (2010, s. 2) at lærere ofte er, selv som førstespråksbrukere, avhengige av å være oppdatert i faglitteraturen om pragmatisk kompetanse for å selv få en klar tilgang på egen pragmatisk kompetanse.

2.4 Læreroppfatninger

Ifølge Borg (2015) går historien om kognisjonsforskning i språkundervisning tilbake til 1970-tallet, men mer oppmerksomhet har blitt rettet mot dette studiefeltet de siste årene av utdanningsforskere som søker å svare på hva lærere mener, tror, vet og praktiserer. Mye av den tidligere forskningen på *language teacher cognition* fokuserte på språkbevissthet (f.eks. Borg, 1998), og som nevnt i kap. 1 er interessen i læreroppfatningene og praksisene i forhold til spesifikke områder i den språklige bevisstheten, som grammatikk, vokabular og uttale, fortsatt stor i dag, ifølge Borg (2019).

Forskningsfeltet som internasjonalt har blitt kalt *teachers' beliefs* har hatt mange termer og definisjoner og dette har bidratt til at flere teoretikere har manet til opprydding av fagfeltet (Parajes, 1992; Fives & Buehl, 2014; Borg, 2019). Simon Borg, en fremtredende, britisk andrespråksdidaktiker, har forsøkt å samle fagfeltet under begrepet *teacher cognition* i sin omfattende oversikt av forskning innen fagfeltet (Borg, 2003) og definerer det som:

(...) networks of knowledge, thoughts and beliefs that language teachers, think, know, and believe in relation to any aspects of their work. (Borg, 2015, s. 321)

På norsk er termene lærerrefleksjoner, lærertanker, lærerforestillinger, og lærerholdninger er alle brukt i forbindelse med begrepet *teacher's beliefs*, men det synes å ha blitt mest vanlig i norsk sammenheng, å ta i bruk termen *læreroppfatninger* (Monsen, 2014; Hjortdal, 2018; Golden & Kulbrandstad, 2018; Haukås, 2018). Derfor har jeg selv valgt å ta i bruk begrepet læreroppfatninger i denne undersøkelsen.

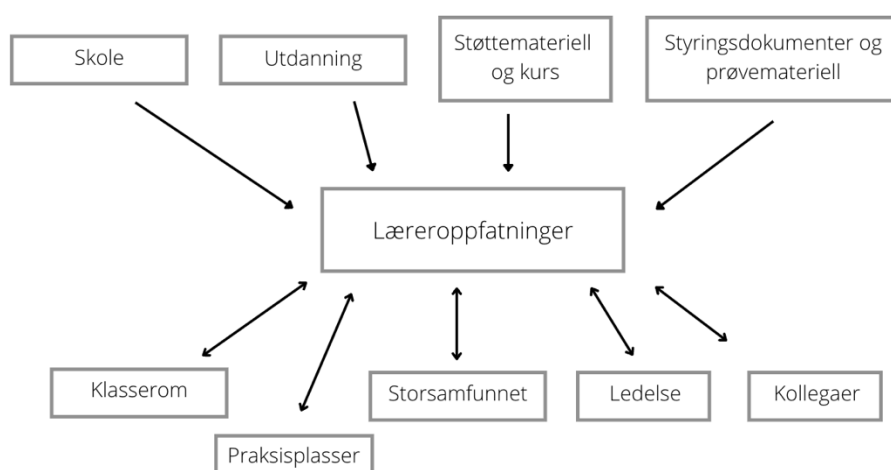
Innenfor teori om læreroppfatninger skilles det mellom læreres tro og meninger (*beliefs*) på den ene siden og læreres kunnskap (*knowledge*) på den andre. Pajares (1992, s. 313) omtaler tro og mening som subjektivt og individuelt, mens kunnskap er objektivt og felles. Tro og meninger innebærer det som lærerne tror er sant og riktig, og det inkluderer også deres personlige vurderinger (Golden & Kulbrandstad, 2019). Richards (1998) hevder at en viktig kilde til lærerens praksiser er lærerens trossystem (*beliefs system*). Disse trossystemene omhandler, ifølge Gilakjani & Sabouri (2017, s.79), informasjon, syn, verdier, forventinger, teorier og tanker om undervisning og læring, som lærere tar til seg i klasserommet over tid. Kunnskap innebærer pedagogisk innholdskunnskap (Shulman, 1986) som involverer både generell pedagogisk kompetanse om undervisning og innholdskunnskap som er fagspesifikk kunnskap. I sin doktorgradsavhandling peker Monsen (2014) på at kunnskaper handler om både verbalt artikulert teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, ofte omtalt som handlingskunnskap. I begge tilfellene er det snakk om faglig, så vel som pedagogisk og didaktisk kunnskap. I denne undersøkelsen vil den verbalt artikulerte kunnskapen være mitt fokus.

De fleste studiene i forskningsfeltet om læreroppfatninger har omhandlet forholdet mellom oppfatninger som lærere har knyttet til undervisning og skole, og hvordan lærerne faktisk underviser, eller om endringer i læreroppfatninger, som følge av en intervensjon av et slag (Fives & Buehl, 2012, s. 472). Grunnen til dette er at det lærere tror, vet og mener, kan ha direkte innvirkning på deres beslutningstaking og praksis i klasserommet (Basturkmen, 2012; Borg, 2015). Borg (2019) påpeker at det er viktig å definere begrepet læreroppfatninger og hvilken forståelse av begrepet som ligger til grunn i enhver forskning innen fagfeltet. Definisjonen jeg velger å støtte meg på er hentet fra Borg (2015), som definerer læreroppfatninger som hva lærere *mener, tror og vet* om et aspekt ved undervisningen. Videre vil jeg la definisjonen til Basturkmen, Loewen & Ellis (2004) være styrende for min forståelse av læreroppfatninger i denne oppgaven:

Beliefs is defined as statements teachers made about their ideas, thoughts, and knowledge that are expressed as evaluations of what 'should be done', 'should be the case', and 'is preferable'. (s. 244)

Ifølge Borg (2015) vil lærerne støtte seg på egne erfaringer både som språklærere selv og erfaringer fra undervisningen sin, og være påvirket av faktorer som pensum, læremateriell, læreplaner, kollegaer og språksyn. Borg (2006, s. 1) forklarer at lærere er “active, thinking decision-makers who play a central role in shaping classroom events”, som betyr at ved å forstå hvordan oppfatninger påvirker handlinger, kan det hjelpe oss å forklare prosessene og mekanismene bak undervisningen.

Som figuren under (Figur 2) viser, er det flere faktorer som påvirker en språklærers oppfatninger, og disse kan påvirkes fra flere hold. Erfaringer fra egen undervisning, læremateriell, kursing, samt omkringliggende faktorer som holdninger til språklæring, vil alle kunne spille inn på læreroppfatningene. Det kan dreie seg om ulike forhold som måter å undervise på, innholdet i faget og hvordan læring foregår. Monsen (2014) satte opp en modell basert på Borg (2006, s. 333) som inkluderer faktorene skolegang, profesjonell kursing/utdanning og klasseromspraksis. Denne modellen ble så utvidet ved å legge til flere faktorer som påvirker læreroppfatninger. I Figur 2, som i stor grad viser modellen til Monsen (2014, s. 70), er faktoren praksisplasser lagt til for å illustrere alle erfaringer med praksisplassenes kontaktpersoner og involverte, og tilbakemeldingene derfra.



Figur 2: Modell som viser faktorer som spiller inn på læreroppfatninger

Som vi kan se i modellen over, går pilen i én retning på faktorene øverst som Monsen (2014) kaller bakgrunnsfaktorer. Dette skal illustrere at bakgrunnsfaktorene påvirker læreroppfatningene, men ikke motsatt. Disse bakgrunnsfaktorene, som egen skolegang, utdanning, støttmateriell som lærebøker og andre ressurser, samt styringsdokumenter fra

myndighetene, læreplaner og nasjonale språkprøver, vil alle kunne bidra til en påvirkning av læreropfatningene, og sette føringer for lærerens praksis.

De nederste boksene i modellen skal illustrere det som Borg (2006) kaller kontekstuelle faktorer. Her går pilene i begge retninger for å vise at påvirkningen går begge veier og er gjensidig. Med boksen “klasserom” menes lærerens opplevelser og erfaringer fra egen undervisning. “Storsamfunnet” betyr samfunnet generelt og dets forventinger til læreren. Boksene “ledelse” og “kollegaer” illustrerer lærerens nærmeste kollegaer og faglige støttespillere.

I denne studien vil jeg belyse lærernes teoretiske kunnskaper, nemlig *hva* de vet om pragmatikk, men hovedvekten vil ligge på *hva de tror og mener* om undervisning av pragmatikk. Det dreier seg altså om *hva lærerne tror og mener* om hvordan undervisningen bør foregå. I og med at lærerne blir stilt direkte og åpne spørsmål, vil fokuset ligge på lærernes eksplisitte oppfatninger. Som nevnt innledningsvis i kap. 1, har det i forskningen av læreropfatninger vært rettet mye oppmerksomhet mot sammenhengen mellom lærerens rapportering og praksis. Relevante data kan da for eksempel være observasjon av lærerens handlinger, før, under og etter undervisningsforløp. På samme måte som Golden & Kulbrandstad (2019), vil studien min ikke innrette seg mot slike oppfatninger, noe jeg vil komme tilbake til i kap. 3.1.1.

Bernstein (2000) dekker i sin kunnskapsosiologi hvordan akademisk kunnskap blir rekontekstualisert for pedagogiske formål. Han skiller mellom innramming (*framing*) og klassifisering (*classification*). Den første har å gjøre med hvilken grad kunnskapen blir kommunisert i et hverdagspråk eller i et spesialisert fagspråk, mens den andre omhandler i hvilken grad kunnskap fra ulike fag og disipliner holdes atskilt. Det er dermed viktig å være bevisst disse aspektene som forsker når man skal undersøke læreres kunnskap i sammenheng med læreropfatninger.

Et annet sentralt spørsmål innen forskning på feltet, er spørsmålet om i hvilken grad læreres oppfatninger er stabile over tid og skiftende ut ifra kontekst. Tradisjonelt sett har læreropfatninger blitt betraktet til å ofte stå imot forandring (Borg 2006, Pajares 1992). Men dette synet har i de siste årene blitt utfordret, og Borg (2018) legger frem betydelig bevis på at egenskapene til lærerens kognisjon, er komplekse og heterogene, dynamiske og kontekstuelle. Undersøkelsen min vil kunne belyse dette, og jeg vil komme tilbake til dette i kap. 5.1.1.

Ifølge Borg (2011) kan det i læreropfatninger være snakk om ulike grader av bevissthet. Noen oppfatninger kan være implisitte “allmenne sannheter” som man i liten grad

reflekterer over, mens andre oppfatninger fremstår som klare og faglige baserte synspunkter. Haukås (2018) foreslår en bevisstgjøringsprosess for å justere lærerforestillingene (*teacher's beliefs*) og utvikle seg som språklærer. Prosessen består av fire faser:

1. Refleksjon over egne forestillinger – hvor kommer de fra?
2. Diskutere forestillingene med andre lærere - lytte til andre og sammenligne forestillingene
3. Lese faglitteratur om aspektet man har forestillinger om – finnes det faglig grunnlag for forestillingene, eller gir den ny innsikt?
4. Test ut små forskningsprosjekt i klasserommet – etter å ha blitt ytterligere bevisst på egne forestillinger og undervisningspraksiser

Proessen er i tråd med ideene til Ishihara & Cohen (2010), som i sin bok om undervisning og læring av pragmatikk fremmer viktigheten av jevnlig bevisstgjøring og refleksjon hos lærerne og egne læreroppfatninger, for å kunne analysere, modifisere eller endre kunnskap.

An explicit awareness of teachers' knowledge, beliefs, and practices makes what is tacit in their knowledge base more accessible to themselves and facilitates its analysis, modification, or refinement. We recommend that teachers routinely engage in reflective practice for further reasoning of their own teaching. (s. 29)

Videre hevder Tatsuki & Houck (2010, s. 2) at lærere ofte er, selv som førstespråksbrukere, avhengige av å være oppdatert i faglitteraturen om pragmatisk kompetanse for å selv få en klar tilgang på og bevissthet rundt egen pragmatisk kompetanse. Dette bringer oss videre til språklig bevissthet om pragmatikk og pragmatiske aspekter.

2.5 Metapragmatisk bevissthet hos lærere

Bevissthet, som er et aspekt i læreroppfatninger, er et kompleks aspekt ved kognisjon, og det finnes ulike definisjoner av fenomenet. Siden jeg undersøker bevisstheten om pragmatikk og undervisning av pragmatikk som en del av læreroppfatningene, vil jeg se nærmere på metapragmatisk bevissthet, et begrep som også blir omtalt med ulike definisjoner. Jeg vil derfor redegjøre for hvilken betydning som ligger til grunn i begrepet *metapragmatisk bevissthet* i denne oppgaven og hvilken sammenheng denne har med lærerrollen.

Silverstein, som først introduserte begrepet metapragmatikk (metapragmatic awareness) i 1976, definerte metapragmatikk som studiet av metalingvistisk dimensjon av språkbruk (Silverstein, 1976, 1993). I videreføring av Silverstein, definerer Verschueren (2000) metapragmatisk bevissthet som:

knowledge of the social meaning of variable second language forms and awareness of the ways in which these forms mark different aspects of social contexts. (s. 439)

Ifølge McConachy & Spencer-Oatey (2020) er termen metapragmatisk bevissthet ofte brukt når fokuset er rettet mot evnen til å “verbalise the social meaning of language use” (s. 2). I lys av metaspråklig bevissthet, understreker Andrews (1999) forskjellen mellom “bevissthet” og “kunnskap” med å peke på *besittelse* av kunnskap og *bruken* av kunnskap – de deklorative og prosedurale dimensjonene. I det følgende kan en del av en lærers eksplisitte språkkunnskaper for eksempel innebære en høyt utviklet kunnskap om metapragmatikk. Hvorvidt slik kunnskap blir brukt på riktig måte, vil imidlertid avgjøres av lærerens metapragmatiske bevissthet (ibid., s.164). Med andre ord er det bruken av metapragmatisk kunnskap som definerer metapragmatisk bevissthet, ifølge Andrews (1999).

Den metapragmatiske bevisstheten kommer gjerne til uttrykk gjennom språk som *karakteriserer* eller *beskriver* pragmatiske funksjoner i tale eller tekst, ifølge Savic & Myrset (2021), og ifølge McConachy (2018, s. 28) utvikles metapragmatisk bevissthet når pragmatisk bevissthet “goes beyond knowledge of specific pragmatic norms”, noe som innebærer en “a capacity for analyzing and reflecting on language use within a range of contexts” (ibid, s. 24). På grunnlag av dette, foreslår Myrset & Savic (2021) metapragmatisk bevissthet som “the ability to verbalize reflections on linguistic forms, contextual features and/or their interplay” (s. 3). Definisjonen av metapragmatisk bevissthet som jeg legger til grunn for i oppgaven er evnen til å *analysere* og *reflektere* om pragmatiske trekk og kontekstuelle aspekter ved språkbruk, men også evnen til å sette ord på disse.

Monsen (2014, s. 62) fremmer poenget til Engen (2011) om at mye av kunnskapen lærere trenger, må kunne artikuleres verbalt. Sett i sammenheng med undervisning av pragmatikk, vil lærere følgelig trenge å artikulere sin vurdering av pragmatiske ferdigheter, og dessuten artikulere hvordan innlærerne må arbeide for å utvikle disse. Derfor er verbalisert kunnskap avgjørende. På bakgrunn av dette velger jeg å bruke begrepet metapragmatisk bevissthet som et fenomen som kommer til uttrykk gjennom verbalisert eksplisitt kunnskap, og som viser evnen til analyse og refleksjon om lingvistiske former, kontekstuelle egenskaper og/eller samspillet mellom disse. Verbalisering av den metapragmatiske kunnskapen blir med andre ord den prosedurale dimensjonen jeg legger til grunn for vurderingen av metapragmatisk bevissthet hos informantene mine i dette prosjektet.

Ishihara (2010) fremmer at en kvalifisert lærer som effektivt underviser pragmatikk, i det minste bør ha en bevissthet om a) pragmatiske normer og variasjon i målspråket, b) en evne til å gi metapragmatisk informasjon, c) en evne til å utføre pragmatikkfokuset undervisning og oppgaver, samt d) ha en sensitivitet ovenfor innlærernes kulturer og subjektivitet.

Metapragmatisk bevissthet er følgelig et aspekt både hos innlærere og lærere. Dette er i tråd med Glasgow (2008, s. 6-7) som foreslår at en andrespråklærer med metapragmatisk bevissthet bør være i stand til:

- 1) Å gjøre studentene bevisste på hvordan de effektivt kan legge strategier for sine tilnærminger i samtale.
- 2) Å realisere talehandlinger med de riktige pragmalingvistiske formene.
- 3) Å gi studentene en større følelse av hva som er passende og mulig å si avhengig av sammenhengen.
- 4) Å gi elevene tilgang til valg slik at elevene kan bestemme hvilke valg som er best.
- 5) Å gi mulighet for prøving og feiling, spesielt i andrespråklæringen, gitt det faktum at det er få sjanser for mange innlærere til å samhandle utenfor språkskolekonteksten.
- 6) Å utvikle evnen hos studentene til selv å overvåke deres pragmatiske utvikling.

Det er følgelig viktig for en språklærer å selv mestre målspråket for å rettlede og undervise en innlærer i de sosiopragmatiske og pragmalingvistiske aspektene som finnes i målspråket.

Dette kommer også frem av Bjørke, Haukås & Dypedahl (2018, s. 22) som peker på fire roller med ulike egenskaper, som en metabevisst lærer bør reflektere over som språklærer:

1. *Språkbrukere*: Språklærere bør selv mestre språket de underviser og fungere som modeller i språket for elevene sine.
2. *Språkanalytikere*: Språklærere bør ha en velutviklet metaspråklig kunnskap om språk for å være bevisst sine egne språklige valg og i stand til å forklare språk for sine elever.
3. *Kulturundervisere*: Språklærere trenger å ha kunnskap om interkulturell kommunikasjon samt hvordan de kan hjelpe elever med å justere sin egen tenkning og atferd i samspill med andre mennesker.
4. *Språkundervisere*: Språklærere må ha kunnskap om hvordan språk læres og hvordan de kan hjelpe elever med å forbedre sin egen læring, ved å tildele elevene en aktiv rolle. Språklærere bør motivere elevene til å reflektere over hva de kan om språk, kultur og språklæring, og hvordan de kan utvikle kunnskapen sin videre.

Det stilles med andre ord store krav til en språklærer, men som Taguchi (2011) påpeker, kan det være en stor variasjon i utdanningsprogrammene når det gjelder holdninger til og syn på nødvendigheten av pragmatikk i lærerutdannelsen. Taguchi (2011) etterlyser mer forskning

av lærerens villighet og ressurser i møte med pragmatikken i undervisningen. Det kommer også frem hos Ishihara (2011) som peker på behovet for å forske mer på lærerutdannelsen, da lærerne står ansvarlige for å utvikle innlærernes pragmatiske kompetanse:

Because teachers are the primary agents in advancing instructional pragmatics, they are entitled to be more informed about interlanguage pragmatics and professionally prepared to teach pragmatics, as well as to reflect on their own practices effectively. (s. 12).

3 METODE

I dette kapittelet skal jeg legge frem hvilke metodiske valg jeg har gjort i prosjektet. Først grunngir jeg bruken av kvalitativ tilnærming og bruken av semistrukturerte intervjuer. Deretter redegjør jeg for undersøkelsens design og informantutvalg, før jeg gjør rede for hvordan datainnsamlingen og analysen ble gjennomført. Til slutt diskuterer jeg prosjektets validitet, reliabilitet, og andre metodiske utfordringer.

3.1 Valg av metode

Wei & Moyer (2008, s. 29) påpeker at det å svare på en problemstilling på en systematisk måte krever at visse konvensjoner blir fulgt, der målet er å gi svar eller resultater som er overførbare, pålitelige og gyldige. Ifølge Dörnyei (2007, s. 307), vil metoden man velger som forsker påvirke typen data som blir samlet inn, og videre ha en påvirkning på hva man finner i datamaterialet. Problemstillingen min har vært styrende for de metodiske valgene jeg har gjort. Kvale & Brinkmann (2015) peker på at gjennom å få kjennskap til den enkelte informants erfaringer med et tema, er målet å bringe frem ny kunnskap som kan øke forståelsen av hvordan informanten opplever temaet (s. 20). Jeg ønsket å vite hvilken kunnskap som ligger bak og hva lærerne tenker om sine pedagogiske valg, og det er naturlig å få tilgang til dette gjennom deres egne beretninger. Gjennom å undersøke hva lærerne sier om sine erfaringer med pragmatikk i norskundervisningen sin, søker jeg derfor å få kunnskap om pragmatikkens rolle i den enkelte lærers språkundervisning. Denne kunnskapen vil kunne besvare forskningsspørsmålene og bidra til nye innsikter.

3.1.1 Kvalitativ metode

I forskning generelt, og spesielt i samfunnsvitenskapelig forskning, skiller man mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Kvantitativ forskning er i hovedsak sentrert rundt statistikk og variabler, og blir brukt for å kunne få frem faktabasert tallmateriale. Kvantitative forskere er mindre opptatt av individer og mer interesserte å finne fellesnevner hos et utvalg mennesker. På den andre siden er kvalitativ forskning opptatt av individers subjektive meninger, erfaringer og følelser, og dens primære mål er å utforske deltakernes syn på det som står i fokus i forskningen (Dörnyei, 2007, s. 38). For å innhente kunnskap om informantenes opplevelser og refleksjoner rundt sin egen situasjon (praksis), fremmer Thagaard (2003, s. 10) kvalitative intervju som et godt utgangspunkt.

Siden jeg ønsket å få frem lærernes subjektive meninger og erfaringer, samt å utforske lærernes syn på undervisning av pragmatikk, valgte jeg å konsentrere meg om en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen. I studien min ønsker jeg å kaste lys over andrespråklæreres teoretiske kunnskaper, dvs. hva de *vet* om pragmatikk og undervisning av pragmatikk, men hovedvekten vil dog ligge på hva de *tror* og *mener* om forhold som har med dette temaet å gjøre. Det dreier seg altså om hva lærerne mener er viktig med tanke på pragmatikk i undervisning, hva de *vet* om fenomenet pragmatikk og hva de *tror* kan bidra til å øke innlærernes pragmatiske kompetanse. Siden spørsmålene som blir stilt informantene er nokså åpne og direkte, er det lærernes eksplisitte oppfatninger som er målet for undersøkelsen. Studien min er, i likhet med Golden & Kulbrandstad (2018), ikke designet for å avdekke implisitte oppfatninger som man kan avdekke gjennom observasjon av lærerens undervisning, eller hva de sier før, under eller etter undervisningsforløpet.

Innenfor kvalitativ forskning finnes det to tilnærminger: den deduktive og den induktive. Som Thagaard (2013, s. 135) bemerker, blir organiseringen av datamaterialet på den ene siden styrt av forskernes forståelse. På den andre siden bidrar inspeksjon av dataene til at forskeren utvikler en forståelse av meningsinnholdet i kategoriene. I denne undersøkelsen veksles det mellom en deduktiv og en induktiv tilnærming underveis. Det betyr at enkelte analysekategorier er dannet med bakgrunn i tidligere forskning og teori, mens andre er dannet med bakgrunn i datamaterialet. I den induktive tilnærmingen ser man på forskeren som «den reisende» som drar ut i verden for å utforske, og gjennom å observere og konstruere ved å snakke med folk på veien, rekonstrueres det observerte gjennom refleksjon og selvinnsikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). På denne måten gir jeg datamaterialet muligheten til å både gi meg innsikt gjennom det som var formulert på forhånd ut ifra

tidligere forskning og teori, i tillegg til det som dukker opp i analysearbeidet. Jeg har tatt i bruk både en “bottom-up” (induktiv) og “top-down” (deduktiv) tilnærming for å identifisere temaer gjennom en temabasert analyse.

3.1.2 Semistrukturerte intervju

For å innhente data som kan bidra til å gi svar på problemstillingen, har jeg valgt å bruke semistrukturerte intervjuer. Denne intervjuformen danner rammer for en åpen samtale der informantens perspektiver kommer frem ved å ta utgangspunkt i forhåndsbestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) søker man å sirkle inn bestemte temaer gjennom det semistrukturerte intervjuet, som utføres i samsvar med en intervjuguide. Det semistrukturerte intervjuet innebærer en viss fleksibilitet som gir intervjuer mulighet til å endre rekkefølgen på noen spørsmål, samt gi informanten mer tid til å svare på et spørsmål for å unngå å bryte informantens tankerekke. Intervjuformen gir også intervjueren mulighet til å la informanten ta styringen i samtalen dersom et nytt relevant tema kommer opp (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Ved å bruke en semistrukturert intervjuform tillater man intervjuet å foregå som en samtale framfor at det blir en formell utveksling av spørsmål og svar der intervjuer presser på sin autoritet på informanten (Borg, 2009, s. 203).

I intervjuene hadde jeg en intervjuguide bestående av en rekke mulige spørsmål ut ifra noen forhåndsvalgte temaer (Vedlegg 1). Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler å ta utgangspunkt i en grov skisse over forslag til emner og å lage konseptuelle, tematiske spørsmål relatert til intervjuemnet som kan stilles i ulik rekkefølge (s. 162). Spørsmålene som ble stilt var ikke bundet til en fast struktur, noe som gav meg mulighet til å følge flyten i samtalen og spørre om utdyping av enkelte svar. Ved å gjøre det på denne måten, bemerker Borg (2015, s. 24) at informantene vil få utdype og utbrodere meningene sine ved behov, og som Thagaard (2003, s. 85) påpeker, kan det åpnes opp for at informantene kan komme med relevant informasjon som forsker ikke har tatt høyde for på forhånd. At lærerne som intervjues engasjerer seg i samtalen er viktig for dataene som kommer inn, og “å spille på lag” med lærerne gjennom å vise interesse og be om utdyping eller klargjørelse av svarene kan bidra til dette;

Teacher engagement in these introspective processes can be encouraged by interviewers being empathic, supportive and nonevaluative, asking open-ended questions, seeking clarification and extension of the teachers' remarks and using the language of teachers where possible. (Mangubhai et al., 2004, s. 294, gjengitt av Borg (2015, s. 238)

Jeg vil komme tilbake selve gjennomføringen av intervjuene i kap 3.1.5.

3.2 Informantutvalg

I kvalitative studier er det vanlig å basere seg på strategiske utvalg (Thagaard, 2003), dvs. at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling. Som Thagaard (2003, s. 53) belyser, kan det være vanskelig å finne informanter når temaet omhandler personlige og til dels nærgående temaer. I denne undersøkelsen er det gjort et tilgjengelighetsutvalg, dvs. at fremgangsmåten for å få tak i informantene er basert på tilgjengeligheten de har for forskeren. Informantene ble funnet gjennom direkte kontakt og gjennom videreformidling fra en tredjeperson. Da jeg skulle velge informanter, var det viktig for meg å finne lærere som underviser på ulike språknivå, både nybegynnere og mer avanserte språkbrukere. Jeg endte opp med fire andrespråklærere ved to ulike voksenopplæringsinstitusjoner i Vest-Norge, og disse gav datagrunnlaget for undersøkelsen gjennom intervjuer. Informantene har ulik bakgrunn og erfaring, samt jobber med ulike elevgrupper. Informantene er anonymiserte gjennom fiktive deltakernavn.

Et problem ved tilgjengelighetsutvalg er at de som er villige til å delta, kan føle at de, i større grad enn det som er vanlig, mestrer lærerrollen og det temaet som bli oppgitt som forskningstema, og derfor ikke har noe imot innsyn i arbeidet sitt (jf. Thagaard, 2003). Personer som ikke er villige til å delta, kan representere mer problematiske sider ved fenomenet. Dette kan gi en skjevhet i resultatene, og undersøkelsen kan gi mer informasjon om hvordan situasjoner mestres, mer enn det motsatte (Thagaard, 2003, s. 54). Man kan være klar over denne utfordringen, men en viss skjevhet er uunngåelig siden man ikke kan tvinge noen til å delta i en undersøkelse. I dette tilfellet ble informantene informert om at jeg var interessert i å høre deres oppfatninger om innlæreres kommunikative ferdigheter med vekt på det muntlige. Med en slik formulering håpet jeg å gi nok informasjon uten å gi for mye, slik at informantene ville forberede seg ved å lese om pragmatikk eller undervisning av pragmatikk før intervjuet.

GRETE

Grete er utdannet lektor med 60 studiepoeng i norsk som andrespråk og har fem års erfaring som lærer i voksenopplæringen der hun har jobbet fulltid i tre år. Hun jobber som ambulerende lærer og reiser ut på arbeidsplassene. Elevene som hun hovedsakelig jobber med, er på A1/A2-nivå.

GUDRUN

Gudrun er allmennutdannet grunnskolelærer, videreutdannet med 60 poeng i norsk som andrespråk. Av alle respondentene var hun den læreren med mest undervisningserfaring. Hun har jobbet 13 år innenfor voksenopplæringen. Hun har jobbet med elever fra alle spor og nivåer, men jobber for tiden med elever på det laveste nivået, både i klasserom og ute på arbeidsplassen.

PETTER

Petter er utdannet lektor med 30 studiepoeng fra norsk som andrespråk og har jobbet seks år i voksenopplæringen der tre av disse årene har vært fulltid. Elevgruppen han jobber mest med er på A2/B1-nivå. Han underviser bare i klasserommet.

PERNILLE

Pernille er allmennutdannet grunnskolelærer med 30 studiepoeng i norsk som andrespråk. Hun har jobbet omtrent ti år som lærer i norskopplæringen, der de siste fem årene har vært som lærer i arbeidsrettet norskopplæring. Hun har jobbet mest med elever på A2/B1-nivå. Hun underviser i all hovedsak i klasserommet, men besøker alle elevene på arbeidsplassen én gang i løpet av praksisperioden.

3.3 Framgangsmåte

3.3.1 Forberedelse til intervju

Ferdigheter til å gjennomføre et intervju generelt, og kanskje i enda større grad ferdighetene som trengs for å utføre semistrukturerte intervjuer, vil kreve øvelse og refleksjon (Borg 2009, s. 209). Samtidig kan en pilotstudie heve kvaliteten på undersøkelsen ved å gi muligheten til å gjøre seg fortrolig med intervjuguiden og teste ut om spørsmålene passer til målgruppen i forskningsprosjektet. Derfor valgte jeg å utføre to pilotintervjuer på to andrespråklærere for å teste ut intervjurollen og spørsmålene i intervjuguiden. Begge testinformantene har flere års erfaring som andrespråklærere, den ene også fra arbeidsrettet norskopplæring. Gjennom å øve med et pilotintervju fikk jeg et visst innblikk i hvilke spørsmål som inviterte til korte svar, og hvilke som i større grad innbydde til refleksjon og utfyllende svar. I tillegg til å få testet intervjuguiden, bidro pilotintervjuene til å gjøre meg mer bevisst på min rolle som forsker, som også nevnes av både Dalen (2004) og Kvale & Brinkmann (2015), og i etterkant av pilotintervjuene ble utformingen av intervjuguiden endret noe før selve datainnsamlingen startet. Blant annet ble rekkefølgen på temaene i intervjuguiden endret for å få en bedre flyt i samtalen. Jeg fikk også noen tilbakemeldinger fra testinformantene om at det var noen spørsmål som opplevdes noe ledende, og disse ble også endret til mer åpne spørsmål. Wei & Mayor (2008, s. 168) trekker frem at dersom man som forsker er mest interessert i intervjupersonens refleksjoner og beretninger, og forståelse av verden, bør man starte med spesifikke spørsmål for å så over til mer generelle spørsmål. Dette var også noe jeg tok hensyn til i ferdigstillingen av intervjuguiden.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Hvert av de fire intervjuene ble utført på rundt 60 minutter, med unntak av intervjuet med Gudrun som strakk seg til ca. 80 minutter. Intervjupersonene valgte selv tid og sted for intervjuene. To av intervjuene (Pernille og Gudrun) ble holdt på arbeidsplassen til informantene, mens de to siste (Petter og Grete) ble gjort over videosamtale på Zoom. Intervjuene som ble gjort på arbeidsplassen ble utført på et møterom lærerne hadde sørget for slik at intervjuene kunne gjennomføres uforstyrret.

Intervjuene som ble utført over Zoom gav meg noe bekymring på forhånd. Ville det tekniske fungere? Ville vi høre hverandre godt nok? Hvordan ville det fungere i forhold til å sitte i samme fysiske rom? Det er fordelaktig at forskeren har mulighet til å observere kroppsspråket til informanten underveis i intervjuet. Dette kan, som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s.145) bemerker, formidle reaksjoner og følelser til informanten. Ved at man har mulighet til å observere, kan en i intervjusituasjonen for eksempel se om informanten blir utilpass, er trøtt eller kjeder seg (ibid., s. 146). Men siden intervjuene ble utført flere måneder etter Covid-19 hadde brutt ut, var både informantene og jeg blitt nok så vant til videosamtaler, og det opplevdes ikke som en særlig merkbar hindring i intervjusituasjonen. Dessuten satt respondentene hjemme i egen stue under intervjuene, noe som muligens bidro til “en avslappet, ikke-truende atmosfære som intervjuobjektet kan føle seg komfortabel med å uttrykke seg selv i” (Dörnyei, 2007, s.140), på lik linje som om intervjuet ble utført på et møterom på arbeidsplassen valgt av informantene. Selv om intervjuene ble gjort over Zoom, hadde jeg fortsatt mulighet til å observere ansiktsuttrykk, men kroppsspråket var noe begrenset siden videoutsnittet var fra brystet og opp.

3.3.3 Behandling av datamaterialet

Lydopptak ble gjort av intervjuene og lagt over på en kryptert harddisk for å sikre respondentenes personvern og anonymitet. I behandlingen av innsamlet data brukte jeg temabasert analyse. I etterkant av intervjuene skrev jeg umiddelbart ned tanker og refleksjoner rundt det som var blitt sagt for å kunne finne forslag til temaer senere i analysen. Kvale (2008) påpeker at det er nødvendig å forholde seg til lydopptaket som råmateriale for analysen. Jeg hørte gjennom lydopptaket etter hvert intervju, og skrev stikkord og enkelte utdrag som viste nye perspektiver eller som gav innblikk til svar på problemstillingen min. Som tidligere nevnt, er prosjektet mitt utforskende (jf. kap. 3.1.1), og som konsekvens av dette dannet analysen utgangspunktet for den tematiske databehandlingen. Jeg har dog også formulert noen mulige forventninger som har dannet grunnlag for enkelte kategorier jeg har tatt utgangspunkt i, f.eks. “pragmatisk kunnskap”. Temaene som er behandlet i analysen har delvis blitt identifisert gjennom analyseprosessen og er selvsagt preget av teori, siden det har vært utgangspunktet for både problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Men de er også preget av informantene og de temaene som de tok opp i løpet av intervjuene.

Til analysen har jeg valgt å ta i bruk seks trinn basert på Braun & Clarkes (2006) tilnærming til temabasert analyse som består av 1) Bli kjent med dataene dine, 2) generere innledende koder, 3) søke etter temaer, 4) gjennomgang av temaer, 5) definere og navngi temaer, 6) produsere rapporten.

1. Bli kjent med dataene dine

Dette trinnet gjør det mulig å reflektere over intervjuene, så vel som å «bli inngående kjent med bokstavelig talt hvert ord som ble utvekslet mellom deg og deltakeren» (Saldana, 2011, s. 44, oversatt fra engelsk). Etter at jeg hadde gjennomført alle intervjuene, ble arbeidet med å transkribere lydopptakene satt i gang. Ved å transkribere fra muntlig til skriftlig form, blir samtalen mer strukturert og enklere å analysere, og transkripsjon er derfor en naturlig start på analysedelen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte en ortografisk transkripsjon som skal gjengi informantens tale så godt som mulig, men innenfor det skriftnormen tillater for å unngå at språklige avvik tar fokus vekk fra innholdet i det deltakerne sier.

Transkripsjonsprogrammet ELAN, som er et bredt brukt program for slik type arbeid, ble brukt i transkripsjonen. Programmet lager en tidslinje ut ifra lydopptaket der man legger inn transkripsjonen i samsvar med det som blir sagt. Dette gjør det mulig å både høre og lese transkripsjonen samtidig, utsagnene blir koblet til en tidskode og linjenumre kan legges til. Dette gjorde det enklere å gå tilbake til teksten for å finne igjen utsagn i lydopptaket, og å finne tilbake til spesifikke utsagn. Etter transkriberingen sjekket jeg transkripsjonen opp mot lydopptaket slik at jeg var sikker på at alt hadde kommet med. Jeg gikk igjennom notatene jeg hadde skrevet ned i etterkant av hvert intervju før jeg gikk videre til neste trinn.

2. Generere innledende koder

En kode er et ord eller en kort setning som fungerer som et symbol på en oppsummerende, fremtredende og/eller assosiasjonsvekkende egenskap for en del av det innsamlede datamaterialet (Saldana, 2016, s. 4). Koding innebærer å reflektere over hva materialet handler om, og er en prosess hvor forskerens knytter sin forståelse av meningsinnholdet til kategorier i det innsamlede materialet (Thagaard, 2013, s. 134, 135). I prosessen med å kode materialet kommer forsker tettere på det innsamlede datamaterialet, og gjennom denne prosessen er det vanlig å skrive kommentarer eller notater om tanker og ideer som oppstår i møtet med materialet (Dörnyei, 2007, s. 254). For å finne fram til koder som kunne hjelpe meg i kategoriseringen leste jeg de transkriberte intervjuene flere ganger og gikk nøye

igjennom tekstene. Markeringer og notering ble gjort på dette punktet. Jeg skrev sammendrag av hvert intervju og tok notater av nye funn.

Crabtree og Miller (1999) tar i bruk en teoridrevet, deduktiv tilnærming til koding der andres teoretiske rammeverk blir brukt for å utvikle kodeliste. Deretter knyttes kodene til tekstene. Ved å bruke både induktiv og deduktiv koding, kan man få et reflektert, balansert og omfattende syn på dataene, i stedet for å bare stole på frekvensen av koder som er løsrevet fra konteksten (Xu & Zammit, 2020). I lys av dette valgte jeg også å ta bruk en bottom up-tilnærming der jeg brukte relaterte nøkkelord til læreropfatninger. Jeg tok nøkkelord som *tror, tenker, mener, kan, kanskje, synes, burde, må, alltid/aldri*, for å kunne søke etter relevante utsagn i transkripsjonene. Et eksempel der jeg brukte en induktiv tilnærming ved å søke opp ordet “må” i transkripsjonen, finnes i sitat 3.3:

(Gudrun)

De **må** forstå hva de gjør på jobb, noe de vet veldig godt selv, men ikke har ordene til å gjengi det. Når de er klar for det, kan vi bygge videre på det.

Etter at jeg hadde funnet ordet “må” i setningen, så jeg på konteksten for å gi det en kode. I dette tilfelle ble det “de må”, som vist i tabell 1.1 nedenfor. Da jeg hadde gjort meg godt kjent med datamaterialet og utviklet koder, var neste steg å søke etter temaer for å se etter mønstre i meninger og overordnede temaer.

3. Søke etter temaer

Trinn 3 handler om søket etter temaet, noe som innebærer å vurdere hvordan relevante koder kan sorteres, sammenstilles og kombineres for å danne et overordnet tema. Dette ble gjort ved å først formulere kategorier som kodene kunne sorteres under, før de overordnede temaene ble dannet ut ifra kategoriene.

Linjenr.	Nøkkelord	Oppfatning	Kode	Forslag tema	Tema
2.21	må	mening	“De må”	Syn på utvikling	Språksyn
2.78	viktigste	mening	“bør gjøre”	Syn på språktilegnelse	Språksyn

Tabell 2 Skjema for induktiv tilnærming

4. Gjennomgang av temaer

Trinn 4 handler om gjennomgang og raffinering av temaene. Jeg gikk tilbake til rådataene og brukte “sammenlign-og-kontrast”-metoden for å sikre at de oppståtte temaene var forankret i dataene. I Braun & Clarkes (2006) involverer denne gjennomgangsfasen, ved å sammenligne og sette temaer opp mot hverandre i to nivåer. Det første nivået omhandler å lese og fastslå at datautdragene ser ut til å danne et sammenhengende tema, og nivå 2 er opptatt av å vurdere om tematikken nøyaktig representerer betydningene i datasettet som helhet. På nivå 2 fant jeg f.eks. ut at bruk av ordet “kontekst” hos Gudrun var forankret i situert læring, mer enn “kontekst” som et element i pragmatisk forståelse. Dette gjorde at jeg måtte revurdere betydningen av “kontekst” i hele datasettet.

5. Navngi og definere temaer

Dette steget handler om å definere og navngi temaer for å avgjøre essensen av hvert tema og organisere dem i en sammenhengende og konsistent beretning (Braun & Clarke, 2006). Her ble temaene navngitt og definert. Temaene ble deretter organiserte i en bestemt rekkefølge for å lettere fortelle historien som oppsto fra datamaterialet.

6. Produsere rapporten

Etter å ha fått definert temaene, var dataanalysen ferdig og det siste trinnet med å skrive en beskrivelse av funnene kunne starte. Temaer som dukket opp fra dataene og tidligere forskning ble analysert og diskutert, og sammenstilt med relevant litteratur.

3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering

Vurderinger av forskningens kvalitet kan knyttes til begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Begrepene handler om undersøkelsens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 169). Reliabilitet er knyttet til prosjektets pålitelighet, og om resultatene er konsekvente og troverdige. Dersom en annen forsker hadde anvendt samme metode, ville hen fått samme resultat? Hvorvidt er forsker tydelig på hvordan hen har behandlet data? Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endret svarene sine dersom det var en annen forsker som intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Overførbarhet handler om at resultatene som utvikles innenfor rammen av et enkelt forskningsprosjekt, også kan være relevante i andre situasjoner. Da må forskningsresultatene også ha gyldighet for andre personer enn kun personene som har deltatt i forskningsprosjektet. Som Thagaard

(2013) påpeker, kan gyldighet eller validitet også knyttes til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre og man må kunne komme frem til omtrentlig de samme resultatene dersom man utfører samme undersøkelse med tilsvarende kilder (s. 170).

For å styrke prosjektets reliabilitet har jeg derfor rapportert om gjennomføringen av undersøkelsen og de metodiske valgene jeg har gjort. Likevel, innenfor kvalitativ forskning, vil en forsker alltid være den som tolker datamaterialet, og siden både intervjupersoner og omstendigheter kan endre seg, kan det være vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen, 2004). Dette er noe som må tas med i vurderingen av prosjektet og i det prosjektet indikerer. Det er verdt å nevne at både veileder på prosjektet og professorer på et skriveseminar har stilt spørsmål ved noen av tolkningene mine i løpet av analyseprosessen, som har fått meg til å evaluere og endre noen av tolkningene. Dette mener jeg har bidratt til å styrke prosjektets validitet.

Hele datamaterialet jeg har samlet inn i undersøkelsen kommer fra selvrapportering. Ifølge Borg (2015, s. 219) er det ett viktig nøkkelspørsmål forskere som bruker selvrapporteringsverktøy må spørre seg om; hvilke bevis har du for at verktøyene du brukte skaffet et troverdig bilde av fenomenet du hevder å portrettere? Den fremste kritikken av bruk av selvrapporteringsverktøy i undersøkelser, er sosial ønskelighet (*social desirability*), som tar opp det iboende ønsket hos mennesker om å fremstå så vellykket som mulig. Spesielt i intervjuer kan respondentene bevisst eller ubevisst sette seg selv i et bedre lys ved å svare det de tror vil gi et bedre inntrykk (Dörnyei, 2007, s. 144). For å veie opp for faren for sosial ønskelighet og for å undersøke kunnskapen til lærerne, ga jeg derfor ikke spørsmålene til informantene på forhånd.

3.5 Forskerrollen

Som forsker og intervjuer er det fare for å legge sine egne, muligens ubevisste, antagelser over på informanten, enten gjennom at manglende nyansering misviser hvordan informanten fremstilles, eller at informanten ikke legger det samme i begrepene som blir brukt. Intervjuer kan nemlig ikke unngå å støtte seg implisitt på egne synspunkt og kulturelle forkunnskaper, ifølge Johnson (2001, s. 105). Det er derfor viktig å sikre at intervjupersonen har samme forståelse av begrepene som blir brukt av intervjuer passer på å komme med oppklaringsspørsmål dersom noe er uklart i svarene til intervjupersonen. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at ledende spørsmål kan være nyttig fordi slike type spørsmål kan verifisere

egne verdier og fordommer (s. 201). Når det kommer til et semistrukturert forskningsintervju, understreker Kvale & Brinkmann (2007, s. 37) at det ikke kan regnes som en fullstendig åpen og fri dialog mellom to likeverdige personer, på grunn av den asymmetriske maktrelasjonen som oppstår i intervjusituasjonen. Jeg har selv undervisningserfaring fra norskopplæringen og har jobbet som vikar ved ulike institusjoner, deriblant en av institusjonene informantene kommer fra. Dette kan ha påvirket dialogen, men kanskje også bidratt til en mindre asymmetrisk relasjon siden jeg blir sett mer som en kollega enn en forsker for enkelte av informantene. Det er uansett rimelig å anta at jeg ikke er fri fra bias som forsker i dette prosjektet, og at mine egne læreroppfatninger og metapragmatiske kunnskap har spilt en rolle i mine fortolkninger, til tross for at jeg har vært bevisst på utfordringen. Det er derfor viktig å understreke at valg jeg har tatt underveis i denne studien, i noen grad er påvirket av mitt personlige syn og ståsted. Siden jeg har egne erfaringer fra klasserommet som lærer, samt har lest mye om undervisning av pragmatikk, vil jeg på bakgrunn av dette ha mine egne antagelser om hvordan en andrespråklærer bør undervise pragmatikk. Jeg har imidlertid prøvd å være så objektiv som mulig, og det har vært viktig for meg å ikke “kaste terning” på svarene til lærerne.

Som Borg (2015) påpeker, er det å utføre et intervju en ferdighet som krever trening og som ikke bør tas lett på i undersøkelser:

(...) interview skills, generally but perhaps more particularly those required for semi-structured interviews, may require conscious study and training, and definitely require practice and reflections, if such interviews are to reflect in practice the principles which underlie them. (Borg, 2015, s. 244)

Selv etter å ha gjennomført to pilotintervju, var jeg nervøs på det første intervjuet (Grete), og da jeg hørte på lydopptaket oppdaget jeg at jeg var mer fokusert på spørsmålene jeg skulle stille, enn å høre på hva som ble sagt og respondere gjennomtenkt. Dette bidro utvilsomt til noe kortere svar fra informantene og enkelte muligheter for å utforske videre noen av svarene ble ikke tatt. Evnen til å plukke opp svar og bruke mulighetene til å utforske svarene ble imidlertid bedre utover i intervjuet, og selvilliten som forsker og intervjuer økte i takt med intervjuferdighetene videre i prosjektet.

Det må også nevnes at jeg tidlig i intervjuene valgte å spørre informantene om begrepet pragmatikk. Det kan virke avvæpnete ovenfor informantene å legge frem et spesifikt fagord i starten av et intervju som informantene kan ha problemer med å definere,

men en begrepsavklaring var viktig for å legge grunnlaget for samtalen vår, og for at vi skulle ha en felles forståelse av samtaleemne. Dette vil jeg komme tilbake til i kap. 4.1.

3.6 Forskningsetikk

Prosjektet ble registrert og vurdert i RETTE ved UiB, og med personvern hensyn som ble gjort i henhold til prosjektets natur. Lærerne ble anonymisert med nye deltakernavn, og lydopptakene ble oppbevart forsvarlig på en egen passordbeskyttet harddisk for å sikre personvernet til informantene. Siden prosjektet ikke var av sensitiv natur, med materiale som inneholdt sensitiv data som f.eks. helse, arbeidsforhold eller som omhandlet en identifiserbar tredjepart, ble prosjektet vurdert (i henhold til retningslinjene til RETTE og i samråd med veileder) som unødvendig å registrere hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD).

4 FUNN FRA INTERVJUENE

Som forklart i kap. 1.3 søker jeg i denne masteroppgaven å finne ut av hva lærerne vet, tror og mener om undervisning av pragmatikk. Under analyseprosessen, der både “top down” og “bottom up”-tilnæringer ble brukt, vokste det frem fire hovedkategorier:

1. Metapragmatisk bevissthet
2. Språksyn
3. Roller og ansvar
4. Undervisningsstrategier og læremateriell

Selv om jeg har forsøkt å kategorisere og dele inn sitatene ut ifra tema, er det uunngåelig at noen av temaene overlapper hverandre. I de følgende underkapitlene vil hver av disse hovedkategoriene bli analysert.

4.1 Om begrepet pragmatikk

Som det kommer frem i tre av eksemplene nedenfor, var det hos informantene ulike oppfatninger og definisjoner av begrepet pragmatikk, og det var nødvendig å gi en begrepsavklaring for å sikre at vi hadde en felles forståelse for samtaleemnet:

(Sitat 1.1)

Intervjuer:

Kjenner du til pragmatikk? Hva vil du si ligger i det?

Grete:

Pragmatikk? - Ja, nå har jeg ikke vært på mye på universitetet i det siste, så jeg har ikke fått tenkt så mye på sånne ting. (...) Det ligger et sted bak der.

(Sitat 1.2)

Intervjuer:

Kjenner du til begrepet pragmatikk?

Gudrun:

Hva tenker du på da?

(Sitat 1.3)

Intervjuer:

Kjenner du til begrepet pragmatikk?

Pernille:

Pragmatikk? Jeg forstår hva det betyr.

Intervjuer:

Hva legger du i det?

Pernille:

At man skal lære det som er nyttig for en. Hvis man knytter det opp mot språk betyr det å lære det som er relevant å bruke.

(Sitat 1.4)

Intervjuer:

Innenfor andrespråksforskning er det et felt som heter pragmatikk. Kjenner du til det begrepet?

Petter:

Jeg er kjent med pragmatikk som begrep. Det at man kan nyttiggjøre seg av å bruke riktig typer språk til visse situasjoner. Det er selvfølgelig viktig å lære dem hva som kan fungere i arbeidslivet. Pragmatikken er en viktig del.

For å sikre at vi hadde en felles forståelse av samtaleemne ble det nødvendig i tre av intervjuene å gi en begrepsavklaring før vi gikk videre i intervjuet, så det var tydelig for informanten hva vi pratet om. Jeg hadde en mistanke om at begrepet kom til å være noe ukjent for dem, så jeg valgte derfor å spørre litt forsiktig med hva de ligger i kommunikative ferdigheter, før jeg kom til pragmatikk, jf. Kvale & Brinkmann (2015) som fremhever at man bør unngå komplekse eller vanskelige spørsmål i starten av et intervju for å unngå at informantene opplever det som ubehagelig eller at man blir stilt til veggs helt fra starten av intervjuet. Ideelt sett ville jeg likevel unngått et så direkte spørsmål så tidlig hvis det hadde vært mulig siden det kunne oppleves som en slags quiz der jeg satt med svarene og vurderte lærerne underveis. Men siden intervjusamtalen dreide seg om pragmatikk, var det viktig at vi snakket om det samme. Derfor valgte jeg, før vi gikk videre i intervjuet, å gi den enkle definisjonen av pragmatikk med referanse til Bardovi- Harlig (2013) – å vite hvordan si hva, til hvem, når, og jeg kom så med et eksempel på at man gjerne snakker annerledes til sjefen sin enn til en kollega, en venn eller et barn.

4.2 Metapragmatisk bevissthet hos lærerne

Som nevnt i kap. 2.5 er *pragmatisk* bevissthet kunnskap om spesifikke pragmatiske normer, mens *metapragmatisk* bevissthet «goes beyond» denne kunnskapen og kommer til uttrykk gjennom verbalisert eksplisitt kunnskap, og viser evnen til analyse og refleksjon om lingvistiske former, kontekstuelle egenskaper og/eller dens samspill (jf. Savic & Myrset, 2021 i kap. 2.5).

I lærernes svar på hva de legger i begrepet pragmatikk (sitat 1.1-4), kommer det frem at lærerne (utenom Petter) har litt vansker med å definere begrepet eller gi en forklaring på hva begrepet innebærer. Petter synes å ha en viss forståelse og kunnskap om begrepet. Selv om lærerne viser en pragmatisk bevissthet med at de er kjent med “de sosiale kodene” (se sitat 4.7) som et viktig aspekt i språket, og hva konsekvensene kan bli ved manglende pragmatisk kompetanse, mangler tilsynelatende flere av dem metaspråk for å kunne prate om temaet pragmatikk. Alle lærerne oppgir at de, i løpet av utdanning sin, ikke husker at de har fått undervisning om pragmatikk eller hvordan å undervise temaet, utenom Pernille som formulerer seg slik:

(Sitat 2.1: Pernille)

Intervjuer:

Fikk du noe undervisning om undervisning av pragmatikk på studiet ditt som du kan huske?

Pernille:

Ja, jeg tror det - men kan ikke huske hva. Men jeg husker at vi var innom begrepet pragmatikk.

Mangel på undervisning, eller manglende minne om undervisning i løpet av utdannelsen, kan forklare hvorfor ikke alle kunne definere begrepet pragmatikk eller pragmatisk kompetanse. Dette kan også komme av at de ble noe overrumplet av et begrepsspørsmål helt i starten av intervjuet (jf. kap. 4.1). Likevel viser alle lærerne i større eller mindre grad en begrenset metapragmatisk bevissthet i løpet av intervjuet.

I intervjuet med Grete virker det som hennes metapragmatiske bevissthet blir vekket etter hvert som samtalen går rundt temaet. I starten av intervjuet uttaler hun at hun “ikke har tenkt så mye på sanne ting” (jf. sitat 1.1), men når hun svarer på i hvilken grad hun mener pragmatisk kompetanse spiller inn på integrering og identitetsbygging kommer det frem at hun har en metapragmatisk bevissthet:

(Sitat 2.2: Pernille)

Ja, det er kanskje andre ting som er viktigere enn pragmatikk – men det er nok viktig for mine elever også. På integreringsnivå tror jeg det er mye lettere å få relasjoner til andre mennesker som man snakker norsk med hvis man vet hvordan man bør ordlegge seg i ulike situasjoner. Man blir da antageligvis mindre misforstått og vil gjerne gi fra et hyggeligere uttrykk. (...) Hvis man stadig vekk er litt usikker på hva den andre egentlig mente å si eller hvilken holdning de hadde der og da, blir man usikker, og usikker på hva man skal svare selv.

I dette utsagnet tenker Grete på pragmatisk kompetanse som et mulig viktig aspekt i forhold til integrering og selvbylde gjennom hvordan man blir forstått og fremstilt. Hun peker på at forståelse av hva som blir sagt i hvilken mening (pragmatisk kunnskap) er viktig for begge parter og ser ut til vise en pragmatisk forståelse når det kommer til å føle seg usikker på hvordan man skal respondere den andre dersom man ikke kjenner holdningen til den andre.

(Sitat 2.3: Grete)

Hvis man følger med litt ekstra kan man få med seg hva som blir sagt i ulike situasjoner og hva som blir mottatt godt og hva som blir misforstått. Mange elever har ikke innsikten til å få med seg dette uten at det blir eksplisitt uttrykt at det kan følges med på.

Dette utsagnet kan tolkes som at Grete innehar metapragmatisk bevissthet både som førstespråksbruker og som lærer. Samtidig ser det ut til at hun har kunnskap om at innlærere, som ikke får metapragmatisk informasjon eksplisitt forklart, vil slite med å få den nødvendige innsikten som trengs for å forstå meningen bak en ytring. Men som det kommer frem i neste underkapittel (4.3) kan det virke som at Gretes metapragmatiske kunnskap ikke tas i bruk på grunn av språklæringsynet hennes.

Petter viser en tydelig metapragmatisk bevissthet gjennom intervjuet sitt og nevner for eksempel en språkhandling han har diskutert i klasserommet:

(Sitat 2.4: Petter)

Vi har snakket mye om hvordan man skal ordlegge seg, og noen er kanskje “for” ærlige. Et eksempel på det kan være at en sjef spør en elev om de kan jobbe i helgen, som i stedet for, “Det passer ikke så godt”, svarer, “jeg liker ikke å jobbe i helgene”. Hvis man svarer slik, risikerer man å ikke få mer jobb.

Her viser Petter metapragmatisk bevissthet om hvordan valg av ord kan misforstås i en språksituasjon. Han virker også å være bevisst på å formidle dette til elevene sine, og at han

ser det som spesielt viktig siden innlærerne hans risikerer “å ikke få mer jobb” ved å gjøre en slik pragmatisk feil.

Pernille viser i utdraget under sin egen metapragmatiske bevissthet, blant annet gjennom å peke på implikaturer (Grice, 1975), en uunnværlig pragmalingvistisk bestanddel: å foreslå én ting gjennom å si noe annet. Som vi så i kap. 2.1.1 kan et eksempel på en implikatur i norsk kan være: “Det er litt kaldt her” som egentlig kan være ment som en forespørsel om at mottaker skal lukke et vindu eller tilby et teppe.

(Sitat 2.5: Pernille)

Nordmenn er høflige etter det som er standard i vår kultur og vil ofte stille ganske indirekte spørsmål. Meningen er likevel ikke at man skal svare nei. Et eksempel er å spørre en kollega “*Gidder du å sette på kaffen?*” – da er det veldig uhøflig å si nei.

Betraktningen til Pernille finner støtte hos av Fretheim (2005, s. 158) som hevder at indirektheiten i utførelsen av en forespørsel er noe vi ofte ser som en lingvistisk strategi i å vise høflighet i det norske språksamfunnet.

Når det kommer til integrering, peker Pernille på noen personlige attributter som hun mener spiller inn på hvor godt en innlærer integreres:

(Sitat 2.6: Pernille)

I forhold til hvor integrerbare elevene er, handler det også om personlighet, grad av utadvendthet eller innadvendthet og “likeability”. Vi har noen i våre klasser med lavt språknivå som klarer seg forbausende godt i praksis. Da handler noe av det om personlighet og noe om at de forstår situasjonen uten å forstå alt språket.

I utdraget over, viser Pernille til unntak fra normalen for noen elever med lavt språknivå, som “klarer seg forbausende godt i praksis”, og peker på elevenes personlighet og forståelse av situasjoner, som en nøkkel til suksess for integrering på arbeidsplassen. Det kan derimot virke som Pernille ikke kobler elevenes forståelse av situasjonen til elevenes sosiopragmatiske kompetanse. Oppfatningen kan tyde på at hun mener at medfødte forskjeller i personlige attributter spiller mer inn i innlærernes pragmatiske kompetanse, enn undervisning når det kommer til innlærere på lavt språknivå. Dette vil i så fall spille inn på undervisningen hennes siden Pernilles evaluering av innlærerens personlighet vil være styrende for fokuset i undervisningen.

Både Pernille og Petter tar opp språkstil og dialekttrekk når de er inne på sammenhengen mellom pragmatisk kompetanse og identitetsbygging:

(Sitat 2.7: Pernille)

(...) mange som har lært norsk på skolen snakker likt som det man leser i en bok. Spesielt de flinke (*innlærerne*) lærer seg fancy ord som ofte brukes skriftlig, men som kan høres corny ut muntlig.

(Sitat 2.8: Petter)

(..) jeg støtter det å snakke bergensk og tar opp språkmarkører som å si "eg" i stedet for "jeg", og "isje" i stedet for "ikke". Jeg bruker disse konsekvent, men de må ikke bruke samme uttalelse, men jeg anbefaler dem det. De fleste liker å høre sin egen dialekt, så man får automatisk en litt høyere status og blir litt mer likestilt. Det kan være identitetsbyggende å føle seg mer del av en gruppe.

Her viser både Petter og Pernille, som begge underviser på A2/B1-nivå en tydelig metapragmatisk bevissthet (jf. kap. 2.5) når det kommer til identitet og integrering. De virker å ha en oppmerksomhet rettet mot indeksikalitet (Silverstein, 1976, jf. kap. 2.3) nærmere bestemt hvordan innlærerne kommuniserer og oppfattes utover ordinnholdet i ytringene, ved å ta i bruk dialekttrekk for å signalisere en tilhørighet i språkfelleskapet. Grete og Gudrun, som underviser på lavere nivå, virker å inneha noe av den samme metapragmatiske bevisstheten når det gjelder sammenheng mellom pragmatikk og integrering. Samtidig kan det virke som at Gudrun og Grete er av en oppfatning at både lærere og innlærere på et lavere språknivå er mindre opptatt av pragmatikk, eller at undervisning av pragmatikk ikke er så relevant på lavt språknivå:

(Sitat 2.9: Grete)

Det å kunne differensiere mellom hvem man skal si hva til eller på hvilken måte det skal formuleres på, er litt over mitt nivå.

(Sitat 2.10: Gudrun)

Når de begynner å lure på hvorfor ting gjøres som de gjør, er de kommet på et litt høyere (språk)nivå.

Ut ifra disse utsagnene kan vi kanskje også forstå at språksynet deres spiller inn i hva de velger å fokusere på i undervisningen sin – noe jeg vil gå nærmere inn på i følgende underkapittel.

4.3 Språksyn

Før jeg legger frem funnene under dette temaet, vil jeg fremheve at jeg forstår språksyn som en forståelse av hvordan språk læres og tilegnes. Et tradisjonelt språksyn som betrakter

språklæringen som et forutsigbart, lineært og lukket system (jf. Bybee, 2008), vil ta utgangspunkt i et strukturpensum basert på de grammatiske formene, og strukturere dem i en bestemt rekkefølge som elevene forventes å vite før de går videre til følgende nivå (Wilkins, 1976, jf. kap. 2.1.1). Dette språksynet har i de seneste årene blitt utfordret av kompleksitetsteorien (Larsen-Freeman, 2011) og teorien om dynamiske system som betrakter språkssystem som dynamisk og stadig i endring (de Bot, Lowie og Verspoor, 2007). Ut ifra disse modellene trekkes også linjer til økologiske tilnærminger som fremholder at språklæring må sees på som noe langt mer enn en mental prosess (Nistov & Nordanger, 2018, s. 281). Den største forskjellen mellom et strukturelt og et funksjonelt språksyn er at det sistnevnte ikke tar utgangspunkt i grammatikk eller syntaks i språket. Grammatikk er alltid et bi-produkt i språkinnlæringen ut ifra et funksjonelt syn, og ikke det primære fokuset, ifølge Rouse-Malpat, Koote, Steinkrauss & Verspoor (2021, s. 5).

Språksynet til lærerne kommer til uttrykk gjennom hvordan de omtaler språknivåene (A1-B2) og undervisningen sin i forhold til innlærerne. I intervjuet til Gudrun kommer uttrykket “*å sette ord på*” opp ved mange anledninger, og hun understreker flere ganger viktigheten av å gi innlærer ord for å beskrive hva hen gjør ute i praksis:

(Sitat 3.1: Gudrun)

Når vi er ute på praksis fokuserer vi mye mer på språket rundt arbeidsoppgavene. Vi har et skjema der det blant annet står "Jeg setter på plass", altså der språket kategoriseres for å kunne forstå måten vi snakker og skriver på. De får litt ord tilknyttet til tingene de gjør. Deretter jobber man seg utover, "dette gjør jeg først, og det gjør jeg etterpå". For eksempel "Jeg henter varer", og så "jeg åpner esken" før "jeg setter det på plass før jeg hiver kartongen". Hva er det de gjør i situasjonen og hvordan å forklare handlingen. Det jobber vi mye med når vi er ute, fordi hva annet kan man jobbe med når man har så lite språk?

(Sitat 3.2: Gudrun)

Det er ikke alltid man trenger språk til en arbeidsoppgave, for eksempel til det å plassere varer på hyllen. Vi lærer dem dette språket fordi det er viktig å kunne sette ord på det du gjør, selv om det ikke er en kommunikativ handling mot andre på praksisplassen.

Til disse utsagnene er det verdt å kommentere språksynet til Gudrun, som vektlegger at innlærere på lavt språknivå må ha vokabular til å sette ord på verden rundt seg før de lærer å handle med språket. Med andre ord må den refererende språkfunksjonen må på plass før den

mellommenneskelige språkfunksjonen, som omhandler hvordan vi opprettholder relasjoner (Svennevig, 2009, jf. kap 2.1.1), kan tilegnes.

(Sitat 3.3: Gudrun)

De må forstå hva de gjør på jobb, noe de vet veldig godt selv, men ikke har ordene til å gjengi det. Når de er klar for det, kan vi bygge videre på det.

(Sitat 3.4: Gudrun)

Det er viktig for personen at han kan forklare det han gjør og han trenger alle ordene som er rundt han, eller så klarer man ikke å være kommunikativ mot andre. Det handler først og fremst om å snakke, sette ord på ting, men det kan innebære ulikt på de ulike nivåene. På slutten av A2 og starten på B1 er det helt annerledes fordi da snakker man på et helt annet nivå.

Basert på dette utsagnet kan man oppfatte en idé om kronologisk språklæring; et tradisjonelt syn på språkutvikling som en lineær og forutsigbar prosess (Nistov, Gustafsson, Cadierno, 2018, s. 116). Gudrun synes å ha en oppfatning om at visse elementer med språket må læres i en viss rekkefølge, og at det finnes en forutsigbarhet i språkinnlæringen. Dette språksynet blir utfordret i et bruksbasert perspektiv, som ifølge Nistov m.fl. (2018), ser på hvert individ som et dynamisk system i stadig forandring, og der utviklingen predikeres ut ifra “individets løpende betingelser og tidligere erfaringer” (s.120). Språk blir også betraktet som et dynamisk og komplekst system med subsystemer (fonologi, morfologi, leksikal, syntaks, semantikk og pragmatiske system) som hele tiden samhandler med hverandre over tid, i tillegg til at subsystemene samhandler med det kognitive, historiske, pedagogiske, økonomiske, sosiale og en rekke andre systemer (Lowie & Verspoor, 2015). Et slikt språksyn, der både språklæring og læring generelt sees på som en prosess som er dynamisk og uforutsigbar, i stedet for lineær og forutsigbar, ser ikke ut til å være ledende hos Gudrun.

I utdraget under, snakker Gudrun igjen om hjelpe innlærerne til å sette ord på hva de gjør på jobb. Det er verdt å merke seg at Gudrun er opptatt av at autentisk materiale skal bli brukt i undervisning, men bemerker at språket som læres (forklart i sitat 3.1) blir et “konstruert språk”.

(Sitat 3.5: Gudrun)

Det blir et konstruert språk fordi de i teorien ikke må kommunisere under handlingen. Samtidig er det norskopplæring, og derfor tilfører vi et språk.

Norskopplæring slik hun omtaler det her, handler da hovedsakelig om den transaksjonelle eller informasjonsoverførende språkfunksjonen for innlærere på lavt språknivå. Det kan se ut

til at Gudrun forsøker å gi elevene sine et ordforråd på arbeidskonteksten som de senere kan ta i bruk i interaksjon med kollegaer eller sjef. Ut ifra et bruksbasert perspektiv (jf. Nistov, m.fl., 2018), vil man kunne diskutere om ytringen “Jeg henter varer”, der verbet er i presens, er det beste eksempelet på språk i det virkelig liv basert på frekvens. Det vil kanskje være mer frekvent og nyttig å bruke en annen form av verbet, f.eks. “Jeg hentet varer” eller “Jeg har hentet varer” dersom målet var å gi innlærer språk til å kommunisere med kollegaer og bygge relasjoner.

Det samme strukturelle språksynet som blir observert hos Gudrun, kan muligens også skimtes hos Grete, som uttaler at pragmatikk ikke spiller en stor rolle i norskundervisningen sin:

(Sitat 3.6: Grete)

Det handler gjerne mer om at de får med de viktigste delene i en setning som gjør at man får noe informasjon.

Hva Grete legger i informasjon her kom ikke tydelig frem, men det er kanskje rimelig å tro at Grete mener informasjon som i hva som blir sagt, mer enn hvorfor, eller hvordan det ble sagt, altså at det legges mer vekt på språkets transaksjonelle funksjon enn den interaksjonelle (kap. 2.1.1). Grete forteller at hun ofte spør eleven om hvilket utstyr som er brukt den dagen og hvordan eleven har utført oppgavene sine for å avdekke manglende vokabular eller formuleringer hos eleven framfor å lære bort setninger de kan bruke i ulike språksituasjoner:

(Sitat 3.7: Grete)

Ofte snakker vi mer om jobben enn at vi bruker direkte setninger som man kunne behøvd i diverse situasjoner. Jeg prøver å få inn det også, men mitt inntrykk er at de ikke bruker det. Det kan være mitt feilinntrykk fordi jeg ikke er der for å sjekke, men mitt inntrykk er at de ikke tar i bruk de setningene jeg lærer dem.

Sitat (3.8: Grete)

Jeg ønsker ikke å lære dem setninger som er altfor vanskelige fordi da får de i hvert fall ikke brukt dem. (...) De mangler veldig ofte subjektet, verbet eller tiden i setningene. Jeg vet ikke om det de sier handler om fortiden, fremtiden eller nå.

Det er rimelig å tro at de direkte setningene Grete refererer til i sitatene over kan være konvensjonelle uttrykk. Edmondson & House (1991, s. 284) hevder at innlærere ikke har lett tilgang til, og derfor ikke benytter seg av, konvensjonelle uttrykk, for å møte de sosiale kravene slik innfødte gjør. Eksempler på enkle konvensjonelle uttrykk kan være: “Hyggelig å prate med deg” eller “Kunne du hjulpet meg med kassen?”. Samtidig konkluderer Kirilova

(2018) i undersøkelsen sin at konvensjonelle uttrykk kan gi en inngang i språk- og arbeidsfelleskapet for innlærere på lavt språknivå. I Gretes situasjon er det kanskje hennes erfaring med at innlærere ikke tar i bruk setningene som bidrar til at hun ikke velger å fokusere på konvensjonelle uttrykk i undervisningen sin. I utdraget under kan det derimot virke som det er språksynet hennes som gjør at hun ikke vil ta i bruk konvensjonelle uttrykk.

Når Grete refererer til “setninger som er for vanskelige” er det rimelig å tro at hun sikter til ordforståelse og uttale. Når det gjelder forståelse, indikerer Derwing, Waugh & Munro (2021) at undervisning av pragmatikk forbedrer forståelsen av S2-tale (hvor lett S2-tale blir oppfattet). Ut ifra et tradisjonelt språksyn vil man hevde at man trenger å forstå setningene som brukes grammatisk, men ut ifra et funksjonelt språksyn vil dette være mindre vesentlig, så lenge det blir brukt pragmatisk i naturlig språk. Det kan derimot virke som om Grete blir utsatt for relativt få pragmatiske feil fra innlærerne i undervisningssituasjonen, og at hun derfor ikke tar tak i den pragmatiske forståelsen i undervisningen. Det kan også virke som hennes metapragmatiske kunnskap spiller inn på språksynet hennes og hva hun mener om konvensjonelle uttrykks relevans:

(Sitat 3.9: Grete)

Så lenge man skjønner hva som menes, så er det ikke like viktig med de typiske frasene for ulike situasjoner. Jeg har inntrykk av det generelt har blitt et større mangfold og at det var flere typiske fraser som man måtte forholde seg til før i tiden for å være en “verdig” borger. Nå har vi fått mye innflytelse fra engelsk og andre språk og fra så mange innvandrere at jeg tror toleransen er litt høyere for å uttrykke seg på forskjellige måter. Dette er ikke noe jeg har lest om eller har bevis på, men jeg har en følelse.

På slutten av dette sitatet, kan vi også se at Gretes tro om hva som blir tolerert av målspråkbrukere når det gjelder pragmatiske feil, kan ha en påvirkning på hva Grete velger å fokusere på i undervisningen sin. I dette tilfellet velger hun å ikke undervise konvensjonelle uttrykk.

I utdraget under, omtaler Gudrun bruk av konvensjonelle fraser, og refererer til en jobbsituasjon der innlærer ikke forstår hva som har blitt sagt til ham. Her kan det tolkes at Gudrun ikke ser undervisning av konvensjonelle uttrykk som effektivt fordi innlærere trenger vokabular for å få tilgang til den sosiopragmatiske kunnskapen som trengs for å forstå konteksten:

(Sitat 3.10: Gudrun)

(...) "Jeg forstår ikke, kan du vise meg?" eller "Kan du gjenta?" Disse eksemplene på svar er bare fraser, men hvorfor skal du kunne de frasene hvis du ikke skjønner konteksten de hører til?

Her kan det se ut til at Gudrun ikke ser undervisning av konvensjonelle uttrykk som effektivt pga. manglende kontekst. Det er verdt å kommentere at Gudrun her viser et funksjonelt språksyn ved å peke på konteksten som en avgjørende faktor for språklæringen.

Petter viser også et funksjonelt språksyn i sitatet under, når han peker på kommunikasjonen som viktigst, og at grammatikken spiller en mindre rolle:

(Sitat 3.11: Petter)

Vi har mest fokus på det funksjonelle – det at man skal kunne fungere i arbeidslivet. Så lenge de forstår andre og andre forstår dem, er det ikke så farlig om grammatikken er litt klumsete. Det viktigste er at det ikke er misforståelser.

Petter synes å mene at ansvaret hans først og fremst består av å hjelpe innlærerne til å unngå misforståelser på arbeidsplassen. Misforståelser på arbeidsplassen blir oppgitt, i alle intervjuene, som en vesentlig grunn til at praksistiden ikke oppleves som vellykket for innlærer og/eller praksisplass. I tillegg blir integrering og identitetsbygging anerkjent av Petter som et område hvor pragmatisk kompetanse spiller en avgjørende rolle. Han hevder at man lettere blir ansett som likeverdige om man har en jobb, og kan kommunisere på en god måte der man har knekt de sosiale kodene. Han hevder også at man kan også få en høyere språklig status dersom man bruker dialekt (jf. sitat 2.8). Petter oppgir dette som grunnen til at han lærer innlærerne noen språklige markører i den lokale dialekten, og oppfordrer dem til å bruke disse.

Pernille viser også samme oppfatning, men peker også på at innlærerne med lavt språknivå blir gitt et forenklet språk som ikke tjener deres pragmatiske kompetanse:

(Sitat 3.12: Pernille)

(...) de med lavt språknivå har en tendens til å forstå kun de enkle setningene, noe som sjeldent blir brukt av andre enn norsklærere. Ansatte på praksisplassen får kursing og prøver å gi enkle og tydelige beskjeder med en ting om gangen, men da mister man mye fordi folk snakker kun slik når de forholder seg til deltakeren, men ikke til hverandre. Man mister alle de andre måtene å spørre på som ikke er så direkte.

Her peker Pernille på at språklig innputt som ikke er autentisk, eller noe som ligner en reell kommunikasjon, kan gå tapt hos innlærer pga. lite eksponering av pragmatisklingvistiske

alternativer. Det kan virke her som at Pernille konstaterer at dette gjelder elever på lavt språknivå og ikke er mulig å gjøre så mye med. Det virker som at Petter ikke avskriver pragmatikkundervisning helt på lavere nivå, men setter et nivå på når innlærere har mest utbytte av det ut ifra egen erfaring:

(Sitat 3.13: Petter)

De på lavt språknivå har bare grunnlag for å lære det enklere av pragmatikk, men det går ikke med mer avanserte greier. De kan ha enklere samtaler seg imellom når de andre snakker om mer avanserte ting, som for eksempel arbeidsplassen sin, hva de gjør på fritiden og hva de skal i helgen. De som er på høyere nivåer har grunnlag for å være med på rollespill. Vi prøver å differensiere så godt vi kan, men min erfaring er at de bør helst være på A2 og oppover før de klarer å fullt nyttiggjøre seg av det.

Denne oppfatningen strider med Roever (2001) som hevder at pragmatisk bevissthet stort sett utvikler seg uavhengig av grammatisk bevissthet. I tillegg konkluderer Takahashi (2005), som undersøker forholdet mellom S2-ferdigheter og pragmatisk bevissthet, med at forskjeller i lingvistiske ferdigheter ikke samsvarer med “learners’ levels of attention and awareness in L2 pragmatic input” (s. 113).

I tillegg til personlighet (jf. sitat 2.6), peker Pernille på kollegafelleskapet som en viktig del av integreringen på en arbeidsplass, og det kan se ut til at hun mener at nøkkelen inn til språkfelleskapet er pragmatisk kompetanse:

(Sitat 3.14: Pernille)

Hvilke kulturelle nøkler man må ha for å løse dette (*å lykkes i en jobb i Norge*), er viktigere enn å lære nye ord. Hvis man klarer å knekke det og klarer å bli med i et kollegieselskap, vil man lære seg mange nye ord. Hvis man blir sittende utenfor og ikke klarer å bidra på praksis, vil man ikke lære så mye av det.

På bakgrunn av det som Lave & Wenger (1991) kaller praksisfelleskap og situert læring (jf. Kap. 2.3) kan vi lese Pernilles utsagn metaforisk. Da blir det norske språket døren inn til språkfelleskapet, nordmenn blir portvakter (*gatekeepers*, Bremer et al. 1993) som skal akseptere og gi tilgang til språket, og sosiopragmatisk kunnskap blir selve dørnøkkelen. Men hvem gir dem denne dørnøkkelen? Dette bringer oss videre til hvordan lærerne ser på ansvar og roller i undervisningen av pragmatikk.

4.4 Om roller og ansvar

Grete, som underviser på praksisplass til hver innlærer én time i uken, avviser behovet for undervisning av pragmatikk på lavt nivå og rapporterer at pragmatikk er noe hun fokuserer lite på i undervisningen sin.

(Sitat 4.1: Grete)

Jeg kan si at de fleste av mine elever er på et såpass elementært nivå at det ikke er et stort tema i undervisningen min.

Samtidig som Grete påpeker at hun selv bare har én undervisningstime i uken med hver innlærer, sier hun at: *“det (pragmatisk kompetanse) er nok viktig for mine elever også”* (jf. sitat 2.2), og *“man kunne sikkert jobbet med det med mine elever også”*, og åpner opp for at det er mulig å planlegge og utføre undervisning av pragmatikk også på A1-nivå:

(Sitat 4.2: Grete)

Jeg ser ikke bort ifra at man kunne laget et fornuftig undervisningsopplegg med mine elever. Men jeg har ikke fokusert så mye på det foreløpig fordi det finnes så mange, andre større problemer som dukker opp før det.

Grete ser altså muligheten til å lage et undervisningsopplegg for sine A1-elever, men prioriterer bort pragmatikk siden er det er *“andre større problemer som dukker opp”*. Hun rapporterer samtidig at hun tar tak i det dersom en innlærer kommer med et problem knyttet til pragmatikk:

(Sitat 4.3: Grete)

I min jobb går mye av tiden til å finne ut hva de kan og å fikse litt på det de tror de kan. Jeg prøver å fikse på det de allerede prøver å si for å gjøre det tydeligere og lettere å forstå. (...) Jeg prøver å fikse ting for at det skal bli forståelig.

I sitatet over ser vi at Grete ser på rollen sin som en “kartlegger” og “fikser”, en som prøver å finne ut hva som gjøres feil og rette på feilene. Det ser derimot ut som det er det grammatiske aspektet av forståelsen hun legger mest vekt på i kartleggingen og “fiksing”, og at undervisningen er reaktiv ved at den handler om å “fikse” på ting som ikke er tydelig nok i språket til innlærerne.

I sitatet under synes det å være viss avmakt hos Grete når det kommer til hvordan man bør undervise pragmatikk på lavt språknivå. Dette fordi hun føler hun må “være der” med elevene i språksituasjonene, da innlærerne ikke forstår når det er snakk om en imaginær situasjon.

(Sitat 4.4: Grete)

Med mine elever, som ikke har et like høyt metaspråklig nivå, er det ikke like effektivt å snakke om noe som kunne vært. Det er veldig mange av elevene mine som ikke forstår konjunktiv i det hele tatt. De forstår ikke at vi snakker om noe som er helt hypotetisk. Jeg kan ikke gjøre så mye – da må jeg jo være i alle situasjonene som oppstår og det kan jeg ikke.

Grete uttaler litt senere i intervjuet at alle lærere bør være innom pragmatikk i løpet av undervisningen sin. Hun oppgir at hun tror de fleste lærere er innom pragmatikk, selv om undervisningen kanskje ikke er *“veldig strukturert eller med et ordentlig opplegg”*, men heller har *“kommentarer underveis på hva man bør si og ikke bør si”*.

Norskprøvene ser ut til å virke avgjørende for hvordan Gudrun legger opp norskundervisningen sin, og dermed ser seg selv som lærer:

(Sitat 4.5: Gudrun)

Vi er norsklærere, så vi sørger for de grunnleggende ferdighetene som skriving og snakking sånn at de klarer norskprøvene.

Oppfatningen hennes ser ut til å være at hun lykkes i rollen sin som lærer når elevene klarer norskprøvene. Det er derfor rimelig å tro at krav, eller manglende krav, som settes til innlæreres pragmatiske kompetanse i norskprøvene, vil kunne spille inn på hva Gudrun legger vekt på i undervisningen sin. Følgelig kan det virke som at Gudruns mål som lærer er å få elevene til å klare norskprøvene, og metoden er å gi dem tilstrekkelig ordforråd og formuleringer i sine gitte arbeidskontekster, samt noe pausesnakk (jf. sitat 4.5, 3.3, 3.10, 5.14). Gudrun oppgir at målet hennes er å bruke språk i kontekst opp mot det som er behovet hos den enkelte innlærer. Gudrun rapporterer derimot at det kan være utfordrende å undervise i pragmatikk når innlærerne mangler språket for å forstå kulturelle arbeidskontekster. I utdraget under peker Gudrun på at det trengs både lingvistisk kunnskap og sosiokulturell kunnskap om en kontekst der banning blir brukt, både for å forstå begrepet banning, og når det blir brukt. Samtidig kan det virke som hun er usikker på hvordan å gi denne kunnskapen for å gjøre innlærerne selvstendige og rustet til å oppfatte de pragmatiske kodene og handle deretter.

(Sitat 4.6: Gudrun)

Det er noen temaer som blir vanskeligere å ta opp når du ikke har språk fordi du ikke vil forstå. Det er av og til du ikke forstår konteksten, fordi det ikke er noe du er vant med. For eksempel banning på en arbeidsplass med mange menn. Hvis du kommer fra en praksisplass i en barnehage er det ingen kontekst til å forstå begrepet banning fordi du kommer fra å være husmor i hjemlandet. (...) Slik tematikk er lettere å ta opp på et høyere nivå.

Gudrun forteller om et ekstra kveldskurs hun underviser der elevene er på B1-nivå, og trekker frem at elevene ikke bringer med seg materiale fra arbeidsplassen til klasserommet.

(Sitat 4.7: Gudrun)

Mange av dem forstår de sosiale kodene, og fungerer godt i arbeidet sitt, men de synes likevel det er vanskelig å dra inn materiell. Jeg ønsker at de skal ha nytte av de fire timene med kurs, og å føle at det har vært til hjelp. Jeg er avhengig av at de kommer med forslag til hva vi skal gå gjennom.

Her kan det virke som Gudrun lener seg på ideen av at innlæreren er en aktiv deltaker som tar initiativ og ansvar for egen læring, men som Taguchi (2014) påpeker, vil innlærers interesser og motivasjon for pragmatikk være en avgjørende faktor for at læring skal få noe verdi (jf. kap. 2.3).

Pernille, som underviser A2/B1-elever, oppgir at hun prøver å lære elevene forskjellige situasjoner slik at de skal forstå de ulike situasjonene og reagere på en passende måte. Pernille beskriver det som lettere å tilpasse seg og dermed trives i praksis for innlærerne dersom de har evnen til å legge merke til de mer subtile beskjedene i omgivelsene og tilpasse seg deretter. Som vi kan se i utdraget under, ser det ut til at Pernille prøver å øke innlærernes pragmatiske bevissthet før de blir sendt ut i praksis:

(Sitat 4.8: Pernille)

(...) vi prøver alltid å pepre dem med tips og råd før de skal ut i praksis sånn at det blir litt lettere for dem den første perioden. Da går det på ting som hvordan være høflig, hvilke temaer som passer seg og hvilke temaer nordmenn ikke liker å snakke om. Generelt hvordan håndtere situasjoner.

I sin refleksjon over egen rolle i undervisningen av pragmatikk, oppgir Pernille at det handler om å hjelpe innlærer til å utvikle sin pragmatiske kompetanse ved å øke den pragmatiske bevisstheten:

(Sitat 4.9: Pernille)

Intervjuer:

Hvis du kan vekte hvilke faktorer som kan øke deltakernes kompetanse – hva er viktigst?

Pernille:

Det som er viktigst i min rolle er å gjøre dem oppmerksom på at det (pragmatikk) finnes. Så lenge de er oppmerksomme på det, klarer de å oppfatte nyansene. Vi har snakket en del om dette i klassen – om at man må lytte etter signaler. Da blir de mye flinkere til å fange det opp. Vi kommer med mange eksempler til dem, men sannsynligheten for at de treffer på noe som er helt likt er lav. Hvis man kan gjøre dem oppmerksomme på hele problematikken, kan de selv finne eksemplene.

Her viser Pernille kunnskap om at bevisstgjøring av pragmatiske trekk og signaler er viktig for å øke innlæreres pragmatiske kompetanse, og at det er hennes rolle å gjøre dem mer oppmerksomme på disse signalene i samtaler. Dette finner støtte hos Bardovi-Harlig (1996), som fremmer at lærere må gjøre innlærere bevisste på at pragmatiske funksjoner finnes i språk slik at innlærerne selv også kan bli mer bevisste på disse funksjonene. Pernille ser begrensning i eksemplene hun kommer med, og ser ut til å prøve å gjøre innlærerne selvstendige i både økt bevissthet, og å ta eierskap i egen læring ved å bringe inn eksempler til klasserommet. Pernille nevner at hun har flere innlærere som jobber i barnehage eller på sykehjem, og tar opp noen aktuelle temaer som er tilpasset praksisplass:

(Sitat 4.10: Pernille)

Jeg tar også opp hvordan man snakker om kroppslige ting med barn og med eldre. For eksempel ordet “å tisse” og om man kan bruke det. Ellers andre kjønnsord og banneord, sånn at de vet hvilke banneord som er stygge. Det blir tross alt min personlige smak, men det er bedre enn ingenting.

Petter viser i utdraget under en bevisstgjøring av sin oppgave som lærer; å ikke å forvandle innlærerne til veloppdratte morsmålsbrukere, eller indoktrinere dem i “passende” oppførsel (Yates 2008, s.17), men snarere peke på alternativene som finnes:

(Sitat 4.11: Petter)

(...) de sier min mening og så sier jeg min. Andre ganger sier jeg hva som er vanlig og kommer med anbefalinger. Jeg sier ikke at det er noe som må gjøres, men at det kan være lurt.

Petter rapporterer, på lik linje som Pernille, at han har lyktes som lærer når innlærerne har tatt til seg det han har prøvd å gjøre dem bevisste på, nemlig “hva som passer seg til hvilke situasjoner og med hvem”.

Petter ser ut til å dele Pernilles oppfatning om selvstendighet hos innlærerne som et viktig mål når det kommer til undervisning av pragmatikk:

(Sitat 4.12: Petter)

Det er også viktig at de prøver seg på å lære å kommunisere på egen hånd. Det blir en slags samhandling når de prøver seg på egenhånd i praksis. Deretter snakker vi om det de opplevde og finner nye ting å øve på – forhåpentligvis lærer de noe av den sirkelen.

Basert på oppfatninger lærerne har om pragmatikk, egne roller og ansvar, er det naturlig å gå videre til hvilke oppfatninger lærerne har om hvordan undervisningen bør utføres, og hva de mener er effektivt i forhold til undervisning av pragmatikk.

4.5 Om undervisningsstrategier og læringsmateriell

Strategiene som lærerne oppgir for å undervise pragmatikk viser seg å være noe ulik ut ifra hvilket nivå de underviser på. Av det som rapporteres, ser det ut til at lærerne som underviser på lavt nivå lar undervisningen av pragmatikk skje relativt spontant, mens det skjer noe mer planlagt hos lærerne som underviser i mellomsjiktet A2/B1.

Selv om Grete avviser behovet for å undervise pragmatikk til elevene sine som er på et lavt språknivå, kommer det frem at hun har undervist pragmatikk (uten at hun bruker det begrepet) ved minst én anledning; i forbindelse med å gi beskjed om at man kommer for seint på jobb. Hun forteller om en situasjon der en innlærer har kommet for seint på jobb uten å gi beskjed, og Grete oppdager at innlærer mangler pragmatisk kompetanse i hvordan man gir beskjed til jobben. I oppfølgingsspørsmålet mitt, om det endret undervisningen hennes videre, svarer hun at de øvde på å skrive en SMS om at de kommer for seint.

(Sitat 5.1: Grete)

Jeg har snakket med noen om det (å komme for seint på jobb). Av og til sa jeg noe om hvilke formuleringer som gir et bedre inntrykk i Norge. Og hvilke ord man kan tilføye for at setningen blir mildere, hyggeligere, eller mer unnskyldende. Det var i fjor. Det begynner å bli en stund siden.

I dette utsagnet kan vi hente ut to poeng som er verdt å nevne. Det første handler om Gretes metapragmatisk bevissthet som aktiveres ved et behov hos praktikanten som gjorde en sosial feil. Grete har sosiopragmatisk kunnskap om at den sosiale situasjonen krever handling, og pragmatisk kunnskap om hvordan utføre dette lingvistisk, med dempende ord, og som

virker unnskyldende, mildere eller hyggeligere. Hun deler denne metapragmatiske kunnskapen med noen av elevene sine. I dette tilfellet ble eksempelet tatt opp i etterkant av den sosiale interaksjonen, noe hun rapporterer er normalen. Dette illustrerer det andre poenget som handler om at undervisningssituasjonen “var i fjor” og “begynner å bli en stund siden” som indikerer at undervisningen av pragmatikk skjer både sjeldent og reaktivt.

Gudrun, som underviser i klasserom og på praksisplass på A1/A2-nivå, rapporterer også at det, når det kommer til undervisning av pragmatikk, ikke blir laget noe på forhånd, spesielt ikke noe som gjelder den ekspressive språkfunksjonen. Gudrun rapporterer at dersom det skulle dukke opp en problemstilling fra en elev, endrer hun undervisningsplanene og tar tak i det:

(Sitat 5.2: Gudrun):

Det er jo enkelte ting som kommer, for eksempel dødsfall, men jeg har aldri lagt det inn i planen i forkant. Det hadde fort kommet opp i en klassesituasjon hvis vi hadde fått melding om at noen har mistet noen kjære og ikke kan møte opp. Da kan vi gjennomgå det og har da ulike sammenhenger å referere til (...) Det er elevene som kommer med ting som vi tar tak i da. Og det er det rom for (...) Da snur man på tingene man egentlig hadde tenkt og da kan man vri det til et mål i læreplanen ofte. Da er det en mer indirekte påvirkning på undervisningen. Det er ikke en planlagt handling om å undervise om pragmatikk, det kommer fra autentisk materiale. Det er det som er mye av arbeidsnorsken, altså at veien blir til av ting som kommer ut ifra hvilke grupper man har.

Her kan det virke som at Gudrun, på lik linje med Grete, mener at undervisningen av pragmatikk ikke kan være planlagt, men at det kan jobbes med dersom det dukker opp i undervisningen. Selv om Gudrun i løpet av intervjuet sitt forteller om hvordan hun underviser pragmatikk for innlærere på et litt høyere språknivå, svarer altså både Gudrun og Grete at undervisningen av pragmatikk i stor grad skjer spontant og uplanlagt i undervisning av innlærere på lavt nivå. Det kan derfor virke som om Gudrun legger en del av ansvaret over på elevene når det kommer til pragmatikk, i den grad hun forventer at elevene skal bringe eksempler inn i klasserommet.

På spørsmålet om hvordan pragmatikk kommer fram i undervisningen, kommer det fram fra Petter at det skjer både planlagt og tilfeldig. I tillegg til det innlærerne tar med seg inn i klasserommet av eksempler, oppgir Petter at de har kulturforskjeller og praktiske muntlige eksempler på agendaen for å bevisstgjøre dem på pragmatiske aspekter i språket. Petter forteller at han legger opp rollespill med påfølgende diskusjon, enten parvis eller i

grupper. Han uttaler at mengdetrening er nødvendig for å øke elevenes pragmatiske kompetanse, og spesielt i det å finne riktig nivå av høflighet i språksituasjonene.

(Sitat 5.3: Petter)

Ofta har vi en øvelse der jeg spør noen hva de ville svart om jeg var en sjef eller kollega, før svaret deres diskuteres i klassen, og hvorvidt det er et passende svar. Til slutt forteller jeg hva jeg mener og ville syntes hvis jeg var den andre parten.

(Sitat 5.4: Petter)

Vi snakker om ulike scenarioer og hva som er en god måte å ordlegge seg på. (...) Vi prøver å diskutere oss frem til en enighet rundt hva som blir ment med ulike utsagn og hva som er gode svar. Vanligvis går dette bra. Det som hjelper er å øve og diskutere, tror jeg.

Her viser Petter igjen en oppfatning av at mengdetrening med rollespill og diskusjoner er den mest effektive måten å undervise pragmatikk. Som nevnt i underkapittel 2.4 finnes det bred støtte i forskningen at eksplisitt undervisning har størst innvirkning på utviklingen av innlærernes pragmatiske kompetanse (Timpe-Laughlin 2019), og at man gjennom rollespill og diskusjoner kan øke innlærers metapragmatiske bevissthet. Yates (2004) understreker at det ikke er tilstrekkelig bare å gjøre innlærerne bevisste, men at man også må lære dem å tolke og analysere de pragmatiske signalene på egenhånd. I arbeidsrettet norskopplæring ser det ut til å være gjennom Task-Based Teaching:

(Sitat 5.5: Gudrun)

Vi har en 4-trinnsmodell som vi jobber etter der man har før-tasks, som nevnt av Mikal Svendsen Pedersen, der man forespeiler noe i forkant. Deretter testes det ut på praksisplassen før man kommer tilbake til klasserommet og prøver igjen.

Sirkelen som blir nevnt i utdraget over, er læringssirkelen presentert av Mikal Svendsen Pedersen som både Gudrun og Petter oppgir i intervjuene sine er en vanlig undervisningstilnærming (Task-Based Teaching) for arbeidsrettet norskopplæring. Task-Based Teaching (TBT) er en tilnærming der planlegging av læremateriell og undervisningsøkter er basert på å gjøre en oppgave (*task*). Oppgaven dreier seg om en aktivitet der kommunikasjon er nødvendig: f.eks. å bestemme noe, løse et problem, organisere noe, eller fortelle noen om å gjøre noe. Oppgavene i seg selv kan reflektere virkelige situasjoner i arbeidssammenheng, som å delta på et intervju eller møte, søke jobb eller forholde seg til kunder eller pasienter – ting som folk trenger å gjøre hver dag innen forskjellige felt som handel, helsetjenester, og næringsliv. Hvis emnet for eksempel er handel i en arbeidssammenheng med et tema om å

håndtere kunder, kan typiske oppgaver være å gi informasjon, få informasjon om en person eller forklare hva noen må gjøre. Ved hjelp av en før-task, der man ser på hvilket språk som trengs for å utføre oppgaven, og ser en butikkansatt hjelpe en kunde, tester man dette selv ut i praksis (arbeidsrom), tar erfaringen med seg tilbake til klasserommet, analyserer og justerer gjerne i samarbeid med andre, før man tester det ut igjen på arbeidsplassen.

Idéen om å gi elevene læringsstrategier støttes av Bardovi-Harlig (1996) og Cohen (2008) som peker på at å lære å gjenkjenne pragmatiske aspekter i språkbruken kan bidra til å gjøre innlærerne til selvstendige språkbrukere. Det kan se ut til at Pernille prøver å få til dette ved å sammenligne eksempler i ulike kulturer:

(Sitat 5.6: Pernille)

Intervjuer:

Hvordan gir du dem disse strategiene?

Pernille:

Ved hjelp av eksempler og ved å sammenligne hvordan man snakker sammen i forskjellige kulturer. Jeg setter dem i grupper med folk fra forskjellige land, om det er mulig, og lar dem snakke om ting som, "Hvordan vet du hva du skal gjøre på jobb i hjemlandet?," eller, "Hvordan vet du hva du skal gjøre i Norge?," "Hvordan henvender du deg til sjefen i Norge versus andre land?," "Hva snakker man om med kolleger" og så videre.

I utdraget over viser Pernille at hun prøver å gi innlærere bevissthet rundt både sosiopragmatiske og pragmalingvistiske aspekter i sammenligningen av kulturer. Dette finner støtte hos McConachy (2018) som hevder at slik sammenligning av kulturelle interkulturelle forskjeller kan bidra til refleksjonen rundt påvirkningen til disse pragmatiske aspektene.

Utover diskusjon av språkeksampler, oppgir Pernille at hun bruker historiske tekster for å peke på ting i språket som ikke er så utbredt lengre, f.eks. tituleringene fru og frøken. Hun oppgir at hun tar opp dette spesielt med innlærere som skal jobbe på sykehjem og oppfordrer dem til å finne ut av hvordan de eldre damene på sykehjemmet ønsker å bli tiltalt. For å gi innlærere innputt på autentisk språk, rapporterer Pernille at hun gir dem serier og filmer de skal se hjemme.

(Sitat 5.7: Pernille)

På samme måte anbefaler jeg forskjellige filmer fra hele spekteret. De skal få se filmer beregnet for forskjellige aldersgrupper for å unngå en skeiv språklig innputt.

Som svar på hvordan hun jobber med dette i etterkant, svarer hun at elevene blir bedt om å skrive en oppsummering eller svare på spørsmål om serien eller filmen slik at hun kan sjekke at de har sett den. Dette tyder på et større fokus på den informasjonsoverførende (transaksjonelle) språkfunksjonen framfor den relasjonelle (interaksjonelle) funksjonen, fordi arbeidet filmen/serien i etterkant, handler om å referere handling og tema fra serien/filmen:

(Sitat 5.8: Pernille)

Det er en film fra Saudi-Arabia om en jente som vil kjøpe seg en sykkel. Filmen (...) tar opp temaer som familieproblematikk, likestilling, likeverd og er kritisk til regime i Saudi-Arabia. Når jeg anbefaler en slik film, sørger jeg for å følge opp den godt med å diskutere forskjellige temaer. (Pernille)

Da jeg spør om Pernille om hun bruker film til undervisning av pragmatikk, svarer hun:

(Sitat 5.9: Pernille):

Det har jeg ikke gjort bevisst – det var et godt tips.

I utdraget under kan det se ut til at Gudrun er nokså bestemt på hvordan undervisningen bør skje, og at hun ikke ser mulighetene i bruk av film eller serier i undervisningen av pragmatikk.

(Sitat 5.10: Gudrun)

Nei, det ville jeg ikke ha brukt. Jeg bruker rollespill ved at jeg gir dem en beskrivelse av en situasjon, for eksempel hvilke temaer man kan prate om i pauser. Hva som er bra å prate om og ikke. De får et lite oppdrag om lignende temaer og bestemmer så selv hvordan rollespillet skal se ut.

Når det kommer til læremateriale for undervisning av pragmatikk virker samtlige lærere opptatt av at det bør komme fra autentisk materiale eller så tilnærmet som mulig. De finner lite støtte fra eldre lærebøker når det kommer til autentisk dialog, men oppgir at de nyeste lærebøkene har blitt en del bedre. Flere av lærerne oppgir at de enten ikke bruker lærebok i det hele tatt, eller kun bruker enkelte dialoger fra noen lærebøker.

Petter oppgir at han ikke bruker noe særlig digitale verktøy i undervisningen, men stort sett bruker egne oppgavesett, og supplerer med enkelte læreverk som «Jobb i sikte» der han prøver å ta tak i det som tar opp vanlige misforståelser på jobben. Petter rapporterer at mange av elevene hans har lav digital kompetanse, og at han selv befinner seg i mellomsjiktet når det kommer til digitale ferdigheter. Han forteller at han bruker noen gamle undervisningsfilmer fra Nav med ulike scenarioer på arbeidsplassen som de ser på, og der de diskuterer kommunikasjonen:

(Sitat 5.11: Petter)

Intervjuer:

Bruker dere undervisningsfilmer, tilfeldige serier eller spillefilmer?

Petter:

Nei, ikke så mye spillefilmer, men heller gamle undervisningsfilmer. Jeg har brukt filmsnutter, men det er mest pedagogiske ting. Det finnes mye forskjellig, og vi bruker diverse ressurser innenfor det temaet. Vi bruker alt fra en reklamesnutt til en video av Nav. Det er ikke så mange gode videoer fra Nav, men de handler om hvordan de kan få jobb eller om forskjellige arbeidspraksiser. Disse filmene er laget på fylkesnivå eller på kommunenivå.

Intervjuer:

Viser filmene en slags dialog?

Petter:

Ja. Vi har en dialog og sammenligner det som blir sagt og gjort og diskuterer i plenum hvordan man kan kommuniserer i situasjonen i filmen.

Pernille rapporter at hun skriver ned eksemplene som dukker opp fra elevene sine og bruker eksemplene i neste klasse:

(Sitat 5.12: Pernille):

Jeg sparer på problemer fordi det er veldig autentisk i tillegg til at det er interessant å bruke på nye elever. Et eksempel er en som har sendt melding til sjefen sin og skrevet "Jeg gidder ikke komme på jobb i dag". Jeg brukte det til å forklare hvorfor det var feil.

I dette utsagnet kommer det frem at Pernille viser både interesse og kunnskap om undervisning av pragmatikk ved at hun uttrykker at det er "*interessant å bruke på andre elever*" og at materialet er "*veldig autentisk*" bidrar til noe positivt i undervisningen av pragmatikk. Samtalen fortsetter i sitatet under, der jeg er interessert i å høre hvordan hun jobber med eksemplene i undervisningen sin.

(Sitat 5.13: Pernille)

Intervjuer:

Hvordan legger du frem den situasjonen?

Pernille:

Jeg skriver ned små fortellinger som de leser sammen i grupper og deretter diskuterer. Jeg går rundt og hører på hva de snakker om og så tar vi det i plenum til slutt når det er behov for oppklaring. Av og til forteller jeg også for å gi dem lyttetrening, men som regel leser de selv.

Intervjuer:

Da har du ikke noe "blanks", du har hele fortellingen?

Pernille:

Nei, ikke noe utfyllingsgreier, det bruker jeg ikke. Av og til gir jeg dem en liten del av en fortelling før jeg spør dem hva som er den beste måten å handle på. Det er hvis situasjonen er litt kompleks.

I utdraget over kommer det fram at elevene får utdelt en gjenfortalt fortelling, som regel i skriftlig form, med noen unntak der Pernille forteller muntlig, som de skal diskutere i grupper. Med tanke på indeksikalitet (Silverstein, 1976, kap. 2.3) med aspekt som register, tonefall, og stil kan det tenkes at en del går tapt i skriftlig form, og kanskje også muntlig gjenfortelling. F.eks. vil tonefall indikere alvorlighet i en forespørsel, register som dialekttrekk kan indikere et forsøk på å inkludere eller ekskludere seg selv eller samtalepartner og stil som fysisk fremtoning kan indikere grad av formalitet eller avslapphet. Disse aspektene vil være vanskelig å få inkludert i en gjenfortelling av en språksituasjon.

Gudrun oppgir, på lik linje med Petter, at rollespill er en effektiv måte å undervise pragmatikk på. Elevene hennes får utdelt iPad, og Gudrun rapporterer at hun ofte bruker iPad til å ta opp rollespill på video så de kan sammenligne språksituasjoner og diskutere i etterkant. Hun oppgir at ønsket er å kunne bruke autentisk materiale, men som flere av de andre lærerne, rapporterer hun at det ikke alltid er like lett:

(Sitat 5.14: Gudrun)

Samtidig må man lage konstruerte situasjoner på praksisplass også fordi det ikke flommer over av nye språksituasjoner alltid. Å ha øvd på mulige ting å si eller handlinger i visse situasjoner hjelper.

Her kommer det igjen frem at Gudrun må konstruere språksituasjonene selv. Hun oppgir at hun ikke bruker lærebøker, så her vil det være opp til Gudrun å konstruere en virkelighetsnær samtale.

I utdraget under ser vi hvordan Petter velger å lage læremateriale selv, i samarbeid med kollegaer, og tidvis bruker lærebøker for å supplere. Bruken av lærebøker synes å være sjelden siden han oppgir at han ikke har noen læreverk på muntlige øvelser og at han bare klarer å huske én av lærebøkene han pleier å supplere med. Petter ble ikke spurt direkte om han husket navnet på flere, men det er rimelig å tro at han lettere ville ha husket navnene dersom han brukte læreverkene ofte.

(Sitat 5.15: Petter)

Intervjuer:

Hvis du bruker en lærebok, hvordan føler du at den hjelper deg i forhold til pragmatikk?

Petter:

Jeg og kolleger har laget oppgaver som vi kan bruke opp mot dette temaet. Vi øver gjerne på det man kan kalle "småprat", -det å holde en samtale i gang ved å stille spørsmål og gi passende svar. Vi sørger for mengdetrening på muntlige øvelser, men jeg har ikke noe læreverk på det. Jeg bruker heller oppgavesett som angriper problemstillingen på lignende måter.

Intervjuer:

Hvor kommer disse oppgavesettene fra? Er det noe du har laget selv?

Petter:

Ja, det er jeg og andre kolleger som har laget dem. Jeg kan ikke huske noe læreverk som har akkurat dette. Av og til bruker jeg noe fra et læreverk og supplerer med mitt eget i klasserommet – eller motsatt, at jeg bruker mitt eget og supplerer med et læreverk. Den ene som jeg husker heter "Jobb i sikte".

Et annet poeng som er verdt å nevne i dette utdraget er hvordan Petter identifiserer småprat, som er rimelig å anta at er det samme som *small talk/pausesnakk*, i sammenheng med pragmatikk. Pausesnakk (*small talk*) på arbeidsplassen har blitt undersøkt i detalj av Holmes (2000) som viste at pausesnakk er:

an important component in interaction, and using small talk appropriately, getting the content, placing, amount, and "tone" right can be a crucial and complex aspect of achieving workplace goals. (s. 126)

Pausesnakk er følgelig en viktig del av sosialiseringen på jobb og dermed i å oppnå sine mål på arbeidsplassen, noe som Petter synes å være bevisst på i undervisningen sin. Det er verdt å merke seg hvordan Petter definerer pausesnakk som "det å holde en samtale i gang ved å stille spørsmål og gi passende svar" sett i sammenheng med Gudrun som omtaler det som "hva som er bra å prate om og ikke, i pauser" (jf. sitat 5.10). Begge deler vil kunne bidra til økt sosiopragmatisk kunnskap hos innlærerne, men ved å holde i gang en samtale med passende svar, vil det kanskje være lettere å bygge relasjoner med kollegaer, som igjen kan bidra positivt i inntrykket man etterlater seg i arbeidspraksis.

5 DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg forsøke å gi svar på hvert av forskningsspørsmålene i dette prosjektet utfra funnene mine fra intervjuene.

5.1 Forskningsspørsmål 1

I prosjektets første forskningsspørsmål søker jeg å finne ut hvordan bevisstheten og kunnskapen om pragmatikk og undervisningen av pragmatikk er blant lærerne. Som vi så i kap. 4, indikerer funnene ulik grad av metapragmatisk bevissthet hos de fire informantene. Den metapragmatiske bevisstheten er noe tydeligere hos Pernille og Petter som underviser fra A2-B1 eller høyere, enn hos Grete og Gudrun som underviser på lavere språknivå. Dessuten synes kunnskapen om pragmatikk og undervisning av pragmatikk å være begrenset hos lærerne, noe som kan ha en sammenheng med manglende metaspråk.

5.1.1 Metapragmatisk bevissthet og kunnskap

Alle lærerne oppgir at de, i løpet av utdanning sin, har fått lite eller ingen undervisning om pragmatikk eller hvordan å undervise temaet, men alle lærerne viser en metapragmatisk bevissthet, i ulik grad, i løpet av intervjuet (jf. kap. 4.1). Den metapragmatiske bevisstheten synes å være begrenset, og funnene indikerer at dette kan komme av et manglende metaspråk, og begrenset kunnskap om undervisning av pragmatikk.

Både Petter og Pernille kan anses å ha eksplisitt kunnskap som er analysert og artikulert når det gjelder den sosiopragmatiske dimensjonen, men samtidig kan det synes at de har et begrenset metaspråk for pragmatikk. Dette kommer frem i hvordan de omtaler pragmatikk og undervisning av pragmatikk, eller mer presist, hvordan de *ikke* omtaler pragmatiske aspekter. F.eks. var det ingen bruk av fagord hos noen av lærerne som omhandlet pragmatikk. Selv ikke i sammenheng med rollespill og diskusjoner om språksituasjoner ble f.eks. ordet språkhandlinger/talehandlinger eller språkfunksjoner nevnt, som jeg vil hevde er sentrale begrep når det gjelder pragmatikk.

Å måle en lærers kunnskap ut ifra et intervju på ca. 60 minutter kan naturligvis ikke sies å være representativt for all kunnskapen læreren besitter, men den uttalte kunnskapen om undervisning av pragmatikk kan kanskje gjøre oss i stand til å trekke noen slutninger likevel. Samtlige av lærerne oppgir at de ikke husker at de har fått noe undervisning gjennom sin utdanning i verken pragmatikk eller hvordan man underviser i pragmatikk, men det kan

likevel se ut til at noen av dem har en kunnskap om hva som er effektiv undervisning av pragmatikk, som til en viss grad kan finnes igjen i teori og empiriske studier om undervisning av pragmatikk. Denne kunnskapen kan komme fra kollegaer, lest faglitteratur eller gjennom erfaringer (jf. kap. 2.4).

Som masterstudent som har fordypet seg i et tema, kan det virke urettferdig å forvente at informantene skal ha samme metaspråk, uten samme fordypning i temaet. Likevel vil fagspråket rundt temaet grammatikk gjerne være mer verbalisert hos lærerne enn fagspråket rundt pragmatikk, der lingvistiske former som f.eks. presens partisipp, imperativ og leddsetninger er en del av vokabularet. En lærer med et metaspråk om pragmatikk vil f.eks. kunne beskrive pragmalingvistiske aspekter som ulike språkhandlinger, pragmatiske markører, dempere og forsterkere i forespørsler, hva man skal lytte etter og observere i en språksituasjon for å gjenkjenne disse, og hvordan sosiopragmatiske aspekter som makt og relasjoner også spiller inn i kommunikasjonen.

Som nevnt i kap. 2.5 definerer jeg metapragmatisk bevissthet som evnen til å analysere og reflektere om pragmatiske trekk og kontekstuelle aspekter ved språkbruk, men også evnen til å sette ord på dette. Ut ifra denne definisjonen vil jeg si at lærerne viser ulik grad av metapragmatisk bevissthet, med et begrenset metaspråk og kunnskap om undervisningsmuligheter. Denne forskjellen i metapragmatisk bevissthet og begrensningen av metaspråk hos lærerne synes først og fremst å bunne i hvilket språknivå de underviser mest på, i tillegg til at den kan sees i sammenheng med hvilket språksyn som er mest fremtredende hos hver av informantene.

Petter og Pernille, som begge underviser mest på A2/B1-nivå, ser ut til å ha større metapragmatisk bevissthet enn Grete og Gudrun, siden Petter og Pernille i større grad uttrykker verbalisert eksplisitt kunnskap, og synes å ha en større grad av refleksjon rundt pragmatikk i undervisningen, også indeksikalitet (jf. sitat 2.7 og 2.8). Dette kan komme av at pragmatikk har en mer betydelig rolle i den generelle språkundervisningen fra A2 og oppover. Mens Gudrun og Grete, som underviser innlærere på A1/A2-nivå, ofte har “lite språk å bygge på” (sitat 3.1), og det kan følgelig finnes “mange, andre større problemer som dukker opp før” pragmatiske problemstillinger (sitat 4.2). Fordi flere pragmatiske problemstillinger kan se ut til å dukke opp i undervisningen oftere hos elever med høyt språknivå, enten gjennom tilbakemeldinger fra arbeidsplassene, innlærerne selv eller

kollegaer som underviser på samme språknivå, kan undervisningsnivå muligens sees på som en faktor som påvirker den metapragmatiske bevisstheten hos lærerne.

I lys av forskning av læreroppfatninger (jf. kap. 1.2.2), er det interessant at den metapragmatiske bevisstheten ser ut til å øke hos Grete etter hvert i intervjuet. Etter å ha avskrevet nødvendigheten av undervisning i pragmatikk for elevene sine som er på lavt nivå (sitat 4.1), åpner hun senere i intervjuet opp for muligheten til å undervise temaet (sitat 2.2), men poengterer at hun ikke kan gjøre det selv pga. mangel på metaspråk hos elevene, blant annet at de ikke forstår konjunktiv (sitat 4.4). Men som det kommer frem etter hvert i intervjuet, blir hun mer bevisst på pragmatiske problemstillinger, og når hun reflekterer rundt temaet viser hun metapragmatisk bevissthet (jf. sitat 2.3). Dette kan være en indikasjon som støtter synet om at læreroppfatninger er dynamiske og kontekstuelle (jf. kap. 2.4), og at en bevisstgjøringprosess (jf. kap. 2.4), vil kunne være nyttig for lærernes utvikling i faget. Dette er i tråd med Haukås m.fl. (2018), nevnt i kap. 2.5, som fremmer at bevisstgjøring og refleksjon hos lærerne kan bidra til å endre og utvikle læreroppfatningene om et tema.

5.1.2 Manglende kunnskap eller språksyn?

Alle lærerne rapporterer at pragmatikk spiller inn på integrering og identitetsbygging på arbeidsplassen, og anerkjenner pragmatikk som en viktig del av språket, og som en avgjørende komponent for å lykkes i arbeidspraksis. Likevel ser de ut til å dele synet om at undervisning av pragmatikk har lite nytte på lavere språknivå, og at det er mer nyttig for elever på et språknivå som tilsvarer A2/B1. Dette kan komme av manglende kunnskap om hvordan å undervise pragmatikk på lavere språknivå, men det kan også være lærernes språksyn som har ført til denne oppfatningen.

Som nevnt i kap. 2.3, bidro arbeidet med et felles rammeverk for språk i Europa (CEFR) til å forme språksynet til språklærere, og selv om et funksjonelt språksyn ved Wilkins (1976) ble fremtredende, har det strukturelle språksynet også preget andrespråksundervisningen gjennom årene. Det funksjonelle språksynet (jf. kap. 2.3) synes derimot å legge mest føringer for arbeidsrettet norskopplæring der språk alltid inngår i en sammenheng og har et formål (Halliday, 1974), noe vi kan finne igjen i teorier om situert læring og tasked-based undervisning, som er fremtredende idéer i arbeidsrettet norskopplæring (jf. Lave & Wegner, 1991; kap. 2.3). Her pekes det på at læringsprosessen starter med at innlærer blir eksponert for relevant innputt, fulgt av at innlærer legger merke til

visse pragmatiske fenomen og sammenligner de med sin S1-bakgrunn, og dermed reflekterer over den gitte egenskapen. Så tester innlærer ut fenomenet i en interaksjon, helst både i klasserommet og på arbeidsplassen, mens hen får tilbakemeldinger fra samtalepartnere, og som videre gir et potensiale for forbedring i performansen (jf. Figur 1.1 i kap. 2.3). Denne læringsprosessen ser i stor grad ut som læringsprosessen til Mikal Svendsen Pedersen som Gudrun refererer til i intervjuet sitt og som er beskrevet i artikkelen *Arbeid og språk – et samspill* (Kompetanse Norge, 2022)

Her blir kontekst fremmet som en viktig faktor i språklæringen (situert læring), og man henter inspirasjon fra metoden *Tasked Based Language Teaching* (TBLT) der språklæring skjer gjennom en utarbeidet *task* der språkbruken er knyttet til kontekst og er “meaning-focused and directed towards some specific goal” (Ellis, 2003, s. 279). Gudrun nevner Svendsen Pedersen ved navn (sitat 5.5), og det kan virke som det er lærings sirkelen til Svendsen Pedersen som Petter også refererer til når han snakker om hvordan han jobber med pragmatikkeksempler i sitat 4.12.

Som nevnt i kap. 2.1.1, kan man se på de tre språkfunksjonene; den refererende, ekspressive og mellommenneskelige, som en del av språkets arkitektur, og funksjonene er følgelig nødvendige for å skape og forstå mening siden vi trenger å forholde oss til både verden, oss selv og andre i en kommunikasjon. Vektleggingen av de ulike språkfunksjonene (jf. 2.1) kommer ulikt frem i det strukturelle og det funksjonelle språksynet. Det strukturelle språksynet vil vektlegge den refererende språkfunksjonen og den mellommenneskelige funksjonen vil legges større vekt på i det funksjonelle språksynet.

Lærerne i studien min synes å være påvirket av et funksjonelt språksyn, som tar utgangspunkt i at språk primært brukes til å skape mening i ulike kommunikasjonssituasjoner, og at språk alltid inngår i en sammenheng og har et formål. I sitat 3.3 (Gudrun) er det et strukturelt språksyn som synes å dominere, mens sitat 3.10, som er hentet fra senere i intervjuet, er mer preget av et funksjonelt språksyn hos samme informant. Begge disse sitatene dreier seg dessuten om samme tema, og vi kan finne et lignende delt språksyn igjen hos Petter i sitat 3.11 (funksjonelt) og i sitat 3.13 (strukturelt). Følgelig synes lærerne å forfekte et funksjonelt språksyn, men når det kommer til konkretisering i undervisningen, synes de å mangle kunnskap om hvordan dette kan gjennomføres i praksis, og det strukturelle språksynet vektlegges.

Lærerne synes å ha det tradisjonelle synet på læring som en forutsigbar prosess som utarter seg likt hos alle språkinnlærere. Med et slikt strukturelt språksyn, vil man anta at grammatisk kompetanse og pragmatisk kompetanse vil utvikle seg likt og samsvare med hverandre. Men som nevnt i kap. 2.3, peker studien til Takahashi (2005) på at forskjeller i innlærernes lingvistiske ferdigheter ikke kongruerer med “learners’ levels of attention and awareness in L2 pragmatic input” (s. 113), og Roever (2012) konkluderer med at formularer kan læres uavhengig av språkferdigheter siden de ikke krever grammatisk analyse.

Læreropfatningene om at pragmatikk ikke kan undervises før innlærerne har kommet til A2/B1, utfordres av ideen om å bruke konvensjonelle uttrykk som en del av undervisningen av pragmatikk på lavere språknivå (Wildner-Bassett, 1997; Bardovi-Harlig & Vallenga, 2012; Roever, 2012). House (1996) understreker at konvensjonelle uttrykk eller formularer er nyttig å lære på alle læringsstadier fordi de utgjør en viktig del av den sosiale kunnskapen i et gitt språkfelleskap:

From a sociolinguistic point of view, it is important to learn routines in any learning stage because they embody the societal knowledge that members of a given community share (...) routine formulas are thus essential in the verbal handling of everyday life. (s. 227-228)

Til tross for den kommunikative verdien, er derimot ikke konvensjonelle uttrykk tilegnet “sømløst” selv hos viderekommende innlærere, påpeker House (ibid.), som videre poengterer at innlærere kan være ukomfortable med å bruke enkelte uttrykk. Det er også gjort studier som viser at innlærere enten ikke lærer, eller i mindre grad lærer seg disse konvensjonene. Dette kan komme av at noen innlærere ikke klarer å koble sammen uttrykkenes funksjon og kontekst, ifølge Bardovi-Harlig (2009). Dette synes også Grete å påpeke i sitat 3.8, der hun hevder at innlærerne ikke tar i bruk de standardiserte setningene hun lærer dem. Det finnes imidlertid forskning som tyder på at undervisning av konvensjonelle uttrykk kan bidra til å øke metapragmatisk bevissthet og sosiopragmatisk kunnskap, og dermed utvikle den pragmatiske kompetansen til innlærere, også på lavere språknivå (Wildner-Bassett, 1997; Bardovi-Harlig & Vallenga, 2012.)

Bardovi-Harlig & Vallenga (2012) testet effekten av undervisning av konvensjonelle uttrykk på innlærere på ulike språknivå, og fant ut at presentasjon av kontekstualiserte eksempler kombinert med rettledende metapragmatiske observasjonsaktiviteter, ser ut til å fremme bruken av noen konvensjonelle uttrykk. Uttrykkene som er relativt konsistente med elevenes nåværende mellomspråk ser ut til å tilegnes best, men samtidig rapporterer Bardovi-

Harlig & Vellenga (2012) at innlærerne forsøker seg på konseptuelt passende konvensjonelle uttrykk selv når grammatikken til det konvensjonelle uttrykket enten ikke er tilegnet, eller overskrives av elevens grammatikk.

Wildner-Bassett (1997) fant ut i sin undersøkelse at innlærere av tysk på begynnernivå forbedret seg betraktelig i ferdighetsnivå når det gjelder å bruke standardformularer etter de hadde fått undervisning i dette. Tateyama, Kapsler, Mai, Tay og Thananart (1997) undersøkte effekten av pragmatikkundervisning for innlærere i begynnerfasen, og selv om behandlingen kun besto av en 50-minutters økt, var effekten fra undervisningen tydelig hos deltakerne sammenlignet med kontrollgruppen.

For å oppsummere første forskningsspørsmål, synes det å være en sammenheng mellom lærernes metapragmatiske bevissthet og hvordan de velger å utføre undervisningen av pragmatikk. Det synes også å være en sammenheng mellom kunnskap og språksyn, og hva de mener om undervisning av pragmatikk. Ideen om arbeidsrettet norskopplæring, som i stor grad er forankret i et funksjonelt språksyn, synes å ha en påvirkning på lærerne. Men til tross for sin uttrykte oppslutning til et funksjonelt språksyn, synes lærerne å ha et strukturelt språksyn som kommer til uttrykk gjennom tanken om læringsrekkefølge av grammatiske strukturer (samtlige av informantene), samt ha en begrenset bevissthet om ulike språkfunksjoner der den referensielle får mest fokus (Grete og Gudrun). Graden av metapragmatisk bevissthet hos lærerne virker å reflektere hvor mye fokus det er på pragmatiske aspekter og problemstillinger i undervisningshverdagen, som igjen kan ha noe å gjøre med hvilket språknivå de underviser på.

Når vi kan se læreroppfatninger som står i motsetning til empirisk forskning, som i tilfellet med undervisning av innlærere på lavere språknivå, kan en bevisstgjøringssjess i tråd med det Haukås (2018) argumenterer for, være nyttig og kunne bidra til å utvikle språklærere (jf. kap. 2.5). Ved å reflektere over egne læreroppfatninger, diskutere disse med kollegaer og lese faglitteratur, for å så teste ut små forskningsprosjekt for bekreftelse, vil man f.eks. bli mer bevisst på eget språksyn, og kunne komme frem til at konvensjonelle uttrykk og formularer kan være en inngangsport i språkfelleskapet for innlærere på lavt språknivå.

5.2 Forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet i dette prosjektet er: Hva kjennetegner lærernes undervisning av pragmatikk i deres rapporteringer? Ut ifra funnene presentert i kap. 4, kan det se ut som at

undervisningen av pragmatikk er noe ustrukturert og lite planlagt hos Grete (jf. sitat 5.1), og til en viss grad hos Gudrun (jf. sitat 5.2), i forhold til det som blir oppgitt hos Petter og Pernille. Det synes å være mye opp til den individuelle lærerens metapragmatiske kunnskap å skaffe læremateriale selv, eller med støtte av kollegaer, å lage et undervisningsopplegg dersom ikke en lærebok blir brukt. Autentisk materiale synes å være gjennomgående ønskelig å bruke i undervisningen av alle lærerne, men det er ofte vanskelig å oppdrive dersom elevene selv ikke bringer med seg eksempler (jf. sitat 4.7). Film og serier ser ut til å ikke være et alternativ som er vurdert, eller blir vurdert til å være et dårlig alternativ (jf. sitat 5.9, 5.10). Digitale virkemidler blir i liten grad nyttet til undervisning av pragmatikk, selv om en av lærerne rapporterer å ta bruk iPad til lydopptak og videoopptak av rollespill for å øve på språksituasjoner.

Lærernes strategi for å øke innlærernes pragmatiske kompetanse, støtter seg i stor grad på språkeksempler med gruppediskusjon (jf. sitat 5.4, 5.13), sammenligning av kulturer (jf. sitat 5.6), rollespill (sitat 5.10) eller standardiserte språksituasjoner som man vet kan skape kommunikasjonsproblemer, eller som innlærer kan møte på, i praksis (jf. sitat 5.3).

5.2.1 Nivåtilpasset undervisning

Det finnes støtte for undervisning av pragmatikk på alle nivå i forskningsfeltet (jf. Wildner-Bassett, 1997; Tateyama m.fl., 1997; Bardovi-Harlig & Vallenga, 2012). Men for at dette skal være mulig, må lærerne selv kunne sette ord på aspekter ved pragmatiske elementer. De må med andre ord ha et tilstrekkelig metaspråk, noe som kan se ut til at mangler hos lærerne i studien min.

Argumentet for å ikke undervise pragmatikk for elever på lavere språknivå, som kommer fram hos lærerne i studien min, er at språkferdighetene hos innlærerne mangler, noe som gjør det vanskelig å kunne snakke om hva man skal si, hvordan, til hvem, og når. Dette kan være et legitimt argument, men da med premisset at kun S2 kan brukes i undervisningen. Murray (2010, s. 298) skriver at han ikke ser noen grunn til å ikke bruke S1 i undervisningen av pragmatikk, siden målet med øvelsene som brukes ofte ikke bare er lingvistiske, men også handler om å øke elevenes pragmatiske bevissthet. På bakgrunn av dette er det kanskje grunn til å se på morsmålsstøtte eller et lingua franca (mellom lærer og elever) som en ressurs i undervisningen av pragmatikk, spesielt for innlærere på lavt språknivå. Forskere innenfor TBLT (Tasked-Based Language Teaching), spesielt de som identifiserer seg med

sosiokulturell teori, har hevdet at alle lingvistiske ressurser, inkludert S1, bør sees som et verktøy som kan bidra til læring. Det å utnytte sitt fulle språklige repertoar i kommunikasjonen blir kalt *translanguaging* (se García, 2009; Li, 2018) og defineres av García (2009) som:

the act performed by bilinguals of accessing linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. (s. 140)

Gjennom f.eks. å implementere *multilingual teaching practices* (MTP) i undervisningen (Gopalakrishnan, 2020), der elever og lærere kan bruke språkene sine integrerende og sammenkoblet (jf. García, Johnson, Seltzer & Valdés, 2017), kan flerspråklige elever og lærere være en ressurs i undervisningen, f.eks. ved å diskutere normer og sosiale konvensjoner på førstespråk, for så å fremføre rollespill av en språksituasjon på målspråket. Bruken av MTP har vist seg å øke elevenes ytelse på tvers av alle ferdighetsnivåer sammenlignet med bruken av en målspråklig tilnærming ifølge Brown (2021), og dette kan følgelig gjelde pragmatiske ferdigheter også.

Timpe-Laughlin (2018) påpeker at med de utfordringene tilegnelsen av og undervisning i S2-pragmatikk møter, kan Task-Based Language Assessment (TBLA) bidra til å legge til rette for å ta i bruk den pragmatiske ferdigheten, med *task* som den grunnleggende enheten i undervisningen. Utdraget under er hentet fra den nevnte artikkelen fra Svendsen Pedersen, og det er mulig å kjenne igjen undervisningsstrategiene til lærerne i følgende undervisningsforslag:

TASK 2: Det å kunne fortelle kunden på en god måte hvor varen finnes, kan også øves opp gjennom en task. Læreren kan vise deltakerne et eksempel på en samtale mellom en butikkansatt og en kunde, enten i form av en tekst, et rollespill eller en film, og deretter kan deltakerne diskutere om den butikkansatte lever opp til de kravene til kundebetjening som butikksjefen stiller og hvordan man kan videreutvikle språket slik at det blir mer serviceorientert (Norsk Kompetanse, 2022, s. 19).

Dette er et eksempel på en slik *task* der pragmatiske ferdigheter er sentrale. Man kan se hvordan både rollespill og påfølgende diskusjon kan være en del av tasken, men også et eksempel på hvordan en slik samtale kan utfolde seg. I et slikt eksempel vil det være ønskelig med autentisk materiale for å gi et mer realistisk eksempel.

5.2.2 *Autentisk materiale*

Alle lærerne i studien oppgir at læremateriell som er så autentisk som mulig er å foretrekke i eksempelbruk for elevene sine, men selv om bruken av autentisk materiale virker å være både ønskelig og nødvendig, opplever lærerne det som vanskelig å oppdrive slikt materiale uten hjelp fra elevene. Spesielt virker det som at Grete og Gudrun, som underviser på lavere språknivå, synes at dette er utfordrende (jf. sitat 4.7). Pernille er den eneste av lærerne som oppgir at hun tar vare på eksempler som elever kommer med fra praksisplassen for å ta dem i bruk i andre klasser. Ut ifra lærernes rapporteringer, kommer det fram at utenom standardiserte temaer og språksituasjoner, er undervisningen ellers styrt av tilfeldige, autentiske temaer som tas opp av elevene, noe som skjer sjeldnere enn lærerne skulle ønske. Men hva er egentlig autentisk materiale, og hvor kan lærerne få tak i relevant autentisk materiale?

Bardovi-Harlig & Griffin (2005) foreslår at video som viser faktiske interaksjoner der målspråksbrukere anvender disse språklige funksjonene, vil være ideelle verktøy for å utvikle pragmatisk bevissthet og utvikle innlæreres evne til å legge merke til og reparere pragmatiske feil. Louw, Derwing & Abbott (2010) peker videre på at autentisk videomateriale fra den gitte arbeidsplassen der innlæreren er utplassert, og som viser ulike språksituasjoner, er optimalt, siden det er så nært man kommer den aktuelle konteksten. Dette er imidlertid et ambisiøst ønske og en nokså umulig oppgave pga. dagens GDPR-regler om personvern i Norge, og det kan dermed bli svært utfordrende for lærere å samle inn autentiske videoer av faktiske interaksjoner. Norsklærere må derfor se etter andre alternativer for slikt materiale. Gudrun er den eneste som oppgir bruk av videoopptak som hjelpemiddel, men oppgir at dette ikke kommer fra arbeidsplassen, men at hun filmer rollespill fra klasserommet som hun kan bruke i undervisningen.

Abrams (2014) fremmer film som et godt alternativ til autentisk materiale for å gi kontekst i undervisningen av pragmatikk. Selv om spillefilmer alltid vil ha et kunstnerisk preg, kan det hjelpe å nyansere karakterene med egne bakgrunner, relasjoner og personligheter. Dette virket som en ny idé for lærerne i studien min, og det er verdt å merke seg at Pernille synes det var et godt tips (jf. sitat. 5.9), mens Gudrun reagerer motsatt og oppgir at hun ikke ville brukt film (jf. sitat. 5.10). Samtidig oppgir Gudrun at det er utfordrende å undervise i banning på arbeidsplassen når elevene ikke forstår konteksten (sitat 4.6). Da kan gjerne film og serier bidra til å gi den nødvendige konteksten til dette, og til å lære konvensjonelle uttrykk.

Lærerne i studien min rapporterer at lærebøker blir lite brukt, og at bøkene heller brukes som et supplement til eget eller innsamlet materiale. Bardovi-Harlig (2017) og Diepenbroek & Derwing (2013) peker begge på at det finnes et begrenset utvalg av lærebøker og ofte med en inautentisk presentasjon av pragmatikk på arbeidsplassen, og ut fra lærernes utsagn i studien min, kan dette synes å være tilfelle også når det kommer til Norge og norsk språk. Desto større er behovet for innsamling av autentisk materiale til læremateriell.

5.2.3 Utvikling av innlæreres selvstendige vurderingsevne

Van Lier (1998) uttaler at interaksjon mellom elevene i klasserommet bør legge til rette for at elevene kan bli “perceiving, thinking, acting, and interacting persons, rather than passive receivers of knowledge” (s. 128). Dette ser det ut til at lærerne i studien min er bevisste på i undervisningen sin, og det oppgis at gruppediskusjoner av språksituasjoner blir brukt hyppig hos Pernille, Petter og Gudrun. De to sistnevnte oppgir også hyppig bruk av rollespill. Petter og Pernille synes å være klar over variasjonen i hvordan innlærere vurderer passende språk. Selv om det er noe uklart hvorvidt de fokuserer på hvordan slike bedømmelser blir gjort, oppgir de at de legger frem egne meninger om hva som er passende respons i en situasjon (sitat 4.10), og samtidig gir alternativer til respons ut ifra språksituasjonen (sitat 4.11). Dette blir også tematisert av van Compernelle (2014) som foreslår at viktigheten av undervisning av pragmatikk ikke nødvendigvis handler om at innlærere endrer sin bedømming av hva som er, eller hva som ikke er passende språkbruk, men at de heller får en større forståelse av hvordan slike bedømmelser blir gjort.

Ut ifra intervjuene med Petter og Pernille kan det virke som om gruppediskusjonene i klasserommet i størst grad dreier seg om hva som er passende eller høflig, hva som kan sies og hva som ikke kan sies. Dette kan bidra til varierte forslag og åpne for refleksjon hos innlærerne. Informantene virker dessuten å være påpasselige på at deres egne vurderinger ikke er en fasit på hva som er rett og galt å si i en gitt situasjon, men forteller om generelle normer (jf. sitat 2.8, 4.8, 4.11). Dette er tråd med Bardovi-Harlig (2008) som påpeker at selv om hun kan se fordeler med å ha en subjektiv tilnærming til kommunikasjon, er hun ikke overbevist om at det lønner seg å avstå fra å undervise og oppmuntre innlærere til å prøve å nærme seg normene som ligner en innfødtlik performanse i et gitt praksisfelleskap innenfor et gitt språkssamfunn, spesielt for at de skal kunne unngå pragmatiske feiltagelser i high-stake situasjoner (ibid., s. 215).

6 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

I dette kapittelet vil jeg forsøke å oppsummere studien min, før jeg tar for meg noen begrensninger med prosjektet. Til slutt vil jeg komme med forslag til videre forskning.

6.1 Mitt bidrag og oppdagelser med studien

Slik vi har sett i kap. 5, viser funnene fra intervjuene at lærerne i studien har, i ulik grad, en metapragmatisk bevissthet. Bevisstheten og kunnskapen om pragmatikk ser ut til å være påvirket av faktorer som hvilket språknivå elevene er på, språksyn, kollegaer, manglende undervisning om temaet fra utdannelsen og et begrenset metaspråk om temaet. Selv om noen av lærestrategiene til lærerne, som rollespill og gruppediskusjoner, samsvarer med det forskningsfunn viser er effektivt når det kommer til undervisning av pragmatikk, synes det å være et kunnskapsgap hos lærerne, noe som kan hindre dem i å se undervisningsmuligheter og å være godt nok utrustet til å utvikle innlærernes pragmatiske kompetanse i møte med arbeidslivet. Noe av dette synes å være mangler i lærerutdannelsen, men kanskje også mangel på refleksjon over egne læreroppfatninger om temaet. Det kan likevel se ut til at lærerne som underviser på høyere språknivå kjenner til at det å gjøre innlærere bevisste på pragmatiske aspekter i språket, samt å gi dem alternativer slik at de kan ta selvstendige valg, er avgjørende for å øke den pragmatiske kompetansen hos innlærerne. Tilgang på autentisk materiale synes å være begrenset til det elevene selv bringer med seg inn i undervisningen, og behovet for læremateriell som inneholder autentisk språk synes å være høyt.

I tråd med funnene fra studien, vil jeg fremme det som Bardovi-Harlig (1996) beskrev allerede for 26 år siden, nemlig hva lærerens oppgave i undervisning av pragmatikk bør innebære:

I have tried very hard not to say “Let's teach pragmatics”. I do not want to evoke the image of the teacher-centered classroom where the teachers “tell” and the learners “receive” the information. I think our endeavor instead, is one in which we help learners increase their pragmatic awareness. (s. 29)

Dette fører meg til det første av to hovedpoeng i denne oppgaven. Dersom undervisning av pragmatikk i all hovedsak dreier seg om at lærerne skal bidra til en bevisstgjøring av, og en “systematic increase of sensitivity and orientation towards pragmatic components” (Timpe-Laughlin, m.fl., 2015, s. 20) for innlærerne, må lærerne selv være metapragmatisk bevisste. Kunnskap om undervisning av pragmatikk må komme fra et sted, og selv om man har denne

kunnskapen, må den også bevisstgjøres for at den skal være nyttig. Refleksjon er en nøkkel til dette (som nevnt hos Haukås 2018, jf. kap 2.5).

Richards (2008, s. 164) bemerker at mens tradisjonelle syn på undervisning ofte har sett på lærernes oppgave som å anvende teori på praksis, ser nyere synspunkter på undervisning som teoretisering av praksis. I stedet for å være forbrukere av teori, blir lærere derfor sett på som både praktikere og teoribyggere (Savignon, 2007). Gitt dette synet på lærere som teoribyggere, må lærerutdanningen følgelig ha to funksjoner:

It must teach the skills of reflectivity and it must provide the discourse and vocabulary that can serve participants in renaming their experience. (Freeman, 2002, s. 11)

Dette synet kommer også frem hos Haukås (2018) i hennes beskrivelse av bevisstgjøringsprosessen, der refleksjon, diskusjon, lesing av teori, og selvtesting av ny teori kan bidra til nye læreroppfatninger og erfaringer. I tillegg fremmer Glasgow (2008) at metapragmatisk bevisste lærere må utvikle evnen hos innlærerne til selv å overvåke sin egen pragmatiske utvikling (jf. kap. 2.5). Da må lærerne ha et metaspråk og kunnskap om hvordan de skal gå frem i undervisningen av pragmatikk. Dette bringer meg videre til det andre hovedpoenget mitt:

Det teoretiske grunnlaget for pragmatikk kommer i stor grad fra et funksjonelt språksyn, og dette språksynet samsvarer med situert læring og task based-teaching (TBT), som synes å sette undervisningsrammene for arbeidsrettet norskopplæring fra overordnet hold. Mulighetene TBT gir, skaffer et godt utgangspunkt som kan utnyttes i undervisningen av pragmatikk. Likevel ser fenomenet pragmatikk ikke ut til å være identifisert som en essensiell del av språkundervisningen.

6.2 Begrensninger ved studien

I dette prosjektet har jeg fokusert på hva lærerne tenker, vet, tror og mener om pragmatikk og undervisning av pragmatikk. Intervjuene i denne undersøkelsen ble utført senhøsten 2020 etter måneder med nedstenging og digital undervisning. Jeg ba informantene om å tenke tilbake på undervisningen før pandemien for at denne undersøkelsen skulle være mest mulig relevant etter pandemien. Lærerne måtte derfor tenke tilbake til hvordan undervisningen var før pandemien brøt ut midten av mars 2020, og derfor vil kanskje hukommelse også spille noe inn i svarene.

Jeg har ikke gjort en undersøkelse av den nye læreplanen, *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere* for å se hvordan fokuset på pragmatikk er, og hva som settes som krav på ulike språknivåene. En slik undersøkelsen kunne kastet mer lys over hva som forventes av lærerne fra høyere hold. Siden undersøkelsen inkluderer data fra kun fire lærere, er det heller ikke mulig å generalisere funnene. Jeg mener likevel at funnene gir ulike indikasjoner som er verdt å utforske videre.

Intervjuet med Gudrun var det mest utfordrende å analysere, da jeg i transkripsjonen ser en mulig tendens at vi kan ha snakket litt forbi hverandre, og at vi ikke har helt lik forståelse av begrepene som blir brukt. Med bakgrunn i Afdal & Nerdal (2014) som fant ut i sin analyse at norske lærere sjeldnere brukte faglige begreper eller refererte til teori og oftere uttrykte seg i et hverdagspråk, kan lærernes innramming (*framing*) i intervjuene (Fives & Buehl, 2012; jf. kap. 2.4) ha påvirket min vurdering av kunnskapen deres. Jeg mener imidlertid at funnene gir et innblikk i, og bidrar til å åpne opp, et nytt fagfelt i norsk sammenheng, samt stiller nye spørsmål til videre forskning.

6.3 Videre forskning

Siden andrespråkspragmatikk i Norge er et vidt åpent felt, finnes det mange interesseområder og innfallsvinkler. Et personlig punkt for meg vil være å fortsette med den innfallsvinkelen jeg har valgt til dette prosjektet, altså å utforske andrespråkspragmatikk gjennom læreres perspektiv. Å forske på læreroppfatninger i større skala vil derfor være naturlig, og vil kunne gi et bedre svar på om funnene kan generaliseres.

Haukås (2012) undersøkte læreroppfatningene til 145 engelsk- og andre fremmedspråklærere i Norge, og studien viser at så mange som 67% av lærerne sier seg enig eller delvis enig at de trenger å lære mer om språklæringsstrategier før de kan bruke dem i undervisningen. Det hadde vært interessant å se samme undersøkelse bli gjort med andrespråkslærere i Norge når det kommer til undervisning av pragmatikk.

Intervjuene synes å ha hatt en bevisstgjørende effekt på lærerne i studien min når det kommer til læreroppfatninger, jf. Gretes økende bevissthet om viktigheten av pragmatikk i løpet av intervjuet og Pernilles respons på forslaget å bruke film i undervisningen. På grunnlag av dette og Haukås' (2018) forslag til en bevisstgjøringsprosess av læreroppfatninger (jf. kap. 2.4), ville en undersøkelse av læreroppfatninger med et forskningsdesign med følgende tre steg vært interessant å se nærmere på:

1. Læreroppfatninger om undervisning av pragmatikk (kvalitativt)
2. Kurs for andrespråklærere i hvordan å undervise pragmatikk
3. Læreroppfatninger av kursdeltakerne (kvalitativt)

Dette kunne bidratt til en bredere forståelse av læreroppfatninger som et dynamisk system, og hvorvidt refleksjon og diskusjon kan bidra til en økt metapragmatisk bevissthet hos lærerne, samt om slike refleksjoner kan bidra til lærerens utrustning i møte med undervisning av pragmatikk.

Fra et språklæringsperspektiv, vil det være nyttig å se på effekten ved bruk av ulike læringsmaterialer og læremetoder for å utvikle innlæreres pragmatiske kompetanse. Undersøkelser fra utlandet, utover det som allerede er nevnt i kap. 2, viser til bruk av virtuelle verdener og spill (Sykes & Dubreil, 2019), VR-briller (Taguchi, 2022), nettsider (Cohen & Sykes, 2007), situasjonskomedier (Washburn, 2001; Mansfield, 2013) m.m, og det vil kunne være nyttig å undersøke dette i norsk sammenheng i årene som kommer og sette søkelyset på nye undervisningsmuligheter. Det vil også vært nyttig å se på læreplan, pensum og norskprøver, og på hvordan disse bidrar til å utruste nye andrespråklærere i møte med pragmatikkundervisning.

Til slutt ville det være interessant å se på lærerutdanningen når det gjelder pragmatikk. Vàsquez & Sharpless (2009) har vist at størsteparten av masterprogrammene i USA inkluderer pragmatikk i lærerutdanningens pensum i større eller mindre grad. Likevel viser samme undersøkelse at kursene sentrerer seg hovedsakelig rundt teori, og noen av sitatene fra undersøkelsen avslører antagelsen om at så lenge de får teori, kan språklærere utvikle undervisningsstrategier selv. Dette kommer blant annet frem av i en kommentar fra en universitetslektor som underviser pragmatikk:

“I give the students the theory (...) they can figure out the application once they are in the field.” (ibid, s. 17)

Nyutdannede lærere bør være profesjonelt utrustet til å undervise pragmatikk. Ifølge Ishihara (2011) vil en systematisk undersøkelse av lærerutdanningen bli stadig viktigere hvis pragmatikk virkelig skal spille en viktig rolle i språkopplæringen. I lys av det som kreves av lærere og funnene i denne masteroppgaven, ville det også være naturlig å undersøke læreroppfatninger på et høyere nivå, nemlig hos lærere fra læreinstitusjonene som står for andrespråklærerutdanningene i Norge.

LITTERATUR

- Abrams, Z., (2014). Using film to provide a context for teaching L2 pragmatics, *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, Oktober 2014, Vol.46, s. 55-64.
- Afdal, H, & Nerland, M. (2014). Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal and Educational Research*, 58:3, s. 281-299.
- Andrews, S. (1999). Why do L2 teachers need to know about language? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language Awareness*, 13, s. 161-177.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing*, 6(1), s. 14–29.
- Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press, Oxford.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In: Bouton, Lawrence F., (red). *Pragmatics and Language Learning*. Monograph Series, Vol 7, s. 21-39
- Bardovi-Harlig K. (2001) Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics? In: Rose K, Kasper G (red.) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 13-32.
- Bardovi-Harlig, K., (2009). Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics. *Language Learning* 59, s. 755-795
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63, s. 68–86.
- Bardovi-Harlig, K. (2017). Acquisition of L2 pragmatics. In S. Loewen & M. Sato (red.), *Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge, s. 224–245.

- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), s. 233–262.
- Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33, s. 401–415.
- Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Su, Y. (2017). The effect of corpus-based instruction on pragmatic routines. *Language Learning & Technology*, 21 (3), s. 76-103.
- Bardovi-Harlig, K., & Vellenga, H.E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40, s. 77–89.
- Basturkmen, H. (2012). Review of Research into the Correspondence between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices. *System*, 40, s. 282-295.
- Basturkmen, H., S. Loewen, and R. Ellis. (2004). "Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom Practices." *Applied Linguistics* 25 (2): s. 243–272.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Revidert utgave). New York and Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bjerkset, B., (2019). Masteroppgave: «Hun er veldig flink (.) hun gjør alt som blir sagt (.) jeg trenger ikke å si noe en gang» – En studie av innlæreres muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. Universitetet i Bergen.
- Bjørke, C., Haukås, Å. & Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in Language Learning and Teaching*, *Routledge Studies in Applied Linguistics*. Taylor & Francis.
- Bjørklund, M. (2021). Masteroppgave: «De bruker kroppen til å vaske med, ikke munnen» – En studie av ledes og kollegaers holdninger i arbeidsrettet norskopplæring i renholdsbransjen. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. Universitetet i Bergen.
- Borg, S. (1998). Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9. <https://doi.org/10.2307/3587900>
- Borg, S., (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), s. 81-109.

- Borg, S., (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, [online] 10(1), s. 3–31. Tilgjengelig: <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/LTR-10-1.pdf> [Besøkt 15.april 2020].
- Borg, S. (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research, *Applied Linguistics*, Vol 30 (3), September, s. 358-388
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs, *System*, Vol. 39, (3), s. 370-380
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Bloomsbury Academic, An Imprint Of Bloomsbury Publishing Plc.
- Borg, S. (2018). "Teachers' Beliefs and Classroom Practices." In *The Routledge Handbook of Language Awareness*, P. Garrett, and J. M. Cots (red.), London: Routledge, s. 75–91
- Borg S. (2019) Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. In: Gao X. (red.) *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_59
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
- Bremer, K., Broeder, P., Roberts, C., Simonot, M. and Vasseur, M.-T. (1993). Ways of achieving understanding. In C. Perdue (red.) *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, vol. II: *The Results*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 153–95.
- Brown, A. (2021). Monolingual versus multilingual foreign language teaching: French and Arabic at beginning levels. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688219903>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bybee, J. (2008). Formal universals as emergent phenomena: The origins of structure preservation. I Jeff Good (red.), *Language Universals and Language Change*, Oxford: Oxford University Press, s. 108- 121
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Campbell, S., & Roberts, C. (2007). Migration, ethnicity and competing discourses in the job interview: Synthesizing the institutional and personal. *Discourse and Society*, 18, s. 243–271.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), s. 1–47.
- Chan, C.S. (2017). Investigating a research-informed teaching idea: the use of transcripts of authentic workplace talk in the teaching of spoken business English. *English for Specific Purposes*, 46(2), s. 72-89
- Cohen, A. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners? *Language Teaching*, 41(2), s. 213-235.
- Cohen, A. D. & Sykes, J.M (2013). Strategy-based learning of pragmatics for intercultural education. In Fred Dervin & Anthony J. Liddicoat (Red.), *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam: John Benjamins, s. 87-111
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Crandall, E., & Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics focused materials. *ELT Journal*, 58(1), s. 38–49.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- de Bot, K., Lowie, W., og Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition, *Bilingualism language and cognition*, 10(1), s. 7-21. DOI: 10.1017/S1366728906002732.
- Derwing, T.M., Waugh, E., & Munro, M.J. (2021). Pragmatically speaking. *Applied Pragmatics*. Vol. 3(2), Oktober, s. 107 - 135
- Diepenbroek, L. G., & Derwing, T. M. (2014). To What Extent Do Popular ESL Textbooks Incorporate Oral Fluency and Pragmatic Development. *TESL Canada Journal*, 30(7), <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1149>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : Quantitative, qualitative, and mixed methodologies* (Oxford applied linguistics). Oxford: Oxford University Press.
- Edmondson, W., & House, J. (1991). Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood

- Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, s. 273–287
- Ellis, R. (2003). *Task-Based language learning*. Oxford: Oxford University press.
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59(3), s. 199–208.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (red.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*, American Psychological Association, s. 471–499.
- Freeman, D. (2002). ‘The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach.’ *Language Teaching*, 35/1, s. 1–14.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. I D. Atkinson (Red.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, s. 60-84
- Fretheim, T., (2018). Politeness in Norway: How Can You Be Polite and Sincere? In *Politeness in Europe*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, s. 145–158.
- Furulund, T. (2016). Masteroppgave: «Vafler er så mye mer enn en oppskrift!» – En studie av arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Høgskolen i Hedmark.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon
- Gilakjani, A.P, Sabouri, N.B., (2017). Teachers’ Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *English Language Teaching*; Vol. 10, Nr. 4, s. 78-86.
- Glasgow, G (2008). Language awareness, metapragmatics and the L2 Teacher. *Accents Asia* [Online], 2 (2), 1-16. Tilgjengelig: <http://www.accentsasia.org/2-2/glasgowg.pdf>

- Golden, A. & Kulbrandstad, L.A (2019). Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket – en nettbasert spørreundersøkelse. NOA. *Norsk som andrespråk*, årg. 35, nr. 2, s. 41–64. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1772>.
- González-Lloret, M. (2019). Technology and L2 Pragmatics Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, s.113-127
- Gopalakrishnan, A. (2020). Ecological perspectives on implementing multilingual pedagogies in adult foreign language classrooms—a comparative casestudy. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), s. 85-106 DOI: [10.1080/14790718.2020.1712405](https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1712405)
- Grice, H. P. (1969). Utterer's meaning and intention. *The Philosophical Review*, 78(2), s. 147–177.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, vol.3, New York, NY: Academic Press, s. 41–58
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Halenko, N. & Jones, C. (2011). Teaching Pragmatic Awareness of Spoken Requests to Chinese EAP Learners in the UK: Is Explicit Instruction Effective? *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 2011, Vol.39(2), s. 240-250
- Haukås, Åsta. (2012). “Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar.” *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 96 (2): 115–29.
- Haukås, Å., (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), s. 1–18.
- Haukås, Å. (2018). Lærerens forestillinger om språkundervisningen. I: *Fremmedspråksdiaktikk*. Cappelen Damm Akademisk
- Haukås, Å., Bjørke, C., Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in language learning and teaching*. New York, Ny: Routledge.
- Hjorddal, M., (2018). Masteroppgave: *Andrespråksdidaktisk praksis og læreroppfatninger om andrespråksinnlæring*. Universitetet ved Agder. Tilgjengelig: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2565367> [Besøkt 3.des 2021].
- Hofset, J., (2014). Masteroppgave: *Grammatikkundervisning? Ja! - Ei undersøkning av kva lærarar tenker om grammatikk og grammatikkundervisning i norskopplæring av vaksne innvandrarar*. Universitetet i Bergen.

- Holmes, J. (2000). Doing collegiality and keeping control at work: Small talk in government departments. In J. Coupland (Ed.), *Small talk* (s. 32–61). London, UK: Longman.
- Holmes, J., & Riddiford, N. (2011). From classroom to workplace: Tracking sociopragmatic development. *ELT Journal*, 65(4), s. 376–386.
- House, J. (1996). Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), s. 225–252. doi:10.1017/S0272263100014893
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Red.), *Sociolinguistics*. Middlesex, England: Penguin, s. 269–293
- Idrupsen, M., Kornbakk, K.D. (2020). Masteroppgave: *Arbeidsrettet norskopplæring – et helhetlig læringsrom*. Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Universitetet i Tromsø.
- Ishihara, N. (2010). Instructional pragmatics: Bridging teaching, research, and teacher education. *Language and Linguistics Compass*, 4(10), s. 938–953.
- Ishihara, N. (2011). Co-Constructing Pragmatic Awareness: Instructional Pragmatics in EFL Teacher Development in Japan. *TESL-EJ*, Vol 12(2). Tilgjengelig: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a2/>
- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Routledge.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Johnson, B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher*, 30.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, s. 65–90.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Network # 6. University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu.
- Kirilova, M. (2018). 'Det er helt i orden': Kulturelle shibboletter i jobsamtaler med andetsprogsbrugere af dansk. NyS, *Nydanske Sprogstudier*, 1(55), s. 40–69. <https://doi.org/10.7146/NYS.V1I55.111662>

- Kompetanse Norge. (2021, 14.november). Arbeidsrettet opplæring. Hentet fra:
<https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/#q=arbeidsrettet>
- Kompetanse Norge. (2022, 13.april). Arbeid og språk – et samspill. Hentet fra:
<https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e1450ed8ec9c482a85475943a1fe16a9/arbeid-og-sprak-et-samspill.pdf>
- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA - Norsk som andrespråk*, (2), 16. Hentet fra
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885>
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews* (Qualitative Research Kit). London: SAGE Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lahtinen, S., Toropainen, O. (2016). Jäg er so sorry – att be om ursäkt på sitt andrespråk i en mejljuppgift. *Svenskans beskrivning*, 35, s. 135-147
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London, England: Longman.
- Li, D. (2000). The pragmatics of making requests in the L2 workplace: A case study of language socialization. *Canadian Modern Language Review*, 57(1), s. 58–97.
- Li, W. (2018). Translanguaging and co-learning: beyond empowering the learner. *EAL Journal Spring 2018*, s.32-43.
- LoCastro.V. (2003). *An introduction to pragmatics: social action for language teachers*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Louw, K. J., Derwing, T. M., & Abbott, M. L. (2010). Teaching pragmatics to L2 learners for the workplace: The job interview. *Canadian Modern Language Review*, 66(5), s. 739–758.
- Lowie, W., & Verspoor, M. (2015). Variability and Variation in Second Language Acquisition Orders: A Dynamic Reevaluation. *Language Learning*, 65(1), s. 63-88.

- Mansfield, G. (2013), Mind the gap between form and function. Teaching pragmatics with the British sitcom in the foreign language classroom, *De Gruyter Mouton, CerclesS 2013; 3(2)*: s. 373-393
- McConachy, T. (2018). *Developing intercultural perspectives on language use. Exploring pragmatics and culture in foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- McConachy, T. & Spencer-Oatey, H. (2020). Developing pragmatic awareness. In K.P. Schneider & E. Ifantidou (Red.), *Developmental and Clinical Pragmatics (Handbook of Pragmatics, Vol. 13)*, s. 393-428. Mouton de Gruyter.
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Ph.d.-avhandling.
- Murray, N. (2010). Pragmatics, awareness raising, and the Cooperative Principle, *ELT Journal*, Volume 64, Issue 3, July 2010, s. 293–301
- Myrset, A. (2021) Scientific concepts as meaning-making resources for young EFL learners in the learning of pragmatics. *Intercultural Communication Education*, Volum 4. Hefte 2, s.191-212. DOI: [10.29140/ice.v4n2.485](https://doi.org/10.29140/ice.v4n2.485)
- Myrset, A. (2022) ‘You could win Masterchef with this soup. Can I get some more?’ Request production and the impact of instruction on young EFL learners. *Journal of Pragmatics*, Vol. 192, s. 56-76. DOI: [10.1016/j.pragma.2022.02.010](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.02.010)
- Myrset, A. & Savic, M. (2021). “If an astronaut were on the moon...” Eliciting metapragmatic data from young L2 learners. *Applied Pragmatics*, 3 (2).
- NIBR Norsk Institutt for By og Regionsforskning. (2022, 14.april) Sysselsetting av innvandrere. NIBR rapport 2015/20. Hentet fra: <https://distriktssenteret.no/wp-content/uploads/2015/12/Sysselsetting-av-innvandrere-NIBR-rapport-2015-20.pdf>
- Nistov, I., (2003). "Ingenting å snakke om." Om språkfunksjonar og lærebøker i norsk som andrespråk med utgangspunkt i Bo i Norge, i: Hagen, Jon Erik. red. *I Mannes minne. Minneskrift til Gerd Manne*. Fag og kultur. Oslo. s.197-211.
- Nistov, I, Gustafsson, H., Cadierno, T. (2018). Bruksbaserte tilnærminger i andrespråklæring. *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Gujord, AK., Randen, G.T (red). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nistov, I. & Nordanger, M. (2018) Kva er mellomspråk? Gjensyn med eit sentralt omgrep i andrespråksforskninga. I *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Gujord, AK., Randen, G.T (red). Oslo: Cappelen Damm akademisk. s. 262-287

- Norby, L.R., (2018). Masteroppgave: *Lærebøkernes bidrag i arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere*. OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Nordby, T. (2022). Masteroppgave: «*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*. Universitetet i Bergen.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning*. Harlow. UK: Pearson Education
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2nd Edition. Bristol: Multilingual Matters.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), s. 307-332.
- Richards, J. (1998). *Beyond Training*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Richards, J. (2008). 'Second language teacher education today.' *RELC Journal*, 39(2), s. 158–77.
- Richards, J., Platt, J., Weber, H. (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman Group UK. England
- Riddiford, N., & Joe, A. (2010). Tracking the development of sociopragmatic skills. *TESOL Quarterly*, 44(1), s. 195–205.
- Roberts, C. (2005). English in the workplace. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum. (s. 117–136)
- Roberts, C, Davies, E., & Jupp, T. (1992). *Language and discrimination*. London: Longman.
- Roeber, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning and Technology*, 5(2), s. 84-94.
- Roeber, C. (2006). Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing*, 23(2), s. 229–256.
- Roeber, C. (2012). What learners get for free: learning of routine formulae in ESL and EFL environments, *ELT Journal*, Vol. 66 (1), Januar, s. 10–21
- Rousse-Malpat, A., Koote, L., Steinkrauss, R., & Verspoor, M. (2021). Parlez-vous francais? Effects of structure-based versus dynamic-usage-based approaches on oral

proficiency. *Language Teaching Research*.
<https://doi.org/10.1177/13621688211040298>

- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Savic, M. (2015). “Can I very please borrow it”: Request development in young Norwegian EFL learners. *Intercultural Pragmatics* (12), s.443–480.
- Savic, M. & Myrset, A. (2021). “*But in England they’re certainly very polite, so you mustn’t forget that*” Young EFL learners making sense of pragmatic practices.
- Savignon, S. (2007). ‘Beyond communicative language teaching: What’s ahead?’ *Journal of Pragmatics*, 39, s. 207–20.
- Schmid, H. (2016). Why Cognitive Linguistics must embrace the social and pragmatic dimensions of language and how it could do so more seriously. *Cognitive Linguistics*, 27, s. 543-557.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, s. 129–158
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. I G. Kasper & S. Blum-Kulka (red.), *Interlanguage pragmatics*. New York, NY: Oxford University Press, s. 21–42
- Schulman, L.S (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), s. 4-14
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1976). Shifters, linguistic categories, and cultural description. K.Basso & H. Selby (red.), *Meaning in anthropology*, Albuquerque: University of New Mexico Press. s. 11-55
- Silverstein, M. (1992). The uses and utility of ideology. Some reflections. *Pragmatics*, 2, 3, s. 311-323
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & communication* 23 (3-4), s. 193-229.
- Spencer-Oatey, H. (2008): *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness*. London: Continuum.

- Svalberg, A. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), s. 287-308. doi:10.1017/S0261444807004491
- Svanes, B., (2003). Pragmatikk og språkundervisning - etikette vs bevisstheving, Hagen, Jon Erik (red): *I Mannes minne. Minneskrift til Gerd Manne*. Fag og kultur. Oslo. s. 227-241
- Svennevig, J. (2009). Forståelse og sosiale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtaler. *Nordand : nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 4 (2), s. 35-64.
- Svennevig, J. (2017). “What’s it called in Norwegian?” Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, s. 68 - 77. doi:[10.1016/j.pragma.2017.10.017](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.017).
- Svennevig, J. (2018). Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. *Research on Language and Social Interaction*, 4, s. 398-416. doi:[10.1080/08351813.2018.1524575](https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1524575).
- Svennevig, Jan (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk, s. 301
- Svennevig, J., Gerwing, J., Jensen, B., Uri, M.A (2017). Pre-empting understanding problems in L1/L2 Conversations: Evidence of effectiveness from simulated emergency calls. *Applied Linguistics*. 40 (2), s. 205-227. doi:[10.1093/applin/amx021](https://doi.org/10.1093/applin/amx021).
- Sykes, J., & Cohen, A. (2018). Strategies and interlanguage pragmatics: Explicit and comprehensive. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), s. 381-402.
- Sykes, J., & Dubreil, S. (2019). Pragmatics Learning in Digital Games and Virtual Environments. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (1st ed.). Routledge, s. 387-399
- Sørensen, M. S. & Holmen, A. (2004). *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*. Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Sørholt, S. (2016). Innvandrere: Muligheter og barrierer for sysselsetting i regionene. *Plan*, vol.48(2), Universitetsforlaget, s. 22-27.
- Taguchi, N. (2009). *Pragmatic competence*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, s. 289–310.
- Taguchi, N. (2012). *Context, individual differences and pragmatic competence*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Taguchi, N. (2014) Pragmatic Competence in Foreign Language Education: Cultivating Learner Autonomy and Strategic Learning of Pragmatics, Bourguignon, C., Chan, D., Nagami, M., & I. Walker red. *Knowledge, skills and competence in foreign language education*. De Gryter Mouton 2014, s.472-484
- Taguchi, N. (2018). Description and explanation of pragmatic development: Quantitative, qualitative, and mixed methods research. *System*, 75, s. 23–32.
- Taguchi, N. (2019). *The Routledge Handbook of SLA and Pragmatics*. New York, NY.: Routledge.
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. New York: Oxford University Press
- Taguchi, N., & Li, S. (2020). Contrastive pragmatics and second language (L2) pragmatics: Approaches to assessing L2 speech act production. *Contrastive Pragmatics*, 2(1), s. 1-23
- Taguchi, N. (2022). Application of immersive virtual reality (VR) to pragmatics data collection methods: Insights from interviews. *CALICO*.
- Takahashi, S. (2005). Pragmalinguistic awareness: Is it related to motivation and proficiency? *Applied Linguistics*, 26(1), s. 90-120
- Tarone, E. (2005). English for specific purposes and interlanguage pragmatics. In K. Bardovi-Harlig & B.S. Hartford (Eds.), *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum, s. 157–173
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L., Tay, H., & Thananart, O., (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. I L. Bouton (Red.), *Pragmatics and language learning*, Vol. 8. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Tatsuki, D. H. (2019). Instructional material development in L2 pragmatics. I N. Taguchi (Red.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics*. Routledge, s. 322–337
- Tatsuki, D., & Houck, N. (2009). *TESOL classroom practice series: Pragmatics volume*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

(PDF) *Teaching pragmatics*. Tilgjengelig fra:

https://www.researchgate.net/publication/320020473_Teaching_pragmatics

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- The Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, s. 19-47.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), s. 91–112.
- Timpe-Laughlin, V. (2019). Pragmatics learning in the workplace. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (s. 413–428). Routledge.
- Timpe-Laughlin, V., Green, A., & Oh, S. (2021). Raising pragmatic awareness: A think-aloud study. *System (Linköping)*, 98
- Timpe-Laughlin, V., Wain, J., & Schmidgall, J. (2015). Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations, *ETS Research Report No. RR-15-06*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Tranekjær, L. (2008). The interactional management of ‘language difficulties’ at work – L2 strategies for responding to explicit inquiries about understanding. *Journal of Pragmatics*, 126, s. 78-89.
- Urbanik, P. K. (2017) *Requests in Polish and Norwegian informal conversation: A comparative study of grammatical and pragmatic patterns*. NTNU.
- Urbanik, P.K. (2020) Getting others to share goods in Polish and Norwegian: Material and moral anchors for request conventions. *Intercultural Pragmatics*. vol. 17 (2), s. 46-59
- Urbanik, P.K. (2021) Directives in the construction site: Grammatical design and work phases in second language interactions with crane operators. *Journal of Pragmatics*. vol. 178, s. 134-145
- Urbanik, P.K., Svennevig, J. (2018). Managing contingencies in requests: The role of negation in Norwegian interrogative directives. *Journal of Pragmatics*, s.109 - 125. doi:[10.1016/j.pragma.2018.10.014](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.10.014).
- Vallenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *Tesl-Ej*, 8(2).

- van Compernelle, R.A. (2014). *Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics*. Bristol: Multilingual Matters.
- van Lier, L. (1998). All hooked up: An Ecological look at computers in the classroom. *Studia Anglica Poznaniensia*, 33.
- Vásquez, C., & D. Sharpless. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: finding from a nationwide survey. *TESOL Quarterly* 43(1). s. 5–28.
- Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10, s. 439-456.
- Victoria, M. (2014). English: its role as the language of comity in an employment programme for Canadian immigrants. *Globalisation, Societies and Education*, 15, s. 1-21.
- Villanger, O.M, (2022). Masteroppgave: «Jeg snakker ikke med kollegaer, så norsktimer på praksisplassen er bra. Jeg liker at jeg får snakke og jeg kan spørre om hva jeg trenger» En bruksbasert studie av praksisundervisning som del av arbeidsrettet norskopplæring. Universitetet i Bergen.
- Washburn, G. N. (2001). Using situational comedies for pragmatic language teaching and learning. *TESOL Journal*, 10(4). 21–6.
- Wei, L., & Moyer, M. (2008). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden, Mass: Blackwell.
- Wigglesworth, G., & Yates, L. (2007). Mitigating difficult requests in the workplace: What learners and teachers need to know. *TESOL Quarterly*, 41, s. 791–803.
- Wildner-Bassett, M. (1997). Intercultural Pragmatics and Metapragmatic Knowledge: Tapping the Source Using the Pragmatic Differential. *Journal of Intensive English Studies*, 11, s. 109-130
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press
- Winsnes, K. H. (2005). Masteroppgave: *Engasjert eller høflig? En kasusstudie av kommunikative valg hos to elever med lav skolebakgrunn og begynnerkompetanse i norsk*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Wyner, L., & Cohen, A. D. (2015). Second language pragmatic ability: Individual differences according to environment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(4), s. 519-556. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.4.2>

- Xu, W. & Zammit, K. (2020) 'Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research', *International Journal of Qualitative Methods*. doi: 10.1177/1609406920918810.
- Yates, L. (2004). The 'secret rules of language': Tackling pragmatics in the classroom. *Prospect*, 19, s. 3–22.
- Yates, L. (2008). *The not-so generic skills: Teaching employability communication skills to adult migrants*. North Ryde, Australia: AMEP Research Centre, Macquarie University on behalf of the Department of Immigration and Citizenship.
- Yates, L. (2010). Speech act performance in workplace settings. In Alicia Martinez-Flor & Esther Usó-Juan (eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, 109–126. Amsterdam: John Benjamins.
- Yates, L., & Springall, J. (2010). Soften up! Successful requests in the workplace. In D. Tatsuki & N. Houck (Red.), *Pragmatics from research to practice: Teaching speech acts*. *TESOL*. Alexandria, VA, s. 67–86)
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford, England: Oxford University Press

Sammendrag

Denne oppgaven skrives innenfor feltet norsk som andrespråk. Fokuset på pragmatikk og dens rolle i språkundervisningen og forskningen av fenomenet har vært omfattende internasjonalt de siste tiårene. Likevel har det vært utført særs lite forskning som ser på fenomenet pragmatikk i andrespråkopplæring i norsk sammenheng.

Denne oppgaven fokuserer på pragmatikkens rolle i undervisningen i arbeidsrettet norskopplæring, gjennom lærerperspektiv. Oppgaven undersøker hva læreren vet, tror og mener om pragmatikk og undervisning av pragmatikk, og hva som kjennetegner deres rapporterte praksiser. Informantgruppen består av fire lærere fra to undervisningsinstitusjoner i Vest-Norge. Lærerne jobber med elever fra A1-B1, og underviser i klasserom, på praksisplass, eller begge deler. Prosjektet baserer seg på metoden intervju der data fra semistrukturerte intervjuer på ca. 60 min hver.

Hovedfunnene viser at lærerne har (i noe ulik grad) begrenset metapragmatisk bevissthet, noe som forekommer i intervjuene ved manglende metaspråk. Funnene indikerer at den manglende metapragmatiske bevisstheten kan knyttes til lærernes språksyn, det nivået de underviser på og generelt den kunnskapen de har om undervisning av pragmatikk. Funnene i undersøkelsen indikerer et behov for autentisk læremateriell, og en tydeligere kobling mellom pragmatikk og task based teaching. Det synes å være mye opp til lærerne selv å finne ut av hvordan man skal undervise pragmatikk og at kunnskapen om hvordan undervise pragmatikk er nokså begrenset. Dette peker mot et behov for forskning på hvilken status pragmatikk har i utdanning av andrespråklærere og hvorvidt lærerne utrustes til å undervise pragmatikk både i norskopplæring generelt og i arbeidsrettet opplæring.

Abstract

This thesis is written within the field of Norwegian as a second language. The focus on pragmatics and its role in language teaching and research on the phenomena within the field has been extensive internationally in recent decades. Nevertheless, very little research has been done that looks at pragmatics in second language teaching in the Norwegian context.

This study focuses on the role of pragmatics in the teaching of Norwegian for the workplace, through the teacher's perspective. The thesis examines what the teachers know, believe and think about pragmatics and teaching of pragmatics, and what characterizes their reported practices. The informant group consists of four teachers from two educational institutions in Western Norway. The teachers work with students from A1 up to B1 levels, and teach in classrooms, at the students' assigned workplace, or both. The project is based on semi-structured interviews of approx. 60 minutes each.

The main findings show that teachers have (in various degree) limited metapragmatic awareness, which occurs in the interviews, in the absence of meta-language. The findings indicate that the lack of metapragmatic awareness can be linked to teachers' views on language, the level they teach at, and in general the knowledge they have about teaching pragmatics. The findings of the project indicate a need for authentic teaching materials, and a clearer link between pragmatics and task-based teaching. It appears to be up the teachers themselves to navigate how to teach pragmatics and that the knowledge of how to teach the phenomena is quite limited. This points to a need for research on the status of pragmatics in the education system of second language teachers, and whether teachers are sufficient equipped to teach pragmatics, both in the Norwegian second language classrooms in general and in workoriented teaching.

Vedlegg 1: Infoskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreroppfatninger om kommunikative ferdigheter hos innlærere i arbeidsrettet norskopplæring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreroppfatninger om kommunikative ferdigheter hos deltagere i arbeidsrettet norskopplæring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke læreres refleksjoner rundt kommunikative ferdigheter hos innlærere og undervisning av kommunikative ferdigheter i arbeidsrettet opplæring. Det er et masterprosjekt der jeg vil analysere forskningsspørsmål rundt læreres oppfatning og holdning til undervisning av kommunikative ferdigheter og bruk av digitale verktøy.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ettersom jeg ønsker å intervjuere lærere som jobber i arbeidsrettet opplæring spør jeg deg som lærer ved en arbeidsplass med fokus på arbeidsrettet norskopplæring. Utvalget av informanter er valgt ut fra geografisk nærhet til universitetet, læreres erfaring, og arbeidssituasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av meg. Det vil ta mellom 45-60 min. Intervjuet inneholder spørsmål om undervisning, digitale verktøy og refleksjoner om undervisningssituasjonen. Jeg tar lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved Universitetet i Bergen vil kun to personer ha tilgang: student og veileder. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på forskningsserver og en innelåst kryptert harddisk. Siden jeg har oppgitt at det ikke vil være noen sensitive opplysninger om tredjeparter, ber jeg deg ikke nevne navn og snakke i generelle termer når du snakker om kursdeltagerne dine. Du vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon. I oppgaven vil du bli referert som en lærer ved en utdanningsinstitusjon for arbeidsrettet norskopplæring et sted i Vest-Norge.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er slutten av juni 2021. Etter dette slettes alle personopplysninger og lydopptak.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Universitetet i Bergen ved:

- Masterstudent Stian Kervell, mob: 99321795
- Veileder Ingvild Nistov, mob: 95808644
- Personvernombud ved UiB: Janecke Veim, janecke.veim@uib.no

Med vennlig hilsen

Stian Kervell

Universitetet i Bergen

99321795 / ske003@student.uib.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju _____

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Som en del av datainnsamlingen vil jeg utføre intervjuer der jeg gjør lydopptak. Det vil være et semistrukturert intervju der jeg har noen faste områder og enkelte spørsmål jeg vil innom, men jeg vil ellers la samtalen styre spørsmålene.

Utdanning og tidligere erfaring:

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Når var du ferdig utdannet?
- Hvor lenge har du jobbet med norskopplæring?
- Hvilke språknivå har du jobbet mest med og hvilket jobber du med i dag?
- Er det noe i undervisningen din du gjerne skulle ha forbedret?

- Hva legger du i begrepet kommunikative ferdigheter?
 - o Vil du si at språkfunksjoner er en del av kommunikative ferdigheter?
 - Unnskyldninger, avslag, forespørsler

Det er et fagfelt som kalles pragmatikk innenfor andrespråk, kjenner du til det?

- o Fikk du noe undervisning om undervisning av pragmatikk på studiet ditt som du kan huske?
- o Har du lest om noe om undervisning av pragmatikk i faglitteratur/artikler?

Læreroppfatninger:

- Hva mener du er viktigst å lære for deltagerne utover nye ord?
- Underviser du selv pragmatikk til deltagerne dine? Hvorfor – hvorfor ikke?
- Har du selv gjort noen erfaringer med manglende pragmatisk kompetanse hos deltagerne dine? Har det påvirket undervisningen?
- Har du gjort deg noen tanker om deltagerens pragmatisk kompetanse i møte med arbeidsplassen?
- I hvilken grad tror du deltagerens evne til å kommunisere med kollegaer påvirker opplevelsen av arbeidspraksis?
- I hvilken grad mener du pragmatisk kompetanse spiller inn ift integrering og identitetsbygging?
- Kan du se noen andre faktorer enn undervisningen din som avgjør hvordan den pragmatisk kompetansen og muntlige ferdighetene til innlærer blir?
- I hvilken grad mener du læreplanen og lærebøkene legger til rette for undervisning av pragmatikk?
- Dersom du ser at mangel på pragmatikk er et problem, hvordan kan det løses? Hva må endres? Hvem mener du bærer størst ansvar?
- Har du gjort noen tanker om å undervise ute på arbeidsplassen og i klasserommet?
- Hvilke tanker gjør du om undervisning av pragmatikk ute på arbeidsplassen?

Digitale verktøy/hjelpemidler:

- Hva er din erfaring med bruk av digitale verktøy i undervisningen generelt og i undervisningen av pragmatikk?
- I hvilken grad har den digitale utviklingen endret undervisningen din?
- I hvilken grad synes du digitale verktøy er nyttig i undervisningen?
- Hvilke digitale hjelpemidler brukes daglig/ukentlig? Brukes disse til undervisning av pragmatikk?
- Er det tilstrekkelig eller manglende digitale ressurser på arbeidsplassen din?
- Hvordan påvirker din egen digitale kompetanse bruk av digitale verktøy i undervisningen?