

**«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*

Oda Marie Erstad Villanger



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Masteroppgave i nordisk språk

Vår 2022

Forord

Det som startet som en gryende nysgjerrighet på koblingen mellom andrespråksopplæring og arbeidspraksis under Marta Kirilovas gjesteforelesning ved Universitetet i Bergen høsten 2018, har nå endelig resultert i en masteroppgave om samme emne. Jeg håper dette prosjektet vil plassere seg som en del i den lange rekken av bidrag fra forskere og studenter som belyser arbeidsrettet språklæring i nåtidens Norden. Mitt bidrag belyser arbeidsrettet språkopplæring som en meningsrik og innovativ måte å jobbe med en viktig samfunnsoppgave, samt at den påpeker krevende og komplekse utfordringer som de involverte aktørene stadig kan arbeide med, og jeg kommer til å følge med spent videre på denne ordningen i årene som kommer.

Tusen takk til min veileder Ingvild Nistov for all hjelp, oppmuntring, tålmodighet og støtte gjennom hele prosessen. Du er fantastisk dyktig, og du er et stort forbilde for meg!

Tusen takk til informantene mine, som så raust har latt meg både observere og intervju dem, og som har bidratt med hver sine unike historier og perspektiver. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave!

Tusen takk til Julie Bergmann for god hjelp og nyttige tilbakemeldinger på oppgaven.

Tusen takk til Anine og Sverre for alle de lange turene på byfjellene med frisk luft, idémyldringer og mye hverdagsglede, og særlig takk til Anine for hjelp med litteraturlisten, sammendrag og den fantastiske støtten du har vært for meg på lesesalen.

Tusen takk til min kjære samboer Per, som alltid har troen på meg og som gjør alt for at jeg skal ha det bra. Du har stått stødig ved min side i mine 7 år som student, og jeg er evig takknemlig for deg.

Til slutt vil jeg si at jeg er skikkelig stolt av at jeg endelig har oppnådd målet mitt. Dette var ikke en enkel jobb, men endelig er jeg i mål.

Du klarte det, Oda!

Bergen, 1. juni 2022

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 TEMA OG BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	1
1.2 PROBLEMFOMULERING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3 OPPBYGGING OG INNHOLD	4
2. TEORETISK GRUNNLAG	6
2.1 HVA ER ANDRESPRÅKSLÆRING?	6
2.1.1 ANDRESPRÅKSLÆRING PÅ MIKRONIVÅ: EN KOGNITIV, BRUKSBASERT RETNING	8
2.1.2 ANDRESPRÅKSLÆRING PÅ MESONIVÅ: EN IDENTITETSTILNÆRMING	9
2.1.3 ANDRESPRÅKSLÆRING PÅ MAKRONIVÅ: EN SOSIAL OG IDEOLOGISK TILNÆRMING	10
2.2. TIDLIGERE NORDISK FORSKNING PÅ ARBEIDSRETTET SPRÅKOPPLÆRING	12
2.3 BRUKSBASERT LÆRINGSTEORI	16
2.3.2 BRUKSBASERTE TILNÆRMINGER – CA-SLA, CUB-SLA OG DUB-SLA	18
2.4. PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER FRA ET BRUKSBASERT PERSPEKTIV PÅ ANDRESPRÅKSLÆRING	27
2.4.1 Samspill mellom undervisningsrom og arbeidsrom	27
2.4.2 Task-Based Language Teaching	29
2.4.3 Task-Based Needs Analysis og arbeidsrettet språkopplæring	33
3. VALG AV METODE	36
3.1 KVALITATIV METODE	36
3.1.2 Kvalitativ kasusstudie	37
3.1.2 Etnografi	38
3.2 DATAKILDER	39
3.2.1 Observasjon og feltnotater	39
3.2.2 Semistrukturerte intervju	40
3.3 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET	41
3.4 FORSKNINGSETISKE HENSYN	42
3.5 GJENNOMFØRING	43
3.5.1 Utvalg av informanter	43
3.5.2 Gjennomføring av observasjon på arbeidsplassen	44
3.5.3 Gjennomføring av intervju	45
3.5.4 Behandling av datamaterialet	47
3.5.5 Mangler og utfordringer	48
4. ANALYSE	50
4.1 EN NY OG FORBEDRET ARBEIDSRETTET OPPLÆRINGSMODELL	50
4.2. IBRAHIM - ELEV	51
4.2.1 Møte med arbeidslivet i Norge og arbeidspraksis	51
4.2.2 Rutineoppgaver og begrenset kommunikasjon i arbeidshverdagen	52
4.2.3 Misforståelser, tilbakeholdenhet og «den flinke, stille arbeideren»	54
4.2.4 Nyten av praksisundervisningen	57
4.3 MAADHINI - ELEV	58
4.3.1 En trygg og inkluderende arbeidspraksis	58
4.3.2 Praksisundervisning og potensielt medierende ressurser	59
4.3.3 Språklige utfordringer på jobben	60
4.3.4 Språklig utvikling og oppbygging av språklig selvtilitt	61
4.4 EMIR – ELEV	62
4.4.1 Forskjell mellom norsk i klasserommet og på arbeidsplassen	63
4.4.2 Kommunikasjon på jobben og potensielt medierende ressurser	64
4.4.3 Praksisundervisningen: fagbegreper, bestillinger og instruksjoner	65
4.4.4 Når praksisundervisningen forstyrrer arbeidspraksisen	68
4.5 AMALIE - LÆRER	69
4.5.1 Valg av innhold i praksisundervisningen	69
4.5.2 Syn på språklæring og valg av undervisningsstil på praksisundervisningen	71
4.5.3 Strategier for aktivisering av elevene i praksisundervisningen	77

4.5.4 Kommunikasjon med arbeidsgiver	78
4.5.5 Fordeler og ulemper ved praksisundervisning	81
4.6 MARIUS - LÆRER	83
4.6.1 Undervisningsmetode, stil og innhold i praksisundervisningen	83
4.6.2 Involvering av og fra arbeidsleder	86
4.6.3 Krysskulturelle utfordringer og bygging av selvtillit	87
5. DISKUSJON	91
5.1 HVORDAN FOREGÅR INDIVIDUELL PRAKSISUNDERVISNING FOR INNLÆRERE I ARBEIDSPRAKSIS, OG HVORDAN OPPLEVES DEN FRA INNLÆRERES OG LÆRERES PERSPEKTIV?	92
5.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan opplever lærerne å holde praksisundervisning på arbeidsplassen? Hva velger lærerne å fokusere på i undervisningen, og hvordan tilpasser de undervisningen til hver enkelt innlærer og praksisplass?	92
5.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever elevene å ha praksisundervisning på arbeidsplassen? Hva synes elevene om å lære og bruke norsk på arbeidsplassen?	96
5.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever elevene og lærerne ordningen med praksisundervisning, klasseromsundervisning og arbeidspraksis som helhet?	98
5.2 HVORDAN STØTTER OG FORBEDRER PRAKSISUNDERVISNINGEN INNLÆRERES ERFARINGER MED NORSK PÅ ARBEIDSPLASSEN, OG HVORDAN KAN DEN EVENTUELT YTTERLIGERE STØTTE OG FORBEDRE NORSKERFARINGENE TIL INNLÆRERNE?	99
5.2.1 Forskningsspørsmål 4: I hvilken grad hjelper og støtter praksisundervisningen elevene i møte med de språklige utfordringene på den konkrete arbeidsplassen?	99
5.2.2 Forskningsspørsmål 5: Hvordan kan den individuelle praksisundervisningen eventuelt ytterligere bygge på, støtte og forbedre innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen?	107
6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER	113
6.1 OPPSUMMERING AV STUDIEN	113
6.2 STUDIENS BEGRENSNINGER	116
6.3 VIDERE FORSKNING	116
LITTERATURLISTE	118
VEDLEGG	128
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE TIL INTERVJU AV ELEVER	128
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE TIL INTERVJU AV LÆRERE	129
VEDLEGG 3 – SAMTYKKESKJEMA TIL ELEVER	131
VEDLEGG 4 – SAMTYKKESKJEMA TIL LÆRERE	134
SAMMENDRAG	137
ABSTRACT	138

Figurliste

Figur 1: The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching” (The Douglas Fir Group, 2016)

Figur 2: Entrenchment-and-Conventionalization Model (EC-Model) (Schmid, 2015)

Figur 3: Læringsrom (Pedersen, 2018)

Figur 4: Læringsrommet i praksisundervisningen (Villanger, 2022)

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for prosjektet

Det er en økende praksis å knytte norskopplæring og arbeidsliv tettere sammen. Denne praksisen bygger på målet om integrering og inkludering i det norske samfunnet og arbeidslivet, og arbeidsrettet opplæring for voksne innvandrere er derfor et stadig mer ettertraktet og populært tiltak. Ifølge Integreringsloven (2021) skal innvandrere «tidlig integreres i det norske samfunnet» og bli «økonomisk selvstendige». Loven sier videre at den «skal bidra til at innvandrere får gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet» (Kunnskapsdepartementet 2021, §1).

Long (2014, s. 4) påpeker at en progressiv, tilpasset og målrettet språkopplæring særlig er viktig for andrespråksinnlærere som *må* lære seg et andrespråk som følge av alle de ulike grunnene som gjør at mennesker må krysse landegrenser, og dermed ofte språklige grenser: som å unnsnippe krig, totalitære regimer, ekstrem fattigdom, religiøs forfølgelse, hungersnød, tørke, samt andre konsekvenser som følge av de globale klimaendringene. For dem som skal lære seg et andrespråk i et nytt samfunn, er det mange prosesser som foregår samtidig: ikke bare skal de lære seg et nytt språk, de skal også skape en ny identitet og navigere og integrere seg i det nye samfunnet (jf. Long, 2014; Norton, 2001). Andrespråks-tilegnelse er derfor en helt essensiell og nødvendig faktor for overlevelse for mange ulike innlærere i verden i dag (Long, 2014, s.4).

Den politiske samfunnsdebatten om innvandring i Norden har i mange år handlet om innvandreres språkkompetanser og dens betydning for integreringen i samfunnet (jf. Sandwall, 2013; Bramm & Krilova, 2018; Bjerkeset, 2019; Kirilova & Lønsmann, 2020; Bjørklund, 2021). Kirilova & Lønsmann (2020) kommenterer den politiske diskursen i Danmark slik:

«Det danske sprog er blevet fremhævet som nøglen til arbejdsmarkedet og til social integration. Fra et økonomisk synspunkt handler det hovedsageligt om, at flygtninge skal lære dansk så hurtigt som muligt for at kunne yde en arbejdsindsats og dermed blive selvforsørgende. I denne neoliberalistiske diskurs knyttes dansk sprog og indtjening sammen, og dansk konstrueres som en vare eller en kompetence, flygtninge skal sørge for at skaffe sig for at kunne blive selvforsørgende.» (Kirilova & Lønsmann, 2020, s. 38).

Dette er store likheter til den politiske diskursen og føringer som har vært i Norge de siste årene (jf. Bjerkeset, 2019; Bjørklund, 2021). I tillegg har det vært et økende fokus i det norske arbeidslivet om å stille formelle språkkrav ved ansettelse av personer med innvandrerbakgrunn. Oslo kommune innførte nylig krav om å dokumentere akademisk nivå (B2) (jf. Utdanningsdirektoratet, 2011) for ansettelse av bl.a. helsefagarbeidere. Dette kan heller stenge døren til arbeidslivet for mange som vil og kan jobbe i praktiske/ ikke-akademiske yrker, påpeker professor i norsk som andrespråk, Cecilie Carlsen (2022), i en kronikk i Aftenposten tidligere i år:

«Dersom kravet for ansettelse settes så høyt, risikerer man derfor at personer som kunne ha fungert godt, ikke får jobb. (...) Dermed mister kommunen og helsesektoren verdifull arbeidskraft (...) En annen og vel så viktig konsekvens kan være at personer som ønsker å arbeide, ikke kommer seg inn på arbeidsmarkedet eller må ta jobber de er overkvalifisert for.» (Carlsen, 2022)

Med det økende fokuset på innvandreres språklige nivå, integrering, og deltakelse i arbeidslivet i Norge, har det dermed blitt en økende praksis å knytte norskopplæring og arbeidsliv tettere sammen, og kommuner, fylker og næringsliv samarbeider og utvikler stadig nye tilbud innen integrering og inkludering i arbeidslivet (jf. Kompetanse Norge, 2020; Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2020). Et eksempel på dette er et samarbeidsprosjekt som stod som hovedoppslag i NRK i 2021, hvor de kombinerer norsk- og arbeidsopplæring for innvandrere som sliter med å komme seg inn på jobbmarkedet (Mossing & Løland, 2021). Prosjekt-koordinatoren for dette tilbudet fra NAV siteres følgende:

«Det er bedre å lære språket på ein arbeidsplass enn å vera i eit klasserom. På jobb kan dei møta kollegaer og snakka om ting på norsk» (Mossing & Løland, 2021).

At det er bedre å lære et andrespråk på en arbeidsplass enn å være i et klasserom, er en antakelse som også har fått fotfeste seg de siste årene i den nordiske politiske diskursen (jf. Sandwall, 2013; Bjerkeset, 2019; Kirilova & Lønsmann, 2020). Denne antakelsen har bl.a. ført med seg utformingen av lover og regler for opplæringskrav og sysselsetting, samt påvirket hvordan ulike opplæringsentre utformer språkkursene sine, som f.eks. å inkludere arbeidspraksis som en del av opplæringstilbudet. Derfor har flere i andrespråksforskingsmiljøet i Norden forsket på arbeidsrettet opplæring. Som delkapittel 2.2

redegjør nærmere for, har den tidligere forskningen funnet at det ikke nødvendigvis er bedre å lære språk på en arbeidsplass enn å være i et klasserom, da det er *manglende språklæringsmuligheter* på mange typer arbeidsplasser som arbeidsrettede opplæringstilbud samarbeider med. Ofte er praksisarbeidet ikke-verbalt, og ved slikt arbeid er språklæringsmulighetene få, da utvikling av et andrespråk er helt avhengig av at andrespråksinnlærere regelmessig får oppleve og delta i rike, kontekstualiserte og meningsfylte språklige samhandlinger (se 2.3).

Når arbeidspraksis alene ikke skaper språklæringsmuligheter slik mange antar at det vil (jf. Sandwall, 2013; Strømmer, 2016; Bramm & Kirilova, 2018; Bjerkeset, 2019), har bl.a. Kompetanse Norge (2020) og ulike voksenopplæringer rundt om i Norge prøvd å tilrettelegge for en bedre kobling mellom språklæring og arbeidspraksis. Ett av disse tiltakene er å tilby arbeidsrettede kurs som inkluderer praksisundervisning for elever som er utplassert på ulike arbeidsplasser. Dette prosjektet skal undersøke en slik arbeidsrettet opplæringsmodell som inkluderer praksisundervisning, for å kunne diskutere om en slik ordning kan være med på å støtte og skape språklæringsmuligheter og forbedre innlæreres opplevelser med språk i arbeidspraksis (se 1.2).

Prosjektet undersøker en arbeidsrettet opplæringsmodell som tilbys ved et voksenopplæringscenter i en by på Vestlandet. Opplæringsløpet er finansiert, organisert og utført av et lokalt læringscenter i samarbeid med NAV og praksisplasser innad i kommunen og i det lokale næringslivet. Opplæringsmodellene som tidligere forskning har sett på (jf. 2.2), har fellestrekk med det opplæringsløpet som denne avhandlingen undersøker, ved at det har vært en kombinasjon av klasseromsundervisning og arbeidspraksis. Det som skiller denne ordningen fra de andre undersøkte opplæringstilbudene, er at de også tilbyr denne individuelle praksisundervisningen for hver elev på hver enkelt praksisplass. Praksisundervisning er en time med individuell norskundervisning, hvor norsklærere reiser ut og møter elevene sine på arbeidsplassene som de er utplassert på for å jobbe med språklige utfordringer tilknyttet elevenes ulike behov på den enkelte praksisplassen. En nærmere beskrivelse av den aktuelle opplæringsmodellen og praksisundervisningen presenteres i 4.1.

1.2 Problemformulering og forskningsspørsmål

For å kunne undersøke og analysere praksisundervisningen som er presentert over, jobber jeg ut ifra et teoretisk rammeverk forankret i en bruksbasert tilnærming (jf. 2.3) med noen pedagogiske implikasjoner (jf. 2.4). Jeg tar også de ulike forskningsfunnene fra tidligere

forskning med i betraktning (jf. 2.2). Målet med prosjektet er derfor å undersøke praksisundervisning som én mulig løsning på hvordan arbeidsrettet opplæring kan forbedres. Problemformuleringen for prosjektet er følgende:

Hvordan foregår individuell praksisundervisning for innlærere i arbeidspraksis, og hvordan oppleves den fra innlæreres og læreres perspektiv? Hvordan støtter og forbedrer praksisundervisningen innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen, og hvordan kan den eventuelt ytterligere støtte og forbedre norskerfaringene til innlærerne?

Problemformuleringen er videre konkretisert i fem forskningsspørsmål. Disse har vært med på spisse fokuset for prosjektet, samt formet intervju spørsmål og valg av fokus for observasjonsøktene jeg har hatt på arbeidsplassene:

1. Hvordan opplever lærerne å holde praksisundervisning på arbeidsplassen? Hva velger lærerne å fokusere på i undervisningen, og hvordan tilpasser de undervisningen til hver enkelt innlærer og praksisplass?
2. Hvordan opplever elevene å ha praksisundervisning på arbeidsplassen og hva synes de om å lære og å bruke norsk på arbeidsplassen?
3. Hvordan opplever elevene og lærerne ordningen med praksisundervisning, klasseromsundervisning og arbeidspraksis som helhet?
4. I hvilken grad hjelper og støtter praksisundervisningen elevene i møte med de språklige utfordringene på den konkrete arbeidsplassen?
5. Hvordan kan den individuelle praksisundervisningen eventuelt *ytterligere* bygge på, støtte og forbedre innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen?

For å besvare disse forskningsspørsmålene, har jeg observert og intervjuet to lærere som utfører praksisundervisning som del av deres norskkurs, og jeg har også observert og intervjuet tre av deres elever som er i arbeidspraksis og får praksisundervisning som del av sitt opplæringsløp (jf. kapittel 3). Med datagrunnlaget som observasjonene og intervjuene har resultert i, vil jeg forsøke å besvare forskningsspørsmålene med både en deskriptiv (jf. kapittel 4) og teoretisk forankret analyse (jf. kapittel 5).

1.3 Oppbygging og innhold

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. I kapittel 1 har jeg presentert bakgrunnen og temaet for prosjektet, samt problemformuleringen og forskningsspørsmålene. I kapittel 2 gjør jeg rede

for det teoretiske rammeverket for oppgaven: et helhetlig syn på andrespråklæring, bruksbasert læringsteori og ulike pedagogiske implikasjoner som jeg har knyttet til det teoretiske læringssynet. I kapittel 3 presenterer jeg valg av metode for prosjektet. Jeg gjør rede for forskningsdesignet og de ulike datakildene, før jeg drøfter studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og ulike forskningsetiske hensyn som prosjektet har foretatt. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av hvordan datainnsamlingen og behandlingen av dataene til studien gikk for seg.

Studiens analyse har jeg valgt å inndele i to deler. I kapittel 4 presenterer jeg opplæringsmodellen og de ulike informantene for prosjektet. Her har jeg hovedsakelig en deskriptiv analyse av materialet for å gi plass og rom for alle de ulike nyansene og viktige perspektivene som datamaterialet viser. I kapittel 5 kobler jeg deretter det teoretiske rammeverket tettere på materialet når jeg svarer på de ulike forskningsspørsmålene. I det siste kapitlet, kapittel 6, oppsummerer jeg studiens funn og forklarer hvilke begrensninger studien har. Jeg vil også helt til slutt peke på mulige områder for videre forskning.

2. Teoretisk grunnlag

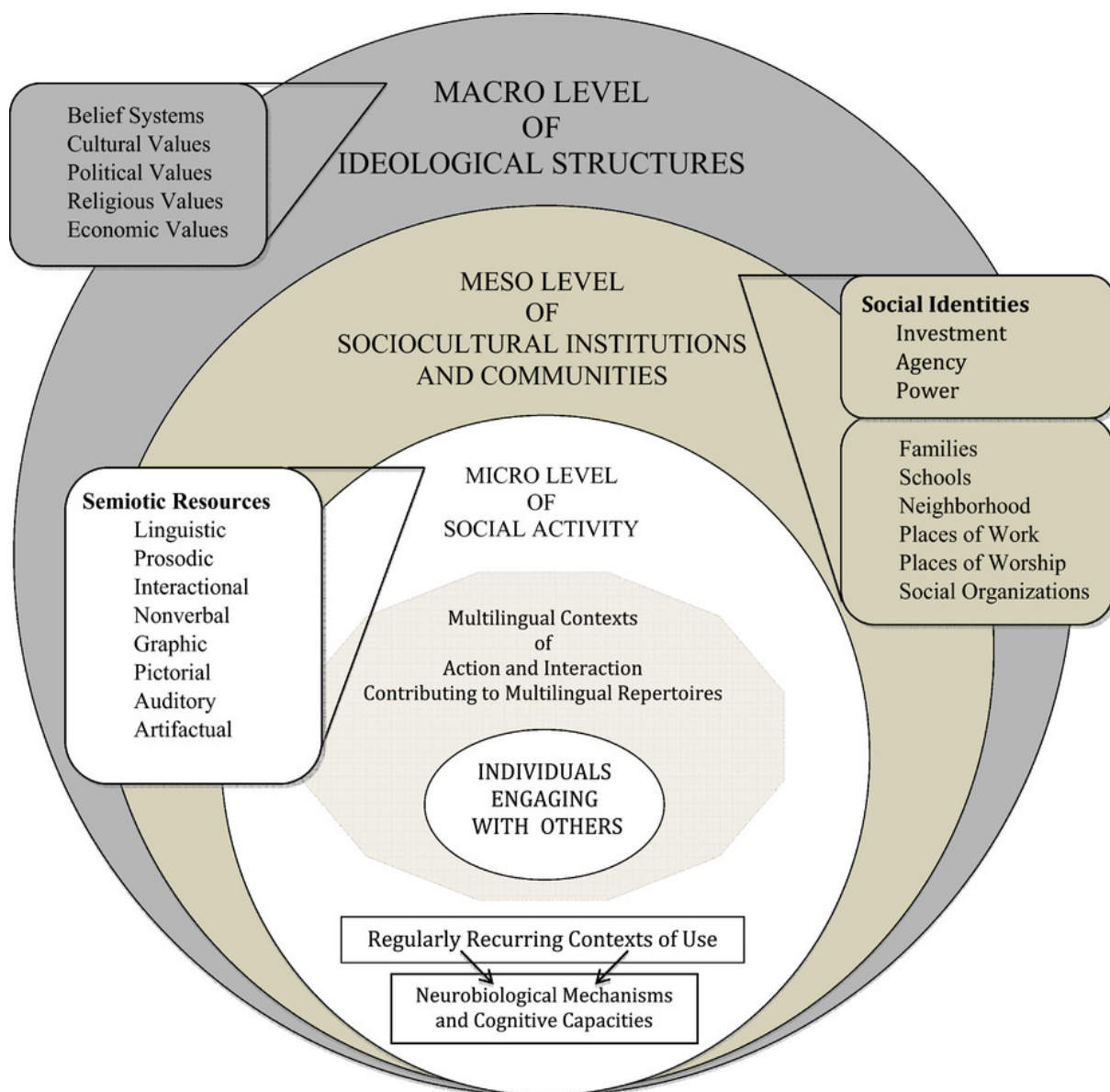
I dette kapittelet skal jeg gjennomgå det teoretiske grunnlaget. Jeg starter med å se på hva andrespråklæring egentlig innebærer (2.1), før jeg gir et overblikk over tidligere forskning på arbeidsrettet språkopplæring (2.2). Deretter følger delkapittelet om bruksbaserte tilnærminger (2.3). Kapittelet avslutter så med en utgreiing av hvilke pedagogiske implikasjoner de bruksbaserte tilnærmingene kan ha for andrespråksundervisning (2.4).

2.1 Hva er andrespråklæring?

Jeg vil først redegjøre for et bredt teoretisk blikk på andrespråklæring, før jeg går inn på bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring og pedagogiske implikasjoner knyttet til dette. Jeg vil i all hovedsak anvende bruksbaserte perspektiver til analysen i prosjektet, men det er også nødvendig å trekke inn andre perspektiv på et overordnet nivå, som jeg følgende skal presentere. Andrespråklæring er et komplekst fenomen, som innebærer alt fra kognitive prosesser til identitetsskaping, sosiokulturelle aspekt og ideologiske strukturer, og disse bør ses i sammenheng. Dette synet på andrespråklæring kommer fram i The Douglas Fir Group (2016) sitt tverrfaglige rammeverk for andrespråklæring i en flerspråklig verden (s. 19). Til tross for mye diskusjon rundt og kritikk mot dette rammeverket (bl.a. Han 2016; de Costa & Norton 2017; Duff 2019), har rammeverket likevel bidratt til bredere, samlende og utvidede tverrfaglige perspektiver. The Douglas Fir Group (2016) definerer andrespråklæring som et:

«(...) complex, ongoing, multifaceted phenomenon that involves the dynamic and variable interplay among a range of individual neurobiological mechanisms and cognitive capacities and L2 learners' diverse experiences in their multilingual worlds occurring over their life spans and along three interrelated levels of social activity: the micro level of social action and interaction, the meso level of sociocultural institutions and communities, and the macro level of ideological structures.» (The Douglas Fir Group, 2016, s. 36)

Denne definisjonen har et stort omfang, men som i rammeverket viser til den mangesidige naturen ved språklæring, delt opp i tre nivå: mikro, meso og makro. Disse eksisterer aldri alene, men alltid i samspill med hverandre (The Douglas Fir Group 2016, s. 25). Figur 1 (hentet fra The Douglas Fir Group (2016, s. 25) viser en nyttig oppsummering av de mange sidene ved andrespråklæring, inndelt i de respektive nivåene:



Figur 1 «The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching»
(The Douglas Fir Group, 2016, s. 25)

I de følgende underkapitlene skal jeg ta for meg hver av disse tre nivåene, som på hver sin måte gir viktige perspektiv på hvor kompleks andrespråklæringsprosessen er. Dette gjør jeg fordi jeg er klar over at andrespråklæring på arbeidsplasser ikke handler om kognitive prosesser, identitetsskaping, sosiokulturelle aspekt eller ideologiske strukturer isolert sett; disse står i samspill med hverandre, og bør forklares nærmere før jeg spisser meg inn mot de bruksbaserte tilnærmingene til andrespråklæring. Til mikronivået tilknytter jeg N. C. Ellis (2019) sin bruksbaserte tilnærming, som fokuserer på kognitiv kapasitet og kognitive mekanismer. Til mesonivået inndrar jeg en identitetstilnærming basert på Norton (2001) og Norton og McKinney (2011), og på makronivået trekker jeg inn noen sosiokulturelle og ideologiske perspektiver fra Andenæs (2010) og Kirilova & Lønsmann (2020).

2.1.1 Andrespråklæring på mikronivå: En kognitiv, bruksbasert retning

Følgende skal jeg se på andrespråklæring på mikronivå (jf. Figur 1), og for å illustrere dette nivået vil jeg ta for meg en bruksbasert tilnærming. Dette blir derfor en kort gjennomgang av «Essentials of a Theory of Language Cognition» av N.C. Ellis (2019) som er knyttet til mikronivået. Jeg vil gå dypere inn i flere bruksbaserte tilnærminger i 2.3, som er hoveddelen av den teoretiske utgreingen av de ulike retningene innen bruksbasert læringsteori.

Mikronivået, jf. Figur 1, beskriver hvordan individer tar i bruk de nevrologiske mekanismene, de kognitive og emosjonelle kapasitetene sine, og interaksjon med andre, som resulterer i gjentakende brukskontekster (The Douglas Fir Group, 2016, s. 24). Disse gjentakende brukskontekstene er med på å utvikle individenes flerspråklige repertoar, og bygger på alle de ressursene individet har tilgjengelig, som f.eks. lingvistiske, ikke-verbale og billedlige ressurser og samhandling (The Douglas Fir Group, 2016, s. 24). I henhold til problemstillingen, er N. C. Ellis (2019) sin gjennomgang av forskningsfunn fra «connectionism» om hvordan språk læres relevant (s. 47). Høyfrekvente eksemplarer (typer) har en stor påvirkning på hvilke språklige konstruksjoner/representasjoner som utvikler seg fra språklige erfaringer (N. C. Ellis, 2019, s. 47). Andrespråklæring er, ifølge denne kognitive tilnærmingen, læring av tusenvis av konstruksjoner, og kognitive prosesser som bygger sannsynlige relasjoner mellom dem og bl.a. funksjoner, kontekst og sjanger (Ellis, 2019, s. 49). Denne læringen kan kun skje gjennom bruk, og som N.C. Ellis (2019) avslutningsvis påpeker, så er språk, bruk, kultur og sosiale erfaringer økologiske fenomen som ikke kan skilles (s. 53). Et annet relevant funn fra denne kognitive forskningen, er at kvaliteten og substansen på representasjonene har betydning for hukommelsen. Ord som er kontekstualiserte, «imaginable», og multimodale vil være lettere å huske enn ord som er abstrakte eller ikke tilknyttet en kontekst (N.C. Ellis, 2019, s. 48). Funksjonell morfologi f.eks., som ikke er salient, viser seg å være utfordrende å plukke opp fra erfaringer med språk, og i disse sammenhengene vil det være nyttig å inkludere eksplisitt undervisning for å utvikle og øke kompleksiteten i andrespråket (N.C. Ellis, 2019, s. 53). En viktig grunn til at eksplisitt undervisning er viktig, er blant annet ønsket som mange innlærere har om å få ta del i det sosiale og kulturelle miljøet hvor språket brukes, og deres muligheter til innpass i miljøet påvirkes både indirekte og direkte som følge av kompleksiteten i andrespråket deres. Innlærerens egne mål for språklæringen er viktige, og samtidig må vi også være klar over de ideologiske kreftene i samfunnet, som kan legge føringer på hvilke muligheter innlærerne får i

å delta i sosiale og kulturelle sammenhenger. Dette vil bli gjennomgått nærmere i de to neste underkapitlene (2.1.2 og 2.1.3).

En slik bruksbasert tilnærming til andrespråklæring bidrar med mange nyttige perspektiver som kan argumentere for og imot arbeidsrettet språkopplæring og praksisutplassering. En praksisperiode på en arbeidsplass kan i teorien skape muligheter for læring av konstruksjoner gjennom språkbruk, og det kan tenkes at høyfrekvente ord, samt en stor grad av kontekst til å støtte og skape erfaringer igjennom, vil være en gylden mulighet for innlærere til å utvide og utvikle språkferdighetene sine. Likevel viser tidligere rapporter og forskning (jf. 2.2) at det ikke fungerer slik som dette, og vi må ta et par dypdykk til på mesonivå og makronivå for å bedre kunne forstå kompleksiteten av å skulle utvikle et andrespråk gjennom arbeidsrettet språkopplæring og praksisutplassering.

2.1.2 Andrespråklæring på mesonivå: En identitetstilnærming

Som The Douglas Fir Group (2016) understreker, kan ikke andrespråklæring isoleres til ett av nivåene alene (jf. Figur 1), da de er i konstant samspill med hverandre (s. 25). En del av mikronivået jeg presenterte i det forrige underkapittelet kan ikke på egenhånd forklare eller konkludere om hvorvidt arbeidsrettet språkopplæring og praksisutplassering vil være nyttig for språklæringsprosessen. Mesonivået, som dekker de sosiokulturelle institusjonene og samfunnene, legger til rette for, eller begrenser, mulige identiteter en person kan tilegne seg (The Douglas Fir Group, 2016, s. 24). Dette vil igjen legge føringer for hvilke sosiale erfaringer personen får tilgang til. Hvordan andre oppfatter innlæreren kan skape barrierer for hvilke muligheter personen får til deltakelse i språkfelleskapet, og som The Douglas Fir Group (2016) skriver, kan dette forklares av lokale krefter som rasisme, sexisme, lingvistisk diskriminering, og diskriminering på bakgrunn av alder og klasse (s. 32).

Norton & McKinney (2011) gir et overblikk over en identitetstilnærming til andrespråklæring i «An Identity Approach to Second Language Acquisition». Begrepet identitet blir her definert som hvordan en person forstår hans eller hennes forhold til verden, hvordan dette forholdet er konstruert gjennom tid og rom, og hvordan personen forstår sine muligheter for fremtiden (Norton & McKinney, 2011, s. 73). Identitetstilnærmingen avkrefter i stor grad ideen om at en andrespråksinnlærer kan velge hvilke omstendigheter de kan samhandle med dem som har språket som førstespråk, og at motivasjonen til andrespråksinnlæreren er det som avgjør hvilken tilgang de har til «the target language community» (Norton & McKinney, 2011, s. 74). Å snakke om motivasjon er ikke tilstrekkelig for det komplekse forholdet mellom makt, identitet og andrespråklæring, og Norton Peirce

(1995) sitt begrep om «investment» tar høyde for den komplekse identitetsforhandlingen som foregår når andrespråksinnlærere kommuniserer (Peirce, B.N., 1995, s. 9). Kommunikasjonen handler ikke bare om utveksling av informasjon, men er også en prosess hvor de hele tiden omorganiser sin oppfatning av hvem de er og hvordan de står i forhold til verden (Norton, 2001, s. 66). Både innlæreres muligheter til å snakke og deres muligheter til eksponering for andrespråket (som er helt essensielt for språklæringen) er betinget av sosiale strukturer (Norton & McKinney 2011, s. 87). Blant annet kan forestilte identiteter og såkalte forestilte fellesskap avgjøre andrespråksinnlærere sine læringsmuligheter, hvor en identitet som blir plassert utenfor det forestilte fellesskapet, kan føre til ekskludering (Norton & McKinney 2011, s. 81). Bakenforliggende faktorer, som vi skal se videre på makronivået, (f.eks. kulturelle, politiske, religiøse og økonomiske verdier) vil også kunne påvirke og legge føringer for hvilke muligheter en andrespråksinnlærer har til å delta i et språkfellesskap (The Douglas Fir Group, 2016, s. 33).

2.1.3 Andrespråklæring på makronivå: En sosial og ideologisk tilnærming

Vi har nå sett at andrespråklæring påvirkes på mikro- og mesonivå. Også faktorer på makronivå påvirker andrespråklæring, og da særlig for flyktninger og innvandrere som skal lære seg et andrespråk. Forskjellige (språk)ideologier som eksisterer i samfunnene vi lever i får direkte konsekvenser for andrespråksinnlæreres liv og språklæringsmuligheter.

Andenæs (2010) skriver i «'Nok norsk' til å være 'norsk nok'? Språk, arbeidsliv, likestilling» at faktiske og forestilte forskjeller tilknyttet «norsk» fungerer som en grensemarkør i arbeidslivet, og at dette legitimerer forskjellsbehandling og ren diskriminering (s. 195). Norsk fungerer ikke bare som arbeidsredskap, men også som symbolisk kapital på arbeidsplassen, forankret i en språkideologi, som, ut ifra et majorisert perspektiv, går ut på at arbeidet må kunne utføres uten «skurr» eller forstyrrelser (Andenæs, 2010, s. 208). Artikkelen viser også til et minorisert perspektiv, hvor det å kunne «nok norsk», vil være å ha nok kommunikativ kompetanse til å kunne slå tilbake mot f.eks. stigmatiserende og diskriminerende ytringer, kunne gjøre seg hørt og fra fram egne synspunkter på en innflyttingsrik måte (Andenæs, 2010, s. 210).

I Kirilova & Lønsmanns (2020) artikkel om ideologier om språkbruk og språklæring i Danmark, sammenlignet de to ulike innvandrergupper, flyktninger og utenlandske forskere, og fant at det er forskjellige forventninger til språklæring, arbeid og interaksjon for de to ulike gruppene. Studien kommer frem til at flyktningene er underlagt både ideologien om «språk for jobb», altså at dansk vil gi tilgang til jobb, og ideologien «språk på jobb», som henviser til

at språket best læres ved å ha en jobb, i tillegg til ideologien om at integreringen er avhengig av språkinnlæringen deres (Kirilova & Lønsmann, 2020, s. 51). De ideologiene de derimot finner for utenlandske forskere, er ganske annerledes, selv om det er de samme sosiale prosessene som skjer/kan skje for begge grupper. Den utenlandske forskergruppen har ikke alle av de samme ideologiene å forholde seg til, og kan i større grad velge om de ønsker å lære seg dansk eller ikke. Det viser seg at gruppen ofte fravelger denne muligheten da de kan lene seg på engelskkunnskapene sine i arbeidslivet, men at dette går på bekostning av sosialiseringprosessene i de andre delene av livet deres i Danmark (Kirilova & Lønsmann, 2020, s. 50). Gruppen er dermed i risiko for å havne i en «parallell eksistens» med, eller i en «engelsktalende puppe» utenfor, det danske samfunnet. Dette blir den samme «gettoiseringsprosessen» som oppstår i andre innvandrergupper i Danmark, men den store forskjellen er at det ikke oppfattes som et problem av det danske samfunnet (Kirilova & Lønsmann, 2020, s. 51).

Studien til Kirilova & Lønsmann (2020) peker på de tydelige forskjellene i hvordan behovet for lokalspråket fremstilles og oppfattes for de to ulike gruppene. Disse ideologiene har direkte påvirkning på lovgivningen i Danmark, innvandreres tilgang på arbeidsmarkedet og hvordan livene og mulighetene til de ulike gruppene formes etter dem (s. 52). Makronivået og de gjeldende språkideologiene i samfunnet har dermed en stor påvirkningskraft. Ulike språkideologier rettet mot ulike grupper av innvandrere fører til at andrespråksinnlærere behandles ulikt i samfunnet. I tillegg påvirker språkideologiene utformingen av lover og regler i landet, som igjen får direkte konsekvenser for ulike innvandrergruppers personlige og profesjonelle liv.

De gjennomgåtte mikro-, meso- og makronivåene illustrerer hvor komplekst andrespråklæring faktisk er, og hvor mange ulike faktorer som spiller inn for hvilke erfaringer, opplevelse og muligheter hver enkelt andrespråksinnlærer har i sin språklæringsprosess. Det har vært en økende popularitet i den politiske diskursen i Norden om å arbeidsrette språkopplæringen til innvandrere og flyktninger, slik at de skal bli raskere økonomiske selvstendige og bedre integrerte i samfunnet (jf. 1.1). For å kunne se nærmere på hvilke effekter og konsekvenser denne arbeidsrettede kursen har, skal jeg i det følgende delkapittelet presentere tidligere forskning på arbeidsrettet språkopplæring i Norden.

2.2. Tidligere nordisk forskning på arbeidsrettet språkopplæring

Det har vært gjort mye forskning innen andrespråksopplæring av voksne innlærere de siste 20 årene. Jeg velger å avgrense denne gjennomgangen til den nordiske forskningen for å belyse konteksten som min studie befinner seg i. En systematisk kartleggingsoversikt fra Folkehelseinstituttet av Langøien, Nguyen & Berg (2020) gir en oversikt over ti studier som etter århundreskiftet har undersøkt språkopplæring på arbeidsplass, i jobbpraksis eller frivillig arbeid, hvor fem av dem er fra land i Norden (s. 40). Jeg vil i det følgende presentere viktige funn fra Bramm & Kirilova (2018) og Sandwall (2010, 2013) som er nevnt som viktige nordiske bidrag i Langøien et al. (2020). I tillegg vil jeg gi en kort oversikt over viktige funn fra Strømmer (2016), Golden & Steien (2018), Tranekjær (2018), Bjerkeset (2019), Furulund (2016), Idrupsen & Kornbakk (2020) og Bjørklund (2021) som alle belyser viktige og ulike aspekt ved arbeidsrettet språkopplæring fra de nordiske landene. Jeg har avgrenset til disse av hensyn til relevansen for prosjektet mitt. For et grundigere overblikk over tidligere nordisk forskning, se Bjerkeset (2019) og Bjørklund (2021).

Et banebrytende funn fra forskning på arbeidsrettet språkopplæring ble gjort av Bramm & Kirilova (2018) i deres studie av arbeidspraksis for flyktninger og innvandrere i Danmark, hvor de fant at innlærerne knapt fikk noe språklig utbytte i løpet av en dag i praksis (s. 92). Den danske regjeringen la opp til en beskjefligelsesplan i 2015 for nyankomne basert på antakelsen om at språklæring er mest effektivt på en arbeidsplass, som videre resulterte i at mange nyankomne ble utplassert i praksis for å lære dansk. Dette resulterte i en språkbadsmetode eller «synk-eller-svøm-metode», hvor elevene ble kastet ut i et språkmiljø og det ble forventet at innlærerne skulle lære språket uten en bevisst innsats (Bramm & Kirilova, 2018, s. 86). Det studien deres derimot viste, var at innlærerne ikke ble «badet» i dansk språk på arbeidsplassen i det hele tatt, da praksisen bestod av ikke-verbale arbeidsoppgaver, og de fant også at interaksjonen på arbeidsplassen ble nedprioritert fordi arbeidet skulle gjøres effektivt for å tilfredsstille arbeidsgiver (Bramm & Kirilova, 2018, s. 88-89). Intensjonen bak språkbadsmetoden ble dermed ikke vellykket, da det knapt var noe språk å «bade i» for innlærerne som var utplassert i praksis (Bramm & Kirilova, 2018, s. 92).

I en svensk studie analyserer Sandwall (2010) en elevs arbeidspraksis i en barnehage i Sverige med en økologisk tilnærming til språklæring. Ikke ulikt Bramm & Kirilova (2018) sine funn, fant også hun at det stadig var arbeidet som kom i fokus og ikke språklæringen (Sandwall, 2010, s. 555). Med sin økologiske tilnærming avdekket hun hvordan miljøet og omgivelsene rundt innlæreren gjorde ikke-verbal kommunikasjon mulig, som igjen resulterte i at praksisen faktisk ikke førte til reelle språklæringsmuligheter, og at innlæreren hverken

hadde nok tid eller støtte til å reflektere og evaluere over språkhandlingene sine (Sandwall, 2010, s. 561). Sandwall (2010) argumenterer videre for en praksisordning med lærerstøtte ute på arbeidsplassen, og ser på det som helt nødvendig at språklæreren får reise ut på arbeidsplassen til elevene sine for å få et overblikk på hvilke kommunikative behov og forhold det er på arbeidsplassen (s. 562).

Dette utdypes videre i hennes doktoravhandling, hvor Sandwall (2013) konkluderte med at arbeidspraksis ikke ubetinget førte til raskere språkutvikling og/eller egenforsørging, selv når praksisen gikk parallelt med annen undervisning i opplæringsløpet (s. 229). Tre av de fire innlærerne som var fulgt i avhandlingen hadde svært lite tid til interaksjon på arbeidsplassen, og av interaksjonen som oppstod, var det ikke høy nok kvalitet for å skape språklæringsmuligheter. Interaksjonen var ofte triadisk (individ – individ – artefakt), hvor samtalen baserte seg på de fysiske omgivelsene, som hun betegner som potensielt medierende ressurser. Dette resulterte i at fullstendige meninger og betydningsbærende ord ble overflødig og ofte utelatt i interaksjonen, da samtalepartene kunne støtte seg på de potensielt medierende ressursene, som konteksten, artefakter og annet i omgivelsene de var omringet av. Hvis de kontekstuelle ressursene ble benyttet fullt ut, kunne kommunikasjonen fungere helt uten noen verbale ytringer (Sandwall, 2013, s. 117-118). Innlærerne ble dessuten gjerne satt til å gjøre de samme arbeidsoppgavene, som igjen førte til at de fikk et mindre behov for interaksjon, ettersom de etter hvert klarte arbeidsoppgavene selvstendig (Sandwall, 2013, s. 165). Sandwall (2013) påpeker også at det språklige nivået kan synke etter en tid i arbeidslivet, da språkferdigheter er en «ferskvare» som stadig må opprettholdes (s. 59).

I Finland har Strømmer (2016) forsket på hvilke språklæringsmuligheter en andrespråksinnlærer har i renholderyrket, og hun har også, som Sandwall (2010, 2013), en økologisk tilnærming etter Lier (2004). I tillegg benytter hun seg av en såkalt nexusanalyse etter Scollon & Scollon (2004), som er en analyse som drar på mange ulike metodologiske verktøy fra bla. lingvistisk etnografi, diskursanalyse og sosiolingvistikk (Strømmer, 2016, s. 5). Strømmer (2016) viser til at innvandrere er overrepresentert i renholdsindustrien i Finland, og undersøker derfor gjennom en etnografisk kasusstudie hvilke muligheter innlærere faktisk har for å tilegne og utvikle andrespråket sitt i renholderyrket. Funnene hennes peker på at renholderyrket i liten grad gir muligheter for andrespråklæring, da fleste av (de få) interaksjonene som informanten i studien hadde i løpet av arbeidsdagen var instruksjoner og oppklaringer, og at arbeidsoppgavene stort sett ble utført isolert, uten særlig hjelp fra kollegaer eller andre til å støtte oppunder språklæringsprosessen (s. 20).

Et relevant bidrag innen norsk forskning, fra Golden & Steien (2018), viser noen innlæreres erfaringer med arbeidspraksis i tilknytning til introduksjonsprogrammet de deltok på. En av innlærerne, som var utplassert på en gård, fortalte følgende: «de sender deg på en plass der du jobbe sjøl (...) du konsentrerer bare med jobb (..) uten at du skal snakke med noen (...) kappe ved jeg jobber alene, hvordan skal du lære? (...) snakke med ved? snakke med maskin?» (Golden & Steien, 2018, s. 16-17). Golden & Steien (2018) understreker at artikkelen ikke kan si noe generelt om hvordan norskopplæringstilbudet fungerer ut ifra noen få informanter, men at disse erfaringene fremhever hvilke aspekter ved systemet som innlærerne opplevde at gjorde det vanskelig å nå målene for norsklæringen (s. 19). Blant annet var dette type arbeidsplass som arbeidspraksisen foregikk på og manglende tilpasning til deres enkelte behov (Golden & Steien, 2018, s. 20).

Selv hvis, og når, interaksjon er mulig, oppstår det ikke nødvendigvis et læringsrom. Tranekjær (2018) diskuterer interaksjonshandlinger mellom ansatte som har majoritetsspråket som førstespråk og ansatte som har majoritetsspråket som andrespråk i sin artikkel om språklige utfordringer på arbeidsplassen i Danmark. Andrespråksbrukere vil ofte få en «learner position» i relasjon til førstespråksbrukere, og problemene på arbeidsplassen vil ofte tilknyttes andrespråksbrukernes mangel på forståelse. Dette fører av og til at førstespråksbrukere spør eksplisitt om andrespråksbrukeren forstår det som er sagt, og kan åpne opp for enten en forsikring om at andrespråksbrukeren har forstått det, eller at førstespråksbrukeren kan repetere og reformulere ytringen (Tranekjær, 2018, s. 78). Tranekjær (2018) forklarer det problematiske ved slike eksplisitte spørsmål tilknyttet andrespråksbrukernes forståelse; det oppstår en identitetsforhandling i slike situasjoner, fordi det er «face-threatening» (s. 84). Slike «repairs» kan på den ene siden tilby mulige betydningsfulle språklige erfaringer, men på den andre siden risikerer en å utfordre identiteten til den som blir spurt. Å si i fra at man ikke forstår er heller ikke en selvfølge, da man ofte ønsker å bevare «the ongoing flow and progression of the interaction» (Tranekjær, 2018, s. 79).

Bjerkeset (2019) har undersøkt innlæreres muligheter til å praktisere norsk i arbeidsrettet opplæring, og utdyper identitetsaspektet som Tranekjær (2018) nevner. Studien fant blant annet ut at det var et sammenstøt mellom innlærernes/praksisdeltakerens investering i målspråket og investering i arbeidet på arbeidsplassen (Bjerkeset, 2019, s. 112). Med utgangspunkt i poststrukturalistiske teorier og et økologisk perspektiv på språklæring, fant Bjerkeset (2019) i sin masteroppgave at praksisdeltakeren sin investering i arbeidet på praksisplassen gikk på bekostning av å danne relasjoner med kollegaene på arbeidsplassen og

praktisere norsk aktivt. Fordi innlærerne i studien ofte jobbet alene og ikke var særlig inkludert i fellesskapet på praksisplassen, hadde de best sjanse til å forhandle frem identiteter som «kollega» og «kompetent» gjennom arbeidet sitt, og dermed forminske/motbeviser identitetene «praktikant» og «innvandrere». I tillegg til dette kan det å fokusere på arbeidet i taushet være en måte å unngå at språkkunnskapene deres blir lagt merke til, da språkkunnskaper er en avgjørende faktor for om de blir oppfattet som ansettelsesdyktige (Bjerkeset, 2019, s. 113). Et annet viktig punkt Bjerkeset (2019) fremhever er det asymmetriske maktforholdet som eksisterer på arbeidsplasser mellom sjef, kollegaer og den som er i praksis. Dette skjeve forholdet forsterkes når praksisdeltakeren har lavere språkferdigheter i språket som brukes på arbeidsplassen. Derfor er mange innlærere motvillige til å snakke fordi «de føler seg mindre kompetent i sitt andrespråk og tror at å være stille og diskret er en tryggere måte å delta i sosiale settinger» (Bjerkeset, 2019, s. 113).

Furulund (2016) har også sett på arbeidsrettet opplæring i sin masteroppgave om arbeidsrettet opplæring for innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn. I sin studie undersøker hun en opplæringsmodell som kombinerer norskundervisning og intern og ekstern praksis i et 3-4-årig helhetlig kvalifiseringsløp (s. 9). Furulund (2016) fant at blant annet at en viktig suksessfaktor for en slik type opplæringsmodell kan være «hvordan praksisplassen gir rom for å *erfare språk* og *systematisere språkinnlæringen*», og at det er viktig at arbeidsveiledere og andre aktører blir bevisstgjort på hvilke kvaliteter en språklæringsarena bør ha (s. 81).

Idrupsen & Kornbakk (2020) har lignende funn i deres masteroppgave om en nyetablert opplæringsmodell et sted i Norge som kombinerte klasseromsundervisning og arbeidspraksis. Denne studien fant at det må være tilstrekkelig kvalitet i både undervisnings- og arbeidsrommet og samspill mellom dem for at det skal kunne tilrettelegges for språklæring. Idrupsen & Kornbakk (2020) understøtter at kombinasjon av undervisning og praksis ikke nødvendigvis fører til god språklæring i seg selv, og at det hviler på tilrettelegging, oppfølging, godt samspill mellom undervisning og praksis ved f.eks. bruk av autentisk materiale, samt et godt samspill mellom partene i modellen (NAV, Flyktningetjenesten og læringscenteret) og arbeidsplassene. I tillegg nevner de at svikt i tilrettelegging og oppfølging kan føre til et meget begrenset læringsutbytte for innlærere, og at det ligger et viktig ansvar på arbeidsplassene om at de er *språkutviklende*; at de ansatte på arbeidsplassen faktisk inkluderer og integrerer praksisdeltakeren i arbeidsmiljøet og i praksisfellesskapet (Idrupsen & Kornbakk, 2020, s. 84).

En nærmere undersøkelse av arbeidsplassen og arbeidsledere/kollegaer kan vi finne i Bjørklund (2021) sitt masterprosjekt om lederes og kollegaers holdninger i arbeidsrettet norskopplæring i renholdsbransjen. Bjørklund (2021) fant at arbeidsledere og kollegaers vilje til å investere i praksisdeltakernes språkopplæring påvirkes av hvilken identitet de tillegger personen. Hun har, i likhet med Bjerkeset (2019), benyttet poststrukturalistiske teorier, i tillegg til Darwin & Nortons (2015) modell for investering i analysen av dataene. Dataene fra Bjørklunds (2021) studie peker blant annet på at lederne og kollegaene oppfatter relasjonell interaksjon (kontekstuavhengig prat som f.eks. sosial prat/pauseprat) som lettere for praksisdeltakerne, og at de som ikke mestrer slike samtaler oppfattes som uinteresserte og umotiverte (Bjørklund, 2021, s. 127). Tvert imot er relasjonell interaksjon for andrespråksinnlærere vanskeligere enn samtaler som er knyttet til konkrete tema i en bestemt kontekst, og slik tale krever et betydelig høyere nivå enn det som kreves for å utføre renholdsarbeidet (Bjørklund, 2021, s.125). Praksisdeltakerne kan på denne måten stemples som «stille», «uinteresserte» og «umotiverte», da det blir en uheldig sammenheng mellom ikke-verbale arbeidsoppgaver og ønsket om å være en dyktig og pliktoppfyllende praksisdeltaker og lave språkferdigheter som gjør det vanskelig å beherske relasjonell interaksjon. Dette kan igjen påvirke arbeidsleders/kollegaers oppfatning om deltakerens grad av ansettelsesdyktighet.

Med denne gjennomgangen av tidligere forskning på arbeidsrettet språkopplæring i Norden, har jeg avdekket flere problemområder og utfordringer tilknyttet slike opplæringsløp, som alle sammensmelter og viser seg på forskjellige måter på mikro, meso og makro-nivå (jf. Figur 1). For å videre kunne belyse og analysere arbeidsrettet språkopplæring med praksisundervisning som hjelpemiddel, vil jeg i følgende delkapittel greie ut om bruksbaserte tilnærminger til andrespråkslæring.

2.3 Bruksbasert læringsteori

I dette delkapittelet vil jeg gå igjennom sentrale deler ved bruksbasert læringsteori som er relevant for denne oppgaven. Jeg starter med et overordnet blick på kognitiv lingvistikk, før jeg spisser inn på andrespråksforskning og bruksbasert læringsteori (2.3.1). Deretter trekker jeg inn tre hovedretninger innen bruksbaserte tilnærminger (2.3.2); CA-SLA, CUB-SLA og DUB-SLA, før jeg så undersøker hvilke implikasjoner de bruksbaserte tilnærmingene kan få for pedagogiske praksiser (2.4).

2.3.1 Kognitiv lingvistikk dens kobling til bruksbasert læringsteori

Kognitiv lingvistikk forsøker å gi tilstrekkelige og psykologiske plausible forklaringer om hvordan språk læres, struktureres og konstrueres (Schmid, 2016, s. 544). Det som startet som en interessebølge blant forskere innenfor kognisjon og språk på 1970-tallet, har de siste tiårene markert seg som en forskningsretning som ser på språk, språkutvikling og språklæring som en del av menneskets generelle kognitive system og mekanismer (ICLA, 2022). Dette står i kontrast til den chomskyanske generative lingvistikks syn på språk og språklæring, som ser på evnen til å lære språk som en predefinert innebygd språkarkitektur (Nistov, Gustafsson & Cadierno, 2018, s. 108). I stedet for å skille syntaks fra resten av alt som kjennetegner språk, og undersøke de syntaktiske komponentene styrt av egne prinsipper og parametere, velger forskere innen kognitiv lingvistikk å undersøke koblingen mellom de språklige strukturene til alt det andre som kjennetegner menneskenes kognisjon (ICLA, 2022). Det inkluderer bla. kognitive prinsipper og mekanismer som kategorisering, funksjonelle prinsipper (som økonomi og ikonisitet), samt pragmatiske og interaksjonelle prinsipper. Innen kognitiv lingvistikk står mening i sentrum, og et viktig standpunkt er synet på språkets *funksjon*: språkets funksjon bygger på og drives av målet om å uttrykke mening, og derfor må form og funksjon kobles heller enn å skilles (ICLA, 2022). Språkernes grammatiske strukturer er ikke selvstyrte og formelle systemer slik generativ grammatikk foreslår; i stedet er språkernes form iboende symbolske (Langacker, 2001, s. 1). For å sammenfatte kognitiv lingvistikk slik den teoretiske retningen har utviklet seg de siste tiårene, forklarer Schmid (2016) hovedhypotesene til fagfeltet i dag:

«Combining the premises and promise, the main assumptions behind Cognitive Linguistics can be summarized by formulating the explanandum (a) and the explanantia (b) to (e):
(a) The way language works and is structured can be modeled as deriving from
(b) general cognitive principles,
(c) experience in usage events,
(d) processes that are responsible for the way in which experience is transformed into knowledge,
(e) and the interaction between them.» (Schmid, 2016, s. 544)

Språkene vi kjenner har sin funksjon og er strukturert slik de er fordi de er drevet frem av en kombinasjon av kognitive mekanismer, opplevelser med språket fra brukshendelser og prosesser som forvandler slike opplevelser til språkkunnskaper. Innen andrespråksforskning har disse prinsippene fra kognitiv lingvistikk hatt innflytelse på de teoretiske retningene og deres utvikling de siste tiårene. Tilnærmingene til andrespråklæring forankret i bruksbasert

lingvistikk baserer seg på flere viktige prinsipper fra kognitiv lingvistikk, som kognitive mekanismer og opplevelser med språket fra brukshendelser, fra Schmidts (2016) oppsett over. Tomasello (2003) har vært en viktig pioner for bruksbasert læringsteori innen førstespråksutvikling, som argumenterer for at språklæring er en prosess som skjer gjennom språkbruk med de generelle kognitive mekanismene mennesker har (s.6). Bruksbasert teori skiller seg derfor også fra den chomskyanske generative retningen da den ser på språkinnlæring som en prosess med å få tilgang på målspråkets «Universal Grammar» (UG) (Busterud, 2018, s. 61).

Innen den internasjonale andrespråksforskningen plasserer bruksbaserte tilnærminger seg i mylderet av andre kognitive retninger, og kan blant annet ses i sammenheng med emergentistiske perspektiver, som ser på andrespråklæring som en nedenfra-og-opp prosess, og som en gradvis, fremvoksende prosess (Mitchell, Myles, & Marsden, 2013, s. 99). Bruksbaserte perspektiv kan altså ses som en retning innunder det større feltet kognitiv lingvistikk, men med sine egne avgrensinger, fokusområder og hypoteser. I neste delkapittel vil jeg se nærmere på noen sentrale bruksbaserte tilnærminger og hva de innebærer mer konkret.

2.3.2 Bruksbaserte tilnærminger – CA-SLA, CUB-SLA og DUB-SLA

Som nevnt i 2.1.1 har bruksbaserte tilnærminger som grunnsyn at andrespråklæring genereres av de generelle kognitive systemene og mekanismene som alle mennesker har (Mitchell et al., 2013, s. 98). Dette kognitive synet på andrespråklæring skiller seg fra andre retninger som ser på andrespråklæring som en bevisst handling; her ses språklæring som én, i stor grad ubevisst, prosess med utdragning av meningsfulle mønstre/konstruksjoner fra *opplevelser* med språket (Mitchell et al., 2013, s. 98). Der andre teoretiske tilnærminger nærmest ser på andrespråksinnlæringen som en lingvist, som lærer språk etter regler som er beskrevet fra målspråkets struktur, er synet på dette i bruksbasert læringsteori ganske annerledes (se f.eks. Nistov et. al, 2018, s. 107).

Bruksbaserte tilnærminger argumenterer for at det er behovet for å kommunisere med språket, i konkrete brukshendelser, som driver språklæringen fremover. Språklæring er mulig ved eksponering for og bruk av meningsfulle lingvistiske konstruksjoner som er frekvent og kontekstualisert, samt observasjon av de kulturelle og interaksjonelle atferdene i språksamfunnet (Eskildsen & Cadierno, 2015, s. 2). Konstruksjoner er ifølge Goldberg (2006) konvensjonelle sammenkoblinger mellom form og semantisk funksjon eller diskursfunksjon

(s. 5). Konstruksjoner kan være et hvilket som helst lingvistisk mønster som lagres, og de eksisterer i mange ulike størrelser og kompleksitet; fra morfemer til enkle ord, komplekse ord og idiomer, og til delvis fylte og fylte mønster fra fraser (Goldberg, 2006, s. 5). Bybee (2013) spesifiserer et viktig punkt angående konstruksjoner, som da er særlig gjeldende for den bruksbaserte teorien; konstruksjoner kan ses på som prosesseringer av *enheter/chunks*, altså morfemer, ord eller fraser som har blitt brukt/opplevd ofte nok til at de opptrer sammen (s. 51). De språklige enhetene innad en chunk bærer nødvendigvis ikke mening i seg selv, men blir oppfattet som meningsfulle når de opptrer sammen (Bybee, 2013, s. 55). Et slikt syn på chunks og konstruksjoner er enda en tydelig forskjell fra den generative grammatikken og dens skille mellom kompetanse og performanse, som ikke anerkjenner chunks som en del av innlæreres kompetanse. I stedet for å avfeie chunks, ser bruksbaserte tilnærminger på all lingvistisk kunnskap som fremvoksende og i konstant utvikling (Hoffmann & Trousdale, 2013, s. 4).

Bruksbaserte tilnærminger argumenterer videre for at denne utviklingsprosessen er *eksemplardreven*, og at disse eksemplarene/chunks er både lokalt og interaksjonelt kontekstualisert (Eskildsen, 2008, s. 353). Dette understreker den viktige betydningen av «usage events», altså *brukshendelser*. Langacker (1987) definerer brukshendelser som «a symbolic expression assembled by a speaker in a particular set of circumstances for a particular purpose: this symbolic relationship holds between a detailed, context-dependent conceptualization and some type of phonological structure (in the case of speech, it is the actual vocalization)» (s. 66). Brukshendelser som språkbrukere opplever forstås her som faktiske vokaliserte ytringer som kobles til språkbrukeres konseptualisering av en kontekstavhengig struktur. Mer konkret kan brukshendelser altså ses på som de opplevelsene og erfaringene språkbrukere har med språk, og som konstruksjoner læres fra (Nistov et. al, 2018, s. 115).

I bruksbaserte tilnærminger er brukshendelser helt essensielle for språkutvikling, da de sørger for kognitive forbindelser med språklige enheter. Langacker (2000) forklarer videre den konkrete prosessen av kategorisering av brukshendelser, hvor ny innputt gjenkjennes og aktiveres av eksisterende kunnskap, og følgende overføres det eksisterende mønsteret til å gjelde det nye innputtet (s. 97). Han understreker også at brukshendelsene må vurderes sammen med lingvistiske enheter, både i henhold til forståelse og produksjon (Langacker 2000. s. 99). Utvidelsen av et språklig nettverk skjer gjennom skjemativering, hvor utvidelser av en prototype blir fremkalt av eksponering for skjemaer på et høyere nivå, og vi ser en nedenfra-og-opp utvikling (Langacker, 2000, s. 102). Den kognitive grammatikken og flere

av de bruksbaserte tilnærmingene skiller seg på denne måten betydelig fra den generative lingvistikken, da den bruksbaserte teorien argumenterer for at det er brukshendelser og de videre kognitive prosessene som aktiveres derfra som er pådriver for språkutviklingen, og ikke at det er en medfødt språkarkitektur som styrer og driver den.

Videre har *frekvens*, og da spesielt eksemplarfrekvensen, stor betydning for språklæringssynet for de bruksbaserte tilnærmingene, fordi alle nivåene av språk, fra fonologi og syntaks til diskurs, er «structural regularities that emerge from learners' lifetime analysis of the distributional characteristics of the language input» (N.C. Ellis, 2002a, s. 144). Mye av språket vårt er basert på hukommelsen, og N.C. Ellis (2002a) argumenterer for at førstespråksbrukeres kunnskap om språk ikke er grammatisk slik den defineres tradisjonelt med abstrakte regler og strukturer, men at språkkompetansen er en massiv samling av minner fra tidligere opplevelser med språket (s. 166). For at en innlærer skal kunne utvikle og heve nivået i andrespråket sitt, må hen ha fått oppleve *mange nok* eksemplarer for å kunne gjøre korrekte generaliseringer, og derfor spiller eksemplarfrekvens en stor rolle for andrespråklæring (N.C. Ellis, 2002a, s. 167). Høy eksemplarfrekvens kan videre lede til innprenting (*entrenchment*), som så kan føre til at mønster fra konstruksjonene blir selvstendige representasjoner (N.C. Ellis, 2002b, s. 320).

I tillegg skiller de bruksbaserte tilnærminger seg fra generativ lingvistikk særlig på synet på språkssystem (kompetanse) og språkbruk (performanse). I løpet av faghistorien til SLA har Krashens (1981,1982) skille mellom *læring* og *tilegnelse* preget synet på andrespråksinnlæreres kunnskap, og har videre preget diskusjonen mellom eksplisitt og implisitt kunnskap og læring (Nordanger & Tonne, 2018, s. 165). For flere av de kognitive tilnærmingene innen SLA er det ikke et skille mellom kompetanse og performanse, da implisitt kunnskap, og f.eks. bruk av innlærte formularer/konstruksjoner, er en del av den kognitive innlæringsprosessen (Ortega, 2009, s. 115). Det finnes noen kognitive retninger som vektlegger eksplisitt læring i større grad, som *Skill Acquisition Theory*, som har en sterk kobling mellom den implisitte og eksplisitte læringen, hvor proseduralisering av kunnskap (i prosessen fra deklarativ til prosedural kunnskap) er sentralt for andrespråklæringen (DeKeyser, 2020, s. 84). Derimot har de bruksbaserte tilnærmingene en svakere kobling, og ser på eksplisitt læring som nødvendig først der den implisitte læringen ikke strekker til (N.C. Ellis, 2006, s. 111). Dette defineres som en posisjon for svakt grensesnitt (interface) mellom implisitt og eksplisitt læring og overføringen mellom dem (Nordanger & Tonne, 2018, s. 170).

For å konkretisere de bruksbaserte tilnærmingene enda mer vil jeg i det følgende kort presentere tre hovedretninger som avgrenser feltet ytterligere: CA-SLA, CUB-SLA og DUB-SLA. Særlig er forskningsfunn fra studier som kan kobles til CUB-SLA og CA-SLA relevant for dette prosjektet, men DUB-SLA nevnes også for et nyttig utviklingsperspektiv på andrespråkstilegnelsen. Retningene deler de fleste av oppfatningene som jo kjennetegner det bruksbaserte, men de har ulike fokusområder, interesser og fremgangsmåter i forskningsmetodene.

CA-SLA og “Learning in the wild”

CA-SLA, eller Conversational Analysis-SLA, er en gren som forankrer seg i konversjonsanalyse, og som fokuserer på språklæring som en sosial aktivitet. De undersøker derfor språklige interaksjoner som læringsaktiviteter på mikronivå, og kobler «situated embodied actions» og andrespråklæring (Eskildsen & Cardierno, 2015, s. 4). Ved konversasjonsanalyser på mikronivået viser CA-SLA hvordan ulike aspekter ved andrespråklæring og språkbruk utvikler seg over tid som en del av en fremvoksende interaksjonell kompetanse (Eskildsen & Cardierno, 2015, s. 3). Særlig relevant for dette prosjektet er forskningen som er gjort på «learning in the wild», oversatt til språklæring i det fri, som utforsker hvordan andrespråksinnlærere bruker språkmøter med målspråksbrukere til å lære andrespråket. Mitt prosjekt bruker ikke CA som forskningsmetode, men likevel er det flere funn og perspektiver fra denne forskningsretningen som er relevant for en bedre forståelse av arbeidsrettet språkopplæring, da retningen også beskriver sosiale og kulturelle faktorer som påvirker språklæringen.

Wagner (2015) ser på språklæring som en prosess som skjer gjennom praksis i et språkfellesskap, og at den er tilknyttet en kontekst. Denne retningen legger stor vekt på at det kognitive er forankret i sosiale og kulturelle møter, og at det er de sosiale og kulturelle behovene som er formålet med språklæringen (Wagner, 2015, s. 75). Når andrespråksinnlærere interagerer i språksituasjoner utenom klasserommet, ute i det fri, er det andre læringssekvenser som benyttes enn det Eskildsen og Theodórsdóttir (2015) finner i klasserommet (144). Innlærerne benytter seg av forskjellige ressurser for å forhandle om mening og handling i de to veldig forskjellige kontekstene. I det fri fant Eskildsen og Theodórsdóttir (2015) i en konversasjonsanalyse av en innlærer og butikkekspeditor, at innlæreren først måtte gjøre det kjent at hun er en andrespråksinnlærer som ønsker å øve på målspråket, før hun videre kunne øve, bruke og lære fra målspråket samtidig i dette enkelte interaksjonsforløpet med ekspeditøren (s. 151). I klasserommet fant de på den andre siden at

meningsforhandlinger ofte får mer tid og rom til å utfolde seg, mens målet med interaksjonen blir satt på vent frem til problemet er løst (Eskildsen & Theodórsdóttir, 2015, s. 159). Derfor er Eskildsen & Wagners (2018) argument om å involvere andrespråksundervisningen i større grad med språkmøter «in the wild», for å minske forskjellen mellom klasserommet og språket som elevene møter ellers i livene sine (s. 63). I tillegg trekker Eskildsen & Wagner (2018) inn et viktig poeng angående makronivået. De synliggjør utfordringen med å få nok språkkontakt mellom innvandrere og dansktalende, og foreslår å sette av ressurser til utvikling av sosiale strukturer som skaper språkmøter mellom innvandrere og dansktalende, og dermed også muligheter for flere læringsaktiviteter (s. 68).

På denne måten er innsiktene fra CA-SLA svært relevante for mitt prosjekt, og selv om det ikke gjennomføres en konversasjonsanalyse i prosjektet mitt, er det noe som kunne vært fruktbart for videre forskning på arbeidsrettet språkopplæring. Nå retter jeg blikket mot den kognitiv-assosiative tilnærmingen, CUB-SLA, for å utdype de kognitive mekanismene som retningen argumenterer for at gjelder andrespråklæring.

CUB-SLA og «CREED»

I 2.2.1 viste jeg til en bruksbasert tilnærming for å forklare hvilke prosesser innen andrespråkstilegnelse som skjer på mikronivået (jf. Figur 1), og brukte N.C. Ellis (2019) sitt teoretiske arbeid for å illustrere dette. Dette, samt flere verk som følgende skal presenteres, kan kategoriseres som en annen sentral hovedretning innen bruksbasert lingvistikk, den kognitiv-assosiative tilnærmingen, Cognitive Usage-Based-SLA, heretter CUB-SLA (Eskildsen & Cadierno, 2015, s.1). Den har rettet fokus mot de generelle kognitive ferdighetene mennesker har, som de argumenterer for også gjelder for andrespråklæring. Den inkluderer blant annet forskning på og teoretisering av de kognitive prosessene som persepsjon, oppmerksomhet, kategorisering, skjematisering og figur-bakgrunn-organisering (Nistov et al., 2018, s. 109).

CUB-SLA inkluderer og anerkjenner også de viktige sosiale faktorene ved andrespråklæring, og CUB-SLA og CA-SLA har slik en felles kjerne: de ser begge på menneskets lingvistiske egenskaper som iboende bundet sammen med andre menneskers lingvistiske egenskaper (Eskildsen & Cadierno, 2015, s. 6). Videre mener begge at en innlærers andrespråksrepertoar er bygget opp av konstruksjoner og interaksjonell kompetanse, og er slik et resultat fra sosial atferd «in situ» (Eskildsen & Cadierno, 2015, s. 6).

Likevel er det et mer kognitivt og lingvistisk teknisk fokus innen CUB-SLA, og N.C. Ellis er en viktig pioner innen CUB-SLA-forskningen. Han har blant annet utformet et

rammeverk som tar for seg de kognitive prosessene som foregår og som også har overføringsverdi når det kommer til pedagogiske implikasjoner fra det bruksbaserte perspektivet på språklæring. Som vi så i gjennomgangen av *The Douglas Fir Groups* (2016) oversikt over andrespråklæring, er andrespråklæring er en kompleks prosess som påvirkes av mange faktorer. N.C. Ellis (2006) har ut ifra et kognitivt perspektiv lagt fram en mulig måte å forklare språklæring på med sitt rammeverk «associative-cognitive CREED», som står for «Construction-based», «Rational», «Exemplar-driven», «Emergent» og «Dialectic» (s. 100).

«Construction-based» refererer til at innlærerne lærer morfologiske, syntaktiske og leksikalske former ved hjelp av konstruksjoner. «Rational» tilknyttes konstruksjonene innlæreren allerede har tilgang til, som hjernen jobber ut ifra for å predikere hvilke konstruksjoner som er relevante videre i diskursen. «Exemplar-driven» vil si at innlærerne former grupper av lignende konstruksjoner, og abstraherer gradvis disse til mønstre som de tilegner andre lignende enheter. Denne prosessen skjer gjennom erfaringer fra brukshendelser, og reglene vil ut ifra punktet om «Emergent», vokse fram gradvis som følge av disse erfaringene. Det siste punktet, «Dialectic», refererer til at man kan redusere noen årsaker for problemer ved deler av innlæringen ved hjelp av interaksjon og samspill med andre språkbrukere som f.eks. lærere, eller ved hjelp av eksplisitt læring i et klasserom (N.C. Ellis 2006, s. 101-111). CUB-SLA vektlegger som nevnt ikke skillet mellom implisitt og eksplisitt kunnskap/læring i stor grad, men slik en kan tyde fra «Dialectic» er det et svakt grensesnitt mellom implisitt og eksplisitt læring, og da særlig i henhold til voksne andrespråksinnlærere.

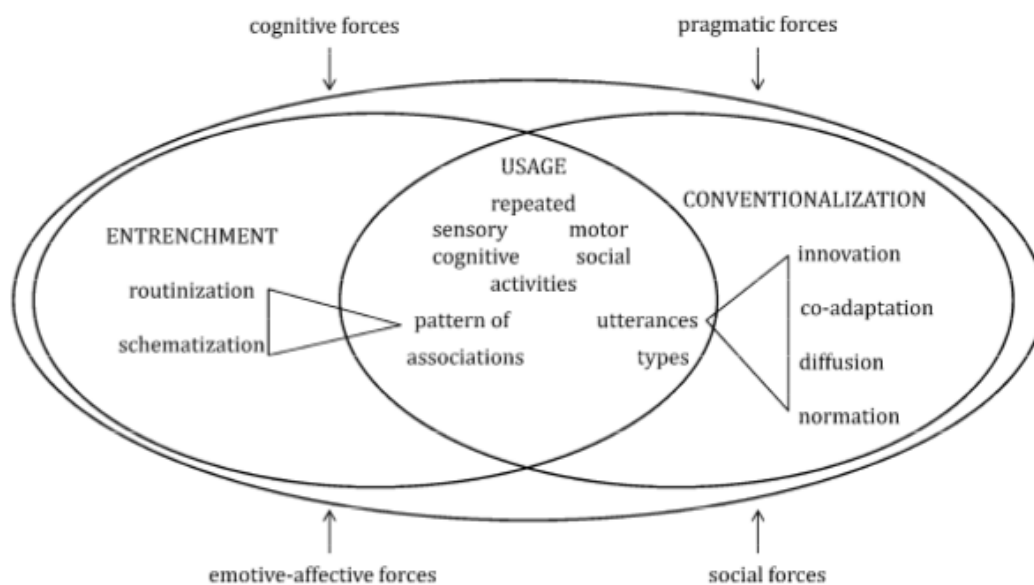
Selv om fokus på mening står i sentrum innen CUB-SLA, redegjør Boers, Deconinck & Lindstromberg (2010) for hvordan den bruksbaserte tilnærmingen ikke nødvendigvis er nok for andrespråklæring, og videre hvorfor fokus på form kan være viktig i undervisning, der andrespråksinnlærere ikke oppdager mindre frekvente mønstre (s. 242). Boers et al. (2010) mener at SLA-fagfeltet har akseptert påstanden fra Schmidts Noticing Hypothesis (Schmidt 1990, 2001) om at språklæring er mulig der innlærerne oppdager og selv ser de lingvistiske mønstre de enda ikke har mestret (s. 242). Schmidt (1990) argumenterer sterkt for at ubevisst andrespråklæring er umulig, og at innlæreres bevisstgjøring og oppmerksomhet mot de ulike aspektene ved målspråket er nødvendig for andrespråkstilegnelse (s. 149). Han ser mulighetene for tilfeldig læring der ulike «tasks» (se avsnitt 2.4 for gjennomgang av denne termen) krever at innlæreren vender oppmerksomheten mot konkrete og relevante egenskaper i innputten, men kun der disse er viktige for betydningen (Schmidt, 1990, s. 149).

Han ser det svært usannsynlig at innlærere kan plukke opp målspråksformer som ikke er betydningsbærende, og dette strider dermed imot CUB-SLA sitt ståsted.

Det er ulike standpunkt for hvor svakt eller sterkt grensesnittet for implisitt og eksplisitt læring er innad det bredere kognitive lingvistiske fagfeltet, og som nevnt har CUB-SLA et svakt grensesnitt. N.C. Ellis (2002b) oppklarer det som kanskje kan misforstås når bruksbaserte tilnærminger argumenterer for den implisitte læringen: «You cannot learn the meaning of words without noticing the reference, but the surface forms of vocabulary are generally acquired implicitly» (s. 304). Dette understreker viktigheten av den eksplisitte læringen og hukommelsen, og at eksplisitt læring og undervisning ikke avfeies av denne kognitive tilnærmingen.

For prosjektet sin del er det relevant å se litt nærmere på hvilken rolle den eksplisitte læringen har for voksne innlærere, og det er nødvendig å løfte dette frem for å kunne diskutere lærernes fokus på denne språklige bevisstheten videre i kapittel 4. Boers, Deconinck & Lindstromberg (2010) fremhever særlig hvordan lærerens rolle bør være når det gjelder fokusområder i andrespråksundervisningen; lærerens rolle bør være å hjelpe innlærerne med å bevisstgjøre dem om funksjonsord de enda ikke har mestret, og ikke legge vekt på høyfrekvente chunks, som av stor sannsynlighet vil tilegnes implisitt likevel (s. 242). Det er grunn til å antyde at andrespråksinnlærere som er i arbeidspraksis ikke får nok opplevelser med målspråket på arbeidsplassen (jf. 2.2) om tidligere forskning på arbeidsrettet språkopplæring) og derav er argumentet til Boers, De Rycker og De Knop (2010) om at det ikke er nok med den implisitte læringen som bruksbaserte tilnærminger argumenterer sterkt for, meget relevant (s. 6). Jeg gjør videre rede for hvilke pedagogiske implikasjoner dette får nærmere i 2.4.

Jeg nevnte tidligere i dette kapittelet at CUB-SLA anerkjenner de sosiale aspektene ved andrespråklæring. Schmid (2016) har i sin artikkel slått et slag for å inkludere de sosiale, pragmatiske og sosiopragmatiske dimensjonene ved språk og språklæring i kognitiv lingvistikk, og ser dem i sammenheng med hvordan språk fremtrer fra bruk og de tilknyttede kognitive prosessene (s. 545). Schmid (2015) har koblet dem i Entrenchment-and-Conventionalization Model, heretter EC-modellen, for å forklare hvordan de kognitive og sosiale prosessene samhandler og blir påvirket av brukshendelser og en rekke andre faktorer, og illustrerer den slik:



Figur 2: «Entrenchment-and-Conventionalization Model» (EC-Model) fra Schmid (2015) s. 7.

Det er tre sentrale deler ved modellen; innprenting (entrenchment), språkbruk (usage) og konvensjonalisering (conventionalization). I tillegg er ytre krefter viktige faktorer som påvirker prosessene, som sosiale og pragmatiske krefter, samt andre emosjonelle og kognitive faktorer. Språkbruk påvirker både den kognitive innprentingen, hvor mønster av assosiasjoner fører til «routinization» og skjemativering, og den sosiopragmatiske konvensjonaliseringen, som inkluderer ulike strategier for å koordinere og samsvare ulike kommunikative kunnskaper og praksiser (Schmid, 2015, s. 10). Selve samspillet mellom innprentingen og konvensjonaliseringen foregår her *kun* gjennom språkbruk. Schmid (2015) kobler således den sosiopragmatiske kompetansen og lingvistiske kompetansen tett sammen, og disse prosessene er helt avhengige av de kommunikative situasjonene som brukshendelsene oppstår i, og ikke minst frekvensen av dem (s. 20-21). Denne modellen bidrar med nyttige og konkrete koblinger som er fruktbar for videre diskusjon av arbeidsrettet språkopplæring, da den kobler disse sosiale dimensjonene med et solid kognitivt grunnlag fra mange av de teoretiske perspektivene og funn som plasserer seg innen kognitiv lingvistikk og/eller CUB-SLA (Schmid, 2015, s. 5, 7, 8).

Jeg vil nå forklare nærmere den siste hovedretningen, DUB-SLA, som kan bidra med nyttige utviklingsperspektiv på andrespråklæring.

DUB-SLA – utviklingsperspektiv på SLA

Den siste hovedretningen innen de bruksbaserte tilnærmingene innen SLA, og som er relevant for prosjektets videre diskusjon, er den «Dynamic Usage-Based-SLA», altså den dynamisk bruksbaserte retningen. Den har utsprang fra Dynamic Systems Theory (DST), som er en generell teori om hvordan komplekse system utvikler og endrer seg over tid (Verspoor & Behrens, 2011. s. 25). Av hensyn til avgrensning og valg på fokusområde for prosjektet, blir DUB-SLA her kun kort presentert med noen hovedpunkt og funn, da dette prosjektet ikke har nødvendige rammer eller data for å kunne ta hensyn til en slik utviklingstilnærming i analysen og diskusjonen. Likevel er det noen viktige innsikter å hente fra DUB-SLA for dette prosjektet, da det kan bidra til en bedre forståelse for det langsiktige perspektivet på andrespråklæring, samt behovet for nok og god nok innputt over tid for å kunne sikre andrespråksinnlærere en varig tilknytning til arbeidslivet.

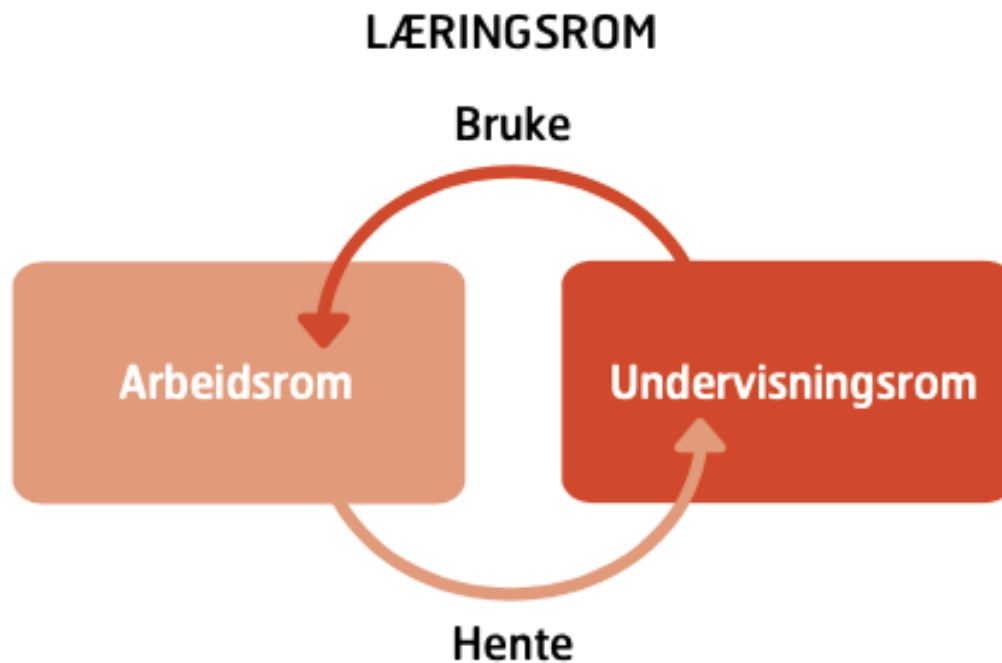
Basert på Dynamic Systems Theory (DST), ser DUB-SLA på læring som en dynamisk utvikling over tid, og beskriver en innlærers språkssystem og utviklingen av det som ikke-lineært, ustabil og uforutsigbart, hvor variasjon er standarden (Nistov et al, 2018, s. 120). Med et DST-perspektiv på språklæring forklarer de Bot, Lowie & Verspoor (2007) at alle språk, også mellomspråk, opptrer som komplekse og dynamiske system, og at både kognitive, sosiale og andre miljøfaktorer stadig samhandler med hverandre (s. 19). Et interessant perspektiv som DUB-SLA har er at endring i systemet først kan skje *etter* at systemet har blitt ustabil, som resulterer i at det i en periode er økt variasjon i systemet. Etter en slik periode kan systemet så gjøre et «hopp» til neste utviklingsnivå, hvor innlæreren etter en stund med mye variasjon i en struktur plutselig mestrer den fullt (Nistov et al, 2018, s. 120). I tillegg understreker Verspoor & Behrens (2011) at en innlærer må oppdage mønstrene i målspråket selv, og at det derfor er mange individuelle forskjeller i utviklingen av andrespråket. Likevel er det noen fellestrekk mellom andrespråksinnlærere og deres utvikling, da de fleste innlærerne utvikler systemet sitt fra enkle til mer komplekse konstruksjoner, noe som resonnerer med de andre bruksbaserte tilnærmingene (s. 38). DST har på denne måten et bredt utviklingsperspektiv, og som de Bot et al., (2007) poengterer, «there is no such thing as an end state.» (s. 19).

2.4. Pedagogiske implikasjoner fra et bruksbasert perspektiv på andrespråklæring

Hvilke pedagogiske implikasjoner får så de gjennomgåtte bruksbaserte perspektivene og de mange funnene fra bruksbaserte tilnærminger på andrespråksforskning? Dette underkapittelet tar for seg tre metodiske måter å jobbe med andrespråksundervisning på som kan vise seg relevante og nyttige ut ifra en bruksbasert tilnærming til arbeidsrettet språkopplæring. Det er flere pedagogiske praksiser i dag som resonnerer med det bruksbaserte perspektivet på språklæring, uten at praksisene nødvendigvis har en bruksbasert merkelapp på seg, f.eks. kommunikative praksiser som «task-based language teaching», og «form-focused instruction» (Tyler & Ortega, 2018a, s. 5). Jeg har valgt ut tre praksiser som er særlig relevant for mitt prosjekt; Pedersens (2018b) modell for læringsrom, «task-based language teaching» (TBLT) og «task-based needs analysis» (TBNA). Pedersens (2018b) modell for læringsrom tar for seg koblingen mellom undervisningsrom og arbeidsrom, og er derfor veldig relevant for videre analyse og diskusjon av praksisundervisningen i norsk som jeg har observert på arbeidsplassen (2.4.1). TBLT er en veletablert kommunikativ praksis som også har likhetstrekk med praksisen jeg har observert, og er rettet mot fremgangsmåter for selve undervisningssituasjonen (2.4.2). Til slutt drar jeg inn TBNA, som kan være en god måte å tilrettelegge for innhold i arbeidsrettet språkundervisning (2.4.3). Alle disse tre praksisene sentrerer seg rundt koblingen mellom undervisning og faktisk språkbruk, og er nyttige å anvende i dette prosjektet som jo har en bruksbasert tilnærming.

2.4.1 Samspill mellom undervisningsrom og arbeidsrom

Den språkdidaktiske oppgaven til arbeidsrettet språkundervisning er å skape et samspill mellom språket som anvendes på elevenes praksisplass og språket som faktisk undervises i (Pedersen, 2018b, s. 15). Dette samspillet illustrerer Pedersen (2018a) i følgende modell:



Figur 3: Læringsrom (Pedersen, 2018a, s. 6)

Her består det samlede læringsrommet av arbeidsrom og undervisningsrom, som er gjensidig avhengige av hverandre for å skape et godt samspill. Arbeidsrommet er det som foregår på arbeidsplassen/praksisplassen, mens undervisningsrommet er det som skjer i språkopplæringen (Pedersen, 2018a, s. 6). Undervisningsrommet er ikke definert til å være på et spesielt sted, det kan være en undervisningssituasjon på skole, voksenopplæringscenter eller på en arbeidsplass. Når arbeidsrom og undervisningsrom kobles til et læringsrom, kan det så skape et læringskretsløp hvor språk fra arbeidsrommet trekkes inn i undervisningsrommet og deretter anvendes i arbeidsrommet igjen (Pedersen, 2018b, s. 16). Pedersen (2018a, b) foreslår ulike måter å jobbe med dette på, basert på TBLT og TBNA sine fremgangsmåter. Blant annet foreslår Pedersen (2018a) at lærere og elever kan samle inn språk fra arbeidsplassen/praksisplassen, som tekster, bilder og diagrammer, samt lydopptak og videoopptak fra språklige samhandlinger (s. 7). Pedersen (2018a) understreker videre at fokus på språkets form er nødvendig for at innlærerne «ikke bare skal klare seg noenlunde flytende språklig, men at språket også blir korrekt og nyansert» (s. 8). For å kunne si noe nærmere om hva som undervisningsrommet bør inneholde, og hva som kan hentes fra arbeidsrommet og inn i undervisningsrommet, velger jeg å se nærmere på det teoretiske bak TBLT og TBNA. De er to pedagogiske tilnærminger som har blitt stadig mer anvendt i både fremmedspråksundervisning og andrespråksundervisning (Andon, 2018, s. 232).

2.4.2 Task-Based Language Teaching

«Task-Based Language Teaching» (TBLT) er en undervisningsmåte som har utspring fra kommunikativ språkundervisning, og som er anerkjent i både andrespråkspedagogikk, andrespråksforskning og blant andrespråkslærere selv (Oliver, Grote, Rochecouste & Exell, 2013b, s. 36-37). TBLT som undervisningsmåte setter innlærerens kontekstualiserte kommunikative behov i fokus, og eksplisitt grammatikkundervisning brukes kun når innlæreren viser «hull» i andrespråket sitt (Tyler & Ortega, s. 2018a, s. 4).

Det er mange ulike anvendelser av TBLT i dag, og bl.a. R. Ellis (2003) og Van den Branden, Bygate & Norris (2009) har bidratt med nyttige verk om TBLT som verktøy for fremmedspråks- og andrespråksundervisning. Likevel kritiserer Long (2014) flere av anvendelsene av TBLT i faglitteraturen, da han mener de ikke alltid jobber ut ifra det han vurderer som viktigst for TBLT: selve definisjonen av hva «task» egentlig er, og at TBLT alltid må starte med Needs Analysis (NA) (Long, 2014, s. 6). Jeg velger derfor å basere denne gjennomgangen av TBLT og TBNA på Long (2014) sitt verk *Second Language Acquisition and Tasked-Based Language Teaching*, da han har flere viktige perspektiver å bidra med som jeg finner relevant for prosjektet.

Long (2014) kritiserer det han kaller «lower case» TBLT, altså ikke en genuin TBLT, som kommer frem som nevnt i både faglitteratur på SLA-feltet, men også i læreverk, hvor ulike oppgaver og kommunikative aktiviteter brukes som ikke relaterer til det språklige elevene faktisk har bruk for i den virkelige verden. I lærebøker er det ofte satt opp kommunikative aktiviteter, som f.eks. jobbintervju, men da er det ikke for å øve på den faktiske språklige situasjonen, men fordi denne situasjonen er relevant for øving på f.eks. spørsmålsstrukturer (s. 6). En genuin TBLT-tilnærming til undervisning starter med en TBNA for å identifisere hvilke ‘tasks’ elevgruppen har behov for å gjøre med sitt nye språk. ‘Task’ defineres derfor som helt vanlige aktiviteter som skjer i den virkelige verden, som å lage frokost, pusse tenner, lese avis etc. (Long, 2014. s. 6). Det finnes mange ulike definisjoner av ‘task’ i litteraturen om TBLT, men det er altså denne enkle men virkelighetsnære definisjonen som best legger til rette for TBNA (se Long (2014) s. 108-110 for utdypende diskusjon om task-begrepet).

Det må også nevnes at eksplisitt grammatikkundervisning fra en genuin TBLT-praksis ikke betyr å dele opp språket etter grammatiske strukturer i tradisjonelt format, men å rette fokus på form og lingvistiske problemer når de først oppstår i kommunikasjon (Long, 2014, s. 27). Å ta utgangspunkt i det grammatiske og så finne kommunikative aktiviteter som læringen kan skje fra kaller Long (2014) for en *syntetisk* måte å arbeide på, og er ikke det TBLT står

for, til tross for at 90% av de suksessrike læreverkene i verden i dag baserer seg på nettopp dette (s. 7). En slik syntetisk tilnærming tar utgangspunkt i språket som skal læres, mens en *analytisk* tilnærming, på den andre siden, starter med utgangspunkt i innlærerens behov og læringsprosess (Long, 2014, s. 20). Med en analytisk tilnærming blir elevene eksponert for 'samples' fra målspråket, som skal være så naturlig og autentisk som mulig, og blir så gradvis involvert i kommunikative og meningsfulle språkhandlinger. Her er formålet at innlæreren selv skal analysere innputten, og at læreren skal kunne styre elevens oppmerksomhet mot lingvistiske problemer når de først oppstår. Dette skjer gjennom ulike pedagogiske prosedyrer hvor læreren med ulike implisitte reaksjoner gjør eleven oppmerksom, som f.eks. implisitte korreksjoner. Disse reaksjonene forstyrrer i minimal grad den kommunikative situasjonen, som kan fortsette videre. Her er eleven derimot faktisk dedikert til å fokusere på form, siden meningen allerede er forhandlet om, og dette gir plass for kognitiv sammenligning av det eleven selv sa og lærerens korreksjon (Long, 2014, s. 27). For å illustrere hvordan en slik fremgangsmåte kan se ut, presenterer Long (2014) følgende eksempel: Under en tenkt 'task' om å levere en salgsrapport, kan en innlærer komme på å si «Production of SUV in the United States fell by 30% from 2000 to 2004.». Læreren kan så, for å signalisere at meningen er forstått, men at det er en grammatisk feil her, si tilbake: «Production of SUVs fell by 30%?». Long (2014) argumenterer at innlæreren her er dedikert i samtalen, og derfor er mer mottakelig for å oppdage flertallsformen «SUVs», da hen har fått høre en riktig form som er ganske lik det hen selv sa, som kan føre til kognitiv sammenligning av disse formene (s. 27). Dette tar utgangspunkt i innlærerens behov for korreksjon av en form som hen allerede har produsert og aktualisert, og ikke en form som en tekstbok eller lærer har presentert eller foreslått.

TBLT resonnerer med mange av perspektivene fra flere av de bruksbaserte tilnærmingene da den kobler implisitt og eksplisitt læring med et svakt grensesnitt. TBLT har ti metodologiske prinsipper, som ifølge Long (2014) er ønskelige egenskaper ved en TBLT-tilnærming til andrespråksundervisning:

1. Bruk 'tasks', ikke tekst, som enheten som skal analyseres
2. Oppmuntre til «learning by doing»
3. Utdyp innputt
4. Gi rikt innputt
5. Oppmuntre til induktiv «chunk»-læring
6. Ha fokus på form

7. Gi «negative» tilbakemeldinger
8. Respekter innlærerens behov og utviklingsprosesser
9. Oppmuntre til læring i samarbeid
10. Gi individuell oppfølging

(Long, 2014, s. 305-325)

Det første prinsippet baserer seg på at undervisningen skal styres av autentisk og naturlig materiale og innlærernes behov fra 'tasks' som de faktisk trenger for å bruke språket i (Long, 2014, s. 305). Å lese om eller se på noen utføre en 'task' er ikke det samme som å øve på å utføre den selv. Dette fører til det neste prinsippet, «learning by doing»: vi lærer best ved å få erfaringer selv fra kommunikative samhandlinger (Long, 2014, s. 306). Det tredje prinsippet refererer til en utdyping av innputt, hvor innputt altså ikke blir forenklet eller forkortet, men tilpasset og utdypet ved f.eks. parafrasering, repetisjon og andre kommunikative og interaktive grep som er med å støtte innlærerens forståelse (Long, 2014, s. 252).

I tillegg til et utdypende innputt, må også innputtet være rikt, noe som kommer frem i det fjerde prinsippet. Dette punktet tar for seg viktigheten av både nok mengde innputt og kvaliteten på den, samt variasjon, autenticitet og relevans (Long, 2014, s. 307). Det femte prinsippet tar for seg tilrettelegging for innlæring av «chunks» som, i tråd med de bruksbaserte tilnærmingene (jf. 2.3.2) er den stor del av prosessen i andrespråkstilegnelsen. En slik tilrettelegging kan f.eks. minne om drill, men her er prinsippet som ellers med TBLT at det som øves og memoreres på er semantisk rikt og meningsfylt, samt autentisk og/eller utdypet, jf. prinsipp tre og fire (Long, 2014, s. 315). Det sjette prinsippet går ut på fokus på form heller enn mening, og er kanskje ved første øyeblikk litt overraskende, men Long (2014) forklarer:

«focus on form involves reactive use of a wide variety of pedagogic procedures (PPs) to draw learners' attention to linguistic problems in context, as they arise during communication (in TBLT, typically as students work on problem-solving tasks), thereby increasing the likelihood that attention to code features will be synchronized with the learner's internal syllabus, developmental stage and processing ability. Focus on form capitalizes on a symbiotic relationship between explicit and implicit learning, instruction and knowledge.»

(Long, 2014, s. 27)

Fokus på form betyr altså *ikke* eksplisitt grammatikkundervisning i tradisjonell forstand, men at læreren retter fokus mot form i de tilfellene det oppstår problemer i kommunikasjonen, f.eks. at innlæreren leter etter et ord eller bruker feil bøyning. Dette korte, men viktige skiftet i fokus fra mening til form, skjer på initiativ fra innlæreren selv og er basert på innlærerens eget språk (Long, 2014, s. 317). For å løse dette, blir prinsipp sju viktig, som Long (2014) kaller for «negative» tilbakemeldinger (s. 321). Her gir læreren korreksjoner, «error corrections» som kan rette fokus mot former som innlæreren ikke mestrer, for å få en mer presis og korrekt språkbruk. Dette er på bakgrunn av det svake grensesnittet mellom eksplisitt og implisitt læring som TBLT baserer seg på; noen ganger er det nødvendig å fokusere eksplisitt på grammatiske former for å få innlæreren til å oppdage egne feil og justere og øve videre på dette.

Prinsipp åtte baserer seg på å respektere og tilpasse undervisningen til hver enkelt innlærers utviklingsprosesser og behov. Long (2014) tar utgangspunkt i de tradisjonelle utviklingsstadiene, som ikke forenes helt med synet til bruksbaserte tilnærminger. (Dette blir dog en for stor diskusjon å gå inn på i dette prosjektet, men se gjerne henvisning om eksemplarbaserte læringsbaner i Nistov et al. (2018, s. 119)). Likevel er altså hovedbudskapet for prinsipp åtte at en skal ta utgangspunkt i språket til innlæreren akkurat der hen er i sin prosess, og dermed sikre at de får støtte i sin naturlige utvikling av andrespråket, uansett stadium (Long, 2014, s. 324). Med utgangspunkt i filosofiske og psykologiske prinsipper, argumenterer Long (2014) for at andrespråksundervisningen skal tilrettelegge for samarbeid i små og store grupper i prinsipp nummer ni. Det tiende prinsippet er at undervisningen skal tilrettelegges for den individuelle innlæreren, og at det skal gis individuell oppfølging. Long (2014) sammenlikner forsvarlig opplæring med forsvarlig helsehjelp; helsehjelpen en syk person får er rettet mot hva det individet trenger, ikke hva noen andre trenger. Dette mener også Long (2014) skal gjelde for andrespråksundervisning, så langt de logistiske rammene strekker til.

Nå har jeg sett på hvilke prinsipper som må ligge til grunn for at TBLT skal fungere etter det som faktisk er intensjonen med denne praksisen. Et av de viktigste punktene videre for at TBLT skal fungere, er selve innholdet i undervisningen, som bl.a. baserer seg på innhenting av autentisk materiale gjennom en Task-Based Needs Analysis. Denne fremgangsmåten blir forklart i neste delkapittel.

2.4.3 Task-Based Needs Analysis og arbeidsrettet språkopplæring

Som Long (2014) argumenterer sterkt for, er ikke «Task-Based Language Teaching» faktisk TBLT uten at det foretas en «Task-Based Needs Analysis» (TBNA) i forkant (jf. 2.4.2). Jeg skal her kort gjennomgå hovedtrekkene ved en slik analyse. For å vise hvilke fordeler TBNA har og hvilke innsikter den kan gi, skal jeg så ta for meg et forskningsprosjekt som har benyttet seg av TBNA på arbeidsplasser for å arbeidsrette et opplæringsprogram i engelsk som andrespråk for aboriginiske elver i Vest-Australia (Oliver et al, 2013b, s. 36).

Needs Analysis (NA) er ikke et nytt fenomen: en doktor tar røntgen, blodprøver og andre tester for å finne ut av hva som er galt, *før* det så settes diagnose og plan for oppfølging og behandling. En ingeniør og arkitekt vil ta utgangspunkt i en kundes arbeidsplass og ønsker om funksjonelle utforminger *før* de begynner på et utkast på planer for en ny bygning. På akkurat samme måte bør et kurs kartlegge og orientere seg om behovene til gruppen og hva som vil møte dem ute i verden (Long, 2014, s. 99). En viktig bemerkning er her at mange innlærere ikke har en særlig stor lingvistisk bevissthet, og at de ikke nødvendigvis vet hva de trenger/hva som kreves av dem språklig sett i fremtiden (Long, 2014, s. 102). Et kurs kan selvsagt ikke kun basere seg på elevenes ønsker. Å bygge opp et kurs er tidskrevende, og dette arbeidet må selvsagt starte før læreren har møtt gruppen sin. Likevel kan læreren dra på tidligere erfaringer, materiell og tidligere NA som utgangspunkt, da mange innlærere jo faktisk har mange felles behov som ikke endrer seg drastisk fra et semester til et annet (Long, 2014, s. 103).

Long (2014) foreslår fem mulige kilder en kan innhente materiell fra: faglitteratur som har tatt for seg NA (og/eller andre tekstbaserte kilder fra f.eks. arbeidsliv), innlærerne selv, relevante kilder innen anvendt lingvistik og «domeneeksperter» fra det virkelige liv (f.eks. butikkleidere, professorer eller medarbeidere). Den siste kilden til materiale kommer fra en prosedyre som kalles triangulering, og innebærer å innhente materiale fra flere ulike kilder gjennom ulike metoder, og på den måten sammenligne dem, trekke ut viktige 'tasks' og avdekke eventuelle uoverensstemmelser i materialet (Long, 2014, s. 166).

For å gå til verks med å innhente materiell fra de fem nevnte kildene, er det videre en rekke metoder en kan anvende, som f.eks. intervjuer, spørreundersøkelser, observasjoner, rollespill, diskursanalyse, samt den nevnte trianguleringsmetoden (Long, 2014, s. 140-141). Oliver, Grote, Rochecouste & Exell (2013a,b) benyttet seg av TBNA i sitt prosjekt med en trianguleringsmetode, og jeg skal nå til slutt kort presentere deres studie og noen viktige funn som blir relevante for min egen analyse og diskusjon senere i kapittel 5 (jf. 5.2.1, 5.2.2).

Forskningsprosjektet til Oliver et al. (2013b) hadde som formål å utvikle en TBNA-modell som kunne brukes av lærere og kursansvarlige ved VET-programmer med aboriginiske elever (*Vocational Education and Training*), og som de ansvarlige så kunne utvikle TBLT-undervisningsopplegg og pensum fra, for å støtte elevene i deres opplæring og andrespråksutvikling. Det må nevnes her at jeg er klar over at denne studien skiller seg fra mye annen SLA-forskning da det er et komplekst og langt historisk forhold mellom aboriginene og ikke-aboriginene i Australia, og at studier fra disse omstendighetene ikke nødvendigvis kan sammenlignes fritt med forholdet mellom andre målspråksbrukere og innlærere i et hvilket som helst annet land i verden. Likevel er funnene svært interessante, og kan bidra med å belyse deler ved arbeidsrettede tiltak som annen SLA-litteratur ikke har utdypet.

Oliver et al. (2013b) utførte en TBNA med en trianguleringsmetode, hvor de hentet data gjennom observasjon av klasserom og arbeidsrettede workshops og gjennomførte intervjuer av elever, ansatte på skolen, en rekke mennesker med ulike tilknytninger til arbeidslivet (som sjefer på arbeidsplasser og rådgivere), samt mange medlemmer av det aboriginiske lokalsamfunnet. I tillegg til dette samlet og analyserte de en rekke dokumenter, som arbeidstitler med beskrivelser av rollene fra en publisert arbeidsguide, samt ulike undervisningsmateriale fra VET-programmet selv og en tilknyttet RTO (en godkjent kvalifiseringsorganisasjon som tilbyr arbeidsrettede kurs).

De har inndelt funnene sine etter tre tematiske kategorier som er relevant for undervisningen i VET-programmet: arbeidsorienterte 'tasks' tilknyttet arbeidsoppgavene, arbeidslivsorienterte 'tasks' tilknyttet sosialiseringen på arbeidsplassen, og krysskulturelle møter på arbeidsplassen (Oliver et al, 2013b, s.42). Det er den siste kategorien, krysskulturelle møter, jeg har lyst å trekke frem og utdype, da funnene og refleksjonene tilknyttet dette i Oliver et al. (2013a, b) er svært interessante. Disse funnene er for det meste basert på intervjuene som ble gjort med lokalsamfunnet de aboriginiske elevene kom fra (Oliver et al., 2013a), og er en viktig kilde for forståelsen av de krysskulturelle utfordringene. Denne utvidede forståelsen førte videre til bedre tilpasninger og tilrettelegging for elevene.

Disse krysskulturelle utfordringene (jf. Oliver et al., 2013b) hindret de aboriginiske elevene i å delta i språklig samhandling på praksisplassen, da maktstrukturene og hvem de var omgitt av på arbeidsplassen ofte fremprovoserte følelsen av en spesifikk type sjenanse som de aboriginiske elevene og andre fra det aboriginiske samfunnet kaller for «shame». Dette er en følelse som kommer frem når en f.eks. blir utsatt for oppmerksomhet, befinner seg i en sosial setting med en autoritetsfigur som politibetjent eller lærer, eller å være i en minoritetsposisjon

som den eneste aboriginer i omgivelsene (Oliver et al, 2013b, s.45). Da elevene ofte havnet i en slik posisjon da de var i praksis, førte det til at de ikke ville snakke. Både lærerne deres og de involverte fra arbeidslivet rapporterte om at elevene var sjenerte, stille og at de trengte å bygge bedre selvtillit, og tolket denne stillheten som at de var umotiverte eller uinteresserte (Oliver et al, 2013a), (Grote, Oliver, Rochecouste, 2016). Denne oppfatningen samstemmer for øvrig også med Bjørklund (2021) sine funn fra norsk arbeidsliv (jf. 2.2). Dataene fra de aboriginske elevene og 57 informanter fra lokalsamfunnet kunne forklare hvorfor denne sjenansen oppstod og hvordan de kunne tilnærme seg denne utfordringen på en annen måte enn «tough love», som virket mot sin hensikt da det fikk elevene til å lukke seg enda mer. Denne kulturelle forståelsen ble viktig i arbeidet av hvordan de på en bedre måte kunne tilpasse opplæringen videre. Representantene fra lokalsamfunnet foreslo bl.a. workshops og trening på å bygge selvtillit i møte med ikke-aboriginene, men også å kjempe for sine egne interesser og bli bevisst og trygg på sin egenverdi (Oliver et al, 2013a, s 256).

En mulig tilnærming til denne krysskulturelle utfordringen kan ifølge Grote et al. (2016) være å koble selvtillitsbyggingen sammen med elevenes kodevekslingsferdigheter (s. 108). Noen fra lokalsamfunnet poengterte at de aboriginske elevene allerede kodeveksler mellom ulike språk og dialekter, og at det hadde vært fruktbart å øve på slik kodeveksling, både språklig og sosialt, også for engelsk når de øver på arbeidsorienterte og arbeidslivsorienterte ‘tasks’ i klasserommet. På denne måten kan de ta på seg en ny «rolle» tilknyttet språket, bygge bedre selvtillit og på sikt overvinne «shame» i møte med ikke-aboriginske personer (Oliver et al, 2013b, s. 46). Kodeveksling kan skape en bro mellom de to språkene og elevenes identiteter og «soft skills» tilknyttet språkene, men dette er altså *ikke* ment til å oppfordre til kulturell assimilering (Grote et al, 2016, s. 112).

3. Valg av metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for prosjektets metode. Prosjektet er en kvalitativ studie (jf. 3.1) som baserer seg på kasusstudie (jf. 3.1.1) og etnografi (jf. 3.1.2). I delkapittel 3.2 presenteres datakildene til prosjektet, som er observasjon og feltnotater av praksisundervisningen (jf. 3.2.1) og intervju med de involverte informantene (jf. 3.2.2). I delkapittel 3.3 redegjør jeg for validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheten til studien, før jeg i 3.4 drøfter ulike forskningsetiske hensyn. Til slutt redegjør jeg for gjennomføringen av datainnsamlingen og databehandlingen i prosjektet: utvelgelsesprosessen av informanter (jf. 3.5.1), gjennomføringen av observasjonene (jf. 3.5.2) og intervjuene (jf. 3.5.3), samt hvordan jeg videre behandlet datamaterialet (jf. 3.5.4). Til slutt bemerker jeg noen av manglene og utfordringene ved prosjektet i 3.5.5.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Dörnyei (2007), er formålet med kvalitativ forskning å beskrive, forstå og belyse menneskelige erfaringer og opplevelser (s. 126). Dette markerer hovedforskjellen fra den kvantitative forskningen. Den kvalitative metoden skal ikke finne ut av sannsynligheter eller hvor representativt individenes erfaringer nødvendigvis er på et større nivå. Med kvalitativ forskning vil vi heller finne et utvalg individer som kan gi et rikt og variert innblikk i fenomenet som etterforskes, slik at vi kan få en dypere og større forståelse for temaet (Dörnyei, 2007, s. 126).

Bruken av kvalitativ metode fører også med seg utfordringer. Særlig utfordringer knyttet til mengde data og det å frembringe nok brukbar og nyttig data er, ifølge Dörnyei (2007), en vesentlig og kjent problemstilling, hvor nesten u håndterlige mengder data kan sluke opp mye av prosjektiden (s. 125). Kvalitativ metode og datainnsamling er per definisjon en mindre systematisk og standardisert tilnærming enn kvantitativ metode, og som ofte gjenspeiler det komplekse ved, og de reelle situasjonene fra, det som dataene sentrerer seg rundt. Å ha et målrettet og klart fokus på det som skal undersøkes, både før, under og etter datainnsamlingen, blir desto viktigere for å kunne avgrense materialet (Dörnyei, 2007, s. 125). En grunnleggende antakelse i kvalitativ forskning er at virkeligheten er holistisk, flerdimensjonal og i konstant endring. Det finnes ikke noe enslig, statisk og objektivt fenomen som skal utforskes i kvalitativ forskning, og en kan aldri helt fange virkeligheten i sin helhet (Merriam & Tisdell, 2015, s. 243). Dermed er styrken med kvalitativ forskning at den kan se etter, beskrive og redegjøre for ulike mønstre i det gitte studieobjektet på en

induktiv måte, i motsetning til deduktive tilnærminger hvor det lages hypoteser og sterke påstander i forkant (Duff, 2008, s. 31).

Dette prosjektet stiller seg i rekken bak flere prosjekter om arbeidsrettet språkopplæring som norsk som andrespråk-miljøet ved Universitetet i Bergen har gjennomført de siste årene (jf. Bjerkeset, 2019; Bjørklund, 2021; Nordby, 2022 og Kervell (ferdigstilles vår 2022)). De kvalitative metodene brukt for datainnsamlingen er valgt på bakgrunn av de tidligere prosjektenes metoder for å hente frem enda flere perspektiver fra dem som jobber med og deltar i arbeidsrettet språkopplæring i Norge. I det følgende skal jeg gjennomgå de to utvalgte metodene for dette prosjektet: kvalitativ kasusstudie (3.1.1) og etnografi (3.1.2).

3.1.2 Kvalitativ kasusstudie

“Case study” eller kasusstudie på norsk, er en av de mest brukte tilnærmingene innen kvalitativ forskning på utdanning, og er anvendt i en rekke ulike forskningsdisipliner. Den har sitt opphav fra tidligere metodiske tilnærminger i fagfeltene antropologi, sosiologi og psykologi (Merriam & Tisdell, 2015, s. 37). Også innen SLA har kasusstudier vært mye anvendt opp igjennom faghistorien, i analyser på både mikro-, meso- og makronivå (Duff, 2008, s. 18). Det er ulike definisjoner av kasusstudier ut ifra ulike forskningstradisjoner. Dette prosjektet lener seg på Merriam & Tisdell (2015) sin definisjon på den kvalitative kasusstudien: “A case study is an in-depth description and analysis of a bounded system.” (s. 37). For mitt prosjekt er det *praksisundervisningen* som foregår på arbeidsplasser, arrangert av en valgt opplæringsmodell, som er enheten som skal beskrives og analyseres. Det regnes som en kasusstudie da dette er et spesifikt nok «system» som kan avgrenses (Merriam & Tisdell, 2015, s. 39).

Den største fordelen ved kasusstudier er at den kan eksemplifisere større prosesser eller situasjoner på en veldig konkret, tilgjengelig og personlig måte (Duff, 2011, s. 96). Selv om en slik kvalitativ kasusstudie er avgrenset og ikke alltid generaliserbar (jf. 3.3), bidrar den likevel med å klargjøre ulike signifikante karakteristikk ved enheten som studeres (Merriam, 1998, s. 29). Kasusstudier er altså designet for å utforske ulike samtidfenomen som ikke kan skilles fra konteksten (Yin, 2018, s. 15). Ved en deskriptiv og utforskende tilnærming til kasusen, vil studien på denne måten gi en holistisk innsikt i det som utforskes, i tråd med intensjonen som dette prosjektet har om å utforske hvordan praksisundervisningen støtter voksne andrespråkselevs erfaringer med norsk i arbeidspraksis.

Da kvalitative kasusstudier er definert etter hvilken enhet som studien undersøker, kan de godt la seg kombinere med andre ulike typer kvalitative metoder (Merriam & Tisdell, 2015, s. 39). For prosjektet er det relevant å se på bl.a. det sosiale samspillet mellom lærer og elev i praksisundervisningen og de ulike prosessene som foregår i løpet av undervisningstimen. Derfor er etnografi også en viktig del av prosjektets design, som presenteres i følgende delkapittel.

3.1.2 Etnografi

Det opprinnelige formålet med etnografi, som stammer fra den antropologiske disiplinen, er ifølge Dörnyei (2007) å beskrive og analysere «practices and beliefs of cultures» (s. 130). Kulturbegrepet er her forstått som vidt, og kan omfatte hvilken som helst sosial «enhet», som deler atferdsmønstre som er strukturert etter felles tro, verdier og/eller holdninger (Merriam & Tisdell, 2015, s. 29). Til tross for den historiske bakgrunnen til etnografi, som tydelig hadde en kolonialistisk tankegang i starten, har metoden utviklet seg videre til å være en svært nyttig fremgangsmåte for mange forskningsprosjekt. Også innen andrespråksforskning har etnografi vist deg å være givende, bl.a. for å komme nærmere andrespråklæringsprosessen på et kulturelt og sosialt nivå (Dörnyei, 2007, s.130).

Ifølge Merriam & Tisdell (2015) er etnografi både en prosess og et produkt; forskere «gjør» etnografi i form av en forskningsprosess, som resulterer i et skriftlig arbeid av de ulike funnene, altså et etnografisk produkt (s. 29). De sentrale egenskapene ved den klassiske etnografiske studien er, ifølge Dörnyei (2007):

- Fokus på informantenes subjektive tolkning av deres egne væremåter og ulike skikker i kulturen for å kunne få tilgang til en «insiders» perspektiv
 - Et langvarig engasjement i naturlige omgivelser (anbefalt lengde på 6-12 måneder)
 - Forskningsfokuset utvikler seg og vokser frem gjennom konteksten underveis i feltarbeidet
- (Dörnyei, 2007, s. 131)

Dette prosjektet er ikke en longitudinell studie, og derfor vil det være noe avvik fra det som beskrives her angående lengden, da denne studien ikke kan omfatte en 6-12 måneders observasjonsperiode av hensyn til størrelsen og omfanget til prosjektet. Imidlertid kan studien, gjennom det etnografiske feltarbeidet, mulig kunne bidra til å få et «innsider»-perspektiv, samt å kunne utforske underveis i feltarbeidet hva som kan være aktuelt å sette

søkelys på i observasjonen og analysen av de ulike delene og rollene i praksisundervisningen (Dörnyei, 2007, s. 38).

Der prosjektet undersøker praksisundervisningen som en enhet, jf. kasusstudie (3.1.1), vil prosjektet videre undersøke informantene etnografisk, for å dokumentere og utforske informantenes meningsforhandlinger, observere hvordan de interagerer i den naturlige settingen, samt hva de selv mener om, oppfatter og tolker praksisundervisningen som. På denne måten er det etnografiske kasusstudien både av deskriptiv og utforskende art, hvor de kulturelle dimensjonene (etnografien) utforskes innad det spesifikke programmet for praksisundervisningen (kasusstudien) (Merriam & Tisdell, 2015, s. 41).

3.2 Datakilder

Ut ifra det valgte forskningsdesignet, etnografisk kasusstudie, innhenter jeg datamateriale ved å 1) foreta observasjon og føre feltnotater fra praksisundervisningen på arbeidsplassene (jf. 3.2.1), og 2) utføre semistrukturerte intervju med samtlige informanter (jf. 3.2.2). Disse datakildene er valgt for å kunne dokumentere og undersøke hva som foregår i praksisundervisningen og for å få innsikt i hva informantene som er involverte i undervisningen selv opplever og mener om den.

3.2.1 Observasjon og feltnotater

For å kunne forstå kulturen i gruppen som undersøkes, må en bruke tid sammen med gruppen (Merriam & Tisdell, 2015, s. 29). For å kunne forstå praksisundervisningen i sin helhet, står observasjon derfor sentralt i datainnsamlingen for dette prosjektet. Å kunne gjennomføre observasjon på en systematisk måte krever trening, så i prosjektforberedelsene gjennomførte jeg en pilot hvor jeg øvde meg på å observere en type praksisundervisning med en lærer over flere uker. Merriam & Tisdell (2015, s. 139) poengterer dessuten at det å trene på å holde oppmerksomheten på det som observeres, øve på å ta feltnotater samt det å kunne oppdage forskjellen mellom viktige detaljer og trivialiteter, er viktig for å kunne validere dataene. Videre er det vesentlig å avklare hva som skal observeres. En kan aldri observere alt som foregår til enhver tid, men det er viktig å få med følgende: den fysiske settingen, de ulike deltakerne, aktivitetene, samtalene og interaksjonene de deltar i, og observatørens egen atferd (Merriam & Tisdell, 2015, s. 141). En annen ting som er viktig å få med i observasjonen er såkalte «subtle factors», som f.eks. ikke-verbal kommunikasjon, symbolske handlinger eller

ordbruk. I tillegg bør en være oppmerksom på det som *ikke* skjer, da særlig hvis noe skal eller forventes at skal skje (Merriam & Tisdell, 2015, 141).

I observasjonene av praksisundervisningen stiller jeg som ikke-deltakende observatør, da det er viktig at undervisningen og samspillet mellom elev og lærer får utspille seg så naturlig som mulig, uten min innblanding. Dette er en vanlig måte å foreta observasjon i klasserom på, selv når det er en type etnografisk studie (Dörnyei, 2007, s. 179). Praksisundervisningen er et eget læringsrom som sammenslår undervisningsrommet og arbeidsrommet (jf. 5.2.1 og Figur 4), og da det er læringssituasjonene som står i sentrum, er det viktig at jeg involverer meg i minst mulig grad. Dette vil dessuten gi meg rom til å kunne dokumentere og tolke det jeg observerer av sosiale og kulturelle situasjoner og lingvistiske interaksjoner (Duff, 2008, s. 128). For å dokumentere det som observeres, må jeg benytte meg av detaljerte feltnotater for hver økt med observasjon. Observasjonen er ifølge Merriam & Tisdell (2015) kun halvparten av arbeidet, da det en klarer å notere ned i løpet av observasjonsøkten videre må bearbeides til detaljrike og godt gjennomarbeidede feltnotater (s. 150). Feltnotater består av både av objektive beskrivelser og subjektive tolkninger, som resulterer i en tidlig og foreløpig dataanalyse. Dette arbeidet samles så sammen til en kolleksjon av data og danner grunnlaget for den videre analysen (Merriam & Tisdell, 2015, s. 152).

Observasjon og feltnotater kan hjelpe meg å avdekke og dokumentere både det som skjer og *ikke* skjer i løpet av praksisundervisningen, men den kan ikke gi tilgang til informantenes egne tanker, meninger og oppfatninger om praksisundervisningen. Jeg har derfor valgt å innhente slik informasjon ved å gjennomføre semistrukturerte intervju med informantene. Dette skal jeg gjøre videre rede for i neste delkapittel.

3.2.2 Semistrukturerte intervju

For denne studien er semistrukturerte intervju med informantene valgt for å kunne få tilgang til informantenes egne oppfatninger, følelser og tolkning av det som foregår i praksisundervisningen. Jeg gjennomførte ett semistrukturert intervju per informant etter at observasjonsperioden var ferdig, for å oppklare og undersøke nærmere det jeg hadde observert. Et semistrukturert intervju er et intervju som inkluderer forberedte, men åpne spørsmål, samt tid og rom for å utforske de ulike poengene sammen med informanten (Dörnyei, 2007, s. 136). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver slike intervju som semistrukturerte *livsverdensintervju*, hvor intervjuet søker informantenes fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (s. 46). En slik innsikt vil være viktig for

prosjektet, da praksisundervisningen bygger på de to involverte i den gitte økten, lærer og elev. Ved hjelp av en semistrukturert samtale med dem, vil prosjektet kunne avdekke i nærmere detalj det som ikke er synlig i observasjonsdataene (jf. 3.2.1).

I tillegg til de planlagte intervjuene, vil det være rom for spontane samtaler i løpet av observasjonsperioden, som også kan betegnes som ustrukturerte intervju (Dörnyei, 2007, s.135). Basert på tidligere erfaringer med observasjon fra pilotundersøkelsen, vil det være naturlig å prate med elevene og lærerne på arbeidsplassen i forkant og i etterkant av praksisundervisningen, samt på bussen og i bilen med lærerne under reisen til de ulike arbeidsplassene. Ved slike ustrukturerte og uformelle samtaler vil jeg både få innsikt i informantenes perspektiver, samt informasjon om hva jeg bør ta opp i de kommende semistrukturerte intervjuene (se også Merriam & Tisdell, 2015, s.111). Informasjonen fra slike samtaler kan dokumenteres i feltnotatene som en del av den totale datainnsamlingen (jf. 3.2.1).

3.3 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Å sikre validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning betyr, ifølge Merriam & Tisdall (2015, s. 237), å utføre forskningen etter etiske føringer. Som nevnt i 3.1, finnes det ikke en fastsatt virkelighet eller sannhet som kan fanges, og kvalitativ forskning må derfor sikre validitet gjennom å øke sammenhengen mellom forskningen og virkeligheten på ulike vis. En velkjent strategi for å sikre validitet innad et forskningsprosjekt er gjennom triangulering. Det kan være å kombinere ulike teorier, metoder eller datakilder som kan undersøkes i sammenheng (Merriam & Tisdall, 2015, s. 245). Dette prosjektet er som nevnt en etnografisk kasusstudie som kombinerer de ulike datakildene observasjon og intervju, og denne kombinasjonen kan styrke studiens troverdighet og validitet.

Når det angår studiers reliabilitet, er det viktig at forskningsfunnene er uavhengig av tilfeldige omstendigheter, og at resultatene vil bli de samme om en prøver å gjøre studien på nytt (Dörnyei, 2007, s. 57). Da kvalitativ forskning utforsker virkeligheten, er det ikke mulig å fange konsekvent og statisk materiale, fordi verden og menneskene som lever i den alltid vil være dynamisk og i endring. Kvalitative forskningsfunn kan dermed ikke reproduseres etter det tradisjonelle reliabilitetsbegrepet i henhold til kvantitativ forskning. Merriam & Tisdell (2015) argumenterer heller for at reliabiliteten til kvalitative studier avhenger av om resultatene er *konsistent* med datamaterialet som er samlet (s. 251). Det betyr altså at funnene

må samsvare med datamaterialet som er i innsamlet, og reliabiliteten vil ytterligere sikres gjennom analyse og triangulering (Merriam & Tisdell, 2015, s. 251).

Som nevnt i 3.2.1 er ikke kvalitative studier alltid generaliserbare. Generaliseringer i den kvalitative forskningen er annerledes enn den kvantitative, og begrepet tolkes på ulike måter av ulike forskere. Et nyttig perspektiv når det gjelder generaliserbarhet i kvalitativ forstand, er begrepet om såkalte «working hypotheses» (Merriam, 1998, s. 209). Med dette blikket ser en på forskningsfunnene som hypoteser heller enn faste konklusjoner. Dette er fordi alle generaliseringer innen forskning på mennesker og samfunn, både kvalitative og kvantitative, svekkes over tid, og kan ikke ses på som fastsatte konklusjoner for alltid. (Merriam, 1998, s. 209). For denne studien er det viktig å understreke at denne prosjektet erkjenner og bygger videre på flere aktuelle studier og deres funn på arbeidsrettet språkopplæring, hvor det er flere aspekt ved opplæringen som er funnet gjentatte ganger i ulike studier (jf. 2.2). Denne studien inkluderer også en triangulering av både metoder og kilder, og vil på den måten gi fruktbare innsikter i hva som foregår i praksisundervisningen fra flere perspektiv. Det er mulig å ende opp med valide analytiske generaliseringer, på samme måte som alle andre forskningsmetoder, når det er foretatt hensiktsmessige og gode kvalitative datainnsamlinger (Dörnyei, 2007, s. 154).

3.4 Forskningsetiske hensyn

Det er en mange ulike forskningsetiske hensyn som må tas når et prosjekt involverer informanter. Informantenes personvern og sikkerhet, samt annen informasjon fra dem som er taushetsbelagt, skal beskyttes (Duff, 2008, s. 146). Jeg har derfor gjort en rekke tiltak for å sikre at de ulike etiske hensynene blir ivaretatt. Angående personvern og behandling av personopplysninger, har jeg og veileder avklart hvilke data som er nødvendig å innhente og videre hvordan datamaterialet skal behandles, lagres og anonymiseres. Prosjektet ble evaluert og godkjent gjennom Universitetet i Bergens eget system for risiko og etterlevelse i forskningsprosjekt (RETTE). Jeg har opprettet en koblingsnøkkel som erstatter informantenes navn med koder, og har videre anonymisert både navn og annen informasjon som kan avsløre informantenes identiteter i alt av prosjektets datamateriale. Alle digitale filer er lagret på et sikkert lagringssystem, og de analoge feltnotatene og andre fysiske dokumenter er oppbevart på et sikkert sted.

I tillegg er det viktig å ha en ryddig prosess for å innhente samtykke til deltakelse. Jeg har utformet to ulike samtykkeskjema etter mal fra NSD: ett for lærerne og ett for elevene (se

vedlegg 3, 4). Det var viktig å formulere samtykkeskjemaet til elevene detaljert og informativt nok og samtidig prøve å tilpasse teksten til deres språklige nivå. For å sikre at elevene forstod det de signerte på, gikk jeg gjennom skjemaet steg for steg med dem. I tillegg fikk elevene anledning til å spørre meg og læreren sin om det de måtte lure på, samt at de fikk ta skrive med seg hjem og tid til å tenke over sin egen deltakelse før de trengte å bestemme seg for om de ville bli med eller ikke. Alle informantene som er presentert (jf. kapittel 4) gav både muntlig og skriftlig samtykke til å delta i studien, og vet at de når som helst kan trekke seg om de ønsker det (jf. samtykkeskjema, vedlegg 3, 4).

Et annet viktig forskningsetisk hensyn jeg har tatt, har vært å oppsøke informasjon om etiske forhold ved forskerens rolle og bevisstgjøre meg selv om min rolle i prosjektet og mitt forhold til de ulike informantene (Merriam, 1998, s. 42). Som ansvarlig for prosjektet har jeg et moralsk ansvar overfor de involverte i å fremstille dataene på en korrekt og redelig måte, og formidle funnene i sin helhet (Dörnyei, 2007, s. 67). Dette har jeg til mitt ytterste prøvd å etterleve ved gjennomføringen av prosjektet mitt, og i følgende delkapittel redegjør jeg i detalj hvordan prosjektet har utfoldet seg.

3.5 Gjennomføring

I denne delen skal jeg forklare hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen til prosjektet foregikk. Jeg går igjennom utvelgelsesprosessen av informanter (jf. 3.5.1), gjennomføringen av observasjonene (jf. 3.5.2) og intervjuene (jf. 3.5.3), samt hvordan jeg videre behandlet datamaterialet (jf. 3.5.4). Til slutt bemerker jeg noen av manglene og utfordringene ved prosjektet (jf. 3.5.5).

3.5.1 Utvalg av informanter

I oppstarten av prosjektet hadde min veileder og jeg et møte med et opplæringscenter som var aktuelt å samarbeide med. På møtet var det med mange lærere som på ulike måter jobbet med arbeidsrettet språkopplæring, og vi fikk oversikt over hvem som jobbet med hva, og hva som var fokuset i de ulike kursene de jobbet med. Etter dette møtet fikk jeg kontakt med to lærere, «Amalie» (jf. 4.5) og «Marius» (jf. 4.6) som jobbet med kurs som kombinerte arbeidspraksis, klasseromsundervisning og praksisundervisning, på hvert sitt nivå. Da de sa seg villig til å bli med i studien min, måtte vi videre finne noen elever som kunne være interessert i å bli med. Lærerne spurte noen av elevene i klassene om de kunne tenke seg å delta. Hver lærer fant to elever hver, og i løpet av observasjonsperioden min fulgte jeg disse

fire elevene. En av elevene trakk seg mot slutten, og da endte prosjektet opp med følgende elevinformanter: «Ibrahim» (jf. 4.2), «Maadhini» (jf. 4.3) og «Emir» (jf. 4.4). Studiens størrelse ble da et omfang av fem informanter, som ifølge Dörnyei (2007) er en håndterbar størrelse for en kvalitativ studie (s. 127). Jeg satte informantkoder på hver av informantene og lagret personopplysningene og dataene tilknyttet dem underveis på et sikkert system i henhold til Universitetet i Bergens retningslinjer for behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter (RETTE). Jeg vil også bemerke at denne avhandlingen omtaler innlærerne som *elever*. Det er varierende hva tidligere forskning omtaler dem som, men fordi innlærerinformantene selv oppfatter forholdet til lærerne deres som et lærer-elev-forhold, har jeg valgt å bruke dette heller enn «deltaker», da de først og fremst er elever i undervisningssituasjonen.

I tillegg til informantene som ble utvalgt, ble også ulike arbeidsledere, kollegaer og kunder observert da de samhandlet med informantene mine på ulike måter. Prosjektet tok ikke høyde for å involvere dem som direkte informanter, men jeg fikk muntlige tillatelser fra arbeidslederne til å følge elevene rundt på arbeidsplassene og observere det som skjedde på arbeidsplassene. I løpet av observasjonsperioden ble det tydelig at jeg kunne involvert arbeidslederne og kollegaene mer i studien, da de satte sine preg på dataene mine, som vi skal se videre i kapittel 4. Intensjonen i starten av prosjektet var å avgrense studien til praksisundervisningen og dermed elevene og lærerne (som jo er kasusen for studien). Imidlertid spiller også arbeidslederne og kollegaene svært deltakende roller i informantenes hverdag på arbeidsplassen, og som jeg oppdaget underveis i studien, ble disse altså på ulike måter involvert i praksisundervisningen.

3.5.2 Gjennomføring av observasjon på arbeidsplassen

Etter at lærerne og elevene var valgt ut, kunne jeg starte med å gjennomføre observasjoner av praksisundervisningen på de ulike praksisplassene. Ved første møte med elevene forklarte jeg nærmere hva formålet med prosjektet mitt var, og de fikk, som nevnt over (3.5.1), mulighet til å stille spørsmål til meg og læreren sin før de signerte samtykkeskjemaet for deltakelse ved neste møte. Jeg observerte praksisundervisningene til Ibrahim og Emir med Amalie to ganger hver, og Maadhini sin undervisning med Marius en gang. I tillegg observerte jeg praksisundervisningen til informantene som senere trakk seg, som også var Marius sin elev. Jeg fikk dermed observert Amalie sin undervisning fire ganger og Marius sin undervisning to ganger. Da observasjonsperioden kom nærme sommerferien til kurset, fikk vi ikke gjennomført en andre runde med observasjon av praksisundervisningen med Marius sine

elever. Dataene om hans undervisning, i tillegg til de to observasjonsøktene, bygger også på intervjuene med ham og Maadhini. Der beskriver begge praksisundervisningen fra sitt perspektiv, og jeg mener derfor at det var tilstrekkelig med materiale fra Marius sin undervisning for prosjektet.

I løpet av de fem observasjonsbesøkene, tok jeg feltnotater av det jeg observerte underveis i praksisundervisningen. Jeg benyttet meg av både analoge og digitale feltnotater. De digitale feltnotatene ble oppbevart på en sikker digital tjeneste, mens de analoge notatene ble oppbevart på et sikkert sted imens jeg skrev dem over som digitale notater, for så å overføre dem til den sikre digitale tjenesten hvor resten av materialet ble oppbevart. Grunnen til at jeg gikk fra analoge til digitale feltnotater var behovet for å kunne notere raskere fra de ulike situasjonene og ytringene som ble sagt, samt at det ble behov for å ta bilder. Det var mer krevende enn ventet å skulle dokumentere så mye som mulig i skriftlig form samtidig som jeg skulle følge informantene rundt på arbeidsplassen, analysere relasjonene, de ulike hendelsene og få med meg alle de ulike nyansene i løpet av praksisundervisningen. Som Merriam & Tisdell (2015) peker på, er ikke dette en unik opplevelse, det er heller en ganske vanlig erfaring for studenter og nye forskere i feltet (s. 143).

Under observasjonsbesøkene var jeg bevisst på min rolle som ikke-deltakende observatør (jf. 3.2.1). Jeg prøvde så godt jeg kunne å være «flue på veggen» og holde meg så anonym som mulig. Likevel, når en er fysisk til stede på arbeidsplassen blant læreren, eleven, kollegaer og kunder, er det naturlig å hilse på dem som tar kontakt. Jeg introduserte meg og min rolle for arbeidslederne på arbeidsplassene da jeg ba dem om muntlig tillatelse til å observere praksisundervisningen på arbeidsplassen.

Da praksisundervisningen foregikk, holdt jeg meg for det meste i bakgrunnen for å få en best mulig oversikt over de ulike situasjonene som oppstod, og for å kunne notere så detaljert som mulig. Av og til tok elevene og lærerne kontakt med meg i ulike situasjoner i løpet av undervisningen, og da var det naturlig å ha korte samtaler med dem. Ellers tok jeg selv kun initiativ til småprat med elevene og lærerne i tiden før og etter undervisningen. Denne kontakten var viktig for å bygge relasjon og tillit mellom informantene og meg til de kommende intervjuene.

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Da jeg hadde gjennomført observasjonene, utformet jeg så intervjuguider (jf. vedlegg 1, 2) som jeg kunne støtte meg på for de semistrukturerte intervjuene. Å utforme slike guider var en viktig del av planleggingsarbeidet for å sikre at jeg fikk med meg både et bredt spekter av

opplevelser, men samtidig også snevre nok inn til at jeg også fikk avdekket spesifikke nok erfaringer (Molde & Wunderlich, 2021, s. 164). Intervjuguidene bestod av felles spørsmål som jeg hadde for lærerne og elevene, som baserte seg på forskningsspørsmålene for studien. I tillegg hadde jeg med forskjellige spørsmål rettet mot hver enkelt informant ut ifra de ulike observasjonene jeg hadde gjort i løpet av observasjonsperioden. Da intervjuguidene var ferdigutviklet, gjennomførte jeg så ett semistrukturert intervju (jf. 3.2.2) med hver av informantene i studien, til sammen fem intervju. Intervjuguidene var svært nyttige å ha med under intervjuet, da jeg sikret meg data både fra tema som var felles for alle informantene, men også at vi fikk gjennomgått ulike situasjoner og forhold som var unike for hver enkelt informant.

Alle intervjuene ble tatt opp som lydfiler på to ulike enheter i tilfelle det skulle hende noe teknisk uforutsett. Intervjumaterialet endte opp med en varighet på i overkant av seks timer. Intervjusettingene var litt ulike for hver informant, og det fikk ulike konsekvenser for kvaliteten på lydfilene. Nesten alt av intervjumaterialet var tydelig nok til at det kunne transkriberes og tolkes i ettertid, men det var et par unntak hvor støy i rommet eller dårlig internettforbindelse hindret noen av ytringene fra å bli oppfattet og transkribert.

Det første intervjuet jeg gjennomførte var med Ibrahim (jf. 4.2). Vi møttes på en kafé på kjøpesenteret hvor praksisplassen hans var, slik at det var lett for ham å stille, samt at det skulle føles mer avslappende og mindre formelt enn å sitte på kontoret på arbeidsplassen. Vi tok en kaffe sammen og hadde en hyggelig dialog, men det var mer utfordrende å utføre intervjuet på norsk enn jeg hadde forespeilet. Amalie og jeg hadde i forkant av intervjuet avklart at det ikke var nødvendig med tolk for Ibrahim sitt intervju, men underveis i intervjuet innså jeg at det hadde vært nyttig. En annen utfordring ved intervjuet var selve lokasjonen; det var mye støy i kafélokalet, og noen få deler av lydopptaket fra intervjuet ble dermed ikke like lett å tyde under transkripsjonen.

På bakgrunn av erfaringene med Ibrahim sitt intervju, valgte jeg et mer stille lokale for Emir (jf. 4.3) sitt intervju, som var det andre intervjuet jeg holdt. Da møttes vi i lokalene hvor opplæringscenteret hører til, hvor vi fikk låne et klasserom som var ledig. Amalie og jeg avklarte i forkant at det var nødvendig med tolk til Emir sitt intervju, og jeg bestilte en sertifisert og godt kvalifisert tolk via tolkereregisteret.no, en tjeneste fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi, 2021). Det var særlig nødvendig med et stille rom til intervjuet med Emir, da tolken ikke kunne være fysisk til stede, og måtte være med digitalt over Zoom. Emir var litt motvillig til å bruke tolken i starten av intervjuet, men det viste seg å være nyttig underveis. Emir brukte tolken noen ganger da han ikke fikk frem det han ønsket å formidle,

men han fullførte mesteparten av intervjuet på norsk. Jeg prøvde å formidle flere ganger i løpet av intervjuet at jeg var mest opptatt av å få så mye innsikter i hans opplevelser som mulig, og at det var viktig at han brukte tolken hvis han ikke fikk formidlet det han egentlig mente på norsk. Likevel ville han helst fortelle selv på norsk, og intervjuet ble noe kortere enn de andre intervjuene, da vi ikke fikk gått så mye i dybden som med de andre informantene.

For Maadhini (jf. 4.4) sitt intervju valgte vi å møtes på pauserommet på praksisplassen hennes, da arbeidslederen gav oss tillatelse til dette. Vi fikk ha pauserommet for oss selv, men ble avbrutt et par minutter midt i intervjuet da noen av kollegaene skulle trakte kaffe på kjøkkenet. Da tok vi en pause fra intervjuet, og fortsatte da vi var på tomannshånd igjen. I forkant av intervjuet med Maadhini spurte jeg Marius om jeg ville trenge tolk eller ikke, og han vurderte at det nok ikke var nødvendig. Mesteparten av intervjuet med Maadhini gikk bra, men likevel fikk jeg ikke alltid helt tak i alt av hva Maadhini ønsket å formidle. I retrospekt ville det vært nyttig å ha med tolk til alle elevintervjuene.

Til Amalies (jf. 4.5) intervju avtalte vi å møtes på pauserommet til lærerne på opplæringscenteret hun er ansatt ved. Vi var alene og fikk fred og ro under hele intervjuet. Jeg opplevde at jeg ble usikker på intervjurollen min i intervjuet med Amalie, særlig da vi kom inn på språklæringssyn (jf. 4.5.2). Fordi prosjektet har et teoretisk utgangspunkt i de bruksbaserte tilnærmingene til andrespråklæring, visste jeg ikke hvor mye jeg kunne bidra med i diskusjonen da hun tok opp at hun tenkte at hun kanskje hadde et bruksbasert språklæringssyn. Jeg holdt litt igjen her i frykt for å stille for ledende spørsmål, men når jeg ser tilbake på intervjuet, ser jeg at jeg kunne ha fulgt opp den faglige diskusjonen mer enn jeg våget underveis i intervjuet.

Det siste intervjuet jeg foretok for prosjektet var med Marius, og det arrangerte vi digitalt over Zoom. Det oppstod noen tekniske utfordringer som følge av dårlig internettforbindelse på arbeidsplassen som Marius satt på, som igjen førte til noen forstyrrelser i lyden. Det gjorde at lydopptaket fra intervjuet ikke ble optimalt, noe som Merriam & Tisdell (2015) påpeker at alltid er en risiko når en utfører intervju over internett (s. 117). Lydkvaliteten ble heldigvis god nok til at mesteparten av lydopptaket kunne transkriberes og tolkes.

3.5.4 Behandling av datamaterialet

Etter datainnsamlingen, gikk jeg så videre til å behandle datamaterialet ytterligere. Feltnotatene, som jeg hadde brukt mye underveis i utformingen av intervjuguidene til intervjuene (jf. 3.5.3), var også svært nyttige i etterkant av intervjuene. Jeg sammenlignet de

ulike notatene for hver informant, mellom informantene og videre opp mot materialet fra intervjutranskripsjonene.

For intervjumaterialet startet behandlingen først med å transkribere alle lydfile. Det var som nevnt i overkant av seks timer med materiell som jeg transkriberte i programmet ELAN (ELAN, 2021). Jeg valgte å gjennomføre en ordrett transkripsjon med ortografisk stil, og prøvde så langt det lot seg gjøre å transkribere de ulike ytringene i hvert sitt segment, som så ble nummerert i ELAN. Jeg ønsket at transkripsjonen skulle bli så lik den muntlige formen som mulig slik at dataene skulle fremstå som autentiske og objektive, uten for mye av min egen tolkning. Transkripsjon er i seg selv ikke en nøytral oppgave, og som Swann (2009) poengterer, vil transkripsjonene og utvelgelsen av hvilke segmenter som skal analyseres samsvare med forskningens interesser og hva som ses på som potensiale for analysen (s. 163). Derfor prøvde jeg å transkribere ortografisk og så talenært som mulig, og brukte kun tegnsetting der det var nødvendig for å forstå ytringene. For eksempel brukte jeg anførselstegn der informantene refererte til andres ytringer, og der ytringene var tydelige spørsmål transkriberte jeg ytringen med spørsmålstegn. Transkripsjonen måtte også anonymisere noen navn på personer og ulike arbeidsplasser som ble nevnt. Der informantene snakket om hverandre, ble deres ekte navn byttet ut med de anonymiserte informantnavnene.

Videre gikk jeg så til selve analysen av datamaterialet. Bearbeidingen av dataene til analysen har vært en omfattende og grundig prosess. Etter transkripsjonen av intervjuene leste jeg og fremhevet ulike og viktige poeng som kom fram i hvert intervju. Disse så jeg i sammenheng med de ulike feltnotatene. Deretter koblet jeg dem til intervjuguidene, forskningsspørsmålene og til teorien for prosjektet. Dette resulterte i at det ble en hermeneutisk fortolknings sirkel, hvor jeg stadig måtte se tilbake på de ulike delene ved prosjektet, for å forstå og bearbeide dataene både i dybden og som helhet. Jeg gjorde på denne måten flere hermeneutiske meningsfortolkninger gjennom analyseperioden (jf. Kvale & Brinkmann, 2017, s. 237).

3.5.5 Mangler og utfordringer

Det oppstod noen utfordringer underveis i datainnsamlingen som påvirket datamaterialet, og prosjektet har derfor noen mangler og/eller svakheter. Den første utfordringen som påvirket datamaterialet, var den globale covid-19-pandemien som foregikk i perioden jeg skulle foreta datainnsamlingen. Prosjektet skulle egentlig ha datainnsamling tidligere i semesteret enn mai/juni 2021, men på grunn av nedstenging og restriksjoner ble datainnsamlingen utsatt flere ganger. Mot slutten av vårsemesteret 2021 kunne lærerne igjen holde fysisk

praksisundervisning på praksisplassene til elevene sine, så da måtte jeg gripe sjansen og utføre datainnsamlingen mens det ennå var mulig. Datainnsamlingen skjedde derfor tett opp mot sommerferien til elevene, som førte til at en av informantene trakk seg, og at det ikke ble mulig å ha to runder med observasjon av Marius sin praksisundervisning (jf. 3.6.2).

I tillegg skulle prosjektet opprinnelig følge både praksisundervisningen på praksisplassene og klasseromsundervisning på opplæringscenteret for å kunne utforske sammenhengen mellom de to ulike læringsrommene, men på grunn av smittevernstiltak på datainnsamlingstidspunktet var det ingen fysisk klasseromsundervisning å følge. Som erstatning hadde klassene ulike digitale aktiviteter og undervisning som de fulgte hjemmefra, samt egenstudium hjemme. Det alternative digitale opplegget var dermed ikke helt i tråd med det opplæringsmodellen egentlig hadde planlagt for. Derfor tok jeg en avgjørelse om å avgrense prosjektet til å undersøke den fysiske praksisundervisningen, som var i sin opprinnelige form etter det opplæringsmodellen baserte seg på.

En annen mangel som kom frem underveis i databehandlingen var at arbeidslederne og kollegaene burde blitt involvert i prosjektet som faktiske informanter. I fasen med prosjektplanleggingen var det som nevnt mye annet som var planlagt at skulle observeres og analyseres, og involvering av arbeidsledere og kollegaer kunne ført til at omfanget på studien ble for stort for gjennomførbarheten. I ettertid, under databehandlingen, viste det seg likevel at det kunne vært svært fruktbart å ha dem med for å høre fra deres perspektiv. Dette fremheves også senere i avhandlingen som noe som kan la seg gjøre i videre forskning (jf. 6.3).

4. Analyse

I dette kapittelet skal jeg 1) presentere opplæringsmodellen jeg har undersøkt 2) presentere informantene i studien og 3) vise viktige funn fra observasjonene og intervjuene som jeg har hatt. Jeg starter med å presentere den arbeidsrettede opplæringsmodellen som studien har undersøkt (4.1). Deretter presenterer jeg hver enkelt informant, og behandler dataene fra den enkelte informant i hvert deres delkapittel: Ibrahim (4.2), Maadhini (4.3), Emir (4.4), Amalie (4.5) og Marius (4.6). Dette materialet danner grunnlaget for den videre drøftingen i diskusjonskapittelet (5). Der kobler jeg de ulike funnene og drøfter dem grundigere i lys av teori og andre relevante funn fra studier innen arbeidsrettet språkopplæring.

4.1 En ny og forbedret arbeidsrettet opplæringsmodell

Modellen jeg har undersøkt var på datainnsamlingstidspunktet en nysatsing, og hadde vært i gang i knappe seks måneder da jeg foretok datainnsamlingen min i mai og juni 2021. Modellen drives i samarbeid mellom et voksenopplæringscenter, NAV og ulike arbeidsplasser på Vestlandet. Samarbeidet hadde oppstart tidlig 2021, og resulterte i tre arbeidsrettede klasser for semesteret. Kurset har løpende opptak, og er mulig å søke på for alle innvandrere som trenger hjelp til å komme inn i arbeidslivet etter de har fulgt ordinær opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Klassene er inndelt etter antatt progresjon (spor 1-3) og nivå etter det felles europeiske rammeverket for språk (jf. Utdanningsdirektoratet, 2011), A1-B1. Det er ca. 15 elever i hver klasse.

Det er felles rammer for hvordan ukene er lagt opp for klassene som tilhører modellen. Mandag har hver klasse en hel dag med klasseromsundervisning med læreren sin. Tirsdag, onsdag torsdag er alle elevene i praksis, og læreren drar ut til noen få av elevene hver av dagene. Det resulterer i at elevene får individuell praksisundervisning på arbeidsplassen sin ca. hver 3. uke. På fredagene har klassen en halv dag med klasseromsundervisning, og så er resten av arbeidsdagen satt av til egenstudium. Denne organiseringen av uken gjør at elevene får en kontinuitet i norskopplæringen fra uke til uke, men også at de kan konsentrere seg om arbeidspraksisen sin midt i uken.

Det er også lagt opp til at lærerne som jobber med kurset kan dra nytte av hverandre og skape samarbeid på tvers av klassene. Da datainnsamlingen min foregikk i 2021, var samfunnet fortsatt preget av covid-19-restriksjoner, og fysisk klasseromsundervisning og blanding av elever fra ulike klasser var ikke ønskelig pga. høy smittefare. Elevene fikk ha

praksis og praksisundervisning fysisk, mens klasseromsundervisningen foregikk digitalt store deler av semesteret.

Fordi modellen var relativt ny for lærerne da jeg hadde datainnsamling, var lærerne selv i en prosess med å finne ut av ulike måter å legge opp praksisundervisningen og koble elevenes praksiserfaringer med klasseromsundervisningen. Denne måten å jobbe for var ny for begge lærerne som deltok i denne undersøkelsen, og de har valgt ulike måter å jobbe på, tilpasset elevenes nivå. Også for elevene er det verdt å nevne at de alle startet på ulikt grunnlag; de startet på ulike tidspunkt i semesteret og har forskjellige erfaringer fra kurs og arbeidsrettede tiltak fra tidligere.

I de følgende delkapitlene blir elevene Ibrahim, Maadhini og Emir presentert, etterfulgt av lærerne Marius og Amalie. Maadhini er elev på Marius sitt kurs, mens Ibrahim og Emir er elevene til Amalie.

4.2. Ibrahim - elev

Ibrahim er en 50 år gammel mann som kommer fra et land nord-øst i Afrika. Han har bodd i Norge siden 2008, og har gått på norskkurs flere ganger, samlet sett i ca. fem år. Han har tatt grunnskole, videregående skole og høyskoleutdanning i hjemlandet, og hadde en karriere innen elektro og teknikk før han flyttet til Norge. Han har vært sjef i et selskap i hjemlandet, og er godt vant til arbeidslivet fra den tiden. I tillegg behersker han fire språk utenom norsk, og kodeveksler ofte til engelsk der han ikke finner ordene på norsk. Ibrahim fremstår som en motivert, arbeidskyndig og selvstendig praksisdeltaker.

4.2.1 Møte med arbeidslivet i Norge og arbeidspraksis

Ibrahim har på datainnsamlingstidspunktet vært i arbeidspraksis fire måneder. Han er i praksis to dager i uken, og er utplassert på en dagligvarebutikk på et tettsted på Vestlandet. Ibrahim har hatt arbeidspraksis før i samme kvalifiseringsprogram, hvor han jobbet på et lager hos en møbelkjede. Det beskriver han som en tung jobb, med mye løfting og bæring. Likevel håpte han på å få fast ansettelse etter praksisperioden, men arbeidsgiver sa at de ikke hadde behov. Han har prøvd å finne jobb i Norge lenge, men forteller:

0050 Ibrahim Bare de forteller meg, "Du må snakke bra norsk" i hele Norge,
i hele, bare de spørre meg om språk

Han synes det er leit å ikke få jobb, og særlig frustrerende å bli avvist på grunn av språkbarrierene, da han har jobbet i ti år med teknisk arbeid i hjemlandet sitt. Med denne bakgrunnen har han et stort ønske om å jobbe og bruke erfaringen og kompetansen sin, men har ikke fått mulighet til det i Norge enda, selv i jobber som ikke krever særlig mye av kundekontakt og kommunikasjon. På dagligvarebutikken hvor han har praksis nå er det mindre løfting, og han trives bedre med dette arbeidet enn den tunge løftingen på varehuset.

4.2.2 Rutineoppgaver og begrenset kommunikasjon i arbeidshverdagen

Ibrahims eneste arbeidsoppgave i praksis er å sette på plass varer i hyllene i dagligvarebutikken. Når Amalie spør om Ibrahim kan begynne stå i kassen, sier både han selv og arbeidsgiver at dette ikke går fordi han ikke er trygg nok i norsk. Ibrahim bruker derfor mesteparten av arbeidstiden på å sette på plass varer når han er i praksis. Han oppsummerer arbeidsoppgavene sine: han må lese alle skiltene, sortere varene og sette dem på plass i henhold til skiltene. Noen ganger bytter varene plass, og da må han gjøre ting annerledes, men bortsett fra det er det stort sett rutinearbeid. Denne formen for arbeid krever minimalt med kommunikasjon mellom ham og de andre ansatte, noe som ble svært tydelig under observasjonsbesøkene mine. På spørsmål om dette, forteller Ibrahim under intervjuet at det er begrenset med språklig interaksjon når han er i arbeidspraksis:

0153 Ibrahim for eksempel, jeg jobber ikke på kassen, så jeg snakker ikke

Det fremstår som en ond sirkel: han bli satt til arbeidsoppgaver som ikke krever interaksjon, men han trenger å bli tryggere på interaksjon for å kunne jobbe selvstendig i kassen og kunne ha ansvar for alle områdene som en butikkmedarbeiderstilling krever. På spørsmål om han føler at han lærer norsk på jobben, svarer Ibrahim:

0067 Intervjuer Ehm føler du at du lærer norsk når du jobber her
0068 Ibrahim Ehm
0069 Ibrahim Praksis? Nei
0070 Intervjuer Nei, nei
0071 Intervjuer Mmm
0072 Intervjuer Nei, ehm
0073 Intervjuer Vil du fortelle litt hvorfor, hvorfor ikke
0074 Ibrahim Ja
0075 Intervjuer Ja
0076 Ibrahim fordi
0077 Ibrahim Bare ta oppgaven din
0078 Intervjuer Ja

0079	Ibrahim	Gjøre denne
0080	Ibrahim	Hvis
0081	Ibrahim	Hvis du ikke forstår
0082	Ibrahim	Denne, hvor jeg ligger og eh
0083	Ibrahim	Noen ny ting
0084	Intervjuer	Mmm
0085	Ibrahim	Jeg kan spørre
0086	Ibrahim	jeg spørre
0087	Ibrahim	Men alle butikk har sagt "ta oppgaven, bare gjøre"
0088	Ibrahim	enkelt
0089	Intervjuer	ja
0090	Ibrahim	ikke, ikke har tid til snakke

Han uttrykker at det ikke er særlige muligheter for å praktisere norsk i arbeidshverdagen og at han ikke føler han lærer norsk når han er på jobb. Det er kun hvis han trenger oppklaring at han ser på mulighet for å spørre om hjelp, men jo mer rutinert arbeidet blir, og jo mer kjent Ibrahim blir på arbeidsplassen, jo mindre kommunikasjon vil han trenge for å sette på plass varene (jf. Sandwall, 2013). Han har bla. fått ansvar for meieriavdelingen, og da er han helt alene inne på kjølerommet og setter på plass varer. Også på spørsmål om kommunikasjon med kollegaer på praksisplassen virker det som at kommunikasjonsmulighetene er begrenset:

0129	Intervjuer	prater du med de andre kollegaene dine, prater dere sammen?
0130	Ibrahim	nei
0131	Intervjuer	nei
0132	Ibrahim	for eksempel i dag
0133	Intervjuer	ja
0134	Ibrahim	det kommer ny ansatt
0135	Intervjuer	ja
0136	Ibrahim	ny ansatt
0137	Ibrahim	det er, jobbe
0138	Ibrahim	jeg vet ikke, fire timer, og det er ferdig nå
0139	Ibrahim	noen er, de går

Ibrahim beskriver samtalene med kollegaene som korte og sporadiske, og at de ikke skjer særlig ofte. Han forteller videre at han spør om oppklaring og hjelp når han ikke forstår, men at han bare gjør det to ganger, og at hvis det ikke blir oppklart da, så kan han gå over på engelsk og prøve å finne ut av det da. Også med kunder i butikken blir det begrenset hvor mye han prater, da arbeidsoppgavene ikke krever noe særlig interaksjon. Den lille kontakten som oppstår er for det meste av kunder som selv tar kontakt med ham for å spørre om en vare eller plassering når han er ute og setter på plass varer. Ibrahim forteller at det er utfordrende med kundekontakt når kundene har forskjellige dialekter eller er eldre mennesker som prater utydelig.

Norsklæreren til Ibrahim, Amalie, er en viktig pådriver for å øke interaksjonsmulighetene til Ibrahim i løpet av arbeidsgaven. Gjennom praksisbesøkene får hun nyttige innsikter i arbeidshverdagen til Ibrahim, og hun oppfordrer han til å prate mer med kollegaene og spørre sjefen om mer. I Ibrahim sitt tilfelle, oppfordret Amalie til slutt daglig leder i dagligvarebutikken om å la Ibrahim få prøve seg i kassen, slik at han får flere sjanser i løpet av arbeidsdagen til å prate med kunder og kollegaer. Denne samtalen presenteres nærmere i 4.5.4.

4.2.3 Misforståelser, tilbakeholdenhet og «den flinke, stille arbeideren»

Ibrahim sine tidligere erfaringer fra jobbkulturen i hjemlandet og hans egne sjefserfaringer preger måten han ser på det sosiale rommet på jobben og også hvordan han forholder seg til sin egen sjef. I hjemlandet hans var det tydelig hierarki på arbeidsplassen. Ibrahim har en sterk forståelse av hvordan man behandler sjefen siden han har vært sjef selv, og han vil ikke forstyrre daglig leder på praksisplassen sin for ofte i løpet av en arbeidsdag. Dette resulterer i at han samler opp spørsmål, og mener det er best å gjøre det slik, selv om Amalie ofte minner ham på om å spørre sjefen og kollegaene hvis han trenger noe. Når han er på praksisplassen uten læreren sin, er det imidlertid han selv som bestemmer hva han gjør, og han er helt bestemt på at det ikke er bra å spørre sjefen for ofte. Ibrahim ønsker å vise at han er selvstendig og at han ikke plager andre med spørsmål:

0370 Intervjuer så du vet hvordan det er å være sjef
0371 Ibrahim ja! ja, ja
0372 Intervjuer jaa, du vet det
0373 Intervjuer hehe
0374 Ibrahim fordi jeg kan ikke spørre hver, eh, every single spørsmål

Denne tilbakeholdenheten mot å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål underveis i løpet av arbeidsoppgaver kan fra elevperspektivet tyde på at Ibrahim har lyst å bevise for sjefen sin at han er selvstendig og en flink arbeider som gjør som han for beskjed om og ikke forstyrrer. Det kan imidlertid resultere i misforståelser, og på en av observasjonsdagene skjedde en slik misforståelse, som utspilte seg grunnet manglende kommunikasjon:

Norsklærer Amalie, Ibrahim og jeg møttes i dagligvarebutikken for å starte ukens praksisundervisning. Ibrahim hadde allerede fått i oppgave å fylle på iste den dagen, så Amalie ville være med og se og prate med ham underveis mens han utførte arbeidet. Ibrahim satte i gang med å fylle på med iste der han vanligvis fylte på drikke, og daglig leder kom innom og hilste på oss da Ibrahim så vidt var i gang. Ibrahim smilte, men var ellers stille

under dette korte møtet. Da Ibrahim hadde fylt på en hel korg med iste i hyllene, oppdaget Amalie at det var 1 kr forskjell for «iste fersken» og «iste fersken» på de digitale prislappene festet på hyllen, selv om det var det samme produktet fra samme produsent på hele hyllen:



Bilde 1. Iste fersken, 21,10 kr



Bilde 2. Iste fersken, 22,10 kr

Ibrahim avfeide bekymringen til Amalie, og holdt på videre til alle korgene var tomme. Da han var ferdig med å fylle på isteene, spurte Amalie Ibrahim om han ville spørre sjefen om

hvorfor det var 1 kr forskjell når det var samme produkt på hyllen. Han var motvillig til dette, så Amalie prøvde en ny vinkel for å motivere Ibrahim; kanskje det var en feil eller noe galt med de digitale prislappene, så det var nok best å si ifra. Ibrahim hentet til slutt daglig leder fra bakrommet, og han ble med ut i butikken igjen. Der så daglig leder med en gang at Ibrahim hadde fylt på alle isteene på feil sted, og han oppklarte hvorfor det var 1 kr forskjell mellom produktene, en av sortene var en lett-variant, mens den andre var original:



Bilde 3. To typer iste fersken, en lett og en original, plassert i hyllen som de egentlig skulle stå i.

Det resulterte i at Ibrahim måtte ta alle isteene han hadde satt på plass tilbake i en handlevogn, og så på nytt sette dem på plass i en annen hylle. I denne situasjonen hadde Ibrahim kunnet spart seg for mye ekstraarbeid ved å ha kommunisert mer med sjefen underveis. Det kom tydelig frem at de to hadde misforstått hverandre. Sjefen var jo innom og hilste på da Ibrahim så vidt var i gang med å fylle på hyllene, og begge parter kunne ha sjekket med hverandre om

arbeidsoppgaven var forstått riktig. Her ønsket nok Ibrahim å fullføre oppgaven uten å involvere sjefen, og sjefen antok nok at Ibrahim hadde forstått oppgaven og at han hadde kontroll.

4.2.4 Nyttien av praksisundervisningen

Ibrahim forteller at det er veldig nyttig med praksisundervisningen han får på arbeidsplassen, for da kan han få hjelp av Amalie til å finne ut av hvordan han kan uttrykke ting på norsk. Særlig er navn på varer en utfordring, fordi det er så mange forskjellige produkter. Ibrahim synes det er vanskelig å huske på alle navnene til de ulike varene, og Amalie hjelper ham med å finne ut av hva de heter. Likevel er det ikke rom for å skrive ned dette noe sted, så det blir sporadisk fra gang til gang hvilke navn de øver på.

Underveis i praksisundervisningen prøver Amalie å få Ibrahim til å prate med sjefen eller andre, men han er litt motvillig til det, fordi det er travelt på jobben og han føler det ikke er tid til å prioritere dette. Han har som nevnt tidligere sjefserfaring fra hjemlandet sitt, og han ønsker ikke å forstyrre de andre kollegaene i deres arbeid. Ibrahim uttrykker at det er særlig bra med praksisundervisningen nettopp fordi han ikke prater så mye med kollegaene, og det er godt å få hjelp av Amalie med å oppklare språklige utfordringer når hun kommer på besøk.

På spørsmål om å knytte undervisningen fra klasserommet til praksisen, som f.eks. å få en oppgave som han skal utføre på praksisplassen, synes ikke Ibrahim er like nyttig. Han synes ikke det blir naturlig å skulle jobbe med norsk når han er på jobben, og at det heller ikke føles naturlig å skulle ha med seg lekser fra skolen på arbeidsplassen. I tillegg har han utfordringer med å skrive ned ting han har lært eller lurer på, fordi det kreves at han jobber hardt, og han ser ikke at det er tid eller rom for å ta notater i arbeidstiden. Han forklarer at det er en viktig regel i butikken om at oppgavene og kundene alltid kommer først, og at det ikke er tid eller rom til å ta notater:

- 0551 Intervjuer du har ikke tid til det når du er på jobb?
0552 Ibrahim hm?
0553 Intervjuer du har ikke tid å skrive ned
0554 Ibrahim hehe, ja, hehe ja, ha,
0555 Intervjuer nei
0556 Ibrahim fordi praksisplass er
0557 Ibrahim litt vanskelig
(...)
0562 Ibrahim hva de trenger
0563 Ibrahim ansatte
0564 Intervjuer mhm

0565 Ibrahim bare jobbe
0566 Intervjuer ja
0567 Ibrahim hva de trenger, bare du jobbe jobbe jobbe jobbe

Ibrahim har et ønske om å oppfylle sjefens og de andre ansattes behov fra ham som arbeidstaker, og det er tydelig at han ønsker å vise at han er en arbeidskyndig og pålitelig arbeidstaker som det er verdt å satse på, som ikke inndrar andre ting som norskøving underveis i arbeidsdagen. Likevel, når kravet for videre ansettelse er at Ibrahim må bli bedre i norsk, er det viktig at han får muligheter til å oppleve meningsfylte brukshendelser og trene på kommunikasjonen så mye som mulig. Når han bare jobber selvstendig med varepåfyll og ikke blir inkludert i og/eller blir oppfordret til muntlig interaksjon, får han ikke muligheten til å oppleve de meningsfylte brukshendelsene som jo, ifølge bruksbasert teori, vil føre til videre utvikling av språkferdigheter (jf. 2.2).

4.3 Maadhini - elev

Maadhini er en 36 år gammel kvinne fra et land i sør-Asia. Hun har bodd i Norge i 12 år, og har i flere perioder gått på norskkurs, samlet sett i 5 år. Avbruddene i opplæringen skyldes foreldrepermisjon, da hun har fått barn i løpet av denne tiden. Maadhini har grunnskole fra hjemlandet, og snakker tamilsk og norsk. Hun fremstår som en sterk, selvstendig og motivert praksisdeltaker.

4.3.1 En trygg og inkluderende arbeidspraksis

Maadhini er utplassert hos et lavprisvarehus som har et bredt utvalg av varer. Hun har vært utplassert i arbeidspraksis her i 9 måneder. Da hun startet var hun nervøs og redd, og følte seg utrygg med de nye kollegaene. Hun forteller at hun ble godt tatt imot på arbeidsplassen, og at hun har vokst mye både med forståelsen av det som blir sagt blant kollegaene, og også med tanke på samtaler med kunder. Fra observasjonsperioden min med henne ble det tydelig at det er et godt sosialt miljø ved arbeidsplassen, og at sjefen og kollegaene er opptatt av et trygt, åpent og kjekt arbeidsmiljø. Det er god stemning mellom de ansatte, og det er rom for tull, tøys og sang. Dette miljøet gjør at Maadhini også tør å ta plass, spørre om ting og gå utenfor komfortsonen.

Maadhini forteller også at hun føler hun lærer norsk på jobb; hun er bedre kjent med varenavn og er tryggere i dialog med kunder. Selv om arbeidsoppgavene hennes er mye tilknyttet rydding og praktiske oppgaver i butikken, får hun også gradvis mer ansvar, og får prøve seg i kassen hvis det er behov ved travle perioder. Arbeidslederen hennes er bevisst på

at hun må trene på kundekontakt, og oppfordrer henne til det ofte. En særlig utfordring Maadhini har med norsk på arbeidsplassen er dialog med eldre mennesker. De bruker gjerne et annet vokabular enn det hun er vant til, og de prater gjerne utydelig eller kort når de henvender seg til henne.

4.3.2 Praksisundervisning og potensielt medierende ressurser

Praksisundervisningen med Marius er lagt opp slik at Maadhini kan få påvirke hva de skal jobbe med, og Marius spør henne om hva hun trenger hjelp til fra gang til gang.

Undervisningen innebærer mye muntlig kommunikasjon mellom dem, og de jobber mye med ord. I tillegg benytter de seg av skriftlig materiale:

301 Maadhini	Jeg spørre han hva hete denne, denne, denne
302 Maadhini	Jeg notere, jeg hjem, øve denne plakaten
303 Maadhini	Ja, denne banner og sånn
304 Intervjuer	mm
305 Maadhini	og sånn
306 Maadhini	lærer litt ordene og sånn

Maadhini fremstår som en ressurssterk innlærer som også tar med seg norskøvingen fra klasserommet og praksisplassen hjem. At hun kan skrive ned det hun lærer på praksisplassen bunner nok i den trygge læringsatmosfæren som kollegaene og læreren har skapt for henne, her har hun lov å spørre om alt til alle, og hun blir stadig oppfordret til dette.

I tillegg til skriftlig materiale og det trygge læringsmiljøet i praksisundervisningen, setter Maadhini særlig stor pris på nærkontakten hun og Marius får når de er på tomannshånd på praksisplassen hennes, og den individuelle oppfølgingen og støtten hun får hver gang Marius er på praksisbesøk. Marius og Maadhini benytter seg ofte av omgivelsene til å skape mening, og når begge er til stede på arbeidsplassen, kan de finne ut av mening sammen:

284 Maadhini	Ikke skole, bare sånn undervisning eller nett
285 Maadhini	Ingen snakker lærere og meg sånn
286 Maadhini	Komme, snakke sånn
287 Maadhini	Åpne sånn, snakke sånn
288 Maadhini	Jeg har ikke forklare, min kropp, sånn, lærer forstår
289 Intervjuer	Ja, så du bruker kroppsspråket
290 Maadhini	Ja, kropp, eller sånn hva betyr denne
291 Maadhini	Kan du forklare, jeg forstå

Ved å være til stede på praksisplassen, får læreren mulighet til å hjelpe Maadhini med konkrete språklige utfordringer som hun ikke klarer å forklare når de er samlet i klasserommet

på skolen/digitalt. Ved å ha praksisundervisning fysisk på arbeidsplassen, kan begge bruke de potensielt medierende ressursene (jf. 2.2): omgivelsene, kroppsspråket, peke, finne tilbake til produkter, områder eller tekster som har vært vanskelig siden de sist var sammen på arbeidsplassen. Her kan praksisundervisningen støtte seg på potensielt medierende ressurser i en positiv forstand: her bruker Maadhini og Marius omgivelsene for å avdekke hva hun trenger mer språklig støtte til slik at de kan trene videre på nettopp dette.

4.3.3 Språklige utfordringer på jobben

På spørsmål om hva hun ønsker for språkutviklingen sin videre, svarer Maadhini at hun ønsker å prate raskere, mer spontant og med mer flyt. Hun ønsker også å lære flere fraser til typiske kundesamtaler, og også å kunne forstå variasjoner i disse frasene for å komme med et passende svar. Utdraget fra intervjuet under viser f.eks. sårbarheten i å bare lære norsk i klasserommet, når det er så variert språk en blir møtt med «in the wild» (jf. Wagner, 2015; Eskildsen & Wagner, 2018):

475 Maadhini	nå, jeg, sånn er, du komme, jeg kjøpe
476 Maadhini	og sier "ha det fin dag"
477 Intervjuer	mm
478 Maadhini	jeg, takk like måte, sånn
479 Intervjuer	ja
480 Maadhini	eller ha det bra, sånn
481 Maadhini	komme inn, "god morgen", sånn
482 Intervjuer	mm
483 Maadhini	eller komme inn morgenen, han sier, "riktig god morgen"
484 Maadhini	jeg vet ikke det, hva er det
485 Maadhini	jeg sier bare "god morgen"
486 Maadhini	eller han sier "riktig god morgen" eller "riktig onsdag"
487 Intervjuer	ahh
488 Maadhini	jeg vet ikke tilbake hva sier denne
(...)	
491 Maadhini	eller jeg tenke sånn
492 Maadhini	"riktig onsdag" er det sånn?
493 Maadhini	Etterpå hva jeg sier sånn
494 Maadhini	Er det "takk" eller
495 Maadhini	Kan og "du og riktig onsdag"
496 Maadhini	Eller jeg vet ikke
497 Intervjuer	ja
498 Maadhini	tilbake hvordan sier

Dette illustrer godt hvor uforutsigbart variasjonen i språket som brukes ute i den virkelige verden, og hvor vanskelig det kan bli å forstå selv ganske kjente fraser når det plutselig skytes

inn et ukjent ord, som et ekstra adjektiv med forsterkende funksjon. Det viser også at slik praksis har potensiale som sted for konstruksjonslæring; ingen samtaler er helt like og det kan være en fin måte å få bygget flere språklige forbindelser og erfaringer. For at slik læring skal lykkes, er det tydelig hvor viktig det er å fange opp faktisk språkbruk ved den enkelte arbeidsplassen, og at lærer og elev får mulighet til å oppklare slike forvirringer. Dette diskuteres nærmere i 5.2.2.

4.3.4 Språklig utvikling og oppbygging av språklig selvtillit

Maadhini synes praksisutplasseringen på denne arbeidsplassen har gjort henne bedre i norsk bl.a. fordi hun føler seg mindre redd og mer åpen, og fordi hun ikke kjenner et behov for å gjemme seg lenger. Maadhini sammenligner denne praksisen med da hun var i kantinepraksis i en annen periode, hvor hun nesten ikke snakket. Dette understreker betydningen av et godt arbeidsmiljø og mulighet for språktrening hele veien. Hun roser sjefen og kollegaene på den nåværende arbeidsplassen for å være imøtekommende og hjelpsomme. De har tydeliggjort for henne at her er det lov å gjøre feil, for det er en del av læringsprosessen, og de hjelper også med korrigeringer:

685 Maadhini	Og etterpå det er sjefen og andre si "du er ikke redd"
686 Maadhini	"du gjøre det feil, du ingen problem, du må lære, lære, lære"
687 Maadhini	Ja, jeg trenger sånn
688 Maadhini	Ja, jeg feil å snakke, etterpå feil, de si sånn
689 Maadhini	"Det er feil, du snakker", ja
690 Intervjuer	mm
691 Maadhini	Lærer å snakke og si "du, det er feil eller okei"

Dette er en positiv holdning til læring og viser hvordan kollegaene har skapt et trygt læringsrom for Maadhini hvor hun tør å prøve og tør å gjøre feil. Maadhini har selv merket en tydelig utvikling i språkferdighetene sine, og dette bekrefter også sjefen og Marius på et praksismøte som jeg fikk være med og observere. På møtet så jeg en tydelig god relasjon mellom Maadhini, sjefen og kollegaene hennes. På spørsmål om hva som måtte til før arbeidsgiver kunne vurdere en ansettelse, utrykte sjefen at de ønsket at hun skulle prate enda mer og bli tryggere på kundeprat. Sjefen fortalte videre at hun er på god vei, og ut ifra Maadhini sin egen beskrivelse av arbeidshverdagen, virker det som hun har tid og rom til å trene mer på dette:

709 Maadhini	er det, før praksis er det ingen snakke mye
--------------	---

710 Maadhini	bare stoppe, stoppe, stoppe, hehe
711 Intervjuer	ja
712 Maadhini	nå er det åpne, snakke sammen
713 Intervjuer	ja
714 Maadhini	er det hver dag, hele tiden snakke, jobbe, snakke, jobbe, snakke, jobbe, snakke, jobbe

Særlig virker det som det er tid og rom for å prate med kollegaer, slå av en prat på pauserommet og si noe hyggelig når en passerer en annen kollega. Når det gjelder kundepratene, observerte jeg en litt annerledes situasjon én av observasjonsdagene:

Butikken hadde akkurat åpnet for dagen, da Maadhini ble møtt av en eldre kunde som spurte om de hadde inne en spesifikk type sjampo. Maadhini forstod ikke helt hva kunden ønsket av henne, og for å løse det raskt, tilkalte Maadhini en av kollegaene sine for assistanse. Maadhini prøvde først å forklare, men kollegaen tok brått over kundepratene, og Maadhini ble stående taus ved siden av dem og var ikke inkludert i samtalen lenger. Det var tydelig at Maadhini også egentlig kunne ha hjulpet kunden, for sjampoen som ble spurt om var rett i nærheten av dem, og hun nikket anerkjennende da kollegaen viste frem. I stedet for at kollegaen tok over samtalen for Maadhini, kunne Maadhini selv fått fortsette samtalen med kunden ved hjelp av dialog mellom henne og kollegaen. Det viser at selv ved et godt arbeidsmiljø og stort fokus på inkludering og læring, så krever det at de andre ansatte også er bevisste på at slike samtaler er læringsrom, og at de bør ta seg tid til å oppklare den språklige utfordringen og ikke overstyre dialogen som akkurat har etablert seg.

4.4 Emir – elev

Emir er en 48 år gammel mann fra et land i Midtøsten. Han har bodd i Norge i underkant av 3 år, og har gått på norskkurs i 2 år. Han har gått grunnskole i hjemlandet, og kan kurdisk og arabisk i tillegg til norsk. Emir fremstår som faglig dyktig, selvsikker og en mann med godt humør. Han har de siste fem månedene vært utplassert på et bilverksted, som passer godt med hans tidligere arbeidserfaring; han har drevet med teknisk arbeid i hjemlandet sitt i mange år, og har bl.a. drevet eget firma som er relatert til arbeidspraksisen han nå har. Emir smiler og ler mye når han er med andre, og han er lett å komme overens med. Han har ofte slått av en prat med meg i løpet av observasjonstiden, og tilbyr både Amalie og meg kaffe i kantinen på arbeidsplassen når vi er på besøk på verkstedet. Det er tydelig at han har funnet seg til rette på verkstedet, og han forteller at han liker veldig godt å jobbe her fordi kollegaene er hjelpsomme og inkluderende.

4.4.1 Forskjell mellom norsk i klasserommet og på arbeidsplassen

- 0023 Emir Det er veldig fint med språk, med systemen, jobb i Norge
0024 Intervjuer Ja
0025 Emir Du snakke med folk, folk i Norge
0026 Intervjuer ja
0027 Emir Ja, det er bedre for å en person snakke uten skole
0028 Intervjuer ja, er det bedre å snakke norsk på jobb enn på skolen?
0029 Emir Nei, det, på en jobb fordi du snakke ute
0030 Emir i skole bare lærerne snakke
0031 Emir du må forstå
0032 Intervjuer ja
0033 Emir alle, da trenger du høre så mye
0034 Emir det er forskjellig dialekt
0035 Intervjuer ja
0036 Emir ute og i skole
0037 Intervjuer ja, det er forskjellig ja, mm
0038 Emir mye forskjellig

Emir forteller at det er forskjell i hvilket språklig utbytte og språklig samhandling han har på jobb og på skole. På skolen er det kun de andre elevene og læreren hans som snakker, mens han opplever at det er vanskeligere utenfor klasserommet da det er ulike dialekter han kommer over. Han mener derfor at det er bra for hans egen del å prate utenfor skolen, for da blir han utfordret til å prate, og språkbruken ikke blir like passiv som det gjerne kan bli i løpet av en skoledag. Han oppfatter selv at han trenger å høre mye mer variert norskbruk enn det han får på skolen, for som han sier «i skole bare lærerne snakke» (0030). For at han skal forstå den brede og mangfoldige dialektbruken i Norge, ønsker han å bli mer eksponert for det, og han opplever et tydelig skille mellom norsk «ute» og «i skole» (0036). På spørsmål om han føler at han lærer norsk bedre på jobb eller på skolen, svarer han følgende:

- 0060 Intervjuer Synes du at du lærer norsk bedre på jobb eller på skolen?
0061 Emir Begge, samme
0062 Intervjuer Begge, samme, ja
0063 Emir Ja, på skole har noen grammatikk
0064 Intervjuer mm
0065 Emir på jobb, også vi, mer dialekt
0066 Intervjuer ja, du får lære mer om dialektene?
0067 Emir ja
0068 Intervjuer mm
0069 Intervjuer men ingen grammatikk på jobben?
0070 Emir Nei, ingen grammatikk, hehe
0071 Intervjuer Nei, hehe
0072 Emir Og når vi har feil, ikke

0073 Emir kollegaene eller sjefen ikke si at du gjør feil
0074 Intervjuer Nei, de sier ikke det?
0075 Emir Men på skole, ja, det er feil

Det blir her tydelig at Emir ikke får korrigeringer når han er på jobb, og at jobb og skole dekker ulike behov innen språkutviklingen hans. På skolen jobber de mer med eksplisitt grammatikk, eller i hvert fall så jobber de med språket på en mer eksplisitt måte som han selv definerer som grammatikk. På skolen får han også tilbakemeldinger og korrigeringer på det han sier eller skriver. På den andre siden får han mer eksponering for dialekter og muntlig språkbruk på arbeidsplassen.

4.4.2 Kommunikasjon på jobben og potensielt medierende ressurser

Emir foreller at han ikke forstår alt som sies på jobben, men at han forstår hva han skal gjøre:

0041 Intervjuer forstår du norsken på jobben?
0042 Emir Ja
0043 Intervjuer Ja
0044 Emir Ikke så mye, eller det går fint, vi forstår hva skal vi gjøre på jobben
0045 Emir hehehe

Han forteller videre at hvis han selv ikke blir forstått eller ikke forstår noen andre, så spør de hverandre og prøver å komme frem til mening frem til det løser seg, enten med språk eller med «jobb». Det tyder på at de også klarer seg ved hjelp av potensielt medierende ressurser, altså andre kommunikasjonsformer enn det språklige, f.eks. gjennom omgivelsene og kroppsspråk, som peking på verktøy eller demonstrasjon av en arbeidsoppgave. Slike meningsforhandlinger observerte jeg flere ganger da jeg var på observasjon på bilverkstedet. I tillegg fortalte Emir at han også hadde en strategi hvor han så på de ulike delene han var tildelt til en ordre, og at han klarte å analysere seg frem til hva som trengtes å gjøre for denne ordren ved hjelp av delene. Da gjorde det ikke noe at han ikke forstod alle ordene som stod på ordren, og han får jobben gjort. Det viser at han er faglig sterk innen arbeidet, og at han kan dra mye nytte fra sin lange arbeidserfaring fra hjemlandet.

Emir deltar også i pauseprat og får mulighet til å utvikle mer personlig språkbruk gjennom samtaler med kollegaer. Som nevnt tidligere er Emir en sosial og pratsom mann som virker å komme godt overens med kollegiet på bilverkstedet. Det er et mangfoldig og flerspråklig kollegium på bilverkstedet, og jeg er stadig vitne til ulike meningsforhandlinger i løpet av observasjonsperioden. Tema som kommer opp mellom ham og kollegaene i pauser

og i lunsjen er alt fra livet som var før og hva han gjorde før han kom til Norge, til den utfordrende situasjonen i hjemlandet hans, og til det nyeste innen fotballverden.

4.4.3 Praksisundervisningen: fagbegreper, bestillinger og instruksjoner

På spørsmål om hva Emir pleier å gjøre og lære når han har norsktime på arbeidsplassen med Amalie, forteller han at han lærer mye ord og at dette er viktig for ham i arbeidet:

0272 Emir Ja, når, når læreren kommer
0273 Emir hun forklare meg noen ting
0274 Intervjuer mm
0275 Emir som ordene, ordene på
0276 Emir hva er feil på bilen, vi skrive på ordene, forklare det litt
0277 Intervjuer ja
0278 Emir jeg også, etterpå jeg lærte mye
(...)
0286 Emir Ordene det er veldig viktig når du er
0287 Emir begynne på jobb
0288 Emir og sjefen ta din ordene, trenger du forstå
0289 Emir hva betyr hele tingen
(...)
0291 Emir skrive, hva er problemet med hele bilen
(...)
0296 Emir ja du må vite ordene
0297 Emir fordi du skal fikse bilen

Yrket Emir jobber innen er et veldig praktisk yrke, men likevel kan han ikke gjøre jobben uten noen form for kommunikasjon; han er alltid omringet av språklige ytringer, både muntlige og skriftlige. Praksisundervisningen blir derfor en god mulighet for Emir til å få avklart det han lurer på når det kommer til arbeidsnorsk, og særlig vokabularet som brukes på arbeidsplassen er viktig:

0302 Intervjuer Er det noe annet dere gjør, du og Amalie?
0303 Intervjuer Dere snakker om ord?
(...)
0307 Emir Spørre meg om hva skal vi gjøre i, på jobben
0308 Intervjuer mm
0309 Emir ja
0310 Intervjuer Ja, er det lære, føler du at du lærer noe norsk av det?
0311 Emir Ja, noen ordene
0312 Intervjuer ja
0313 Emir noen navn til verksted
0314 Intervjuer ja
0315 Emir ja
0316 Intervjuer det lærer du

0317 Emir ja
0318 Intervjuer er det noe annet du lærer?
0319 Emir Nei
0320 Intervjuer Nei, bare ord?
0321 Emir Ja
0322 Intervjuer Ja, okei

Særlig i denne delen av intervjuet var det vanskelig å få Emir til å prate enda mer om sin norsklæring, da han og jeg ikke hadde et felles språk for å kunne analysere dypere hva han følte han fikk ut av språklæringen i praksisundervisningen. Som nevnt i 3.5.3 hadde jeg med tolk i intervjuet med Emir, men Emir ønsket helst ikke å benytte seg av tolken, så jeg fikk ikke så mye ut av ham i denne delen av intervjuet. Det som er tydelig her er at han selv er bevisst på at det er ord og vokabular han jobber med når han prøver å utvikle norskferdighetene sine.

Videre benytter Amalie og Emir seg av både muntlige og skriftlige ressurser i praksisundervisningen, og Emir ser på denne støtten som viktig for at han skal kunne f.eks. avkode en ordrebeskrivelse. I en av undervisningstimene jeg observerte, tok Amalie initiativ til å jobbe med en ordre som Emir var tildelt. Av hensyn til personvern og anonymitet kan jeg ikke publisere bilder fra ordren de jobbet med, men for å gi et inntrykk av hva for et språk og hvilke begreper Emir må håndtere hver gang han skal ta fatt på en ny ordre, har jeg tatt med et utdrag fra ordrebeskrivelsen som Emir hadde blitt tildelt den dagen:

MONTERINGSSETT

MONTERINGSSETT – SLITEDELER

Bremsekaliper-XXX

Bremseklosser Bosch

BROMSSKIVA Bosch

Bremsekaliper-XXX

Bytt skiver og klosser og glidere bak,
bytt kaliper hvis det trengs, bestilt 2 typer
Smør opp bremsesider, se at alt
går fint.

(Ordrebeskrivelse, fra datamateriale 24. juni 2021)

I denne ordrebeskrivelsen er først de ulike delene som kan trenges for å gjøre jobben, ramset opp. Deretter er det en kort beskrivelse fra arbeidsleder om hva som skal gjøres på bilen. Ut ifra dette, er det forståelig at Emir fokuserer på ordlæring og at vokabular står i sentrum av hans behov og bevissthet rundt norsklæringen sin. Som vi ser er det korte og ufullstendige setninger og oppramsinger av deler, og det er tydelig at det er enkelte ord han må kunne for å tolke en slik ordre. Noen av dem kjenner han fra før, som Amalie ikke kan, og da tar Emir over rollen som forklarende, og forteller på sin måte hva det dreier seg om til Amalie. Det er av og til utfordrende for ham å forklare, men det han får til forklarer han med selvsikkerhet, og det oppstår en mer balanse for hvem som er «eksperten» i samtalen. Dette skjedde også på den andre observasjonsdagen, hvor ordrebeskrivelsen var å skifte en «polte». Amalie kjente ikke til ordet, men da kunne Emir forklare henne at det er en lang stang som sitter på armen på bilen, fremme til venstre på bilen. Emir tok så med Amalie tilbake til verkstedet og viste på bilen hvor delen var, og her fikk de gjort fortløpende meningsforhandlinger motsatt vei enn det det pleier å være: Emir var her domeneeksperten som forklarte noe som var ukjent for Amalie.

Emir forteller videre i intervjuet at han er glad for at han og Amalie kan jobbe med vokabular fordi det er så mange fagbegreper om verktøy, ulike deler og maskiner han må kunne, og fordi han føler han glemmer mye fra gang til gang. Det som ble synlig under observasjonsperioden var at Amalie jo ikke alltid selv vet hva de ulike tekniske begrepene er, og da blir det en utfordring når ingen av dem vet hva det betyr. Lærerperspektivet på dette blir diskutert nærmere i 4.5.4.

I tillegg fremhever Emir at det er viktig for ham å ha norsktid både på arbeidsplassen og på skolen, og at han får oppklaring i ulike språklige utfordringer der også:

- | | |
|-----------------|--|
| 0584 Emir | Ja, for eksempel, han* forklarer meg noen ting på ordene |
| 0585 Intervjuer | ja |
| 0586 Emir | vi, eh |
| 0587 Emir | når han gikk, jeg lærte |
| 0588 Emir | neste dag det bedre, jeg lære |
| 0589 Intervjuer | jaa, ja |
| 0590 Emir | ja |
| 0591 Intervjuer | så |
| 0592 Emir | derfor jeg sier at han* trenge spørre mye |
| 0593 Intervjuer | mm |
| 0594 Emir | også når vi tilbake til skolen forklare meg |
| 0595 Emir | det er viktig |

*Emir refererer til Amalie.

Her forklarer han at han føler han får utbytte av praksisundervisningen, og at han har husket ting han har lært med Amalie og følt progresjon dagen etterpå. Det er også viktig for ham at han får mulighet til å repetere og spørre igjen om det de har diskutert. Da er klasseromsundervisningen hver uke en god kobling som gir mulighet for repetisjon og en kontinuitet i læringen. Dataene for denne studien inkluderer dessverre ikke observasjonsmateriale fra klasseromsundervisningen til å kunne evaluere dette, grunnet covid-19-pandemien (jf. 3.5.5). Prosjektet kan derfor ikke konkludere rundt hvorvidt det faktisk blir repetisjon og kontinuitet i læringen når det er samme lærer ute på praksisbesøk og i klasserommet, men ut ifra Emirs og de andre informantenes uttalelser virker denne koblingen viktig både fra elevenes og lærernes perspektiv.

4.4.4 Når praksisundervisningen forstyrrer arbeidspraksisen

Det er også noen ulemper rundt praksisundervisningen som kommer frem i løpet av observasjonsdagene og i intervju samtalen med Emir. Emir forteller at praksisundervisningen og andre møter og besøk fra NAV-systemet av og til hindrer progresjonen for de ulike oppdragene hans når han er på jobb. Selv om møtene er avtalt på forhånd og han får beskjed om tidspunktene fra læreren sin samme uke, synes han likevel at det forstyrrer arbeidet, og han er bekymret for kundeforholdene. Kundene venter på bilen sin, og han kan risikere å ikke bli ferdig med et prosjekt en dag hvis han blir forstyrret i arbeidet med andre ting som praksisbesøk og møter med kontaktperson i NAV. Eventuelle forsinkelser på reparasjonen av bilen han jobber med går direkte ut over kundene til bedriften, og Emir føler derfor på et viktig ansvar overfor dem å bli ferdig i tide. Det er mange forhold Emir må ta hensyn til: Han skal være til stede under praksisundervisningen og prøve å lære noe, samtidig som han skal bevise for arbeidsgiveren sin at han er en dyktig arbeidstaker som ikke skaper problemer eller forsinkelser.

I tillegg har han sosiale forhold med kollegaene sine, og en sosial rolle hvor han har sine behov og ønsker, noe som bringer oss videre til en annen utfordring som jeg observerte underveis i observasjonsperioden. Jeg la særlig merke til hvordan Emir endret oppførsel og reagerte når praksisundervisningen foregikk i nærværet av sjefen og kollegaene hans. Det var tydelig at når Amalie la opp til at de to skulle gå rundt og finne navn på ulike deler/maskiner/verktøy, og han da ble bedt om å beskrive/forklare/fortelle om det, så ble han utilpass. Da endret han oppførsel, snakket mer utydelig og ble mer avfeidende mot Amalie, og kroppsspråket viste økt rastløshet. Det kan se ut til at særlig det å bli «testet» i norsk av

norsklæreren foran kollegaene og sjefen er særlig krevende og utfordrende. Tap av fjes er en risiko i slike situasjoner (jf. Tranekjær, 2018, s. 84). De gangene Emir ble spurt av Amalie om hva noe het/var/ eller at han måtte forklare hvordan noe fungerte foran kollegaene sine, var det tydelig at han ble utilpass og flau. Denne problemstillingen blir drøftet nærmere i 5.2.1.

4.5 Amalie - lærer

Amalie er en erfaren lærer innen norsk som andrespråk som har jobbet innen arbeidsrettet norskopplæring i flere år. Hun har bachelor i norsk som andrespråk, i tillegg til tysk og praktisk-pedagogisk utdanning fra et norsk universitet. Hun har jobbet med forskjellige arbeidsrettede kurs før, hvor hun kun har hatt praksisundervisning på arbeidsplasser, men ikke elevene selv i klasseromsundervisning utenom det. Modellen hun jobber med nå er som nevnt relativt ny, og dette er den første ordningen hvor hun har elevene sine både i klasserom og ute i praksisundervisning. Klassen hennes består av elever som ligger på A1-nivå og er på vei mot A2, og de kan i noen grad benytte seg av skriftlige ressurser som et middel til å lære. Elevene hennes er utplassert på mange forskjellige arbeidsplasser; alt fra sykehjem, dagligvarebutikker, verksted, barnehager og skoler.

4.5.1 Valg av innhold i praksisundervisningen

Amalie forteller at arbeidsukene i denne modellen er ganske varierte, at det er ulike elever hun besøker hver uke, og ulikt antall praksisbesøk hun rekker fra uke til uke. Det går mye tid til å planlegge og organisere hvert besøk, og det tar tid fra den totale forberedelsestiden hennes. Dette påvirker igjen hva hun kan/velger å fokusere på for hver enkelt praksisundervisningstime:

- | | |
|-----------------|---|
| 0162 Amalie | men når jeg har tid til å forberede meg, |
| 0163 Amalie | så bruker jeg gjerne |
| 0164 Amalie | å tenke på hvordan jeg kan koble det med det vi har gjort i klasserommet |
| 0165 Amalie | jeg gir de ofte lekse, som skal utføres i forbindelse med praksisplassen da |
| 0166 Intervjuer | ja |
| 0167 Amalie | så for eksempel, at det |
| 0168 Amalie | vi har snakket om et tema i klassen, og så vil jeg at de skal sjekke det opp på praksisplassen, og spørre kollegaer om hvordan det er på deres praksisplass |

Det er en måte å koble det elevene har lært i klasserommet til praksisen, og gir mulighet for at elevene kan ta med seg ulike perspektiver fra praksisplassen og tilbake i klasserommet. Det Amalie har erfart med denne typen kobling er likevel at hvert tema som jobbes med i slike arbeidsrettede læreverker/ressurser ikke nødvendigvis gjelder for hver enkelt arbeidsplass, og hun har delte meninger om det. Det har av og til fungert, men ofte gjør det ikke det. Derfor ønsker hun å holde praksistimen åpen for spontanitet og elevens behov den enkelte dagen:

- 0175 Amalie altså forberedelsestiden er på en måte er mer det praktiske,
0176 Amalie få det til å passe inn i, ja, i forhold til alt det andre av
 avtaler og sånt
0177 Amalie og så bruker jeg da
0178 Amalie litt tid på å, på en måte, ha tenkt igjennom hva jeg vil få
 gjort på praksisplassen
0179 Amalie men jeg lar det og være åpent
0180 Amalie jeg vil ikke liksom ha et fast
0181 Amalie ja
0182 Amalie vil at det skal være
0183 Amalie at vi, på en måte, er åpne for at, å ta det som dukker opp
 den dagen

Autentiske situasjoner er viktig for undervisningen hennes, og hun prioriterer ofte heller tid til etterarbeid hvor hun skriver ned hva de gjorde den praksisundervisningstimen, slik at hun ha en oversikt over hva hun har gjort med alle elevene i løpet av uken. Dette gir også henne muligheten til å kunne trekke det de har jobbet med tilbake i klasserommet igjen, uten at det de har jobbet med er definert av et læreverker/andre ressurser, men de autentiske situasjonene de har støtt borti på de konkrete arbeidsplassene.

Selv om hvert praksisbesøk er unikt, er det likevel noen fellestrekk i måten hun gjennomfører praksisbesøkene på. Hver gang hun ankommer en arbeidsplass, prøver hun å si ifra til en leder om at hun nå er her og tar gjerne en prat for å høre hvordan det går på arbeidsplassen den dagen, og hører med lederen om hvor eleven er hvis hun ikke har funnet hen enda. Når hun så har kommet i kontakt med eleven, starter de med å prate om hvordan det går, hva eleven gjør på i dag og hva som har skjedd så langt den uken. Hun prøver å få et inntrykk av hva som er aktuelt for eleven den dagen og gir dem anledning til å fortelle om noe nytt som har skjedd, noe de lurer på, en misforståelse som har skjedd eller andre ting eleven har behov for å avklare. Hvis eleven ikke har noe spesielt som Amalie kan bruke, går hun over til å fokusere på noe som hun har planlagt som reserveplan; alt fra noe de har jobbet med forrige gang hun var på besøk, til tema de har jobbet med i klasserommet som hun tenker er relevant for eleven og arbeidsplassen denne dagen. Mot slutten av praksisundervisningen

oppsummerer hun alltid det de har gjort, og hun gir dem gjerne en lekse tilknyttet det de har jobbet med, som skal gjøres til norsktimen de skal ha sammen på slutten av uken.

4.5.2 Syn på språklæring og valg av undervisningsstil på praksisundervisningen

I observasjonsperioden jeg fikk følge Amalie la jeg særlig merke til hennes kommunikative undervisningsstil og at mye av tiden brukes på å prate med elevene og få dem til å prate så mye som mulig. På spørsmål om hvilket syn hun har på språklæring, viser hun en bevissthet rundt elevenes nytte av bruk av språket, og er inne på et bruksbasert læringsyn:

- 0239 Amalie Jeg har kanskje, ehm
0240 Amalie jeg vet ikke, en grunnleggende idé om at
0241 Amalie veldig forskjellig fra elev til elev,
0242 Amalie men mine elever, min type elever, de som jeg har hatt de siste tre årene eller noe sånt
0243 Amalie Jeg tror de lærer bedre gjennom å bruke språket mest
0244 Amalie Og at de ikke lærer så veldig mye, på en måte, av sånn eksplisitt grammatikkundervisning for eksempel
(...)
0290 Amalie det kan vel kanskje oppsummere i det at jeg tenker det er viktig med, at det er autentisk
0291 Intervjuer ja
0292 Amalie og at det er egenprodusert og at det blir litt sånn autentisk da
0293 Amalie og at det er helt på deres nivå
0294 Intervjuer mm
0295 Amalie og at det ikke er for mye, og at liksom, det er, ja, at det er veldig, vet ikke
0296 Amalie konkret?
(...)
0299 Amalie jeg vet ikke om det er helt sånn det man kan kalle bruksbasert, for jeg har ikke studert så mye om bruksbasert

Elevgruppen hun har er som nevnt på A1-nivå, og elevene hennes, som Ibrahim (4.2) og Emir (4.4), er deltakere på dette opplæringsprogrammet nettopp fordi de trenger mer og/eller en annen type undervisning som kan hjelpe dem mot målet om å oppnå et ferdighetsnivå i norsk hvor de har en reell sjanse for å få en fast jobb. Amalie har noen års erfaring med denne elevgruppen som av ulike grunner ikke har kommet seg ut i arbeidslivet, og hun har erfart at eksplisitt undervisning i grammatikk og regler i den tradisjonelle formen ikke fungerer optimalt for elevgruppen:

- 0247 Amalie det kan jo være at det er jeg som er dårlig på å gi

- 0248 Amalie grammatikkundervisning som hjelper
hehe, men jeg har liksom inntrykk av at
- 0249 Amalie uansett hvor mye vi går igjennom regler og terper på sånne
fyller-inn-oppgaver
- 0250 Amalie eller og sånne skriv en hel setning-oppgaver og
- 0251 Amalie ja, jeg prøver liksom å gjøre det så naturlig og fullstendig
som mulig
- 0252 Amalie men, eh
- 0253 Amalie jeg føler liksom at det, ikke, hehe
- 0254 Amalie det kommer litt sånn feil likevel, synes jeg

Selv om elevgruppen hennes kan benytte seg av skriftlige ressurser, og de jobber med oppgaver hvor de grammatiske reglene er tydelig forklart, opplever hun ikke noe særlig progresjon likevel. Det hun i midlertidig ser, er en sammenheng mellom progresjonen og når hun retter fokus på et område innenfor grammatikk mer implisitt, som de skal bruke spontant og autentisk:

- 0256 Amalie kanskje at de lærer grammatikk bedre gjennom for eksempel at
de snakker sammen
- 0257 Amalie og når de sier, at for eksempel, de har fokus på noe av det
som er viktigst, kanskje
- 0258 Amalie en av de viktigste feilene de gjør, kanskje, at de har fokus
på det i samtalen
- 0259 Amalie eller, at jeg har fokus på det, og at jeg korrigerer den,
den tingen sånn
- 0260 Amalie hver gang. For eksempel preteritum, at de må snakke i
preteritum
- 0261 Amalie så korrigerer jeg den tingen, hver gang de sier et verb og
det ikke er i preteritum
- 0262 Amalie jeg har i hvert fall fått inntrykk av at det har hjulpet
- 0263 Intervjuer ja
- 0264 Amalie ja, og at de husker det mye bedre, på en måte, hvis de får
denne her
- 0265 Amalie for da får de det akkurat da det skjer, i stedet for for
eksempel
- 0266 Amalie ja
- 0267 Amalie at de skriver noe, og så tar jeg det inn og retter det, og så
får de det tilbake
- 0268 Amalie da er på en måte situasjonen vekke allerede

Amalie ser verdien av å ta utgangspunkt i elevenes autentiske og kontekstualiserte språkbruk, og at hun kan be hver enkelt elev om å legge fokus på noe som eleven trenger å øve ekstra på. Helt implisitt blir undervisningen da ikke, men siden de kan benytte seg av skriftlige ressurser og muligheten til å kunne gi tilbakemeldinger kontinuerlig i løpet av timen, er det nyttig å ha noen knagger å henge grammatikken på, som f.eks. «preteritum» når det kommer til bruk av

verb, eller bruk av riktig pronomen. Det resonnerer med det bruksbaserte synet på språklæring; mye av innlæringen skjer via bruk, men særlig der innlæreren har behov for støtte, kan eksplisitt undervisning være med som hjelpemiddel for å rette fokus på området. Det har vi sett bla. i det sjette punktet «Dialectic» i N.C. Ellis (2006) sitt CREED-rammeverk (jf. 2.3.2), som argumenterer for at en kan redusere noen årsaker for problemer med innlæring av språklige trekk ved hjelp av f.eks. eksplisitt undervisning og støtte fra en språklærer. På denne måten kan praksisundervisningen bli et konstruktivt og rikt læringsrom som knytter den språklige bevisstheten til eleven sammen med ulike brukshendelser på arbeidsplassen. Dette drøftes nærmere i 5.2.2.

Amalie forklarer videre utfordringen med forhåndsdefinerte oppgaver, og da særlig for skriftlige oppgaver, og hva hun ser på som den store fordelen med måten hun jobber på:

- 0270 Amalie pluss at da har de ikke noe autentisk egentlig
- 0271 Amalie da har de noe konstruert
- 0272 Amalie da hadde jeg bare valgt ord som jeg tror kan være nyttig og frekvente
- 0273 Amalie men likevel ting de kanskje ikke ville sagt eller skrevet
- 0274 Intervjuer ja
- 0275 Amalie mens i en samtale, så har en liksom ikke, heh, ja
- 0276 Amalie proposert, holdt på å si, ting som de ikke ville sagt
- 0277 Intervjuer ja
- 0278 Amalie ja, laget et spørsmål eller noe sånt
- 0279 Amalie men det er liksom alltid, de praktiserer sitt eget språk
- 0280 Amalie og da treffer jeg de og mye mer sånn akkurat der de er, tenker jeg
- 0281 Intervjuer ja, ja
- 0282 Amalie for da ser jeg hva de produserer akkurat der og da, hva de har i hodet akkurat der og da
- 0283 Amalie av grammatikk og ord og alt
- 0284 Amalie også må jeg korrigere en sånn liten ting som
- 0285 Amalie ja
- 0286 Amalie utenat, da går det liksom ikke over hodet på de
- 0287 Intervjuer ja
- 0288 Amalie hvis det er en konstruert oppgave fra før av, så kan det være at nivået er helt annet enn deres

Amalie nevner flere interessante poeng i denne uttalelsen: det er flere ulemper når læreren tar valg i forkant av en undervisningsøkt om hva fokuset skal være, og hun ser derfor fordelen ved å fokusere på de spontane og autentiske brukshendelsene som oppstår på arbeidsplassen. Ved å ha en fleksibel tilnærming kan hun tilpasse nivået til elevene og bruke fraser og vokabular som hun ser er frekvente, som videre kan gjøre undervisningen mer relevant og meningsfylt for eleven. Hun tar utgangspunkt i språket som eleven selv produserer på det

spesifikke tidspunktet, og tilbakemeldingene og korrigeringsene blir da umiddelbare og konkrete. Å ta i bruk brukshendelser på denne måten kan være svært nyttig for å hjelpe elevene med deres språklige utfordringer, og Amalie føler det er en god måte å jobbe med elevgruppen hennes på.

Det er også flere utfordringer med denne arbeidsmåten, som Amalie også er bevisst på og som hun forklarer både ute på observasjonsdagene og i intervjuet. Hun fremhever særlig en utfordring med praksisundervisningen på arbeidsplassen hvor hun ikke alltid føler elevene er til stede og fokuserer på at det er norsk de nå skal trene på og jobbe med. I klasserommet på skolen er elevene bevisste på at de skal lære norsk, men når de har undervisning på arbeidsplassen mikses rollene som arbeidstaker og elev, og Amalie sliter av og til med å få elevene til å se verdien av læringsmulighetene når hun er der:

- 0318 Amalie mens av og til ute på praksisplassene, hvis jeg, hvis vi ikke sitter inne på et rom for eksempel
- 0319 Amalie hvis vi er litt ute og går og sånn
- 0320 Amalie så tror jeg at det kan være litt sånn, at de på en måte ikke har fokuset på språket og på læringen
- 0321 Intervjuer jaa
- 0322 Amalie og at de på en måte av og til glemmer litt at jeg er der som lærer
- 0323 Amalie og at
- 0324 Amalie dette her er en gyllen mulighet til å lære noe
- 0325 Amalie mens, ja
- 0326 Amalie jeg får ofte inntrykk av at de er mest opptatt av, noen, ikke alle, men noen
- 0327 Amalie veldig opptatt av å, på en måte, vise meg hva de kan i jobben, og at de er så flink i jobben
- 0328 Amalie liksom "hvorfor får ikke de jobb"
- 0329 Amalie og jeg forstår jo at det er veldig, at det er noe som jo selvfølgelig er veldig viktig for dem
- 0330 Amalie og de tenker mye på det
- 0331 Amalie men da tenker jeg at de glemmer at jeg kan ikke gi de jobb
- 0332 Amalie og det spiller ingen rolle for meg hvor flink de er i jobben
- 0333 Amalie hehe
- 0334 Amalie det er litt sånn, "du trenger ikke imponere meg på noen måte"
- (...)
- 0338 Amalie jeg får av og til følelsen av at de er litt avfeieende på en måte, når jeg prøver å korrigere de på noe

Den «avfeieende» atferden Amalie nevner observerte jeg mange ganger i løpet av observasjonsperioden. Denne atferden kan skyldes flere grunner, og vil drøftes nærmere i delkapittel 5.2.1. Amalie opplever at elevene ofte ønsker å vise hva de har gjort av praktiske oppgaver, og er i «jobbmodus» når praksisundervisningen foregår på arbeidsplassen. Ibrahim

fortalte i sitt intervju at han er fokusert på norsk når han er i klasserommet, men at han er konsentrert om jobb når han er på jobb, og at han ikke kan konsentrere seg om språk da (jf. 4.2.4).

Amalie forteller videre om andre arbeidsplasser hvor de ikke kan benytte seg av arbeidsplassen av ulike grunner, hvor hun merker et bedre engasjement og fokus på språklæringen. Hun nevner et eksempel fra et kommunalt opplæringstilbud på et storkjøkken, hvor det ikke er hverken plass til å gå rundt eller særlig praktisk gjennomførbart, da alle som jobber der er i arbeidstrening. Elevene hun har som er utplassert på arbeidspraksis der har derfor praksisundervisningen sin på et eget rom, hvor de sitter hele timen og fokuserer på noe eleven trenger eller som Amalie har notert tidligere at eleven trenger å jobbe mer med. Da er eleven som oftest mer motivert og engasjert i undervisningen, og som Amalie ordlegger seg, er eleven ofte veldig «læreklar». Imidlertid er det da ikke nødvendigvis så viktig å ha praksisundervisning på arbeidsplassen, hvis de kun sitter på et eget rom og ikke benytter seg av omgivelsene og de potensielt medierende ressursene. Da kunne de heller møttes på skolen og hatt en mer effektiv tids- og ressursbruk enn det denne ordningen krever. Derfor prøver hun så godt hun kan å stille krav til elevene om at de skal fokusere på språklig utbytte når hun er på arbeidsplassene, og hun utfordrer dem i å prate, fortelle og forklare. I tillegg gir hun ofte tilbakemeldinger og korrigerer hyppig i løpet av timen slik at eleven skal bli bevisst på at nå øver de på norsk. I de tilfellene det er naturlig ber hun også eleven om å skrive ned noe de har jobbet med slik at de kan ta det med hjem for å øve mer til neste gang.

En annen mulig forklaring på hvorfor elevene ikke alltid er bevisst på at det er norskundervisning som er grunnen til praksisbesøket, er at elevene av og til forveksler Amalies rolle med kontaktpersonen deres fra NAV, som også kommer ut på praksisbesøk og har egne møter med eleven. Forskjellen mellom besøkene er at kontaktpersonen fra NAV skal følge opp andre utfordringer og har en mer praktisk oppfølging med arbeidsgiver. Amalie prøver dog å være streng på at hun ikke skal diskutere for mye av de praktiske problemene når hun er på praksisbesøk. Likevel kan flere av elevene pleie å ta opp andre problemer i løpet av timen som Amalie ikke kan hjelpe med.

I tillegg til den kommunikative og spontane undervisningsstilen hennes, bruker Amalie iblant undervisningsmaterialet «På praksisplassen», et hefte fra læreverket *I arbeidslivet* av Grønningen, Dolve & Mo (2020) utgitt av Cappelen Damm. Hun synes heftet er lagt opp på en god måte, men at det er svært tidskrevende og at det ikke er lett å jobbe etter en slik bok når elevene hennes er på forskjellige stadier i praksisen sin. Dette læreverket passer best til elevene som er helt nye på en praksisplass eller har sin første praksisperiode, så

det er ikke alt som er passende for henne å bruke. Noen av elevene hennes har vært utplassert i arbeidspraksis i noen måneder før de ble plassert i Amalie sin klasse, og har derfor allerede god kjennskap til praksisplassen sin. Andre elever står uten praksisplass en periode, og da må hun jobbe på en annen måte med dem. Noen av temaene i læreverket bruker hun i den felles klasseromsundervisningen, men på grunn av den store variasjonen i elevgruppen, hvor de står i opplæringsløpet sitt, hvor de er utplassert og hvilke behov de har, så må hun tilpasse der også.

Selv om Amalie foretrekker å fokusere på det spontane og autentiske på arbeidsplassen, prøver hun av og til å knytte praksisbesøkene til noe av det de har jobbet med på skolen. Et eksempel er at de har jobbet med yrkeshefter fra samme serie *I arbeidslivet* (Grønningen et al., 2020). Da har hun gått gjennom ulike tema som er aktuelle for det yrket eleven har praksis i, hvor de lærer ord og fraser som er viktig for yrket, og at de videre jobber konkret med temaet i praksisundervisningen på arbeidsplassen. Først har de lest en side eller to om temaet, før de bruker de fysiske omgivelsene til å jobbe med temaet videre. Det kan være f.eks. timeplan, skiftplan, garderobe og uniform eller mer abstrakte tema som HMS. Etter at Amalie og eleven har jobbet litt med dette, går de så rundt på arbeidsplassen og prøver å finne informasjon på veggene eller en kollega de kan spørre. Amalie opplever at det er lettere å ha en slik type dialog med kollegaer og arbeidsledere, hvor hun og eleven tar opp noe konkret de jobber med den dagen.

En slik måte å jobbe på har store likhetstrekk ved måten en innhenter kilder i TBNA (jf. 3.4.3), bare at i stedet for å gjøre mye av dette i forkant av kurset, involverer Amalie innhenting av materialer og kilder fortløpende. Det kan være både fordeler og ulemper å gjøre det slik, men en fordel er at det aktiviserer både læreren og eleven, og at de må på jakt rundt om på arbeidsplassen for å søke informasjon. Skaper det flere interaksjonsmuligheter med kollegaer og arbeidsledere kan det også være nyttig. Samtidig er det ikke sikkert at det føles så aktuelt og relevant for eleven når det baserer seg på noe som er hentet fra klasserommet og som ikke relaterer til arbeidsoppgavene som eleven skal gjøre den dagen. Hvis elevene av og til føler at praksisbesøket forstyrrer arbeidsoppgavene deres, vil nok det ikke bli en videre positiv opplevelse å skulle jobbe med noe de ikke ser nytten av, samtidig som arbeidsoppgavene på praksisplassen blir satt på vent. Dette varierer selvsagt fra elev til elev, fra lærer til lærer og etter hvilken arbeidsplass det er snakk om.

4.5.3 Strategier for aktivisering av elevene i praksisundervisningen

Når Amalie underviser på arbeidsplassen prøver hun også å aktivisere elevene mer ved å involvere dem i dialog med de andre kollegaene som er tilgjengelige. Hun starter gjerne med å spørre eleven om rutiner og andre ting hun legger merke til, og hvis eleven ikke har svaret, oppfordrer hun eleven til å spørre kollegaene sine:

- 0847 Amalie også prøver jeg av og til å oppfordre eleven til å spørre selv
0848 Intervjuer jaa
0849 Amalie at ikke jeg går og spør, liksom, men at
0850 Amalie vi har snakket om det, og så sier jeg til eleven, "ja men nå kan du spørre kollegaen din om dette her"
0851 Intervjuer ja
0852 Amalie også står jeg bare på siden og hjelper med språk, hvis eleven ikke klarer å uttrykke

Amalie oppfordrer eleven på en direkte måte i slike situasjoner. Når både hun og eleven er ute på arbeidsplassen og kollegaene er i nærheten, har ikke eleven mulighet til å «slippe unna» denne samtalen med kollegaen som Amalie ønsker at eleven skal føre. Amalie opplever ofte at elevene ikke vil gjøre oppgaver hun har bedt dem om å gjøre når hun ikke er til stede, så hun benytter seg av muligheten når hun er på arbeidsplassen til å få eleven til å prate med kollegaene. Det er forskjell i hvordan elevene reagerer på disse situasjonene, og som nevnt tidligere angående Emir og Ibrahim, har jeg observert ulike strategier for hvordan de håndterer oppfordringen. Emir ikke har problem med å spørre kollegaen sin om noe, mens Ibrahim er mer avfeiene og tilbakeholden. Amalie reflekterer selv om de ulike måtene elevene takler disse forespørselene:

- 0854 Intervjuer det er jo, hvordan opplever du at elevene reagerer i den situasjonen, når du spør de om å spørre?
0855 Amalie det er litt forskjellig
0856 Intervjuer ja
0857 Amalie mange synes i begynnelsen at det er veldig skummelt
0858 Amalie og det er jo litt derfor jeg presser de til å gjøre det
0859 Amalie fordi tenker at hvis de synes det er skummelt å spørre sjefen eller ledere eller kollegaer
0860 Amalie mens jeg er der
0861 Amalie så synes de i hvert fall sikkert at det er skummelt når jeg ikke er der
0862 Intervjuer mm
0863 Amalie ja det er jo kanskje noen som synes det er litt sånn ubehagelig eller rart liksom
0864 Amalie at de har blitt bedt om å gjøre det

Det er tydelig at å bli bedt om å spørre sjefen sin/kollegaene sine er skummelt for mange av elevene, og at det uvant å skulle kommunisere på «kommando» i starten. Likevel har hun mange positive erfaringer hvor elevene får utviklet seg på sikt og bli tryggere i interaksjonen sin med de andre på arbeidsplassen:

- 0872 Amalie men jeg vil egentlig gjerne ofte prøve å gi de en opplevelsen av at det er trygt og greit og ønsket
- 0873 Intervjuer ja
- 0874 Amalie hvis jeg får, på en måte, presset de litt til å spørre om noe, så
- 0875 Amalie oppdager de at "åja, det gikk jo fint", de fikk jo et positivt svar
- 0876 Amalie "kollegaen ble ikke irritert på meg" eller, ja
- 0877 Intervjuer mm
- 0878 Amalie fikk faktisk kanskje et smil og mye mer svar enn det jeg hadde håpet på, liksom, og sånt
- 0879 Amalie så føler jeg at, eller da har jeg opplevd i hvert fall, at noen har blitt
- 0880 Amalie på en måte tryggere etter hvert
- 0881 Amalie sånn for eksempel første gang jeg ba dem om å spørre om noe, var det liksom helt sånn "neeei"
- 0882 Amalie "jeg kan i hvert fall ikke, jeg tør ikke"
- 0883 Amalie "nei de er opptatt nå, de sitter i møte, det går ikke" og sånn
- 0884 Amalie men neste gang, da var det allerede litt greiere, og så
- 0885 Amalie litt senere var det liksom "Nei ikke noe problem å spørre"

Det er selvsagt en balansegang i hva som er nødvendige utfordringer og det som blir for grenseoverskridende og for ubehagelig for den enkelte elev, og av det jeg har observert fra Amalie sin undervisning, mestrer hun denne balansegangen godt. Hun virker som en trygg støttespiller når hun står ved siden av elevene og hjelper dem i å uttrykke seg hvis de står fast. På en annen side kan en slik strategi også kalles for «tough love» (jf. 2.4.2), og det bør tas kulturelle og medmenneskelige hensyn her slik at det ikke virker mot sin hensikt og får elevene til å lukke seg enda mer. Denne problemstillingen vil jeg komme nærmere inn på i 5.2.1.

4.5.4 Kommunikasjon med arbeidsgiver

Det er varierende hvor mye arbeidsgiver er involvert i oppfølging av eleven som er i praksis. Noen arbeidsgivere og/eller de nærmeste arbeidslederne er veldig aktive i prosessen, og har gjerne tenkt gjennom viktige ting som Amalie kan jobbe med i norskundervisningen, som vokabular og fraser knyttet til rutiner og arbeidsoppgaver, og inkluderer også planer og

skriftlige ressurser som eleven skal kunne lese selv for å være en mer selvstendig arbeidstaker. Amalie setter pris på denne involveringen, og det gjør at hun får tilgang på informasjon som kan være nyttig for henne når hun velger ut hva hun skal sette søkelyset på i praksisundervisningen. En slik kobling, som Oliver et al. (2013a, b) viser til i sin studie, er viktig for tilgang på de unike språklige enhetene som brukes på arbeidsplassen.

Denne aktive involveringen fra arbeidslederne gjelder derimot ikke alle praksisplasser. På mange av stedene hun besøker er ikke arbeidsgiver/leder særlig oppmerksom på undervisningen som foregår, eller så har de kanskje ikke mulighet til å prioritere tid på oppfølging og dialog med eleven og Amalie. Når Amalie har spurt noen av arbeidslederne har de gjerne ikke gjort seg opp en mening om hva eleven trenger eller kunne jobbet videre med, og de har ofte heller ikke et særlig bevisst forhold til språklæringen annet enn:

- 0426 Amalie det er gjerne bare sånn der "ja, trenger å kommunisere mer"
0427 Amalie hehe
0428 Intervjuer ja
0429 Amalie "trenger å snakke mer, trenger å bli litt flinkere i norsk"
(...)
0435 Amalie men mange steder, de fleste steder, kanskje, er de bare ganske sånn fraværende, da
0436 Intervjuer ja, okei
0437 Amalie ja, de har liksom ikke noe nytt å si, og de jobber kanskje ikke like tett med eleven heller

Det er selvsagt ikke forventet at arbeidsgiver skal kunne fortelle eller forklare hvilke konkrete språklige utfordringer eleven har, det sier Amalie selv også, det er jo hun som er norsklæreren her. Likevel er det svært varierende hvor involvert arbeidsleder er i oppfølgingen av eleven, og hvor mye støtte og hjelp eleven får på de enkelte arbeidsplassene, både når det kommer til språklige utfordringer og andre faktorer som bygging av selvtillit og trygghet. I tillegg kan ikke Amalie vite alt om det konkrete spesifikke språket de bruker på hver arbeidsplass, alle slike språkfelleskap har sine ulike måter å uttrykke seg på, faste fraser de bruker og ord de velger av varierte grunner. Det er derfor Oliver & Grote (2016) anbefaler en trianguleringsmetode for innsamling av faktisk språkbruk ved arbeidsplassene, for å kunne tilpasse undervisningen enda bedre. En slik metode er en for stor jobb for en enkelt norsklærer og må skje på institusjonsnivå, men det er likevel interessant hvor stor variasjonen er i arbeidsgivers involvering i elevens norskutvikling på arbeidsplassen, og variasjonen i hva Amalie får tilgang på av materiale fra sted til sted.

Et annet poeng Amalie fremhever angående dialog med arbeidsgiver når det gjelder arbeidsplassens involvering i elevens språklæring, er at hun som representant for skolen ikke kan stille for mange krav til praksisplassen. Modellen er organisert og er et samarbeid mellom NAV, voksenopplæringscenteret og arbeidsplassen, og arbeidsplassen står fritt til å si at de ikke ønsker flere praksisdeltakere hvis det ikke passer dem lenger. Amalie kjenner derfor på en frykt for at praksisplassen får et inntrykk av det er mye jobb med å ha en praksisdeltaker hos seg, og hun vet ikke helt hvor grensen går for hvor mye hun kan involvere arbeidslederne i arbeidet med å gi eleven hennes et godt språklig utbytte i løpet av praksisperioden. Hun opplever da at ansvaret da stort sett lander på seg selv, og at hun selv må oppdage hva de kan jobbe med på praksisplassen (jf 0599). Hun har likevel noen gode erfaringer med å involvere arbeidsgiver/-leder og kollegaer i løpet av praksisundervisningen hvis de trenger innspill, slik som ble nevnt i 4.4.2.

En annen viktig dialog med praksisplassene som Amalie er en del av, er den som foregår i møtene hvor arbeidsleder, NAV-veileder og hun samles for å diskutere og evaluere elevens prosess på arbeidsplassen. Da Amalie var med på et slikt møte på arbeidsplassen til Ibrahim, tok hun initiativ og oppfordret arbeidslederen til å la Ibrahim komme i gang med å øve på å stå i kassen:

- 1334 Amalie der hadde vi og et møte for ikke så lenge siden
1335 Amalie der vi snakket om prosessen videre
1336 Amalie om han skal fortsette i praksis og om det er mulighet for jobb og sånt
1337 Amalie og da sa sjefen at det var en mulighet hvis han ble bedre i norsk, da
1338 Amalie men samtidig så står han jo
1339 Amalie ute på gulvet og jobber alene med å sette varer på plass
1340 Amalie så det er ikke så mange å snakke med der
1341 Amalie og, sjefen sa og at "ja, han må kunne jobbe i kasse"
1342 Amalie for å få en ansettelse
1343 Amalie men for å kunne jobbe i kasse må han kunne bedre norsk, fordi det er så mye kommunikasjon med kunder
1344 Amalie men da foreslo jeg at det er kanskje lurt å bare sette i gang med den kassetreningen
1345 Amalie sånn at han FÅR den samtaletreningen
1346 Amalie for han har jo egentlig et veldig stort ordforråd og ganske mye grammatikk og alt sånn
1347 Amalie så han trenger jo bare å trene på å snakke mer
1348 Amalie han trenger ikke å lære så mange flere ord, på en måte
1349 Amalie men det synes jo sjefen var veldig bra, da, smart tenkt, liksom

Her ser vi at arbeidslederen til Ibrahim ikke har hatt et bevisst forhold til hvordan språklæring foregår, og at det nok tidligere kunne vært kommunisert at Ibrahim faktisk må få sjanser til å bruke og øve på å prate norsk for å kunne bli bedre. Fremover skal Ibrahim få være i kassen en eller to timer hver dag, og det håper Amalie vil gi Ibrahim mer interaksjonstrening.

4.5.5 Fordeler og ulemper ved praksisundervisning

Amalie ser mange fordeler med modellen hun jobber med nå. Hun fremhever særlig at hun får et mye tettere bånd og kjennskap til elevene sine, og at de kommer mye tettere hverandre. Hun får med seg enda mer av hva som skjer i livet til eleven, og får også innsikt i hva som skjer på arbeidsplassen. Dette fører igjen til at det er lettere for henne å forstå hvor hver enkelt elev er i sin læringsprosess, hva eleven trenger og hun får også et bedre inntrykk av norsknivået til eleven. Når hun får møte elevene sine på tomannshånd utenfor klasserommet, får hun også flere spørsmål som de gjerne ikke vil ta opp i fellesskap. Denne dialogen og tette oppfølgingen hjelper henne igjen med å justere undervisningen i klasserommet. Da kan hun sette elevene i passende grupper basert på felles interesser, felles ting som skjer på praksisplassen eller felles ønsker innenfor språklæringen.

Når Amalie får jobbe med hver enkelt elev i en time, kan hun tilpasse til akkurat det eleven trenger eller det hun ser eleven trenger, noe hun ser som en av de største fordelene ved ordningen. Hun har inntrykk av at elevene føler seg ivaretatt og sett, og håper og tror at dette igjen gjør at elevene blir litt mer motiverte og at de blir tryggere på sikt. I tillegg blir hun mye bedre kjent med yrkene til elevene, og det som skjer på arbeidsplassen. Hun oppdager og lærer mye nytt om ulike arbeidsoppgaver og utstyr som hun ikke ville kommet over hvis det ikke var for at hun dro ut på arbeidsplassene. Disse erfaringene og nye kunnskapene trekker hun ofte inn i klasseromsundervisningen igjen:

- | | |
|-------------|---|
| 1038 Amalie | så bruker jeg mye av det jeg har lært på praksisplassen, og trekker det inn i klassen |
| 1039 Amalie | for eksempel for å fremheve en elev |
| 1040 Amalie | eller en situasjon, eller ett eller annet |
| 1041 Amalie | noe som jeg tror de andre også kan lære av |
| (...) | |
| 1049 Amalie | trekker gjerne frem sånn "du opplevde jo på praksisplassen at" |
| 1050 Amalie | ja, for eksempel at |
| 1051 Amalie | at barna krangler sammen i barnehagen og vil ha samme ting |
| 1052 Amalie | også, «du, den andre eleven her jobber og i barnehage» |
| 1053 Amalie | «har du kanskje noen tips til denne eleven?» |
| 1054 Amalie | fordi at hun spurte meg, den første dagen |
| 1055 Amalie | «hva skal jeg gjøre, hvis barna krangler om leker, hva kan |

- jeg si?»
- 1056 Intervjuer jaa, ja
- 1057 Amalie og den andre eleven hadde jobbet lenger i, eller, vært lenger i praksis i barnehage
- 1058 Intervjuer mm
- 1059 Amalie ja, så da kunne hun få tipse hun
- 1060 Amalie så kan, så kan den ene få føle at
- 1061 Amalie den har erfaring som er verdifull og
- 1062 Intervjuer mm
- 1063 Amalie at den andre kan få tips fra noen som faktisk jobber med det
- 1064 Amalie og ikke fra meg, som ikke er barnehageassistent, liksom

Amalie kan her trekke inn erfaringer i klasserommet som hun og elevene har fra arbeidsplassen, og på den måten kan elevene selv spille på sine egne erfaringer med ulike brukshendelser og støtte medelevene sine.

Det er, som vi har sett til nå, mange fordeler og noen ulemper ved denne praksisordningen og praksisundervisningen. Den siste utfordringen jeg skal nevne i Amalies sammenheng, er mangelfull tilgang på det konkrete arbeidsspråket ved enhver arbeidsplass. Undervisningens effektivitet blir av og til hemmet av at de ikke har tilgang eller kunnskaper om alt verktøy eller rutiner osv. hvis en arbeidsleder eller kollega ikke er i nærheten:

- 1181 Amalie men jeg kan jo likevel ikke, for eksempel på et bilverksted
- 1182 Amalie jeg kan ikke, når vi går gjennom ordrene og sånn og jeg ikke skjønner hva som står der
- 1183 Amalie så kan jeg ikke hjelpe de videre
- 1184 Intervjuer nei
- 1185 Amalie jeg vet ikke hva "glider" er, liksom, hehe
- 1186 Intervjuer nei, sant, hehe
- 1187 Amalie og hvis ikke Google kan hjelpe meg heller, så må vi spørre en kollega

Dette eksempelet «glider» som hun trekker frem, er bare en av mange begreper som krever ganske mye «innsider»-kunnskap for at det skal være noe hjelp i å forklare betydningen. Ordrebestillingen som hun og Emir jobbet med i 4.4.3 er et godt eksempel på hvilket språk hun og eleven må beherske, og det er ofte ikke mye kontekst å bygge på i slike bestillinger. Da er de helt avhengig av å kunne få involvere arbeidsleder eller en kollega til å oppklare de ulike begrepene. Disse unike begrepene varierer jo også fra arbeidsplass til arbeidsplass, og selvsagt fra yrke til yrke. Det krever derfor mye av lærerne å skulle ta ting på strak arm, og støtte fra ansatte på arbeidsplassen er nok både nyttig og nødvendig oftere enn det virker som

er tilfellet på datainnsamlingstidspunktet. Hvordan samarbeidet mellom arbeidsplassen og læreren kan styrkes ytterligere drøftes i 5.2.2.

4.6 Marius - lærer

Marius er en erfaren norsklektor som har bla. norsk som andrespråk, nordisk, litteratur, religion og historie i sin fagkrets, i tillegg til praktisk-pedagogisk utdanning fra et norsk universitet. Han har tidligere jobbet i ungdomsskole og videregående skole, og har de siste fem årene jobbet på voksenopplæringscenteret. Tre av de siste årene har han holdt på med arbeidsrettede kurs, hvor han har undervist i norsk kombinert med at elevene hans har vært i praksis. Modellen han jobber for nå er som nevnt ny, og det er hans første halvår med både norskundervisning og oppfølging ute på praksisplassene. Klassen hans består av 13 elever som er plassert på spor 2. Han estimerer at gruppen er på et spekter mellom underkant av A2 til underkant av B1 på sine muntlige ferdigheter.

4.6.1 Undervisningsmetode, stil og innhold i praksisundervisningen

Marius har ansvar for sin egen klasse, og står fritt til å legge opp både klasseromsundervisningen og praksisundervisningen etter det han vurderer er best. Han har en del andre måter å jobbe på enn Amalie, så jeg skal derfor også legge frem hvordan han bygger opp praksisundervisningen sin og hvilket innhold han inkluderer i undervisningen sin.

I Marius sin klasse har noen av elevene i klassen høyere utdanning fra før, og han ser at flere benytter seg av studieteknikker og skriftlige ressurser. Derfor lager han egne praksishefter til hver av elevene, med bilder fra praksisplassen, beskrivelser av de viktigste arbeidsoppgavene og bilder av dette, samt lister med vokabular og tekster som han og eleven skaper sammen. Første gang han er ute på en arbeidsplass med en elev, tar han mange bilder og har dialog med kontaktpersonen på arbeidsplassen om hvordan de kan tilrettelegge for eleven. I tillegg tar han mange notater om det som blir sagt, og dette danner grunnlaget for den første versjonen av heftet som han og eleven bruker skal bruke fremover. For hvert besøk oppdaterer han heftet med nye oppgaver og materiale som de kan jobbe med videre. Arbeidet med å lage slike hefter er tidskrevende i starten, og han anslår at han bruker ca. tre timer på førsteutgaven av et praksishefte. Dette får han imidlertid mye igjen for senere, da han ikke bruker så veldig lang tid på å legge inn nytt materiale og oppgaver når grunnlaget i praksisheftet er lagt. Fordi hvert praksishefte er bygget opp av bilder fra praksisplassen og

spesifikke detaljer, samt navn på eleven og andre detaljer som kan avsløre deres identitet og arbeidsplass, har jeg valgt å ikke inkludere dette i datamaterialet.

I tillegg til hans egne praksishefter, bruker Marius også læreverket *I arbeidslivet* av Grønningen et al., (2020), og da særlig i klasserommet. Flere av elevene trenger mer lesetrening, så Marius kan ikke stå for all tekstproduksjon i form av arbeidet han gjør med praksisheftene, da det blir for tidskrevende.

Marius starter som regel hvert praksisbesøk med å slå av en prat med kontaktpersonen (og også med eleven hvis hen er der i starten) på arbeidsplassen og høre med hen om hvordan det har gått siden sist, og orienterer seg om det er noe nytt som har skjedd på arbeidsplassen. Deretter går de ofte til et eget rom hvor Marius og eleven snakker sammen på tomannshånd, og hvor de så går gjennom den nye versjonen av praksisheftet som han har oppdatert siden sist. Han prøver å vektlegge muntlig kommunikasjon, men har også ofte nye leseoppgaver med setninger og ordlister i heftet som bygger på problemer som de har støtt på tidligere, og uttale, vokabular og grammatikk står sentralt i undervisningen hans. Marius baserer seg en del på eksplisitt undervisning og støtter undervisningen ofte med grammatiske huskeregler. I tillegg er støtten fra omgivelsene på arbeidsplassen og bruk av visuelle virkemidler som bilder viktig for praksisundervisningen. Til slutt tar de gjerne en runde rundt på arbeidsplassen og prater om eventuelle nye ting som eleven har oppdaget, gjort eller mestret, hvor eleven gjerne får vise vei mens Marius prater og holder samtalen i gang.

Fordelene ved praksisundervisning er mange, ifølge Marius. Han får tilgang på det han kaller for et «eget spesifikt fagspråk» på hver arbeidsplass, som han og elevene kan jobbe med og øve på. Dette har han savnet fra tidligere arbeidsrettede kurs, hvor han ikke har hatt grundige nok kunnskaper om språket som brukes ved de ulike typene yrkene:

- | | |
|------------|---|
| 490 Marius | for det har jeg savnet på de kursene jeg har hatt før, der vi har hatt mer generell norsk |
| 491 Marius | Jeg sier ofte "ja, men jeg kan ikke ingeniør-norsk" |
| 492 Marius | og jeg kan ikke bruke mye tid på det om det kun er en ingeniør i klassen, sant |

Når praksisundervisningen er koblingen mellom klasserommet og praksisplassene, kan han bruke tid på akkurat de behovene som eleven har på akkurat denne arbeidsplassen, som han ikke kunne prioritert ellers i fellesundervisningen, og ikke minst så får han tilgang på språket der gjennom dialog med de ansatte og innhenting av diverse materiale fra arbeidsplassen. Et eksempel Marius tar opp illustrerer godt hvor spesifikt noen begreper kan være på arbeidsplasser, og hvor lokalt situert språket faktisk er:

- 521 Marius av og til vet jeg ikke hva det er, og da spør jeg ofte de om hva det er for noe
- 522 Marius i butikken, for eksempel, "varene skulle i buret", og jeg bare, skal de låse varene inn i et bur? Er det verdifulle varer?
- 523 Marius men da var det bare en skuff under, i et skap under utstillingen på en måte, da
- 524 Intervjuer jaa
- 525 Marius så kunne de låse det skapet da etterpå, så om morgenen tok de og fylte på nye varer
- 526 Intervjuer jaa
- 527 Marius og jeg bare.. et bur altså? Hehe
- 528 Marius Og så forklarte de, nei, det er ikke sånn, og så viste de meg det da

Slike ting er så viktig å få oppklart, og her er Marius en viktig kobling mellom arbeidsspråket og eleven: ikke bare med å kunne forklare og utdype, men også fordi han kan gjøre eleven oppmerksom på at dette er et spesifikt uttrykk som ikke brukes andre steder. At «varene skal i buret» vil nok for mange utenforstående høres ganske merkelig ut, så da er det viktig å bli bevisst på at det er et uttrykk de bruker på denne konkrete arbeidsplassen.

I tillegg er en stor fordel med praksisundervisningen at hele klassen får mer igjen for det når de samles i fellesundervisningen. Der kan han trekke inn mange tema og hendelser fra arbeidsplassene, som ofte gjelder generelt i arbeidslivet for de fleste elevene. Pga. det språklige nivået til elevene i klassen hans, kan de ikke spille på elevenes egne rapporter:

- 558 Marius jeg drar inn litt fra praksis i fellesundervisningen og, da
- 559 Marius og det kunne jeg ikke ha gjort hvis jeg ikke hadde hatt de besøkene, da
- 560 Marius det er noe helt annet når de kun forteller, sant, det kan nesten ikke sammenlignes, altså
- 561 Intervjuer nei, hva, hvis, når de?
- 562 Marius hvis de bare forteller uten at jeg har vært på besøk,
- 563 Intervjuer ja
- 564 Marius om sin arbeidsplass, det er nesten
- 565 Marius det går ikke an å sammenligne, det er mye mindre produktivt
- 566 Intervjuer ja, det er mye mer produktivt når du er med ut?
- 567 Marius Ja, altså, det
- 568 Marius Ja, de har ikke vokabularet til å forklare, sant, og det er ofte masse misforståelser

Ellers påpeker han at slik han ser det, gir måten opplæringsmodellen er organisert på et mye mer helhetlig undervisningstilbud. Når han vet hvilke utfordringer elevene står overfor er det mye lettere å tilrettelegge for god praksisundervisning og klasseromsundervisning, og også

kunne koble disse erfaringene med tilgjengelig undervisningsmateriell som den arbeidsrettede læreboken *I arbeidslivet* av Grønningen et al. (2020).

Den eneste svakheten ved denne modellen som Marius selv påpeker er reisetid, da han er avhengig av kollektivtransport for å besøke de ulike arbeidsplassene. Kurset organiseres etter økonomiske rammer, og da det er tidkrevende å besøke alle, blir det derfor praksisbesøk ca. hver tredje uke. I en ideell verden kunne Marius gjerne tenkt seg mindre klasser som kunne få oppfølging hver andre uke, men som han påpeker, er det ikke så økonomisk lønnsomt å ha klasser på ti elever, og dette er selvsagt en realitet ulike opplæringsentre må forholde seg til.

4.6.2 Involvering av og fra arbeidsleder

Marius og arbeidsleder prater mest første gangen de møtes på arbeidsplassen, men det er ulikt hvor mye kommunikasjon det blir mellom dem senere i praksisløpet. Arbeidslederne som involverer seg mest i elevens praksisforløp gir ofte tilbakemelding til Marius om hva som fungerer og ikke, og Marius spør ofte de engasjerte arbeidslederne om det er utfordringer med den muntlige kommunikasjonen også, selv om det primært er dialogen mellom eleven og Marius som avgjør hva de skal jobbe med. Han har særlig erfart at arbeidslederne i butikkbransjen gir tilbakemelding på språklige utfordringer, da de trenger at alle ansatte kan stå i kassen og håndtere og kommunisere med kundene. Han har erfart at det ikke er like avgjørende for f.eks. renholdsarbeid på sykehjem eller andre typer stillinger hvor manglende språkferdigheter ikke får samme konsekvens for arbeidet. Dette påvirker igjen ofte hvor mye tilbakemeldinger Marius får fra arbeidslederen, og hvor involvert de er i elevenes oppfølging.

Marius fremhever dessuten at det er fordelaktig at arbeidsplassene ikke har flere andre elever/deltakere/praktikanter inne i praksis samtidig. Marius har opplevd at på de arbeidsplassene hvor de har flere praksisdeltakere på arbeidsplassen, forsvinner fokuset på den enkelte og de får ikke like god oppfølging som det ønskes i samarbeidet.

Han forteller videre at de fleste arbeidslederne han møter er positive til at han kommer på praksisbesøk og har undervisning på arbeidsplassen. Han opplever at han får lov til å bruke arbeidsplassen så mye de trenger i løpet av undervisningstimen, og at de også får tilrettelagt med eget rom hvis de trenger et rolig sted å jobbe. Han har ikke opplevd mange utfordringer i møte med arbeidslederne så langt, annet enn at noen er veldig travle og er vanskelig å få tak i. Hvis han ikke får kontakt med dem, avtaler han praksisbesøket med eleven som vanlig, og så går det stort sett fint likevel.

En annen utfordring Marius ser, er at det er varierende hvor mye tid arbeidsleder/kollegaer bruker på praksiseleven:

- 207 Marius men det er litt varierende hvor mye de investerer sin egen tid på, på opplæring da
- 208 Marius noen er veldig på og veldig flinke til å følge opp på alle mulige måter
- 209 Marius mens noen er mer sånn "du kan gjøre din jobb, så lærer vi butikkfag, så gir du de litt språklig stimuli" og så ja
- 210 Marius ja, får kanskje et rom eller, ja du får tid, men
- 211 Marius men ja
- 212 Marius de har andre ting å gjøre også, så de investerer ikke så mye i det
- 213 Intervjuer ja, ja
- 214 Marius det er litt varierende da
- 215 Intervjuer mm
- 216 Marius men spesielt de som er i butikk, de har ofte behov for arbeidskraften sant
- 217 Intervjuer ja
- 218 Marius de vil ofte, er min erfaring da, at de investerer mest
- 219 Marius så lenge de deltakerne gjør en god innsats
- 220 Marius så vil de investere i de for de har behov for arbeidskraften

Praksisundervisningen skal gi eleven ekstra støtte og språklig oppfølging, og det er hovedgrunnen til at norsklæreren kommer ut på arbeidsplassen. Likevel kan ikke dette tilbudet fraskrive arbeidslederen fra å involvere eleven og gi dem «språklig stimuli». Særlig hvis argumentet for at eleven ikke kan ansettes enda pga. for lave språkerfardigheter, kan ikke ansvaret på elevens språklige fremgang kun ligge på eleven og læreren. Kollegiet på arbeidsplassen bør også inkludere eleven i samtaler jevnlig fra dag til dag for å få kontinuitet og økt frekvens i språklig innputt, og dermed støtte læringsmekanismene som driver språklæring (jf. 2.3). Derfor er det viktig å være bevisst på arbeidsleders involvering og holdning til språklæring, da det kommer frem at det er flere av arbeidslederne som skiller mellom arbeidet de gjør på arbeidsplassen og elevens språklæring. Som jeg skal diskutere ytterligere i 5.2.2, er alle mulighetene elevene får til å involveres i språklige samhandlinger på arbeidsplassen viktige for deres kognitive prosesser som skjemativering og kategorisering (jf. Tyler & Ortega, 2018a).

4.6.3 Krysskulturelle utfordringer og bygging av selvtillit

Marius har liknende opplevelser som Amalie når det kommer til elevenes sjenanse for å prate norsk på arbeidsplassen i starten av praksisperioden sin. Han prøver så godt han kan for å bygge opp elevenes språklige selvtillit:

- 636 Marius Nei, det er jo altså først de fleste er jo ofte veldig usikker i begynnelsen sant når de kommer
- 637 Marius og det er jo det å gi de litt språklig selvtillit da
- 638 Marius og litt sånn "jeg-kan"-innstillingen, "dette skal jeg klare selv om det er skummelt"
- 639 Marius og vi tar det gradvis da med at de må tørre å prøve nye ting hele tiden da
- 640 Marius så det er på en måte gi de litt selvtillit og litt språklige verktøy
- 641 Marius sånn at de kommer over den kneiken

Det tyder på at det er utfordrende for mange i starten å skulle bruke norsk på arbeidsplassen, og at det er viktig at lærerne er med på å støtte denne overgangsfasen mellom øvingen på norsk i trygge omgivelser i klasserommet og ute i den virkelige verden. Ikke bare fordi det er skummelt, men også fordi noen krysskulturelle forskjeller faktisk kan få konsekvenser for hvordan elevene navigerer i arbeidsrommet:

- 642 Marius så er det også noen kulturforskjeller som er utfordrende for de
- 643 Marius så mange er jo vant til en annen type ledelse, da
- 644 Marius der de har en leder som hele tiden forteller de hva de skal gjøre sant
- 645 Marius skjer det ikke noe, så gjør de ikke noe, da gjør de ikke noe feil
- 646 Marius og en skal ikke spørre om å få gjøre arbeidsoppgaver, mange tror at sjefen blir sint
- 647 Marius eller at de gjør noe galt
- 648 Marius de har sikkert en plan, tenker de, og må bare vente

Denne kulturforskjellen er nok utfordrende for mange, og det får konsekvenser for hvordan elevene blir oppfattet, i tillegg til hvilke muligheter de har til å kommunisere med de andre på arbeidsplassen. Mange av elevene er stille, tilbakeholdne og gjør som de får beskjed om, i god tro om at det er verdiene en følger på arbeidsplassene (jf. f.eks. Bramm & Kirilova, 2018; Bjerkeset, 2019; Bjørklund, 2021). Mange er heller ikke vant til å ta initiativ til å starte på nye arbeidsoppgaver, da de ikke vil forstyrre eller gjøre noe feil. Mange av elevene har gjerne opplevd en annen arbeidskultur tidligere i karrieren sin hvor disse egenskapene er verdsatt. I norsk arbeidsliv vil nok mange misforstå hvorfor elevene opptrer slik, og kunne tolke det som at eleven er umotivert eller uinteressert (jf. Oliver et al., 2013a,b; Bjerkeset, 2019). Det er uheldig at det som elevene tror er den riktige måten å navigere på en arbeidsplass ofte er det motsatte av de verdiene det norske arbeidslivet fremhever; de ønsker ansatte som tar initiativ, kommuniserer og spør om oppklaringer. Slike krysskulturelle misforståelser har Marius sett mange ganger, og han tror det kommer av en blanding mellom dårlig språklig selvtillit og usikkerhet rundt kulturkodene på arbeidsplassen. Derfor er dette noe han jobber ofte med i

praksisundervisningen. I Maadhini sitt tilfelle har Marius sett en gradvis og betydelig utvikling:

- 672 Marius Og Maadhini har hatt en stor utvikling når det kommer til
673 Marius hva arbeidsoppgaver hun føler hun mestrer da
674 Marius Hun har vært så mye mer enn å bare fylle på i hyller og sånne
nybegynner-ting da
675 Marius hun kan gjøre så godt som alt
676 Marius men vi har tatt det litt gradvis
677 Marius På en måte, "mas litt på han sjefen" og "mer og mer kasse" for
eksempel hehe
678 Marius det var det som var vanskeligst da
679 Marius "Blir de ikke sint, da?" "Nei, nei, de blir ikke sint"

Både Marius og arbeidslederen til Maadhini har heiet mye på henne underveis, og det kom tydelig frem i observasjonen at det har vært et godt samarbeid mellom alle parter når det gjelder å gjøre Maadhini trygg. Det virker som at støtten og oppfordringen Maadhini har fått fra Marius har forsterket tryggheten hennes samtidig som arbeidslederen har vært åpen og oppmuntrende når hun har turt å ta initiativ. Denne kombinasjonen av støtte og tett samarbeid har ikke kommet frem i noen av de andre tilfellene denne studien har observert. Det er ikke alle arbeidsplasser som Marius har samme opplevelser med som denne, og følgende eksempel er gjenkjennelig for flere av elevene til Marius og Amalie, hvor en elev har fått slippe å gjøre en arbeidsoppgave:

- 690 Marius det var kanskje mest det at det var skummelt
691 Marius så har de* sagt "oja, men det går bra, du trenger ikke å gjøre det"
692 Marius men alle må jo kunne gjøre det hvis de skal få jobb der sant
693 Intervjuer Ja, ja
694 Marius Så blir det litt sånn følelsen av at de ikke at hun ikke
trengte å lære det da liksom
695 Marius for det var litt skummelt
696 Marius Da ødelegger det jo på en måte litt, på lang sikt, da

*Marius viser til arbeidsleder/kollega

Her blir det en motsatt handling enn det vi har sett i «tough love»-tilnærmingen (jf. Oliver et al., 2013a,b), hvor eleven ikke blir utfordret til å prøve i det hele tatt, og dermed ikke får den nødvendige erfaringen og ferdigheten hen trenger til å kunne delta på arbeidsplassen som fast ansatt på sikt. Det viser at det er viktig å finne balansen mellom hvilke oppgaver som er utfordrende men læringsfremmende og hvilke oppgaver som er for krevende, og også en må

være bevisst på det som kan bli en bjørnetjeneste ved at elevene får slippe arbeidsoppgaven helt.

5. Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg besvare forskningsspørsmålene til prosjektet, samt diskutere de ulike funnene fra analysedelen nærmere. Der jeg i kapittel 4 hadde en i hovedsakelig deskriptiv analyse av datamaterialet, vil jeg nå koble teorien tettere på i besvarelsen av forskningsspørsmålene og problemformuleringen. Problemformuleringen for prosjektet er, som presentert i kapittel 1.3, slik:

Hvordan foregår individuell praksisundervisning for innlærere i arbeidspraksis, og hvordan oppleves den fra innlæreres og læreres perspektiv? Hvordan støtter og forbedrer praksisundervisningen innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen, og hvordan kan den eventuelt ytterligere støtte og forbedre norskerfaringene til innlærerne?

Problemformuleringen er konkretisert i fem forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever lærerne å holde praksisundervisning på arbeidsplassen? Hva velger lærerne å fokusere på i undervisningen, og hvordan tilpasser de undervisningen til hver enkelt innlærer og praksisplass?
2. Hvordan opplever elevene å ha praksisundervisning på arbeidsplassen og hva synes de om å lære og å bruke norsk på arbeidsplassen?
3. Hvordan opplever elevene og lærerne ordningen med praksisundervisning, klasseromsundervisning og arbeidspraksis som helhet?
4. i hvilken grad hjelper og støtter praksisundervisningen elevene i møte med de språklige utfordringene på den konkrete arbeidsplassen?
5. Hvordan kan den individuelle praksisundervisningen eventuelt *ytterligere* bygge på, støtte og forbedre innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen?

Jeg skal følgende besvare forskningsspørsmålene med data fra det jeg har sett i observasjonsperioden og det lærer- og elevinformantene selv rapporterer i intervjuene (jf. 4). I delkapittel 5.1 starter jeg med å besvare forskningsspørsmål 1, 2 og 3, som er relatert til den første delen av problemformuleringen. Deretter tar jeg for meg andre del av problemformuleringen ved å svare på forskningsspørsmål 4 og 5 i delkapittel 5.2. Her kobler jeg på The Douglas Fir Groups (2016) modell om andrespråklæring og de ulike teoretiske innsiktene fra de bruksbaserte tilnærmingene. Jeg trekker også inn Pedersens (2018a) modell om læringsrom, EC-modellen til Schmid (2015), Task-Based Language Teaching (TBLT) og

Task-Based Needs Analysis (TBNA) fra Long (2014) for å forklare og drøfte den individuelle praksisundervisningen. Jeg har gjennom tolkninger og utarbeidelse av et diagram (figur 4), knyttet de teoretiske innsiktene sammen til en bedre forståelse av praksisundervisningen som helhet.

5.1 Hvordan foregår individuell praksisundervisning for innlærere i arbeidspraksis, og hvordan oppleves den fra innlæreres og læreres perspektiv?

Gjennom å svare på forskningsspørsmålene 1, 2 og 3 vil jeg i dette delkapittelet gi innsikt i første del av problemformuleringen om hvordan praksisundervisningen for innlærere på arbeidsplassen foregår, og hvordan den oppleves for de ulike informantene.

5.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan opplever lærerne å holde praksisundervisning på arbeidsplassen? Hva velger lærerne å fokusere på i undervisningen, og hvordan tilpasser de undervisningen til hver enkelt innlærer og praksisplass?

Begge lærerinformantene i studien, Amalie (jf. 4.5) og Marius (jf. 4.6), er fornøyde med å ha praksisundervisning på de ulike arbeidsplassene som opplæringsmodellen har utplassert elevene deres på. Begge nevner at de føler det blir et helhetlig undervisningstilbud når de får ha elevene på skolen og besøke dem i arbeidspraksisen i løpet av semesteret. De føler seg velkommen på de ulike arbeidsplassene de besøker, og de får tilgang på det de trenger når (eller hvis) de ber om det (jf. 4.5.4, 4.6.2). Samtidig er Amalie litt tilbakeholden på å involvere arbeidsleder og kollega for mye, da hun bekymrer seg over at de skal føle at praksisordningen blir for tids- og ressurskrevende (jf. 4.5.4).

I beskrivelsen av Amalies undervisning (4.5.2) og Marius sin undervisning (4.6.1) har vi sett at den individuelle praksisundervisningen for innlærere i arbeidspraksis har litt ulikt format ut ifra hvilken lærer, elev og arbeidsplass det er snakk om. Felles for begge lærere er at de drar ut på arbeidsplassen som eleven er utplassert på, og at de har én time med individuell praksisundervisning med eleven. Amalie baserer seg i stor grad på muntlig interaksjon med hyppige korrigeringer, og benytter seg i stor grad av de potensielt medierende ressursene på arbeidsplassene for å skape språklig samhandling med eleven. I tillegg tar hun regelmessig initiativ til at elevene skal prate med kollegaene/arbeidslederen sin når hun er til stede, og hun oppfordrer også eleven til å gjøre mer av det når hun ikke er der. Ut fra intervjuet (4.5.2), virker hun nysgjerrig på metoder innenfor bruksbaserte tilnærminger til andrespråksundervisning. Hun virker bevisst på slike metoder når hun legger opp

undervisningen slik at elevene skal få snakke så mye som mulig i naturlige omgivelser, både med henne og med kollegaer og arbeidsleder. Hun korrigerer elevene kontinuerlig i løpet av timen, og forklarer nye ord, begreper og ulike uttryksmåter hver gang (jf. 4.5.2).

Marius baserer sin undervisning mer på skriftlige ressurser, men har fortsatt mye fokus på muntlig interaksjon med elevene sine. Han lager praksishefter til hver elev med bilder fra arbeidsplassen, setninger, ordlister og leseoppgaver som han bruker i praksisundervisningen sin (jf. 4.6.1). Det gjør at Marius og eleven ofte sitter på et rom på arbeidsplassen mesteparten av tiden, og at de tar seg en runde på arbeidsplassen mot slutten for å utforske om det er noe mer de kan bygge på videre eller om det er andre utfordringer som har oppstått den siste tiden. De fysiske omgivelsene og tilbakemeldinger fra arbeidsledere muliggjør en bedre forståelse mellom eleven og Marius om hva som er krevende (jf. 4.3.2). Han gir uttrykk for at han har et funksjonelt språksyn og reflekterer også over dette når han legger opp undervisningen, og prøver å underbygge dette ved å inkludere mye innputt i praksisheftene som elevene kan øve på hjemme. Alt han underviser i og produserer av praksishefter er gjort med utgangspunkt i elevenes behov, ønsker og det han forespeiler at elevene vil trenge for å kunne utvikle norskerferdighetene sine videre (jf. 4.6.1).

Amalie og Marius tilpasser begge undervisningen etter elevenes behov, og etter det de vurderer at vil komme elevene til gode på arbeidsplassen: de arbeider mye med vokabular og uttrykk, pragmatikk og bygging av selvtillit, i tillegg til å skape og støtte dialog med arbeidsleder og kollegaer. Begge har rom for å tilpasse undervisningen etter elevenes ønsker hvis det er noe de tar opp. Hvis elevene ikke har noe spesielt, kan lærerne bygge videre på det de har arbeidet med i klasseromsundervisningen tidligere i uken, eller de kan basere seg på observasjoner de har gjort seg og ta initiativ til å jobbe med et tema de intuitivt vurderer at kan være relevant for eleven den dagen. Amalie og Marius har litt ulik måte å jobbe med norsk på. Felles for dem begge er at de baserer seg i stor grad på kommunikativ undervisning, og de har hovedfokus på elevens egen språkbruk og mulighetene for å bruke språket så mye som de kan. Det som skiller dem er at Amalie ikke inndrar noen særlige grammatiske regler underveis i korrigeringsene sine, mens Marius støtter oppom korrigeringsene ved å forklare grammatiske regler og/eller huskereglene. Marius ser ut til å ha en mer eksplisitt undervisningsform enn Amalie, mens Amalie synes å basere seg på en mer implisitt tilnærming. Det er, som mange i SLA har diskutert (jf. N.C. Ellis, 2002a, b; Long, 2014; Tyler & Ortega, 2018a) et visst grensesnitt mellom eksplisitt og implisitt andrespråklæring for voksne (jf. 2.3.2, 2.4.2). Selv om Marius og Amalie vektlegger fokuset litt ulikt, kan ikke denne studien konkludere om hvor sterkt eller svakt grensesnitt mellom implisitt og eksplisitt

undervisning det bør være i praksisundervisningen. Marius og Amalie har elever som er på ulike nivå (henholdsvis A2-B1 og hovedsakelig A1), og de ulike elevgruppene har ulike måter de foretrekker å jobbe på, og det synes at de prøver å tilpasse undervisningen til den elevgruppen de arbeider med.

Både Amalie og Marius prøver å involvere arbeidslederne en gang iblant for å høre hvordan arbeidslederne opplever at den språklige utviklingen til eleven er, og hva arbeidslederne eventuelt ser at elevene trenger å utvikle seg mer på (jf. 4.5.1, 4.6.1). Lærerne opplever at det er ulikt hvor involverte arbeidsledere er i opplæringen og praksisen til de ulike elevene, hvor noen arbeidsledere ser på arbeidspraksisen og norsk(opp)læringen som en helhet, mens andre arbeidsledere tydelig skiller mellom praksis og norsk:

- | | |
|------------|---|
| 208 Marius | noen er veldig på og veldig flinke til å følge opp på alle mulige måter |
| 209 Marius | mens noen er mer sånn "du kan gjøre din jobb, så lærer vi butikkfag, så gir du de litt språklig stimuli" og så ja |

Et slikt skille kan være problematisk, da det virker som arbeidsleder avskriver ansvaret sitt med å følge opp eleven og sørge for at eleven faktisk får «språklig stimuli» hver dag, ikke bare hver 3. uke når norsklæreren er på besøk. Det er en kjent problemstilling at arbeidsledere og kollegaer som har en praksiselev hos seg ikke er bevisste på hvor viktig det er at de inkluderes i språklige samhandlinger, jf. bla. Bramm & Kirilova (2018), Sandwall (2013), Bjerkeset (2019) og Bjørklund (2021). Da er det spesielt viktig at lærerne følger opp og forklarer hvorfor det er viktig at elevene involveres i språklige samhandlinger, slik som Amalie forteller om i Ibrahims tilfelle (4.5.4). Amalie ser at de ikke-verbale arbeidsoppgavene Ibrahim er satt til å gjøre i arbeidspraksisen ikke gir han noen reelle sjanser til å utvikle språkferdighetene sine, og det er jo denne utviklingen som arbeidslederen krever for en videre fast ansettelse av ham. Når Amalie forklarer til arbeidslederen at Ibrahim faktisk må få muligheter til å bruke språket på jobb for å utvikle norskferdighetene sine videre, som f.eks. å øve seg på kundekontakt, går arbeidsleder så med på å la Ibrahim få prøve seg i kassen:

- | | |
|----------------------|--|
| 1344 Amalie | men da foreslo jeg at det er kanskje lurt å bare sette i gang med den kassetreningen |
| 1345 Amalie
(...) | sånn at han FÅR den samtaletreningen |
| 1349 Amalie | men det synes jo sjefen var veldig bra, da, smart tenkt, liksom |

En slik støtte til bevisstgjøring som lærerne sørger for her, både for praksiseleven og arbeidslederne, samt lærernes kontinuerlige oppfølging og oppfordring til mer språklig samhandling, er en stor fordel og styrke ved praksisbesøkene og praksisundervisningen.

En annen fordel og styrke ved praksisundervisningen, er lærernes tilgang på autentisk materiale som tekstplakater og instruksjer, samt muligheter for å ta utgangspunkt i de faktiske omgivelsene til elevene. Dette oppleves som en ressurs ikke bare for praksisundervisningen, men også fordi lærerne kan trekke opplevelsene og materialet med tilbake i klasserommet når de har fellesundervisning med hele klassen, og er en god måte å koble arbeidsrom og klasserom (jf Pedersen, 2018a,b), eller klasserommet og «the wild» (jf. Eskildsen & Wagner, 2018).

En utfordring som lærerne imidlertid støter på fra tid til annen er at det ikke nødvendigvis er så lett å hente autentisk materiale fra muntlig språkbruk på arbeidsplassen, da arbeidslederne og kollegaene ofte er travle med arbeidet sitt. I tillegg har ikke arbeidslederne og kollegaene nødvendigvis et veldig bevisst forhold til hva for et språk eleven egentlig trenger og må mestre i arbeidshverdagen. Når lærerne først åpner opp for dialog med arbeidslederne om hva eleven må kunne, forteller arbeidslederne f.eks. hvilke arbeidsoppgaver som de trenger at elevene mestrer, og lærerne kan deretter prøve å tilpasse undervisningen ved å trekke inn hva de selv vurderer som sannsynlig at eleven trenger av språklige og interaksjonelle ferdigheter for de ulike arbeidsoppgavene.

En annen utfordring lærerne av og til møter, er at elevene ikke nødvendigvis ønsker å bli med på interaksjonsoppgavene som læreren har planlagt. Begge lærerne har observert at elevene er sjenerte og/eller flau, og «motvillige» til å prate med eller foran kollegaer og arbeidsledere. Ofte må Amalie være streng med dem i starten, men hun opplever at det går bedre etter hvert og at elevene mykner opp gradvis når de får erfart at det ikke er så farlig eller skummelt, jf. eksempelet i 4.5.3:

- | | |
|-------------|---|
| 0881 Amalie | sånn for eksempel første gang jeg ba dem om å spørre om noe, var det liksom helt sånn "neeei" |
| 0882 Amalie | "jeg kan i hvert fall ikke, jeg tør ikke" |
| 0883 Amalie | "nei de er opptatt nå, de sitter i møte, det går ikke" og sånn |
| 0884 Amalie | men neste gang, da var det allerede litt greiere, og så |
| 0885 Amalie | litt senere var det liksom "Nei ikke noe problem å spørre" |

Amalie står ofte sammen med eleven de gangene hun oppfordrer dem til å spørre og støtter dem underveis hvis de får utfordringer med å uttrykke seg. Hun ser at det er viktig å tilrettelegge for språklige samhandlinger, og det kan være veldig vanskelig og skummelt å ta

initiativ til dette i starten. Hvis elevene ikke starter med å delta i interaksjoner på arbeidsplassen tidlig i praksisforløpet, blir det ikke nødvendigvis lettere å skulle bygge opp etter de har vært i praksisen over lenger tid heller, når arbeidet blir rutinert og elevene blir enda mer selvstendig i arbeidet (jf. Sandwall, 2013). Da kan Amalies støtte og vennlige, men bestemte, oppfordringer om å prøve å prate og spørre kollegaer og arbeidsleder når hun er til stede på arbeidsplassen være en viktig faktor for at elevene faktisk får etablere et kommunikativt forhold til de andre på arbeidsplassen. Marius har en litt mer forsiktig tilnærming til de elevene som er tilbakeholdne eller sjenerte, og fokuserer gjerne ekstra på å bygge opp elevens selvtillit i starten. Han jobber dog også på samme måte som Amalie med slike oppfordringer og interaksjonelle oppgaver i undervisningen sin (jf. 4.6.3). Det kan være mange ulike grunner til at lærerne opplever denne «motstanden» fra elevene i starten når de ber dem om å prate med de andre på arbeidsplassen eller mot å gjøre de interaksjonelle oppgavene som elevene blir presentert for, og både faktorer fra makro-, meso- og mikronivå (The Douglas Fir Group, 2016) spiller nok inn her. Denne utfordringen vil drøftes nærmere i 5.2.1.

5.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever elevene å ha praksisundervisning på arbeidsplassen? Hva synes elevene om å lære og bruke norsk på arbeidsplassen?

Både Ibrahim, Maadhini og Emir uttrykker takknemlighet for støtten de får fra norsklæreren sin fra praksisundervisningen. De har alle ulike utgangspunkt og behov, men har også ulike erfaringer med å bruke norsk på arbeidsplassen. Ibrahim uttrykker at han ikke ser særlige muligheter til å bruke norsk på arbeidsplassen når læreren ikke er der, og det bekrefter også læreren hans og mine egne observasjoner. Ibrahim gjør det han kan for å vise at han er god i jobben og egnet til videre ansettelse gjennom sitt harde (og tause) arbeid:

0567 Ibrahim hva de trenger, bare du jobbe jobbe jobbe jobbe

Denne strategien har flere tidligere studier også funnet (jf. Bjerkeset, 2019; Bjørklund, 2021), og dette viser hvordan de sosiale strukturene betinger eksponeringen for språk og kommunikasjonsmuligheter (Norton & McKinney 2011, s. 87). Det er en travel arbeidshverdag i dagligvarebutikken han er utplassert i, og både kollegaene og han selv føler at de ikke har tid til å snakke. Han forteller også at han ikke husker så mye av det han lærer med Amalie, da det er så mange nye ord. Det kan derfor tolkes slik at Ibrahim ikke har særlig gode opplevelser med å bruke og lære norsk på arbeidsplassen hittil, men som Amalie nevner

angående dialogen med arbeidslederen til Ibrahim (jf. 4.5.4), vil forhåpentligvis dette endres når han skal begynne å stå i kassen og få mer kundekontakt. Her kan det være mer rom for ulike kommunikasjonsituasjoner med kunder og kollegaer, som på sikt kan gi ham mange nok og gode nok brukshendelser som han kan utvide sitt språklige nettverk på.

Maadhini har utviklet seg mye i løpet av praksisperioden sin, og har gått fra å være sjenert og tilbakeholden til å bli en som tør å ta plass og prate mye med kollegaer. I tillegg øver hun seg mer og mer på kundekontakt, både i kassen og ute på butikkgulvet. Dette reflekterer hun over selv, og både læreren hennes og arbeidslederen fortalte henne at de er imponerte over fremgangen hun har hatt. Maadhini er fornøyd med å bli tatt hensyn til og inkludert på arbeidsplassen, og opplever at hun får hjelp og støtte til å utvikle den språklige selvtilliten sin på arbeidsplassen:

714 Maadhini er det hver dag, hele tiden snakke, jobbe, snakke, jobbe, snakke, jobbe, snakke, jobbe

Det er tydelig at hun har hatt mange gode opplevelser med å både lære og bruke norsk på arbeidsplassen, og at praksisundervisningen har vært en viktig ressurs for henne. Her har hun fått oppklart ulike språklige utfordringer, samt moralsk støtte og oppfølging. I tillegg virker det som at innsatsen som arbeidslederen og kollegaene på praksisplassen har lagt i å følge henne opp og inkludere henne i samtaler om både arbeid, sosiale ting og privatliv, har spilt en stor rolle i å gjøre henne komfortabel og trygg på å kunne bruke norsk på arbeidsplassen. Hun forteller også i intervjuet at kollegaene hennes ofte gir tilbakemeldinger når hun sier noe feil, og hun opplever at hun får trene på norsk hele tiden. Det kan dermed tyde på at dette er et velfungerende og relasjonsskapende praksisfellesskap (Sandwall, 2013, s. 37).

Emir synes det er utfordrende og vanskelig med kommunikasjon på norsk når han er i arbeidspraksis, men han klarer å gjøre seg forstått ved hjelp av omgivelsene på arbeidsplassen, samt ved hjelp av kollegaer som tilpasser talen sin og hjelper så godt de kan. Med Emirs profesjonelle bakgrunn knyttet til det de arbeider med på verkstedet, kan han derfor lene seg på de potensielt medierende ressursene på arbeidsplassen, som fører at han ikke nødvendigvis har samme behov for å interagere (jf. Sandwall, 2013, s. 241; Bjerkeset, 2019, s.74-78). Kollegaene gir ham heller ikke språklige tilbakemeldinger, men han opplever at han blir eksponert for ulike dialekter, og setter pris på denne typen språktrening. Han er inkludert i fellesskapet på arbeidsplassen og får delta i pauseprat som handler om mye annet enn jobben. Han føler hjelpen han får fra Amalie i praksisundervisningen er nødvendig og viktig, og at den bidrar til at han kan gjøre jobben sin på en god måte (jf. 4.4.3). Likevel

observerte jeg at han ikke alltid var så komfortabel i løpet av praksisundervisningen da Amalie, spesielt når de gikk rundt på arbeidsplassen hvor kollegaene arbeidet, og hvor han ble bedt om å navngi deler og å lese ordre osv. høyt i kollegaenes nærvær. Slike oppgaver kan stride imot identitetsforhandlingen som Emir nok har med å fremstå som «dyktig kollega», og heller fremheve identiteter som «praktikant» eller «innvandrer» (jf. Norton & McKinney, 2011; Bjerkeset, 2019). Det er tydelig at han ikke bare er glad for praksisundervisningen, særlig de dagene det er travelt.

En siste bemerkning som er felles for de tre elevene er at de opplever at praksisundervisningen av og til hindrer dem i å gjøre arbeidsoppgavene deres den dagen, at det går ut over arbeidsflyten og at det kan få konsekvenser for f.eks. kunder eller andre på arbeidsplassen. Særlig for Emir er det viktig at kunden får bilen sin tilbake som avtalt, og for Ibrahim som f.eks. får meieri-levering og må få satt varene på kjølen så fort som mulig. Elevene er viktige ressurser for arbeidsplassen, og de har fått ansvarsområder som ikke uten videre kan «forsømmes» den timen norsklæreren kommer innom. Det kan tyde på at det er behov for tydeligere grenser og kommunikasjon mellom de ulike involverte partene om timeplan og justering av arbeidsoppgaver de dagene det er praksisundervisning, slik at praksisundervisningen ikke står til hinder for elevenes kredibilitet blant kollegiet. Elevene har rett på den opplæringen og støtten som er en del av opplæringsløpet, og da må arbeidsplassene klare å tilpasse slik at ikke elevene sitter med ansvaret hvis noen arbeidsoppgaver blir forsinket som følge av praksisundervisningen.

5.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever elevene og lærerne ordningen med praksisundervisning, klasseromsundervisning og arbeidspraksis som helhet?

Alle informantene, både lærerne og elevene, er positive til praksisbesøk med norskundervisning, og ingen av dem ville vært foruten. Lærerne synes det blir et godt læringsrom som kobler klasserom og arbeidsplass tettere, og de føler det gir et mer helhetlig opplæringstilbud. De får følge elevene tett, og får mulighet til å skape et nærere forhold til elevene som de ikke får på samme måte når kun møter elevene i klasserommet. I tillegg kan lærerne bedre tilpasse fellesundervisningen med hele klassen og trekke inn de ulike erfaringene elevene har fra arbeidspraksisen (jf. 4.5.1, 4.6.1).

På den andre siden sliter noen av elevene med å skille praksisundervisning fra andre typer praksisbesøk som er en del av opplæringsmodellen, da noen av praksisbesøkene er norskundervisning mens noen andre er oppfølging med NAV. Amalie opplever at elevene skiller mellom arbeidspraksis og språkopplæring, selv om hun prøver å gjøre dem bevisste på

at det er viktig å øve på norsk i timen sammen med henne og i arbeidspraksisen generelt (jf. 4.5.2). Lærerne ønsker at arbeidspraksisen ikke bare skal være arbeidstrening, men også at det skal være en arena for språklæring og -utvikling. Det er derimot ikke sikkert elevene selv har skapt dette skillet mellom arbeid og språklæring, da elevene må forholde seg til flere kontaktpersoner og besøk i det sammensatte samarbeidet mellom opplæringscenteret, NAV og de ulike arbeidsplassene. Det er uklart om elevene har fått tydelig beskjed om hvilken rolle språklæringen skal ha i praksisperioden. Dette gjelder også flere av arbeidsgiverne, som lærerne også fra tid til annen må minne på om at elevene må få trene på norsk og ikke bare jobbe med ikke-verbale arbeidsoppgaver (jf. 4.5.4).

Et annet aspekt som hindrer elevenes opplevelse av at det er et helhetlig opplæringstilbud, er at praksisundervisningen av og til krasjer med arbeidsoppgavene de har den dagen, noe som skaper stress for elevene som jo vil fullføre arbeidsoppgavene på best mulig måte (jf. 5.1.2). Dette punktet vil drøftes videre i 5.2.1.

5.2 Hvordan støtter og forbedrer praksisundervisningen innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen, og hvordan kan den eventuelt ytterligere støtte og forbedre norskerfaringene til innlærerne?

Jeg går nå videre med å diskutere den siste delen av problemformuleringen, om hvordan den individuelle praksisundervisningen kan bygge på, støtte og forbedre innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen. Først vil jeg drøfte om praksisundervisningen hjelper og støtter elevene basert på hva dataene mine viser i forskningsspørsmål 4 (5.2.1). Deretter har jeg en mer teoretisk drøfting forankret i en bruksbasert tilnærming om hvordan praksisundervisningen eventuelt kan hjelpe og støtte elevene *ytterligere* under forskningsspørsmål 5 (5.2.2).

5.2.1 Forskningsspørsmål 4: I hvilken grad hjelper og støtter praksisundervisningen elevene i møte med de språklige utfordringene på den konkrete arbeidsplassen?

Alle elevene i studien uttrykker at de opplever praksisundervisningen som hjelpsom og støttende i møte med de språklige utfordringene deres, og det oppstår et godt læringsrom ved å ha norskundervisning ute på arbeidsplassene. Samtidig er det ikke så ofte at elevene har praksisundervisning i løpet av semesteret, og elevinformantene har ulike opplevelser med hvor mye norsktrening de får i løpet av arbeidsdagen i arbeidspraksisen sin generelt. Denne studien måler ikke hvorvidt det faktisk skjer en utvikling i andrespråket til elevene, og kan

derfor kun drøfte problemstillingen med det som lærerne og elevene selv rapporterer, samt det jeg selv har observert i observasjonsperioden. I tillegg støtter jeg meg på tidligere nordisk forskning (jf. 2.2) og det teoretiske rammeverket for oppgaven (jf. 2.1, 2.3, 2.4) for å kunne svare på denne delen av problemstillingen. Ut ifra The Douglas Fir Group (2016) sin modell om andrespråklæring og hvordan den påvirkes på de ulike nivåene mikro, meso og makro, skal jeg nå drøfte hvordan praksisundervisningen støtter innlæreren sin andrespråklæring på arbeidsplassen.

På mikronivået har jeg funnet, gjennom observasjon og intervju med informantene, at både lærerne og elevene føler at praksisundervisningen er med på å støtte og utvikle elevenes andrespråk. Sammen øver de mye på vokabular, interaksjon og uttale med utgangspunkt i de potensielt medierende ressursene på arbeidsplassen og det som eleven selv trenger eller ønsker. Praksisundervisningen er stort sett kontekstualisert (jf. Tyler & Ortega, 2018b), som er viktig i henhold til de kognitive prosessene som muliggjør språklæring, da kognisjon er sosialt forankret (jf. Wagner, 2015, N.C. Ellis, 2019). Særlig i Amalie sin undervisning er tilbakemeldingene korte, umiddelbare og korrigerende på muntlig og skriftlig produksjon, og slike bevisstgjørende tilbakemeldinger er nyttig for voksne andrespråksinnlærere (jf. N.C. Ellis, 2019; Long, 2014). Samtidig kreves det mye av den kognitive kapasiteten på arbeidsplassen med ulike arbeidsoppgaver, inntrykk og stress, for å nevne noe (jf. Schmid, 2015). Ibrahim (jf. 4.2.4) sliter med å huske mye av det han lærer med Amalie, og han trenger nok både å bruke språket mye mer fra dag til dag, og at praksisundervisningen konsentrerer seg mer konsekvent om tingene han sliter med, slik at han får en viss mengde frekvens å bygge videre på.

Amalie underviser ofte gående rundt på arbeidsplassen, peker på ting, spør eleven om de ulike arbeidsoppgavene og prøver å få elevene til å oppleve så mange brukshendelser som mulig. En slik aktivisering av elevene er viktig, da de kognitive prosessene som skjemativering og kategorisering av språklige enheter er helt avhengige av mange nok brukshendelser (jf. Langacker, 2000; N.C. Ellis, 2002a; Schmid 2015; N.C. Ellis, 2019), (se også 2.3.2). Elevene til Amalie gjør ofte ikke-verbale oppgaver i arbeidspraksisen sin, og dette fører ikke til utvidelse av det språklige nettverket deres. Derfor kan disse undervisningstimene, selv om de ikke skjer så ofte, aktivisere elevene og skape nødvendige opplevelser med språket på arbeidsplassen, som elevene gradvis kan bygge videre på.

I Marius sitt tilfelle er praksisundervisningen hans også kontekstualisert slik som Amalies undervisning. Denne kontekstualiseringen er, som nevnt over, betydningsfull for elevenes utviklingsprosess med å utvide sitt språklige nettverk, slik bruksbasert teori (jf.

2.3.2) argumenterer for (jf. Langacker, 2000; Eskildsen, 2008; Wagner, 2015; Eskildsen & Cadierno, 2015). Av og til blir undervisningen til Marius likevel noe mer *syntetisk* (jf. 2.4.2) når han tar utgangspunkt i lingvistiske strukturer i utformingen av noe av undervisningsmaterialet sitt. Her kan en heller ta utgangspunkt i ytringene som elevene selv har produsert og de kommunikative behovene til elevene, som ifølge Long (2014) vil være en mer autentisk og *analytisk* måte å jobbe med språk på (jf. 2.4.2), og som sikrer at språket som undervises i er kontekstualisert (jf. 2.3.2). Marius trekker ofte inn skriftlig produksjon som en del av undervisningen, og ber gjerne elevene om å skrive setninger ut ifra bilder fra arbeidsplassen eller med en form han har observert at de ikke behersker. På den ene siden er dette positivt, da elevene får flere ulike erfaringer med språkbruk, i dette tilfellet både muntlig og skriftlige ytringer, og de får tydelige tilbakemeldinger på hva som må forbedres. På den andre siden kan konteksten fort forsvinne, og særlig grammatiske regler og forklaringer kan virke fjernt fra hvor elevens forståelse eller bevissthet egentlig er. Reglene må i så fall bygges på rikelig med eksemplarer for at de skal ha noen egentlig effekt (jf. N.C. Ellis, 2002a; Long, 2014). Marius sine elever er på et høyere nivå enn Amalie sine, så det skal sies at det godt kan være at noen av elevene i Marius sin klasse foretrekker en slik tilnærming hvor de blir forklart mønstre og strukturer i språket, og han ser nok verdien i å kunne forklare elevene hvorfor språket er som det er, selv om forklaringene nødvendigvis ikke fører til tilegnelse. Amalie føler også at elevene er mer konsentrert og læringsvillige i klasserommet hvor de får jobbe med språket på denne måten, selv om hun selv ikke har troen på at det er slik de lærer best (jf. 4.5.2, 4.5.3).

Et grammatisk fokus på spesifikke former og deler ved språket, som både Amalie og Marius iblant har, kan føre til at andre deler ved språket, som små nyanser i uttale eller bøyning, ikke blir korrigert, da den lærte grammatikken og de spesifikke formene blir det eneste elementet som «trengs» å korrigeres foreløpig. Det kan føre til at læreren på den måten predikerer hva som er vanskelig og hva som er lett fra et rent lingvistisk standpunkt, og tar avgjørelser for både undervisning og tilbakemeldinger ut ifra dette, selv om utfordringene de predikerer ikke nødvendigvis er det faktiske tilfellet for eleven (jf. Nistov et al, 2018). Det er likevel noen språklige trekk som f.eks. ikke er så saliente, der det isteden er nødvendig å bruke eksplisitt undervisning for å kunne utvikle og øke kompleksiteten i språket (jf. N.C. Ellis, 2019), og lærerne har her en viktig jobb med å balansere den eksplisitte og implisitte undervisningen slik at den treffer etter hensikt.

Praksisundervisningen bidrar til at elevene får bruke andrespråket sitt på arbeidsplassen i løpet av timen læreren er til stede, men likevel, som i Ibrahim sitt tilfelle, blir

ikke nødvendigvis frekvensen av det han har blitt introdusert for høy nok til at han f.eks. klarer å huske alle de nye vareordene fra gang til gang (jf. 2.3.2, 4.2.4). Det tyder på at en times praksisundervisning hver tredje uke nok er litt for sjeldent i hans tilfelle fordi han kun jobber med ikke-verbale arbeidsoppgaver, og at han dermed ikke har nok brukshendelser å bygge på for at han skal huske det han har lært og få utvidet sitt språklige nettverk (jf. 2.3.2). I tillegg virker det som praksisundervisningen ikke er helt konsekvent i hvilket tema/område de jobber med fra gang til gang, og at det introduseres mye nytt heller enn å skape en kontinuitet og utbygging av det som allerede er etablert i andrespråket til elevene. Å skifte tema i praksisundervisningen fra gang til gang er derfor kanskje ikke det mest gunstige her sett fra et bruksbasert standpunkt. I så fall bør temaet repeteres i klasseromsundervisningen mellom de individuelle undervisningstimene for at det skal være en viss frekvens i innputtet over tid. Jeg har ikke data fra klasseromsundervisning å bygge på (se 3.5.5), så det er mulig at det er en regelmessig kobling mellom praksisundervisningen og klasseromsundervisningen som bygger på repetisjon av temaene som har vært undervist i på arbeidsplassen.

Ser vi videre på mesonivået, er det klart og tydelig at praksisundervisningen påvirker elevenes muligheter til å praktisere norsk på arbeidsplassen, og forhåpentligvis kan det også videre støtte språklæringsprosessen deres når de er på praksisplassen uten læreren sin. Amalie og Marius oppfordrer og bevisstgjør både elevene sine og arbeidslederne deres om å ta språket i bruk så ofte som de kan (jf. 4.5.3, 4.6.1). Lærerne prøver videre å støtte elevene med å skape trygghet i deres rolle som språkinnlærer på arbeidsplassen. Dette gjør de ved å skape ulike språklige samhandlinger med elevene og kollegaene/arbeidslederen deres mens lærerne selv er til stede. På denne måten prøver de å bryte noen av barrierene, som f.eks. kan komme av ujevne maktstrukturer på arbeidsplassen, som hindrer elevene i å delta i språklige samhandlinger (dette peker bl.a. Bjerkeset (2019) på som en utfordring ved praksisutplassering (s. 62)). At lærerne prøver å hjelpe elevene med å bygge selvtillit og at elevene får erfaringer med språkbruk i tryggere omgivelser med læreren sin, er en tydelig styrke ved denne ordningen (jf. 4.5.3, 4.6.3). Samtidig kan en «tough love» fremgangsmåte som nevnt i 2.4.3 (jf. Oliver et al., 2013), med stadige oppfordringer til å gå å prate med kollegaer/arbeidsledere på kommando, skape ubehag og forstyrre prosessen heller enn å støtte den, slik jeg har observert i Ibrahim sitt tilfelle (jf. 4.5.3). Her er det viktig at læreren ser eleven og situasjonen an. Det bør være en balanse mellom nødvendige oppfordringer for at eleven skal tørre og prøve, og hensyn til elevens personlige grenser og behov, samt krysskulturelle utfordringer (jf. Oliver et al., 2013a,b).

Videre er praksisundervisningen også en viktig instans for språklæring på arbeidsplassen når en ser på andrespråklæring på makronivået: lærerne driver stadig med mekling og bevisstgjøring av de ansatte på arbeidsplassen som elevene er utplassert på, slik i eksempelet hvor Amalie oppfordrer arbeidslederen til Ibrahim om å gi ham arbeidsoppgaver som krever interaksjon (jf. 4.5.4). Lærerne avkrefter på denne måten antakelser om at elevene vil lære seg språket der så lenge de er satt til ikke-verbale oppgaver, og fremmer at det må være en innsats fra alle om å skape interaksjon i arbeidshverdagen og deltakelse i ulike språklige samhandlinger. Lærerne har her en viktig rolle ovenfor både elevene sine og arbeidslederne ved å avkrefte antatte «sannheter» om språklæring og utvikling. Disse «sannhetene» har opphav fra språkideologier på samfunnsnivå, som er ulike oppfatninger av språklæring og hvordan den foregår, og resulterer ofte i feilslåtte tiltak (jf. Bramm & Kirilova, 2018; Sandwall, 2013; Kirilova & Lønsmann, 2020). Lærerne tar på seg ansvaret der de har mulighet til det, med å forklare til arbeidslederne at elevene må få prate mer på arbeidsplassen, og lærerne formidler også hva som er ulempen med å la elevene være i fred som den «gode, stille arbeideren» (jf. 4.5.3, 4.6.3). Lærernes aktive rolle her kan hjelpe de ansatte på praksisplassene med å bygge gode holdninger til språklæringsprosessen, bli bevisst på maktstrukturer og holdninger ut ifra hvilke identiteter som forhandles om (jf. Bjerkeset, 2019; Bjørklund, 2021).

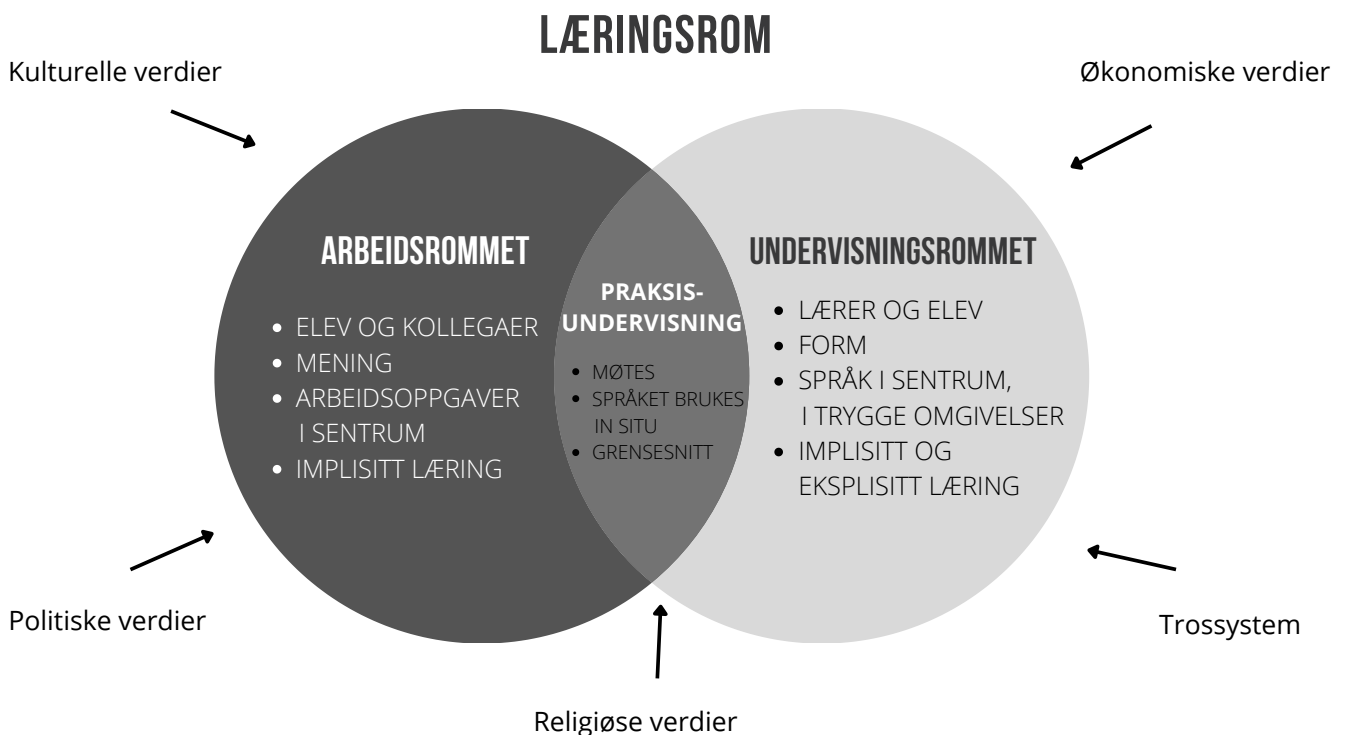
I tillegg er det økonomiske forhold og verdier som spiller inn, som at elevene får ansvar for arbeidsoppgaver som ikke nødvendigvis kan vike fra det avtalte praksisbesøket, da det vil få direkte konsekvenser for elevene, arbeidsplassene og kundene. Emir for eksempel, er redd for at undervisningen skal gå utover arbeidsoppgavene hans når han har kunder som venter på å få bilene sine tilbake:

0331 Emir	fordi når jeg tar jobb
0332 Emir	noen gang kundene
0333 Emir	vente på kundeservicen
0334 Emir	ja han vente på bilen din
(...)	
0337 Emir	det er denne problem, noen problem

Dette kan få et uheldig utslag for læringsrommet hvis elevene er stresset over å rekke arbeidsoppgavene sine mens de holder på med praksisundervisningen, da stresset kan bli en kognitiv belastning som forstyrrer de andre kognitive prosessene som er nødvendig for språktilegnelse. Her er det vesentlig med et godt samarbeid mellom lærerne og arbeidslederne slik at de kan planlegge for og justere arbeidsbelastningen etter praksisbesøkene, slik at

praksisundervisningen ikke blir et forstyrrende element for elevene, og at det får være et fruktbart og nyttig læringsrom som støtter elevene med de ulike språklige utfordringene de møter på praksisplassen sin.

Jeg har forsøkt å systematisere de ulike funnen i studien i den følgende illustrasjonen (Figur 4). Her har jeg koblet inn Pedersens (2018a) begreper om arbeidsrom, undervisningsrom og læringsrom, og jeg diskuterer videre hvordan disse rommene sammenflettes i praksisundervisningen, samt hvordan praksisundervisningen påvirker de ulike aspektene ved andrespråklæring som foregår og påvirkes av på mikro-, meso- og makronivået (The Douglas Fir Group, 2016, s. 25).



Figur 4: Læringsrommet når arbeidsrom og undervisningsrom møtes i praksisundervisning

I denne figuren kobles arbeidsrommet og undervisningsrommet sammen når elev og lærer møtes i praksisundervisningen. Lærer og elev møtes for å skape et læringsrom i arbeidsrommet, og kan dra nytte av ulike ressurser til språkundervisningen som kollegaer, omgivelsene og ulike kilder og materiell på arbeidsplassen. Sett fra mikronivået, får eleven

mulighet til å bruke andrespråket i samhandling med læreren i praksisundervisningen, og også av og til med kollegaer når det er naturlig eller når læreren oppfordrer til det. I undervisningsrommet på skolen er det læreren som i stor grad er den som legger frem materiale og organiserer innholdet, og læreren kan ses på som «domeneeksperten» (jf. 2.4.3) på det språklige i klasserommet. I arbeidsrommet er det derimot arbeidsleder, kollegaer og gradvis også den utplasserte eleven som er domeneeksperter på arbeidsoppgavene (Long, 2014, s. 133). Når eleven og læreren så møtes i praksisundervisningen på arbeidsplassen, kan de videre forhandle om mening og form. Her har eleven mening og innhold som hen ønsker å vise, forklare, formidle, diskutere og analysere, mens læreren kan støtte opp om det språklige og korrigere på form. Her kobles mening og form i faktisk språkbruk situert på arbeidsplassen. Ofte er det læreren som trekker inn språk i praksisundervisningen, men eleven bringer også inn ord og uttrykk som hen har lært i løpet av praksisperioden, f.eks. slik Emir forklarte «polte» til Amalie, hvor Emir forklarte begrepet og verktøyet ut ifra sin rolle som domeneekspert (jf. 4.4.3). Slik knyttes arbeidsoppgavene og språköving sammen i praksisundervisningen, både i form av samhandlingen mellom språklig støtte fra læreren og elevens arbeidserfaring og kompetanse, men også i form av deres metaspråklige dialoger om arbeidet og språkbruken på arbeidsplassen.

Et siste viktig poeng fra mikronivået er at *hvis* det skjer språklæring på arbeidsplassen når eleven er i praksis uten læreren (det måler ikke denne studien), så vil den nok i stor grad skje implisitt, mens språklæringen (selvsagt avhengig av hvilket språksyn og undervisningsopplegg læreren har) er eksplisitt og implisitt i undervisningsrommet. I praksisundervisningen kan grensesnittet mellom dem potensielt styrkes gjennom opplevelser og konteksten; altså gjennom brukshendelser (jf. Langacker, 1987; Eskildsen & Cadierno, 2015; Bybee, 2013; Nistov et al., 2018; N.C. Ellis, 2019).

På mesonivået er det ulikt hva som er fokuset i arbeidsrommet og undervisningsrommet. I arbeidsrommet er det arbeidsoppgavene som står i sentrum, og identiteter som «flink arbeider» «hyggelig kollega», «innvandrer» og «praktikant» blir stadig forhandlet om i slike arbeidspraksisforhold (Bjerkeset, 2019, s. 104). I undervisningsrommet er det tydeligere fordelte roller som «lærer» og «elev», og her er det språklæringen som er i sentrum. I læringsrommet i praksisundervisningen møtes ulike roller og identiteter, og det skaper både positive muligheter og krevende utfordringer. Der læreren kan være med og bygge opp elevens selvtillit og identitet som «hyggelig arbeider» gjennom støtte i interaksjon med kollegaer (jf. 4.5.3, 4.6.3), kan det samtidig motstride med elevens identitetsbygging som «flink arbeider» når eleven blir forsinket i arbeidet den dagen (jf. eksempelet fra intervjuet

med Emir over). Når eleven blir fulgt rundt på arbeidsplassen av læreren sin og blir bedt om å forklare ting, kan også «praktikant»-identiteten fremheves. Som vi så i utdraget fra intervjuet i 4.5.2, nevner Amalie at elevene ofte vil vise hvor flink de er i arbeidsoppgavene sine heller enn å øve på norsk i løpet av praksisundervisningen med henne, og det viser tydelig elevenes behov om å fremheve sin kompetanse, mestringsfølelse og uavhengighet. Amalie opplever også at elevene hennes gjerne «stritter imot» når hun ber dem om å starte å prate med arbeidsleder eller kollegaer, og både Marius og Amalie gjenforteller at elevene ofte synes det er skummelt å gå i gang med dette (jf. 4.5.3, 4.6.3). Som blant annet Oliver et al. (2013a) og Bjerkeset (2019) påpeker, ligger det nok mange flere grunner bak hvorfor lærerne opplever en slik «motstand» fra elevene mot å delta i kommunikative oppgaver, enn at de ikke vil øve på norsk. Det kan blant annet være krysskulturelle faktorer og asymmetriske maktforhold, som følelsen av å være i en minoritetsposisjon, som spiller inn (jf. Oliver et al., 2013b, s. 46). Sett fra elevperspektivet, påpeker Emir at det av og til ikke passer så godt med praksisundervisning hvis det er en travel dag på jobben, og at han er opptatt av at arbeidsoppgavene skal følges opp som avtalt av hensyn til både kollegaer og kunder (jf. 4.4.4 og eksempelet over). Da blir praksisbesøk fra læreren, samt eventuelle oppfordringer og kommandoer om å skulle øve på interaksjon med kollegaer, heller forstyrrende og motstridende med det elevene anser som det viktigste for dagen. Som nevnt vil nok et bedre samspill mellom arbeidsleder, lærer og elev kunne løse noen deler ved disse utfordringene, ved at arbeidsleder f.eks. tilpasser og justerer arbeidsbelastningen de dagene elevene har praksisundervisning på arbeidsplassen, slik at eleven i hvert fall ikke føler på ansvaret for arbeidsoppgavene som ikke blir ferdig som resultat av praksisundervisningen. Det løser likevel ikke utfordringen tilknyttet identiteten som «praktikant» som blir fremhevet underveis i praksisundervisningen, og vi må følgende gå videre til makronivå for å diskutere denne utfordringen nærmere.

På makronivået opererer ulike ideologier ut ifra verdiene til og systemene i samfunnet som andrespråklæringen foregår i, og disse er illustrert som konstante påvirkere på læringsrommet som helhet i Figur 4: politiske, kulturelle, religiøse og økonomiske verdier, samt trossystemer (The Douglas Fir Group, 2016, s. 25, 33). Som tidligere nevnt i dette delkapittelet, må lærerne stadig forhandle med arbeidslederne om språklæringssyn og språkideologier, samt mekle med både elever og arbeidsledere om kulturelle og evt. religiøse forskjeller og utfordringer (jf. 4.5.4, 4.6.3). Også elevene må forhandle om sine posisjoner på arbeidsplassen og i løpet av praksisundervisningen, hvor de må bevise ovenfor arbeidslederne sine at de er flinke i jobben sin samtidig som de må utvikle språkferdighetene sine for å få en

sjanse til å bli vurdert som ansettelsesverdig (jf. Bjerkeset, 2019). Elevene er selv påvirket av ulike ideologier, både fra Norge og fra andre land de har bodd i i løpet av livet, og det er også arbeidslederne, lærerne deres og andre i systemet (f.eks. på læringscenteret og i NAV), samt lover og regler i landet som elevene må forholde seg til og påvirkes av (jf. Kirilova & Lønsmann, 2020).

Økonomiske forhold og verdier spiller også inn på makronivået, som hvilke ressurser arbeidsgiverne setter inn eller unngår å sette inn når de har elever i praksis, og hvilken rolle elevene egentlig settes i/fyller på arbeidsplassen. I tillegg kan de ulike verdiene på makronivået kobles til opplæringsordningen som helhet; det er på grunn av felles satsning og mål om å få innvandrere til å få en varig tilknytning til arbeidslivet (jf. 1.1) at opplæringsmodellen i det hele tatt eksisterer. Det er positivt at opplæringsmodellene utvikler seg og at de forsøker, slik som med en praksisundervisningsordning, å gi et bedre tilbud basert på tidligere forskning og erfaringer (jf. Kompetanse Norge, 2020).

Språkideologier har også spilt inn i ansettelsesprosesser som f.eks. Ibrahim har vært del av, hvor han har blitt avvist for stillinger på bakgrunn av sine manglende norskferdigheter, til tross for at han har vært i praksis på arbeidsplassen og kan arbeidsoppgavene godt, samt at arbeidsoppgavene ikke krever særlig kommunikasjon (jf. 4.2.1). Derfor er det en styrke at lærerne, gjennom de mulighetene som praksisundervisningen gir, kan formidle hvordan arbeidsgivere kan tilrettelegge bedre for eleven slik at hen har en reell sjanse til å få utvikle språkferdighetene sine underveis i praksisperioden. På denne måten vil ikke arbeidspraksisen kun være arbeidspraksis, men heller et helhetlig læringsrom som dekker begge behovene til elevene: både arbeidstrening og norsktrening.

5.2.2 Forskningsspørsmål 5: Hvordan kan den individuelle praksisundervisningen eventuelt ytterligere bygge på, støtte og forbedre innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen?

Fordi de bruksbaserte tilnærmingene ser på språklæringen (ofte på mikronivå) som en prosess som skjer gjennom bruk, har det vært nødvendig å trekke inn faktorer på meso- og makronivå i den foregående diskusjonen (5.2.1). Vi har til nå sett en rekke positive sider ved praksisundervisningen, samt en del utfordringer som bør løses. Nå skal jeg kort drøfte hvordan den individuelle praksisundervisningen eventuelt kan støtte og forbedre innlæreres erfaringer med norsk på arbeidsplassen ytterligere enn det den gjør i dag.

En viktig innsikt som har kommet frem i denne studien, er at det er variasjon i hvor involverte og tilgjengelige de ulike arbeidslederne og kollegaene er på de ulike arbeidsplassene som elevene er utplasser ved. I Ibrahims tilfelle er det knapt noe språklig involvering med noen av kollegaene (jf. 4.2.2), noe som står sterkt i kontrast til Maadhini sitt tilfelle, som får mye støtte og oppfordringer om å prate mye (jf. 4.3.4). Det er nødvendig at det er en tydelig formidling tidlig i praksisforløpet om hvilken rolle språklæring skal ha i praksisforløpet og hvordan arbeidsplassen kan tilrettelegge for både arbeidstrening og språktrening. Mye av ansvaret om å avklare og forklare arbeidslederne om hvordan elevene best vil få utvikle språkferdighetene sine ligger her på læreren. Dette ansvaret bør heves opp på institusjonsnivå, som konsekvent og systematisk bør informere om hvilke tilrettelegging som trengs når praksisavtalene gjøres, slik at alle elevene som utplasseres i praksis møtes av arbeidsplasser som vil involvere seg i både arbeidstreningen og norskutviklingen deres. På denne måten kan en sikre at praksis plassene faktisk er *språkutviklende* (jf. Idrupsen & Kornbakk, 2020) og at det ikke blir så tilfeldig hvilke elever som får oppfølging og språklig tilrettelegging.

I tillegg bør kommunikasjonen mellom arbeidsledere/kontaktperson på arbeidsplassen og lærerne styrkes, slik at arbeidsmengden kan justeres de dagene det er praksisbesøk og at praksisundervisningen dermed ikke hindrer elevene i arbeidet de har ansvar for. På denne måten går ikke praksisbesøket ut over identitetsforhandlingene deres, som f.eks. «flink arbeider» (jf. Norton & McKinney 2011; Bjerkeset, 2019), slik jeg observerte i noen tilfeller med Ibrahim og Emir. Det bør også tydeliggjøres for elevene at formålet med praksisbesøkene når lærerne kommer er å øve på norsk, da dette kanskje kan føre til et bedre samspill mellom lærer og elev underveis i praksisundervisningen (jf. 4.5.3).

Det oppstår også en del krysskulturelle utfordringer i arbeidspraksis som påvirker språklæringsmulighetene. Eksempel på dette ser vi bl.a. hos Ibrahim, som handler mye etter sine egne opplevelser fra arbeidslivet i hjemlandet, og dermed ikke vil forstyrre de andre på arbeidsplassen med prat eller spørsmål (jf. 4.2.3). Her er det da opp til hver enkelt lærer å vurdere i hvilken grad de skal ta en «tough love» tilnærming (jf. Oliver et al., 2013a, b) og/eller bruke selvtillitsbyggende instruksjoner slik Marius gjør (4.6.3), ut fra faktorer på individnivå. Det kan likevel være verdt å være oppmerksom på hvordan en kan skape et trygt og inkluderende læringsrom som tar høyde for kulturelle forskjeller, den utsatte minoritetsposisjonen og de ulike identitetsforhandlingene som andrespråksinnlærerne står i (jf. Oliver et al., 2013; Bjerkeset 2019). Oliver et al. (2013a,b) foreslår at lærere som møter slike krysskulturelle utfordringer i arbeidsrettet språkopplæring kan bygge på kodeveksling og

flerspråklighet som ressurs (jf. 2.4.3). Dette kan gjøres ved at elevene kan øve på å kodeveksle ikke bare mellom språkene de bruker, men også øve på ulike «soft skills» tilknyttet de ulike språkene, altså ulike sosiale og kommunikative ferdigheter og samarbeidsevner (Oliver & Grote, 2016, s. 237). Øving på slike kodevekslingsegenskaper kan hjelpe med å bygge mer selvtillit på andrespråket, og å bevisstgjøre muligheten for å veksle mellom ulike væremåter i ulike kontekster. Også tilrettelegging for språköving med målspråksbrukere i trygge omgivelser kan være nyttig i denne prosessen, f.eks. ved å invitere noen målspråksbrukere fra arbeidslivet inn i (klasseroms)undervisningen som elevene kan prate med og intervjuer (Oliver et al., 2013b, s. 45). Uansett hvilke strategier lærerne velger for å støtte elevene sine i møte med de krysskulturelle forskjellene i arbeidslivet, er det viktig at elevenes ulike behov blir ivaretatt og støttet, slik at de får reelle muligheter til å praktisere og øve på målspråket «in the wild» på praksisplassen sin (jf. Wagner, 2015; Eskildsen & Wagner, 2018).

Når det gjelder forhold i læringsrommet i praksisundervisningen, kan det bli en enda bedre kobling mellom arbeidsrommet og læringsrommet ved å involvere kollegaer og arbeidsledere mer i praksisundervisningen. De ansatte er domeneeksperter på arbeidsplassen, og har tilgang på det lokale språket som utenforstående parter ikke har. Amalie understreker under intervjuet at det hadde vært nyttig med en mentorordning hvor en ansatt på arbeidsplassen får tildelt ansvar for eleven som er utplassert:

- | | |
|-----------------|--|
| 1172 Amalie | sånn at, fordi at når jeg besøker de, så vet jeg jo |
| 1173 Amalie | ikke, altså jeg må jo lære meg ting selv mens jeg er der |
| 1174 Amalie | jeg kjenner ikke praksisplassen, jeg kjenner ikke yrket så godt kanskje |
| 1175 Amalie | jeg kjenner ikke regler, jeg kjenner ikke språket de bruker der, og så videre |
| 1176 Intervjuer | jaa |
| 1177 Amalie | så jeg må jo lære alt selv |
| 1178 Amalie | og jeg kan jo lære det litt raskere fordi jeg snakker norsk veldig godt, hehe |
| 1179 Amalie | enn det elevene kan, da |
| 1180 Amalie | sånn at på den måten så kan jeg hjelpe de med å forstå ting |
| 1181 Amalie | men jeg kan jo likevel ikke, for eksempel på et bilverksted |
| 1182 Amalie | jeg kan ikke, når vi går gjennom ordrene og sånn og jeg ikke skjønner hva som står der |
| 1183 Amalie | så kan jeg ikke hjelpe de videre |
| 1184 Intervjuer | nei |
| 1185 Amalie | jeg vet ikke hva "glider" er, liksom, hehe |

Språket som brukes på arbeidsplassen kan være veldig domenespesifikt og lokalt forankret i rutiner, utstyr, relasjoner og mange andre ting som læreren ikke har tilgang på. En mentorordning, hvor en domeneekspert fra arbeidsplassen involveres og inkluderes i praksisundervisningen, kan dermed sikre en enda bedre kobling mellom arbeidsrommet og læringsrommet, samt at det kan føre til en enda mer målrettet og helhetlig praksisundervisning. Dette kan også være svært nyttig for elevenes opplevelser i arbeidspraksisen som helhet, ved at en mentor får ansvar for å involvere eleven mer i interaksjonene på arbeidsplassen, som så kan føre til at elevene faktisk får trene på norsk regelmessig i arbeidspraksisen sin. Ved å systematisere dette ansvaret i en mentorordning, kan det sikre at alle som deltar i praksisordningen får et språklig utbytte i løpet av praksisperioden sin, og at det ikke blir opp til tilfeldighetene om de ulike arbeidsplassene og de enkelte arbeidslederne er bevisste eller ikke på hva som er viktig for elevenes språkutvikling.

I tillegg kan det være nyttig å være bevisst på *hva* som undervises i og hva som vektlegges i praksisundervisningen. Felles for alle informantene er at de får mye og regelmessig vokabulartrening i praksisundervisningen deres, og dette er viktig for bygge ut ordforrådet for å kunne forstå beskjeder og produsere ytringer på arbeidsplassen (jf. Schmid, 2015). Som EC-modellen til Schmid (2015) viser (jf. figur 2) er det helt avgjørende for språklæring at innlærere erfarer konstruksjoner gjentatte ganger, slik at de på sikt kan konvensjonaliseres. Ved å ikke bare introdusere nytt vokabular hver gang, men også repetere mye av det som allerede er undervist i, kan praksisundervisningen ytterligere bidra i denne prosessen. Konvensjonaliseringen av de ulike konstruksjonene som elevene møter i praksisundervisningen og ellers på arbeidsplassen vil på sikt gi tilgang på et mer fleksibelt språk som elevene kan anvende og tilpasse i ulike språklige samhandlinger.

Det poengteres også i faglitteraturen (jf. N.C. Ellis, 2002a; Boers et al., 2010) at det er mer nyttig å rette eksplisitt undervisning mot funksjonsord og middels frekvente chunks heller enn det som er høyfrekvent, da høyfrekvente chunks har størst sjanse til å bli tilegnet implisitt (Boers et al., 2010, s. 242). I den arbeidsrettede konteksten som denne studien står i, avhenger dette punktet av hvorvidt elevene faktisk blir eksponert for og deltar i interaksjoner eller ikke. I Ibrahim sitt tilfelle, som knapt snakker i arbeidshverdagen sin (jf. 4.2.2), er det formålstjenlig å gi ham språklig stimuli med det som i utgangspunktet skal være høyfrekvent, da han ikke får dette når han har arbeidsformer som ikke krever kommunikasjon. Da bør praksisundervisningen bidra med høyfrekvent innputt, selv om det ikke kan eller bør erstatte innputt fra interaksjon med andre på arbeidsplassen. For Maadhini, på den andre siden, som eksponeres for mye interaksjon hver arbeidsdag (jf. 4.3.3), kan fokuset være litt annerledes,

som f.eks. på middels frekvente chunks og former, som kan hjelpe henne i prosessen med å heve det språklige nivået sitt ytterligere (Boers et al., 2010, s. 243).

Et siste tiltak som kan være formålstjenlig for å forbedre praksisundervisningen ytterligere, er å tilpasse og systematisere innholdet i praksisundervisningen enda mer ved å gjennomføre Task-Based Needs Analysis (jf. 2.4.3) på de ulike involverte arbeidsplassene. Det krever imidlertid en del ressurser for planlegging og gjennomføring i forkant av kursstart, og er noe som kan la seg gjøre hvis læringscenteret ønsker å satse videre på arbeidsrettet språkopplæring. Materiale fra TBNA kan gagne ikke bare de av lærerne som underviser ute på arbeidsplassene, men også andre lærere ved samme læringscenter som ønsker å inkludere noen arbeidsrettede tema samtidig som de kan ta utgangspunkt i lokalt språkbruk.

Slik jeg ser det, er det mest sentrale i bruksbaserte tilnæringer til andrespråklæring at man lærer andrespråket gjennom erfaringer med språket. Språklæring på arbeidsplassen burde derfor i utgangspunktet være gunstig, men som vi har sett fra datamaterialet i denne studien, er det ikke alltid slik, spesielt når arbeidsoppgavene og tilstedeværelsen på arbeidsplassen ikke gir muligheter for språklige interaksjoner. Ved å innhente faktisk språkbruk fra ulike arbeidsplasser og yrker ved en TBNA, kan en få verdifull innsikt i hvilke språklige konstruksjoner som brukes (jf. 2.3.2), og dette materialet kan anvendes i både praksisundervisningen og i klasserommet på skolen. Ved å videre sette inn tiltak slik at samtlige elever faktisk får bruke språket i praksisen sin (jf. avsnittene over), kan praksisundervisningen så ytterligere støtte og forbedre elevenes erfaring med norsk på arbeidsplassen ved å gi eksplisitt støtte i elevenes erfaringer og utfordringer med språket de har møtt. Dette behovet kan illustreres ved eksempelet fra Maadhini (jf. 4.3.3), som jo får mye språklig stimuli på jobben, men som fortsatt trenger støtte til avkodning av ytringer:

483 Maadhini eller komme inn morgenen, han sier, "riktig god morgen"
484 Maadhini jeg vet ikke det, hva er det
485 Maadhini jeg sier bare "god morgen"
(...)
492 Maadhini "riktig onsdag" er det sånn?

Det nye tillegget «riktig» i den faste frasen «god morgen», som hun er så vant til å høre og bruke, gjør henne usikker på den totale betydningen av ytringen, og hun vet ikke hvordan hun skal svare eller forholde seg til den. Denne brukshendelsen sitter godt i minnet hennes, og det viser at den store variasjonen i språket som hun møter i det virkelige arbeidslivet er uforutsigbar og utfordrende, men samtidig at det kan være en rik arena for utvidelse av det språklige kognitive nettverket (jf. Langacker, 2000) når en først får delta i språklig

samhandling. Som nevnt over vil det kunne være utfordrende for innlærere å plukke opp og bygge videre på middels frekvente konstruksjoner uten noe hjelp til avkoding, og derfor kan praksisundervisningen her være en rik arena for å bygge videre på elevenes kontekstualiserte erfaringer med språket, slik at elevene gradvis kan utvikle og utvide sine kognitive samlinger av konstruksjoner.

6. Avsluttende kommentarer

6.1 Oppsummering av studien

Denne studien har undersøkt hvordan praksisundervisning som en del av en arbeidsrettet språkopplæringsmodell foregår og oppleves av to lærere og tre elever som jobber og deltar i dette opplæringsløpet. Datagrunnlaget for studien har vært observasjoner og feltnotater fra praksisundervisning med de ulike lærerne og elevene, samt semistrukturerte intervju med hver enkelt informant. Med en helhetlig tilnærming til andrespråklæring på mikro-, meso- og makronivå (jf. 2.1), samt anvendelse av teori fra bruksbaserte tilnærminger til andrespråklæring (jf. 2.3) og noen pedagogiske implikasjoner som oppstår i lys av det teoretiske grunnlaget (jf. 2.4), har jeg videre drøftet hvorvidt praksisundervisningen støtter elevene i møte med de språklige utfordringene på den konkrete arbeidsplassen (jf. 5.2.1) og hvordan praksisundervisningen eventuelt kan støtte dem ytterligere (jf. 5.2.2). Jeg skal nå oppsummere studien ved legge frem hovedfunnene.

Å inkludere praksisundervisning som en del av opplæringsløpet kan være et fruktbart tilskudd i ordninger som kombinerer norskopplæring og praksisutplassering på flere måter, men det følger også med noen utfordringer ved en slik ordning. Studien har funnet flere faktorer på mikro-, meso- og makronivå (jf. Figur 1, The Douglas Fir Group, 2016) som former og påvirker praksisundervisningen (jf. 5.2.1).

På mikronivået har studien funnet at språket som brukes i praksisundervisningen er kontekstualisert (jf. Tyler & Ortega, 2018,b), noe som gir muligheter for konkrete og relevante korrigeringer. Dette er videre med på å danne et fruktbart læringsrom som kan aktivisere elevene og skape nødvendige og meningsfulle brukshendelser (opplevelser med språket) på arbeidsplassen som elevene gradvis kan bygge videre på i språkutviklingen sin. Som EC-modellen til Schmid (2015) viser (jf. Figur 2) er det helt avgjørende for språklæring at innlærere erfarer konstruksjoner gjentatte ganger, slik at de på sikt kan konvensjonaliseres, som så vil gi tilgang på et mer fleksibelt språk som kan anvendes og tilpasses i ulike språklige samhandlinger. Studien understreker også, ut ifra et bruksbasert språklæringssyn, at det vil være utfordrende for innlærere å plukke opp og bygge videre på middels frekvente konstruksjoner som de møter på praksisplassen uten noe hjelp til avkodning (jf. N. C. Ellis, 2006; Boers et al., 2010; Long, 2014). Derfor kan praksisundervisningen her være en rik arena for å bygge videre på elevenes kontekstualiserte erfaringer med språket, slik at elevene gradvis kan utvikle og utvide deres kognitive samling av konstruksjoner. Samtidig er det ikke

alltid at lærerne og elevene har tilgang på det språket som faktisk brukes på den spesifikke praksisplassen, da dette språket kan være veldig domenespesifikt og lokalt forankret i rutiner, utstyr, relasjoner og mange andre ting som læreren ikke har tilgang på med mindre domeneeksperter fra arbeidsplassen involveres (jf. 5.2.2).

På mesonivået har studien funnet at lærerne er fornøyde med å holde praksisundervisning på elevenes praksisplasser, da dette gir dem muligheter for å forstå elevenes behov bedre. På denne måten kan de også tilpasse undervisningen til den enkelte eleven. Elevene som deltok i studien er også er fornøyde med tilbudet om praksisundervisning, da de får egentid med læreren sin hvor de kan konsentrere seg om akkurat det de har behov for. Samtlige informanter poengterer at det er nyttig å ha praksisundervisningen på praksisplassen slik at de sammen kan bruke potensielt medierende ressurser (jf. Sandwall, 2013; Bjerkeset, 2019) til å avdekke hvilke språklige utfordringer de har og trenger hjelp med (jf. 5.1.1).

Studien fant også at det er noen utfordringer knyttet til de sosiale rammene på arbeidsplassen. I likhet med tidligere forskning (jf. 2.2), viser denne studien at det er varierende i hvor stor grad elevene som er utplasserte i praksis får sjansen til å praktisere språket på ulike arbeidsplasser. Praksisundervisningen og lærerne blir derfor en viktig støtte, særlig for elever som er satt til ikke-verbale arbeidsoppgaver, i å få elevene til å prøve å delta mer i sosiale språklige samhandlinger på arbeidsplassen (jf. 5.1.2). Slik denne studien og de bruksbaserte tilnærmingene argumenterer for, (jf. 2.3.2) er andrespråkutvikling sosialt forankret i faktisk språkbruk (jf. Eskildsen & Cadierno, 2015; Wagner, 2015; Schmid, 2015; The Douglas Fir Group, 2016; Eskildsen & Wagner, 2018; Nistov et al., 2018), og praksisundervisningen som læringsrom kan derfor være svært nyttig.

På makronivået fant studien at lærerne stadig driver med mekling med og bevisstgjøring av arbeidslederens språklærings-syn og språkideologier; som hvilke forhold språklæring faktisk krever, og at det ikke nytter å bare sette elevene i ikke-verbale arbeidsoppgaver på arbeidsplassen. Det er tydelige forskjeller i opplevelsene til elevinformantene i denne studien hvorvidt de får bruke norsk i løpet av arbeidsdagen eller ikke. Lærerne må dessuten mekle med både elever og arbeidsledere om kulturelle og ev. religiøse forskjeller og utfordringer (jf. 4.5.4, 4.6.3). Også elevene må forhandle om sine posisjoner på arbeidsplassen og i løpet av praksisundervisningen, hvor de må bevise ovenfor arbeidslederne sine at de er flinke i jobben sin samtidig som de må utvikle språkferdighetene sine for å få en sjanse til å bli vurdert som ansettelsesverdige (jf. Bjerkeset, 2019).

Økonomiske forhold og verdier spiller også inn på makronivået, som hvilke ressurser arbeidsgiverne setter inn eller unngår å sette inn når de har elever i praksis, og hvilken rolle elevene egentlig settes i eller fyller for arbeidsplassen. Som vi så i 4.4.4 og diskuterte videre i 5.1.2, kan praksisundervisningen føre til forstyrrelser og forsinkelser i arbeidsoppgavene som elevene har fått ansvar for den dagen, og dette tar seg dårlig ut for elevenes posisjon på arbeidsplassen, selv om den er en del av opplæringsløpet deres.

Studien fant også at praksisundervisningen kan ses på som et helhetlig læringsrom (jf. Figur 4) som kobler undervisningsrommet og arbeidsrommet sammen (jf. Figur 3, Pedersen, 2018a, b). Praksisundervisningen kan, slik studien har avdekket i noen av tilfellene, være med på å støtte elevene slik at de blir tryggere i å delta i regelmessige språklige samhandlinger, som i Maadhini (jf. 4.3) sitt tilfelle. Da er det større sjanser for at arbeidspraksisen deres blir språkutviklende. I tillegg kan praksisundervisningene være et viktig bidrag til språklige opplevelser i de tilfellene hvor elevene ikke får regelmessige opplevelser med språket gjennom arbeidspraksisen sin, slik vi så i Ibrahim sitt tilfelle (jf. 4.2).

Det er positivt at opplæringsmodellene utvikler seg og at de prøver, slik som med en praksisundervisningsordning, å gi et bedre tilbud basert på tidligere forskning og erfaringer (jf. Kompetanse Norge, 2020). For å kunne ytterligere styrke praksisundervisningen og den arbeidsrettede opplæringsmodellen som helhet, anbefaler studien at det på institusjonsnivå er konsekvent og systematisk informering og kommunikasjon mellom læringscenteret og arbeidslederne om hvordan arbeidsplassen som praksisplass kan være språkutviklende, noe som kan sikre at elevene møtes av arbeidsplasser som involverer seg i både arbeidstreningen og norskutviklingen til elevene (jf. 5.2.2). I tillegg anbefaler studien å sikre at det er god og tydelig kommunikasjon mellom arbeidsledere og lærerne slik at arbeidslederne kan tilpasse og justere på arbeidsmengden de dagene elevene har praksisundervisning. På denne måten vil elevene ikke sitte igjen med ansvaret hvis arbeidsoppgaver blir forsinket som følge av at de deltar i praksisundervisningen, da den jo skal være en del av opplæringsløpet deres.

For å forbedre læringsrommet i praksisundervisningen enda mer, kan samarbeidet mellom undervisningsrommet og arbeidsrommet ytterligere styrkes ved å involvere domeneeksperter fra arbeidsplassene i større grad. Ut ifra språklæringsynet i bruksbasert teori er det viktig at elevene får rikelig med erfaringer med den faktiske og kontekstualiserte språkbruken på arbeidsplassen, og praksisundervisningen kan dermed styrkes ved å inkludere faktisk språkbruk fra arbeidsplassene ytterligere. Dette kan f.eks. gjøres ved å organisere en mentorordning (jf. Amalie sitt forslag, 5.2.2), hvor en domeneekspert fra arbeidsplassen involveres og inkluderes i praksisundervisningen. En slik ordning vil kunne sikre en enda

bedre kobling mellom arbeidsrommet og læringsrommet, samt at den kan føre til en enda mer målrettet og helhetlig praksisundervisning. Dette kan også vise seg svært nyttig for elevenes opplevelser i arbeidspraksisen som helhet: At en mentor får ansvar for å involvere eleven mer i interaksjonene på arbeidsplassen, kan videre føre til at elevene faktisk får trene på norsk regelmessig i arbeidspraksisen sin. Ved å systematisere dette ansvaret i en mentorordning, kan det sikre at alle som deltar i praksisordningen får et språklig utbytte i løpet av praksisperioden sin, og at det ikke blir opp til tilfeldighetene om de ulike arbeidsplassene og de enkelte arbeidslederne er bevisste eller ikke på hva som er viktig for elevenes språkutvikling.

6.2 Studiens begrensninger

Da prosjektet er en etnografisk kase studie, er funnene fra denne studien ikke nødvendigvis generaliserbare (jf. 3.3). Likevel har den funnet en del tendenser som kan sammenlignes med tidligere forskning (jf. 2.2). Den har også bidratt med nye innsikter i hvordan praksisundervisning foregår og oppleves av de involverte informantene, i tillegg til at den peker på mulige forbedringer fra et bredt teoretisk rammeverk.

Som nevnt i 3.5.5 var det flere faktorer som påvirket studien og dens innhold: den globale covid-19-pandemien satte begrensninger for hvilke arbeidsplasser jeg kunne delta på, og smitteverntiltak gjorde at jeg ikke fikk fulgt klasseromsundervisningen som planlagt. Datainnsamlingen ble også utsatt flere ganger, men jeg fikk til slutt gjennomføre den sent i vårsemesteret 2021, som resulterte i at jeg ikke rakk å ha en andre runde med observasjon av Marius sin undervisning før sommerferien (jf. 3.5.2, 3.5.5). En annen begrensning studien har er at arbeidsledere og kollegaene på praksisplassene ikke ble involverte som faktiske informanter (jf. 3.5.5). Analysen og drøftingen om deres involvering baserer seg derfor på elev- og lærerperspektivet, og kan mulig oppleves som ujevn.

6.3 Videre forskning

I løpet av denne studien har jeg oppdaget flere aspekter som ville vært fruktbart å forske videre på. Som nevnt i 6.2 kunne ikke studien undersøke klasseromsundervisningen som var en del av opplæringstilbudet, og det kan derfor være interessant å undersøke nærmere hvordan sammenhengen mellom praksisundervisningen og klasseromsundervisningen er. I tillegg ville det vært nyttig å i større grad inkludere arbeidsledere og kollegaer som jobber på arbeidsplassene som elevene er utplassert på. Bjørklund (2021) undersøkte arbeidsledere og kollegaers oppfatninger om norsklæring på arbeidsplassen, og det kunne vært nyttig å bygge

videre på den for å kunne avdekke hvordan arbeidsledere og kollegaer ser på praksisundervisningen som foregår på arbeidsplassen deres. Ved å få innsikt i deres perspektiver som domeneeksperter på arbeidsplassen, kan en finne ut av hvilken rolle de eventuelt ønsker eller ikke ønsker å ha når det kommer til (språklig) oppfølging av praksiselever. Det kan så være med på å oppklare og diskutere hvorvidt en mentorordning er mulig å innføre (jf. Amalie sitt forslag i 5.2.2), hvor en person fra arbeidsplassen får en mentorrolle med ekstra ansvar for oppfølging og språklig interaksjon med eleven som er i praksis på arbeidsplassen.

I tillegg kunne vært nyttig å gjennomføre en konversasjonsanalyse (CA) (jf. 2.3.2) for dypere innsikter i hvilke meningsforhandlinger som foregår mellom praksiselever og kollegaer/arbeidsledere, samt mellom praksiselevne og lærerne i løpet av praksisundervisningen. I løpet av studien min observerte jeg flere slike meningsforhandlinger, og ved å gjennomføre en CA kan en avdekke ytterligere hvilke språklæringsmuligheter som faktisk oppstår i en slik undervisningssituasjon som er situert «in the wild» (jf. Wagner, 2015; Eskildsen & Theodórsdóttir, 2015; Eskildsen & Wagner, 2018). Ikke bare kan en slik analyse hjelpe til å avdekke det lingvistiske aspektet ved språkforhandlingene, men det kan også bidra til å vise hvilke individuelle strategier elevene har for å navigere i det språklige landskapet på praksisplassen. På den måten kan en kobling mellom CA og f.eks. sosiokulturelle identitetstilnærminger (jf. Norton & McKinney, 2011; Bjerkeset, 2019) og/eller økologiske tilnærminger (Sandwall, 2010; Sandwall, 2013; Strømmer, 2016; Bjerkeset, 2019) ytterligere utforske læringsmulighetene i arbeidsrettet språkopplæring.

Litteraturliste

- Andenæs, E. (2010). "Nok norsk" til å være "norsk nok"?: språk, arbeidsliv, likestilling. I A. J. Berg, A. B. Flemmen, & B. Gullikstad (Red.), *Likestilte norskheter* (s. 195–224). Tapir Akademisk Forlag.
- Andon, N. (2018). Optimal conditions for TBLT? A case study of teachers' orientation to TBLT in the commercial EFL for adults sector in the UK. I V. Samuda, V. K. D. Branden, & M. Bygate (Red.), *TBLT as a Researched Pedagogy (Task-Based Language Teaching)* (s. 131–164). John Benjamins Publishing Company.
- Bjerkeset, B. I. (2019). "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. (Masteravhandling). Universitetet i Bergen.
- Bjørklund, M. (2021). «De bruker kroppen til å vaske med, ikke munnen» En studie av lederes og kollegaers holdninger i arbeidsrettet norskopplæring i renholdsbransjen. (Masteravhandling). Universitetet i Bergen.
- Boers, F., de Rycker, A., & de Knop, S. (2010). Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics: Introduction. *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*, 1–26. <https://doi.org/10.1515/9783110245837.1>
- Boers, F., Deconinck, J., & Lindstromberg, S. (2010). Choosing motivated chunks for teaching. I F. Boers, A. S. de Knop, & A. de Rycker (Red.), *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics* (s. 239–256). De Gruyter.
- Bramm, E., & Kirilova, M. (2018). Du skal bare sette hende i gang, du skal ikke gå og passe hende" - om sprog i praktikforløb for flygtninge og invandrere. *Sprogforum*, 66, 85–102.
- Busterud, G. (2018). Generativ grammatikk og andrespråkstilegnelse. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk* (s. 52–75). Cappelen Damm.

- Bybee, J. L. (2013). Usage-based Theory and Exemplar Representations of Constructions. *Oxford Handbook of Construction Grammar*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0004>
- Carlsen, C. H. (2022, 17.april). *Urimelige norskkrav kan stenge døren til arbeidslivet*. Aftenposten. Hentet 31.mai 2022, fra
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/KzAVjG/urimelige-norskkrav-kan-stenge-doeren-til-arbeidslivet>
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(01), 7.
<https://doi.org/10.1017/s1366728906002732>
- de Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher. *The Modern Language Journal*, 101(S1), 3–14.
<https://doi.org/10.1111/modl.12368>
- DeKeyser, R. (2020). Skill Acquisition Theory. I B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Red.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (3. utgave, s. 83–104). Routledge.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2020). *Modell for helhetlig læring - Arbeidsrettet norskopplæring*. Arbeidsrettet Norskopplæring. Hentet 20. april 2022, fra <https://arbeidsrettet-norsk.hkdir.no/index.html>
- Duff, P. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Duff, P. A. (2011). How to Carry Out Case Study Research. I A. Mackey & S. M. Gass (Red), *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide* (1. utgave, s. 95–116). Wiley-Blackwell.

- Duff, P. A. (2019). Social Dimensions and Processes in Second Language Acquisition: Multilingual Socialization in Transnational Contexts. *The Modern Language Journal*, 103, 6–22. <https://doi.org/10.1111/modl.12534>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- ELAN (6.3). (2021). [Dataprogram]. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Ellis, N. C. (2002a). FREQUENCY EFFECTS IN LANGUAGE PROCESSING. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188. <https://doi.org/10.1017/s0272263102002024>
- Ellis, N. C. (2002b). REFLECTIONS ON FREQUENCY EFFECTS IN LANGUAGE PROCESSING. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 297–339. <https://doi.org/10.1017/s0272263102002140>
- Ellis, N. C. (2006). Cognitive Perspectives on SLA. *AILA Review*, 19, 100–121. <https://doi.org/10.1075/aila.19.08ell>
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39–60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Eskildsen, S. W. (2008). Constructing another Language--Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 30(3), 335–357. <https://doi.org/10.1093/applin/amn037>
- Eskildsen, S. W. & Cadierno, T. (2015). *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. De Gruyter.
- Eskildsen, S. W., & Theodórsdóttir, G. (2015). Constructing L2 Learning Spaces: Ways to Achieve Learning Inside and Outside the Classroom. *Applied Linguistics*, 38(2), 143–164. <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>

- Eskildsen, S. W., & Wagner, J. (2018). "Language learning in the wild" som praksisorienteret sprogundervisning. *Sprogforum*, 66, 62–69.
- Furulund, T. (2016). «*Vafler er så mye mer enn en oppskrift!*» *En studie av arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn*. (Masteravhandling). Universitetet i Bergen.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press.
- Golden, A., & Steien, G. B. (2018). "Snakke med ved? Snakke med maskin?" Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1–24.
<https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- Grote, E., Oliver, R., & Rochecouste, J. (2016). Code-Switching and Indigenous Workplace Learning: Cross-Cultural Competence Training or Cultural Assimilation? I K. Dunworth & G. Zhang (Eds.), *Critical Perspectives on Language Education: Australia and the Asia Pacific* (s. 101–118). Springer.
- Grønningen, J., Dolve, I., & Mo, J. (2020). *I arbeidslivet*. Cappelen Damm.
- Han, Z. (2016). A "Reimagined SLA" or an Expanded SLA?: A Rejoinder to The Douglas Fir Group (2016). *The Modern Language Journal*, 100(4), 736–740.
<https://doi.org/10.1111/modl.12378>
- Hoffmann, T., & Trousdale, G. (2013). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford University Press.
- ICLA. *About Cognitive linguistics - Cognitive Linguistics*. International Cognitive Linguistics Association. Hentet 15. april, 2022, fra <https://www.cognitivelinguistics.org/en/about-cognitive-linguistics>
- Idrupsen, M., & Kornbakk, K. D. (2020). *Arbeidsrettet norskopplæring – et helhetlig læringsrom* (Masteravhandling). UiT Noregs arktiske universitet.

- IMDi. *Hva er Nasjonalt tolkeregister*. Hentet 28. juni, 2021, fra <https://www.imdi.no/tolk/hva-er-nasjonalt-tolkeregister/>
- Kervell, S. (2022). «*Det som hjelper er å øve og diskutere, tror jeg*» *Læreroppfatninger om undervisning av pragmatikk i arbeidsrettet norskopplæring* (Masteravhandling). Universitetet i Bergen.
- Kirilova, M., & Lønsmann, D. (2020). Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbeidskontekster i Danmark. *Nordand*, 15(1), 37–57. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-03>
- Kompetanse Norge. (2020, 11. desember). *Arbeidsrettet opplæring - Kompetanse Norge*. Hentet 14. april 2022, fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/#ob=16856,16860,16865>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven)*. Lovdata. Hentet 9. september 2021, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127?q=introduksjonsloven>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.; 3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1. Theoretical Prerequisites* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and Conceptualization (Cognitive Linguistics Research, 14)*. Mouton de Gruyter.

- Langacker, R. W. (2001). *Concept, Image, and Symbol The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter.
- Langøien, L. J., Nguyen, L., & Berg, R. C. (2020). *Metoder for andrespråksopplæring av voksne innvandrere: en systematisk kartleggingsoversikt*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/metoder-for-andrespraksopplaring-av-voksne-innvandrere-rapport-2020.pdf>
- Lier, L. V. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective (Educational Linguistics, 3)*. Springer.
- Long, M. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching* (1. utgave). Wiley-Blackwell.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education* (Rev. utgave). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4. utgave). John Wiley & Sons.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories* (3. utgave). Routledge.
- Molde, E. B., & Wunderlich, I. (2021). «That's why jeg sa ja til intervju også» Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråks- forskningen. *NOA Norsk Som Andrespråk*, 37, 157–181. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1994>
- Mossing, J. B., & Løland, L. R. (2021, 20. april). *Nav og Ikea i samarbeidsprosjekt «Broen til jobb»*: Yaman lærer norsk medan han er på jobb. NRK. Hentet 9. september 2021, fra https://www.nrk.no/vestland/nav-og-ikea-i-samarbeidsprosjekt-_broen-til-jobb_-_yaman-laerer-norsk-medan-han-er-pa-jobb-1.15460995

- Nistov, I., Gustafsson, H., & Cadierno, T. (2018). Bruksbaserte tilnæringer til andrespråklæring. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk* (s. 107–132). Cappelen Damm.
- Nordanger, M., & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk* (s. 164–189). Cappelen Damm.
- Nordby, T. E. (2022). «Vi hadde mange oppgaver på kjøkkenet å lage mat, så vi hadde ikke tid til å lære norsk.» *En aksjonsforskningsstudie av kvinners språklæring på et arbeidspraksissted* (Masteravhandling). Universitetet i Bergen.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. I M. Breen (Red.), *Learner Contributions to Language Learning* (1. utgave, s. 159–171). Routledge.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. I D. Atkinson (Red.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (1. utgave, s. 73–94). Routledge.
- Oliver, R., & Grote, E. (2016). A Second Language Task-Based Needs Analysis for Australian Aboriginal Learners. I A. Mackey & E. Marsden (Red.), *Advancing Methodology and Practice* (s. 224–242). Routledge.
- Oliver, R., Grote, E., Rochecouste, J., & Exell, M. (2013a). A task-based needs analysis for Australian Aboriginal students: Going beyond the target situation to address cultural issues. *International Journal of Training Research*, *11*(3), 246–259.
<https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.3.246>
- Oliver, R., Grote, E., Rochecouste, J., & Exell, M. (2013b). Needs analysis for task-based language teaching: A case study of Indigenous vocational education and training students who speak EAL/EAD. *TESOL in Context*, *22*(2), 36–50.

- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Pedersen, M. S. (2018a). *Arbeid og språk – et samspill* (K. Winsnes, Ed.). Kompetanse Norge. <https://www2-prod.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/arbeid-og-spraket-samspill/>
- Pedersen, M. S. (2018b). Samspill - sprogdidaktiske tilgange til arbejdsrettet andetsprogsundervisning. *Sprogforum*, 66, 15–23.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- RETTE. Universitetet i Bergen. Hentet 21. april 2021, fra <https://rette.app.uib.no/>
- Sandwall, K. (2010). “I Learn More at School”: A Critical Perspective on Workplace-Related Second Language Learning In and Out of School. *TESOL Quarterly*, 44(3), 542–574. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.229270>
- Sandwall, K. (2013). «Att hantera praktiken. Om 2sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser.» (Doktoravhandling). Göteborgs Universitet.
- Schmid, H. J. (2015). A blueprint of the Entrenchment-and- Conventionalization Model. *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, 3(1). <https://doi.org/10.1515/gcla-2015-0002>
- Schmid, H. J. (2016). Why Cognitive Linguistics must embrace the social and pragmatic dimensions of language and how it could do so more seriously. *Cognitive Linguistics*, 27(4), 543–557. <https://doi.org/10.1515/cog-2016-0048>
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. *Cognition and Second Language Instruction*, 3–32. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524780.003>

- Scollon, S. W., & Scollon, R. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the emerging internet*. Taylor & Francis.
- Strømmer, M. (2016). Affordances and constraints: Second language learning in cleaning work. *Multilingua*, 35(6), 1–25. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0113>
- Swann, J. (2009). Transcribing spoken interaction. I S. Hunston & D. Oakey (Red.), *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills* (1. utgave, s. 163–176). Routledge.
- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tranekjær, L. (2018). The interactional management of ‘language difficulties’ at work – L2 strategies for responding to explicit inquiries about understanding. *Journal of Pragmatics*, 126, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.10.003>
- Tyler, A. E., & Ortega, L. (2018a). Usage-inspired L2 instruction - An emergent, researched pedagogy. I A. E. Tyler, L. Ortega, M. Uno, & H. I. Park (Red.), *Usage-inspired L2 Instruction* (s. 3–26). Van Haren Publishing.
- Tyler, A. E., & Ortega, L. (2018b). Usage-inspired L2 instruction - Some reflections and a heuristic. I A. E. Tyler, L. Ortega, M. Uno, & H. I. Park (Red.), *Usage-inspired L2 Instruction* (s. 317–319). Van Haren Publishing.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>

- Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). *Task-based Language Teaching*.
Van Haren Publishing.
- Verspoor, M., & Behrens, H. (2011). Dynamic Systems Theory and a usage-based approach to Second Language Development. I M. H. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Red.), *A Dynamic Approach to Second Language Development* (s. 25–38). John Benjamins Publishing Company.
- Villanger, O. M. E. (2019a). *Andrespråklæring gjennom praksisutplassering* (Hjemmeeksamen). Universitetet i Bergen.
- Villanger, O. M. E. (2019b). *Arbeidsrettet språkopplæring – en studie av individuell undervisning som støtteordning for elever i arbeidspraksis* (Prosjektskisse). Universitetet i Bergen.
- Wagner, J. (2015). Designing for language Learning in the Wild: Creating social infrastructures for second language learning. I T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Red.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning* (s. 75–104). De Gruyter.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. utgave). SAGE Publications, Inc.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide til intervju av elever

Oppvarmingsspørsmål:

- Hvordan har du det i dag?
- Hvordan har det vært på jobben så langt i dag?
- Har du lyst til å fortelle meg litt om hvorfor du flyttet til Norge?

Arbeidspraksis, arbeidsoppgaver og kollegaer

- Hvor lenge har du vært i arbeidspraksis?
- Hva synes du om arbeidspraksisen? Er det kjekt? Er det kjedelig?
- Føler du at du lærer norsk når du jobber her?
- Hva gjør du når du er på jobb her? Hvilke oppgaver får du?
- Prater du med andre kollegaer? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Forstår du det kollegaene dine sier? Hvis nei, hva gjør du da?
- Prater kollegaene dine med deg? Spør de deg om deg og ditt liv?

Praksisundervisningen og forholdet mellom den og arbeidsoppgavene

- Hva pleier dere å gjøre når du har norsktime her på arbeidsplassen? Beskriv.
- Hva synes du om å ha norskundervisning på arbeidsplassen din?
- Hva lærer du når du har norsktime med læreren din?
- Hjelper undervisningen deg å lære nye ting når du er på jobb? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Husker du de nye ordene du lærer med læreren din?
- Bruker du det du lærer av Amalie/Marius her på arbeidsplassen? Får du bruk for det? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva er nyttig/unyttig å lære her på arbeidsplassen?
- Ønsker du mer undervisning på arbeidsplassen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva ville hjulpet deg for å bli tryggere med å prate norsk på jobb?
- Hva føler du mangler? Hva ønsker du å lære om når du er på jobb?

Elevenes refleksjon om hens egen progresjon og utbytte av praksisundervisning

- Tør du snakke mer nå enn når du først startet?
- Føler du en mestringsfølelse når du er på jobb? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Synes du at du blir bedre i norsk av å lære norsk på arbeidsplassen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Vedlegg 2 – Intervjuguide til intervju av lærere

Bakgrunnsinformasjon, oppvarmingsspørsmål

- Hvordan går det i dag? Klar for sommerferie snart?
- Kan du begynne med å fortelle litt om deg selv?
- Hva har du studert? Hvor lenge?
- Hva har du jobbet med frem til nå?

Praktiske ting om ordningen, beskrivelse av lærerens uke

- Kan du fortelle om og beskrive hvordan uken som lærer på denne ordningen er lagt opp?
- Hvem (hvilke typer elever) kan delta på dette kurset? Hvem betaler/organiserer?
- Hvor mange elever har du på kurset ditt?
- Hvilket nivå og spor er kurset på?
- Hvor mye tid har du til å forberede hvert praksisbesøk?
- Hva pleier du å forberede deg til før hvert praksisbesøk?

Syn på andrespråklæring og andrespråkundervisning

- Hvilket syn har du på andrespråkundervisning?
- hvilken tilnærming bruker du/ har du tro på?
- hva legger du særlig vekt på i undervisningen, og hvorfor gjør du det?

Arbeidsplassene og dialog med arbeidsgiverne

- Hvilke typer arbeidsplasser er elevene dine utplassert på?
- Hvordan er dialogen med arbeidsgiver? Hva prater dere om?
- Prater du med arbeidsgiver om hva eleven trenger mer støtte til, med tanke på utvikling av norskkunnskaper og -ferdigheter på arbeidsplassen?
Hvis ja: hvilke tilbakemeldinger får du? Og hva gjør du med tilbakemeldingene?
- Hvilke utfordringer støter du/dere på i dialog med arbeidsgiver/arbeidsplassen?

Undervisningsmateriale

- Bruker du noe undervisningsmateriale praksisundervisningen?
- Hvis du bruker/utformer noe undervisningsmateriale, hva vektlegger du?
- Hvis du ikke bruker noe undervisningsmateriale i praksisundervisningen, hva baserer du undervisningen på og hva vektlegger du? *Ord? Setninger? Begrep? Repetisjon?*
- Har du noe dialog med arbeidsgiver om hvilke ord og uttrykk eleven kan få bruk for i arbeidspraksisen sin?

Praksisundervisning på arbeidsplasser

- Hva baserer du praksisundervisningen på? Læreverk/læreplan? Elevens ønsker? Arbeidsgivers ønsker?
- Beskriv en typisk praksisundervisningstime.

- Hvilke styrker er det ved denne typen undervisning? Hva gjør dette tilbudet annerledes enn klassisk klasseromsundervisning?
- Hvilke svakheter er det ved denne typen undervisning? Hvilke ulemper har denne ordningen?
- Hva kan gjøres annerledes for at elevene skal få praktisere norsk mer på arbeidsplassen, og utvikle språkbruken sin?
- Hva tenker du at andre skoler eller kurs kan lære av denne måten dere jobber på?

Elevenes prosess og progresjon

- Kan du fortelle litt om hvilken prosess du observerer at elevene dine går igjennom når de er utplassert i arbeidspraksis? Hva er utfordringene og hva vokser de på? Gi gjerne eksempler fra elevene dine.
- Ser du noen progresjon i norskferdighetene til elevene?
- Målet med arbeidspraksisen er at elevene skal utvikle norskferdigheter og få seg jobb. Hvordan er jobbsiktene til elevene dine? Hva sier NAV/arbeidsgiver?

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema til elever

Vil du delta i masterprosjektet

”Arbeidsrettet språkopplæring – en studie av individuell undervisning som støtteordning for elever i arbeidspraksis” (arbeidstittel)?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et mastergradsprosjekt som handler om praksisundervisning i norsk på arbeidsplassen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal undersøke hvordan praksisundervisning foregår, og spørre elever og lærere om hva de synes om praksisundervisning. I prosjektet skal noen elever og lærere bli observert og intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil undersøke hvordan elever opplever praksisundervisning ute på arbeidsplassen. Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du får praksisundervisning som en del av din norskopplæring.

Jeg har fått dine kontaktopplysninger fra læreren din etter ditt samtykke til dette. Det er du og tre andre elever som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at

1. jeg er med og observerer praksisen din
2. jeg er med og observerer praksisundervisningen du får med norsklæreren din
3. at jeg har et intervju med deg på ca. 60 minutter.

Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra praksisundervisningen du får, og av intervjuet med deg. Når jeg er ute på arbeidsplassen med deg, vil jeg kun ta notater.

På intervjuet vil jeg spørre deg om tema, for eksempel om hva du synes om praksisundervisningen du får, hvordan du opplever praksisen og arbeidsplassen din, og hvordan du føler norsklæringen din går når du er ute i praksis.

Jeg vil også intervju læreren din om praksisundervisning og språklæring på arbeidsplassen. Det kan innebære opplysninger om din norsklæring.

All informasjon blir aidentifisert. Alt du sier blir anonymisert i oppgaven. Du vil ikke bli kjent igjen.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, læreren eller arbeidsplassen din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder og jeg som kommer til å ha tilgang til informasjonen som blir gitt. For at navnet og personopplysningene dine ikke skal bli gjenkjent, vil jeg anonymisere opplysningene dine og erstatte dem med koder. Opplysningene vil bli lagret på en sikker måte ifølge Universitetet i Bergen sine retningslinjer.

All informasjon blir avidentifisert. Alt du sier blir anonymisert i oppgaven. Du vil ikke bli kjent igjen.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter masterprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Når prosjektet er ferdig vil all informasjon og personopplysninger bli slettet, med mindre du godkjenner at det kan brukes til min forskning senere.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Bergen ved Ingvild Nistov.*
Telefon: 55 58 24 68 E-post: Ingvild.Nistov@uib.no.
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Bergen: *Janecke Veim.* E-post: *Janecke.Veim@uib.no.*

Hvis du vil være med på studien, kan du skrive under på dette dokumentet.

Har du spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med oda.villanger@uib.no eller ringe/SMS på 97772370.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Ingvild Nistov

Oda Marie Erstad Villanger

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet med arbeidstittel «Arbeidsrettet språkopplæring – en studie av individuell undervisning som støtteordning for elever i arbeidspraksis», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon på arbeidsplassen
- å delta i observasjon i praksisundervisning
- at norsklæreren min kan fortelle om undervisningen med meg
- at notater og lydopptak fra intervju med meg kan lagres etter prosjektslutt, til forskning videre

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i masterprosjektet

”Arbeidsrettet språkopplæring – en studie av individuell undervisning som støtteordning for elever i arbeidspraksis” (arbeidstittel)?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et mastergradsprosjekt som handler om praksisundervisning i norsk på arbeidsplassen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å undersøke om praksisundervisning kan tilrettelegge for språklæring og stimulere til interaksjon på arbeidsplasser. Jeg skal undersøke hvordan praksisundervisningen foregår, og spørre elever og lærere om hva de synes om praksisundervisningen. I prosjektet skal noen elever og lærere bli observert og intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil undersøke hvordan lærere planlegger, utfører og opplever praksisundervisning for elever som skal lære seg norsk og er i arbeidspraksis. Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du jobber med praksisundervisning.

Det er du og en annen lærer som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at:

1. jeg er med og observerer praksisundervisningen din med elever som har gitt samtykke. 2. jeg har et intervju med deg på ca. 60 minutter.

Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet med deg.

Når jeg er ute på arbeidsplassen med deg og elevene dine, vil jeg kun ta notater.

På intervjuet vil jeg spørre deg om forskjellige tema, for eksempel om hva du synes om praksisundervisningen og ordningen rundt dette, hvordan du opplever praksisen og arbeidsplassen til elevene, og hvordan du opplever prosessen til elevene sin norsklæring når de er i arbeidspraksis.

All informasjon blir avidentifisert. Alt du sier blir anonymisert i oppgaven. Du vil ikke bli kjent igjen.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder og jeg som kommer til å ha tilgang til informasjonen som blir gitt. For at navnet og personopplysningene dine ikke skal bli gjenkjent, vil jeg anonymisere opplysningene dine og erstatte dem med koder. Opplysningene vil bli lagret på en sikker måte ifølge Universitetet i Bergen sine retningslinjer.

All informasjon blir avidentifisert. Alt du sier blir anonymisert i oppgaven. Du vil ikke bli kjent igjen.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter masterprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Når prosjektet er ferdig vil all informasjon og personopplysninger bli slettet, med mindre du godkjenner at det kan brukes til min forskning senere.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Bergen ved Ingvild Nistov.*
Telefon: 55 58 24 68 E-post: Ingvild.Nistov@uib.no.
- *Vårt personvernombud ved Universitetet i Bergen: Janecke Veim. E-post: Janecke.Veim@uib.no.*

Hvis du vil være med på studien, kan du skrive under på dette dokumentet.

Har du spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med oda.villanger@uib.no eller ringe/SMS på 97772370.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ingvild Nistov

Student

Oda Marie Erstad Villanger

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet med arbeidstittel «Arbeidsrettet språkopplæring – en studie av individuell undervisning som støtteordning for elever i arbeidspraksis», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon i praksisundervisning
- at notater og lydopptak fra intervju med meg kan lagres etter prosjektslutt, til forskning videre

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, i juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Sammendrag

Oda Marie Erstad Villanger

«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

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan praksisundervisning som en del av en arbeidsrettet språkopplæringsmodell foregår og oppleves av lærere og elever som jobber og deltar i et slikt opplæringsløp. Videre har jeg diskutert hvorvidt praksisundervisningen støtter elevene i møte med de språklige utfordringene på den konkrete arbeidsplassen. Jeg har også diskutert hvordan praksisundervisningen eventuelt kan forbedres for å ytterligere kunne støtte elevenes språklæring.

Jeg har anvendt et bredt teoretisk rammeverk for studien, med utgangspunkt i bruksbasert læringsteori, samt noen pedagogiske implikasjoner som oppstår i lys av det teoretiske grunnlaget. Jeg har gjennomført en etnografisk kasusstudie, og har innhentet observasjons- og intervjudata fra to lærere og tre elever som jobber og deltar i et arbeidsrettet opplæringsløp som kombinerer arbeidspraksis, norskundervisning i klasserom og norskundervisning på praksisplassen.

Studien fant at å inkludere praksisundervisning som en del av et arbeidsrettet språkopplæringsløp kan være en nyttig kombinasjon på flere måter. Undervisningen tilpasses hver enkelt elev og deres behov, og språket som brukes og undervises i er kontekstualisert. Dette er med på å danne et fruktbart læringsrom som kan aktivisere elevene og skape nødvendige og meningsfylte brukshendelser for videre språkutvikling. I likhet med tidligere forskning, fant også denne studien at det er varierende i hvor stor grad elevene får sjansen til å praktisere språket på de ulike praksisplassene. Praksisundervisningen og lærerne er derfor en viktig støtte, særlig for elever som er satt til ikke-verbale arbeidsoppgaver, for å få elevene til å delta mer i språklige samhandlinger på arbeidsplassen. Praksisundervisningen kan ytterligere forbedres ved å ha et enda tettere samarbeid med arbeidsplassene, slik at undervisningen i enda større grad kan basere seg på den lokale og situerte språkbruken på den konkrete arbeidsplassen.

Abstract

Oda Marie Erstad Villanger

**«I don't talk with colleagues, so Norwegian lessons at the internship is good.
I like that I get to talk and that I can ask about what I need»**

A Usage-Based Study of Language Teaching at Workplaces (Internships) as a Part of Work-Oriented Norwegian Training

The purpose of the present study has been to explore how language teaching at workplaces (internships) as a part of a work-oriented language course is taking place and how the teachers and students experience this way of teaching and learning. I have discussed whether this work-oriented teaching supports the students in their linguistic challenges at the workplace. I have also discussed how the teaching potentially could improve so that the students can be greater supported in their language learning.

The study uses a wide theoretical framework grounded in Usage-Based Theory as well as some pedagogical implications that align with the theoretical foundation. I have completed an ethnographic case study and obtained data from observations and interviews with two language teachers and three students that work and participate in a work-oriented language course that combines internships, Norwegian lessons in classroom and Norwegian lessons at the workplaces of the internship.

The study found that including language teaching at the workplace (internships) as a part of a work-oriented language course can be a useful combination in several ways. The teaching is adjusted to each student and their needs, and the language they use and teach is contextualized. This forms a fruitful learning space that can activate the students and create necessary and meaningful usage events for further language development. Like previously research has showed, this study also found that it varies to what degree the students actually get the chance to use the language at the different workplaces where they have their internships. The Norwegian lessons are therefore an important support, especially for students that mostly conduct non-verbal work tasks, to help the students to participate in linguistic interactions at work. The Norwegian lessons at the workplace can be improved further if there is a better collaboration between the course provider and the workplaces, so that the language teaching can include the local and situated language use at the specific workplaces.