



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

“It’s svorsk, but only between English and Norwegian”

En kasusstudie av arbeidsplassen som arena for norskopplæring

Susanne Katarina Ellisiv Watterud

Masteroppgave i Norskdidaktikk, LRU-3904 november 2019



UiT Norges arktiske universitet



Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	IV
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien og tidligere forskning	1
1.2 Skandinavisk forskning	2
1.3 Nasjonalpolitiske interesser	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.5 Avhandlingens disposisjon	6
2. Teoretiske perspektiver	8
2.1 Perspektiver på språk og begrepsavklaringer	8
2.2 Språkpraksis på arbeidsplassen fra system- og aktørperspektiv	11
2.2.1 Språkpraksis i lys av hotellets interesser	13
2.2.2 Språkpraksis i lys av mulighetene for input og output	14
2.2.3 Språkpraksis i lys av samtalens formål	16
2.2.4 Språkpraksis i lys av aktørenes interesser	17
2.3 Oppsummering	19
3. Metode	20
3.1 Kvalitativ forskning	20
3.2 Kasusstudie og avgrensninger	20
3.3 Datainnsamling	21
3.3.1 Valg av intervjupersoner	21
3.3.2 Semistrukturert forskningsintervju	22
3.3.3 Forhåndskunnskaper og relasjon til kasuset	24
3.3.4 Gjennomgang av stillingsutlysninger	26
3.5 Etske aspekter	26
3.6 Transkribering og analyse	27
4. Analyse	30
4.1 Språkpolicy på arbeidsplassen	30
4.1.1 En beskrivelse av intervjupersonene og deres arbeidsfunksjoner	31
4.1.2 Katja	32
4.1.3 Mikael	32
4.2. Hvordan tas det språklige repertoaret i bruk i typiske samtaler med besøkende?	33
4.2.1 Det typiske: Korte og lite varierende samtaler	33
4.2.2 Det typiske: Stressede og uforståelige gjester	35

4.3 Hvordan tas det språklige repertoaret i bruk i typiske samtaler med kollegaer?	39
4.3.1 Det typiske: kollegiet bruker trekk fra «det engelske repertoaret»	39
4.3.2 Det typiske: Et bredt spekter av det språklige repertoaret blir tatt i bruk	41
4.4. Oppsummering	46
5. Oppsummerende drøfting - Forhold mellom politiske ønsker og praksis	48
5.1 Hva kan dette bety for læreren?	50
6. Litteratur	54
7. Vedlegg	58
Vedlegg 1. Samtykkeskjema	58
Vedlegg 2. Intervjuguide	61
Vedlegg 3. Transkripsjonsnøkkel	63

Forord

Heldig er jeg, som har fått lov til å jobbe med dette prosjektet og fått hjelp av så mange! Først vil jeg takke intervjupersonene som har vist meg stor tillit ved å stille opp og dele av sine erfaringer og betraktninger. Dere har lært meg mye. Jeg vil også takke mine to dyktige veiledere, Hilde Sollid og Florian Hiss. Tusen takk for at dere har stilt meg kloke spørsmål, som har skapt mye hodebry, ført til aha-opplevelser og faglig utvikling hos meg. Hilde, du har fått meg til å innse at små begreper kan romme mye.

Takk til barnevakter, til korrekturlesere Anneli Watterud og Marthe Kjølås. Takk til den kloke sparringspartneren min Sandra Skaflem Jorung, som har heiet og heiet hele veien. Og et hjertelig takk til Brage Larsen Sollund, som er verdens stødigste kar.

Og vakreste Norvald og Ellisiv, Nå er mamma ferdig med det der kjedelige på PCen som tar så mye tid. Nå skal vi bygge ferdig den brannstasjonen og dra mer i bassenget.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å hente inn mer kunnskap om språkpraksisen i arbeidshverdagen hos to arbeidsinnvandrere som jobber ved et større overnatting- og konferansehotell i Norge. Hensikt er å få mer kunnskap om hvordan en bedre kan arbeidsrette språkopplæring. Jeg ser på faktorer som ser ut til å være styrende for kollegiets språkvalg og drøfter hvordan språkpraksisen påvirker mulighet for å lære norsk. Basert på dette drøfter jeg til slutt hvorvidt praksisen passer overens med de politiske ønskene om å bruke arbeidsplassen som språklæringsarena. Studien er designet som en kasusstudie og jeg har brukt gruppeintervju og gjennomgått stillingsutlysninger som datainnsamlingsmetode.

Resultatene fra studien viser at språklæring i arbeidshverdagen foregår innenfor helt andre rammer enn den i undervisningsrommet. Det er ikke læreplaner eller nasjonalstatlige interesser som er styrende for læringsmulighetene på arbeidsplassen, men hotellets interesser. Hotellet i dette kasuset har en manglende språkpolicy, noe som åpner opp for at kollegiet *kan* ta i bruk ulike språk. I stedet for å være styrt av en ytre norm om at de *burde* bruke norsk eller engelsk, så ser språkvalgene ut til være styrt av et behov for å skape mening sammen og å løse oppgaver. Det *typiske* i samhandling med kollegaer er derfor at de i tillegg til å bruke engelsk, ofte kombinerer både norsk og engelsk i en og samme samtale på ulike måter. Denne oppgavens holdning er at læreren i større grad må åpne opp for at flerspråklighet på en flerspråklig arbeidsplass er normaltilstanden og tilpasse seg dette. Dette kan kanskje være med å bøte på problemet knyttet til elevers opplevelse av manglende gjensidig relevans mellom arbeidshverdagen og undervisningsrommet, som har kommet fram i skandinaviske studier. Dette krever imidlertid at en løsriver seg fra tradisjonell klasseromstekning der enspråklighet i norsk er normalen og målet.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for studien og tidligere forskning

De siste årene har jeg vært norsklærer for en privat kurstilbyder og gjennomført mange norskkurs ved et større overnattings- og konferansehotell i en norsk by. Hotellet består av et personale som kommer fra et titalls ulike land og majoriteten av kursdeltakerne har vært arbeidsinnvandrere¹. Kursene jeg har holdt har vært finansiert av kompetansepluss-ordningen² (tidligere BKA/BKF), som stiller krav til at norskopplæringen skal være *arbeidsrettet*. Med det menes det at opplæringen «skal være praksisnær og knyttet til deltakernes arbeidssituasjon» (Retningslinjer Kompetansepluss arbeid, kap. 257 post 70). Didaktisk stiller dette krav til at norsklæreren må ha kjennskap til kursdeltakernes arbeidshverdag. Kurstilbyderne for disse kursene er imidlertid eksterne og har med det begrenset tilgang og kjennskap til arbeidsplassen og derfor også begrenset grunnlag for å arbeidsrette opplæringen. I denne oppgaven er målet derfor å hente inn mer kunnskap om språkpraksisen i arbeidshverdagen til kursdeltakerne for å øke kunnskapen om deltakernes arbeidssituasjon.

Hele 67 % av bedriftene i norsk næringsliv benytter engelsk (TNS 18.11.2015) og flere av mine tidligere kursdeltakere har fortalt at de både her til lands og i andre land de har jobbet i stort sett har klart seg med engelsk i arbeidshverdagen. Dette samstemmer med forskning som peker på at engelsk fungerer som *lingua franca*³ på flerspråklige arbeidsplasser (Gunnarson, 2013, 2014 Grønvik 2004, Mahan 2017, Lønsmann og Kraft 2018). I en kaffepause på et av kursene jeg har holdt fortalte en kursdeltaker meg at han nylig hadde flyttet til Norge etter å ha jobbet ti år som kelner i Hellas. Jeg svarte noe slikt som - Oh, so you speak Greek. Og han svarte noe som No, If you come into a restaurant to apply for a job and say that you speak Greek, you're asked to leave,

¹ Arbeidsdepartementet definerer «arbeidsinnvandrer» så enkelt som en som «har arbeid som grunnlag for oppholdet» (Østby 2017). I perioden 1990 - 2018 utgjorde denne innvandringsgruppen en tredjedel av innvandringen til Norge (Kirkeberg 13.mai 2019) .

² Ordningen er forvaltet av Kompetanse Norge. Den skal bidra til at flere voksne gjennom opplæring i grunnleggende ferdigheter på arbeidsplassen, kan ta del i videre opplæring og utdanning og styrke sin deltakelse i arbeids- og samfunnslivet. De siste årene har fått har regjeringen økt bevilgningen til ordningene og hele 290 av 648 søknader som ble innvilget for 2018 var midler til opplæring i norsk (Regjeringens pressemelding nr.44-18).

³ Med *lingua franca* menes hjelpespråk eller fellesspråk i kommunikasjon med mennesker som ikke forstår hverandres morsmål (Nymark og Theil 2011:4, Lima: 2019).

but if you say that you speak English, you get the job. Greek has no value if you want to work as a waiter in Greece.

Samtalen belyser flere interessante aspekter i forholdet mellom språk, arbeid og språklæring som er sentrale i denne avhandlingen. For det første viser den at nasjonalspråk og arbeidsspråk ikke nødvendigvis er det samme. For det andre tydeliggjør den at både arbeidsinnvanderens (aktør) og arbeidsplassens (kontekst) opplevde verdi av et språk styrer hvorvidt arbeidstakeren tar i bruk og lærer seg språket. For det tredje så tydeliggjør den at jeg som lærer tar med meg egne ideer, antakelser og holdninger til språk med meg inn i klasserommet som i sin tur påvirker undervisningen. Kommentaren min vitner om at jeg rangerer nasjonalspråket høyt og regner med at kompetanse i nasjonalspråket både er normalt og nødvendig.

Disse tre aspektene er alle knyttet til *språkideologi*, som er et sentralt tema i oppgaven.

«Språkideologier er systemer av ideer, antakelser og holdninger til språk, og om forholdet mellom språk og samfunn» (Sollid 2012). Akkurat som i samtalen med kursdeltakeren over, har jeg i denne forskningsprosessen gjentatte ganger blitt konfrontert med egen språkideologi, og dette har vært det mest utfordrende og lærerike i prosessen. Det har gjort meg bevisst på hvordan ulike ontologiske syn kan påvirke forskningsprosessen og forskningsresultatene. Det har også gjort meg bevisst på at ideologiene som råder på en arbeidsplass ikke nødvendigvis er de samme som råder hos politiske beslutningstakere og lærerne ved norskkurs. I tillegg til å se på forskning, trekker jeg derfor i neste del også fram noen rådende ideologiske syn på flerspråklighet blant arbeidsinnvandrere som fins i politiske rapporter, utredninger og pressemeldinger. Dette er et viktig bakteppe for drøftingsdelen (kap.5) i denne oppgaven.

1.2 Skandinavisk forskning

Når jeg har orientert meg i forskningsfeltet, har jeg tatt utgangspunkt i kunnskapsoppsummeringen av norsk og nordisk kunnskap om andrespråksopplæring for voksne innvandrere (2000-2018) av Randen (et al. 2018). I tillegg har søkt i databasene til Oria, Acta Didactica Norge, tidsskriftet NOA og Google Scholar. Jeg har hovedsakelig brukt søkeordene «språklæring» «norskopplæring», «arbeidsplassen», «arbeid», «arbeidsliv», «jobb». Både Randen (et al. 2018), Meld. St. 16 2015–2016 og NOU 2017:2 peker på at vi har lite forskning på norskopplæring for innvandrere som faller utenfor introduksjonsordningen i Norge. Dette stemmer overens med egne søk. Jeg har derfor under trukket inn i forskningslitteratur fra

Danmark og Sverige. Forskning herfra er interessant for studier av norsk arbeidsliv da vår økonomi, arbeidslivsorganisering og politisk system har store likhetstrekk. Mye av forskningen som er på språklæring i arbeidslivet i Skandinavia, er knyttet til introduksjonsprogram eller opplæringsprogram der deltakerne får veiledning ute i arbeidshverdagen, blant annet gjennom mentorordninger. Kompetansepluss-finansierte kurs har derimot ikke en særskilt oppfølging i arbeidshverdagen.

I andrespråksdidaktikken generelt har fokuset flyttet seg fra å se språkinnlæring som en overføring av kompetanse, og en passiv prosess til å se innlæringsprosessen som en aktiv og bevisst aktør i egen læring. Innlæreren må derfor også i forskningen anerkjennes som en aktiv og erfaren språkinnlærer (Golden og Steien 2018). ”These individuals have intentions, agency, affect, and above all histories and are frequently but not always known as people” (Golden og Steien 2018:2). Som en følge av dette etterlyses det også særlig studier der deltakernes perspektiv er rådende (Golden og Steien 2018, Randen et al. 2018:43). I denne oppgaven har jeg hatt som mål å la de ansattes egne refleksjoner komme fram.

I Skandinavia har Pedersen (2007 og 2018) og Sandwall (2013) funnet at deltakere ved arbeidsrettet undervisning ofte opplever manglende gjensidig relevans mellom undervisningen og arbeidshverdagen fordi deltakernes egne erfaringer i for liten grad tas med inn i klasserommet. Med andre ord er det ikke sammenfall mellom de behov og ønsker deltakerne har og det som tilbys dem i norskopplæringen. Som et tiltak for å endre dette trekker Pedersen (2007:44, 2018) fram at det er grunnleggende viktig å skape et samspill mellom det som skjer i opplæringen (undervisningsrommet) og det deltakerne opplever på arbeidsplassen (arbeidsrommet). Han mener at språkopplæring på arbeidsplassen best kan skje ved at læreren henter autentiske eksempler på språk fra arbeidsrommet, analyserer hva som er karakteristisk for kommunikasjonen i eksemplene og hvordan den blir brukt. Deretter burde læreren bruke eksemplene i tilrettelegging av språkundervisning i klasserommet (Pedersen 2018:5). Deltakerne kan på den måten ta med seg språket de øver på i undervisningsrommet tilbake til klasserommet og begge rommene blir et felles læringsrom som omfatter aktiviteter på begge sider. Ut ifra Pedersens (2007, 2018) syn er det viktig at læreren har kunnskaper om arbeidsrommet, slik at hen kan tilpasse undervisningen. Denne studien er i så måte et bidrag til å forstå arbeidsrommet bedre. I drøftingsdelen kommer jeg inn på hvordan lærerens språkideologi kan påvirke måten hen trekker språkpraksisen i arbeidsrommet inn i undervisningsrommet.

1.3 Nasjonalpolitiske interesser

Både blant politikere og i fagmiljøet er det en uttrykt motivasjon for å «kjempe mot» engelsk på norske arbeidsplasser. Stortingsmeldingen nr. 35 (2007–2008 s. 127–129) trekker fram den utstrakte bruken av engelsk som en trussel mot norsk språk i arbeids- og næringslivet. Den politisk motivasjonen for å øke norskkompetansen til innvandrere ser ut til å bygge på nasjonalstatlige interesser og en bekymring for at arbeidsinnvandrere uten norskkompetanse vil bli mer sårbar for omstillinger i arbeidslivet og samfunnslivet (Meld. St. 16, 2015–2016:39, 56, 60. Regjeringens pressemelding Nr: 33-17). Økt kompetanse i norsk vil ifølge Meld. St. 16, (2015–2016: 39), «gagne både personene som får tilbud om opplæring, bedriftene som ansetter dem, og på sikt også den norske økonomien». I tillegg anses språkkompetanse som viktig for helse, miljø og sikkerhet i arbeidslivet (Andersen og Ødegaard 2017). Dette gjelder særlig for arbeidsinnvandrere som, i motsetning til andre innvandringsgrupper, faller utenfor introduksjonsloven. De har med det ikke *rett* til gratis norskopplæring. For de fleste er det heller ikke et *krav* til at de må lære seg norsk da majoriteten er regulert av EØS-/EFTA-regelverket, som hindrer norske myndigheter i å stille mer generelle språkkrav. Økt kompetanse i norsk har derfor blitt framstilt som en *forutsetning* for å sikre denne gruppens rettigheter samt et bidrag til at Norge kan bruke innvandreernes kompetanse på rett sted. Tidligere kunnskapsminister Røe Isaksen har uttalt at «Det å kunne norsk er en forutsetning for å kunne ta del i norsk samfunns- og arbeidsliv. Derfor vil jeg gi flere mulighet til å lære seg norsk samtidig som de er i jobb» (Regjeringens pressemelding Nr: 41-2015). Fra politisk hold rangerer altså norsk høyt og det regnes med at kompetanse i nasjonalspråket er nødvendig og nyttig – både for arbeidsinnvandrerne selv, bedriftene og Norge. Det er derfor ønskelig at arbeidsinnvandrere lærer seg norsk. Dette synet kommer også til uttrykk i Språkrådets framtidsutvalgs rapport *Språk i Noreg – kultur og infrastruktur* (Røyneland et al. 2018).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hittil har jeg på den ene siden skissert at den språkpolitiske debatten er preget av et syn som er kritiske til engelsk sin stilling i arbeidslivet og at økt norskkompetanse er viktig for arbeidsinnvandrere. På den andre siden har jeg skissert at mange av mine kursdeltakere forteller at de som regels klarer seg med engelsk i arbeidshverdagen og at kompetanse i nasjonalspråket ikke nødvendigvis er viktig. Det ser altså ut til å være en spenning mellom den språkpolitiske

ideologien og praksis. I tillegg har jeg trukket fram at arbeidsrettet språkopplæring krever innsikt i den språklige arbeidshverdagen til kursdeltakerne. Med dette som bakgrunn ønsker jeg i denne oppgaven å undersøke hvordan språkhverdagen på det nevnte hotellet faktisk utspiller seg blant de ansatte og drøfte denne i lys av de politiske ønskene om å bruke arbeidsplassen som språklæringsarena. Problemstillingen lyder slik:

Hvordan passer språkpraksisen, og læringsmulighetene som følger med denne praksisen, overens med de språkpolitiske ønskene om å bruke arbeidsplassen som språklæringsarena?

Følgende to forskningsspørsmål er utformet for å bidra til å svare på dette:

1. *Hvordan tas det språklige repertoaret typisk i bruk i muntlige interaksjoner i arbeidshverdagen til to ansatte som har fullført B1-nivå og hva ser ut til å være styrende for språkvalgene?*
2. *Hvordan påvirker språkpraksisen de to ansattes mulighet til å øke sitt språklige repertoar i "norsk"?*

I forskningsspørsmålene har jeg valg å bruke formuleringen «språklige repertoar», som er knyttet til et ontologisk innhold som jeg kommer tilbake til i del 2.1. Forskningsspørsmålene analyserer og drøfter jeg i del 4. Basert på denne analysen drøfter jeg den overordnede problemstillingen i del 5.

Studien er designet som en kasusstudie og jeg tar for meg språkpraksisen ved hotellet nevnt innledningsvis som ett avgrenset *kasus* eller én *case*. For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg tatt i bruk gruppeintervju som datainnsamlingsmetode og snakket med to arbeidsinnvandrere som jobber ved det nevnte hotellet. I tillegg har jeg sett på noen stillingsutlysninger for deres avdelinger. Med bakgrunn i oppgavens ontologiske ståsted har jeg latt være å kalle de jeg har intervjuet for informanter eller intervjuobjekter, men heller intervjupersoner (jf. Kvale og Brinkmann 2017), innlærere, tidligere kursdeltakere, arbeidsinnvandrere eller ansatte. Disse begrepene tar bedre hensyn til subjektivitet og roller som kontekst kan skape.

Intervjupersonene er tidligere kursdeltakere hos meg og de har fullført et 80 timers kompetansepluss-finansiert norskkurs på B1-nivå med meg som lærer. Den ene har hovedsakelig en *koordinerende og kontrollerende* arbeidsfunksjon mens den andre har en *utførende*

arbeidsfunksjon (jf. inndeling i Illeris 2004:32). Språkpraksisen på høyere nivå er ofte annerledes enn det nivået jeg tar for meg i denne oppgaven (Gunnarson 2013, Røynealand et al. 2018). Et viktig moment er derfor at denne undersøkelsen ikke tar for seg språkpraksis i lederposisjoner. Et annet viktig moment er at hotellet jeg ser på, ikke ser ut til å ha en uttalt formell språkpolicy, selv om dette er vanlig i Norge⁴. (Manglende) språkpolicy er relevant fordi det setter føringer for språkpraksisen.

Fordi jeg forsker på eget felt og ser på kunnskap fra et konstruktivistisk perspektiv, så har jeg gjennom forskningsprosessen forsøkt å gjøre min egen subjektivitet som lærer og forsker synlig, og med det også gjøre den åpen for kritikk. Gjennom alle kapitlene forsøker jeg å gi subjektiviteten til både meg og intervjupersonene en kontekst, noe jeg mener er viktig med tanke på oppgavens reliabilitet.

1.5 Avhandlingens disposisjon

I kapittel to presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Dette gjør jeg ved å først rede for oppgavens ontologiske og ideologiske perspektiver på språk for deretter å ta for meg teori som lar meg analysere språkpraksisen på arbeidsplassen fra et system- og aktørperspektiv. Her trekker jeg også inn andrespråksdidaktisk læringsteori. I kapittel tre gjør jeg rede for prosjektets metodiske tilnærming og forskningsdesign samt og på datakilder brukt i oppgaven og hvordan jeg har gått fram for å hente inn dataen. Her reflekterer jeg også rundt etiske aspekter ved forskningsprosessen før jeg til slutt gjør rede for transkriberingsmetode og analytisk framgangsmåte. I kapittel fire presenterer jeg først arbeidsplassen og introduserer intervjupersonene ved å fortelle om deres teknisk-organisatoriske rammer. For å begrense meg har jeg i analysen valgt å analysere intervjuene ved å kun trekke ut *typisk* aspekter ved språkpraksisen i samtaler med kunder og i kollegiet og drøfte disse i lys av forskningsspørsmålene. I disse delene svarer jeg på forskningsspørsmålene ved å presentere *hva* dette typiske er og drøfter *hvorfor* det er slik og *hvilke læringsmuligheter* som fins i disse situasjonene. Til slutt sammenfatter jeg i del 4.4 hovedfunnene i en oppsummering. Til slutt drøfter jeg i del fem hovedfunnene i analysen ved å trekke inn de teoretiske perspektivene fra del 2.1 og peker framover ved å se på hva studien kan fortelle lærere som skal arbeidsrette språkopplæring.

⁴ Med policy menes her normative og/eller anvendte retningslinje(r), linje eller prinsipp (Dahl 2018, Østerud 2007). Hele seks av 10 av norske bedrifter har fastsette et offisielt arbeidsspråk (TNS 18.11.2015).

2. Teoretiske perspektiver

Teorikapittelet er tredelt. I første del (2.1) gjør jeg rede for oppgavens ontologiske og ideologiske perspektiver på språk og denne delen kan sees på som et overordnet rammeverk for alle de påfølgende kapitlene. I andre del (2.2) tar jeg for meg teori som lar meg analysere språkpraksisen på arbeidsplassen fra et system- og aktørperspektiv. I denne delen presenterer jeg en forklaringsmodell som jeg kommer tilbake til i drøftingsdelen (del 5).

2.1 Perspektiver på språk og begrepsavklaringer

I innledningen kom jeg inn på at språkideologi er et sentralt tema i denne oppgaven. Den grunnleggende ontologiske forståelsen av hva språk er og hvordan man kan få kunnskaper om språk, vil påvirke både forskningsprosessen og drøftingen og plassere analysen inn i en større forskningstradisjon. Det vil også plassere oppgaven i en fagdiskusjon og språkpolitisk diskusjon rundt hva «andrespråk» og «flerspråklighet» er, og hvordan vi kan forholde oss til det. Med denne oppgaven er jeg en del av meningsskapingen som foregår, og tar stilling til de narrative vi bruker for å snakke om det som i dag ofte kalles «flerspråklighet». Jeg starter derfor med å se på begreper knyttet til dette, og gjøre rede for noen viktige begreper i avhandlingen.

Å begrepsliggjøre fenomener knyttet til språkkompetanse og språkpraksis har vært og er en kontinuerlig prosess i lingvistikken. Det er normalt å skille mellom en persons *første- og andrespråk* og definere andrespråket som det språket man tilegner seg etter at førstespråket (førstespråkene) er etablert (Eide 2015: 409). Alternativt har det vært vanlig å definere andrespråk som ethvert språk lært etter morsmålet (ibid). Felles for disse forståelsene er at en ser språk som noe *additivt*. Det vil si at språk kan kvantifiseres i avgrensede størrelser, og når en innlærer lærer et nytt språk så innebærer det at innlæreren «legger til» et nytt autonomt språk til sin etablerte språkkompetanse. Å være to- eller flerspråklighet kan fra et slikt perspektiv defineres som «det å ha kunnskaper om og bruke to autonome språk» (García og Wei 2019:29). Et slikt syn har røtter i et *strukturelt* perspektiv som ser språk som bestående av separate strukturer (som hos Saussure) eller kontekstfri mental grammatikk (som hos Chomsky) (García og Wei 2019:26).

Som skissert innledningsvis, gikk jeg selv inn i dette prosjektet med begreper som beskrev flerspråklighet fra et strukturelt perspektiv. Jeg forstod norsk og engelsk som to adskilte

enspråkligheter som kollegiet vekslet mellom – altså som to monolittiske autonome systemer. Jeg forventet derfor å finne tydelige skiller mellom når de brukte engelsk og når de brukte norsk, og at de forsøkte å kun bruke en av delene av gangen. Dette betyr også at jeg ubevisst mente at normen var å føre samtalene på enten det ene eller det andre språket og at det å framstå enspråklig er normaltstanden. Å «blande» språk blir på den måten et «avvik», og noe jeg ikke forventet å finne. Dette synet ble utfordret i møtet med empirien der jeg fant at kollegiet ikke hadde et mål om å skille mellom norsk og engelsk, men heller «blandet» norsk og engelsk på ulike måter. Jeg opplevde at en strukturell tilnærming ikke var tilstrekkelig for å forklare språkpraksisen.

Fordi jeg ønsker å studere språkpraksisen i lys av arbeidsplassen som kontekst har jeg gått ut ifra et sosiokulturelt perspektiv og at det er den sosiale konteksten som bestemmer hvilke og hvordan språklige ressurs tas i bruk (Gass og Selinker 2008:280). Jeg anser med dette språkpraksisen som en sosial praksis som er uløselig bundet til den sosiale konteksten den utspiller seg i. Med andre ord er språkpraksisen på arbeidsplassen *situert* i arbeidslivskonteksten. Gass og Selinker (2008:280) bruker en økologisk metafor og skisserer på den måten individets samspill med sine omgivelser som en *organisk* prosess. En slik forståelse løsriver en fra å se på språket kun som mentalistiske og objektive strukturer, men heller ressurser som tas i bruk etter behov. Målet med å kommunisere, er fra et sosiokulturelt perspektiv å skape mening *sammen*. Under er Sandwall (2013:27) sin beskrivelse av Van Liers (2004) *økologisk lingvistisk perspektiv*.

I ett økologisk perspektiv är språket inte ett statiskt, abstrakt och avgränsat system och inte heller en produkt. Snarare bör språket ses som en meningsskapande process mellan samspelande individer (...) Perspektivet fokuserar huvudsakligen på muntlig interaktion där både talare och lyssnare (...) ses som aktiva i skapandet av förståelse i situerad interaktion där man naturligt och kontinuerligt orienterar sig mot varandra och omgivningen.

For å forklare empirien min i lys av den sosiokulturelle konteksten har jeg funnet begrepene *språking* og *transspråking*, slik García og Wei (2019) definerer de, som hensiktsmessig å bruke. Ifølge de er vi alle *språkere* og besitter en helhetlig språkkompetanse. Språkkompetansen er ikke delt opp i «norsk», «engelsk» og andre politiske avgrensede språk, men sees heller som et *ressursett* eller et *språklig repertoar* taleren kan «hente ut» ulike *ressurser* eller *trekk* fra. Begrepet repertoar kommer opprinnelig fra musikk- og teaterverden og viser til en utøvers liste over verker som han behersker og som ligger klare til å bli framført (NAOB, udatert). Som språkere bruker vi «(...) de semiotiske ressursene vi har tilgang til, på strategiske måter for å

kommunisere og handle i verden» (García og Wei 2019:27). *Transspråking* er «en prosess som skaper mening, former erfaringer, gir innsikt og kunnskaper gjennom bruk av to språk» (Baker 2011, sitert etter García og Wei 2019:37). Når en bruker flere enn ett språk brukes de på «(...) en dynamisk og funksjonelt integrert måte til å organisere og formidle mentale prosesser for å forstå, tale, lese og skrive, og ikke minst, lære. Transspråking dreier seg om effektiv kommunikasjon, funksjon heller enn form» (Lewis, Jones og Baker 2012, sitert etter García og Wei 2019:37). «Transspråking er *mangfoldige diskursive praksiser* som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener (...). Fra et transspråkingsperspektiv har «tospråklige individer *ett språkrepertoar*, og herfra velger de strategisk for å kommunisere effektivt» (García 2012 sitert etter García og Wei 2019:39)

Med en slik tankegang kan en fokuserer på språk som en praksis - som noe vi gjør heller enn et system vi benytter (Ibid:27). Når vi lærer en ny måte å «språke» på, så lærer vi dermed ikke bare en ny kode, men en kulturell praksis (García og Wei 2019:25). Når jeg snakker om språkpraksis på arbeidsplassen snakker jeg dermed om en kulturell praksis påvirket av konteksten rundt. Når jeg snakker om «innlærere» så vil det, ut fra språking-begrepet, faktisk bety alle språkere. Det er med andre ord ikke bare mine intervjupersonene som er innlærere, men hele kollegiet er både skapere og innlærere av den kulturelle praksisen.

Når jeg i oppgaven bruker begrepet *språkpraksis* mener jeg det sosialt konstruerte «språket» som oppstår i et behov for å skape mening sammen. Språkpraksisen er ikke noe statisk, men noe dynamisk som er i kontinuerlig tilblivelse mellom samtalepartene. Språkpraksisen er «ressurssett[et] som tas i bruk av sosiale aktører, under sosiale og historiske vilkår som både begrenser og muliggjør den sosiale reproduksjonen av eksisterende konvensjoner og relasjoner, samt produksjonen av nye» Heller (2007:15).

Fra et språking-perspektiv er det problematisk å bruke termene fremmedspråk og andrespråk fordi det impliserer at det fins to eller flere adskilte kognitive språkssystemer. «Slik vi ser det, fins det ikke to språk som aktiveres eller deaktiveres kognitivt ut fra den sosiale eller kontekstuelle situasjonen. I stedet finnes en hel rekke med løsrevne språklige trekk, som alltid er aktivert» (García og Wei 2019:34). Tospråklige velger trekk fra det språklige repertoaret sitt «avhengig av kontekstuelle, emnemessige og interaksjonsmessige faktorer» (ibid:34).

Det som tradisjonelt forstås som *engelsk* og *norsk* forstås derfor strengt talt som *trekk* som samfunnet vårt hittil har definert som noe som tilhører to adskilte språk (García og Wei 2019:18).

Ved å bruke bestemte trekk i det språklige repertoaret *framstår* taleren som enspråklig. Selv om jeg bruker språking og transspråkbegrepet har jeg valgt å omtale norsk og engelsk som egne språk for å gjøre analysen mer ryddig. Begrepene er imidlertid viktige for å tydeliggjøre at norsk og engelsk er politiske og konstruerte merkelapper og at det fins ideologier og prosesser rundt språket som påvirker språkpraksisen (García og Wei 2019:31). I denne oppgaven snakker jeg om «engelsk» og «norsk», men forstår dette heller som *trekk* som samfunnet vårt har definert to adskilte språk. Både jeg og intervjupersonene er sosialisert inn i en slik forståelse og i intervjuene bruker både de og jeg «norsk», «engelsk» og begreper som beskriver språk som additive. Jeg snakker derfor i analysen om «norske trekk» og «engelske trekk» eller «trekk som assosieres med norsk/engelsk».

2.2 Språkpraksis på arbeidsplassen fra system- og aktørperspektiv

Så langt har jeg sagt at jeg ser interaksjon som situert. Her presenterer jeg derfor en figur som tydeliggjør de språklige aktørene som en del av en større kontekst, slik at jeg kan svare på forskningsspørsmål 1. I denne oppgaven har jeg begrenset meg til å kun se på fire påvirkningsnivåer, selv om det fins svært mange andre faktorer som kan påvirke språkvalg. Dette er en inndeling som både tar for seg mikronivå og makronivå, noe jeg syns er interessant for å tydeliggjøre hvordan arbeidsrommet skiller seg fra undervisningsrommet. Inndelingen innebærer at jeg ikke går dypt inn på alle. Jeg anser språkhandlinger som interessestyrt og kaller derfor disse påvirkningsnivåene for interesser. Både individer, grupper, virksomheter og politiske enheter⁵ kan sees som interessestyrt (Thoresen 2018). Jeg har valgt å se på tre påvirkningsnivåer: 1) *Individets interesse*, 2) *kollegiets interesse* og 3) *hotellet som virksomhet sine interesser*. Med interesse mener jeg faktiske eller forestilte behov og ønsker som søkes tilfredsstilt (Thoresen 2018). Interessene avhenger av hva en anser som *verdifullt*. Jeg knytter derfor *ønsker*, *behov* og *verdi* til *interesse*-begrepet. Under har jeg framstilt de tre interessene som påvirkningsnivå i en konsentrisk sirkel for å tydeliggjøre at det ytterste nivået påvirker handlingsrommet til nivået innenfor og at hvert analysenivå derfor må forstås ut ifra den konteksten det inngår i. De er

⁵ Filosofer og samfunnsøkonomer som bl.a. Hobbes, Smith, Hegel og Marx ser på grupper og politiske enheter som styrt av interesser selv om de ikke er enkeltaktører.

framstilt i en gradvis overgang fra systemperspektiv ytterst til et aktørperspektiv innerst. Hotelllets interesser må derfor forstås som en overordnet interesser som styrer alle de tre nivåene innenfor⁶.

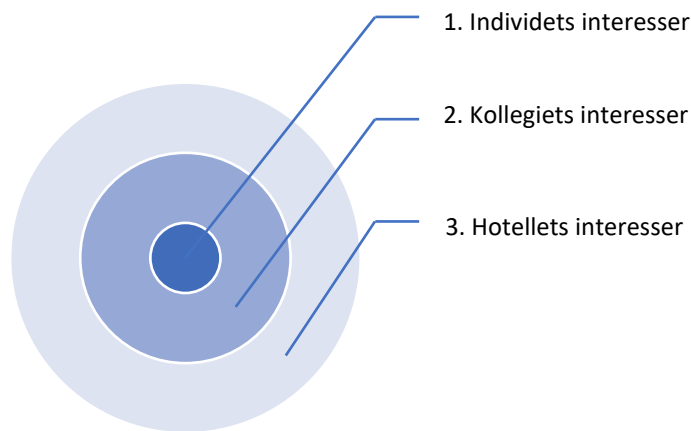


Fig.1 Språkpraksis og læringsmuligheter på arbeidsplassen sett i lys av fire ulike påvirkningsnivå

Selv om det er en flytende overgang mellom nivåene, så mener jeg med systemperspektiv, hotellet. Med aktørperspektiv mener jeg de to innerste sirkelene. Aktørene er de som gjennomfører de språklige handlingene. Det har vært viktig å kunne si noe om individet fordi jeg anser den enkelte ansatte som kompetente og reflekterte språkbrukere med en egen agenda som tar aktive valg i sin kommunikasjon med andre. Samtidig har jeg som lærer erfart at ulike kursdeltakere har ulike muligheter for interaksjon etter hvilken arbeidsfunksjon de har hatt ved hotellet. Jeg har derfor også ønsket å se hvordan arbeidsfunksjonen påvirker individets mulighet til å agere. Denne arbeidsfunksjonen ser jeg som styrt av hotellets interesser. Jeg har begrenset meg til å se på individet som situert i denne kontekst - selv om individet selvfølgelig er påvirket av andre faktorer i og utenfor arbeidsplassen. Med gruppe mener jeg i snever forstand to eller flere individer som interagerer sammen og i bred forstand hele kollegiet.

Resten av teorikapittelet brukes til å presenteres de ulike nivåene i modellen. Jeg går gjennom modellens punkter fra ytterst til innerst, og zoomer på den måten inn fra system til aktørnivå. Jeg begynner med å ta for meg hotellets interesser og beskriver hvordan disse kan sees i en kapitalistisk kontekst. Her ser jeg også på hvordan arbeidsplassen kan påvirke tilgangen på variert input og output på arbeidsplassen, slik at jeg kan analysere forskningsspørsmål 2.

⁶ Omvendt kan et nivå også påvirke nivåene utfor, men dette er ikke et fokus i denne avhandlingen.

2.2.1 Språkpraksis i lys av hotellets interesser

Hotellets interesser (behov og ønsker) er overordnet styrt av kapitalistiske interesser. Det overordnede formålet er å tjene penger i bytte for tjenestene de tilbyr, nemlig utleie av rom – enten til overnatting eller til arrangementer. De lønner ansatte slik at de kan utføre oppgavene som kreves for å tilby disse tjenestene. Fra en klassisk marxistisk forståelsesramme er et grunnleggende syn på slik lønnet arbeid at arbeideren selger sin arbeidskraft til kapitalisten som tjener på handelen (Tranøy 2017, Illeris 2004:21). Slik lønnet arbeid vil alltid ha en iboende dobbelthet i seg fordi arbeidet på den ene siden er styrt av kapitalinteresser (utbytting og transaksjoner) og på den andre siden kreves tilstedeværelsen av menneskelig subjektivitet (Illeris 2004:22). Det vil si at arbeidstakerens aktørskap er betinget av de kvalifikasjonskrav og krav til personlige egenskaper som hotellet som teknisk og organisatorisk system stiller til arbeidstakeren (Illeris 2004: 31, Gunnarson 2014). Illeris (2004) kaller disse kravene for *de teknisk-organisatoriske kravene*. I denne oppgaven vil det si at de teknisk-organisatoriske kravene er med å påvirke den ansattes muligheter for interaksjon med andre – de er med å definere konteksten for interaksjon på arbeidsplassen. Under gjør jeg rede for hvordan teknisk-organisatoriske krav kan påvirke muligheten for interaksjon. Jeg ser på følgende:

- Arbeidsinndeling og arbeidsfunksjon
- Autonomi og variasjon
- Mulighet for variert input og output på «norsk»

Arbeidsfunksjonene ved hotellet er fordelt over ulike stillinger i ulike avdelinger.

Arbeidstakerens stillingsbeskrivelse og hvordan hans arbeidsfunksjon er en del av en større team vil bestemme de teknisk-organisatoriske kravene til ham. Med arbeidsinndeling menes det vertikale forholdet mellom ledere og underordnede, eller mer presis forholdet mellom de *planleggende, besluttende, koordinerende, kontrollerende og de utførende arbeidsfunksjoner* (Illeris 2004:32). Flere av disse funksjonene kan ligge hos en og samme person eller være fordelt over flere personer.

Jo lavere posisjon en medarbeider har i et hierarki, desto lavere grad av autonomi har han. Det vil si at han har færre muligheter for å disponere og variere egne arbeidsoppgaver (Illeris 2004:34). Mer presist har de lavest plasserte arbeiderne få muligheter til å velge nye arbeidsmetoder, endre på arbeidstakten eller rekkefølgen av oppgavene, velge hvem de vil samarbeide med og hvordan det skal foregå (Illeris 2004:34). Motsatt vil ledelsesarbeid inneholde større spillerom. Grad av

autonomi vil derfor påvirke hvorvidt den ansatte kan oppsøke ulike samtalsituasjoner i arbeidshverdagen eller om han deltar i de samme type samtaler om og om igjen. Dette betyr også at jo høyere opp i strukturen arbeidstakeren er, jo mer variert kontekst for samtaler vil han ha og vice versa for lavere posisjon.

2.2.2 Språkpraksis i lys av mulighetene for input og output

På grunn av oppgavens ontologiske syn på språk, har det vært noe utfordrende å ta i bruk tradisjonelle læringsteorier innenfor andrespråksdidaktikken for å beskrive læringsmulighetene i arbeidshverdagen til intervjupersonene. Jeg har derfor valgt å begrense meg til å se på hvilken tilgang til ulike typer *språklig input* og *output* som følger med de typiske samtalsituasjonene som intervjupersonene forteller om. I tillegg trekker jeg kort inn Longs (1980) *interaksjonshypotese*, som hevder at det ligger stort læringspotensial i samhandlingssituasjoner som har karakter av forhandling (Hilditch og Aarsæther 2008: 54). Dette er sentrale teorier innenfor andrespråksfeltet. Jeg knytter de til transspråkingbegrepet. De teknisk-organisatoriske kravene beskrevet over vil påvirke intervjupersonenes tilgang på input og output og dermed også deres mulighet til å øke sitt språklige repertoar i "norsk" (og språk generelt).

Ifølge Stephen Krashen sin *inputhypotese*, vil input som er forståelig⁷, men like utenfor innlærerens nåværende nivå, automatisk og ubevisst føre til økt kompetanse i «andrespråket» (Gass og Mackey 2012:7) - eller språk generelt, fra et transspråking-perspektiv. Ifølge *outputhypotesen* til Swain (1985) er input ikke nok, fordi det «kun» krever at innlæreren tolker og forstår det semantiske innholdet i et utsagn. Uten å skjønne syntaksen, kan innlæreren gjette seg til hva innholdet er.

For example, if one hears only the words *dog, bit, girl*, regardless of the order in which those words occur, it is likely that the meaning *The dog bit the girl* is the one that will be assumed rather than the more unusual *The girl bit the dog*. (...) Little knowledge, other than knowing the meanings of the words and knowing something about real-world events, is needed. This is not the case with language

⁷ I 1967 skisserte Corder et skille mellom input og intake (Gass og Selinker 2008:305). Input er alt en innlærer hører (eller leser) rundt seg, selv om han ikke forstår hva som sies – det er det som er tilgjengelig. Intake er det innlæreren faktisk «tar inn» og internaliserer (Gass og Selinker 2008:305). En slik inndeling er ment til å vise at input i seg selv ikke fører til læring. Det du hører (eller leser) må kunne avkodes om til noe forståelig.

production or output, because one is forced to put the words into some order. Production then “may force the learner to move from semantic processing to syntactic processing” (Swain, 1985, p. 249).

(Gass og Selinker 2008:325-326).

Det er ifølge output-hypotesen viktig at innlæreren selv prøver å produsere ytringer som er «gangbare» - eller såkalte *forståelig output*, fordi dette tvinger han til å øve opp riktig syntaks. (Berggreen og Tenfjord 1999:163).

Krashen avgrenset input-begrepet ved å hevde at avsender kan forenkle input for å gjøre det mer forståelig, og at mottaker gjerne kan lene seg på kontekstuell og ikke verbal informasjon for å forstå innholdet (Berggreen og Tenfjord 1999:159). Long (1980) mener derimot at innholdet i samtaler skal tydeliggjøres gjennom forhandlinger. Forhandlingen skjer gjennom at samtalepartnere oppklarer uklarheter i samtalen, for eksempel ved å avbryte, be noen gjenta, omformulere seg eller utdype (Gass og Selinker 2008:318). En kan snakke om å «reparere» samtalen, for eksempel ved å presisere, gjenta, omformulere og oppklare (Berggreen og Tenfjord 1999:138). Ifølge hypotesen er slike samtaler avgjørende for at andrespråksinnlærere skal lære seg de sentrale forskjellene når det gjelder vokabular, morfologi og syntaks mellom første- og andrespråket (Gass og Selinker 2008:350). Særlig samtaler der en morsmålstaler eller en mer erfaren taler regulerer innlæreren vil føre til økt språktilegnelse hos innlæreren (Gass og Selinker 2008:349). Ut ifra interaksjonshypotesen kan en norsk kollega eller norsk gjest derfor sees som en «mentor» eller «ledsager» (jf. Lave og Wenger 2003) eller en «stilasbygger» (jf. Bruner) som trekker innlæreren inn i sin proksimale utviklingssone (jf. Vygotskij).

Hyppighet og frekvens spiller også inn for læringsverdien av input og output. Berggreen og Tenfjord (1999:96) peker på at input må komme med en viss hyppighet for å bli registrert (det er uenighet om hvor hyppig eller hvor terskelen er for å internalisere et begrep). Høyfrekvente ord har en større sjanse for å bli oppfattet og gjenkjent (Gass og Selinker 2008:315, Berggreen og Tenfjord 1999:95). Ytringer har ifølge dem en tendens til å bli gjentatt. Hyppig output er viktig for at innlæreren skal få en bedre språklig flyt når han snakker. Schmidt regner evnen til flyt som «automatisert prosedyrell ferdighet» (Berggreen og Tenfjord 1999:110). Jo flere ganger man blir stilt ovenfor samme oppgave, jo mer effektivt blir den behandlet, fordi det går mindre oppmerksomhetsenergi i å finne ut av «hvordan» (Ibid: 110).

Selv om oppgaven ikke støtter seg på dette additive synet på språk som er ligget til grunn i Longs interaksjonshypotese, så anser jeg det som mulig å, fra et transspråking-perspektiv, anerkjenne at ulike deler av det språklige repertoaret har ulike vokabular, morfologi og syntaks. Samtalepartnere som mestrer disse aspektene, vil derfor kunne være en stilbygger eller ledsager og hjelpe den andre å øke den språklige kompetansen. Jeg anser også input og output-hypotesene som forenelig med språking-begrepet og repertoarmetaforen selv om de ikke opprinnelig er utformet fra dette perspektivet. En kan tenke seg at språkeren behersker deler av repertoaret sitt bedre enn andre deler hvis disse delene har vært gjenstand for mer input og output. For å bruke formuleringene over vil det si at frekvent hyppig input og output er språklige trekk som blir oppfattet og gjenkjent, og dermed blir de automatisert inn i det språklige repertoaret. Det vil si at deler av repertoaret er lettere tilgjengelig for språkeren. Det er lettere å aktivere noen deler av repertoaret enn andre – for eksempel i stressede situasjoner.

Om en knytter input og output til den økologiske metaforen fra del. 2.1 så kan en også si at språkeren har hørt og testet ut disse delene av repertoaret i en rekke ulike sosiokulturelle settinger og vet at disse trekkene ofte blir forstått omtrent slik og sånn i ulike situasjoner. Det å forstå input eller komme med brukbar output krever derfor at en ser an og mestrer den sosiokulturelle konteksten.

2.2.3 Språkpraksis i lys av samtalens formål

Sandwall (2013: 36) peker på at mennesker som interagerer med hverandre har (minst) et mål med sin kommunikasjon. Basert på Gumperz (1964) skiller hun mellom to grunnleggende typer av interaksjon: *transaksjonell* og *relasjonell*. Disse kan påvirke de språklige valgene de ansatte gjør. Transaksjonell interaksjon dreier seg om oppgaveløsning- og utførelse og har gjerne et forretningsmessig eller transaksjonelt formål – altså en interaksjonsform man kan forvente å finne mye av i arbeidsfellesskap. De språklige handlingene her kan for eksempel være instruksjoner, informasjonsinnhenting, rapportering og evaluering. Her kan en snakke om at språket har en *kommunikativ funksjon*, der et budskap skal overføres fra et menneske til en annen for å få en jobb gjort (Börestam og Huss 2001:12). De transaksjonelle samtalene kan en forstå i lys av de kapitalistiske rammene.

Hovedformålet med relasjonell interaksjon er derimot å skape, opprettholde eller forsterke relasjonen med samtalepartneren (Sandwall 2013: 36). Her kan vi snakke om at språket har en

sosial funksjon – det brukes til å uttrykke og forhandle om sosial identitet (Börestam og Huss 2001:12). Sandwall (2013: 36) peker på at interaksjonen på arbeidsplassen karakteriseres av begge formål, gjerne også samtidig. Det kan være utfordrende å skille skarpt mellom når samtalen har et sosial formål og når den har utføring av oppgaver som formål (Holmes og Stubbe 2015:106)

2.2.4 Språkpraksis i lys av aktørenes interesser

Så langt har jeg sett på momenter som kan beskrive hvordan hotellets interesser kan påvirke de ansattes interaksjon. I denne delen tar jeg for meg teori som lar meg drøfte individenes mulighet til, og motivasjon for å handle i møte med sine omgivelser. Her bruker jeg begrepet *aktørskap*, og mener med det «(...) people's ability to make choices, take control, self-regulate, and thereby pursue their goals as individuals leading, potentially, to personal or social transformation (Gass og Mackey 2012:417). Aktørskap handler ikke kun om fri vilje, men må sees som et sammensatt fenomen der individet samspiller med de strukturelle omgivelsene og andre aktører (Sandwall 2013:33). Det å ikke agere kan også forklares med *agency* (Sandwall 2013:33). Selv om det fins flere forklaringsfaktorer har jeg, på grunn av oppgavens størrelse, begrenset meg til å forklare aktørens språklige handlinger som *motivert* av et ønske om å «beholde sosialt og profesjonelt ansikt».

Hvordan en person agerer kan forstås ut ifra hvordan en person ønsker å framstå i et fellesskap og fra et sosiokulturelt perspektiv kan språklige adferd sees som «identitetshandlinger» (Acts of identity) «der individet synliggjør både sin personlige identitet og sin søken etter sosiale roller ved hjelp av språket» (Mæhlum et al 2014:106). Fra et konstruktivistisk perspektiv behandler jeg identitet som noe dynamisk, mangesidig, motstridende, kontekstavhengig og noe som er i endring over tid (Sandwall 2013:32). Språket kan fra et slikt perspektiv sees som et verktøy som individet bruker for å konstruere og forhandle fram sin identitet i møte med andre (Sandwall 2013:33). Ut ifra et slikt syn vil det «bak alle våre ytringer i samtaler ligge en oppfatning av hvem vi er, og hvem andre er. Det ligger også til grunn for hvordan vi oppfatter samtalsituasjonen» (Berggreen og Tenfjord 1999:136).

På arbeidsplassen forhandler vi både om profesjonell og sosial identitet. Sandwall (2013:39) snakker om dette som et kontinuerlig «ansiktsarbeid» og påstår at hver samtale, i varierende grad, utgjør en potensiell risiko for å «tape» eller «vinne» ansikt. «Man står i fare for å tape «profesjonelt ansikt» hvis man ikke får vist kunnskapen sin som yrkesutøver på grunn av en

språkbarriere, og i fare for å tape «sosialt ansikt» hvis man ikke mestrer de sosiale kodene som ligger i det muntlige språket (Sandwall 2013:40). Å få en instruksjon (transaksjonell interaksjon) innebærer lite risiko for den sosiale identiteten, men relasjonell interaksjon innebærer høy grad av utfordring for den sosiale identiteten (Sandwall 2013:40). Motsatt kan man «vinne ansikt» hvis man mestrer en interaksjon.

I innledningen nevnte jeg at språk kan ha ulik *verdi*, noe som betyr at språk kan graderes på en akse (Sagdahl 2019). I analysen forklarer jeg også aktørskapet ved å knytte det opp til «kostnad-nytte» begreper. Opplevd verdi kan være styrt av ønskede identitetsposisjoner og ønskede medlemskap i et praksisfellesskap (Sandwall 2013:35). Hvorvidt det er viktig å beherske konkrete språklige trekk for å ha tilgang til et ønsket fellesskap kan påvirke hvilken verdi en tillegger trekkene, og derfor også påvirke de språklige handlingene innlæreren gjør og motivasjonen for å lære. Disse ønskene kan være knyttet til nåværende praksisfellesskap eller såkalte *forestilte fellesskap* «images of possibilities, images of the world, images of the past and the future, images of ourselves» (Wenger 1998:174 sitert etter Sandwall 2013).

Sandwall (2013:35) viser til Norton Peirce (1997) og bruker verdibegrepet ved å beskrive at det krever *investering*, altså innsats og hardt arbeid, å lære seg et nytt språk:

Istället för att fråga *Är inläraren motiverad att lära sig språket?* eller *Vilken personlighet har inläraren?* (t.ex. blyg eller utåtriktad) bör man då ställa frågor som: *vilken eller vilka identitetspositioner och gemenskaper ser dom som åtråvärda i framtiden?* (jfr Norton 1997).» *Vilken investering är inläraren villig att göra för att lära språket i det här klassrummet (eller på den här praktikplatsen)?* (jfr Norton 1997)». *Hur är inlärares relation till målspråket socialt och historiskt konstruerad?, dvs. hur ser inläraren på nödvändigheten av att lära just det här språket i en viss omfattning* (jfr Norton 1997).

Ifølge Wigfield og Eccles (1992, gjengitt av Skaalvik og Skaalvik) vil en aktør vurdere hvordan de skal agere i en situasjon ut ifra 1. *personlig verdi* (hvorvidt vil denne måten å agere på bekrefte og styrke min selvoppfatning?), 2. *indre verdi*, som ofte forstås som indre motivasjon (hvilken genuin glede vil det gi meg å agere på denne måten?), 3. *nytteverdi* (Vil det gagne meg å agere på denne måten?) og 4. *kostnad* (hva er de negative aspekter knyttet til å agere på denne måten?).

2.3 Oppsummering

Oppsummert har teorikapitlet pekt på at det ontologiske synet på språk vil påvirke forskningsprosessen og at denne oppgaven går ut ifra et transspråkingsperspektiv på flerspråklighet. I kapitlet har jeg også redegjort for sentrale begreper som lar meg se på kontekstuelle rammer for muntlig samhandling ved hotellet, ved å se på teknisk-organisatoriske rammer og formål med samtalen. I tillegg har jeg sett på hvordan enkeltaktører kan være motivert av et ønske om å «beholde sosialt og profesjonelt ansikt». Jeg har også gjort kort rede for begrepene *input* og *output*, som er sentrale begreper innenfor andrespråksfeltet, og knyttet de til transspråkingbegrepet. Dette er sammenfattet i en modell i del 2.2.

3. Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for prosjektets metodiske tilnærming og forskningsdesign. Oppgaven har en kvalitativ tilnærming og er designet som en kasusstudie. Jeg gjør derfor først kort rede for disse valgene. Deretter ser jeg på datakilder brukt i oppgaven og hvordan jeg har gått fram for å hente inn dataen. Deretter reflekterer jeg rundt etiske aspekter ved forskningsprosessen før jeg til slutt gjør rede for transkriberingsmetode og analytisk framgangsmåte.

3.1 Kvalitativ forskning

Forskningsspørsmålene i denne oppgaven krever at jeg må kunne undersøke språkpraksisen på hotellet med en høy grad av åpenhet og fleksibilitet, slik at jeg kan forstå og beskrive hva som ser ut til å være styrende for språkvalgene i arbeidshverdagen. Med andre ord er kontekst og ulike faktorer rundt forskningsobjektet viktig og den metodiske framgangsmåten må kunne fange opp dette. Kvalitativ studie passer i så måte godt med både forskningsspørsmål og teorigrunnet fordi det åpner for å trekke inn uforutsette og ulike faktorer rundt forskningsobjektet (Tjora 2013:13, Postholm 2010:29, Gudmundsdottir 1992:267, Thagaard 2013:12,17).

3.2 Kasusstudie og avgrensninger

Fordi jeg ønsker å si noe om forholdet mellom politiske *ønsker* for språkpraksis på flerspråklige arbeidsplasser og den *faktiske* språkpraksisen på flerspråklige arbeidsplasser, så er jeg interessert i å utvikle kunnskap som er relevant - ikke nødvendigvis overførbart - for grupper og praksiser som ikke er direkte representert i materialet mitt. Jeg har selvfølgelig ikke mulighet til å si noe om språkpraksisen på alle flerspråklige arbeidsplasser og har derfor avgrenset undersøkelsen til ett avgrenset *kasus* eller én *case* (Tjora 2013:35). Med kasus mener jeg et forskningsobjekt som finner sted innenfor en klart definert kontekst avgrenset i tid og sted som eksisterer uavhengig av undersøkelsen (Postholm og Jacobsen 2018:64, Tjora 2013:34,146). Målet er å presentere en grundig forståelse av dette enkelkasuset som er relevant for lærere og andre studier innenfor samme område.

Det er ikke uvanlig å hente inn ulike typer data i en kasusstudie. Jeg har vurdert både observasjon og intervju som mulige innsamlingsmetoder. Fordi det var viktig for meg å få fram de ansattes egne perspektiver så valgte jeg å innhente beretninger gjennom intervju. Observasjon kunne dessuten blitt opplevd som kunstig eller ubehagelig for både intervjupersonene og eventuelle kollegier som assosierer meg som lærer, og rollen min kunne blitt uklar. I tillegg kunne jeg hatt en uklar rolle blant hotellets kunder og øvrige ansatte. Jeg ville heller ikke hatt tilgang til deres refleksjoner og kunnskaper om de teknisk-organisatoriske rammene gjennom observasjon. Fordi intervjupersonene samarbeider med mange ulike personer og avdelinger, og med tanke på språkforskjellene, så valgte jeg å ta i bruk et stort ark som vi tegnet på slik at vi kunne framstille deres beretninger visuelt. I tillegg har jeg undersøkt et avgrenset utvalg stillingsutlysninger for å få en grundigere forståelse av hotellet. Jeg anser også forhåndskunnskaper om hotellet og relasjon til intervjupersonene som en kilde til data. Under utdyper jeg alle disse datakildene og hvordan jeg har gått fram for å hente de inn.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Valg av intervjupersoner

Siden undersøkelsen er utformet som en casestudie så er allerede utvalget av intervjupersonene avgrenset av en naturlig enhet (Tjora 2013:35). Jeg har hatt tilgang til intervjupersonene mine fordi de er tidligere kursdeltakere av meg. Via e-post spurte jeg om de kunne tenke seg å stille som intervjupersoner til et prosjekt som handlet om språkpraksis på arbeidsplassen. Begge sa ja med en gang og vi holdt kontakten per e-post fram til intervjuet. Den første intervjupersonen er en kvinne fra Polen i 30-årene, heretter kalt Katja og K i intervjuutdragene. Hun jobber som assistent for avdelingslederen for renholdsavdelingen, og har tittelen "supervisor". Den andre intervjupersonen er en mann fra Russland i 30-årene som jobber med møter og arrangementer ved hotellet, heretter kalt Mikael og M i intervjuutdragene. Intervjupersonene presenteres nærmere i del 4.1.1 og jeg kommer tilbake til forholdet oss og dem imellom i del 3.4.1. Grunnen til at jeg har begrenset meg til å hente inn empiri fra to intervjupersoner er hensyn til tid – både min egen og deres. Jeg har derfor også begrenset meg til ett møte.

3.3.2 Semistrukturert forskningsintervju

Forskningsintervju kan defineres som en profesjonell samtale med en viss struktur og hensikt som har som mål å produsere kunnskap (Kvale og Brinkmann 2015:21). Tilnærmingen er varsomt spørre-lytte-orientert og intervjueren følger kritisk opp intervjupersonens beretninger. Forskningsintervjuet går derfor dypere enn de spontane meningsutviklingene i hverdagen. Jeg anser intervju som en hensiktsmessig metode for å få innsikt i de to ansattes erfaringer, tanker og følelser rundt hvordan de forholder seg til et praksisfelleskap, forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard 2013:58).

I del 2.1 fortalte jeg at jeg anser språkpraksisen på arbeidsplassen som en sosial praksis som er uløselig bundet til den sosiale konteksten den utspiller seg i. Akkurat det samme gjelder i intervjusituasjonen mellom meg og mine intervjupersoner. Den intervjubaserte kunnskapen i denne oppgaven er sosial praksis. Med andre ord er den uløselig bundet til den sosiale konteksten den utspiller seg i. Den vil i så måte være *produsert, relasjonell og kontekstuell* fordi intervjubasert kunnskap er konstruert i et sosialt samspill mellom intervjuer og intervjuperson og preget av intervjukonteksten (Thagaard 2013:95, Kvale og Brinkmann 2015:76). Kjennskapen til felt og intervjupersonene påvirker derfor forskningsresultatene i denne undersøkelsen. Ifølge Kvale og Brinkmann 2015:118) er derfor dataene hverken objektive eller subjektive, men *intersubjektive*. Intervjubasert kunnskap vil derfor ikke kunne overføres automatisk til, eller sammenliknes med, kunnskap i andre situasjoner (Kvale og Brinkmann 2015:77).

Intervjuguiden (vedlegg 2) ble utformet med tanke på å gi intervjupersonene «stor frihet og tilstrekkelig tid til å utvikle sine egne historier og følge dem opp med spørsmål som kan kaste lys over hovedepisodene og personene i deres fortellinger» (Kvale 2015:163). Intervjuguiden hadde tre forhåndsdefinerte punkter jeg hadde utformet med bakgrunn i teori. Dette var 1) teknisk-organisatoriske rammer, 2) sosiale felleskap og 3) aktørskap. Hvert punkt hadde forslag til introspørsmål, oppfølgings- og oppklarings spørsmål inspirert av formuleringer i Thagaard (2013:100). Intervjuet er derfor utformet som et *semistrukturert intervju*, noe som gav meg mulighet til å være fleksibel og til å følge opp uforutsette temaer eller gå i dybden av temaer jeg ikke kunne forutsi (jf. Kvale og Brinkmann 2015:162). Som nevnt i del to gikk inn med en forforståelse om at språkpraksisen var annerledes enn den var. Muligheten til å kunne løsrive meg fra intervjuguiden og bygge videre på den nye informasjonen var særlig da svært nyttig.

Fordi jeg hadde feil forforståelse så måtte jeg i ettertid også endre på teorigrunnlaget i oppgaven – fra et additivt perspektiv på språk til et transspråking-perspektiv. Denne perspektivendringen var gradvis. Allerede i intervjuet merket jeg at teorigrunnlaget ikke dekket det de fortalte så jeg kunne ikke tviholde på intervjuguiden. Det var først et stykke inn i analysen av empirien at jeg forstod at jeg måtte gjøre endringer i teorigrunnlaget. Utdragene fra intervjuet viser derfor begreper som forstår språk som additive og autonome enheter. I analysen forsøker jeg å finne en balanse mellom å kommentere utdragene i lys av de additive begrepene vi bruker og transspråking-begreper.

Jeg har lite erfaring med å intervju og har kun gjennomført et intervju ved en mindre oppgave (enkeltemne på bachelornivå). Før jeg gjorde intervjuet testet jeg derfor ut intervjuguiden og opptakeren i et prøveintervju med en bekjent som er arbeidsinnvandrer og jobber ved en norsk arbeidsplass. Jeg lyttet deretter til opptaket og skrev en refleksjonslogg. Hovedformålet var å teste ut spørsmålene og å vurdere hvorvidt språkbarrieren kunne bli et problem. Prøveintervjuet gjorde meg bevisst på at 1) intervjupersonene må få bestemme hvilke(t) språk vi skal bruke slik at det oppleves mest mulig komfortabelt og lar dem uttrykke seg så presist som mulig, og 2) intervjupersonene må få tid til å formulere seg og omformulere seg. Jeg må følge opp med oppfølgingsspørsmål for å sjekke hvordan vi forstår hverandre.

Jeg valgte å intervju begge intervjupersonene samtidig slik at de kunne spille på hverandres erfaringer underveis og utfylle eller nyansere hverandres betraktninger. Intervjuet kan derfor betraktes som et *gruppeintervju* (Thagaard 2013:99). Målet med gruppeintervju er ikke å komme til enighet eller presentere løsninger, men heller la deltakerne gi respons på hverandres synspunkter, synliggjøre ulike holdninger og skape rom for spontane reaksjoner som kanskje ikke ville kommet fram i en-til-en intervjuer (Thagaard 2013:99, Kvale og Brinkmann 2015:177). Intervjuet ble gjort på et møterom på arbeidsplassen deres med lydopptaker som lå synlig på bordet (Zoom H2N Handy Recorder).

Jeg var forberedt på at språket kunne bli en barriere mellom oss siden ingen av oss deler «morsmål». Intervjuet ble gjennomført ved bruk av «engelske» trekk, men også noen innslag av «norske» trekk. Dette tror jeg bidro noe til å jevne ut en ytterligere asymmetri som det å bruke norsk kunne skapt mellom oss. Tegningen viste seg å være en god støtte for å komme tilbake til situasjoner og personer i arbeidshverdagen deres. Den gav meg en god oversikt over når og hvor ofte de jobber alene og med andre, og gjorde det lettere å komme innpå samtaletråder som jeg ikke kunne forutsi med intervjuguiden. Å visuelt framvise mine tolkninger av deres beretninger

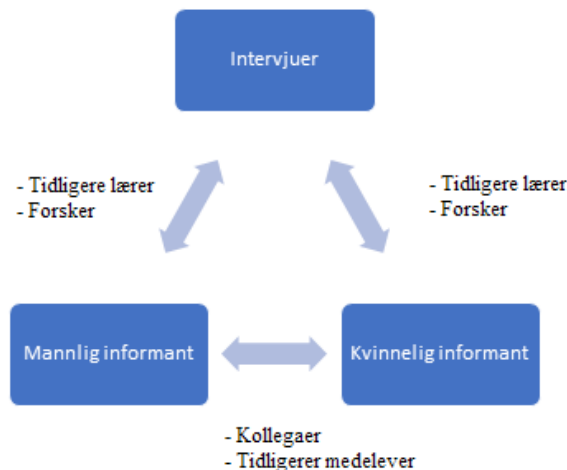
ga også rom for oppklaringer og utdypninger. Jeg endte derfor med å støtte meg mer på disse tegningene enn intervjuguiden, noe som førte til at samtalen ikke fulgte den tenkte progresjonen i intervjuguiden – men vi var innom alle punktene.

I tillegg til svakhetene nevnt i del 4.3.2 så er en mulig svakhet ved intervjuformen jeg brukte er at jeg risikerer at kun de mest dominerende synspunktene kommer fram og at intervjupersonene holder tilbake meninger som ikke passer i gruppen (Thagaard 2013:99). Intervjupersonene uttrykte aldri direkte uenighet med hverandre, men kunne belyse samme sak med ulike erfaringer. Samtalen fikk derfor ikke et preg av debatt eller uenighet. Dette kan skyldes relasjonene oss imellom eller at måten jeg la opp intervjuet ikke lagde rom for uenighet. Jeg kan på den måten ha gått glipp av viktige nyanser. I tillegg var samtaledynamikken langt inn i intervjuet preget av at jeg spurte direkte spørsmål, først til den ene så til den andre, noe jeg tror hindret en potensiell spennende utveksling mellom dem.

3.3.3 Forhåndskunnskaper og relasjon til kasuset

Jeg kommer ikke inn som en fremmed, men har en del forkunnskaper om hotellet, intervjupersonene og kollegiet. Jeg har tilbrakt en god del tid med intervjupersonene og kjenner til kollegaer som blir nevnt som jeg ikke har intervjuet, noe som er med å forme mitt bilde av helheten. Selv om forkunnskapene ikke er systematisk innhentet med tanke på forskning, er det like fullt en del av kunnskapen som er samlet. En kan derfor se på min kunnskap om feltet som en «første datakilde». Denne kunnskapen vil gjøre kunnskapsgrunnlaget rikere, men som en lærer som forsker på eget felt kan jeg også ha problemer med å gjøre det kjente fremmed (Thagaard 2013:134). Jeg står derfor i fare for å sitte på «taus kunnskap» og unngå å stille spørsmål ved viktige faktorer som kunne belyst problemstillingen (Thagaard 2013:86).

Intervjupersonenes relasjon seg imellom og min relasjon til dem vil også påvirke dataene som bli konstruert. Fordi vi er tre personer tilstede under intervjuet, er det et *trekantforhold* mellom meg og intervjupersonene. Hver person har en relasjon til hverandre, framstilt under som er farget av den eksisterende relasjonen.



Jeg vet at intervjupersonene har en relasjon som kollegaer og tidligere medelever på kurset. Ellers har jeg begrenset kjennskap til relasjonen mellom de utenfor undervisningsrommet. De fortalte i forkant av intervjuet at det var lenge siden de hadde sittet ned og pratet sammen slik. Det virker derfor som om de ikke prater mye sammen i løpet av arbeidsdagen, hvert fall ikke om emner som ikke er relatert til jobb. Samtidig samarbeider deres avdelinger en del med hverandre. I undervisningsrommet har de hatt en tilsynelatende god relasjon og vi har ofte hatt samtaler som gruppe der begge har deltatt aktivt og byttet på å ha ordet. Fra undervisningsrommet er de derfor vant til å være i dialog med hverandre.

Min relasjon til intervjupersonene har kun vært gjennom norskkurset og det var derfor utfordrende å få til en ny dynamikk der vi løsrev oss fra tidligere roller. Både lærer-elev-relasjonen og forsker-informant-relasjonen er asymmetriske relasjoner. Jeg kan ikke vite om den asymmetriske relasjonen førte til at de unnlot å fortelle om situasjoner eller om de forsøkte å fortelle det de trodde jeg vil høre (Thagaard 2013:115). De kan for eksempel ha forsøkt å framstille det som at de bruker mer norsk i språkpraksisen enn det de faktisk gjør. Det vil i så tilfelle være en stor feilkilde i dataene mine. Jeg nevner dette fordi mennesker har et innarbeidet mønster for hvordan de representerer seg selv. Våre forventninger til oss selv og hverandre, basert på tidligere relasjoner, kan konstruere identitetsposisjoner for både dem og meg som er vanskelig å endre på (Kvale og Brinkmann 2015:124, Thagaard 2013:96). Intensjonen med å intervjuer begge samtidig var å fjerne noe av denne asymmetrien i intervjusituasjonen og gi mer av «makten» over til dem.

3.3.4 Gjennomgang av stillingsutlysninger

Som tilleggsdata til intervjuene ønsket jeg empiri som kunne fortelle meg noe om språkpolicyen til hotellet og de teknisk-organisatoriske kravene i intervjupersonenes arbeidshverdag. Jeg har ikke hatt tilgang til interne dokumenter som beskriver språkpolicyen, som for eksempel årsrapporter, kontrakter, hotellets presentasjoner til intern bruk eller beskjed fra ledelsen til de ansatte (Gunnarson 2014:14). Jeg har heller ikke ønsket å belaste intervjupersonene ved å be om interne policydokumenter. Basert på Gunnarson (2014:14) har jeg derfor valgt jeg å se på et utvalg stillingsutlysninger, som er eksterne og tilgjengelige dokumenter. Disse viser ofte hvilke språk det er forventet at de ansatte skal mestre. Studien av stillingsutlysninger kan metodisk anses som en ikke-påtrengende metode som systematisk generer skriftlige data om saksforholdene vi studerer (Tjora 2013:162).

Jeg så både på utlysninger før og etter at jeg gjennomførte intervjuene – til sammen over en periode på om lag halvannen måned. Jeg så kun på utlysninger knyttet til intervjupersonenes avdelinger, det vil si renholdsavdelingen og møte- og konferanseavdelingen. Utlysningene gav meg en oversiktlig forståelse over de formelle teknisk-organisatoriske kravene. Tilgang på stillingsutlysningen har jeg hatt gjennom nettsidene NAV.no, Finn.no, Karrierestart.no og hotellkjedens egen hjemmeside. Jeg mottok varsler om ledige stillinger ved det aktuelle hotellet og kunne på denne måten følge med. I analysedelen har jeg valgt å ikke gjengi formuleringer fra arbeidsbeskrivelsene i stillingsannonsene samt begrense hvor mye info jeg deler da dette kan være søkbare på nett og gjøre hotellet identifiserbart.

3.5 Ethiske aspekter

Som forskende student har jeg forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene og prinsippene fastsatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2016), som stiller forpliktelser til vitenskapelig redelighet og forpliktelser til forskningsdeltakernes selvbestemmelse og menneskeverd. Prosjektet er søkt og godkjent av NDS og lagring av personopplysninger og behandlingen av dataene er gjort i henhold til NSDs retningslinjer. Informasjonsskrivet (vedlegg 1) ble gjennomgått muntlig sammen med intervjupersonene og de har gitt et informert samtykke og blitt informert om at de kan trekke seg uten forbehold når som helst.

Jeg har kjent på en stor takknemlighet for den tilliten intervjupersonene har vist meg ved å dele av sin tid og kunnskap. Det har vært viktig for meg å ivareta deres rettigheter og perspektiver. Samtidig må jeg som forskende student si noe om deres perspektiver. Jeg skal med andre ord både si noe *på vegne av* og *om* intervjupersonene og gruppen de er en del av. Med dette følger et ansvar og som forfatteren av denne oppgaven sitter jeg med mye definisjonsmakt. Jeg har etter beste evne forsøkt å beskrive, ikke vurdere praksisen normativt. Jeg har forsøkt å slippe til deres stemmer og det jeg forstår som deres intensjoner i utdragene. Jeg anser deres stemmer som dette prosjektets viktigste kilde til kunnskap. Jeg håper derfor at det i analysen og drøftingsdelen framkommer at jeg har forsøkt å se språkpraksisen fra intervjupersonenes ståsted.

Underveis i intervjuet måtte jeg særlig gjøre en avveining på hvor personlig og nærgående jeg kunne tillate meg å være når vi var inne på temaer om identitet og deres opplevelse knyttet til å kunne forhandle fram sin sosiale identitet i arbeidsfellesskapet, da dette kan være et sårbart tema. Samtidig var denne delen av intervjuet svært viktig for å kunne forstå motivasjonen for og mulighetene for å øve seg i relasjonelle samtaler på norsk, samt forstå gruppedynamikken. Jeg måtte begrense meg noe for å ivareta intervjupersonenes autonomi og hindre at hen føler at de ga informasjon de angret på etterpå.

I tillegg har jeg avveid hvor detaljert beskrivelse av de teknisk-organisatoriske strukturene på hotellet jeg skulle gi. Dette er en avgjørende del av analysen for å si noe om læringsmulighetene på hotellet. Jeg har valgt å utelate noen detaljer for å holde hotellet anonymt, selv om dette kan gå utover detaljnivået i analysen. Jeg har anonymisert informasjon om intervjupersonene etter beste evne og etter min vurdering er det svært lav mulighet for å identifisere disse. Jeg har også tatt samme hensyn til tredjeparter som blir nevnt i intervjuet. Kollegaene har ikke fått fiktive navn, men omtales med arbeidsfunksjon.

3.6 Transkribering og analyse

Intervjuets lengde er rett under to timer og jeg har transkribert hele intervjuet ved bruk av dataprogrammet Nvivo, foruten om irrelevant snakk i begynnelsen og slutt. Jeg møtte på en rekke praktiske problemer rundt hvordan jeg skal transkribere da det å transkribere er en fortolkningsprosess der fysisk tilstedeværelse blir abstrahert og skriftliggjort (Kvale og Brinkmann 2015:204). Transkripsjonene er derfor ikke den «egentlige» empirien, men oversettelse fra en narrativ form til en annen (Ibid:204). I dette intervju er en tilleggsdimensjon at

intervjuet hovedsakelig foregikk på engelsk, som ikke er den sterkeste delen av det språklige repertoaret for noen av oss. Det er derfor en del syntaktiske feil i intervjuet, men jeg har ofte valgt å holde disse, både for å beholde autentisiteten og i frykt for å mistolke et utsagn og forvri meningen. Hovedmålet har vært å gjøre transkripsjonene leservennlige og ikke påvirke reliabiliteten. Intervjuene har blitt transkribert nesten ordrett, med korte og lengre pauser, avbrytelser, latter og nøling for å få fram stemning og holdninger. Noen plasser har jeg utelatt mine egne responser som «ja» og «mm» hvis intervjupersonene har fortsatt på det foregående. Der vi har brukt norsk så har jeg kursivert det. Transkripsjonsnøkkel ligger som vedlegg (nr. 3)

Metoden har vært *deduktiv* fordi jeg gikk inn med forhåndsetablerte teorier om empirien (Dalen 2011:63, Tjora 2013:175). Samtidig fant jeg aspekter som lå utenfor den forhåndsdefinerte teoretiseringen og måtte derfor re-kategorisere og supplere den teoretiske forståelsesrammen basert på empirien. Modellen i del 2.2. springer i så måte ut fra funn i empirien og prosessen har i så måte også vært *induktiv* (Tjora 2013:175).

Analysen er delt inn i samtaler med *kunder* og samtaler med *kollegaer* fordi intervjupersonene har ulike roller i møte med disse to hovedgruppene og de er derfor lettere å analysere hver for seg fordi interaksjonen er ulik. Jeg har ønsket å kunne si noe om interaksjon som intervjupersonene ofte opplever på hotellet, og jeg analyserte derfor empirien med tanke på å finne det *typiske* og det *normale* i samtaler med disse to gruppene. Det typiske og normale fant jeg at i stor grad kan belyses med de faktorene jeg har samlet i modellen i del 2.2. I delen under ser jeg derfor nærmere på situasjoner som framkommer som typiske i arbeidshverdagen til intervjupersonene. Jeg ser på disse i lys av interessene presentert i modellen og drøfter læringsmulighetene i disse situasjonene.

Ut ifra det ontologiske utgangspunktet i denne oppgaven er analysen ikke et endelig resultat eller en fasit, men et foreløpig avtrykk av en meningsskapende prosess. Jeg er derfor klar over at det kan finnes andre tolkninger av utdragene, og andre måter å gjøre utvalg fra datamaterialet. Andre og jeg selv ville kunne fortolke dataene helt annerledes i en annen kontekst.

4. Analyse

I analysekapittelet er målet å svare på de to forskningsspørsmålene; 1. Hvordan tas det språklige repertoaret typisk i bruk i muntlige interaksjoner i arbeidshverdagen til to ansatte som har fullført B1-nivå og hva ser ut til å være styrende for språkvalgene? Og 2. Hvordan påvirker språkpraksisen de to ansattes mulighet til å øke sitt språklige repertoar i "norsk"? Kapittelet er delt i fire hoveddeler. Først *presenterer* jeg i del 4.1 arbeidsplassen og introduserer intervjupersonene ved å fortelle om deres teknisk-organisatoriske rammer. Deretter ser jeg i del 4.2 på hvordan det språklige repertoaret typisk tas i bruk i samtaler med besøkende og i 4.3 ser jeg på det samme i samtaler med kollegaer. I disse delene svarer jeg på forskningsspørsmålene ved å presentere *hva* dette typiske er og drøfter *hvorfor* det er slik og *hvilke mulighet til å øke sitt språklige repertoar i "norsk"* som fins i disse situasjonene. Til slutt sammenfatter jeg i del 4.4 hovedfunnene i en oppsummering.

4.1 Språkpolicy på arbeidsplassen

Hotellet ligger i en norsk by og er et større overnattings- og konferansehotell. Dette betyr at de i tillegg til å tilby overnatting til hotellgjester også tilbyr konferanser og større arrangementer til kunder. Intervjupersonene forteller at omtrent halvparten av overnattingsgjestene ikke er norsktalende, mens konferansekundene alltid er det. Katja forholder seg hovedsakelig til gjester og Mikael forholder seg hovedsakelig til kunder.

Når det gjelder *språkpolicyen* ved hotellet, baserer jeg meg her på intervjupersonenes egne beretninger og stillingsutlysningene jeg fant for deres stillinger. Intervjupersonene forteller at de ikke kjenner til en formell og vedtatt språkpolicy vedrørende hvilket språk kollegiet skal bruke i deres avdelinger. Mikael forteller imidlertid at hotellet har en uformell policy om at de ansatte alltid skal kunne svare på kundenes forespørslar. Som vi skal se senere, setter dette indirekte føringer for den ansattes handlingsrom fordi det bringer med seg en forventning om at den ansatte skal kunne svare på det språket kunden tar i bruk.

I gjennomgangen av stillingsannonse fant jeg ingen stillingsannonser som var skrevet på engelsk. Alle annonsene var på norsk, noe som i seg selv sender signaler om at kompetanse i norsk er ønsket. For Mikael's avdeling fant jeg tre stillingsutlysninger i perioden jeg hentet inn utlysninger. Der var formuleringen at de ønsker personer som har *høy* eller *god* kompetanse i et

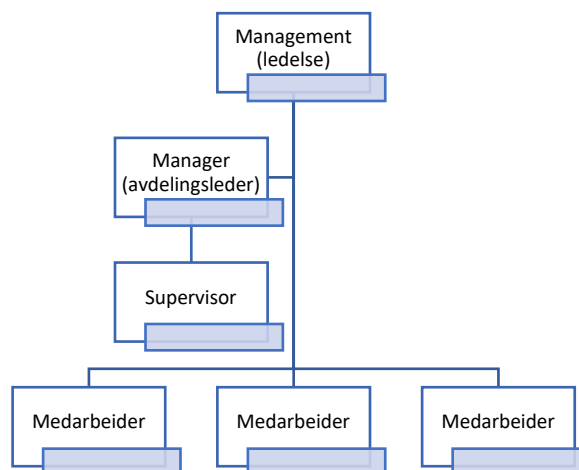
skandinavisk språk og/eller engelsk. Dette begrunnet de med at de skal håndtere direktesalg og yte god service ovenfor kunder. Jeg fant ingen stillingsutlysning som er det samme som Katjas stilling, da hun har noe lederansvar, men jeg fant fem stillinger for rengjøringsmedarbeider ved hennes avdeling. I disse utlysningene er kravene til norskkompetanse formulert på en måte som kan tolkes som at norsk ikke er et krav, men heller et pluss; søkeren skal *beherske* norsk og/eller engelsk eller *ha kunnskaper* i norsk og/eller engelsk. Dette indikerer at hotellet stiller noe lavere krav til Katjas avdeling enn til Mikael.

Til sammen tyder dette på at hotellet ikke har en formell policy, men legger til rette for en språkpraksis som bygger på engelsk og/eller skandinavisk, basert på kravene i stillingsannonse. Under skal vi se på hvilke teknisk-organisatoriske krav som stilles til intervjupersonen.

4.1.1 En beskrivelse av intervjupersonene og deres arbeidsfunksjoner

I intervjupersonenes beskrivelse av arbeidsinndelingen framkommer det at hotellet har en tydelig hierarkisk struktur (jf. Illeris 2004:32 sin inndeling). *Planleggende og besluttende* arbeidsfunksjoner utføres hovedsakelig på toppledelsesnivå og noe på avdelingsledernivå, *koordinerende og kontrollerende* arbeidsfunksjoner utfører avdelingslederne og «supervisorene» som assisterer avdelingslederne. De *utførende* arbeidsfunksjonene utføres av arbeidsteamene i de ulike avdelingene. Det er en god del samarbeid og koordinering mellom avdelingene når de skal planlegge og gjennomføre arrangementer. Intervjupersonene forteller at det er flere norsktalende i de planleggende og besluttende arbeidsfunksjonene jo høyere «opp» en kommer. Dette er vanlig for flerspråklige arbeidsplasser i Norden (Gunnarson 2013,2014, Lønsmann og Kraft 2018).

Under har jeg skissert en forenklet utgave av organisasjonsstrukturen på hver avdeling, slik at leseren bedre kan plassere intervjupersonene som del av et større team. Katja er *supervisor* i renholdsavdelingen. Mikael er *medarbeider* i møte- og konferanseavdelingen.



4.1.2 Katja

Som «supervisor» for avdelingslederen for renholdsavdelingen har Katja administrativt ansvar for alle rengjørerne på hotellet. Hun får utdelt planer og oppgavelister for uken og lager vaktliste og har kontroll over hvor og når det må vaskes og klargjøres og delegere oppgavene videre til rengjørerne. Hun har ansvar for rengjøring av både hotellrom og fellesarealene og må derfor særlig kommunisere med resepsjonen for å koordinere romkapasitet samt ut- og innsjekk av hotellets overnattingsgjester og kommunisere med møte- og konferanseavdelingen for å koordinere fellesarealene. Katja har til sammen ansvar for omtrent 30 rengjørere og av disse er det kun én som ikke snakker engelsk. Kun tre av rengjørerne er norske. Mange er polske slik som Katja. Dette betyr at rengjøringsteamet består av personer med ulik språkbakgrunn.

Når Katja jobber administrativt, sitter hun i et kontorfellesskap med avdelingslederen sin, som også er polsk. De deler kontor med resepsjonen og flere personer med ulik språkbakgrunn er innom kontoret deres hver dag – også personer som jobber i andre avdelinger rengjøring og resepsjon. De som jobber i resepsjonen, er alle norske og de kommer ofte innom kontoret, både for å småprate og for «jobbprat». Katja forteller at hun prater med personer i kollegiet store deler av dagen og noe med kunder.

4.1.3 Mikael

Som medarbeider ved møte- og konferanseavdelingen har Mikael ansvar for det utførende arbeidet. Mikael mottar instrukslister og bestillinger i forbindelse med møter, konferanser og større arrangementer og har sammen med de andre medarbeiderne ansvar for å klargjøre og gjennomføre disse. Medarbeiderne har ansvar for at møblering, mikrofon, lyd og skjerm og

eventuell dekorasjon er klare før og fungerer under arrangementet. Mikael forteller at det er flere norsktalende kollegaer på hans avdeling enn på Katjas avdeling og hans avdelingsleder og supervisor er begge norske. De fleste medarbeiderne hans er norske. Han har derfor mye kontakt med norske kunder og han samarbeide med kollegaer som både snakker norsk og engelsk. Hvis det er mindre arrangement, jobber han alene. Mikael samarbeider særlig med Katjas avdeling og mat- og restaurant-avdelingen. Han beskriver at han jobber og kommuniserer med andre 90% av arbeidsdagen.

Både Katja og Mikael forteller at arbeidsoppgaver og rutiner er like fra uke til uke, men at arbeidsoppgavene kan variere noe fordi hotellet har såpass mange ulike arrangementer. Fra et additivt syn behersker begge intervjupersonene «tre» språk hver og oppgir at de har mest kompetanse i morsmålet sitt, deretter engelsk og til slutt norsk.

4.2. Hvordan tas det språklige repertoaret i bruk i typiske samtaler med besøkende?

Som nevnt samhandler begge intervjupersonene med besøkende. Samtalene er hovedsakelig transaksjonelle, men gjestene er også interessert å småsnakke med intervjupersonene. I samtaler med besøkende snakker intervjupersonene kun norsk i de fleste situasjoner. Dette byr på læringsmuligheter, men også situasjoner der intervjupersonene kommer til kort på grunn av utfordringer med å forstå og uttrykke seg raskt nok. I deres samtaler med kunder blir det tydelig at arbeidsplassen ikke er et sted med språklæring som primærformål, men heller salg og fornøyde kunder. Det *typiske* i samhandling med besøkende som jeg har valgt å se nærmere på er at 1) samtalene er korte og lite varierte, og 2) at besøkende kan være vanskelig å forstå fordi de er stresset eller de har en dialekt som skaper utfordringer. Jeg diskuterer underveis hvorfor det er slik, samt hvilke læringsmuligheter som kan ligge i disse situasjonene. Siden Mikael prater mer enn Katja med norske besøkende, så har hans beretninger fått mest fokus i denne delen.

4.2.1 Det typiske: Korte og lite varierende samtaler

Begge intervjupersonene forteller at det som oftest går problemfritt å framstå enspråklig norsk med gjester fordi det er lite variasjon i samtaler og at samtalene er relativt korte. Samtalen består av rutinemessige utvekslinger og gjestene spør ofte om det samme. Det går også igjen i

intervjupersonenes beretning at det er gjestene som stiller spørsmålene, ikke de selv. Under er et utdrag som viser dette.

Utdrag 1

1. K: eee, to the guest, now I speak a lot of Norwegian. They speak Norwegian , as long as it's normal dialect [latter] [...] They are really nice, and they start to ask how long I've been here and it's cool that I speak Norwegian and everything [...] so it's like easy to explain how the elevator works, what time is breakfast, that they want cleaning the rooms or something extra [...] So most of the time with Norwegian guests right now it's Norwegian
[...]
2. M: it's the same. [...] They can hear I have the worst Norwegian ever - not Norwegian, not dialect, but accent (..) ever! And they are starting to ask me where I'm from. Not so many Russians here at the hotel. Probably some are interested what does he do here (.) and why he moved here, of course. Tree, four questions and they realize I'm not so interesting person
3. I: [latter]
4. M: So then they "Okey, we're going to call you if we need anything". That's it.
5. K: [latter]
6. I: OK, so your conversations, they are often repeating themselves? It's the same often?
7. M: *ja*, 90 percent
[...]
8. M: It's just ordinary questions like «where to put in my cable, turn on projector, or to bring water»

Vi ser at samtalsituasjonene er rutinepregede og relativt enkle med temaer som ofte tilhører A-nivå, der innlæreren på A1-nivå «Kan presentere seg selv og andre og kan stille og svare på personlige spørsmål», og på A2-nivå: «Kan klare seg i enkle og rutinepregede samtalsituasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold» (CEFR, Utdanningsdirektoratet 2011:28). Fordi det er lite variasjon og samtalene stopper opp, får ikke intervjupersonene utfordret seg selv på samtaleemner på B-nivå. Med tanke på input- og outputhypotesen, har samtalene derfor begrenset læringsverdi fordi de ikke får tilgang på ny input eller testet ut ytringer. Med variert input kunne de utviklet det norskspråklige repertoaret sitt og dermed også økt sin mulighet til å teste ut output i situasjoner som krever at de framstår som «enspråklig norske». På den andre siden ligger det læringsverdi i hyppig output fordi de kan øve opp flyt, eller det som i teoridelen ble omtalt som «automatisert prosedyrell ferdighet», som er viktig på B-nivå. Overført til repertoarbegrepet betyr dette at de får muligheten til å bli tryggere på bestemte norske trekk fra repertoaret sitt, men at de ikke får utvidet det.

Når jeg har gått gjennom intervjuene, har jeg oppdaget at Mikael og Katja ikke ser ut til å følge opp samtalene der kunden spør dem om hvor lenge de har vært i Norge og liknende, for eksempel

ved å stille egne spørsmål tilbake til kunden. I ettertid skulle jeg spurt de om hvorfor det er slik. En kan tenke seg at det ikke er rom for dette da de først og fremst er på jobb og skal assistere kunden. Kanskje lar de være fordi det vil medføre en risiko for å tape profesjonelt ansikt. Det er derfor tryggere å la de besøkende stille spørsmålene. Om Mikael og Katja hadde fulgt opp samtalen med egne spørsmål, kunne da fått et større læringsutbytte av det ved å produsere ny output og få feedback på dette. Det hadde vært interessant å undersøke hvor mye rom for subjektivitet hotellet tillater de ansatte i samtaler med kunder. Det er også interessant for en lærer å kartlegge dette, slik at en kan følge det opp i klasserommet.

Videre er det verdt å kommentere at Mikael ofte gjetter seg til hva gjesten skal fortelle fordi spørsmålene ofte er det samme.

Utdrag 2

M: because usually it's the same [...] all the time, and it's for me enough to hear just one word from whole sentence. It can be in any dialect. And now I know how to hook and transformed it into an answer (..) so I don't need to hear all like [konstruerer en samtale mellom seg og en annen] «well yeah yeah yeah» “mener du mhm mhm mhm?” “Ja mhm mhm mhm». And that's it [...] even though it was previously long question

Dette er en språklig strategi hos Mikael der han tolker budskapet ut fra konteksten og kjente ord/fraser. Ifølge outputhypotesen til Swain (1985), kan det å kun tolke det semantiske innholdet ut fra konteksten føre til at innlæreren går glipp av viktige syntaktiske kunnskaper. Det kan være interessant for en lærer å være klar over at innlæreren ikke nødvendigvis mestrer syntaksen, selv om han forstår. En kan derfor vurdere om en skal jobbe med syntaks i typiske ytringer i arbeidsrommet i undervisningsrommet. Å gjette kan også være en mestringsstrategi for å forstå dialekter fordi Mikael sier «It can be any dialect» (Utdrag 2). Dette med dialekter kommer jeg tilbake til i slutten av neste del.

4.2.2 Det typiske: Stressede og uforståelige gjester

Selv om de fleste samtaler med gjester og kunder er rutinepreget og går bra å gjennomføre, er stressede gjester som foretrekker å kun bruke norsk også en del av arbeidshverdagen, særlig for Mikael. Under er to utdrag der Mikael forteller hvordan en typisk situasjon med en stresset konferansekunde kan framstå.

Utdrag 3

M: If it is *katastrofe* [...] it will not take long time before they come and say it quietly and then like (.) run like hell «ok I need changing cable!» [imiterer mumlelyder til gjester for å vise at de snakker utydelig og veiver med hendene for å vise at de er stresset] «it doesn't work!» and something something in *gammel islandsk norsk* [latter].

Utdrag 4

M: well it's stress for them. They don't even know how to make the questions for themselves. Like, you know when this situation. It's like bubbles from the mouth and the red face. And they're trying to like drop it on you. If I would be native, I would definitely understand what they want from me.

Disse to utdragene viser at situasjonen framstår som svært kaotisk og stressende for Mikael fordi han får problemer med å forstå kunden. Utdraget er en kontrast til rutinesamtalene med besøkende der de besøkende er oppmuntrende og samtalen forutsigbar. Hotellets policy om å alltid svare kunden og gjesten behov for rask hjelp, krever at Mikael framstår enspråklig. I slike situasjoner har språket en ren *kommunikativ funksjon* - budskap skal overføres fra et menneske til et annet, for å få en jobb gjort. Hvis Mikael ikke mestrer å situasjonen, står han i fare for å tape «profesjonelt ansikt». Fordi Mikael ikke forstår og fordi kunden kun vil bruke norsk så blir Mikael i slike situasjoner foreløpig nokså «fanget». Hvis han ikke forstår kunden, kan han ikke hjelpe. Han kan ikke gjette seg til hva kunden mener slik han kan i de rutinepregede samtalene. I tillegg vil det medføre en risiko for hans profesjonelle ansikt å våge å teste ut ytringer han ikke er så trygg på. Som et resultat kan mulighetene til samhandling utebli på grunn av hans begrensede repertoar i norsk. Utdraget under viser dette.

Utdrag 5

1. M: then I like redirect the question for my Norwegian colleagues and they start like «what what do you say?» [til kunden], and then they [kunden] breaths out. And they [kunden] has a possibility to do that with only Norwegians, because they think that I don't understand their Norwegian because I'm not Norwegian
2. I: mhm
3. M: Like “find someone who can understand me!” [...] OK, then I bring the guy who is perfectly Norwegian. [...] and I'm like the audience of this *teater of to skuespillers*. Just for myself
[...]
4. M: because probably before they, where talking with her or him and know that his Norwegian.
5. I: ja
6. M: [...] it very often happens like that. They redirect the question. Especially in stressful situations
7. I: ja

8. M: and they think [...] that I cannot catch it immediately, as a helper for them. You know like [imiterer mumlelyder til gjester og veiver med hendene]. Jesus Christ.
9. I: [latter]
10. M: and very often I start to fix it and probably not in an understandable way for them, like trying to print out something.
11. K: we have always problem with printing
12. M: and they think that I don't understand. And they will ask (.) and that's why I couldn't make it out immediately. They start to ask Norwegian colleagues.

Utdragene er eksempel på at hotellets interesser, gjennom de teknisk-organisatoriske kravene og policyen om å alltid svare kunder, setter en del rammer for Mikael's aktørskap i situasjonen. Han beskriver dette som en typisk situasjon som skjer ofte (6). Utdraget viser at når kunden er stresset kan ikke kunden ta seg tid til å være tålmodig, og derfor ikke ta hensyn til at Mikael's manglende norskspråklige repertoar. Kunden *foretrekker* en som er norsk, selv om Mikael forteller at han fikser problemet (10). I situasjonen er det ingen muligheten til å lære gjennom output. Det kunne vært bedre muligheter for samhandling og læring hvis tidspres ikke var en faktor, for det Mikael trenger er mer tid (8) og (12) eller hvis han hadde mulighet til å også bruke engelsk. Utdraget viser at det er et reelt behov å kunne norsk for Mikael.

Det at Mikael står i fare for å miste «profesjonelt ansikt» ser imidlertid ut til å påvirke hans motivasjon for å lære mer, kanskje i et forsøk på å unngå dette ubehaget i framtiden (Jf. Nytteverdi og kostnad del 2.2.3) «. Han forteller at han aktivt bruker situasjoner der han blir stående på sidelinjen til å lære seg norsk.

Utdrag 6

1. I: but what do you do then? Do you accept that they ask the Norwegian guy? Do you like zoom out and go away?
2. M: no no no, I stay on the side. I stay on the side and I still in the game
3. I: Okei
4. M: eee and then I don't – what can I say. it's (.) that's why I'm here, to help people. It's like, even it was banana situation, I must understand it anyway
5. I: mhm
6. M: and it's not their fault, because they cannot like speak *bokmål* [latter] for me (..) No no, I still take it as an experience and a good opportunity to train myself in a different situation

Her ser vi at aktørskap spiller inn. Han har et ønske om å fortsatt være med (2) og motivasjonen

til å lære norsk ser ut til å være styrt av et arbeidsbehov (4) om å mestre slike situasjoner. Vi ser i neste utdrag at også Katjas motivasjon for å lære kan være drevet av en liknende faktorer og at hun aktivt bruker strategier for å mestre situasjonen senere.

Utdrag 7

1. K: but when I speak to this people who just speak Norwegian, then yes, sometimes I want to say something that I don't know, and then I go and translate it, and I know that I need it because it's about work and I use it next time (.) or they will say something that I don't know.
2. I: Mhm
3. K: And then it's the same with the guests.

Av utdragene over framkommer det at begge intervjupersonene oppleve norske dialekter som en hindring. Mikael sier for eksempel «something something in *gammel islandsk norsk* [latter]» (utdrag 3) og «they can not like speak *bokmål* for me» (utdrag 6). Katja sier «They speak Norwegian, as long as it's normal dialect [latter]» i utdrag 1. Norge har et mangfold av dialekter med ulike grammatiske, leksikalske og fonologiske uttrykk som kan være utfordrende for innlærere. Samtidig er kjennskap til dialektale variasjoner en viktig del av muntlig kompetanse i norsk. Dette kan være lett å glemme om en kun følger nivåbeskrivelsene i det felleseuropeiske rammeverket da det kun snakkes om «standard talemål». Ut ifra input-hypotesen kan muligheten til å samhandle med personer med ulike dialekter sees som en læringsmulighet fordi ulike dialekter er ulike typer input, selv om innlæreren opplever at samtaleemnene er snakket i hjel. Ja, kanskje særlig fordi samtaleemnene er kjente så har inputen større sjanse for å omgjøres til *forståelig intake*. I utdraget under forteller Katja om et møte med en ukjent dialekt og forteller på slutten at det har blitt lettere nettopp fordi samtalene er rutinepreget og gjesten er oppmuntrende og støttende (6). Jeg kommenterer ikke utdraget ytterligere, men synes det er interessant å trekke fram med tanke på at lærere burde være bevisst på arbeidshverdagen som en læringsarena for å forstå ulike dialekter. I klasseromsundervisningen har innlærere liten tilgang til den norske dialektvariasjonen.

Utdrag 8

1. K: Because some woman not long ago just spoke to me and I just, I thought she have the craziest dialect I ever heard [latter]
2. M: [latter]
3. K: I didn't understand one word and I asked her if she talked Norwegian
4. M: [latter]

5. I: [latter]
6. K: And I started to laugh, and she says she understands that I can't understand her. But with the guests a lot (.) it's like Mikael says, now it's easier because we can say more also it's the same things. Eee, and even if I speak longer to the guest and we start talks about something, and suddenly I say I can't understand because I don't understand this word, they are really nice, and they start to ask how long I'm here and it's cool that I speak Norwegian and everything

4.3 Hvordan tas det språklige repertoaret i bruk i typiske samtaler med kollegaer?

Fordi de fleste stillingsutlysningene stiller krav til kompetanse i engelsk, mestrer de fleste i kollegiet engelske trekk. Samtidig forteller intervjupersonene at det ikke er en uttrykt policy fra ledelsen om å bruke engelsk. På denne måten er det også et reelt handlingsrom i arbeidshverdagen for språkvalg i kollegiet. Begge intervjupersonene samhandler mye med sine kollegaer og samtaler er både transaksjonelle og relasjonelle. I samtaler med kollegaer har det vært vanskeligere å avgrense «typiske» situasjoner fordi overgangene mellom ulike språkpraksiser er svært flytende. Inndelingen jeg presenterer her kan derfor ikke sees på som gjensidig utelukkende praksiser, men forsøk på å kategorisere intervjupersonenes beretninger. Det *typiske* i samhandling med kollegaer som jeg har valgt å se nærmere på er 1) hvordan kollegiet ofte bruker engelsk i samtaler med hverandre som en språklig fellesnevner. 2) Hvordan nordmenn og de arbeidsinnvandrerne som behersker norsk, ofte kombinerer norsk og engelsk i en og samme samtale. Jeg diskuterer underveis hvorfor samhandlingen er slik og hvilke læringsmuligheter som kan ligge i disse måtene å språke på. Hovedvekten ligger på punkt nummer to fordi intervjupersonene fortalte mest om situasjoner der de kombinerer norsk og engelsk.

4.3.1 Det typiske: kollegiet bruker trekk fra «det engelske repertoaret»

I intervjuet ble det tydelig at intervjupersonene ofte bruker engelsk med kollegaer. Dette skjer gjerne når personer med ulik språkbakgrunn er med i samtalen eller hvis de er under tidspress. I tillegg ser en faktor ut til å være at intervjupersonene har et behov for å beholde ansikt. Når det er sagt, så har det vært utfordrende å skulle isolere situasjoner der de *kun* bruker engelsk da de forklarer at det gjerne er innslag av ulike trekk, som tradisjonelt defineres som ulike nasjonalspråk, i de fleste samtaler. Samtalen kan gjerne først foregå på «et språk» før de skifter over til et annet.

I første beretninger sitter Katja og avdelingslederen hennes på kontoret sitt.

Utdrag 9

1. K: When there are people around, we try to speak English. [...] Because when we are alone, we speak Polish, and someone comes into the office we change in the middle of the sentence to English [latter]
2. I: [latter] no matter if the persons Norwegian or English or. No matter who comes in?
3. K: Eee, yes, because it's easier to like to change it to English.

Her ser vi at det de endrer hvilke deler av det språklige repertoaret de bruker fordi det kommer noen inn, som sannsynligvis ikke behersker polsk. Det viser at de tilpasser seg kollegaenes språklige repertoar. Hensikten med det kan være å inkludere de andre i samtalen da Katja begrunner det med at det er *lettere* å bytte til engelsk (3). Vi ser også at Katja sier at det ikke har noe å si hvem som kommer inn. I de to neste utdragene forteller Katja og deretter Mikael om hvordan tidspress påvirker språkpraksisen.

Utdrag 10

1. K: In stressful days, between like me and reception, when too many things are going on, we just skip Norwegian. There is no time or space.
[...]
2. K: *ja, det er bare tid*, you know if I'm busy they are busy too.
3. I: *jepp*
4. K: And I can't stand and try to – and they have guest here and they answer the phone and everything– I can't stand and try to figure out how to say it and what to say
5. [...]
6. K: ee, if it's (.) if I don't have it in one second, I speak English [latter]
7. I: okei [latter] so you need it right now [knipser med fingrene]. *Æ har ikke tid på jobb - av og til vi har masse tid, but æ har ikke tid til ååå teenke ååå snaakke* [trekker på ordene]

Utdrag 11

M: *Hvis* we use walkie talkie (.) most of the time it something that needs to be fixed very soon, right now so if it is longer task with explanation and response and explanation then I prefer to use English to avoid any fails and make customers happy, to make their question answerable right now.

I begge utdragene ser vi at det det krever mer av begge å avkode og bruke norske trekk enn engelske. Dette er en av årsakene til at de tar engelsk i bruk. Felles for begge er at de ønsker å unngå at deres manglende språklig repertoar går ut over deres evne til å utføre arbeidsoppgavene. Det er viktig å utføre arbeidsoppgaven, gjøre kunden fornøyd og unngå feil. Ved å bruke engelsk

bevarer de sitt profesjonelle ansikt, mens de ved å bruke norsk vil risikere det. Vi ser at de begge i arbeidshverdagen ønsker å kunne uttrykke seg umiddelbart. Ved å bruke engelsk slipper Katja å «fomle» etter ordene på norsk (linje 7). En kan se på det å uttrykke seg på norsk er en slags «luksus» i arbeidshverdagen – hvis de har tid så kan de ta seg «råd» til å snakke norsk. Dette er en tydelig kontrast til undervisningsrommet, der en legger til rette for og har tid til å både teste ut nye ytringer og oppklare misforståelser på norsk. Dette er en kontrast som kan være hensiktsmessig for læreren å være klar over.

Katja forteller også at renholdsavdelingen er en uensartet gruppe og at de er ofte under tidspress. Når hun skal gi beskjed til flere bruker hun kun polsk hvis gruppen kun består av polakker, men bytter over til engelsk hvis de blir flere personer som har ulike språklige bakgrunner. Fordi kun tre av 30 personer er norske i avdelingen, så har hun få anledninger til å øve seg i norsk med dem. Fordi koordinering av renholdsavdelingen utgjør en stor del av hennes arbeidsfunksjon, så begrenser det hennes mulighet til å bruke og dermed også styrke sitt norskspråklige repertoar norsk.

Når en skal arbeidsrette språkopplæringen må norsklærere ved arbeidsrettede norskkurs vurdere hvordan de skal forholde seg til situasjoner i arbeidshverdagen der det *kun* brukes engelsk. Fordi det er de teknisk-organisatoriske rammene som krever det, så har de ansatte begrenset handlingsrom for hvilke språk de ønsker å bruke.

4.3.2 Det typiske: Et bredt spekter av det språklige repertoaret blir tatt i bruk

I denne delen skal vi se at nordmenn og de arbeidsinnvandrerne som behersker norsk i stor grad bruker både norsk og engelsk i en og samme samtale. Intervjupersonene selv har ikke et konkrete navn eller «merkelapper» på språkpraksisen. De forsøker derfor å beskrive den ved å ta i bruk språklige bilder. I denne delen ser jeg på tre slike bilder og diskuterer hvorfor de språker på denne måten og drøfter til slutt hvordan språkingen kan være en *strategi* for å uttrykke egen identitet og en mulighet for å lære seg norsk.

Jeg begynner med å presentere et utdrag som gir innblikk i hvordan denne «blandingen» kan foregå og jeg ser på det første språklige bildet – en sammenlikning med «svorsk».

Utdrag 12

1. I: Ok, ja. But you say that sometimes you speak Norwegian they answer in English.

2. M: Yeah
3. I: What do you do then?
4. M: Recontinue this game
5. I: OK [latter]
6. [...]
7. M: Yeah, it awful. Fifty percent of sentence can be in English, one word Norwegian, the rest one word English, and then the rest what they're saying are in Norwegian
8. K: mhm
9. M: It's *svorsk*, but only between English and Norwegian
10. K: Yeah, because I have people like NAVN or NAVN or people in the office. They know that I understand, and it became natural that I speak Norwegian and I answer in Norwegian -English, or they will say something in English and I in Norwegian.

Utdraget viser at både intervjupersonene og kollegaene bruker ulike trekk når de språker sammen. Katja og Mikael kan *snakke* norsk og *lytte* til engelsk og vice versa i en og samme samtale. Katja sier «They know that I understand» og viser med det at samtalepartneren tilpasser seg et bredt spekter av hennes språklige repertoar. Vi ser også at Mikael forsøker å navngi språkpraksisen ved å trekke parallellen til fenomenet *Svorsk* (9). Katja kaller det *Norwegian - English* (10).

Ifølge Tolgensbakk (2018), som har skrevet doktoravhandling om svenske arbeidsinnvandrere handler svorsking om å nærme seg mottakerens måte å språke på og hensikten er å gjøre seg forstått. Om en tolker svorsk-sammenlikningen ut fra transspråking-perspektivet så forteller intervjupersonene at språkbrukere med ulik språkbakgrunn tar i bruk ulike trekk fra sitt repertoar for å tilpasse seg mottakerens repertoar og hva mottakeren behersker. I utdraget under bruker Mikael en annen metafor for å beskrive språkpraksisen, en glidelås.

Utdrag 13

1. I: So it sounds to me like I can't ask you "who do you speak Norwegian to here and here", because it sounds like you – you say *a zipper*?
2. M: yeah yeah [latter] Criss cross [krysser hendene]
3. K: ja [latter]

Også *zipper-metaforen* er et eksempel på at de tar i bruk et bredt spekter av det språklige repertoaret. Metaforen viser at kollegaene bruker norsk og engelsk om hverandre som to sider av en glidelås som møter hverandre og sammen lager et nytt mønster. Begge sidene av glidelåsen, eller to ulike språk, er vevd inn i hverandre. Metaforen kan indikere at de tar fra ulike deler av repertoaret sitt, på tvers av nasjonale merkelapper, og setter det sammen til noe som funker. Også

denne metaforen viser at Mikael anser at to ulike språkssystemer er i bruk. Den anerkjenner imidlertid i større grad at språkpraksisen som oppstår er noe eget og originalt. Noe som «veves» sammen til noe nytt og sammen lager et produkt. I neste utdrag presenterer Mikael det tredje og siste språklige bildet, som er en vekst fra naturen, en sopp, som naturlig har «oppstått av seg selv».

Utdrag 14

1. M: it's like a mushroom
2. K: yeah
3. M. like it became suddenly, automatically came itself (.). I don't know how it develops or why it became like that. We don't just use just English or just Norwegian. [...] every conversation half English, half Norwegian

Om vi ser metaforen til Mikael i lys av det organiske språkperspektivet fra del 2.1, kan vi si at språkingen er en naturlig og kontinuerlig prosess og et resultat av et behov for meningsskapning. Språkingen er en måte å tilpasse seg hverandres språkkompetanse. Utdraget belyser hvordan kollegiet ikke bevisst tenker over hvilket språk de «burde» bruke og at språkpraksisen ikke er resultatet av en offisiell policy ovenfra, men heller noe som har oppstått organisk fra «gulvet» - fra kollegiet selv og deres interesser og behov. Også utdraget under tydeliggjør at språkpraksisen ikke er styrt av en norm om å framstå som enspråklig norsk. Utdraget viser også at norskkurset og arbeidsplassen er to helt forskjellige rom.

Utdrag 15

1. I: do you feel like the people at the hotel feel like "you should speak Norwegian, you've been to Norwegian course"?
2. M: I don't know, in our department it's so relaxed so for them it's like a radio in the background, that I have been visiting Norwegian course (.). [imiterer kolega] "OK, Norwegian course? Ok, we don't care actually" it's like that for them.
3. I: Mhm
4. M: They agree that its necessary, they appreciate it – not me, but the hotel system, that the offer is there for new employees, to lift up my Norwegian skills
5. I: Mhm
6. M: But there is nothing more about. Nobody spending any neurons to think about it

Over har jeg forsøkt å beskrive språkpraksisen. I resten av denne delen ser jeg på hvordan det å kunne ta i bruk et bredt språklig repertoar er hensiktsmessig. Ved å ha flere språklige ressurser til

rådighet har de også bedre muligheter for å uttrykke seg presist. Blant annet gjelder dette muligheten til å uttrykke egen identitet. I utdragene under snakker vi om hvorvidt de opplever å få uttrykt «hvem de er» hvis de kun bruker norsk.

Utdrag 16

1. K: Yeah, me to eee (.) for me it's (.) like when I speak Norwegian with someone, and it goes so good and then it's like [lager krasjelyd og beveger hånden nedover]
 2. M: yeah, you can't
 3. K: and then it's like I can't say anything that I want to say
 4. M: it's like hammer. It's stressfull actually. I didn't know it could be so stressful.
 5. K: Yeah [...]. If I talk with another person and it's like just normal conversation, and then suddenly I'm not able to say more in Norwegian this what I want then you get stressed and then it won't go in Norwegian at all.
- [...]
6. K: And this feeling of don't understanding – if someone is talking for 3 minutes (.) I don't have to say that I didn't understand anything – because I feel bad then
 7. I: Mhm
 8. K: And now, sometimes I just ask “can I answer in English” and that's all
 9. I: mhm
 10. K: Maybe we are getting lazy with learning Norwegian, but life is easier with a bit English

Utdragene viser at informantene er på et kompetansenivå i norsk der de ennå opplever det som vanskelig å forhandle om sosial identitet ved kun bruk av norsk. Det kommer tydelig fram at de opplever det som stressende å ikke kunne uttrykke seg og sin sosiale identitet. Vi ser at Katja ber om å kunne ta i bruk engelsk når hun ikke klarer å uttrykke seg med norske trekk (linje 8) og at dette oppleves som fint å kunne gjøre (line 10). Det viser igjen rommet i kollegiet for å ta i bruk et bredt spekter. Denne kulturen åpner for at intervjupersonene ikke må bære samtalen på norsk. De kan øve seg på output uten å risikere ansikt fordi de kan bytte over til engelsk, som de er sterkere i. Utdraget under er en oppsummering av hvordan språk og sosial identitet henger sammen.

Utdrag 17

1. K: Yeah, I'm the funniest in Polish, and quite fun in English. I'm no fun in Norwegian at all [latter]
2. I: [latter] you have three different identities
3. K: [latter]
4. I: The boring K, The funny K
5. K: [latter] Yes

Å kunne bruke ulike deler av det språklige repertoaret hjelper Katja å kunne uttrykke den hun opplever at hun er. Fordi språklige grenser også kan skapes i *mangel* på kommunikasjon (Börestam og Huss 2001:20), kan det å språke med et bredt spekter av trekk være inkluderende. De ansatte kan forhandle fram hvem de er i tillegg til å slippe flere til i det språklige fellesskapet og med det hindre utestenging. Det åpner for at de ansatte i større grad får muligheten til å få en subjektiv opplevelse av tilhørighet (Börestam og Huss 2001:20).

Utdraget under, som er oppgavens siste, viser også at intervjupersonene er motivert for å lære norsk.

Utdrag 18

1. M: and If we just speak English, no one would want to speak Norwegian with us from the start
(...)
2. I: *Men*, why do you choose to – because it sounds like you are actively choosing to talk Norwegian
3. M: yeah, we are forcing ourselves to do it. At least in this smallest rookiest among which we have in our *lager* [latter]
4. I: Ja [latter]
5. M: We are adult enough to understand that if we don't practise, even on this lowest level we will lose it just like that [knipser med fingrene]

Vi ser at aktørskap spiller inn fordi intervjupersonene bevisst går inn for å lære seg norsk Ved å bruke norsk signaliserer de at dette er trekk de er motivert for å lære seg mer av. Det kan være læringsfremmende å «blande» norsk og engelsk fordi alternativet er å kun bruke engelsk. Som vi har sett over er det for mye press på bære samtalen kun på norsk.

Språkpraksisen beskrevet over vil fra et strukturalistisk ståsted forklares som at de veksler mellom to autonome språk. Da jeg først gikk gjennom materialet, forsøkte jeg å finne begreper som beskrev hvordan to autonome språk er i bruk samtidig. Jeg beskrev derfor denne språkpraksisen som *kodeveksling*, som er «å skifte mellom ulike språk, dialekter eller sosiolekter i en samtale (Svennevig 2019). Transspråking bruker ikke veksling-begrepet fordi det forutsetter at det fins to autonome språk å veksle mellom. Fra et språking-perspektiv blir denne «vekslingen» heller sett på som bruk av originale og komplekse gjensidige relaterte diskursive praksiser som ikke lett kan tilskrives en tradisjonell definisjon av språk (García og Wei 2019:38). Det kan synes detaljfokusert å henge seg opp i disse forskjellene, men begrepsvalgene er med på å forme diskursen om flerspråklighet på arbeidsplassen og dermed også hvordan vi skal forholde

oss til det. Ved å bruke begrepet kodeveksling anerkjenner jeg ikke at språkpraksisen i kollegiet er en normal måte å kommunisere på. Ved å bruke transspråking-begrepet tar jeg derimot utgangspunkt i at flerspråklighet er normen og at språkpraksisen deres er «normal».

4.4. Oppsummering

Ut ifra det teoretiske grunnlaget i denne oppgave så vil en språker bli kompetent i de trekkene de hører og prøver ut. Læringen vil derfor avhenge av hvilke typer språklige trekk inputen og outputen består av samt hvilke typer trekk innlæreren har tilgang på. Ved å bruke «engelsk» vil de bli mer kompetent i trekk som assosieres med engelsk og visa versa med norsk.

I del 4.2 så vi at hotellets interesser førte til at det blir stilt andre krav til språking med gjester enn med språking i kollegiet. I møte med gjester, stiller de teknisk-organisatoriske kravene større press på intervjupersonene om å opptre «enspråklig» på norsk enn i kollegiet. En kan argumentere for at dette gir de mulighet til å øke repertoaret i norsk da de får tilgang på norsk input og output. Fordi samtalene er lite variert, så vi at intervjupersonene får mulighet til å øve seg i flyt, men kun i et begrenset emne. I tillegg så vi at dette kunne være positivt i forståelsen av nye dialekter. Vi så også at ønske om å ikke miste profesjonelt ansikt kan virke motiverende for å lære norsk.

I del 4.3 så vi at språksituasjonen er en annen i kollegiet. Også her styrer hotellets behov interaksjonen. Viktig er det at hotellet, gjennom språkkrav i stillingsutlysningene, har utformet en arbeidsstab som mestrer engelsk. De har med dette lagt til rette for at engelsk er «fellespråket». Behovet for engelsk som fellesspråk vises i transaksjonelle samtaler der kollegiet ofte er under tidspress eller i at en uensartet gruppe trenger en felles beskjed. Med andre ord behøves et fellesspråk for å møte hotellets behov. Videre så vi at kollegaene, i større grad enn besøkende, tilpasser seg hverandres språklige forutsetninger med hensikt om å få oppgavene gjort eller generelt gjøre seg forstått. Også i relasjonelle samtaler fører behovet for å gjøre seg forstått til at intervjupersonene skifter over til engelsk eller bruker «engelske trekk». Det å *kun* bruke engelsk, begrenser muligheten for input og output av «norske» trekk og dermed også deres mulighet til å øke sitt språklige repertoar i "norsk" i samtaler med kollegaer. Hotellets kapitalistiske interesser begrenser i så måte muligheten for å lære norsk. Vi så at norske kollegaer og intervjupersonene som behersker noe norsk, språker med større spekter av det språklige repertoaret enn kun «det engelske». Mikael brukte ulike metaforer for å forsøke å gi denne språkpraksisen et navn. Med

bakgrunn i denne oppgavens ideologiske syn på språk så er ikke målet å gi språkpraksisene en endelig merkelapp.

Ser en praksisen fra et transspråkingsperspektiv, er praksisen en normal og selvstendig praksis - ikke en avvikende praksis. Ut i fra Longs (1980) *interaksjonshypotese*, er praksisen da også læringsfremmende fordi språkerne får et bredere repertoar å «ta av» hvis noen trenger å utdype, presisere, gjenta, omformulere og oppklare. Selv om det er vanskelig å måle hvilke trekk som blir styrket, blir den *samlede* språkkompetansen til alle de ansatte større. Kollegiet bruker ikke engelsk eller norsk fordi det er politisk avgrensede fenomen, men fordi det er språklige trekk som mottakeren forstår. Å øke den samlede kompetansen har en nytteverdi for arbeidsinnvandrere, som flytter mye på seg, og for nordmenn, som jobber mye med arbeidsinnvandrere. Denne grupper har behov for å et bredt språklig repertoar i kommunikasjon med hverandre. Ut ifra et språking-perspektiv så er ikke trekk i «norsk» det eneste målet, men et av mange middel.

5. Oppsummerende drøfting - Forhold mellom politiske ønsker og praksis

Konkret har jeg sett på språkpraksisen blant arbeidsinnvandrere med noe norskkompetanse som har koordinerende, kontrollerende og utførende arbeidsfunksjoner ved større hotell som ikke har en formell språkpolicy. Jeg har valgt å oppsummere de viktigste funnene fra analysen i delen over (4.4). I denne delen forsøker jeg å besvare problemstillingen, og drøfter derfor hvordan språkpraksisen, og læringsmulighetene som følger med denne praksisen, passer overens med de språkpolitiske ønskene om å bruke arbeidsplassen som språklæringsarena. Jeg avslutter med å se på hva studien kan fortelle lærere som skal arbeidsrette språkopplæring.

I innledningen så vi at tidligere kunnskapsminister Røe Isaksen har uttalt at «Det å kunne norsk er en forutsetning for å kunne ta del i norsk samfunns- og arbeidsliv. Derfor vil jeg gi flere mulighet til å lære seg norsk samtidig som de er i jobb» (Regjeringens pressemelding Nr: 41-2015). Under drøfter jeg hvordan analysen peker mot at arbeidsinnvandrere som jobber ved hotellet kanskje ikke vil seg helt enig med Røe Isaksen.

Vi så i analysen at kollegiet ikke bryr seg om at intervjupersonene har gått på norskkurs, «for them it's like a radio in the background (...) Nobody spending any neurons to think about it» (utdrag 19, linje 2,6). Dette synet oppsummerer på mange måter spriket mellom politiske interesser og hotellets interesser. I stedet for å være styrt av en ytre norm om at de *burde* bruke norsk eller engelsk så ser språkvalgene ut til være styrt av et behov for å skape mening sammen og å løse oppgaver. Arbeidsplassens manglende formelle språkpolicy for språkpraksisen i kollegiet, åpner opp for at kollegiene seg imellom *kan* ta i bruk et bredt spekter av språklige trekk. De sanksjonerer ikke da de er akseptert av hotellet. Repertoaret som brukes er forståelig blant språkbrukerne og den gir *tilgang* til gruppen og slipper alle inn i arbeidsfellesskapet. Å kunne ta i bruk et bredt språklig spekter forbedrer med andre ord mulighetene for å forhandle fram sosial og profesjonell identitet uten for stor risiko. Dette underbygger det transspråklige perspektivet som ser språk som objektive strukturer, men heller ressurser som tas i bruk etter behov. Det er ikke viktig *nok* for intervjupersonene å framstå som enspråklig norsk i kollegiet og det er ikke en forutsetning for å være en del av praksisfellesskapet. Intervjupersonene står ikke i fare for å tape profesjonelt eller sosialt ansikt ved å ikke framstå enspråklig i norsk. Fordi så mye av kommunikasjonen foregår på engelsk risikerer man heller, paradoksalt nok, å havne utenfor hvis man kun behersker norsk. Aktørene i kollegiet har i så måte begrensede insentiver for å *kun* bruke norsk eller kun bruke engelsk i situasjoner

Det er interessant å belyse avstanden mellom politiske interesser og praksis ved å legge til de politiske interessene ytterst i modellen jeg presenterer i del 2.2.

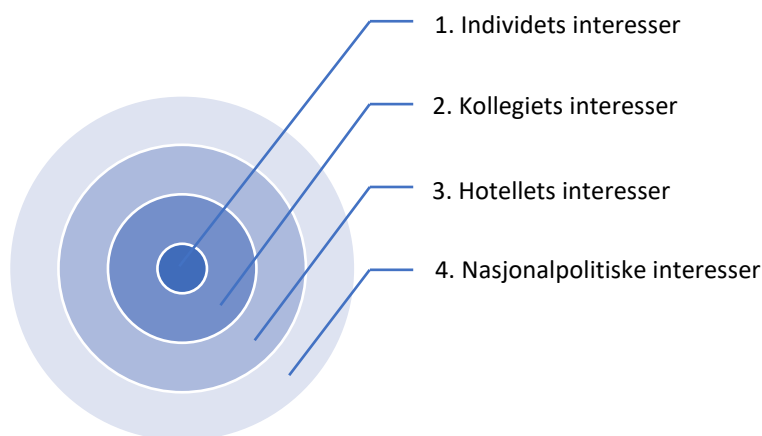


Fig.2 Språkpraksis og læringsmuligheter på arbeidsplassen supplert med nasjonalpolitiske interesser

Språkpraksisen som framkom i analysen, viser at økt globalisering og et åpent arbeidsmarked er med å utfordre tradisjonelle oppfatninger om et tett båndet mellom språk og nasjon. På grunn av politikernes manglende juridiske muligheter til å stille spesifikke språkkrav til denne gruppen, ser det ut til at det heller er hotellets interesser, og ikke de politiske interessene, som styrer språkpraksisen. Hotellet som flerspråklige arbeidsplass blir en slags språkideologisk «stat i staten» med egen språkideologi som skiller seg fra de nasjonale interessene. Hotellet befinner seg også i et internasjonalt arbeidsmarked, både ved at de tar i bruk internasjonal arbeidskraft og fordi de er innenfor turismesektoren. I private bedrifter er det rom for å skape egne praksiser. Hadde det vært et offentlig foretak så hadde det vært noe annet fordi offentlige foretak og institusjoner ikke er styrt av markedskreftene på samme måte.

Gunnarsson (2013:164) knytter ontologi og ideologi sammen ved å støtte seg til Heller (2007).

From the perspective of policymakers and educators, we find a difference between those who see standardization (and monolingualism) as desirable and those who see diversity (and multilingualism) as the goal. Heller (2007) connected these ideologies to different views on what language is. Some see language as a skill that can be measured, evaluated and separated from content, thus leaving room (...) to reduce the role of linguistic diversity in the workplace. Others see language as a talent that is harder to control and separate from content, which means that multilingualism is allowed to penetrate the organization and be practiced on the work floor

Om en ser på figur 2 i lys av ontologi så kan en si at den nasjonalpolitiske motivasjonen for å øke norskkompetansen til innvandrere, ser ut til å være styrt av en språkideologi som rangerer nasjonalspråket høyt. Dette indikerer at det ligger et tradisjonelt *additivt* syn på språk i bunnen, som innebærer at språk kan kvantifiseres i avgrensede autonome størrelser. Den kan derfor knyttes til et tradisjonelt syn på språk, «those who see standardization (and monolingualism) as desirable» (ibid). Også Makoni og Pennycook (2007) hevder at tanken på «ett språk» er et konstruert produkt av kolonialismen og en nasjonalistisk, romantisk 1800-tallsideologi som anså språk og nasjonalidentitet som uløselig knyttet sammen. Denne oppgaven har vist at den faktiske språkpraksisen vitner om noe mer dynamisk enn det tradisjonelle synet fra politisk hold. Hotellet ser ut til å komme fra et mer liberalt syn på språk (those who see diversity (and multilingualism) as the goal). Transspråking-begreper om språk har derfor opplevdes som mer dekkende enn additive begrepene om språk for å beskrive den faktiske praksisen.

5.1 Hva kan dette bety for læreren?

Kunnskap om arbeidsrommet og synet på hva språk og språklæring skal være, vil påvirke hvordan læreren utformer arbeidsrettet språkopplæring. Etter å ha gjennomført dette forskningsprosjektet er mitt profesjonssyn som lærer endret fordi den ontologiske synet på språk er supplert og nyansert. Det har gjort meg bevisst på hvor kunstig en klasseromssituasjon kan være i forhold til språkhverdagen på arbeidsplassen til elevene. Analysen har vist at læring i arbeidsrommet foregår i en helt annen kontekst enn den i undervisningsrommet. Fordi språket de ansatte utvikler i arbeidshverdagen ikke er styrt av nasjonalstatlige interesser, men av et handlingsrom for hva som er nødvendig og akseptabelt samt aktørenes egne interesser, så blir det tydelig at merkelappene vi bruker for å avgrense språk er knyttet til nasjonalstaten og politiske interesser, ikke til praksis. Modellen brukt i denne oppgaven er ment til å tydeliggjøre dette.

Denne faktiske forskjellen på arbeidsrom-konteksten og undervisningsrom-konteksten kan være med å forklare Sandwall (2013) og Pedersen (2007,2018) sine funn, skissert i innledningen, om at deltakerne ikke opplever undervisningen som relevant for arbeidsrommet. Gjennom utdanningsløpet og tradisjonell klasseromsundervisning er de fleste lærere vant til å forholde seg til læring i undervisningsrommet og ikke det dynamiske arbeidsrommet som er styrt av andre faktorer. Eleven kan derfor oppleve manglende relevans. Det er viktig å være bevisst på skillet mellom læringsrommene. I arbeidsrommet er de ikke innlærere, men profesjonelle ansatte.

Nettopp fordi opplæringen tar utgangspunkt i nasjonale styringsdokumenter som er styrt av nasjonalstatlige interesser, kan en tenke seg at språkideologien til mange lærere passer innenfor rammene av det tradisjonelle undervisningsrommet, men ikke nødvendigvis det dynamiske arbeidsrommet. En slik påstand krever mer empiri på andrespråklæreres språkideologiske holdninger, men det er interessant å reflektere rundt. Fra egen erfaring som lærer har målet med undervisningen vært at elevene skal lære norsk – det vil si at de skal lære seg å framstå som enspråklig «norske». På norskkursene har vi forsøkt å kun bruke norsk og å «legge igjen» de andre språkene utenfor klasserommet. Fordi kursdeltakerne har tilstrebet seg å framstå enspråklig ovenfor meg som en autoritetsfigur i klasserommet har også dette synet blitt speilet, bekreftet og forsterket hos meg. Jeg har, før arbeidet med denne oppgaven, ansett kompetanse i norsk som målspråket og «endestasjonen» og jeg har sett på innslag av andre språk som en støtte fram til elevene utelukkende kan bruke norsk i viktige situasjoner i løpet av arbeidshverdagen.

Mine refleksjoner på egen lærerpraksis passer overens med García og Wei (2019:33) som påpeker at skoler og utdanningsinstitusjoner er en av de kreftene i samfunnet som pålegger oss språklige begrensninger fordi deres språkideologi springer ut fra et tradisjonelt ståsted. Når lærere jobber ut ifra de politiske styringsdokumentene, jobber de ut ifra et språkideologi der to- og flerspråklighet består av separate systemer og strukturer. Målet med språkundervisning blir derfor at innlærerne skal kunne opptre mest mulig enspråklige i situasjoner på arbeidsplassen – uansett om dette er realistiske og/eller ønskelig eller ikke.

Et konkret funn fra denne praksisen som læreren kan dra nytte av i sin arbeidsretting er følgende: Når intervjupersonene framstår, eller er motivert til å framstå, som enspråklig norsk eller engelsk så er dette i stor grad styrt av behovet for å ikke tape profesjonelt ansikt. Dette er derfor indirekte styrt av hotellet og aktørenes interesser, ikke nasjonalstatlige interesser. Det er også i stor grad hotellets interesser som motivere Katja og Mikael til å lære seg å lære norsk fordi de ønsker å takle jobbsituasjoner. Hvis målet er å hjelpe deltakerne å mestre det å kunne framstå enspråklig i situasjoner på jobb, så burde en i undervisningsrommet forsøke å kartlegge og jobbe med situasjoner der kursdeltakerne trenger norsk i arbeidshverdagen fordi de står i fare for å tape profesjonelt ansikt hvis de ikke mestrer det. Kanskje vil dette bidra til at deltakerne opplever undervisningen som relevant for arbeidshverdagen.

Fordi det ikke er nasjonalstatlige interesser som er styrende for læringsmulighetene på arbeidsplassen, men hotellets interesser, så er denne oppgavens holdning at læreren i større grad må åpne opp for at flerspråklighet på en flerspråklig arbeidsplass er normaltstanden og tilpasse

seg dette. Dette kan kanskje være med å bøte på elevers opplevelse av manglende gjensidig relevans mellom arbeidsrom og undervisningsrom. Dette krever imidlertid å løsrive seg fra klasseromstekning der enspråklighet er målet.

6. Litteratur

- Baker, C. (2011). *Foundation of Biligual and Biligualism (5.utg)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dahl, A. (2018, februar 20). *Policy*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/policy>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, K. M. (2015). *Norsk andrespråkssyntaks*. Oslo: Novus forlag.
- García, O. (2012). "Theorizing Translanguaging for Educators" . In C. C. Seltzer, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking, språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akadmiske.
- Gass, S. M., & Alison Mackey. (2012). *The Routledge Handbook of Second Laguage Acquisition*. New York: Routledge.
- Golden, A., & Steinen, G. B. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin?» Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge* Vol. 12, Nr. 3, Art. 4, p. <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/5916/5465> . Retrieved from Acta Didactica Vol 12, Nr 3 (2018).
- Grønvik, A. k. (2004). Behovet for økt engelskkompetanse i norsk næringsliv. *SPRÅKnytt årgang 32, 2/2004*, pp. 30-33.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. . *Norsk pedagogisk tidsskrift, 5, , pp. 266-272*.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Antropologist 66(6)*, pp. 137–153.
- Gunnarson, B.-L. (2013). Multilingualism in the Workplace. *Annual Review og Applied Linguistics, Cambridge University Press (33)*, pp. 162-189.
- Gunnarson, B.-L. (2014). Multilingualism in European workplaces. *De Gruyter Mouton, Multilingua 33(1-2)*, pp. 11-33.
- Heller, M. (2007). Multilingualism and transnationalism. In P. Auer, & L. Wei, *Hansbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 539-553). Berlin: De Gruyer.
- Huss, U. B. (2001). *Språkliga möten, Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2004). *Læring i arbejdslivet*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Kirkeberg, M. I. (2019, mai 13). *Arbeidsinnvandringen øker igjen*. Retrieved from Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flest-innvandrer-pa-grunn-av-arbeid>
- Kulturdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 35 (2007-2008) Mål og mening — Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>

- Kunnskapsdepartementet. (2015, august 31). *Norskopplæring på arbeidsplassen, Pressemelding Nr: 41-2015*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/norskopplering-pa-arbeidsplassen/id2437804/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, februar 21). – *Bidrar til å trygge utsatte arbeidstakere, Pressemelding Nr: 33-17*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kompetansepluss/id2539819/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, februar 27). *195 millioner til voksnes kompetanse, Pressemelding Nr: 44-18*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kompetansepluss/id2591623/>
- Kunnskapsdepartementet. (n.d.). *Fra utenforskap til ny sjanse — Samordnet innsats for voksnes læring (Meld. St. 16 2015–2016)*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Kunnskapsdepartementet. (n.d.). *Retningslinjer for forvaltning av tilskudd til program for «Kompetansepluss arbeid»*. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kompetansepluss/retningslinjer-kompetansepluss-arbeid-rev-2018-06-07.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualisation. *Educational Research and Evaluation 18(7)*, pp. 655-670.
- Lima, G. (2019, januar 09). *Lingua franca*. Retrieved from Store norske leksikon: https://snl.no/lingua_franca
- Lønsmann, D., & Kraft, K. (2018). Language policy and practice in multilingual production workplaces. *De Gruyter Mouton, Multilingua 37(4)*, pp. 403-427.
- Mahan, K. (2017, januar 10). *Engelsk - norskdreperen*. Retrieved from Cappelen Damms Fagsnakk: <https://www.fagsnakk.no/norsk-andresprak/norskopplering/engelsk-norskdreperen/>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mæhlum, B., Gunnstsein Akselberg, U. R., & Sandøy, H. (2014). *Språkmøte, en innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Norsk akademisk ordbok (NAOB). (n.d.). *Repertoar*. Retrieved from <https://www.naob.no/ordbok/repertoar>
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly 31(3)*, , pp. 409–429.
- NOU 2017:2. (2018). *Integrasjon og tillit — Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2017-2/id2536701/>
- Nymark, J., & Theil, R. (2011). *Dei ukuelege språka -språkpolitikk og språksituasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen, M. S. (2007). *På vej med sproget - arbejde, livshistorie og sproglæring. Danskuddannelse til voksne udlændinge*. Retrieved from Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration: [file:///C:/Users/susanne/Downloads/Paa-vej-med-sproget%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/susanne/Downloads/Paa-vej-med-sproget%20(1).pdf)

- Pedersen, M. S. (2018). *Arbeid og språk - et samspill*. Oslo: Kompetanse Norge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2 utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Dag Ingvar Jacobsen. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Randen, G. T., Marte Monsen, G. B., Hagen, K., & Pajaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsommssummering*. Hamar: Høgskolen i innlandet, på oppdrag fra Kompetanse Norge.
- Røyneland, U., Lohndal, T., Sandvik, H., Harsvik, W., Sollid, H., Rana, S., & Soldal, H. A. (2018). *Språkrådets framtidutvalgs rapport Språk i Noreg – kultur og infrastruktur*. Retrieved from https://sprakinorge.no/wp-content/uploads/SprakiNorge_web.pdf
- Sagdal, M. (2019, juni 20). *verdi*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/verdi>
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken, Om sfi-studerandes möjligheter*. (Doktoravhandling) Göteborgs Universitet. Retrieved from https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf
- Selinker, S. M. (2008). *Second language aquisition, an introductory course (3.ed)*. New York: Routledge.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2012, januar 09). *Språkideologier i Norge*. Retrieved from forskning.no: <https://blogg.forskning.no/sprak-og-samfunn/sprakideologier-i-norge/1114644>
- Svennevig, J. (2019, mars 5). *kodeveksling*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/kodeveksling>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. . In S. a. Gass, *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-256.). New York: Newbury House.
- Tenfjord, H. B. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thoresen, D. E. (2018, februar 20). *Interesse*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/interesse>
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- TNS, på vegne av språkrådet. (2015, november 18). *Bruk av engelsk i norske bedrifter* . Retrieved from <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/bruk-av-engelsk-i-norske-bedrifter----tns-gallup-23.11.15.pdf>
- Tolgensbakk, I. (2018). Svorsk helt på grensa. *Språknytt 3/2018*, pp. 23-25. Retrieved from <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraaknytt-32018/svorsk-helt-pa-grensa/>
- Tranøy, K. E. (2019, november 17). *Marxisme* . Retrieved from Store norske leksikon: fra <https://snl.no/marxisme>

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* . Retrieved from <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiskerammeverket-for-sprak.pdf>
- van-Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task value: A theoretical analysis. *Developmental review* 12, pp. 265-310.
- Ødegård, R. K. (2017). *Norske bedrifters bruk av og erfaringer med østeuropeisk arbeidskraft*. Retrieved from Fafo-notat 2017:10: <https://www.fafo.no/images/pub/2017/10260.pdf>
- Østby. (2017, september 18). *Arbeidsinnvandrere – fra hovedstadsfenomen til vanlig syn i hele landet* . Retrieved from Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/arbeidsinnvandrere-fra-hovedstadsfenomen-til-vanlig-syn-i-hele-landet>
- Østerud, Ø. (2007). *Statsvitenskaplig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.

7. Vedlegg

Vedlegg 1. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Mulighet for språklæring på en flerspråklig arbeidsplass hos ansatte som har fullført norskkurs finansiert av Kompetanse pluss-midler

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få mer kunnskap om hvordan man kan bruke arbeidsplassen som læringsarena for voksnes språkinnlæring*. Du blir spurt om å delta i dette prosjektet fordi du nylig har vært deltaker ved norskkurs på arbeidsplassen din. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteravhandling på 30stp. Det overordnede målet er å gjøre den videre norskopplæringen mer relevant for kursdeltakere. I avhandlingen skal jeg se nærmere på hvilke muligheter det er for å lære norsk på din arbeidsplass. Ved å lytte til dine refleksjoner rundt språkpraksis i din arbeidsdag, håper jeg på å kunne si noe om hvordan man kan få til en bedre arbeidsrettet norskopplæring.

Den foreløpige problemstillingen lyder slik:

Hvorvidt er en arbeidsplass med engelsk som arbeidsspråk en arena der ansatte som har fullført norskkurs på B1-nivå kan bruke og utvikle sin norskspråklige kompetanse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at vi møtes en gang på arbeidsplassen din eller et annet sted som passer deg. Det vil ta deg ca. 90 minutter. Jeg ønsker å høre dine refleksjoner rundt bruk av ulike språk i arbeidshverdagen. Fordi jeg ønsker å fokusere på vår samtale samt bruke dine sitater i oppgaven, så ønsker jeg å ta opp samtalen med lydopptaker. Dine svar blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke eventuelle senere kurs i regi av Folkeuniversitet eller kurs der jeg er lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Kun jeg vil ha tilgang til hvem du er. Veileder vil ha tilgang til arbeidssted og når undervisningen har funnet sted, men ikke navn. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Disse vil jeg oppbevare innelåst til jeg sletter dem etter endt prosjekt. Øvrig data lagres på egen PC som er passordbeskyttet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.november 2019. Etter at forskningsprosjektet er levert inn vil dine data bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Susanne Watterud, susannewatterud@hotmail.com 97752209
- UiT, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved veileder Hilde Sollid, professor i nordisk språkvitenskap: hilde.sollid@uit.no , telefon 77646175.
- Personvernombud ved UiT er Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no , 776 46 322
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ordinnlæring hos voksne andrespråksinnlærere. Hvordan skape en hensiktsmessig samspillseffekt mellom undervisningsrom og arbeidsrommet?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å være med på en samtale med Susanne der vi snakker om språkbruk i arbeidshverdagen min. Susanne tar opp samtalen med lydopptaker og lagrer disse opptakene fram til prosjektet er avsluttet.

- at Susanne kan bruke eventuelle tegninger vi lager under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 31.november 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

Teknisk-organisatoriske rammer	Sosiale fellesskap	Aktørskap
Teoretiske begreper		
1. Arbeidsinndeling 2. Arbeidsinnhold 3. Grad av autonomi 4. Belastning 5. Muligheter for sosial interaksjon	1. Arbeidsfellesskap 2. Kulturelle fellesskap 3. Transaksjonell interaksjon <i>(oppgaveløsing i fokus)</i> 4. Relasjonell interaksjon <i>«small talk»</i>	1. Forhandling om sosial identitet: 2. Videre orientering og forestilte fellesskap
Intervjuguide		
<p>Punkt 1 <i>- På hvilken måte er du en del av et større team? (Ser for meg at vi kan tegne på et ark samtidig som vi prater. Både med hensyn til språkforskjeller og for å vise strukturer)</i></p> <p>Punkt 2-5</p> <p>Introduksjonsspørsmål: <i>Kan du fortelle meg om en vanlig arbeidsdag for deg?</i></p> <p>Oppfølging: <i>Kan du si noe mer om...har du flere eksempler på... Hva skjedde i den episoden du nevnte?</i></p> <p>Sjekkliste: avdekket jeg nå: a. Hvor stor del av arbeidsdagen jobber du alene? Hvilke oppgaver gjør du alene? b. Hvor stor del av arbeidsdagen utfører du oppgaver sammen med andre? Hvilke oppgaver gjør du sammen med andre? <i>Hvem *samarbeider du med <u>daglig</u>?</i> <i>Hvem samarbeider du med <u>sporadisk</u>?</i> c. Hvor høyt tempo og intensitet er det når du/dere skal utføre arbeidsoppgavene?</p>	<p>Introduksjonsspørsmål : Du fortalte nettopp at du har det fint/ synes det er gøy på jobb når... Kan du fortelle mer om det? (er det en formell eller uformell situasjon, hvem er det med? Hvilke språk bruker dere?)</p> <p>Introduksjonsspørsmål: Du fortalte nettopp at det ofte er høyt tempo når dere... Kan du fortelle meg om en episode der du var stresset? Hvordan løste dere et med kommunikasjonen?</p> <p>Introduksjonsspørsmål: <i>Dere er jo en internasjonal arbeidsplass og jeg har jo hørt at dere snakker engelsk i Walkie Talkie, i pausene og når dere snakker med kollegaer, men også polsk og etc. Jeg vil gjerne høre mer om hvordan språk dere bruker i ulike situasjoner. Er det f.eks forskjell etter hvem dere prater med?</i></p> <p>Introduksjonsspørsmål: <i>Jeg vet jo at dere kan snakke norsk om dere vil, Kan du fortelle meg om en gang du har snakket norsk med en kollega?</i></p>	<p>Introduksjonsspørsmål: I undervisningen har jo vi flirt og vitset mye. Er det mye humor på jobb?</p> <p>Vet kollegaene deres hvor god dere er i norsk? (stillhet)</p> <p><i>Føler du at du får uttrykt «den du er» eller er språket en barriere?</i></p> <p><i>Når? (vis tilbake til rom)</i> <i>Har du eksempler på det motsatte?</i> <i>Husk at det er tre språk inn i bildet.</i></p> <p><i>Har du noen gang opplevd en situasjon der du har kommet til kort og ikke kunne uttrykke det du ønsker?</i></p> <p>Hvor ser du deg selv om 5 år? (karrieremessig)</p> <p>Oppfølging: <i>Kan du si noe mer om...har du flere eksempler på... Hva skjedde i den episoden du nevnte?</i></p>

<p>d. møtte deg på pauserommet (fortsett på den romlig tegningen)</p> <p>d. Mulighet for sosial interaksjon</p> <p>Oppklarende spørsmål: <i>Du mener altså at... ? Er det riktig at du tenker at...? Du nevnte at...Når du nevner xxx, mener du...?</i></p>	<p>Hvilken «verdi» har norsk i ulike situasjoner?</p> <p>Oppfølging: <i>Kan du si noe mer om...har du flere eksempler på... Hvordan reagerte du/de? Hva skjedde i den episoden du nevnte? Hvordan opplevdes det?</i></p> <p>Introduksjonsspørsmål: <i>Kan du fortelle meg om en gang du har snakket norsk med en gjest?</i></p> <p>Oppfølging: <i>samme som over</i></p> <p>Introduksjonsspørsmål: <i>Dere nevnte at det ofte er mye å gjøre. Er det rom for å stoppe opp å prate med kollegaer? Hvordan løser dere det språklig?</i></p> <p>Oppklarende spørsmål: <i>Du mener altså at... ? Er det riktig at du tenker at...? Du nevnte at...Når du nevner xxx, mener du...?</i></p>	<p>Oppklarende spørsmål: <i>GÅ gjennom alle punktene. Be de utdype evt punkter du ikke har tatt med. Du mener altså at... ? Er det riktig at du tenker at...? Du nevnte at...Når du nevner xxx, mener du...?</i></p> <p>Bruke tegningen som en oppsummering. Har vi snakket om alt?</p>
---	---	---

Vedlegg 3. Transkripsjonsnøkkel

[tekst]	Paralingvistisk kommentar, for eksempel latter eller ekstra informasjon, for eksempel sensurert informasjon, uforståelig tale
[leende][tekst]	Hele det følgende segmentet er ytret leende
(.)	Kort pause (1 sekund)
(...)	Lengre pause
tekst-	Avbrutt ytring
TEKST	Sterkt betont ytring
[...]	Utelatelse av tekst
«tekst»	Når taleren gjengir noen andre eller lager en fiktiv samtale
<i>Tekst</i>	Norske ord er kursivert

