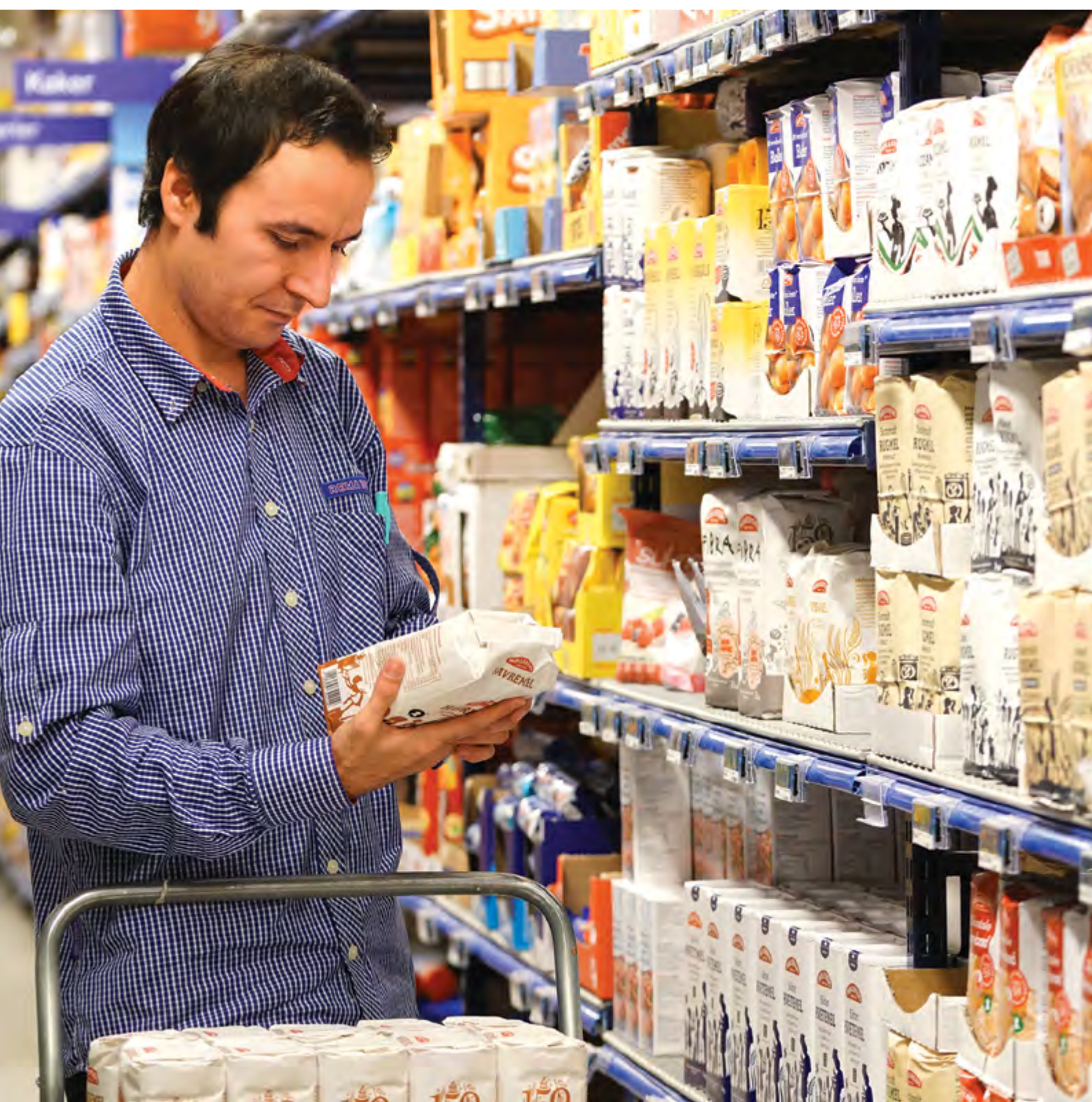


# Arbeid og språk – et samspill



ARBEID OG SPRÅK—ET SAMSPILL

FORFATTER: MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN I SAMARBEID MED KOMPETANSE NORGE

GRAFISK PRODUKSJON: KOMPETANSE NORGE

FOTO FORSIDE: TERJE HEIESTAD

ISBN: 978-82-7724-318-4

© KOMPETANSE NORGE 2018

# Innhold

---

<b>1. Innledning</b> .....	4
Bakgrunnen for artikkelen.....	5
<b>2. Arbeidsrom og undervisningsrom –et læringskretsløp</b> .....	6
Kommunikativ tilnærming og arbeid med «tasks» .....	7
Eksempler på arbeid med «tasks» knyttet til instruksjoner .....	8
Følge matoppskrift fra lærebok .....	8
Muntlig instruksjon på et sykehjemskjøkken .....	10
Muntlig instruksjon i en barnehage .....	13
En utvidet kommunikativ tilnærming .....	15
Potensielle kommunikasjonssituasjoner .....	16
Avviksrapportering på et varelager .....	16
Fylle ut avviksmelding.....	17
Kundeservice på et supermarked .....	18
Oppsummering.....	19
<b>3. Sosiokulturell tilnærming – empowerment av deltakeren</b> .....	20
Empowerment gjennom styrket fagspråk og økt fagkunnskap .....	21
Refleksjon som utgangspunkt for læring .....	21
Rollespill I.....	22
Rollespill II .....	24
<b>4. Biografisk tilnærming—fokus på identitet</b> .....	26
<b>5. Oppsummering</b> .....	28

# 1

## Innledning

---

Formålet med undervisningen i andrespråk er å gi innvandrere de språklige ferdighetene de trenger for å etablere seg og bli en del av det nye samfunnet. Det betyr at i undervisningen i andrespråket må det skapes et samspill mellom det språket deltakerne har bruk for i arbeidslivet, i det offentlige liv og i privatlivet, og det språket det undervises i.

Politisk er det besluttet at innvandrere skal ut i arbeid så raskt som mulig slik at de kan bli selvforsørgende, bli integrert i samfunnet og lære språket, noe som medfører et krav om at språkundervisningen skal fokusere spesielt på arbeidsrettet språk. I denne sammenhengen må det altså skapes et samspill mellom det språket som brukes på deltakernes arbeids- eller praksisplasser og det språket det undervises i på opplæringscenteret.

Når deltakernes språklæring skal foregå i kombinasjon med praksis eller ansettelse er det imidlertid viktig å være oppmerksom på at deltakerne ikke automatisk lærer språket ved å komme ut på en arbeidsplass, og at dette innebærer en sammensatt språkpedagogisk oppgave for språklærerne.

For det første er deltakerne hele mennesker, og ikke bare arbeidstakere. De skal bo og leve i landet, og integrasjon og språklæring henger nøye sammen med hele livet deres. Språkundervisningen må derfor peke utover det språket deltakerne møter i sin første jobb/praksis, og omfatte det språket, de strategiene og den kunnskapen de trenger for å få en varig plass i arbeidslivet og det sivile samfunnet. Språkundervisningen må også bidra til at deltakerne får mulighet til å forstå «systemet», dvs. hvordan samfunnet og arbeidsplassen fungerer, hvilke regler som gjelder, hvilke kulturelle normer, tradisjoner og omgangsformer de møter, og hvordan de kan samhandle med andre.

For det andre inngår deltakerne på mange arbeidsplasser i nokså begrenset kommunikasjon. Dette kan skyldes at arbeidsoppgavene ikke krever særlig mye bruk av språket. Grunnen kan også være at deltakerne av forskjellige årsaker er marginalisert på arbeidsplassen. De utfører kanskje oppgaver som normalt utføres av innvandrere, og de som de arbeider sammen med, bruker et annet språk enn norsk. Det kan også skyldes at de ikke er blitt innlemmet i arbeidsfellesskapet, og at de blir eller føler seg marginaliserte eller diskriminerte på grunn av kulturelle forskjeller eller misforståelser. Det finnes kanskje ikke en plan

for opplæring av deltakerne på arbeidsplassen, noe som kan skape tvil om hva formålet med praksisoppholdet er og hvordan det skal gripes an. Her kan opplæringen støtte og *empower* deltakerne, slik at de kan få mulighet til å overvinne språklige, sosiale, faglige og kulturelle barrierer og få en mer sentral plass i arbeidsfellesskapene.

For det tredje, hvis man skal tilegne seg et flytende, korrekt og nyansert språk, er det ikke tilstrekkelig bare å delta i kommunikasjon – man må også ha mulighet til å rette oppmerksomheten mot språket, bearbeide sine språklige erfaringer og få hjelp til å korrigere det språket man er i ferd med å tilegne seg, slik at man ikke risikerer å utvikle et språk som hverken er flytende eller korrekt, eller som er «flytende ukorrekt».

Endelig kan det være vanskelig for deltakerne å reorientere seg etter mange brudd i livsforløpet, bearbeide de mange nye erfaringene og få satt dem sammen til et meningsfylt livsforløp – å få skapt en biografisk sammenheng og mening. Her kan klasserommet være et sted hvor det er plass til å bearbeide deltakernes livserfaringer og til å støtte dem i å se og skape en sammenheng mellom deres fortid, nåtid og fremtid, inkludert hvordan praksisoppholdet eller arbeid kan inngå i dette på en meningsfylt måte.

Alle disse oppgavene kan ikke løses eller bearbeides bare gjennom språkundervisningen, da dette ville være en svært ressurskrevende oppgave. Det er derfor viktig at det er et godt samarbeid mellom alle som har ansvar for deltakernes mulighet for et liv i samfunnet – deriblant arbeidsplassen, opplæringscenteret, NAV og flyktningkontoret – slik at det kan utarbeides en samlet plan for deltakerne. Målet for denne planen må være å gi deltakerne mulighet til å utnytte og utvikle sine ressurser i prosessen med å bli integrert i arbeidsmarkedet og i samfunnet.

## Bakgrunnen for artikkelen

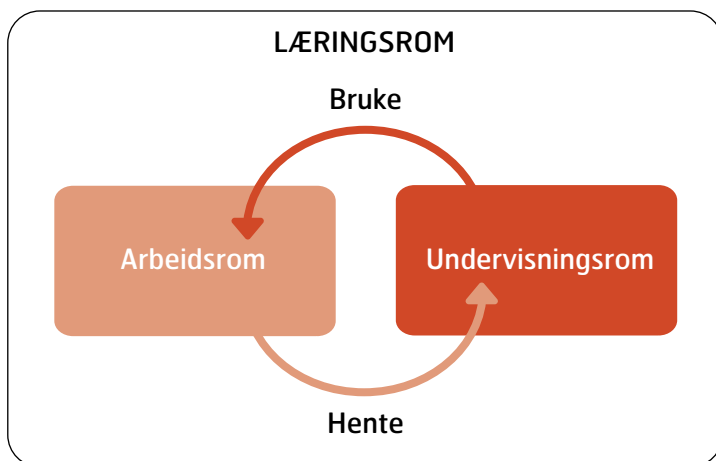
Denne artikkelen bygger hovedsakelig på erfaringer fra et utviklingsprosjekt i regi av Kompetanse Norge, som ble gjennomført i samarbeid med fire voksenopplæringsentre av ulik størrelse rundt om i Norge. Vi er alle opplæringsentrene stor takk skyldig for deres engasjerte deltakelse i prosjektet. Michael Svendsen Pedersen har hatt ansvar for gjennomføringen av prosjektet og har utarbeidet denne artikkelen i samarbeid med Kompetanse Norge.

Noen eksempler er også hentet fra det danske prosjektet «Sprog på arbejdspladsen. En undersøgelse af sprogbrug i relation til arbeidsfunktioner på udvalgte arbejdspladser» (Michael Svendsen Pedersen, 2017), der det ble innhentet og studert lyd- og videoopptak av kommunikasjonssituasjoner på forskjellige arbeidsplasser. Alle henvisninger til personer og steder er anonymisert.

## 2

## Arbeidsrom og undervisningsrom —et læringskretsløp

Når man skal gjøre språkopplæringen arbeidsrettet, er det grunnleggende viktig å skape et samspill mellom det som skjer i opplæringen, her kalt undervisningsrommet, og det deltakerne opplever på arbeids- og praksisplassen, her kalt arbeidsrommet. Denne modellen kan illustrere samspillet mellom arbeidsplassen og undervisningsrommet:



Man kan begynne med å *innbente* autentiske eksempler på språk i *arbeidsrommet*. Dette kan gjøres ved hjelp av lyd- og videoopptak av muntlig kommunikasjon, og med innsamling av eksempler på skriftlig kommunikasjon. Deretter *analyserer* læreren eksemplene for å se hva som er karakteristisk for språket i kommunikasjonen og hvordan det blir brukt, og til slutt kan eksemplene brukes i tilretteleggingen av språkundervisningen i *undervisningsrommet*. Deltakerne kan også ta med seg det språket de arbeider med i undervisningen tilbake til arbeidsplassen, hvor de kan bruke det og prøve det ut. Erfaringene fra denne utprøvingen kan tas med fra *arbeidsplassen* tilbake til undervisningsrommet. På denne måten kan det skapes et *læringskretsløp* mellom arbeidsrommet og undervisningsrommet, og et felles *læringsrom* som omfatter aktiviteter på begge stedene.

Å samle inn språk fra arbeidsplassen trenger ikke bare å være lærerens rolle. Det kan inngå som en del av læringskretsløpet at deltakerne selv henter eksempler på muntlig og skriftlig språk på sine arbeids- eller praksisplasser. En måte å gjøre dette på, er å gi deltakerne såkalte «integreringsoppgaver» (Sandwall, 2013). Integreringsoppgaver er oppgaver knyttet til utforskning av språk og arbeidskultur; disse forberedes i læringsrommet for deretter å bli gjennomført i arbeidsrommet. Erfaringene deltakerne har gjort seg etter å ha utført oppgavene tas så med tilbake til læringsrommet til videre bearbeiding. Oppgavene kan for eksempel innebære å observere, lytte til eller prøve ut et bestemt språklig mønster på arbeidsplassen, og ta med erfaringene fra dette til felles analyse i klasserommet. Deltakerne får konkrete oppgaver å utføre og en grunn til å starte samtaler på jobben. Ifølge Sandwall kan dette hjelpe deltakerne til å få en legitim rolle i fellesskapet på arbeidsplassen, og dermed bli tryggere og i større grad våge å ta initiativ til kommunikasjon. Deltakerne blir «etnografer» og «eksperter» på det språket som brukes på deres egen arbeidsplass, og de får mer ansvar og en mer aktiv rolle i sin egen språklæring.

Når man skal innhente prøver på det språket som brukes på arbeidsplassen kan man finne mange eksempler på skriftlig kommunikasjon, for eksempel i form av tekst, bilder og diagrammer, som man kan fotografere eller kopiere. Dette kan være beskjeder på oppslagstavler, informasjon om HMS, avviksskjemaer og liknende. Når man skal innhente det muntlige språket som anvendes i ulike arbeidssituasjoner, kan man observere og ta notater, og man kan intervjuere ledere, medarbeidere og deltakere. For å få et nøyaktig bilde må man imidlertid gjøre et lyd- eller videoopptak. I jobbsammenheng er språk normalt knyttet til utførelse av arbeidsoppgaver, så derfor er det en fordel å ha videoopptak, gjerne med nettbrett eller mobiltelefon, slik at man kan se hvordan språk, samhandling og omgang med kolleger, maskiner, arbeidsredskaper osv. henger sammen. Man må imidlertid være oppmerksom på etiske forhold i forbindelse med slike opptak: Det er ikke tillatt å gjøre opptak av barn uten foreldrenes samtykke, på enkelte arbeidsplasser gis det kanskje ikke tillatelse til å gjøre opptak, og noen deltakere/kolleger ønsker kanskje ikke å bli filmet.

Hvordan oppgaven med å innhente, analysere og bruke språket fra arbeidsplassen blir løst, avhenger av hva formålet med språkundervisningen skal være, og hvilken språkdiraktisk tilnærming man velger. I de påfølgende tre kapitlene vil dette bli belyst gjennom en presentasjon av tre forskjellige tilnærminger som ikke utelukker, men supplerer hverandre: En kommunikativ, en sosiokulturell og en biografisk.

## Kommunikativ tilnærming og arbeid med «tasks»

I en kommunikativ tilnærming til arbeidsrettet andrespråksopplæring er målet at deltakerne får kommunikativ kompetanse til å kommunisere på en måte som er tilpasset situasjonen. De skal kunne tilpasse egen språkbruk til hvem de kommuniserer med, hva det kommuniseres om, gjennom hvilket medium kommunikasjonen foregår, og hva formålet med kommunikasjonen er. Språksynet er her at språket er funksjonelt, dvs. at det brukes til å utføre språkhandlinger – f.eks. å instruere, informere, argumentere eller forklare – i ulike sammenhenger. I arbeidsrettet andrespråksopplæring blir det ofte lagt vekt på ord og uttrykk, og dette er selvfølgelig viktige byggesteiner i språkopplæringen. I en kommunikativ tilnærming er det imidlertid viktig å huske på at alle ord og uttrykk blir brukt i en kommunikasjonssituasjon, og at deltakerne skal lære å bruke ordene og uttrykkene til å utføre språkhandlinger med.

Innenfor den kommunikative tilnærmingen betraktes språklæring som en kognitiv bearbeiding av input man mottar i interaksjon med andre. Utviklingen av andrespråket drives altså fram av aktiv bruk av språket i naturlige kontekster. Voksne som skal lære et nytt språk, bearbeider den språklige input de får, og utvikler gjennom dette et mellomspråk frem mot målspråket. Hvis en deltaker sier «jeg drikket melk», er det selvfølgelig galt i forhold til standard norsk, men «drikket» kan sees som et uttrykk for at deltakeren gjennom kommunikasjon med andre har utviklet en – korrekt – hypotese om at mange verb på norsk ender på -et/-te i preteritum. Den «gale» formen viser altså at deltakeren er i gang med en kognitiv språklæring og bare trenger tilgang til mer naturlig språk for å oppdage at enkelte verb bøyes uregelmessig.

En lærer imidlertid ikke språket bare ved å få mulighet til å bruke det, en må også ha mulighet til å bli

oppmerksom på språket og til å bearbeide sine språklige erfaringer. Fokus på språkets forside i forbindelse med kommunikasjon er en forutsetning for at deltakerne ikke bare skal klare seg noenlunde flytende språklig, men at språket også blir korrekt og nyansert.

All språkundervisning bygger på en oppfatning om språk og språklæring, og i en kommunikativ tilnærming skal man altså skape et språklæringsrom der deltakerne får mulighet til å bruke autentisk språk, og der de kan bearbeide sine språklige erfaringer gjennom språklig oppmerksomhet. Til dette formålet brukes det kommunikative problemløsningsoppgaver, også kalt «tasks».

En *task* er en problemløsningsoppgave som har en informasjonskløft – dvs. at enkelte deltakere har informasjon som de andre ikke har – slik at de må løse oppgaven i fellesskap og gjennom kommunikasjon (Michael Svendsen Pedersen, 2015). Et eksempel på en type *task* kan være at læreren fordeler bildene i en bildeserie mellom deltakerne i en gruppe. Uten å vise hverandre bildene de har fått utdelt, skal de klare å snakke seg fram til hvilken rekkefølge bildene skal legges i. På denne måten skaper informasjonskløften et rom for naturlig kommunikasjon.

En *task* utformes rundt en definert kommunikativ oppgave fra deltakernes hverdagsliv, en såkalt «mål-task». I arbeidsrettet språkopplæring er disse utfordringene hentet fra deltakernes jobb/praksis. Det kan for eksempel være at deltakeren jevnlig utfører en arbeidsoppgave etter instruksjon fra en overordnet. Med denne situasjonen som utgangspunkt kan læreren designe en «pedagogisk *task*», også bare kalt «task»<sup>1</sup>. Før deltakerne går i gang med sin *task*, må de imidlertid ha språklige redskaper og kunnskap om innholdet med seg i «verktøykassen» for å kunne løse oppgaven. Dette forarbeidet kalles *før-task*-aktiviteter. Etter at den pedagogiske *tasken* er gjennomført, kan man samle seg rundt de språklige problemene som oppsto i forbindelse med arbeidet med *tasken* i en såkalt *etter-task*. I det følgende kapitlet skal vi presentere eksempler på hvordan en kan jobbe med «tasks» i arbeidsrettet opplæring.

## Eksempler på arbeid med «tasks» knyttet til instruksjoner

En av de språkhandlingene som forekommer i forbindelse med ulike arbeidsoppgaver på mange arbeidsplasser, er instruksjon. De følgende eksemplene viser hvordan man kan innhente, analysere og jobbe med en instruksjon ut fra en kommunikativ tilnærming. Det første eksemplet viser hvordan man kan lage arbeidsrettede *tasks* med utgangspunkt i en lærebok og nettressurser, mens de to neste viser *tasks* som bygger på observasjoner og opptak av praksisdeltakeres arbeidsoppgaver på et sykehjem og i en barnehage.

## Følge matoppskrift fra lærebok

Som en introduksjon til det å følge skriftlige instruksjoner i arbeidslivet, kan deltakerne arbeide kommunikativt med instruksjoner i kokebøker eller lærebøker. Når man bruker lærebøker må man være oppmerksom på at det språket som gjengis sjelden er identisk med språket som faktisk brukes i virkelige kommunikasjonssituasjoner – det gjelder f.eks. ofte dialoger. Gitt disse begrensningene, kan slike tekster brukes til å bevisstgjøre deltakerne på språket de vil møte i jobb og praksis.

<sup>1</sup> Mer om sammenhengen mellom «target task» og «pedagogical task»: Long, Mike (2015): *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.



## A) INNHENTE

På et storkjøkken kan en av arbeidsoppgavene bestå i å lage en matrett ved å bruke en oppskrift. Oppskriftene kan f.eks. stå i en kokebok, på nettet, eller de kan være skrevet ut på papir. Oppskriften her er hentet fra en lærebok (Flom og Søberg, 2011), men ligner autentiske oppskrifter, selv om språket kanskje er noe forenklet:

### Oppskrift på fårikål (50 personer)

17 kg lammekjøtt med bein  
10 store kålhoder  
5 pakker hel pepper  
2 dl salt  
5 liter vann

#### Tilberedning

- 1 Del kålhodene i mindre biter
- 2 Legg kål og skiver av kjøtt lagvis i gryta
- 3 Strø salt og pepper mellom lagene.
- 4 Hell over vannet.
- 5 Kok opp under sterk varme
- 6 Senk varmen når vannet koker. La gryten småkoke i ca. 2 timer



Server fåriskål med kokte poteter.

NB: Varm mat som vi serverer til kundene, må alltid holde over 60 grader. Sjekk temperaturen jevnlig.

I tillegg til selve instruksjonen, som her heter «tilberedning», finnes det en liste over ingredienser og en formaning om at den maten som skal serveres, alltid må ha en temperatur på mer enn 60 grader.

## B) ANALYSERE

Instruksjoner – både muntlige og skriftlige – er ofte bygget opp etter samme grunnleggende skjema. De betegner handlinger som skal utføres i en bestemt rekkefølge, og i matoppskrifter er disse ofte stilt opp loddrett under hverandre. Hvis man leser en matoppskrift vannrett, så får man vite de enkelte trinnene i instruksjonen. I dette inngår et verb som beskriver handlingen (her i imperativ), substantiver som angir ingrediensene og redskaper (i entall eller flertall, og i bestemt eller ubestemt form), samt et ledd som sier noe om hvordan, hvor og når (preposisjonsledd). Dermed kan læreren sette opp følgende skjema for deltakerne:

GJØRE	INGREDIENS/REDSKAP	HVORDAN, HVOR, NÅR
1. Del	kålhodene	i mindre biter
2. Legg	kål og skiver	lagvis i gryta
3. Strø	salt og pepper	mellom lagene
4. Hell over	vannet	
5. Kok opp	[vannet]	under sterk varme
6. Senk	varmen	når vannet koker
7. La småkoke	gryta	i ca. 2 timer

Mange deltakere vil svært gjerne lære grammatikk, og forbinder språkundervisning med grammatikkundervisning, men det er en komplisert prosess å overføre kunnskap om grammatikk til kommunikativ bruk

av språket. Deltakernes ønske om grammatikk skyldes kanskje et behov for å ha noen strukturer å støtte seg til. Som det fremgår av analysen av oppskriften, er det fullt mulig å gi en grammatisk beskrivelse av den. Hvis man i stedet setter oppskriften inn i skjemaet over, får man en struktur å orientere seg etter når man arbeider med instruksjoner, men i en form som er knyttet til instruksjonen som kommunikativ handling – og ikke et abstrakt system slik som tradisjonell grammatikk.

### C) BRUKE I KLASSEROMMET

En *task* som deltakerne vil kunne arbeide seg frem mot å løse, kunne være å lage oppskrifter av retter fra sine hjemland – eller å utforske norske retter – ut fra muntlige beskrivelser. Hver deltaker, eller deltakerne i en gruppe, kan forklare eller snakke inn en beskrivelse av hvordan en rett skal tilberedes. En annen deltaker, eller en annen gruppe, kan lytte til forklaringen/opptaket, og skal ut fra beskrivelsen utarbeide en oppskrift, inkludert en liste over ingredienser. Videoer fra nettet med instruksjon i matlaging vil også kunne brukes.

Noen *før-task-aktiviteter* som forbereder deltakerne på oppgaven vil kunne være:

- Bruk skjemaet ovenfor, men ta ut alle ingrediensene, slik at deltakerne, f.eks. i grupper på to og to, må diskutere hvilken ingrediens som skal stå hvor i skjemaet.
- Ta bilder av de ulike fasene av tilberedningsprosessen. La deltakerne arbeide i grupper på f.eks. fire, og fordel bildene internt i hver gruppe slik at ingen har samme bilde. Deltakerne bytter på å beskrive sine/sitt bilde for hverandre uten at de andre ser bildet. Ut fra beskrivelsene skal deltakerne bli enige om den riktige rekkefølgen på bildene. En enklere versjon kan være at deltakerne har alle bildene liggende på bordet foran seg, og skal diskutere seg fram til den riktige rekkefølgen.

Man kan selvfølgelig også bruke mange av de tradisjonelle oppgavetyperne i *før-tasken*. En oppgavetype kan være å la en deltaker beskrive en ingrediens eller et kjøkkenredskap, og den andre skal gjette hva det er. En annen kan være at deltakerne skal kombinere en ingrediens (f.eks. poteter) med de verbene som passer til (skrelle). Imange tilfeller vil denne typen oppgaver kunne finnes digitalt.

Hvilke språklige ting man ønsker å ta opp i *etter-tasken*, avhenger av hva det viste seg at deltakerne hadde problemer med, eller hva det ellers kan være relevant å ta opp. En aktivitet kunne være at deltakerne ser et program med matlaging der det blir brukt andre verbformer enn i oppskrifter, eller lytter til et lydopptak der en person beskriver hva hun/han gjør i forbindelse med matlaging: «Nå skreller jeg potetene, så legger vi dem i vannet», osv. Her kunne man så ha fokus på en beskrivelse i presens, og kanskje «oversette» den til oppskrifter med verb i imperativ. En slik oppgave kunne også gjøres til selve *tasken*.

## Muntlig instruksjon på et sykehjemskjøkken

Det følgende eksemplet viser hvordan man kan bruke muntlige instruksjoner fra deltakernes praksisplass som utgangspunkt for kommunikativ, arbeidsrettet språklæring i klasserommet. Eksemplet er hentet fra et sykehjem i Danmark der to praksisdeltakere skal lage kjøttpudding til beboerne etter muntlig instruksjon fra en fast medarbeider (Michael Svendsen Pedersen, 2017).

### A) INNHENTE

En av de faste medarbeiderne har laget farsen som skal brukes til kjøttpuddingen.

Deretter ber hun to praktikanter om å hjelpe til med å gjøre kjøttpuddingen ferdig. Denne arbeidsoppgaven er blitt tatt opp på video, og her kan man se praktikanterne mens de står ved et bord med kjøttpuddingen:



### Og her er en utskrift av noe av kommunikasjonen:

- Medarbeider [til Deltaker] Kan du ikke hjelpe meg med dette her, slik at jeg kan bli ferdig. [D går i gang med å ordne farsen].
- M: Den skal bare glattes ut med vann.
- D: Slik, okay.
- M: Og så, den der er okay. Og så skal det være bacon oppå. Så må du ta på deg et par hansker. Og pakk den inn i bacon.
- D: Okay. [etter en kort tid] Er det fint sånn her?
- M: Og så den der.
- [D : Glatte farse i en langpanne].
- M: Du former den som et brød.
- D: Ja.
- M: Ja, du må nok ha litt mer vann på hendene. Nei, mer vann på hendene.

## B) ANALYSERE

Her er der snakk om en muntlig instruksjon, og det språket som brukes i instruksjonen skiller seg på flere måter fra den skriftlige instruksjonen i oppskriftene. Vi kan her se ulike varianter av instruksjon:

1. Instruksjoner som er nærmest er ordrer: «også pakk den inn i bacon».
2. Instruksjoner som dreier seg om hva som er det neste skrittet i arbeidsprosessen: «og så skal det være bacon oppå».
3. Instruksjoner som retter seg mot de konkrete arbeidshandlingene, men har karakter av veiledning: «den skal bare glattes ut med vann», «du former den som et brød», «du tar vann slik», «du må nok ha mer vann på hendene». Bruken av presens og passiv, samt «bare» og «nok» bidrar her til at instruksjonen blir mindre direkte og samtidig mer veiledende.

Selv om språket her er annerledes enn det i matoppskriften, kan instruksjonen godt «oversettes» til det skjemaet som ble brukt i matoppskriften:

GJØRE	INGREDIENS/REDSKAP	HVORDAN, HVOR, NÅR
1. Glatt	den	med vann
2. Legg på	bacon	
3. Pakk inn	den	i bacon
4. Form	den	som et brød

Samtidig er det viktig å være oppmerksom på forskjellene. Ut over at det ikke er mye bruk av imperativ, atskiller språket seg her også fra språket i oppskrifter ved at det ofte henvises til ting (ingredienser, redskaper) med demonstrative pronomener som «den». Dette henger sammen med at kommunikasjonen inngår i en arbeidssituasjon, hvor det ut fra situasjonen er klart hvilken ting det henvises til. Dette er et viktig generelt poeng å ha med i arbeidsrettet opplæring. Man kunne tro at det er ord og uttrykk for verktøy og materialer som man har mest bruk for i kommunikasjonen på arbeidsplassen, men disse ordene og uttrykkene opptrer i mye mindre omfang enn det man kanskje tror, fordi det er klart ut fra sammenhengen hva det henvises til.

En annen forskjell fra skriftlige oppskrifter er at det her er snakk om en direkte språklig interaksjon. Deltakeren stiller spørsmål for å forsikre seg om at hun har gjort det riktig: «Er det fint sånn her?», og selv om medarbeideren her ikke direkte svarer «ja» eller «nei», fremgår svaret av hva som skjer i situasjonen. For å markere at hun har forstått medarbeideren, sier praktikanten: «slik, okay», «okay», «ja».

I tillegg til den direkte bruken av språket til instruksjon, preges kommunikasjonen også av en bestemt *faglig kultur*. Farsen skal gattes på riktig måte, man skal ha hansker på seg og det er viktig å ha tilstrekkelig med vann på hendene. Senere viser det seg at kjøttpuddingene skal ha en bestemt størrelse, og så skal de naturligvis i ovnen en bestemt tid og med en bestemt temperatur. Korrekte mengder råvarer, korrekte arbeidsprosedyrer, nøyaktighet og presisjon er på denne måten en del av den faglige kulturen – noe som også avspeiles i språket.

### C) BRUKE I KLASSEROMMET

Med utgangspunkt i analysen av denne situasjonen (mål-*tasken*) på sykehjemskjøkkenet kan læreren utvikle flere forskjellige pedagogiske *tasks* til deltakerne. Dersom deltakergruppen har praksis på ulike arbeidsplasser, kan det være hensiktsmessig å lage *tasks* som forener deres ulike erfaringer med instruksjoner. Deltakerne kan instruere hverandre i hvordan man bruker kaffemaskinen, hvordan en fyller ut et kjent skjema eller liknende. For at oppgaven skal bli kommunikativ og trene opp naturlig språk, blir det sentrale at det finnes en *informasjonskløft*, dvs. at noen av deltakerne har informasjon som de andre har bruk for.

Det er imidlertid svært vanskelig, for ikke å si umulig, å utarbeide *tasks* i undervisningen som styrer deltakerne til å bruke et like *variert språk* som det som f.eks. brukes til muntlige instruksjoner på sykehjemskjøkkenet. Instruksjoner kan gis på mange forskjellige måter i mange ulike sammenhenger, så språket er ikke bare variert, men også *kontekstspesifikt*. Deltakerne bør derfor selv utforske og observere hvordan instruksjoner utspiller seg på ulike måter på sine respektive arbeids- eller praksisplasser. Til dette formålet kan man bruke Sandwalls integreringsoppgaver (Sandwall, 2013) og gjennomgå hennes tre faser: forberedelse i klasserommet, gjennomføring på arbeidsplassen og etterarbeid tilbake i klasserommet.

**A) FORBEREDELSE.** Her arbeider deltakerne med *språket i undervisningsrommet*. Det kan skje ved at deltakerne får *tasks* knyttet til instruksjoner, og deretter undersøker hvilket språk de brukte til å løse oppgavene de fikk. Deltakerne kan også legge merke til de instruksjonene læreren gir i forbindelse med undervisningen, eller som deltakerne møter på opplæringssettet. De får så til oppgave å undersøke hvordan det blir gitt instruksjoner på arbeidsplassen.

**B) GJENNOMFØRING.** Her utfører deltakerne konkrete oppgaver knyttet til å utforske *språket i arbeidet* på arbeids-/praksisplassen. Deltakerne skal bruke det språket de har med seg fra undervisningsrommet og observere det språket de møter. De kan kanskje få mulighet til å gjøre lydopptak av en muntlig instruksjon, og de kan ta bilder av skriftlige instruksjoner. Kanskje finnes det en mulighet for at de kan be en kollega eller arbeidsleder om å instruere dem i utførelsen av en bestemt arbeidsoppgave. Å få erfaring med å ta initiativ til språklæringen og ha læringsstrategier til å utnytte forskjellige situasjoner til språklæring – inkludert *invitasjoner* til språklæring fra andre – er med på å gjøre deltakerne til aktive språklærende som har et medansvar for sin egen språklæring. Endelig kan deltakerne kanskje få mulighet til å instruere en kollega i noe som hun/han selv er blitt instruert i.

**C) ETTERARBEID.** Her arbeider deltakerne med *det språket de har innbentet* og de erfaringene de har gjort seg. De tar erfaringene – og kanskje opptak av muntlige instruksjoner – fra arbeidsrommet med seg tilbake til undervisningen og får mulighet til å sammenligne disse med språket de andre har hentet inn, og med språket de ellers møter i undervisningsrommet. De kan også arbeide med nye *tasks* der deltakerne kan eksperimentere med bruk av noe av det språket de har tatt med seg fra arbeidsplassen.

På denne måten skapes det et læringskretsløp der deltakerne kan bli oppmerksomme på hvor ulik og kontekstspesifikk språkbruken er i forskjellige kontekster. Deltakerne får dermed mulighet til å bli *kontekstsensitive* (Brouwer og Nissen, 2003) i de språklige interaksjonene de inngår i. Deltakerne skal ikke bare løse de *tasks* som læreren har utarbeidet, de skal også inngå som *aktive, utforskende og reflekterende* språklærende i sin egen læringsprosess, både i undervisningsrommet og i arbeidsrommet. På denne måten endres også læringskulturen og deltakernes rolle i undervisningsrommet.

## Muntlig instruksjon i en barnehage

I dette eksemplet følger vi en deltaker som har praksis i en barnehage. Sammen med den pedagogiske lederen skal deltakeren hjelpe barna med å lage julepynt, og gjennom det lære å gi instruksjoner til barna og lede dem gjennom prosessen med å produsere noe.

### A) INNHENTE

I barnehagen sitter en gruppe små barn rundt et bord og lager julekremmerhus sammen med en pedagog og en praktikant. På bordet ligger det kartong, lim og pensler, julestjerner i glanset papir og bånd. Pedagogens og praktikantens arbeidsfunksjon er å hjelpe barna med å lage julekremmerhus, og denne arbeidsfunksjonen inneholder flere ulike arbeidsoppgaver:

- ha på barna plastforklær
- hjelpe barna med å lime og sette stjerner på kremmerhus
- hjelpe barna med å ta av seg plastforklærne
- hjelpe barna med å vaske hendene ved vaskeservanten

Læreren tar opp dialogen rundt arbeidsoppgaven «Å hjelpe barna med å lime og sette stjerner på kremmerhus». Selv om det følgende bare viser enkelte deler av kommunikasjonen, gir det et inntrykk av hvilke språkhandlingene som blir utført:

- Pedagog: Vil du ha litt lim? Ska' Ingunn hjelpe deg? Ja, men da må du vise Ingunn korleis du vil ha det.
- Barn: Se min!
- P: Den er kjempefin. Du gjer alt sjølv.
- P: Vil du ha så'n bånd?
- B: Nei
- P: Ikkje det heller?
- P: Så bra! Det blir fint!

## B) ANALYSERE

I en analyse av kommunikasjonssituasjonen kan man se tre språkhandlinger:

**Hjelpe** barna med å utføre oppgaven:

«Vil du ha litt lim? Ska' Ingunn hjelpe deg? Ja, men da må du vise Ingunn korleis du vil ha det».

**Oppmuntre** barna til å gjøre det selv:

«Du gjer alt sjølv»

**Rose** resultatet:

«Den blir kjempefin», «Så bra», og «Det blir fint»

De kommunikative formålene her er at barna blir hjulpet, oppmuntret og rost, og dermed trer en bestemt *yrkeskultur* frem: I barnehagen dreier det seg om at barna selv skal lære å løse oppgavene og derigjennom utvikle seg til selvstendige personer. Dette bekreftes i barnehagens beskrivelse av egen pedagogikk, der de blant annet vektlegger at barna skal utvikle seg til å bli *selvstendige* og *kunne ta vare på seg selv og andre*. Når pedagogen sier slikt som «Vil du ha?», så er dette fordi det skal bidra til barnas selvstendighet, og er uttrykk for barnehagens fagkultur. I samme barnehage kan man se at noen av praktikantene gjør tingene for barna i stedet for å hjelpe barna med å gjøre dem selv, og gjennom språkundervisningen kan man derfor arbeide med å forstå hvordan en handler med språket slik at det bidrar til en norsk barnepedagogikk.

## C) BRUKE I KLASSEROMMET

På nettet finnes det flere videoer med instruksjon i hvordan man lager julepynt, og med utgangspunkt i en slik video kan det lages en *task* hvor man bruker instruksjonsskjemaet:

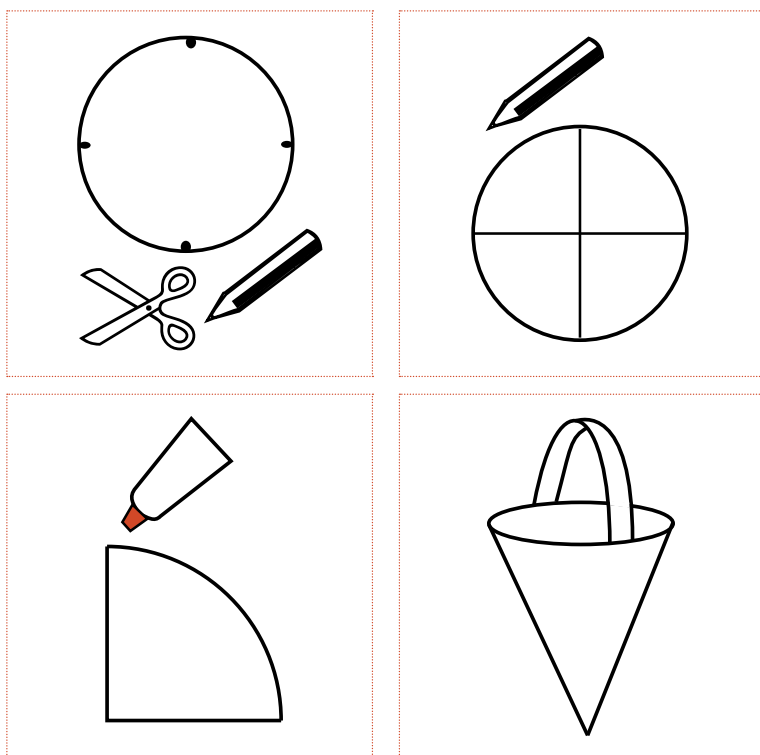
### LAGE KREMMERHUS I

- Se på og lytt til videoen med instruksjon i å lage julekremmerhus.
- Fyll ut skjemaet.

Skjemaet er her delvis utfylt for å vise hvordan det kan gjøres:

	Gjøre	Ting	Hvordan/hvor
1	Tegne	sirkelen	på papir
2	Klippe ut	sirkelen	med en saks
3	Brette	papiret	med lim
4			

*Tasken* består her i at deltakerne ser på og lytter til videoen og skal sette instruksjonen inn i skjemaet. En versjon er at bare halvparten av klassen ser videoen, og at de deretter danner par med noen som ikke har sett videoen, og instruerer dem. Fordi instruksjonen omfatter en bestemt rekkefølge av handlinger, kan dette også utnyttes til en *task* der deltakerne får hvert sitt bilde i en bildeserie som beskriver hvordan man lager kremmerhus. Uten å vise sitt bilde til de andre skal hver deltaker forklare hva som vises på det. Sammen skal deltakerne snakke seg fram til rekkefølgen på bildene.



### LAGE KREMMERHUS II

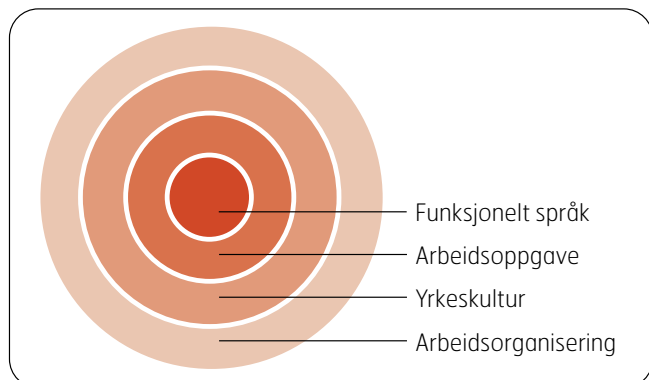
- Deltakerne arbeider i grupper på fire.
- Hver deltaker har et bilde og skal forklare hva som er på bildet.
- Deltakerne skal finne ut den riktige rekkefølgen på bildene.

Igjen kan man her bruke integreringsoppgaver både før og etter denne *tasken* til å gi deltakerne mulighet til å kommunisere på og om det arbeidsrettede språket, slik det faktisk brukes på arbeidsplassen.

## En utvidet kommunikatív tilnærming

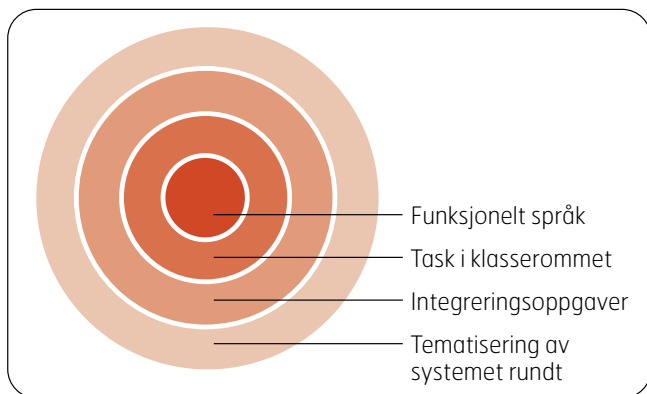
### ET FUNKSJONELT SPRÅK FORUTSETTER EN BREDERE TILNÆRMING

I beskrivelsen av den kommunikative tilnærmingen ble det gitt eksempler på *hvordan kommunikative oppgaver* fra deltakernes arbeidshverdag, såkalte «mål-tasks», stiller krav til funksjonelt språk hos deltakeren, og hvordan dette kan trenes opp gjennom pedagogiske tasks i klasserommet. Hva som er funksjonelt språk defineres imidlertid ikke bare av den oppgaven som skal løses, men også av den lokale *yrkeskulturen* og en bestemt *arbeidsorganisering*, f.eks. teamorganisering. Den følgende modellen viser hvordan alle disse kontekstene påvirker hva som vil oppleves som funksjonelt språk på arbeidsplassen.



Denne modellen gir et godt utgangspunkt for å forstå hvilke krav som stilles til deltakernes språkbruk når de er i jobb/praksis, og hvorfor. Ved å inkludere disse kontekstene i opplæringen, vil også deltakerne selv få trening i å analysere og forstå bakgrunnen for de kravene til språkbruk de møter på jobb.

I et enda bredere perspektiv krever utvikling av et funksjonelt, arbeidsrettet språk at deltakerne forstår «systemet» rundt. Dette innebærer for eksempel en forståelse av hvordan ens eget praksisopphold er et resultat av en bestemt lovgivning og forskjellige institusjoners beslutninger, og hvordan lønn og arbeidsforhold er bestemt av avtaler på arbeidsmarkedet. For dette formålet kan man blant annet bruke koblingsspørsmål (Sandwall, 2013) dvs. spørsmål som kan knytte f.eks. nyheter om politiske beslutninger til tilsvarende forhold på deltakernes arbeidsplasser. Dette vil kunne tydeliggjøre for deltakerne at det er et samspill mellom det som skjer i undervisningsrommet, i arbeidsrommet og i resten av samfunnet. I tillegg vil diskusjoner rundt slike temaer åpne for mye bruk av naturlig språk. Oppsummert kan det arbeides med funksjonelt språk på denne måten i klasserommet:



## Potensielle kommunikasjonssituasjoner

Når man undersøker den kommunikasjonen deltakerne inngår i på arbeidsplasser, vil man i mange tilfeller umiddelbart kunne se at det ikke skjer så mye kommunikasjon. Dette kan henge sammen med at arbeidsoppgaven ikke krever mye kommunikasjon, f.eks. i en produksjonsbedrift, eller det kan henge sammen med at deltakeren ikke blir trukket inn i mulige kommunikasjonssituasjoner.

Det kan dermed hende at det ikke er tilstrekkelig bare å skape et samspill som reproducerer det språket deltakerne bruker på arbeidsplassen, men i tillegg skape et motspill til – eller en overskridelse av – de kommunikative begrensningene som kan finnes på arbeidsplassen (Michael Svendsen Pedersen, 2007; Sandwall, 2013). Hvis man undersøker disse arbeidsplassene litt nærmere, kan man ofte få øye på flere potensielle, og i høyeste grad relevante, kommunikasjonssituasjoner. I det følgende presenteres noen eksempler på hvordan man kan jobbe kommunikativt med potensielle kommunikasjonssituasjoner på deltakernes praksis-/arbeidsplass.

## Avviksrapportering på et varelager

I dette eksemplet arbeider en medarbeider med en annen språklig bakgrunn enn norsk på et stort varelager med varer som skal kjøres ut til supermarkeder. Medarbeideren kjører rundt i varelageret med en truck, legger pakker med varer på trucken, surrer plast rundt det ferdige lasset og kjører det bort til en heis, og fra denne blir varene lagt inn i en lastebil og kjørt ut til kundene.

### A) INNHENTE

Det eneste språket han skal bruke for å utføre denne arbeidsfunksjonen er å lytte og gjenta f.eks. «217, 2; 107, 4, osv.». I øreproppen hører han en stemme som sier disse tallene, som betyr at han skal kjøre bort



til varenummer 217 og 107 og ta to pakker av den ene og fire av den andre. I mikrofonen sin gjentar han tallene for å bekrefte at han har utført oppgaven. Slik går det meste av denne medarbeiderens dag, og dette er stort sett hans eneste umiddelbare kommunikasjonssituasjon.



Ved nærmere ettersyn viser det seg imidlertid at ved siden av oppslagstavlen på varelageret henger det noen laminerte planser med bl.a. instruksjoner i hvordan man skal forholde seg i tilfelle «brann, eksplosjon, utslipp av gasser». Videre har de ansatte med seg en liten skriveblokk med noen felter som de kan fylle ut i tilfelle av avvik: Hva skjedde? Hvorfor skjedde det? Hva kan gjøres med det? På selve oppslagstavlen henger det forskjellige oppslag, blant annet en innkalling til et fagforeningsmøte. Man kan også forestille seg at det oppstår tekniske problemer med trucken, slik at det må hentes teknisk assistanse. Endelig forteller arbeidslederen at det skal foregå medarbeidersamtaler, hvor det blant annet skal tas stilling til medarbeiderens videre utvikling på arbeidsplassen. Slike samtaler kan være avgjørende for medarbeiderens fremtid på arbeidsplassen, og mulig videre karriere. Det vil derfor kunne ha stor betydning for både medarbeideren og bedriften at han blir forberedt på å delta i slike samtaler.

Det finnes altså en del potensielle kommunikasjonssituasjoner som medarbeideren ikke umiddelbart inngår i eller er oppmerksom på, men som både han selv og bedriften vil være tjent med at han kan inngå i. Slike potensielle kommunikasjonssituasjoner kan man få øye på gjennom observasjoner og intervjuer, og de kan deretter inngå i opplæringen.

## **B) ANALYSERE**

Deltakerne skal kunne rapportere om uønskede hendelser på et avviksskjema, og tilpasse form og innhold til mottaker og formål. I dette tilfellet blir mottakerne ledelsen og verneombudet, og formålet blir å formidle informasjon til videre forbedringer og sikkerhetsarbeid.

ASKO		OBSERVER OG RAPPORTER	
– vi forsyner Norge med mat			
Dato:	Klokken:	Avdeling:	
Hvor og hva skjedde?	<input type="checkbox"/> Ulykke <input type="checkbox"/> Nesten ulykke <input type="checkbox"/> Forbedring <input type="checkbox"/> Annet		
Hvorfor skjedde det?			
Forslag til tiltak.			
Rapporten er levert til:	Navn:	Tlf.:	
		Signatur:	

### C) BRUKE I KLASSEROMMET

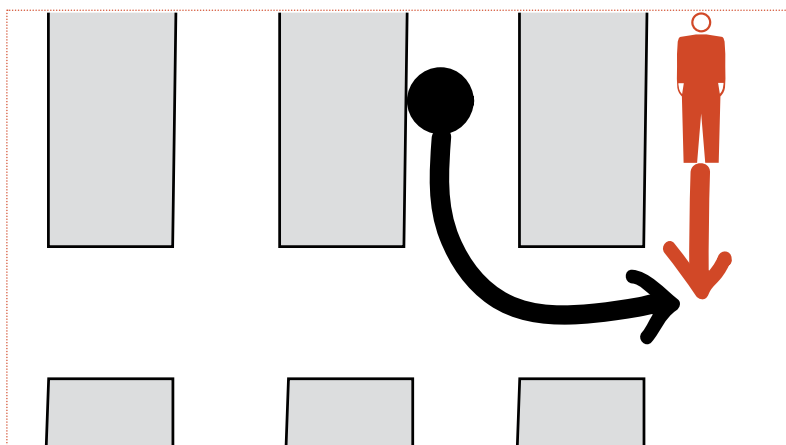
Læreren viser en video fra nettet som handler om et uhell med en truck på et varelager. Som før-*task*-aktivitet skal deltakerne beskrive avviket som skjedde i filmen, arbeide med språkformer og forklare hvorfor det skjedde. Etter å ha skrevet ned en første versjon får deltakerne tilbakemeldinger og jobber videre med språket. En deltakers første og andre versjon ser slik ut:

1. «Gaffel (truck) hente last, treffe mannen, mye skade. Det var fører feil, last ikke nede»
2. «Gaffel henter last og treffer en mann som skades hardt. Det var førers feil, lasten blokkerte sikten.»

### Fylle ut avviksmelding

Deltakernes beskrivelser av hendelsesforløpet kan deretter være utgangspunkt for en *task*, hvor det som er skrevet, leses av – eller opp for – en deltaker som ikke har sett filmen. Ut fra beskrivelsen skal han eller hun tegne hendelsesforløpet inn i en oversikt over varelageret. I det følgende vises deltakerteksten som ble lest opp, og deretter hvordan en annen deltaker tegnet inn hendelsesforløpet på oversikten med røde og svarte piler.

«Jeg i lunsjrom, se gaffel hente last fra høyre side av reol 2, gaffel ta til venstre. Fotgjenger komme fra høyre side av reol 3 (...).»



I denne *tasken* får deltakerne trene på både muntlig og skriftlig kommunikasjon knyttet til sikkerhetsarbeid og rapportering. Variasjoner over denne *tasken* danner et godt utgangspunkt for videre arbeid med presist språk og hensiktsmessig form i rapporteringer på jobb.

## Kundeservice på et supermarked

En praktikant som arbeider på et supermarked, forteller at de kommunikasjonssituasjonene han kommer ut for, består i å fortelle kunder hvor de kan finne varer, snakke med kunder når han sitter i kassen, og innimellom snakke med kolleger. Ellers går en god del av arbeidsdagen med til å sette varer i hyllene, rydde opp og lignende. Dette blir også bekreftet når man observerer praktikanten mens han utfører arbeidet sitt.

For å lage en *task* som gir mulighet for å arbeide med det å forklare kunder hvor de finner varer, kan A og B ha en tegning over supermarkedet. A plasserer forskjellige varer på oversikten, B spør, f.eks. med utgangspunkt i en handleliste, hvor varene er plassert. A svarer, og B angir hvor varen er. Til sist sjekker A og B om de samme varene er plassert på samme sted. En slik oppgave kan være utgangspunkt for et læringskretsløp der læreren eller en annen kan spille rollen som kunde ved neste praksisbesøk.

### A) INNHENTE

Som tidligere nevnt må deltakerne ha kunnskap om arbeidsplassens fagkultur, verdier og arbeidskultur for å kunne utvikle et språk som er funksjonelt og akseptert der. For å få kunnskap om dette, kan det være hensiktsmessig at læreren eller deltakeren intervjuer en leder eller en kollega om disse temaene. En butikksjef i en supermarkedkjede der flere deltakere var i praksis forteller at «Kundeservice er alfa og omega – det aller viktigste», og han fortsetter: «Når kunden kommer til deg og spør, så må du kunne forklare kunden hvor ting er; du må kunne gi kunden tips: du må kunne si 'ha det bra', 'ha en fin dag' – de små tingene. I tillegg skal du kunne gi opplysninger om varen».

### B) ANALYSE

Ifølge butikksjefen innebærer kundeservice å kunne gi råd, og for å få til dette må deltakerne kunne vurdere hvilke varer som er aktuelle for hvilke kunder. De må også kunne fortelle kunden hvor varen finnes, men det skal gjøres på en måte som lever opp til kravene om god service.

### C) BRUKE

**TASK 1:** En *task* som kan øve opp det å gi råd, består i at fire deltakere arbeider sammen i en gruppe. Hver deltaker representerer en type kunde som foretrekker: a) billige varer, b) fast food, c) økologiske produkter og d) vegetarisk mat. Hver deltaker har en blandet bunke av kort med bilder av varer som passer til de forskjellige typene av kunder. Ved å kommunisere med hverandre skal de nå forsøke å fordele bildene slik at de passer til hver kundetype.

**TASK 2:** Det å kunne fortelle kunden på en god måte hvor varen finnes, kan også øves opp gjennom en *task*. Læreren kan vise deltakerne et eksempel på en samtale mellom en butikkansatt og en kunde, enten i form av en tekst, et rollespill eller en film, og deretter kan deltakerne diskutere om den butikkansatte lever opp til de kravene til kundebetjening som butikksjefen stiller og hvordan man kan videreutvikle språket slik at det blir mer serviceorientert. Den følgende dialogen har læreren hatt med en deltaker på et praksisbesøk. Når dialogen tas opp og deretter skrives ut, kan den i ettertid brukes som utgangspunkt for diskusjoner i klasserommet.

## Kundebetjening

- K: Hei  
P: Kan jeg hjelpe deg?  
K: Ja takk. Jeg ser etter mat til en baby på 6 måneder.  
P: Den her?  
K: Ja, hva er det?  
P: Det er kylling.  
K: OK, har du noe annet? Har du noe av kjøtt?  
P: Kjøtt? Her.  
K: Spagetti med saus. Jeg synes det høres godt ut. Jeg tror jeg skal prøve den. Takk for hjelpen.  
P: Vær så god.

## Oppsummering

I beskrivelsen av den kommunikative tilnærmingen har vi vist at arbeidsrettet opplæring ikke kan fokusere bare på deltakernes nåværende arbeidsoppgaver, men at arbeidsrettet språkopplæring heller bør ha et bredere perspektiv og være *arbeidskvalifiserende*. Med et arbeidskvalifiserende fokus blir samspillet mellom undervisningsrommet og arbeidsrommet i større grad til en overskridelse av, eller et motspill til, begrensningene for kommunikasjon og språklæring i arbeidsrommet. Gjennom et slikt utvidet fokus kan undervisningen bidra til at deltakeren blir mindre marginalisert og mer integrert på sin arbeidsplass, og dermed får større muligheter både til karriereutvikling og læring.

# 3

## Sosiokulturell tilnærming – empowerment av deltakeren

---

I en sosiokulturell tilnærming arbeider man med *språk som sosial praksis* og språklæring som *språklig sosialisering*. Dette betyr at man bruker og lærer språket som et ledd i det å bli en del av og finne sin identitet i sosiale fellesskap. Målet er at deltakerne blir «empowered», at de får handlekraft til å delta i mange flere kommunikasjonssituasjoner, og at de kan inngå i ulike arbeidsfellesskap. De skal ha språk og kunnskap til å forhandle fram den identiteten og posisjonen de selv ønsker å ha på arbeidsplassen, og kunne snakke seg inn i arbeidsoppgaver og fellesskapet på jobben.

Arbeidsplassen inneholder mange ulike ressurser som potensielt kan være til nytte for en som skal lære arbeidsplassens språk og arbeidskultur. Dette kan være beskjeder på oppslagstavlen, prating i pausene, faste møter og samarbeid om utføring av arbeidsoppgaver. Deltakerne må imidlertid også ha forutsetninger for å kunne bruke disse mulighetene. Ved å lære deltakerne det de trenger for å få tilgang til og gjøre bruk av de eksisterende læringsmulighetene på arbeidsplassen, får de også mulighet til å skape flere læringsmuligheter for seg selv.

For å kunne snakke seg inn i ulike roller og posisjoner på jobb, må deltakerne ha språk til å presentere seg selv og sine kvalifikasjoner. Når deltakerne skal presentere seg selv i opplæringen, kan de derfor få i oppgave å ikke bare fortelle hvor de kommer fra, hvor de bor osv., men også fortelle om sine egenskaper, ferdigheter og kvalifikasjoner: Hvilke egenskaper, ferdigheter og kvalifikasjoner har jeg med meg? Hvilket arbeidsperspektiv har jeg? Hvordan passer mine forutsetninger til de kravene arbeidet stiller? Hvordan kan jeg komme videre?

En annen måte å arbeide sosiokulturelt på, er å la opplæringen ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer fra arbeidsplassen og bearbeide disse. Erfaringene kan hentes inn ved bruk av integreringsoppgaver eller andre typer erfaringsbaserte metoder der deltakerne selv skal opptre som en slags språklige etnografer. De kan undersøke hvordan det samhandles og kommuniseres på arbeidsplassen, hvem som snakker med hvem, hvordan de selv blir snakket til og hvordan en kan kommunisere med andre. Dette kan deretter diskuteres og bearbeides i klasserommet.

Norton kaller det at deltakerne selv skal opptre som «forskere» på sin egen arbeidsplass for «klasseromsbasert samfunnsforskning» (*classroom-based social research*). Hun beskriver det slik: «Klasseromsbasert samfunnsforskning kan hjelpe den språklærende til å forstå hvordan mulighetene til å snakke er sosialt konstruert, hvordan den språklærende kan skape muligheter for sosial samhandling med mål-språkbrukere, og hvordan læreren kan få innsikt i de språklærendes identiteter og investeringer» (Norton, 2013). Hun foreslår at de språklærende kan bruke dagbøker eller journaler som et redskap til å reflektere over egne observasjoner. Denne ideen kan utvides til å omfatte bruken av *loggbøker/læringsdagbøker*, der deltakerne løpende noterer nye ord, integreringsoppgaver de har fått, hva som kom ut av arbeidet med dem, språk fra arbeidsplassen og refleksjoner over ting som har skjedd på arbeidsplassen. Loggbøker kan med andre ord bli det sentrale redskapet i deltakernes kommunikative og sosiokulturelle språklæring – inkludert deres språklæring på arbeidsplassen. Deltakeren blir på denne måten en aktiv deltaker i sin egen språklæring, og får mulighet til å dele sine erfaringer med andre deltakere.

## Empowerment gjennom styrket fagspråk og økt fagkunnskap

På et opplæringscenter kommer læreren i noen timer ut til en praktikant som har praksis på et supermarked. Sammen gjennomgår de varene i de enkelte varegruppene, slik at deltakeren får en grunnleggende varekunnskap som hun kan bruke f.eks. i kundesamtaler, men også som ledd i en faglig utvikling innenfor bransjen. Læreren har på forhånd et samarbeid med arbeidsplassen, og det er utarbeidet en plan for praksisoppholdet. Når læreren er på besøk, gjennomgår hun f.eks. de ulike typene av brus i kjølerommet, og fokuserer samtidig på viktige ord: Det står en «produktbeskrivelse» på flaskene; i noen brus-typer er det «sukker», i andre «søtningsstoff», som er «en erstatning for sukker». Drikkevarene inneholder også «vann», «frukt» og «fargestoff», og de er i en «emballasje». De gjennomgår også butikkens retningslinjer for påklledning for arbeid i kjølerommet: «varmt undertøy», «lue». Deltakeren noterer ord og vendinger i sin notisbok, slik at ordene hører sammen i semantiske felt, f.eks. kan «emballasje» være «kartong», «boks», «beger» eller «flaske».



Deretter går læreren og praktikanten sammen inn på personalrommet hvor det er tilgang til filmer om supermarkedkjeden. En av filmene handler om behandling av varer i frysedisken. I filmen blir det forklart hvordan varene skal legges i fryseren slik at det blir «ryddig og ordentlig», og slik at «riktig produkt ligger på riktig plass». Det sies også slike ting som at «Det er klart at fryseren er jo ikke den mest attraktive varegruppen å fylle på». Ved at læreren hjelper deltakeren med å komme gjennom dette undervisningsprogrammet, hjelper hun deltakeren med å styrke forståelsen av både språk og kultur på arbeidsplassen. Når hun i tillegg viser deltakeren

hvor det finnes ledige jobber i supermarkedkjeden, styrker hun denne deltakerens mulighet til å bli ansatt. Språkundervisningen bidrar dermed ikke bare til deltakerens kommunikative kompetanse, men også til å myndiggjøre deltakeren og gjøre henne ansettbar.

## Refleksjon som utgangspunkt for læring

Som tidligere nevnt kan deltakerne selv hente inn informasjon om språk og arbeidskultur gjennom integreringsoppgaver og nedtegning av egne observasjoner og erfaringer. Læreren kan på sin side legge til rette for at deltakerne får bearbeidet mer *utfordrende opplevelser* gjennom klasseromsamtaler om den enkeltes erfaringer fra praksis-/arbeidsplass. Til dette kan det være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i «refleksjonssirkelen» (Michael Svendsen Pedersen, 2007). Med utgangspunkt i fasene i refleksjonssirkelen kan deltakere inviteres til å fortelle om utfordrende hendelser på jobben, og situasjonene kan deretter diskuteres og analyseres i fellesskap.



Når gruppen som helhet gjennomgår de enkelte faser i refleksjonssirkelen får alle deltakerne anledning til å bidra med sine egne erfaringer og idéer til en løsning av det problemet som blir belyst. Løsningen de skal komme fram til, vil også kunne innebære en språklig dimensjon: Hva kan/skal jeg si til mine kolleger for å avklare denne situasjonen eller løse den aktuelle konflikten?

## Rollespill I

Problematiske eller konfliktfylte erfaringer fra arbeids-/praksisplassen kan også bearbeides gjennom case og rollespill. Situasjonene deltakerne forteller om, for eksempel gjennom refleksjonssirkelen, kan sammenfattes i en mer generell casebeskrivelse, og deretter omsettes til en «dramatisert» form. Etter at rollespillet er fremført, kan det diskuteres videre med de øvrige deltakerne. Det følgende eksemplet viser hvordan en gruppe deltakere på et av opplæringssentrene lager en case med utgangspunkt i egne opplevelser fra praksis på sykehjem. De skal ta utgangspunkt i et problem, beskrive det, og deretter spille det ut som et rollespill.

### INNHENTE

Utgangspunktet blir det deltakerne har opplevd på sin egen arbeids-/praksisplass. Dette kan være tilfeldige opplevelser de har hatt, eller som er hentet inn gjennom integreringsoppgaver knyttet til utvalgte problemstillinger. Hvis flere deltakere har sammenfallende erfaringer kan disse samles i én felles case-beskrivelse.

## ANALYSE

Her kan deltakerne få et skjema som viser hvilken form en slik beskrivelse kan ha. Noen hovedelementer i et slikt skjema kan være:

1. Presentasjon av problemet
2. Rollefordeling
3. Beskrivelse av situasjonen

På denne måten får deltakerne en struktur å holde seg til, noe som gjør det mulig å fokusere på de språklige midlene til beskrivelsen, f.eks. at man kan bruke presens i beskrivelsen av situasjonen.

## BRUK I KLASSEROMMET

En deltakergruppe beskrev en case på denne måten:<sup>2</sup>

I dette spillet vil vi vise hvordan ansatte behandlet pasientene i et sykehjem. Vi mennesker behandler mennesker på forskjellige måter, andre tenker bare på selv.

Vi har oppdragelse på forskjellige måter, og vi kommer i forskjellige land. Vi har forskjellige kulturer.

I dette spillet vi har to ansatte Hanne, som kommer fra Filippinene, og Lise, som er fra Norge.

Hanne er pleieassistent, Lise er sykepleier, og de jobber på et bo og behandlingssenter. De er godt kjent med både arbeidsoppgavene, og pasientene på avdelingene.

De to ansatte behandler pasientene på ulik måte. Hanne er alltid irritert, og spiller med mobile sin.

En dag er alle ansatte i møterommet, og de hører på rapporten. Etter rapporten bestemmer Lise at Hanne må stelle Grete, Lise stelle Marie. Grete er svært dement. Hun husker ingenting og heller ikke barna sine. Grete er ikke urolig. Alle som steller Grete, må presentere seg før de kan begynne med henne. EN dag åpner Hanne bare døra til Gretes rom. Hun hilser ikke på Grete, og tar bare dyna fra henne. Grete ble provosert. Hun skriker, og sa «gå vekk fra meg» til henne. Lise hørte skriket, og hun løp til hennes rom.

Lise prøvde å gjøre henne avslappet. Lise snakke om gode ting til Grete. Hun liker så mye hvis du sier at hun er pen, og mamma er her for å besøke henne. Hun ble glad. Lise sendte Hanne til Maries rom, Marie var på do. Hanne åpner døra, uten å banke på først.

Hun spurte Marie at hun er ferdig på do, og Hanne var litt irritert og gikk rundt i rommet hennes fordi Marie var ikke ferdig.

Marie er dement, men hun ble litt bedre da hun fikk medisinen. Hun er rolig, og de sitter ved samme bord (...). Grete ser at Marie ble servert sjokoladekakao. Grete liker sjokoladekakao. Hun tok den fra Marie, og de begynte å krangle. De ansatte måtte fjerne Marie fra bordet og de flyttet henne i stedet til Grete. Marie er litt bedre enn Grete. Hun kan forstå, men Grete kan krangle med dem også.

<sup>2</sup> Teksten er anonymisert og noe forkortet, og det er gjort mindre endringer for å gjøre den enklere å lese.



Da teksten var klar, spilte de rollespillet for de andre i gruppen. Som man kan se på bildet under, er klasserommet innredet som et rom på et sykehjem, slik at rollespillet kan bli så realistisk som mulig. Etterpå kunne de andre deltakerne gi språklige og innholdsmessige tilbakemeldinger.



Rollespillet gir naturligvis et svært utvidet kommunikativt rom, men man må likevel arbeide med å gjøre aktivitetene i de enkelte fasene av prosessen til språklæringsaktiviteter. Det kan for eksempel arbeides med språket både i:

- a) beskrivelsen av rollespillet, og
- b) selve rollespillet

## Rollespill II

Det følgende viser et utdrag fra et rollespill deltakerne har spilt ut, og hvordan dette kan analyseres og brukes som utgangspunkt for pedagogisk arbeid med fokus på form og arbeidskultur.

Sykepleier (S): Hei, Marie, god morgen.

Pasient (P): God morgen.

S: Går det bra?

P: Nei.

S: Sov du godt i natta?

P: Jeg er kald.

S: Så du er kald? Det går fint. Jeg skal stelle deg, men først må du sitte på do før jeg kan stelle deg, så du kan gå på mat. Snart klokken ti. OK, jeg skal hjelpe deg å stå opp. Så bra, så bra.

**ANALYSE:**

## Språkhandlinger

- Hilse på pasienten
- Spørre om pasienten har sovet godt
- Oppmuntre pasienten
- Forklare

## Uttryksmåter

- «Jeg skal gjøre deg klar til å stå opp/legge deg»
- «Vil du gjøre det selv?»
- «Får jeg pusse tennene dine?»

## Yrkeskultur

- hjelpe pasienten til selvstendighet
- Respekttere pasientens integritet

---

Som eksemplene viser, blir undervisningen i stadig høyere grad en kombinasjon av språkopplæring og opplæring i fag, og hvis man går videre i denne retningen, innebærer det at i tillegg til å ha profesjonell kompetanse i språkdidaktikk, må læreren også ha en viss kjennskap til det faglige området, f.eks. varer i supermarkeder og pleie på et eldrecenter. For å kunne gjennomføre en slik opplæring kreves det et godt samarbeid mellom opplæringscenteret og arbeidsplassen, og at man i fellesskap har utarbeidet en opplæringsplan.

# 4

## Biografisk tilnærming—fokus på identitet

---

Å være flyktning eller innvandrер innebærer oppbrudd og store endringer i livet. Fra hjemlandet har noen med seg en utdannelse som det kan være vanskelig å få brukt i det nye landet. Andre har ingen eller bare litt utdannelse fra hjemlandet, og må kvalifisere seg for å kunne få en jobb. Den kulturen de skal finne seg til rette i, kan være svært ulik den kulturen de har levd i hittil. Dette innebærer at de må reorientere seg i livet og prøve å finne mening i et nytt livsforløp uten å miste sin egen bakgrunn og identitet. Den enkelte takler dette på sin egen måte ut fra sine livserfaringer, men hvordan de takler det vil påvirke hvilken innsats de vil gjøre for å lære språk og bli del av arbeidsfellesskapet på praksisplassen. I en biografisk tilnærming er det derfor avgjørende for språklæringen at deltakeren får rom til å reflektere over den identiteten han eller hun bærer med seg og sin situasjon i nåtiden, og til å forestille seg hvem han eller hun vil bli i det nye landet.

Ved å arbeide med deltakernes fortellinger om seg selv og sine erfaringer i fortid og nåtid, får deltakerne hjelp til å legge planer for fremtiden (Daiute og Lightfoot, 2004). Gjennom fortellinger (narrativer) kan de gjenoppleve og gjenfortelle noe som har skjedd, og reflektere og skape oversikt i eget liv både i fortid, nåtid og framtid (Benwell og Stokoe, 2006). Fortellingene bidrar dermed til å skape mening og sammenheng i livet.

I et biografisk perspektiv settes fokuset på deltakernes forestillinger om hva slags liv de ønsker å leve og kan komme til å leve i det nye samfunnet. Deltakere som lærer seg et nytt språk, sikter mot fremtiden når de forestiller seg hvem de og andre i ulike lokalsamfunn kan bli (Norton og Kanno, 2003). Deltakerne orienterer seg dermed mot såkalte «forestilte fellesskap» og en «forestilt identitet» (Anderson, 1991). Forestilte fellesskap handler om hvem deltakerne ønsker å være i det nye landet, og hvilke gruppefellesskap og faglige fellesskap de ønsker å tilhøre. Deltakernes forestilte fellesskap, og i hvilken grad de opplever at læringsinnsatsen bringer dem nærmere disse fellesskapene, kan ha en sterk innvirkning på deres engasjement i språklæringen.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Dmtalen av forestilt identitet og forestilt fellesskap er basert på fremstillingen i Thuy Phams masteravhandling (2016).

For en deltaker med akademisk bakgrunn som får praksis i ufaglært arbeid, eller for en hjemmевærende mor som for første gang skal ut i jobb, kan dette innebære voldsomme endringer i livsforløpet. Hvordan de opplever at disse endringene passer inn i deres egen livshistorie og framtidsdrømmer, og hvordan de takler dette, har betydning for deres investering i språklæring (Norton og Toohey, 2011). Pham (Pham, 2016) beskriver i en case deltakeren «Hoa» som er utdannet jurist, har en mastergrad i menneskerettigheter fra Norge og tidligere har arbeidet for flere internasjonale organisasjoner i Asia. Etter et halvt år på norsk kurs i Norge fikk Hoa praksisplass i en offentlig norsk institusjon. Hoa opplevde praksisplassen som relevant ut fra sin egen profesjon, tidligere arbeidserfaringer og hva hun ønsket å jobbe med i Norge. Hun tolket derfor utfordringene knyttet til språk og kompetanse på praksisplassen som ting hun måtte jobbe videre med for å kunne utføre de jobbene hun ønsket i Norge. I stedet for å følge planen om å slutte på norskkurset og begynne å jobbe, valgte hun derfor å fortsette på norskkurs etter endt praksisperiode for å kunne ha muligheten til å få «drømmejobben» den dagen hun virkelig fant det hun ville ha.

Eksemplet viser at biografisk mening er en av de viktige forutsetningene for deltakernes språklæring, og at dette er en dimensjon som kan bringes inn i språklæringen. En mulighet kan være å anvende veiledning som en del av den arbeidskvalifiserende språkundervisningen. Læreren eller en veileder kan gjennom spørsmål hjelpe deltakerne til å formulere mål for egen språklæring og praksisperioder, identifisere hvilke barrierer og muligheter de opplever, og hvordan de er motivert til å nå de målene de har formulert. Dette kan gjennomføres individuelt, men det kan også skje i grupper som et integrert element av kortere varighet i undervisningen.

På et av opplæringsstentrene som deltok i prosjektet, brukes karrierelæringsverktøyet «Jobpics» («Jobpics», 2009) som et redskap til å gjøre undervisningen arbeidsrettet. Jobpics er et samtaleverktøy som består av en lang rekke bildekort med personer i forskjellige typer jobber, som brukes til å kartlegge og kategorisere interesser og fag. Hver deltaker velger noen kort med fag som de er interessert i. De får et oppgaveark hvor de bl.a. skal svare på spørsmål som: «Hvem er personen på bildet? Hvor er denne arbeidsplassen? Hva gjør hun/han på arbeidet? Hva slags arbeidsoppgaver har hun/han i løpet av dagen/kvelden?». Gjennom ulike oppgaver og samtaler får deltakerne mulighet til å reflektere over hvilke jobber de har lyst på og mulighet til å få. Dette kan igjen motivere for målrettet innsats for egen språklæring, og gjøre at arbeidsrettede læringsaktiviteter gir mening i et livsperspektiv. Gjennom samtalene rundt disse kortene får deltakerne også trening i å snakke om seg selv, sine kvalifikasjoner og sine karriereønsker i en jobbrelatert sammenheng.

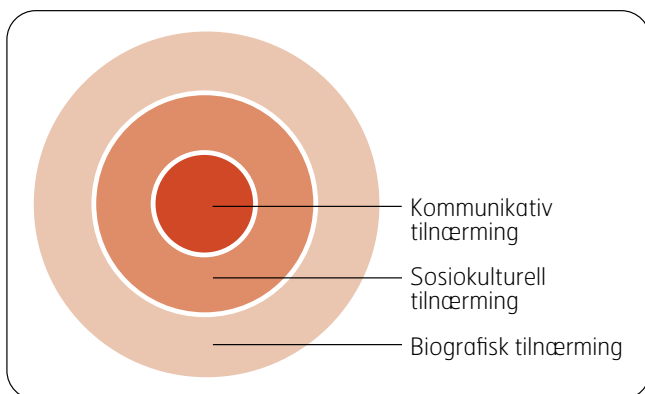
Som tidligere nevnt, deltok medarbeiderne som jobbet på varelageret, i medarbeidersamtaler med arbeidslederen. Mestring av slike samtaler kan gi medarbeideren en viktig mulighet til å presentere seg selv som en god arbeidstaker som gjerne vil videre i sin karriere. Arbeidslederen på varelageret forteller at han selv startet med å kjøre truck på varelageret, deretter ble han teamleder og senere arbeidsleder. På tilsvarende måte forteller butikksjefen i supermarkedet at en vanlig ansatt i prinsippet kan bli administrerende direktør for hele supermarkedkjeden. Han startet selv som vanlig ansatt, og ble senere assisterende butikksjef. Etter noen kurs endte han opp som butikksjef. «Det er muligheter for alle,» som han sier. Det er selvfølgelig ikke alle praktikanter som har mulighet eller lyst på en slik karriereutvikling, men idéen her er å peke på muligheter til å overvinne en marginalisering som kan oppleves som utsiktsløs, og i stedet se mulighetene for å åpne for en ny personlig, faglig og språklig utvikling, og på denne måten motivere til økt og mer fokusert læringsinnsats.

# 5

## Oppsummering

---

Det er her blitt presentert tre forskjellige tilnærminger til å skape et samspill – noen ganger et medspill, andre ganger et overskridende motspill – mellom arbeidsrommet og undervisningsrommet. Felles for disse er at de gir deltakerne mulighet til å gå inn i et læringskretsløp. De tre tilnærmingene er ikke tenkt som alternativer, men som supplerende tilnærminger, slik at det i et pedagogisk utviklingsperspektiv dreier seg om å finne måter å kombinere dem på.



I en kommunikativ tilnærming er målet at deltakerne skal oppnå kommunikativ kompetanse til å klare seg språklig både i umiddelbare og potensielle kommunikasjonssituasjoner på arbeidsplassen. Målet med den sosiokulturelle tilnærmingen er at deltakerne blir *empowered*, og får handlingskompetanse til å overvinne de språklige, sosiale og kulturelle barrierene som måtte finnes, og bli en legitim og respektert del av arbeidsfellesskapet. Dette anses for å være en forutsetning for å kunne utvikle egne språklige ferdigheter. Endelig er målet med den biografiske tilnærmingen at deltakerne får mulighet til å utvikle en sammenhengende biografi, og at de opplever at deres egen læringsinnsats på praksis- eller arbeidsplassen gir mening i deres eget livsløp.

Det er blitt gitt konkrete eksempler på hvordan de ulike tilnærmingene kan omsettes til didaktiske grep i

undervisningen. Imidlertid er det først og fremst gjennom lærernes egne eksperimenter og erfaringsdeling at en arbeidsrettet eller arbeidskvalifiserende opplæring kan utvikles. Her må hvert opplæringscenter og hver lærer finne en vei som passer til lokale målsettinger og muligheter.

Avslutningsvis er det verd at huske på at undervisning i andrespråk ikke kan reduseres til arbeidsspråk, men også må omfatte språk til bruk i samfunns- og privatlivet, og at deltakeren ikke bare er en arbeidstaker, men en hel person som har bruk for språklige ferdigheter for å kunne bli en del av det sivile samfunnet.

## Litteraturliste

---

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Revidert utgave utg.). New York: Verson.
- Benwell, B., og Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*.
- Brouwer, C. E., og Nissen, A. (2003). At lære dansk som andetsprog i praksis - et sprogpedagogisk konsept med konversationsanalyse som fagligt grundlag. I B. S. Asmuss, Jakob (Red.), *Samtalen på arbejde –konversationsanalyse og kompetenceutvikling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Daiute, C., og Lightfoot, C. (2004). *Narrative analysis : studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Flom, C., og Sjøberg, O. R. (2011). *Mot målet A2 - ferdighetsbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jobpics. (2009). fra <https://karriereverktøy.no/jobpics/>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd edition utg.). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters.
- Norton, B., og Kanno, Y. (2003). *Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction*. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4).
- Norton, B., og Toohey, K. (2011). *Identity, language learning and social change*. *Language Teaching*, 44(4).
- Pedersen, M. S. (2007). På vej med sproget - arbejde, livshistorie og sprog læring. Hentet fra
- Pedersen, M. S. (2015). *Task-baseret kommunikativ sprogundervisning*. I A. S. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring - pedagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, M. S. (2017). *Sprog på arbeidsplassen: En undersøgelse af sprogbrug i relation til arbeidsfunktioner på udvalgte arbeidsplasser*. København: Udlændinge- og Integrationsministeriet
- Pham, T. T. (2016). *Identitetsforhandling gjennom posisjonering; Innvandrere med akademisk bakgrunn i møte med norsk arbeidsliv*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi- studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktik platser*. PhD, Göteborg Universitet, Göteborg.

Se også:

- Pedersen, Michael S. (2016): *Språk på og til arbeidsplassen*. I: Kindenberg, Björn (red.): *Flerspråkighet som resurs*. Stockholm: Liber.
- Pedersen, Michael S. (2013): *Buschaufførspråk*. I: *Språkforum*. Tidsskrift for språk- og kulturpedagogik, nr. 56. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Språkforum*. Tidsskrift for språk- og kulturpedagogik 2018, nr. 66 (temanummer om beskæftigelsesrettet andetspråksundervisning).
- Sørensen, Marianne S. & Anne Holmen (2004): *At blive en del af en arbeidsplass – om språk og læring i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

