

Identitetsforhandling gjennom posisjonering

Innvandrere med akademisk bakgrunn i møte med norsk arbeidsliv

Thuy Thanh Pham



Masteroppgave i norsk som andrespråk høst 2016

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Universitet i Oslo

Forord

Det er mange som har bidratt til at denne masteravhandlingen kom trygt i havn, og som fortjener en stor takk. Først og fremst skal min hovedveileder Anne Golden og min biveileder Ingri D. Jølbo ha en stor takk for god, grundig og konstruktiv veiledning og oppmuntring underveis. Takk for at dere ga meg både handlingsrom og trygghet, slik at jeg kunne utfolde meg fritt samt utvikle meg faglig.

Uten de tre kursdeltakerne som jeg kaller for Hoa, Lien og Mai, kunne ikke akkurat denne masteravhandlingen tatt form. Tusen takk for deres tillit og åpenhet, deres positive innstilling til å bidra. Gjennom de gode og inspirerende samtalene med dere har jeg fått nye og verdifulle innsikter som jeg håper kan bidra til mer kunnskap og bedre forståelse for det viktige integreringsarbeidet for innvandrere med høyere formell kompetanse.

Jeg takker for interessen fra VOX og Bærum Kommune for temaet og deres bidrag med masteravhandlingsstipend.

En spesielt stor takk retter jeg til mitt arbeidsted, Voksenopplæringscenteret i Bærum Kommune ved Aud Blaker og Gro Skansen, for tilrettelegging, fleksibilitet og mye positiv oppmuntring og interesse underveis. Uten deres bistand ville det vært svært vanskelig å gjennomføre denne studien.

Jeg vil gjerne takke Birte, Ola samt mange flere gode kolleger for at dere har vært med og heiet på meg hele veien i skriveprosessen. Deres støtte underveis har vært både uvurderlig og inspirerende. Som både ansatt og student har jeg hele tiden opplevd trygghet og inspirasjon i et unikt, raust og kompetent fagmiljø.

Tusen takk til min venninne Camilla Kolstad Danielsen for korrekturlesing, gode faglige innspill, samtaler og støtte. Du får alltid meg til å tenke positivt og se muligheter, og til å tro på meg selv som faglig person.

Skriveprosessen har vært tøff og tidskrevende, og har tidvis stilt store krav til min utholdenhet og konsentrasjon. Jeg vil takke min mor og far for å ha lært meg å stå på, min kjære mann, mine barn og bonusbarn – dere er grunnen til at dagene mine blir både lettere, og lysere. Jeg får masse energi gjennom de gode klemmene, de varme oppmuntringene og bekræftelsene på at jeg både kan og vil klare å gjennomføre dette prosjektet. Denne masteroppgaven hadde ikke vært uten dere.

Tangen 03.10.2016

Innhold

Forord	2
1 Innledning	5
1.1 Problemstilling	6
1.2 Behov for forskning	7
1.3 Norskopplæring for innvandrere	9
2 Teoretiske rammer	12
2.1 Identitet	13
2.2 Det flerspråklige subjektet	15
2.3 Identitet og narrativer	17
2.4 Forestilte felleskap og forestilte identiteter	19
2.5 Investering/innsats	20
2.6 Posisjonering og handlekraft	21
3 Metode	24
3.1 Kvalitativ metode og intervju som forskningsmetode	24
3.2 Utvalg av deltakerne	25
3.3 Datainnsamling	26
3.4 Transkripsjonene	27
3.5 Min påvirkning på data og rolle som forsker	29
4 Analyse	32
4.1 Hoa	32
4.1.1 Hoas fortid som arbeidstaker og hennes nye liv i Norge	34
4.1.2 Samtale med Hoa rett før praksis	39
4.1.3 Hoa på praksisplass	44
4.1.4 Hoas tilbakeblikk etter endt praksis	52
4.2 Lien	55

4.2.1 Liens fortid som arbeidstaker og hennes nye liv i Norge	56
4.2.2 Samtale med Lien rett før praksis	64
4.2.3 Lien på praksisplass	68
4.2.4 Liens tilbakeblikk etter endt praksis	75
5 Avslutning	80
5.1 Oppsummering av funn	81
5.2 Sammenlignende diskusjon	85
5.3 Anvendelse av funnene	89
5.4 Oppgavens begrensning	90
Kilder	91
Vedlegg 1 Intervjuguide	94
Intervju før praksis	94
Fortid	94
Nåtid/framtid	94
Intervju etter praksis	95
Vedlegg 2 Transkripsjonskonvensjoner	96

1 Innledning

Lien¹ er frustrert. Hun er utdannet lege og ønsker seg en praksisplass på et norsk sykehus. Det har vist seg umulig. Praksisplassene ved de sykehusene som skolen har kontaktet, er forbeholdt studenter som studerer medisin i Norge. Det kommer til å ta tid før hun får tilbakemelding fra Statens autorisasjonskontor for helsepersonell om godkjenning av legekompentansen fra hjemlandet, og imens trenger hun å forbedre sin norskkunnskap. Lien føler seg tvunget til å takke ja til en praksisplass som hun anser som lite relevant. Hun føler i tillegg at hennes ønske om å bli selvstendig og bygge opp selvtillit i liten grad blir imøtekommet. Slik hun ser det, handler alt bare om at hun skal lære seg språket. Hennes følelser, hennes univers, hennes medbrakte kompetanse som lege blir ikke tatt i betraktning.

... men inni meg føler jeg at det bare er de språklige tingene. De skjønner ikke hvordan jeg føler, hvordan livet er for meg. Det er ikke bare å få jobb, det er om å bli selvstendig eller å ha selvtillit ...

Sitatet er hentet fra ett av flere intervjuer gjort i forbindelse med denne masteroppgaven. Intervjuopptaket ble gjort rett før deltakerne på norskkurs skulle ut i praksis på en ordinær arbeidsplass for å praktisere norsk, og deltakerne skulle dele sine tanker, bekymringer og forventninger med meg og hverandre. Slike utsagn har gjort at jeg er blitt nysgjerrig på hvordan Lien og andre som var i samme situasjon ville møte og håndtere de ulike utfordringene på praksisplassen. Vil Lien lykkes med det tiltenkte målet for praksis som skolen har definert for henne, nemlig å lære seg enda bedre norsk, arbeidsnorsk², arbeidskultur i Norge, og skaffe seg et nettverk, slik at hun etterhvert kan komme seg ut i jobb i Norge? Hva vil hun velge å gjøre videre etter dette praksiskurset?

Tradisjonelle og vanlige oppfatninger om språklæring går ut på at det å lære et språk betyr å lære å beherske et språkssystem som omfatter ord, uttale og grammatikk, og at det sentrale er at innlærerne tilegner seg det abstrakte språkssystemet (Andenæs 2011). Kramsch (2012, s. 4) observerer at i en institusjonell setting, der lærere er opptatte av å lære dem ulike språkferdigheter, strever deltakere med å finne en ny måte å være på i sine egne kropp og fantasier. Dette viser at for den som lærer språket, er læringsprosessen mye mer kompleks og omfattende enn det kan synes for den som lærer bort språket. Skolesystemet

¹ «Lien» og alle de andre navnene i denne avhandlingen er pseudonymer.

² Med «arbeidsnorsk» mener jeg den varieteten av norsk som brukes i arbeidslivet, det vil si både det spesielle fagspråket og det noe mindre formelle språket som brukes i møter og lignende.

definerer suksess i språklæring ved å sortere elevene etter hvem som kan og hvem som ikke kan, men språklæringserfaring i seg selv ligger ikke innenfor det samme skolesystemets definisjon. Uten å forstå hva innlærerne assosierer med det nye språket, er det umulig å gripe identitetene som de bevisst eller ubevisst holder på å konstruere eller rekonstruere.

Nettopp denne sammenhengen mellom språklæring og identitetsutvikling mener jeg det er viktig å få mer kunnskap om. I denne masteravhandlingen ser jeg nærmere på to asiatiske innlærere med akademisk kompetanse, Hoa og Lien. Gjennom analyser av deres fortellinger gir jeg et innblikk i prosessen der de beveger seg mot arbeidslivet mens de jobber for å beherske det norske språksystemet. Hvilke utfordringer møter de underveis som får innflytelse på den retningen i livet de velger å ta når norskkurset er over? Hvilke strategier velger de i sin identitetsforhandling mens de navigerer seg fram i det norske arbeidslivet? Sentrale perspektiver som ligger til grunn for min problemstilling, og som diskuteres i kapittel 2 Teoretiske rammer, er identitetskonstruksjon gjennom innlærernes narrativer, posisjonering, forestilte felleskap og forestilt identitet, handlekraft og innsats. Dataene er samlet inn gjennom samtaler med en og en, og deltakerne er oppmuntret til å fortelle om sine erfaringer.

1.1 Problemstilling

Jeg tar utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling: *Hvordan konstruerer og forhandler voksne asiatiske språkinnlærere med akademisk bakgrunn frem sine nye identiteter mens de er på vei mot arbeidslivet i Norge?*

Hovedproblemstillingen er igjen delt inn i følgende underproblemstillinger:

1. Hvordan posisjonerer innlærerne seg i sine fortellinger?
2. I hvilken grad klarer de å mobilisere sin handlekraft mens de jobber med både å mestre språklæring og konstruere identiteter på en praksisplass?

Hensikten med å samle inn narrativer, både muntlig og skriftlig, er å få innsikt i deltakernes egne erfaringer, tanker og følelser. Analysen av disse fortellingene danner et bilde av hvordan identiteter konstrueres. Dette drøfter jeg inngående i analysekapittelet (kapittel 4). Jeg leter etter svar på problemstillingene ved å undersøke språklige trekk ved deres fortellinger og stiller følgende spørsmål:

3. Hvem handler fortellingene om, dvs. hvem er agens og hvem er de andre deltakerne?
4. Hvilke verb bruker informantene om deltagerne i sine fortellinger?

5. Hvilke verb bruker de for å formidle sine holdninger og følelser?
6. Hvilke evaluerings- og utsagnsverb brukes for å rapportere andres meninger og evalueringer?
7. Hvordan kategoriseres deltakerne, og hvilke adjektiv brukes om dem?

Siden jeg selv er lærer ved et voksenopplæringscenter på Østlandet, er deltakerne rekruttert fra dette senteret.

1.2 Behov for forskning

I de siste tretti årene har antall innvandrere i Norge økt betydelig. Per 1. januar 2016 var det omlag 848 200 personer bosatt i Norge som enten har innvandret selv (698 500) eller som er født i Norge med to innvandrerforeldre (149 600). Til sammen utgjør disse gruppene 16 prosent av Norges befolkning (SSB, 2016a). Mange av disse har kommet for å jobbe eller søke asyl i Norge. Det er også mange som har kommet på grunn av familiegjenforening. Et mindretall har kommet for å studere.

Debattene om innvandring og integrering har pågått intenst i ulike medier i forbindelse med flyktningstrømmen fra ulike land. Diskusjonene handler om hva Norge bør gjøre for å integrere innvandrere som har fått opphold i det norske samfunnet. Det er stor oppslutning blant de fleste om at innvandrere som har kommet til landet, skal lære seg norsk, for så å komme så raskt som mulig ut i arbeid. Det er derfor nye kunnskaper om innvandreres språklæring og arbeidsrettete aktiviteter er viktige. Resultater av forskning som retter seg mot dem som er på vei mot arbeidslivet, kan bidra til innsikt i – og dermed økt toleranse for – innvandreres situasjon, og avskaffe fordommer og misvisende synsinger i det offentlige rommet slik at det blir lettere å oppnå en vellykket integrering i det norske samfunnet. Allerede i 2012 kom stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Den handler om muligheter og utfordringer som følger med det å være et land og samfunn med innvandring. Meldingen presenterer prinsipper og rammer for fremtidens politikk for mangfold og fellesskap, og gir en helhetlig framstilling av regjeringens integreringspolitikk. Den peker på at innvandring til Norge er en ressurs, og det gjelder både arbeidskraft og kompetanse. For å kunne dra nytte av disse ressursene må de utfordringene som innvandring medfører håndteres på både lokalt og nasjonalt nivå. For å oppnå økt sysselsetting av innvandrere har regjeringens innsats for å redusere arbeidsledigheten blant innvandrere bygget på to hovedpilarer,

nemlig å styrke den grunnleggende kvalifiseringen for nyankomne og å arbeide for at innvandreres kompetanse utnyttes i større grad. Ved å sette fokus på dette gjør regjeringen et viktig arbeid for å forhindre diskriminering, sosial dumping og dårlige arbeidsforhold.

De alle fleste voksne innvandrere kommer til Norge med kompetanse basert på svært ulike erfaringer og utdanninger fra sine opprinnelige land. Deres primære ønske er å lære seg nok norsk til å delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Etter at de har kommet til Norge, tar mange videreutdanning eller tilleggsutdanning og får arbeidserfaring i Norge. Nærmere 380 000 innvandrere var sysselsatte i 4. kvartal 2015. Disse utgjorde 14,7 prosent av antall sysselsatte totalt. Dette er omtrent samme andel som året før. Innvandrere fra EU-land i Øst-Europa var den største gruppen med nærmere 114 000 sysselsatte (SSB, 2016b).

Møtet mellom mennesker med ulik bakgrunn og livserfaring på arbeidsplassen kan gi større muligheter for at nye tanker, ideer og skaperkraft vokser frem. Dette forutsetter et inkluderende arbeidsliv og en tolerant holdning som gir plass til mennesker med ulik kompetanse og bakgrunn, slik at innvandrerne har mulighet til å bruke sin kompetanse. Det er stor enighet blant politikerne om at det er behov for en mer helhetlig innsats og at Norge har et forbedringspotensial når det gjelder bruk av innvandreres kompetanse. Særlig gjelder dette dem som kommer fra Asia eller Afrika (jf. *En helhetlig integreringspolitikk*, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012). Dette gjenspeiles i regjeringens handlingsplan 2013–2016, *Vi trenger innvandrernes kompetanse* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Handlingsplanen inneholder ulike tiltak for å øke sysselsettingen blant innvandrere, og hovedmålet er arbeid for alle. De tre konkrete tiltakene i handlingsplanen er å forbedre godkjenningsordninger for kompetanse fra utlandet, øke rekrutteringen av innvandrere til arbeidslivet og legge til rette for at innvandrere etablerer bedrifter. Planen bygger på en felles oppfatning om at høy sysselsetting for både kvinner og menn er en forutsetning for å sikre en bærekraftig velferdsstat, redusere sosial ulikhet, forebygge fattigdom og oppnå kjønnslikestilling (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Arbeidsdeltakelse er altså anerkjent som en viktig forutsetning for en vellykket integreringspolitikk. Dagens innvandrings- og integreringsminister Sylvi Listhaug har gjentatte ganger presisert at innvandrerne skal ha norskundervisning og komme seg ut i jobb, og at de må ty til egen innsats for å greie å bli integrert. Det å kunne ta i bruk norsk som et redskap til å forstå hva som skjer rundt seg, kunne følge med på forandringer og

utvikling i samfunnet og ikke minst kunne gjøre seg forstått, er uten tvil en forutsetning for å klare å delta i arbeidslivet. Når innvandrere forventes å komme seg ut i arbeidslivet, får de på den måten automatisk tildelt en identitet som potensiell arbeidstaker. Mange vil lykkes med å innfri denne forventningen. Samtidig vet vi at mange av ulike grunner ikke lykkes og blir stående utenfor arbeidslivet, og blir avhengige av velferdssystemet. Hva er årsakene til denne situasjonen? Er det forhold ved samfunnsliv og arbeidsliv, eller ved de personene dette gjelder? Svaret er antakelig begge deler og nokså sammensatt, og inkluderer både barrierer i arbeidslivet, som høye krav til kompetanse, norskferdigheter, diskriminering og systematisk utestengelse, og individuelle forhold som kompetanse, grunnleggende ferdigheter, språk, helse, motivasjon og innsats.

Som en direkte konsekvens av innvandringen har Norge blitt et stadig mer flerkulturelt og flerspråklig samfunn. Lanza, Golden og Kongslien (Universitetet i Oslo, 2014) påpeker at selv om norsk ofte blir betraktet som viktig for å gi sosial utjevning i samfunnet, er respekt for det flerkulturelle og mangfoldige samfunnet en kjerneverdi i det norske samfunnet. Identiteter både former og blir formet av språk og kulturelle uttrykk på ulike nivåer i samfunnet. Dermed er ny kunnskap om identitet blant flerspråklige i et flerkulturelt samfunn essensielt for både politiske og pedagogiske beslutninger.

1.3 Norskopplæring for innvandrere

Norske kommuner har siden 1975 hatt plikt til å tilby norskkurs for innvandrere, avhengig av deres status som asylsøkere, flyktninger, familiegjenforente eller arbeidsinnvandrere. Golden og Monsen (2015) påpeker at det er en juridisk bestemmelse som knytter innvandrere til norskopplæring. For eksempel må man dokumentere tilstrekkelige norskferdigheter for å kunne søke om permanent oppholdstillatelse. Fra 2014 ble det innført krav om at innvandrere med rett og plikt til norskopplæring må avlegge en norskprøve som avslutning på opplæringen. Selv om det ikke stilles noen krav om et bestemt resultat, kan den enkelte kommunen stille krav ved ansettelse, for eksempel at man må beherske norsk muntlig og skriftlig på et bestemt nivå for å kunne ha en jobb som er brukerrelatert innenfor helse- og skolesektoren i kommunen.

Det finnes fire offisielle prøver som måler ferdigheter i norsk: Norskprøve A1/A2 og B1/B2, samt Test i norsk – høyere nivå, den såkalte «Bergenstesten», som kvalifiserer for opptak til høyere utdanning. Prøvene måler norskferdigheter tilsvarende språknivåene i det

europæiske rammeverket, utviklet av Europarådet (Norskprøve 1 tilsvarer A1, Norskprøve 2 A2 og Norskprøve 3 B1, og Test i norsk – høyere nivå B2). Hovedfokuset for vurderingen av innlærernes språkkompetanse er hva testtakerne kan gjøre med språket.

Voksenopplæringscentre i de ulike kommunene driver norskopplæring med samfunnskunnskap i henhold til lærerplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Innlærere fordeles på ulike spor: Spor 1 er for dem med lite skolebakgrunn, spor 2 er for dem som har grunnskolebakgrunn og spor 3 for de som har fra videregående skole og oppover. Deltakerne som hører til spor 3, har høy forventet progresjon i norsk, mens forventningene til progresjonen for spor 1 og 2 er lavere. I tillegg tilbys også alfabetiseringsklasser for voksne og treårige grunnskoleløp for ungdommer og voksne under 25 år som mangler grunnskoleutdanning.

I de fleste kommunene arrangeres i tillegg norskkurs kombinert med praksis (praksiskurs). Der kan kursdeltakerne praktisere norsk muntlig og skriftlig på en ordinær arbeidsplass, samtidig som de lærer og gjør seg erfaringer med det norske arbeidslivet. Hensikten er å hjelpe innlærere til å lære norsk raskere, og dermed raskere komme inn i arbeidslivet etter avsluttet norskkurs. Praksiskursene kan sies å være et direkte resultat av forskning om språk og språktilegnelse. Kunnskaper om ord og grammatikk står fortsatt sentralt i språklæring og i kommunikasjon, men mange forskere hevder at språk best kan forstås og læres gjennom praktisk språkbruk (Andenæs 2011). I tillegg mener og Norton (2000, s. xvi) at sosial deltakelse er en viktig forutsetning for å lære språk. De siste årene har voksenopplæringscenteret i den enkelte kommunen hatt kurs som er rettet spesielt mot innlærere med akademisk bakgrunn og som har rask progresjon i norsk. Tanken er at deltagerne skal klare Test i norsk – høyere nivå i løpet av tre semestre. Når de er på nivå B1, skal de ut på en praksisplass som er relevant i forhold til den kompetansen de har fra hjemlandet. Hensikten er å øke deres mulighet til å komme seg ut i jobb, i tråd med myndighetenes målsetting. Andenæs (2011) hevder imidlertid at vi har for lite kunnskap om hvordan praksisdeltakelsen fungerer for både praksisdeltakerne og for arbeidsmiljøet. Derfor er det viktig å undersøke hvilke forutsetninger som skal til for at praksisdeltakelsen skal fungere etter hensikten.

2 Teoretiske rammer

Denne masteravhandlingen tar utgangspunkt i fagdisiplinene andrespråksforskning og sosiolingvistikk. I denne kombinasjonen blir språk sett på som et konvensjonelt symbolsk system og et sosialt middel som innlærerne tar i bruk for å forhandle frem ulike betydninger i ulike sosiale kontekster. For å forstå hvordan andrespråkstilegnelsesprosessen foregår, er det altså viktig å ta i betraktning det flerspråklige subjektet, og ikke bare det konvensjonelle symbolske systemet.

I arbeidet med å undersøke sammenhenger mellom identitet og andrespråklæring, er en poststrukturalistisk tilnærming til identitet framfor en strukturalistisk tilnærming naturlig. Strukturalistiske teorier om språk har stått sterkt i språkforskning og legger vekt på språkets stabile mønstre og strukturer. Her blir språklæring betraktet som en gradvis og individuell prosess der innlærerne jobber med å internalisere målspråkstrukturer og vokabular. Fra dette perspektivet ble faktiske tilfeller av språkbruk som er påvirket av bl.a. hukommelsessvikt, tretthet, glipp, feil, ikke sett på som stabile idealiserte mønstre, men avvik, og dermed var de av liten interesse. Poststrukturalistiske teorier om språk og identitet bringer inn nye syn på språklæring og språkundervisning (Norton & Toohey 2011, s. 415). Språk anses ikke som et sett av idealiserte former som er uavhengig av dets talere eller dets sosiale kontekster, men heller som situerte ytringer som talere bruker for å forhandle fram betydninger i dialog med andre i ulike sammenhenger. I et slikt perspektiv fremstår språklæring som en prosess der en strever med å ta i bruk språk som et middel til å få tilgang til ulike talesamfunn, for eksempel et klassemiljø eller en praksisplass der det aktuelle språket blir brukt. Det å ta i bruk språk betyr det samme som å bruke et verktøy andre har brukt før. Da kan talere enten bli begrenset til de bruksområdene som dette verktøyet er tiltenkt, eller være i stand til å bruke språket for å uttrykke egne meninger som både kan være tilpassede og innovative (Norton & Toohey 2011, s. 416).

Jeg bygger på et sosialt, interaksjonelt og forhandlende syn på språk, etablert særlig av den russiske språk- og litteraturforskeren Michail Bakhtin. Ifølge Bakhtin (1981, s. 272–273) har språk ingen autonom eksistens utenfor bruken, og bruken av språk er et sosialt fenomen der stemmen til den enkelte er uløselig knyttet til stemmen til andre: Språk er altså dialogisk. Begrepet «stemme» forstås her som situerte ytringer som talere bruker i en forhandlingsprosess, der de forhandler fram meninger og betydninger med hverandre i ulike

sosiale kontekster. I tillegg handler det enkelte individet som regel i forhold til ulike sosiale konvensjoner som eksisterer i samfunnet som hun eller han er medlem av. Bakhtin³ hevder at sosiale krefter som for eksempel sosiale posisjoner, som ligger utenfor språket, kan påvirke den enkeltes taleprivilegium. På dette punktet får Bakhtin støtte fra Bourdieu. Bourdieu rettet eksplisitt oppmerksomheten mot betydningen av makt i språk, ettersom talere sjelden har lik talerett. «Legitime» og «ikke-legitime» talere blir preget av deres ulike rett til å snakke (1977, s. 648). For Bourdieu er språk en sosial og politisk praksis der verdien til en ytring og mening delvis blir bestemt av verdien og betydningen som blir tildelt den som snakker. Her kan den tildelte verdien både variere og være kontekstavhengig (Bourdieu 1977, s. 651).

Poststrukturalistisk teori om identitet og språklæring har en sentral plass i denne masteravhandlingen, der jeg har som mål å belyse hvordan språkinnlærere posisjonerer seg i sine fortellinger, og hvordan de bruker sin handlekraft for å forhandle frem ulike identiteter mens de jobber for både å mestre språklæring og konstruere og eventuelt rekonstruere nye identiteter.

2.1 Identitet

Identitet har blitt et viktig begrep for en rekke disipliner innenfor humanistisk forskning og samfunnsvitenskap, deriblant språkvitenskap. Identitet kan defineres som en egenskap ved individet eller som noe som fremkommer gjennom sosial interaksjon; det kan anses som knyttet til sinnet eller i konkret sosial atferd; det kan tilhøre en enkel person eller en gruppe. Videre kan en identitet oppfattes som eksisterende uavhengig av de konkrete kontekstene som den tilhører (De Fina & Georgakopoulou, 2012, s. 155). Disse alternative synspunktene har avfødt ulike metoder for å studere identitet i språkvitenskap.

Tradisjonelt sett har begrepet identitet vært knyttet til forestillingen om et «selv». Et syn på selvet som enhetlig og kontinuerlig, som tilhører den enkeltes sinn, er ofte knyttet til forestillinger om rasjonalitet og fri vilje: Selvet har en essens som kan gripes og beskrives, og dets egenskaper kan eksistere isolert fra de sosiale omgivelsene. Dette synet på selvet har blitt kritisert på grunn av bevisstheten om de endringene som har skjedd i det postmoderne samfunnet, som kjennetegnes ved at samfunnet har vært under påvirkning av usikkerhet,

³ Omtale av Bakhtins og Bourdieus teorier er basert på redegjørelsen i Norton og Toohey (2011, s. 416).

ustabilitet, brudd, mobilitet, hybriditet, flyt og splittelse. Dette har ført til en bevegelse mot et ikke-essensialistisk syn på selvet i identitets- og språkforskning, og har ledet til en oppfatning av identitet som noe sosialt konstruert, noe som De Fina og Georgakopoulou oppsummerer slik:

[...] if the self is not seen as pre-existing social interaction, but as constituted through it, and if identities are bound to social contexts, then language has an extraordinarily important role in this constitution, since it is at the center of most of the social practices in which human beings are engaged (De Fina & Georgakopoulou, 2012, s. 156–8).

Den nye og grunnleggende ideen er at identitet peker mot den sosiale virkeligheten som identitet er knyttet til. Den økende bevisstheten innen lingvistikk og relaterte disipliner om samhandling som en grunnleggende betingelse for identitetskonstruksjon, har stilt ytterligere utfordringer til essensialistiske forestillinger om selvet, noe som Bucholtz og Hall (2005, s. 598) også påpeker: «identities are never autonomous or independent, but always acquire social meaning in relation to other available identity positions and other social actors». Berge og Luckman (1966, s. 79) hevder at individer kontinuerlig konstruerer en sosial virkelighet og blir konstruert av den i en dialektisk prosess. Påstanden kan forstås slik at alle sosiale kategorier skapes og forhandles fram gjennom kommunikasjon mellom mennesker, og det enkelte individet og dets sosiale kontekst ikke kan oppfattes som separate enheter, men er gjensidig avhengige. På den måten blir identiteter konstruert og forhandlet fram gjennom sosial samhandling. Samhandling er, ifølge De Fina og Georgakopoulou, relasjonell i den forstand at den kommunikasjonen som konstituerer følelsene, atferden og ideene til en person, består av et kontinuerlig arbeid for å skape gjensidig forståelse og respons. Språk er dermed det viktigste verktøyet ved siden av «den andre» i en forhandlingsprosess. «Den andre» er den personen som er med i en dialogisk forhandlingsprosess der de forhandler frem meninger og betydninger (De Fina & Georgakopoulou, 2012, s. 158). Dette er fordi det å tale innebærer en dobbeltrolle som taler og som lytter, og en kontinuerlig veksling mellom «jeg» og «du». Mead⁴ (1956, s. 110) påpeker at en person både handler og fortolker handlinger basert på de ulike sosiale konvensjonene som hun/han kjenner til, noe han eller hun kan forvente å dele med andre. Det er derfor både handling og oppfatning av handling alltid involverer indeksering og

⁴ Omtale av Meads teori er basert på redegjørelsen i De Fina og Georgakopoulou (2012).

oppfatning av ulike sosiale prosesser. Ut fra dette perspektivet kan vi altså konstruere vår identitet gjennom å bruke andres fortolkninger om vår atferd som et grunnleggende referansepunkt. Goffman (1967, s. 5) påpeker likeledes at mennesker alltid trenger å administrere seg selv i sosiale situasjoner, og at selvrepresentasjon er kjernen i sosial samhandling. I en sosial samhandling vil deltakerne derfor kontinuerlig definere og redefinere sine roller for å opprettholde kontroll over situasjonen (De Fina & Georgakopoulou, 2012, s. 158–9). Dette kommer til å bli belyst nærmere i analysekapittelet der jeg ser nærmere på hvordan andrespråksinnlærere lærer og tilegner seg det konvensjonelle, symbolske språkssystemet norsk mens de redefinerer sine identiteter i det nye språket.

2.2 Det flerspråklige subjektet

I andrespråksforskning er det vanlig, ifølge Kramsch (2012, s. 16–17), å bruke begrepet «selv» om måten språkinnlærere betrakter seg selv på, noe som fører til at de blir bevisste på de subjektive dimensjonene i språklæring. Kramsch skiller *et individ*, *en person* og *et selv* fra *et subjekt*. Ifølge Kramsch er *et individ* en sosiologisk eller politisk enhet som er garantert rettigheter og forpliktelser i henhold til en demokratisk grunnlov, og en viss sosial og kulturell identitet. *En person* er en moralsk og kvasi-metafysisk enhet der hans eller hennes integritet behøver både beskyttelse og pleie. I motsetning til en person er *et selv* en psykologisk og medfødt enhet. Det er der for å bli oppdaget, respektert og opprettholdt. *Et subjekt* er, ifølge Kramsch, en symbolsk enhet som konstitueres og opprettholdes gjennom et symbolsk system som språk. *Subjektet* er ikke gitt, men må bevisst konstrueres på bakgrunn av de naturlige og sosiale kreftene som både bringer det frem og truer med å ødelegge dets frihet og selvstendighet. Hun hevder at «as a symbolic system, language creates and shapes who we are, as subjects» (Kramsch, 2012, s. 17). På den måten kan vi som subjekter, ved hjelp av språk som et symbolsk system, presentere og representere oss selv både diskursivt, psykisk, sosialt og kulturelt i samspill med andre subjekter (Kramsch, 2012, s. 20). Vår evne til å gjenkjenne og akseptere oss selv som subjekt med emosjoner, følelser, minner, og begjær er en forutsetning for å utvikle vår følelse av selv, ifølge Kramsch (2012, s. 18). Vår bevisste og ubevisste følelse av selvet blir formidlet gjennom språk som et symbolsk system. Det er den oppfatningen vi har av oss selv som veileder oss i relasjon til andre. Denne oppfatningen, såkalt «subjektivitet», kan komme fra våre fortolkninger av

hendelser eller fra fortolkninger gitt av andre. Det er slik, argumenterer Kramsch, fordi subjektivitet involverer både den bevisste tenkningen og de ubevisste minnene, fantasiene og gjenkjennelsene som ofte er produkter av våre assosiasjoner og erfaringer innenfor en gitt kultur. Vi lærer med andre ord hvem vi er gjennom å speile oss i andre, og motsatt (Kramsch, 2012, s. 18). Ved å fokusere på det symbolske opphavet til det flerspråklige subjektet, åpner Kramsch for å betrakte språklæring som en konstruksjon av forestilte identiteter, som hun mener er like ekte som de som er pålagt av samfunnet (Kramsch, 2012, s. 17).

Med « flerspråklig subjekt» (*multilingual subject*) refererer Kramsch til «people who use more than one language in everyday life» (Kramsch, 2012, s. 17). Begrepet «flerspråklig subjekt» dekker også dem som hun kaller for *the silenced speakers*, de som har språkkompetanse, men som av ulike årsaker ikke tar den i bruk. Ved å fremheve det flerspråklige subjektets symbolske natur, tydeliggjør Kramsch at språklæring innebærer en konstruksjon av identitetsforestillinger som er like håndfaste og konkrete for innlærerne som de identitetene de pålegges av samfunnet rundt. Vår evne til å gjenkjenne og akseptere oss selv som subjekter med følelser, minner, og ønsker, er en forutsetning for å utvikle vår følelse av selvet, hevder Kramsch (2012, s. 18).

I motsetning til Kramsch, som betrakter selvet som en psykologisk og medfødt enhet, noe som venter på å bli oppdaget, respektert og opprettholdt, betrakter Van Lier (2004, s. 114–118) selvet som dialogisk og sosialt konstruert. Dette selvet er ikke ferdiglaget, og minner om Kramschs «subjekt». Den faktiske utviklingen av selvet skjer på grunn av en persons interaksjon med og i den fysiske omverdenen de første leveårene, og er i økende grad bundet sammen med språkutvikling. Dermed er selvet verken gitt eller fast, men skapt gradvis av det enkelte individet. Alle mennesker har en bevissthet om seg selv som den som opptrer, samhandler, snakker, føler og tenker. Vi danner et bilde av oss selv gjennom vår oppfatning av verden. Oppfatningen er dermed en toveis prosess, og selvets utvikling i denne forstand er et pågående prosjekt der en forsøker å etablere sin plass i verden.

Ifølge Neisser (1988, s. 35–36) eksisterer det fem ulike typer selv som utvikler seg separat, men ofte blir oppfattet som en enhet:

1. Det økologiske selvet (*the ecological self*) er det selvet som oppfattes i forhold til det fysiske miljøet rundt det. Dette selvet oppfattes som den personen som deltar i den spesifikke aktiviteten her og nå.

2. Det mellommenneskelige selvet (*the interpersonal self*) som vises fra tidlig barndom, er spesifisert gjennom konkrete signaler slik som emosjonell tilbakemelding og kommunikasjon. Dette selvet blir oppfattet som den personen som er engasjert i en spesielt menneskelig utveksling i en bestemt kontekst.

3. Det utvidete selvet (*the extended self*) er primært basert på våre personlige minner og forventninger. Dette selvet blir oppfattet som den personen som har visse konkrete erfaringer, og som jevnlig engasjerer seg i konkrete og kjente rutiner.

4. Det private selvet (*the private self*) vises når barn først legger merke til at noen av deres opplevelser ikke direkte deles med andre mennesker. Dette selvet er i prinsippet den eneste som kan føle for eksempel denne unike og spesielle smerten som det går og bærer på.

5. Det konseptuelle selvet (*the conceptual self or self-concept*) er det selvet som henter informasjon og betydning fra antakelser og teorier som det er en del av, både når det gjelder de sosiale rollene (for eksempel å være amerikaner eller en ektemann), eller de mer eller mindre hypotetiske interne enhetene (det ubevisste sinnet, mental energi, sjelen), eller når det handler om å etablere sosialt betydelige dimensjoner av forskjeller mellom mennesker (intelligens, attraktivitet og rikdom). Vi tror mye på oss selv, og ikke alt er nødvendigvis sant, mener Neisser. Ifølge Neisser utvikles disse fem selvene hver for seg, langs ulike baner, til ulike tider, men de kommer gradvis sammen, blandes sammen og til slutt blir de betraktet som «jeg» og «meg». Alle fem selv bidrar i varierende grad til det som betegnes som «stemmen» til innlæreren. Kramsch (2012, s. 73–74) innfører begrepet «det fortellende selvet» (*the narratorial self*) og argumenterer for at dette begrepet gjør det mulig til å dra nytte av Neissers teori om de fem selvene uten å måtte inkludere de statiske metaforene av selvet. Det fortellende selvet retter oppmerksomheten på den uunnværlige rollen til private minner og fantasi i språklæring, nemlig å huske «hvordan» – altså om tidligere erfaringer og følelsene knyttet til dem – og forestille seg «hva om» – altså et fremtidig handlingsscenario.

2.3 Identitet og narrativer

Fortelling av historier har vært og er fortsatt en vanlig praksis i alle typer samfunn. Gjennom fortellinger eller narrativer kan mennesker gjenoppleve og gjenfortelle noe som har skjedd, og reflektere og skape oversikt over sitt eget liv i både fortid, nåtid, og framtid. Det er

gjennom fortellinger at vi kan finne mening med livet, og gjennom narrativer konstruerer vi våre identiteter (Benwell & Stokoe, 2006, s. 130). Narrasjonsteoretikere hevder at vi skaper livet på en sammenhengende og meningsfylt måte gjennom et slikt biografisk arbeid. For eksempel hevder Daiute og Lightfoot (2004, s. xi) at narrative diskurser organiserer våre liv og sosiale relasjoner. De bidrar til fortolkninger av fortiden, og gjør oss i stand til å legge planer for fremtiden.

Gjennom strukturerte og reflekterende fortellinger konstruerer vi identitet, og vi er i stand til å fortelle slik på en måte at visse sider ved identiteten blir mer fremtredende og andre blir mindre synlige. Med andre ord har vi evnen til å manipulere i den forstand at når vi forteller om noe, forteller vi det alltid slik vi ønsker at andre skal forstå det, som Benwell og Stokoe (2006, s. 138) også kommenterer: «the practice of narration involves the “doing” of identity, and because we can tell different stories we can construct different versions of self».

Det er to typer kontekster som kan bli aktivert i fortellingene, en fortellingsverden (*story world*) og en fortellerverden (*storytelling world*). En fortellingsverden forstås som konteksten for de hendelsene som det blir fortalt om. I den verdenen får vi vite for eksempel hvem som gjør hva, mot hvem, når, hvor og hvordan. Det er en «mulig» verden som kan være forskjellig fra den verdenen vi andre lever i. Vi kan forstå disse mulige verdenene ved å knytte dem til våre egne erfaringer og oppfatninger av den naturlige verden (De Fina & Georgakopoulou, 2012, s. 8). En fortellerverden forstås som konteksten for selve samtalen, inkludert de som deltar i samtalen, i tillegg til lokalet og tidspunktet der samtalen finner sted (De Fina, 2003, s. 95).

De Fina (2003, s. 19) plasserer forholdet mellom identitet og narrativer på tre ulike nivåer. På ett nivå kan identitet knyttes til fortellerens kulturelle måter å fortelle på, ved å bruke både språklige og retoriske ressurser. På et annet nivå handler identitet om forhandling av sosiale roller (både lokale og globale) som er i samsvar med (eller ikke) det som tilskrives fortelleren av lokalsamfunnet og andre individer. På et tredje nivå henger identitet sammen med uttrykket, diskusjonen og forhandlingen av medlemskap i ulike fellesskap. I kapittel 4 ser jeg nærmere på to nivåer av De Finas modell, nemlig forhandling av sosiale roller, lokalt og globalt, og forhandling av medlemskap i et fellesskap gjennom innlærernes posisjoneringsarbeid. På det ene nivået ser jeg på ulike typer posisjoner som fortellerne gir seg selv gjennom sine språklige valg, som kan vise deres sosiale og personlige

roller både i sine fortellinger og i sin fortellingsverden. Ulike språklige valg som pronomen, verb og syntaks kan nemlig avsløre deltakernes varierte grader av ansvar, engasjement og handlekraft, i tillegg til hvordan de kategoriserer seg i ulike sammenhenger i fortellingene (De Fina, 2003, s. 24). På det andre nivået ser jeg på hvordan fortellingene kan betraktes som uttrykk for identiteter. Gjennom fortellingene forhandler fortellerne fram medlemskap i ulike fellesskap der de mener de hører til. De Fina og Georgakopoulou (2012, s. 171) påpeker at «group membership is essential to a sense of identity». En følelse av tilhørighet er ofte definert av ulike verdier, holdninger og atferder gjennom en kategoriseringsprosess. Fortellerne har da mulighet til å klassifisere, evaluere og vurdere ulike aktører (inkludert seg selv) og aktørenes (inkludert sine egne) handlinger mot implisitte eller eksplisitte normer og verdier. Disse verdiene og holdningene er knyttet til personene i fortellingene og de blir vurdert basert på kategorier som moral eller ikke-moral, normalitet eller avvik, tilstrekkelighet eller utilstrekkelighet ved de handlingene de utfører.

2.4 Forestilte fellesskap og forestilte identiteter

Som forklart foran, tar nyere forskning på språklæreres identiteter utgangspunkt i en forståelse av identiteter som flytende, kontekstavhengig og kontekstproduserende, både historisk og kulturelt. Fra dette perspektivet er personlighet, læringsstiler og motivasjon verken fast og enhetlig eller noe som kan forstås utenfor kontekst (Norton & Toohey, 2011, s. 419–20). I hverdagen er vi i direkte kontakt med medlemmer fra ulike lokalsamfunn, for eksempel i et nabolag eller på en arbeidsplass. Men disse samfunnene er ikke de eneste, vi er også knyttet til ulike forestilte samfunn som, ifølge Norton og Kanno (2003, s. 241) er: «groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination». Begrepet «forestilt samfunn» (*imagined community*) kommer opprinnelig fra Anderson (1991, s. 6). Han påpeker at «because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion». Når vi forestiller oss selv sammen med andre på tvers av tid og rom, kan vi få en følelse av fellesskap med mennesker vi ennå ikke har møtt, og som vi kanskje aldri kommer til å ha noe direkte kontakt med. Slike oppfatninger om et forestilt samfunn og forestillinger om hvordan vi er som medlemmer i det samfunnet, formidler vi gjennom narrativer. Norton hevder at deltakere som lærer seg et nytt språk innstiller seg mot fremtiden når de forestiller seg hvem

de og andre i ulike lokalsamfunn kan bli. Forestilte samfunn kan godt framstå like håndfaste som de konkrete samfunnene som deltakere daglig engasjerer seg i, og dermed kan de ha en sterk innvirkning på deres engasjement i språklæringen. Norton (2001, s. 165–6)

argumenterer for at

a learner's imagined community invited an imagined identity, and a learner's investment in the target language must be understood within this context [...] Different learners have different imagined communities, and that these imagined communities are best understood in the context of a learner's unique investment in the target language and the conditions under which he or she speaks and practices it.

I analysekapittelet retter jeg oppmerksomheten spesielt mot deltakernes ulike forestilte felleskap og identiteter. På den måten håper jeg å få bedre innsikt i innlærernes forestilte verden, og hvilken betydning dette har for deres andrespråklæring og integrering i det norske samfunnet.

2.5 Investering/innsats

Når en språkinnlærer ikke klarer å lære målspråket, kan det oppfattes som at personen ikke har tilstrekkelig eller hensiktsmessig ønske om å lære språket. Ved å anse språklæring som hovedsakelig en individuell prestasjon på den måten blir andre faktorer som kan ha stor påvirkning på ens læringsprosess, som for eksempel maktforholdet mellom andrespråksinnlærere og talere av målspråket eller negative holdninger mot vertslandet, oversett. I sin undersøkelse av kvinnelige innvandrere i Canada, fant Norton ut at høy motivasjon ikke nødvendigvis fører til god språklæring, og at både innsats og deltakelse i ulike læringskontekster ofte er påvirket av ulike maktrelasjoner mellom språkinnlærerne og talerne av målspråket (Norton, 2000). Som en følge av dette innførte hun begrepet «investering» (*investment*) for å utfylle begrepet «motivasjon» innen andrespråksforskning (Norton & Toohey, 2011, s. 420). Investering er en metafor som stammer fra økonomi, og som er spesielt knyttet til Bourdieus arbeid. Bourdieu og Passeron⁵ (1977) bruker begrepet «kulturell kapital» for å referere til kunnskap, legitimitet og tenkemåter som karakteriserer ulike klasser og grupper. De argumenterer for at kulturell kapital har ulike bytteverdi (valuta) i ulike sosiale områder. Basert på et slikt metaforsett observerte Norton at hennes språkdeltakere «investerte» i språklæring på bestemte tider og i bestemte settinger fordi de

⁵ Omtale av Bourdieu & Passerons «kulturell kapital» er basert på redegjørelsen i Norton og Toohey (2011:420).

trodde de ville få et større utbytte av symbolske og materielle ressurser, som i sin tur ville øke verdien av deres kulturelle kapital. Når verdien av deres kulturelle kapital økte, revurderte innlærerne sin oppfatning av seg selv og sine ønsker for fremtiden. Norton hevder at investering og identitet sammen signaliserer det sosiale og historiske konstruerte forholdet språkinnlærere har til målspråket, samt deres ambivalente ønske om å lære og praktisere det (Norton & Toohey, 2011, s. 420).

Investeringsbegrepet tydeliggjør at innlærere kan ha varierende ønsker om å delta i de ulike sosiale interaksjonene og praksisfellesskapene de befinner seg i. Begrepet innebærer at språkinnlærerne har komplekse identiteter som forandrer seg og som er konstruert på grunnlag av bestemte sosiale kontekster og det som det enkelte individet kjemper for i sin konkrete sosiale kontekst. Investering i en slik forstand betraktes som en sosiologisk konstruksjon, og står for meningsfulle forbindelser mellom deltakerens ønske og vilje til å lære et språk og deres endrede identiteter. Det kan være mange årsaker til at en språkinnlærer som er svært motivert til å lære målspråket, likevel investerer lite eller ingenting i sin egen læring. Det kan for eksempel skyldes et rasistisk, sexistisk eller elitistisk læringsmiljø, anti-innvandrings- eller homofobiske holdninger i samfunnet, eller at språkinnlærerens oppfatning av god språklæring ikke er i samsvar med lærerens oppfatning, noe som påvirker deltakerens investering i språkpraksisen i klasserommet. Dermed vil språkinnlæreren, til tross for høy motivasjon, ikke investere i læringen. Språkinnlæreren kan bli ekskludert eller velge selv å ikke delta i klasseromaktiviteter. Med tiden kan de eventuelt bli posisjonert som «dårlige» eller umotiverte språkinnlærere av andre (Norton & Toohey, 2011, s. 421).

2.6 Posisjonering og handlekraft

Denne masteravhandlingen belyser hvordan voksne asiatiske innlærere med akademisk bakgrunn konstruerer og forhandler frem sine nye identiteter mens de er på vei mot arbeidslivet i Norge. Gjennom deres språkbruk får vi et innblikk i hvordan de velger å posisjonere seg i sine fortellinger, og hvordan de forhandler frem ulike identiteter. Å posisjonere seg refererer til måten folk bruker språk på for å plassere seg selv i ulike sosiale kontekster, eller som Moghaddam og Harré (2010, s. 2–3) formulerer det: «how people use words (and discourse of all types) to locate themselves and others». Vi kan for eksempel bruke språk til å kreve rettigheter for oss selv og plassere plikter hos andre. Posisjonering har

derfor direkte moralske implikasjoner, for eksempel når enkelte personer eller grupper blir betraktet eller stemplet som «pålitelige» eller «ikke pålitelige», «med oss» eller «mot oss», «å bli frelst» eller «å bli utryddet» (Moghaddam & Harré, 2010, s. 2–3). De Fina og Georgakopoulou (2012, s. 167) påpeker at vi ofte bruker narrativer til å formidle positive bilder av oss selv, eller til å motvirke negative oppfatninger som andre måtte ha om oss. Ved å presentere oss selv eller andre som hovedpersoner, og ved å forhandle om de ulike selvbildene med samtalepartnere, posisjonerer vi oss selv som mennesker som tenker og handler på bestemte måter. Ifølge De Fina, Schiffrin og Bamberg (2006, s. 7–8) bygger en analyse av posisjonering på en forestilling om identitet som sosialt konstruert på ulike måter: gjennom relasjonen mellom taleren og det som blir sagt; gjennom relasjonen mellom fortelleren og tilhøreren, gjennom en ansikt-til-ansikt-samtale eller samhandling; gjennom relasjonen mellom fortelleren og dominerende ideologier, utbredte sosiale praksiser og underliggende maktstrukturer. Forskerne mener at ett av målene for posisjoneringsteori er å synliggjøre hvilke mekanismer som ligger under de språklige og sosiale prosessene, og som bidrar til identitetskonstruksjon:

the linguistic mechanisms and discourse strategies that allow individual speakers to place themselves in positions of acceptance or rejection, for example, of ideologies of race, gender, or widely held conception about family roles and relationships (De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006, s. 8).

Det vi forteller, henger som regel sammen med en større kulturell og historisk kontekst. Den historien som blir formidlet gjennom en fortellende stemme er forankret i kulturelle forventninger om bestemte konvensjonelle handlingsmønstre. Vi konstruerer våre identiteter ved å posisjonere oss overfor disse konvensjonelle forventningene. Posisjoneringsteori utgjør dermed en slags paraply for ulike måter å konstruere identitet på i tillegg til å fungere som et verdifullt verktøy for identitetsanalysearbeid, hevder De Fina Schiffrin og Bamberg (2006, s. 8).

Et annet sentralt begrep som er knyttet til posisjonering er handlekraft (*agency*). Ahearn (2001, s. 112) definerer handlekraft slik: «Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act». Dette innebærer at handlekraft formidles gjennom og er avhengig av sosiokulturelle kontekster. Handlekraft blir betraktet som et toveisfenomen, ifølge De Fina Schiffrin og Bamberg (2006, s. 7). På den ene siden gjør historiske og sosiokulturelle krefter at taleren blir posisjonert i sine konkrete sosiale praksiser. De

konstruerer hvem taleren er, uten å involvere hans/hennes handlekraft. På den andre siden posisjonerer taleren seg som en konstruktiv og interaktiv aktør. Han eller hun velger selv ulike strategier for å konstruere sin identitet i forhold til andre, og i forhold til de overnevnte historiske og sosiokulturelle kreftene. De Fina, Schiffrin og Bamberg påpeker at det å undersøke ulike nivåer av identitetskonstruksjon som en posisjoneringsprosess, og å oppdage de strategiene som har blitt tatt i bruk i posisjoneringsarbeidet, gjør at en reflekterer over ulike måter å konstruere identitet på (De Fina, Schiffrin & Bamberg, 2006, s. 7; Bamberg, 2004, s. 136 og 153). I analysekapitlet viser jeg inngående hvordan informantene konstruerer og fremforhandler ulike identiteter ved å bruke ulike språklige virkemidler til å posisjonere seg i sine fortellinger.

3 Metode

Valg og bruk av metode kan ha stor påvirkning på forskningsresultater fordi problemsstillinger, teoretiske begrunnelser og metodevalg henger tett sammen og påvirker hverandre gjensidig. En grundig refleksjon rundt fordeler og ulemper ved metodisk tilnærming er derfor viktig og nødvendig. Etter å ha redegjort for mitt valg av metode og utvalg av intervjudeltakerne, viser jeg hvordan prosesseringen av det empiriske datagrunnlaget ble foretatt. Til slutt drøfter jeg det som er problematisk i forhold til min rolle som intervjuer og lærer.

3.1 Kvalitativ metode og intervju som forskningsmetode

Som presentert innledningsvis ønsker jeg å finne ut hvordan innlærere av norsk som andrespråk posisjonerer seg og forhandler frem ulike identiteter mens de jobber for å komme seg ut i arbeidslivet i Norge. Innlærere som har vært kort tid i Norge, og som fortsatt er i en innledende fase av språklæring, blir ofte stilt overfor store krav med hensyn til å lære norsk og de kulturelle praksisene i Norge. Kvalitativt forskningsintervju vil i denne sammenhengen være den mest hensiktsmessige metoden å bruke til å undersøke kompleksitetsdimensjonen og intimitetsopplevelsen i et språk som deltakerne ennå ikke behersker fullt ut. I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva folk selv forteller om sine opplevelser, og lærer om deres tanker relatert til ulike situasjoner, om deres drømmer og håp. intervjusamtaler er ikke bare en samproduksjon mellom intervjueren og den intervjuede, men også et produksjonssted for kunnskap, ifølge Kvale (2001, s. 8). I det kvalitative forskningsintervjuet vil en forsøke å forstå verden fra deltakernes side, få frem betydningen av deres erfaringer, samt å avdekke deres opplevelser av verden forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale, 2001, s. 17). Derfor var det å gå i dybden av det empiriske materiale som danner grunnlaget for forskningen, både viktig og nødvendig i dette prosjektet, noe som kvantitativ metode ikke ville kunnet ivareta på samme måte. Både deltakende observasjon, diskursanalyse/tekstanalyse og intervju blir regnet som kvalitative metoder. I denne masteravhandlingen er det det kvalitative forskningsintervjuet som blir tatt i bruk for å samle inn datamateriale. Samtalene ble tatt opp, transkribert, og til slutt ble utvalgte utdrag analysert.

Kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ metode også i synet på kunnskap, virkelighet og hva som er sant innen samfunnsvitenskapelig forskning (Kvale, 2001, s. 19–26). Forskeren anses å samle inn kunnskap som produseres gjennom gjensidige sosiale samhandlinger, bearbeide kunnskapen, for så å formidle den videre til sitt publikum. Forskeren er også med og former den kontekstbaserte kunnskapen som han eller hun er en del av. Slik sett er det rimelig å hevde at kunnskapen som skaffes gjennom kvalitativ metode verken er nøytral eller objektiv, og validiteten handler om i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke, som Kvale (2001, s. 166) påpeker:

Søken etter absolutt og sikker sannhet byttes ut med et ønske om forsvarlige kunnskapsutsagn. Validering handler om å velge mellom konkurrerende og falsifiserbare tolkninger, og om å undersøke og argumentere for alternative kunnskapsutsagns relative troverdighet.

Når intervjuene er over, er transkripsjonene etter intervjuene de eneste håndfaste bevis på at intervjuene har funnet sted. Hvordan analysearbeidet blir utført, vil da avhenge av forståelsen og oppfatningen intervjueren har i tillegg til arbeidskvaliteten der funnene sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk, noe Kvale kaller for «forskerens håndverksmessige dyktighet» (Kvale, 2001, s. 166–167). I analysearbeidet viser jeg hvordan de ulike historiene til deltakerne konstrueres og rekonstrueres gjennom en fortolkningsprosess for å danne et bilde som kan bidra til ny innsikt. Denne prosessen vil da være mest mulig åpen, og målet er ikke å finne fram målbare og faste resultater, men å beskrive de kunnskapene som er konstruert og rekonstruert i ulike situasjoner der den sosiale interaksjonen foregår.

3.2 Utvalg av deltakerne

Et viktig kriterium for å velge informanter til dette prosjektet var at de var i en overgangsfase fra å lære norsk i klasserommet til å gå ut i praksis. På praksisplassen får de mulighet til å praktisere det de har lært på skolen i en naturlig kontekst, i tillegg til å lære om norsk kultur, arbeidskultur, og ikke minst arbeidsnorsk. Siden masteravhandlingen er ment å belyse hvordan disse innlærerne konstruerer og rekonstruerer identiteter mens de er på vei mot arbeidslivet, er nettopp denne overgangsfasen viktig med hensyn til deltakernes deltakelse over tid. Jeg er lærer på et voksenopplæringscenter der jeg også rekrutterer informantene fra. Som lærer har jeg tilgang til alle klasser på skolen der jeg arbeider, noe som gjorde rekrutteringsprosessen enklere, og jeg fikk mulighet til å følge de samme deltakerne fra

overgangsfasen og utover en periode. Siden det er første gang voksenopplæringscenteret organiserer norskkurs tilpasset dem med høy utdanning og kompetanse i språk, ønsket jeg å finne ut om denne gruppen også vil møte de samme utfordringene som andre med mindre utdanning, og hvordan de håndterer disse utfordringene mens de opparbeider kunnskap om – og finner sin plass i – det norske samfunnet.

Voksenopplæringscenteret tilbyr altså norskkurs skreddersydd for voksne innvandrere med høy formell kompetanse fra sitt hjemland. Hele opplegget heter AKA, som er forkortelse for «Norskopplæringsløp for akademikere». Det består av AKA-løp 1 for nybegynnere, AKA-løp 2 for viderekommende, og AKA-løp 3 for de som skal ta Norskprøve B2 eller Bergentesten. De fleste som deltar på disse kursene, har en mastergrad innenfor ulike felt, noen har til og med to. Enkelte har tatt mastergrad nummer to i Norge. Alle snakker engelsk, og noen kan flere andre språk i tillegg til morsmålet. De har veldig høy progresjon i norsk, og har oppnådd nivå B1–B2 muntlig eller skriftlig, eller begge deler, i løpet av 2 semestre. Noen skal prøve seg på Bergentesten etter å ha vært på AKA-løp i et og et halvt år. AKA-løp 2 startet i august 2015 med 17 deltakere på begynnelsen av nivå B1, og etter ti uker med intensiv norskopplæring og arbeidslivkunnskap, begynte de i praksis. Alle hadde praksis på en ordinær praksisplass. Praksisplassene skal så langt det lar seg gjøre være relevante i forhold til deres akademiske bakgrunn, med mindre de ønsket seg noe annet. Til å begynne med hadde deltakerne to hele praksisuker, deretter to dager med praksis og tre dager på norskkurs. Jeg har hatt dem fire timer i uka i temaet «Arbeidslivkunnskap». De fleste på kurset oppnådde nivå B1 på Norskprøve B1–B2 muntlig og skriftlig i begynnelsen av desember 2015, og flere av dem oppnådde nivå B2 på leseprøve og lytteprøve.

Deltakerne i AKA-løpene kommer fra ulike deler av verden. Min erfaring som lærer i norsk som andrespråk er at mange deltagere fra asiatiske land får problemer med å lære norsk og tilegne seg den norske kulturen. Derfor ble nettopp asiatiske deltakere med akademisk kompetanse invitert til å delta, hvorav tre takket ja til invitasjonen. Av hensyn til datamengden som ble samlet inn, valgte jeg å bruke data fra kun to av deltakerne. Begge er fra AKA-løp 2.

3.3 Datainnsamling

Datagrunnlaget for denne masteroppgaven ble samlet inn i løpet av fem måneder, og består av åtte semi-strukturerte intervjuopptak med de to utvalgte kursdeltakerne. Intervjuene er

basert på bruk av en intervjuguide med tematiske spørsmål (se Vedlegg 1). Selv om intervjuene ble gjennomført basert på intervjuguiden, som gir grunnlag for sammenligning av ulike svar fra ulike personer, var de i stor grad åpne i den forstand at deltakerne selv kunne bringe opp nye temaer, og spørsmålene ble tilpasset deretter. Som Schilling formulerer det:

the sociolinguistic interview is one of the most important tools for collecting data on language in its social setting and the sociolinguistic interview a loosely structured interview designed to yield large quantities of speech from interviewees that is as casual and natural as possible, with the most "natural vernacular" speech held to occur when speakers focus their attention on what they are talking about rather than on speech itself (Schilling, 2013, s. 108).

I det første intervjuet var jeg interessert i den enkeltes yrkesbakgrunn i tiden før de kom til Norge og i tiden etter at de kom til Norge fram til de begynte på norskkurset. Hensikten var å se hvordan de posisjonerte seg som arbeidstakere i det landet de kom fra, og hva de forventet av arbeidslivet i et nytt land, som de kanskje hadde hørt mye om før de selv opplevde det. Siden min masteravhandling handler om deres identitetskonstruksjon mens de er på vei mot arbeidslivet, var det også viktig å ha en samtale med dem rett før de skulle ut i praksis på en ordinær arbeidsplass, og deretter et nytt intervju etter de to første praksisukene. På den måten fikk jeg god innsikt i hvordan de hadde det før de beveget seg ut i en ny situasjon og mens de var i praksis, og dermed fikk jeg et innblikk i identitetskonstruksjonen deres i denne perioden. Mot slutten av semesteret når de var ferdige med praksisen, gjennomførte jeg de siste intervjuene. Målet med det siste intervjuet var å få deltakerne til å se tilbake og reflektere over hva som hadde skjedd i løpet av semesteret og hva de kunne tenke seg videre i Norge.

3.4 Transkripsjonene

Transkripsjonsarbeid er en prosess der en oversetter muntlige samtaler som har sine egne regler, til et skriftlig språk med helt andre regler. Med andre ord er transkripsjonene abstraksjoner av de opprinnelige samtalene, der noen aspekter vektlegges og andre utelukkes, avhengig av hva som er formålet med undersøkelsen. Når de muntlige samtalene blir transkribert til skrift, blir det lettere å få oversikt over datamaterialet, samtidig som det blir strukturert på en måte som gjør at det blir bedre egnet for analyse. Slik kan arbeidet

med transkripsjonene i seg selv betraktes som en påbegynnelse av analysearbeidet (Kvale, 2001, s. 101–6). Selv om transkripsjoner ikke er kopier eller nøyaktige gjengivelser av virkeligheten, kan strengt ordrette transkripsjoner være nødvendige for at lingvistisk analysearbeid skal kunne gjennomføres. (Kvale, 2001, s. 105).

Arbeidet med å transkribere materialet til denne oppgaven var tidkrevende, delvis på grunn av den store datamengden og delvis fordi den tekniske prosessen og fortolkningsprosessen foregikk samtidig. Arbeidet startet med at jeg gikk gjennom alle intervjuopptakene for å få et hovedinntrykk. Deretter transkriberte jeg alle opptakene ved hjelp av transkriberingsprogrammet HyperTRANSCRIBE, som er tilgjengelig ved Universitetet i Oslo. Fordelen med dette programmet er at en kan lytte og skrive samtidig, og en kan bestemme selv hvor stor del av en setning og hvor mange ganger en vil høre den samme setningen om igjen. På den måten vil en få med seg mer av de sanseintrykkene som ellers ville ha blitt utelatt. Ulempen med det nevnte programmet er at en ikke kan kode sentrale ord eller utdrag underveis, noe som gjorde at det tok tid å lete etter dem senere i analysearbeidet. Johnstone (2000, s. 116) påpeker at «A transcript is necessarily a partial representation of talk, and transcribers have to decide what information to include, and what to leave out». Arbeid med transkripsjon innebærer altså en del valg som implisitt og eksplisitt påvirker datagrunnlaget som et analyseobjekt.

Mine voksne deltakerne hadde gått på norskkurs i kun ett semester, noe som ble gjenspeilet i deres bruk av norsk når de snakket. Datagrunnlaget inneholdt hyppige gjentakelser av både ord og setninger, reparasjoner, avvikende uttale og grammatikk, i tillegg til en del nøling og bruk av engelske låneord. For mye av dette gir et kaotisk inntrykk og kan føre til at den som leser kan miste sammenhengen i fortellingene. I første omgang prøvde jeg derfor å grovtranskribere alle samtaler. Jeg skrev da ned alt som ble sagt av deltakerne i de nevnte intervjuene. Jeg valgte ut de utdragene som jeg ville bruke senere i mitt analysearbeid. Deretter ble utdragene revidert. Transkripsjonene i min avhandling er ortografiske og de gjenspeiler deltakernes mellomspråk. I revisjonen av de utdragene som ble brukt i avhandlingen, rettet jeg alle fonologiske feil, men beholdt grammatiske feil, engelske låneord og lange engelske fraser. En del gjentakelser og nøling som etter min mening forekom på grunn av manglende ordforråd ble fjernet, og markert med [...]. Det samme gjaldt en del lange irrelevante fraser som jeg valgte å ikke ta med i utdragene (se Vedlegg 2).

Hensikten med intervjuene var at deltakerne skulle formidle sine personlige erfaringer og opplevelser. Det er dermed lettere å lese en ortografisk transkripsjon enn en fonetisk transkripsjon når man analyserer samtalene. Det sentrale er ordene og betydningene av de ordene som brukes for å formidle en sammenhengende historie, ikke lydene. Det var deltakernes narrativer, som ble initiert av mine spørsmål eller kommentarer, som stod i sentrum for undersøkelsen, i og med at det konkrete fokuset for min avhandling er hvordan deltakerne, ved bruk av det leksikalske verktøyet de har til rådighet, posisjonerer seg og forhandler frem ulike identiteter i sine fortellinger.

3.5 Min påvirkning på data og rolle som forsker

Datakvaliteten til masteravhandling basert på en kvalitativ metode kan variere avhengig av forholdet mellom forskeren og informantene. Jo bedre relasjon man har til informantene, jo mer og kanskje bedre data vil man kunne samle inn. Vonen (2003, s. 49) påpeker at det krever tid å etablere et tillitsforhold og en samarbeidsrelasjon. Men nettopp dette kan også føre til et dilemma for forskere. En godt etablert relasjon kan nemlig medføre at forskeren ikke klarer å være tilstrekkelig objektiv.

Fordelene jeg har i dette oppgaveprosjektet, er at jeg har opparbeidet et solid tillitsforhold til de to deltakerne, siden jeg kjenner dem godt som kursdeltakere i mitt eget kurs. Som en voksen person får jeg i utgangspunktet mye respekt, og jeg blir automatisk tildelt høy status, og som lærer blir jeg betraktet som en person med autoritet og kunnskap som de ser opp til. Jeg er vietnameser, noe som gjør at de ser på meg som «en av sine». Som en «vellykket integrert» innvandrer i Norge, blir jeg betraktet som rollemodell for mange, og mine råd og erfaringer blir lyttet til av kursdeltakerne. Summen av alt dette har gjort at datainnsamlingsprosessen har gått veldig fint. Allikevel må jeg kritisk vurdere dataene jeg har samlet inn. Til tross for at deltakelsen i prosjektet er basert på frivillighet, er det en god grunn til å tro at det har eksistert et asymmetrisk maktforhold mellom mine kursdeltakere og meg, nettopp på grunn av de overnevnte forholdene. Johannessen (2003, s. 160) mener at man ikke alltid kan unngå at deltakeren i samtale med forskeren (læreren/en som man ser opp til) har en viss vilje (eller uvilje) til å gi forskeren det de tror at han eller hun vil ha. Forskerens ansiktsuttrykk og øvrige mimikk, stemmebruk osv., kan avsløre hva slags data vedkommende venter eller ønsker.

En annen utfordring kan være at min rolle som lærer og samtalepartner inngår som en del av det innsamlede materialet. Dette måtte jeg ta hensyn til da jeg skulle tolke dataene. Mine spørsmål og informantenes uttalelser kunne være påvirket av den rollen vi representerer. Som lærer har jeg for eksempel vært opptatt av de *menneskene* som lærer norsk som andrespråk i tillegg til selve faget, for jeg mener at det er en sterk sammenheng mellom motivasjon og investering, som igjen påvirker innlærernes læringsprosess. Det er observasjoner jeg har gjort som lærer, som har vært utgangspunktet for denne masteravhandlingen. Dette betyr at jeg hele veien har hatt et perspektiv på det som skal undersøkes, og dette har bidratt til å påvirke hvordan jeg formet mitt intervjukjema og deretter måten jeg tolker betydningen av de ulike utsagnene på mens intervjuene foregår. Når jeg senere jobbet med transkripsjonene, har jeg igjen tolket de samme intervjuene, denne gangen gjennom skriftliggjøring. Gjennom hele prosessen har jeg unektelig aktivert mine tidligere erfaringer og referanser, bevisst og ubevisst, og dermed er alt materialet tolket i lys av min forståelse. Labov hevder at

the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation (Labov, 1972, s. 209).

Ifølge Labov er målet for lingvistisk forskning å gi tilgang til den autentiske talen som blir produsert av mennesker i uformelle og dagligdagse situasjoner. Tilstedeværelsen av en intervjuer og opptaksutstyr kan skape en situasjon der taleren blir svært bevisst på hvordan hun/han snakker, og dermed modifierer talen sin. Labov kaller situasjonen *The Observer's Paradox*. Selv om «en-til-en»-intervjuer kan føre til *The Observer's Paradox*, mener jeg at intervjuemetoden like fullt er nødvendig. For det første kan det være vanskelig å tenke seg en mer effektiv metode enn intervju når det gjelder å skaffe store mengder av data med høy kvalitet. Til tross for at et sosiolingvistisk intervju kan bidra til å redusere naturlig tale på grunn av sosial og konvensjonell asymmetri i maktforhold mellom intervjuer og informant, argumenterer Schilling for at intervjuerens kontroll ofte faller bort i takt med at deltakeren snakker om de aktuelle temaene. Forskeren innser da som regel at han eller hun ikke lenger er «eksperten» på feltet, men snarere en novise, og må avstå makt til sine forskningsdeltakere. Det er jo de som eier kunnskapen om temaet i studien som er ekspertene (Schilling, 2013, s. 111). For det andre hevder Sollid (2002, s. 180) at *The Observer's Paradox*, slik det er identifisert av Labov, bygger på et implisitt identitetsbegrep

som er statisk og essensialistisk. I dette ligger det at rollen som forsker og rollen som deltaker blir definert på forhånd, og dermed vil mennesket bak deltakeridentiteten, det mennesket jeg som forsker ønsker å finne ut noe om, være uinteressant. I realiteten er både forskerens og deltakerens identitet mer dynamisk og kompleks, understreker Sollid. Forskeren og deltakeren kan i ulike sammenhenger aktivere ulike sider ved seg selv. I intervjuene som ligger til grunn for denne avhandlingen framstår deltakerne som eksperter i sine fortellinger samtidig som de betrakter meg som en overordnet person som de har respekt for av ulike grunner. Denne dynamiske samhandlingen mellom deltakerne og forskeren har resultert i et større tilfang av relevante og interessante data, som nettopp er styrken ved kvalitativ forskningsmetode.

4 Analyse

I dette kapitlet ser jeg nærmere på henholdsvis Hoa og Liens fortellinger for å få et innblikk i prosessen der de forhandler fram ulike identiteter. Jeg beskriver innledningsvis deres bakgrunn, språklige kompetanse og praksisplasser, og analyserer deretter utdrag fra de fire intervjuene: om deres identitet før de kom til Norge og etter ankomst til Norge, rett før de begynte i praksis, mens de var i praksis og etter endt praksis. Analysen tar utgangspunkt i problemstillingen presentert i kapittel 1: Hvordan posisjonerer deltakerne seg i sine fortellinger?

Selv om de to deltakerne er veldig ulike med tanke på kultur, nasjonalitet, familiebakgrunn og familiesituasjon, formell kompetanse og ikke minst personlighet, deler de også noen fellestrekk som innvandrere i Norge. Begge har høyere utdanning og begge hadde vært i Norge i ett år da de ble intervjuet første gang. Før de kom til Norge hadde de gode jobber i sine hjemland. De behersker engelsk muntlig og skriftlig, og engelsk har vært deres arbeidsspråk tidligere. Hoa er gift med en norsk diplomat, mens Lien er gift med en norsk-asiatisk lege. De bruker begge sine morsmål som hjemmespråk. De planlegger å bli boende her i landet. For tiden går begge på norskkurs kombinert med praksis. Målet er å bestå Bergentesten i løpet av et og et halvt år, og etterhvert komme seg ut i arbeidslivet. Deres bakgrunn kan bidra til kunnskap om hvordan de posisjonerer seg i ulike sammenhenger, og konstruerer og rekonstruerer sine ulike identiteter i fortid, nåtid og framtid. For å få fram dette gjengir jeg utdrag fra deres fortellinger, som jeg analyserer og drøfter.

4.1 Hoa

Hoa er 36 år gammel og har to små barn. Hun er fra et land i Øst-Asia og utdannet jurist. I landet hun kommer fra, er det vanlig at myndighetene sørger for at ferdigutdannede studenter kommer seg ut i jobb. Da Hoa var ferdig med utdanningen sin, fikk hun tilbud om tre gode jobber i hjembyen sin, som hun takket nei til. I stedet bestemte hun seg for å reise til Norge for å ta en mastergrad i menneskerettigheter. Dermed mistet hun jobbmulighetene i det statlige systemet i hjemlandet. Etter to år reiste hun hjem for å etablere seg, men det var ikke lett å finne en jobb utenom det statlige systemet. Etter hvert fikk hun jobb i en internasjonal organisasjon som arbeider for barns rettigheter. Der jobbet Hoa i tre år. Senere

fikk hun ny jobb i en av de største internasjonale hjelpeorganisasjonene som også jobber for barns rettigheter. Ifølge Hoa hadde hun det veldig spennende i disse 11 årene som arbeidstaker i hjemlandet. I den første organisasjonen, som hun jobbet for i tre år, fikk hun stilling som prosjektleder. Det at hun både var ung, novise og leder, hadde bydd på mange utfordringer, både kulturelt og menneskelig, men det hadde beriket hennes arbeidserfaringer. Hoa var veldig glad i arbeidet sitt, og både de gode og de tøffe erfaringene hadde gjort henne til en dedikert, reflektert og idealistisk medarbeider med solid faglig bakgrunn og kompetanse.

Mannen til Hoa er norsk. Etter å ha bodd og jobbet i hovedstaden i Hoas hjemland i åtte år, bestemte de seg for å flytte til Norge. Hoa kom til Norge for ett år siden, og har siden da fulgt AKA-løp 1 og 2, og påbegynt AKA-løp 3 på voksenopplæringscenteret i kommunen. I begynnelsen av desember 2015 tok Hoa Norskprøve nivå B1–B2 og bestod muntlig og skriftlig nivå B1 og lese og lytte nivå B2. Fra og med oktober til og med desember 2015 hadde Hoa praksis i en offentlig norsk institusjon. Institusjonens oppgave er å passe på at lovgivning vedrørende barns interesser etterleves, og at norske myndigheter følger forpliktelsene i barnekonvensjonen. Dette er en faglig autonom og politisk uavhengig institusjon. Praksisplassen ble betraktet som relevant i forhold til Hoas formelle kompetanse og yrkesbakgrunn. På praksisplassen fikk Hoa mulighet til å praktisere det hun har lært på språkkurset i en naturlig kontekst, i tillegg til å lære om norsk kultur, arbeidskultur, og ikke minst arbeidsnorsk og bransjenorsk. Når praksisperioden var ferdig, skulle hun etter avtalen få en arbeidsattest og forhåpentligvis noen gode referanser. Praksisplassen hadde lagt alt til rette for Hoa før hun kom, slik at hun følte seg trygg. Hoa fikk noen konkrete oppgaver, slik at hun visste hva som ble forventet av henne. Hun fikk sitt eget kontor, telefon og tilgang til intranettet. Før praksisperioden startet, fikk Hoa hilse på sine veiledere, og hun ble godt informert om arbeidsplassen. Alle på kontoret ble også informert om Hoa, og hvorfor hun var der. Hoa følte seg veldig velkommen.

Praksisperioden var meget lærerik, ifølge Hoa. Ikke bare lærte hun masse om arbeidsliv og arbeidskultur, samt arbeidsnorsk, men møtet med en arbeidsplass gjorde at hun fikk bedre innsikt i sin egen kompetanse i forhold til krav og forventninger fra en arbeidsgivers side. Hun fikk dermed motivasjon til å forbedre seg for å kunne fungere som en arbeidstaker på lik linje med andre på en framtidig arbeidsplass. Hoa var fornøyd fordi hun fikk reell mulighet til å vise fram sin formelle kompetanse under trygge og gode forhold. Det

at arbeidsplassen la til rette for at hun kunne både jobbe og lære, gjorde at hun utviklet seg meget raskt, både faglig og språklig. Hoa fikk masse selvtillit og ønsket å forlenge praksisperioden etter endt praksisperiode. Da hun begynte med praksis, vurderte hun å slutte på norskkurset, men praksisoppholdet fikk henne vekk fra tanken. Hun innså at norskkompetansen var hennes største utfordring og noe som kunne forhindre henne fra å få «drømmejobben» den dagen hun virkelig fant det hun ville ha. Nå jobber Hoa hardt for å bestå Bergentesten. Det å få mulighet til å fortsette å være på arbeidsplassen som praksisdeltaker, vil absolutt øke hennes mulighet til å bli enda bedre i både norsk og fag.

4.1.1 Hoas fortid som arbeidstaker og hennes nye liv i Norge

Hoa hadde vært på norskkurs i seks måneder da jeg gjorde det første intervjuet med henne. Da hadde jeg fokus på Hoas yrkesbakgrunn i tiden før hun kom til Norge, og i tiden etter ankomst, da hun begynte på norskkurs. Hensikten var å finne svar på spørsmålet: «Hvem var Hoa før hun kom til Norge og før hun begynte på praksis?» gjennom å se nærmere på Hoas språkbruk, hvordan hun valgte å posisjonere seg som arbeidstaker i hjemlandet og hva hun forventet av det nye arbeidslivet i Norge som hun sikkert hadde hørt mye om før hun selv opplevde det. De Fina, Schiffrin og Bamberg (2006, s. 7) hevder at fortelleren posisjonerer seg i forhold til sine tidligere selv gjennom å rekonstruere sine livserfaringer. Dette er mulig siden hun/han stadig ser tilbake på det som skjedde i fortiden gjennom sine nåværende erfaringer, og dermed engasjerer seg i en stadig utviklende fortolkning av sine roller og sitt liv.

Hoa hadde god formidlingsevne, og hun hadde ikke problem med å formidle budskapet sitt på norsk. I det første intervjuet kom det et engelsk ord og uttrykk innimellom, men det var ikke så ofte. Følgende utdrag av samtalen mellom Hoa og meg, initieres av mitt spørsmål: «Kan du fortelle litt om dine yrkeserfaringer?».

Utdrag ⁶1. En person med solid faglig kompetanse

1. H. Etter det så jeg jobben i ledig posisjon i hjelpeorganisasjon
2. som heter [navn] ja, så det er verdens godkjent organisasjon, så jeg
3. tenk det er veldig relevant til hva jeg har lært i Norge, fordi ikke bare jurist,
4. de trenger noen som har forstått menneskerettighet, også internasjonal

⁶ Transkripsjonskonvensjonene finnes på side 96

5. loven, ja, det er det var hva jeg har lært, jeg fått denne jobb.
6. Ja, så det er en prosjekt om mot human trafficking in woman and
7. children, [...], også det er veldig spennende prosjekt, vi jobber sammen
8. med fem lander i region, [...], inkluderer Vietnam, Thailand, Myanmar,
9. Laos and Cambodia og Kina, [...] første jobb er veldig viktig fordi de la
10. meg være ledelse til denne prosjekt.
11. T. Ja, du var prosjektleder altså ...
12. H. Ja, vi har fem personer i denne prosjekt. Det er mye samarbeid, jobber
13. med andre fem lander også. Vi møter opp, og deler erfaring, deler
14. informasjon, [...] to ganger i år i Thailand ... •

Hoa starter med å fortelle litt om den første jobben hun fikk i en internasjonal hjelpeorganisasjon etter at hun hadde studert i Norge. Det var en ledig stilling. Hun er opptatt av å formidle at dette ikke var en hvilken som helst organisasjon, men en verdenskjent organisasjon (Hoas ord: «verdens godkjent organisasjon», linje 2). Når hun fremstiller organisasjonen som verdenskjent, signaliserer hun samtidig at det var en arbeidsplass som ikke hvem som helst kan få tilgang til. En jobb i en slik organisasjon betraktes som en prestisjefylt jobb for mange, og Hoa hadde fått denne jobben (5). Hoa fortsetter med å fortelle at hun hadde de riktige inngangsbillettene: Hun var jurist, hadde studert menneskerettigheter i utlandet, hadde kunnskap om internasjonale lover på fagfeltet, i tillegg til å være innfødt (3, 4, 5). Det sistnevnte var spesielt viktig når hun sier at «de trenger noen som har forstått menneskerettighet» (4). Stillingen krevde at en måtte ha god kjennskap til det Øst-asiatiske samfunnet, dets problemer og utfordringer (her handler det om ulike problemer som knyttes til et spesifikt område: menneskerettigheter). Som jeg tolker det, mener hun at det ikke var nok å ha formell kompetanse; den uformelle kompetansen var like viktig. At hun hadde denne unike kombinasjonen, gjorde at hun fikk innpass i et ekspertfelleskap, en faglig verden som mange andre bare kunne drømme om å delta i. Slik posisjonerer hun seg som faglig kompetent.

Det er interessant å se nærmere på hvordan Hoa bruker pronomen i sitt posisjoneringsarbeid. De Fina poengterer at pronomen etablerer en relasjon mellom den språklige og den utenomspråklige verdenen. Hun viser til Benveniste, som sier at pronomen som «du» og «jeg» forankrer språket til en situasjon der den enkelte taleren blir adressert

direkte. Men dette representerer bare én av de språklige funksjonene. Ved å manipulere pronomen, kan talere også formidle subtile sosiale betydninger som er knyttet til deres sosiale identiteter, eller posisjoner overfor de andre samtalepartnere, både når de er tilstede eller ved deres fravær, og til de erfaringene og temaene som blir diskutert (De Fina, 2003, s. 52). I begynnelsen av utdraget bruker Hoa pronomenet «jeg» om seg selv (overfor meg) (1, 3, 5), og «de» for å referere til hjelpeorganisasjonen. I sin fortelling posisjonerer hun seg som en jobbsøker (som står på utsiden), en som prøver å komme inn i et felleskap av eksperter. Her klarer Hoa å formidle organisasjonens tyngde og mektige innflytelse ved bruk av personlig pronomen i flertall, «de». På den måten signaliserer Hoa en slags avstand mellom henne og organisasjonen. Hun lar «dem» vurdere sin kompetanse (5). «Første jobb er veldig viktig fordi de la meg være ledelse til denne prosjekt» (9). Dette kan tolkes som en bekreftelse fra «dem» (eksperter) om henne som en kompetent medarbeider. Ved å la andre vurdere sin kompetanse, framstår hun troverdig i sitt posisjoneringsarbeid.

De Fina (2003, s. 53) hevder at de andre funksjonene til pronomen som tas i bruk for å uttrykke avstand, engasjement, solidaritet med noe eller noen, eller for å vise ansvar eller manglende ansvar, spiller en viktig rolle i historiefortelling. Narrativer beveger seg i to verdener, en fortellingsverden og en fortellerverden (se kapittel 2.3). Gjennom fortellerens utvalg av spesifikke pronomen indikerer hun hvilken rolle hun tildeler seg selv som en karakter i fortellingsverdenen (historien) og dermed presenterer hun seg selv som et individ eller som et medlem av en gruppe i fortellerverden.

I Hoas fortelling ser vi i linje 12 og 13 hvordan hun skifter pronomen enda en gang, spesielt etter spørsmålet mitt i linje 1, der jeg omformulerer hennes forrige setning: «Ja, du var prosjektleder altså». Hensikten er å få en bekreftelse fra Hoa på at jeg har forstått henne riktig, noe jeg får når hun svarer bekræftende: «Ja». Men det som kommer som en overraskelse, er at Hoa skifter bruk av pronomen fra «jeg» til «vi» mens hun forteller videre om organisasjonen. Nå som Hoa har blitt ansatt i organisasjonen, posisjonerer hun seg som en del av et kollektivt felleskap av eksperter ved å bruke pronomenet «vi». Dette pronomenskiiftet avslører forholdet mellom fortelleren og andre deltakere i fortellingen, ifølge De Fina (2003, s. 54), siden pronomen også kan brukes til å involvere den som hører på i evalueringen av handlingen, eller å ta lytteren inn i ens historie (De Fina, 2003, s. 53). Ved å bruke pronomenet «vi», beveger Hoa seg inn i sin fortid, en verden av eksperter der jeg som hennes samtalepartner i nåtid, ikke hører til. Ved å stille seg på lik linje med sine

medarbeidere i organisasjonen, viser Hoa både sin lojalitet, sin solidaritet og sitt medansvar overfor sin organisasjon. Hun identifiserer seg sterkt med organisasjonen gjennom bruken av pronomen «vi», og posisjonerer seg som en likeverdige ekspert i feltet.

Etter ankomsten til Norge ønsket Hoa å lære seg norsk, for så å komme seg fortest mulig ut i arbeid. Målet var å skaffe seg jobb, få nye erfaringer og lære nye ting. Hoa mente at hun begynte å få dårlig tid med å komme seg ut i arbeidslivet i Norge på grunn av sin alder. Følgende utdrag fra det første intervjuet initieres av mitt spørsmål: «I hvor stor grad ønsker du å gjøre det samme i Norge?» Hensikten var å se hvem hun «drømmer» om å være på en arbeidsplass i Norge. Mens Hoa i de to tidligere utdragene ble bedt om å rette blikket tilbake, ble hun nå bedt om å se framover i tid, og forestille seg hvem hun vil være i fremtiden.

Utdrag 2. En drøm om å være arbeidstaker i Norge, forestilt felleskap og forestilt identitet

1. H. Ja, det er en opsjon, fordi [...] jeg har lært mye, jeg har hatt erfaring før,
 2. kanskje hjelp-organisasjon i Norge jobber annerledes, kanskje de fokuserer
 3. forskjellig ting, men generelt lærte jeg hvordan hjelp-organisasjon fungerer
 4. [...] Fordi vi må prøve å finne penger til prosjekt, finner best strategi, finne
 5. partner som jobber sammen, og så vi må presentere [...] jobben vår [...].
- //
6. T. Er det en lederstilling som du kan tenke deg?
 7. H. Ja ...
 8. T. Kan du se for deg det?
 9. H. Ja, det er en opsjon, kanskje leder, jeg vet ikke, [...] I don't exclude of
 10. learning new thing, or skaffer meg ny område for career, fordi samfunnet og
 11. verden forandrer seg så fort, stort, vi kan ikke bare si «Ja, jeg vet, jeg lært
 12. det» og bare jobber med det. Vi må være åpne, og lærer ny ting, det er så
 13. mange interessante jobber eller ting jeg har aldri gjort, så ja, hvorfor ikke?
 14. Jeg kan lære ny ting, skaffer meg ny jobben hvis det er mulig.

På spørsmålet mitt om i hvilken grad hun ønsker å gjøre det samme i Norge, svarer Hoa bekreftende: «Ja, det er en opsjon!» (1). En opsjon er retten til å velge først, en forkjøpsrett; å ta opsjon på noe betyr å forbeholde seg forkjøpsretten. En opsjon er dermed en positiv fordel en har i forhold til andre. Når Hoa betrakter det å komme seg ut i en tilsvarende jobb

som en opsjon, tolkes det positivt. Det er noe hun er villig til å jobbe hardt for å realisere. Som jeg har presentert i teorikapitlet, ved å gjenoppleve og gjenfortelle det som har skjedd i fortid, kan mennesker reflektere, organisere og reorganisere sitt eget liv. På den måten finner mennesker mening med livet. Selv om vi (Hoa og jeg) var i en her-og-nå kontekst (intervjuet), og samtaleemnet ble rettet mot en forestilling om framtiden, vendte Hoa stadig tilbake til den tidligere fasen i livet sitt, da hun jobbet for de to ulike hjelpeorganisasjonene. Hoa valgte å se på det å få lov til å gjøre det samme som hun hadde gjort i hjemlandet sitt i Norge, som en opsjon, fordi hun «har lært mye, ... har hatt erfaring før» (1). Ved å vise til hvem hun var i fortiden og rekonstruere sin identitet som arbeidstaker (3, 4, 5), forsøker Hoa å konstruere en forestilt identitet som arbeidstaker i et forestilt profesjonellfelleskap på en fremtidig praksisplass som er relevant for hennes formelle kompetanse.

Videre i mitt neste spørsmål, hvor Hoa blir spurt om hun kan se for seg en lederjobb i Norge, svarer hun det samme. Hun ser på det også som en opsjon, men når hun svarer nølende: «kanskje leder, jeg vet ikke» (9), signaliserer hun en økende grad av usikkerhet. Som en erfaren person vet hun hvilke utfordringer en lederstilling kan by på. Hun har ikke vært lenge i Norge, og foreløpig har hun som mål å lære norsk for så å komme seg ut i praksis, og senere jobb. Selv om en lederstilling kan være «en opsjon», ser hun ikke bort fra muligheten til å lære andre ting, og skaffe seg nye karrieremuligheter (9, 10).

I den første delen av utdraget (1–5) bruker Hoa pronomenet «jeg» når hun befinner seg i her-og-nå-konteksten. Da posisjonerer hun seg som en kursdeltaker som står utenfor det norske arbeidsmarkedet. Hun bruker pronomenet «de» for å referere til de ansatte på hennes framtidige praksisplass i Norge, hennes forestilte felleskap. Hun demonstrerer sin tidligere kunnskap og erfaring ved å ta i bruk fortidsform av verbene, som *har lært, har hatt, og lærte*. En som har lært noe er en som sitter igjen med kunnskap om det hun har lært. I linje 3, 4, 5 tar hun i bruk pronomenet «vi» om seg selv og sine medarbeidere (som var eksperter i feltet), og nok en gang lykkes hun med å posisjonere seg som en kompetent arbeidstaker.

I den siste delen av utdraget er Hoa tilbake i rollen som norskkursdeltaker ved å ta i bruk pronomenet «jeg» (det vil si Hoa i forhold til læreren). Hun blir bedt om å se framover og forestille seg en ny identitet (som leder) i en ny kontekst (i Norge). Selv om Hoa har 11 år med arbeidserfaring fra to ulike internasjonale hjelpeorganisasjoner, i tillegg til at hun har studert på et norsk universitet og har vært i en stilling som prosjektleder i tre år, vet hun ikke

så mye om det norske eller det europeiske arbeidslivet. Det samme gjelder arbeidskulturen. Å skulle se for seg en identitet som leder i Norge gjør henne usikker (9). I linje 11 og 12 ser vi at hun nok en gang skifter pronomen fra «jeg» til «vi». De Fina påpeker at når subjektet blir presentert som en kollektiv enhet, blir opplevelsen også presentert som en gruppeopplevelse. De Fina hevder at:

mixed pronoun narratives presented significant switches between the different pronouns, thus indicating that the focus was not constantly set on the same agent in the story world, or that it was switched away from the story world protagonist to other story world or interactional world participants (De Fina, 2003, s. 62).

Ved å skifte pronomen fra «jeg» til «vi», fra individet til det kollektive, signaliserer Hoa at det hun snakker om er allment kjent. «Vi» i dette utdraget blir brukt både til å markere solidaritet og til å styrke et fellesskap, og dermed redusere et individs ansvar (De Fina, 2003, s. 53).

4.1.2 Samtale med Hoa rett før praksis

Rett før praksis ble deltakerne i dette prosjektet samlet til en felles samtale. På det tidspunktet hadde de deltatt på norskkurset i ca. 12 uker. De hadde lært mye norsk i tillegg til en del arbeidslivskunnskap. Praksisperioden skulle vare i 12 uker fram til midten av desember. De to første ukene var hele praksisuker, deretter var ukene fordelt mellom to dager i praksis og tre dager på norskkurset for å lære norsk.

Hensikten med denne samtalen var at de skulle få mulighet til å fortelle hvordan de hadde det på det tidspunktet, hva de tenkte, og om det hadde skjedd noen holdningsendringer i løpet av ukene etter det første intervjuet. Hoa ønsket seg en praksisplass hos tre velkjente hjelpeorganisasjoner, men fikk avslag på søknadene sine. Hun var imidlertid ganske fornøyd med den som skolen hadde funnet for henne. Hoa anså praksisplassen som relevant i forhold til hennes tidligere erfaringer og kompetanser. Praksisplassen var i en offentlig norsk institusjon, som har som oppgave å passe på barns interesser og at norske myndigheter følger forpliktelsene i barnekonvensjonen. Det er en faglig autonom og politisk uavhengig institusjon.

Som vanlig hadde Hoa satt seg inn i sin oppgave. Hun hadde lest mye om den nye institusjonen for å forberede seg til praksisperioden, og hun prøvde å få med seg så mye informasjon som mulig. Hun beskrev organisasjonen hvor hun skulle ha praksisplass som en

som jobber for å fremme barnerettigheter i Norge på politisk, juridisk og forskningsmessig nivå. Den jobber for å avdekke avvik i ulike systemer og lovverk, og kritiserer regjeringen dersom lover og regler brytes. På den måten blir barnerettigheter ivaretatt og forbedret. Det kom frem i intervjuet at Hoa virket veldig trygg på praksisplassen hun hadde fått tildelt. Hun trakk fram noen likheter mellom sine tidligere jobber og den nye praksisplassen. Selv om Hoa kunne mye fra før, gledet hun seg til å lære noe nytt. Hun var klar over at selv om hun hadde mye kunnskap og erfaringer som hun hadde tatt med seg videre til Norge, manglet hun kunnskap om systemet i Norge, og dette måtte hun jobbe videre for å bygge opp. Å være i praksis anså hun som en mulighet til å lære om barns situasjon og det politiske regelverket vedrørende barn i Norge, hva den norske regjeringen gjør for barn og hvordan Barnevernet fungerer. Hoa gjorde et godt inntrykk på praksisintervjuet. Det at arbeidsgiveren hadde lagt alt til rette for henne før praksisperioden startet, gjorde at hun følte seg trygg. Hoa gledet seg også til praksisperioden. Hun hadde fått vite konkret hva hun skulle jobbe med, noe hun opplevde som veldig positivt. Det hjalp henne til å tenke framover og planlegge hva og hvordan hun skulle jobbe fra begynnelsen til den siste praksisdagen. Når Hoa visste hva som var hennes konkrete oppgaver, hva som ble forventet av henne, kunne hun forberede seg mentalt allerede før hun begynte. Hoa betraktet det å kunne forberede seg godt og kunne fungere selvstendig, som viktig. På den måten ville hun være i stand til å arbeide effektivt, vise fram sin kompetanse og dermed bli sett.

Det neste utdraget initieres av mitt spørsmål: «Hva tenker du om praksisperioden som kommer?» I dette utdraget forteller Hoa om ulike tanker og bekymringer i forbindelse med praksisperioden.

Utdrag 3. Et forestilt profesjonelt felleskap, handlekraft (*agency*) og utfordringer

1. H. Samtidig er det utfordrende. De ønsker mye fra meg,
2. ikke bare at jeg må lære fra dem. Jeg må lære, jeg må observere,
3. lese mye på nettsider, snakke med dem, være med på møter, og observere,
4. lære på forskjellige måter. Men de vil se på mitt resultater,
5. ... Har jeg gjort den oppgaven de ønsker at jeg skulle gjøre?
6. Er det bra kvalitet? Så det er en utfordring,
7. ja, så jeg må finne alle disse informasjon, finne beste informasjon,
8. enkelt, kort, fordi jeg kan ikke skrive langt, min norsk er ikke bra nok.

//

9. Og så er mange dokumentasjon på engelsk, internasjonale lover,
10. så jeg må finne engelsk først, kanskje norsk dokumentasjon er på norsk,
11. noe er på norsk, noe er på engelsk, så det er litt utfordrende,
12. jeg må finne veien, hvordan jeg kan bruke forskjellige språk
13. og få dem ned på papir. Ja, jeg tror at jeg må diskutere med dem også,
14. fordi hvis jeg bare oversetter fra engelsk til norsk,
15. er det kanskje ikke bra kvalitet, de forstår ikke hva jeg prøver å si.
16. Det kan være problem, så jeg må snakke med dem om
17. hvordan jeg kan jobbe med det. Og så tid. Vi har bare to fulle uker,
18. også er det bare to dager i uka etter det. Men totalt er det ca. tre uker,
19. og det er ikke nok til denne oppgaven. Fordi det tar tid til å lese så mange
20. informasjon, det tar tid å finne informasjon.

//

21. H. Men jeg tenker ikke på det, fordi jeg vil ikke tenke
22. at jeg kanskje vil få jobb, men etterpå ...
23. T. Hvorfor ikke det?
24. H. Jeg må vise meg ...
25. T. Nettopp!
26. H. Viser kompetanse, fordi det er hvorfor de tar meg inn på praksis,

//

27. H. ... og å bli kjent med dem bedre, [...]
28. H. [...] fordi hvis jeg tenker at jeg ikke har nok tid til å gjøre ferdig jobben ...
29. T. Da blir du stresset?
30. H. Ja, jeg blir stresset

//

31. T. [...] Er det andre ting som du bekymrer deg for?
32. H. Ja, om samarbeidet, jeg skal se hvordan det går.
33. [...] Fordi de fortalte meg allerede
34. at de trenger meg fordi de skal starte et nytt prosjekt om dette temaet.
35. Så i løpet av perioden fra nå til desember,
36. så jeg må samarbeide veldig bra med dem,
37. så de får informasjon på tide de trenger den. De kan ikke vente for lenge.
38. Forstår du hvorfor jeg føler meg litt presset? og så kort tid?
39. Fordi de jobber med det nå. De trenger informasjon vi må snakke om.

40. Så jeg må [...] samarbeide tett med dem.

//

41. H. De er litt bekymret for at jeg skal løpe til dem hele tiden ...

Hoa gir her uttrykk for at hun tror at hun kommer til å møte utfordringer på praksisplassen. Hun hadde vært på praksisintervju med lederen, og hun fikk informasjon om organisasjonen, ansatte og ulike typer arbeid som de utfører på arbeidstedet. I utdraget bruker Hoa pronomenet «jeg» når hun refererer til seg selv som kursdeltaker og en kommende praksisdeltaker overfor meg som lærer, og «de» og «dem» når hun refererer til ansatte på praksisplassen (1–17). I sin fortellerverden her og nå (intervjuet) snakker hun om en forestilt verden (arbeid/praksisplass), der hun tildeler seg en rolle som praksisdeltaker. Ved å posisjonere seg som «jeg» versus «de/dem», framstiller hun seg som en utenfor som jobber for å bli del av et felleskap av eksperter. Det samme har vi også sett at hun gjorde i utdrag 1 da hun fortalte om den gangen hun søkte jobb i hjemlandet. I Norge var den nye rollen som praksisdeltaker like fremmed for henne som den nye læringsarenaen. Det å måtte starte sin karriere på nytt som om man er en nybegynner på feltet, kan oppleves både vondt og nedlatende, og til en viss grad kan det utfordre ens følelse for selvet. Ifølge teorien om det økologiske selvet, som jeg presenterte i teorikapittelet (2.2), kan det tenkes at siden Hoa ikke har rukket å utvikle sitt utvidede selv i arbeidslivet i Norge, tar hun i bruk sitt hjemlands utvidete selv som kompensasjon. Dette gjør hun i linje 2, 3 og 4 ved å ramse opp de jobberelaterte aktivitetene som hun mener at hun vil forventes å utføre på praksisplassen. Som nybegynner kompenser hun for kunnskapsmangel med å hente fram sine tidligere kunnskaper. På den måten posisjonerer hun seg som en praksisdeltaker med mye erfaring fra før, og da slipper hun å bli sett på som en novise i feltet. Ifølge Neisser er det utvidede selvet basert på våre personlige hukommelser og forventninger. Når man beveger seg i en ny og ukjent kontekst, er det å ta fram og bruke det man kan fra før en strategi mange ikke-morsmålbukere benytter seg av når de ikke har rukket å gjøre nye erfaringer eller utvikle et nytt selv.

I de fleste tilfeller er «agens» den som utfører en handling. Verbet blir tatt i bruk for å beskrive handlinger og handlingsforløp. Med andre ord er det verbet som knytter en agens til en handling, og viser hvem som er handlekraftig aktør. Hoa posisjonerer seg selv («jeg») som agent for verbene *lære*, *observere*, *snakke*, *være med*, *finne*, *diskutere*, og dermed

indikerer hun at hun er den som har kapasitet til å handle. Hoa tar bevisst i bruk modalverbet «må», som signaliserer plikt eller nødvendighet. Dette kan tolkes som en betingelse: For at hun skal fungere som praksisdeltaker på denne arbeidsplassen, må hun delta i de nevnte aktivitetene. Hoa er klar over sin rolle på praksisplassen (2, 3, 4): Hun er der for å lære, og det å lære på en slik praksisplass krever ens fulle og hele deltakelse. Dette kaller Miller (2010, s. 477–9) for «the co-constructed positioning of self-as-obligated». Slik posisjonerer Hoa seg som en som både har kapasitet til å handle, og har ansvar til å utføre handlingene.

Ut fra erfaringene fra tidligere arbeidsplasser, tar Hoa det som en selvfølge at hennes arbeidsresultat og arbeidskvalitet vil bli nøye vurdert (4, 5, 6). Det at Hoa hadde fått konkrete oppgaver, gjorde at hun følte seg trygg. Samtidig medførte dette også en opplevelse av press og stress. Det som bekymret henne mest, var hennes norskkompetanse: «Min norsk er ikke bra nok» (8). Hun skulle nemlig lese dokumenter på engelsk, skrive en oppsummering av det hun hadde lest på norsk, og deretter presentere det for sine kolleger/veiledere. Når Hoa sier at hennes norsk ikke er bra nok, tolker jeg det som at hun mener bransjenorsk, noe hun ikke har rukket å lære, og det var også grunnen til at hun nå skulle ut på en relevant praksisplass.

En annen utfordring som krevde hennes oppmerksomhet, var tid. Av erfaring visste hun at slike oppgaver kom til å ta tid. Med den begrensede tiden ute på praksis, var hun redd for at hun verken ville klare å gjøre ferdig oppgaven, eller å vise seg fram (17–30). Det siste som Hoa var bekymret for, var hvordan det ville gå med å samarbeide med andre kolleger på praksisplassen (32). Hoa skulle være på praksisplass for å lære, derfor fikk hun en fadder som hun kunne forholde seg til. Fadderens jobb var å veilede henne i både norsk og fag. Når en har høy akademisk kompetanse og blir utplassert på en faglig relevant praksisplass, får en også andre typer forventninger og utfordringer enn de som har andre typer praksisplasser, som i butikk, i barnehage eller på SFO (33–37). Hoa hadde antakelig veldig høye forventninger til seg selv i tillegg, og et mål om å levere oppgaver med høy kvalitet. Tid til å oppnå dette målet var noe hun opplevde å ha lite av innenfor praksisrammen (38). Denne bekymringen kommer tydelig fram når Hoa nevner en konkret bekymring fra lederne på praksisplassen, nemlig at hun ser for seg at de vil være redde for at hun «skal løpe til dem hele tiden» (41) for å få hjelp. Slik jeg ser det, uttrykker hun her først og fremst sine egne forventninger om å skulle være selvstendig.

Hittil har vi sett hvordan Hoa får fram og vedlikeholder sin tidligere identitet som en kompetent arbeidstaker. Hun framstår som en person som har kapasitet til selv å ta ansvar for å gjennomføre handlinger, og å utføre handlinger. Det å få mulighet til å komme seg ut i en ordinær praksisplass, gjør at hun nå kan orientere seg mot framtiden, og se for seg en mulighet til å rekonstruere en identitet som arbeidstaker i Norge, det som Norton (2001, s. 165–6) har formulert slik: «A learner's imagined community invited an imagined identity.» Frykten for å ikke klare å vise hva hun duger til og kan fra før på grunn av språk og tidsramme, er grunnen til hennes bekymringer, som jeg ser det.

4.1.3 Hoa på praksisplass

Mens deltakerne var ute i praksis, fikk de besøk av læreren ca. annen hver uke, noen ganger mer, avhengig av behovet. Noen ganger kunne det dukke opp problemer underveis, og da var det viktig at læreren kom på besøk for å snakke med deltakerne. Jeg besøkte Hoa den tredje uka i praksis. Da hadde hun vært der i 10 dager. Hensikten var å se hvordan hun hadde det, hennes inntrykk, tanker, motivasjon og arbeidsinnsats. Så langt hadde det gått bra med Hoa, og hun virket fornøyd. I de første ukene hadde hun satt seg inn i det faglige, og fått en bekreftelse på at alt stemte med hennes forventning om en relevant praksisplass i forhold til hennes kompetanse. Dette påvirket positivt hennes motivasjon til å fortsette med praksisen. Hun hadde også brukt tid til å bli kjent med kolleger og fått med seg en del formelle og uformelle regler på arbeidsplassen. Ifølge Hoa var det veldig viktig å gå på kurs for å lære norsk, og hun hadde lært mye norsk, spesielt grammatikk, men hun mente at deltakerne ofte ikke fikk tilstrekkelig mulighet til å praktisere det de hadde lært i klassen. Praksisplassen opplevdes både viktig og nødvendig, og der fikk hun mulighet til å praktisere norsk i en naturlig kontekst. Hoa opplevde praksisplassen som spennende, motiverende og nyttig, og var fornøyd med at hennes formelle kompetanse ble sett og verdsatt av arbeidsgiveren.

Den største utfordringen Hoa møtte på praksisplassen, var språket. Dette hadde hun også bekymret seg for før praksisperioden startet. Hun beskrev praksisplassen som et sted der viktige aktiviteter foregikk, noe som igjen krevde at man måtte beherske norsk på et høyt nivå. Det å være ute på en praksisplass, gjorde at Hoa fikk mulighet til å kartlegge og tydeliggjøre overfor seg selv hva hun manglet av språkkompetanse, og hvordan hun måtte jobbe for å bygge opp den kompetansen. Møtet med virkeligheten bekreftet det hun var

bekymret for: Hun klarte ikke å jobbe like fort som hun hadde forventet, for hun hadde ikke nok språkkompetanse for å fungere som en reel medarbeider.

Følgende utdrag ble initiert av et spørsmål om det hadde skjedd noen endringer med henne som person mens hun var ute i praksis.

Utdrag 4. Hoas kamp for å vise fram sin kompetanse tross manglende norskkunnskap

1. H. Ja, det er et godt spørsmål. Fordi føler jeg også at jeg forandre meg.
2. Første uka var jeg veldig fornøyd, [...] før jeg kom de har fikset alle
3. ting for meg: Datamaskin, telefon, e-post, og så alle er klare over at
4. jeg skal komme, så første dagen da jeg kom, alle visste, alle hilste på
5. meg, og snakket litt, og med en gang inkluderte jeg på fagmøte,
6. forskjellige møter. Så det var veldig godt på første uka. Jeg også med
7. en gang startet å lese fordi jeg vet hvor jeg kan finne informasjon,
8. så jeg trenger ikke at fadderne mine forteller meg hele tiden hva skal
9. jeg finne, hva skal jeg lese, så det blir så mye lettere. Men jeg fortalte
10. dem ganske ofte hva jeg gjør, hva jeg prøver å gjøre, hva jeg prøver å
11. lese, så de vet også, ja, det er viktig. Jeg synes, selv om jeg kan jobbe
12. ganske selvstendig, jeg må ha kommunikasjon med dem, så de
13. skjønner hva jeg prøver å gjøre, er det godt, eller kan de gi meg litt
14. tilbakemelding. Ja, så jeg gjør det først uka. Men fra andre uka føler
15. jeg meg litt ned fordi startet jeg å lese norsk lov, nynorsk, så det var
16. litt ... Jeg skjønner det litt bedre. Det er ... jeg forventer til der,
17. men jeg bare kan komme her, ikke sant? Og så det tar så lang tid
18. for meg å lese vanskelig norsk tekst, ja, det tar tid, jeg kan gjøre det,
19. men hvis jeg har press overtid, det blir stress. Fordi jeg trenger lang
20. tid, men kanskje fadderen min sa: «Kan vi møttes neste dag fordi vi har
21. god tid? Det passer for oss» – Men kanskje jeg er ikke ferdig.
22. Jeg trenger litt mer tid for å oppsummere informasjon, [...], jeg må
23. forstå helt, jeg må kunne forklare som det ... Så det trenger tid å
24. organisere hodet mitt. Det blir utfordring [...] fra andre uka, så føler
25. jeg, ja det er vanskelig, Hvordan kan jeg ... Det tar tid, jeg kan ikke
26. gjøre galt, godt i så kort tid.
27. T. Hvilket ord vil du bruke for å beskrive følelsen da?
28. H. Ikke fornøyd, men ...

29. T. Ikke fornøyd med deg selv, med oppgaven eller med ...
30. H. Oppgaven er fin, ikke fornøyd med meg selv, språkkompetanse ...
31. T. Ok, så du er ikke fornøyd med din språkkompetanse ...
- //
32. H. Nå jeg prøver ny måte, fordi språk er ikke nok så jeg må bruke ...
33. bli flinkere hvordan jeg kan forklare bedre med ...
34. T. Visuelt?
35. H. Ja, bedre, og så jeg trenger å lese mange ganger informasjon jeg
36. oppsummerer allerede, så jeg synes at jeg kan huske punktene jeg skal
37. snakke om. Hvis jeg bare leser en gang, glemmer jeg så mye, og så fort, så det
38. tar tid, ikke sant? Det tar mer tid enn noen som kan snakke norsk.
39. T. Så du er veldig opptatt av kvalitet da? Du skal gjøre en god jobb?
40. H. Ja, det er riktig, fordi fadderne mine er eksperter.
41. Så de skjønner norsk system, barneproblem allerede,
42. utrolig mye de skjønner, så jeg må bidra med noe ekstra
43. som de trenger, ikke sant? De skjønner mer enn meg,
44. hva barn med nedsatt funksjonsevner har, jeg må presentere noe de:
45. «Oh, vi kjenner ikke det, denne loven er viktig, denne situasjonen er
46. viktig, og denne informasjonen du finner er viktig.
47. Vi tenker det er ikke situasjon i Norge, men det er ...
48. vi må snakke om det»
- //
49. T. Blir du da motivert til å jobbe enda mer med språket ute?
50. H. Jeg tenker på det, fra denne uka, tredje uka, ja, jeg har språkproblem,
51. det kan være problem, for utfordringer for å få jobb
52. jeg ønsker i framtiden. Hva skal jeg gjøre med det?
53. Er det bedre å fortsette med AKA-løp 3,
54. eller fortsette med andre typer undervisning? [...].
- //
55. T. [...] du ønsker å fortsette å være på praksis?
- //
56. H. [...] ja, jeg vil tenke på muligheter å snakke med dem,
57. forskjellig opsjon, ja, men jeg vet jeg må bygge opp språk til høyere
58. nivå fordi jeg vet at jeg har kompetanse fra forrige jobberfaring,
59. men jeg må fortsette å norsk, fortsette å lære kontekst,

60. det er to ting som mangler nå på meg.
61. T. Så du har et mål
52. H. Ja, i neste år, fordi jeg trenger [...] et år mer

Fra linje 1 til linje 14 får vi et innblikk i Hoas første arbeidsuke. Hoa bruker pronomenet «jeg» om seg selv i forhold til meg, og hun omtaler ansatte i organisasjonen som «alle». Her brukes «alle» uten tilføyelse av et substantiv i ubestemt form for å uttrykke noe generelt (Golden, Mac Donald & Ryen, 2014, s 34 og 282). Hun bruker pronomenet «de» når hun refererer til fadderne sine og de som har det overordnede ansvaret for henne (ledere). Hoa forteller hvordan hun begynte i praksis, hvordan hun ble tatt imot av alle, og hvordan alt ble lagt til rette for henne slik at hun kunne ha en så bra start som mulig. Hun hadde sin egen datamaskin, telefon, tilgang til intranett og egen e-postadresse. Det å få tilgang til intranett og e-postadresse anses som å ha en fullverdig tilgang til en arbeidsplass. Man får være med og dele informasjon om ulike aktiviteter som foregår på en arbeidsplass. Alle på kontoret hadde blitt informert på forhånd om hennes praksisopphold, det var en veldig hyggelig stemning og alle var imøtekommende (2–6). Hennes tidligere erfaringer gjorde at det var relativt enkelt for henne å sette i gang med oppgaven (6–9). Selv om hun jobbet veldig selvstendig, passet hun på å ha en god dialog med sine veiledere slik at de skulle få innsikt i hennes arbeid (9–14).

Hoas posisjonering av seg selv som en selvstendig praksisdeltaker finnes i linje 6 og 7. Formuleringen «Jeg også med en gang startet å lese fordi jeg vet hvor jeg kan finne informasjon», beskriver i sterkest grad handlekraft hos Hoa. Adverbialuttrykket «med en gang» brukes her for å understreke en momentan handling (Golden, Mac Donald & Ryen, 2014, s. 230). Hun kan sette i gang med arbeidet uten å vente på instruksjon fra sine ledere fordi hun «vet» hvor hun «kan» finne informasjon. Hun knytter verbet «vet» til seg selv, «jeg», for å understreke at hun eier kunnskap om noe, og dermed posisjonerer hun seg som en kompetent praksisdeltaker. Dette forsterkes av modalverbet «kan». Evne, kapasitet og kunnskap er noen av de betydningene modalverbet «å kunne» bærer med seg. Ved å ta i bruk dette modalverbet, markerer Hoa veldig tydelig at hun har både evne, kapasitet og kunnskap til å utføre oppgavene hun fikk tildelt (8, 9). Hoa bruker modalverbet «å skulle», som her innebærer et påbud, noe som må følges. Ofte bruker man *å skulle* på den måten når man skal gi veiledning til de som anses som nybegynnere i et felt, eller de som er lite

selvstendige. Ved å vise seg som en handlende og kompetent person, står hun fram som selvstendig, i motsetning til en som hele tiden trenger veiledning og dermed kan bli oppfattet som uselvstendig. Selv om Hoa ikke trengte veilederne sine til å fortelle henne hva hun skulle gjøre, var Hoa veldig reflektert i den forstand at hun var nøye med å rapportere til veilederne hva hun holdt på med. Selv om hun betraktet seg selv som en erfaren, kompetent og selvstendig person, visste hun at det å få tilbakemelding på arbeidet hun gjorde underveis, ville hjelpe henne å komme trygt fram i målet. På den måten forsikret hun seg om at hun var på riktig spor. Når hun hadde jevnlig dialog med sine veiledere, gjorde hun også sitt arbeid kjent for dem, og bidro til at hennes faglige kompetanse kom bedre fram i lyset.

Da den første «bli kjent»-uka var over, kom språkutfordringen, slik Hoa hadde fryktet. Hun opplevde at bokmål var vanskelig nok på grunn av de faglige uttrykkene som hun ennå ikke behersket, og så måtte hun dessuten lese nynorsk. Når hun brukte så lang tid på å gjennomgå dokumentene, forsinket det arbeidsprosessen (15, 16). Som en praksisdeltaker, forventes hun å spørre om hjelp og være avhengig av hjelp og veiledning på praksisplassen. Det var med andre ord rom for å prøve og feile. I linje 22 og 23 bruker Hoa modalverbet «må» igjen, som signaliserer plikt eller nødvendighet. Når hun sier: «Jeg må forstå helt, jeg må kunne forklare som det ...», tolker jeg det som en forventning eller et krav hun stiller til seg selv som en handlende person med ansvar for å gjennomføre oppgavene med høy kvalitet. Målet hennes er å vise sin formelle kompetanse til arbeidsgiveren, noe hun anser som uforenelig med praksisdeltakerrolen. Hoa er skuffet over seg selv, som hun formulerer det i linje 16 og 17: «Det er ... jeg forventer til der, men jeg bare kan komme her, ikke sant?» Norton og Toohey (2011, s. 422) hevder at

such imagined communities might have a reality as strong as those in which learners have current daily engagement, and might even have a stronger impact on their investment.

For Hoa er frykten for å gjøre en dårlig jobb håndgripelig. Den er så konkret at hun forestiller seg en situasjon der veilederen foreslår et møtetidspunkt for henne (20, 21). Veilederens forestilte utsagn kan tolkes som enten et forslag eller en anmodning, eventuelt som en oppmuntring fra veilederen til et felles fagmøte der Hoa ville få mulighet til å vise fram hva hun har gjort, hvor langt hun har kommet, med andre ord hennes kompetanse. I veilederens forestilte direkte tale blir pronomenet «vi» tatt i bruk. Dette viser at Hoa faktisk forestiller seg et felleskap som hun er en del av, der hun og veilederen er likestilte eksperter. Der skulle

hun vise fram sin faglige kompetanse, og dermed endelig posisjonere seg som like kompetent. Men for Hoa er dette en tøff utfordring. Det tar tid til å lese, hun føler at hun er i en situasjon der hun verken har kontroll over sine handlinger eller de etterspurte kunnskapene. Nå er hun plutselig en person i en usikker rolle. Hun vet at inngangen til den etterlengtede ekspertverdenen avhenger av hennes arbeidsresultat, noe som hun ennå ikke er i stand til å prestere så godt som hun kunne ha gjort med mer tid. Hun er redd for å bli vurdert som faglig inkompetent på grunn av språket, noe som gjør at hun føler seg både presset og stresset.

I sitt førstespråk utvikler man som regel et økologisk og mellommenneskelig selv, og de bidrar gradvis til vekst av andre selv. Innvandrere har et konseptuelt, privat og utvidet selv som er ganske komplekst. Men så møter han/hun en ny og annerledes økologisk og mellommenneskelig virkelighet. I et nytt miljø er ikke disse etablerte selvene naturlig samstemte med de nye kravene og forventningene, og kan derfor komme i konflikt med hverandre. Dette kan føre til et kulturelt og språklig sjokk og en langvarig kamp mellom den oppfattede ytre verdenen og den erfarne indre verdenen. Denne ytre–indre-konflikten må løses for at andrespråktilegnelse skal være vellykket (Van Lier, 2004, s. 121). Hoa var fornøyd med oppgavene hun fikk, men på grunn av språket følte hun at hun ikke klarte å prestere på det nivået som hun ønsket. Her igjen kom det samme dilemmaet hun hadde før praksisperioden til syne: På den ene siden var hun som praksisdeltaker avhengig av hjelp og veiledning på praksisplassen, og der var det rom for å prøve og feile. På den andre siden hadde hun et ønske om å vise seg og sin medbrakte kompetanse til en potensiell arbeidsgiver, noe hun anså som uforenelig med praksisdeltakerrollen. Hun følte seg mislykket på grunn av språket, og dermed mislykket i sitt posisjoneringsarbeid som en kompetent arbeidstaker i Norge. Det opplevdes som om hennes forestilte identitet som arbeidstaker i et forestilt felleskap av eksperter i Norge, som hun hadde drømt om og jobbet for, ble skjøvet ett steg tilbake.

Fram til nå har vi sett at Hoa posisjonerer seg som en person med handlekraft gjennom ulike språklige virkemidler. Hoa kjenner godt til sin foreløpige begrensning. Det at hun forestiller seg en situasjon der hun på grunn av språket risikerer å bli framstilt som en inkompetent fagperson, er noe hun ikke kan akseptere. Dermed jobber Hoa videre for å finne en ny måte å vise seg på. I linje 32 og 33 posisjonerer Hoa seg igjen med en tydelig handlekraft. Verbet «prøver» (32) knytter an til det grammatiske subjektet «jeg» og viser til

en konkret handling. Å *prøve på nytt* i denne sammenhengen har samme betydning som å forsøke eller gjøre et forsøk. Her posisjonerer Hoa seg som en som kjemper. Kampen for å rekonstruere en identitet som en faglig kompetent praksisdeltaker er tøff, men hun gir seg ikke. Det visuelle arbeidet hun viser til, er et skjema som hun har laget selv ved hjelp av et enkelt dataprogram. I skjemaet har hun organisert alt hun har lest og samlet inn på en systematisk måte. Skjemaet inneholder ulike viktige begreper og betegnelser på de ulike aktuelle språkene, engelsk, bokmål eller nynorsk. Hoa vil bruke dette skjemaet i sin presentasjon fordi det da blir enklere for tilhørerne å følge med når hun snakker, i tillegg til at det blir enklere for henne å ha oversikt når hun presenterer. Her ser vi at Hoa har vunnet tilbake kontrollen og posisjonert seg som en dyktig praksisdeltaker, en som er opptatt av kvalitet i arbeidet sitt. Fra linje 33 til 36 henger subjektet «jeg» sammen med verbutrykket «å trenge å gjøre noe», noe som viser Hoas handlingsvilje. Det å øve for å bli bedre i muntlig presentasjon, i tillegg til å bruke den visuelle fremstillingen når hun presenterer hva hun kan, er de to strategiene hun vil jobbe med slik at hun er bedre rustet i sitt posisjoneringsarbeid.

I linje 40–48 svarer Hoa bekreftende på mitt spørsmål om det stemmer at hun er veldig opptatt av kvalitet og vil gjøre en god jobb (39). Hoa fremstiller sine veiledere som eksperter (40) og peker på de spesifikke faglige kunnskapsområdene hun mener at de besitter (41, 42). «De skjønner mer enn meg», sier hun (43), og dermed står hun i fare for å framstå som en med mindre kompetanse. Hoa føler et sterkt press om å bidra med noe helt nytt, som veilederne ikke kjenner til fra før. I linje 45 og 46 forestiller Hoa seg en situasjon der hun er ekspert. Hun drømmer om å presentere noe som er så bra og viktig at hun får dem til å si: «Oh, vi kjenner ikke det, denne loven er viktig, denne situasjonen er viktig, og denne informasjonen du finner er viktig. Vi tenker det er ikke situasjon i Norge, men det er det ...» Her er det veilederne som posisjonerer seg som «vi», som snakker direkte til Hoa som «du». «Du» (Hoa) vet noe som «vi» (ansatte på praksisplassen) ikke vet, og hun blir invitert til å være med dem i det forestilte felleskapet: «Vi må snakke om det ...» Her refererer «vi» til både veiledere og Hoa, og slik forestiller Hoa seg at hun blir inkludert i ekspertfelleskapet som en likeverdig, kompetent medarbeider. Handlekraft ser vi i linje 42 og 44, der hun sier: «... jeg må bidra med noe ekstra som de trenger, ikke sant? jeg må presentere noe ...» Hoa bruker «jeg» som subjekt sammen med verbene *må bidra* og *må presentere* for å uttrykke det Miller (2010, s. 477–9) kaller for «the co-constructed positioning of self-as-obligated». Modalverbet *må* signaliserer plikt eller nødvendighet, og

kan tolkes som en betingelse: For at hun skal bli en del av ekspertfelleskapet, må hun bidra med noe ekstra eller presentere noe som imponerer andre. Slik posisjonerer hun seg som en handlekraftig person som både har vilje og er i stand til å ta ansvar og utføre de nødvendige handlingene for å oppnå målet.

Etter noen uker på praksisplassen har Hoa blitt motivert til å finne ut hvordan hun kan bli enda bedre i norsk, nå som hun selv har opplevd det høye kravet til norskkunnskap på en ordinær arbeidsplass. I linje 50 erkjenner hun at hun ikke er god nok i norsk, og at dette vil skape problemer for henne senere når hun skal søke på de stillingene hun ønsker i framtiden (51, 52). Så spør Hoa selv i tredje uke på praksisplassen hvordan hun skal løse dette problemet. Her viser Hoa seg også som en handlekraftig og løsningsorientert person. I linje 53 og 54 lurer Hoa på om hun skal fortsette å lære norsk på skolen for å ta Bergentesten, eller om hun skal gå videre med andre typer undervisning. Å kunne bransjenorsk og ha kunnskap om det norske systemet og samfunnet, er de to områdene som Hoa ønsker å jobbe videre med (57–60). Hennes ambisjon på dette tidspunktet er å gå videre på AKA-løp 3 for å ta Bergentesten, og søke om å få fortsette på den samme praksisplassen der hun er nå også etter jul. Hoa mener at hun trenger å jobbe både med språk og praksis et år til før hun kan klare å komme opp på det språklige nivået hun trenger for å kunne stå fram som en trygg og kompetent arbeidssøker eller arbeidstaker i Norge.

I utdraget over har Hoa posisjonert seg som en meget handlekraftig person. Hun er motivert for å komme seg ut i arbeidslivet i Norge, og anser praksisplassen som både en læringsarena og et springbrett ut i arbeidslivet. Som kompetent arbeidstaker er det ikke så lett for Hoa å akseptere en rolle som praksisdeltaker i Norge, der hun må starte på nytt som nybegynner. Gjennom Hoas narrativ har vi sett at Hoa gang på gang kjemper for å konstruere eller rekonstruere en identitet som en selvstendig og faglig kompetent person. Møtet med den tøffe virkeligheten får henne til å innse at hennes største utfordring faktisk er språk. Det å ikke beherske språket på et fungerende faglig nivå, forhindrer henne fra å vise fram den faglige kompetansen hun har. Drømmen om å vise seg som en kompetent person er så sterk at den motiverer henne til å jobbe videre for å forbedre språket med vekt på bransjenorsk. Dette gjør at hun øker sin innsats i dette feltet. Hoa er innstilt på å jobbe hardt for å bli en del av det forestilte ekspertfelleskapet.

4.1.4 Hoas tilbakeblikk etter endt praksis

Det siste intervjuet som jeg gjorde med Hoa rett etter endt praksis, handlet om å se tilbake til starten av semesteret og reflektere over alt som hadde skjedd, hvor hun var nå i læringsprosessen, og hva hun tenkte videre. I samtalen fortalte Hoa at hun hadde vært med på juleavslutningen med jobben på hennes siste praksisdag. Dette utdraget ble initiert av mitt spørsmål: «Hvordan har praksisperioden vært til nå?»

Utdrag 5. Tilbakemeldinger fra praksisplassen og Hoas vurdering av praksisperioden sin

1. H: [...] Så siste fredag var det veldig hyggelig. De ga meg litt gave,
2. og så sa de at de har fått søknad på en praksisplass, og de så på den
3. [...] og tenkte at jeg er overkvalifisert for praksis, og de ønsker at jeg
4. kan prøve å hjelpe dem. Og så synes de at jeg er en hyggelig person, og
5. så som en fagperson. Og så fagleder sier at selv om jeg lærer norsk, •
6. alle kjenner at jeg lærer norsk, jeg snakker ikke bra norsk,
7. men jeg prøver å forklare hva jeg mener. Så de mener at jeg kan
8. komme tilbake. Ja, det var hyggelig fordi jeg også sa at det ikke har
9. vært lang tid, bare to måneder med praksis, men jeg har vært veldig
10. fornøyd med praksis. Jeg er glad at jeg fikk min
11. egen arbeidsplass som ga meg trygghet. Jeg tror at det er viktig. Jeg
12. kom som en ny person, jeg kom bare på en praktikant, ikke som en
13. ansatt. Hvis jeg ikke fikk min egen arbeidsplass, da vil jeg ikke føle meg
14. trygg, ikke sant? [...] Og så de har vært flinke til å gi meg konkrete
15. oppgaver så jeg skjønner hva jeg skal gjøre, jeg kan planlegge, jeg kan tenke
16. på hvordan jeg kan levere ... ja det hjelper meg, det hjelper dem, fordi det var
17. ikke lang tid, bare to måneder, og vi må bruke ressurser effektivt. Så disse
18. tingene som de har gjort, var veldig bra forutsetning. [...], så arbeidsmiljø er
19. ganske bra, så jeg sa til dem at jeg trives godt hos [navn]. Jeg er glad at
20. jeg kan bidra litt til det arbeidet for norske barn bare i Norge. Men samtidig
21. har jeg fått så mye mer opplæring ...
22. Min leder er også veldig bra. Vi møttes en gang i uka. Han vet alltid
23. hva jeg har gjort, hva som er nytt som jeg har gjort denne uka,
24. så han ser min progresjon. Han forklarer litt, hvis jeg ikke forstod,
25. ga han meg litt veiledning. Jeg må jo forstå hva de ønsker at jeg må fokusere
26. på, neste uka.

27. T. Ja, selvfølgelig, da blir det enklere for deg å jobbe da?
28. H. Ja. Så jeg får alltid tilbakemelding, ja, samarbeidet gikk bra, [...].
29. Jeg jobbet selvstendig, det har jeg fått tilbakemelding fra dem.

Praksisperioden har vært veldig bra, ifølge Hoa. På den siste dagen fikk hun en fin avskjedstale, en liten gave og en muntlig avtale om en videre praksisplass fra januar 2016, når hun igjen skulle begynne på norskkurs. Fra linje 2 til 8 rapporterer Hoa om tilbakemeldinger hun har fått fra praksisplassen. Hoa bruker indirekte tale for å formidle disse evalueringene ved å knytte pronomenet «de» (veiledere/ledere) sammen med evaluerings- og utsagnsverbene «sa» (2), «tenkte» (3), «ønsker» (3), «synes» (4), «sier» (5) og «mener» (7). Hoa lar «de andre» evaluere hennes kompetanse og personlige egnethet ved å vise til hva de har sagt om henne. Videre bruker hun verbet «å være» for å knytte pronomenet «jeg» til beskrivelsene «overkvalifisert», «en faglig person» og «en hyggelig person». Når verbet «å være» blir brukt på den måten, uttrykker det en slags identitet mellom subjektet og predikativene. Når Hoa sier: «De tenkte at jeg er overkvalifisert for praksis [...] Og så synes de at jeg er en hyggelig person, og så som en faglig person ...» (3, 4, 5), kunne hun endelig posisjonere seg som en «overkvalifisert praksisdeltaker» overfor meg som lærer i hennes fortellingsverden på en troverdig måte. Hoa posisjonerer seg med en tydelig grad av handlekraft i linje 4 når hun knytter pronomenet «jeg» til det transitive verbet «hjelper», som tar objektet «dem». Nå er det «de» som tar imot hjelp fra Hoa.

Når det gjelder utviklingen av det norske språket, fikk hun også tilbakemelding på at det hadde gått bra. Hoas handlekraft og vilje til å jobbe med språket blir formidlet tydelig gjennom andres stemme når Hoa gjengir hva de andre har sagt: «fagleder sier at selv om jeg lærer norsk» (5) og «men jeg prøver å forklare hva jeg mener ...» (7). Her posisjonerer Hoa seg som en praksisdeltaker i en læringsprosess, og hun føler at hennes innsats blir sett og satt pris på.

Fra linje 9 til 31 evaluerer Hoa praksisplassen sin. Hoa har følt seg som en del av felleskapet. Dette kommer tydelig fram når Hoa i linje 17 bruker pronomenet «vi» i formuleringen: «vi må bruke ressurser effektivt ...». Ved å skifte fra «jeg» til «vi», inkluderer hun seg selv i felleskapet. Det å få lov til å være en del av dette felleskapet gjorde at hun følte seg trygg og motivert (9–14). Hun fikk også veiledere som fulgte henne opp tett gjennom praksisperioden. De avtalte konkrete møter der hun fikk mulighet til å presentere

sine arbeidsresultater og dermed vise seg fram. Hun fikk konstruktive tilbakemeldinger på det hun gjorde (14–26). Fra veilederne fikk Hoa vite at «Samarbeidet gikk bra [...] Jeg jobbet selvstendig». Tilbakemeldingen ga henne en bekreftelse på sin faglige kompetanse slik at hun kunne opprettholde en identitet som en faglig kompetent person (28, 29), noe Hoa vurderte som meget viktig.

Etter at hun hadde vært ute i praksis en stund, opplevde hun at praksisplassen var et sted der hun kunne tilegne seg norskkunnskap på et avansert nivå, noe som faktisk var en nødvendighet for å kunne tilfredsstille kravene og forventningene fra det norske arbeidslivet innenfor hennes fagfelt. Dette, sammen med tilbakemeldingen på at hun jobbet selvstendig og var faglig dyktig, gjorde at hun vurderte praksisplassen som god og lærerik, og ikke minst et sted der hun kunne bidra med noe nyttig (19, 20). Hoa opplevde at døra til denne arbeidsplassen var vid åpen for henne som praksisdeltaker. Arbeidsgiverne hadde tillit til henne og hadde lagt arbeidsforholdene til rette slik at hun kunne både lære og bidra samtidig. Alt dette førte til at hun var meget fornøyd med praksisperioden sin.

Det neste utdraget initieres av mitt spørsmål om hvorvidt Hoa synes en praksisplass skal være relevant, eller om den kan være hva som helst.

Utdrag 6. En relevant praksisplass

1. T. Må en praksisplass være relevant eller det kan være hva som helst?
2. H. Ja, bare relevant, og så jeg har tid til å vise meg selv.
3. I begynnelsen kanskje var det på grunn av språk,
4. noen tenkte at disse utlendingene som kom på praksis er litt dumme,
5. «de forstår ikke, og kan ikke snakke norsk, det er vanlig»,
6. men vi trenger tid, ikke sant? Til å møte andre, og å prate,
7. å snakke om hva vi gjør og komme med forslag,
8. ja, så det viser oss at det er muligheter, og vi kan vise oss, [...],
9. vise kompetanser, det tar tid ja.

I Hoas vurdering har det alltid vært og skal fortsette å være viktig med en relevant praksisplass. På grunn av språk og etnisk bakgrunn, og at hun var på praksisplassen for å lære norsk, var hun redd for å bli oppfattet som uvitende (4). I Hoas forestilling eksisterer det en verden hvor hun og andre innvandrere i samme situasjon blir møtt med fordommer og føler

seg stigmatisert (4, 5). At de ikke snakker så godt norsk kan oppfattes som at de «forstår ikke», og dermed er «dumme», en identitet de kan bli tildelt.

Når Hoa ser tilbake, skulle hun ønsket enda bedre tid på praksisplassen. Det ville hjulpet henne til å bli bedre kjent med arbeidsplassen, kolleger, og til å sette seg inn i de oppgavene hun var blitt tildelt. De ansatte på praksisplassen ville også hatt bedre tid til å bli kjent med henne og med de personlige og faglige sidene hun ønsket å vise fram. Dette kunne bare ha skjedd dersom hun hadde hatt tid og mulighet til snakke med dem og utveksle kunnskaper. På den måten kunne hun ha vist seg som en kompetent og faglig dyktig kandidat (6–13). Hoa mener at en irrelevant praksisplass ville forhindret henne fra å vise seg i en enda større grad. En irrelevant praksisplass ville gjort henne enda mer avhengig av veiledning og opplæring før hun selv kunne begynne å utføre arbeid på et selvstendig grunnlag. Dette ville også tatt tid og skygget for de positive egenskapene og kompetansene hun har. Hun er veldig tydelig på at en relevant praksisplass og tilstrekkelig tid vil være mest effektivt.

4.2 Lien

Lien er 30 år gammel og fra et land i [. Hun tok legeutdanningen sin i et land i Øst-Asia, og har jobbet som både praktikant og lege på et kjent sykehus i hjemlandet i et par år før hun flyttet til Norge.

Lien vokste opp i en tradisjonell og velstående familie. Hennes drøm var å bli lege, og denne drømmen jobbet hun hardt for å realisere. Selv om hun hadde familien med seg og fikk god støtte økonomisk, måtte hun som regel kjempe hardt for å få lov til å gjøre det hun ville. Lien studerte medisin i Øst-Asia fem år, med det siste turnusåret/praksisåret i hjemlandet, som en integrert del av studieopplegget. Liens ambisjon var å komme inn på det meste kjente sykehuset i landet, der hun fikk både jobbe sammen med og lære fra de beste legene. Dette var ikke lett, men hun ga seg ikke før hun fikk jobb der. Både som barn, student, praktikant og ansatt, hadde Lien alltid utmerket seg som både flink og dyktig. Hennes drøm var å bli «en perfekt lege».

I 2015 giftet Lien seg med en lege som opprinnelig kom fra hennes hjemland i Sør-Asia, og immigrerte til Norge. Lien ønsket å jobbe som lege i Norge. Hun sendte derfor utdanningspapirene sine til Statens autorisasjonskontor for helsepersonell (SAK) for godkjenning, og begynte på norskkurs. Målet hennes var å bestå Bergentesten, som er et

minimumskrav for å jobbe som lege i Norge. Hun har fulgt AKA-løp 1 og 2, og påbegynt AKA-løp 3. Lien tok Norskprøve B1–B2 i begynnelsen av desember 2015, og bestod muntlig og skriftlig nivå B1 og lese og lytte nivå B2.

Som deltaker på AKA-kurset skulle Lien ut på en relevant praksisplass, der hun skulle få en praksisattest og eventuelt gode referanser som hun kunne bruke senere for å søke jobb. Lien ønsket å ha praksisplass på et sykehus, noe som var umulig. Praksisplassene på norske sykehus er forbeholdt studenter, og de stiller høye krav om norskferdigheter, noe Lien ikke har rukket å opparbeide. Praksisplassen som skolen foreslo for Lien, var et sykehjem, noe Lien ikke kunne akseptere. Etter så mange år med hardt arbeid for å realisere legedrømmen sin, kunne hun ikke se for seg en praksisplass hvor hun antakelig måtte fungere som pleieassistent, og hvor det var sykepleiere eller helsefagarbeidere som skulle veilede henne. Lien forstod ikke hvorfor hun ikke kunne få praksisplass på et sykehus. Hun ble både skuffet og såret. Hennes selvbilde ble knust, og hun mistet både motivasjon og innsats i skolearbeidet. Skolen jobbet på sin side iherdig med å finne en annen praksisplass for Lien. Lien fikk tilbake motivasjonen, og hun gledet seg til praksisplassen. Praksisperioden gikk imidlertid ikke helt som forventet. Lien hadde sett for seg at hun ville få være med som en del av et arbeidsteam, med konkrete oppgaver. På den måten ville hun få mulighet til å vise sin kompetanse og føle seg nyttig. Praksisplassen betraktet derimot Lien som en språkpraksisdeltaker, en som kom til dem for å lære å snakke, lytte og lese norsk. Lien følte at når hun ble sett på som en språkpraksisdeltaker, ble hun på en måte betraktet som faglig inkompetent. Nok en gang mistet Lien motivasjonen. Hun så ikke poenget med å fortsette på praksisplassen, og ønsket å avslutte. Hun ville heller konsentrere seg om å lære mer norsk på et vanlig norskkurs.

4.2.1 Liens fortid som arbeidstaker og hennes nye liv i Norge

Lien dro til Øst-Asia for å studere til tross for motstand fra familiemedlemmer og samfunnet for øvrig. De rammene som ble laget for kvinner, var ikke kompatible med de drømmene Lien alltid har hatt, nemlig å være selvstendig og ha frihet til for eksempel å reise til utlandet. Dette gjorde henne til en kjemper, noe vi kan se i utdrag 1, som handler om hvordan hun sloss for å komme inn som praksislege i hjemlandet på det sykehuset hun drømte om. Dette første utdraget ble initiert av mitt spørsmål: «Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og dine yrkeserfaringer?»

Utdrag 1. En handlekraftig og kompetent praksislege

1. L. ... hvis jeg skal jobbe i et [hjemlandet] kjent hospital sykehus, eller nei. Hvis
2. jeg får den praksisplass there, da jeg skal jobbe, eller NEI! Så min pappa sa:
3. «det veldig vanskelig, du kan ikke få praksis der. Det er almost impossible.»
4. I said: «Nei, jeg vil prøve!» [...] Jeg gikk der fire eller fem ganger, men alltid
5. sa: «Nei, nei, vi har ikke plass, vi har ikke plass, du må gå tilbake, vi har ikke
6. plass.» Så men den senior student der fra min university, så jeg gikk der
7. og jeg sa: «Jeg kom her men jeg får ikke praksisplass her, kan du hjelpe
8. meg?» Så han sa: «Ok da, jeg kan hjelpe deg ...»
9. T. Ok , så du fikk praksisplass gjennom nettverket ditt i [hjemlandet], så bra ...
10. L: Fordi i [hjemlandet] det er umulig hvis du har [...] strong nettverk,
11. som noen [...] inni [interne⁷] ansatte hvor du ønsker å jobbe, eller du har
12. referanse fra politicians, ja det er bare to måter du kan få jobb i [hjemlandet], det
13. er veldig vanskelig. Men de gir meg jobb on one condition at jeg vil ikke ha
14. salary, så jeg sa OK, det er greit. Hvis jeg jobber ... det var ikke jobb, det var
15. praksis. Hvis jeg praksis som andre sykehus, jeg kan få salary,
- //
16. L. Ja, jeg jobber i forskjellige avdeling, det er bare fra praksis, men i noen
17. avdelinger jeg var veldig flink så de give me opportunity å gjøre andre ting.

Lien innleder dette utdraget med subjunksjonen «hvis», noe som uttrykker en betingelsesrelasjon – at en hendelse er avhengig av en annen hendelse for å bli oppfylt. Lien prøver å formidle at hun ikke ville akseptere noen andre alternativer enn å jobbe på det sykehuset som hun ønsket. I tillegg knytter hun modalverbet «skal» til pronomenet «jeg», noe som tyder på at personen som det grammatiske subjektet viser til har tatt en beslutning eller planlagt noe. I linje 7 bruker hun modalverbet «vil» med ekstra sterkt trykk, for å uttrykke personens vilje og krav: «Nei, jeg vil prøve!» I den neste formuleringen i samme linje bruker hun en enkel setningsstruktur med subjekt, etterfulgt av verb i preteritum for å uttrykke en handling: «Jeg gikk der fire eller fem ganger». Ved å ta i bruk disse modale

⁷ Min tolkning

verbuttrykkene, viser Lien handlekraft, en vilje som har fått henne til å stå på for å gjennomføre det hun har bestemt seg for. Denne handlekraften demonstreres gjennom Liens fortellingsevne. Hele utdraget kan anses som en historie om hennes kamp. De to første linjene formidler en slags setting eller orientering der Lien etablerer sin rolle som hovedprotagonist ved å bruke pronomenet «jeg». Allerede da varsler hun at hun kommer til å kjempe for en praksisplass på det sykehuset som hun hadde valgt ut. Det fantes ikke noe alternativ i hennes plan (1, 2). Inntrykket av tøff kamp forsterkes ved at hun inkluderer sin fars stemme, som prøver å få henne vekk fra tanken: «Det veldig vanskelig, du kan ikke få praksis der. Det er almost impossible!» (3) Men Lien har bestemt seg, og svarer tilbake: «Nei, jeg vil prøve!» (4) Her viser Lien seg som en handlende person, og bygger opp en forventning til hva som skal skje videre. Så forteller Lien at hun dro til sykehuset mange ganger for å søke om praksisplass, uten å lykkes. Hver gang hun kom dit, fikk hun høre at de ikke hadde praksisplass til henne. Formuleringen «Vi har ikke plass» blir gjentatt tre ganger, samt at hun får beskjed om å gå hjem, noe som forsterker dramatikken i fortellingen. Situasjonen fremstår som håpløs for Lien, og med en så tydelig beskjed fra sykehuset, forventes det at hun skal gi seg. Men akkurat her tar historien en vending. Lien kjenner nemlig en person som jobber på sykehuset, en seniorstudent fra universitetet i Øst-Asia, og med hans hjelp kommer hun inn som praksislege på det kjente sykehuset (6, 7, 8). Lien får praksis/jobbb på betingelse av at hun ikke skal motta lønn, noe hun aksepterer.

Liens innsats er et resultat av hennes sterke ønske om og motivasjon for å bli en del av et forestilt fellesskap: det kjente sykehuset. Lien drømte om å bli en del av en «doctor world» (Liens ord), hennes forestilte verden, en verden som ville gi henne de beste mulighetene til å sanke inn de beste kunnskapene, slik at hun en dag kunne bli den beste legen – en identitet hun hadde drømt om helt siden hun var barn. Fortellingen om innsatsen hennes gjør at hun står fram som en handlekraftig person.

Videre posisjonerer Lien seg ved å knytte adjektivet «flink» til subjektet «jeg» ved hjelp av kopulaverbet «å være» når hun beskriver seg selv og hvordan hun utførte arbeidet på sykehuset i praksisperioden. Dette uttrykker en slags identitet mellom subjektpredikativet og subjektet: «Jeg var veldig flink» (17). Dette blir også bekreftet ved at hun fikk praksisplass: «De gir meg jobb» (13), og senere fikk hun andre typer oppgaver: «så de give me opportunity å gjøre andre ting» (17). I disse to formuleringene finner vi handlekraft som er plassert hos subjektet «de» på sykehuset, som er i posisjon til å gi henne både «jobb» og

«mulighet» til opplæring. Ved å ta imot Lien som praksislege, anerkjenner «de» hennes kompetanse og dyktighet. Gjennom å vise fram deres anerkjennelse posisjonerer Lien seg som en dyktig og kompetent praksislege.

Det neste utdraget ble initiert av det samme spørsmålet: «Kan du fortelle om dine yrkeserfaringer?»

Utdrag 2. En virkelig verden og en forestilt verden

1. L. [...] Fordi jeg må jobbe der uten lønn, og så de gir meg ingen plass som er,
2. den hostel som er inne i den sykehus.
3. Jeg fikk ikke den fordi de sa at «Vi har ingen plass right now
4. du kan forsøke etterpå.»

//

5. The best ting jeg lærte veldig mye thing, the best thing jeg lærte når du gir [...]
6. til som pasient når de er på surgery, du må putte some pipe for breathing, du
7. må putte den under et minutt. Så jeg blir så flink at jeg putter den i 20
8. sekund, så da det var beste ting jeg lærte der og så den erfaring er
9. spennende, og så jeg jobber uten lønn, ingen salary men jeg sa nei,
10. erfaring has more value than rubies, than money, [...]
11. because I never feel that I need money, because my father was always there,
12. he always gives me what ever I need. That's why also, I'm was very much
13. sincere with my work, Jeg sa: «Nei, I want to work here,
14. I want to see, I want to learn more». Because there was bare en ting i mitt
15. hode at: Jeg ble som lege som kan gjøre best ting. [...]
16. I always think like that, like I have to do the best.

//

17. fordi jeg var veldig enthusiastic, jeg må, jeg vil so much, jeg can discover a
18. new world I don't know, a new thing, a new doctor world, I was like that, ja ...
19. T. Så ... du trivdes veldig godt på sykehuset ...
20. L. Ja, veldig godt, veldig godt.

//

21. L. Fordi det er, det var veldig det var veldig tough period, men jeg
22. aldri føler at det er vanskelig, at det er stressful. Kanskje jeg var motivated ...

//

23. L. Ja, positiv ting er at jeg har lært så mye, så mye at jeg tror at
24. hvis jeg jobbet som andre steder, jeg kan ikke få så mye erfaring, så jeg tror at
25. det er positive ting at jeg, I stay consistent that I wil get jobb here,
26. og det er [...] veldig bra ting for meg. Og som det er erfaring som jeg har,
27. det er – how to say it? treasure for me eh treasure for me?
28. T. Oh, ja, det er verdifullt
29. L. kanskje verdifullt for meg

I dette utdraget forteller Lien om hvordan hun hadde det i året etter at hun hadde fått jobb på det kjente sykehuset. Vi ser at Lien beveger seg mellom to ulike verdener i sin fortelling. Den ene er en verden av virkelighet (sykehuset) som hun allerede var en del av (ansatt). Den andre er en forestilt verden som hun drømte om og som hun hadde jobbet hardt for å bli en del av – et felleskap av eksperter («doctor world»). I denne verdenen er hun en av de beste legene, en som har kunnskap om alt og kan svare på alle spørsmål.

I de første fire linjene forteller Lien om den konkrete arbeidssituasjonen på sykehuset, der hun måtte forholde seg til tøffe arbeidsforhold. Her blir handlekraft plassert hos dem som har makt og kan bestemme. Lien bruker pronomenet «jeg» om seg selv, og «de» (1, 3) om andre på sykehuset. På den måten markerer hun en viss avstand mellom seg og dem. Dette tyder på at selv om Lien hadde fått jobb på sykehuset, følte hun seg fortsatt som en outsider. I linje 1 bruker Lien modalverbet «må», som kan tolkes som en betingelse: For å få jobb på sykehuset måtte Lien akseptere å jobbe der uten lønn i et år. Videre bruker hun verbet «gi» knyttet til det grammatiske subjektet «de» og understreker slik at det var de/sykehuset som var i posisjon til å rette (eller ikke rette) handlingen (å gi) mot objektet («meg»); de valgte å ikke gi henne en ansattbolig på sykehuset. I den neste setningen (3) ser vi Lien i en passiv rolle der det grammatiske subjektet «jeg» knyttes til verbet «fikk». Å få noe er en passiv handling, og når hun forteller at hun ikke fikk, betyr det at hun ikke ble tildelt noe. Her posisjonerer Lien seg i en underordnet rolle. Lien forteller videre om sin tøffe virkelighet som nyansatt: Hun måtte jobbe gratis, og hun fikk ikke legebolig på linje med andre ansatte på sykehuset. Som nyutdannet hadde hun ikke de samme rettighetene som dem med lengre ansiennitet.

De Fina har argumentert for at identitet er resultat av sosial samhandling og for at vi ikke har én enkelt identitet, men en konstellasjon av identiteter som ofte er i konflikt med hverandre. Vi har i følge henne et repertoar av tilgjengelige identiteter som vi kan ta i bruk når vi presenterer og representerer hvem vi er. Identitetene oppstår i en såkalt «lokal kontekst», når fortellere posisjonerer seg i spesifikke forhandlingsprosesser. Ulike sosiale forhold – såkalte «globale kontekster» – legger rammer rundt slike forhandlingsprosesser og setter betingelser for hvordan og hvorvidt en kan bli medlem av et etnisk, økonomisk, profesjonelt eller sosialt samfunn (De Fina, 2003, s.27–29). Det at Lien aksepterte å jobbe på drømmesykehuset et år uten lønn, kan betraktes som en konsekvens av at hun befant seg i en global kontekst med uskrevne sosiale og konvensjonelle regler. I en slik kontekst vil den som kjenner reglene og kodene, og som er god til å spille, klare seg. Som nyansatt hadde Lien en underordnet rolle. Derfor valgte hun å spille en passiv rolle i den forstand at hun godtok de tøffe betingelsene mot å få være på dette sykehuset.

Selv om Lien måtte jobbe under vanskelige forhold og hun beskrev tiden som en «tough period» (21), trivdes hun (20). Når hun forteller at hun allikevel hadde det fint på jobben, viser hun til den andre verdenen, den som hun ennå ikke var medlem av, og som hun jobbet hardt for å få tilgang til – den som hun kaller «a new doctor world» (18), og som hun ikke kan vente med å delta i (17, 18). Dette var Liens forestilte verden. Lien drømte om å bli en lege som kunne svare på alt (15), en kompetent og perfekt lege. Målet om å bli den beste legen var drivkraften som fikk henne til å søke jobben på det beste sykehuset, selv om hun visste at det ikke var lett. Det var den samme drivkraften som gjorde at hun fortsatte å stå på selv om arbeidssituasjonen var vanskelig.

Lien tar ulike grep for å vise frem sin indre motivasjon, vilje og styrke, og sin evne og entusiasme til å jobbe videre for å komme inn i den forestilte verdenen. Modalverbet «vil» (17) og verbet «want» (13, 14) uttrykker et sterkt ønske og vilje, «må» uttrykker plikt eller nødvendighet, og «can» uttrykker evne og mulighet i setningene «I want to work here, I want to see, I want to learn more» og «jeg må, jeg vil so much, jeg can discover a new world I don't know» De engelske verbene «work», «see» og «learn», «discover», knyttes til subjektet «I» (Lien). Slik posisjonerer hun seg som en handlekraftig person. Som hun beskrev det: «erfaring has more value than rubies, than money» (10). I linje 7 knytter hun verbet «bli» og subjektpredikativet «flink» til subjektet (Lien) for å beskrive subjektet. Hun mener nok at hun enten «var blitt så flink» eller «var så flink». Ifølge Pavlenko og Norton former

læring hvem vi er og hva vi kan gjøre, og derfor kan læring betraktes som en opplevelse av identitet, en prosess om å bli eller ikke å bli en viss person, i stedet for en oppbygging av ferdigheter og kunnskap (Norton & Pavlenko, 2007, s. 590). Når Lien bruker adverbet «så», et forsterkende adverb, som en eksplisitt evaluering basert på en standardisert målestokk («under et minutt»), og bruker adjektivet «flink» (7, 8), posisjonerer hun seg som en kompetent lege som arbeider kontinuerlig for å bli perfekt.

Mens Lien jobbet for å bli bedre i norsk, skulle hun også komme seg ut på en relevant praksisplass for å praktisere norsk muntlig, lære om norsk arbeidskultur og bransjenorsk. Det å kunne jobbe som lege i Norge var hennes drømmejobb. Utdraget under ble initiert av mitt spørsmål: «Hvor mye betyr yrket ditt for deg?»

Utdrag 3. En forestilt identitet i et forestilt fellekap

1. L. Fordi yrke lege er alltid min drømmejobb, og så en veldig
2. viktig del av mitt livet. Jeg tror det blir veldig fantastisk hvis jeg starter
3. som lege her, og så det blir enkelt for meg fordi the pressure I have felt
4. already in two years in [Sør-Asia], it cannot be here, I'm 100% sure. So it
5. makes me comfortable inside me, [...]
6. I don't have to be that hard on myself like that, [...],
7. ja, og så mannen min fortalte meg så mye om
8. sykdommer, hvilken pasienter han undersøkte, han ofte spør meg hvordan
9. skal du undersøke som pasienter, så vi diskuterer mange ting ...
- //
10. T. Men hvilken rolle ser du for deg på en arbeidsplass i Norge?
11. L. Jeg ønsker å være child spesialist i barneavdeling [...]
12. [...] Ja, og på Ex-ray og Ultra-lyd, jeg liker også den [...]
13. Kanskje dette to avdeling jeg har lyst å bli lege.

Liens drøm om å kunne jobbe som lege kommer veldig tydelig fram i linje 1 og 2, der hun ved hjelp av verbet «å være» knytter subjektet «legeyrke» med subjektpredikativene «min drømmejobb» og «en viktig del av mitt liv». Her beskriver hun legeyrket sitt både som et drømmeyrke og en viktig del av hennes identitet. Gjennom Liens fortelling så langt (utdrag 1 og 2) har vi fått et innblikk i hennes kamp for å realisere drømmene sine i Asia. Siden Lien

kom til Norge, har hun vært på norskkurset. Der lærte hun mye om Norge og det norske arbeidssystemet, og hun gledet seg til å komme seg ut i praksis. Norton og Toohey (2011, s. 422) hevder at:

There is a focus on the future when learners imagine who they might be, and who their communities might be, when they learn a language. Such communities include affiliations, such as nationhood or even transnational communities, which extent beyond local sets of relationships. Such communities may well have a reality as strong as those in which learners have current daily engagement, and might even have a strong impact on their investment in language learning.

I linje 2 velger Lien å bruke verbet «blir» når hun knytter subjektpredikativet «fantastisk» til det formelle subjektet «det» – etterfulgt av en betingelsessetning innledet av subjunksjonen «hvis», dvs. at noe må oppfylles for at resten av setningsinnholdet skal være aktuelt. Slik peker Lien mot en generell overgangstilstand i fremtiden fra å jobbe som lege i et stressende og pressende arbeidsmiljø i Asia til å bli lege i Norge. Denne generelle overgangstilstanden karakteriseres som «fantastisk» med en betingelse: At hun blir lege i Norge. I denne sammenhengen posisjonerer Lien seg som en handlekraftig person, en som er klar til å sette i gang, ved å ta i bruk verbet «starter». I Liens forestilling vil det å jobbe som lege i Norge føre til en mye enklere arbeids- og livssituasjon for henne (3, 4).

Mens Lien lærte seg norsk, forestilte hun seg selv som lege i Norge i framtiden.

Anderson (1991, s. 6) argumenterer for at

the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion.

Denne forestillingen gjør at vi kan få en følelse av fellesskap med mennesker vi ennå ikke har møtt eller aldri kommer til å ha direkte kontakt med. I sin forestilte verden ser Lien på seg selv som et mulig anerkjent fremtidig medlem av det norske legefelleskapet, og hun ser på språket som et av de viktigste midlene for å oppnå denne fremtidige tilhørigheten.

Forestillingen om en fremtidig identitet som lege i Norge forsterkes når Lien videre i fortellingen refererer til sin ektemann, som er allmennlege og jobber på et sykehus, og som ofte forteller om hvordan en lege jobber i Norge, om ulike sykdommer og ulike typer pasienter (7, 8, 9). De åpne faglige diskusjonene hjemme styrker hennes identitet som lege. I linje 8 og 9 posisjonerer Lien seg som en handlekraftig og faglig kompetent person når hun omtaler det profesjonelle feltet. Når hun knytter subjektet «han» (ektemannen) til objektet

«meg» (Lien) ved å bruke verbet «spør», fremstiller Lien mannen som en som søker hennes råd, og seg selv som en som kan svare på hans spørsmål. Når hun bruker pronomenet «vi» om mannen og seg selv, (9), betrakter hun seg selv som likestilt med mannen sin, en lege i Norge. Slik posisjonerer hun seg selv som en kompetent lege, og oppretter en slags tilhørighet til det profesjonelle fellesskapet i Norge. Når Lien blir spurt om hvilken rolle hun kan se for seg på en arbeidsplass i Norge, svarer hun uten å nøle: Hun ønsker å bli enten barnelege eller røntgenlege. Dette er Liens forestilling om en fremtidig identitet som lege i en «doctor world». Hennes forestilte fellesskap, slik jeg ser det, gir henne en visjon for sin fremtid og retning for hvem hun ønsker å bli.

4.2.2 Samtale med Lien rett før praksis

I likhet med de andre kursdeltakerne var Lien med i en felles samtale rett før de skulle ut i praksis. Det fikk hun mulighet til å fortelle hvordan hun hadde det på det tidspunktet, hva hun tenkte og om det hadde skjedd noen holdningsendringer i løpet av ukene etter det første intervjuet. Utdraget under initieres av et spørsmål om hva som hadde skjedd siden den siste samtalen vår, om hun hadde forandret seg, og om hennes forventninger. På dette tidspunktet hadde Lien vært på praksisintervju med lederen på praksisplassen.

Utdrag 4. Handlekraft som et toveisfenomen

1. L. Litt lang historie, men jeg ønsker å fortelle dere alle. Det første er at jeg var
2. veldig entusiastisk for å få praksisplass, og jeg møtt Mona for å fortelle alt
3. hva jeg hadde forventet, hva jeg hadde tenkt [...] hva jeg ønsker å gjøre og
4. bli bedre i helse, hvordan kan jeg hjelpe pasienter for å bli bedre ...
5. men hun svarer bare på en måte: Nei, du må tenke på en andre måte.
6. Så jeg blir veldig forvirret.
7. Hva mener hun? Hva ønsker hun å forklare til meg? Hva er det «andre måte»?
8. Nei, det er ingen andre måte! Så plutselig fortalte hun meg at det er bare
9. sykehjem hvor du kan jobbe, men jeg har forklart deg at jeg ikke kan jobbe
10. der. Så jeg ble veldig skuffet at det var ingen plass for meg her ...
11. T. I Norge? Nei ...?
12. L. Ja, fordi det var bare en ting i hodet mitt at hvis jeg har erfaring, hvis jeg har
13. studert så mye, er det ikke mulig å bare sitte, jeg skal ikke spørre noen ting,

14. det er ikke mulig å bare høre? [...] Kanskje det er litt mulighet å bare
 15. sitte sammen med legen i legevakten, og se, ok når pasientene kommer inn,
 16. hvordan du skal presentere deg selv, og si «Hallo», du må håndhilse, eller
 17. bare si: «OK, kom, sitt!». Det er en stor forskjell mellom Norge og [Sør-Asia]. Vi
 18. pleier ikke å ha egen avdelinger for leger. Nei, du må sette kanskje leger
 19. sammen, «Ok, du kommer til meg!» «Ok, du går dit!» [...]
 20. Jeg bare ønsker å lære basic ting, som å hente pasienter, men de svarte «nei»!
 21. Så jeg ble veldig skuffet, veldig trist, så denne perioden er veldig
 22. dårlig for meg. Og så plutselig hadde jeg mange negative tanker i hodet mitt.
 23. Jeg følte at jeg ikke lærte veldig bra, jeg vet ikke hvordan jeg måtte skrive,
 24. hvordan jeg kunne snakke norsk, jeg er en dårlig dame ...
 25. H. Det påvirker din selvtillit.
 26. L. Ja. Jeg var på 100, så gikk jeg ned til null
 27. T. Du mistet selvtillit ...
 28. L. Ja, selvtillit ...
- //
29. L. [...], men inni meg følte jeg at det bare er de
 30. språklige ting. De skjønner ikke hvordan jeg føler, hvordan livet er for meg.
 31. Det er ikke bare å få jobb, det er om å bli selvstendig eller å ha selvtillit.
 32. Så jeg var i en veldig forskjellig situasjon.

Lien starter med å fortelle hva som skjedde da de begynte å forberede seg til praksisinnhenting. Lien hadde en samtale med Mona, som var praksiskoordinator og hjalp deltakere med praksisinnhenting. I linje 2,3 og 4 finner vi flere uttrykk som plasserer handlekraft hos Lien selv. Verbuttrykkene «hadde forventet» og «hadde tenkt» bruker hun til å formidle sine tanker og planer, og verbuttrykket «ønsker å gjøre» i presens peker mot en handlende forestilling i fremtiden. I leddsetningen «hvordan kan jeg hjelpe pasienter for å bli bedre», bruker hun modalverbet «kan hjelpe», som uttrykker både evne, kapasitet og kunnskap, etterfulgt av objektet «pasienter» som det grammatiske subjektet «jeg» (Lien) retter sin hjelp mot. Ved å kalle de som trenger hjelp for pasienter, og ved å beskrive hvordan «jeg» (Lien) kan hjelpe dem «for å bli bedre», posisjonerer Lien seg som lege. Hun

fremstår som en handlende person som forsøker å etablere og opprettholde sin legestatus overfor Mona. Hun håper da å bli sett, og dermed få hjelp til å finne en relevant praksisplass.

De uttrykkene som uttrykker handlekraft hos andre enn Lien selv, finner vi i linje 5 «du må tenke på en andre måte» og i linje 8 og 9, der hun gjengir hva Mona sa: «det er bare sykehjem hvor du kan jobbe». I linje 5 får «du» (Lien) beskjed fra Mona om at hun «må» tenke på en annen måte. Modalverbet «må» uttrykker enten plikt, nødvendighet eller direkte påbud. Slik får Lien vite at praksis på et sykehus ikke var aktuelt. Lien forstod ikke helt hva Mona mente da hun ba henne om å tenke på en «andre måte» (5) – hun opplevde det som forvirrende: «Så jeg blir veldig forvirret. Hva mener hun? Hva ønsker hun å forklare til meg? Hva er det 'andre måte'?» (7, 8) Forestillingen om å være i praksis på et sykehus for å lære fra andre legeeksperter, noe hun anså som hennes karrierespringbrett i Norge, var så sterk og håndgripelig, at Lien ikke klarte å se for seg andre alternativer. Når Lien i de neste setningene gjengir Monas forklaring, «det er bare sykehjem hvor du kan jobbe» (8, 9), opplever Lien at hennes bilde av seg selv og verden rundt går i stykker. Her ble modalverbet «kan», som i dette tilfellet uttrykker evne, kapasitet og kunnskap, tatt i bruk sammen med adverbet «bare» som fungerer som forsterkende eller uthevende. Mona presenterer Liens eneste og begrensede mulighet for praksis, nemlig som pleieassistent på et sykehjem. Denne informasjonen stemmer ikke med hennes forventning og forestilte verden. Hun føler seg nedgradert og tilsidesatt: «Så jeg ble veldig skuffet at det var ingen plass for meg her» (10).

Hensikten med samtalen med praksiskoordinatoren var å gjøre kursdeltakerne kjent med mulighetene og begrensningene i forbindelse med praksisplass, og å hjelpe og veilede deltakerne til å ta selvstendige avgjørelser. Når Lien ble presentert for én mulighet for praksisplass, betydde det for henne at hun ble bedt om å oppgi karrieredømmen og identiteten sin (5). Hun klarte ikke å se for seg noe annet, som hun også gir uttrykk for: «Nei, det er ingen andre måte» (9).

Det Lien ikke visste var at praksisplasser på norske sykehus er forbeholdt medisinstudenter. Lien manglet godkjenning av sin fullførte legeutdanning, i tillegg til at hun trengte å bli bedre i norsk, muntlig og skriftlig. Disse begrensningene er direkte knyttet til pasienthelse og sikkerhet innenfor helsesektoren i Norge, og er realiteter som Lien måtte forholde seg til. Da skolen foreslo en praksisplass som pleieassistent på et sykehjem, var det umulig for Lien å akseptere. Lien anså det som irrelevant i forhold til sin utdanningsbakgrunn og sine erfaringer (9, 10). Hun så for seg en mulighet for å følge en lege for å lære mest mulig

om den kunnskapen hun mente en lege trengte å vite i Norge. Sett i lys av Liens fortelling om tidligere kamp for å få praksisplass i hjemlandet, ser hun for seg en lignende kamp i Norge. Hun tviholder på sin legeidentitet, og er redd for at denne identiteten vil bli borte dersom hun takker ja til praksisplass på et sykehjem og må påta seg rollen som pleieassistent, uten tilgang til legeverdenen.

De Fina, Schiffrin og Bamberg (2006, s. 7) betrakter handlekraft som et toveisfenomen:

On the one hand, historical, sociocultural forces in the form of dominant discourses or master narratives position speakers in their situated practices and construct who they are without their agentive involvement. On the other hand, speakers position themselves as constructive and interactive agents, and choose the means by which they construct their identities vis-à-vis others as well as vis-à-vis dominant discourses and master narratives.

I Liens tilfelle er hennes rolle tydelig definert av de dominerende og konvensjonelle normene og verdiene som eksisterer i systemet. Som en konsekvens av dette blir Lien vurdert som inkompetent både faglig og språklig, og hun er dermed ikke like kvalifisert som norske studenter. Slik blir hun utestengt fra enhver mulighet for praksisplass på et sykehus. Lien føler seg avvist og sviktet av systemet, og det får store konsekvenser for hennes motivasjon når det gjelder hennes skolearbeid og selvtillit. Hun følte seg nedtrykt av skolens mål om å bli bedre i norsk, og at praksisplassen bare handlet om at hun skulle lære mest mulig norsk: «men inni meg følte jeg at det bare er de språklige ting» (29, 30). For Lien var det vel så viktig å bli sett som en kompetent person. Mens skolen på sin side prøvde å få henne videre i læringsprosessen, stoppet prosessen fullstendig hos Lien. Hun ble ikke sett som den personen hun prøvde å vise fram, en kompetent lege, eller som den personen som hadde havnet i en alvorlig krise, en som hadde mistet selvtillit og fremtidshåp (26, 31).

Norton (2001, s. 159) har tatt i bruk begrepet «ikke-deltakelse» (*non-participation*) for å beskrive slike situasjoner. Hun peker på at vi ikke bare konstruerer vår identitet gjennom de ulike virksomhetene vi engasjerer oss i, men også gjennom de praksisene vi velger å *ikke* delta i. Våre identiteter er konstituert ikke bare av hvem vi er, men også av hvem vi ikke er. Den vi ikke vil bli eller være kan stå sentralt i vårt posisjoneringsarbeid og påvirke måten vi definerer oss selv på. Da Lien avsto tilbudet om praksisplass på et sykehjem (21), nektet hun å tre inn i rollen som pleieassistent, en rolle hun ble tildelt av andre. Det kan

tolkes som et forsøk på å verne om hennes forestilte identitet som lege i Norge. Hun posisjonerte seg slik som en handlende person som tok en avgjørelse på et selvstendig grunnlag ved å nekte å gå inn i et felleskap der hun ikke følte at hun hørte til.

Fordi Lien absolutt ikke ønsket å være på praksisplass på et sykehjem, fant skolen i samarbeid med kommunen en annen praksisplass for henne ved en kommunal helsetjeneste. Tjenesten bistår ulike bedrifter i kommunen med å forebygge helseplager, forebygge yrkesskader, -sykdommer og andre uheldige fysiske og psykiske påkjenninger, samt medvirker til å fremme helse og trivsel blant de ansatte i bedriften. Dette var en praksisplass som både skolen og Lien anså som relevant, og som hun endelig kunne glede seg til. For å hjelpe Lien hadde læreren på forhånd gitt henne en del informasjon slik at hun kunne lese og få tid til å sette seg inn i hva den nye praksisplassen krevde og kunne by på, og dermed forberede seg godt før hun måtte eventuelt ta en avgjørelse om hun vil takke ja til den nye praksisplassen.

4.2.3 Lien på praksisplass

Etter de to første ukene i praksis intervjuet jeg Lien igjen. I løpet av disse ukene hadde hun jobbet sammen med to sykepleiere og to kjemi-ingeniører. Praksisperioden hadde dessverre ikke gått slik Lien hadde forestilt seg. Den første dagen fikk hun beskjed om å være med de to sykepleierne på avdelingen, Kjersti og Gunn, som Lien anså som erfarne medarbeidere. Utdraget under ble initiert av spørsmålet: «Hvordan har det gått med deg på praksisplassen?»

Utdrag 5. En språkpraksisdeltaker og en outsider

1. Jeg bare sitter med Kjersti og Gunn, andre sykepleier. De diskuterer om noen
2. ansatte, jeg bare sitter på kontoret til Kjersti, så jeg spurte: «OK, kan du
3. fortelle meg hva dere diskuterer om.» Så Gunn er veldig hyggelig. Så hun tar
4. alltid initiativ og prøver å forklare meg noen oppgaver, eller noen ting som
5. skjer. [...] Så jeg bare følger med dem, sitter der og så hører på dem,
6. jeg alltid stiller noen spørsmål, de alltid svarer meg når jeg spurte noen
7. spørsmål, de alltid svarer meg, [...] Men, ja, det var det i hele første dag, jeg
8. bare sitter, sitter fra kl. 8 til kl. 4. Så da jeg sluttet på jobben,
9. [...] jeg har særlig vondt i ryggen min, fordi jeg er ikke vant

10. til å sitte på stolen for så lenge tiden, og så det er ingen plass for meg å gå. Jeg
11. kjenner ingen person der, jeg må bare sitte der med Kjersti. Kjersti sa til meg:
12. «Hvis du ønsker du kan gå og ta rundt på 3. etasje». Jeg tror at det er litt dumt
13. å bare spasere litt, fordi det er mange ansatte som jobber der, knytter til
14. andre avdelinger. De ser på meg at hvem er jeg som spaserer.
15. Jeg bare sitter der, jeg har svært vondt i ryggen min.

//

16. [...] men en rar ting som skjedde først dag, at jeg sittet med Kjersti,
17. så Gunn sa til meg: «Nå Kjersti må ringe til en barnehage, eller noen, jeg vet
18. ikke, jeg husker ikke navn, til en avdeling, men det er litt privat, så du kanskje
19. kan vente i konferanserom, eller du kan komme med meg og sitte med meg i
20. kontoret mitt». Jeg sa OK, så jeg gikk der, fordi det er ingen plass for meg, og
21. det var litt rart, fordi kanskje det er noen privat ting som de ønsker ikke å
22. diskutere sammen med meg eller, ja ...

Slik beskriver Lien den første arbeidsdagen. Hun bruker pronomenet «jeg» om seg selv og «de» om de to sykepleierne. På den måten signaliserer hun en avstand mellom dem og seg, og hun plasseres utenfor det konkrete felleskapet mellom de to sykepleierne. Lien konstruerer ulike typer handlekraft når hun beskriver sine egne og de to sykepleiernes handlinger. Hun skisserer en setting der hun «bare sitter» og følger med på Kjersti og Gunn når de diskuterer. Verbuttrykket som konstruerer handlekraft hos Lien selv, finner vi i linje 2: «så jeg spurte». Her er Lien agens, den som utfører handlingen («spurte»), og handlingen etterfølges av direkte tale der hun retter en anmodning til en av de to sykepleierne, og ber om en forklaring på hva de snakker om. I linje 6 var hun også agens som «alltid» tok initiativ (stiller noen spørsmål). Dermed står hun fram som en handlekraftig person. Det virker ikke som om det er det språklige Lien trenger forklaring på, men heller at hun uttrykker et ønske om å få hjelp til å forstå innholdet i de faglige diskusjonene som de to sykepleierne har med hverandre, og delta i eller bidra til det faglige arbeidet. Lien viser engasjement og interesse for det faglige. På den måten posisjonerer hun seg som en engasjert praksisdeltaker, og ikke bare som en språkpraksisdeltaker.

I løpet av dagen tar Lien flere tilsvarende initiativ. Jeg tolker det som at hun ønsker å delta i det faglige felleskapet med de to sykepleierne. Verbet «sitte» gjentas ni ganger i løpet

av dette korte utdraget. Man kan sitte og hvile, men man kan også sitte og være aktiv samtidig. Lien sitter og forsøker å følge aktivt med de to sykepleierne. Men hun bruker også adverbet «bare» nesten hver gang hun gjentar verbet «sitte», og dermed skaper hun en uthevende effekt. Det gir et inntrykk av at hun sitter og kjeder seg. Hun har ikke annet å gjøre enn å sitte og høre på, og det liker hun tydeligvis ikke. Lien har med andre ord blitt satt til å observere, men ikke delta i arbeidet på kontoret.

I linje 11 og 12 foreslår Kjersti at Lien kan gå rundt i 3. etasje, noe Lien avslår (15). Hun evaluerer forslaget som ikke optimalt (12, 13) fordi Lien hun føler seg fremmed på praksisplassen og er redd for at andre som jobber der og som ikke kjenner henne, vil oppfatte henne som en inntrenger eller som en som bare går og slentrer/ikke gjør noe (12, 13, 14). Ved å avslå tilbudet om å ta seg en tur, unngår hun å bli ansett som en fremmed person. Dette gjenspeiler Liens ønske om å bli inkludert i arbeidsplassen.

Verbuttrykk som konstruerer handlekraft hos andre (de to sykepleierne) finnes i linje 1, 3, 4, 11 og 17–22. I linje 1 utfører «de» (Gunn og Kjersti) en handling (diskuterer) rettet mot noen (ansatte). I linje 3 og 4 tar Gunn «alltid» initiativ og prøver å forklare henne oppgaver eller hva som skjer. I linje 11 tilbyr Kjersti Lien å ta seg en tur rundt i 3. etasje. Fra linje 17 til linje 22 beskriver Lien en situasjon hun evaluerer som «rar» (16). På grunn av taushetsplikt ber de to sykepleierne Lien om å forlate kontoret når Kjersti skal ta en konfidensiell telefonsamtale (17, 18, 19). Her blir Lien betraktet som en språkpraksisdeltaker som er utestengt fra det faglige felleskapet. Det å måtte sitte hele dagen uten å gjøre noe, oppleves dessuten som vondt for Lien, både psykisk og fysisk. Hun presiserer et par ganger at hun fikk vondt i ryggen mens hun satt der i løpet av arbeidsdagen (9, 15). Kramsch viser til Neisser (1988, s. 41), som hevder at innlærerens økologiske selv oppstår fra direkte sansemessig erfaring og fra responsene i kroppen til eksterne og interne stimuli (som kan være personer, lyder, gjenstander eller hendelser). Dette selvet består av følelser, kroppens tilstand og sinnets tilstand (Kramsch, 2012, s. 70). Når Lien presiserte at hun hadde vondt i ryggen, kan det tolkes som at Liens økologiske selv påvirkes av måten hun blir behandlet på, og tar form av en fysisk reaksjon.

Slik jeg ser det, hadde Liens rolle som språkpraksisdeltaker blitt forhåndsdefinert av den aktuelle praksisplassen, noe hun også hadde akseptert. Gunn og Kjersti tok imot Lien, og de var vennlige og inkluderende. Hun skulle være der for å lære norsk, og hun fikk lov til å sitte på det samme kontoret som dem. På den måten fikk hun gode muligheter til å høre

mye norsk, i tillegg til at hun kunne spørre dem når det var noe hun ikke forstod. Dermed fikk hun også mulighet til å praktisere norsk muntlig. Men for Lien var opplevelsen helt annerledes. Hun hadde gledet seg til å komme seg ut på «jobb». Hun forventet ikke å skulle sitte passivt og følge med når andre jobbet. Hun tok også initiativ og formidlet til dem at hun ønsket å delta i det faglige arbeidet. Hun ønsket å være nyttig. Dette fikk hun veldig lite respons på. Dette kan virke mot sin hensikt, ettersom en viktig forutsetning for å lære mest mulig norsk og bransjenorsk når en er i praksis, er å få lov til å delta i felles aktiviteter og oppgaver som ligger innenfor deltakernes kompetansefelt. Når Lien ikke fikk delta i oppgaver som hun anså som relevante i forhold til hennes kompetanse, opplevde hun det som demotiverende. Når hun opplevde å bli fysisk ekskludert fra det faglige felleskapet, opplevdes det direkte sårende.

Så kom den andre arbeidsdagen. Lien hadde håpet at hun ville få en konkret oppgave å jobbe med, men det skjedde ikke. Utdraget er en fortsettelse av Liens fortelling.

Utdrag 6. En språkpraksisdeltaker, dermed faglig inkompetent

1. L. [...] så det kom andre dag. Så tror kanskje jeg skal gjøre noen ting,
2. men det var samme, jeg gikk til kontoret til sjefen,
3. så han sa til meg at «Alle har sin egen konkrete oppgaver, de må jobbe [...].»
- //
4. Jeg bare sitter i konferanserom med dem, de diskuterer om mange oppgaver
5. som de har gjort i løpet av en uke, forrige uka. Så jeg kjenner ikke hva er
6. oppgaver. Det er noen spesifikke ord som de bruker, og så de kan ikke
7. forklare meg alle ting, alle navn, alle oppgaver. Jeg bare sitter, sitter, sitter,
8. [...] det var klokka tolv, og jeg ble veldig slite.
- //
9. Det var veldig stressende, jeg føler meg at hodet
10. mitt virker ikke, fordi jeg forstår ingenting. Jeg bare sitter der og hører dem til
11. klokka tolv. Etter på vi hadde pause. Etter pausen han sa til meg, ok, nå
12. sjefen sa til meg at du kan sitte med ...

I linje 1 og 2 konstruerer Lien grader av handlekraft hos seg selv. I linje 1 begynner en setning med aktiv setningsoppbygging der «jeg» (Lien) som subjekt, knyttes til verbet «tror» – som

her betyr å regne med noe, eller å anta noe. Her ser vi at Lien fortsatt har en forestilling om at hun etter den første slitsomme dagen endelig skal få mulighet til å «gjøre noe» – med «noe» mener hun en konkret oppgave på praksisplassen. Lien har ikke gitt opp håpet om å få komme inn i det faglige felleskapet. Derfor tar hun initiativ til å snakke med lederen på kontoret (2). Slik posisjonerer Lien seg som en handlende person. Tilbakemeldingen Lien fikk fra lederen knuser forhåpningen. Hun får høre at: «Alle har sin egen konkrete oppgaver, de må jobbe» (3). Her reporterer Lien hva lederen sa i direkte tale. De Fina påpeker at utsagt fra personer med makt har en tendens til å bli rapportert noe oftere i direkte tale enn utsagn fra dem uten makt eller med mindre makt (for eksempel immigranter). Dette kan gi et inntrykk av at immigranter husker nøyaktig hva som ble sagt på grunn av det detaljerte innholdet i instruksjonen de mottar (De Fina, 2003, s. 116–117; 122). Når Lien velger å gjengi lederens utsagn på denne måten, tydeliggjør hun hans sentrale rolle: Det er han som bestemmer. Subjektet «de» (ansatte) etterfulgt av modalverbet «må», som uttrykker plikt eller nødvendighet, signaliserer at «de» har plikt til å gjennomføre oppgavene de har blitt tildelt. Ved å påpeke at alle har sin egen konkrete oppgave, og ved å bruke pronomenet «de» som ikke inkluderer Lien, plasserer lederen henne utenfor det faglige felleskapet.

I Liens fortelling er lederen posisjonert som en person med mye makt. Det viser seg at det er en vesentlig forskjell mellom Liens forventninger og det lederen har ment å tilby. Hun forventet å få jobbe med en konkret oppgave og å delta i et faglig fellesskap. Lederen på sin side har ment å tilby henne en praksisplass til språktrening, uten at det skal kreve tid og innsats fra de ansatte. Selv om praksisplassen ble vurdert som relevant i forhold til hennes medbrakte kompetanse, får Lien dermed ikke mulighet til å delta og bidra faglig, og dermed heller ikke mulighet til å vise og bruke den kompetansen hun har fra før.

Senere samme dag blir hun invitert til å være med på et møte der ulike oppgaver og saker blir diskutert i plenum (4–8). Lien føler seg uforberedt og passiv. Hun fremstiller de ansatte på arbeidsplassen med en sterkere grad av handlekraft. I linje 4 knytter hun subjektet «de» (ansatte) til verbet «diskuterte», etterfulgt av det direkte objektet «oppgaver». Å diskutere er en handling med en sterk grad av handlekraft, og som involverer flere likestilte og engasjerte partnere. Lien er plassert i dette fellesskapet, men fordi hun ikke kjenner til oppgavene de diskuterer (5, 6), har hun verken forutsetning til å forstå hva som foregår eller mulighet til å delta. Dermed posisjonerer hun seg som en outsider, en som ikke er faglig likestilt, i motsetning til de ansatte på praksisplassen som var både faglig dyktige,

engasjerte og handlende. Hele situasjonen opplevdes veldig slitsom og stressende for Lien (8, 9). Det å føle seg utenfor og unyttig gjør at Lien igjen mister motivasjonen, og hun klarer verken å få med seg det som blir diskutert på møtet eller å se noen sammenheng mellom de ulike aktivitetene på praksisplassen og de viktige diskusjonene som blir tatt opp på møtet. Når Lien sier: «Det var veldig stressende, jeg føler meg at hodet mitt virker ikke, fordi jeg forstår ingenting» (9, 10), er det ikke det språklige som hun sliter med, men de ulike temaene som blir drøftet og som er ukjente for henne. Hun har ikke rukket å samle inn kunnskap om den aktuelle praksisplassen, og hun føler seg tilsidesatt, noe som gir fysiske utslag og gjør henne sliten og stresset (8, 9).

Praksisen går ikke som Lien hadde forventet: Hun fikk verken opplæring eller mulighet til å delta i ulike aktiviteter på praksisplassen som hun hadde forestilt seg. Hun ble betraktet som en språkpraksisdeltaker, og hennes faglige kompetanse ble ikke sett. Det forestilte felleskapet som hun ønsket å være en del av mens hun kjempet for å konstruere og rekonstruere en ny identitet i Norge, ble kraftig nedjustert i løpet av de to første dagene på praksisplassen. Lien mistet både motivasjonen og ambisjonen om å vise seg fram og bruke sin medbrakte kompetanse.

Følgende utdrag er en fortsettelse av Liens fortelling om hvordan hun hadde det på praksisplassen, som initieres av min tolking og oppsummering av hennes fortelling så langt.

Utdrag 7. En praksisdeltaker som har gitt opp kampen om tilgang til sitt forestilte samfunn

1. T. Så det du sier egentlig er at du synes at det er meningsløst å ikke få
2. delta i noen av de oppgavene som de snakker om, du føler at du er
3. utenfor, og så har du lyst til å være en del av de ...
4. L. Ja, og så jeg vet at de kan ikke gjøre det, fordi de har, hvordan skal jeg
5. forklare? De har ikke tid, noen ganger de er veldig redde for å si til meg ...
6. T. Hvilket ord kan du bruke for å beskrive situasjonen?
7. L. Du har forklart oss, men nå har jeg ... Lukke døra! De lukker døra for meg!
8. Jeg vet [...] Jeg kan ikke bli med dem.
9. T. Du føler at det er vanskelig å åpne den døra hvis de ikke åpner den for
10. deg ...
11. L. Det er umulig!
12. T. Det er umulig?

13. L. Sjefen sender meg til ansatte selvfølgelig, kanskje han tror at jeg skal
14. snakke med dem, eller de skal gi meg mer tid, men ansatte må jobbe, ansatte
15. må bli ferdig med oppgaver som de må gjøre ferdig i løpet av en dag. En
16. annen ting, jeg tar initiativ så mange ganger at nå jeg kan ikke mer, jeg kan
17. ikke gjøre mer. Fordi nå er det avhengig av dem. Vil de ønske meg å bli med
18. dem? Nei!

I dette utdraget befinner Lien seg i en «her-og-nå»-situasjon der hun evaluerer og reflekterer over praksissituasjonen. Etter å ha hørt på Lien en stund, prøver jeg å oppsummere kort hva hun har sagt (1, 2, 3), og i linje 4 svarer Lien bekreftende på min oppsummering. Hun bruker pronomenet «jeg» om seg selv (i forhold til meg), og «de» om de ansatte på praksisplassen, og hun knytter verbet «vet» med subjektet «jeg» etterfulgt av en nominal leddsetning: «jeg vet at de kan ikke gjøre det» (4) og «Jeg vet [...] Jeg kan ikke bli med dem!» (8). «Å vite» i denne sammenhengen betyr å være sikker på noe. I de nominale setningene bruker hun modalverbet «kan», som i dette tilfelle uttrykker tillatelse, og når uttrykket følges av «ikke», er det nærliggende å tolke setningene som et forbud (Golden, Mac Donald & Ryen, 2014, s. 78). Dette forbudet gjelder både Lien og de ansatte på kontoret. Lien er altså sikker på at det er forbudt for ansatte på praksisplassen å inkludere Lien i de konkrete oppgavene, og det er forbudt for Lien å bli med dem.

Det virker som om Lien har kartlagt sitt eget problem og akseptert sin posisjon som språkpraksisdeltaker, og dermed som inkompetent både språklig og faglig. Lien kommer med flere begrunnelser for hvorfor hun mener at hun ikke kan bli en del av det faglige felleskapet. I linje 5, 14, 15 sier hun: «De har ikke tid» og «men ansatte må jobbe, ansatte må bli ferdig med oppgaver som de må gjøre ferdig i løpet av en dag». Her betrakter Lien ansatt-felleskapet fra et annet ståsted. Hun forstår hvordan en institusjon som denne fungerer, og observerer at også de ansatte arbeider under et usynlig maktforhold. Dette har hun antakelig sett i sammenheng med tilbakemeldingen hun fikk fra lederen i utdrag 8 (3).

Videre forteller Lien i linje 5: «noen ganger de er veldig redde for å si til meg». Jeg tolker dette som at Lien mente at ansatte på kontoret var redde for at sensitiv informasjon om deres brukere kunne komme på avveie. Derfor ble Lien utestengt fra det faglige felleskapet, som hun beskriver både konkret og metaforisk: «De lukker døra for meg!» Lien bruker aktiv setningsstruktur som viser en sterk grad av subjektiv handlekraft: Subjektet

«de» retter en direkte og konkret handling («lukker») mot det direkte objektet («døra»), med hensikt å stenge det indirekte objektet («meg»/Lien) ute. «Døra» brukes i bestemt form, og blir på den måten en metafor og et symbol for makt: «De» stenger ikke bare døra for å beskytte taushetsbelagt informasjon, men også inngangen til det forestilte fellesskapet. Lien er avhengig av at noen fra innsiden av døra skal åpne den om hun skal slippe inn: «Fordi nå er det avhengig av dem» (17). Det virker som om Lien har gitt opp kampen om å komme inn i det forestilte fellesskapet, noe hun gir uttrykk for i linje 16 og 17, der subjektet «jeg» knyttes til verbutrykket «tar initiativ» etterfulgt av kvantoren «mange ganger», og uttrykker den sterkeste graden av subjektiv handlekraft hos Lien. Her posisjonerer hun seg som en handlekraftig person som gjentatte ganger har kjempet for å komme inn, uten å lykkes, og som gir opp. Dette kommer fram i setningen «nå jeg kan ikke mer [...] jeg kan ikke gjøre mer» (17). «Kan» viser her til Liens evne og kapasitet til å kjempe videre, og «kan» i den betydningen kan også brukes som hovedverb. Ved å gjenta leddsetningen to ganger presiserer Lien også at hun har tapt kampen om å få innpass i sin forestilte verden, og dermed kampen om å rekonstruere sin legeidentitet på denne praksisplassen. Jeg minner om at De Fina, Schiffrin og Bamberg (2006, s. 7) viser til handlekraft som et toveisfenomen: På den ene siden konstruerer historiske og sosiokulturelle krefter i form av dominerende diskurser hvem taleren er uten å involvere hans/hennes handlekraft. På den andre siden posisjonerer taleren seg som en konstruktiv og interaktiv aktør og velger selv ulike midler for å konstruere sin identitet overfor andre og overfor de overnevnte dominerende diskursene. Som jeg ser det, ble Lien gitt en forhåndsbestemt identitet som språkpraksisdeltaker, noe som hindret henne i å få tilgang til og delta i den viktige faglige opplæringen som hun skulle få som praksisdeltaker. Til slutt valgte hun å gi opp kampen og aksepterte den tildelte identiteten.

4.2.4 Liens tilbakeblikk etter endt praksis

Den siste dagen på kurset var det tid for det siste intervjuet. Da prøvde Lien å kaste et blikk tilbake på den praksisperioden som hadde vært, og reflektere over hva som hadde skjedd gjennom hele perioden. Utdraget under ble initiert av spørsmålet: «Hvordan har praksisperioden vært?»

Utdrag 8. En språkpraksisdeltaker vs. en praksisdeltaker

1. L. praksisplassen var bra. Det hjalp meg mye med å [...] lytte bedre norsk.
2. Når nordmenn snakker, noen ganger snakker de veldig fort, så det var
3. vanskelig for meg å forstå hva de snakket om [...]. Men det hjalp meg veldig
4. mye da jeg begynte på praksisplassen min, [...] det hjalp meg veldig mye i
5. lytteprøven og så i leseprøven. Men hvis vi snakket om arbeidsliv, har jeg ikke
6. hatt så veldig hyggelig opplevelse, må jeg si deg, fordi de var veldig privat, de
7. likte ikke meg å være med dem. Jeg følte meg veldig utenfor.
8. [...] først jeg sa ok, [...] jeg måtte forstå at jeg ikke måtte ha så
9. mye forventning. Etterpå ble jeg vant til miljøet, situasjonen, men til slutt ble
10. jeg sliten, hvis det bare er en person som strever, [...]
11. strever, strever hele tiden uten å få noe tilbake, da kom det et punkt hvor du
12. sier nei, jeg gir opp, [...] Jeg kan ikke gjøre noe mer. [...] Jeg ble litt sliten.

Lien gir en tydelig evaluering av de to ulike aspektene ved praksisoppholdet: praksisplassen som språktreningsarena og som arbeidstrening. Som et sted for språktrening karakteriserer hun praksisplassen som et bra sted å være. Dette kommer tydelig frem i linje 2 og 3, der hun vurderer måten nordmenn snakker norsk på, og at det er en utfordring for henne når de snakker fort (2). Ved å plassere seg selv som direkte objekt («meg») i linjene 1, 3 og 4, posisjonerer hun seg selv som en fornøyd språkpraksisdeltaker som har fått hjelp til å bli bedre i norsk, noe som har vært viktig for henne når hun senere skulle ta norskprøver. Lien hadde derimot ikke gode erfaringer fra praksisplassen som et sted for arbeidstrening (5, 6). Hun beskriver praksisplassen som både lukket (6) og ekskluderende (7). Her forstår jeg det slik at Lien fikk lov til å være på praksisplassen som en språkpraksisdeltaker, og i den forstand ble hennes læringsbehov godt ivaretatt. Men Lien hadde forestilt seg at hensikten med praksis også skulle være arbeidstrening på en relevant praksisplass. Dette var spesielt viktig for henne siden hun anså det som en mulighet til å lære noe som skolen ikke kunne tilby. Det var på en relevant praksisplass at Lien hadde sett for seg muligheten til å gå videre mot arbeidslivet ved å konstruere og rekonstruere en yrkesidentitet som lege i Norge. Hun så dermed seg selv som en deltaker i sosiale prosesser som strakk seg ut over hennes direkte engasjement i praksis. Hun forestilte seg et faglig felleskap som hun ikke fikk medlemskap i. Wenger beskriver denne typen forestilling slik: «Imagination in this sense is looking at an apple seed and seeing a tree» (Norton, 2001, s. 163). I setningen «Jeg følte meg veldig

utenfor» (7) posisjonerer hun seg som en outsider. Når hun beskriver de ansatte som «privat» og dermed ekskluderende, og seg selv som en outsider, sikter hun til den arenaen der de faglige aktivitetene foregikk.

I linje 8 konstruerer Lien noen grad av handlekraft hos seg selv: «jeg måtte forstå at jeg ikke måtte ha så mye forventning». Etter at det første sjokket var over, bestemte hun seg for å nedjustere sine forventninger (8, 9). Lien bruker modalverbet «må», som signaliserer en plikt eller en nødvendighet. Dette kan tolkes som Liens egen tolkning og vurdering av situasjonen: Hun var nybegynner, hun var der for å lære norsk, og dermed måtte hun forstå at hun ikke skulle ha så høye forventninger om hva hun kunne få fra praksisplassen. Her viste Lien forståelse for rollen hun har fått utdelt på praksisplassen, og dermed posisjonerer hun seg som en reflektert person. Hun aksepterer den nye situasjonen og den tildelte rollen mens hun fortsetter å kjempe for å komme inn i det faglige felleskapet på praksisplassen (9).

Lien konstruerer handlekraft hos seg selv når hun beskriver sine egne handlinger i linje 9, 10, 11, og 12. I setningen «hvis det bare er en person som strever, strever, strever hele tiden uten å få noe tilbake, da kom det et punkt hvor du sier nei» posisjonerer Lien seg som en kjemper, som har kjempet en kontinuerlig kamp: Hun «strever hele tiden». Verbet «strever» gjentas tre ganger, noe som understreker intensiteten i hennes handling. Hun har jobbet hardt, men forgjeves. Når hun tar i bruk adverbet «bare», uttrykker hun en sterk følelse, en beklagelse. Pronomenet «du» tas i bruk for å vise til noe allment kjent, før hun går tilbake til sin egen situasjon, og påpeker at: «men til slutt ble jeg sliten, [...]jeg gir opp, [...] Jeg kan ikke gjøre noe mer» (12). Å «gi opp» betegner en handling en blir tvunget til å utføre når en innser at en har tapt, og når hun sier at hun ikke «kan» gjøre noe mer, formidler hun at hun verken så mulighet eller hadde evne til å fortsette kampen.

Det neste og siste utdraget ble initiert av mitt spørsmål: «Hvordan ser du veien videre?»

Utdrag 9. En handlekraftig person med blick mot framtiden

1. L. [...] jeg kan snakke mer nå, jeg kan forstå hva andre snakker om, nå hører
2. jeg på norske sanger, [...] Jeg pleier å høre på radio, nyheter, så det er veldig
3. bra. Og så leser jeg avis. Jeg kan lese hele VG, uten problem. [...] Så ja, jeg har
4. lært mye mer norsk, som kan hjelpe meg i framtid.
5. T. Så livet ditt har vært positivt på mange måter da ...

6. L. veldig positivt. Jeg har fått opplevelser fra mange forskjellige deler av
7. livet, også fra arbeidslivet. Det viser meg at det ikke er så lett å være en del
8. av samfunnet, eller være en del av arbeidslivet i Norge. Jeg må forstå det,
9. fordi jeg hadde en annen type idé i hodet mitt. Men nå forstår jeg bedre.
- 11 T. Så du tenker at det kan være utfordrende å komme deg ut i arbeidslivet i
12 Norge ...
13. L. Ja, det er det!
14. T. Men du vil fortsette å jobbe videre for å komme ut i arbeidslivet, ikke sant?
15. L. Ja, jeg skal fortsette.

I den første delen av utdraget beskriver og evaluerer Lien sin innsats i å lære norsk. Ved å bruke modalverbet «kan», som uttrykker evne og kapasitet til å snakke og forstå norsk, gir Lien en eksplisitt evaluering av sin norskkompetanse. Adverbet «mer» (1) peker mot en positiv utvikling. Adjektivet «bra» (3) og det forsterkende «veldig» (2), og senere preposisjonsuttrykket «uten problem» (3) er eksplisitte evalueringer som Lien bruker for å posisjonere seg som kompetent i norsk. Jeg må også nevne at på tidspunktet for det siste intervjuet hadde Lien bestått lytte- og leseprøven nivå B2, skriftlig og muntlig nivå B1, og hun var stolt av norskprøveresultatene. Dette hadde gitt henne motivasjon til å jobbe enda mer med norsk.

Verbuttrykk som uttrykker sterk handlekraft hos henne selv, finner vi i linje 1–4: «nå hører jeg på norske sanger», «Jeg pleier å høre på radio, nyheter, så det er veldig bra», «Og så leser jeg avis. Jeg kan lese hele VG, uten problem» og «jeg har lært mye mer norsk, som kan hjelpe meg i framtid». Her bruker Lien en enkel setningsoppbygging der subjektet «jeg» etterfølges av ulike verb i presens. At hun hører på norske sanger, indikerer både muntlig kompetanse og at hun er interessert i å bli kjent med norsk kultur. Det å høre på radio og nyheter er et tegn på at en behersker norsk muntlig på et høyt nivå og er interessert i samfunnet en lever i. Det samme gjeldet det å lese avis, og Lien presiserer at hun kan lese hele VG uten problem. Hun betrakter norskkompetansen som nyttig for framtiden. Slik posisjonerer hun seg som en handlekraftig person som er kompetent i og har kunnskap om norsk.

De utfordringene hun møtte i praksis har også bidratt til økt innsikt i både norsk arbeidsliv og samfunnet forøvrig, og på mange måter opplevdes de som positive (6, 7). Lien

konkluderer med at det ikke er lett for innvandrere å være en del av samfunnet, eller å være en del av arbeidslivet (7, 8). Når hun sier «Jeg må forstå det, fordi jeg hadde en annen type idé i hodet mitt. Men nå forstår jeg bedre!» (8, 9), ser jeg en tydelig forandring i hennes holdning i forhold til tidligere i semesteret. Det å være en del av arbeidslivet og samfunnet står like fullt sentralt i Liens forestilling om sin framtid i Norge. Selv om hun ser det som utfordrende å komme seg ut i arbeidslivet, vil hun fortsette å jobbe for å oppnå målet sitt (12–15). Lien fortalte også i intervjuet at hun kommer til å lete etter en ny og relevant praksisplass, og at hun kanskje skal få hjelp gjennom NAV. Det første målet er å lære nok norsk til å bestå Bergentesten i oktober 2016. Hun drømmer også om å bli mamma mens hun venter på godkjenningen av utdanningen fra SAK (nå Helsedirektoratet), og hun har innsett at hun muligens må ta videreutdanning dersom hun vil jobbe som lege i Norge.

5 Avslutning

I dette kapitlet viser jeg hvordan funnene fra min analyse brukes for å belyse mitt forskningsspørsmål, nemlig hvordan to voksne asiatiske språkinnlærere med høy faglig kompetanse fra hjemlandet konstruerer og forhandler frem sine identiteter mens de er på vei mot arbeidslivet i Norge. Problemstillingen blir belyst gjennom deltakernes narrativer, særlig ved å studere hvordan de posisjonerer seg i sine fortellinger. Analysen av ulike språklige trekk i narrative viser i hvilken grad de klarer å mobilisere sin handlekraft mens de jobber med å mestre språklæring og konstruere nye identiteter i løpet av seks måneder. I fire samtaler med meg, hvor jeg har brukt en intervjuguide, har hver av de to deltakerne fortalt om sitt tidligere liv som arbeidstaker i hvert sitt hjemland, om sine nye liv i Norge, om sine erfaringer med norskopplæring og arbeidspraksis på en relevant praksisplass i Norge og om forventninger og utfordringer de har som innvandrere i det norske arbeidslivet. Som Pavlenko og Lantolf (2014, s. 155) påpeker, er andrespråklæring en kompleks prosess i den forstand at den ikke bare handler om tilegnelse av et nytt språksystem som omfatter grammatiske, leksikalske og fonologiske former, men også om språkinnlæreres følelser og oppfatninger. Mens de lærer og tilegner seg et nytt språk, kjemper de også hver sin kontinuerlige kamp for å konstruere og rekonstruere ulike identiteter gjennom det nye språket som de er i ferd med å beherske i den nye og fremmede verdenen.

I mitt arbeid med analyse av deltakernes fortellinger har jeg benyttet De Finas posisjoneringsmodell, der hun undersøker forholdet mellom identitet og narrativer på ulike nivåer. Jeg har sett på ulike typer posisjoner som fortellerne tilskriver seg selv gjennom sine språklige valg, og som kan vise deres sosiale og personlige roller både i sine fortellinger og i sin fortellingsverden. Ved å se på bruk av pronomen i ulike posisjoner har jeg undersøkt hvem fortellingene handler om og hvem som er de ulike deltakerne i disse fortellingene. Ved å studere ulike handlinger der de ulike verbene og verbformene knyttes til ulike subjekter som utfører de ulike handlingene, har jeg sett på hvordan handlekraft som et toveisfenomen blir konstruert av både innlærerne og andre sosiale aktører. Ved å studere bruken av adjektiv, har jeg belyst hvordan ulike deltakere kategoriseres i ulike sammenhenger i fortellingene. Deltakernes fortellinger, her, blir sett på som refleksjon av og uttrykk for egne identiteter. Her forhandler fortellerne fram medlemskap i ulike fellesskap der de mener de hører til. En slik følelse av tilhørighet uttrykkes gjerne gjennom prosesser av kategorisering,

og er ofte definert av ulike verdier, holdninger og atferder. Fortellingene gir fortellerne mulighet til å klassifisere, evaluere og vurdere ulike aktører (inkludert seg selv) og aktørens (inkludert sine egne) handlinger mot implisitte eller eksplisitte normer og verdier. Disse verdiene og holdningene er knyttet til personene i fortellingene og de blir vurdert basert på kategorier som moral eller ikke-moral, normalitet eller abnormitet, tilstrekkelighet eller utilstrekkelighet ved de handlingene de utfører.

5.1 Oppsummering av funn

På det første intervjuet i begynnelsen av norskkurset hadde jeg fokus på deltakernes yrkesbakgrunn i tiden før de kom til Norge og tiden etter ankomsten. Hensikten var å få innblikk i hvordan de posisjonerte seg som arbeidstakere i hjemlandet. Hoa forhandler frem sin posisjon ved å vise til arbeidsplassen der hun tidligere var ansatt. Ved å beskrive arbeidsplassen sin som «verdenskjent», posisjonerer hun seg som en ansatt med solid faglig kompetanse. I fortellingen om sitt tidligere liv som arbeidstaker i Øst-Asia, velger Hoa bevisst pronomenet «vi» hun forteller om seg selv som arbeidstaker og sitt tidligere arbeid. Da identifiserer hun seg sterkt med andre på arbeidsplassen. Slik posisjonerer hun seg som en likeverdig medarbeider, og dermed like faglig kompetent. Når Hoa blir bedt om å forestille seg en fremtidig jobbmulighet i Norge, ser hun stadig tilbake til sitt tidligere liv som arbeidstaker, der hun viser til at hun «har lært mye, har hatt mye erfaring». Ved å vise hvem hun var i fortiden, forsøker hun å rekonstruere en identitet som kompetent arbeidstaker, og dermed konstruere en forestilt identitet som arbeidstaker i et forestilt profesjonelt felleskap på en fremtidig arbeidsplass i Norge.

Når Lien beskriver sin fortid som arbeidstaker i sitt hjemland, forhandler hun frem posisjonen ved å vise til sin tidligere arbeidsplass som «et kjent sykehus», som ikke alle hadde tilgang til. Lien konstruerer en sterk grad av handlekraft ved å posisjonere seg som en kjemper. Takket være hennes sterke vilje og handlekraft, hadde hun klart å skaffe seg innpass i den nesten utilgjengelige verdenen, en verden av eksperter, og dermed posisjonerer hun seg som en både handlende og kompetent person. I Liens forestilling eksisterer det en forestilt verden av eksperter som hun kaller for «a new doctor world», og det er denne verdenen hun har jobbet hardt for å bli medlem av. Drømmen om å bli en perfekt lege har hun tatt med seg videre til Norge. Hun beskriver legeyrket som «drømmejobb», og som «en viktig del» av sitt liv. Når Lien beskriver sin fortid som

arbeidstaker i sitt hjemland, rekonstruerer hun også en identitet som en kompetent lege, og dermed konstruerer hun en forestilt identitet som lege i Norge.

Gjennom disse fortellingene konstruerer, eller rettere sagt rekonstruerer, både Hoa og Lien en identitet som kompetent og erfaren arbeidstaker, en identitet som de ønsker å vise frem til potensielle arbeidsgivere i Norge.

Hoa fikk en praksisplass gjennom skolen som hun betraktet som relevant, og som hun var fornøyd med. I fortellingen bruker Hoa konsekvent pronomenet «jeg» om seg selv, og «de» eller «dem» om ansatte på praksisplassen, og på den måten tildeler hun seg rollen som en praksisdeltaker, en «outsider», som skal inn i et felleskap av eksperter. I en ny kontekst der man ikke har rukket å gjøre seg nye erfaringer, er det å ta fram og bruke det man kan fra før, en strategi mange andrespråksinnlærere benytter seg av. Hoa prøver å kompensere kunnskapsmangel ved å hente frem sine tidligere erfaringer. Slik posisjonerer hun seg som en erfaren praksisdeltaker. Selv om Hoa er fornøyd med praksisplassen, er hun bekymret for at hennes norskkompetanse ikke er bra nok, som igjen vil forhindre henne å gjennomføre jobben på en effektiv måte. Hoa hadde antakelig veldig høye forventninger til seg selv, og målet var å levere arbeidsoppgaver av høy kvalitet. Hun bekymret seg for å ikke klare å vise frem sin kompetanse på grunn av språk og tidsramme.

Lien var ikke fornøyd med den første praksisplassen som skolen skaffet henne. I Liens tilfelle var hennes rolle tydelig definert av de dominerende og konvensjonelle normene og reglene som eksisterer i det norske systemet, her representert av voksenopplæringscenteret. Det at Lien var i en språkopplæringsfase, og at hennes formelle kompetanse fra Asia ikke var godkjent hos SAK/Helsedirektoratet, gjorde at hun fikk praksisplass som pleieassistent på et sykehjem. Lien følte seg nedgradert, og det gjorde at hun tviholdt enda mer på identiteten som lege. Når Lien takket nei til praksisplassen, kan det tolkes som om hun forsøkte å verne om legeidentiteten. Norton (2001, s. 159) har påpekt at vi ikke bare konstruerer vår identitet gjennom de ulike virksomhetene vi engasjerer oss i, men også gjennom de praksisene vi velger å ikke delta i. Lien posisjonerte seg dermed som en handlende person som nektet å påta seg en pålagt identitet som pleieassistent.

Så kom den neste fasen da både Hoa og Lien var ute på praksisplass. Intervjuet med hver av dem ble foretatt på arbeidsplassen et par uker etter at de hadde startet.

Hoa opplevde at hun ble tatt godt imot, og at hennes tidligere arbeidserfaringer gjorde at det gikk relativt greit for henne å sette i gang med arbeidsoppgaven som hun ble

tildelt. Hoa konstruerer identiteter med varierende grad av handlekraft, ansvarlighet og autoritet i fortellingene sine ved å kombinere ulike verbformer med det handlende subjektet. Hoa bruker for eksempel verb som *å vite*, *å kunne*, og *å måtte* kombinert med ulike handlende verb for å markere tydelig at hun har både kunnskap, kapasitet, autoritet og ansvar til å gjennomføre jobben. Slik posisjonerer hun seg som en selvstendig og dyktig praksisdeltaker. Etter en stund på praksisplassen innså Hoa at den største utfordringen som hindret henne i å vise seg fram, var språket. Hun følte seg mislykket, og frykten for å gjøre en dårlig jobb var påtakelig. Norton (2001, s. 165–6) påpeker at forestilte felleskap kan ha en realitet som er like sterk som de felleskapene som deltakerne engasjerer seg i daglig, og at de til og med kan påvirke deltakernes investering og engasjement i læring. Dette ser vi også hos Hoa. Drømmen om å vise seg som en kompetent person var så sterk at den motiverte henne til å jobbe videre for å finne en annen måte å vise seg på, og hun lyktes med det. Slik kan man si at Hoa vant tilbake kontrollen, og kunne dermed posisjonere seg på nytt som en kompetent praksisdeltaker.

For Lien var praksisopplevelsen dessverre alt annet enn det hun hadde forestilt seg. Helt fra første dag ga hun uttrykk for at hun ikke følte seg velkommen. Gjennom Liens fortelling kommer det frem et skille mellom Liens forventninger til praksisplassen og det praksisplassen mente de kunne tilby henne. Lien forventet å bli inkludert i et arbeidsteam, og få delta i ulike helse relaterte aktiviteter. Lederen på praksisplassen mente på sin side at de bare kunne tilby henne en praksisplass til språktrening. Hun fikk dermed verken mulighet til opplæring eller til å bidra faglig selv om praksisplassen ble vurdert som høyst relevant i forhold til hennes formelle kompetanse. Følgelig fikk hun heller ikke mulighet til å finne ut om hun var kompetent nok til å gjennomføre ordinært arbeid på norsk. Hun kan sies å ha blitt posisjonert kun som en språkpraksisdeltaker, og dermed en faglig inkompetent deltaker på praksisplassen. Liens forventning om et forestilt felleskap som hun skulle bli en del av, ble redusert betraktelig etter den første uken på praksisplassen. Som Lien oppfattet det, var inngangen til dette felleskapet lukket for henne, konkretisert i metaforen «lukket dør» som et uttrykk for maktforhold. Til slutt innså Lien at hun hadde tapt kampen om å bli en del av en forestilt verden, og dermed også kampen om å rekonstruere sin legeidentitet på denne praksisplassen. De Fina, Schiffrin, og Bamberg (2006, s. 7) betrakter handlekraft som et toveisfenomen: På den ene siden konstruerer historiske og sosiokulturelle krefter i form av dominerende diskurser hvem taleren er, uten å involvere hans/hennes handlekraft. På den

andre siden velger taleren selv ulike midler for å konstruere sin identitet i forhold til de nevnte dominerende diskursene. Lien valgte å gi opp kampen om å rekonstruere en identitet som faglig person på denne praksisplassen, og hun godtok den pålagte identiteten som språkpraksisdeltaker.

Det siste intervjuet jeg hadde med Hoa og Lien, var rett etter endt praksis. Hoa var veldig fornøyd med praksisplassen sin. Hun fikk veldig gode tilbakemeldinger både på sin formelle kompetanse, personlige egnethet og på sin framgang i norsk. Hoa følte at hun hadde blitt en del av arbeidsplassen. I samtalen bruker Hoa pronomenet «vi», noe som tyder på at hun indentifiserer seg med praksisplassen. Hoa posisjonerer seg tydelig med handlekraft når hun formidler at det var hun som «hjelper dem», og dermed har fått vist seg frem og brukt den kompetansen som kreves. Hoa var fornøyd med de tilbakemeldingene hun fikk på sin selvstendighet og ansvarlighet. Tilbakemeldingene ga henne en bekreftelse på at hun var selvstendig og faglig kompetent, og slik kunne hun konstruere en identitet som mulig arbeidstaker i Norge i harmoni med sin tidligere yrkesidentitet.

Lien så tilbake på praksisperioden med blandede følelser. Praksisplassen var en bra plass for språktrening. Hun var fornøyd med den hjelpen hun hadde fått og følte at hennes språklige behov ble godt ivaretatt. Hun hadde derimot ikke en like god opplevelse av praksisplassen som et sted for arbeidstrening. Lien opplevde å bli ekskludert fra det faglige felleskapet. Lien anså en relevant praksisplass som hennes mulighet til å komme seg videre mot arbeidslivet, og hun håpet å få opplæring og etterhvert ta del i ulike arbeidsoppgaver. På den måten kunne hun komme seg videre med rekonstruksjonsprosessen av en yrkesidentitet som lege i Norge. Ved å ta i bruk ulike verb og verbuttrykk knyttet til utøvelse av ulike handlinger, demonstrerer Lien hvordan hun fremforhandler posisjoner som en «outsider», en person som «gir opp» etter mange tøffe kamper, og hvordan hun blir posisjonert av andre på praksisplassen som en «språkpraksisdeltaker», og dermed faglig inkompetent. Lien har endret sine forventninger til en fremtidig karriere i helsevesenet i Norge. Praksisoppholdet har på mange måter gitt henne økt innsikt i både det norske arbeidslivet og samfunnet hun lever i. Til tross for utfordringene har Lien fortsatt en drøm om å komme seg ut i arbeidslivet, og hun vil jobbe videre for å oppnå sitt mål om å bli lege i Norge.

Hoa og Lien viser gjennom sine fortellinger hvordan de kjemper hver sin kamp om å rekonstruere en identitet som de tidligere hadde som handlende og faglig kompetente

personer. Møtet med en praksisplass konkretiserer deres orientering mot fremtidig arbeidsliv i Norge, og konkretiserer deres arbeid med å rekonstruere en forestilt identitet som arbeidstaker. Gjennom Hoa og Liens narrativer har vi sett hvordan de jobber med posisjoneringsarbeid mens de fremforhandler ulike posisjoner på hver sin praksisplass. Det å få være med i et felleskap på en praksisplass gjorde at Hoa fikk bedre innsikt i sin kompetanse og svakheter, noe som også gjorde at hun fikk mulighet til å forbedre seg. Lien fikk ikke de samme mulighetene som Hoa, ettersom hun ble utestengt fra det faglige felleskapet. Som en følge av dette fikk hun ikke mulighet til å reflektere over sine styrker og svakheter som deltaker i faglig arbeid, og dermed ikke samme mulighet til å finne ut hva hun trenger å bli bedre på for å nå sitt karrieremål.

5.2 Sammenlignende diskusjon

Hoa og Lien bruker ulike språklige innfallsvinkler i sine narrativer for å fremforhandle ulike identiteter. Slik framstår de som to ulike handlende individer. Likevel ser vi et felles mønster i deres posisjoneringsarbeid. Begge var meget opptatte av å forhandle og vise frem en identitet som dyktige og kompetente arbeidstakere da de bodde i hjemlandet sitt. Dette posisjoneringsarbeidet har vært spesielt viktig i deres fortellinger, da de var svært opptatte av å komme inn på en relevant praksisplass i forhold til deres medbragte formelle kompetanse. En relevant praksisplass ble betraktet av både Hoa og Lien som et springbrett videre ut i arbeidslivet. De var ganske tydelige på at gjennom en relevant praksisplass der de får bruke sin faglige kompetanse i ulike grader, kunne de fort forbedre seg i både vanlig norsk og arbeidsnorsk. Det å ha språkkompetanse på ulike områder vil føre til at de blir oppfattet som selvstendige av andre på praksisplassen, og dermed kan de trygt vise frem sin kompetanse, og bidra med det de kan der det er behov. Hoa og Lien har uten tvil større utfordringer i overgangsfasen til arbeidsmarkedet enn morsmålsbrukere med tilsvarende kompetanse når det gjelder muligheten til å få en relevant jobb, på grunn av både språk og kontaktnett. Arbeidserfaring på en faglig relevant arbeidsplass vil øke deres sjanse til å få jobb etter norskkurset. Det er fordi referanser og en jobbattest fra en norsk arbeidsplass etter endt praksisperiode gir en potensiell arbeidsgiver mulighet til å undersøke og vurdere en arbeidssøkers kompetanse og evne til å passe inn i et norsk arbeidsfellesskap. Slik sett er referanser fra en relevant praksisplass verdifulle for dem i en senere jobbsøkningsprosess.

Som det kom fram i analysen, forsøker begge på hver sin måte å fremforhandle et medlemskap i arbeidsfellesskapet på praksisplassen med sterk grad av handlekraft. Hoa hadde høy ambisjon om å vise seg fram som en kompetent praksisdeltaker for sine veiledere. Mens hun arbeidet med en konkret arbeidsoppgave, innså hun fort at hennes manglende språkferdigheter forhindret hennes fremdrift. Hun ble skuffet over seg selv, men nektet å gi opp. Hoas ønske om å vise frem sin kompetanse var så sterk at hun til slutt fant en løsning som gjorde at hun både klarte å vise seg frem og fikk anerkjennelse for sin kompetanse og innsats. Slik forhandlet hun frem et medlemskap i et arbeidsfellesskap og en identitet som kompetent praksisdeltaker. Hoa ble motivert til å gå videre med praksis for å bli enda bedre i norsk og arbeidsnorsk i påvente av at en jobbmulighet dukket opp. Lien var ikke like heldig. Hun ble forhåndsdefinert av praksisplassen som språkpraksisdeltaker, og fikk kun tilgang til praksisplassen som en plass for språktrening. Slik ble hun framstilt som inkompetent i norsk, og dermed også inkompetent i fag, av både leder og veiledere på praksisplassen. Lien hadde imidlertid en annen forventning overfor sin praksisplass. Hun forventet å bli inkludert som en del av arbeidsfellesskapet på praksisplassen, noe hun opplevde at ikke skjedde. Gjentatte ganger forsøkte hun å forhandle frem en posisjon som praksisdeltaker med tilgang til arbeidstrening, og gang på gang opplevde hun å bli avvist. Til slutt ga hun opp og aksepterte den pålagte identiteten som språkpraksisdeltaker. Lien fikk aldri mulighet til reell arbeidstrening, og heller ikke mulighet til å reflektere over hvordan det var å bruke sin formelle kompetanse på en norsk arbeidsplass. Lien var skuffet over at hun ikke lyktes i sin forhandling om et medlemskap i arbeidsfellesskapet på praksisplassen. I fortellingene sine bruker Lien konsekvent pronomenet «de» om praksisplassen, og «jeg» om seg selv, noe som tyder på at hun ikke identifiserer seg med denne praksisplassen. Likevel har praksisoppholdet bidratt til å øke hennes innsikt i hva hun kunne oppnå foreløpig som arbeidstaker, og hvordan hun vil gå frem for å oppnå legedrømmen i Norge en gang i fremtiden. I mellomtiden jobber hun for å bli enda bedre i norsk.

Begrepene forestilt fellesskap (*imagined society*) og forestilt identitet (*imagined identity*) har vært spesielt viktige for mitt analysearbeid. De har gitt meg mulighet til å se verden slik oppleves fra deltakernes ståsted, og til å se hvordan de reflekterer over sin fortid og planlegger sin framtid når de jobber med posisjoneringsarbeid i nåtid. Forestillingen om en identitet som kompetent deltaker i et fellesskap av eksperter i Norge har motivert Hoa til å gå videre med språklæring, både på skolen og i praksis. Forestilling om en identitet som lege

var en direkte årsak til at Lien takket nei til å bli med i et felleskap hun ikke følte seg hjemme i, og dermed opprettholdt hun en forestilt identitet som lege i fremtiden i Norge, en drøm som hun jobber videre for å oppnå.

I sitt posisjoneringsarbeid vendte både Hoa og Lien stadig tilbake til sitt tidligere liv for å enten referere til erfaringer eller få en oversikt over hvem de er. Mens de jobbet med å få bedre kompetanse i norsk på skolen og ute i praksis, hadde de alltid et blikk rettet mot fremtiden, der de forestilte seg en profesjonell verden som de skulle bli medlemmer av. Denne forestilte verdenen fremsto som håndfast, og hadde en sterk innvirkning på deres engasjement i språklæring. En manglende bevissthet om deltakernes forestilte felleskap og forestilte identitet kan hindre en lærers evner til å skape rom for læringsaktiviteter som deltakerne kan engasjere seg i. Mens Hoa og Lien var aktivt engasjert i klasseromspraksis, utviklet de hvert sitt forestilte samfunn som noe som strakte seg ut over de fire veggene i klasserommet. Slike forestilte samfunn er ikke nødvendigvis tilgjengelige for den læreren som utelukkende er opptatt av deltakernes tilstedeværelse, snarere enn av deltakernes fantasier og forestillinger om sin fremtid. Ulike deltakere har ulike forestilte samfunn, noe som vi også har sett hos Hoa og Lien. Disse forestilte samfunnene kan best forstås i sammenheng med innlæreres unike investering i målspråket og under hvilke betingelser de tar språket i bruk, påpeker Norton (2001, s. 165). Begrepet «investering» avslører språkinnlæreres sosiale og historisk konstruerte forhold til målspråket og deres ofte ambivalente ønske om å lære og praktisere det. Når en språkinnlærer snakker, utveksler han eller hun informasjon med en eller flere målspråkbrukere, samtidig med at de også er i en prosess med å konstruere og rekonstruere en følelse av hvem de er og hvordan de forholder seg til den sosiale verdenen. Deltakerne i min masteravhandling investerer i norsk med håp om at de vil få et bredere spekter av symbolske og materielle ressurser, som igjen vil øke deres verdi i den sosiale verdenen. De forventer slik sett å få god avkastning på sine investeringer i målspråket i form av tilgang til privilegiene i samfunnet på lik linje med morsmålsbrukere. I Hoas tilfelle handler det om å beherske et arbeidsspråk som gjør at hun kan stå frem og vise sin kompetanse og bli sett på som en kompetent person på praksisplassen. Når det gjelder Lien, handler språkinvestering om å realisere en forestilt identitet som lege i Norge i fremtiden. Selv om Lien ikke hadde de samme mulighetene til å utfolde seg på praksisplassen som Hoa, slutter ikke Lien å investere i norsk, for hennes drøm om å bli lege i Norge var så sterk at hun innså at språket var eneste mulighet for å komme

seg videre mot målet. Slik kan en investering i målspråket betraktes også som en investering i språkkinnlærerens egen identitet.

Begge kursdeltakerne anså praksisplassen som en viktig forutsetning for å gå videre ut i arbeidslivet i Norge. I utdrag 8 forklarer Hoa hvorfor hun mener en relevant praksisplass er spesielt viktig for henne. Som novise på en arbeidsplass i Norge er hun redd for å bli oppfattet som uvitende og dermed bli møtt med fordommer og føle seg stigmatisert på grunn av språket. Det samme gjelder Lien (utdrag 4, linje 9–10). Lien var i tillegg redd for at rollen som pleieassistent på et sykehjem ville gjøre veien til legeidentiteten enda lengre, eller helt borte for henne. Begge ga tydelig uttrykk for at en irrelevant praksisplass i enda større grad ville forhindret dem fra å vise frem sin kompetanse. En irrelevant praksisplass ville gjort dem enda mer avhengig av veiledning og opplæring, i tillegg til at opplæringsfasen ville blitt unødvendig forlenget.

Som en konsekvens av det som har kommet frem gjennom Hoa og Liens fortellinger, synes det viktig at skolen samarbeider og kommuniserer godt med de ulike praksisplassene for å finne en mest mulig optimal praksisplass for den enkelte. Erfaringsmessig har arbeidsgivere ulike forventninger og planer for ulike praksisdeltakere. De kan ønske å stille arbeidsplassen til rådighet som arena for språktrening eller bare åpne døren uten en nærmere plan for innhold og mål for praksisperioden. Mange arbeidsgivere finner en form og et innhold etterhvert som de blir kjent med deltakeren og ser hva vedkommende kan bidra med. Andre har et ferdig opplegg før oppstart. For deltakerne er ikke en praksisplass kun et sted for språktrening. De ønsker seg en relevant praksisplass der de kan lære seg arbeidsspråk, arbeidskultur og få opplæring i hvordan de kan utføre ulike ordinære arbeidsoppgaver med god veiledning og tilrettelegging. Målet for de fleste deltakerne er å kunne vise seg frem, få en referanse og kanskje jobb på den aktuelle arbeidsplassen. En relevant praksisplass med tilgang til ulike arbeidsoppgaver, tilpasset arbeidsopplæring og veiledning etter behov, gjorde at Hoa kunne delta og bidra aktivt på praksisplassen, og dermed kunne lære seg norsk og arbeidsnorsk veldig fort. I tillegg klarte Hoa å vise seg fram på en god og trygg måte. Hoa fikk bedre innsikt i hva hun foreløpig kunne og på hvilke områder hun trengte å forbedre seg, noe som var viktig og nødvendig i hennes opplæringsprosess. Det kan imidlertid synes som at en relevant praksisplass uten mulighet for arbeidstrening kan virke mot sin hensikt for innlærere med akademisk bakgrunn. Praksis som en ren språktreningsplass, uten mulighet til å delta og bidra ut fra egen kompetanse,

gjorde at Lien følte seg utestengt, og til slutt ga opp. Lien fikk mulighet til språktrening gjennom praksisperioden, og ble flinkere i norsk. Hun fikk imidlertid ikke mulighet til å finne ut hvordan det var å jobbe på denne praksisplassen, og dermed ikke innsikt i sin kompetanses styrker og svakheter.

5.3 Anvendelse av funnene

Innvandrere som skal bo og leve i Norge, skal komme i jobb, bli skattebetalere, lære norsk og bli deltakende samfunnsborgere, fastslår regjeringen i stortingsmeldingen *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*, som kom ut før sommeren 2016 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016).

Stortingsmeldingen tar utgangspunkt i migrasjonssituasjonen i Europa og Norge i 2015 og 2016. I meldingen presenterer regjeringen hvordan integreringstiltak bør organiseres for at flere nyankomne innvandrere med fluktbakgrunn skal komme raskere i jobb eller utdanning og få en fast tilknytning til arbeidslivet. Regjeringen ønsker altså å få til en nasjonal dugnad, med dette målet. Å kartlegge den enkeltes kompetanse tidlig gjør det i større grad mulig å tilpasse, dimensjonere og prioritere det tilbudet innvandreren får. Som en del av handlingsplanen *Vi trenger innvandreres kompetanse* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013) som jeg nevnte innledningsvis, foreslås det tiltak om bedre tilpasset norskopplæring for at innvandrere med høyere utdanning skal kunne lære norsk raskere og få en opplæring som i større grad er rettet mot det yrket de skal utøve, slik at de raskere kan bruke sin kompetanse i arbeidslivet. Regjeringen presiserer at målgruppen er personer som har plikt og rett til å delta i opplæring i norsk og samfunnsfag etter introduksjonsloven.

Innvandrere med høyere formell kompetanse som ønsker å etablere seg i Norge, mangler ofte et nettverk som kan hjelpe dem ut i arbeidslivet. Med de foreslåtte tiltakene i stortingsmeldingen *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk* legges det til rette for at de både får hjelp til å lære seg norsk og samfunnskunnskap samt større tilgang til praksisplasser i arbeidslivet som er relevante for deres formelle kompetanse. For å lykkes i arbeidsdeltakelse kreves det at innvandrere behersker norsk på et høyt nivå i tillegg til at de har god forståelse av det samfunnet de lever i. Dette forutsetter at de får innpass og kan delta aktivt i arbeidslivet og at arbeidsgiverne er villige til å gi dem mulighet til både å lære språk og bidra med faglig relevante oppgaver. Sett i lys av Liens og Hoas erfaringer fra

praksisplass i arbeidslivet må altså både tilgang til arbeidslivet og et relevant innhold i form av reell deltakelse og reelle oppgaver være tilstede samtidig. Det er ikke tilstrekkelig kun å få innpass slik Lien fikk.

5.4 Oppgavens begrensning

Denne masteravhandlingen undersøker og belyser hvordan to språkinnlærere konstruerer og rekonstruerer sine identiteter mens de er på vei mot arbeidslivet i Norge. Jeg har konsentrert meg om deres historier der de forteller om sine erfaringer og opplevelser, og funnene mine har blitt tolket ut fra deres perspektiv. Gjennom analysen av intervjumaterialet har jeg vist hvordan de utvikler og konstruerer sine identiteter i møte med nokså ulike erfaringer av innpass på ulike arbeidsplasser. Jeg mener funnene gir viktig innsikt i identitetskonstruksjon hos innvandrere med akademisk bakgrunn. Jeg har imidlertid valgt å ikke se på andre aktørers oppfatninger og opplevelser av praksisforholdene, da det er innlærernes opplevelse som har vært mitt fokus. Samtaler eller intervjuer med sentrale personer som ledere, veiledere eller kollegaer på de aktuelle praksisplassene kunne ha gitt innsikt i *deres* opplevelser og oppfatninger, og dermed en mer omfattende forståelse av praksissituasjonene. Innsikten som denne avhandlingen gir kan like fullt anvendes til å forbedre integreringsarbeid i Norge.

Kilder

- Ahearn, M.L. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 2001 (30), 109–37. Hentet fra <http://www.annualreviews.org/journal/anthro>.
- Andenæs, E. (2011). Språkopplæring på arbeidsplassen. I Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet, *Godt no(rs)k? – om språk og integrering* (48–55). <http://www.imdi.no/contentassets/595804b05ee84e1da7dab7a27ad44ffc/rapport-2011-godt-norsk--om-sprak-og-integrering>.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (revidert utg). New York: Verso.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, M. (2004). Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellings, and Identities. I C. Daiute & C. Lightfoot, *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE publications.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012) *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6, 2012–2013). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013) *Vi trenger innvandrernes kompetanse*. (Handlingsplan 2013–2016). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-vi-trenger-innvandrernes-k/id735937/>
- Benwell, B. & Stokoe, L. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berge, P.L. & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. Theory and methods. *Social Science Information* 16 (6), 645–668.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. London/Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7, 4–5.

- Daiute, C. & Lightfoot, C. (2004). *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE publications.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative. A study of Immigrant Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (Red.) (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. New York: Cambridge University Press
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essay on face to face behavior*, New York: Pantheon.
- Golden, A. & Monsen, M. (2015). Vurdering av tekster skrevet til norskprøvene for voksne. I A. Golden og E. Selj (Red.), *Skriving på andrespråket. Vurdering, opplæring, elevenes stemmer* (201–215) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A., Mac Donald, K. & Ryen, E. (2014). *Norsk som fremmedspråk: grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, J. (2003). Innsamling av språklige data: Informanter, introspeksjon og korpus. I Johannessen, J. (Red.), *På språkjakt*. Oslo: Unibub forlag.
- Johnstone, B. (2000). *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016) *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. (Meld. St. 30, 2015–2016).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/>
- Kramsch, C. (2012). *The multilingual Subject*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Mead G. (1956). Self and other. In A. Strauss (Red.), *The social Psychology of George Herbert Mead*. Chicago: Chicago University Press.
- Miller, Elizabeth R. (2010). Agency in the making: Adult Immigrants' Accounts of language Learning and Work. *TESOL Quarterly* vol. 44, Nr.3 (465-487)
- Moghaddam, F. & Harré, R. (2010). Words, conflicts and political processes. I F. Moghaddam & R. Harré (Red.), *Words of Conflict, Words of War: How the language we use in political processes sparks fighting*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology* 1 (1), 35–59.

- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. I M. Breen (Red.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, (159–171). London: Pearson Education Limited.
- Norton, B & Kanno, Y. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education* 2 (4), 241–249.
- Norton, B & Pavlenko, A. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. I J. Cummins & C. Davison (Red.), *International Handbook of English Language Teaching*, (669–680). New York, NY: Springer.
- Norton, B & Gao Y. (2008). Identity, investment, and chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication* 18 (1), 109–120. Doi:10.1075/japc.18.1.107nor.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching* vol. 44 Nr.4, (412–446). <http://journals.cambridge.org> 14.Sept. 2011
- Pavlenko, A & Lantolf, J. (2014). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I Lantolf, J. (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York: Oxford University Press.
- Schilling, N. (2013). Surveys and interviews. I Podesva, R.J. & Sharma, D. (Red.), *Research Methods in Linguistics*, New York: Cambridge University Press (96–115).
- Sollid, Hilde (2002). Om observatørens paradoks. *Målbryting* 6, 175–190.
- SSB. (2016a, 20. oktober). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. Hentet 23.04. 2016 fra <http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>.
- SSB. (2016b, 8. juni). Sysselsetting blant innvandrere. Hentet 05.03.2016 fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/innvregsys/aar/2016-06-08>.
- Lanza, E., Kongslien, I. & Golden, A. SKI-prosjektet .Universitetet i Oslo. (2014, 29. oktober). Language, culture and identity in migrant narratives (SKI). Hentet 12.12.2015 fra <http://www.hf.uio.no/iln/english/research/projects/ski/>
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A sociocultural Perspective*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Vonen, A. (2003). Arbeid med informanter I feltarbeid med “eksotiske” språk. I Johannessen, J. (Red.), *På språkjakt*. Oslo: Unipub forlag

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervju før praksis

Fortid

- Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn? Hva studerte du? Hvilken grad har du oppnådd?
- Kan du fortelle litt om dine yrkeserfaringer?
- Trivdes du med det du gjorde?
- Hvilken posisjon/stilling hadde du?
- Hvor mye betyr yrket ditt for deg og for ditt liv?
- Hva er dine positive og negative erfaringer m.h.t. arbeidsliv generelt? Har du eksempler?
- I hvilken situasjon føler du deg sikker eller usikker på arbeidsplassen i ditt hjemland? Hvordan/ på hvilken måte?

Nåtid/framtid

- Når kom du til Norge?
- Hvorfor kom du til Norge?
- Hva vet du om arbeidslivet i Norge?
- Hva forventer du av yrkeslivet ditt i Norge?
- I hvor stor grad ønsker du å gjøre det samme i Norge?
- Hvilken rolle ser du for deg på en arbeidsplass i Norge?
- Kan du beskrive deg selv med tre eller fem adjektiv?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som arbeidstaker?
- Hvordan tror du andre kommer til å oppfatte deg som arbeidstaker i Norge?
- Hva tenker du er målet ditt som arbeidstaker i Norge?
- Hvor mye eller hvor sterkt knyttet er du til morsmålet ditt?
- I hvor stor grad føler du at du beholder eller mister deg selv når du daglig må uttrykke deg selv/snakke norsk på arbeidsplassen?

Intervju etter praksis

- Hvordan har praksisperioden vært til nå?
- Hvordan har livet ditt vært til nå?
- Hvorfor tror du livet ditt ble på den måten? Hva har skjedd? Hva har vært vanskelig/positivt? Er det noen faktorer som du mener er spesielt viktige som du gjerne vil fortelle? Ev. noen konkrete eksempler?
- Hva tenker du om arbeidslivet i Norge nå? Vil du fortsette å jobbe for å komme deg ut i arbeid? Hvis ja, hva må du gjøre for å komme dit?
- Hvordan ser du veien videre? Hvilke mål/ønsker har du for framtiden? Hvordan kommer du dit?

Vedlegg 2 Transkripsjonskonvensjoner

// Utelatt kortere del eller setninger med repeterende innhold

[...] Utelatt gjentakelse eller nøling i en setning

[ord] Min egen tolkning

... Lang pause

[hjemlandet] Anonymisering av opprinnelseslandet