

Masteroppgave

Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norskdidaktikk

November 2018

*Lærebøkernes bidrag i arbeidsrettet
norskopplæring for voksne innvandrere*

En kvalitativ analyse av hvordan lærebøkene som brukes i opplæringen i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere svarer på kravet om arbeidsrettet opplæring

Liz Andrine Rønning Nordby

Kandidatnummer.: 314



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
Abstract	9
1. Introduksjon	11
1.1 Bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3 Avgrensninger	14
1.4 Oppgavens struktur	15
1.5 Begrepsavklaringer	17
2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	20
2.1 Situasjonen på arbeidsmarkedet for innvandrere i dagens Norge	21
2.1.1 Hvilken relevans har dette for faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere?	22
2.2 Om andrespråksinnlæring og -opplæring	23
2.2.1 Mellomspråk	26
2.2.2 Voksne elever i andrespråksopplæring	29
2.2.3 Hva menes med arbeidsrettet språkopplæring?	31
2.3 Det felles europeiske rammeverket for språk	34
2.4 Teori om og forskning på lærebøker og læremidler	35
2.4.1 Forskning på lærebøker	37
3. Metode	42
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	42
3.2 Hermeneutisk metode	43
3.3 Diskursanalyse	45
3.4 Tekstanalyse og læreboka	47
3.5 Utvalg og analyseprosessen	48
4. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere	52
4.1 Læreplanens mål	52
4.2 Tilpasset opplæring	55
5. Presentasjon av læreverkene som analyseres	59
5.1 God i norsk 1 (2017)	59
5.2 Mer norsk (2012)	60

5.3 Stein på stein (2014).....	63
6. Analyse og diskusjon.....	65
6.1 Identitet og andrespråksopplæring.....	65
6.2 Språklig nivå i lærebøkene.....	69
6.3 Hvilke yrker presenteres i lærebøkene og hvordan?.....	71
6.3.1 Yrkestekstene i God i norsk 1.....	72
6.3.2 Andre tekster om yrker.....	76
6.4 Fokus på utdanning.....	78
6.5 Formelle og uformelle regler, normer og forventninger i arbeidslivet.....	80
6.5.1 Likestilling, diskrimineringsvern og like muligheter.....	80
6.5.2 Formelle regler, rettigheter og plikter.....	83
6.5.3 Normer, forventninger og kultur.....	86
6.6 Lærebøkene som erstatning for språkpraksis på arbeidsplass.....	91
7. Avslutning.....	94
7.1 Oppsummering og konklusjoner.....	94
7.2 Videre forskning.....	97
8. Litteratur- og referanseliste.....	99
Vedlegg.....	105
Vedlegg 1: Oversikt over yrker i yrkestekstene fra God i norsk 1.....	105
Vedlegg 2: Oversikt over yrker nevnt i andre tekster i God i norsk 1.....	106
Vedlegg 3: Oversikt over yrker nevnt i Mer norsk.....	107
Vedlegg 4: Oversikt over yrker nevnt i Stein på stein.....	108
Vedlegg 5: Oversikt over tema knyttet til arbeidsrettet opplæring og hvor de er omtalt i de ulike lærebøkene, ekskl. yrker og yrkesbeskrivelser.....	109
Vedlegg 6: Kompetansemål i læreplanen knyttet til arbeidsrettet opplæring.....	111
Vedlegg 7: Innledende analysekategorier.....	113

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over yrker i yrkestekstene fra *God i norsk 1*

Vedlegg 2: Oversikt over yrker nevnt i andre tekster i *God i norsk 1*

Vedlegg 3: Oversikt over yrker nevnt i *Mer norsk*

Vedlegg 4: Oversikt over yrker nevnt i *Stein på stein*

Vedlegg 5: Oversikt over tema knyttet til arbeidsrettet opplæring og hvor de er omtalt i de ulike lærebøkene

Vedlegg 6: Kompetansemål i læreplanen med tilknytning til arbeidsrettet opplæring

Vedlegg 7: Innledende analysekategorier

Forord

Nå skal altså de siste ordene skrives. De som skal leses først. Med disse ordene markerer jeg punktum for et utdanningsløp som begynte høsten 2013, noe som nå føles som veldig, veldig lenge siden. Med et mål som mange ganger har virket helt uoppnåelig. Jeg skal ikke legge skjul på at det er emosjonelt å skrive disse ordene. Mange mennesker fortjener en takk.

Først og fremst, takk til min veileder, Mette Elisabeth Nergård, for tålmodighet og omsorg, og for at du ikke ga meg opp, heller ikke da jeg måtte ta et års pause hvor ingenting ble gjort. Takk for gode faglige råd og kommentarer, også de jeg ikke har tatt hensyn til.

Mange lærere og forelesere jeg har møtt gjennom hele mitt utdanningsløp fortjener en takk. For å ha gitt meg tro på at jeg klarer og for å ha delt sin entusiasme for undervisning og læring. Ingen nevnt, ingen glemt.

Takk til min nærmeste leder på jobb, fordi du har tilrettelagt så jeg kan studere ved siden av full jobb, og for at du aldri lar det være noen tvil om at du setter pris på meg. Takk til alle kollegaer for at dere deler av kunnskap dere har ervervet gjennom mange, mange år som lærere. En spesiell takk fortjener Gro og Rebecca, som jeg deler kontor med og som har bidratt med oppmuntring, omsorg og faglige diskusjoner, mer verdifullt enn dere vet selv. Takk til alle elevene mine, dere er min viktigste kilde til inspirasjon og engasjement. Takk for at dere er med på å skape et læringsmiljø der jeg også lærer enormt mye. Dere er superhelter!

Til slutt; takk til familie og venner, for tålmodighet når jeg har vært helt fraværende de siste fire månedene. Takk til de to kattene som har ligget på skrivebordet og vært selskap i den tidvis ensomme skriveprosessen. Takk til Gustav, fantastiske ungen min, for tålmodighet, omsorg og for at du minner meg på hva som betyr mest! Takk til min partner, Ole-Albert, for hjelp til korrekturlesing, med formuleringer og for at du *alltid* har plass og rom for det som er viktig for meg. Det er utvilsomt den største kjærlighetserklæringen jeg har fått noen gang.

Oslo, 15.11.18

Liz Nordby



Tidlig i skoleåret 2018 spurte jeg mine elever hva det betyr for dem å lære norsk, og dermed ble dette tankekartet til. Jeg synes det er en fin illustrasjon på hvor mange ulike aspekter som finnes i det å lære seg et nytt språk, for en som er voksen innvandrer. Det viser også hvilket indre kaos det kan innebære. Alle ordene som står her, samt hvor på tankekartet de er plassert, er mine elevers verk. Mitt eneste bidrag er å formidle deres tanker.

Sammendrag

Denne oppgaven er en norskdidaktisk masteroppgave levert på studieprogrammet Skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet – storbyuniversitetet, høsten 2018. Oppgaven er en kvalitativ analyse av tre lærebøker som brukes på opplæringen i faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Fokuset for analysen er arbeidsrettet språkopplæring, og problemstillingen som besvares er: På hvilken måte imøtekommer lærebøkene i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere kravet fra læreplanen om fokus på arbeidsrettet opplæring? Lærebøkene som er analysert er *God i norsk 1* (Berg & Hofset, 2017b), *Mer norsk* (Nilsen & Gjerseth, 2012b) og *Stein på stein* (Ellingsen & Donald, 2014b).

Utgangspunktet for studien er forskning på innvandreres situasjon på arbeidsmarkedet i Norge i dag, samt en revidering av læreplanen for faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere fra 2012. Etter revideringen ble det poengtert at den arbeidsrettede opplæringen skulle få større fokus og at det skulle det gis stort rom for å tilpasse opplæringen til den enkelte klasse og deltaker. På denne måten skal alle deltakere få en opplæring som er nyttig for dem, spesielt med tanke på å øke mulighetene for deltakelse i arbeidslivet og selvforsørgelse. Samtidig viser forskning på innvandrere og arbeidsdeltakelse at norskkunnskaper er viktig for muligheten til å få jobb, men også at innvandrere i større grad enn majoritetsbefolkningen står utenfor arbeidslivet, har jobber med stor usikkerhet, lav lønn og få karrieremuligheter, og er overkvalifiserte til jobben de står i. Innvandrere som kommer til Norge med utdanning fra hjemlandet, opplever i stor grad at utdanningen deres ikke hjelper dem å få arbeid her og at de står i arbeidsforhold hvor de ikke får nyttiggjort sin utdanning. Dette til tross for at mange innvandrere har kompetanse som er etterspurt i Norge. Den samme forskningen viser også at innvandrere opplever at opplæringen de får i norsk og samfunnskunnskap er lite relevant for deres deltakelse i arbeidslivet.

De viktigste funnene i undersøkelsen er at lærebøkene gir en bred oversikt over vanlige yrker i det norske samfunnet, samtidig som hvilke yrker som presenteres og hvordan de presenteres i stor grad sammenfaller med hvordan arbeidsmarkedet i Norge i dag er delt. Videre viser undersøkelsen at lærebøkene er vage og utydelige når de informerer om normer, forventninger og kultur, til tross for at de har et stort omfang av tekster som kan knyttes til disse temaene.

Når lærebøkene behandler disse temaene, tyr de ofte til åpne spørsmål og formuleringer som krever tolkning og allerede kjennskap til kulturen og normene for å forstå hva som antydes. Lærebøkene har også et svakt fokus på utdanning, og informerer i liten grad om utdanningsmuligheter. Det er dessuten store forskjeller i de språklige nivåene mellom lærebøkene, også mellom lærebøker som er ment å brukes på samme nivå i opplæringen. Utover dette er lærebøkene i hovedsak like når det gjelder oppbygning, struktur og gjennomgang av ulike tema. De holder seg dessuten til temaene som læreplanen foreslår at knyttes til opplærings- og arbeidslivsdomenet.

Abstract

This is a master's thesis in Norwegian language didactics, turned in during the autumn semester of 2018, as part of the master's program in Educational Sciences for Basic Education at OsloMet – Oslo Metropolitan University. The thesis is a qualitative analysis of three textbooks used in the course Norwegian and Civics for Adult Immigrants. The focus of the analysis has been employment related language education, and the research question I have sought to answer is: How do the textbooks in the course Norwegian and Civics for Adult Immigrants meet the requirement from the curriculum that the course be employment related? The textbooks which have been subject to analysis are: *God i norsk 1* (Berg & Hofset, 2017b), *Mer norsk* (Nilsen & Gjerseth, 2012b) og *Stein på stein* (Ellingsen & Donald, 2014b).

The point of departure for the study has been research into the conditions for immigrants in the Norwegian labour market, as well as a revision of the curriculum for Norwegian and Civics for Adult Immigrants, carried out in 2012. After the revision, it was stressed that employment related education should be given greater emphasis, and that there should be room for customizing the course for individual classes and participants. In this way, all the participants should be provided with an education which is useful to them, with greater opportunities for labour market participation and self-maintenance. At the same time, research into immigrant participation in the labour market shows that knowledge of Norwegian increases the likelihood of employment, but also that immigrants to a greater extent than the majority population are unemployed, have low job security, low salaries, few career options, and that they tend to be over-qualified for the jobs they have. Immigrants who come to Norway with an education from their native countries tend to experience that their education do not help them gain employment, and that they are employed in such a way that their education is not useful. This is despite the fact that many immigrants have qualifications which are in demand in Norway. The same research also shows that immigrants tend to experience that their Norwegian and civics education is of little relevance for their participation in the labour market.

The most important findings of this study are that the textbooks provide a broad overview of common professions in the Norwegian society, while the way in which the professions are presented largely conform to gendered and socio-cultural divides in the actual Norwegian

labour market. Furthermore, this analysis has shown that the textbooks are vague when they inform of norms, expectations and culture in the work place, despite having a wide variety of texts which inform participants of these subjects. When the textbooks treat these subjects, they often use open-ended questions and phrases which demand both interpretation, and pre-existing knowledge of said culture and norms, in order to understand what is being suggested. The textbooks also have little emphasis on education, and only to a limited extent inform the participants of educational opportunities. Additionally, there are great differences between the textbooks in terms of language difficulty, even between textbooks aimed at courses of the same level. Apart from these differences, the textbooks have more or less the same structure and treatment of topics. They also keep to the topics which the curriculum suggests be related to the domains of education and labour.

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap er for mange innvandrere deres første arena for deltakelse i det norske samfunnet. Det er her de møter norske normer og regler, det er her de får innføring i viktige norske verdier og det er her de fleste får sine første erfaringer med å høre, snakke, lese og skrive på norsk i en formell opplærings situasjon. Dette gjør voksenopplæringen til en særdeles viktig arena for integrering, da det er her grunnsteinen legges for likeverdig deltakelse i samfunnet. God integrering er avgjørende, for både «oss og dem» og det er bred enighet om, både faglig og politisk, at opplæringen innvandrere mottar er avgjørende for suksess (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s. 51). Likevel er andrespråkopplæring for voksne innvandrere svakt belyst i tidligere forskning, og den forskningen som finnes tar i hovedsak for seg vurdering og alfabetisering (Monsen, 2015, s. 374–377, 385). Samtidig påpeker en rapport fra 2011 at det er behov for mer forskning på sosial utjevning og inkludering, og fremhever innvandrere og språklige minoriteter (Aspøy & Tønder, 2012, s. 26). Når det er norskopplæringen som har ansvaret for å kvalifisere innvandrere til deltakelse i arbeidsmarkedet, innebærer det at også norskopplæringen har et ansvar for å bidra til sosial utjevning. Rapporten *Norskopplæring for voksne innvandrere – en kunnskapsoppsummering* som ble gitt ut av Kompetanse Norge i september 2018, bekrefter funnene i Monsens artikkel fra 2015, og peker dessuten på at både Spor 2-deltakere og læremidlene som brukes i undervisningen har fått lite oppmerksomhet i norsk forskning (Randen, Monsen, Steien, Hagen & Pajaro, 2018, s. 31–32, 42–43).

Den konkrete ideen til denne oppgaven kom da jeg leste artikkelen *Når høyere utdanning ikke er nok*, der Fosslund og Aure (2011) beskriver hvordan innvandrere med høy utdanning fra hjemlandet opplever at opplæringen i norsk og samfunnskunnskap ikke gir dem tilstrekkelig mestring av språket til å integreres på det norske arbeidsmarkedet, og at selv om flere innvandrere deltar i arbeidslivet nå enn før, blir mange av dem værende i yrker med små muligheter for karriere og stor usikkerhet. Dette innebærer at den kompetansen de har, og som med stor sannsynlighet ville vært verdifull for oss, går tapt. Vi ser at innvandrere har høyere grad av arbeidsledighet enn andre deler av den norske befolkningen. Spesielt gjelder dette innvandrere fra Asia og Afrika. Samtidig har innvandrere i snitt lavere inntekt sammenliknet med resten av befolkningen, samtidig som forskjellene mellom kjønnene er større blant

innvandrere enn i resten av befolkningen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s. 51–52). Jeg vil også legge til at vi er heldige i Norge som har Statistisk sentralbyrå, hvor det publiseres statistikk og forskning som er fritt tilgjengelig for alle. Også de kan bekrefte at for innvandrere er arbeidsmarkedet mer utilgjengelig, lønningene dårligere og arbeidsledigheten større, enn for resten av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2014, 2017b). Fordi *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, har som primært mål for opplæringen å kvalifisere innvandrere til deltakelse i arbeidslivet og gjøre dem i stand til selvforsørgelse, er dette derfor noe som angår norskfaget og norskdidaktikken.

På bakgrunn av dette ønsker jeg i denne studien å legge vekt på spor 2-deltakere og lærebøkene som brukes i opplæringen. Spor 2-deltakere beskrives i læreplanen som «deltakere som har en del skolegang» (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 8). At jeg velger å undersøke lærebøkene som brukes i undervisningen, skyldes at undervisningen i norsk skole er svært lærebokstyrt og lærebøkene har dermed en viktig funksjon i opplæringen (Imsen, 2012, s. 330–331).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

En endring i læreplanen i norsk og samfunnskunnskap fra 2012 skal gjøre opplæringen elevene, eller deltakerne som de kalles i voksenopplæringen, får mer arbeidsrettet og dermed sørge for at de i større grad tilegner seg kompetanse og ferdigheter som kan nyttiggjøres i arbeidslivet og som gjør dem i stand til å lære videre etter at de er ferdige med den formelle opplæringen (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 3, 7). Vi vet også, som sagt, at undervisning i norske klasserom er styrt av lærebøkene, og at lærebøkene selvfølgelig skal gjenspeile kompetansemålene som finnes i læreplanen. Altså kan vi se på læreboka som en tolkning av læreplanen (Imsen, 2012, s. 330–331; Skrunes, 2010, s. 33). For at undervisningen dermed skal bli mer arbeidsrettet, er det viktig at også lærebøkene har dette fokuset. Det er også viktig å være bevisst på at det er i læreboka deltakerne blir fortalt hva som sees på som viktig og grunnleggende kunnskap i samfunnet de lever i (Skrunes, 2010, s. 15), og det er derfor interessant å se hvordan arbeidsliv og utdanning presenteres for en gruppe i samfunnet som på mange måter står på utsiden og må kvalifisere seg for å komme inn. Dette gjelder både formell kvalifikasjon, i form av dokumenterte språkkunnskaper som kreves for varig oppholdstillatelse, men også uformell kvalifisering i form av å bli en

kompetent nok bruker av majoritetsspråket til å delta i samfunnet ved yrkesdeltakelse, utdanning, frivillig arbeid og samfunnsliv for øvrig. Hva forteller lærebøkene om deltakernes muligheter til jobb eller utdanning? Hvordan viser lærebøkene at Norge er et samfunn med sterkt fokus på likestilling mellom kjønnene og like muligheter for alle på tvers av religion, hudfarge, etnisitet og bakgrunn? Har lærebøkene noe å bidra med når vi skal jobbe for et arbeidsmarked som er mindre delt, hvor nordmenn har én type jobb og innvandrere en annen? Lærebøkene kan neppe hjelpe i noen særlig grad dersom det er slik at innvandrere stenges ute fra arbeidsmarkedet, men de kan bidra til å øke deltakernes egen bevissthet om at det finnes muligheter. For hvordan skal de vite det om de ikke har hørt om det?

I denne oppgaven analyserer jeg noen av lærebøkene som finnes for opplæring på spor 2, med blikk på hvordan disse fokuserer på arbeidsliv og temaer som kan knyttes til arbeidsrettet opplæring. Jeg har i tillegg valgt å inkludere kunnskap og informasjon om mulighetene for videre utdanning inn i «arbeidsrettet opplæring»-begrepet. Dette fordi mange voksne som kun har fullført grunnskole eller videregående skole vil ha behov for mer utdanning for å kunne kvalifisere seg til varig arbeid. Lærebøkene jeg har valgt er alle i bruk på min arbeidsplass, og det varierer når de er gitt ut, men jeg har selvfølgelig forsøkt så langt det er mulig å velge lærebøker som er gitt ut nylig, da det ikke er noen hemmelighet at revidering av lærebøker er et tidkrevende prosjekt og det ville vært lite relevant å analysere lærebøker som kom ut før det økte fokuset på arbeidsrettet opplæring kom inn i læreplanen. I utgangspunktet var planen å inkludere både tekstbøker, arbeidsbøker og nettressurser ment for deltakerne i min analyse, men tidlig i analysearbeidet ble det klart for meg at arbeidsbøkene og nettressursene har oppgaver som i hovedsak fokuserer på å repetere og lære inn grammatikkunnskaper, og jeg bestemte meg derfor for å ekskludere disse fra analysen, da jeg mener det ikke ville tilført noe vesentlig å inkludere dem. På denne måten kan jeg gjennomføre en dypere analyse av tekstbøkene og jeg konsentrer meg om det som faktisk er relevant for arbeidsrettet opplæring. Når grammatikk skal læres, er det i utgangspunktet irrelevant om oppgaven omhandler verbet «jobbe» eller verbet «snakke», og derfor har ikke dette direkte relevans for arbeidsretting av norskopplæringen. De tre læreverkene jeg har valgt ut er *God i norsk 1* (Berg & Hofset, 2017a), *Stein på stein* (Ellingsen & Donald, 2014b) og *Mer norsk* (Nilsen & Gjerseth, 2012a). Nærmere beskrivelse av disse, samt begrunnelse for utvalget kommer senere i oppgaven.

Med utgangspunkt i artikkelen fra Fossland og Aure (2011), ønsker jeg i denne oppgaven å undersøke hvordan temaet arbeid og utdanning blir fremstilt for voksne innvandrere gjennom lærebøkene som brukes i undervisningen i faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Problemstillingen jeg skal besvare er følgende:

På hvilken måte imøtekommer lærebøkene i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere kravet fra læreplanen om fokus på arbeidsrettet opplæring?

For å kunne svare på problemstillingen, har jeg valgt å bryte dette ned i spørsmål som er mindre omfattende:

1. På hvilken måte informerer lærebøkene om den enkeltes muligheter innen yrkes- og/eller utdanningsvalg?
2. Hvordan behandler lærebøkene temaer som likestilling, diskrimineringsvern og like muligheter for alle?
3. Hva sier lærebøkene om formelle og uformelle regler, normer, krav, rettigheter og forventninger i arbeidslivet?
4. Finnes det tekster i lærebøkene som er egnet til å analysere og snakke om språkbruk i arbeidslivet og på arbeidsplassen?

1.3 Avgrensninger

Det er først og fremst viktig å påpeke at denne oppgaven ikke tar for seg om det er samsvar mellom lærebøkene og hva som fungerer for å arbeidsrette norskopplæringen. Dette er et tema det finnes veldig lite forskning på det, med unntak av en Fafo-rapport fra 2017 (Djuve, Kavli, Sterri & Bråten, 2017), samt noe forskning på kombinasjoner av ordinær språkopplæring i klasserommet i kombinasjon med det som kalles språkpraksis i bedrift, som altså er praksisarbeid der det er meningen at deltakerne skal få erfaring med språket i bruk på en arbeidsplass (F.eks. Furulund, 2016; Gregersen & Sletten, 2015; Pedersen, 2016). En oppgave som tok for seg dette, ville blitt en helt annen oppgave enn denne.

Det finnes dessuten et enormt utvalg av lærebøker og -midler til bruk i denne opplæringen, og jeg har derfor blitt tvunget til å gjøre noen valg i hvor mange jeg skal inkludere og hvilke. Valget falt på tre læreverk, og jeg mener å kunne si noe generaliserbart basert på disse tre, også fordi jeg i utvelgelsesprosessen leste gjennom langt flere og dermed har dannet meg et overordnet inntrykk av hva som finnes. Jeg mener å ha belegg for min påstand om at læreverkene som finnes er relativt like i oppbygning, innhold og utforming.

Til sist vil jeg påpeke at denne oppgaven ikke kan si noe om hvordan lærebøkene oppleves eller fungerer for de som faktisk bruker dem, hverken for deltakerne i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere eller for lærerne som bruker dem i sin undervisning. Jeg vurderte å inkludere deltakernes perspektiv i oppgaven, ved å intervjuer nåværende og/eller tidligere brukere av læreverkene, men innså at det ville krevd mye mer plass enn jeg har til rådighet. Jeg mener også at en slik oppgave ville vært mest hensiktsmessig dersom dette var hovedfokuset i oppgaven.

1.4 Oppgavens struktur

Jeg innleder denne oppgaven, i kapittel 2, med å gjøre rede for og diskutere teoretiske perspektiver og tidligere forskning som er relevant for å besvare denne oppgaven. I dette arbeidet har jeg favnet bredt, og inkludert tidligere forskning som tar for seg arbeidsrettet norskopplæring og forskning på norskopplæring for voksne innvandrere generelt. Jeg har også inkludert teori om voksenopplæring og andrespråksopplæring, og jeg har lagt vekt på å finne forskning som sier noe om behovet for språkopplæring for voksne som skal integreres i et samfunn, samt hvilke utfordringer som finnes knyttet til dette i dagens Norge. Fordi *Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012) er bygget på *Det felles Europeiske Rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet, 2011) har jeg inkludert en kortfattet beskrivelse av det i dette kapitlet. Kapitlet avsluttes med teori om og forskning på lærebøker og læremidler, både generelt og konkret om lærebøker for voksne innvandrere. Når det gjelder forskning på lærebøker for voksne innvandrere, finnes det dessverre svært lite annet enn en doktorgradsavhandling fra Sverige, skrevet av Jörgen Mattlar (2008). Denne har ikke arbeidsrettet opplæring som fokus, men tar for seg hvordan det svenske samfunnet introduseres for innvandrere gjennom lærebøkene som brukes i svenskopplæringen.

Videre beskriver og diskuterer jeg mine metodevalg i kapittel 3. Å analysere tekst innebærer i hovedsak å benytte seg av kvalitativ metode der det er sentralt å vurdere teksten som analyseres opp mot diskursen den er produsert og brukes i. Jeg gjør derfor rede for og diskuterer diskursanalyse og hermeneutikk i dette kapitlet, samt oppgaves relabilitet og validitet. For å kunne svare på oppgavens problemstillinger har jeg likevel i noen grad benyttet meg av kvantitativ metode, f.eks. i spørsmålet om i hvilken grad lærebøkene gir deltakerne oppgaver som knyttes til arbeidsliv og utdanning.

Kapittel 4 tar for seg *Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012) og diskuterer jeg noen deler av læreplanen som er sentrale for oppgaven min. Jeg har valgt å ikke bruke plass på å gjengi konkrete læreplanmål, men har laget en tabell med liste over de relevante læreplanmålene, som ligger som vedlegg til sist i oppgaven min.

I kapittel 5 presenterer jeg de tre læreverkene *God i norsk 1* (Berg & Hofset, 2017a, 2017b; Nikolaysen & Klippen, 2017), *Mer norsk* (Fagbokforlaget, u. å.; Nilsen & Gjersteth, 2012a, 2012b) og *Stein på stein* (Ellingsen & Donald, 2014a, 2014b, u. å.) som er de tre læreverkene jeg har valgt å analysere i denne oppgaven. *God i norsk 1* er et læreverk for A1/A2, mens *Mer norsk* og *Stein på stein* er læreverk for B1. Jeg gir en kort utgreiing for hvordan læreverkene er bygget opp, hvordan læreverkene er satt sammen av ulike bøker og hvordan de presenterer arbeid og utdanning før jeg tar fatt på selve analysen. Her beskriver jeg også oppgavesamlinger og nettressurser, for å gi en overordnet forståelse av hvordan læreverkene er bygget opp som helhet, selv om det kun er tekstbøkene som er inkludert i selve analysen.

Oppgavens 6. kapittel er selve analysedelen, hvor jeg presenterer min analyse av lærebøkene. Her innleder jeg med å gjøre rede for hvilke yrker og yrkesmuligheter som presenteres gjennom lærebøkene, og hvordan dette presenteres. Med hvordan mener jeg her faktorer som hvem som har ulike yrker (kjønn, kultur, bakgrunn), om det er valgt yrker med eller uten utdanningskrav, og i tilfelle om det er beskrevet hva som er utdanningsveien for å ha dette yrket, og om lærebøkene forteller hvilke arbeidsoppgaver dette yrket innebærer og eventuelt presenterer relevant vokabular. Videre gjør jeg rede for om og hvordan lærebøkene informerer

om mulighetene for utdanning. Fordi denne oppgaven tar for seg deltakere på spor 2, som er en deltakergruppe med veldig variert, men i hovedsak lavt etter norsk standard, utdanningsnivå, velger jeg å inkludere utdanning som en del av arbeidsrettet opplæring. Mange av deltakerne i denne gruppa vil ha behov for utdanning for å kvalifisere seg til deltakelse i arbeidslivet. I den neste delen belyser jeg hvordan lærebøkene behandler temaer som faller inn under formelle og uformelle regler, samt normer og forventninger, i arbeidslivet. Denne delen er igjen delt inn i en del som tar for seg teamene likestilling og diskrimineringsvern, en del som tar for seg de formelle reglene, pliktene og rettighetene knyttet til arbeidslivet, og til sist en del som tar for seg normer, forventninger og kultur, herunder temaer som språk, uformelle regler og etiske problemstillinger som kan dukke opp i arbeidslivet. Helt til sist presenterer jeg min analyse av læreboktekster som er egnet til å snakke om språkbruk på arbeidsplassen og i arbeidslivet.

I det 7. kapittelet oppsummerer jeg funnene og skriver konklusjonene, før jeg helt til sist presenterer mine tanker om hvordan denne forskningen bør tas videre.

Helt til sist i oppgaven, i kapittel 8, ligger litteratur og referanseliste. Til sist ligger vedlegg i form av tabeller som viser hva jeg fant i min kvantitative analyse av lærebøkene.

1.5 Begrepsavklaringer

Under følger en avklaring av begreper jeg mener det er viktig at leseren har på plass før denne oppgaven skal leses. Flere av begrepene blir beskrevet i mer detalj senere i oppgaven min, og jeg vil derfor skrive disse begrepsavklaringene så korte og konsise som mulig.

Voksne innvandrere i Norge får undervisning i norsk og samfunnskunnskap etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Denne læreplanen ble i 2012 revidert og fikk et økt fokus på arbeidsretting av norskopplæringen. (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012). Selve faget heter **norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere** og videre i oppgaven min bruker jeg stor N når jeg omtaler faget, selv om dette ikke er et egennavn, men for å tydeliggjøre at det er det konkrete faget jeg snakker om og ikke norsk og/eller samfunnskunnskap generelt som fagområde.

Kompetanse Norge definerer **arbeidsrettet språkopplæring** som opplæring med spesielt fokus på arbeidslivets normer, regler og språkbruk med mer. Dette skal gi innvandrere kompetanse i språket som brukes i arbeidslivet, slik at de blir kvalifisert til å både få og beholde arbeid. Det skal i tillegg gjøre dem rustet for livslang læring *om* arbeidslivet og *på* arbeidsplassen (Kompetanse Norge, 2016). Arbeidsrettet opplæring kalles også **arbeidsretting** (av norskopplæringen), og jeg veksler mellom disse begrepene i oppgaven.

Begrepet **deltaker** brukes om elevene som mottar opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Dette er den vanlige måten å omtale denne elevgruppa på i fagtekster, læreplanen og lærerveiledninger (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, f.eks. s. 4). Begrepet **innlærer** eller **andrespråksinnlærer** brukes om personer som er i prosessen med å lære et nytt språk (Utdanningsdirektoratet, 2011, f.eks. s. xii). Jeg velger derfor å holde meg til begrepet deltaker når jeg snakker om de konkrete elevene som får undervisning etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, mens jeg bruker begrepet innlærer eller andrespråksinnlærer når jeg snakker mer generelt om personer som lærer språk og andrespråk.

Med **andrespråk** menes et språk man lærer etter den tidligste språkinnlæringen, men ikke nødvendigvis språk nummer to. Alle språk som læres etter morsmålet, kalles andrespråk (Hilditch & Aarsæther, 2008, hele art.; Mitchel, Myles & Marsden, 2013, s. 1; Tenfjord & Berggren, 1999, s. 16). Dette begrepet diskuterer jeg dessuten bredere i kapittel 2 i oppgaven.

For å kunne tilby tilpasset opplæring, blir deltakerne gruppert i **spor** etter tidligere utdanningsnivå. **Spor 1** er deltakere med liten eller ingen utdanning fra tidligere, **spor 2** er deltakere med noe utdanning fra tidligere og **spor 3** er deltakere som har påbegynt eller fullført høyere utdanning tidligere (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 7–9).

Det felles Europeiske Rammeverket for språk er et referanseverktøy som er laget for å gi en felles europeisk forståelse av hva språklig kompetanse hos andrespråksbrukere innebærer. Her defineres språklig kompetanse etter 6 nivåer, fra A1 som er det laveste nivået av

språkkompetanse til C2 som er det høyeste nivået (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er vanlig å omtale *Det felles Europeiske Rammeverket for språk* som bare **Rammeverket**, og i denne oppgaven veksler jeg mellom å bruke det fulle navnet og å bruke Rammeverket. Rammeverket blir som nevnt beskrevet nærmere i kapittel 2.

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I det følgende kapittelet vil jeg beskrive og diskutere de teoretiske perspektivene og den tidligere forskningen jeg har brukt for å kunne svare på denne oppgaven. Normalt ville det kanskje vært naturlig å ha teoretiske perspektiver og tidligere forskning som to ulike deler, men fordi de er avhengige av hverandre og ikke minst utfyller hverandre, fant jeg det kunstig å skulle skille disse delene fra hverandre.

Jeg har valgt å begynne med teori om andrespråksinnlæring. Her presenteres også teori om voksenpedagogikk og dessuten hva arbeidsrettet språkopplæring innebærer. I denne sammenhengen har jeg i hovedsak valgt å omtale teori som handler om den konkrete språkopplæringen som arbeidsrettet opplæring er, fremfor å presentere mer generell teori om andrespråkopplæring. Dette er gjort delvis av plasshensyn, men mest fordi jeg mener teorien om arbeidsrettet språkopplæring har større relevans for problemstillingen enn den generelle teorien om andrespråksinnlæring. Deretter presenterer jeg *Det felles Europeiske rammeverket for språk* (2011), da det er dette som danner grunnlaget for læreplanen det undervises etter i norsk for innvandrere og som følgelig også danner grunnlaget for utformingen av lærebøkene som brukes i opplæringen her. Til sist har jeg sett det naturlig å belyse generell teori om lærebøker og læremidler, samt hva som er rådende forskning på hva den arbeidsrettede språkopplæringen for denne elevgruppa må vektlegge. Som tidligere nevnt finnes det lite tidligere forskning på arbeidsrettet språkopplæring, og jeg må innrømme at jeg savner forskning på hva *lærebøkene* bør inneholde. Det finnes noe forskning på hvordan arbeidsrettet språkopplæring bør gjennomføres og hvordan språket bør arbeides med i klasserommet, men også her er det etter mitt syn store mangler. Dette kan selvfølgelig skyldes at det tar tid å produsere forskning, dermed er tidsrommet fra 2012, da læreplanen i norsk og samfunnskunnskap fikk økt fokus på arbeidsrettet opplæring, og frem til i dag, kort i forskningssammenheng. Mye av det som finnes av forskning tar som tidligere nevnt for seg hvordan opplæring i klasserommet kan kombineres med praksis i arbeidsplass (F.eks. Furulund, 2016; Gregersen & Sletten, 2015; Pedersen, 2016). selv om dette ikke er modellen de fleste deltakere får opplæring etter (Djuve et al., 2017, s. 110).

2.1 Situasjonen på arbeidsmarkedet for innvandrere i dagens Norge

Som jeg nevnte innledningsvis, er det mye forskning som bygger opp under teorien om at innvandrere har dårligere tilgang til arbeidsmarkedet enn resten av befolkningen i Norge og at innvandrere som er i arbeid har en tendens til å tjene dårligere enn resten av befolkningen. I tillegg er det også større forskjeller mellom kjønnene enn blant resten av befolkningen. Statistikk viser også at det er store ulikheter mellom ulike innvandrergrupper med tanke på hva de tjener, hvilke yrker de har og hvilket utdanningsnivå de har. Arbeidsinnvandring fra EØS-land bidrar til at flere innvandrere er i arbeid enn tidligere, samtidig som det er tydelig at mulighetene for yrkesdeltakelse er dårligst for innvandrere fra afrikanske og asiatiske land. En annen faktor er at innvandrere i større grad enn resten av befolkningen er ansatt i arbeidsforhold hvor de er overkvalifiserte. Det er likevel verdt å nevne at det har vært en positiv endring på disse områdene de siste årene. I denne statistikken regner Statistiske sentralbyrå innvandrere som personer som er bosatt i Norge, men er født i utlandet og også har utenlandsfødte foreldre og besteforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2014, 2017a, 2017b, 2018).

Annen forskning viser indikasjoner på at arbeidsmarkedet noen steder i Norge er *delt*. Med et delt arbeidsmarked menes følgende:

Delt arbeidsmarked finner vi når (i) innvandrere og nordmenn jobber i ulike deler av arbeidsmarkedet, (ii) visse bransjer eller type virksomheter sysselsetter innvandrere med bestemte landbakgrunner, (iii) det stort sett bare jobber innvandrere i en bedrift eller bransje, (iv) bemanning i ulike deler av virksomheten er strukturert (hierarkisk) etter landbakgrunn, (v) rekruttering til bedriften skjer gjennom (lukkede) nettverk og kanaler med ansatte med samme landbakgrunn, (vi) landbakgrunn og gruppekjennetegn i større grad enn kompetanse avgjør sannsynligheten for å få jobb eller bli utestengt. (Søholt, Tronstad & Vestby, 2015, s. 74).

Kort oppsummert er noen av funnene som presenteres her at innvandrere er ansatt i jobber som er lite attraktive for nordmenn. Samtidig vises det at i noen tilfeller er slik at i bedrifter hvor innvandrere og nordmenn jobber sammen, er nordmenn ansatt som ledere, mens innvandrere jobber i produksjonen. Dette funnet viste seg både i helse- og omsorgssektoren, og i serviceernæringen. Rapporten til Søholt et.al. (ibid., s. 74–75) peker også på noen av de samme momentene som jeg har snakket om tidligere, som f.eks. at det kan være en sammenheng mellom innvandreernes opprinnelsesland og hvilken type jobber de er ansatt i, i

tillegg til at noen grupper av innvandrere oppfattes som mindre attraktive som ansatte enn andre grupper. Forskning fra tidligere viser de samme funnene (Aspøy & Tønder, 2012, s. 90–91).

2.1.1 Hvilken relevans har dette for faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere?

Ett av tiltakene som skal gi innvandrere bedre muligheter for yrkesdeltakelse er en mer arbeidsrettet språkopplæring, og norskopplæringen blir fra flere hold pekt på som nøkkelen til innpass på arbeidsmarkedet for innvandrerne. Marte Monsen (2015) beskriver i sin artikkel *Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag* en andrespråkopplæring der deltakerne lærer banaliteter og selvfølgeligheter, og der de opplever seg infantilisert og undervurdert. De samme funnene er sett i forskning fra Danmark, der deltakere i språkopplæringen beskriver at det er lite samsvar mellom det de lærer i danskopplæringen og den kompetansen de trenger i arbeidslivet, hvilket selvfølgelig er en utfordring, fordi språk er nøkkelen til kunne delta i arbeidslivet (Sørensen & Holmen, 2006, s. 4, 53–58). Når vi vet at innpass i arbeidsmarkedet er ett av de viktigste tiltakene for vellykket integrering (Imsen, 2012, s. 151; Nystad, 2017), er det viktig at vi ser på ulike måter å gjennomføre den opplæringen innvandrere har plikt og rett til, slik at vi kan gjøre dem rustet til å være deltakere i norsk arbeidsliv og samfunnsliv for øvrig. Det at forskning viser at selv innvandrere med lang botid i Norge og god språklig kompetanse har større sannsynlighet for å være utenfor arbeidslivet, ha vedvarende lav inntekt og bruke lang tid på å bli ansatt, (Fossland & Aure, 2011, s. 132–134) innebærer samtidig at nyankomne innvandrere står i særlig fare for å oppleve dette. En språkopplæring som kun lærer dem å snakke om mat, klær og været vil med høy sannsynlighet kunne forsterke disse utfordringene. Samtidig vil det være viktig å ha med seg at et økt fokus på arbeidsrettet språkopplæring kan medføre et for svakt fokus på andre sider ved samfunnsdeltakelse og livsmestring. Integrering handler ikke kun om deltakelse i arbeidslivet, men også om å ha like muligheter til å delta i politisk og frivillig arbeid, så vel som kulturliv (Randen et al., 2018, s. 33–34). Det er også godt dokumentert at den norske skolen i liten grad er egnet til å utjevne sosiale forskjeller og at barn av innvandrere er en spesielt utsatt gruppe i norsk skole (Haug, 2011a, s. 242–244; 2011b, s. 46–48; Imsen, 2012, s. 138–139; Skagen, 2012, s. 30). En styrking av mulighetene for likeverdig deltakelse for de voksne som kommer til Norge, vil dermed medføre en styrking av mulighetene for likeverdig deltakelse for generasjonene som kommer etter.

Som tidligere skrevet, har det de senere årene skjedd en positiv endring når det gjelder innvandreres deltakelse i arbeidslivet. Flere innvandrere enn før er i arbeid. Likevel er det slik at innvandrere på generell basis tjener langt mindre enn majoritetsbefolkningen, og de er sysselsatt i andre yrker enn majoritetsbefolkningen. I følge Statistisk sentralbyrå, heretter forkortet SSB (2017b), er det slik at innvandrere i gjennomsnitt tjener 86% av hva majoritetsbefolkningen tjener, og hvilke yrker de jobber innen, sammenfaller i stor grad med hvor de kommer fra. En langt større andel innvandrere enn majoritetsbefolkningen er i yrker som ikke har utdanningskrav (Fossland & Aure, 2011, s. 132). Statistikken til SSB forteller oss at dette er yrker innen renhold, hjelpearbeid og håndverk. Det finnes mulighet for utdanning i form av fagbrev innen disse yrkene, men det er ikke *nødvendig* for å utøve dem. Dessverre finnes det ikke (evt. har jeg ikke klart å finne den) statistikk som forteller oss noe om i hvilken grad innvandrere jobber som ufaglærte eller om de har fagbrev, men forskning forteller oss at innvandrere i større grad enn resten av befolkningen er overkvalifiserte i jobben sin, hvilket også medfører at vi går glipp av verdifull arbeidskraft (Fossland & Aure, 2011, s. 132; Statistisk sentralbyrå, 2014; Søholt et al., 2015, s. 19). Dette bør sees i sammenheng med at når innvandrere og majoritetsbefolkning i samme yrkesgruppe sammenliknes, er ikke lenger lønnsforskjellene like store (Statistisk sentralbyrå, 2017b). Dermed vil jeg våge å påstå at en av hovedutfordringene fremdeles er hvilke yrker som er tilgjengelige for innvandrere og hvordan innvandrere får tilgang, eller ikke får tilgang, til arbeidsmarkedet i Norge. Hva som ligger bak disse utfordringene, skal jeg ikke bruke så mye plass på, annet enn å henvise til Fossland og Aure (2011, s. 132–133) som hevder at det henger sammen med blant annet svake språkkunnskaper og for liten kjennskap til det norske arbeidsmarkedet. Fordi faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere har som primær oppgave å kvalifisere innvandrerne til arbeid og øke deres muligheter for selvforsørgelse, er faget en elementær del av arbeidet vi gjør med å integrere innvandrere på arbeidsmarkedet (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 3).

2.2 Om andrespråksinnlæring og -opplæring

Med begrepet andrespråk, mener vi alle språk som læres etter at et førstespråk, morsmålet, er etablert. Rent praktisk går skillet i treårsalderen, da morsmåletts strukturelle hovedtrekk normalt er godt etablert hos barnet ved denne alderen. Barn som får sin primærsosialisering på

to språk, f.eks. ved at foreldrene snakker ulike språk til barnet, vil dermed ha to morsmål. Andrespråket kan like gjerne være det 3. eller 10. språket man lærer, men en forutsetning er at språket læres i en kontekst hvor man også eksponeres for språket utenfor klasserommet, f.eks. ved at man lærer språket i et land man har flyttet til. Når norske ungdommer undervises i f.eks. tysk i et klasserom i Norge, er det dermed ikke andrespråksundervisning, men derimot fremmedspråksundervisning, mener blant annet Hilditch & Aarsæther (2008, hele art.) og Tenfjord & Berggren (2008, hele art.; 1999, s. 16). Mitchell, Myles & Marsden (2013, s. 1) har derimot en videre definisjon på hva et andrespråk er, der alle språk som læres etter førstespråket, uavhengig av kontekst, er andrespråk. Denne definisjonen velger de å bruke fordi de mener at selve prosessen med innlæringen av et annet språk enn morsmålet er den samme, uavhengig av hvor og hvorfor språket læres. Uavhengig av hvilken av disse to definisjonen man legger til grunn, er deltakerne i norskopplæringen for innvandrere helt klart andrespråksinnlærere.

Å skulle lære det som er majoritetsspråket der man lever, hvor det også kanskje er slik at man ikke behersker noe felles språk med majoritetsspråkbrukerne, gir både fordeler og utfordringer. Den fordel som er absolutt lettest å peke på er at innlæreren hører og leser språket brukt rundt seg hele tiden, og dermed får oppleve det i mange ulike kontekster, noe som igjen sørger for mange muligheter for læring. Dette medfører samtidig at innlæreren tvinges til å bruke andrespråket som sitt primære kommunikasjonsspråk med samfunnet, hvilket selvfølgelig kan være en stor fordel, men også by på utfordringer dersom man ikke klarer å gjøre seg forstått eller å forstå det som blir sagt eller skrevet til en. Det er ikke vanskelig å forstå at det kan føles både stigmatiserende og ubehagelig å skulle gi uttrykk for at man ikke forstår, samtidig som det kan oppstå situasjoner der innlæreren *tror* han forstår uten at han i realiteten gjør det. Begge situasjonene kan føre til at innlæreren gir uttrykk for å ha forstått uten at det faktisk er slik (Sørensen & Holmen, 2006, s. 49–52). På samme måte kan det selvfølgelig oppleves både vanskelig og umyndiggjørende å ikke være i stand til å kommunisere egne behov, meninger eller ønsker. Når jeg spør mine egne deltakere hva som er den største utfordringen ved å bo i Norge, er det mange av dem som svarer at det i Norge forventes at man har god evne til å selv finne den informasjonen man trenger, nesten alltid på en datamaskin, og at vi lever i en kultur preget av enorme mengder skrevet tekst og lite muntlig informasjonsoverføring.

Målet med å lære et andrespråk, må være å kunne delta i meningsfylt kommunikasjon med andre på målspråket, altså å ha evnen til «språklig deltakelse». Uttrykket er lånt fra Sørensen og Holmen (2006, s. 15) som definerer det slik:

Endelig må vi eksplisere, at vi med sproglig deltagelse mener at kommunisere meningsfylt med andre i forskjellige situasjoner, dvs. at forstå og påvirke andre og at udveksle mening mundtlig så vel som skriftlig.

De sentrale ordene i denne definisjonen er altså påvirke og utveksle. Å kunne påvirke og utveksle innebærer et annet nivå enn f.eks. bare å forstå og gjøre seg forstått. Å påvirke og utveksle innebærer en gjensidighet mellom de som kommuniserer, og forutsetter en viss form for likeverdighet. I dette ligger også viktige prinsipper for inkludering og integrering; en innvandrers som mestrer språket godt nok til å kunne både påvirke og utveksle mening med morsmålsbrukere, vil ha en langt større sjans for vellykket integrering enn de som ikke mestrer språket på samme nivå.

Michael Svendsen Pedersen (2018, s. 7–8) bruker begrepet «kommunikativ tilnærming til andrespråkopplæring», og mener med det et fokus på kommunikasjon i opplæringen. Palm og Stokke (2015, s. 84–85, 101) hevder at en viktig del av andrespråklæring er å lære den diskursen som finnes i klasserommet og å lære meningsfull kommunikasjon, og påpeker at det er viktig at elevene får anerkjennelse for kunnskapen og erfaringene de har fra førstespråket. Palm og Stokke snakker riktig nok om barn, men det er åpenbart at dette gjelder for voksne også. Evnen til å kommunisere handler blant annet om evne til å tilpasse språket etter situasjonen man kommuniserer i, hvem man kommuniserer med, hva som er målet med kommunikasjonen og hvordan kommunikasjonen foregår (Tenfjord & Berggren, 1999, s. 23–24). Dette krever en høy grad av språklig bevissthet hos andrespråksinnlærere. Wahlgren (2012, s. 64–68) presenterer Dreyfus & Dreyfus' teori om fem nivåer av kompetanse, der man begynner som novise og ender som ekspert. I følge deres teori har novisen et stort behov for regelstyrt handling, mens eksperten handler på intuisjon. Dette kan være en verdifull måte å se språkinnlæring på, der novisen vil bruke språket basert på det han kan om regler og normer, og samtidig ha behov for å tenke før han snakker, mens eksperten har kommet til et nivå der han intuitivt vet hvilke ord som skal brukes når, hvordan setningen skal settes sammen og hva han skal si. Å produsere en ytring vil dermed ikke kreve refleksjon eller planlegging i forkant. For å kunne nå et slikt nivå, er det avgjørende at man som andrespråksinnlærer får erfare språkbruk, både sin egen og andres, i meningsfulle og

autentiske situasjoner. Men, om man bruker disse fem språknivåene for å belyse språklig kompetanse, vil en språkbruker på ekspertnivå nødvendigvis være en morsmålsbruker med høy språkkompetanse. Det relevante spørsmålet da blir jo om det er nødvendig at andrespråksinnlærere når et ekspertnivå innen språkbruk? Svaret er nei. Det er nok sannsynligvis heller ikke en rimelig forventning. *Det felles europeiske rammeverket for språk* (2011, s. 25–27) beskriver 6 nivåer av språkbruk for andrespråksbrukere, basisnivå A1 og A2, selvstendig nivå B1 og B2, og avansert nivå C1 og C2. Her finner vi også at nivået B2, som omtales som «oversikt», defineres som å ha kompetanse som gjør en i stand til å kommunisere med «brukbar respons på situasjoner man normalt befinner seg i». At målet for opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere ikke for noen spor er høyere enn B1, og kun A2 for deltakere i spor 1 og 2, bekrefter at A2 er et nivå norske myndigheter anser som et adekvat nivå for å kunne delta i det norske samfunnet (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 8–9). Det er, utover det forventede A2/B1-målet i læreplanen, ikke definert klart hva som er gode nok språklige kunnskaper, men det er klart at dette vil variere fra situasjon til situasjon. Språkinnlæring krever tid, og det finnes flere ulike, internasjonale studier som viser at det kreves 2-4 år å utvikle grunnleggende muntlige ferdigheter, og at det kreves mye mer dersom innlæreren ikke har skolegang fra hjemlandet (Randen et al., 2018, s. 33–34).

2.2.1 Mellomspråk

Kunnskap om mellomspråk er sentralt for alle som skal drive med andrespråksundervisning. Frem til 1960-tallet var rådende teori om språkinnlæring at språk læres ved herming av språket man hørte rundt seg, og at språkinnlæring dermed var en mer passiv prosess enn det som er gjengs oppfattelse i dag. I et slikt behavioristisk læringssyn beskrives kunnskap, og dermed også uttrykk for kunnskap, som objektiv og kvantitativ. Følgene av dette er at uttrykk for kunnskap, er enten rett eller galt. Overfører vi dette til andrespråksinnlæring, får vi at når en innlærer uttrykker seg på målspråket, bruker han det enten riktig eller galt. Det er ingen mellomting. Da Chomsky fremsatte sin kognitivt fundamenterte læringsteori på 1960-tallet, hevdet han at språkinnlæring er en aktiv prosess hos innlæreren, og at utviklingen av det nye språket går gradvis og med utprøving av hypoteser innlæreren har laget basert på f.eks. grammatiske regler han har lært tidligere (Hilditch & Aarsæther, 2008, s. 44). Det er dette som er rådende teori innen språklæring i dag.

Mellomspråksteorien ble introdusert av Larry Selinker i 1972. Med begrepet mellomspråk menes det språket som brukes av innlærere når de er i fasen mellom det å være helt nybegynner og det å beherske et språk. Tenfjord og Berggren (1999, s. 22–23) argumenterer for at mellomspråket er en varietet av målspråket. Med målspråk mener de språket innlæreren er på vei til å lære, f.eks. norsk. Med varietet mener Tenfjord og Berggren at mellomspråket kan sees på som en sosiolektisk variasjon av målspråket. Sosiolektiske variasjoner av et språk er forskjeller i språk som brukes av ulike sosiale grupper eller enkeltpersoner, og er normalen i språk (Akselberg, 2008, s. 128–129). Mellomspråket er altså et «eget språk» med eget grammatisk og lingvistisk system, samt egen fonologi, morfologi og syntaks. Det er dessuten et språk som i varierende grad er egnet til å kommunisere med brukere av målspråket på (Tenfjord & Berggren, 1999, s. 20–23). Begrepet mellomspråk henviser samtidig til de kognitive, ubevisste prosessene hos andrespråksinnlærere (Hilditch & Aarsæther, 2008, s. 45–46). At mellomspråket er egnet til å kommunisere med brukere av målspråket på, viser at det ikke er nødvendig å nå Dreyfus & Dreyfus' ekspertnivå før man kan delta i meningsfylt kommunikasjon med andre. Dette har også konsekvenser for hvordan vi bør arbeide med språkopplæringen i klasserom, f.eks. ved at det bør legges vekt på at deltakerne får et språklig nivå som er egnet til å kommunisere i sammenheng med arbeid og utdanning, fremfor at det nødvendigvis skal være «korrekt» på alle måter. I tillegg må det understrekes for deltakerne at det er langt viktigere at de kommuniserer og uttrykker seg, enn at de gjør det med feilfritt språk, det er ingen grunn til å «vente med å snakke» til man mestrer språket. Et slikt perspektiv på forholdet mellom språk og arbeid, legger også føringer for hvordan lærebøkene i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere bør forholde seg til arbeidsrettet språkopplæring.

At mellomspråk er et eget språkssystem, medfører at det er noen språktrekk vi finner igjen. Disse er uavhengige av hvilket språk som er målspråket, og kan defineres som fem hovedtrekk: Mellomspråk er enkle språk, de er ustabile, de er preget av innlærerens morsmål, såkalt tverrspråklig innflytelse, de er variable og de følger forutsigbare utviklingstrekk (Tenfjord & Berggren, 1999, s. 29–30). Med mellomspråket som enkelt språk, menes det at språket likner målspråket, men i en mindre kompleks form. Dette kan f.eks. komme til uttrykk ved at innlæreren bruker samme tempus i verbet uavhengig av fortid, nåtid eller fremtid i fortellingen eller ved at innlæreren mangler synonymer som brukes for å skape meningsnyanser i språket blant morsmålsbrukere. Likevel er mellomspråk variable og

ustabile, på den måten at de er et «her og nå»-bilde på innlærerens kompetanse, og vil endre seg når innlærerens kompetanse endrer seg. Dette kan også komme til uttrykk ved at ulike former av samme ord forekommer innad i samme tekst, i tillegg til at mellomspråk er preget av større, og andre former for, variasjon enn fullt utbygde språkssystemer. I prosessen med å lære et andrespråk, er det ikke vanskelig å forstå at språket man produserer er preget av tverrspråklig innflytelse. I mange språk er plasseringen av setningsledd når vi danner setninger viktig, og dette kan medføre at andrespråksinnlærere tar med seg en plassering av setningsledd de er vant til fra morsmålet inn i norsk, og på den måten skriver ukorrekt norsk. Eksempelvis skriver mange av mine elever «Jeg er lærer norsk» fordi de har lært seg setningen «I am learning norwegian» på engelsk. Et annet utslag det kan gi er at ord som skrives mer eller mindre likt på begge språk, av innlærere blir brukt som om de hadde samme betydning selv om dette ikke stemmer. Også språktrekk som vi finner hos alle barn som lærer et morsmål, finnes hos andrespråksinnlærere. Et eksempel på dette er generalisering, og med det menes et «overforbruk» av et fenomen innlæreren har lært. I arbeidet med å lære det nye språket, lager innlæreren noen hypoteser for hvordan språket konstrueres og bruker disse i egen språklig produksjon. Det kan f.eks. være en hypotese om at verb får endelsen -dde i preteritum og innlæreren skriver derfor ord som «gådde» og «lodde» for han har lært (den korrekte termen) «hadde» (Hauge, 2014, s. 202–203). I følge Tenfjord og Berggren (1999, s. 30–44) er det forskning på hvordan andrespråksinnlærere lærer negasjon, som har gjort det mulig å hevde at mellomspråk følger forutsigbare utviklingstrekk.

Når det gjelder barn som språklige minoriteter i den norske skolen, hevdes det at de møtes med lave forventninger og fagstoff med for små utfordringer. Samtidig pekes det på at elevene må møte et språk de kan forstå, men som likevel kan være noe mer avansert enn elevene selv kan produsere, i tråd med Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone. I tillegg må elevene må oppfordres til aktiv språkbruk i kommunikasjon med andre (Hauge, 2014, s. 205; Palm & Stokke, 2015, s. 85). Selv om dette gjelder barn, er det ingen grunn til å tro at det skal være noe annerledes for voksne. En undervisning med for små utfordringer virker mot sin hensikt og er ikke motiverende, uavhengig av elevens alder. En opplæring som er tilrettelagt andrespråksinnlærere må sørge for at innlærerne får mulighet til å samtale, der det fokuseres på å bygge opp et aktivt, funksjonelt og stort ordforråd på norsk, sammen med veiledning på det fonologiske, slik at de blir i stand til å kommunisere på et språk som er forståelig., hevder Hauge (2014, s. 209–210). Her peker Hauge også på noe veldig viktig,

nemlig at god andrespråksopplæring må ta utgangspunkt i elevenes behov slik at det er undervisningen som tilpasser seg elevene, i motsetning til en opplæring der elevene må tilpasse seg undervisningen. Det er dette som er tilpasset undervisning i praksis.

2.2.2 Voksne elever i andrespråksopplæring

Finnes det en egen pedagogikk for voksenopplæring? Spørsmålet stilles av Wahlgren (2012, s. 11) i *Voksnes læreprosesser* og er et meget godt og viktig spørsmål. Det er klart at det er mye som skiller voksne elever fra barn og Wahlgren peker på to punkter der voksne klart skiller seg fra barn: Voksne elever forventer at innholdet i opplæringen har umiddelbar nytte for dem, og deres tidligere erfaringer med skole medfører at de har en forventning om en opplæring som er lærerstyrt og tradisjonell, som når læreren formidler og elevene lytter (ibid., s. 24–25). Disse to forutsetningene ved elevgruppa, medfører selvfølgelig noen føringer for hvordan undervisningen bør foregå og hva den skal inneholde. Det første punktet, forventningen om umiddelbar nytte, er ikke vanskelig å forstå. Voksne innvandrere som får norskopplæring har «dårlig tid». Mange møtes med et krav om å nå A1 for å kunne få varig oppholdstillatelse eller de møtes med krav, formelt eller uformelt, om å nå et visst språklig nivå før de får jobb. Et annet sentralt moment her er at deltakere med rett til gratis norskopplæring, kun får dette i et visst antall timer. Disse får dermed et press på seg til å nå det nivået som kreves av dem på relativt kort tid. Mens det for barn er skolen som er det de skal bruke livet sitt på i år fremover, er skolen bare et «mellomstopp» på veien til det de egentlig skal gjøre for voksne innvandrere. De trenger jobb for å forsørge seg selv og familien, og man står dessuten på mange måter utenfor det norske samfunnet så lenge man «bare» er deltaker på norskopplæring, fordi alle man omgås er mennesker som også er innvandrere på norskopplæring og læreren er kanskje den eneste nordmannen de treffer i løpet av en uke. Dermed blir skolen fort et slags eget miljø, som står på siden av samfunnet. Da jeg spurte min egen klasse hvorfor det var viktig for dem å lære norsk, var det å omgås nordmenn som venner og bekjente en av de viktigste grunnene, sammen med det å kunne jobbe eller ta videre utdanning. Det er et sentralt prinsipp i skolen, også i voksenopplæringen, at den har elevene som utgangspunkt (Wahlgren, 2012, s. 27). Dermed kan man vanskelig argumentere for at opplæring av voksne og opplæring av barn er en oppgave som kan utføres på samme måte, selv om det selvfølgelig er mange likhetstrekk.

Voksnes forventninger om at opplæringen skal ha umiddelbar nytteverdi for dem, får også noen føringer for motivasjon, og antagelig er motivasjonen hos deltakere i norsk og samunnsfagsopplæringen i hovedsak ytre styrt. Det er vanlig i pedagogikken å skille mellom indre og ytre styrt motivasjon, og Wahlgren beskriver ytre motivasjon som motivasjon som har utspring i «belønning fra omverdenen, ekstern kontroll eller tvang» (Wahlgren, 2012, s. 85). Indre motivasjon, derimot, kommer fra interesse for det man skal lære og glede over læringen (Imsen, 2012, s. 351). Innvandrere har ikke satt seg på skolebenken for å lære norsk fordi det er så spennende å lære et nytt språk, men fordi de er avhengige av å lære det for å kunne få jobb, få oppholdstillatelse og være en del av samfunnet i landet de lever i. Å komme som innvandrer til et land, innebærer i mange tilfeller at man også må starte på nytt med utdanning og karriere (Justis- og beredskapsdepartementet, 2016, s. 10). Dette innebærer at det må være tydelig i lærebøkene hvilken nytteverdi dette har for deltakerne, samtidig som de må oppleve at det er sammenheng mellom det de lærer og det de opplever i sin egen hverdag, f.eks. gjennom deltakelse i arbeid eller på skolen. Dette medfører at informasjon om f.eks. kulturelle koder som har betydning for kommunikasjon på arbeidsplassen, må uttrykkes utvetydig og på en måte som ikke krever tolkning eller allerede eksisterende kulturell kompetanse for å forstå. Analysen min av lærebøkene tyder derimot på at dette ikke er tilfelle, dette kommer jeg derfor tilbake senere.

Wahlgren (2012, s. 35) beskriver voksne elever på denne måten:

Den voksne har et arbeidsliv, den voksne har sociale relationer, og den voksne har ikke minst et forhold til sig selv i form af en identitet.

Denne beskrivelsen gjelder selvfølgelig også for voksne innvandrere, men samtidig kan vi ikke se bort fra det faktum at de er i en livssituasjon som for veldig mange medfører isolasjon og et påtvunget behov for å finne sin identitet på ny. De kan komme til Norge med en lang utdanning de ikke får anerkjent eller ikke får brukt her, og de kan komme med erfaringer fra undertrykkelse, vold og overgrep (Djuve et al., 2017, s. 121–122). I begge tilfellene må man gjøre det krevende arbeidet det er å finne sin identitet i den nye livssituasjonen. Mange har også kanskje mistet de viktige sosiale relasjonene i familie og venner da de dro fra hjemlandet, og de må skape nye relasjoner i et nytt land, en ny kultur og på et nytt språk. Det er også viktig å ikke glemme at innvandrere er en svært heterogen gruppe, det er selvfølgelig enorm forskjell på å komme til Norge som arbeidsinnvandrer og å komme til Norge etter å ha vært tvunget til flukt fra et krigsherjet land. Følgelig vil også motivasjonen til å delta i

norskopplæringen variere veldig fra deltaker til deltaker, og det er derfor avgjørende at hver enkelt får en opplæring som tar utgangspunkt i hva som er deres behov og deres mål med opplæringen, med utgangspunkt i deres livshistorie og identitet (Wahlgren, 2012, s. 35–38). Likevel er det ikke slik realiteten er, og hvilke rettigheter man har til å f.eks. få en opplæring som ivaretar egen kultur og eget språk, er fullstendig avhengig av hvilken gruppe minoriteter man tilhører, der det er tydelig at minoritetsgruppene som har lengst historie i Norge har betraktelig sterkere rettigheter enn minoritetsgrupper som har kortest historie i Norge (Bull, 2013, s. 285).

2.2.3 Hva menes med arbeidsrettet språkopplæring?

Som tidligere nevnt, finnes det ikke mye forskning på andrespråksopplæring for voksne i Norge. Spesielt gjelder dette arbeidsrettet språkopplæring, selv om det er forsket en del på hvilken nytteverdi undervisningen har for deltakerne med tanke på deres utsikter til jobb (Monsen, 2015, s. 374–377, 385). I sin masteroppgave fra 2016, tar Therese Furulund for seg arbeidsrettet norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn fra før. Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring, og hun har derfor ikke det språkdidaktiske som hovedfokus i forskningen sin. Hun undersøker et undervisningsopplegg der deltakerne får en kombinasjon av skole og praksis i bedrift, der formålet er å få økt sin språklige kompetanse (omtales som språkpraksis), og forteller om en undervisning der begrepene arbeidsnorsk og generell norsk brukes. Forskningen hennes antyder at denne modellen har gode muligheter til å bidra til «helhetlig opplæring for målgruppen», men at det er viktig at det er et bevisst fokus på nettopp den språklige utøvelsen i praksisopplæringen (Furulund, 2016). Dette funnet styrkes av Randen et al. (2018, s. 19, 30–31) som sier at forskning har vist at det ikke er noen selvfølge at praksisarbeid i kombinasjon med språkopplæring gir den effekten vi ønsker.

Språkopplæring i kombinasjon med språkpraksis i bedrift, pekes på som et verdifullt tilbud til innvandrere dersom man klarer å integrere det deltakerne opplever på arbeidsplassen i undervisningen på skolen (Gregersen & Sletten, 2015, s. 7, 9; Randen et al., 2018, s. 19–20; Søholt et al., 2015, s. 19). De fleste steder i Norge er dette noe som kun tilbys deltakere på introduksjonsprogrammet, noe som kanskje har sin forklaring i at introduksjonsprogrammet skal være et helårlig, fulltidstilbud. Introduksjonsprogrammet omfatter innvandrere som har fått innvilget opphold på bakgrunn av asyl. Disse er i mindretall blant deltakerne som har rett

og/eller plikt til å motta norskopplæring (Djuve et al., 2017, s. 108–110; Introduksjonsloven, 2003, § 2, § 4).

Språk læres ved hjelp av relevant kommunikasjon med andre mennesker, samtidig som hvordan kommunikasjonen foregår avhenger av hva som er formålet med den (Sørensen & Holmen, 2006, s. 9). Dermed er det tydelig at språkopplæring som skal gi relevante kunnskaper for arbeidslivet, må være språkopplæring som har nettopp relevans for arbeidslivet og kulturen man møter der. Det betyr at det er viktig å ikke bare lære det instrumentelle språket, men også om den sosiale konteksten som språket fungerer i. Det er nær sammenheng mellom språk og kultur (Sørensen & Holmen, 2006, s. 10). Dette innebærer følgelig at man ikke kan lære arbeidslivets språk uten å lære arbeidslivets kultur og vice versa. Wahlgren (2012, s. 45) bruker begrepene formelle, nonformelle og informelle om ulike læringsarenaer. Den formelle læringsarenaen er der hvor opplæringen er systematisk og gir formell kompetanse. Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap avsluttes med norskprøver som gir formell dokumentasjon på innlærerens norskspråklige nivå etter skalaen fra Rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26). Den nonformelle læringsarena er der hvor læringen er systematisk, men ikke gir formell kompetanse. Ved en arbeidsplass vil det foregå systematisk opplæring som er nødvendig for å kunne utføre arbeidet, f.eks. opplæring i spesifikke faglige begreper eller opplæring i bruk av maskiner og utstyr. Den informelle læringen foregår hele tiden og styres av hver enkelt. Eksempler på dette kan være når andrespråksinnlærere oppsøker arenaer hvor de kan lære språket, f.eks. ved å delta på språkkafé, lese aviser på andrespråket eller delta i hverdagssamtaler med kolleger på arbeidsplassen. Dermed kan vi altså se på arbeidsplassen som både en nonformell og en informell læringsarena.

Pedersen (2018, s. 6–8) introduserer de to begrepene arbeidsrom og undervisningsrom, der arbeidsrommet er arbeidsplassen og undervisningsrommet er klasserommet. Arbeidsrommet er altså der deltakerne skal bruke språket, mens undervisningsrommet er der deltakerne skal lære, bearbeide og tilegne seg et språk som er hensiktsmessig i arbeidsrommet (Gregersen & Sletten, 2015, s. 7–8). Meningen er at deltakerne skal «ta med seg» språk fra arbeidsrommet og inn i klasserommet, og jobbe videre med det der. Denne modellen er ment for opplæring der deltakerne får opplæring som en kombinasjon av ordinær klasseromsundervisning og språkpraksis i bedrift. Det er dog, som tidligere nevnt, kun et mindretall av deltakerne i Norge

som får denne muligheten. Selv om læreboka ikke alltid kan erstatte muligheten for å erfare og bruke språk i en autentisk arbeidssituasjon, kan den likevel bidra til å presentere relevant vokabular for yrker og språkbruk for arbeidslivet, som igjen kan gi deltakerne muligheten til å jobbe med arbeidsrelatert språk.

En forutsetning for at lærebøkene skal kunne tjene dette formålet, er at lærerne som underviser i faget vet hvordan de skal utnytte disse tekstene. Forskning fra Danmark, antyder at språklærere som jobber med opplæring av voksne innvandrere, mangler bevissthet om sammenheng mellom sosiale og faglige aspekter på en arbeidsplass (Sørensen & Holmen, 2006, s. 14). Dersom dette også stemmer for lærere i Norge, noe som antagelig er rimelig å anta, betyr det at en mer arbeidsrettet norskopplæring vil kreve opplæring av lærerne. Undersøkelsen er riktignok godt over 10 år gammel, og mye kan ha skjedd på den tid, men jeg har ikke funnet nyere forskning på dette temaet, ei heller forskning fra Norge. Det er likevel liten tvil om at formell opplæring og videreutdanning, samt forskningsbasert teori, i kombinasjon med kompetanseutveksling mellom lærere, er viktige faktorer for læreres kompetanseheving (Se f.eks. Bele, 2010; Fuglestad, Hoem & Schulz-Heidorf, 2017, s. 111–118; Grøndahl, 2007; Mork & Jorde, 2005). Så vidt meg bekjent er det ikke gjort noen systematisk kompetanseheving med fokus på arbeidsrettet norskopplæring av lærere som jobber med arbeidsrettet språkopplæring i Norge. Dette vil i så tilfelle støtte en påstand om at opplæring er nødvendig, men også innebære at mer forskning på arbeidsrettet språkopplæring er avgjørende for vellykket integrering av arbeidsfokus i norskopplæringa for voksne innvandrere. Et annet aspekt som er verdt å nevne er rapporten til Randen et al. (2018, s. 20–21) viser at en stor andel av lærere som underviser i norsk for voksne mangler formell kompetanse i norsk som andrespråk og migrasjonspedagogikk. Sett i lys av at rapporten også nevner at det er sammenheng mellom deltakernes resultater på norskprøven (som er innvandrernes summative vurdering av norskopplæringen) og lærernes formelle kompetanse, blir det tydelig at det er behov for en kompetanseheving blant lærere som underviser i norsk og samfunnskunnskap for voksne også når det gjelder annen kompetanse enn arbeidsrettet språkopplæring. Et generelt behov for kompetanseheving blant lærer, påpekes også i annen forskning (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011, s. 42–43).

2.3 Det felles europeiske rammeverket for språk

Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning og vurdering

(Rammeverket) var ferdigstilt med sin originale tittel, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, til åpningen av det Europeiske språkåret 2001. Det ble oversatt til norsk av Norsk språktest, Universitet i Bergen, på oppdrag fra og utgitt av Utdanningsdirektoratet. Teksten i Rammeverket er skrevet vekselvis på nynorsk og bokmål, mens noen av de mest sentrale skjemaene og termene finnes på begge målformer. Læreplanen i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere bygger på Rammeverket, og dermed gjør også lærebøkene indirekte det. Derfor velger jeg å gjøre rede for hva Rammeverket er og noen av dets bruksområder. Dette gjør jeg også fordi terminologien fra Rammeverket brukes i analysen som kommer senere i oppgaven.

Arbeidet med den engelske versjonen av Rammeverket begynte i 1993 som følge av et symposium i 1991 der medlemslandene i Europarådet diskuterte språkundervisning og -opplæring i Europa (Andersen, 2013, s. 3–4). Hensikten med Rammeverket var å gi alle som var involvert i andrespråkopplæring for voksne et felles metaspråk. Rammeverket er dermed et verktøy for andrespråksinnlærerne selv, de som underviser, de som lager læreplaner, de som lager tester og eksamener og alle andre som på en eller annen måte deltar i prosessen med andrespråksinnlæring og dokumentasjon av ferdigheter på et andrespråk (Andersen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1, 6–9).

Det mest sentrale med Rammeverket er beskrivelsen av seks ulike språknivåer som gjør det mulig å fortelle hva språkinnlæreren mestrer. De seks nivåene er delt opp i tre overordnede nivåer: A basisnivå, B selvstendig nivå og C avansert nivå, som hver igjen er delt opp i to nivå. Disse omtales som A1 gjennombrudd, A2 underveis, B1 terskel, B2 oversikt, C1 effektiv språkbruk og C2 full mestring (Andersen, 2013, s. 5; Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 28).

Rammeverket inneholder et skjema for egenvurdering, som gir innlæreren mulighet til å vurdere seg selv ved hjelp av kortfattede beskrivelser for ferdigheter som er delt inn i forståelse, med undernivå lytting og lesing, tale, med undernivå samhandling og muntlig

reproduksjon, og skrift med undernivået skriftlig reproduksjon. Beskrivelsene er formulert som «jeg kan»-setninger. Muntlig samhandling A1 sier:

Jeg kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtale-partneren er villig til å gjenta, omformulere, snakke langsomt og hjelpe meg med å formulere meg. Jeg kan stille og svare på enkle spørsmål knyttet til viktige behov eller til svært kjente emner.

Muntlig samhandling C2 sier:

Jeg kan uten anstrengelse delta i alle former for samtale og diskusjon og har god kjennskap til idiomatiske uttrykk og vanlige talemåter. Jeg kan uttrykke meg flytende og formidle finere meningsnyanser på en presis måte. Hvis jeg får et språklig problem, kan jeg omformulere meg slik at det nesten ikke merkes.

(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 32–33). Som vi ser er det skjedd et stort fremskritt i hva som mestres på A1-nivå kontra hva som mestres på C2-nivå. Naturlig nok vil nivåbeskrivelsen som finnes i egenvurderingsskjemaet være for avansert for å kunne forstås av en innlærer på A1-nivå, og for å kunne dra nytte av egenvurderingsskjemaet, vil det være behov for en omformulering og/eller hjelp og støtte fra lærer. Egenvurderingsskjemaet er bare én av veldig mange tabeller som beskriver de språklige nivåene i Rammeverket, og det vil derfor kunne oppleves som overveldende for en innlærer å skulle gi seg i kast med å vurdere eget nivå ved hjelp av Rammeverket. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (2012) er som kjent basert på Rammeverket og har kompetansemål med relativt kortfattede formuleringer som er godt egnet til å vurdere eget nivå. Likevel vil nok en innlærer, spesielt på de laveste nivåene, ha behov for hjelp til å forstå hva kompetansemålene egentlig sier.

For lærere vil Rammeverket kunne være et svært nyttig verktøy i planlegging av undervisning, vurdering av deltakere og for å få økt forståelse for hva som er målet med andrespråksopplæringen.

2.4 Teori om og forskning på lærebøker og læremidler

Læreboka kan sees på som lærebokforfatterens tolkning av læreplanen, og omtales av noen som den *egentlige* læreplanen (Imsen, 2012, s. 330). Selv om læreplanen er det viktigste styringsdokumentet for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, ville det vært uhensiktsmessig dersom det var opp til hver enkelt lærer å skulle utarbeide læremidler på egen hånd. Det ville gjort undervisningsarbeidet mye mer tidkrevende, og det ville gjort det

vanskelig å sikre seg at opplæringen var noenlunde lik for alle deltakere. Læreboka er derfor, for de fleste lærere, et sentralt verktøy i undervisningen, og det finnes en ganske stor mengde lærebøker ment for opplæring i norsk for innvandrere. Hvilken lærebok man bruker som lærer, er nok ofte noe som avgjøres mer av tilfeldigheter; man bruker den læreboka ledelsen kjøper inn eller man bruker den læreboka man er vant til og kjenner godt. Mange lærere har personlige preferanser og mange mener dessuten at det er en fordel å bruke den samme læreboka som kollegaer, fordi det da kan være lettere å utveksle undervisningsopplegg, tips og erfaringer. Sammen med læreboka, brukes en rekke andre læremidler, så som digitale kilder, kopieringsmateriale, artikler og videoer. Dessuten er vel de aller fleste lærere godt kjent med at mye læremateriell må man lage selv, til tross for at det finnes et enormt utvalg ulike lærebøker og læremidler.

St. meld. Nr: 29 (1994-1995) definerer læremidler som det som brukes i undervisningssituasjoner og er meningsbærende. Dette betyr tekster, lyd, bilder, programvare og selvfølgelig også lærebøker. For å illustrere hva som menes med meningsbærende, bruker Imsen eksempelet kopimaskin. Det kopieres enormt mye læremateriale og de fleste lærere er nærmest avhengige av kopimaskinen for å kunne gjøre jobben sin. Men kopimaskinen har ingen mening i undervisningen *i seg selv*, er dermed ikke meningsbærende og dermed heller ikke et læremiddel. Også materiale som er ment for andre formål enn undervisning er inkludert i definisjonen når det brukes i undervisningssammenheng, eksempler på dette kan være film, avisartikler og skjønnlitteratur (Imsen, 2012, s. 330–331). Imsen påpeker også at konkrete ikke faller inn under denne definisjonen av læremidler. Likevel er det ikke vanskelig å tenke seg at konkrete er en enormt viktig del av undervisningen, spesielt i andrespråksundervisning. Selv opplever jeg at min egen kropp og person ofte er en del av undervisningsmaterialet, da det er veldig mye som må demonstreres med kroppsspråk eller illustreres med meg selv som eksempel. Det er betraktelig lettere å lære bort verbet «gå» ved å gå frem og tilbake over gulvet mens jeg sier «Jeg går» enn å skulle forklare hva verbet betyr, på samme måte som det er betraktelig lettere å lære bort preposisjoner ved å vise frem lekebiler jeg har tatt med hjemmefra som jeg plasserer i ulike posisjoner til hverandre enn å skulle forklare eller tegne på tavla. Skrunes (2010, s. 18–22) peker på at *Normalplanen av 1939, Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanen av 1987* har en vid definisjon av begrepet læremidler. I utdragene han viser til, vil konkrete falle inn under dette begrepet. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97*, defineres derimot læremidler som

materiell som er laget for å ivareta konkrete mål i opplæringen, mens i *Læreplanverket for kunnskapsløftet, LK06*, er ikke begrepet læremidler definert. Dermed er definisjonen fra L97 den siste definisjonen vi finner som kommer fra formelt hold, de som produserer læreplanene. Endringene i definisjonene tyder på at det har skjedd en innsnevring av begrepet læremidler over tid. Selv om det ikke faller inn under definisjonen læremiddel, blir dermed konkrete en helt sentral del av undervisningen, kanskje spesielt i andrespråksopplæring.

2.4.1 Forskning på lærebøker

Skrunes (2010, s. 35–50) gir en kortfattet sammenfatning over lærebokforskning fra Norge, Skandinavia og resten av verden fra 1970-tallet og frem til i dag. Han trekker frem historie, ideologi, brukerperspektivet og lærebokutvikling som temaer som har fått oppmerksomhet innen forskningen. Imsen (2012, s. 330–331) hevder derimot at det finnes lite forskning på lærebøker, og lite om hvordan lærebøker skal vurderes. Hun viser til vurderingsspørsmål utviklet av Lennart Berglund, og det er disse jeg har valgt å ta utgangspunkt i når jeg senere skal analysere og vurdere læremidler som brukes i undervisningen i norskopplæringen for voksne innvandrere. Berglunds liste over vurderingsspørsmål inneholder i utgangspunktet 13 punkter, men det er bare fem av dem jeg anser som relevante for analysen i denne oppgaven. De resterende omhandler ting som papirkvalitet, format og layout.

1. Inneholder boka det rette stoffet?

Dette er selvfølgelig det mest sentrale av alle spørsmålene. Dersom svaret på dette skulle være nei, blir alle de resterende punktene irrelevante.

Det selvfølgelig spørsmålet som må stilles da er: Hva er det rette stoffet i denne typen lærebøker? Læreboka må gi innlæreren innsikt i, kunnskap om og forståelse for flere sider ved arbeidsliv og utdanning, f.eks. kultur, språk, rettigheter, plikter og muligheter. Begrepet livslang læring er sentralt innen norsk utdanningspolitikk, og må følgelig også være det i voksenopplæringen. De som får opplæring i norsk for voksne innvandrere, er mennesker med et stort alderssprik der det spenner fra 16 til 67 år (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017). De vil også være en svært heterogen gruppe, med ulike erfaringer fra tidligere arbeidsliv, ulike planer og ønsker for fremtidig arbeidsliv og ulike mål som er realistisk oppnåelige. Dette innebærer at deltakerne trenger kompetanse og kunnskaper som er relevante

både for nåværende og for potensielle fremtidige arbeids- og utdannings situasjoner, og at dette må favne svært bredt.

Bak dette ligger det som er hele basisen for denne oppgaven. Dekker den læreplanens mål? Er det som står der egnet til å lære deltakerne det de trenger å vite om arbeidsliv og utdanning i Norge? Er deltakergruppas forutsetninger og behov tatt hensyn til i utformingen av innhold, tekster og bilder? Dette er spørsmål jeg svarer på i den påfølgende analysen.

2. Er innholdet korrekt? Og aktuelt?

Spørsmålet om hvorvidt innholdet er korrekt og hvorvidt det er aktuelt, er i denne sammenhengen to sider av samme sak. Når læreboka og opplæringen er deltakers primære, og kanskje eneste, kilde til kunnskap om arbeidsliv og utdanning, og når vi anerkjenner at det vil være nær sagt umulig for den enkelte lærer å holde seg oppdatert på gjeldende lovverk for arbeidsliv og utdanning, blir det opplagt svært viktig at informasjonen som presenteres i læreboka er korrekt. Arbeidsliv og utdanning er områder som gjennomgår svært store og hyppige endringer i dagens samfunn. Lover endrer seg, og med det også muligheter, rettigheter og plikter. I tillegg vil det være nærliggende å tenke at uskrevne normer og regler for arbeidslivets kultur også er i endring, når samfunnet rundt oss ellers endres i takt med påvirkning fra andre kulturer. Det å være korrekt og oppdatert er en utfordring for alle som gir ut lærebøker. En mulig løsning på dette kan være at læreboka i stedet for å presentere gjeldende lovverk, henviser videre til hvor dette kan finnes. Dette vil også være med på å styrke den enkeltes mulighet til å holde seg oppdatert og informert også etter at opplæringen er gjennomført. I denne sammenhengen er det også spesielt viktig å være bevisst på at informasjonen som presenteres har gått gjennom en forenklingsprosess før den er blitt slik den fremstår i lærebøkene (Skrunes, 2010, s. 77). Det vil alltid måtte gjøres avgrensninger for hva som kan være med, og det er en vanskelig balansegang å gjøre dette på en måte som ikke innebærer at informasjonen blir feilaktig fremstilt, eller forenklet så mye at faktaene den er basert på forsvinner på veien.

Mange av lærebøkene til bruk i norsk for voksne innvandrere, er bygget opp ved at en stor del av tekstene er dialoger mellom personer. Dette er noe mer framtrøddende i lærebøkene for nivå A1/A2 (hvor vi ofte finner faste persongallerier som vi følger gjennom hele læreboka) enn i

lærebøkene for B1, men det store flertallet av lærebøker har preg av dette. Det vesentlige da er om dialogene er autentiske og om de faktisk er egnet til å gi det innblikket i arbeidslivets språk som deltakerne har behov for. Hva snakker personene om? Er det tydelig at språkbruken varierer mellom ulike situasjoner? Kommer det tydelig frem hva som er formålet med dialogen i hver enkelt tekst, og er det i så fall tydelige ulikheter i språkbruken tilpasset ulike formål? Lærebøker som gir et tydelig innblikk i arbeidslivets språk, vil derfor ha tekster som kan brukes for samtale og språkanalyse i klasserommet. I tillegg må tydelig og konkret gi deltakerne riktig og nødvendig informasjon om arbeidslivets kultur, regler, normer og forventninger.

3. Presenteres innholdet objektivt?

Et spørsmål som dukket opp da jeg leste listen til Berglund (Imsen, 2012, s. 331), er hvorvidt det egentlig er mulig, og dessuten også ønskelig, å presentere innholdet i disse lærebøkene objektivt. Skrunes (2010, s. 84) hevder utvetydig at svaret på dette spørsmålet er nei. Det er umulig å se bort fra at innholdet som presenteres fremstiller det vi mener er viktig å vite om Norge og den norske kulturen. Målet med opplæringen i norsk og samfunnskunnskap er å fremme god integrering for innvandrere i det norske samfunnet. Vi presenterer dem for det vi mener er sentrale deler ved norsk kultur og levemåte og vi gir dem en form for «moralsk oppdragelse» (Imsen, 2012, s. 198; Skrunes, 2010, s. 68–69). Under Emne 3, i Læreplan for 50 timer samfunnskunnskap, presenterer vi blant annet «kunnskap om viktige lover, regler og verdier knyttet til likestilling og barns rettigheter» (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 5). Det er f.eks. opplagt at vi mener vold mot barn er feil og at de som eventuelt kommer fra en kultur der dette er vanlig, må legge fra seg de forestillinger og oppfatninger de har med seg. I en slik kontekst vil det være ubestridt at vi mener at vår måte å gjøre det på er riktig, og det er derfor et interessant spørsmål om hvorvidt det er mulig å gjøre dette objektivt?

En annen måte å se spørsmålet på da, er å tenke at det er mulig å presentere det vi mener er riktig, uten å i unødvendig stor grad fremheve at vi mener at de som gjør annerledes enn oss tar feil. Det vil også være viktig at eventuelle sammenlikninger med andre land og kulturer presenteres så objektivt som mulig, slik at vi unngår å nedvurdere eller snakke negativt om deltakernes kultur. I et fag som samfunnsfag, der hensikten med opplæringen er å innlemme

noen i en kultur, er det sannsynlig at noen av temaene som tas opp, oppleves som kontroversielle for deltakeren. Dette kan gjelde spørsmål om likekjønnet samliv eller likestilling mellom kjønnene, men også ting som er vanskelig for oss å forestille oss som kontroversielle fordi det er blitt normalen for oss i enda større grad enn likekjønnet samliv. Eksempler på dette kan være det relativt lite synlige hierarkiet som finnes i norsk arbeidslivskultur og at arbeidstakere har så mange rettigheter som de har.

Det finnes ingen norsk forskning på verdisynet som presenteres i lærebøkene for voksne innvandrere som er i bruk i Norge, mens det, som nevnt er skrevet en doktorgradsavhandling om det i Sverige. Noen av funnene i avhandlingen er at lærebøkene har en venstrepolitisk og sosialdemokratisk ideologi, i tillegg til at det gis uttrykk for lave forventninger til deltakerne og de presenteres i hovedsak for yrker med lav status. Han hevder også at det gjennom lærebøkene dannes et ikke-realistisk bilde av det svenske samfunnet (Mattlar, 2008, s. 191–196).

4. Pedagogisk opplegg i boka

De fleste læreverk kommer med en lærerveiledning, og det er ofte her at det pedagogiske opplegget som boka bygger på blir mest synlig. Likevel gjenspeiles innholdet i boka i hvordan forfatteren ser for seg det pedagogiske opplegget bør være. Det vil være umulig å skrive en lærebok med nøytralt pedagogisk opplegg. Et eksempel på pedagogisk opplegg som vil være synlig, kan være progresjonen. Hvor lang tid setter læreboka av til hvert tema? Hvor nøye blir hvert tema behandlet? Hvor mange nye språkstrukturer blir introdusert i hvert kapittel?

Det viktigste å se på her, etter mitt skjønn, er kanskje hvordan oppgavesamlingen er bygget opp. Er oppgavene i hovedsak av typen som inviterer deltakerne til å lese, finne svare og reprodusere, eller er det oppgaver som fordrer refleksjon? Krever oppgavene samhandling for å kunne svares på? Presenterer læreboka vokabular på en slik måte at nye ord gis oppmerksomhet, repeteres på ulike måter og senere oppfordrer deltakerne til å bruke vokabularet i egen språkproduksjon?

5. Språket i læreboka

Skrunes (2010, s. 65) sier: «Lærebokteksten har også et språk, og språket skal tjene både innhold og undervisningssituasjonen.» Språket i boka er sentralt for kvaliteten på læreboka, spesielt i en kontekst som dette. En felle som er lett å gå i er å gjøre språket for komplisert eller til og med utdatert, noe som vil medføre at meningsinnholdet i teksten blir utilgjengelig for leseren (Aamotsbakken, Askeland, Maagerø, Skjelbred & Torvatn, 2004, s. 77).

Samtidig er det like lite hensiktsmessig å gjøre språket for enkelt. Når det gjelder barn som språklige minoriteter i skolen, hevdes det at de møtes med lave forventninger og fagstoff med for små utfordringer (Palm & Stokke, 2015, s. 85). Mange lærere forenkler språket, i et forsøk på å gjøre det mer forståelig, mens det i realiteten medfører at elevene går glipp av språklige utfordringer de har behov for når de skal utvikle språket sitt videre (Gibbons, 2006, s. 5).

Det språklige nivået i lærebøkene sier noe om hva vi forventer av deltakerne, og en undervisning med lave forventninger vil, som tidligere nevnt, medføre at deltakerne mister motivasjonen. Et godt læringsmiljø fremmes av en lærer og en undervisning som signaliserer høye, men realistiske forventninger til elevene (Munthe, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2015). Wahlgren (2010, 94–97) hevder at en undervisning som har moderat utfordring hos deltakerne, er den undervisningen som antagelig best kan ivareta deltakernes motivasjon. Sagt på en annen måte bør undervisningen, og dermed også det språklige nivået i lærebøkene, være innenfor det som er deltakernes proksimale utviklingssone. Den proksimale utviklingssone er der hvor deltakeren ikke kan løse problemet (f.eks. finne betydningen av et ord), men kan klare det med veiledning fra lærer (Woolfolk, 2004, s. 76).

3. Metode

Hensikten med forskning er å produsere kunnskap og formålet med en masteroppgave er å bidra til forskning (Befring, 2015, s. 10–11). Samtidig er det en forutsetning for kunnskap at den er basert på det vi kan observere, ved å se, høre eller berøre, fremfor våre private meninger og spekulasjoner (Chalmers, 2013, s. 1). All forskning må hvile på en forskningsmetode, og forskeren må være åpen om metodevalg, subjektivitet og metodens begrensninger. Slik kan forskning bli etterprøvable og pålitelig. Det finnes et bredt utvalg av forskningsmetoder som hver tjener sin hensikt, og det er problemstillingen og forskningens formål som avgjør hvilken metode det vil være mest hensiktsmessig å benytte seg av. Før man velger metode, må man derfor ha det klart for seg hva det er man ønsker å få svar på, hvordan man ser for seg å finne dette svar på spørsmålene og hvilke kilder man skal bruke for å finne svarene (Befring, 2015, s. 41–42; Skrunes, 2010, s. 101, 109).

Dersom forskningen skal være gyldig, må man så langt det er mulig sikre seg reliabilitet og validitet. Spørsmålet om reliabilitet er et spørsmål om forskningens nøyaktighet og hvor pålitelig konklusjonene kan sies å være. Validitet dreier seg om forskningens gyldighet, og oppnås ved en forskningsprosess som er åpen og sannferdig (Befring, 2015, s. 51–54). Forskningens reliabilitet og validitet sier dermed noe om kvaliteten på forskningen. En forutsetning er åpenhet rundt analysekriterier og hvordan disse er brukt (Skrunes, 2010, s. 107). For å imøtekomme dette, gir jeg i dette kapitlet en redegjøring for mine metodevalg og fremgangsmåter, oppgavens begrensninger og mulige feilkilder.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Det er vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, selv om det ikke er slik at forskning må være enten eller. Det dreier seg snarere om å være kvalitativ og kvantitativ i forskjellige grader, og metodene kan kombineres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvantitative metoder kjennetegnes av at forskningen dreier seg om å innhente data som er målbare, som kan telles eller som kan anvendes som statistisk grunnlag. Kvalitative metoder kjennetegnes på den andre siden av at forskningen beskriver menneskets opplevde virkelighet og kan oftest ikke tallfestes eller vises i tabeller (Befring, 2015, s. 38–41). Dermed kan vi si at kvantitative metoder er hensiktsmessig når det vi er ute etter er mer overfladisk og allmenngyldig kunnskap, mens kvantitative metoder egner seg best når vi ønsker å gå i

dybden på spørsmålene. Med begge metodene oppnår vi forståelse ved et område eller et tema, men på ulike måter.

Et forskningsprosjekt kan som sagt være basert på både kvalitative og kvantitative metoder samtidig, og denne oppgaven er et eksempel på det. I hovedsak er metodevalget mitt kvalitativt, spørsmålet som stilles i problemstillingen vil kreve mine vurderinger for å kunne besvares. Det er nødvendig med en tolkning av både lærebøkene i seg selv, læreplanen det undervises etter og sammenhengen mellom disse. Når problemstillingen innledes med spørreordet *Hvordan* kan spørsmålet sjelden besvares på en måte som kan telles eller måles etter objektive kriterier. Likevel er det aspekter ved problemstillingen som kan besvares med kvantitativ forskning. Dette vil f.eks. være i situasjoner der det er relevant å telle antall ord, antallet ganger noe er nevnt eller antallet setninger som brukes for å forklare et fenomen, spesielt gjelder dette i sammenhenger der det diskuteres om en lærebok bruker mer eller mindre plass på et tema enn de(n) andre. Denne oppgaven baseres på grundig lesning og tolkning av lærebøker og læreplanen de er knyttet til, og vil danne grunnlaget for en komparativ analyse. I det komparative sammenlikner jeg ikke bare hver enkelt lærebok med læreplanen, men også hver av lærebøkene med hverandre.

3.2 Hermeneutisk metode

Filosofen Hans-Georg Gadamer (f. 1900 – d. 2002) mente at et grunnleggende trekk ved mennesket er behovet for å forstå den verden vi lever i, historisk og sosialt, med tradisjoner og kultur som preger den. Hans bok, *Sannhet og metode*, fra 1960, står igjen som et sentralt verk innen den hermeneutiske tradisjonen (Krogh, 2014, s. 38–39, 43–44). Hermeneutikk har opprinnelse i antikken og hadde der tre betydninger: å uttrykke (tale), å utlegge (tolke) og å oversette (språklig). Senere ble begrepet brukt om det å tolke og forstå religiøse tekster. Hensikten var å finne tekstens sannhet. Med tiden har bruken av begrepet flyttet seg til nye fagområder hvor det kreves fortolkning, som juss og historie, og vi snakker ikke lenger om at det finnes én sannhet i en tekst, men at det dreier seg om subjektiv fortolkning av teksten (Befring, 2015, s. 20–21; Krogh, 2014, s. 12–20).

Ordet hermeneutikk defineres i dag ofte som læren om fortolkning, og handler da spesifikt om fortolkning av tekster (Alnes, 2018). Begrepet hermeneutisk metode brukes innen

samfunnsvitenskapelig forskning som en metode for å tolke og forstå tekst, der målet er å øke vår forståelse for hva teksten egentlig sier (Befring, 2015, s. 20–21). Men Gadamer selv avviste at hermeneutikk var en metode (Krogh, 2014, s. 43–45; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Krogh hevder at dette er fordi hermeneutikk er forståelse, og for å kunne lære om, og anvende, en metode, kreves det at vi allerede innehar forståelse. Jeg tolker dette til å bety at forståelse er noe grunnleggende hos mennesket, noe som er medfødt, som finnes i grader og som kan dreie seg om begge hverdagsbegrepene forståelse og misforståelse. Vår forståelse kan dermed endres, men forståelse er ikke noe som skal *læres*. Mens ved økt kunnskap, om f.eks. metoder innen forskning, vil vår forståelse endres. Samtidig velger jeg å benytte meg av begrepet hermeneutisk metode slik jeg forstår det basert på blant annet definisjonen til Befring (2015, s. 20–21, 89, 110–111). Han definerer det som «en subjektivt fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst». Formålet med denne prosessen er å oppnå større innsikt i hva teksten forteller oss. Det er dog likevel viktig å være bevisst på at det i en lærebokanalyse ikke er rom for tilfeldig subjektivitet, men en subjektivitet som er åpent begrunnet (Skrunes, 2010, s. 108).

En sentral del av den hermeneutiske metode er *forforståelse*, et begrep som omhandler både mine eksisterende faglige kunnskaper og mine fordommer (Befring, 2015, s. 20–21). I dette ligger det at min tolkning av en tekst påvirkes av alt jeg har med meg i møte av teksten, som også innebærer alt jeg *er*. Det er i utgangspunktet umulig å møte en tekst objektivt og nøytralt, og hvordan man leser den, tolker den og opplever den er påvirket av egne erfaringer, tiden og kulturen man lever i, de holdninger man har til samfunnet og kunnskap man har med seg. Disse tingene er umulig å fri seg fra og dette betegnet Gadamer som fordommer (Krogh, 2014, s. 50–51). Dette er dog ikke ment som fordommer på den måten det benyttes i dagligtale i dag, altså som negative antagelser basert på hva vi tror om noe eller noen, men alt som finnes i oss og som former måten vi leser noe på. Den hermeneutiske sirkel illustrerer hvordan fordommene påvirker lesingen, lesingen påvirker fordommene, de endrede fordommene påvirker lesingen og teksten dermed blir møtt med en annen forforståelse enn det som var utgangspunktet (*ibid.*, s. 53).

Et relatert spørsmål er hvorvidt det er mulig å være bevisst på alle fordommene man bærer med seg? Gadamer brukte begrepet forståelsens horisont om helheten vår forforståelse utgjør og hevdet at dette er noe vi aldri kan ha full oversikt over. Forståelseshorisonten er noe som

omgir oss konstant, som vi ikke kan fjerne oss fra, men som kan endres og utvikles (ibid. , s. 54–55). Likevel vil det være et krav at man i forskning forsøker å forholde seg så objektiv som mulig, blant annet ved å være bevisst på at tolkningen springer ut av ens egen subjektive oppfatning og samtidig jobbe for å ikke ilegge teksten meninger eller holdninger man ikke kan begrunne. Som lærer har jeg selvfølgelig mine faglige meninger om hva undervisning bør vektlegge og hvordan den bør foregå, men det er samtidig også en kjensgjerning at disse, i tillegg til å være basert på faglig kunnskap, også påvirkes av mitt politiske ståsted, mine egne erfaringer som elev, mine holdninger til elevgruppa og mye mer. Krogh (ibid., s. 126–129) hevder at en ytring er objektiv så fremt den inneholder all informasjon som behøves for at mottakeren skal beholde sin oppfatning selv om mer informasjon skulle inkluderes. Spørsmålet om objektivitet er mulig eller ikke, og hva objektivitet i det hele tatt *er*, er et stort og komplekst spørsmål, som kunne vært diskutert i det uendelige. Jeg nøyer meg med å konkludere med at det avgjørende her er å være bevisst på både de fordommene man kan være bevisst på og på det faktum at man har fordommer som ligger utenfor ens egen bevissthet, og at målet må være å presentere all informasjon som er tilgjengelig og relevant, uten å bevisst utelate noe.

3.3 Diskursanalyse

Hverken lærebøker eller læreplaner skrives uten en kontekst. Begge deler er et uttrykk for hva samfunnet vi lever i vektlegger som verdifullt, viktig og sant. Lærebøker og læreplaner er dermed en del av diskursen de er blitt til i. Derfor er det viktig at det finnes forskning på lærebøker som innehar et kultur- og samfunnskritisk perspektiv (Skrunes, 2010, s. 59).

Begrepet diskurs defineres av Bratberg (2014, s. 29) på denne måten:

Diskurs viser med andre ord både til det konkrete som blir sagt, og til rammene for hva som er rimelig å mene og tro innenfor et gitt fellesskap. (...) *alle* fellesskap utvikler et felles sett ideer som medlemmer tilordner seg. [forfatterens utheving]

Jørgensen & Phillips (1999, s. 9–10) støtter opp under denne definisjonen i deres beskrivelse av diskurs som mønstre som gjenspeiles i språket når vi ytrer oss innenfor ulike domener, f.eks. medisinsk diskurs og politisk diskurs. Dermed kan vi si at læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og lærebøkene for faget befinner seg i flere ulike diskurser, blant annet den utdanningspolitiske, den utdanningsfaglige og den

innvandringspolitiske. En læreplan er jo dessuten alltid et kompromiss mellom en rekke ulike aktører (Imsen, 2012, s. 193–195). Den franske filosofen Michel Foucault (f. 1926 – d. 1984) har dog pekt på at kunnskap ikke bare tillater utøvelse av makt, men at utøvelsen av makt også former kunnskapen i seg selv (Foucault, 1977, hele boka, men se f.eks. s. 195). Derfor vil jeg påpeke at når jeg hevder at læreplanen og lærebøkene er et uttrykk for verdisynet som finnes i samfunnet vårt, er det viktig å huske at dette ikke nødvendigvis er et uttrykk for verdisynet til samfunnet som helhet, men et uttrykk for verdisynet til de som har makt og påvirkningskraft. Når det er sagt er det også viktig for meg å understreke at jeg er klar over at jeg, på flere områder i samfunnet, også er en av dem som har både makt og påvirkningskraft. Jeg utøver makt og påvirker både samfunnet og enkeltpersoner både ved at jeg underviser en elevgruppe som på mange måter kan sies å ha veldig få muligheter for maktutøvelse og påvirkning selv, og i tillegg ved at jeg skriver denne oppgaven. Jeg er også selv utvilsomt en del av flere av de diskursene som lærebøkene og læreplanen befinner seg i. Dette blir jeg ved å være utøvende lærer, politisk interessert og aktiv innen organisasjoner som har påvirkningsmuligheter i samfunnet. Også Gadamer var interessert i spørsmålet om makt og autoritet, og han hevdet at vi alle er sosialisert inn i vårt samfunns tradisjon. Dette innebærer at vi aksepterer en rekke sannheter uten å ha mulighet til å skille mellom sannheter vi har akseptert frivillig og sannheter som er tvunget på oss (Krogh, 2014, s. 81–84).

Enhver tekst har et latent innhold og et manifest innhold. Det latente innholdet kan stå i kontrast til det manifeste innholdet, som er det som står direkte og tydelig i dokumentet, mens det latente innholdet er det som står «mellom linjene». For å finne det latente innholdet, må teksten tolkes og vurderes med utgangspunkt i konteksten den er skrevet i (Befring, 2015, s. 88–90). Diskursen er i seg selv hverken sann eller usann, men i diskursen brukes språk, som handling, til å konstruere sannheter. Diskursanalyse som metode handler om å avdekke motsetninger som kommer til uttrykk i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 255–256). Diskursbegrepet kan sees i sammenheng med teorien om en sosialt konstruert virkelighet, hvor det som betraktes som sannhet, avhenger av den sosiale konteksten det hevdes i. Dette står i kontrast til positivismen, hvor holdningen er at det som er sant kan bevises uten tvil og vil være sant alle steder til alle tider (Befring, 2015, s. 21–22; Bratberg, 2014, s. 14–15).

3.4 Tekstanalyse og læreboka

Knudsen & Aamotsbakken (2010a, s. 9; 2010b, s. 13) benytter begrepet *pedagogiske tekster* om alle tekster som er ment å brukes i undervisning og opplæring. Tekstene vi finner i lærebøker er pedagogiske tekster, men også tekster vi finner andre steder kan være pedagogisk tekst. Eksempler på dette er bruksanvisninger og informasjonsbrosjyrer. Jeg synes begrepet er et nyttig begrep når jeg skal analysere lærebøker i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, fordi tekstene i disse lærebøkene er ganske ulike det vi oftest ser for oss når vi tenker på lærebøker. De fleste av oss ser for oss tekster som presenterer fakta, gjerne med noen illustrasjoner og kanskje også utdrag fra skjønnlitteratur, når vi tenker på lærebøker. Lærebøkene jeg skal analysere er bygget opp annerledes, spesielt gjelder dette læreboka som er ment for opplæring på nivå A1/A2. Den er i hovedsak bygget opp som en skjønnlitterær fortelling med et persongalleri som vi blir kjent med gjennom utdrag fra deres dialoger, bilder og små hverdagsfortellinger. I tillegg til dette presenterer lærebøkene grammatikk, nyttige ord og uttrykk og annen faktakunnskap i små faktabokser, slik vi er vant til fra lærebøker. Lærebøkene ment for nivå B1 er dog mer like lærebøker slik vi er vant til dem, med færre dialoger, men også en stor andel monologer, der personer forteller om sine liv, knyttet til temaet kapittelet tar for seg. Disse lærebøkene har også relativt lange faktatekster som informerer om temaet og dessuten en god del skjønnlitterære utdrag (Se f.eks. God i Norsk 1, Berg & Hofset, 2017b, s. 80–81; Ellingsen & Donald, 2014b, s. 22, 14–15; Nilsen & Gjerset, 2012b, s. 74, 34–35). Uavhengig av utforming er all teksten i lærebøkene pedagogisk tekst fordi hensikten med dem er å lære bort noe og at de brukes i undervisning (Knudsen & Aamotsbakken, 2010a, s. 9).

I en analyse av lærebøker som tar sikte på å avdekke hvordan lærebøkene forholde seg til læreplanen, må flere analyseperspektiver inkluderes i analysearbeidet, slik Skrunes (2010, s. 74–100) viser til. Han peker på flere perspektiver man kan innta i arbeidet, men jeg ønsker å fremheve spesielt fire av dem som jeg mener har særskilt relevans for min oppgave. Det første kaller han «Analyse av kunnskapsinnholdet i boka», og dette dreier seg om hvilken faglig kunnskap som presenteres i læreboka. I en analyse av lærebøker for voksne innvandrere som skal lære norsk og samfunnskunnskap, vil den faglige kunnskapen ha forankring i norskfaget og samfunnsfaget, og perspektivet i denne oppgaven er som kjent det som kan relateres til arbeidsrettet opplæring. For norskfaget vil det dermed dreie seg om hvilke språkfunksjoner som er nødvendige i arbeid og utdanning. Selv om dette ikke er en samfunnsfaglig oppgave,

vil det være umulig å skille kunnskap som har forankring i samfunnsfaget fra kunnskap med forankring i norskfaget. Det andre perspektivet jeg ønsker å fremheve, er det Skrunes kaller «pedagogisk analyseperspektiv», som dreier seg om hvordan læreboka fremmer et eller flere pedagogiske opplegg. Med dette menes ikke undervisningsopplegg, men de pedagogiske rammene som legges av læreboka. Eksempler på dette er hvordan språket er tilpasset elevgruppa, hvordan illustrasjoner brukes, hvordan lærestoffet er tilpasset elevenes behov og forutsetninger, og i hvilken grad læreboka fremmer bruk av varierte arbeidsmåter. Det nest siste perspektivet jeg vil fremheve kaller Skrunes «verdiperspektiv». Dette handler om hvordan lærebøkene representerer et verdisyn og holdningspreferanser på samme måte som jeg skrev om under overskriften Diskursanalyse. Verdiperspektivet kan være eksplisitt eller det kan være mer skjult. Trolig er det slik at et negativt verdiperspektiv, likt Mattlar (2008, s. 196) beskrev i sin phd-avhandling, der han fant at lærebøkene gir uttrykk for lave forventninger til de voksne innvandrerne, ikke er et tilsiktet uttrykk for noe, men et resultat av diskursen lærebøkene er skrevet i og som det er vanskelig for forfatterne å se fra utsiden. Lærebøkene kan dessuten ha et positivt verdiperspektiv ved at det fremmer likestilling som et ideal. Til sist vil jeg trekke frem det språklige perspektivet. Språket i læreboka må være egnet til å belyse den nødvendige fagkunnskapen som deltakerne skal opparbeide seg, samtidig som det må være forståelig for elevene. Ved hjelp av språk og ordvalg uttrykkes også holdninger og forventninger til blant annet opplæringen, elevgruppa, måloppnåelse. Det er dessuten relevant å vurdere hvordan nye ord og uttrykk forklares, hvordan nye ord og uttrykk innføres, og hvordan faguttrykk benyttes.

3.5 Utvalg og analyseprosessen

Som tidligere nevnt, er det en forutsetning i forskningen at den er åpen og etterprøvable. Dette innebærer at det kreves åpenhet om hvordan man har gått frem og hvilke kriterier man har benyttet i tekstanalyse (Befring, 2015, s. 41–42; Bratberg, 2014, s. 12). Ved å gjøre rede for hvordan analyseprosessen har foregått, fremmer jeg oppgavens validitet.

I denne oppgaven har jeg analysert tre læreverk til bruk i faget norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. For å kunne gjennomføre en dybdeanalyse av læreverkene, er det nødvendig å avgrenset antallet læreverk (Skrunes, 2010, s. 57). Likevel må analysen inneholde et representativt utvalg, slik at resultatene blir generaliserbare. Jeg valgte derfor å

inkludere tre læreverker i min analyse. Det var som sagt ingen enkel utvelgelsesprosess, da det finnes en enorm mengde læreverker å velge mellom. Kompetanse Norge (u. å.) presenterer en oversikt over læremidler som finnes til bruk for opplæring i norsk, bestående av over 200 oppføringer. Selv om ikke alt på denne listen er læreverker, er den likevel nyttig for å danne seg et bilde over mye materiale som faktisk er tilgjengelig. I prosessen med å velge var jeg nødt til å sette opp noen kriterier. Det første var at læremidlene skal være utgitt etter 2012 og helt så seint som mulig. Deretter hadde det vært ønskelig om jeg kunne valgt de læremidlene som er mest i bruk, men jeg har ikke klart å finne noen tall på opplag, og måtte derfor gjøre dette valget basert på min oppfatning av hva som er mest i bruk på min arbeidsplass. Basert på dette kriteriet skulle jeg gjerne hatt med læreverket På vei (Ellingsen & Donald, 2012a, 2012b), da mitt inntrykk er at dette er det absolutt mest brukte læreverket. Likevel har jeg valgt dette bort fordi det kommer i ny utgave høsten 2018, og dette ville medført at oppgaven min utdatert før den i det hele tatt er skrevet ferdig (Cappelen Damm, 2018). I den videre prosessen prioriterte jeg å velge læremidler som er utgitt på ulike forlag og skrevet av ulike forfattere. De fleste læreverker er delt opp slik at A1-A2 presenteres i én bok, mens B1 og B2 har ulike bøker. Dette kan nok skyldes at høyeste veiledende mål for avsluttet opplæring på Spor 2 er B1 og at det derfor ville vært lite hensiktsmessig å lage et læreverker som presenterer både B1 og B2. Dermed har jeg valgt å se bort fra læremidler som er ment for opplæring til B2, og konsentrerte meg om læremidler som brukes på A1/A2 og B1. Det er en stor overvekt av kompetansemålene som omhandler arbeid, yrker og utdanning som ligger under B1, og det var derfor naturlig å velge to læreverker som er rettet mot B1. Likevel synes jeg det er viktig å ha med perspektivet fra A1/A2 og jeg har derfor inkludert ett læreverker som brukes her. Ett siste kriterium jeg satte for utvelgelsen er at jeg ikke skal bruke læreverker jeg selv har brukt i egen undervisning. Dette gjorde jeg fordi læreverket jeg selv har brukt, vil jeg nødvendigvis kjenne langt bedre enn læreverker jeg ikke har erfaring med, og dette vil med stor sannsynlighet kunne medført en favorisering eller at jeg ikke gjorde analysearbeidet grundig nok fordi jeg trodde jeg hadde en god nok kjennskap til læreverket fra før. En analyse som dette krever at tekstene leses på en annen måte enn når jeg bruker dem til å planlegge undervisning, og det er som kjent krevende å lese tekst man kjenner godt med «andre briller» enn dem man vanligvis bruker. Det var viktig for meg å, så langt som mulig, starte med «blanke ark» i analysearbeidet med alle læreverker. Likevel er det ikke til å komme unna at lærere, i hvert fall på min arbeidsplass, er veldig opptatt av læreverker og at jeg derfor har hørt andre læreres både misnøye og glede over læreverkene i ulike sammenhenger. Jeg har så langt det er mulig forsøkt å ikke la dette påvirke meg, men er samtidig bevisst på at jeg umulig kan fri meg fra

alle fordommer jeg har om læreverkene fra tidligere. Det er selvfølgelig en potensiell svakhet ved denne studien at den kun tar for seg ett læreverk som tar for seg opplæringen for A1/A2 og to læreverk som tar for seg opplæring til B1, spesielt når analysen er komparativ. Samtidig er det slik at arbeid og arbeidsliv er et gjennomgående tema for hele opplæringen, og at læreplanen selv poengterer at noen av temaene som står under foreslått innhold vil komme tilbake på alle de ulike nivåene (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 10). Basert på dette mener jeg at en analyse av disse tre lærebøkene kan danne grunnlag for å si noe om hvordan lærebøkene behandler kravet om arbeidsretting i opplæringen som helhet og jeg mener derfor jeg kan si at jeg har valgt et representativt utvalg i denne analysen.

Læreverket jeg har valgt for A1/A2 er *God i norsk 1*, skrevet av Lena Berg og Jannecke Hofset (2017a, 2017b). Dette læreverket er utgitt av forlaget Aschehoug. Deretter har jeg valgt *Stein på stein*, et læreverk for B1, skrevet av Elisabeth Ellingsen og Kirsti Mac Donald (2014a, 2014b) utgitt på forlaget Cappelen Damm og *Mer norsk*, for B1, skrevet av Gölin Kaurin Nilsen og Ingeborg Gjerseth (2012a, 2012b) utgitt på forlaget Fagbokforlaget. Med dette antallet læreverk mener jeg å ha et representativt utvalg av læreverk som sammen gir gode forutsetninger for å kunne svare på problemstillingen.

I teorikapittelet i denne oppgaven viste jeg til Lennart Berglunds analysekriterer for bruk på lærebøker (Imsen, 2012, s. 330–332) og det er disse som danner bakteppet for min lærebokanalyse. Berglund stiller som nevnt 13 spørsmål om læreboka, men bare noen av disse vil være relevante for denne oppgaven. Da jeg tok til med analysearbeidet, innledet jeg med å lese lærebokforfatterens egne beskrivelser av lærebøkene, slik at jeg hadde et bilde av hva jeg kunne forvente meg å finne i læreboka. Etterpå leste jeg gjennom lærebøkene uten noe annet formål enn å gjøre meg kjent med dem. Jeg fokuserte på å finne de tekstene i boka som er relevant for arbeidsrettingen og danne meg et helhetlig bilde av hvordan boka relaterer dette til læreplanen. Ved denne gjennomlesingen markerte jeg alt som kunne ha relevans for arbeid eller utdanning, uavhengig av hvor vag relevansen var. Dette inkluderer alt fra yrker som blir nevnt, utsagn som handler om studier, ordforklaringer som har relevans og mye mer. Når det gjelder utdanning, inkluderte jeg alt som er relevant for voksne, men ikke informasjon om f.eks. den ordinære grunnskoleopplæringen i Norge. Som en innledende kategorisering, delte jeg funnene inn i følgende kategorier:

- 1) omhandler arbeid
- 2) omhandler utdanning

I det videre arbeidet leste jeg gjennom bøkene flere ganger, med ulike fokus og innfallsvinkler og delte tekstene videre inn i disse underkategoriene:

1. yrker og yrkesmuligheter
2. utdanning
3. formelle og uformelle regler, normer og forventninger
 - a. likestilling, diskrimineringsvern og like muligheter
 - b. formelle regler, rettigheter og plikter
 - c. normer, forventninger og kultur
4. språk på arbeidsplassen og i arbeidslivet

Denne kategoriseringen danner grunnlaget for å kunne systematisk gjennomføre en komparativ analyse av lærebøkene i lys av læreplanen, og av lærebøkene seg imellom. Under arbeidet med kategoriseringen av innholdet i lærebøkene, laget jeg tabeller som knytter kategoriene til konkrete sider i lærebøkene. Disse skjemaene ligger som vedlegg til sist i oppgaven min. For å kunne se læreverkene i sammenheng med læreplanen, har jeg også gått gjennom den og funnet alle kompetansemålene som er knyttet til arbeid eller utdanning. Her har jeg inkludert alle som har direkte tilknytning til arbeid eller utdanning, og de som har en mer vag tilknytning, f.eks. ved å være kompetanse som er viktig for å kunne være i arbeid eller utdanning. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* er nærmere beskrevet i kapittel 4.

4. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

I denne oppgaven skal jeg analysere tre lærebøker som brukes i opplæringen i faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og gjøre rede for hvordan disse lærebøkene svarer på kravet fra læreplanen om økt fokus på arbeidsrettet opplæring. Av den grunn ønsker jeg å bruke dette kapitlet til å diskutere noen sider ved læreplanen for dette faget. For å unngå oppramsing går jeg ikke inn på konkrete læreplanmål her, men i forkant av analysearbeidet har jeg utarbeidet en oversikt over kompetansemål som har direkte eller indirekte sammenheng med arbeidsrettet opplæring. Denne ligger som vedlegg til sist i oppgaven.

Voksne innvandrere som har enten rett, plikt, eller rett og plikt til å motta undervisning i norsk og samfunnskunnskap, undervises etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 3; Randen et al., 2018, s. 14). Hvilke innvandrere som har hvilke rettigheter, er et komplisert system. Men på generelt grunnlag kan vi si at innvandrere som har fått oppholdstillatelse i Norge på bakgrunn av et asylbehov og deres familiegjenforente, har både rett og plikt til opplæring, mens arbeidsinnvandrere fra land utenfor EØS og deres familiegjenforente, har plikt til å motta opplæring, men ikke rett. Innvandrere fra EØS-land har hverken plikt eller rett til å motta opplæring. Deltakere som har rett til å motta opplæringen får denne gratis, mens deltakere som kun har plikt, må betale for opplæringen (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017).

4.1 Læreplanens mål

Hensikten med en læreplan er å presentere skriftlig hva som er intensjonen med opplæringen (Imsen, 2012, s. 192). Intensjonen med opplæringen i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er å gjøre deltakerne i stand til bli en del av det norske samfunnet, delta i arbeidsliv og samfunnsliv, og ha mulighet til økonomisk selvstendighet. Læreplanen er dessuten en forskrift til introduksjonsloven (Introduksjonsloven, 2003; Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 3; Pedersen, 2018; Randen et al., 2018, s. 14). Sammenliknet med læreplanen for grunnskole og videregående opplæring, er læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere veldig kort. Det er ikke så merkelig, den inneholder bare ett fag og omhandler dessuten en opplæring som strekker seg over et langt

kortere tidsrom enn grunnskole og videregående. Tatt i betraktning at opplæringen på introduksjonsprogrammet er på 600 timer, er læreplanen likevel ganske omfattende. Riktignok er de 600 timene kun et minimumsantall, og deltakere som har rett og/eller plikt til opplæringen, kan få utvidet opplæringen til 3000 timer ved behov. Deltakere som ønsker og har mulighet, skal få opplæring frem til B2-nivå, gitt at dette er gjennomførbart i løpet av 600 timer. Veiledende avsluttende nivå for spor 1 er A2/B1 muntlig og A1/A2 skriftlig, for spor 2 A2/B1 muntlig og A2/B1 skriftlig og for spor 3 B1 både skriftlig og muntlig (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 3, 8–9). Introduksjonsprogrammet er ment å være et fulltids opplæringsprogram, noe som innebærer at de skal følge det som er normal arbeidstid. Dette igjen innebærer at de tildelte 600 timene vil brukes opp på godt under et arbeidsår, mens deltakere som får tildelt 3000 timer vil ha omtrent to og et halvt år med opplæring. Når det også er slik at mange deltakere på introduksjonsprogrammet delvis får sin opplæring på en arbeidsplass, som i forskningen viser seg å ikke nødvendigvis ha den ønskede effekten, betyr dette at antallet timer med eksplisitt opplæring blir forkortet. Dette tvinger fram et spørsmål om hvorvidt det egentlig er realistisk å forvente at deltakerne oppnår A2/B1 i løpet av det timeomfanget som er tilgjengelig? Spesielt blir dette sentralt når forskning viser at det å lære tid er en tidkrevende prosess, og at tiden som trengs også henger sammen med hvilke tidligere erfaringer man har med å lære et språk (Randen et al., 2018, s. 34).

Læreplan i norsk innledes med:

Målet for opplæringen i norsk for voksne innvandrere er at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 7).

Her poengteres på ny det at hensikten med opplæringen er å sørge for at deltakerne har nok språkkompetanse til å kunne jobbe eller utdanne seg videre dersom det er nødvendig. I begrepet kompetanse, ligger både ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Deltakerne skal ha ferdigheter som gjør dem i stand til å kommunisere meningsfylt på norsk, de skal ha kunnskaper om arbeidslivet i Norge og de skal ha holdninger som gjør dem i stand til å være en del av arbeidslivet i Norge og samfunnet for øvrig (Wahlgren, 2012, s. 46–49). Dette ivaretar både den enkeltes behov for å være en selvstendig, selvforsørget borger og samfunnets behov for at flest mulig av den voksne befolkningen er i arbeid. Dette er i tråd med den norske læreplantradisjonen, som har et todelt syn på opplæringen; den skal både

ivareta hver enkelt elevs behov for selvutvikling og samtidig ivareta samfunnets behov i tråd med humankapitalteorien (Imsen, 2012, s. 155). Det påpekes også senere at deltakerne må utvikle bevisste læringsstrategier, noe som er en forutsetning for videre læring etter at de er ferdig med opplæringen på introduksjonsprogrammet. Det er få, om noen, yrker i Norge i dag hvor arbeidstakere ikke møtes med et kontinuerlig krav om å utvikle sin kompetanse på flere områder.

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er delt i to deler som, selv om timeomfanget varierer, er likeverdige og begge delene er målstyrt. De to delene omfatter *Læreplan for 50 timer samfunnskunnskap* og *Læreplan i norsk*. Læreplanen i norsk bygger på læreplanen i samfunnskunnskap, og temaene som tas opp i samfunnskunnskap kommer tilbake i norskopplæringen (Tveiten, 2013, s. 4). Begge delene av læreplanen beskriver kompetansemål deltakerne skal oppnå i løpet av de 600/3000 timene opplæring de mottar (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 3). Selv med økt arbeidsretting er arbeid, arbeidsliv og utdanning en relativt liten del av læreplanen. De 50 timene med opplæring i samfunnskunnskap skal gis på et språk deltakeren forstår. Likevel er det viktig å være bevisst på at oppbygningen av faget og det at læreplanen i norsk bygger på læreplanen i samfunnskunnskap, medfører at vi også må se på Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere som *ett* fag. Det er derfor ikke mulig å f.eks. skille ut den arbeidsrettede opplæringen og si at det er noe som må dekkes i samfunnsfaget.

Opplæringen i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere avsluttes med summativ vurdering i form av flere prøver, og disse prøvene er knyttet opp mot innvandrernes juridiske rettigheter. For innvandrere som kommer fra land utenfor EØS (med noen unntak) er det et krav at prøve i samfunnskunnskap og bestått nivå A1 på norskprøve kan dokumenteres før søknad om varig oppholdstillatelse kan behandles (Utlendingsdirektoratet, 2016). Når økonomiske, juridiske og sosiale rettigheter er knyttet til enkeltindividets evne til å kommunisere på majoritetsspråket og inneha detaljkunnskaper om majoritetsbefolkningens kultur, gir dette sterke assosiasjoner til assimilering. Det er påfallende at en slik politikk føres i dag, til tross for at vi har mye kunnskap om hva en slik politikk kan bringe med seg av negative konsekvenser for både enkeltpersoner og oss som samfunn (Bull, 2013, s. 285–286). Det er også et sentralt poeng at disse kravene kan medføre at noen innvandrere blir «varig

utestengt». Det er store kvalitetsforskjeller mellom de ulike opplæringsstedene, noe som selvfølgelig innebærer at det ikke nødvendigvis bare handler om deltakernes vilje eller forutsetninger når det gjelder å ha mulighet til å nå det opplæringsnivået som kreves for å trygges juridisk (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011, s. 6). Undervisningen i samfunnskunnskap skal foregå på et språk deltakeren forstår, noe som oftest innebærer morsmålet eller et andrespråk deltakeren har morsmålsnær kompetanse i, men dette er ikke alltid gjennomførbart, spesielt for mindre opplæringscentre. Dette løses i noen tilfeller med å tilby undervisningen på norsk og legge den sent i utdanningsløpet (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011, s. 14). Et sentralt spørsmål blir da: Når har man god nok kompetanse i norsk til å ha tilstrekkelig utbytte av opplæringen for å kunne nå læreplanmålene og ha en kompetanse som gjør en i stand til å bestå testen i samfunnskunnskap?

4.2 Tilpasset opplæring

Læreplanen fremhever at opplæringen skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 7). En forutsetning for tilpasset opplæring er at den forholder seg til den kompetansen deltakerne har med seg inn i undervisningen (Wahlgren, 2012, s. 27). Det er et faktum at deltakerne har med seg masse språklig kompetanse når de kommer til Norge. Likevel omtaler læreplanen morsmålet kun i sammenheng med hvilke utfordringer det kan by på å ha et morsmål som er «språktypologisk fjernt fra norsk» og det er kun i sammenheng med alfabetisering at det legges vekt på morsmålet som ressurs (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 10, 12). Morsmålet er en svært viktig del av vår identitet (Nilsson & Gynhammar, 2015, s. 44), og det er derfor problematisk at morsmålet omtales som en ulempe uten at det også settes i sammenheng med en verdifull kompetanse man tar med seg inn i opplæringen.

I læreplan i norsk, står det følgende:

Målet med norskopplæringen vil for de fleste deltakere være arbeid eller videre opplæring/utdanning. Det skal utarbeides en individuell plan for den enkelte, jf. § 19 i introduksjonsloven. (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 7).

Selv om både læreplanen og lovverket sier at hver enkelt deltaker skal ha en individuell plan, viser tall fra Fafo at nesten 40% av deltakerne ikke får det (Djuve et al., 2017, s. 118).

Læreplanen knytter språkopplæringen til ulike domener: det personlige, det offentlige, opplæring, og arbeidsliv, og poengterer samtidig at opplærings- eller arbeidslivsdomenet kan vektlegges sterkere enn de andre domenene. Samtidig inneholder læreplanen et foreslått innhold for hvert enkelt domene, men påpeker at dette er veiledende. Dette skal være et ledd i å sørge for en opplæring som er i tråd med den enkeltes behov, særlig når det gjelder arbeidsrettet opplæring (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 10–11). Dette gjør det altså mulig å ha et sterkere fokus på enten arbeidsliv eller utdanning, og her legger læreplanen dermed opp til en opplæring som innebærer både kvalitativ og kvantitativ differensiering, slik Imsen (2012, s. 310–311) bruker uttrykkene. Kvalitativ differensiering innebærer at kompetansemålene er like for alle elever, men lærestoffet er differensiert ved å tilpasses elevenes egne forutsetninger. Motsatt betyr kvantitativ differensiering at en elev eller elevgruppe får «mer av det samme», en differensiering Imsen sier har vært brukt i hovedsak for å beskjefte sterkere elever mens de venter på at de svakere skal ta dem igjen. Det kan likevel gjøre annerledes, f.eks. ved at deltakere med behov for mer kunnskap om arbeidsliv får mer lærestoff og arbeidsliv og deltakere med behov for kunnskap om utdanning får mer lærestoff om utdanning.

Fordi ikke alle deltakere har individuell plan, er det altså i mange tilfeller opp til læreren alene å vurdere hva som er deltakernes behov og hvordan man skal gå frem for å legge til rette for at den enkelte når sine mål. Dette er helt i tråd med hva som er forventet av lærere, med det finnes ikke noe særlig forskning på hva det faktisk innebærer å kunne norsk eller hva som er god nok norsk for å kunne delta i arbeidslivet. Dessuten er det viktig å være bevisst på at deltakere har behov for kompetanse som kan bruke på en rekke andre områder i samfunnet, ikke bare i arbeid eller utdanning, selv om dette ikke er noe som fremheves i læreplanen (Randen et al., 2018, s. 33–34). Summen av dette innebærer at det er en stor og krevende oppgave for lærere å avgjøre hvilket behov hver enkelt deltaker har, og i hvilken grad og på hvilken måte arbeidsrettet opplæring skal vektlegges i sin klasse.

Et annet ledd i å sørge for tilpasset opplæring er det læreplanen kaller organisering i spor. Her deles deltakerne inn i 3 ulike kategorier: De som veldig liten eller ingen skolegang fra tidligere, og enten er helt uten skriftkyndighet eller som har veldig lite erfaring med å skrive og lese i opplæringssammenheng, tilhører spor 1 og skal ha en opplæring med langsom

progresjon. Deltakere som har noe skolegang fra tidligere, og også har «skriftspråklige ferdigheter på morsmålet», tilhører spor 2 og deres opplæring skal ha en middels rask progresjon. Dette er den største gruppa av deltakere i voksenopplæringen. De som har god utdanning fra tidligere, ofte påbegynt eller fullført høyere utdanning, og som også har erfaring med å lære et fremmedspråk, tilhører spor 3, som skal ha en rask progresjon (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 8–9). Ved skoler hvor antallet deltakere er stort nok, vil det være hensiktsmessig å dele klasser inn etter spor, men for skoler med få deltakere, vil denne formen for tilpasset opplæring være vanskelig gjennomførbart (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011, s. 28). Læreplanen presiserer at «Deltakernes erfaring med å bruke skrift som redskap for læring, tidligere skolegang og morsmål er sentrale kriterier for tildeling av spor» (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 7). Dette innebærer at det ikke nødvendigvis er kun utdanningsnivå som avgjør hvilket spor en deltaker tildeles, og læreplanen poengterer også at det skal være rom for å bytte spor dersom deltakere har behov for raskere eller langsommere progresjon underveis. Hverken læreplanen eller lovverket, utdyper noe nærmere hva det f.eks. betyr å ha «noe skolegang» fra tidligere, og dermed blir dette en skjønsmessig vurdering som er opp til hvert enkelt opplæringssted. Læreplanen legger likevel vekt på at deltakernes bakgrunn skal kartlegges, slik at man får informasjon som gjør det mulig å tilpasse opplæringen til deltakernes behov. Denne kartleggingen skal gi informasjon om en rekke opplysninger, blant annet tidligere utdanningsbakgrunn, eventuelt yrke og arbeidserfaring, fremtidsplaner og eventuell tidligere norskopplæring. I tillegg skal deltakernes ferdigheter både i morsmål, eventuelle fremmedspråk de har lært tidligere, og norsk kartlegges. Informasjonen som kommer fra denne kartleggingen skal følge deltakeren og være tilgjengelig for læreren.

Dette fokuset på rask, middels eller langsom progresjon, bringer tilbake det tidligere omtalte timetallet for opplæringen. Når veiledende mål for opplæringen er A2 og utgangspunktet til eleven er få eller ingen erfaringer med skolefaglig læring, er det da realistisk å hevde at opplæringen skal langsom eller middels progresjon og likevel vært egnet til å føre eleven til målet innenfor den gitte tidsrammen? Setter vi dette i sammenheng med kravet om bestått norskprøve A1 for å kunne søke varig oppholdstillatelse, blir det spesielt problematisk. Min erfaring fra klasserommet er at dette medfører at deltakere som ikke klarer å nå A1 innen det tildelte timetallet, ender opp med å måtte betale selv for videre opplæring. I den innvandringspolitiske diskursen argumenteres det med at A1 er et svært lavt nivå, noe som er

helt riktig. Det endrer likevel ikke på det faktum at mennesker kommer med ulike ressurser og forutsetninger, og at det i tillegg er stor variasjon i tilbudet på ulike steder i Norge (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2011, s. 41), noe som medfører at det ikke nødvendigvis eksisterer muligheter for en undervisning som faktisk er i tråd med den enkeltes behov.

5. Presentasjon av læreverkene som analyseres

Det finnes som sagt en omfattende mengde lærebøker og undervisningsmaterieell til bruk i undervisningen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og det har derfor vært en vanskelig jobb å velge ut hvilke læremidler jeg skal inkludere i oppgaven min.

Utvelgelseskriteriene mine har jeg gjort rede for under metodekapittelet og jeg finner det derfor unødvendig å gjenta det her. I dette kapittelet vil jeg derfor gi en kortfattet presentasjon av læreverkene som analyseres i denne oppgaven. Selv om jeg kun har gjennomgått tekstbøkene i min analyse, gir jeg her en beskrivelse av læreverkene som helhet, for å gi et inntrykk av hvordan de er bygget opp og satt sammen.

5.1 God i norsk 1 (2017)

God i norsk 1 er et læreverk utgitt på forlaget Aschehoug i 2017 som er ment for bruk i opplæring for kompetansemålene under A1 og A2. Forfatterne av læreverket er Lena Berg og Jannecke Hofset. I tillegg til en tekstbok og en arbeidsbok, har læreverket et nettsted som er åpent og derfor kan brukes av alle. Her finnes en nettside for hvert kapittel, og dette inneholder lydfiler som hører til hver tekst i tekstboka, samt oppgaver som har sammenheng med det som blir gjennomgått i tekstboka (Berg & Hofset, 2017a, 2017b; Nikolaysen & Klippen, 2017). I tillegg finnes et lærernettside og en digitalbok (som formodentlig har samme innhold som tekstboka).

Om temaet arbeidsretting, skriver forfatterne dette i forordet til tekstboka: «Arbeidsretting kommer til uttrykk ved at et yrke blir presentert i hvert kapittel. Hver yrkestekst inneholder dialoger med relevant vokabular» (Berg & Hofset, 2017b, s. 3). Forordet til arbeidsboka nevner ikke arbeidsretting.

Tekstboka er delt inn i 15 kapitler, og helt til sist i boka finnes oversikt over grammatikken deltakerne har lært (kalt minigrammatikk), samt en alfabetisk ordliste. Gjennom læreboka blir vi kjent med norsklærer Håvard og hans klasse, som består av 6 deltakere fra ulike land, og gjennom dem får vi et innblikk i hvordan norskopplæring foregår, hvordan det er å jobbe i Norge, hva som kreves for å kjøpe bolig og andre ting er relevant for å nå kompetansemålene. Først i boka står en innholdsfortegnelse, og her finnes også en kortfattet oversikt over de ulike

språklige funksjonene, grammatikken og uttale som presenteres i det aktuelle kapittelet. Hvert kapittel innledes med et bilde som det oppfordres til å snakke om. Videre presenterer hvert oppslag i boka en tekst, med tilhørende bilder, nyttige uttrykk, aktuell grammatikk, uttale av ord som finnes i teksten, og noen få muntlige oppgaver. Det står også tydelig hva som er fokus i hvert oppslag, f.eks. «Jeg – personlig pronomeren, presens, subjekt og verb» (F.eks. s. 10–11). Som lovet avsluttes hvert kapittel med å presentere et yrke, dette kaller bok *yrkestekst*. Yrket som presenteres er ofte nevnt flere ganger i tekstene som står tidligere i kapittelet og har dermed relevans til det kapittelet har handlet om. De fleste, men ikke alle tekstene om yrker, presenterer relevant vokabular for yrkene og hva arbeidsoppgavene består av. I tillegg inneholder de fleste tekstene i boka ord eller uttrykk som kan knyttes til arbeidsrettet opplæring på en eller annen måte. Sammen med beskrivelsene av yrker finne også oppgaver, der deltakerne både blir stilt typiske «les og finn»-spørsmål og også spørsmål som åpner for å snakke om eget yrke, jobbmuligheter eller utdanning, og også i noen tilfeller etiske spørsmål knyttet til det aktuelle yrket (Se f.eks. s. 31, 88 og 204). Dermed har også tekstboka arbeidsoppgaver, selv om de fleste oppgavene finnes i arbeidsboka. Helt til sist i hvert kapittel, kommer et oppslag med relevant grammatikk, samt en ordliste.

Tekstboka har i tillegg et eget kapittel om utdanning, dette heter «Utdanning for alle». Her tar boka for seg hele utdanningssystemet fra barnehage til universitet. Kapittelet tar både for seg normer for og forventninger til foreldre som har barn i grunnskole, samt informasjon om ulike utdanningsmuligheter for voksne. Dette er bokas trettende kapittel og er på 11 sider, fra 183 til 194. Bokas fjortende kapittel heter «Jeg vil finne en jobb!» og dette kapittelet tar for seg ulike sider ved jobbsøkerprosessen og arbeidslivet. Det forklares hvordan man skriver en cv og en søknad. I tillegg forklares en rekke essensielle uttrykk knyttet til arbeidsliv, som heltid og deltid, fast og midlertidig jobb, lønn og skatt, osv. Gjennom dette informeres det også om lover, regler, normer og rettigheter i arbeidslivet. Kapittelet har også et oppslag hvor det introduseres noen etiske problemstillinger som kan dukke opp i sammenheng med jobb, og oppfordrer til diskusjon blant deltakerne. Dette kapittelet er på 13 sider, fra 195 til 208.

5.2 Mer norsk (2012)

Læreverket *Mer norsk* er forfattet av Gölin Kaurin Nilsen og Ingeborg Gjerseth, og utgitt på Fagbokforlaget i 2012. Læreverket er laget for bruk på opplæring til B1. Læreverket består av

en tekstbok, en arbeidsbok og et elevnettsted, som i likhet med *God i norsk 1* sitt nettsted, er åpent tilgjengelig for alle. Her kan også de som har kjøpt boka, få tilgang til den digitale versjonen av tekstboka. Det kreves også innlogging for å få tilgang til lydfilene som hører til tekstboka (Fagbokforlaget, u. å.; Nilsen & Gjerseth, 2012a, 2012b). I forordet til tekstboka er arbeidsretting ikke nevnt.

Mer norsk består av 11 kapitler, i tillegg til tre avsluttende kapitler med grammatikk, ordbank; en liste over ord og uttrykk, sortert etter rekkefølgen de har i tekstboka og med forklaring, samt bøyning, og til sist en ordliste, hvor ordene er sortert i alfabetisk rekkefølge med henvisning til leksjonene ordet finnes i. Tekstene er varierte i den forstand at de er både utdrag fra kjent skjønnlitteratur, faktatekster, dialoger mellom personer, fortellinger presentert av personer og intervjuer av personer. Både fortellingene og intervjuene presenterer både reelle, kjente norske personer og fiktive personer (Se f.eks. s. 8, 43 og 14-15). Sammenliknet med de to andre lærebøkene, inneholder dog *Mer norsk* svært få dialoger.

Innholdsfortegnelsen helt først i boka gir en oversikt over kapitlene, eller leksjonene som er uttrykket som brukes her, og hvilket tema, tekster og fakta som blir presentert i hvert kapittel. Hver leksjon innledes med noen kompetansemål, som ikke er hentet fra Læreplanen. F.eks. har leksjonen som omhandler arbeid, følgende kompetansemål:

I denne leksjonen arbeider du med

- ord og uttrykk knyttet til arbeidslivet
- å presentere egen kompetanse og egne kvalifikasjoner, for eksempel i forbindelse med et jobbintervju
- å lese og vurdere en jobbannonse
- å samtale om og diskutere ulike formelle og uformelle regler i arbeidslivet
- å lese og forstå et intervju om et kjent tema (Nilsen & Gjerseth, 2012b, s. 67).

Selv om de ikke er direkte avskrift fra læreplanen, er de noen ganger likevel, i akkurat denne leksjonen, veldig like og en tydelig nedbrytning av kompetansemålene fra læreplanen. F.eks. finner vi dette formulert i læreplanen for B1:

- Kan presentere seg selv og egen kompetanse og svare på spørsmål i forbindelse med et jobbintervju
- Kan forstå relevante faguttrykk knyttet til egen arbeidssituasjon
- Kan finne og forstå relevant informasjon i for eksempel brosjyrer, annonser og bruksanvisninger som er klart formulert (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 18–19).

Spesielt i det siste kompetansemålet fra læreplanen og det tredje fra tekstboka *Mer norsk*, ser vi at kompetansemålet fra læreplanen er brutt ned til noe som er mindre omfattende og mer konkret i tekstboka sine kompetansemål. Kompetansemålene fra noen av de andre leksjonene fremstår som mer løst fra læreplanen, f.eks. ett av kompetansemålene til den første leksjonen, som er: «ord og uttrykk knyttet til vennskap og møter» (Nilsen & Gjerseth, 2012b, s. 8). Dette kompetansemålet er det lettere å finne likhet med i kompetansemål fra læreplanens kompetansemål for A1 og A2.

Som nevnt har tekstboka et eget kapittel om arbeid, leksjon 8. Her er temaene blant annet arbeidsmarkedet, jobbsøking, søknad, cv og intervju, rettigheter og plikter i arbeidslivet, og HMS. I kapittelet finnes en faktaboks som heter Fakta: arbeidssøking, og denne er formulert mer som arbeidsoppgaver enn fakta, der deltakerne blant annet inviteres til å reflektere over hva de ønsker å arbeide med og hva som er mulig for dem, hvordan de skal gå frem for å finne ledige jobber, skrive CV og hvordan de skal forholde seg til en intervjusituasjon. Gjennom leksjonen presenteres fakta om arbeidstid, tariffavtaler og fagforeninger. Kapittelet er på 9 sider, fra 66 til 75. Leksjon 7 heter «Utdanning», og på samme måte som *God i norsk 1*, tar *Mer norsk* for seg hele utdanningssystemet fra grunnskole til høyskole/universitet. Andre tema i denne leksjonen er blant annet hvordan utenlandsk utdanning godkjennes i Norge, livslang læring og voksenopplæring, samt etter- og videreutdanning. I dette kapittelet presenteres følgende kompetansemål:

I denne leksjonen arbeider du med

- ord og uttrykk knyttet til egen skolegang og skolesystemet i Norge
- å få en oversikt over utdanningstilbud og skolehverdag
- å fortelle om egne valg, erfaringer, interesser og drømmer når det gjelder skole og utdanning

- å finne informasjon, både i tekstboka og på Internett, om kompetansevurdering og etter- og videreutdanningsmuligheter

Denne leksjonen informerer kort om mulighetene til å ta grunnskole eller videregående skole i voksen alder, noe som vil være svært relevant for mange av deltakerne som tilhører kategorien spor 2 i opplæringen. Også dette kapittelet er på 9 sider, fra 56 til 65.

En ting som tydelig skiller *Mer norsk* fra de to andre lærebøkene, er at det er mye større tekstmengder her, i tillegg til at det er brukt færre og mindre fremtredende illustrasjoner. *Mer norsk* bruker også i mye større grad grafer, diagrammer og tabeller enn de andre bøkene. Dessuten skriver *Mer norsk* ofte mer detaljert om et tema og dessuten bruker et språk som krever en høyere språklig kompetanse hos leseren for å forstå teksten, enn hva *Stein på stein* gjør. Dette kommer jeg tilbake til senere.

5.3 Stein på stein (2014)

Elisabeth Ellingsen og Kirsti Mac Donald er forfatterne bak læreverket *Stein på stein*, som er utgitt hos Cappelen Damm i 2014. Dette læreverket er også ment å brukes i opplæring mot B1. Læreverket består av en tekstbok, en arbeidsbok og et åpent tilgjengelig nettsted (Ellingsen & Donald, 2014a, 2014b, u. å.). Det finnes også en såkalt brettbok, som altså er en digital lærebok som kan erstatte papirboka, denne finnes kun for tekstboka. I tillegg finnes det et nettsted for læreren, som gir tilgang på bildesamlinger, lydsamlinger, tilleggsoppgaver og tavlebøker (digital versjon av læreboka som er tilpasset smarttavle, men som ikke kan brukes i stedet for tekstbok og arbeidsbok). Lærernettsidet krever innlogget tilgang. Arbeidsrettet opplæring er heller ikke i dette læreverket nevnt spesielt i forordet, annet enn implisitt da det står helt først at boka er «tilrettelagt for undervisning etter siste revisjon av *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, spor 2 og 3, og er tilpasset undervisning på nivå B1» (Tekstboka, s. 3).

Stein på stein inneholder totalt 14 kapitler. Hvert kapittel innledes med en oversikt over hvilke emner kapittelet tar for seg og hvilken grammatikk som skal gjennomgås. Hvert oppslag har en tekst og ofte en faktaboks og noen refleksjonsspørsmål til deltakerne. Kapitlene avsluttes med en faktaboks med nyttige ord og en med fakta, og til sist en oversikt over grammatikk. Også i dette læreverket er tekstene en blanding av dialoger mellom fiktive personer,

faktatekster og skjønnlitterære utdrag. Helt til sist i tekstboka, finner vi en liste over grammatikk som er gjennomgått, en ordliste med forklaringer hvor ordene er sortert etter hvilket kapittel de står i og en alfabetisk ordliste. Innholdsfortegnelsen forteller oss hvilket domene temaene i kapittelet kan knyttes til, hvilken grammatikk som gjennomgås og hva som er tema i hvert enkelt kapittel.

Basert på denne oversikten, kan 7 av 14 kapitler knyttes til arbeidsrettet opplæring. Av disse 7 er det 3 kapitler som eksplisitt tar for seg arbeid og utdanning. Kapittel 1 i boka heter «Erfaringer og planer», og her er temaene arbeidserfaring, utdanning fra utlandet, fremtidsplaner og etablering av egen bedrift. Dette kapittelet er på 9 sider, fra 9 til 18. Bokas 7. kapittel, «Skole og utdanning», tar for seg utdanning, og her får deltakerne en innføring i hvordan utdanningssystemet fungerer i Norge, fra barnehage til universitet, i tillegg til informasjon om voksenopplæring og realkompetanse. Denne informasjonen er veldig kortfattet, men inneholder henvisninger til nettsteder hvor deltakerne kan finne ut mer om temaene og har i tillegg en oppgave som dreier seg om å finne ut hva deltakerne trenger å vite om utdanning. Kapittel 8, «Ut i arbeid», tar som tittelen avslører for seg blant annet jobbsøking og CV og intervju, samt arbeidsmiljø og likestilling i arbeidslivet. Dette kapittelet er på 14 sider, fra 88 til 102. Gjennom hele kapittelet får deltakerne oppgaver som krever at de reflekterer over formelle og uformelle regler i arbeidslivet, samt etiske problemstillinger knyttet til dette.

6. Analyse og diskusjon

I det følgende kapittelet vil jeg presentere min analyse av lærebøkene og redegjøre for hvordan lærebøkene i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere imøtekommer kravet fra læreplanen om fokus på arbeidsrettet opplæring. Dette vil jeg gjøre ved å sette fokus på følgende temaer: yrker og yrkesmuligheter, utdanning, likestilling, diskrimineringsvern og like muligheter, formelle regler, rettigheter, plikter, normer, forventninger og kultur. Jeg har valgt å presentere analysen av lærebøkene samlet, fremfor å presentere analysen av bøkene hver for seg, fordi jeg mener dette gir den beste muligheten for å besvare problemstillingen og fordi det gir den beste forutsetningen for en komparativ analyse av lærebøkene, i tillegg til at jeg mener det gir en bedre oversikt over sammenhenger når analysen er presentert tematisk fremfor konsentrert om hver lærebok.

Jeg vil innledningsvis si at jeg i dette kapittelet bruker bilder og tegninger av mennesker for å gjøre antagelser om deres opprinnelse basert på deres utseende (hudfarge, klesdrakt o.l.), når jeg ikke har annen informasjon som kan si noe om dette (som for eksempel navn). Jeg vet at dette kan være faglig og etisk problematisk, men jeg velger likevel å gjøre det, fordi det har stor betydning hvordan lærebøkene bruker illustrasjoner. Illustrasjonene er en viktig del av hvordan lærebøkene presenterer innholdet for leserne, og det er derfor en nødvendig del av analysen å tolke illustrasjonene. Dessuten vet jeg at det ikke er bare jeg som forsker som vil gjøre denne typen antagelser, men også de som faktisk bruker lærebøkene. En stor svakhet ved å basere en analyse på denne typen observasjoner, er selvfølgelig at det er mine subjektive vurderinger og forventninger som ligger til grunn. Man kan ikke på noen måte objektivt si at «denne personen ser ut som hun har afrikansk bakgrunn», samtidig som det kun er en subjektiv antagelse at en person som heter Øystein er norsk. Likevel er det jo slik, som jeg diskuterte i metodekapittelet, at innad i en diskurs er mange koder og referanser felles, og konnotasjoner til navn eller utseende er uttrykk for dette.

6.1 Identitet og andrespråksopplæring

Det er bred enighet om at elever på skolen må møte en undervisning og et læremateriell som gir dem mulighet til å utvide sitt perspektiv, samtidig som de må gis fagstoff de kan identifisere seg med. Dette innebærer at en forutsetning for god undervisning er at den har elevene som utgangspunkt, ved å forholde seg til deres kunnskap og erfaringer, uavhengig av

om elevene er barn eller voksne (F.eks. Hauge, 2014, s. 210; Wahlgren, 2012, s. 27, 97). I tillegg er det mye forskning som peker på at identitet spiller en viktig rolle i andrespråkslæring, hevder Randen et al (2018, s. 38–39). Her pekes det blant annet på at andrespråksinnlærere med lav utdanning har opplevd at «deres identitet som ikke-språkkyndig og uvitende overskygget de andre sidene ved deres identitet.» I norskopplæringen for voksne innvandrere er det derfor sentralt at deltakerne presenteres for lærestoff de kan kjenne seg igjen i og identifisere seg med, som i tillegg anerkjenner de ressursene og den kompetansen deltakerne har med seg fra tidligere. På et overordnet nivå vil jeg si at det er tydelig at dette også har vært fokus i to av de tre lærebøkene jeg har analysert.

I *God i norsk 1* (Berg & Hofset, 2017b) følger vi som nevnt norsklærer Håvard og hans klasse med innvandrere som skal lære norsk. I denne klassen er seks ulike land representert: Yousef kommer fra Syria, Viola kommer fra Italia, Biniam kommer fra Eritrea, Hawa kommer fra Somalia, Sompit kommer fra Thailand og Marek kommer fra Polen. Dermed er det forholdsvis bred variasjon i hvilke verdensdeler som er representert, i tillegg er personene fordelt likt på antallet menn og kvinner (s. 10 – 11). Det som derimot bør kommenteres er at alle personene i boka er unge (eldste deltaker i lærebokas norskklasser er 32 år), hvilket ikke kan sies å sammenfalle med den faktiske deltakergruppa i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017). Dermed vil det potensielt kunne være vanskelig for eldre deltakere å finne karakterer de kan kjenne seg igjen i.

Stein på stein (Ellingsen & Donald, 2014b) har ikke den samme oppbygningen med et persongalleri vi følger gjennom læreboka, men har likevel et tydelig fokus på å gi deltakerne personer som gjør det mulig for dem å identifisere seg med noen av dem. Både i personene som presenteres og i valg av bilder til illustrasjoner vises det frem et mangfold av etnisiteter (Se f.eks. side 13, 88 og 130).

Mer norsk (Nilsen & Gjersteth, 2012b), som heller ikke har noe fast persongalleri gjennom boka, skiller seg derimot klart fra de to andre, ved at både tekster og illustrasjoner viser frem nesten utelukkende personer med norske navn og europeisk utseende. I tillegg er det påfallende at det er kun fire tekster hvor boka gir plass til personer som ikke er av norsk

opprinnelse. Den ene teksten er en takketale Assad Nasir, skribent i Utrop, skrev til sin bestefar, der han takker ham for å valgt å komme til Norge slik at Nasir nå har de mulighetene han har (s. 49). Denne teksten poengterer alt vi liker å fremheve som fint med norsk kultur, uten at det på noen måte diskuteres om dette er en realistisk fremstilling av Norge. Den andre teksten er et utdrag fra boka *Saynab – min historie*, som er, så vidt jeg forstår, en selvbiografi skrevet av Saynab selv (i samarbeid med Eva Norderhaug). Boka handler om hennes ungdomstid i Norge der hun ble mishandlet av faren (som hun kun bodde sammen med etter at hun ble familiegjensforent som 12-åring) og mobbet på skolen, og hvordan hun fant et trygt skolemiljø da hun flyttet til Holmlia og kom i klasse med andre innvandrerbarn, og i tillegg ble flyttet til fosterhjem (s. 57–58). Ingen av disse to tekstene er egentlig relevante for arbeidsrettet opplæring, så jeg skal ikke diskutere dem nærmere her, men de belyser hvordan *Mer norsk* (Nilsen & Gjersteth, 2012b) velger å fremstille minoriteter i det norske samfunnet, og i disse to eksemplene er min tolkning at de fremstilles primært som ofre for egen kultur og bakgrunn, eller som takknemlige mottakere av norsk generøsitet. Dersom dette hadde vært to av mange historier som fortelles i boka, hadde det selvfølgelig vært mindre problematisk, men dette er de to historiene der personer med minoritetsbakgrunn får mest plass og blir mest fremhevet, noe som er tankevekkende med tanke på deltakernes behov for lærestoff de kan identifisere seg med, og også med tanke på spørsmålet om hvorvidt læreboka fremstiller et ressursorientert eller problemorientert syn på den elevgruppa som skal bruke bøkene.

Disse to tekstene fra *Mer norsk* står i sterk kontrast til hvilke tekster *God i norsk 1* og *Stein på stein* velger å bruke når de presenterer perspektivet til ekte personer med innvandrerbakgrunn. Helt til sist i boka har *God i norsk 1* et kapittel som heter «Innvandrere i Norge» og her møter vi den somaliske kvinnen Aisha, som er innvandrer til Norge (Thorenfeldt, 2016). Gjennom sin historie forteller Aisha hvordan det er å være kvinne, muslim og bussjåfør. Hun fremhever verdien kvinner har av å delta i samfunnet og arbeidslivet. Basert på min viten om at Aisha ikke er en fiktiv karakter, antar jeg at de tre andre personene vi møter i dette kapittelet også er reelle personer. De tre andre av disse tekstene er også relevante for arbeidsrettet opplæring. Den første teksten handler om Karim, som er kommet som flyktning til Norge og fremdeles bor på mottak (s. 210–211), og her får frivillig arbeid et stort fokus. Karim forteller at han gjennom frivillig arbeid og engasjement har blitt kjent med mange nordmenn i tillegg til at han har lært om hvordan det norske samfunnet fungerer og hva som er viktig i Norge. En av de andre tekstene handler om Terri fra Jamaica (s. 214–215). Hun har bodd i Norge side

1995, jobber i Røde Kors (yrkestittel er ikke oppgitt) og gir tips til innvandrere som skal søke jobber her. Hun snakker direkte om viktigheten av å ha et nettverk og det å oppsøke arbeidsgivere for å presentere seg personlig. Den siste av tekstene handler om Abdul fra Afghanistan, som kom til Norge som 17-åring og har tatt både videregående og høyere utdanning i Norge (s. 216–217). Abdul jobber nå som miljøveileder og tospråklig assistent ved voksenopplæringen i kommunen hvor han bor. Også han påpeker at det er viktig å engasjere seg i frivillig arbeid, for å få norske venner og bli integrert, samtidig som han fremhever at det er viktig å ta vare på sin egen kultur.

Også *Stein på stein* har en tekst som omhandler en ikke-fiktiv person (s. 16). Denne teksten er et utdrag fra en artikkel fra Aftenposten og handler om Ahmed Saleem som har flyktet fra Irak, og som har jobbet seg opp fra vaskehjelp til butikksjef og så eier av egen bensinstasjon (Borgen, 2013). Gjennom disse fem tekstene presenteres deltakerne for ressurssterke innvandrere som har lyktes med integreringen, både på arbeidsmarkedet og i samfunnet generelt. I tillegg får viktigheten av å delta i frivillig arbeid fokus i de fire tekstene i *God i norsk 1*. Det poengteres at det er viktig for å ha arenaer for språkbruk med nordmenn, for å skaffe seg arbeidserfaring og for å utvide sitt nettverk. Både det å ha et nettverk, det å delta i organisasjoner og det å ha en norsk omgangskrets pekes på som viktige faktorer for hvorvidt innvandrere er i jobb eller ikke (Søholt et al., 2015, s. 12, 16, 72–73). I tillegg til den allerede nevnte teksten om Ahmed Saleem, har *Stein på stein* flere tekster som omhandler ikke-fiktive innvandrere til Norge hvor fokuset er arbeidsliv og arbeidsmarked. Ett eksempel er en tekst om Bashe Musse, daværende leder av Somalisk nettverk i Norge, som uttaler seg om hva som kan være potensielle utfordringer for innvandrere som søker jobb i Norge (s. 97). Et annet eksempel er en tekst om Farouk Al-Kasim (s. 126), som omtales som Norges mest lønnsomme innvandrer fordi han var med på å forhandle reglene for olje- og gassproduksjon i Norge på slutten av 1960-tallet (Imeland, 2014). Disse tekstene har i seg selv ikke noen tydelig ressurs- eller problemorientering, men er likevel verdt å nevne fordi de er fremstillinger av innvandrere som har lyktes i Norge.

Stein på stein innleder læreboka med et kapittel som heter «Erfaringer og planer» og her møter vi innledningsvis fem personer som forteller om hva de driver med nå (jobb og utdanning) og hvilke planer og ønsker de har for fremtiden (s. 10–14). I tre av disse tekstene

blir det tydeliggjort at personen som uttaler seg er innvandrere, enten ved at det sies helt spesifikt eller ved at det står at de går på norskkurs. Disse tekstene har mye til felles med tekstene fra *God i norsk I* kapittel 15, der den største likheten er at de fremstiller ressurssterke innvandrere som lykkes i Norge. I den første jeg vil fokusere på møter vi Jan, som har innvandret fra Polen og er utdannet ingeniør. I neste tekst møter vi Ella, som går på norskkurs og engelskkurs i tillegg til å jobbe i butikk. I den siste møter vi Amir som kom til Norge med legeutdanning og har jobbet hardt for å få godkjenning som lege her. Teksten om Jan og teksten om Amir beskriver ulike utfordringer ved det å være innvandrer som skal inn på arbeidsmarkedet. Jan forteller at han har vært arbeidsledig i noen måneder, etter å ha vært ansatt som vikar på et lager og før det på en byggeplass. Nå har han fått jobb som sjåfør og jobber med å få godkjent ingeniørutdanningen i Norge, noe han sier er tidkrevende. Amir er som sagt lege og har nettopp fått godkjent sin utdanning i Norge. Mens han har ventet på dette har han jobbet som pleieassistent ved sykehjem. Han forteller at det har vært både tid- og arbeidskrevende å få godkjent legeutdanningen her. Selv om disse tekstene omhandler utfordringer knyttet til det å være innvandrer og skulle få innpass på arbeidsmarkedet, er tekstene, etter mitt syn, absolutt ressursorienterte, fordi de også viser at det er mulig å komme seg forbi utfordringen. I tillegg viser de at det ikke nødvendigvis trenger å være utelukkende negativt at man noen ganger må ta andre jobber enn man ideelt sett vil ha eller er utdannet til.

6.2 Språklig nivå i lærebøkene

Det er et tydelig skille i språket mellom de tre lærebøkene. Det var selvfølgelig ventet at det skulle være et skille mellom språket i *God i norsk I* kontra *Mer norsk* og *Stein på stein*, fordi førstnevnte er til bruk på et annet opplæringsnivå enn de to sistnevnte. Mer overraskende er det at det er et så tydelig skille i hvordan *Stein på stein* og *Mer norsk* presenterer samme tema. *Mer norsk* bruker flere ord og språklige bilder som krever kjennskap til norske referanserammer og kulturelle uttrykk, og har et språklig nivå som skiller seg klart fra *Stein på stein*. Et eksempel på dette er temaet grunnskole for voksne, der *Stein på stein* skriver følgende: «Voksne som trenger grunnskoleopplæring, har rett til gratis undervisning.» og ikke utdyper det videre (s. 83). Om det samme temaet skriver *Mer norsk*:

De ulike fagene i grunnskoleopplæringen for voksne er delt opp i moduler, slik at det skal være mulig å ta utdanningen i ulike løp. Det skal også være mulig å få godkjent deler av tidligere utdanning. Retten til grunnskoleopplæring omfatter de fem fagene man trenger for å få et fullstendig vitnemål: de tre skriftlige fagene norsk, engelsk og matematikk og to

muntlige fag, der man kan velge mellom samfunnsfag, naturfag og RLE. Opplæringen er gratis. (s. 63)

For andre eksempler på dette, se f.eks. hvordan *Stein på stein* informerer om CV på side 101, og hvordan *Mer norsk* gjør dette på side 70. Se også *Stein på stein* side 100, der det brukes 3 setninger på å beskrive hva en fagforening er, og side 72 i *Mer norsk*, hvor det brukes 11 setninger på å beskrive det samme. *Stein på stein* bruker ord og begreper som «rett til å organisere seg», «forhandler» og «forbedre», mens *Mer norsk* bruker ord og begreper som «organisasjonsfrihet», «hovedsammenslutning» og «partipolitisk uavhengige». I ordbanken som står bakerst i boka, forklarer *Mer norsk* ordet hovedsammenslutning som «en overordnet samling av flere aktører» (s. 142), noe som fremdeles krever et høyt språklig nivå for å forstå og som dermed ikke heller bidrar til å oppklare i særlig grad. Det er ikke utenkelig at norske elever på videregående ville hatt utfordringer med å forstå noen av formuleringene i *Mer norsk*.

Stein på stein avslutter, i motsetning til *Mer norsk* og *God i norsk 1*, hvert kapittel med en faktaboks med oppsummering av nyttige ord, mens *God i norsk 1* har ordforklaringer i margen til de fleste tekster. Ordforklaringene som kommer underveis i disse to lærebøkene, gjør det noe enklere å få oversikt og finne forklaringer på eventuelle vanskelige ord underveis i lesingen. *Mer norsk* har som tidligere nevnt mye mer tekst i tillegg til et språk som krever større ordforråd og høyere språklig nivå enn *Stein på stein*, og man må slå opp bakerst i boka for å finne synonymer eller forklaringer på ord og begreper.

En konsekvens av de store nivåforskjellene i lærebøkene språk, er at lærere som skal velge læreverker til sin klasse, må være nøye med å vurdere vanskelighetsgraden. En utfordring med dette er at man ikke alltid kjenner deltakerne i klassen før oppstart og at strukturelle forhold ikke alltid gjør det mulig å bytte læreverker underveis. Når det skal differensieres er det et sentralt poeng at elever med behov for større utfordringer, får oppgaver eller tekst med økt vanskegrad fremfor mer repetisjon på samme nivå (Imsen, 2009, s. 311). Dette betyr også at dersom det er mulig å helt eller delvis benytte to læreverker i undervisningen, kan nivåforskjellene i lærebøkene brukes for å gi flere deltakere et nivå som er i tråd med deres læringsbehov.

6.3 Hvilke yrker presenteres i lærebøkene og hvordan?

For di lærebøkene skal bidra til å øke deltakernes kjennskap til arbeidsmarkedet i Norge, i henhold til læreplanen, er det viktig at de viser frem hvilke muligheter som finnes. Det er derfor interessant å se på hvilke yrker som er representert i lærebøkene og hvem (i lærebøkene) som har de ulike yrkene. Bøkene sier aldri eksplisitt at «dette er yrker dere kan jobbe innen», men den utdanningsfaglige diskursen i bøkene er en del av, altså hva som er hensikten med faget, tilsier at vi må tolke mange av tekstene som står i læreboka slik at det er nettopp informasjon om mulige yrker og utdanninger. I denne delen av analysen vil jeg derfor presentere mine funn når jeg har sett på hvilke yrker som omtales i lærebøkene, hvordan disse presenteres og hvem som har hvilke yrker. Her har jeg lagt vekt på å undersøke om lærebøkens omtale sammenfaller med hvordan arbeidsmarkedet fungerer i dag, både når det gjelder likestilling mellom kjønnene og når det gjelder hvordan innvandrere og flerkulturelle er representert i arbeidsmarkedet.

God i norsk 1 (Berg & Hofset, 2017b) er som sagt den eneste av lærebøkene som eksplisitt nevner at de har et arbeidsrettet fokus, og dette kommer tydelig fram ved at det nevnes en stor mengde yrker i løpet av boka og ved at hvert kapittel avsluttes med en såkalt yrkestekst hvor en (fiktiv) person som har yrket forteller litt om sin arbeidshverdag. I mange tilfeller er dette de samme personene som er deltakere i klassen vi følger gjennom boka. Det er derfor, ikke overraskende, i *God i norsk 1* at vi finner det meste av stoffet som er knyttet til yrker. I løpet av læreboka får vi 15 slike yrkestekster og yrkene som presenteres i dem er lærer (s. 18), lege (s. 31), bilmekaniker (s. 44), servitør (s. 59), barnehageassistent (s. 74), hotellmedarbeider (s. 88), bussjåfør (s. 101), butikkmedarbeider (s. 116), frisør (s. 117), snekker (s. 132), kokk (s. 147), turistguide (s. 165), pleieassistent (s. 178), renholder (s. 191) og barneskolelærer (s. 204). I kapitlet *Utdanning for alle* presenteres yrket renholder og yrket barneskolelærer er presentert i yrkesteksten for kapitlet *Jeg vil finne en jobb!* De fleste yrkestekstene har i en eller annen grad sammenheng med temaet for kapitlet de står i, dog ikke uten unntak. I tillegg introduseres vi for en rekke andre yrker via tekstene i boka, f.eks. tolk, miljøveileder, sykepleier og fysioterapeut, og de fleste av yrkene som presenteres følges av noe informasjon om hva dette yrket innebærer. I denne boka introduseres dermed leseren for et bredt utvalg yrker og det er få yrker som kun blir nevnt uten mer informasjon om dem.

Hverken *Mer norsk* (Nilsen & Gjerseth, 2012b) eller *Stein på stein* (Ellingsen & Donald, 2014b) har en tilsvarende introduksjon av yrker som *God i norsk 1*, noe som kanskje er naturlig, da det er et kompetansemål for A1 å kjenne til ulike yrker (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolicy, 2012, s. 14). Likevel får vi ved lesing kjennskap til en god del yrker, blant annet forfatter, eiendomsmegler, butikkmedarbeider, sykepleier, oljeingeniør og mekaniker i *Mer norsk*, og barnehageassistent, ingeniør, pleieassistent, servitør, lege og politiker i *Stein på stein*.

6.3.1 Yrkestekstene i *God i norsk 1*

Jeg ønsker å omtale yrkestekstene i *God i norsk 1* for seg selv, fordi disse er en ganske særegen del av lærebøkene, ved at det er kun disse tekstene som har et så åpenbart og eksplisitt fokus på å gi en introduksjon til ulike yrker som finnes i Norge. Forfatterne av læreverket påpeker også i forordet til læreboka at disse yrkestekstene er måten læreverket uttrykker arbeidsrettet opplæring (s. 3). I tillegg til litt omtale av yrket og dialoger som viser relevant vokabular, inneholder yrkestekstene illustrasjoner i form av fotografier eller tegninger som er relatert til utøvelsen av yrket. Noen få av yrkestekstene har også ordforklaringer der de forklarer ord som står i teksten. Eksempelvis «sulten = vil spise» og «å dra = å reise», som står i teksten «Jeg er bilmekaniker» (s. 44). Her blir dog ikke ordene reparere, kollega eller verksted forklart, selv om disse står i teksten. Dermed er det ikke nødvendigvis arbeidsrelatert vokabular som blir forklart i yrkestekstene.

Hver av yrkestekstene har også to bokser med oppgaver, hvor den ene boksen har overskriften Muntlige oppgaver og den andre Oppgaver. Disse oppgavene omhandler det yrket som presenteres og oppfordrer i tillegg leserne til å snakke om seg selv og egen arbeidserfaring (se f.eks. s. 31, 59 og 88). En interessant side ved disse oppgavene er at de ofte er spørsmål man ikke finner svaret på i selve teksten, noe som innebærer at man må finne informasjonen på andre måter. Dette åpner for å arbeide med læringsstrategier av typen «hvordan finne mer informasjon» og arbeid med digitale ferdigheter, og signaliserer dessuten høyere forventninger til deltakerne enn dersom alle oppgavespørsmålene var formulert slik at man kunne finne svarene ved å søkelese i teksten.

Av de 14 yrkene vi blir introdusert for gjennom yrkestekstene i *God i norsk 1* (lærer og barneskolelærer må regnes som samme yrke) krever 2 av yrkene høyere utdanning, henholdsvis lærer, som i Norge krever minimum fireårig høyskole- eller universitetsutdanning (frem til endring fra opptaksåret 2017, hvor kravet ble øket til femårig studie med avsluttet mastergrad), og lege, som i Norge krever minimum seks års universitetsutdanning. Det er to personer som har yrket lærer i boka, nemlig den ene av de faste personene i læreboka; Håvard, som er lærer for norskklassen vi følger gjennom boka, og hans samboer Marit, som har yrket barneskolelærer. Disse presenteres begge som norske. Det er en av de andre faste personene i boka som har yrket lege; Yousef som kommer fra Syria. Denne teksten kommer jeg tilbake til senere. Yrket bussjåfør krever førerkort klasse D i tillegg til yrkessjåførkompetansebevis, som helt klart må sees på som et visst nivå av utdanning, fordi det kreves en fastsatt og lovregulert opplæring som følges av en summativ vurdering. Det er også mulig å ta fagbrev som yrkessjåfør, men dette er ikke et krav for å kunne utøve yrket. Mannen som har yrket bussjåfør presenteres uten at det brukes navn, og det er brukt et illustrasjonsbilde av en mann det ikke er mulig å anta noe om etnisiteten til.

De fire yrkene bilmekaniker, frisør, snekker og kokk er yrker hvor det er mulig, men ikke påkrevet, i Norge å ha fagbrev. Yrket bilmekaniker presenteres av Bjørnar og kollegaen Øystein, og basert på navnene er det naturlig å anta at disse skal være norske i bokas fremstilling. I yrkesteksten om frisøren, møter vi Ingrid, som vi også må anta at er norsk. Yrket snekker presenteres av en av deltakerne vi følger gjennom boka, nemlig Marek fra Polen, og Sompit fra Thailand, som også er en person som følges gjennom hele boka, er servitør. Personen med yrket kokk har ikke noe navn, men teksten illustreres av et fotografi av en mann med europeisk utseende. Videre presenterer yrkestekstene 5 yrker hvor man er ufaglært: barnehageassistent, hotellmedarbeider, butikkmedarbeider, turistguide, pleieassistent og renholder. Jeg vil først presisere at jeg er klar over at det er mulig å ta fagbrev som renholdsoperatør, og at det dessverre ikke er uvanlig på folkemunne å omtale personer med fagbrev som hjelpepleier eller barne- og ungdomsarbeider som assistenter, men jeg velger her å tro at læreboka ville brukt de korrekte betegnelsene dersom det var disse yrkene de ønsket å fremstille. Jeg baserer meg derfor på at disse to yrkene er yrker hvor man jobber som ufaglært.

Yrkene turistguide, renholder, butikkmedarbeider og pleieassistent presenteres uten å bruke navn på yrkesutøverne. Yrkesteksten om pleieassistent er illustreres av et fotografi av en ung mann med et utseende som tyder på europeisk opprinnelse og en tegning av en kvinne med et utseende som tyder på afrikansk opprinnelse, mens teksten om butikkmedarbeideren er illustrert av et fotografi av en kvinne med blondt hår og en tegning av en mann med blondt hår. Når det gjelder yrket renholder blir dette også presentert uten noen bruk av navn og illustrert av tegninger av fire mennesker, hvorav to av dem tolkes som av afrikansk opprinnelse. Den ene er en kvinne med hijab. De to andre er en mann og en kvinne med lys hud og henholdsvis rødt og blondt hår. Et aspekt som er verdt å nevne ved disse tekstene, er at de inneholder dialoger hvor én renholder irettesetter en annen, og sammen med illustrasjonene, kan denne teksten tolkes til at det er renholderne med afrikans bakgrunn som blir irettesatt av de andre. Denne tolkningen baseres på at vi leser tekst fra venstre til høyre, og når illustrasjon ses på som en del av den skrevne teksten, blir det naturlig å tolke det slik at personen til venstre er «person 1» og personen til høyre er «person 2». Den siste yrkesteksten, turistguide, er illustrert av fotografier av Ishavskatedralen, nordlys og en mann med europeisk utseende som er plassert i en klynge med mennesker.

En interessant side ved disse yrkestekstene er at hvilke yrker som presenteres og hvem som har hvilket yrke, i veldig stor grad sammenfaller med hvordan realitetene er i det kjønnsdelte arbeidsmarkedet i Norge. Det er ofte slik at innvandrere fra Øst-Europa jobber som håndverkere, renholdere og hjelpearbeidere, mens innvandrere fra Afrika og Asia i stor grad er sysselsatt i næringer som renhold og helse- og sosialtjenester (Statistisk sentralbyrå, 2017a, 2017b). Når vi ser på hvem som har hvilke yrker, basert på navn eller illustrasjoner, er det i stor grad også sammenfallende med hva som er tradisjonelle kjønnsroller innen yrkesvalg i Norge. Gitt at likestilling og et mindre kjønnsdelt arbeidsmarked er noe som er et eksplisitt mål i det norske samfunnet (tydeliggjort gjennom blant annet kjønnskvoltering), er det verdt å understreke at dette bør være et mål også innen integreringsarbeidet. Likestilling er dessuten omtalt som en av de «grunnleggende verdier (...) i det norske samfunnet» i læreplanen (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 4). Samtidig blir dette et behov som må veies opp mot det at formålet med opplæring i samfunnskunnskap er å gi et realistisk bilde av hvordan det norske samfunnet faktisk er. Likevel trenger det jo ikke nødvendigvis å være noe motsetning mot å bruke yrkestekstene til å skape rom til og forståelse for at både kvinner og

menn kan velge yrker som er utradisjonelt for deres kjønn og samtidig bruke andre tekster i boka til å fortelle om hvordan det er per i dag.

Yrkestekstene forteller litt om hvilke arbeidsoppgaver man har i yrket, og de fleste av dem inneholder som nevnt dialoger som gir innblikk i relevant vokabular for yrket. Et unntak for dette er yrkesteksten «Jeg er lærer», som kommer etter kapittel 1. I denne teksten forteller Håvard hvorfor han liker jobben sin, og dialogen handler om hva man gjør i pausen. Likevel blir dette yrket beskrevet både med arbeidsoppgaver og vokabular gjennom hele boka, fordi vi følger lærer Håvard og hans norskklasse. Dessuten er bokas siste yrkestekst «Jeg er barneskolelærer» (kapittel 14), og denne er i form av et intervju med en barneskolelærer. Et annet unntak er yrkesteksten om bilmekanikeren (kapittel 3), der hva de gjør nevnes med én setning. Her er det også to dialoger, den ene handler om pause, og den andre handler om å dra hjem fra jobb. Denne teksten har to spørsmål i «Muntlige oppgaver»-boksen: Hvor jobber en bilmekaniker? Hva gjør en bilmekaniker? Illustrasjonene er for øvrig heller ikke egnet til å gi noe innblikk i hva en bilmekaniker gjør på jobb, og disse oppgavene er dermed eksempler på oppgaver der leseren må finne svaret andre steder enn i læreboka. En annen yrkestekst som skiller seg fra de andre er «Jeg er lege» (kapittel 2), som kun inneholder én setning om hva yrket innebærer, og ellers ingenting som er relevant for selve yrket. Resten av denne teksten handler om Yousef som er utdannet lege, men som går på norskkurs for å lære seg nok norsk til å kunne jobbe i Norge. Det finnes likevel to andre tekster om leger senere i boka, i kapittel 12, *Kosthold og helse*, hvor både arbeidsoppgaver og relevant vokabular presenteres. Måten yrkestekstene i boka er skrevet og presentert på, gjør det som tidligere nevnt, naturlig å tolke det dithen at disse er ment å være en presentasjon av mulige yrker for deltakerne. At læreboka velger å presentere yrket lege på denne måten, kan indikere lave forventninger til deltakerne, f.eks. at yrket lege er ikke oppnåelig med mindre det er en utdanning de allerede har fra hjemlandet. Denne tolkningen forsterkes dessuten av at læreboka kun presenterer to yrker som krever høyere utdanning og at yrkene hvor man er, eller kan være, helt ufaglært er i klart flertall, i tillegg til at det i hovedsak fremstilles som om yrker med utdanning er noe nordmenn har, mens innvandrere har yrker uten utdanning. En alternativ tolkning av dette kan være at dette ikke sier noe om forventninger til deltakere i det hele tatt, men snarere er ment å være en realistisk fremstilling av hvordan samfunnet er i dag.

Når det gjelder utdanning, er det kun to av yrkestekstene som forteller hvilken utdanning man kan/må ta for å utøve yrket eller hvilke kvalifikasjoner som kreves. I teksten «Jeg er renholder» fortelles det at renholderen har tatt fagbrev, og at det medfører høyere lønn og at det er lettere å få jobb. I teksten «Jeg er barneskolelærer», får vi som nevnt lese et intervju med lærer Marit (som er norsklærer Håvards samboer), og her forteller hun at det krever utdanning på høyskole eller universitet for å bli lærer, at alle lærere må studere pedagogikk og at det kreves flere studiepoeng i undervisningsfagene for en lærer som skal undervise på ungdomsskole eller videregående skole. Læreplanen foreslår utdanningsmuligheter i Norge som mulig innhold i opplæringen for A2 (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 17), og det ville derfor kanskje vært naturlig å gi utdanningsmulighetene mer plass i disse yrkestekstene.

6.3.2 Andre tekster om yrker

I tillegg til yrkestekstene som følger hvert kapittel finnes det flere tekster hvor yrker omtales eller presenteres i *God i norsk 1*. Det er da i hovedsak kortere tekster som bare har korte utsnitt hvor det enten beskrives arbeidsoppgaver eller vises frem relevant vokabular for yrket. Et eksempel på dette er teksten «På kafé» (s. 56–57) hvor vi får et lite innblikk i arbeidsoppgavene til en servitør og noe av vokabularet hun bruker i sin arbeidssituasjon. Et annet eksempel er teksten «Jeg savner sommeren» (s. 70–71) hvor vi får lese hva Leyla gjør på jobb i barnehagen. Både «På kafé», som handler om en servitør, og «Jeg savner sommeren», som handler om en barnehageassistent, kommer rett før yrkestekstene om de samme yrkene. Denne type tekster finnes i de fleste kapitlene og fungerer dermed som en slags tidlig presentasjon av yrket som kommer i påfølgende yrkestekst, og på denne måten blir både yrkene og relevant vokabular presentert gradvis og over flere tekster, noe som legger til rette for at yrkene kan arbeides med gjennom hele kapittelet. Dette er en sentral del av språklæring, fordi gjentakelser innbyr til både at det gis oppmerksomhet til vokabularet og også til at det man har lært bearbeides, noe som er en viktig del av andrespråklæring (Pedersen, 2018, s. 7–8). Ett unntak til denne måten å introdusere språk og vokabular knyttet til yrkestekstene gjennom hele kapittel, er yrkesteksten «Jeg er lege» (s. 31), som kommer på slutten av kapittel 2 og er helt løsrevet fra resten av innholdet i kapittelet.

Som jeg allerede har nevnt omtaler *God i norsk 1* et omfang av yrkesrelatert innhold som er mye større enn de to andre bøkene. De nevner ikke egentlig flere yrker, men de har i mye større grad beskrivelser av yrkene, både i de såkalte yrkestekstene og i andre tekster hvor yrker nevnes. Med en relativt vid forståelse av hva det vil si å «presentere et yrke» finner vi noen tekster i *Mer norsk* (Nilsen & Gjerseth, 2012b) som kan falle inn under den definisjonen. Det finnes noen veldig korte tekster hvor kjente nordmenn blir presentert, f.eks. Erlend Loe (s. 14) og popgruppa deLillos (s. 11). Gjennom presentasjonen av disse, blir det samtidig fortalt at en forfatter skriver bøker og at musikere skriver sanger. Sammen med omtale av Erlend Loe står også et utdrag fra boka *Kurt blir grusom*, og i dette utdraget nevnes yrket truckfører, men det står ikke hva som er arbeidsoppgavene hans eller annen informasjon om hva yrket innebærer. På liknende måte blir også andre yrkestitler nevnt, f.eks. yrket butikkmedarbeider i en tekst om diskrimineringsloven (s. 30) og sykepleier, jordmor og oljeingeniør i en tekst om lønnsforskjeller mellom ulike yrkesgrupper (s. 34). Det store flertallet av yrker som nevnes i *Mer norsk* blir altså kun omtalt uten noen videre forklaring på hva yrket er. Utover dette finnes det en tekst hvor en megler uttaler seg om boligkjøp, og selv om dette ikke direkte er en tekst om yrket megler, får vi likevel et visst innblikk i vokabularet som brukes i megleryrket (s. 27). Senere i boka finner vi teksten «Halfdan jobber som journalist i ei lokalavis» (s. 82), og dette er heller ikke direkte er en tekst om yrker, men her får vi noe informasjon om hvordan en journalist jobber. I leksjon 8, som omhandler arbeid, står teksten «Hva er HMS?» (s. 74–75). HMS-ansvarlig er på de fleste arbeidsplasser ikke en full stilling, men fordi det finnes arbeidsplasser hvor det er det (også kalt HMS-leder), velger jeg å ta det med som et yrke. Dermed er det denne teksten som i størst grad kan sies å være en tekst som presenterer og beskriver et yrke. Teksten er et intervju med en mann som er HMS-ansvarlig ved en skole, og her beskrives hans ansvar og arbeidsoppgaver som HSM-ansvarlig. Som jeg nevnte tidligere, finnes det svært få fremstillinger av personer som ikke omtales som eller fremstår som norske i *Mer norsk*. Det er kun én tekst hvor yrke er nevnt i sammenheng med innvandrere eller minoritetsgrupper, og det er en tekst som omhandler to jobbsøkere til en stilling som butikkmedarbeider. Her søker norske Even på samme jobb som Sabah, som innvandret til Norge for 6 år siden (s. 30). I denne teksten blir Even ansatt, til tross for at Sabah formelt sett er bedre kvalifisert enn ham, og dette begrunnes med at Sabahs språk er for dårlig. Jeg kommer tilbake til dette senere, men vil påpeke at denne teksten, med et problemorientert fokus, er den eneste som fremstiller innvandrere i sammenheng med arbeidslivet i *Mer norsk*. De fleste tekstene hvor yrker nevnes i *Mer norsk*, står uten at det blir sagt særlig mye om den som har yrket. Men det er likevel til en viss grad sammenfallende

hvem som har hvilke yrker i læreboka og det kjønnsdelte arbeidsmarkedet i Norge også i *Mer norsk*, selv om det naturlig nok, grunnet forskjeller i omfanget er mindre uttalt enn i *God i norsk 1*.

På samme måte som i *Mer norsk*, har *Stein på stein* en relativt stor mengde yrker som er nevnt, men ingen som i noen særlig grad er beskrevet. Noen yrker er beskrevet med en setning eller to, som f.eks. «Jeg var sjåfør og kjørte øl og mineralvann til butikkene.» i teksten «Bestefar forteller» (s. 22). Det finnes også en tekst som handler om en bilmekaniker, og her er utdanningsløpet beskrevet:

Da hun begynte på videregående skole, valgte hun yrkesfaglig opplæring. Først gikk hun to år på skolen. Så fulgte to år med opplæring på et bilverksted. Da læretida var slutt, tok hun fagprøven og kunne endelig kalle seg for bilmekaniker! (s. 90)

Andre deler av teksten gir til en viss grad innblikk i hva jobben innebærer, f.eks. nevnes det at Marte valgte å bli bilmekaniker fordi hun har likt «å bruke verktøy og arbeide med hendene» og har vært interessert i motorer siden hun var barn. Utover dette har *Stein på stein* ingen tekster som kan sies å være beskrivelser av yrker.

6.4 Fokus på utdanning

Læreplanen påpeker at opplæringen kan ha et sterkere fokus på enten arbeid eller utdanning når den tar utgangspunkt i deltakerens behov og fremtidsplaner (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 10–11). Spor 2-deltakere er deltakere som har en del skolegang fra hjemlandet, og det vil dermed være en del av dem som har behov for mer utdanning for å kunne kvalifisere seg til varig arbeid. Hva læreplanene mener med «en del utdanning» er ikke nærmere spesifisert, hverken i læreplanen eller i lovverk, men min erfaring er at det dreier seg om alt fra litt grunnskoleutdanning til fullført tilsvarende videregående opplæring, og i noen tilfeller også påbegynt høyere utdanning. Av den grunn mener jeg det er relevant å undersøke hvordan lærebøkene fokuserer på dette og hvordan utdanningsmuligheter blir presentert. Utover å si at de er der, kommenterer jeg ikke tekster som omhandler ordinær grunnskoleopplæring.

Alle de tre lærebøkene i denne studien har ett kapittel som omhandler utdanning og det er mange likheter mellom de tre bøkene. I *Mer norsk* heter kapittelet «Utdanning» (s. 56–65), i *God i norsk I* heter det «Utdanning for alle» (s. 183–194) mens det i *Stein på stein* heter «Skole og utdanning» (s. 74–87). Alle tre gir en oversikt over hele skolesystemet fra barnehage til videregående. *Mer norsk* og *God i norsk I* har grafiske oversikter som går helt opp til høyskole og universitet, mens høyere utdanning kun er nevnt med én, veldig generell setning i *Stein på stein* (s. 83). I *Mer norsk* og *Stein på stein* får leseren en liste med nettsider de kan besøke for å få mer informasjon om utdanning og -muligheter, og *Stein på stein* informerer også om retten til grunnskole voksne som ikke har dette fra hjemlandet. *Mer norsk* forteller at det finnes grunnskole for voksne og hvilke fag som inngår der, men sier ingenting om hvem som kan ha rett på grunnskoleopplæring. Begge lærebøkene informerer om muligheten for å få utdanning fra utlandet godkjent i Norge, og begge lærebøkene gir også en forklaring på hva realkompetanse er (kompetanse opparbeidet gjennom arbeid i stedet for studier), men kun *Mer norsk* forteller at også vurdering av realkompetanse kan være en måte å dokumentere eksisterende kompetanse på. Informasjon av denne typen er helt fraværende i *God i norsk I*, noe som kanskje er naturlig fordi læreplanen ikke foreslår godkjenning av utenlandsk utdanning eller realkompetansevurdering som innhold i opplæringsdomenet før kompetansemålene for B1 (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 19). Basert på dette vil jeg påstå at lærebøkene generelt gir lite plass til og har lite fokus på mulighetene for utdanning.

Mer norsk (s. 62) gjengir et intervju fra vilbli.no, hvor vi møter Dominika Kolwicka som kom til Norge for tre år siden og nå er elev i videregående skole (vilbli.no, 2011). Hun forteller hvorfor hun har valgt den linjen hun har valgt, hva den kan brukes til og hvordan skolehverdagen hennes er. Dominika forteller at det har vært utfordrende for henne å komme til Norge uten å kunne språket, men poengterer at det likevel er morsomt å være elev på videregående skole. I en liknende tekst i *God i norsk I* (s. 188), som riktignok ikke fremstiller reelle personer, møter vi fire personer, som formodentlig er norske, hvor de forteller om sin yrkesfaglige opplæring: Pia som skal bli ambulansesjåfør, Arne som skal bli rørlegger, Mona som skal bli bonde og Martin som skal bli sykepleier. I en annen tekst møter vi Synne som studerer sykepleie på universitetet (s. 190). Når så personer med antatt innvandrerbakgrunn blir presentert i forbindelse med utdanning i *God i norsk I*, er det renholdsarbeideren som forteller at han har tatt fagbrev (s. 191). Denne inndelingen av kapittelet om utdanning i *God i*

norsk 1 forsterker min tolkning om at læreboka fremstiller yrker og utdanning på en måte som sammenfaller med det delte arbeidsmarkedet vi har i dag.

Alle de tre bøkene har oppgaver som oppfordrer leseren til å undersøke og vurdere egne utdanningsmuligheter og ønsker, selv om *Mer norsk* nøyer seg med å formulere det veldig vagt: «Hva drømmer du om å gjøre nå, her i Norge?» og formulerer spørsmål som omhandler utdanningsmuligheter i preteritum. Riktignok spør de også «Hvem og hva styrer (eller styrte) utdanningsvalgene dine?», men oppgavene, samlet sett, inviterer i liten grad til å snakke om, reflektere over eller undersøke utdanningsmuligheter leseren har på nåværende tidspunkt. Oppgavene i *God i norsk 1* spør om leseren skal ta videregående opplæring i Norge og i tilfelle hva, men ingen av dem omhandler høyere utdanning. *Stein på stein* har formuleringen «Har dere lyst til å ta mer utdanning?» og unngår dermed å presisere om det dreier seg om videregående skole eller høyere utdanning. I denne læreboka oppfordres også leserne til å arbeide i gruppe med å finne ut hva de trenger å vite om utdanning og til å besøke noen av nettsidene som informere om utdanningsmuligheter for deretter å presentere sine funn for klassen. *Stein på stein* oppfordrer dermed til å utforske egne muligheter for utdanning i mye større grad enn de andre lærebøkene.

6.5 Formelle og uformelle regler, normer og forventninger i arbeidslivet

I arbeidsrettet opplæring er formelle og uformelle regler, samt normer og forventninger man blir møtt med i arbeidslivet, en helt sentral del. Dette poengteres ved at det er ett av tre mål for opplæringen i læreplanen for samfunnskunnskap, som ifølge læreplanen skal være en integrert del av opplæringen i norsk (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 4, 10). I dette delkapittelet presenterer jeg min analyse av hvordan lærebøkene behandler temaer som er knyttet til formelle og uformelle regler, normer og forventninger i arbeidslivet. Jeg har delt dette videre inn i tre kategorier.

6.5.1 Likestilling, diskrimineringsvern og like muligheter

Likestilling mellom kjønnene og like muligheter for alle, uavhengig av kjønn, seksuell legning, religion eller kulturell tilhørighet er et ideal som står sterkt i Norge. Det er godt forankret i våre samfunnsnormer og lovverkene som gjelder utdanning, arbeidsliv og andre

samfunnsmessige områder. Temaer som dette bør derfor være en sentral del av arbeidsrettet opplæring. Det er likevel ikke før i kompetansemålene for B1 at likestilling er nevnt, og da under offentlig domene. Det er ikke nevnt noe sted under opplæringsdomenet eller arbeidslivsdomenet (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 15, 17, 19).

Ordet diskriminering er ikke nevnt i læreplanen, og *Mer norsk* er den eneste av lærebøkene som tar dette opp som tema. Dette gjør de enkelt og kort ved å sette det i sammenheng med likestilling, i det kapittelet som heter «Likestilling» (s. 28–37). Her siterer de dessuten diskrimineringslovens formålsparagraf, og følger opp med en fortelling om Sabah og Even, to unge mennesker som søker samme jobb. Det er Even som får jobben til tross for at Sabah er bedre kvalifisert enn ham, og denne avgjørelsen begrunnes med at Sabah snakker for dårlig norsk. Teksten etterfølges av en diskusjonsoppgave der leserne skal snakke om hvorvidt dette er en gyldig grunn og hva Sabah kan eller bør gjøre (s. 30).

Mer norsk er også den eneste læreboka som har et eget kapittel om likestilling (s. 28–37). Her innleder de med å sitere artikkel 1 og 2 i menneskerettighetserklæringen, og videre med å fortelle om likestillingsloven og diskrimineringsloven under overskriften «Norge – et likestilt samfunn?» Her forteller de at likestilling ofte settes i sammenheng med likestilling mellom kjønnene, hevder at det betyr mer enn det, men uten å si noe mer konkret om hva det faktisk betyr, annet enn å omtale diskrimineringsloven som en lov om likestilling. Kapitlet tar også opp begrepet kjønnsroller, men setter det ikke i sammenheng med utdanning eller yrkesvalg. De stiller også et åpent spørsmål om hvorvidt det er medfødte forskjeller mellom kvinner og menn, eller om disse er tillært, og legger ingen føringer for hva som er riktig svar her. Senere i kapitlet har boka en tekst hvor en mann, utdannet oljeingeniør, og en kvinne, utdannet sykepleier diskuterer lønnsforskjellene mellom de to yrkene. De knytter diskusjonen til temaet generelle lønnsforskjeller mellom kjønnene, og etter teksten kommer en diskusjonsoppgave om hva som bør bestemme lønna til en arbeidstaker, og her foreslås kjønn som en faktor. Hverken i kapitlet om utdanning eller i kapitlet om arbeid, er likestilling tatt opp som tema. *Stein på stein* har et kapittel som heter «Menneskerettigheter», og dette har mange likheter med *Mer norsks* kapittel om likestilling. Også her gjengis deler av menneskerettighetserklæringen og likestilling mellom kvinner og menn tas opp som et tema. Her nevnes det at kvinner er fattigere enn menn.

Stein på stein har et kapittel som heter «Samliv og ekteskap» og her tas likestilling opp som tema, med en viss tilknytning til arbeidslivet (s. 23, 29 og 31). Blant annet nevnes det at det tidligere var vanlig at kvinner sluttet i arbeidslivet, mens det nå er vanlig at barn går i barnehage og at begge foreldrene dermed er i arbeid. Det konkrete ordet likestilling er ikke nevnt i dette kapittelet. I kapitelet om utdanning, forteller boka at like muligheter for alle er et konkret mål for norsk utdanningspolitikk (78). Senere i kapitelet finnes en tekst med overskriften «Mislykket satsing» hvor de forteller at det er et politisk ønske at gutter og jenter skal velge utradisjonelt i utdanningen sin, og at dette enn så lenge ikke har lyktes. Dette er ikke direkte relevant for den arbeidsrettede opplæringen til voksne innvandrere, men teksten kan i seg selv fungere som en inngang til å diskutere muligheten for utradisjonelle yrkesvalg og informerer også om at dette er et faktisk mål i Norge. Til sist i kapitelet defineres begrepene likestilling og kjønnsroller, hvor likestilling også settes i sammenheng med andre aspekter enn kjønn, blant annet etnisitet. I kapitelet om arbeid, forteller læreboka om Marte, som er utdannet mekaniker og møter en arbeidsgiver som er skeptisk til henne på bakgrunn av at hun er kvinne. Det fortelles også at foreldrene til Marte oppfordret henne til å velge en annen utdanning av samme grunn. Dette knyttes til likestilling ved at læreboka informerer om likestillingsloven ved å si at den skal sikre at menn og kvinner har samme rettigheter og plikter, og at begge kjønn skal kunne ha alle typer jobber. På samme måte som *Mer norsk*, oppfordrer *Stein på stein* til refleksjon og diskusjon ved å inkludere en diskusjonsoppgave med spørsmålet «Synes dere det er noen utdanninger og jobber som passer bedre for kvinner enn for menn, eller omvendt?» Senere i kapitelet har læreboka en annen diskusjonsoppgave der leserne skal diskutere hvem de ville ansatt til hvilke typer jobber basert på bilder av fire personer. Dette er ikke direkte tilknyttet likestilling eller diskriminering, men det vil likevel være naturlig å inkludere disse temaene i den type diskusjon i klasserommet.

God i norsk 1 nevner hverken likestilling eller diskrimineringsvern i sine tekster om arbeidslivet eller om utdanning. Dette var heller ikke ventet, da det som sagt ikke er et foreslått tema før på nivå B1. I ordlista som finnes bakerst i boka, er ordet likestilling skrevet (s. 244), med referanse til tekst 15.3, den tidligere omtalte teksten «Kast deg ut i samtaler med nordmenn!», hvor vi møter Terri fra Jamaica (s. 214–215). Likevel kan jeg ikke se at ordet likestilling brukes i denne teksten eller at det tas opp temaer som kan knyttes til likestilling. Teksten før denne, «Jeg vil vise innvandrerkvinner at alt er mulig!» (s. 212–213) bruker heller

ikke ordet likestilling, men tar likevel opp at det er viktig at kvinner deltar i arbeidslivet, og denne teksten kan dermed fungere som en inngangsport til introduksjon av begrepet likestilling, og samtale og undervisning om hva dette innebærer.

Alle de tre lærebøkene har fokus på likestilling, ikke-diskriminering og like muligheter for alle, i en eller annen grad, selv om dette er mindre direkte uttalt i *God i norsk 1* enn i de to andre bøkene. Disse temaene får relativt lite oppmerksomhet, også i *Mer norsk* og *Stein på stein*, spesielt i sammenheng med arbeidsliv og utdanning. Det var likevel ikke forventet, fordi læreplanen selv ikke setter det i sammenheng med arbeidsliv og utdanning. Dermed kan lærebøkene faktisk sies å ha et større fokus på disse temaene i denne sammenhengen enn hva læreplanen tilsier.

6.5.2 Formelle regler, rettigheter og plikter

Tidligere i kapitlet har jeg gjort rede for hvordan lærbøkene informerer om regler og rettigheter knyttet til utdanning, og jeg fokuserer derfor her kun på regler, rettigheter og plikter knyttet til arbeidslivet. Hvordan lærebøkene behandler lovverk som omhandler likestilling og diskriminering har jeg også gjort rede for tidligere.

Lærebøkene behandler temaer som handler om regler, rettigheter og plikter i arbeidslivet relativt likt. I både *Mer norsk* og *Stein på stein* er temaene delvis spredt over flere ulike kapitler, selv om hovedtyngden i begge bøkene er i kapitlene som handler om arbeid. *Mer norsks* kapittel om likestilling møter vi tre personer som forteller om fordeling av foreldrepermisjon, og den ene forteller også om ammepermisjon (s. 36). *Stein på stein* nevner foreldrepermisjon med en halv setning i kapitlet om samliv og ekteskap (s. 28) og tar det opp igjen som tema i kapitlet om velferdsstaten. Her utdyper de også hva foreldrepenger er, hvor lenge man kan ta ut foreldrepermisjon og hvordan regelverket for fordeling mellom foreldrene var på det tidspunktet boka ble utgitt. Her tydeliggjør også boka at det er en forutsetning at man er i arbeid for å ha rett på foreldrepenger. *Mer norsk* forteller derimot ikke noe konkret om foreldrepermisjon som rettighet, selv om dette er en rettighet som er direkte knyttet opp mot arbeid og som er et sterkt intensivt for å fremme likestilling og få kvinner ut i arbeid. Når det gjelder arbeidsmiljøloven er denne tema flere steder i *Mer norsk*. Først i kapitlet om fellesskap, der den informerer om retten til et godt arbeidsmiljø. I den sammenhengen

definerer læreboka mobbing, men sier ikke noe mer om hva som er omfattet av arbeidsmiljøloven utover mobbing. Arbeidsmiljøloven kommer også tilbake som tema i kapitlet om arbeid.

Stein på stein (s. 130–137) og *Mer norsk* (s. 46–55) har begge egne kapitler om Norge som velferdsstat og definerer dette til å bety at vi staten arbeider for å sikre økonomisk og sosial trygghet, og sikkerhet. I disse kapitlene informerer de om folketrygden og ulike støtteordninger som er muliggjort på grunn av den, som alderspensjon, sykepenger, trygdeytelser og sosialhjelp, og her er det små forskjeller mellom bøkene, utover det at *Mer norsk* har mer tekst og derfor utdypes mer enn *Stein på stein*. Begge bøkene informerer også om både skatt og svart arbeid i sine respektive kapitler om arbeid. I sammenheng med temaet skatt og svart arbeid, informerer *Mer norsk* om plikt til å betale skatt for alle som driver virksomhet, dette nevnes ikke like eksplisitt i *Stein på stein*, som kun snakker om skatt i forbindelse med inntekt uten å tydeliggjøre at det å ha egen virksomhet også er å ha inntekt.

I sitt kapittel om arbeid, velger *God i norsk 1* å introdusere noen begreper knyttet til arbeidslivet gjennom en dialog hvor en av personene vi følger gjennom boka blir tilbudt et vikariat på hotellet hvor hun har hatt språkpraksis (s. 198–199). Gjennom denne teksten får vi presentert begrepene vikar/vikariat, foreldrepermisjon, midlertidig stilling, arbeidstid, skiftarbeid og arbeidsavtale. Disse begrepene utdypes ikke nærmere i akkurat denne teksten, men noen av dem blir forklart i ordforklaringer i marginen, og alle blir definert på oppslaget som kommer etter (s. 200–201). I dette oppslaget blir begrepene heltid og deltid, overtid, midlertidig og fast jobb, skriftlig arbeidsavtale, lønn og skatt, og fravær definert. Når det gjelder overtid, sier boka følgende: «Du jobber *overtid* hvis du jobber mer enn det som står i kontrakten din» (lærebokas utheving). Den sier altså ingenting om at dette skal kompenseres med ekstra betaling eller fritid. Det presiseres at alle som jobber i Norge, har rett på en skriftlig arbeidsavtale, hvor det er avtalt hva som er lønn og arbeidstid. Om temaet fravær, deles dette inn i permisjon og sykemelding. Når boka informerer om permisjon, informerer den samtidig om at det er arbeidsgiver som bestemmer over arbeidstiden, og at arbeidstakere må komme presis hver dag og gi beskjed ved fravær. Her informerer læreboka også om muligheten til å søke permisjon for religiøse høytider for personer som ikke er medlem av Den norske kirke. Under informasjonen om sykefravær, informeres det både om retten til

egenmelding for seg selv og for å være hjemme med syke barn, i tillegg til at det fortelles at sykefravær i mer enn tre dager medfører at man må levere legeerklæring. *God i norsk 1* er den eneste av lærebøkene som forteller at man ikke behøver å betale skatt før man har tjent mer enn 50.000,- kr i året. HMS er et tema som læreplanen foreslår at blir tatt opp på nivå A2, men dette er ikke nevnt i denne læreboka.

Litt på samme måte som *God i norsk 1*, bruker *Stein på stein* en faktaside til å definere begreper som er relatert til arbeid. Her definerer de arbeidsmiljøloven først, og forteller at denne handler om rettigheter og plikter som arbeidsgivere og arbeidstakere har. Deretter definerer de arbeidstid og forteller noe mer utdypet enn *God i norsk 1* hva er som er normal arbeidstid. Her inkluderer de også overtid og informerer om at overtidarbeid gir rett på minst 40% tillegg i den vanlige lønna ved overtidarbeid, men at det også er mulig å avtale avspasering i stedet for overtidsbetalt. Når det gjelder sykefravær, sier *Stein på stein* det samme som *God i norsk 1*: Å være borte fra jobben ved egen eller barns sykdom er en rettighet, og sykdom over tre dager medfører et krav om legeattest. Her informerer læreboka også om muligheten til å søke om permisjon ved flytting eller ved religiøse festdager. Videre informerer læreboka om bestemmelsen i arbeidsmiljøloven som gir rett på og krav til arbeidsavtale, hvor arbeidsforholdets start og slutt, lønn, arbeidstid, ferie og feriepenger er definert. Det informeres også om prøvetid. Til sist forteller boka om fagforeninger og retten til å organisere seg. I en faktaboks på siden, forteller *Stein på stein* at det er nødvendig å ha skattekort for å kunne få utbetalt lønn, og viser lenker til hvor man kan få mer informasjon om skatt.

I kapittelet «Arbeid» har *Mer norsk* et underkapittel som heter «Rett til, plikt til – og mulighet for» (s. 71–72), og her innleder de med «Arbeidstakere i Norge har mange rettigheter.» De forteller videre om rett til ferie, kompensasjon ved overtidarbeid og permisjonsordninger. Det står videre at arbeidstakere har plikter, blant annet plikt til å melde fra ved sykdom og skrive egenmelding når man kommer tilbake. Denne informasjonen er veldig kortfattet, og ingen av begrepene som brukes her er videre utdypet eller definert i teksten, og det er heller ikke nevnt at sykefravær over tre dager innebærer at man må levere legeattest. Det som derimot er grundig definert i *Mer norsk*, er arbeidstid, hvor det også defineres fulltid og deltid og rett til ferie. I sammenheng med fulltid og deltid, forteller læreboka at det ikke alltid er

frivillig at man jobber deltid, og at det er særlig kvinner som jobber deltid. Også tariffavtaler er definert her, og dette følges av grundig beskrevet informasjon om fagforeninger og arbeidsgiverorganisasjoner.

Det er noen ulikheter i det hver av de tre lærebøkene forteller om regler, rettigheter og plikter knyttet til arbeid og arbeidsliv, men overordnet er de ganske like. Stort sett gir de den samme informasjonen og behandler de samme temaene. På samme måte som tidligere, skiller *Mer norsk* seg fra de andre ved at den har mer tekst. Den strukturerte oversikten som presenteres av *God i norsk 1* (s. 200–201) og *Stein på stein* (s. 100), gjør at disse læreboksidene kan fungere som et oppslagsverk. Dette er ikke mulig i *Mer norsk* med mindre man selv markerer nøkkelordene. Hverken ordlista eller ordbanken i slutten av boka er til noe særlig hjelp heller, med mindre man er godt trent i å bruke ordbøker og i tillegg har en høy språklig kompetanse, da disse i liten grad er egnet til å bidra til forståelse, fordi den bruker synonymer som i mange tilfeller er like vanskelige som oppslagsordet.

6.5.3 Normer, forventninger og kultur

Læreplanen foreslår «kultur, roller og forventninger i arbeidslivet», samt «uformelle regler i arbeidslivet» som innhold i opplæringen for A2. Når det gjelder B1 står det kun «uformelle regler i arbeidslivet» (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, 2012, s. 17, 19). Det er ikke nærmere utdypet noe sted hva som ligger i disse begrepene, og det er dermed i stor grad opp til lærebøkene og de som underviser å tolke dem. Når det gjelder formelle lover og regelverk, er det lettere å peke på, fordi dette er skrevet ned, og det er enighet om at vi aksepterer lovverk, uavhengig av vår egen overbevisning. Brudd på lovverk kan få juridiske konsekvenser, både for arbeidsgivere og arbeidstakere, noe man antagelig ikke kan si like bastant om brudd på uformelle regler eller manglende evne til å rette seg etter den rådende kulturen. Likevel er kulturell kompetanse avgjørende for å få innpass i arbeidslivet (Fossland & Aure, 2011, s. 134). Selv om disse begrepene altså er gjenstand for tolkning, behandler lærebøkene dem relativt likt, noe som må innebære at det innenfor diskursen er relativt stor enighet om hva begrepene innebærer.

Relasjonen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, hvor det ofte (i media, forskning etc.) fremheves som typisk for norsk arbeidsliv at den er preget av en relativt flat struktur, er et tema to av lærebøkene tar opp. *Mer norsk* er den av lærebøkene som sier dette mest tydelig:

Arbeidslivet i Norge i dag er preget av samarbeid mellom arbeidstakere og arbeidsgivere. Partene i arbeidslivet forstår at man er gjensidig avhengig av hverandre. Arbeidsgivere som prøver å utnytte arbeidstakere, blir ikke sett på med blide øyne, verken av andre arbeidsgivere, mediene eller samfunnet for øvrig. (s. 71)

Men utover den første setningen, sies det ikke direkte hvordan maktrelasjonen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker er, og det blir i stor grad et tolkningsspørsmål hva «samarbeid mellom arbeidstakere og arbeidsgivere» egentlig betyr. Tidligere i samme kapittel (om arbeid), har læreboka en tekst der to bedriftseiere diskuterer en stillingsannonse de skal skrive (s. 68). Her sier den ene av dem at de også må «være innstilt på å ta i et tak» i butikken, selv etter at de har ansatt en selger. Her antydes det også, om enn veldig vagt, at kulturen mellom arbeidstaker og arbeidsgiver fordrer samarbeid, f.eks. ved at sjefen ikke kan kreve at arbeidstaker jobber urimelig mye, men selv må bidra. *Stein på stein* innleder sitt kapittel om arbeid med en dialog, der tre personer med navn som antyder at de ikke er norske, samtaler om den nye jobben til den ene av dem (s. 89). Personen med ny jobb (Juan) forteller at to kollegaer lo av ham fordi han reiste seg opp da (den kvinnelige) sjefen kom inn i rommet. Han forteller også at sjefen så overrasket ut, og at de to andre kollegene ertet ham resten av dagen. Videre forteller han at sjefen har spurt om han kunne hjelpe henne, fremfor å beordre ham til å gjøre det. Denne teksten etterfølges av diskusjonsoppgaver der leserne skal analysere teksten, og etterpå snakke om egne erfaringer med arbeidslivet i Norge og hvilke forskjeller det er mellom land de er kjent med. Til sist spør læreboka hvilke uskrevede regler leserne mener gjelder for oppførsel på arbeidsplassen eller skolen.

Det som kan være utfordrende med denne måten å behandle slike temaer på, er at det ikke tas opp at det til tross for denne flate strukturen, faktisk eksisterer en ulik maktbalanse mellom arbeidstaker og arbeidsgiver. Når sjefen til Juan spør om han kan hjelpe henne, er det ingen reell mulighet for ham å svare nei. Det er ingen av tekstene i *God i norsk 1* som direkte tar opp relasjonen mellom arbeidsgiver og arbeidstaker i *God i norsk 1*, men noen av tekstene i denne boka er likevel en fremstilling av arbeidslivets kultur, og disse står på noen måter som en kontrast til det som sies i de to andre lærebøkene. Den første av disse er en tekst om Hawa,

som har språkpraksis på et hotell, og en dag kommer for sent. Dette resulterer i følgende dialog mellom Hawa og en av kollegaene:

Hawa: Unnskyld at jeg kommer for sent. Jeg forsov meg og mistet bussen.

Rune: Det gjorde du i forrige uke også!

Hawa: Huff, jeg vet det, men bussen går bare én gang i timen.

Rune: Det er viktig å komme presis. Sjefen blir ikke glad, og du kan miste jobben.

Hawa: Jeg vet det, men det er vanskelig å stå opp tidlig.

Rune: Jeg skal ikke si noe til sjefen. (s. 96)

Dialogen fortsetter etter dette, og da snakker Rune og Hawa om helt andre ting. I denne dialogen fremhever læreboka viktigheten av å komme presis og hva som kan være konsekvensene av å komme for sent, i tillegg til at Rune antyder arbeidsgivers makt over arbeidstaker ved å påpeke at Hawa kan miste jobben. I tillegg illustrerer den at også brudd på regler som ikke er skrevet ned i en lovtekst eller i arbeidskontrakten, kan få konsekvenser for arbeidsforholdet. Teksten illustreres av et fotografi av Hawa og Rune, der Hawa fremviser et tydelig underdanig kroppsspråk ved å bøye hodet og senke blikket, mens Rune på sin side har blikket tydelig rettet mot Hawa og viser med kroppsspråk at han er misfornøyd. Dette fremhever en maktubalanse mellom Hawa og Rune som er der fordi hun er i praksis og han er ansatt. Senere i boka presenteres to dialoger som på mange måter er veldig like den mellom Hawa og Rune. I disse er det to renholdere som snakker sammen, og selv om det ikke står noe om hvorvidt den ene har en form for lederansvar eller ikke, virker det som en sannsynlig tolkning basert på hva som sies. Den første dialogen går slik:

Renholder 1: Hvor skal jeg vaske i dag?

Renholder 2: Du skal vaske sone 2 og 5 i dag. Forstår du?

Renholder 1: Ja, ja. Jeg forstår.

Renholder 2: Er du helt sikker? Hvor er sone 5?

Renholder 1: Eh ... er det i andre etasje?

Renholder 2: Nei, det er i første etasje. Du må ikke si ja når du ikke forstår!

Den andre av disse dialogene omhandler et annet par, og i denne spør den ene renholderen den andre om han har med seg alt han trenger, hvorpå den andre svarer bekræftende. Den første påpeker så, ved å bruke spørsmålsformulering, at dette ikke stemmer, han har glemt hansker og vaskemiddel til toalettet. Det er ingenting ved disse to tekstene som gir inntrykk av noen flat struktur mellom arbeidsgiver/leder og arbeidstaker.

Noe annet lærebøkene tar opp når det gjelder arbeidslivets kultur, er betydningen av nettverk, og dette samsvarer også med hva forskning viser at er viktig når det gjelder å lykkes på arbeidsmarkedet (Fossland & Aure, 2011, s. 143; Søholt et al., 2015, s. 72–73). *God i norsk 1* gir dette mye plass i bokas siste kapittel, hvor møter vi fire personer som forteller om deres opplevelser i forbindelse med å være innvandrere i Norge, og her fremheves betydningen av nettverk og deltakelse i frivillig arbeid i 3 av 4 tekster (s. 210–215). *Stein på stein* tar dette opp i en tekst under overskriften «Hvordan finne en jobb?», hvor de forteller at mange arbeidsgivere ansetter internt eller bruker egne kontakter for å finne arbeidstakere (s. 98). Også her påpekes det at det derfor kan være lurt å engasjere seg i foreninger og på den måten både utvide nettverket sitt og samtidig lære språk. *Mer norsk* sier ikke direkte noe om viktigheten av å ha et nettverk, men har på side 70 en faktaboks om arbeidssøking der de har 8 punkter. Her sies det at jobber kan finnes ved å spørre venner og bekjente, og senere at man må skaffe seg referanser. Her er selvfølgelig det underliggende elementet at man må ha et nettverk, men det sies likevel ikke tydelig. Når det gjelder jobbsøkerprosessen ellers, informerer lærebøkene ganske likt om dette. *God i norsk 1* bruker en dialog mellom en deltaker på norskkurset og en rådgiver for å ta opp temaet arbeidserfaring og CV, men sier svært lite om det å skrive en jobbsøknad, utover å nevne noen ting som bør stå der og noen ting som ikke bør stå der. *Stein på stein* viser frem eksempeltekster både for en CV og for en jobbsøknad, og har en side med informasjon om jobbintervjuet og hva som er viktig her (s. 93–95). *Mer norsk* informerer om dette uten å bruke eksempeltekster, men henviser til internett. De forteller hva en CV er, hva som bør stå i den og at det må være tydelig hva som kan dokumenteres og hva som ikke kan det. Om jobbsøknad innleder de med å fortelle hvordan det er vanlig å begynne en søknad, at man må fortelle hvorfor man er interessert i jobben, hvilke kvalifikasjoner man har og at man til slutt må fortelle litt om seg selv, uten å skryte (s. 70). Av disse tre lærebøkene er det kun *God i norsk 1* som knytter dette til det å være innvandrere (og ung), selv om heller ikke denne boka sier noe om hvilke utfordringer det kan innebære å søke jobb når man kanskje ikke kan dokumentere all tidligere erfaring.

God i norsk 1 avslutter kapittelet om arbeid med en tekst med overskriften «Vanskelige situasjoner på jobben» (s. 202–203), og her introduserer de noen problemstillinger man kan oppleve i jobbsammenheng. Den første av disse er en tekst om Leyla som blir invitert på lønningsspils av kollegaene sine, og som egentlig ønsker å være sosial med kollegaer, men svarer nei fordi hun ikke drikker alkohol. Teksten forteller at Leyla heller ikke deltok på

julebord. Her presenterer læreboka et tema som er veldig relevant i sammenheng med å forstå kulturelle koder. Teksten forteller at Leyla er redd for å havne utenfor dersom hun aldri deltar, men at hun velger å takke nei fordi hun ikke forstår hva lønningspils innebærer og fordi hun ikke drikker alkohol. Teksten etterfølges av tre diskusjonsspørsmål: «Hva bør Leyla gjøre her? Er det dumt for Leyla hvis hun aldri blir med på lønningspils? Kan kollegaene hennes gjøre eller si noe?» Å vite at det ikke er noen forutsetning for å delta på lønningspils at man drikker alkohol, og at det også er helt vanlig at også nordmenn ikke drikker alkohol, vil muligens endre premissene for diskusjonen. Læreboka sier ikke dette, men stiller i stedet spørsmål om hva kollegaene kan si eller gjøre.

De tre andre tekstene her er ulike varianter av temaet «forståelse». I den første fortelles det om Sompit, som ikke deltar i sosiale samtaler med kollegaene på jobb, fordi hun ikke forstår hva de sier og fordi hun ikke har samme kulturelle referanser som dem. Også denne teksten følges av diskusjonsspørsmål om hva Sompit kan gjøre og hva kollegaene hennes kan gjøre. Den neste teksten handler om Hawa som ikke forstår alle instruksjoner hun får på jobb, men som ikke ønsker å gi uttrykk for at hun ikke forstår, fordi hun er redd for å miste jobben. I den siste fortelles det at «du jobber som pleieassistent» og har gjort feil en feil ved å gi en pasient mat på et tidspunkt han ikke skal ha mat. Diskusjonsspørsmålene her er hvordan man kan vite hva som er riktig å gjøre og hva kollegaer kan gjøre for å unngå situasjoner der misforståelser oppstår. Etter alle disse oppgavene stilles det altså autentiske spørsmål som kan bidra til diskusjon rundt kulturelle normer og forventninger i tilknytning til arbeidslivet. Likevel er det ikke slik at alle svaralternativer til disse spørsmålene vil være like riktige, og f.eks. vil en diskusjon om Leylas situasjon kunne nyanseres av kunnskap om at ikke alle på lønningspils drikker alkohol, og det er viktig informasjon at Hawa har større sannsynlighet for å miste jobben dersom hun ikke gir uttrykk for at hun ikke forstår og dermed stadig vekker feil fremfor om hun er åpen om det og kollegaer og sjefer får mulighet til å tilpasse språket sitt. Det er tre aspekter som er helt sentrale å ha i bakhodet når dette med forståelse tas opp som tema i en arbeidsrettet undervisning. Det første er at det er en reell utfordring at innvandrere i arbeidslivet gir uttrykk for at de forstår selv når dette ikke er tilfelle (Sørensen & Holmen, 2006, s. 49–52). Det andre er at språklige barrierer kan være en utfordring som medfører at innvandrere ikke blir inkludert i det sosiale fellesskapet på en arbeidsplass og det tredje at svake språkkunnskaper kan i seg selv lede til at innvandrere heller ikke blir innlemmet i kommunikasjonen om arbeidet på arbeidsplassen. Begge de to siste kan bety at innvandrere

ikke får videreutviklet sine språkkunnskaper, og på denne måte fortsetter å være ekskludert fra fellesskapet og i tillegg hindres fra å utføre arbeidsoppgaver som krever at prosedyrer blir forklart eller liknende. Dermed kan svakt språk i seg selv bli en selvforsterkende sirkel (Pedersen, 2018, s. 4–5).

6.6 Lærebøkene som erstatning for språkpraksis på arbeidsplass

Det at yrkestekstene i *God i norsk 1* er skrevet med både beskrivelser av arbeidsoppgaver og med dialoger som presenterer språkbruk for det konkrete yrket, åpner for at mange av disse tekstene være egnet til å snakke om og analysere språk på arbeidsplassen, i tråd med Pedersens (2018, s. 6–8) anbefalte modell for opplæring, hvor han introduserer begrepene arbeidsrom og undervisningsrom. Arbeidsrommet er ifølge Pedersen der deltakerne praktiserer språkbruk på en arbeidsplass, mens undervisningsrommet er skolen. Med dette mener Pedersen at deltakerne skal ta med seg eksempler på språkbruk fra arbeidsplassen inn i klasserommet, og at disse eksemplene skal diskuteres og analyseres i undervisningen.

For deltakere som ikke har språkpraksis eller et arbeidsforhold, kan læreboka til en viss grad tjene som en erstatning for dette. Et eksempel på en tekst som er egnet til dette er den om barnehageassistenten Leyla. Her presenteres nemlig tre dialoger som viser to ulike situasjoner i barnehagen. I den ene er Leyla i samtale med faren til ett av barna:

Leyla: Hei, er du pappaen til Markus?

Bjørnar: Ja, jeg heter Bjørnar.

Leyla: Jeg heter Leyla og er ny assistent her i barnehagen.

Bjørnar: Hyggelig å hilse på deg.

Leyla: Takk i like måte. Skal du hente Markus?

Bjørnar: Ja. Han skal til tannlegen.

Leyla: Takk for i dag, Markus. (s. 74–75)

Dialogen er kort, men den forteller likevel mye om kultur og språkbruk i barnehagen som arbeidsplass. For det første er det tydelig at kommunikasjonen mellom Leyla og faren til Markus er uformell. Ingen av dem presenterer seg med noe annet enn fornavn, og Leyla bruker et uformelt språk allerede når hun henvender seg til ham. Videre viser dialogen hva som forventes av Leyla i en slik situasjon, nemlig at hun presenterer seg med fornavn og forteller hvorfor hun er i barnehagen. Hilsningsfrasene «Hyggelig å hilse på deg» og «Takk i

like måte» illustreres. Videre forteller dialogen hvordan Leyla forventes å kommunisere med Markus. «Takk for i dag», spesielt i skole- og barnehagesammenheng, er en frase som er helt typisk for Norge. Dessuten bruker Leyla fornavnet til Markus, i stedet for etternavn som er vanlig noen andre steder i verden. Her kan det også påpekes en annen viktig del av norsk kultur, nemlig at vi er opptatt av å bruke navn når vi snakker med barn/elever. Dette er en kultur som står spesielt sterkt i skole- og barnehagesammenheng.

I de to andre dialogene snakker Leyla med en kollega hvor temaet er at de skal være ute, selv om det snør eller regner. Begge dialogene poengterer viktigheten av å kle seg godt, og den siste avslutter med uttrykket «*Det finnes ikke dårlig vær, bare dårlige klær*» (lærebokas kursivering). Også andre tekster i *God i norsk 1* kan brukes på samme måte (f.eks. «Vi bare kikker» på s. 110–110), men yrkestekstene egner seg spesielt godt fordi de er korte og konkrete, og ikke inneholder et stort vokabular om andre ting også. Selv om yrkestekstene er godt egnet til denne bruken, oppfordrer de ikke selv til det, f.eks. gjennom oppgaver, og det blir dermed i stor grad avhengig av at læreren selv ser dette potensialet.

Denne måten å arbeide med arbeidsrelatert språk på, trenger selvfølgelig ikke å gjelde kun dialoger som handler om arbeidsoppgaver, men er en måte å jobbe på som med hell kan benyttes på all språkbruk på en arbeidsplass, og i lærebøkene finnes det mange tekster som er egnet til dette formålet. Ett eksempel på dette som kan egnes seg på et litt høyere nivå enn dialogen om barnehagen, kan f.eks. være «En telefonsamtale» i *Stein på stein* (s. 92) som viser en telefonsamtale mellom arbeidssøkeren Marte og en arbeidsgiver som har en ledig stilling. Denne samtalen kan analyseres med flere mulige utgangspunkt: Hvor formell eller uformell er kommunikasjonen mellom arbeidssøker og arbeidsgiver? Hva er det arbeidsgiveren sier som gjør at vi oppfatter at han er skeptisk til Marte fordi hun er kvinne, selv om han ikke sier det direkte? Signaliserer han noe ved å omtale henne som jente selv om hun er voksen? Noe av hensikten med arbeidsrettet språkopplæring er å skape bevissthet rundt det at ulike situasjoner krever ulik språkbruk, slik Pedersen (2018, s. 7) påpeker. *Mer norsk* har ingen tekster som kan brukes på denne måten, noe som skyldes at det i det hele tatt finnes svært få dialoger i denne læreboka.

Pedersen påpeker riktignok at det er viktig å være bevisst på at dialoger som presenteres i lærebøker sjelden viser frem språkbruk som er identisk med den man møter på en arbeidsplass, men sier at de likevel kan brukes i denne sammenhengen, gitt at man er oppmerksom på dette. Jeg vil hevde at et poeng som må tas med i betraktningen er at det er slik at majoriteten av deltakere i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere ikke får sin opplæring i kombinasjon med praksis på arbeidsplass (Djuve et al., 2017, s. 108–110), og dessuten at forskning antyder at det ikke er noen automatisk sammenheng mellom det å være i arbeid og det å lære språk. Dette fordi nyankomne innvandrere ofte har jobber som gir få muligheter for språklig praksis av ulike årsaker (Randen et al., 2018, s. 18–19). Dette medfører at tekstene som presenteres i læreboka kan være deltakernes eneste mulighet til å lese og også snakke om språkbruk i og fra arbeidslivet, kultur og forventninger, likestilling og diskriminering, og regler, rettigheter og plikter. Dette understreker også viktigheten av å undersøke hvordan lærebøkene svarer på kravet om arbeidsrettet opplæring.

7. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt og besvart følgende problemstilling:

På hvilken måte imøtekommer lærebøkene i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere kravet fra læreplanen om fokus på arbeidsrettet opplæring?

Problemstillingen var igjen delt inn i tre mindre forskningsspørsmål: På hvilken måte informerer lærebøkene om den enkeltes muligheter innen yrkes- og/eller utdanningsvalg? Hvordan behandler lærebøkene temaer som likestilling, diskrimineringsvern, like muligheter for alle? Hva sier lærebøkene om formelle og uformelle regler, normer, krav, rettigheter og forventninger i arbeidslivet? Dette er den første studien i Norge som undersøker hvordan lærebøkene som brukes i faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere behandler temaet arbeidsrettet opplæring. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er besvart ved å gjennomføre en kvalitativ analyse av tre lærebøker som brukes i opplæringen i faget.

I dette avsluttende kapittelet gir jeg en sammenfatning av konklusjoner og en oppsummering av funnene som denne undersøkelsen har avdekket. Til sist gir jeg noen refleksjoner omkring veien videre innen dette forskningsfeltet.

7.1 Oppsummering og konklusjoner

Det er store ulikheter i språklig nivå i lærebøkene, også mellom de som er ment å brukes på samme opplæringsnivå. Dette fordrer at lærere i så stor grad som mulig, må være bevisst på dette når de velger læreverker, og om mulig velge det læreverket som er mest hensiktsmessig for sin deltakergruppe. Selv om alle læreverkene som er analysert i denne oppgaven sier at de er ment for spor 2 og spor 3-deltakere, bør det vurderes om læreverker som har høyt språklig nivå egentlig er egnet for spor 2. Disse kan likevel være hensiktsmessig for spor 3, der flere av deltakerne har erfaring med å lese akademiske tekster og kanskje også bruke ordbøker som hjelpemiddel for å finne meningsinnholdet i tekstene de leser.

Forståelse er avhengig av en lærer som kan nyansere, oppklare og utdype. Dette er kanskje en banal selvfølgelighet, og det har aldri vært meningen at læreboka skal stå alene. Jeg mener likevel dette avhengighetsforholdet mellom lærebok og lærer er verdt å ha i bakhodet, først og

fremst fordi forskning viser at mange lærere som underviser i faget Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere mangler formell kompetanse i andrespråksopplæring og migrasjonspedagogikk, og dette funnet understreker behovet for at lærere som underviser med disse lærebøkene har nettopp denne kompetanse. En lesing av lærebøkene uten at innholdet settes i kontekst, og tekstene nyanseres og utdypes, vil med høy sannsynlighet medføre misforståelser, kunnskapshull og feiloppfatninger.

Det er stor bredde i yrkene som blir omtalt og presentert i lærebøkene, og lærebøkene omtaler stort sett de samme yrkene. Lærebøkens omtale og presentasjon av yrker sammenfaller dessuten i stor grad med det som er normen i samfunnet både når det gjelder det kjønnsdelte arbeidsmarkedet og når det gjelder arbeidsmarkedsdeling mellom majoritet- og minoritetsbefolkningen. Når personer knyttes til yrker, enten ved bruk av navn, illustrasjoner eller andre beskrivelser, er det ofte slik at personer som det er naturlig å tolke som norske har yrker som krever høyt utdanningsnivå, mens personer som det er naturlig å tolke som innvandrere har yrker med lavt utdanningsnivå. På samme måte er det også slik at yrker som i dagens samfunn omtales som «tradisjonelle kvinneyrker» i stor grad knyttes til kvinner i lærebøkene, gjennom navn, illustrasjoner eller på andre måter, mens de «tradisjonelle mannsyrkene» i stor grad knyttes til menn på samme måte.

Lærebøkene gir utdanningsmuligheter lite plass, og oppfordrer i liten grad leseren til å utforske egne utdanningsmuligheter. Dette til tross for at svært mange spor 2-deltakere vil ha behov for mer utdanning for å kvalifisere seg til arbeid i Norge. Lærebøkene legger mest vekt på å informere om muligheten for grunnskoleopplæring for voksne og prosessen med å få godkjent utdanning fra utlandet, men også disse temaene er svakt belyst i lærebøkene.

Lærebøkene har sterkere fokus på likestilling, diskriminering og like muligheter i sammenheng med arbeid og utdanning enn hva kompetansemål og anbefalt innhold for opplæringen knyttet til utdanning- og arbeidslivsdomenet i læreplanen tilsier. Ordet diskriminering er ikke nevnt i læreplanen, selv om dette må sies å være en sentral del av opplæringen når det fokuseres på innvandreres rettigheter i arbeidslivet. Læreplanen knytter heller ikke likestilling til utdannings- eller arbeidslivsdomenet, men dette gjør likevel

lærebøkene. Til tross for dette kan informasjonen om likestilling, diskrimineringsvern og like muligheter for alle sies å være vag og utydelig.

Lærebøkene holder seg stort sett innenfor det som læreplanen foreslår som temaer innenfor utdannings- og opplæringsdomenet. Som nevnt i forrige avsnitt finnes det eksempler på at lærebøkene tar opp temaer som ikke er foreslått av læreplanen. Samtidig er det slik at temaet taushetsplikt, som læreplanen foreslår for A2, ikke blir tatt opp av noen av lærebøkene, og bare den ene av bøkene på B1-nivå tar opp HMS, som også er foreslått under opplæring på A2 i læreplanen. Fordi dette er de to eneste eksemplene på temaer lærebøkene har «oversett», kan vi likevel si at det i stor grad er overlapp mellom temaene i læreplanen og i lærebøkene.

Lærebøkene informerer vagt og utydelig om kultur, normer og forventninger i arbeidslivet. Alle lærebøkene har et relativt stort antall tekster som kan knyttes til kultur, normer og forventninger, men det er likevel svært sjelden at lærebøkene sier eksplisitt at «i Norge er det slik eller sånn», noe som innebærer at det kreves mye tolkning for å forstå hva lærebøkene ønsker å opplyse om. Dette igjen innebærer at det er behov for mye støtte fra en lærer som selv har god kjennskap og høyt bevissthetsnivå til den norske arbeidslivskulturen.

Lærebøkene har i hovedsak en ressursorientert fremstilling av innvandrere når det gjelder deres muligheter og potensielle utfordringer knyttet til arbeid og arbeidsliv. Selv om alle lærebøkene har tekster som tar opp at det kan være utfordringer knyttet til det å være innvandrere på det norske arbeidsmarkedet, ligger hovedvekten på tekster som fremstiller ressurser og muligheter. Spesielt gjelder dette for tekster hvor lærebøkene fremstiller ekte personer, og disse tekstene er oftest satt i tilknytning til arbeidslivet på en eller flere måter.

Lærebøkene har relativt lik oppbygning, presentasjon og gjennomgang av temaer knyttet til arbeidsrettet opplæring. Lærebøkene som tar for seg opplæring til B1 har i hovedsak de samme kapitlene, selv om de har ulike navn. Ofte kommer de også i omtrent samme rekkefølge. At det er store språklige nivåforskjeller mellom disse to lærebøkene, gir selvfølgelig også utslag i ulik presentasjon. Det er derfor *God i norsk 1* (Berg & Hofset, 2017b), som tar for seg opplæring på A1/A2 og *Stein på stein* (Ellingsen & Donald, 2014b), som tar for seg B1, som er mest like. Disse benytter blant annet mye illustrasjoner, dialoger

og uthevinger av vokabular. *Mer norsk* (Nilsen & Gjerseth, 2012b) likner i større grad på det vi tenker på som en tradisjonell lærebok på videregående nivå, med store tekstmengder, få illustrasjoner, flere grafer, tabeller og diagrammer, og liten bruk av uthevinger eller ordforklaringer utenfor teksten (f.eks. i marginen). *Mer norsk* har dessuten samlet all grammatikk i slutten av boka, i motsetning til de to andre lærebøkene som presenterer grammatikken fortløpende.

7.2 Videre forskning

Etter å ha gjennomført denne studien, sitter jeg igjen med en del ubesvarte spørsmål. Jeg presenterer derfor her mine egne tanker om hva som kunne vært interessant å forske videre på innen feltet arbeidsrettet norskopplæring.

I løpet av arbeidet med oppgaven, har jeg møtt og snakket med et stort antall lærere som også underviser i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og de har hatt mange ulike reaksjoner, meninger og tanker om temaet for oppgaven, og har gitt uttrykk for alt fra sinne til lovprisning over at dette er et tema i opplæringen. Jeg har dermed erfart at det tilsynelatende verserer et stort antall tolkninger av hva begrepet «arbeidsrettet opplæring» faktisk innebærer. Ett av de mest sentrale spørsmålene forskningen bør stille er derfor hvilke oppfatninger av og holdninger til begrepet «arbeidsrettet opplæring» lærere som underviser i faget har. Ved å studere dette kan vi også avdekke om det er behov for etter- og videreutdanning av lærere og i tilfelle *hva* den eventuelle etter- og videreutdanningen må vektlegge.

Videre finnes det per i dag noen studier som tar for seg hvordan arbeidsrettet opplæring foregår i kombinasjon med praksis på arbeidsplass. Hvordan arbeidsrettet opplæring foregår i det ordinære klasserommet, for deltakere som ennå ikke har noen tilknytning til arbeidslivet, er fremdeles et oversett tema. Dette til tross for at det er denne undervisningsmodellen majoriteten av deltakerne får opplæring etter, og at forskningen på klasseromsundervisning i kombinasjon med praksis tyder på at denne opplæringsmodellen ikke automatisk har ønsket effekt. Forskning på hvordan arbeidsrettet opplæring foregår i klasserommet, kan dermed ikke bare gi oss økt kunnskap om hvordan flertallet får sin opplæring, men har kanskje også

potensiale til å avdekke hva som kan gjøres for å øke læringsutbyttet både for deltakerne som får opplæring i klasserom/praksis og de som får opplæring bare i klasserom.

Når det gjelder lærebøkene som brukes i faget, er det også ubesvart hvordan de som bruker dem opplever dem. Her bør det undersøkes fra både lærerperspektiv og deltakerperspektiv. Opplever lærere at læreboka er et nyttig verktøy i arbeidet med arbeidsrettet opplæring? Opplever deltakerne at lærebokas tekster har relevans for dem og gir de perspektiver, vokabular og informasjon som har overføringsverdi til deres eget liv?

Arbeidsrettet opplæring for voksne innvandrere er et stort forskningstema som berører mange ulike sider av samfunnslivet og mange ulike diskurser, og det skal bli spennende å følge, og kanskje også være en del av, dette forskningsfeltet i tiden som kommer.

8. Litteratur- og referanseliste

- Aamotsbakken, Bente, Askeland, Norunn, Maagerø, Eva, Skjelbred, Dagrún & Torvatn, Anne Charlotte. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet 07.10.18 fra http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-02/rapp2_2005.pdf
- Akselberg, Gunnstein. (2008). Talevariasjon, register og medvit. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte*: Cappelen Damm.
- Alnes, Jan Harald. (2018). *hermeneutikk*. Hentet 09.09.18 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Andersen, Reidun Oanæs. (2013). Om læreplan og rammeverket , om det felleseuropeiske rammeverket for språk. I *Metodisk veiledning*: Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Aspøy, Tove Mogstad & Tønder, Anna Hagen. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring* Norges forskningsråd.
- Befring, Edvard. (2015). *Forskningsmetoder for utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bele, Irene Velsvik. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(06).
- Berg, Lena & Hofset, Jannecke. (2017a). *God i norsk 1 Arbeidsbok*: Aschehoug.
- Berg, Lena & Hofset, Jannecke. (2017b). *God i norsk 1 Tekstbok*: Aschehoug.
- Borgen, Aksel. (2013). Startet som vaskehjelp – endte som butikksjef. *Aftenposten*. Hentet 20.10.18 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/p60kG/Startet-som-vaskehjelp--endte-som-butikksjef>
- Bratberg, Øyvind. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bull, Tove. (2013). Mens vi venter på språkloven. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Cappelen Damm. (2018). *På vei (2018)*. Hentet 06.10.2018 fra [https://www.cappelendammundervisning.no/verk/På%20vei%20\(2018\)-154603#produkter](https://www.cappelendammundervisning.no/verk/På%20vei%20(2018)-154603#produkter)
- Chalmers, Alan. (2013). *What is this thing called science?* Berkshire: Open University Press.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Djuve, Anne Britt, Kavli, Hanne Cecilie, Sterri, Erika Braanen & Bråten, Beret. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring*: Fafo. Hentet 06.10.18 fra

<https://www.fafo.no/images/pub/2017/20639.pdf>

- Ellingsen, Elisabeth & Donald, Kirsti Mac. (2012a). *På vei Arbeidsbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ellingsen, Elisabeth & Donald, Kirsti Mac. (2012b). *På vei Tekstbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ellingsen, Elisabeth & Donald, Kirsti Mac. (2014a). *Stein på stein Arbeidsbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ellingsen, Elisabeth & Donald, Kirsti Mac. (2014b). *Stein på stein Tekstbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ellingsen, Elisabeth & Donald, Kirsti Mac. (u. å.). *Stein på stein (nettsted)*. Hentet 10.09.18 fra <https://steinpastein-oppgaver.cappelendamm.no>
- Fagbokforlaget. (u. å.). *Mer norsk (nettsted)*. Hentet 18.10.18 fra <https://mernorsk.portfolio.no>
- Fossland, Trine & Aure, Marit. (2011). Når høyere utdanning ikke er nok: Integrasjon av høyt utdannede innvandrere på arbeidsmarkedet. *Sosiologisk tidsskrift*, (02 / 2011), 131-152.
- Foucault, Michel. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Overs.). London: Penguin Books.
- Fuglestad, Unni, Hoem, Toril Frafjord & Schulz-Heidorf, Katrin. (2017). Lærerens betydning for norske elevers leseresultater – hva forteller PIRLS 2016? I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! : Universitetsforlaget*.
- Furulund, Therese. (2016). «*Vafler er så mye mer enn en oppskrift!*», Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark). Hentet 10.11.18 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2463286/Furulund.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gibbons, Pauline. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom*: Continuum.
- Gregersen, Kari & Sletten, Ingvild Røed. (2015). *Arbeidsretting av opplæringen*. Hentet 13.10.18 fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/72c0c942b0f44018a81499a31249f080/arbeidsretting_av_norkopplaringen.pdf
- Grøndahl, Solfrid. (2007). Hit et steg og dit et steg... – Ligger et helhetlig perspektiv til grunn for den digitale satsingen i skole-Norge? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(04).
- Haug, Peder. (2011a). Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haug, Peder. (2011b). Å være elev. I M. B. Posthold, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hauge, An-Margitt. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hilditch, Grethe & Aarsæther, Finn. (2008). Andrespråkeleven og målspråket. I M. E. Nergård, & I. Tonne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imeland, Vilde Sagstad. (2014). Den irakiske Askeladden. *Universitas*. Hentet 20.10.18 fra <https://universitas.no/magasin/59386/den-irakiske-askeladden/>
- Imsen, Gunn. (2012). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). *Godt no(rs)k ? - om språk og integrering*. Hentet 13.09.18 fra <https://www.imdi.no/contentassets/595804b05ee84e1da7dab7a27ad44ffc/rapport-2011-godt-norsk--om-sprak-og-integrering>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2017). *Hvem deltar i opplæring i norsk og samfunnskunnskap?* Hentet 20.10.18 fra <https://www.imdi.no/norskopplaring/rett-og-plikt-til-opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>
- Introduksjonsloven. (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Hentet 17.08.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. (Meld. St. 30 2015-2016). Hentet 18.10.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Knudsen, Susanne V. & Aamotsbakken, Bente. (2010a). Forord. I S. V. Knudsen, & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Knudsen, Susanne V. & Aamotsbakken, Bente. (2010b). Refleksjoner over pedagogiske tekster. I S. V. Knudsen, & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kompetanse Norge. (2016). *Arbeidsrettet opplæring*. Hentet 06.08.18 fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/>
- Kompetanse Norge. (u. å.). *Læremidler*. Hentet 06.08.18 fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/laremidler/>
- Krogh, Thomas. (2014). *Hermenutikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Mattlar, Jörgen. (2008). *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk*, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala University). Uppsala.
- Mitchel, Rosamond, Myles, Florence & Marsden, Emma. (2013). *Second language learning theories* (3. utg.). London and new york: Routledge.
- Monsen, Marte. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 373-392.
- Mork, Sonja M. & Jorde, Doris. (2005). Hva må til for at lærere skal bruke digitale læremidler? Erfaringer fra Vitenprosjektet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(01).
- Munthe, Elaine. (2011). Betydningen av emosjonelt klima for læringsmiljø. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
- Nikolaysen, Irene & Klippen, Hildegunn. (2017). *God i norsk (nettsted)*. Hentet 06.08.18 fra <https://www.lokus.no/open/godinorsk>
- Nilsen, Gölin Kaurin & Gjersteth, Ingeborg. (2012a). *Mer norsk Arbeidsbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, Gölin Kaurin & Gjersteth, Ingeborg. (2012b). *Mer norsk Tekstbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsson, Josefin & Gynhammar, Suzanne. (2015). Språk, lærande och ämne, med modersmålet som resurs. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråklighet som resurs*. Stockholm: Liber.
- Nystad, Jens Fredrik. (2017). Veien til integrering går gjennom arbeid. *Plan*, 49(01), 4 - 7.
- Palm, Kirsten & Stokke, Ruth Seierstad. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen, & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter*: Gyldendal Akademisk.
- Pedersen, Michael Svendsen. (2016). Sprog på og til arbejdspladsen. I B. Kindenberg (Red.), *Flerspråklighet som resurs*. Stockholm: Liber.
- Pedersen, Michael Svendsen. (2018). *Arbeid og språk – et samspill: Kompetanse Norge*. Hentet 17.10.18 fra <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e1450ed8ec9c482a85475943a1fe16a9/arbeid-og-sprak-et-samspill.pdf>
- Randen, Gunhild Tveit, Monsen, Marte, Steien, Guri Bordal, Hagen, Karianne & Pajaro, Veronica Adriana. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*: Høgskolen i Innlandet. Hentet 20.10.19 fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/norskopplaring->

for-voksne-innvandrere---en-kunnskapsoppsummering/

Skagen, Kaare. (2012). *Neste time*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skrunes, Njål. (2010). *Lærebokforskning*. Oslo: Abstrakt forlag.

Statistisk sentralbyrå. (2014). Overkvalifisering blant innvandrere 2007-2012. Hentet 11.11.18 fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/overkvalifisering-blant-innvandrere-2007-2012>

Statistisk sentralbyrå. (2017a). Innvandrere i og utenfor arbeidsmarkedet. Hentet 11.11.18 fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-i-og-utenfor-arbeidsmarkedet>

Statistisk sentralbyrå. (2017b). Lavere lønn blant innvandrere. Hentet 11.11.18 fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/lavere-lonn-blant-innvandrere>

Statistisk sentralbyrå. (2018). Flere innvandrere i arbeid. Hentet 11.11.18 fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/flere-innvandrere-i-arbeid>

Svennevig, Jan. (2018). *tekst*. Hentet 20.08.18 fra <https://snl.no/tekst>

Søholt, Susanne, Tronstad, Kristian Rose & Vestby, Guri Mette. (2015). *Syssetting av innvandrere - regionale muligheter og barrierer for inkludering* Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.

Sørensen, Marianne Søgaard & Holmen, Anne. (2006). *At blive en del af en arbejdsplads: Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet*. Hentet 11.09.18 fra <http://uim.dk/publikationer/at-blive-en-del-af-en-arbejdsplads>

Tenfjord, Kari & Berggren, Harald. (1999). *Andrespråklæring*: Gyldendal Norsk Forlag.

Thorenfeldt, Gunnar. (2016). - Både nordmenn og somaliere kjefter på meg. Jeg smiler tilbake. *Dagbladet*. Hentet 11.11.18 fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/bade-nordmenn-og-somaliere-kjefter-pa-meg-jeg-smiler-tilbake/63966365>

Tveiten, Lars. (2013). Sammenheng mellom læreplanen i 50 timer samfunnskunnskap og læreplanen i norsk. I *Metodisk veiledning*: Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Motivere og ha positive forventninger*. Hentet 11.11.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>

Utlendingsdirektoratet. (2016). *Nye krav for de som skal søke om permanent oppholdstillatelse*. Hentet 11.11.18 fra <https://www.udi.no/viktige-meldinger/nye-krav-for-de-som-skal-soke-om-permanent-oppholdstillatelse/>

vilbli.no. (2011). *Intervju interiør (Dominika)*. Hentet 11.11.18 fra
<https://www.vilbli.no/nb/nb/no/interior-dominika/ui/026735>

Wahlgren, Bjarne. (2012). *Voksnes læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.

Woolfolk, Anita. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Overs. Nygård, Marit. Trondheim: Tapir
Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over yrker i yrkestekstene fra *God i norsk 1*

Yrke	Utdanningsnivå	Person(er)
Lærer	Høyskole/universitet	Håvard, Marit *
Lege	Universitet	Yousef *
Bussjåfør	Fagutdanning/fagbrev	Ukjent
Bilmekaniker	Fagbrev/ufaglært	Bjørnar, Øystein
Frisør	Fagbrev/ufaglært	Ingrid
Snekker	Fagbrev/ufaglært	Marek *
Kokk	Fagbrev/ufaglært	Ukjent
Servitør	Fagbrev/ufaglært	Sompit *
Barnehageassistent	Ufaglært	Leyla
Hotellmedarbeider	Ufaglært	Hawa *
Turistguide	Ufaglært	Ukjent
Pleieassistent	Ufaglært	Ukjent
Renholder	Ufaglært	Ukjent
Butikkmedarbeider	Ufaglært	Ukjent

* indikerer at personen er en av personene vi følger gjennom hele boka

Vedlegg 2: Oversikt over yrker nevnt i andre tekster i *God i norsk 1*

Yrke		Tittel på tekst	Sidetall
1	Lærer *	Jeg snakker litt norsk	16
2	Snekker *	Kjenner du Marek?	22
3	Au pair *	Jeg savner dem	26
4	Sykepleier	De forteller om familien	37
5	Politi	De forteller om familien	37
6	Psykolog	De forteller om familien	37
7	Pilot	De forteller om familien	37
8	Bilmekaniker *	Hjemme hos Bjørnar	53
9	Servitør	På kafé	56
10	Frisør *	På stranda	68
11	Assistent i barnehage *	Jeg savner sommeren	70
12	Bussjåfør *	Går denne bussen til Førde?	98
13	Butikkmedarbeider *	Vi bare kikker	110
14	Lege *	Hvor lenge har du bodd her?	126
15	Advokat	Hvor lenge har du bodd her?	126
16	Kundebehandler i bank	Lån ved kjøp av bolig	130
17	Ambulansearbeider *	Helseyrker	179
18	Sykepleier *	Helseyrker	179
19	Helsesøster	Helseyrker	179
20	Fysioterapeut	Helseyrker	179
21	Tannlege	Helseyrker	179
22	Rørlegger	Yrkesfaglig opplæring i Norge	188
23	Bonde	Yrkesfaglig opplæring i Norge	188
24	Helsefagarbeider	Yrkesfaglig opplæring i Norge	188
25	Hotellsjef	På sjefens kontor	198
26	Tolk *	«Du må finne den hemmelige døra»	210
27	Renholder	«Jeg vil vise innvandrerkvinner at alt er mulig!»	212
28	Hjemmehjelp	«Jeg vil vise innvandrerkvinner at alt er mulig!»	212
29	Morsmålsassistent / tospråklig ass. *	«Jeg vil vise innvandrerkvinner at alt er mulig!»	212
30	Miljøveileder	«Du kan klare nesten alt hvis du jobber hardt!»	216
31	Sosionom	Ordforklaringer	217
32	Poet	Hun: Er det sant? Men ... du ... nei ... tuller du bare?	219

* indikerer at yrket er nevnt flere steder, men kun første oppføring står i tabellen

Vedlegg 3: Oversikt over yrker nevnt i *Mer norsk*

	Yrke	Tittel på tekst	Sidetall
1	Vokalist	deLillos	11
2	Forfatter *	Familien	14
3	Truckfører	Kurt blir grusom	14
4	Arkitekt	Kurt blir grusom	14
5	Megler	Visning	26
6	Butikkmedarbeider	Norge – et likestilt samfunn?	30
7	Sykepleier	Lønn som fortjent?	34
8	Jordmor	Lønn som fortjent?	34
9	Oljeingeniør	Lønn som fortjent?	34
10	Lærer *	Vi har fått barn – men hvem skal være hjemme?	36
11	Personalleder	Vi har fått barn – men hvem skal være hjemme?	36
12	Musiker	På vegne av venner	44
13	Komiker	På vegne av venner	44
14	Programleder	På vegne av venner	44
15	Prest	På vegne av venner	44
16	Organist	På vegne av venner	45
17	Politiker *	Einar Gerhardsen	53
18	Murer	Stilling ledig	68
19	Elektriker	Stilling ledig	68
20	Selger	Stilling ledig	68
21	Interiørkonsulent	Livet på videregående skole	62
22	HMS-ansvarlig	Hva er HMS?	74
23	Journalist	Halfdan jobber som journalist i ei lokalavis	82
24	Redaktør	Halfdan jobber som journalist i ei lokalavis	82
25	Soldat	Norge i krig	95
26	Fisker	Naturressurser i Norge	96
27	Dekoratør	Berlinerpoplene	106

* indikerer at yrket er nevnt flere steder, men kun første oppføring står i tabellen

Vedlegg 4: Oversikt over yrker nevnt i *Stein på stein*

	Yrke	Tittel på tekst	Sidetall
1	Assistent i barnehage	Sonia	11
2	Sjåfør *	Jan	12
3	Ingeniør	Jan	12
4	Lege *	Amir	13
5	Pleieassistent	Amir	13
6	Lærer *	Linn	14
7	Gründer *	Utlendinger etablerer nye restauranter	15
8	Butikksjef	Startet som vaskehjelp – endte som butikksjef	16
9	Vaskehjelp	Startet som vaskehjelp – endte som butikksjef	16
10	Sykepleier *	Godkjenning av utdanning fra andre land	17
11	Tannlege *	Godkjenning av utdanning fra andre land	17
12	Farmasøyt	Godkjenning av utdanning fra andre land	17
13	Frisør	Hos frisøren	18
14	Politiker *	På aldershjemmet	24
15	Megler	Leilighetsjakt	37
16	Journalist *	Kom deg opp av sofaen!	44
17	Idrettspedagog	Fokus på minoritetshelse	45
18	Idrettsforsker	Er den norske idrettsmodellen for snill?	67
19	Filosof		76
20	Bilmekaniker	Marte søker jobb	90
21	Jurist	Dømt for sjikane på nettet	106
22	Hushjelp	Livet i byen	114
23	Kelner	Utvikling fra 1875	119
24	Advokat	Utvikling fra 1875	119
25	Rådgiver	Norges mest lønnsomme innvandrere?	126
26	Farmasøyt	Hva skal velferdsstaten gjøre?	133
27	Konsulent	Hva skal velferdsstaten gjøre?	133
28	Dikter	Henrik Ibsen og <i>Et dukkehjem</i>	156

* indikerer at yrket er nevnt flere steder, men kun første oppføring står i tabellen

Vedlegg 5: Oversikt over tema knyttet til arbeidsrettet opplæring og hvor de er omtalt i de ulike lærebøkene, ekskl. yrker og yrkesbeskrivelser

Tema	Sidetall		
	God i norsk 1	Stein på stein	Mer norsk
Utdanning	184	28	58
	185	58	61
	188	80	62
	187	81	63
	190	83	64
			87
		90	
Likestilling Diskrimineringsvern Like muligheter	28	23	30
	213	29	34
	215	31	35
		82	43
		83	
		92	
Formelle regler Rettigheter Plikter	50	12	36
	53	13	43
	54	14	50
	68	15	51
	67	17	52
	96	51	54
	198	58	55
	199	100	71
	200	101	72
	201	131	74
	132	75	
	134		
Normer Forventninger Kultur	96	12	68
	115	13	70
	116	16	72
	117	20	73
	178	23	
	191	29	
	196	31	
	197	42	
	202	49	
	203	89	
	210	90	
	211	93	
	213	94	
	215	95	
	217	96	
	97		
	98		
	99		
	1119		
Språk på arbeidsplassen (ref. arbeidsrom og undervisningsrom, Pedersen)	16	20	26
	28	92	27
	56		
	59		

	74		
	75		
	81		
	88		
	96		
	98		
	101		
	109		
	110		
	111		
	114		
	115		
	116		
	117		
	147		
	165		
	170		
	172		
	173		
	178		
	191		

Vedlegg 6: Kompetansemål i læreplanen knyttet til arbeidsrettet opplæring

Nivå:	Direkte tilknytning	Indirekte tilknytning
A1	<p>Kan gjenkjenne og forstå kjente ord og helt enkle fraser som angår egen person, familie, nære omgivelser og vanlige yrker man møter i hverdagen, når det snakkes langsomt og tydelig og med mange pauser</p>	<p>Kan forstå spørsmål og følge helt enkle instruksjoner og anvisninger, når de er rettet direkte til en og det snakkes langsomt og tydelig</p> <p>Kan gi korte, enkle instruksjoner og beskjeder</p> <p>Kan gi uttrykk for at en ikke forstår, for eksempel ved å be om gjentakelse</p>
A2	<p>Kan fortelle om egen utdanning, arbeidserfaring og jobbmåter på en enkel måte</p> <p>Kan delta i enkle samtaler om praktiske gjøremål og rutinepregede arbeidsprosesser i kjent kontekst</p> <p>Kan gi og ta imot enkle tilbakemeldinger i forbindelse med arbeid eller skole</p> <p>Kan i en intervju situasjon svare på enkle, direkte spørsmål knyttet til egen person, når det snakkes langsomt og tydelig på et direkte og ikke altfor vanskelig språk</p> <p>Kan lese og forstå korte, enkle tekster knyttet til egen arbeidssituasjon</p> <p>Kan både på papir og digitalt søke etter, finne og forstå relevante opplysninger i enkle rutetabeller, programoversikter og stillings- og boligannonser</p> <p>Kan skrive enkelt om familie, boforhold, utdanning og arbeidserfaring, både på papir og digitalt</p>	<p>Kan formidle hovedinnholdet i en enkel beskjed eller instruks og takle et begrenset antall enkle oppfølgingsspørsmål</p> <p>Kan formidle enkel informasjon og gi en kort, enkel rapport i en kjent kontekst</p> <p>Kan gjøre avtaler og uttrykke enighet og uenighet</p> <p>Kan lese og forstå instruksjoner, oppskrifter og veiledninger som er enkelt formulert</p>

	Kan skrive en enkel CV	
B1	<p>Kan forstå hovedinnholdet i klar, normert tale om emner en kjenner fra arbeid, skole, hjem og fritid</p> <p>Kan forstå relevante faguttrykk knyttet til egen arbeidssituasjon</p> <p>Kan presentere seg selv og egen kompetanse og svare på spørsmål i forbindelse med et jobbintervju</p> <p>Kan lese og forstå tekster knyttet til egne interesser og egen jobb</p> <p>Kan finne og forstå relevant informasjon i for eksempel brosjyrer, annonser og bruksanvisninger som er klart formulert</p> <p>Kan lese og forstå hovedtrekk i fag- og arbeidsrelaterte tekster</p> <p>Kan skrive en jobbsøknad, eventuelt fylle ut en elektronisk søknad, og bruke tekstbehandlingsverktøy for å skrive en CV</p>	<p>Kan forstå detaljerte anvisninger</p> <p>Kan presentere et problem og be om innspill</p> <p>Kan med relativt god flyt gjengi et hendelsesforløp som en sammenhengende framstilling</p> <p>Kan gi enkle rapporter og svare på oppfølgingsspørsmål som er tydelig formulert</p> <p>Kan holde forberedte presentasjoner om kjente emner, både med og uten digitale presentasjonsverktøy</p> <p>Kan søke på, navigere i og finne informasjon på ulike nettsteder og i oppslagsverk</p> <p>Kan fylle ut elektroniske skjema for ulike formål</p>

Vedlegg 7: Innledende analysekategorier

Sidetall / oppslag			
	God i norsk 1	Stein på stein	Mer norsk
Omhandler yrker og arbeid	22	10, 11	14
	24	12, 13	24
	25, 26	14, 15	26, 27
	28	16, 17	30
	31	18	32
	32	20, 21	34, 35
	37	22, 23	36, 37
	38	29	43
	44, 45	31	50, 51
	50	39	52, 53
	53	42	54, 55
	54, 55	44, 45	66
	56, 57	46	68
	58, 59	48, 49	70, 71
	68, 69	50, 51	72, 73
	70	52	74, 75
	74, 75	54	82, 83
	80, 81	58	96
	82	66, 67	
	86, 87	87	
	88	88, 89	
	96, 97	90	
	98	92, 93	
	101	94, 95	
	106, 107	96, 97	
	108	98	
	110, 111	100, 101	
	114, 115	106	
	116	111	
	117	112	
122	114		
124	119		
126, 127	120		
128, 129	122, 123		
130	124		

	132 147 165 170 172, 173 178, 179 186 191 196, 197 198, 199 200, 201 202, 203 204, 205 206 210, 211 212, 213 214, 215 216, 217 218, 219 220	126 13, 131 132, 133 134 137	
Omhandler utdanning	94 184, 185 188, 189 190	12, 13 18 28 74 80, 81 83 84 90	8, 9 49 56 58 61 63 64, 65