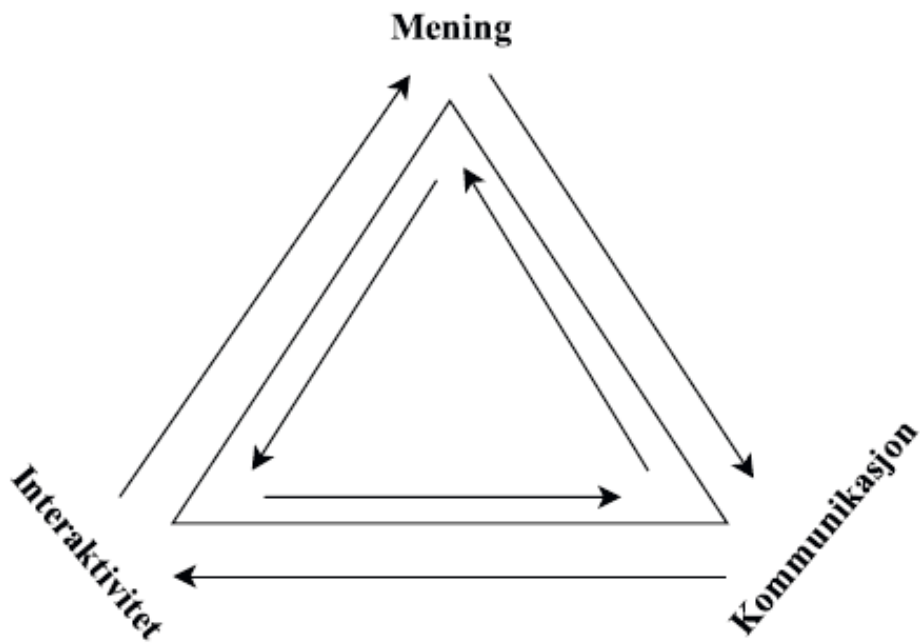


Å lære språk og å skape mening

En kvalitativ studie av interaktiv mening gjennom
voksnes språkopplæring



Innholdsfortegnelse

_ Takknemlighetens uttrykk:	VII
KAPITTEL I: FELTET OG TEMATIKKEN:	1
I.1 Den første dagen på feltet:	1
I.2 Valg av tema og felt:	2
I.3 Språkopplæring og innvandrere:	4
I.4 Fokus for oppgave:	6
I.5. Noen begrep: mening, interaksjon, kommunikasjon, integrasjon.	8
I.6 Flere eller «en» kultur på voksenopplæringssteder:	10
I.6.1 Skolekultur.....	10
I.6.2 Administrasjonskultur:	13
I.6.3 Pedagogisk kultur:	14
I.7 Elever med forskjellige kunnskaper og erfaringer møtes på skole:	15
I.8 Teoretisk tilnærming og perspektiv:	17
I.9 Kort om oppgaven:	21
KAPITTEL II: METODE OG KONTEKST.	23
II.1 Stiftelsesomstendighet av norskopplæring i Norge:	23
II.2 Voksenopplæringsutvikling:	24
II.3 Kontekst og aktører:	24
II.4 Opptaksdisposisjon eller hvem som går dit:	25
II.5 Norskopplæring og introduksjonsordning:	26
II.6 Metode og feltarbeid:	26
II.7 Intervju og språk:	28
II.8 Informantene:	30
II.9 Etikk og anonymisering:	31
II.10 Utfordring:	34
II.11 Andre kilder:	37
II.12 En daglig opplevelse på voksenopplæringssteder:	38

KAPITTEL III: SOSIAL INTERAKSJON OG MENING:	41
III.1 Sosiale interaksjoner:.....	41
III.2 Voksenopplæringscenter = en sosial institusjon:.....	42
III.3 Voksenopplæringscenter = flerkulturell plattform:	45
III.3.1 Tradisjonell- og moderne læremåte:	45
III.3.2 Norsk skolekultur:.....	46
III.3.3 Tenke – uttrykksmåte:.....	47
III.3.3.1 Lineær modell:	47
III.3.3.2 Sløyfemodell:	48
III.3.3.3 Spiralmodell:	49
III.3.3.4 Samspillet mellom modellene:	50
III.4 Kulturell innflytelse:.....	50
III.4.1 Kontinuitet - diskontinuitet:.....	51
III.4.2 Sosial isolasjon og sosiale nettverk:	52
III.5 Rollespill:.....	54
III.6 Samspillet lærer - elever:.....	56
III.7 Samspillet elever - elever:	57
III.8 Sosialantropologi og kropp:.....	60
III.9 Repetisjon, redundans og mening:.....	64
III.10 Interaktiv mening:.....	66
III.10.1 Kommunikasjon = en koordinerende felles handling:	66
III.10.2 Felles aktivitet = interaktivitet?	67
III.10.3 Interaktiv mening:	68
III.11 Interaktiv mening og sosiale relasjoner:	69
KAPITTEL IV: Å SKAPE INTERAKTIV MENING GJENNOM SPRÅKOPPLÆRING	73
IV.1 Språk:.....	73
IV.2 Språkopplæring:	75
IV.3 Språk og virkelighetsoppfatning:	78
IV.3.1 Språk kan føre til ulike oppfatninger av samfunnet man lever i:	78
IV.3.2 Kanskje felles dypstruktur?	79
IV.3.3 Lavere eller høyere stående språk?	80
IV.4 Språkopplæring og kunnskap:	81
IV.5 Rollespill innenfor interaktiv språkopplæring:.....	85
IV.5.1 Dilemma:	85

IV.5.2 Idealisering eller identifisering:	86
IV.5.3 Disiplin eller kontroll:.....	88
IV.6 Interaktiv språkopplæring:	89
IV.6.1 Interaksjon i timen:	89
IV.6.2 Sosiokulturell språkopplæring:	90
IV.7 Undervisningssamtaler:	91
IV.8 Sosialt samspill og språkkompetanse:	94
KAPITTEL V: ERFARING, MENING, HOLDNING, SAMFUNNSSTRUKTUR OG AVSLUTNING.	99
V.1. Elevens erfaringer i møte med den norske skolen:	99
V.2 Forholdet mellom elev og samfunnsstruktur:	104
V.2.1 Identitet:	104
V.2.2 Norsk samfunnsstruktur:	107
V.2.3 Etnosentrisme:.....	108
V.3 Interaktiv mening – redskap for integrering:	109
V.4 Lærerens rolle:	111
V.5 Tilføyelse: utfordringer.....	114
V.6 AVSLUTNING:	116
LITTERATURLISTE.....	119

Takknemlighetens uttrykk:

Det å skrive en masteroppgave krever tid og en intens refleksjon. Jeg vil takke dem som har bidratt i denne prosessen.

Dette temaet er resultat av en dialog med veileder Harald Aspen, som siden har blitt instituttleder. Etter at Professor Bjørn B. Erring ble nominert til å veilede dette prosjektet, som fortsatt var i et tidlig stadium, fikk vi fortsatt konstruktiv dialog og refleksjon. Han brukte både sine kunnskaper og visdom for å orientere meg mot riktige vitenskapelige spor. Han satte seg i en total disposisjon og holdt for alltid en åpen dør. Han har fulgt prosjektet med interesse og bidratt med gode råd og nye idéer. Resultat av alt dette er denne oppgave. Jeg skylder Professor Bjørn B. Erring en stor takk for tålmodighet, kloke og grundige tilbakemelding. Det var en privilegium at jeg ble veiledet av Deres stødige hånd.

Under feltarbeidet ved voksenopplæringscenteret i Midt-Norge fikk jeg daglig en varm mottakelse av ansatte på administrasjon, lærer og elever. De har tatt så godt imot meg og vist stor interesse i å delta aktivt i å realisere dette prosjektet. For de elevene hadde jeg vært en rådgiver, og blant de lærerne var jeg betraktet som en kollega. Jeg skylder dere alle nå en spesiell takk for deres uvurderlig samarbeid. Til rektor og kontaktlærer sender jeg med dette takknemlighetens uttrykk.

Medstudent Aleksander Page har grundig lest igjennom hele manuskriptet og bidratt med kritikk, forslag og oppmuntring. Uten hans dyktighet og konkret bistand ville teksten ha vært beheftet med langt flere feil og unøyaktigheter enn tilfellet er med den foreliggende tekst. Men, som forfatter, tar jeg selvsagt det hele ansvar for hele teksten. Til deg, Alexander, skylder jeg en stor takk for din disponibilitet, tid og tålmodighet.

Da jeg ved siden av å studere også jobber for å støtte familien min finansielt, har jeg vært avhengig av hvor godt hver enkelt i familie har det. Dette har vært helt enestående og overgått det man kanskje kan forvente. Her vil jeg rette en takk til kona mi, Flora, som gjennom flere år har oppmuntret meg til å fullføre denne graden. Til Gray-Abel og Ray-Aden, sønnene mine, takk for latter og avkobling.

Sist, men ikke minst, skylder jeg en stor takk til pappa Stanislas Mushahu som sørget for at jeg startet skolen, uansett hvor mye det kostet og hvor langt jeg måtte gå (22 km hver dag); Mamma Valérie Kampirwe som, hver gang, bar meg på ryggen da flommene dekket den lille brua av elva Nyabuhira. De gjorde alt de kunne for at jeg fikk studere. Takk til min søsken, Alice Ngezahayo og Désiré Nshimirimana for at dere har troen på meg og alltid støtter meg.

Jeg skylder en spesiell takk til «Monseigneur Joachin Ruhuna, Archevêque de Gitega» som gav meg mulighet til å besøke de største bibliotekene i Europe, etter at jeg fullførte filosofisk og teologisk studier. Dette har skapt innerst i meg en konstant «smak» i et intellektuelt arbeid.

Trondheim, mars 2015.03.29

Patrick Nahimana.

Kapittel I: Feltet og tematikken:

I.1 Den første dagen på feltet:

Den første dagen i feltet, fant sted en vinterdag mot slutten av Januar i 2014. Temperaturen varierte mellom minus én og pluss én. Ute blandet det seg snø med regn. En kald vind blåste og plystret gjennom trærne. De fleste menneskene hadde på seg skjerf, lue, og ryggsekk. Mange av de som gikk i gata, hadde hendene i lomma for å holde på varmen.

Jeg kledde meg etter været den dagen, med en grønn jakke, og en lua som dekket nesten hele ansiktet. På beina hadde jeg snørestøvler og en blå dongeribukse. Selv om det var kaldt ute, følte jeg meg varm og energisk. Mitt sinn var egentlig i kok. Tross det dårlige været, var fokuset mitt rettet på de menneskene jeg skulle møte for første gang. Det var en følelse, som var en blanding mellom spenning og nysgjerrighet, men samtidig glede fordi jeg skulle gjennomføre en oppgave som kunne gi min utdanning en betydning.

For det første, var jeg spent fordi jeg skulle møte mennesker jeg ikke kjente fra før, til tross for at jeg selv var flyktning. De kom fra forskjellige land, med egen kultur, eget språk, og egen tenkemåte. Noen spørsmål løp i hodet mitt uten klart svart. Hvordan skulle jeg møte dem? Var det som forsker eller medstudent? Hvordan ville de ta imot meg? Hvilket inntrykk ville de ha av meg?

For det andre, var det en glede over å møte andre mennesker. Jeg regnet med å bli kjent med dem, dele min egen erfaring, og etter hvert få grep på mitt eget og andres liv. Jeg skulle skape nye sosiale relasjoner ved å være i kontinuerlig kontakt med dem. Det ble noe som skulle pågå, noe intimt som sikkert skulle involveres over tid (Nielsen 1998:51). Dette oppmuntret meg på en utrolig positiv måte.

Jeg møtte felten for første gang hvor jeg, i de neste fem månedene, skulle finne data til min masteroppgave i sosialantropologi. Feltarbeidet foregikk på et voksenopplæringscenter i Midt-Norge. Bygning er ganske stor, og omgitt av mange andre hus. Da jeg gikk dit, for første gang, så jeg etter et skilt som viste at det var skole i nærheten, men det fantes ikke. Jeg fikk personlig inntrykk av at skolen lå et hemmelig sted, mens en skole, vanligvis, måtte være i et synlig sted.

Da jeg kom frem, banket jeg på døra ved resepsjonen, og spurte om det var mulig å få snakke med ledelsen. En av de ansatte som satt ved vinduet reiste seg, og fulgte meg til

enhetslederkontoret. Bygningen var ganske stor, og jeg følte meg litt liten da jeg gikk i korridoren. Jeg ble ført inn på kontoret og tatt godt imot av ledelsen. Kontoret var ikke så veldig stort. Skrivebordet var nært hjørnet, og et stort bord tar mye plass og flere stoler. På bordet sto bare en stor pc, og en dagbok med kalender. Stemningen var hektisk. Selv om det ringte flere telefoner, ble ingen tatt.

Jeg regnet med at jeg ville bli ført til klasserommet med én gang, og kunne begynne feltarbeidet. I stedet foreslo ledelsen å observere en administrativ prosess for å effektivisere mitt arbeid. Jeg måtte henvende meg til instituttet for å be om å få sendt et anbefalingsbrev. Dette var nødvendig for at feltarbeidet skulle kunne gjennomføres etter loven. Da administrasjonen på voksenopplæring mottok dette brevet, var alt klart for å sette prosessen i gang. Jeg fikk en kontaktlærer som støttet meg og hjalp meg med å bli kjent med hele institusjonen. Vi jobbet blant annet med hvilke klasserom jeg skulle være i, å planlegge intervjuer, samtaler, og andre praktiske elementer ved mitt feltarbeid. Det å se hvordan folk på denne skolen samarbeidet med meg, og viste meg oppmerksomhet denne startdagen, ga meg et positivt inntrykk av at alt skulle gå greit. Selv om det var dårlig vær, tillot jeg meg selv å gi forsiktige smil, og kaste samtidig nysgjerrige blikk rundt omkring. Det gjorde også inntrykk å få hilse på både lærere og elever som bekreftet den gode følelsen fra tidligere, og alle utfordringer dette feltarbeidet kunne by på.

I.2 Valg av tema og felt:

Skulle man spørre en antropolog hvorfor hun/han gjennomfører et feltarbeid på dette stedet fremfor et annet, kan man forvente mange forskjellige svar. Nielsen sier at det er flere «praktiske opportunistiske grunner» bak valg av felt. Det kan blant annet hende at antropologen kan det lokale språket, eller kjenner en potensiell portåpner, eller rett og slett er kjent med stedet (Nielsen 1996: 71).

Etttersom jeg selv kom til Norge som flyktning, gikk jeg på norskkurs som disse elevene. Lærerne likte å fortelle oss om hvor sammensatt det norske språket var. Norge er blant de landene der det finnes ulike dialekter. Disse dialektene skaper utfordringer for de nyankomne når de må lære språket. I en artikkel som kom ut i Adresseavisen den 6. September 2012, omtaltes det tydelig at fjell, daler og fjorder, i tida som har gått, har skapt stengsler mellom folk. Dette har bidratt til at ulike ord, uttrykk og grammatiske former har utviklet seg i disse adskilte områdene.

Jeg bodde før i Sørlandet, og da jeg flyttet til Trøndelag, opplevde jeg selv disse variasjonene i det norske språket. Jeg hadde vanskeligheter med å forstå alt til tross for at jeg hadde vært på norskkurs. Selv om det var mange ord, uttrykk og grammatiske former som jeg kunne oppfatte riktig, tok det lang tid til å venne meg til «trøndersk» tone i daglige samtaler. Jeg kunne ikke vende meg tilbake til norskkurs, men jeg må innrømme at en ekstra innsats gjør seg gjeldende for å oppfatte trønder-dialekten.

Etter hvert forsøkte jeg å delta i de vanlige naturlige samtalene. Jeg konstaterte at trøndersk inneholder også internasjonale ord eller uttrykk. Det dukket sikkert opp nye begrep, med nye kommunikasjonsmønstre og ny teknologi. I den samme avisen skildres det et samfunn som utvikler seg i takt med ny teknologi. Denne prosessen utgjør et uunngåelig faktum i denne moderne tiden hvor globalisering kjennetegner denne verden vi lever i. I det kontakt blant folk øker, ser vi samtidig at avstandene mellom dem stadig minker, takket være moderne kommunikasjon, teknologi og stor mobilitet. Dette fører til at skillelinjene mellom folk blir gradvis mindre, særlig når det gjelder kommunikasjon, ifølge Adresseavisen. De variasjonene som vi ser i trønderdialekten gjelder måten folk tenker, hvordan folk kommuniserer, og skaper sosiale relasjoner.

Denne sosiale konteksten/situasjonen påvirker voksne i språkopplæring, særlig med henhold til måten undervisning formidles, hva undervisning inneholder, og hvilken type lærer skolen må ha. Det norske språket er under stadig utvikling og skolen som institusjon må tilpasse seg nye realiteter. Elevene utfordres også, i den forstand ved at språklige elementer de tilegner seg med å gå på norskkurs, ikke alltid samsvarer med norsk slik det snakkes på gata. Språk utvikler seg, språk er dynamisk, og dette er av stor interesse for språkstudier innenfor sosiale relasjoner.

Språk er helt sentralt når det gjelder samhandling og tenkning. Det skiller mennesker fra andre levende vesener. All kommunikasjon mellom folk er avhengig av et felles språk, en felles kode. Ved å kommunisere med andre mennesker, føler vi tilhørighet i et samfunn. Vi forstår våre omgivelser, men vi forstår samtidig oss selv. Det lar oss reflektere over det som skjer rundt oss, og bidrar dermed til å skape mening. Dette fascinerer meg og fanger min interesse rundt det å forske på hvordan, de nyankomne tilegner seg kunnskap om det norske språket og dets rolle i deres gradvise integrering i det norske samfunnet.

Et annet element som aktualiserer problemstillingen min er at antall innvandrere i Trøndelag har, ifølge en ansatt på administrasjonen, økt kraftig i løpet av de siste ti årene. I dette området startet norskopplæring som et privat initiativ fra Røde Kors og Norsk Flyktninghjelp. Det var

bare cirka 3 eller 4 ansatte som underviste mellom 30 og 40 elever. Da det kom mange innvandrere til landet, ble det nødvendig at kommunen tok ansvar. Voksenopplæringscenteret er per i dag en kommunal institusjon hvor det jobber cirka 200 ansatte og hvor elevtallet varierer, men ligger nå på omkring 1400. I over 25 år har kommunen gitt undervisning til voksne, mange av dem, innvandrere som lærer norsk. Kommunen investerer mye i å undervise språk. Jo mer de nye ankomne kan språk, jo mer kan de konkurrere på arbeidsmarkedet. De bidrar aktivt i landsutvikling. De utgjør det som kalles sosial kapital. Innvandrere er ikke et aggregat av mennesker som skal belaste norsk økonomi, men kommunen er bevisst over at språk er nøkkel til å bidra meningsfullt og aktivt i samfunnet. Denne meningen har inspirert meg å forske innen dette området. Derfor har jeg gjennomført feltarbeid på voksenopplæring, og skriver nå masteroppgave om språkopplæring blant innvandrere.

Dette sosialantropologiske feltarbeidet foregikk i et populært miljø blant innvandrere. Mange innvandrere eller kanskje alle som bor i kommunen har vært på denne skolen for å lære norsk språk. Jeg er selv flyktning. Det å være på denne skolen ga meg en følelse av at jeg ikke var en fremmed person. Dette fremmer min interesse i å skape sosiale relasjoner med mennesker fra forskjellige nasjoner. Jeg konstaterte også at de fleste av elevene har motivasjon og en positiv innstilling. De vil skape sosiale relasjoner, og lære norsk språk. En tanke jeg hadde for meg selv var at jeg også ville utvide mine norskkunnskaper. Jeg har vært på norskopplæring, men dette garanterer ikke full beherskelse. Det å lære et nytt språk er en prosess. Man blir aldri ferdig med å lære et språk. Språk læres så lenge man lever med andre i samfunnet. Språk læres også gjennom sosiale relasjoner.

I cirka 5 måneder har jeg vært i kontakt med elever og lærere i voksenopplæring. Gjennom intervjuer, uformelle samtaler og deltakende observasjon har jeg prøvd å nærme meg en forståelse av hvordan de har det på skolen, og hvordan de tilegner seg norskkunnskaper. Jeg må innrømme at det har vært både utfordrende, spennende og lærerikt, men samtidig også bydd på glede, humor og latter. Jeg har møtt mange gode, fantastiske elever, og flere engasjerte lærere.

I.3 Språkopplæring og innvandrere:

I forbindelse med en bedre integrering av de nyankomne i et nytt samfunn er språkopplæring en anbefaling av universal dimensjon. Selv om erklæringen fra FN ikke er tydelig uttrykt i konvensjonen, ser vi at noen vedtekter gjelder økonomiske og sosiale rettigheter for flyktninger i vertsland.

I disposisjonene av FNs konvensjon, særlig i kapitel III, er det nevnt at vertsland må tilby flyktninger muligheter til å komme i profesjonelle aktiviteter med lønn. Selv om det ikke er eksplisitt når det gjelder språkopplæring, vet vi jo at interaktivitet gjøres i sosiale relasjoner gjennom kommunikasjon. Folk kommuniserer gjennom felles koder eller felles språk, for å skape sosiale relasjoner. For å ha et yrke, er det viktig å tilegne seg tilsvarende kunnskaper, og dette forutsier at man må gå skole.

Kapitel IV i samme konvensjon handler om velferd; særlig artikkel 22 om utdanning. §1 understreker grunnskole for alle, og §2 fremhever at flyktninger også har tilgang til utdanning, og at deres vitnemål, diplomer eller eksamensbevis fra andre land skal kunne godkjennes, samt tilbud om utdanningsstipend.

I denne sammenheng, anvender Norge de konkrete anbefalingene fra FNs høykommissær for flyktninger. Norge inkluderer flyktninger i samfunnet ved blant annet å tilrettelegge for språkopplæring. Alle som ikke har norsk språk som morsmål er knyttet til enkelte statlige tilskuddsordninger for språkopplæring. Unntak er samisk, svensk og dansk, som ikke regnes som minoritetsspråk.

Statistiker om deltakerne i ordningen ble publisert for første gang i juni 2013 og viser at i Norge, har voksenopplæring for innvandrere registrert at over 37 000 personer deltok i gratis norskopplæring for nyankomne innvandrere i regi av kommunene i 2011. Halvparten av dem hadde utdanning på grunnskolenivå eller lavere fra før. Dette vil si at voksenopplæringen har et betydelig omfang.

Siden norskopplæringen omfatter voksne nyankomne innvandrere, har utviklingen i antall deltakere naturlig nok nær sammenheng med innvandringen til Norge; spesielt flyktning- og familieinnvandring fra Afrika og Asia.

Noen av dem har ingen bekjente i Norge, og dette er mer sannsynlig for de som kommer langveis fra. Andre har mistet alt, og vil starte livet på nytt. De ser da språk som et instrument for å skape nye sosiale relasjoner i vertslandet. Derfor kommer de inn under den offentlige norskopplæringen. Departementet lar kommunene påta seg det administrative og det faglige ansvaret for undervisningen (Rundskriv F-77/75:2).

I.4 Fokus for oppgave:

Mobilitet blant folk er ikke et nytt fenomen. Norge har tatt imot mange innvandrere i de siste årene. En god del av dem er fra østeuropeiske land, men vi ser også at mange kommer fra Afrika, Asia og Sør-Amerika. De søker seg inn i det norske samfunnet i håp om at dette vil gi de bedre liv enn de ville ha hatt der de kommer fra.

De bærer med seg egne meningssystem, og prøver å tilpasse den til den norske kulturelle realiteten som er på plass. De kommer med ulike erfaringer, kunnskaper og måter å tolke verdier på. De har med seg idéer, forestillinger, vurderinger, og forventninger som innhold av deres mentale struktur. Disse elementene danner deres kunnskaper, hvilket Fuglestad og Mørkeseth kaller kultur (1992: 201-208).

Det norske samfunnet tar imot dem og identifiserer visse typer kunnskaper og erfaringer som positive, og som man kan bygge videre på. På denne måten, finner man måter å kommunisere med dem for å skape gjensidig forståelse. En effektiv kommunikasjon forutsetter å lære norsk språk. Derfor er det naturlig at innvandrere går på norskkurs på voksenopplæringscenter.

Voksenopplæringscenter danner den sosiale konteksten hvor det produseres og utveksles meninger gjennom norskundervisning. Med den kulturelle bagasje som innvandrere har med seg, prøver de å tilegne seg språkkunnskaper og andre ferdigheter som instrument for å oppleve tilhørighet i samfunnet.

Jeg vil i denne oppgaven kaste lys over innvandreres virkelighet; hvordan de produserer eller utveksler mening ved å gå på norsk kurs ved voksenopplæring.

Opgavens fokus er følgende:

Hvordan innvandrere som tilegner seg norskkunnskaper i norsk skole skaper og utveksler mening etter å ha flyttet til Norge, og hvordan denne nye holdningen som er skapt gjennom interaksjon i en konkret sosial kontekst kan være behjelpelig?

Jeg må presisere med én gang at jeg ikke skal undersøke hvordan elever som går på voksenopplæringscenter kommer til Norge, eller hva de gjør utenfor skolen. Derimot er min interesse rettet mot elever som er med meg på skolen, hva de gjør der, og hvordan de lærer seg norsk språk.

For det andre er min interesse å fokusere på relasjoner mellom elev og lærer. Jeg skal følge læringsprosessen som pågår gjennom kommunikasjon. Jeg skal se hvordan læreren spiller sin

rolle, hvordan hun/han, på tvers av autoritet, kommuniserer med elever gjennom felles koder, et felles språk.

Fokus er også rettet mot elevene, på hvordan de tilegner seg norskkunnskaper, forstår koder og oppfatter budskap. De har med seg mening, men samtidig er omgivelsen de handler i fylt av meninger. Jeg skal se hvordan utveksling av meninger finner sted.

For å kunne begripe hvordan meninger utveksles i skolen, vil jeg se nærmere på sosiale relasjoner mellom elev og lærer, særlig når det gjelder fag/pedagogisk kultur. Jeg var oppmerksom på de elevene som snakker sammen to og to eller tre og tre. Ikke minst vil det være viktig å være tilstede i de rolige og fredelige timene som er av fylt av mange typer aktiviteter; særlig sosiale aktiviteter.

Det var også andre ansatte enn lærer, og andre plasser enn klasserommet som skal være i fokus, for eksempel, kantina, og de ansatte som jobber der. Hvilke relasjoner eksisterer mellom elevene og ansatte i kantina? Hvilke roller spilles, og for hvem? Hvordan planlegger elevene fremtiden, og sine forutsetninger for å lykkes? Hvordan skapes det mening i slike sosiale situasjoner? Hva blir sagt, og hva gjøres? Alt dette vil, som fokuset viser, knyttes til voksenopplæring hvor jeg har møtt alle elevene, lærerne og ansatte i kantina.

Disse aktørene (elever, lærer og andre ansatte) påvirker hverandre, og er påvirket av de organisatoriske og kulturelle rammene de fungerer innenfor. I denne konkrete konteksten har de stor innvirkning. De produserer og utveksler mening innenfor skolesituasjonen de er i, siden de har bestemt seg for å oppsøke voksenopplæringscenteret som «vitenskapens tempel».

De bruker det verbale som felles kode, felles språk eller non-verbale uttrykk som positur, ansiktsuttrykk, intonasjon, gester, eller lydnivå. Alt dette blir gjenstand for min forskning.

For å gjøre en lang historie kort, fokuserer denne oppgaven på verbale/non-verbale uttrykk som produserer interaktiv mening. Denne interaktive mening er skapt innenfor sosiale relasjoner, og sin tur er denne interaktive mening med på å utvikle enda flere sosiale relasjoner. På grunnlag av interaktiv mening kan integreringsprosessen ha gode resultater fordi det bygges på gjensidig forståelse.

Dette er et valg som jeg har tatt med hensyn til oppgavens lengde, fordi et prosjekt som skulle inkludere verktøy av kommunikasjon (i dette tilfellet språk) kan gå utover rammene av en vanlig masteroppgave.

Jeg repeterer på annen måte det jeg har sagt fra før at det ikke er et overordnet poeng i denne oppgaven å ville sette fokus på hvorfor elever har kommet til Norge, men heller å belyse private relasjoner i privat kontekst. Derimot er mitt fokus rettet mot meningsskapende faktorer i skolens aktiviteter.

I.5. Noen begrep: mening, interaksjon, kommunikasjon, integrasjon.

Disse begrepene er vanligvis brukt i dagligtale, men de er også og ganske ofte anvendt i forskningsfelt. Da tillegges disse begrepene noe annet enn det de fleste er vant til å assosiere med dem.

Mens *mening* kan forklares som noens syn på en sak, vil jeg anvende uttrykket med tanke på hva som er av betydning og hensikt. Det som gir og skaper mening kan naturligvis ha et dypere innhold. Da er det ikke så veldig enkelt å definere et slikt begrep siden det i seg selv viser til det som er subjektivt og i liten grad kategorisert.

Begrepet *mening* blir her sett utfra hva som er av betydning for elever på skolen i Midt Norge for at de skal kunne foreta integreringsprosessen. Å skape mening blir da sett på som å skape sammenhenger mellom det elever er i sin kultur, sin erfaring, sin personlige historie og den sosiale realitet i et nytt samfunn. Dette gjøres med tanke om å gradvis integrere seg i samfunnet gjennom en kontinuerlig sosial interaksjon. Mening blir i denne oppgaven brukt som holdninger som eksisterer i et sosialt rom, som er relevante for menneskelig interaktivitet, og som er resultat av kulturell dialog i en presise sosial kontekst som skole indikerer.

Interaksjon:

Begrepet interaksjon er en kombinasjon av de latinske ordene «inter» og «aksjon». «Inter» betyr «blant» eller «mellom». Når det gjelder «aksjon», viser dette til «handling» på norsk. De to ordene, satt sammen, former «interaksjon» som rett og slett betyr kontakt, relasjon eller forhold. Oppfatningen som er i lys her er at begrepet interaksjon har noe å gjøre med å delta i sosiale fellesskap. Det dreier seg om å samhandle i sosiale situasjoner.

Store norske leksikon (2005-2007) viser at innen sosial vitenskap brukes begrepet interaksjon når to eller flere individer er i kontakt med hverandre og påvirker hverandre i en vekselvirkende handling. Gjennom de handlingene som utveksles, oppnås det ferdigheter og kunnskaper som brukes for å skape mening. Kelly & Lorrie (2000) påpeker Smagorinsky og Coppock (1994)

som understreker at aktiviteter som realiseres gjennom samhandling, gir muligheter til å utvikle felles oppmerksomhet, utdype samarbeid og gripe inn i våre egne mentale prosesser.

Interaksjoner i et sosialt fellesskap vil i stor grad bidra til læring og utvikling hos den enkelte. De erfaringene man gjør, de observasjonene man gjør, og ikke minst de modellene som finnes i fellesskap danner grunnlaget for at det dukker opp en ny holdning eller en ny mening. Jan Brøgger omtaler idéen om at den enkelte utvikler seg så lenge hun/han deltar i samhandling. Aktører velger etter hvert hvilke forhold de kan bringe inn i samtalen samt de som ikke må bringes inn. Det kan hende at aktører velger å lukke øynene for å delta i en samtale (Brøgger 1976: 2).

Jeg har så foretatt en studie av elever som egentlig er aktive, handlende subjekter, og som lever i et kontinuerlig interaktivt samspill med sine omgivelser. I denne sammenheng påvirker både lærer og elev omgivelsen, som er skolen, og samtidig er de påvirket av denne samme omgivelse (Berger og Luckmann, 1967; Rossvær, 1987).

Kommunikasjon:

For å definere begrepet kommunikasjon, er det naturlig å referere til dets etymologi. Kommunikasjon er substantivformen, mens verbformen er «communicare», hvilket indikerer at noe blir felles. Fra dette kommer det norske verbet «å kommunisere», hvilket betyr å gjøre noe felles; gi og motta budskap. Det viser til en handling mot å bringe sammen (Rosengren 2000:1; Schement 1993:11). Vi deler noe med andre. Det kan være opplevelser, tanker, følelser, adferd eller verdier. Vi gjør noe felles i det vi snakker og agerer i forhold til hverandre, både verbalt og non-verbalt.

Kommunikasjon mellom mennesker dreier seg om å dele tanker med andre individer. Det er idéen om at handling er begått i samsvar med eventuell beslutning. En person som er i ferd med å kommunisere har faktisk en tanke om å formidle, en mening å dele med andre. Det handler om å produsere ord (språklyder eller bokstaver) som er bærer av en betydning. Det som er målet er at mottakerne skal forstå senders meningsinnhold. Et av midlene man kan bruke innen kommunikasjon er språk. Det kan være verbale eller non-verbale uttrykk. Med verbale menes ord eller setninger, mens non-verbal gjelder kroppsbevegelse som gir uttrykk for sinnsbevegelse. Legg merke til at disse uttrykkene kan være improvisert, og trenger ikke å være konvensjonaliserte eller kodede selv om de ofte er det slik.

Paul Grice (1957) og Ferdinand de Saussure har samme idéen om kommunikasjon. Grice trekker fram at kommunikasjon dreier seg om at en avsender av en ytring produserer denne ytringen som en ledetråd, eller ledestjerne til tanken hun ønsker å formidle. Det er relasjonen mellom det som er kommunisert (sagt), og tanken eller meningen som er relevant for Saussure. Dette omtaler han som signifiant og signifié.

Poenget er at en kommunikasjonsprosess handler om å søke etter den beste forklaringen på hva en avsender mener. En mottaker bruker ordene og faktene til en avsender som ledetråder til å finne fram til det hun har ment, gitt sammenhengen der ordene og faktene fant sted.

Integrasjon:

Store norske leksikon definerer integrasjon som sammenslutning av enheter til en større enhet, eller til nært samarbeid.

I antropologi og etnologi betegner begrepet integrasjon en sosial og kulturell enighet mellom elementene i en sosiokulturell helhet, samt de prosesser som frembringer slik enighet. Undersøker vi begrepet nærmere, fremheves idéen om *harmoni* mellom normer og reell atferd. Begrepet understreker også et *samspill* mellom kulturelle elementer i et samfunn der alle enkeltdele bidrar til livsprosessen. Det er dette antropologiske synet som er spesielt velegnet i denne oppgaven. Etter at jeg er ferdig med å analysere hvordan sosiale relasjoner og språkopplæring produserer interaktiv mening, skal jeg bruke begrepet integrasjon for å trekke min konklusjon. Der skal jeg vise at grunnlaget for en ekte integrasjon er interaktiv mening.

I.6 Flere eller «en» kultur på voksenopplæringscenter:

Når lærere lager oppgave eller deler ut skriftlig prøve, er elevene pliktige til å svare. Det er slik det må fungere i klasserommet. Det er en normal måte å kommunisere på skolen. Dette dreier seg om skolekultur. Denne skolekultur er i samsvar med verdier i samfunnet, og utøves i dette tilfellet i form av opplæring av de nyankomne.

I.6.1 Skolekultur

I forbindelse med en tur til skolebiblioteket, pleide Ahmed og Osman å sitte på benken som var ved siden av vinduet. Ahmed er en ung mann på 32 år. Han er som oftest i godt humør, og har alltid mange morsomme historier å fortelle kameratene. Han er gift, men hans kone og barn

bor i Afrika. Han håper på at hele sin familie kan flytte hit snarest. Hver dag er han den første eleven til å møte opp på skolen, og den siste til å gå hjem når skolen er ferdig. Han er motivert, og ville lære det norske språket fort.

Osman er Ahmeds kamerat og som fyller 41 år om en måned. Han har 7 barn. Han bor et stykke unna fra skolen. Han er litt sjenert når han må snakke norsk. Han gestikulerer mye, og ord kommer ikke fort ut. Man kan, som regel, gjette det han vil uttrykke. Han kommer også på skolen hver dag, og vil absolutt lære norsk. Han hadde ikke gått på skole før da han kom til Norge.

Da Ahmed kom til Norge fikk han med én gang mulighet til å få langvarig jobb på restaurant. Osman hadde jobbet lenge med å vaske bil ved verkstedet. De to elevene har lært norsk språk på sine arbeidsplasser. De likte å dele erfaringer både i klassen, og i forbindelse med pause. Av og til inviterer de meg til å sitte sammen med dem.

Ahmed sier at restauranteier og de fleste ansatte på restauranten var landsmenn. De brukte ofte morsmål på arbeidsplassen. For det første, måtte jeg holde meg lenge på kjøkkenet mens jeg hadde stort lyst til å møte kunder. For det andre, på turer i byen eller på diskotek i natta kunne jeg ikke snakke med norske folk. Jeg var avhengig av landsmenn i de fleste tilfeller. Dette vekket stor interesse i å gå på skole for å lære norsk. Jeg vil sitte på skolebenken, høre hva lærer sier, og jobbe med lekser.

Osman og Ahmed hadde ikke vært på skole i hjemlandet. De fikk ikke mulighet til å delta i skolekulturen som det fungerer her i Norge. Derfor hadde de mindre interesse i å gå på skolen da de kom til Norge. For å lære norsk, nøyde de seg med å repetere det folk sa. Osman og Ahmed lærte mye via fjernsyn eller ved å høre på musikk. Men de sa at det var litt vanskelig å uttale riktig. Det var ganske uformelt. I motsetning til denne uformelle måte som Osman og Ahmed lærte språket på, ble det undervist en mer formell måte i skolen.

Fuglestad og Mørkeseth (1992) etablerer ulike strukturer for læring der de trekker frem skolekultur. En formell væremåte kjennetegner skolekultur. Det læres gjennom formelle regler og grammatikk. En formell læring er karakterisert av bruk av korrekt språk, både muntlig og skriftlig. Tekster i lærebøker, hjemmearbeid, oppgaver på skolen og formelle øvinger og lignende bygger på grunnlag av en faglig systematikk.

I motsetning til dette, brukte Osman og Ahmed uformell læring da det gjaldt å lære språk. Ahmed sier at når kunder kommer til restaurant for å bestille mat, måtte jeg rope på sjef eller

en kollega. Da kollegaer var på kjøkken måtte jeg spørre om betydning av ord han hørte. Jeg øvde regelmessig meg å uttale riktig de norske begrepene. Før Ahmed var ferdig med å snakke, begynte Osman å le og samtidig nyse og hoste fordi han var litt forkjølet denne dagen.

Osman sa også at det var det samme da han måtte snakke med kunder som kom med biler til å vaske på verksted. Denne måten jeg lærte språk var litt spesiell. Jeg må si at det ikke var noe presist tema som vi kunne sammenlikne med det som vi nå gjøre i klassen. Ingen tok vare på at jeg uttalte korrekt eller ikke. Bare lyst til å lære kunne styre, og det var ikke noe plikt som vi i dag har her på skolen. Det var bare en konkret, «praktisk» kunnskap i en helt annen kontekstuell læring. Det var ingen planlegging, bare noe som var knyttet til konkrete avgrensede oppgaver på kort sikt. Jeg synes at i denne sammenhengen befinner sosiale relasjoner seg på en horisontal plan.

Her på skolen er lærer opptatt med å bestemme over innhold, og opplegg for undervisning. Skole handler om allmenn kunnskap, i en omfattende kontekst for å lære noe nytt. Det er en helt formell kontroll gjennom prøver og eksamen. Læreren planlegger, og bruker alle midler for oppnå et langsiktig mål. Læreren er posisjonert over, og elev under i denne daglige hierarkiske sosiale relasjonen.

Det Ahmed og Osman opplevde som læring av språk kan sammenliknes med det som karakteriserer det tradisjonelle samfunnet. Der lærer folk gjennom demonstrasjon. Erfarne mennesker lærer andre folk hvordan ting skal gjøres. Mange av innvandrerne som går på denne skolen kommer fra områder der barn er sammen med eldre barn eller voksne. Læring handler om å bli vist hvordan man løser de forskjellige hverdagsoppgaver.

Folk vant med denne type læring, møter her et samfunn hvor utdanningssystemer og arbeidsmarkeder henger sammen. Det er nødvendig å utarbeide læringspråk i forhold til skriftlige og muntlige hjelpemidler. Folk skal tilegne seg den komplette og nødvendige kulturelle kunnskapen som åpner veien til å konkurrere på arbeidsmarkedet. Mennesker er avhengig av skriftlige manualer, oppslagsverk og lærebøker. All viktig kommunikasjon skal være språklig.

Overgang fra en uorganisert læremodell til den organiserte norske skolekultur, basert på gode kunnskaper i både skriftlig og muntlig språk kan gi noe å henge fingrene i, fordi man tilegner seg en ny måte å tenke på. Av denne skolekulturen er avledet også en administrasjonskultur.

I.6.2 Administrasjonskultur:

Skolen som har tatt imot meg for å gjennomføre feltarbeidet fungerer som et vanlig utdanningssystem. Skolen har en Rektor som kalles enhetsleder, fordi det finnes mange flere avdelinger som ligger i forskjellige deler av byen. Hver avdeling er ledet av en representant som styrer på vegne av enhetsleder. Hver avdeling har egen administrasjon og personal som er koordinert av enhetsledelsen. Enhetsledelsen tilkaller lærerne til planleggingsmøter, og er bindeledd til det norske samfunn gjennom kommune, og elever. Innenfor administrasjonskulturen er det enhetsledelsen som er det øverste organet ved skolen, og sitter der som representanter av skolestyret i kommunen. I denne administrative forvaltningskulturen er kommunikasjon preget av å informere underliggende nivå om vedtak fra høyere nivå.

Fiske (1982) i sin kommunikasjonsteori, skiller to hovedretninger. For det første, er kommunikasjon sett som «overføring av budskap». Dette innebærer at tre elementer blir skjematisert slik: *sender*, som i dette tilfellet er kommunen via rektor som er øverste organ ved skolen; *budskap*, som i dette studiet innebærer vedtak; og *mottaker*, som her er elevene. Idealet i denne prosessen er at budskapet kommer fram til mottaker med samme mening som det har vært sendt med. Der er det interaktivitet i denne prosessen i den forstand at budskap er adressert til en konkret person, og denne personen er invitert til å reagere. Man lytter, stiller spørsmål, og tar stilling til budskap.

Den andre retning innebærer at kommunikasjon identifiseres som produksjon og utveksling av mening. Heradstveit og Bjørge (1987) tilføyer at det er en nær kobling mellom kommunikasjon og kultur. De sier at alle tenkende, som medlem i en kultur, tilskriver mening gjennom kommunikasjon. Rektor, lærer, og denne kategorien av elever er blant de tenkende vesen. Altså danner de denne kategorien av aktører som produserer mening, når de kommuniserer seg imellom.

Mening er skapt i en gitt situasjon. Når rektor møter kommunalråd for å diskutere forskjellige saker som gjelder skolen, eller når rektor møter ansatte og elever for å gi forskjellige direktiver, dannes det en sosial kontekst for å skape mening. Kommunikasjon mellom lærerne ved skolen produserer mening fordi de utgjør en gruppe av aktører som identifiserer seg med forskjellige kulturer. Denne meningen er skapt innenfor sosial situasjon, men også refereres denne meningen til kulturell bakgrunn og personlig historie. Sosial kontekst omfatter alt dette, påstår Fuglestad (1989 og 1991). I administrasjonskultur ser vi at ledelse og ansatte på

administrasjonkontoret utgjør hovedaktører, og fungerer innenfor en skolekultur som inkluderer elever.

I.6.3 Pedagogisk kultur:

Jeg var overrasket over hvordan Christian var i stand til å undervise på en måte som vekket stor interesse blant elevene. Han var vanligvis allerede i klasserom før elevene møtte opp. Han stod smilende i inngangen, ønsket velkommen, og hilste på hver elev. Han var påpasselig med å finne hyggelige ting å si før timen startet, hvilket skapte en god stemning. Mange elever sa til meg at Christian hadde en spesiell evne til å undervise norsk språk på. Han brukte den tida som var nødvendig for elevenes behov. Han snakket sakte, tydelig og uttalte alle bokstaver slik at elevene hørte hva han sa uten vansker. Det var god stemning, og alle elevene prøvde å delta aktivt i timene.

Jeg husket spesielt en dag, da det var særdeles kaldt ute. Man kunne høre hvor stille klassen var. Dette var på grunn av at elevene ikke var vant til kuldegrader. Christian skulle denne dagen lære elevene det norske alfabet. Han peket på en bokstav, og sa «dette er en Ø». Osman som satt bakerst i klassen reiste seg opp og sa at det ikke fantes noen slik bokstav i hans eget alfabet. Læreren svarte Osman at det var korrekt, og at det var Ø, Æ og Å som vi regnet med å lære. Vi lærer bokstaver dere kjenner fra før, men vi skal også lære nye bokstaver som er i bruk i norsk språk. Dere lærer noe dere kanskje ikke vet. Dere kommer på skolen for å lære noe nytt. Ikke sant Osman!

Slik sett oppfattes Lærer som en selvstendig og ansvarlig person, med rett til å påvirke det som skjer i klassen. Lærer inkarnerer det som kalles pedagogisk kultur. Dette innebærer blant annet at vedtak og retningslinjer skal følges i en sosial dialog med alle de impliserte (Fuglestad og Mørkeseth 1992:208).

Læring som utføres er en sentral verdi innenfor en kultur. Selv om læreren er den første ansvarlige for det som skjer i klassen, er det tydelig at elever også har kommet med ulike erfaringer, kunnskaper og måter å tolke verdier på. Pedagogisk kultur identifiserer disse typer kunnskaper og erfaringer som korrekte, og tilpasser måten å kommunisere med dem.

Elevene bærer med seg sitt eget meningssystem til skolen, som de prøver å tilpasse til det norske skolesystemet for å skape gjensidig forståelse. Dette arbeidet handler om å utvikle en felles kode, eller å forstå ulike koder som er i vanlig bruk. Det å lære felles koder er å lære felles språk

og språk er bærer av meningssystem. Ved bruk av språk skal det skapes og utveksles mening mellom lærer og elev (ibid.).

I.7 Elever med forskjellige kunnskaper og erfaringer møtes på skole:

Hassan og John går på Universitet og Paul er snart ferdigutdannet fra Høyskolen. De har høyere utdanning, og de har bestemt seg for å gå på norskkurs. De kommer på norskkurs ganske ofte. Når de er på kurset, pleier de å sitte side om side. De sitter sammen i klassen eller i kantina. Når de er ute, pleier de å stå sammen særlig når de må røyke. De finner alltid noe å prate om, og de ler mye sammen.

Gabriel er dataingeniør fra Chile. Han snakker flytende engelsk, og hadde lest flere bøker om Norge før han kom. Muhammed er utdannet advokat fra Iran, og snakker også engelsk. Lina er lege fra Rwanda, og også hun snakker engelsk. De tre elevene sitter sammen i klassen. Ofte er de sammen i kantina, eller på biblioteket. Selv om de ikke har samme kultur, eller kunnskaper, liker de å prate om nyheter, eller å diskutere ulike temaer som er knyttet til hvordan norsk samfunn fungerer.

I forbindelse med et tema som ble diskutert i klassen, nemlig hvordan jobb søkes i Norge, anbefalte lærer å ta hensyn til to viktige ting. En handler om å skrive jobbsøknad, og en annen er å ha med seg en curriculum vitae (CV). Når det gjelder å skrive søknad om jobb, er det viktig å oppgi en referanseperson. Det er en person som kjenner deg godt, og arbeidsgiver kan eventuelt kontakte for å spørre om deg. Dette skapte diskusjon i klassen.

Paul og Hassan argumenterte for mens Lina og Gabriel argumenterte imot. Hassan og Paul synes at det er helt normalt å be meg om å presentere en person som kjenner meg godt, en person som kan formidle informasjon om hvem jeg er. Jeg er innvandrer og flyttet til Norge hvor jeg ikke har noe slektning. Paul tilføyer at jeg er enig med å skrive referanse så lenge nordmenn som søker om en jobb blir spurte om dette også.

Men Lina er svært imot. Hun sier at jeg kommer fra et land hvor det, i stor grad, er korrupsjon. I dette tilfellet kan jeg gi en gave til denne personen som jeg ønsker å presentere som referanse. Jeg kommer fra et land hvor vi opplever negativ regionalisme. Det er ikke kompetanse og ferdigheter som teller når det gjelder å ansette folk i jobben, men det som teller er hvilken region man kommer fra opprinnelig. En onkel til statsrådet kan komme i jobben med det samme, mens en sønn av en vanlig drosjesjåfør må vente lenge før å bli innkalt til jobbintervju. Gabriel sier at kompetanse og ferdigheter ikke hjelper til og med når det gjelder ansettelse i tungt arbeid.

Diskusjon i klassen fortsatte, og ble opphetet. Alle elever i klassen deltok. Det var både enighet og uenighet.

Med utgangspunkt i en slik diskusjon, ser vi at i møtet mellom mennesker av ulike kulturer er diskusjon preget av både enighet og uenighet. Kommunikasjonen som foregikk i klasserommet fungerte som kulturelt møte. Alle aktører i klasserommet kommuniserte med utgangspunkt i deres kultur. Kommunikasjon kan derfor ses som møte mellom kulturer. I klasserommet var mange møte preget av uenighet, av tilsynelatende mangel på fellesskap. Jo mindre enighet er i klasserommet, jo mer vil aktører kommunisere. Dette er en form for kommunikasjon.

I en artikkel om kunnskap og kommunikasjon viser Time (1989:163) til den russiske semiologen Juri Lotman som argumenterer for at kulturell utvikling er resultat av kommunikasjon preget av enighet og uenighet. Han understreker at «hvis de som kommuniserer ikke er i harmoni med hverandre, oppstår nye tanker, nye spørsmål og nye svar». Dette er fordi begge parter er aktive i en dialog, og de er besværlige for hverandre.

Lina og Paul hadde vokst oppe i en annen kultur, og har studert i en annerledes skole. De har fått mulighet til å utvikle eget meningssystem og egen tenkemåte. De hadde tidligere kunnskaper fra en konkret kulturell kontekst som kjennetegner de landene de kommer fra. Når de er på denne norske skolen, har de allerede med seg ulike kunnskaper. De har egen måte å se, vurdere og handle. Det kan hende at de ikke er enige om en sak, men likevel forstår de hverandre. Dermed ser vi at møtet i klasserommet uttrykker samhandlingsmønster som ofte viser seg til kulturell bakgrunn. Aktørene vet at ingen har monopol på sannhet. Alle bidrar aktivt til å oppnå sannheten. Innenfor skolekulturen må dette gjøres gjennom kommunikasjon ved hjelp av koder. Da utveksler aktører forskjellige synspunkt, og lærer får en lignende rolle som dommer i en fotballkamp. Ut av forhandling skapes sterkere fellesskap, og ny mening.

Hver onsdag foregår et kurs på skolen som likner på det man finner på trafikkskolen. På dette kurset lærer elevene å kjøre bil. Mange er interessert i å ta dette kurset. Det var en heterogen gruppe. Noen var unge og andre var noe eldre. Christian og John er fra et land hvor vikeplikt er på venstre sida. De lærer at når de skal kjøre bil, er vikeplikt fra høyre sida så lenge de blir i Norge.

Ulike kulturer kan virke støttende på hverandre, og dette gjør at kommunikasjonen går lett. Samspillet mellom sjåførkultur og norsk skolekultur var en illustrasjon på dette. Det er samsvar mellom verdier og kunnskap i sjåførkultur og norsk skolekulturen i trafikkskoletimene. Kommunikasjon er også det samme når de sitter bak rattet for å kjøre bil.

Det meste av kommunikasjonen og det kulturelle møtet i skole skjer i tilknytning til muntlig og skriftlig tekst og teori. Med utgangspunkt i relasjonell kunnskapsteori hevder Skjeseth (1989) at all kunnskap har blitt til gjennom møter; enten møte mellom personaler, eller møte mellom personer og saker. Det som skjer i dette møtet er nok aktivt. Det dreier seg om en konstruksjon, eller en oppdagelse.

I.8 Teoretisk tilnærming og perspektiv:

Hassan er fra Iran, og har kommunikative evner med mange elever som han møter ved skolen. Hassan er ofte i godt humør, og har i de fleste tilfellene noe å si i en hvilken som helst sosial situasjon på skolen. I forbindelse med et oppgavetema om ulike kulturer måtte hver enkelt elev bruke internett (YouTube eller Twitter) for å vise resten av klassen hvordan folk der man kommer fra feirer spesielle dager, hvordan folk danser, synger også videre. Dette skapte en såpass spennende dialog i klassen at ingen ville at timen skulle avsluttes. Den ble forlenget, og det var liten tid til pause før neste time startet. Da det var pause, gikk vi fort i kantina for å kjøpe kaffe. Selv om vi hadde dårlig tid, måtte vi stå i kø i kantina, og Hassan begynte å snakke. Hassan så nøye på mange forskjellige matvarer som lå ut for salg i kantina og sa at jeg egentlig var veldig sulten fordi jeg ikke fikk spist frokost, og har lyst til å spise alt som selges der. Hassan smiler først, og andre elever kom til å le av full hals. Raja som vanligvis er reservert, kastet et blikk på Hassan og sa at det dreide seg om prioritering. Hvis du ønsker å smake på alt, kan dette koste mye penger. Men hvis du velger, så prioriterer du det du kan betale for.

Det finnes mange gode teorier om kommunikasjon. Siden man ikke kan bruke alle, har jeg valgt å prioritere noen. I løpet av 1900-tallet dukket kommunikasjon opp som sentralt element i diverse teoretiske modeller av sosiale relasjoner. Det er tilfellet for blant annet antropologi, lingvistik, sosial og klinisk psykologi, sosial arbeid, familiestudier og andre fagretninger. Dessuten er det så stor gjensidig innflytelse mellom disse sosiale vitenskapelige disiplinene at de kan best sees i lys av hverandre. En antropolog kan bruke noen elementer fra lingvistik eller sosialpsykologi, og vice versa. Mange teorier fra lingvistik og sosial- og klinisk psykologi har blitt brukt for å belyse eller forklare antropologiske fenomener. Denne oppgaven har et liknende tverrfaglig utgangspunkt og jeg vil trekke inn lingvistiske og psykologiske perspektiver.

Ferdinand de Saussure som var professor av lingvistik ved Universitet i Genova opererte med et dyadisk perspektiv hvor språk er et system av lingvistiske tegn der begrep eller ord er knyttet

til et bilde (*signifiant/signifié*). Ferdinand argumenterer at tegn eller symboler er en psykologisk konstruksjon med egenskaper, men at sammenhengen mellom signifiant og signifié er vilkårlig. Ferdinand belyser hvor viktig det er å lære seg betydning av tegn, begrep, og ord. På tvers av enkelte tegn, ligger det skjulte idéer, tanker, eller meninger. Denne måten å se språk på, kan sees i lys av Gregory Batesons meta-lingvistikk (Saussure,2000; Copley &Schulz, 2013).

Denne britiske antropolog er opptatt av skillet mellom språket i seg selv og det budskapet som språket formidler. For å få en bedre forståelse av det han mente, kan vi ta ordet «menneske» som et eksempel. Dette ordet kan representere et hvilket som helst medlem av arten menneske. Inspirert av denne oppfatningen utvikler Gregory Bateson en kommunikasjonsteori som beskriver meta-kommunikasjon, som kommunikasjon om kommunikasjon. Han hevder at alle kommunikative budskap er på samme logiske nivå. Ved hjelp av hans meta-kommunikasjon kommer forsker inn på abstraksjonsnivå, som er et nivå hvor det foregår en meningsfylt utveksling av signaler. Det er dette abstraksjonsnivået som interesserer meg i denne oppgaven. Ved å ta utgangspunkt i sosiale relasjoner og språkopplæring, skal jeg belyse hvordan idéer og meninger skapes ved hjelp av de verbale og ikke-verbale uttrykksmåter som foretas på voksenopplæringscenter. I lys av dette skal jeg analysere hvordan Idéen/mening skapes i en sosial kontekst av relasjon mellom partene. Bateson bruker verbale eller ikke-verbale uttrykk for å fremheve noen elementer som inngår i kommunikasjon, blant annet ansiktuttrykk, intonasjon, gester, fakter, lydnivå og positur og så videre. Bateson beskriver verbale uttrykksmåter som det som dreier om digital kommunikasjon (kode, ord, tall, konvensjonell forbindelse med navngitt klasse) og ikke-verbale uttrykksmåter som analoge (ansiktuttrykk, kroppsspråk, gester). Dermed fungerer analogisk og digital kommunikasjon innenfor interaktiv relasjon (Copley &Schulz, 2013).

Innenfor psykologi blir Batesons forståelse av metakommunikasjon videreført av Paul Watzlawick. Watzlawick argumenterer at hver kommunikativ handling har et innholds nivå og et relasjonsnivå. Det som er nyskapende i Watzlawicks teori, er at på relasjonsnivået kan det defineres relasjoner mellom partene, og dermed kjenner partene hverandre. Dette synspunktet har implikasjoner når det gjelder personlige holdninger i sosiale relasjoner. Partene kan være enige om det som er uttalt på innholds nivået (kommunikasjonsnivå), men samtidig vises det at de egentlig er uenige på relasjonsnivå (meta-kommunikasjonsnivå). Derfor foreslår Watzlawick at evnen til å «metakommunisere» på en god måte er selv en betingelse for suksessfull kommunikasjon. En suksessfull kommunikasjon er ikke bare betingelser for å skape interaktiv

mening, men det er også en «sine qua non» betingelse for integrering av innvandrere i norsk samfunnet. Dette vil bli spesielt relevant for siste del av denne oppgaven, hvor det argumenteres at interaktiv mening er det vesentlige element for å integrere seg i samfunnet.

Jeg skal også bruke Barthes (2000) og Vygotsky (1971) i denne oppgave slik at det er omtalt i boks Copley & Schulz (2013). I Barthes's (1957) volum, *Mythologies*, er hovedtema om at erfaring på sosialt eller personelt nivå begynner med lingvistiske tegn, medieobjekter, identitet, narrativer og kommunikasjon med andre. Språk, som strukturer erfaring, refererer, i stor grad, til samfunnsnivået, framfor bare utveksling av idéer mellom partene. Med andre ord, fremhever Barthes et sosialt element. Han vektlegger også sosial kontroll som viktig i språkopplæring. (Barthes 2000).

Barthes understreker at språk «devoted to the decorative display of the «What-goes-without-saying» which prevents the imposing at the outset of a full meaning which it is impossible to distort.» I følge Barthes bærer språk en sosial mening som er tvetydig og uklar. Språk som sosial mening kan være uklar enten på grunn av at den er *poetisk*, eller bygd av *analogi*. Barthes omtaler videre språk som knyttet til multiple eventualiteter.

Barthes's synspunkt skal hjelpe meg å forklare hvorfor det trenges et voksenopplæringscenter for å koordinere disse eventualitetene, eller kaste lys over den poetiske og analogiske betydninger som språk bærer med seg innenfor samfunnet. Barthes forklarer ikke bare elevens motivasjon, men hans teori bidrar til å studere hvordan elever tilegner seg språkkunnskaper i det norske samfunnet hvor to språk (nynorsk og bokmål) eksisterer side om side, og begge har et spekter av variasjoner ut ifra regional dialekt.

I motsetning til Barthes legger Vygotsky (1971 og Ayer (1936) stor vekt på en logisk positivisme og empirisme for å forklare relasjonen mellom språk og sosial realitet. Vygotsky sier at språk utvikler seg i forhold til sine omgivelser. Ved bruk av språk assosieres det objekt til mening og følelse. Bak et ord ligger en annen realitet. Ayer går ikke så langt som Barthes, men hevder kun at måten språk brukes er kontrollert av sine omgivelser. Språk er brukt for å forklare og forstå det som eksisterer i en empirisk verden. På denne måten er Vygotsky og Ayer anvendbare for å forstå språk i en konkret sosial kontekst.

Disse teoriene handler, stort sett, om språkopplæring. Men, sett nærmere, dreier aktiviteter på voksenopplæringscenter seg ikke bare om å lære språk, men også å produsere og utvikle sosiale relasjoner.

Peters (1999) argumenterer for at ønsket om å kommunisere er inspirert av lyst til å koble seg til. Det kan være et ønske om å koble seg til et annet menneske som kan snakke samme språk, eller som er fra samme land eller som har samme hobby. Peters hevder at jo mer to individer deler samme erfaring, jo større vokser muligheten for sammenkobling, og dermed utvikler det seg sosiale relasjoner. I denne sammenheng kommer jeg tilbake til teoretikere som har blitt omtalt tidligere, som Bateson og Watzlawick. Disse to har samarbeidet for å studere kommunikasjon av relasjoner.

Batesons og Watzlawick studie (1967) var innen kommunikasjon av relasjoner gjennom konkurrerende vektlegging. De har brukt kvantitativ metode hvor de analyserte variabler i forhold til psykisk tilkobling. Selv om antropologer, for det meste, ikke bruker kvantitative metoder, er disse funnene nyttig for min oppgave. De har i sitt studie kombinert både verbale og non-verbale kommunikative elementer, og resultatet er at sosiale relasjoner mellom to eller flere individ produserer interaktiv mening. Burgoon og Hale (1988) undersøkte denne teorien, og fant at resultater fortsatt var aktuelle.

Baxter og Montgomery (1996) gjennomførte en parallell studie hvor kvalitativ metode var anvendt. De brukte en etnologisk tilnærming, kombinert med intervjuer, samtidig som de samlet personlige narrative. De kommer til samme konklusjon som Bateson og Watzlawick. For dem er sosiale relasjoner skapt og utviklet ut ifra «the push and pull of interaction». Dette understreker at kommunikasjon av relasjoner altså impliserer formen av interpersonell kontakt, som har betydning for kommunikasjon «in face-to-face settings» (Cobley og Schortz, 2013:28).

Elever er i permanent kontakt med hverandre på skolen, samt med lærer og ansatte på administrasjonen. De er aktive aktører i denne institusjonen som er voksenopplæringscenteret. De teoriene vi har gått gjennom skal brukes for å studere hvordan disse aktørene skaper og utvikler sosiale relasjoner gjennom kontakt. Det som er interessant er at de elevene som ikke hadde vært på skole eller ikke kan mye norsk, og som dermed finner kommunikasjon krevende, skaper og utveksler interaktiv mening med bare å være sammen.

Gjennom deltakende observasjon vil jeg også se på hva som foregår mellom elevene på voksenopplæring, og hvordan de utspiller sine roller innad i skolen med tanke på meningsskaping og integreringsprosess. For å kaste lys over hva som skjer i de sosiale interaksjonene kommer jeg blant annet til å benytte meg av Erving Goffmans teorier fra «Vårt rollespill til daglig» (1992).

I analysen av kroppens betydning i de sosiale relasjonene vil jeg benytte teorier fra Foucault, Merleau-Ponty og Bourdieu.

Jeg har gjort rede for noen viktige teorier som skal brukes i denne oppgaven. Dette utelukker ikke at jeg kan bruke andre refleksjoner som er vurdert nyttig underveis. Nå vil jeg diskutere hensikten bak bruken av disse teoretiske tilnærmingene. Voksenopplæringscenter er en viktig arena hvor innvandrere tilegner seg norske kunnskaper, og dermed også for deres integrering i det norske samfunnet.

For at en effektiv integrering skal realiseres, er språk nøkkelen, og dermed blir språk for mange et handicap. Mange er enige om at språk kan være døra inn til «et nytt og spennende univers» (Dahl, 2013:141). Det å lære et nytt språk kan åpne for andre måter å tenke på og andre måter å forstå på, i og med at språk er meningsbærende system. Språk er nødvendig for at det skal kunne kommuniseres mening mellom innvandrere i samfunnet og resten av den norske befolkningen. Ved å kommunisere gjennom koder rotfestet i norsk kultur, lokaliserer innvandrere seg selv i det norske samfunnet; de finner på en måte egen plass og blir dermed en del av det norske samfunnet.

For å belyse denne språkopplærings situasjonen, og for å få frem helheten i denne oppgaven, vil jeg benytte de teoriene jeg har beskrevet. Det handler om hva elevene lærer seg og hva de tenker; det handler om hvordan de kommuniserer gjennom verbale og ikke-verbale uttrykk i en opplæringsprosess; det handler om mange forskjellige skoleaktiviteter som fører til gode resultater; og ikke minste, handler det om innsatsvilje fra elever sin side til å integrere seg, via de inngangene til integrering som samfunnet tillater. Selv om lærevilje teller i en språkopplæringsprosess, er virkeligheten på skolen kompleks. For å gripe denne kompleksiteten skal jeg holde meg til de følgende ulike nivåene: elev/lærer/interaksjon/kommunikasjon.

I.9 Kort om oppgaven:

I kapittel to vil jeg redegjøre for fremgangsmåten av feltarbeidet, presentere mer utfyllende informasjon om informantene samt håndtere andre metodiske betraktninger. Deretter skal jeg foreta en kontekstanalyse. En skrittvis analyse av sosial kontekst dreier seg om å følge med aktører i de ulike arenaer de beveger seg i (Grønhaug, 1979).

I kapittel tre skal jeg se på hvordan aktører i skolesettingen skaper interaktiv mening gjennom sosiale relasjoner. Disse sosiale relasjonene kan realiseres gjennom verbal eller ikke-verbal kommunikasjon. Det er kommunikasjon som foregår i timen som vanlig, men det er også kommunikasjon i form av konversasjoner eller intervjuer som ikke finner sted i timen.

I kapittel fire skal jeg vise hvordan elever skaper mening gjennom språkopplæring ved voksenopplæringssenteret. Det er viktig å presisere at aktører skaper mening ved å knytte begrep til bilder (signifiant/signifié) i den forstand vi diskuterte tidligere med henhold til Ferdinand de Saussure. I tillegg må vi ta hensyn til den erfaring som en aktør har hatt på gruppe eller individnivå. Denne erfaringen begynner, ifølge Barthes med lingvistiske tegn, identitet, narrative, og kommunikasjon med andre. Interesse i språkopplæring, etter Vygotskys syn, er å ha fokus på omgivelsene der læringsprosess assosierer både tanke og følelse.

Kapittel fem skal på en måte være konkluderende. Interaktiv mening som er et resultat av analysen av sosiale relasjoner og språkopplæring, skal være grunnlag for at innvandrere kan integrere seg i det norske samfunnet. I dette kapitlet trekkes analysen opp til et samfunnsnivå.

Til slutt i kapittel fem skal jeg trekke sammen trådene fra hele oppgaven for å vise hvordan elever, med å lære språk, produserer og utveksler meninger i denne situasjon de er, med intensjon om å være en del av dette samfunnet.

Mitt håp er at jeg gjennom hele denne oppgaven kan vise at norsk språkopplæring utgjør et viktig skritt i integreringsprosessen, hvilket har stor betydning i norsk politikk og kan igjen føre til en større åpenhet, samt økt kunnskap for å delta aktivt i norsk samfunn.

Kapittel II: Metode og kontekst.

II.1 Stiftelsesomstendighet av norskopplæring i Norge:

Einarsen (2013) forteller oss om de omstendighetene som har ført til å undervise innvandrere i det norske språk. Han trekker frem en historie om den norske innvandringsbølgen som skapte behov for norskopplæring. Jeg vil nevne noen viktige momenter overfladisk, men en mer detaljert gjennomgang vil være for omfattende for denne oppgaven. Utgangspunktet var en liberal innvandringslov som ble innført i 1957. Loven åpnet døren for innvandrere til å arbeide i Norge. Etter at loven ble innført kom en relativ stor gruppe innvandrere til Norge, og blant dem pakistanere som skapte panikk blant norsk befolkning. Plutselig ble det tiltak for å begrense innvandringen. Denne holdningen vis-a-vis innvandringen har også vært observert innen andre europeiske land. De fleste europeiske landene innførte innvandringsstopp i første halvpart av 1970-årene.

Men selv om man kan argumentere at Norge har rett til å si nei til innvandring, er det fortsatt behov for arbeidskraft utover det landet kan produsere selv. Derfor ble det innført en foreløpig ordning som gjorde det mulig for innvandrere å komme og jobbe i Norge. Etter hvert ble denne ordningen gjort permanent i 1975. Det som gjorde at antall innvandring steg såpass betraktelig var ikke bare arbeiderinnvandrere i seg selv, men det at de som fikk mulighet til å ha et varig opphold, fikk innvilget familiegjennomføring. Denne praksisen økte antall innvandrere ytterligere.

I slutten av 1970-årene kom en innvandringsbølge som i særlig grad bestod av flyktninger og asylsøkere fra fjerntliggende områder som Chile, Iran og Vietnam. Denne bølgen økte etter hvert i omfang, og fikk en topp med bosniske flyktninger i begynnelsen av 1990-årene. Dette ble et problematisk tema innenfor norsk politikk.

Skulle Norge, som i høy grad har en lese dyktig befolkning som kan lese, og som er karakterisert av velferdsideologi, tillate at det dannet seg en ny underklasse? Det ble stadig strengere inntaksreguleringer kombinert med økt etterspørsel for likestilling og integrasjon for dem som hadde kommet gjennom nåløyet. Innvandringsgruppene kom til å hevde at kulturelt mangfold var en positiv verdi, og fikk etter hvert gjennomslag for det.

Disse omstendighetene var årsaken til at kommunen i Midt-Norge har for over 25 år bestemt at nyankomne skulle tilbys muligheten for å tilegne seg bedre norskkunnskaper. I dag er det

mange elever som går på voksenopplæringscenter for å lære norsk språk. Det er cirka 200 personer som jobber ved denne skolen, hvorav 140 er lærere. Elevtallet varierer ganske mye selv om det ligger på omkring 1400 elever. Tilbudet gjelder flere kommuner.

II.2 Voksenopplæringsutvikling:

Utvikling av denne skolen har foregått i takt med økende innvandringstall i Norge. I en publikasjon fra Statistisk sentralbyrå (SSB) skrives det at det i 2011 var over 37 000 personer som deltok i gratis norskopplæring for nyankomne innvandrere i regi av kommunene. Det som fanger oppmerksomheten er at halvparten av disse nyankomne hadde utdanning på grunnskolenivå eller lavere fra før. Dette tyder på at en opplæringsordningen har stor betydning i det norske samfunnet.

Denne ordningen gjelder ikke bare de som har fått oppholdstillatelse. Om vi ser nærmere på de tallene presentert over, omfatter disse cirka 4100 individer som ikke er registrert bosatt i en kommune eller et fylke. Forklaringen på dette er at disse menneskene har asylmottak som bostedsadresse. Dette viser at det er i Norge en stor andel voksenopplærings elever som får norskopplæring mens de bor i asylmottak før de offisielt bosettes i en kommune.

Det har i mange år vært frivillig at deltakere i norskopplæringen går opp til prøve i både muntlig og skriftlig norsk for å kunne dokumentere norske ferdigheter. Men etter hvert ble skoleelever oppmuntret til å la sine norskkunnskaper vurderes. Dokumenterte norskkunnskaper hjelper når man presenterer seg på arbeidsmarked. Derfor ble det obligatorisk fra og med 2013 for alle å avslutte norskopplæringen med prøver i norsk språk og samfunnskunnskap.

II.3 Kontekst og aktører:

De elevene som går på voksenopplæringscenter har en gang flyttet til Norge. De kan ikke norsk språk, så de har vanskeligheter med å kommunisere og skape sosiale relasjoner med det norske folk. Det er derfor viktig for dem å lære norsk. Det kreves at man går trinnvis. De elevene som lærer seg språket i denne norske skolen forsøker bestandig å forstå hva som er sagt og ment, og samtidig øver de seg til å kunne formidle det de har på hjertet eller kommenter i forhold til undervisning med å bruke norsk språk.

Men tiden jeg tilbrakte på feltarbeid viste meg hvor dynamisk elevene var. De som er i siste år vil uttrykke mer og fortelle mer. De som har vært lenge på skolen for å tilegne seg norske

kunnskaper i fellesskap, får behov for å kommunisere på norsk og forstå det som skjer i omgivelsene. De har bestandig lyst til å lære mer og mer. De er i kontinuerlig kommunikasjon.

Konteksten som elevens handling foregår i er med på å påvirke hver enkelt til å håndtere hver ny situasjon. Det gir en bedre forståelse av norsk kulturell virkelighet, og åpner nye muligheter. Voksenopplæringscenter blir en nyttig veiledningsplass som gir rammene for en mikrokontekst. Elevene som møtes ved skolen er forskjellige når det gjelder etnisitet, alder, yrke, utdanning, kultur, religion og språk, verdier, normer og historie, og alt dette kan danne bakgrunn for deres kommunikative handlinger. Alt dette danner samhandlingskontekst.

Elevene forholder seg til samfunnets ulike holdninger til opplæringsdisiplin, og til hvordan den norske politikken orienterer og støtter dem. Elevene møter det norske samfunnet gjennom enhetsleder, lærer og alle ansatte som utfører en god jobb på denne skolen for å hjelpe de nyankomne å tilpasse seg til norsk kultur. Det er et krav i Norge for de nye ankomne å fullføre en viss antall timer i norsk språk.

II.4 Opptaksdisposisjon eller hvem som går dit:

Det er noen krav når det gjelder opptaksprosedyre selv om opplæring i prinsipp gjelder alle. Alderen og oppholdsgrunnlaget til hver enkelt innvandrer avgjør hvorvidt de har rett og /eller plikt til norskopplæring. Innvandrere kan defineres som personer som er bosatt i Norge, men som er født i utlandet og har to utenlandskfødte besteforeldre.

Hvem har rett og plikt til opplæring? Det dreier seg om personer som er mellom 16 og 55 år, og som har fått asyl i Norge, samt deres slektninger som har kommet til Norge via familiegjenforeningsordningen. Familiegjenforente med norske og nordiske borgere er også omfattet.

Innvandrere som er mellom 56 og 67 år kan ha mulighet til gratis opplæring, men er ikke pliktige til opplæring. Arbeidsinnvandrere fra utenfor EFTA/EØS i alderen 16-55 år har derimot plikt til å gjennomføre norsk opplæring.

Norskopplæring gjelder også asylsøkere i ordinære mottak som ikke enda har fått vedtak på sin søknad. Selv om denne kategorien av innvandrere ikke reguleres av introduksjonsloven, får kommune statlig tilskudd for opplæringen. Asylsøkere kan få inntil 250 timers norskopplæring.

Disse disposisjonene forklarer de varierte kategoriene av elever som vi møter på feltarbeid. Det er både unge og eldre, kvinner og menn, utdannede og utdannede, asylsøkere og jobbsøkere

som går på denne skolen. Alle har som mål å integrere seg i norsk samfunn. Språkopplæring kan dermed sies å være nøkkel til samfunnet.

II.5 Norskopplæring og introduksjonsordning:

Introduksjonsprogrammet er en ordning som er tilrettelagt nyankomne innvandrere og familiegjenforente mellom 18 og 55 år. Dette programmet som går over 2 år, er en fulltidsutdanning og omfatter både norskopplæring og ulike kvalifiseringstiltak. Kandidatene får lønn.

Opplæring i norsk og samfunnskunnskap er fra 2012 en ordning som er utvidet fra 250 til 550 timer norsk opplæring og 50 timer samfunnskunnskap. Kommune tilbyr 2400 timer ekstra opplæring til de som har behov. Denne opplæring er gratis i tre år fra første gangs oppholdstillatelse.

Etter statistiske data, er det langt færre som deltar i introduksjonsordningen enn norskopplæringen. I 2011 deltok 13 000 i introduksjonsordningen mens 37 000 deltok i norskopplæringen (Meld.St.8, 2012-2013).

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, som bygger på det europeiske rammeverket for språk, er en forskrift til introduksjonsloven.

II.6 Metode og feltarbeid:

Mens sosiologi bruker både kvantitativ og kvalitativ metode, fokuserer antropologi bare på kvalitativ metode som realiseres i form av feltarbeid og deltakende observasjon. Kvalitativ metode består i å gå i dybden på et relativt begrenset område. Forskeren skal oppholde seg i lengre eller kort tid i område for å dele det daglige livet med denne gruppen av mennesker som studeres. Intensjon er å få tak i data som er nødvendige for å belyse forskningstema.

Malinowski er regnet innen britisk antropologi som pioner for feltarbeid som vitenskapelig metode. Han brukte deltakende observasjon og oppholdte seg i en lengre periode blant folket han studerte. Han prøvde å forstå mennesker gjennom deltakelse i deres daglige liv med en forståelse at han med dette ikke bare registrerte informasjon, men også fikk tilgang til ekte sosiale relasjoner. Han argumenterte at deltakende observasjon er den «konkrete metode» som passer fint i forbindelse med studiet av mennesker og deres sosiales relasjoner (Van Maanen 1988: 19).

Utføring av feltarbeidet var utfordrende. For det første, måtte jeg stå opp tidlig, lage en god kaffe og spise frokost for å få tak i nok energi for dagen. Jeg bodde et stykke unna stedet hvor feltarbeidet ble gjennomført. Buss var det eneste transportmiddel som jeg brukte. Jeg måtte være til stedet før elevene tok sine plasser i klasserommet.

For det andre, måtte jeg stole på meg selv. Dette danner en god forutsetning for å observere sosiale relasjoner eller sosiale fenomener som en forsker har lyst til å studere. Ingen var der ved siden av meg for å hjelpe til. Det var opp til meg selv å se, vurdere og handle fornuftig i forhold til det som var hensiktsmessig for prosjektet.

Jeg måtte ta stilling til hva som var vesentlig og hva som ikke var vesentlige. Ved siden av teoretiske kunnskaper som kunne belyse den viktigste data som måtte plukkes ut av hver situasjon, var også tålmodighet og engasjement gode midler for å beholde en behagelig dynamisme. Ikke minst var evnen til å være utadvendt viktig.

Feltarbeidet er et faglig og metodisk perspektiv, og dets utførelse medbringer en rekke utfordringer. For det første, er det som studeres sosiale relasjoner som ikke er konkrete eller håndfaste. Jeg kan ikke isolere dem for å studere det nær. For det andre var det utfordringer knyttet til meg selv. Siden jeg selv er hovedredskap, kan feltarbeidet komme til å være en blanding av personlige følelser og erfaringer, noe jeg opplevde selv i mitt feltarbeid (Rossvør 1987:126). Jeg måtte følge med på de skiftende prosessene. Gjennom analyse, tolkning og i lys av antropologisk teori prøver jeg å gripe den mening som aktørene selv tilskriver situasjonen. En antropolog tolker og handler ut ifra denne personlige overbevisning om å samle inn mest mulig data som kan være relevant for sin studie. Dette har jeg prøvd å gjøre.

Med utgangspunkt i fokuset på sosiale relasjoner vi finner i deltakende observasjon, er det i prinsippet fire roller som kan markeres, nemlig lærings-/arbeidsroller, samtaleroller, tilhørreroller og/eller tilskuerroller (Wadel 1989). I mitt tilfelle kan jeg si at det har vært mye variasjon når det gjelder rollen jeg spilte i feltarbeidet. Noen elever henvendte seg til meg med den antagelse om at jeg var hjelpelærer, men for de fleste elevene fungerte jeg som rådgiver. I spiserommet for lærerne, ble jeg betraktet som medlærer. Her fikk jeg ofte snakket med dem om de daglige opplevelsene i klassen. Dette var også en anledning til å gi noen forslag tilbake. I kantina for elevene var jeg betraktet som en vanlig elev. Mange kalte meg «stor bror» og spanderte ofte kaffe og vafler. Jeg var på skolen nesten hver dag, og etter hvert ble jeg betraktet mer som en vikar enn elev. Dermed henvendte en god del av elevene seg til meg for orientering om deres private saker. For min del, henviste jeg disse elevene til lærer eller rådgiver. Samtidig

måtte jeg minne dem om at jeg ikke var ansatt på skolen. Dette viser at noen elever i det daglige livet kunne glemme hvorfor jeg var der, og ikke se på meg som en sosialantropologisk feltarbeider. Dette kunne virke litt frustrerende for noen elever, men samtidig fremhevet dette en slags svakhet i forhold til metoden. Det er da viktig at forsker å ta hensyn til dette, og tenke etisk.

Selv om det er utfordringer angående det man observerer i dette dynamiske samspillet mellom lærere og elever, er det viktig å ta i betraktning et dobbelt perspektiv.

På den ene siden har kommunikasjon mellom lærer og elev sitt subjektive aspekt. På den andre siden er det de forskjellige strukturene og ytre rammer som påvirker denne kommunikasjonen. Skolen som sosial og kulturell organisasjon er møtested mellom den objektive strukturen, og aktørene med sine subjektive handlinger. Disse aspektene kommer fra ulike interesser, kulturer som hører til innenfor eller utenfor organisasjonen. Felten, som sosial og kulturell arena omfatter alt dette. (Wadel,1989; Rossvær,1987; Fiske,1982).

De første dagene i felt, ville noen av elever ikke snakke med meg. For det første, var det vanskelig for noen å holde en kontinuerlig samtale på norsk. For det andre, var noen i tvil om at jeg skulle skrive og sende videre det hun/han sa til meg. Ekte dialog begynte da jeg fortalte dem om anonymisering av data. Alt som blir sagt skulle være anonymisert. En vitenskapelig etikk krever taushetsplikt.

II.7 Intervju og språk:

I tillegg til deltakende metode vil jeg argumentere at intervju er en nyttig metode for å oppnå en ytterligere innsikt om aktører. Mine data består derfor av intervjuer som er gjennomført i forbindelse med deltakende observasjon. Ved å skaffe tillit kommer man tett inn på informantene, og samtidig får man dem til å fortelle ting de kanskje aldri kunne fortelle hverandre. Hvordan klarte jeg å skaffe en tillitsfull atmosfære i ett flerkulturelt miljø og å få aktørene til å være spontane i variert samtaler?

Kluckhohn, i hennes artikkel om «the Participant-Observation Tehcnique in Small Communities» (1940) foreslår en klassisk teknikk, hvilket forså vidt ble brukt av andre antropologiske forskere (Cobley og Schutz, 2013:26).

I forbindelse med hennes feltarbeid, foretrekker Kluckhon å etablere en konkret rolle i gruppen, for eksempel, å være lærer, servitør, stå for husholdning også videre. Alt hun gjør i gruppen er

for å få de fleste til å kommunisere med letthet. På denne måten skapes spontanitet, tillit og åpenhet. Den samme konkrete metoden går finner vi igjen i Malinowskis holdning til sitt feltarbeid. Han lever med, og lever som, en gruppe fremmede mennesker, med det mål å få deres livssituasjon mest mulig «inn på livet», mens han samtidig er bevisst på hvordan livene deres leves og hvordan de tilpasser hverandre. (Van Maanen 1988:19). Nettopp dette gjør at antropologen ikke blir dominerende, men at informanten selv er med og setter premissene. I timen satt jeg blant elevene og deltok i alt, som en vanlig elev. Jeg stilte spørsmål, og svarte ganske ofte på de spørsmålene som lærer stilte. På pauserommet snakket jeg med andre lærere som om jeg var lærer selv.

Ut ifra Bourgois' feltarbeid kan det oppfattes at intervjuene blir så ustrukturerte at informantene antagelig ikke oppfatter hva det er i det hele tatt. Konsekvensene av dette kan være at feil informasjon kommer ut. Det vil også være viktig i denne typen feltarbeid å gjøre det så tydelig for informanten at det blir et vanlig intervju, uten at intervjuet behøver å være strengt strukturert.

I mitt feltarbeid valgte jeg derfor å ha de lengre intervjuene både med elever og lærere på et rom hvor andre ikke kunne komme inn. Dette var for å vekke en bevissthet rundt intervjusituasjonen. Det å gjennomføre ustrukturerte intervjuer separat fra deltakende observasjonen krever at man har opparbeidet et godt tillitsforhold i forkant.

I de første dagene tok jeg på meg en konkret rolle, og deltok aktivt i alle aktiviteter. Jeg ble av og til assistent, av og til elev. I kantina spiste jeg med elevene, og i pauserommet satt jeg og pratet med lærerne. Jeg skaffet etter hvert tillit som gav meg muligheten til å stille de nødvendige spørsmål i forbindelse med feltarbeidet mitt. I tillegg til intervjuer ble jeg også invitert inn i mer spontane samtaler. Slik sett, fikk jeg variert informasjon.

Når man er på feltarbeid, må man være bevisst på at kommunikasjon foregår som en gjensidig, symbolsk utveksling i en dialektisk prosess. Det kan kanskje hjelpe oss å kommunisere bedre i intervjusituasjonen, samt ellers under datainnsamlingen, fordi vi forstår at den andres respons avspeiler hennes forståelse. Dette er i kombinasjon med resultatet av møtet med forskeren og hennes/hans forståelse (Heilmann 2002).

Da det gjaldt intervjuene, benyttet jeg alle anledninger til å føre vanlige samtaler i klasserommet, kantina, kontoret, eller ute på tur. Ofte ble intervju med ansatte eller noen sensitive elever (døve, eller blinde) tatt på kontoret. Disse sensitive elevene var fulgt av sine egne lærere. Det var viktig å ikke presse elevene til å fortelle om ting de selv ikke ønsket å

snakke om, eller som de ikke ønsket at jeg skulle skrive om. På forhånd måtte jeg avklare hvorvidt det var dette de ønsket, og samtidig presiserte jeg på nytt prosjektet jeg holdte på med. Jeg poengterte også hver gang at alle data ville anonymiseres.

Intervjuene varierte i lengde og innhold. De elevene som hadde vært lenge på skolen, altså de som kunne mye norsk, hadde lettere for å snakke om ulike temaer og reflektere over sine opplevelser, erfaringer, tanker og følelser. De som var nye på skolen, altså de som hadde startet det året, snakket ikke så mye, men brukte mye kroppsspråk for å uttrykke deres følelser. De var så entusiastiske, og åpne til å snakke om stort og smått at det ofte ble digresjoner. Jeg måtte regne med å orientere samtalen etter den informasjonen jeg ville få.

Som jeg skal ta opp senere, er det uforutsigbart å se på det som kan komme frem i intervju som objektivitet. De elevene og lærere som jeg intervjuet, hadde egne oppfatninger av kontekst og erfaringene de har med seg. Den sosiale kontekst som elevene og lærer, hver dag, opplever på skolen, samt de erfaringer de gjør seg, utgjør en historie som kanskje kan være relevant for min oppgave. Hvordan opplever elever og lærer sosial virkelighet, og hvorfor har de fokus på det ene eller det andre sosiale elementet? Slik sett, kan det, også i en viss grad, være mulig å skape mening gjennom kommunikativ opplæring.

Språk spiller en viktig rolle i forbindelse med intervju og samtaler. Mange elever var åpne og spontane selv om de kunne lite norsk, men som regel gikk det fint med en kombinasjon av andre språk og tolker som ga meg hjelp til å gjennomføre intervju. Andre som kunne mye norsk, snakket spontant innenfor intervjuer og samtaler.

En annen utfordring når det gjelder bruk av språk er den varianten som vi bruker i dagligtale. Nye former i norsk språk kommer inn i takt med globaliseringen. Derfor var det av og til en blanding av norsk og engelsk når elevene uttrykte seg. Man måtte være nøye med å følge med.

Jeg må si at jeg av og til mistet muligheter til å få informasjon, men samtidig må jeg innrømme at det var mange som var reservert, litt sjenert og som ikke orket ikke å snakke med en person de ikke var vant til å møte.

II.8 Informantene:

Som det ble sagt i introduksjonen, handler denne oppgaven om å studere et felt på et voksenopplæringssenter hvor de fleste av informantene har utenlandsk opprinnelse. Siden norsk opplæring i en flerkulturell arena kan anses som viktig for å skape mening, pendler

informantene mellom utenlandsk og norsk side. Norsklærere er påvirket av de utenlandske meningssystem som de omgås hver dag på arbeidsplassen, men samtidig har elevene også norsk innflytelse fordi han/hun allerede har satt fot i norsk kultur. Noe utveksling av mening foregår ubevisst allerede i mental struktur.

Elever og lærer var samtidig spontane og begrensede. Mange fikk ikke være med på intervju eller i samtaler på grunn av at vi hele tida var sammen i forskjellige aktiviteter. De fleste intervjuene foregikk i form av samtaler, unntatt noen tilfeller. Jeg må si at jeg har tatt kontakt med de fleste i gruppen. Jeg vil spesielt nevne enhetsleder som sa seg villig til å ta imot meg to ganger for å svare på noen spørsmål. Det ble også intervjuer med noen av lærerne som hadde jobbet lengre på skolen. Noen lærere inviterte meg på deres kontor for å snakke sammen.

Noen elever har kommet til Norge på grunn av familiegjenforening. Det vil si at alle elevene er født og oppvekst utenfor Norge og har kommet hit i voksen alder enten for å være med ektemann, foreldrene, barn eller adopsjon. Jeg møtte også asylsøkere som fremdeles bodde i mottak og ventet på oppholdstillatelse. Når jeg i oppgaven refererer til innvandrere (asylsøker, familieforening, flyktninger) må det forstås at det handler om alle elever på voksenopplæringscenteret som er født og oppvekst utenfor Norge. De utenlandske elevene er fra Europa (unntatt skandinaviske land), Amerika, Asia, Midtøsten og Afrika, og de fleste har vært i Norge mer enn fem måneder og alder varierer mellom 16 og 55. Blant de lærerne som jeg fikk snakket med, var det bare to lærere som også hadde utenlandsk opprinnelse.

II.9 Etikk og anonymisering:

De fleste av elevene jeg har vært i kontakt med på voksenopplæringscenter ga meg inntrykk av at de var glad for å ha hatt muligheten til å lære norsk. En god del av elevene kom til Norge med høyere utdanning fra før, og hadde bare behov for språkkunnskaper. Andre hadde vært i et annerledes skolesystem enn det som finnes i Norge i dag. De ville lære om det norske skolesystem med ønske om å gå videre med yrkesskole. De drømte om å komme i jobb. Noen klarte å skaffe seg en jobb med en gang da de kommer frem til Norge, men for andre tar dette lengre tid. På grunn av at de hadde behov for å tilegne seg norskkunnskaper, opplevde de også et behov for å komme tilbake til skolebenken. Blant elevene er det noen som trenger spesiell oppmerksomhet. Dette gjelder blant annet de døve, de traumatiserte, og andre som lider av hjerneslag. Fellesnevner for alle forskjellige grupper på voksenopplæringscenter er at de er der

for å lære seg norsk språk og samfunnskunnskap med tanke om å skape sosiale relasjoner i det norske samfunnet.

Gjennom sosiale relasjoner skapt nye holdninger som kunne hjelpe elevene til å integrere seg i dette vertsland. De hadde bestemt seg for å være tillitsfulle ovenfor fremtiden, selv om de ikke kunne vite hvordan den ville bli. Noen var unge, mens andre var relativt eldre. Noen hadde spesielle oppfatningsevner, og dermed ble de fort ferdig med skolen. Andre regnet med å bruke mye tid. Det fantes noen elever som var bekymret over slektninger som befant seg i hjemlandet. Disse elevene måtte sende ut pengene for å støtte familie. Andre var fra land hvor det er uro, ustabilitet, til og med borgerkrig. De var i permanent kontakt med det som skjer i deres område og befant seg i en tilstand av konstant bekymring. De var i Norge fysisk, men deres hjerte var sannsynligvis borte. Selv om jeg har valgt å kalle dem elever på lik linje med andre, stiller de på en måte i en særskilt gruppe.

Slik sett er etiske utfordringer knyttet til dette feltarbeidet. Hvilken rolle besitter jeg når jeg er med elevene og av og til med lærer i pauserommet eller i kantina? På den ene side er det noen elever som kan tenke at jeg rapporterer noe ikke er godt nok om elev til lærer. På den andre siden er det kanskje lærere som ikke er sikre på at jeg overholder taushetsplikten. Påfører jeg hele institusjonen en ekstra belastning ved å være der? For hvem forsker jeg? Kanskje noen stiller seg disse spørsmålene uten å få klart svar.

Mange elever har ønsket å komme i kontakt med meg for å diskutere mange forskjellige tema. Det har jeg alltid satt stor pris på. Noen andre ville bare ha overfladisk kontakt og ikke snakke mye med meg, noe jeg selvfølgelig har respektert. Jeg presset heller aldri elevene til å snakke sammen om ting de ikke ønsket. Forresten var det ikke veldig få som fortalte meg intime historier. Det jeg var interessert i å observere, var spontane sosiale relasjoner mellom elev og lærer i en helt hverdagslig situasjon som spenner mange arenaer, særlig klasserommet, kantina, biblioteket og i fritime. Selv om jeg, som forsker, ikke har hatt formelle forhold med mange elever eller lærere, må jeg presisere at de fleste kommunikasjonene som ble foretatt, handlet om å skape interaktiv mening, noe jeg fikk til. Av og til var det snakk om spørsmål, formelle eller uformelle intervju, men i de fleste tilfellene nøyde jeg meg med å følge med eller delta i dialogene.

De fleste av informantene har påpekt at de ønsker å være anonyme, og det jeg har respektert. De ville bare forbli anonyme når det gjaldt navn eller hvor de kom fra. Av samme grunn, sørger jeg for at det ikke blir presisert hverken kjønn eller alder i oppgaven. I den grad nøyer jeg meg

med å henvise til region eller verdensdel, noe som kan synes å være lite nyansert. Iallfall har jeg lovet å anonymisere informantene, noe som skapte tillitsfull, trygg og åpen forhold.

Jeg har også bestemt å ikke spesifisere hvilket voksenopplæringscenter jeg har vært på. Dermed skal det kun omtales som voksenopplæringscenter eller skole. Elever, lærere, og administrasjonsansatte vil bli omtalt under pseudonym. Dette gjøres fordi det å gjengi utsagn ordrett fra navngitte informant kan skape ubehagelighet. Hele tida hadde jeg denne tanken om at elevene hadde en lang vei å gå mot total integrering, men samtidig kunne lærer ikke glemme den rollen de er tildelt av det norske samfunn. Lærerne handler på vegne av kommunestyret, og kommunestyret handler på vegne av det norske samfunnet, noe som øker ansvaret for de ansatte.

Informantene på voksenopplæringscenteret har gitt meg anledning til å gjenoppleve hvor krevende og lang veien til integrering i det nye samfunnet er. Jeg fikk mulighet til å bli kjent med noen eksistensielle sider av konkrete liv som er knyttet til å bosette seg i utlandet, langt unna alle sine kjære og slektninger. Selv om elevene er i kontinuerlige sosiale relasjoner med andre elever, lærere og venner, kan de føle seg ensomme. I tillegg til undervisning trenger noen elever litt ekstra oppmerksomhet.

En dag hadde lærer planlagt at vi skulle lære hvordan en CV skrives. Vi skulle være i PC-salen som lå mellom biblioteket og lærerkontoret. Min oppgave var å følge med hver enkelt, og sjekke om de klarte å skrive CV riktig. Ahmed pleide å smile og komme med mange kommentarer i timen. Denne dagen var han veldig stille, som om han var syk. Jeg gikk bort og satte meg ved siden av ham. Så sa jeg: Ahmed, er du syk i dag, eller du tenker om hjemlandet ditt? Ahmed sier at han for en måned siden fikk kjøpt flybillett via nett. Da han ringte selv for å be om å tilsendt billett, svarte selskapet at navnet hans ikke fantes i det systemet deres. Reisedatoen var nær, og han følte seg engstelig. Hans kompis som skulle hjelpe ham hadde reist bort, og han visste ikke hva han nå kunne gjøre. Da læreren hørte om dette problemet, tok han initiativ til å ta kontakt med flyselskapet. Læreren prøvde å ringe med en gang, men ingen tok telefonen. Lærer lovet at, saken skulle ordnes og en dag etter kom han med positiv tilbakemelding: Det hadde ordnet seg. Ahmed var veldig fornøyd, og takket læreren for denne tjenesten. Andre hadde forskjellige utfordringer som ikke ordner seg automatisk. Læreren sa til meg at vi underviser, men vi har også har andre oppgave som vi underveis må ta hensyn til.

Det kan hende at noen lider av mangel på noe, hvilket kan kreve at lærer har et ansvar som går utover det å være vanlig lærer. Dermed kan det tenkes om at det å bli lærer ved denne skolen ikke handler om å bli vanlig funksjonær, men det gjelder etter min mening et kall. Lærer har

fagansvar, men de uvanlige elevene krever oppmerksomhet. Med ekstra innsats kan kommunikasjon på skole være effektiv. Da er det mulighet til å skape mening gjennom opplæring og sosiale relasjoner som er basert på tillit.

Jeg er meg bevisst om hvordan jeg må formidle informasjonen fra feltarbeidet. Det blir et ansvar å legge fram ekte informasjon som kan danne utgangspunkt for en eventuell videre studie, men samtidig er mitt ansvar å formidle det jeg har observert. Mellom å ha en ambisjon om et vitenskapelig verk, og å være realistisk er det en subtil balanse som jeg må ta hensyn til gjennom hele oppgaven. Derfor er det fornuftig å vise tydelig empiri, teori og analyse i denne oppgaven. Intensjon med dette er at i stedet for å sette ord eller mening i munnen av alle som skal ta kontakt med denne oppgaven, vil jeg fremfor la leseren selv vurdere min analyse.

II.10 Utfordring:

Den største utfordringen er å finne innenfor relasjonen mellom *Subjektivitet og objektivitet* sett ut fra et sosialantropologisk perspektiv. Skolen som sosial og kulturell organisasjon er et møtested mellom den objektive struktur og aktørene med sine subjektive handlinger. Disse har utspring i menneskets natur som et tenkende vesen. Mennesker handler rasjonelt. Mennesker tenker først på sine aksjoner, vurderer de og bestemmer seg for å handle. Det er dette «logos» (vitenskap) om «anthrôpos» (menneske) handler om.

Men mennesket som sosialt vesen har også ulike interesser, og en kulturer som hører til innenfor eller utenfor organisasjonen. Antropologien sett i dette studiet blir da sosial. (sosial antropologi). Skolen som sosialt og kulturelt felt omfatter alt dette.

Når det gjelder den objektive strukturen, er det klasserommet som er arenaen hvor undervisning foregår. Det er også friminutt, som fører til å tenke om andre arena der elevene har anledning til et samvær: prate, konversasjoner, kontakt på tvers av time. Røykearena ligger et godt stykke unna skolen. Korridoren er arena for uformell kontakt mellom elever. Kontoret eller ekspedisjon er hvor elever og lærer stikker innom for å få informasjon. Vi har også ledelsens kontor hvor leder disponerer arbeidsrom og en relativ stor plass hvor det står bord med cirka ti stoler for gjester. Rådgiverkontoret er arena for samtale primært med elever, men også med andre lærere. Det fungerte også uformelt som stikk-innom-sted for lærer og for enkelte elever. Lærerrrom og hvilerom er for uformell prat. Dessuten er det møterom for lærerrådet. Arbeidsrom for lærer er arbeidsplasser for lærer hvor det vanligvis inneholder en eller to stoler for et eventuelt besøk. Biblioteket er en stor sal med bøker for å støtte undervisning. Alt dette utgjør

aktuelle arenaer for observasjon og ved å observere innen disse arenaene dukker det opp spørsmål.

Hvordan kan forsker være i alle disse arenaene selv om det foregår verbal eller ikke-verbal kommunikasjon gjennom sosiale relasjoner? Dette viser en utfordring som er knyttet til at forsker er avgrenset i tid og rom. Jeg kunne ikke være i alle disse arenaene på samme tid.

For det andre, aktørene (elever eller lærere), påvirkende og påvirket av de organisatoriske og kulturelle rammene de fungerer innenfor. Selv om lærer og elever produserer mening gjennom sosiale relasjoner i disse arenaene, er de samtidig definert av organisasjon og kultur innen arbeidsmiljøet. Med andre ord er dette det som Berger og Luckman (1967) har formulert når de skriver at mennesket produserer kultur, samtidig som det er et produkt av kulturen.

Mellom handlende subjekt og kulturelle rammer for handling er det en dynamisme som er en viktig innfallsvinkel i dette studiet. Som en aktørorientert forsker ser jeg en elev som et aktivt handlende subjekt som lever i et kontinuerlig interaktivt samspill med sine omgivelser. I denne sammenhengen påvirker både lærer og elev deres omgivelse, og samtidig er de bearbejdet av denne samme omgivelsen. Skole er, i dag, ikke det samme som den har vært for 25 år siden. Skolen har forandret i tiden.

For det tredje, finner vi også en utfordring i hvordan forsker skal forholde seg i «dette spenningsfeltet mellom subjektivitet og objektivitet. Poenget er å unngå at hverken individet eller systemet reduseres til noe konkret eller ting» (Rossvær, 1987: 126).

For det fjerde, finner vi i den epistemologiske dimensjon. De sosiale relasjonene som finner sted ved voksenopplæringscenter er nok ikke konkrete og håndfaste på en slik måte som tillater at man kan isolere dem for en nær analyse. Som forsker, må jeg ta hensyn til en mangetydig side som består av skiftende prosesser. Gjennom analyse og tolkning forsøker jeg å gripe den mening som aktørene tilskriver situasjon som de handler ut ifra.

Poenget i dette studiet er at som deltakende observatør, plasserer jeg meg i dette feltet. Utfordringen er å tolke riktig det jeg har observert i dette dynamiske samspill mellom lærer og elev samt den rammen som omgir de. Resultatene av observasjon fører til oppdage hvordan mening er skapt.

Ved siden av disse metodiske og etiske utfordringene er det en annen utfordring som jeg ikke vil glemme å indikere. Siden jeg selv har studert språk på voksenopplæring, kan dette prege og påvirke feltet og samtalen. I tillegg hadde jeg en tendens til å få tilgang til kunnskap om

personlige erfaringer fra informanter og jeg er klar over at dette ofte handler om sensitive forhold. Slike subjektive erfaringer har naturligvis noe å gjøre med kulturelle og sosiale forhold. Det hendte ofte at jeg var så konsentrert i timen at jeg av og til glemte at jeg var forsker. Tendensen er å ville sammenlikne elever og lærer i tida som har gått og elev og lærer i dag. I samtaler med elever, dukker det opp slike spørsmål: hvor kommer du fra, er du med familie i Norge? Slike spørsmål viser hvordan man kan prøve å interessere seg i en annens private erfaringer. Denne holdningen kan begrense verdier innenfor samfunnsvitenskap. Forsker er opptatt av å forstå kollektive mønstre i samfunn og kultur på samhandlingsnivå.

Jeg satt og observerte alt som foregår i klassen. I begynnelsen kom jeg med blokknotater og skrev ned det jeg oppfattet som interessant med én gang. Jeg så at denne måten å gjøre ting på gjorde elever nysgjerrig. De lurte hele tida på hva jeg holdt på å skrive. For at disse elevene ikke skulle ha negativt inntrykk av min notering, som kunne hindre en effektiv kommunikasjon mellom oss, valgte jeg å registrere bare stikkord, slik at jeg igjen kan ta det i kveldstid.

Min oppgave handler om å registrere flest mulig av de detaljene som er observert ved skolen. Feltarbeidet har gitt meg mulighet til å oppleve en flerkulturell realitet. Jeg registrerte alt som foregikk rundt meg. Feltarbeidet ble en mulighet for meg til å tilegne meg flest mulig kunnskaper som kunne være nyttig for å skrive denne oppgave. Jeg har vært med elever utenfor klassen i forbindelse med pause, spising i kantina, lesing på bibliotek, eller ute på tur. Vi pratet om smått og stort. Stocking (1968) presenterer et utsagn fra Franz Boas, der han meddeler at etter å ha skrevet veldig mange detaljer om kultur mangfold ble feltarbeid for ham et instrument for å tilegne seg kunnskaper om andre kulturer.

Jeg fikk mange ganger mulighet til å være med en gruppe elever i kantina. Jeg fikk gjøre akkurat som de gjorde. Jeg sto i kø for å vente på at det ble min tur for å kjøpe mat eller drikke i kantina. Jeg satt og pratet med folk. I den tiden da jeg ventet på tur, observerte jeg alt som foregikk rundt meg, handlinger, oppførsel og alt annet jeg kunne få øye på i denne sosiale konteksten. Elever brukte ofte norsk språk for å snakke med personalet i kassa. De gruppene som ble dannet i kantina var basert på hvem som gikk i samme klasse, men også hvem som snakket samme språk. Jeg var ofte med forskjellige grupper. Alt ble til noe jeg regnet med å bruke, noe jeg skulle lære av, og forstå.

Poenget var å tilegne meg mest mulig kunnskaper om elever og lærer så lenge de var på skolen. Jeg observerte det de gjorde på skolen, og deltok i mange forskjellige aktiviteter for å bli en del

av dem. I tråd med dette skriver Spradley (1980) at innen et feltarbeid blir en forsker kjent med kultur ved å gjøre de samme tingene om igjen og igjen.

Jeg hadde denne bevissthet om at jeg var i ferd med å utføre et arbeid. Selv om alt måtte virke nøytralt, var det mange gode fortrolige samtaler. En god del av elevene begynte etter hvert å fortelle meg om ting som de kanskje aldri kunne fortelle hverandre. Muhamed var vant til å sitte ved siden av meg, og han likte å fortelle de andre elevene morsomme historier for å få dem til å le. En dag inviterte han meg med for å ta en tur ut i løpet av pausen mellom timene. Vi spaserte på parkeringsplassen og så en fugl som var i ferd med å spise noe ved siden av et punktert bildekk. Så utbrøt han: «er det fuglen som har skadet bilen?» Mens vi var opptatt av å se på hva som skjedde med bilen begynte han å fortelle meg sin historie.

Mohamed fortalte meg om at han var blitt naiv vis-a-vis familien sin i hjemlandet. Han hadde kommet til Norge ugift. Derfor jobbet han, dag og natt, for å tjene penger for å kunne gifte seg snarest. Underveis kom han i kontakt med ei jente som hadde vært på samme skole da de var små. Etter hvert blir relasjonene så intime at de bestemte seg for å gifte seg. Da sendte han, via hans onkel, mange penger for å få henne til Norge. Det tok lang tid, og i mellomtiden brukte onkelen hans pengene på andre ting. I stedet for å hjelpe kona hans, kjøpte onkelen seg ny bil med pengene. Hun kunne ikke komme til Norge, og Mohamed er fortsatt alene. Han mistet pengene sine. Han fortalte at dette kunne være en årsak til han ikke var aktiv i klassen og noen ganger følte seg deprimeret. Denne fortellingen berørte meg, og vi måtte snakke sammen grundig. Dette viser at i feltarbeid kan forsker bli personlig engasjert i detaljene i en informants liv. Nielsen siterer Bloch for å argumentere at forskning som pågår over lang tid, involverer «en intim og kontinuerlig kontakt med dem man studerer». (Nielsen 1998:51).

II.11 Andre kilder:

Det å være på voksenopplæringscenter har vært en viktig informasjonskilde for denne oppgaven. Takket være samtaler og tilfeldige intervjuer med ulike aktører, har jeg oppnådd konkrete opplevelser i denne kulturelle mangfold kontekst. Der det er elever er det også lærere, og begge deler har vært gode kilder til data i denne oppgaven.

For å opparbeide et mer helhetlig bilde av felten har jeg i tillegg brukt andre opplysningskilder. Jeg har lest statlige dokumenter, skolebøker og annen forskning på området for å få innblikk i statens holdninger til tematikken. Voksenopplæringssentrenes egne statistikker som de har tilsendt SSB har også vært viktige kilder.

Jeg synes at man, ved å få tak i informasjon, fra ulike kilder, kan danne seg et mer balansert bilde av tematikken angående innvandreres opplæring i norsk kunnskaper. Alt dette finner en vitenskapelig betydning i de antropologiske teorier og perspektiver jeg har nevnt ovenfor, hvilke er knyttet til de ulike temaer som jeg regner med å fokusere på.

II.12 En daglig opplevelse på voksenopplæringscenter:

En daglig opplevelse på et helt fremmed sted kan være lærerikt. Her vil jeg beskrive hva en vanlig dag har vært på voksenopplæringscenteret i Midt Norge. På tvers av deres variasjoner, har de fleste dagene mange fellestrekk. Det finnes en typisk form som hverdagen tar. Ved å trekke frem disse fellestrekene kan vi få et inntrykk av hvordan en dag på voksenopplæringscenteret ser ut.

Dette voksenopplæringscenteret ligger Midt i Norge, og tar imot innvandrere som vil lære norsk språk. Center består av en stor bygning som er hovedkontoret, samt seks andre lokaler spredt i resten av byen. Tilbudet gjelder cirka tre kommuner. I over 25 år har kommunen gitt undervisning til voksne, og mange av dem er innvandrere som vil lære norsk. Det jobber cirka 200 personer der, hvorav 148 er lærere. Elevtallet varierer ganske mye, men ligger nå omkring 1408 elever.

Vi må merke oss at skolen har spesiell oppmerksomhet på elever fra andre utsatte grupper. I den tida jeg var der, fortalte en av de ansatte i ledelsen at det var 11 blinde, 19 døve, og cirka 15 elever som var traumatisert på grunn av tortur eller vold. De går også på norsk undervisning, men krever spesial pedagogisk ansatte. Cirka 34 elever følger norskundervisningen hjemmefra fordi de har mistet alt på grunn av hjerneslagskade.

Voksenopplæringscenteret har arbeidstid som går fra kl. 8. 30 til kl. 21. Dagen består av tre deler med undervisning på formiddag, ettermiddag og kveldstid. Undervisningen foregår på klasserommet, lesing eller inn-/utlån av bøker på biblioteket, andre aktiviteter på datasalen. Som vanlig er det selvfølgelig pause, og de fleste har ikke matpakke med seg. I tillegg pleier de å kjøpe mat i kantina.

Ved siden av den vanlige dagen på skolen er det noen private initiativ fra lærerne. Elever kan være ute på tur, eller ute på besøk.

Lærer Flora likte å gå tur med elevene. Hun syntes at det var en god måte å bli kjent med hverandre. Da vi var ute, fikk vi mulighet til å prate mer naturlig. Vi lo, vi koste oss, og Flora

sa at dette ble en anledning til å bli kjent med flere sider av elever. Hun var lærer på skolen, men ønsket også å holde seg til venns med elevene utenfor skolen. Hun visste at det ikke var lett å skaffe seg vennskap i ukjente miljø derfor inviterte hun alle til å besøke henne av og til. Hun sa at hun hadde nok plass i huset sitt og i hagen, og hun hadde fortalt mannen sin om elevene sine, og at han ønsket å møte dem.

Lærer Thomas organiserte besøk på bondegård. Thomas arvet en stor eiendom fra familien. Han mistet de fleste slektningene og ingen kunne dyrke denne eiendommen. Thomas sørget for å holde stedet ved like. Det ligger en stor hytte og låve (driftsbygning). For å konkretisere teoretiske kunnskaper, har Thomas tenkt om å vise elever hvordan norsk tradisjon ser ut. Derfor hadde han organisert en lang tur på gården. Det tar noen timer med buss eller med båt, og derfor lønte det seg å finne en helg hvor flere elever hadde mulighet til å komme. De dro på en fredag og kom tilbake på søndagen. Mandagen etter fortalte Sadi og Ahmed oss om hva de hadde gjort og hvilke følelser de opplevde.

Vi tok båt, og da vi kom til stedet, fikk vi spist litt mat og drakk før vi gikk på fisketur. Thomas fortalte hvor hardt det var å få det daglige brød i gamle dager. Besteforeldrene var både sauegjeterere og måtte drive med jordbruk. De gikk ofte på fiske og plukket opp frukt i skogen. Sadi sa at Norge var et velsignet land. Man går bare i skogen, så har man noe å spise. En går i havet, så er det fisk. De elevene som var med til gården kom også hjem med fisk. Sadi sa at man kunne leve i landet uten å bruke mye penger. Etter at Lærer Thomas hadde vist hvordan foreldrene hentet vann, og hvordan låve så ut, fikk elevene stille mange forskjellige spørsmål. Dette viser deres lærevilje når det gjelder norsk tradisjon. Søndag ettermiddag reiste de hjem igjen med båt.

Denne skolen hvor elevene går hver dag, gir de mulighet til å tilegne oss norsk samfunnskunnskap, men samtidig skape vennskap. Dette er en viktig sekundær funksjon som skolen har. En dag avbrøt Aboubakar lærer Flora og sa at «vi er heldige for å ha deg som lærer. Du har mye kunnskapsrik erfaring. Du bruker klare forklaringer i timene, og har alltid noe spesielt å fortelle oss når du introduserer timen». Flora sa at hun ble lærer da den skolen startet. Hver gang hun treffer elever her på skolen, opplevde hun noe nytt. «Det å møte elever med utenlandsk bakgrunn har forandret meg mye, og hver gang har jeg ny mening». Vi tok bilder i klasserommet som souvenir. Så gikk vi på tur igjen

I tillegg til de vanlige timene hadde skolen planlagt egen studietime for hver enkelt elev. De elevene som snart regnet med å ta siste prøve, satt sammen i grupper av 4 eller 5 for å jobbe

med grammatikk og tekstforståelse. Den siste timen på tirsdag og torsdag var lagt av til slike aktiviteter. Det handler stort sett om å hjelpe hverandre, og målet var å gi elevene mulighet til å ta ansvar for egen opplæring. Jeg var også med dem i timene. Disse gruppene hadde noen oppgaver på språklaboratoriet med lærer. Der var det på forhånd lagt ut oppgaver som hadde forskjellige vanskelighetsgrad. Lærer Sara hadde anbefalt meg å være med de elevene som trengte ekstra hjelp med oppgave. Flere elever var villige til å få snakke med meg. Ulempen med å jobbe i gruppene var at det lett gled ut i prat når noen fant en likesinnet.

De fleste elevene lurte på hvordan de kunne integrere seg i norsk samfunn. For noen er det viktig å komme i jobben straks. Andre tenkte at det lønnet det seg å gå videre med studiene slik at de kunne konkurrere på det norske arbeidsmarkedet. Salamani var en av de som ikke vil være lenge på skolen. Han flyttet først fra hjemlandet til nabolandet før han kom til Norge. Han oppholdte seg i dette landet omkring 8 år. Han lærte språket fort i jobb her i Norge også. Språk er nøkkelen til dette i et hvilket som helst vertsland. Han hadde tenkt å søke om jobb på restaurant her i Norge, men gjorde ikke det på grunn av at i et norsk kjøkken ville han måtte tilberede svinekjøtt. På grunn av religiøs tilhørighet måtte han orientere seg mot et annet yrke.

Palipe var utdannet som lærer i hjemlandet, og hadde lyst til å gå videre med studiene. I forbindelse med et introduksjonsprogram fikk han en praksisplass i en butikk der han jobbet tre måneder som selger. Etter de tre månedene, ble han vikar i samme butikk. Etter hvert fikk han fast stilling og regner derfor med å slutte på skolen.

Ofte i språklaboratoriet bruktes tida for å løse praktiske oppgaver som gjaldt egne liv. I forbindelse med et kommunalt prosjekt fra 2009 hjelper kommunen leietakere å kjøpe bolig. Kommune er sender vanligvis ut brev til alle. Noen elever i gruppen hadde fått brev, men de hadde ikke forstått hva det gjaldt. De forstod ikke hvorfor de ble bedt om å kjøpe hus mens de ikke hadde faste inntekter. Jeg leste brevet for Daniel, forklarte hva brevet handlet om, og hvorfor han har fått det. Daniel måtte ta kontakt med sin konsulent i kommunen igjen. Gjennom mange varierte aktiviteter og mange forskjellige hendelser som foregår ved voksenopplæringssenter, tilegner elever seg norskkunnskaper. Neste kapittel handler om samhandling gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon ved denne skolen.

Kapittel III: Sosial interaksjon og mening:

III.1 Sosiale interaksjoner:

Sosiale interaksjoner har vært gjenstand for debatt i de siste årene. Jeg skal ikke gjenta disse debattene i denne oppgaven, men jeg vil bare indikere etymologien av begrepet. Uten å gå mye i detaljer, presenterer ordboken, *Le petit Robert* (2012,) «Inter», som et latinsk uttrykk som betyr mellom eller tverr. «Aksjon» har også latinske røtter og oppfattes som handling. Det å sette de to uttrykk sammen kan det lyde slik: å handle mellom, samhandle.

Oppfatningen av begrepet samhandling er den samme som interaksjon. Heretter skal jeg bruke begrepet interaksjon i dette studiet av kommunikasjon. I denne oppgaven skal begrepet interaksjon brukes om alle typer kommunikasjon på voksenopplæringssteder. Det dreier seg om verbal og ikke-verbal kommunikasjon mellom elev og elev eller elev og lærer. Siden denne kommunikasjonen handler om relasjoner mellom personer, må den omtales som sosial, og derfor kaller jeg det sosial interaksjon.

Sosial interaksjon i denne betydningen brukes synonymt med sosiale forhold, sosiale relasjoner og sosial kontakt. Dette innebærer at det er to eller flere individer som er i kontakt med hverandre, og påvirker hverandre i en vekselvirkende handling (Store norske Leksikon, 2005-2007).

Hver dag observerer vi at mennesker utfører mange ulike handlinger. Av og til gjøres noen handlinger spontant eller impulsivt, mens andre handlinger er knyttet til en full bevissthet. Det gjelder å gjøre noe i en gitt kontekst med en baktanke om hvorfor dette gjøres slik. Handlinger innebærer ofte valg. Individ velger og gjennomfører i sosial felleskap, handlinger som kan gjøre det mulig å etablere og utvikle sosiale relasjoner. Intensjonen med denne sosiale handlingen er å oppnå ferdigheter og kunnskaper som er behjelpelige til med å skape nye holdninger eller ny mening i en sosial situasjon. Når individene handler sammen, eller gjør noe sammen, tar de hensyn til samfunnet. Samfunnet påvirker og er med dem når de må velge hvilke handlinger som de foretar seg. Som aktører i et gitt samfunn kan handlinger være begrenset ut i fra den sosiale konteksten man er i, eller de individene som man relaterer seg til. (Eriksen, 2003; Store norske leksikon, 2005-2007).

I dette kapittelet ønsker jeg å se nærmere på de sosiale handlinger som aktørene på voksenopplæringssteder i Midt Norge foretar, hvordan de sosiale relasjonene påvirker elevene

og lærernes handlinger, samt hvordan elever og lærere skaper holdning og mening gjennom interaktiviteter og selvpresentasjon innenfor sosiale interaktiviteter. Skolekulturen gir rom for aktiviteter og væremåter som ikke er vanlige. Det som blir gjort og sagt i de sosiale relasjonene mellom elev og elev eller elev og lærer på skolen er skildret i dette kapittelet.

Dette er gjort for at en som leser denne oppgaven skal kunne se hvor de ulike dataene er hentet fra. Det kan være ting som er blitt sagt, og vanlige sosiale relasjoner eller hvordan man presenterer seg gjennom sosiale aktiviteter. Ting som foregår i sosiale relasjoner kan ikke betraktes isolert fra hverandre. Alt er med på å indikere hvordan elever og lærere på voksenopplæring bidrar til å skape holdning og mening hos den enkelte. Geertz er sett som en talsmann i denne sammenhengen, og boka hans «*The interpretation of cultures*» har fått stor utbredelse. I dette verket understrekes det at mennesker tilskriver mening til all deres aktivitet, og at denne utgjør et nettverk som stadig dannes og gjenskapes ved at mennesker kommuniserer med hverandre (Geertz 1973: 5 og 89). Det finnes ikke sosial interaktivitet som ikke gir mening, tilføyer James Clifford (2010:19). De erfaringene man gjør, de observasjonene man gjør, og ikke minst de modellene som finnes i fellesskap danner grunnlaget for mening. Et slikt resonnement er å finne også hos Hylland Eriksen der han argumenterer at når mennesker gjør noe sammen er det mening som etableres og forandres i en sosial situasjon (Eriksen 1998: 25). Det ligger i dette at verbal og non verbal kommunikasjon i sosialt fellesskap produserer mening som egentlig refereres til samfunn man befinner seg i.

III.2 Voksenopplæringscenter = en sosial institusjon:

Voksenopplæringscenteret i Midt Norge viser alle karakteristikkene av en organisert skole. Innvandrere som går dit, ønsker å tilegne seg norskkunnskaper for å kunne integrere seg i det norske samfunnet. Det å se på denne fysiske bygningen og hvordan skolen fungerer er det lett til å merke seg et institusjonalisert preg. Richard Jenkins (2004:23) har definert en «institusjon» slik: «Institutions are established patterns of practice, recognised as such by actors, which have force as the way things are done».

Jenkins fremhever idéen om sosiale praksiser som er gjentatt regelmessig. Jenkins nevner også diskurs eller regler og det ytre rammene, som i dette tilfellet er skoleanlegget. Alt dette eksisterer ved voksenopplæringscenteret. Dermed kan vi si at skolen er en institusjon. Den er åpen fra morgen fra cirka kl.8.30 til kl. 8 på kvelden, fra mandag til fredag. Det er presise roller som er knyttet til lærere, og til elev.

Lærer styrer klasserommet og har ansvar for å planlegge og gjennomføre undervisning. Timen starter når lærer kommer, og slutter når lærer lukker boka. Lærer har også rolle som kontrollør og vurderingsansvarlig. Ved å se nærmere på hvordan de forskjellige oppdragene er tildelt, finner vi at lærer er på en måte er litt «over», og elev er selvfølgelig litt «under». Denne forskjellen i roller og deres ulike plassering i skole karakteriserer sosial hierarkisk interaktivitet (Fuglestad & Mørkeseth, 1992). Denne kategorien av sosiale interaktiviteter er gjentatt så lenge skolen er i virksomhet. Dette er en del av skolen som institusjon. Læreren representerer institusjonene skole som på vegne av norsk samfunnet skal hjelpe elever til å tilegne seg norskkunnskaper.

Ved siden av lærerrollen er det også elevrollen. I begynnelsen av timen snakker elever i små grupper. De får snakke seg opp når læreren kommer inn. Det kan være småsnakking utover i timen, vandring i klasserommet eller lesing i serieblad. Utover i timen kan elever som er ferdig med oppgavene, snakke med hverandre om andre ting. De kan fortelle om daglige opplevelser, avbryte læreren, eller rope til hverandre tvers over klasserommet. Det kan hende at det er brudd på regler, men det er lærers oppgave å rette opp og det er del av lærerrollen å normalisere situasjonen.

Elevene ser på denne institusjonen som porten til et annet univers. De fleste av elevene har ikke nok kunnskaper om det norske samfunnet, og de kommuniserer ganske beskjedent med nordmenn, og dermed føler de seg som satt utenfor norsk virkelighet. Det å ha plass i denne institusjonen er som å ha plass i det norske samfunnet. Elevene kommuniserer med det norske samfunnet gjennom læreren, som representerer kommunen. Elevene søker også rom for seg selv, som individ og som gruppe. De uttrykker seg i møtet med den norske eksisterende kulturen. I dette møtet ligger egentlig spiren til forandring. Dermed er skolen en viktig institusjon for å produsere interaktiv mening. Det skjer noen ganger gjennom nølende, med misforståelser eller forvirring, men andre ganger går det bedre.

Interaktiv mening innenfor skolen er regulert av diskurs eller regler. Ved institusjonalisering av en hvilken som helst organisasjon finnes det et rammeverk for tenkning og handling innenfor det bestemte område av sosiale interaktiviteter som styrer institusjon. Strandbus trekker frem en definisjon av begrepet «diskurs» som forresten likner på definisjon som også Michel Foucault foreslår. Strandbus skriver «*Diskursen er representasjonssystemer som kan og ikke kan produseres. Diskursen kommer til syne i bestemte tekster, ytringer og praksiser, som igjen eksisterer innenfor spesifikke institusjonelle kontekster. En diskurs danner en orden som bestemmer forholdet mellom kompetanse og tildeling av posisjoner, og definerer hvem som er*

subjekt/objekt. Diskursen setter bestemte regler for hvordan noe skal se ut og fremføres for ikke å bli forkastet» (Strandbus 2006:30).

Det å analysere begrepet «diskurs» kan bringe oss inn i en endeløs spekulasjon. Hvilken type diskurs gjelder denne institusjon? Slik diskurs, ifølge Neuman (2001), handler om hvordan realitet fremstilles og kan forstås. Mer konkret handler det om hvordan lærere og elever konstruerer kunnskap gjennom pågående interaksjon, hvordan de bringer tidligere kunnskap til nåværende læring, og hvordan de skaper en felles oppfatning av hva som er viktig i dag.

Hver sosial interaksjon i klasserommet er å se som en konstruksjon av kunnskap. Gjennom undervisningssamtaler er lærerens rolle å trekke frem elevenes bakgrunnskunnskap og oppmuntre dem til å holde i bevisstheten at de holder på å tilegne seg norsk kunnskap. Læreren veileder elevene, og bringer dem til et høyere nivå av forståelse gjennom felles deltakelse i samspillet. Gjennom slik utvidet deltakelse, etablerer lærer og elev sammen et felles grunnlag for forståelse. Dette handler om diskurs i denne institusjonen, som handler om skape interaktiv mening. (Tharp & Gallimore, 1991; Kelly & Lorrie, 2000).

Innenfor slik diskurs kommer elever til å forstå hvordan man bruker språket til å skape mening og oppnå felles forestillinger om tolkning av norsk kulturell virkelighet. Kelly og Lorrie siterer Patthey-chavez og Clare (1996), for å vise at det å lære å bruke språket er å lære både hensiktsmessig og implisitt. Det handler egentlig om å akseptere regler og verdier av språkvalg som fungerer i samfunnet. I denne sammenhengen kan man identifisere forståelsesnivået som deltakerne utvikler i forhold til det de gjør, med andre ord i forhold til interaktivitet innenfor institusjonen.

Samtaler eller diskursene som tas i klasserom er forskjellige fra vanlige samtaler med en forbipassende, eller sending av melding via nettbrett. Samtalene i klasserommet er reell om de har læringsmål som må være oppfylt. Mange elever og noen lærere fortalte meg at diskurs i klasserommet som er monolog, kan se kjedelig ut. Kelly og Lorrie (2000) trekker frem Goldenberg (1991) som understreker at idealet for læring er at elever engasjerer seg og integrerer sine kommentarer i diskusjonen. Instruksjonsdiskusjon er bedre siden det utfyller, utfordrer eller trekker ut kompleksiteten av språk og uttrykk, og dermed er denne type av sosial interaktivitet eller diskurs i klasserommet bidra til å fremme læring.

De ytre rammene er skoleanlegget. Undervisningsrom er utstyr, det innholdsmessige er fag, arbeidsmåter og timen som struktur. Både gjennom innhold, arbeidsmåter, og sosiale og materielle strukturer, blir elevene presentert med både norsk kunnskaper og verdier i norsk

kultur. Alt dette er aspekt ved diskurs som foregår innenfor denne institusjon som tar imot folk av kulturelt mangfold.

III.3 Voksenopplæringscenter = flerkulturell plattform:

III.3.1 Tradisjonell- og moderne læremåte:

Maria er fra Kongo (RDC), og liker å være på skolen ofte. Hun er gift med en mann fra samme land, og de har fem barn sammen. Hun er hyggelig, og smiler før hun tar ordet. En dag satt vi i klassen og snakker om de landene hvor vi kom fra. Da det ble hennes tur til å snakke, fortalte Maria oss hvor krevende hennes barndom var. Det var ti barn i familien. Pappa og mamma måtte jobbe hardt for å kunne skaffe seg det daglige brødet til barna. De dyrket jorda, og hadde noen sauer og geit å ta vare på. Mens de store guttene hjalp foreldrene med jordbruksarbeidet, var de små opptatt av å hente vann i elva og hugge ved. Hun fortalte at familien hennes ikke hadde råd til å finansiere studiene, og at det forresten kostet mye penger å gå på skolen. De gikk bare på skolen i den katolske kirken for å lære katekese. Det var to dager i uka fra kl.8 til kl.12.00. Læring handlet om å høre bibelske fortellinger, og repetere bibelske vers utenat. De lærte også å lese og skrive. Det var ikke så mye å lære, sa hun, men det som var interessant for henne var at de lærte mye hjem ved hjelp av foreldrene, storebrødre, slekt (besteforeldrene), naboer og venner.

Om kvelden gjorde pappa opp ild, og vi satt omkring for å høre på noen fortellinger om tradisjonelle historier. Pappa fortalte oss blant annet om hvordan de forskjellige høvdingene holdt motet oppe i krig. Han likte å sitere noen navn av de berømte personligheter, eller konger. Det var også anledning til å lære hvordan vi måtte oppføre oss vis-a-vis naboer. Vi lærte også noe om høflighet, respekt, gjestfrihet også videre. Vi lærte mye innenfor familien.

Noen elever på voksenopplæringscenteret er fra samfunn som er preget av tradisjonelt håndverk, som gjerne blir overført fra foreldre til barn. Innenfor slikt håndverk er ferdighetene satt i kroppen snarere enn i hodet. Det gjelder å opparbeide kroppslige teknikker for hvordan tingene gjøres (learning by doing). Maria og andre barn i familien hennes hadde ikke lært teoretisk om hvordan sauer og geit oppdrettes, eller teori om respekt, høflighet, men de tilegner seg disse kunnskapene gjennom demonstrasjon. Læring foregår, i mange av innvandrernes hjemland, når barna er sammen med eldre barn eller voksne. De lærer hvordan man løser forskjellige oppgaver. Innenfor tradisjonsbaserte samfunn er sosial interaktivitet i alminnelighet

basert på hierarkisk diskurs, under-egalitet hvor man underordner seg gruppen og Gud, basert på personlig og familiebasert organisasjon, religiøse, familie/slekts-baserte, kollektivistiske (Eriksen & Sørheim, 2003)

I motsetning til tradisjonell kunnskapsformidling kan vi sette det moderne samfunn, slik som Norge, med sine standardiserte utdanningssystemer som hele tiden må tilpasses til utvikling av arbeidsmarkeder. Det blir nødvendig å utarbeide språkbaserte, skriftlige læremidler for at folk tilegner seg den nødvendige kulturelle kunnskapen. Mens læringssystemet som Maria vokste opp med er kjennetegnet av «learning by doing», er nordmenn avhengig av skriftlige manualer og oppslagsverk. All kommunikasjon er språklig.

Spranget fra en slik læremetode til den norske skolen basert på språk og etter hvert skrift, kan det være anstrengende. Moderne samfunn er egentlig preget av å være industrialiserte, egalitære, byråkratiske, ikke-religiøse, kjernefamiliebaserte, individ-, skyld- og rettighetsorienterte (Eriksen & Sørheim, 2003). Det å gå på voksenopplæringscenter for å tilegne seg norskkunnskaper handler, for mange elever, om å gjøre et skritt fra tradisjonell læremåte til moderne læremåte. Det gjelder å skape ny mening.

III.3.2 Norsk skolekultur:

Innenfor noen ikke-vestlige innvandrerfamilier er fedre, onkler og storebrødre autoritetspersoner, og skal behandles med respekt. Hvis det mangler respekt, følges det fysisk avstraffelse. Maria er fra et katolsk miljø, hvor hun har opplevd en muntlig tradisjon. Ismael har sine røtter i muslimske miljøer hvor læring er eventuelt innrettet mot pugging og utenatføring, noe som blant annet skyldes den store vekt som legges på innlæring av suraer (vers) fra koranen. Maria og Ismael må begge lære noe om den moderne norske skolens idealer som legger vekt på at innvandrere som går i norsk skole oppdras til å bli kritiske og spørrende. Kunnskap er et resultat av konstruksjon-diskusjon, med andre ord er kunnskap resultat av interaktivitet.

Maria fortalte om at da hun gikk i kirke for katekisme, var det en reservert egne sitteplasser for jenter og for gutter. Ismael fortalte også om at det var viktig at læreren i muslimske miljøer var mann. Maria og Ismael skulle ha flyttet tanke fra kjønnssegregert forståelse til kjønnsblanding. Ettersom de fleste lærerne på voksenopplæring er kvinner, kunne det forventes at det ville være vanskelig for Maria og Ismael å oppfatte disse kvinnelige lærerne som skikkelige

autoritetspersoner (Eriksen & Sørheim, 2003). De nye holdningene til Maria og Ismael viser at de har skapt ny mening gjennom interaktiv deltagelse i det norske skolesystemet.

III.3.3 Tenke – uttrykksmåte:

Noen av de som har lang erfaring i språkopplæring sier at det å lære et nytt språk egentlig er å lære en ny måte å tenke, men veldig mange insisterer på at det å lære et nytt språk er å lære en ny måte å uttrykke seg. I all fall ser begge sidene av denne diskursen språket som et instrument som uttrykker en felles referanseramme og en kollektiv kunnskap. Tankemåten man innehar påvirker måten man snakker på. Dahl (1987) trekker frem Kaplan (1966) som understreker at måten å tenke og måten å uttrykke seg på henger nøye sammen. Fokus kan rettes mot de tre modellene som er beskrevet Dahls verk, nemlig lineære-, sløyfe-, og spiralmodell.

III.3.3.1 Lineær modell:

Det som karakteriserer denne modellen er at når en tanke uttrykkes, skjer dette på den mest direkte måte. Lineær kommunikasjon går rett på saken. Med andre ord, gjelder det her å være direkte, klar, konsis; og uten snikksnakk.

I forbindelse med at de elevene som forbereder seg til å ta den siste eksemnen på voksenopplæring skriver stil i klasserommet, har lærer Ola insistert på at elevene må øve seg på å si tingene som de er, å kalle hund for hund. Ola fortsatte med å si at når d skulle skrive stil, måtte de prøve å holde seg til fakta, og bruke korte og konsise setninger. Prøv å sikte rett på målet, og trekk bare inn momenter som underbygger det dere vil få til.

Dette kravet på å være direkte og konsis kunne også sees da Ola startet en ny dag i klassen eller uttrykte seg til daglig. Han pleide å legge bøker på bordet og startet hvert kurs med å si hva det skulle handle om. Salamu sa at lærere der hun kom fra er vant til å gå rundt før å få vite hva lærer egentlig skal undervise om denne dagen.

Denne uttrykksmåten hvor det gjelder å være direkte kan sammenlikne med formen syllogisme. Et eksempel på en syllogisme kan se slik ut: Alle innvandrere går på norskkurs; Salamu er innvandrere; Altså går Salamu på norskkurs. En syllogisme er bygd opp av to premisser. Ut fra disse premissene trekkes en direkte konklusjon. I følge Dahl (1987) dreier det seg om en logisk, lineær tankerekke som ofte er i bruk i skriftlig kommunikasjon.

III.3.3.2 Sløyfemodell:

Natasha liker å fortelle morsomme historier i klasserommet. Hun er fra Tanzania og har to barn. Når hun snakker, begynner hun i de fleste tilfellene med å le og repetere noen ord (blanding mellom swahili og engelsk) som ikke har noe å gjøre med det hun skal si til oss. Før hun har kommet til saken, har de andre elevene i klassen begynt å lure på hva skal hun si nå.

En dag skulle hun fortelle oss om sine opplevelser fra de første dagene på voksenopplæringscenteret. Hun brukte mye tid for å si hvordan de hadde det i familien hennes, hvem de møtte og hva de snakket om på bussen. Til slutt, fikk hun ikke nok tid til å si mer om de første opplevelsene på voksenopplæringscenteret. Denne uttrykkemåte er annerledes enn den som brukes i lineærmodellen. I stedet for å holde seg til fakta, foretrakk hun å vise en velbehagelig side eller beskrive en følelse.

Nuri er fra Afghanistan. Da han formidlet sine opplevelser på voksenopplæringscenteret, fortalte han mye om krig i hjemlandet sitt og hvordan de rømte ut av landet. Deretter snakket han litt om venner som pleide å være med på diskotek. Etter en stund kom han tilbake til saken. Nuri viste en talemåte som er preget av små sprang. Han gikk rundt, berørte samtaletemaet for så å forlattede igjen. Han bevegde seg mot tema Han skulle snakke om, selv om hans diskurs var avbrutt av en slags «sløyfer» som ikke er knyttet til saken.

Roksana er fra Russland, og ble også bedt om å formidle sine første opplevelser på skolen. Hun sa at da hun presenterte seg på administrasjonen som ny elev, stod ansatte opp og førte henne rett til tredje etasje der hun norskkurset hun skulle følge ble holdt. Hun hilste på lærer og presenterte seg selv til resten av elevene i klasserommet. Hun sa at hun måtte innrømme at hun følte seg sjenert og spent fordi det var første dag på en ukjent skole. Hun konkluderte med å si: «det var det». Denne måten å uttrykke seg på er forskjellig i forhold fra uttrykksmåten som var brukt av Natasha og Nuri. Hun gikk rett på saken, mens de andre brukte omveier. Roksana er rangert i lineærmodellen, mens Natasha og Nuri faller i sløyfemodellen.

Gabriel er fra Chile. Han brukte mye slike begrep som «ja», «ja», «nei» «nei» og «kanskje». Av og til refererer han til Gud. Man kan si at Gabriel viser litt mer personlige forhold i sine fortellinger, som understreker at hans talemåte kan føres under sløyfemodellen.

Mens lineærmodellen sorterer og rangerer premisser for å trekke en logisk konklusjon på en måte som er direkte, er sløyfemodellen, først og fremst, knyttet til måten premissene blir sagt og omstendighetene som er knyttet til premissene under kommunikasjon. Det er ikke hva man

sier som teller, men «vendinger» i kommunikasjon som aktører kan bruke for å komme frem til en konklusjon. (Kaplan,1966: 1-20; Dahl,1987: 97-100; Nielsen 1995:136).

III.3.3.3 Spiralmodell:

Vi satt i pc-salen og var nesten ferdige for dagen. Vi planla å ta en tur borte fra skolen om en uke. Vi snakket om hva vi skulle ha med når vi skulle på tur og ble enige om at vi skulle ha med noe spise og drikke.

Læreren ba Yayo om han kunne lage en kake for alle sammen. Yayo svarte at han gjerne kunne gjøre det, og sa «tusen takk lærer, kanskje jeg prøver». Yayo sørget for at kaken ble klar til den dagen. Da vi gikk på turen, fikk vi spist kaken som Yayo hadde laget for oss. Alle elevene syntes at den var så god at de ville ha oppskriften. Ahmed spurte Yayo om vi kunne få vite hvordan han laget en slik kake. Yayo begynte å le som en gal. Så sa Yayo med lav stemme at han selv ikke kunne lage kake. Han kommer fra et land hvor kake ikke var populært. Han innrømte at han spiste kake for første gang i Norge. Så dessverre kunne medelevene ikke få oppskriften av ham.

«Da lærer ba meg om å lage kake kunne jeg ikke si nei, fordi det skulle ha vært uhøflig». Yayo fortsetter å si at etter hans kultur pleier man bare å si «kanskje» eller «jeg vet ikke» i stedet for «nei» i et slikt tilfelle.» Læreren og de andre i klassen hadde forstått at Yayo var i stand til å bake kake.

En dag skulle jeg skrive ut et dokument. Jeg gikk til resepsjon for å låne en printer. Da jeg var ferdig, satte jeg meg til å prate litt med de ansatte. Da kom Suza inn. Han er fra Tibet. Han banket på vinduet og presenterte seg for første gang på resepsjon som potensiell kandidat. Han ønsket å få tilbud om studieplass på norskkurs.

Suzi begynte å fortelle hvordan han rømmet ut av landet og hvor han oppholdte seg før han kom til Norge. Han fortalte blant annet om hvordan han lærte de nye bokstavene i vertslandet, og hvordan han klarte å skaffe seg en jobb. Han fikk en jobb fordi han lærte språket i vertslandet. Han gjentok mange ganger at «jeg klarte det» på grunn av språket, og «Jeg klarte det» på grunn av jobb. De to damene som satt på resepsjon lurte på om hva Suzi egentlig ville si til dem. En av de damene på resepsjon spurte Suzi om han vil ha studieplass. Så sa han: «yes», «yes»! Kunsten for Suzi var faktisk å snakke så mye rundt en sak uten å nevne den at samtalepartner måtte bli kjent med saken gradvis gjennom kommunikasjonen.

I motsetning til de to første modellene, blir saken i spiralmodell omtalt i omskrivende vendinger som til slutt kommer til å indikere på klar måte konklusjon, antyder spiralmodell bare saken i omskrivende vendinger. Selv om saken ikke er omtalt direkte, sikles den inn mer og mer slik at samtalepartnerne får en indirekte forståelse av hva saken gjelder. Ansatte på administrasjon skulle ha forstått at Suzi ville ha studieplass (Dahl, 1988: 100; Kaplan, 1966).

III.3.3.4 Samspillet mellom modellene:

Disse modellene viser forskjellen på uttrykksformene blant folk. Dahl påpeker at folk i Vesten, i stor grad, bruker en lineær modell, mens arabere uttrykker seg gjennom en sløyfemodell, og asiater faller i en spiralmodell.

Det som er interessant er å se hvordan grupper med ulik kulturell bakgrunn bruker disse modellene ut ifra situasjonen. Tendensen til å velge en måte å uttrykke seg på over en annen er å betrakte som kulturelt betinget. Lærer Ola insisterer i forbindelse med å skrive stil at alle må formulere seg rett på sak. Han anbefaler dermed å bruke lineær modell. De elevene som går på norskkurs lærer ikke bare begrep eller grammatikk, men de bygger samtidig en ny modell i deres mentale system. Dette betyr ikke at denne gamle modellen som man hadde fra før, blir fjernet, men begge modeller sameksisterer i samme mental struktur. Når Nori skriver stil på norsk, beveger han seg fra sløyfemodell til å plassere seg i lineær modell. Han beveger seg fra én tenkemåte til en annen på grunn av den sosiale situasjonen han befinner seg i. Men dette betyr ikke at han glemmer Sløyfemodellen som han har fra før. Disse modellene lar seg se gjennom kommunikasjon. Kommunikasjonsmidler kan være verbale eller ikke verbale. Derfor er språket sentralt i disse modellene i den forstand at de er bygd gjennom språk, og oppfattes også via språket.

Hvis språket anses som et instrument for å formidle en tanke, er det i tråd med Dahl (1987) som argumenterer at tanke og språk henger sammen. Det å lære et nytt språk blir å lære ny uttryksmåte. Vår uttryksmåte karakteriserer vår måte å tenke ting på. De elevene som lærer nytt språk, lærer samtidig en ny tenkemåte.

III.4 Kulturell innflytelse:

En elev som går på kurs ved voksenopplæringscenteret har med seg sin egen kulturelle bagasje. Han/hun skal absolutt være påvirket av ny kunnskap gjennom kommunikasjon. Lærer er også

utsatt for en kulturell innflytelse. Både lærer og elever befinner seg altså mellom overlappende kulturelle virkeligheter, nemlig «min» - eller «din» kultur. Det å gå på norskkurs, belyser dermed forholdet mellom kontinuitet eller diskontinuitet i den forstand at eleven er på vei fra sosial isolasjon til å oppnå sosiale nettverk. I alle fall er kulturell innflytelse reel for både elev og lærer.

III.4.1 Kontinuitet - diskontinuitet:

Plutselig gjesper Sofia i timen. «Er du sliten?», spurte lærer Nasiru. Sofia ler og svarer at menneske likner på et batteri. Jo lenger man bruker et batteri, jo mindre strøm blir det. Derfor lades batteri ofte. Lærer Nasiru sier at han skjønner hva Sofia mener. Elevene og lærerne starter dagen om morgenen med mye energi, men etter hvert, så lenge denne energien er i bruk, blir det mindre. Derfor fortjener vi pause nå, sier læreren Nasiru.

Da det ble pause, gikk jeg med Ahmed til kantina. Vi valgte en plass ved et bord i nærheten hjørnet. Tre andre elever ble med oss etter at de hadde hentet kaffe. Vi fikk en spontan prat. Ahmed fortalte oss om at han ikke kunne drikke norsk kaffe fordi den er for sterk. «Drikker du øl?», spurte Rosaria. «Ikke øl heller. Jeg drikker fortsatt te fra hjemlandet mitt. Jeg må ta vare på meg selv. Det finnes også norsk mat som jeg ikke kan spise nemlig svinekjøtt, agurk, pølse også videre».

Muhamed avbrøt ham og gikk videre til å si at han hadde vært på koranskole der han måtte pugge mange «suraer» (vers). Det var ikke lov for elevene å diskutere eller komme med egne synspunkt i timen. Opplæringen i denne kontekst handlet egentlig om å repetere og repetere det lærer sa. Men her på voksenopplæring i denne skolen er det bare samtaleundervisning; læring foregår gjennom dialog mellom lærer og elev, mellom elev og elev. Rosaria, som ikke er vant til å snakke mye i timen sa at hennes lærer snakket så sakt at alle kunne følge med. Plutselig ringte det med klokkene og vi reiste oss fort og tok heisen til fjerde etasje hvor klasserommet vårt var.

Ahmed og Muhamed hadde vært i en annerledes skole med en annerledes skolekultur. Siden de nå går i en ny og uvant norsk skole, er tidligere tillært sedvaner, tradisjoner, skikker og normer ikke lenger gjelder.

En rekke nye handlinger og holdninger må tolkes på nytt. Elevene er nødt til å forhandle fram mening i de nye kommunikasjonssituasjonene. Mens plikt og lydighet kanskje forutsetter

kontinuitet, kreves det i alle fall en åpen og legitim aksept av de andre normene som er knyttet til universelle verdier. Idéen om å finne igjen seg selv impliserer, etter Gullestad, diskontinuitet (Gullestad 1996: 224). Noen vil beholde sin kultur, tradisjon og verdier, men man må ta hensyn til den nye kultur som består av det nye samfunnet man introduserer seg i. Det dreier seg om tema som gjelder kontinuitet og diskontinuitet. Dette er behandlet i detaljer når man studerer tema integrering.

III.4.2 Sosial isolasjon og sosiale nettverk:

I dette klasserommet som jeg pleide å være i, var det elever som nærmet seg å måtte avlegge den siste prøven. De hadde relativt mye norskkunnskaper og vi hadde hatt levende samtaler sammen. De var fra mange forskjellige land, og hadde variert utdanning fra før. Da elever kommer inn i klasserommet, kunne hver enkelt sitte hvor de ville siden det ikke var faste sitteplasser.

Jeg observerte ganske ofte at damene satt på én side og menn på den andre siden. Damene fra Russland var vant til å sitte sammen, og de fra Filippinene valgte som regel å sitte sammen også. Menn fra Etiopia og fra Eritrea gjorde det samme. En elev fra Tibet hadde ikke fast plass, selv om han ofte satt ved siden av menn fra Eritrea og av og til menn fra Iran. En afrikansk dame som av og til var i timen, satt også med andre damene, men alltid på samme plass. Hun var av og til med de russiske damene, av og til de filippinske. Selv om alle kunne norsk, hadde hver gruppe tendens til å prate på eget språk.

I kantina observerte jeg også at de fleste elevene tok plass etter det landet de kom fra, men i midten av rommet sto et bord hvor elever som hadde høyere utdanning pleid å sitte sammen. Disse elevene er fra universiteter og andre høye skoler som kommer for å lære norsk språk. Disse elevene kommer til Norge gjennom studentutveksling og når de er ferdig med utdanning, regner med å søke om jobb i landet. Derfor må de lære norsk. Vi ser her at disse elevene ikke grupperer seg etter opphavland, men etter utdanningsnivå, og heller enn å kommunisere på morsmål, kommuniserer de på engelsk. Blant denne gruppen, er det elever fra India, Uganda, Somalia, Iran, Kenya, Nigeria, Pakistan, Etiopia også videre. I denne gruppen sitter damer og menn sammen.

Jalili er fra Afghanistan og pleide å ta imot telefonsamtaler, til og med i klasserommet. Han pratet ofte med familie i Afghanistan. Da jeg spurte ham om hva han vanligvis gjorde på fritiden svarte han at han bare likte å prate i telefonen hele tiden, og besøke venner fra Afghanistan.

Hassan er fra Somalia. Han fortalte meg at de som er fra Somalia går på en somalisk pub som ligger i nærheten av Moskéen i sentrum. «Vi møtes der ofte for å spille biljard, kort eller drikke te, mens våre fruer står for husholdningen og passer på barna. Der snakker vi somalisk språk».

Jeg fikk også mulighet til å følge de elevene som er døvstumme. De hadde egen avdeling, lenger bak elevbiblioteket. Rosa var en av dem. Hun er en hyggelig dame og smilte ofte. Hun fortalte via tolk om hvordan hun lærte å kommunisere med sin omgangskrets i hjemlandet. Rosa sa dette: «Jeg lærte lokalt tegnspråk for å kommunisere med omgivelser. Læreren min var pappa fordi mamma ikke var godt nok flink. Etter hvert, fikk jeg jobbet i familiebutikk i vår landsby. Da jeg kom til Norge, følte meg litt sosialt isolert fordi tegnspråket som jeg kunne var bare lokalt. Jeg følte meg ikke bare isolert, ensom, men jeg anså meg selv som mindre menneske, fordi jeg ikke kunne kommunisere med medmenneske. De andre anså meg kanskje som tankeløs, meningsløs, mens jeg hadde noe mening å bringe ut. For komme over denne sosiale isolasjonen, måtte jeg lære norsk tegnspråk. Nå kan jeg kommunisere med lærer. Selv om det ikke er mange døvstum fra Somalia, så kan jeg kommunisere med både andre døvstumme fra andre land, og resten av norske omgivelser. Kommunikasjon er en av de måtene som jeg bruker for å gå over denne sosiale isolasjonen»

Fuglestad (1991) siterer Fiske for å skille mellom to hovedretninger innen kommunikasjonsteori, nemlig prosess-retning og semiotisk prosess. For det første, er kommunikasjon innenfor prosess-retning sett som overføring av budskap. Idealet er at budskapet kommer fram til mottaker med samme mening som det har sendt med.

I motsetning til dette, er kommunikasjon innenfor semiotisk prosess produksjon og utveksling av mening. I dette perspektivet er det nær kobling mellom kultur og kommunikasjon. Her tilskriver alle tenkende mennesker mening i det de kommunisere til hverandre. Denne meningen som produseres parallelt med kommunikasjonen selv, blir påvirket både av situasjon av kulturell bakgrunn, og ikke minst av personlig historie (Fuglestad, 1989 og 1991).

Disse elevene har ikke anledning til å være sammen med norske folk, unntatt de som er gift med nordmenn. De har derfor ikke anledning til å bli kjent med nye mennesker. I klasserommet sitter de etter kjønn, språk, land, utdanning, eller fellestrekk som kan utgjøre grunnlag for gruppedannelse. På mange måter forblir de derfor fanget i en sosial isolasjon. Slektskap og familie er viktige utgangspunkt for sosiale relasjoner for mange elever som går på denne skolen. De som har samme tradisjon, samme skikker, samme språk, beholder også sosiale relasjoner.

Prosess-retning, siden kommunikasjon her er utveksling av eksisterende meninger, må skje gjennom et eksisterende grunnlag for sosiale relasjoner. Sender og mottaker som deler et meningssystem skape sosial nettverk. Budskap inneholder mening og det blir dermed utveksling av mening mellom sender og mottaker. Den andre retningen innen kommunikasjonsteori, semiotisk prosess, handler om at mening produseres før den utveksles. Selv om alle aktører tenker og utveksler mening, er forskjellene å finne innenfor kulturell bakgrunn. Men uansett denne forskjellen ser vi at kommunikasjon brukes for å etablere sosiale relasjoner. Disse sosiale relasjonene fører til å bygge sosial nettverk. Mening er sentral fordi aktører tenker.

III.5 Rollespill:

Lærer Flora liker å ta elever med elevene på tur. Hun synes at det er en god måte å bli kjent hverandre på. Når vi er ute, får vi mulighet til å prate mer naturlig. «Vi ler, og vi koser oss, og dette blir en anledning til å kjenne noen sider av oss», sier Lærer Flora. «Jeg er lærer i klassen, men utenfor skole, ønske å bli venn til dere. Derfor har vi vært ute på tur ofte». Hver gang tok hver enkelt med sin egen mat og drikke. Det hendte ofte at noen kom med kake som vi delte oss imellom med glede. Lærer pleide å sitte med oss på gresset og snakket om en rekke ulike temaer.

I forbindelse med den siste turen i skogen, fikk vi snakket om noe spesielt, akkurat som om vi holdt på å si adjø. Flora sa at denne skolen ga mulighet til å tilegne seg norsk samfunnskunnskap, men samtidig vennskap. Abubakar avbrøt Lærer Flora og sa at «vi har sjanse til å ha deg som lærer. Du har kunnskapsrik erfaring. Du bruker klare forklaringer i timene, og har alltid noe spesielt å fortelle oss når du introduserer timen i klassen. Det vi er glad for. Du har en god måte å kombinere både vitenskapelig og menneskelig sider i timen.» Da ble det en stillhet som viser at noe viktig var sagt. Vi tok bildet som suvenir. Vi gikk videre inn i skogen.

Dahl trekker frem Erving Goffman (1992), som viser hvordan aktører tolker sine egne roller, og hvordan de også gjør sitt beste for å forstå og forholde seg til medspillernes strategier. «Vi er ikke den vi er i kraft av oss selv, men i kraft av våre relasjoner til andre» (Dahl, 1987:145). Lærer Flora forandret seg etter å ha møtt elever. Goffman skiller mellom situasjoner som utspilles i sceneområdet (frontstage), og situasjoner bak kulissene (backstage). Dermed blir

sosial status og rolle viktige begreper i det sosiale spillet som jeg vil ta opp i denne sammenheng.

I tillegg finnes det i Goffmans verk et forord av Fedrik Barth som jeg tar for meg for å belyse denne delen. Barth sier at gjennom rollespill utdypes vår forståelse av medmennesker, samfunn og oss selv. Vi kan lære hvor sammensatte vi selv er og hvor avhengige vi er av våre medmennesker for å realisere selv det som vi føler er vårt dypeste, egentlige «jeg». (Goffman 1992: 8). Relasjonen mellom lærer og elever er en relasjon mellom det overordnet og det underordnet. I timen er en viss status og en viss rolle tildelt både lærer og elever fordi deres relasjoner finner sted på et sceneområde. Da de var ute på tur, sa de hverandre det de ikke kunne ha sagt i timen. Hvis lærer Flora skaffer seg vennskap, så realiserer hun sitt selv, hvilket blir annerledes i forhold til hva det var før inngåelsen av vennskapet. Ved å gjøre noe med andre, skaffer man seg noe nytt. Ved å gjøre noe sammen, skapes det ny mening.

Med utgangspunkt i sosial forståelse, er sosial status et trekk som en person innehar som gir vedkommende visse rettigheter og plikter. En lærer som Flora på voksenopplæringscenteret har rett på lønn så lenge hun gjør sin plikt som består i å undervise elever. Abubakar har rett til å gå opp til norskprøve og få sine kunnskaper vurdert fordi han har fulgt norskundervisningen og jobbet med lekser. Ahmed er elev selv om han er utdannet tannlege og har et kontor i byen. Innenfor antropologi defineres status som den posisjonen en person oppnår eller blir tilskrevet i samfunnet. Abubakar er elev som de vanlige elevene, men samtidig er han representanter i klassen. Selv om vi var ute på tur, og fjernet fra det stedet hvor disse sosiale rollene var rotfestet, forblir læreren en lærer med sin status, og eleven en elev med sin status. Men det ble noe forandring når det gjelder sosial rolle (Goffmann, 1992)

Det å inneha sosial rolle er å handle ut fra ens status. Dette innebærer visse forventninger til atferd, holdninger og verdier. Det forventes at lærer Flora spiller rollen som autoritær, liberal eller vennlig, men læreren forventer at elevene oppfører seg skikkelig, og er innstilt på å lære. Slike roller er komplementære; de opptrer i par. I nåværende tilfellet vil dette si lærer i forhold til elev, overordnet i forhold til underordnet. Når vi er i klasserommet, er lærer overordnet, og lærer Flora oppfører seg slik fordi hun er i «sceneområdet». Men når vi er ute på tur i skogen, deler vi kake og drikke og koser oss. Vi er bak kulissene. Forventningene vi har til hverandre når de det gjelder å spille ut våre roller er fortsatt tilstede, men er avslappet. Der vil vi kunne ha kjennskap til hverandre i andre rollesammenhenger fordi vi er i en annen sosial kontekst, en annen sosial situasjon. Lærer får en tilbakemelding om hvordan hun oppfyller sin lærer-rolle,

men samtidig får Flora vite idéen om seg selv. Bak kulissene vil vi bygge vennskap og skaper nye typer sosiale relasjoner. I denne sosiale konteksten skapes mening.

III.6 Samspillet lærer - elever:

En dag måtte elevene bruke første time på å presentere en oppsummering av nyheter som de hadde sett på fjernsyn i helga. Hver elev fikk et par minutter på seg til å fortelle om nyhetene, og svare på eventuelle spørsmål. På denne måten, fikk elevene øvd seg samtidig på norsk språk, geografi, norske samfunnskunnskaper, og andre norske verdier. I forbindelse med nyheter om en ulykke i Sverige der en norsk buss var involvert, avbrøt læreren for å undervise i geografi. Hva betyr Norden? Skandinavia eller Norden, hvor mange land? Hva heter en person fra Norge? Eleven Sami svarte med høy stemme at en person fra Norge var en «nordmann». Muhamed spurte om hvorfor det ikke sies «Norddame» da? Og alle elevene begynte å le.

Lærer Malawi tok utgangspunkt i denne nyhetspresentasjonen for å orientere undervisning mot norsk politikk. «Hva betyr demokrati? Hvem er nummer 1. i regjeringen? Hvem velger Statsministeren?» Samtidig underviste han også norsk begrep i matematikk. Malawi stiller blant annet slike spørsmål: «Hvor mange er vi i klassen? Hvor mange fingrene har vi? Hvis noen mangler en finger, hvor mange fingrene blir det? Hvor mange bokstaver er det i dette ord: «karamell»: 1-2-3.... Hva er forskjell mellom «ni» og «ny»?

En elev, Nasiru, fortalte plutselig i timen om en spesiell buss som han hadde sittet på i sentrum. Nasiru lurte på om denne bussen hadde motor eller ikke, fordi han ikke hørte motorbråk. Lærer Malawi svarte at det var en el-buss som bare bruker strøm. Det finnes også hybridbuss som bruker både strøm og drivstoff, og det er busser som bruker gass. Med bruk av slike typer busser er fokus rettet på å redusere forurensning. Lærer Malawi og elevene spiller komplementære roller av interaksjon i dette klasserommet. Lærer underviser, og elever tilegner seg kunnskaper med å delta aktivt. De utvikler seg gjennom interaktivitet i klasserommet.

Joan Kelly Hall & Lorrie Stoops Verplætse (2000) trekker frem Smagorinsky & Coppock (1994) som omtaler hvordan andre språk læres gjennom interaksjon mellom lærer og elever i klasserommet. De fremhever at det er en nær kobling mellom læring og utvikling. I måtene man realiserer sine aktiviteter med andre, gjelder det ikke bare å forbedre egen individuell utvikling, men snarere former og omformer man andre fundamentalt. I aktiviteter som realiseres gjennom samhandling eller de kommunikative virkemidler vi bruker sammen med andre for å engasjere

oss i dem, finner vi de meste omfattende instrument for å utvikle felles oppmerksomhet, samarbeide med andre, og gripe inn i våre egne mentale prosesser.

Gjennom interaksjons aktiviteter i klasserommet former lærer elevenes utvikling på følgende måte: For det første, gjør lærer fremtredende for elevene visse egenskaper av samfunnet som er representert innenfor sine klasserom, og de gir modeller av hva lærer anser som nødvendige kommunikative handlinger, og måter å skaffe seg handlinger som de gjør. For det andre formidler lærer både kvantitet og kvalitet av mulighet som elever synes å være nødt til å delta i og lære av aktivitetene. Ved å gjøre dette, synliggjør de sine egne holdninger til aktiviteter, og motiverer elevene å engasjere seg i dem. For det tredje er det i og gjennom interaksjon i opplæring at lærer skaper felles innsats som lar elever oppnå prestasjoner (Kelly & Lorrie, 2000:141)

Lærer Malawi og hans elever konstruerer kunnskap rundt pågående hendelser. De tar utgangspunkt i nyheter fra fjernsyn eller finner tema i det daglige liv. Både lærer og elev skaper en felles oppfatning av det som er relevant. Malawi dirigerer og orienterer interaktiviteter i klassen som om han var en kommandant. Malawi får elevene til å flytte fra et punkt til et annet i timen, og får dermed elevene til å øve seg på å bruke kunnskapene som er opparbeidet sammen. De skaper sammen i timen kunnskap innenfor en begrenset tidsperiode.

Når lærere oppmuntrer til interaksjoner og gruppediskusjoner i timen, oppfordrer de fremveksten av et felleskap. Lærerne tar på seg rollen som informasjonsmeglere, og elevene blir aktivisert og aksepterer dermed den hierarkiske holdningen. Lærere spiller denne rollen, og samtidig som de må bringe kunnskap inn i klasserommet, og dermed blir grunnlaget som muliggjør produksjon av interaktiv mening tilrettelagt. Det er dette samspillet mellom lærer og elever som skaper interaktiv mening i klasserommet. Det er også relasjon mellom elev og elev som kan gjøre oss nysgjerrig.

III.7 Samspillet elever - elever:

John er fra Eritrea, og Willy er fra Etiopia. De er vant til å sitte sammen i klassen. De har ofte noe å si seg imellom mens lærer holder undervisning. John går på voksenopplæring, samtidig som han har praksisplass på Trondos A/S (Coopsbutikk) to ganger i uka. Han har fått mulighet til å bli vikar. Sjefen ringer av og til John for å be ham om å jobbe når butikken trenger en ekstrasjehjelp. Dermed får John en ekstra mulighet til å praktisere norsk, samtidig som han tjener litt ekstra penger.

Willy har også hatt praksisplass på en Rema 1000-butikk som ligger langt unna stedet han bor nå. Det tok ham cirka en halv time med bussen å komme seg dit. Han forventer ikke at sjefen kan ansette ham fast, men han er glad for å kunne gjøre seg erfaring med jobbmarkedet i Norge.

Når de er sammen på skolen liker de å prate om hvordan arbeid er kombinert med språkopplæring. John sier at det hjelper å gå både på skole og på jobb. «Jeg har ikke bare fokus på det vi lærer på skolen, men jeg har også en annen måte å praktisere språk. Med andre ansatte har vi muligheter til å snakke sammen. Det hjelper ganske mye å følge med de daglige naturlige samtaler. Av og til henvender kunder seg til meg for et eventuelt kort spørsmål. Jeg møter mange forskjellige norske kunder som, under dialektinnflytelse, uttaler norsk språk helt forskjellig. Men utfordring er at jeg ikke får korrigert av noen dersom det er noe feil. I alle fall er det noe språk som fikses i tankene mine.» John sier at elevene jobber i klasserommet med teknikk i grammatikk: «vi får forskjellige oppgaver blant annet adverb, konjunksjon, komparativ og superlativ setninger. Lærer er der for å rette opp eventuell feil. Men når man er på praksisplass er det ikke mulighet til å bli korrigert. Det gjelder bare å klare selv.»

«Vi prøver å snakke norsk oss imellom. Min venn Willy er fra Eritrea. Vi har samme interesse. Vi vil lære norsk og litt senere kan vi komme i jobben. Når vi i klassen snakker om tema som kan refereres til mulighet til å skaffe seg en jobb, er det interessant for oss. Derfor fokuserer vi ofte på egen erfaring, andres erfaring, egen og andres målsetting, sosiale forhold.»

I løpet av en pause fikk jeg være med en gruppe elever som pleide å ta en røyk utenfor døren i denne første etasje. De var fra forskjellige land og snakket derfor ofte norsk seg imellom. Azizi er fra Afghanistan, men han hadde bodd mange år i Russland, og snakket russisk flytende. Før jeg ble kjent med ham, hadde jeg inntrykk av at han var fra Russland. Da jeg spurte ham om hvor han kom fra, svarte han at han følte seg russisk fremfor å være afghan. «Men nå er jeg giftet med norsk dame, føler jeg meg norsk.» Han tilføyde at han var konvertert til den lutherske kirke. Etter denne samtalen, gikk vi inn i kantina for å spise lunsj.

Sosiale forhold mellom elever på voksenopplæring utgjør også mulighet til å tilegne seg nye kunnskaper. Elever tilegner seg ikke bare kunnskaper ved hjelp av lærere, men også med å holde en pågående kontakt med andre elever. Derfor vil jeg fokusere nå på individuelle faktorer og identitet som settes i samspill blant sosiale relasjoner på skolen.

Svane (2004) understreker i hennes verk «*interkulturell dynamikk i kulturmøtet*», at egen erfaring, andres erfaring, situasjonen, egen og andres målsetting, samspill og sosiale forhold er viktige i det sosiale spillet overfor andre mennesker. Det handler om å vurdere forskjellige

holdninger og verdier i interaksjon. Når Willy og John deler synspunkter om praksisplass og diskuterer hva de liker eller ikke liker, gjelder dette ikke bare kunnskaper om å komme i jobben, men det handler også om å tilegne seg nye trender, nye talemåter, og ny oppførsel. Slik sett er kunnskap hele tiden utsatt for «forhandlinger» mellom mennesker i samspill.

Elever deler kulturelle elementer med andre elever, og velger ut fra situasjonen og deres posisjon i den hva som skal gjøres gjeldende i et konkret møte eller hendelse. Vi består av det vi har tilegnet oss før, og det vi plukker nå gjør oss aktive i å velge det som passer å dele i den ene eller andre sosiale konteksten (Båtnes, 2012).

Ingrid Piller er inne på en tilsvarende argumentasjon når hun siterer B. Street, som fremhever at man kommer til en annen forståelse av kunnskaper hvis man tenker på kunnskap som handling (Piller 2011:84). Hvis man trekker frem kunnskap som handling, da endres begrepet fra å være en avgrenset gjenstand til en prosess. Så kunnskap, i stedet for å være prosess, blir konstruktivistisk. Denne konstruktivistiske kunnskapen er egentlig noe som eleven utfører eller konstruerer, oftest i samspillet med andre elever (Skeie 2006:189). Elever konstruerer ikke kunnskap i et vakuum (tabula rasa), men de har en kulturell bakgrunn. De har erfaring, personlig historie, utdanning, verdier og så videre. Når de gjør noe sammen, konstruerer de kunnskap.

Det er ikke bare sosial kontekst eller omgivelser som teller i denne sammenheng. Ekman (1984) vektlegger også de individuelle faktorer som kommer i spill når elever gjør noe sammen. Persepsjon, som er hvordan elever observerer og danner seg inntrykk, handler om hvordan de oppfatter og tolker inntrykk som de får via sanser: syn, hørsel, lukt, smak og berøring. Når John og Willy sitter og leser, er oppmerksomheten deres knyttet til lesningen. De lærer norsk med den hensikt å få jobb i fremtida. Derfor vil de bare høre om tema relatert til hvordan man kan få jobb. Kognisjon er hvordan elever tenker og tar beslutninger. Ofte tillegger de samtalepartnere meninger og holdninger som de ikke har, men som kan bli reelle nok i egne øyne. De ser det de velger å se, og erfarer det de tidligere har erfart. De anvender helst egne målestokker. Emosjon er hvordan de føler. Elever har følelser som uttrykkes forskjellig. De uttrykkene kan ha ulik betydning etter hvordan de er blitt sosialisert inn i en kulturell sammenheng. Disse individuelle faktorene kommer frem i samspillet når de uerfarne elevene får mulighet til å bruke de tilgjengelige midlene for å utvikle relasjoner med de mer erfarne elevene i opplæringskontekst.

Kelly (2000:204) trekker også frem McKay og Wong (1996), som indikerer at et aspekt ved identitet kommer inn i samhandling mellom elev. Elevene er ekstremt sammensatte sosiale

vesener med et varierende mangfold, motstridende behov og ønske. Elevene har skiftende individuelle og sosiale identiteter i forhold til ulike diskurser. Norton vektlegger hvor viktig relasjoner elever imellom er i en språkopplæringskontekst. Han sier at en investering i språkopplæring er også en investering i elevens egen identitet, som endres over tid og rom. (Norton, 1997: 411; Peirce, 1995). Endringer på tvers av tid og rom varierer med effektiv interaktivitet og med konkrete samtalepartnere og grupper.

III.8 Sosialantropologi og kropp:

I introduksjonsprogrammet er noen dager i uka reservert til praksis. Det betyr at elever, istedenfor å gå på skolen som vanlig, er plassert på en arbeidsplass, både i offentlig og privat sektor. Hensikten med dette er å få elevene til å lære seg hvordan det norske arbeidsmarked i virkeligheten fungerer, men det blir også en konkret anledning til å praktisere språk på i en mer naturlig setting.

I denne sammenhengen har John fått praksisplass hos Trondos hvor han går 2 dager i uker, hvor han sier at han trives godt. Han jobber enten formiddager eller ettermiddager. Han har en kamerat som er fast ansatt i butikken. Hans navn er Jessy og kommer fra Chile og de to er ofte sammen på arbeid. Når John går ut for å røyke, blir Jessy med for holde ham med selskap, selv om han selv ikke røyker. John beskriver Jessy som lang sterk. Han er vanligvis i godt humør. Han liker å smile og finner ofte hyggelige ord å si når han møter folk.

En gang spurte John ham om hvordan han pleide å bruke fritiden sin. Jessy svarte at han hadde abonnement på treningssenter hvor han gikk regelmessig. «Siden jeg begynte å trene, føler jeg meg sterk, og kroppen min har hatt en annen form. Hele kroppen min har forandret. Musklene mine har utviklet, og måten å kle meg på er annerledes.»

John ble forført av denne måten å bruke fritiden på, og hadde også tenkt på å melde seg inn på treningssenter. Han prøvde å ha selvdisiplin i forhold til å trene regelmessig og spise sunn mat. Etter hvert, la John også merke til forandringer både i og på kroppen sin. Smidighet og omgjengelighet kommuniseres gjennom et naturlig smil som sjarmerer de fleste som møter ham. Ansiktet hans er helt brun, og rynkene har etter hvert blitt borte. Musklene hans vokste seg store, og hele kroppen forandret seg så mye at John var nødt til å kjøpe nye klær. John har ofte på seg en boblejakke i stedet for de vanlige jakkene fra den tida han bodde på asylmottak i Tanum. Han bruker dongeri av merke «Wrangler» og skjerf og joggesko av merke «Adidas».

På skolen er han vanligvis i godt humør. Det er hyggelig å møte ham, og han liker å få andre til å smile i klasserommet. Mens John prøver å imitere sin kamerat Jessy, prøver andre elever å etterligne John. På denne måten ble Jessy et forbilde for mange. Dette forbildet som Jessy utgjør gjennom John, har vært en målsetting for Muhamed og Fransis. De har bestemt seg for å avslutte fotballtrening med intensjon om å starte med styrketrening. Det blir flere og flere i klassen som snakker om trening, helse og kropp. Når det blir friminutt, utveksles mye informasjon gjennom samtaler i kantina eller ute på tur. Flere og flere i klasserommet søker ikke etter å være sammen med de som er fra samme land, men de som er interessert i å trene. Det innføres en ny kultur innenfor denne gruppen av elever. Med andre ord skapes mening med å ta utgangspunkt i hvordan kroppen bør se ut.

Faiza og Miriam er fra Somalia og går i samme klasse på voksenopplæring. De har en tradisjon som er inspirert av et religiøst verdensbilde, noe som ofte kommer fram i samtale. De pleier å si «Ish`Allah». De har alltid på seg «hijab», og smiler ikke til alle. Når de snakker, er de ikke vant til å se sine samtalepartnere rett inn i øynene, mens Roksana og Karjabara, som er fra Russland fokuserer på samtalepartnere på en helt annen måte når de snakker. Faiza pleier å rette blikket sitt mot gulvet når hun snakker i timen, til og med når hun jobber i med oppgaver i gruppe. Da jeg stilte spørsmål om dette, fikk jeg følgende svar fra Faiza og Miriam:

«Når det gjelder barneoppdragelse er vi forskjellige. Vi har en kultur der vi bærer barnet mye på ryggen. Vi har mye nær kroppskontakt, men ikke så mye øyekontakt. Vi har ikke kultur for det. Hos oss i Somalia, er det uhøflig for barn å se inn i øynene på en voksen. Vi lærer barn at de ikke skal gjøre det». Faiza og Miriam trekker konklusjonen med at «vi kommer på voksenopplæring fordi det er obligatorisk, og norsk lovverk må overholdes. Men det kan være urealistisk å be oss om å være absolutt like i alle områder.»

Men Roksana og Karjabara som kommer fra Russland, har et annet synspunkt. «Mange av oss mener at øynene er nøkkelen til personligheten. Selv om det er vanskelig å avdekke det som ligger innerst i sjelen, er øynene sjelens speil, mener mange i våres kultur. I det Roksana og Karjabara fortalte dette avbrøt lærer oss fordi det ble pause. Vi var sultne, og mange og mange av oss gikk til kantina for å kjøpe mat.

Rwasa er fra Rwanda, og Christian er fra Sør-Amerika. Med dem, bestilte vi kaffe og vafler, og vi fant en liten plass, rundt et bord i hjørnet av rommet. Vi satt der og fortsatte å prate om kroppen. Denne gangen var samtaletema hvordan folk uttrykker seg med forskjellige gestikulasjoner. Rwasa fortalte om håndbevegelser som er vanlig hvor han kommer fra.

Håndbevegelser kan ha ulike betydninger. Rwsa fortalte oss om det han opplevde de første dagene på norsk skole. Ola var en av de skolens ansatte. En morgen vinket Ola farvel til Rwsa med håndflaten vendt nedover. Han måtte dra fordi han hadde en avtale hos tannlegen. Rwsa løp etter ham, fordi denne gesten betyr «kom hit» ifølge rwandisk kultur. Christian lo høyt, og måtte hente servietter for å tørke kaffen han hadde sølt på bordet. Da han kom tilbake med servietter i hendene, sa han til oss at han fikk oppleve det samme da en ansatte på administrasjon vinket på samme måte. Denne ansatte vinket til ham for å hilse, men Christian hadde tolket dette som at den ansatte ville snakke med ham. «Så gikk jeg mot henne med det samme for å vise respekt. Dette fordi gesten oppfattes som 'kom hit' i hjemlandet mitt. Men det var bare en hilsen.»

Sosiale interaktiviteter øves gjennom følelsene, som er kroppsliggjorte gjennom ansiktsuttrykket eller kroppsstillingen hvilket gjør de til aktuelle gjenstander for antropologisk tolkning. Det har vært en stor debatt om dette. Jeg skal ikke gå inn i denne debatten i detalj, men det er viktig å merke seg hvordan en antropologisk tilnærming kaster lys over det vår kropp står for.

Darwin (1982) hevder at menneskelig kroppsstilling er universell siden den er et produkt av primatenes utvikling. Videre hevdet Darwin at følelsene er medfødte og felles for alle mennesker med ulik kulturbakgrunn. Mens noen har delt dette synspunktet med Darwin, har mange andre forskere argumentert at kroppsstillingen og sinnsstemninger er resultat av sosialiseringprosessen. I dette perspektivet vil disse størrelsene varierer fra kultur til kultur. De to synspunktene har noe felles og komplementær. Darwin og andre forskere er enige om at alle mennesker har følelser. Mens Darwin fokuserer på at følelser er felles for alle mennesker, understreker andre forskere at mennesker skildrer ulike uttrykk for sine følelser, og slike følelsesuttrykk er egentlig influert av ens kulturelle bakgrunn. Kroppen presenteres som erfarende, reflekterende, meningssøkende, handlende og selvoverskridende (Merleau-Ponty, 1994; Dahl, 1987).

Faiza og Miriam fra Somalia kan ikke se lærer inne i øynene. Det å gjøre det kan, ifølge deres meningssystem, tolkes som mangel på respekt. Denne holdningen kan forhindre at lærer og andre elever skal kunne avdekke Faiza- og Miriams' innerste sjel. Ettersom øynene er det eneste deler av kroppen som Faiza og Miriam kan vise offentlig, kan dette få stor betydning for deres kommunikasjon. Derfor lærer Faiza og Miriam seg at det å se i øynene, ikke regnes som uhøflighet innenfor norsk kultur, men er en måte å avsløre positiv eller negativ interesse av samtalepartner. Faiza, Miriam, og resten av elevene i klassen er like som mennesker, men er

forskjellige i forhold til kulturell bakgrunn. Det å gå på norsk skole er en mulighet til å bruke kroppen forskjellig og for å tilegne seg nye kroppsliggjorte kunnskaper. Med fokus på kroppen gjelder ikke bare interaktivitet, men bruk av kroppen innenfor sosial samhandling bidrar til å skape interaktiv mening.

En fysioterapeut med spesialisering i psykomotorisk behandling arbeider med å få pasientene til å sanse og forstå kroppens reaksjoner på det livet vi lever i. Denne fysioterapeuten understreker at vi ikke bare bor i en kropp, men vi er kroppen. John ved hjelp av Jessy begynte med å gå på trening. John sier at han kan glemme å gå på skole, men kan ikke glemme å gå på trening. Når hukommelsen av ulike grunner svikter, husker kroppen alltid. Som sagt, kan bruk av kroppen innenfor sosial samhandling utgjøre en måte å skape interaktiv mening på. Men den idéen som fysioterapeuten her fremmer er at denne interaktive mening, som er skapt i fokus på kroppen, er uforglemmelig og uforgjengelig. Denne interaktive meningen kan danne grunnlag for integreringsprosess blant elever noe jeg vil vende tilbake til i kapittel fem.

Antropologen Mary Douglas argumenterer at kroppen kan sees på som et symbol på det samfunnet man lever i, og at kroppen derfor er forskjellig avhengig av hvilke forhold man lever under (Douglas 1984). Ved å lese hva kroppen uttrykker får man dermed viktig informasjon om samfunnet den eksisterer innenfor (Thobjørnsrud 2001; Eriksen & Sørheim 2003). Man må kunne noe om den kulturelle konteksten for å tolke kroppslige uttrykk og tegn, på samme måte som man trenger språkkunnskaper for å forstå hva folk sier. Ved å ha mange treningssenter, og en anbefaling for å bruke disse sentrene fornuftig, har det norske samfunnet fokus på god helse som et av de elementene som kjennetegner en velferdsstat. Jessy og John har bestemt seg for å trene på senteret med andre norske folk. De skaper ikke bare nye sosiale relasjoner innenfor interaksjon, men de realiserer en bevegelse fra en tradisjonell oppfatning av kroppen til en moderne oppfatning av hva kroppen bør være. De vil ha en muskuløs kropp, og vil kle seg på annen måte enn de gjorde tidligere. Merleau - Ponty (1994) legger vekt på det som mennesker har som hensikt med det vi gjør. Løkken (1996) tilføyer at vi ofte er rettet mot, eller sikter mot noe, og at vi gjør dette med kroppen enten bevisst eller ubevisst. Dette symboliserer kanskje et moderne samfunn, men Jessy og John ser hinsides symbol en bevissthet om at de må være annerledes enn før; med andre ord Jessy, John og andre kameratene i klassen har skapt en interaktiv mening gjennom sosialt samspill. Dette samspillet utføres gjennom repetisjoner, redundans og utveksling av mening.

III.9 Repetisjon, redundans og mening:

Cirka tre uker før jeg ble ferdig med feltarbeid, kom jeg til i en ny avdeling. Det er en stor bygning som ligger utenfor sentrum. Det er ikke mye folk som bor i nærheten, og i stedet for trafikkstøy høres vinden som blåser gjennom de store trærne, og i stedet for bygninger er det fjell som rager opp over denne skolen. Deltakerne på denne avdelingen, ifølge læreplanen, er de elevene som «ikke har fått tilstrekkelig lese - og skriveopplæring på morsmålet». Det gjelder også de elevene som mangler skoleerfaring. Her bruker lærerne nye strategier i undervisningen, med et fokus på kroppslig og muntlig språk.

Andersen er norsklærer med utenlandsk kulturell bakgrunn. Han jobbet før i nord - Norge, men nå er han lærer ved voksenopplæringen midt i Norge. Han har en lang erfaring med å undervise slike elevgrupper. Han fortalte meg at det ikke var enkelt å undervise disse elevene. Selv om noen av dem har gode oppfatningsevner, er det flere som mangler skolegang. Derfor brukes det mye *repetisjon og redundans* (gjentakelse og variert forklaring) for å *skape mening*. Selvfølgelig trenger noen unge elever å gå videre med utdanning, men selv om noen andre blant denne gruppen er tilårskomet, trenger de iallfall kunnskaper om å lese og skrive for å integrere seg i vertslandet.

Andersen forteller at hans strategi er å oppmuntre elever å skaffe seg et bedre selvbylde og føle seg trygge. «Det som hjelper mer i denne opplæringssituasjonen er at de elevene må vite at de kan noe. Hvis de stoler på seg selv, kan resultater bli tilstrekkelig. Se her i min klasse, er det noen elever som, i høsten, gå videre med grunnskolen, mens de har startet norskopplæring, uten å ha vært på skolen fra hjemlandet.»

Jeg tilbrakte noe tid i Andersens klasse. De var to lærere som pleide å avløse hverandre i dette klasserommet. Andersen har en måte å begynne undervisningen som vekker oppmerksomheten til elevene. Når elevene kommer inn i klassen, hilser lærer Andersen på hver enkelt elev, og sier navnet med høy stemme. Han finner hyggelige ord for å få alle elevene i klasserommet i godt humør. Deretter kan de, etter hans mening, delta aktivt i undervisning, sier Andersen med et smil.

Andersen benyttet hver anledning til å formidle norskkunnskaper. Han hentet norsk kart og peket på Levanger. «Kan dere repetere Levanger? Hvor ligger Levanger? Hvem kan peke på Steinkjer? Norden? Hva betyr Norden? Hva heter en person fra Norge?» De svarte: «Nordmann.» Lærer Andersen fortsetter videre med å vise de landene som danner Norden og

Skandinavia. Elevene repeterte og repeterte. De lærte både geografi og matematikk. Lærer bruker veldig mange og varierte spørsmål og forklaringer som danner en levende interaktivitet for å skape interaktiv mening om virkelighet.

Andersen sier en gang til: «Hva er det politiske system i Norge? Hver er «politisk sjef» i Norge? Hva heter han? Hvem velger statsminister?» Plutselig går han over til å undervise i matematikk. «Hvor mange er vi i klasserommet? Hvor mange bokstaver finnes det i dette ord?»

Det å undervise språk i denne klassen er på mange måter det samme som om man skulle undervise spedbarn. Lærer sier et ord og elever repeterer og repeter. Lærer bruker mange varierte forklaringer, peker på symboler for at elever oppfatter virkelighet, og dermed kan de skape mening.

Vygotsky, en russisk psykolog, har etablert de grunnleggende begrepene av sosiokulturell teori. Hans teori handler om at mennesket er et sosialt vesen som utvikler kunnskaper gjennom sosial interaksjon. I tråd med Vygotsky (1978) er læringsprosessen hos et barn å sammenlikne med å initiere noviser i et nytt liv. Et barn er født inne i et bestemt samfunn, og tilegner seg kulturelle kunnskaper gjennom deltakelse med sine omgivelser.

Vygotsky vektlegger også hvor viktig er å understreke inter eller intra-psykologisk dimensjon. Når det gjelder inter-psykologisk dimensjon, er barn i stor grad, avhengig av andre individer, mest av alt foreldrene, særlig i de tidligere stadier av deres utvikling. Etter hvert som barn gradvis blir større, desto mindre er barn avhengig av andre. Barn blir da i stand til oppnå ting på egen hånd (Lantolf & Appel, 1994; Kelly & Lorrie 2000:142). Videre kan barn eller noviser oppnå noe enda mer vanskelig og komplisert, men det avhenger av at de har fått den grunnleggende hjelpen de behøver i den tidligere fasen. Det vil si at den avhengige opplæringsnatur etter hvert forvandles til noe mer uavhengig fase som Vygotsky kaller intra-psykologisk dimensjon. Med andre ord, må utviklingen ses gjennom horisontal dimensjon og intern dimensjon. Elever utvikler seg først gjennom kontakt med lærer eller andre elever (avhengig fase), og etter hvert kommer elever til å oppnå uavhengig fase, det vil si, fra inter-psykologisk dimensjon til intra-psykologisk dimensjon, ifølge Vygotskys terminologi.

Utvikling skjer når et barn eller en novise og en «erfart voksen» (en voksen med mer kunnskap) engasjerer seg innenfor interaktiviteter der de mer dyktige deltakerne veileder resten av elevene til å utføre bestemte oppgaver sammen. Gjennom vanlige interaksjoner, internaliserer elever over tid de ferdigheter og evner som trengs for å kunne fungere selvstendig. Dette skiftet fra inter-psykologi til intra-psykologi refereres til det Wertch & Hickmann (1987:142) kaller

«regulering». Disse repetisjonene, redundansene og meningene utgjør en måte som lærer Andersen har brukt for å få elevene til å skape interaktiv mening.

III.10 Interaktiv mening:

III.10.1 Kommunikasjon = en koordinerende felles handling:

Lærer Ola pleier å presentere seg og håndhilse på hver elev før undervisningen starter. Han finner alltid noe hyggelig å fortelle i timen. Det kan, for eksempel, være noe om en fotball, eller noe om en konsert i byen. Han ber elever ofte om å fortelle noe selv eller komme med innspill i timen. Etter hvert endrer han undervisning til en dialog, og anbefaler elever å avbryte ham når det er behov. Elevene snakker mye om hvordan ting gjøres der de kommer fra, og Ola anser dette som anledning til å utveksle mening. Mange elever i timen sikter etter å dele informasjon, og vil lære av hverandre. En slik kommunikasjon utføres gjennom en gjensidig forståelse. De fleste av elevene deltar i aktiviteter, og lærer har som oppgave å koordinere disse aktiviteter slik at det blir harmonisk og lærerikt.

Lærer Ola leder kommunikasjonen i timen. Ut ifra hvor mange elever som følger med, er det ingen tvil om at aktørene i timen har en intern predisposisjon for et godt samarbeid. De vil dele mening, utveksle informasjon og lære av hverandre. De har til hensikt å oppnå et felles mål. Denne holdningen til å samarbeide som jeg har observert i Olas klasserom kan fremstå som alminnelig for en utenforstående, men innenfor et vitenskapelig rammeverk, har den betydning for et antropologisk perspektiv.

For det første, kan vi se ut ifra Tomasello (2009) at en predisposisjon til samarbeid sannsynligvis er genetisk iboende i menneske. Dette vil bety at det finnes en altruistisk intern elan (spontan intern bevegelse som er inspirert av en følelse) som er uløselig knyttet til den andre. Møte med medmennesket og ansvaret som springer ut fra et slikt møte, er utgangspunkt for ethvert forsøk på å starte kommunikasjon. Problemet med Tomasellos argumentasjon er at et barn eller en novise som er i en avhengig fase, er også altruist. Barn eller noviser i denne avhengige fasen er ikke i stand til å skape mening, men bare skaper sosial kontekst eller sosial situasjon. Dermed er vi betjent med å benytte Povinellis perspektiv.

Povinelli og fl. (1997) fremhever at menneskelig samhandling er avgjørende i en viss alder, der menneske er bevisst og kan tolke intensjon av det andre handlende mennesket. Baron-Cohen og Cross (1992) presiserer at barn på tre eller fire år er i stand til å oppfatte intensjonene som

mennesker legger i sine handlinger. Deretter begynner barn å utvikle egenskap og ferdighet til å spore menneskeintensjon under samhandling innenfor den konkrete sosiale kontekst. Mennesker skal tolke andres atferd ved å behandle dem som om de er besjelet av intensjoner. Ved å handle, har menneske mening eller tanke å dele ut, sier Astington og fl. (1988). Ikke bare det, men en samarbeidende handling innebærer at aktører prøver å skape mening selv og å oppfatte andres mening. Med dette utgangspunkt hevder en gruppe forskere at innenfor samhandling er det en felles eller kollektiv intensjonalitet som kan kalle interaktiv mening. (Bratman 1992; Saelle 1995; Thomasello og Carpenter 2007).

Ola skaper sosial kontekst gjennom sin autoritet i timen, og elevene har stor respekt for ham som lærer. De deler absolutt samme intensjon om at lærer vil undervise og elever vil tilegne seg kunnskap. Det er viktig å merke seg at utvekslingen i denne dyaden er ikke så ensidig som den kan virke. Begge partene har noe å meddele og noe å ta imot. Innenfor denne sosiale situasjon skapes det interaktiv mening som resultat av felles aktivitet i timen.

III.10.2 Felles aktivitet = interaktivitet?

En felles aktivitet handler om å gjøre noe sammen. Lærer Ola møter Muhamed på vei inn i klasserommet og de to håndhilser på hverandre. Dette er en tosidig gest hvor begge partene må rekke ut hånden og gripe partnerens hånd. Selv om gesten kan utgjøre en individuell handling, er det viktig å oppfatte hva partner mener med den, hvilket krever en dypere forståelse av kulturelle koder enn kun det som er synlig. Dermed kan vi si, i tråd med Clark (1996) at en felles aksjon er mer enn summen av individuelle handlinger.

Lærer Ola og Elev Muhamed trenger å koordinere tidspunkt for deres individuelle bevegelser mot hverandre, samt deres forlengelse av armene slik at hendene faktisk møtes. Der deler de samme intensjon, og følgelig deler de samme mening. Selv om det er skolebenker og andre elever i veien for dem, trenger Ola og Muhamed å posisjonere kroppene sine mot hverandre. Når Ola og Muhamed utfører disse individuelle handlinger som en del av en felles aktivitet, er de lydhøre for hverandres atferd og er seg hverandres aktivitet bevisst. (Bratman 1992).

I en felles aktivitet, må aktører ta hensyn til noen kriterier, skriver Clark (2006:135): hvem som deltar, hvilke roller er de har, og deres «timing» og deres plassering. Ved å overholde dette, orienterer Ola og Muhamed seg til to typer imperativer: en informativ eller kognitiv imperativ og et sosialt imperativ. Med det kognitive imperativ kreves det at Ola og Muhamed deler mening, deler tanker når de møtes. De har tenkt, vurdert og bestemt seg for å hilse på hverandre.

Det sosiale imperativ vil i denne sammenheng være at Ola og Muhamed beholder og viser sosiale forhold i løpet av deres kommunikasjon.

Legg merke til at dette håndtrykket mellom Ola og Muhamed i timen også er en ikke-verbal uttrykksform som blir knyttet til en verbal samtale. Et håndtrykk er, i seg selv, et komponent av en større felles aktivitet innenfor et sosialt møte som kan ha ulike tolkninger. Samtale kommer i tillegg som en forklaringsform for en felles aktivitet. Innenfor denne sosial interaktivitet ligger det implisitt at gesten må tas imot og forstås. Ola og Muhamed skal koordinere intensjoner og relasjoner som vil være orientert til å bli det samme i et håndtrykk og i den samtale som følger med. De er på samme bølgelengde og interaktiv mening som kan skapes er virkelig ekte.

III.10.3 Interaktiv mening:

Det har vært flere beskrivelser av interaktiv mening i de foregående delene av denne oppgave. Blant annet har vi sett i et konkret tilfelle hvordan lærer Ola og Muhamed kommer til å skape interaktiv mening. Hva dreier interaktiv mening seg om?

Interaktiv mening springer ut fra mellommenneskelige relasjoner. Ut ifra de erfaringer som Emmanuel Lévinas har gjort i sitt eget liv, trekker han frem subjektets sosialitet som er uløselig knyttet til den andre. Lévinas hevder at ethvert individ har en iboende tendens til å fremme seg selv foran andre (Børhaug 1999). Når mennesker møtes, opereres det imellom dem en dynamisk utveksling. De har noe å gi og noe å ta imot og vice versa, bekrefter Heider (1958:34). Utveksling kan foregå gjennom både verbal eller ikke-verbal uttrykk.

Merleau-Ponty (1945:407) tar utgangspunkt i sitt fenomenologiske perspektiv for å beskrive det han omtaler som «conversational intersubjectivity». Dette dreier seg om konversasjon mellom subjekter. Merleau-Ponty definerer et subjekt som et individ med alle sine komponenter; nemlig sjel (Idéer, tanker), og kropp med sine uttrykk (ansiktsuttrykk, gester, tegnspråk). Individet som engasjerer seg i å kommunisere, blir en partnernere som bruker disse komponentene for å utveksle sin mening. Hver deltager i en verbal eller ikke-verbal kommunikasjon har noe mening å gi og noe mening å ta imot, ifølge Heider.

Moderne forskning innen kognitiv vitenskap og psykologi har utviklet disse innsiktene med utgangspunkt i felldata fra samtaleanalyse av språk. Konsept som beskriver hvordan samtaleintersubjektivitet gjøres er ifølge Clark (1996) å forstå som gjensidig kunnskap

(kunnskap som deles ut). Moderne forskning indikerer at summen av oppfatninger som aktører i en samtale holder og tror på er det samme som deres samtalepartner holder og tror på. Fusell (1990: 12) definerer gjensidig kunnskap som den kunnskap som er holdt av kommuniserende aktører og som de deler det bevisst. Det kan hende at det blir konvergens eller divergens, men det som er sikkert er at de befinner seg på en felles plattform, selv om de ikke deler felles kunnskap.

Moscovici (1984) har som hensikt å assimilere begrepet gjensidig kunnskap til felles kunnskap som sosiale representasjoner eller utbredt tro i samfunnsvitenskapene (Jaspars og Fraser 1984). Men i realiteten er felles kunnskap ikke nødvendigvis kjent for å bli delt av kommunikatorer. Det som er viktig å oppfatte her er at gjensidig kunnskap er aktivt bygget opp av deltakerne i en samtale. Det dreier seg om å produsere mening innenfor interaktivitet. I denne sammenheng er gjensidig kunnskap synonymt med interaktiv mening. Dette er en prosess og formen den tar er gjenstand for en modell foreslått av Clark og Schaefer (1989). De hevder at deltakerne kommer frem til en felles forståelse, og at hver uttalelse de produserer har blitt oppfattet riktig.

Det er en grunnleggende arbeidsfordeling i denne prosessen. Taleren A har som hensikt å bli oppfattet i sin intensjon, og taleren B gjør det samme. Dermed arbeider talerne A og B for å komme frem til en gjensidig tro på at taleren B har forstått hva taler A har sagt og ment. Clark og Schaefer (1989) foreslår at denne prosessen involverer to faser: en presentasjonsfase, og en fase for å akseptere det som er oppfattet. Resultatet av denne prosessen gir gjensidig kunnskap som er interaktiv mening som stammer fra interaktivitet. Det er dette jeg kaller interaktiv mening i denne oppgaven.

III.11 Interaktiv mening og sosiale relasjoner:

Interaktiv mening og sosiale relasjoner henger sammen. Interaktiv mening er bygd opp gjennom menneskelige relasjoner hvor hver enkelt aktør har noe å bidra med, og noe å ta imot. Sosiale relasjoner er her en forutsetning for å skape interaktiv mening, og samtidig opprettholder og utvikler disse sosiale relasjonene denne interaktive mening.

Disse sosiale relasjonene som jeg referer til, er de som foregår på voksenopplæringscenter hvor elever tilegner seg norske kunnskaper. De forskjellige aktører, lærer/elever og andre ansatte kombinerer, gjennom en kommunikasjonsatferd, verbale og ikke-verbale elementer for å produsere gjensidig mening. Lærer Lina fyller cirka 40 år som lærer på denne skolen. Hun har en lang erfaring når det gjelder å undervise norsk, og hun kjenner veldig mange personer som

har vært på denne skolen. Hun sier at hun fortsatt holder god kontakt med flere av dem. En uke før, spurte Lina om en elev kunne melde seg frivillig på å lage kake. Paulo sa seg villig til å ta med seg hjemlaget kake, mens hver enkelt skulle ha med seg noe drikke. Vi gikk på tur, og Lina lærte oss de forskjellige navnene på trærne underveis. Da vi kom opp på toppen av fjellet, satt vi og spiste kaken som Paulo hadde med.

De elevene som smakte kaken syntes at den var så god at de fleste var interessert i å spørre hverandre hvordan lages en så god kake. Barbara gav en oppskrift på eplekake, og John kunne bare lage bondekake. Noen av dem ble enige om at de ville besøke hverandre for å lære hverandre hvordan de kunne bake kake. En måned senere inviterte Roksana noen elever til å komme på bursdagen sin. Ut av denne invitasjon, ser vi at gode relasjoner etter hvert hadde blitt utviklet.

Jeg møtte Oscar og Karim foran biblioteket hvor de holdt på å snakke om muligheten for å låne bøker. Det blåste ganske mye, og de fleste var i godt humør. Oscar og Karim smilte til meg og så ut som om de inviterte meg til å hilse på dem. Jeg tok noen skritt mot der de stod, og klemte seg selv. Så spurte jeg dem om de var fra samme land. Oscar svarte: «hvorfør det?» Jeg sa «fordi dere ofte er sammen, og i klassen sitter dere sammen». Karim sier da at de ble kjent på skolen, og besøker hverandre ofte, til og med når de har fri. Konene og barna deres kjenner hverandre også. De hadde blitt gode venner.

Disse sosiale relasjonene som foregår på skolen opprettholdes og utvikles ofte, og det kan i noen tilfeller bli til vennskap. Relasjonen mellom Oscar og Karim som begynte på skole har utviklet seg til et punkt hvor også familier har blitt involvert, har blitt kjent med hverandre og blitt venner.

Watzlawick et al. (1967) tar utgangspunkt i Batesons arbeid for å utvikle en teori om kommunikasjon innenfor sosiale relasjoner. For det første er aktører interessert i å kommunisere i gruppe. Aktører kan være spontane for å bruke enten verbal eller ikke-verbal elementer for å delta i sosiale relasjoner. I dette tilfellet da vi hadde diskutert hvordan kake lages, tok noen elever initiativ til å stille spørsmål, andre nikkete bare med hodet, mens andre bare smilte. Hver enkelt brukte sin måte å kommunisere.

For det andre, er det snakk om metakommunikasjon. Gregory Bateson er ikke den første som bruker av begrepet metakommunikasjon. Begrepet er fra Aristoteles, som for første gang snakket om metafysikk. Etter hvert ble «meta» brukt i mange sammenheng særlig innenfor vitenskap. Når lingvistikken innfører «meta», dreier det seg om å skille mellom språket i seg

selv, og det budskapet språket formidler. Når Roksana sier «kake», representerer hun et hvilket som helst av arten kake. Gregory Bateson, inspirert av denne teorien, utvikler kommunikasjonsteori og beskriver metakommunikasjon som kommunikasjon om kommunikasjon.

Begrepet viser til det som innrammer kommunikasjonens innholdet både situasjon/kontekst og i relasjonen mellom aktører. Poenget er at alle kommunikative budskap er på samme logisk nivå. Dermed viser metakommunikasjon til det abstraksjonsnivå som utgjør forholdet mellom aktører som snakker sammen. Metakommunikasjon brukes da for å ramme inn meningsfylt utveksling av verbal og ikke-verbal (ansiktsuttrykk, intonasjon, gester, lydnivå) signaler. (Bateson 1972; Copley & Schulz 2013).

I denne sammenheng viderefører Paul Watzlawick det Batesons arbeid innen metakommunikasjon. I følge Watzlawick har hver kommunikasjon et *innholds nivå* og et *relasjonelt nivå*, der relasjonsnivået tilbyr aktører *definisjoner av relasjon* og dermed *definisjon av hverandre*. I forbindelse med opphold på Guinea og Bali i 1930-årene, møtte Bateson den kjente amerikanske antropologen Margaret Mead som han giftet seg med i 1936. Selv om de skilte seg i 1950, bevarte de et godt, faglig vennskap med Mead resten av livet. Bateson ble amerikansk statsborger i 1940 (Copley & Schulz 2013: 27-28). I lys av dette, ser vi at Paulo, Barbara og Roksana har startet relasjoner på skolen, og havner i å invitere hverandre til å delta i felles festene. Det bygges etter hvert et vennskap.

For det tredje, må vi også fokusere på forholdene i kommunikasjonsprosedyrer. I klassen foretas kommunikasjon som en hierarkisk prosess hvor lærer er over, og elev under. Lærer Lina handler, og når hun er ferdig, gir hun mulighet til elevene for å uttrykke seg og delta i kommunikasjonen. Når Ahmed avbryter Lina for å stille spørsmål, sier Lina at «du må vente på at jeg blir ferdig, så kan du snakke.» Ahmed må ha tillatelse, og dette er et eksempel på disiplin. Men når vi var ute på tur eller i friminutt deltok alle i konversasjon på uformell måte. To elever kunne ta ordet samtidig og behøvde ikke vente på tillatelse fra lærer. I følge teori fra Peters (1999) som er nevnt i det foregående, skaper hierarkiske og uformelle forhold interaktiv mening som også kan videreutvikle sosiale relasjoner. Når de er i klassen refereres sosiale relasjoner til kunnskap-nivå, men når de er ute på tur eller i friminuttet kan det involveres følelsesnivå involveres.

For det fjerde, innebærer sosial relasjon innenfor kommunikasjon både digitale og analogisk modaliteter. Når hun skal snakke, begynner Fatma å le. Hun retter blikket gjennom vinduet,

mens hun beveger armen hele tida. Roksana retter blikket mot resten av klassen, og intonasjon er nesten monotont. Fatma og Roksana kaster lys over det vi kan oppfatte om analogien i kommunikasjon. Analogisk kommunikasjon handler om de kommunikasjonene som ikke er verbalisert. Det dreier seg om intonasjon, ansiktsuttrykk, gester som kan indikere hvilken sinnsstemning som en aktør innenfor en interaktiv relasjon har. Disse ikke-verbalene uttrykk innenfor kommunikasjon er ofte knyttet til tradisjon, skikker, sedvaner og kultur.

Når det gjelder digital kommunikasjon er fokus rettet på den verbale kommunikasjon. All verbal kommunikasjon fungerer som digital kommunikasjon. Alle ord eller begrep som vi bruker for å uttrykke noe reelt har en konvensjonell forbindelse. Når vi har fått en dialog om kake, har vi forstått hva det mentes. Det dreier seg om «signifiant» og «signifié» slik Ferdinand de Saussure (1974) har indikert. Aktører (lærer/elev) i klasserommet prøver å kommunisere gjennom slike digitale former. De har idéer, forestillinger, vurderinger og forventninger som danner deres mentale strukturer. De har en kultur som utgjør et system av kunnskap. Denne kunnskapen er kommunisert. Gjennom denne prosessen får kunnskapen en kollektiv karakter. Elever bruker og forstår kode i form av språk, og oppfatter budskap. De ser omgivelse som fylt av mening. Alt dette er kodifisert, og uttrykkes innenfor digitale former.

I det femte og siste, indikerer Watzlawick og flere (1967) at kommunikasjonsprosessen mellom mennesker er enten symmetrisk eller komplementær. Sara har bare vært i islamsk skole der elever har lært å repetere vers (surat). Sara forstyrrer av og til vanlig undervisning. I klassen foregår kommunikasjon mellom ulike kulturer og ulike koder, men det er en dominerende skolekode, selv om Sara viser en opposisjonell kode. Sara hadde tilegnet seg «koransk» kunnskap innenfor en religiøs kontekst, og denne kolliderte ofte med de samhandlingsmønstre som inngår i skolekoden på voksenopplæringscenteret. Najib har utdanning som ingeniør fra hjemlandet. Han er kjent med samhandlingsmønsteret på skole, og kan derfor være både enig og uenig i forhold til ulike synspunkt som tas opp i klasserommet. Kommunikasjon er preget av enten enighet eller uenighet. Forhold mellom aktører er basert på forskjeller eller parter. I en artikkel om kommunikasjon og kunnskap fremhever Tine (1989) at når det er enighet eller forskjellig synspunkt, så dukker opp nye spørsmål og nye svar. Dermed blir det til nye meninger fordi begge parter er aktive i en slik kommunikasjon, og de er besværlige for hverandre. Elever er aktive og besværlige i forbindelse med språkoplæring på skolen. Se dette nærmere.

Kapittel IV: Å skape interaktiv mening gjennom språkopplæring

IV.1 Språk:

Siden begynnelsen av det tjuende århundre har samfunnsvitenskapelig forskning ikke bare fokusert på det psykologiske området for å studere stimulus og deres respons som direkte årsak til atferd, men det har også i denne perioden blitt vekket en spesiell interesse i å forske på hvordan språk er bygd opp og brukt. Denne interessen ble gradvis utviklet både i Europa og i USA. Forskning innen dette området indikerer at det er et forhold mellom språk og kultur. Lingvistisk antropologi ble da etablert for å belyse ytterligere denne relasjonen mellom språk og kultur. I forbindelse med mitt feltarbeid, har jeg opplevd konkrete eksempler på dette forholdet mellom språk og kultur.

Thomson er fra Nigeria og går på voksenopplæringscenteret. Han bor så langt unna fra skolen at han må ta to busser for å komme frem. Han er aldri forsinket, og har ingen fravær registrert på sitt navn. Ofte er han i klasserommet før at de andre kommer, til og med de som bor i nærheten av skolen. Han pleier å ta plassen ved siden av vinduet for å få nok «naturlig lys» i timen. Jeg fikk av og til sitte ved siden av Thomson i timen. Han er vanligvis konsentrert i timene, og tar ofte notater i en liten rød skrivebok som han pleier å ha med seg. Han ønsker å lære seg norsk fort, slik at han kan komme i arbeid. Nasim er Thomsons kamerat på skolen, og de er ofte sammen. I en matpause, spanderte Nasim iskrem på ham i kantina. Etterpå fortsatte de å prate mens de gikk oppover i trappa mot klasserommet. I mellomtiden tok Thomson sin iskrem som han hadde holdt lenge i hendene og la den i lomma for å spise den senere når han satt på bussen. De kom til klasserommet og tok plass som vanlig. Lærer fortsatte undervisningen, og sørget for at det ble ferdig med det kapittelet de jobbet med før dagen var omme. Elevene var veldig konsentrert og Thomson glemte å sjekke iskremen i lomma. I mellomtiden hadde iskremen begynte å smelte og spredd seg utover kroppen hans. Da timen ble ferdig og Thoms opp, så vi at en god del av buksen hans var våt. Da fortalte Thomson oss hva som hadde skjedd. Han sa at han ikke visste at dette ville skje, selv om han visste hva iskrem var. Han lærte ordet «iskrem» her i Norge. Når det gjelder hvordan han må holde iskrem, kan det være et spørsmål knyttet til kultur. Han kunne jo ha lagt sin iskrem i kjøleskapet i kantina slik som de andre ofte gjorde. Denne meningen har kommet i hodet hans fordi han aldri hadde spist iskrem fra før. Hvordan iskrem kan holdes lenge er kanskje resultat av kunnskap og erfaring; med andre ord, den er resultat av en kultur.

Sanny er fra midt i Afrika, og har aldri sett snø med sine egne øyne, og har kun hørt om det på skolen i Afrika. Han opplevde snø for første gang da han kom til Norge. Da Sanny fortalte sine kamerater i Afrika om hvordan snø var i virkelighet, spurte en av kameratene om han kunne sende litt snø i en konvolutt slik at de hjemme kunne se hvordan det så ut. Selv om disse kameratene hadde vært på skolen og lærte mye om årstider, er realiteten fremdeles noe annet. Når man lærer fremmedspråk, gjelder det for det første, å lære nye ord eller begrep, og for det andre, dreier det seg om å tilegne seg kulturelle

kunnskaper. En relasjon mellom språk og kultur er uomtvistelig. Noen forskere, blant annet Ferdinand de Saussure, Barthes, Vygotsky og Ayer benytter seg av forskjellige teorier for å belyse denne relasjonen mellom språk og kultur.

Ferdinand de Saussure var professor i lingvistikk ved Universitet i Genève i det første tiåret av det tjuende århundret, og har hatt stor innflytelse på forskning i språkområde. Han hevder at språket er et system av språklige tegn som består av konsept og lydbilde. Disse tegnene er, ifølge Saussure, en psykologisk konstruksjon. Eleven Thomson visste hva en iskrem var, og eventuelt at det smeltes i kontakt med varme temperaturer. Det handler ikke bare om å lære hva iskrem er, men i et kulturelt rammeverk, må man vite at aldri settes iskrem i lomma. Det å lære språk overskrider grensen av en vanlig forklaring av ord eller begrep. På tvers av en vanlig psykologisk konstruksjon er det også en kulturell kontekst som ,ord eller begrep, finner en komplett forklaring.

Barthes videreutvikler disse konseptene fra Ferdinand de Saussure, og argumenterer at språket ikke bare er å forstå på personlig nivå, men det refererer til sosialt nivå. Barthes understreker at språk ikke er en akkumulering av ord eller begrep som individet kan lære utenat på personlig nivå. Språk er en struktur av erfaringer, forestillinger, idéer, kultur og kunnskap som en person tilegner seg sosialt. Gjennom kommunikasjon med andre, utveksling av narrativer, bruker en person verbale tegn for å tilegne seg språklige kunnskaper. Det man lærer seg er gjenstand for sosial kontroll (Barthers 2000).

I tråd med Barthes, ligger det bak verbale tegn (ord eller begrep) en sosial mening. Språket er presentert under dekorative aspekt som beskriver det som foregår innenfor samfunnet. Verbale uttrykk refererer til vaner, tradisjoner, skikker og normer innenfor samfunnet som en språkbruker må ta hensyn til. Språket kan være uklart i en rekke sammenhenger, enten fordi den er poetisk eller fordi den fungerer analogisk, sier Barthes. Poenget ifølge Barthes *resonnement* er at språk er å forstå gjennom sosial kontekst, sosial situasjon. Ut fra den sosiale konteksten, inneholder språket en kulturell mening, som utvilsomt påvirker betydningen av den psykologiske konstruksjon som ble beskrevet av Ferdinand de Saussure. Eleven Thomson behøvde mer forklaring på hva iskrem egentlig er. Han kan bla i en ordbok og finne betydningen av iskrem. Det samme som med kameratene til Sanny, som ba ham om å sende snø i konvolutt til utland. På tvers av de begrepene «iskrem» og «snø», som tilsynelatende kan være en psykologiske konstruksjoner, ligger det kulturelle meninger. Hvordan kan en kulturell mening som inneholder språk studeres vitenskapelig?

Vygotsky (1997) og Ayer (1936) tar begge som utgangspunkt at språk kan studeres vitenskapelig gjennom et positivistisk og empirisk perspektiv, hvilket gir mulighet til å forklare forholdet mellom språk og virkelighet. Språket har egenskaper som knytter objekt til tanke eller følelse. Relasjonene mellom objekt og tanke kan studeres og vises vitenskapelig gjennom opplevelse av fakta (empiri). Ved å benytte Vygotskys og Ayers tankegang på vårt nåværende materiale, ser vi at språkkunnskaper som

er formidlet ved voksenopplæringscenter kan studeres vitenskapelig i denne forstand at fakta kan studeres empirisk.

George Herbert Mead (1910) og Dewey (1934) forklarer hvordan individer samhandler i samfunnet gjennom bruk av språk (tegn og symboler). Mead foreslår en teori som kalles symbolsk «interaksjonisme» (Også Blumer 1969). I et symbolsk interaksjonistisk perspektiv blir bruken av språk et verktøy som konstruerer en sosial virkelighet som deretter danner en mental struktur, og etter hvert bearbeides en individuell atferd i samsvar med samfunnet individet befinner seg i. Elevene Thomson og Sanny lærer seg språkkunnskaper, og også hvordan det forventes at de skal oppføre seg i det norske samfunnet. Det konstitueres i deres mentale struktur et repertoar av roller som et individ på ulike måter kan spille innenfor samfunnet. En elev som går på voksenopplæring for å tilegne seg norskkunnskaper skal oppnå et nivå hvor hun/han kan diagnostisere hvilken rolle som passer best innenfor en bestemt sosial situasjon.

Dermed kan elevene Thomson og Sanny se, vurdere og handle riktig i en sosial kontekst. Når iskrem sprer seg overalt på Thomsons bukse, er det ubehagelig både for ham og for alle kameratene i klasserommet. Det å lære begrepet «iskrem» handler ikke bare om å få vite hva objekt er, men begrepet inneholder også et sett av kulturelle kunnskaper. Thomson må, for eksempel, vite at når man spiser iskrem, lønner det seg å ha med seg en serviett for å tørke munnen. Språkopplæring handler om å forhandle mellom individuelle og kollektive relasjoner. Språk er ikke bare en psykologisk konstruksjon, men det er også snakk om sosial konstruksjon.

IV.2 Språkopplæring:

Kalimuntu liker å sitte fremst i klasserommet. På onsdager er vi vant til å bruke Pc en, og Kalimuntu setter pris på det. Han er fra et område i Afrika hvor det ikke er mulighet til å bruke datamaskin. Han pleier å bruke en PC som står ved siden av trappa, og derfor kan noen som står i trappa, se hva han jobber med. En gang var jeg i trappa selv, og ble nysgjerrig på å se hvilke bilder eller nyheter som han leste. Han så på nyheter fra Libya, så jeg spurte om han var fra Libya selv. Han fortalte da kort om at han var fra Sør-Sudan, men før han kunne komme til Norge, hadde han vært mange år i Libya.

«Hva gjorde du da der?» spurte jeg. Han svarte: Jeg rømte ut av mitt land med hensikt om å tjene et bedre liv. Min plan var å skaffe meg en jobb og tjene penger slik at jeg kan støtte familien min i Sudan. Men først og fremst måtte jeg lære språket. Selv om det kan være mange typer jobber som folk kan tilby, er vilkår selvfølgelig å kunne språk, sier han smilende. Språk er viktig i et nytt land. Man kan ta kontakt med folk. Da jeg var i Libya, lærte jeg fort det lokalt språk og fikk en jobb. Det var mulig å sende penger i Sudan. Nå er jeg i Norge, så har jeg tenkt om å lære opp norsk språk. Jeg synes at det blir en riktig vei

til å skaffe meg en jobb. Jeg har allerede vært på McDonald's for å søke om en jobb. Sjefen sa til meg at språk er viktig for å jobbe hos oss.

Abdallah er fra Afghanistan. Han hadde tidligere bodd noen år i Russland og han snakker russisk, selv om han ikke kan skrive og lese. Han pleier derfor å snakke med Roksana, som kommer fra Russland, på hennes morsmål. En gang da vi sto i en liten gruppe ute i korridor, fortalte Abdallah oss om hvordan han lærte russisk. Han sa at da han kom til Russland, hadde han ingen andre valg, i den forstand at han bare kunne sitt morsmål. Han måtte fort lære å snakke russisk språk. Han fant en «nana» (som betyr en unge jente) som de bodde sammen. I en kort tid, fikk han lært ganske nok om språk som han kunne bruke for å komme i jobben. Selv om det var dårlig betalt, klarte han å overleve og sende penger i Afghanistan. Han synes at språk er veldig viktig innenfor sosiale relasjoner. Han må uansett komme på skolen for å lære fort norsk i håp av at han skaffer seg en jobb. Når han er med andre kamerater, snakker de bare arabisk språk, og i Moské forkynner Imam på arabisk, mens han trenger å praktisere norsk språk. Han ble invitert flere ganger til å jobbe på bilvaskehallen, men han takker alltid nei til tilbudet fordi han blir bare med de som snakker bare arabisk språk. Så lærer han ikke norsk. I følge erfaring som han har fra Russland er språk den eneste veien til å tjene til et bedre liv i vertsland.

Aryan er giftet med en norsk mann. Lærer Linda tillater noen digresjoner i timen, så Aryan fortalte oss en gang en historie som viste hvor viktig er å beherske språket. «Mannen min går på jobb hver dag. Han må kjøre cirka en time. Familien hans bor i nabokommune. En gang ringte svigermor på meg da mannen var på jobb. Vi ble invitert til å spise middag hos henne. Som menyen skulle vi ha svinekjøtt, potet og grønnsaker. Jeg hørte «svigerkjøtt» i stedet for svinekjøtt. Da mannen min kom tilbake fra jobben fortalte jeg ham om at vi skulle ha «svigerkjøtt» som middag hos mora di. Han reagerte på en uvanlig måte på dette. Han ba meg om å si det en gang til. Jeg tenkte at han kanskje ikke hadde hørt helt det jeg sa. Så repetert jeg med høy stemme at det var «svigerkjøtt». Han brast i latter med én gang. Så skjente jeg at det var noe feil. Han korrigerer meg og sa at språk er viktig for å beholde god kontakt med folk. De gode sosiale relasjonene er basert på god kommunikasjon.

I forbindelse med denne digresjonen, kom Miriam, en firebarnsmor fra Kongo med et innspill. Hun fortalte oss også en historie som viste hvor viktig det er å kunne språket i vertsland. «Det var ikke lenge siden vi nettopp kom til denne kommunen vi bor i. Vi hadde en konsulent fra kommunen som måtte hjelpe oss i tilfeller. En dag ringte et strømselskap for å be oss om å bli kunde. Jeg har ikke oppfattet riktig det selskap vil si til oss. Så ringte jeg i min tur brannstasjon fordi jeg hadde forstått at det var brann i huset. Et par minutter etter, kom politiet, ambulanse og brannbiler med brannalarm. Så fikk vi panikk hjem. Det var tungt å forklare hva som hadde skjedd, mens vi ikke var god nok i norsk. Konsulent kom litt senere, og fikk hun hørt det var. Så anbefalte hun oss å starte språkopplæring med det samme.

En annen gang fikk vi en feil regning, og bestemte vi oss for å ikke betale det. Så ringte selskap for første gang for å be oss om å betale regningen. Vi svarte: Ja! ja! Ja! Selskap ringte for andre gang så

svarte vi en gang til «ja! ja! ja!» Da konsulenten kom igjen, forklarte vi hva som skjedd med selskap. Hun sa til oss at vi må passe på å ikke si bare «ja! ja! Ja!»; dere må forklare dere. Det er viktig. Miriam konkluderte med at det er absolutt nødvendig å lære språket der man bor.

Mangel på språkkunnskaper kan by på utfordringer innenfor sosiale relasjoner, særlig når man er nyankommen i et samfunn. En ting er å tjene til det daglige brødet, men det å bli forstått av omgivelsene er noe annet. Aryan trenger å lære det norske språket, samt det norske kulturelle univers som omgir språket, slik at hun kan kommunisere med svigermor korrekt. Mange, som Abdallah og Kalimuntu, synes at språk er nøkkelen til å åpne hver skuff av skap for å finne noe nyttig som kan gjøre livet rikere. I følge Dahl (2013) kan språk være selve porten inn til en nytt og spennende univers. Å lære et nytt språk kan åpne for andre måter å tenke på, og andre måter å forstå på. Man får en ny kultur, og samtidig kommer man seg inn i en annerledes verden.

Hvordan? Barn identifiserer seg med sine omgivelser. Barn lærer seg å gå ved å snuble og falle ned. Dette kan sammenlignes med måten en elev lærer seg et språk. I motsetning til barn som starter på nytt, har en elev som lærer norsk på voksenopplæringscenter en annen kultur, og tenker annerledes. Ved hjelp av skolen som for dem representerer det norske samfunn, forsøker elevene å uttrykke seg med å gjøre feil, og deretter å bli irettesatt av lærer eller andre elever.

Det er i samspillet med andre at elevene lærer den riktige måten å bruke ord og uttrykk på. Det er det lærer Lina vil understreke når hun sier at voksenopplæring tar imot elever med forskjellig utdanning. «Vi har de som ikke har vært på skolen mye, men vi har også ingeniører, advokater, leger, økonomister og så videre, og når alle disse er her på skolen skal stå til tjeneste for lærer» sier Lina. Alle disse elevene lærer en ny kultur. Språk og kultur henger nøye sammen. Ord og setninger inneholder mening fra praktisk bruk i en kulturell kontekst der mennesker kommuniserer med hverandre.

Vi har tidligere diskutert teorier utformet av Ferdinand de Saussure, men vi har ikke vært inne på hans skille mellom språkssystem (langue) og språkbruk (parole), hvilket gjør seg relevant her. Det tradisjonelle studiet av språk som system (lingvistikken) omfatter fire områder, nemlig fonologi (studiet av uttale), morfologi (ord og bøyingslære), syntaks (setningsbygning) og semantikk (betydning i ord og setninger) (Svennevig 2009). Disse fire områdene utgjør et lingvistisk aspekt som jeg har opplevd ved voksenopplæringscenteret i forbindelse med mitt feltarbeid. Når lærer i timen er opptatt av å undervise språk som system, er fokuset på de tekniske aspekt ved språkets struktur, og dette kan kanskje gi inntrykk av at undervisning fører til at språk blir studert isolert fra omgivelse.

Ved siden av språk som system er språk slik det fremstår i bruk. Språk i bruk dreier seg om samspillet mellom språk og kontekst, altså språk og sosial situasjon. Det er dette som fanger min oppmerksomhet, fordi det handler om pragmatikk; det handler om lingvistisk antropologi. I samspillet mellom lærer og elev eller elev og elev, utvikles en ytre tale ved at tankene uttrykkes i ord (tegn eller symbol). I denne sammenhengen kan det sies at språket gir tanken et mektig verktøy for å uttrykke seg mer elegant.

Språket og tanken utvikles i samspillet med omgivelse. Språk som system (semantikk) fokuserer på dannelsen av mening hos aktørene i en bestemt kontekst (når man kan ta ordet, når man kan tie stille), mens språk i bruk sikter på språkets innhold.

Selv om Ferdinand de Saussure etablerer et skille mellom språkssystem (langue) og språk i bruk (parole), er det ikke gjort for å sette de opp mot hverandre. Språkssystem er språkets grammatiske struktur, og språk i bruk er det talte språk. Disse aktivitetene foregår i timen i form av undervisning, eller utenfor timen i form av vanlig konversasjon eller hjemmelektur. Med andre ord, ligger kultur implisitt i språkssystem (strukturelt kunnskap) og sosial handling i språkbruk (verbal/ikke verbal uttrykk). I timen bruker læreren parole for undervisning av språkets grammatikk, setningsoppbygging, bøyning av verb, betydningen av ord og så videre. Elevene bruker også parole i undervisningsdialog. Ut ifra dette, kan det trekkes en enkelt konklusjon at i felten overlapper språkopplæring i stor grad fra språkbruk (parole) til språkssystem (langue). Med andre ord, avdekkes strukturen av språkopplæringen gjennom handling. Hjernen sorterer og kombinerer språkets innhold (parole) og språkets system (semantikk) til å produsere sammensatt mening. Dermed er språkopplæring en tilegnelse av kunnskap som fører til å produsere mening.

IV.3 Språk og virkelighetsoppfatning:

IV.3.1 Språk kan føre til ulike oppfatninger av samfunnet man lever i:

Miriam er fra Afghanistan, og har alltid hijab på seg på skolen. Nadian er fra Iran, og bruker vanligvis dongeribukse og en jakke. Jeg har ikke sett henne med hijab, men hun fortalte oss om at hun også av og til bruker det. I forbindelse med en diskusjon rundt det å bruke hijab på jobb i Norge, dukket det opp spørsmål rundt ulike måter å dekke til ansiktet. Lærer og de fleste av elevene i klasserommet visste ikke så mye om dette. Bare noen få elever, blant dem Miriam og Nadian, klarte å gi oss en tilfredsstillende forklaring. I følge dem, finnes det det som kalles niqab, burka og hijab. Etter Miriams forklaring er niqab et slør som er hengt under øynene og dekker både nesen og munnen. Niqab brukes sammen med hijab. Miriam prøvde å tegne på tavla for å vise oss hvordan niqab ser ut.

Når det gjelder hijab understreker nadian at hijab er et utbredt sjal som dekker hodet og håret. Det har vært mye diskusjon rundt det, fordi det finnes mange versjoner. De fleste er enige om at hijab skal festes stramt under haken. Miriam tok igjen ordet for å beskrive hva burka er. Burka dekker hele hodet og hele kroppen med bare en liten åpning til ansiktet. Burka er vanlig i Afghanistan.

Freddy er fra Afrika, og sier at «det ikke er lett å kjenne hva disse måtene å kle seg på er, hvis man ikke har sett fra før. Selv om vi fikk beskrivelse og forklaring, er det fortsatt vanskelig å oppfatte helt hva det er. Det avhenger av samfunnet man lever i». Freddy fortsetter med å si at «man lærer noe nytt så lenge

man kommer til et nytt samfunn. Da jeg var i Marokko lærte jeg meg arabisk alfabetet, og da jeg kom til Norge møte jeg noen bokstav, blant annet Å, Æ og Ø, som ikke finnes i afrikanske språk». Henne (1978: 87) sier at i Afrika var det ofte vestlige misjonærer som laget skriftspråkene. Derfor brukes det mest som de latinske bokstavene i Sør-Sahara. Men i de arabiskinfluerte landene er det arabiske alfabetet utbredt. I Norge har vi bare noen ekstra bokstaver, men tenk om Kina som har 50 000 tegn. For å kunne lese de fleste dagligdagse ting, bør en kunne ca. 6000 tegn i Kina, omtaler Henne.

En del forskere har hevdet at oppfatningen av omgivelsene avhenger av, og begrenses av, språket. Språket er ikke, ifølge disse forskerne, kun et instrument som vi bruker for å beskrive virkeligheten, men språket er også et system å tenke med. Freddy og noen andre i klasserommet klarer ikke å tenke seg hva niqab er, fordi dette ordet ikke finnes i deres morsmål. Vi ser bare det vi har ord for, skriver Dahl (2013).

Habert (1986: 49f) sammenligner det å lære et nytt språk med å lage hull i språkmuren. Det dreier seg om et anstrengende arbeid. Miriam og Nadian kan bare det arabiske alfabetet, hvilket er annerledes enn det latinske. Norsk er et helt fremmed språk for dem, og de starter derfor på fullstendig bar bakke. De er nødt til å kaste seg ut i, og uttrykke seg på, et språk som er bygd opp annerledes, som består av andre lyder, og andre måter å se omgivelsene på. Slik Dahl (2001) uttrykker det, er hvert språk knyttet til et helt annet kulturelt kompleks- et helt annet meningsunivers.

IV.3.2 Kanskje felles dypstruktur?

Freddy tar vanligvis med seg engelsk-norsk ordbok på skolen. Når vi leser en tekst i klassen, liker han å bla i sin ordbok, mens Nasiru fra Somalia i stedet spør læreren om å forklare når det kommer nye begrep. Hvis det ikke fantes noe liknende, liker lærer Pedersen å foreta forklaring av noen ord på engelsk.

I de fleste tilfellene går dette bra, men det hender også at det ikke finnes riktig ord, og da må han nøye seg med forklaring, tegnspråk, eller liknende. Pedersen sier ofte i timen at selv om vi ikke finner riktig ord, er det viktigste å oppfatte meningen.

Det var en interessant opplevelse da jeg gikk inn i klasserommet der elevene som ikke kan lese og skrive går. Denne gruppen består stort sett av kvinner fra Afrika, og det er veldig få menn der. De kan bare det språket som brukes der de kommer fra. Innenfor undervisningen prøver de å veksle ut meldinger som inneholder tegn, signaler og andre handlinger som lar mening bli oppfattet. De bruker kroppsspråk, blant annet gester, mimikk og andre kommunikasjonsstrategier for å oppfatte hensiktsmessig kommunikasjonssystem som er typisk norsk.

Språkforskeren Noam Chomsky argumenterer at mennesker på tross av store kulturforskjeller har en dyptliggende språklig struktur til felles. Det er, ifølge Chomsky, denne dyptliggende strukturen som

gjør det mulig for simultanoversettere å tolke fra et språk til annet, uten nødvendigvis å tolke ord for ord. Forskjellene mellom språkene ligger altså etter denne tankegangen bare i overflaten. Denne dyptliggende strukturen er, ifølge Chomsky, den samme i alle språk. For å støtte under dette synspunktet, påpekte Chomsky, det faktum at barn begynner å lære seg morsmålet ved en viss alder, og ved samme alder opplever de den samme fremgang uansett hvor i verden de befinner seg. Dette gjelder også døve barn som utvikler tegnspråk som morsmålet. (Chomsky 1957). I tråd med Chomsky hevder Sunil Loona at det ikke finnes et språkløst samfunn. I tillegg har ingen forskere oppdaget et menneskespråk som kun består av ord, eller et språk uten grammatiske regler. Det å lære språk er å lære både språkssystem og språkbruk (Dahl 1987).

I begynnelsen av 2000-tallet fantes ca. én million mennesker på høyslettene i Ny-Guinea. Et oppsiktsvekkende fenomen her er at i løpet av cirka 40 år snakket dette folket rundt 800 forskjellige språk. Alle disse språkene er brukt, ikke bare for å uttrykke tingene på konkret nivå, men de gir også mulighet til å uttrykke abstrakte begreper, til å beskrive ting som ikke var innenfor talernes synsfelt og til å resonnere omkring hypotetisk spørsmål (Eriksen 1997). Dette er fordi alle språkene hadde grammatikk. Alle språk består, ifølge Ferdinand de Saussure, av språk som system (semantikk=grammatikk) og språk i bruk (parole). Disse elevene på voksenopplæringscenteret som ikke kan lese og skrive, kan lære norsk som nytt språk fordi det morsmålet de sitter med består av grammatisk system. Det finnes, ifølge Loona og Chomsky, underliggende likheter mellom alle menneskelige språk. Hvis alle språk består av grammatisk system (semantikk), er konklusjon at det å lære et nytt språk fører til å produsere mening. Med alle språk kan det navigeres mellom det konkret og det abstrakt.

IV.3.3 Lavere eller høyere stående språk?

Freddy er fra et land hvor hovedspråket er fransk og han hadde selv lært fransk fra barnehage til universitet. Selv om han har et annet morsmål, er han alltid påvirket av fransk intonasjon når han snakker norsk eller engelsk. Det som var interessant å holde øye på i timen var at han var veldig interessert i å svare på spørsmål rundt «internasjonale ord» som er tatt i bruk i det norske språket. På samme måte er Miriam og Nadian, påvirket av engelsk intonasjon. Når de uttrykker seg, kan morsmålsinnflytelsen høres selv om de snakker engelsk. Når det kommer engelsk ord som brukes i norsk språk er de interessert i å tolke det selv, men når det kommer typisk norske ord, som kanskje hører til en regional dialekt er det lærer Pedersen som forklare det ved bruk av synonymer og bilder for at elever skal oppfatte begrepet og dets bruksområde riktig. Da det var en kort pause, fikk Flora en telefon fra sin mamma i hjemlandet i Afrika. De snakket sammen Swahili, men jeg hørte at noen norske ord som ble brukt i samtalen. Så spurte jeg Flora om moren forsto norsk. Hun sa at det var blandet inn noen norsk ord i samtalen. Etterpå spurte jeg Flora om hennes mamma forsto norsk. Hun sa at det av og til hendte at hun blandet språk under en samtale, noe hun måtte beklage ganske ofte.

På slutten av 1800-tallet la Darwin fram sin forståelse av kulturelle utviklingsstadier. I følge et darwinistisk syn er det ulike utviklingsstadier fra de mest laverestående samfunnsformer (primitive, barbariske) til de mer høyerestående (siviliserte, dannede). Hvis et samfunn bruker engelsk, som er det mest utbredte språk, eller fransk som, ifølge noen, er mest romantisk, kan det bidra til at det blir sett som sivilisert. Når Flora bruker norsk med moren sin som ringer fra Afrika, kan det tolkes at Flora er så fornorsket at hun har glemt sitt morsmål. Derimot er vi klare over at hun ikke har gjort det med vilje. Tendensen i dagliglivet er at det siste språket som man har lært, vil være den høyerestående. Språk må forstås ut fra de forutsetningene og behov som er gjeldende der det skal brukes (Dahls 2013). Muligheten til å tilegne seg norske kunnskaper er nødvendige for nyankomne i landet, men de må også beholde andre språk de har med seg.

IV.4 Språkopplæring og kunnskap:

Jeg har snakket om elevene Miriam og Nadian som har vært ivrige til å dele den kunnskap de har, om kulturell symbol som hijab og niqab. For noen, var den kunnskapen en repetisjon, mens for de fleste var det helt ny kunnskap. Dette viser igjen at elevene bringer sine eksisterende kunnskaper til timen, og at det eksisterer en tosidig heller enn ensidig læringsrelasjon mellom lærer og elev. Lærer Ola har spesielt ansvar for å undervise grammatikk til den gruppen som forbereder seg til å ta den siste prøven på skolen. Etter denne prøven er de ferdig med denne skolen, og de kan bestemme seg for å begi seg ut på arbeidsmarked eller gå videre med annen utdanning.

For å undervise grammatikk pleier Lærer Ola å planlegge, på forhånd, noen grammatiske regler han kan fremføre i timen, og noen øvingsoppgaver knyttet til disse. Etter han har gått gjennom regelen, blir oppgavene delt ut på ark til hver enkelt elev, som de løser individuelt. Det er en tid som er reservert for å sette sammen resultater og eventuelt rette opp noen feil. Lærer Ola bruker mye tid på hver oppgave slik at flest mulig av elevene skal forstå. Ola tar hensyn til alle elever og legger mye vekt på grammatiske strukturer som han sier, er viktig for å beherske et språk.

En dag var Ola i ferd med å forklare forskjellene mellom adverb og adjektiv, og hvordan de er brukt i setning, og elevene var så konsentrert at ingen tittet på klokka. Vi glemte å ta pause. Miriam forsøkte å kvele en gjesp, men i stedet begynte hun plutselig å hoste, og lærer Ola gjettest at det var pause. Da vi gikk ut, slo jeg følge med Kalimuntu og Nasiru som pleide å være på røykeplassen ved høyre sida av hovedinngangen. Selv om jeg ikke røyker selv, var jeg ofte med de for å høre deres kommentarer. Nasiru begynte med å si at grammatikk krever spesiell innsats, både for elev og lærer. Jeg synes at lærer Ola på forhånd lager en plan og repeterer de grammatiske reglene han regner med å presentere i timen. Han investerer seg med liv og sjel for at vi blir flinke i norsk. Kalimuntu fortsetter med å si at lærer Ola tar hensyn til alle elevene i timen. Før å gå videre med leksjon, venter han på at de fleste for forstå det viktigste av kursinnhold. Han har også en måte å forklare seg som fører oss til å oppfatte det han sier.

Jeg husker en lærer jeg hadde i fjor som også var flink. Men han brukte ikke så mye tid på et tema som var vanskelig for elevene. Han gjorde bare sin jobb uten å ta hensyn til at elever følger med eller ikke. Jeg synes at det kreves ekstra innsats for både lærer og elever når det gjelder å undervise språkkunnskaper på voksenopplæringscenter, sa Kalimuntu. I mellomtiden hadde vi lyst til å ta en kopp kaffe før timen startet igjen, så vi hentet den og dro opp til klasserommet igjen.

Det er mange måter å formidle kunnskap på voksenopplæringscenter. Det er en tid til å lære norsk grammatikk, lese forskjellige tekster, bruke Pc, og så videre. Av og til bruker elever Pc for å jobbe med oppgaver, eller hente nyttig informasjon som lærer eventuelt har referert til. Det er også mulighet til å se på film. En dag viste lærer Lina en film som handlet om kulturelle forskjeller. Denne filmen skildrer en kulturell iransk- og -norsk side. Selv om det er stor kulturell forskjell mellom de to landene, er det også små forskjeller som kan oppleves i det enkelte land. Det finnes små variasjoner i norsk samfunnet som gjør forskjell.

Etter filmen fikk vi dele noen kommentarer. Lærer Lina fortalte oss om at hun har vært mange ganger på besøk i nord Norge. «Mennesker som jeg kjenner fra før kommer til meg med åpne armer og klemmer meg. Jeg opplevde alltid at det var varmt og godt. Ja! Ja! Jeg opplevde det...» uttalte lærer Lina med trykk på hver enkelt stavelse. Natasha, en elev fra Filippinene, tilføyer med en gang at «nordmenn er som en termos som er varm inne og kald utenpå. Selv om det ikke er å generalisere, er mitt inntrykk av at det finnes flere blant nordmenn som er varm innvendig». Flere elever kommer med flere kommentarer, men lærer Lina fortsetter med å si at «her i Midt-Norge er tempo ganske rolig. Folk opplevs ikke så mye stress, og mange elever sier da at vi vil bli i området fordi det er mindre kriminalitet sammenligning med Stavanger og Oslo.

Etter disse kommentarer ga lærer Lina tilbakemelding om tekstene elevene hadde skrevet som hjemmelektur forrige uke. Alle elevene gjør det samme. Enhver hentet og prøvde å skjule det, mens noen smilte, ble noen andre urolige eller snakket i munnen på hverandre med lav stemme. Så sa lærer Lina at det at de har fått kommentarer til tekstene sine ikke var noe å være bekymret for. Hvis det hadde vært perfekt, behøvde dere ikke å være her på skolebenken. Dere er på skolen for å lære, å tilegne dere varierte kunnskaper som fører til å integrere dere i det norske samfunnet. Så tok lærer en tur rundt i klassen for å snakke med hver elev om deres skriveferdigheter. Deretter tok opp de feilene som mange tekster hadde til felles. Hun skrev de opp på tavla, og forsøkte å vise hvordan de kunne skrive på riktig måte. Alle i timen deltok i opplæringen. Noen minutter senere gikk vi ut på tur der vi lærte noe om historie og geografi.

Alt vi har sett om hvordan lærer og elev samhandler i timen kan gi oss et bilde av hvordan opplæring på voksenopplæringscenter ser ut. Dette beskriver også, på en måte, erfaringene jeg har hatt på feltarbeid. Derimot er det jeg vil fremheve mest at dette opplæringsbildet kan også vise hvordan elevene er i stand til å oppfatte sosial virkelighet gjennom samhandling i timen. Denne oppfatningen fastlegger og

rettferdiggjør de grunnleggende premissene om samfunnet, og elevens stilling i form av reaksjon vis-à-vis den sosiale virkeligheten. Elevene ser, analyserer, vurderer og beviser deres valg. Dermed gir dette opplæringsbildet elevene muligheter til å bli kjent med norsk kultur og hvordan man oppfører seg i samfunnet. Denne samhandlingen i timen grunnlegger elevenes språklige premisser som de trekker konklusjoner fra, og dette utgjør de nødvendige parametere som karakteriserer kvalitet av språkopplæring. Med andre ord, er det de kunnskaper som tilegnes ved voksenopplæringscenteret som avgjør kvalitetsnivået. Måten elevene tilegner seg kunnskaper på kan orientere individuell valg, sosial holdning og sosialt liv i det nye samfunnet.

Geertz vektlegging av meningsystem (1973:93) understreker at dette opplæringsbildet kan fungere som modell av virkelighet. Lærer representerer kommunen og kommunen er bildet av hva det norske samfunnet er. I denne tankegang skal lærer reflektere dette bildet av norsk samfunn i klasserommet, på voksenopplæringscenteret, samt utenfor skolen. Det hun/han sier er viktig, og det hun/han er, er best.

Denne modellen av virkelighet (gjelder stort sett lærer) og modellen for virkelighet (gjelder stort sett elev) danner to aspekt ved det samme opplæringsbildet. Kunnskapen som formidles på skolen er sentral innenfor dette opplæringsbildet.

Kunnskap er å oppfatte som grammatikksystem, språk i bruk, idéer, inntrykk, erfaringer (tradisjon, sedvaner, skikk), forventninger som deles ut i timen mellom lærer/elever og elever/elever. Denne kunnskapen er ikke å beholde for seg selv, men tvert imot er dette å formidle og kommunisere med hverandre. Aktører (elever, lærere, eller andre ansatte) ved voksenopplæringscenteret bruker norsk og forstår samme kode og budskap. Enhver betrakter, så og si, sin omgivelse som fylt av meninger.

I denne sammenheng fungerer språk som et instrument for å kommunisere mellom aktører. Denne kommunikasjonen foregår gjennom et system av symboler (verbal eller ikke-verbal) som er etablert for dette formålet. Disse symbolene, som forresten kalles kode, er inspirert av mening. Disse symbolene er ikke meningen i seg selv, men de er verktøy for å formidle den. Innenfor kommunikasjon må aktører oppfatte mening gjennom symboler, før de kan ta stilling til den. Reaksjonen på dette er avhengig av hvorvidt aktøren har oppfattet symbolene riktig eller ikke. Det man har oppfattet skal være synsfelt innenfor kommunikativ samhandling.

Edward Sapir (1970) trekker frem at kommunikasjon av kunnskap er mulig fordi vi kommuniserer erfaring som har funnet sted i vår individuelle bevissthet. På den ene siden skal kunnskap kommuniseres gjennom symbolene (verbal eller ikke-verbal) som eksisterer i bevissthet. På den andre siden tilegner vi oss kunnskaper gjennom disse symbolene, og hjernen sorterer og kombinerer disse kunnskapene til sammensatte konstruksjoner som eksisterer i vår bevissthet som mening.

I denne sammenheng tilføyer Leontiev (1981) at språket egentlig er et instrumentet for at vår kunnskap skal kunne bli overlevert, og generalisert, en forutsetning for vår individuelle tilegnelse av våre

erfaringer. Det er gjennom språk at våre kunnskaper tar form i vår bevissthet, sier Leontiev. Den kulturelle bakgrunn som elevene har med seg i klasserommet har overlevd til i dag og kan formidles gjennom språket. Det er også gjennom språket at de kan tilegne seg kunnskapen som danner grunnlag for å produsere mening. Mening er en forutsetning for at et samfunn skal fungere. På denne måten skal man, ifølge Leontiev lære et språk, vil man også lære hvordan det nye samfunnet fungerer. Da kan man fungere med samfunnet.

Hvis mening er grunnlaget for at det norske samfunn skal fungere som det nå fungerer, er det viktig å fokusere litt mer på språkopplæring og utvikling. Sapir (1970) påpeker at gjennom kommunikativ handling innenfor interaksjon, sikter lærer på utvikling av elevene via undervisning. Det må gjøres på en konkret måte, og lærer kommer først.

For det første, viser lærer for elevene visse fremtredende egenskaper av norsk samfunn som lærer representerer i klasserommet. Spørsmål som kan stilles her er hvilken modell av kommunikativ handling lærer som lærer synes å være nødvendig og hvordan lærer skal orientere elevene til å skaffe seg handling slik de gjør. Ut ifra denne tankegang kjenner vi at språkopplæring ikke har noe fasit, men det kreves kreativitet både av lærer og elev. Det gjelder å skape mening før, under og etter undervisning. Det å undervise språk handler om å tenke.

For det andre, vektlegger lærer både kvantitet og kvalitet på interaksjoner som er nødvendig for at elever deltar i norsk samfunn og lærer av aktiviteter. Ved å gjøre dette, gjør lærer synlige sin egne holdning vis-à-vis en språkopplæring på høyere kvalitetsnivå. Denne typen av dynamisk kunnskap passer godt for et norsk samfunn som er basert på mening.

Det tredje og siste punktet er at gjennom interaksjon innenfor opplæring av kunnskap utgjør læreren en tilsynelatende felles målestokk der elevenes prestasjon kan sammenlignes med. En slik formidling av kunnskap skal uttrykke en felles referanseramme og kompetanse for å skape mening. Innenfor slik språkopplæring kan ord eller begrep huskes selv om elev ikke har oppfattet hele meningen som de begrepene refererer til. Ifølge forskerne Ellen Bialystok og Kenji Hakuta er ord heller ikke det samme som begreper. De understreker at ord hører til språkssystem, og begreper til tankesystem. De sier videre at å erverve nye ord innebærer å bli i stand til å formidle tanker som allerede er etablert. Men tvert imot, innebærer det at det å erverve nye begreper er å bli i stand til å tenke nye tanker. Kvalitet på formidling av kunnskap på voksenopplæringssenter skal løfte elevene til et tankesystem som lar dem skape ny mening.

IV.5 Rollespill innenfor interaktiv språkopplæring:

IV.5.1 Dilemma:

Det var en fredag med dårlig vær. Det snødde denne dagen, og det var mørkt. Noen elever var litt forsinket, og andre klarte ikke til å komme på skolen, så det var bare 8 elever i klasserommet der jeg skulle være på denne dagen. Cirka 6 nasjoner var representert i klassen, nemlig Somalia, Eritrea, Filippinene, Tibet, Russland og Kongo. Nesten alle elevene som var tilstede denne dagen hadde høyere utdanning fra hjemlandet. Dette ville si at de var vant til å sitte på skolebenken. De var motivert, og hadde også større ambisjoner. Riad og Omer hadde stort lyst til å komme seg i arbeid fort. De var ofte på jakt etter jobber som passet med deres utdanning, men i mellom tiden kunne Omer ta hva som helst av jobber. Han trengte pengene for å sende til familien som hadde flyktet fra hjemlandet på grunn av borgerkrig. Derimot var det andre, blant dem Roksana som ville gå videre med studiene. Olivier ville bli elektroingeniør, og måtte ta noen ekstra kurs i fysikk og matematikk. På norskskolen jobbet de hardt.

Lærer Heidi underviser vanligvis denne gruppen, og er ganske bestemt når det gjelder måten ting skal gjøres på. Denne dagen fikk vi lest teksten som handlet om religion. Vi leste etter tur, og da vi var ferdige forklarte lærer Heidi noen vanskelige ord, brukte synonymer og viste forslag på hvordan man kunne lage setninger med disse begrepene. Da lærer var ferdig, ble det elevenes tur til å gjenfortelle historien, uten å titte i boka. Det var en frivillig øvelse, hvor noen elever stod foran klassen og fortalte det de hadde oppfattet av teksten. Det ble også mulighet til å stille spørsmål og diskutere teksten selv om ikke alle spørsmålene var direkte knyttet til teksten. Dette var en måte å tilegne seg språkkunnskaper og samtidig vekket interesse i å praktisere språket.

Riad og Omer pleide å sitte sammen i timen. De samarbeidet godt når det gjaldt å løse oppgaver i timene. De brukte alle hjelpemidler for å svare riktig. Når Lærer Heidi underviste som vanlig, ga Riad og Omer undervisningen sin fulle oppmerksomheten. Blikket til begge var festet på undervisningen på lærer og de nikket med hodet til alt lærer sa som om de ville vise at de er enige. Lærer stilte spørsmål og pekte på Riad som så ut til å kunne svaret. Selv om Riad gir inntrykk av at han følger med i alt som sies i timen, og kjenner alle regler om oppførsel i timen, reiser han seg for å svare, fordi det er regel på skolen i hjemlandet. Han står der oppreist mens han ikke klarer å svare på spørsmålet, og sier derfor ingenting. Det var slik det måtte gjøres i landet han kommer fra. Hvis lærer henvendte seg til en elev, må eleven reise seg for å vise høflighet. Lærer sa til ham at han bare kunne holde seg sittende. Dette får oss til å le og vekker oss igjen. Denne situasjonen utgjorde et slags dilemma for Riad. På denne skolen er det ikke nødvendig for elevene å reise seg for å svare på spørsmål, men det er dette Riad er vant til å gjøre i hjemlandet, og han føler han må gjøre dette også i timen i norske skolen. Selv om undervisning er interessant og mange er godt motivert i timen, kan det hende at noen opplever slike dilemma innenfor

interaksjonen. Dette belyser viktigheten av å få kunnskap om hvilken handling som passer i en bestemt sosial situasjon.

Et lignende dilemma får av og til Louise til å føle seg ubehagelig. Louise er fra et land hvor det ikke er lov til å kalle lærer ved deres navn. Hvis lærer er mann, skal det ropes «min herre» (= monsieur) og en dame blir det «min dame» (= madame). Det er også vanlig å bruke «Dere» i stedet for «du». Dilemmaet som Louise pleier å oppleve innenfor interaktivitet tar utgangspunkt i denne tidligere erfaring fra skole i hjemlandet.

Det er slike dilemmaer som Sartre er opptatt av. Sartre sier at slike dilemma kan få elever i timen til å holde en overdreven oppmerksomhet, sitte med blikket festet på læreren, og sliter seg kanskje ut med å spille denne rollen som oppmerksom og oppvakt. Resultatet er at eleven til slutt ikke lenger hører ting, eller kan bli en blanding mellom noen elementer innenfor kulturell bakgrunn og kulturelle elementer som man holder på å tilegne seg her og nå. Derfor står en person ofte overfor dilemma når det gjelder å velge mellom uttrykk og handling innenfor interaktiviteter.

Sartres tankegang kaster lys over det som skjedde med Riad i timen. Riad er ganske motivert og har store ambisjoner. Han pleier å holde seg våken i timen, men det skjedde denne gangen at han ikke klarte å velge riktig mellom to kulturelle koder han hadde innlært. I hjemlandet er det vanlig å stå opp når eleven svare på spørsmål i timen, men her i Norge er det bare å svare sittende. Erfaringen Riad bærer med seg skaper dilemma innenfor interaktiviteter.

IV.5.2 Idealisering eller identifisering:

Lærer Heidi har mange varierte måter å gjøre ting på. Hver annen uke veksler vi mellom å lese tekstanalyse i boka og å jobbe med nyhetssending fra NRK (Norsk Rikskringkasting). Nyheter kan utgjøre en måte å vekke felles interesse i det som foregår i samfunnet, og kan også bidra til at elevene lærer mer om norsk kultur. Elevene får hjemmelektse som handler om å se på fjernsyn, følge med nyhetene, og ta notater på et ark. Hver mandag har hver elev som oppgave å fremføre et hovedtema i nyhetene. Alle elevene sitter rolig og hører på presentasjonen, og eventuelt kommer de med kommentarer. Lærer Heidi insisterte mye om holdningene som en elev måtte ha vis-a-vis nyhetene og særlig å forholde kritisk. Dette var også en anledning til å lære noen begrep som stammer fra norsk dialekt siden kontekst ofte gir noe å henge fingrene i når det gjelder å finne betydning.

Riad kommer med noen slike begreper som lærer Heidi kommenterte: «Fiffen», hvilket betyr de som har penger, de som har mye råd (velstående). Når det gjelder «å være raus» betyr dette å være spandabel, den som deler. Lærer går videre med en kommentar om holdningene til norske unge i kommunen per i dag. «Det er dessverre mange unge som bruker mye penger på å spandere, eller mer presist, å kjøpe plass i gruppen. De går på restaurant, diskotek, eller pub der de bruker mye mer penger enn det de har,

og til og med å bruke kredittkort. Etter hvert ender de til å ha på seg mye gjeld som de ikke kan betale tilbake. Vi må ikke være naive, og være forsiktig når det gjelder 'å gjøre som de andre'. Det er noe positivt som man imiterer eller idealiserer, men det finnes også noe negativt man må unngå. Sånn er det vanlig i samfunnet» sier lærer.

Da tippet lærer på klokka og sa til oss at det var pause. Robin reiste seg raskt og sa til hele gruppen at det var hans bursdag. Han hadde tatt med seg eplekake som han hadde kjøpt på bakeriet og noen colaflasker. Lærer Heidi hentet da kaffe fra oppe i fjerde etasje og vi satt sammen og koste oss.

Robin fortalte oss at «det er første gang jeg feirer bursdag. I hjemlandet er de fleste ikke vant til å gjøre det. De fleste vet ikke når de er født. Siden jeg så at det var viktig å feire bursdag her i Norge, hadde jeg bestemt å gjøre det for meg selv og for hele mine familie. Jeg synes at det er hyggelig». Calixte som hadde med seg en matpakke syntes at han ikke kunne la være å spise kake nå som det var feste. Calixte sa at han hadde lært å ha med seg matpakke her i Norge, og hver dag tar han som regel med matpakka på skolen. Når en person er sammen med andre, vil de ofte tilpasse sin holdning til å samsvare med samfunnets verdier. Oppmerksomhet er rettet mot de verdiene som man aksepterer som positive, eller ideale man kan identifisere seg med. Man tilegner seg disse verdiene i form av seremoni, fornyelse og bekreftelse av samfunnets moralnormer (Goffman 1992). Calixte var ikke vant til å ha matpakke fra hjemlandet. Da han begynte å ta med seg matpakke, måtte han annonsere det til sine kamerater i klasserommet som om det var en slags seremoni å gjøre dette. Han måtte gjøre en innsats på å huske den, og etter hvert blir denne praksisen vanlig. De dagene han glemte å ha matpakke med seg, følte Calixte seg som om han ikke hadde observert en moralsk norm i samfunnet. Det samme gjelder også Robins bursdag. Første skritt er å holde diskurs rundt bursdag. Det dreier seg om en praksis som man må inkorporere i repertoaret, og etter hvert blir denne kulturelle praksisen vanlig. I følge Robins og Calixtes holdninger, er idealet i et nytt samfunn å gjøre som de andre gjør.

I timen inviterte lærer Heidi elevene til å vurdere alt som de hadde observert i det norske samfunnet. Robin hadde opplevd at det å feire bursdag var hyggelig selv om han ikke var vant til det. Han synes at det å feire bursdag var en seremoni som gjorde seg gjeldende i det norske samfunnet, og utgjorde en verdi som han gjerne aksepterte. Han idealiserte denne verdien, og den ble som en slags norm i hans liv. Calixte synes at det å ha med matpakke var en vane som passet fint for ham. Han hadde bestemt seg for å betrakte praksisen som sin egen. Hvis man går på skolen eller jobb, lønner det seg å gjøre det som nordmennene gjør. Man identifiserer seg da med nordmenn.

IV.5.3 Disiplin eller kontroll:

I timen kan det inntreffe mange forskjellige uforenlige holdninger. Disse sammenstøtene skjer ikke med vilje, og de er ofte uventet. For det første, kan det hende at ordene noen bruker i interaktiv språkopplæring ikke gir det rette uttrykk for mening, et uhell forræderi på grunn av manglende evne, manglende sømmelighet eller respekt ved å miste muskelkontrollen et øyeblikk. Aktører kan snuble eller falle, rape, gjespe, forsnakke seg eller klø seg. Man kan, ved uhell, støte en av de andre deltakende.

For det andre, kan en aktør i en interaktiv omstendighet, oppføre seg slik at hun/han gir inntrykk av å være enten for meget eller for lite interessert i interaksjonen. Det kan skje at eleven glemmer hva hun/han skulle si, virker nervøs, skyldbevisst eller sjenert, man kan gi etter for upassende latterbrøl.

For det tredje, kan det dukke opp holdninger som har blitt skjemet på grunn av utilstrekkelig iscenesettelse. Kanskje i kulissene har det vært mangel på orden, eller kan det rett og slett være en upassende holdning som er knyttet til svakhet av menneskenatur. (Goffman 1992).

Det er mange varierte uttrykksformer som kan dukke opp innenfor interaktiv språkopplæring. Lærerne og elevene på skolen, i klasserommet eller ute på tur, handler innenfor sosiale interaktiviteter. Poenget er at disse uttrykksformene, som forresten er vanlige, leder vår oppmerksomhet til en uunngåelig uoverensstemmelse mellom vårt individuelle «jeg» og vårt sosiale «jeg». Som mennesker er vi vesener som besitter skiftende humør, impulser og et pågangsmot som, uansett kulturell forskjell eller motivasjon, kan skifte fra minutt til minutt. Når vi handler innenfor interaktive relasjoner, er det viktig å ha selvdisciplin eller å være flink til å kontrollere seg selv.

Durkheim fremhever selvdisciplin, og indikerer at vi ikke lar vår høyere sosiale aktivitet «følge i sporene til våre kroppslige tilstander, som våre fornemmelser (inntrykk, persepsjon) og vår kroppslige bevissthet gjør» (Goffman 1992:53). Det forventes innenfor interaktiviteter på skolen en fornuftig forvaltning av humøret, sånn at det gis en konsekvent og balansert oppførsel som fremmer gunstige vilkår for å skape mening.

Det er vanskelig å gi et fasitsvar på hvordan dette foregår. En lærer kan være flink i språkssystem eller språkbruk og komme på jobb hver dag. En elev kan komme på skolen hver dag og gjøre en god jobb i timen. Enhver kan forsvare og idealisere sine lidenskaper, eller finne velformulerte argumenter for å være som man er. Det kan også hende at noen går så langt for å hylle seg selv som elegant i sin ufravikelige rolle. Derimot er det som teller ifølge Santayana at våre upassende vaner forvandles ved bevissthetens hjelp til lojalitet og plikt. Hvis ikke blir vi enten 'personer' eller 'masker'. Simone de Beauvoir tilføyer at hvis vi har den gode vilje til å bli 'en person' skal vi identifisere oss med denne figuren av 'homogen oppførsel', og dermed blir vi i stand til å betrakte oss selv som noe stabilt, noe som får legitimitet i kraft av sitt praktfulle ytre. En homogen oppførsel er tegn på at det har vært en produksjon av mening. (Goffman 1992: 54-55).

IV.6 Interaktiv språkopplæring:

IV.6.1 Interaksjon i timen:

Som jeg tidligere har sagt, består voksenopplæringscenteret av flere avdelinger, og en dag fikk jeg nok en mulighet til å være med de elevene som ikke har vært på skolen fra før. Denne klassen hadde elever fra forskjellige land, og det var flere menn og bare en dame. Lærer Marisa og Jakobsen har ansvar for denne klassen. De deler oppgave, og jeg fikk følge begge lærerne. Elevene her snakker ikke så mye norsk, men Jakobsen er flink til å få dem til å prøve. De skriver ikke så fort, og leser sjeldent, derfor har de ikke med seg mange bøker i sekken. Noen elever tar ingenting med på skolen, unntatt godt humør. Ibrahim har sin stol bakerst og der pleier han å sitte i timen. Han kan titte gjennom vinduet på alt som foregår i gata, men de andre elevene som sitter foran har ikke noe vindu. Når lærer Jakobsen kommer inn i klasserommet, hilser han først på Ibrahim. Elevene pleier å ta plass i klasserommet før lærer kommer. Stort sett snakker de seg imellom og ofte bruker de ikke norsk, men når Jakobsen kommer inn, sitter enhver stille på sin plass. Jeg la spesielt merke til hvordan hver enkelt da begynte å gjøre seg klare til å hilse på lærer og ta imot undervisning. Det virker i det øyeblikk som om en 'mektig ånd' er på besøk. Lærer er det øverste vesen i klasserommet, og alle elever har stor respekt for ham.

Når han starter undervisning, må han snakke sakte og repetere ofte for at elever skal kunne delta. Han bruker vanligvis korte setninger og når elever må repetere det han sier, venter han på at de blir ferdige med å snakke. Elevene må tenke først, og snakker etterpå. Undervisning blir en slags dialog der lærer Jakobsen og elevene etablerer en kommunikasjon hvor alle tar vare på hverandre. De snakker tydelig, og de er tålmodige. Lærer repeterer og repeterer flere ganger, gir tilbakemelding, retter feil, stiller spørsmål og bruker eventuelle andre midler som kan være nyttige for at elevene skal oppfatte hva som menes innenfor undervisning.

Krashens (1980, 1989) teori understreker at det en meningsfull lærer sier i klassen er sentralt i en prosess av språkopplæring. Diskurs-funksjon av lærer, å gi tilbakemelding, å rette feil og å stille spørsmål spiller alle vesentlige roller for å få elever til å oppfatte nytt språk fordi dette vekker elevens bevissthet. Lærer Jakobsen er bevisst på at han underviser språk for de elevene som ikke har vært på skolen fra før. Han har sin måte å gjøre ting på. Når han begynner med å hilse hver elev, og spør om hvordan de har det, er det å vekke elevens interesse deretter kan elevene være våkne gjennom hele samspillet i timen. Elevene stoler på ham og har stor respekt for ham. Og hele sin ytre er nesten en modell i undervisningsstemning.

IV.6.2 Sosiokulturell språkopplæring:

Jeg har vært med den gruppen av elever som skulle ta språkprøven om en uke. Denne uka var Lærer Jakobsen ikke til stede og vikaren var Maya, som var av utenlandsk bakgrunn. Lærer Maya hadde sin måte å introdusere undervisning på, men mitt inntrykk var at elevene hadde utviklet evner til å snakke norsk. Maya hilser ikke på hver elev med håndtrykk slik som Jakobsen pleier å gjøre, men hilser bare på alle i plenum når hun står foran klassen. Hun liker å skrive på tavla i stedet for å repetere. Hun tegner ofte på tavla, bruker mye kart, bilder og andre pedagogiske hjelpemidler. Hensikten for Maya er å hjelpe elevene til å lære språket fort, fordi noen skal begynne med grunnskolen til høsten. Selv om elevene har stort fokus på å tilegne seg språkkunnskaper, er det også viktig å motivere dem. «Elevene må stole på seg selv og har denne bevissthet om at de kan noe», sa Maya til meg.

Det var ikke bare aktiviteter inne i klasserommet, men Maya tar også ganske ofte elevene med til datarommet. En dag var oppgaven å skrive en kort CV på PC-en. Maya og jeg måtte gå rundt for å hjelpe til. Lærer Maya fortalte meg om at disse elevene startet på voksenopplæringscenteret uten å kunne lese eller skrive, men per i dag, kan de skrive en CV. Dette er sett som en betydelig progresjon.

På veggen i klasserommet henger det flere forskjellige bilder av elever, og ved siden av disse bildene finnes disse spørsmålene på små lapper: *Hvem, hvor, hva, når*. Når Lærer Maya ser at elevene er i ferd med å bli distraheret, inviterer hun alle til å stå opp og se på denne veggen og stiller noen spørsmål slik at de blir lydhør igjen. På hjørnet er det en PC og en radio. Litt oppe er det hengt et oppslag hvor det står hvordan en setning bygges: subjekt, verbal, objekt og adverbial. Midt opp i undervisning ber Maya noen om å lage en setning med fokus til det som står på oppslaget. En elev lager en setning, roper den ut med høy stemme og alle sammen er invitert til å vurdere om verbet i setningen er bøyd riktig og dermed om setningen selv gir mening. Maya benytter alle små anledninger til å undervise språk og jeg lærte noe av henne der det gjaldt å hjelpe elever.

Mens lærer Maya gikk ut på kontoret for å hente ark, skulle elevene lese og forstå en tekst. Deretter spurte Maya meg om å forklare noen nye ord, uttrykk for å få elever til å forstå hele innholdet av teksten. Det jeg gjorde med glede.

Etter noen få dager tok elever språkprøven. Selv om de startet skolen uten å kunne lese eller skrive, besto de fleste prøven, og de kunne derfor starte grunnskole til høsten. Lærer Maya og Jakobsen fortalte meg om den gode nyheten som var resultatet av både lærerens- og elevens-innsats. Jo! Presis! det var veldig mange pedagogiske aktiviteter som førte til slik progresjon i språkopplæring i denne klassen. Man kan si at Maya og Jakobsens aktiviteter ga gode resultater i denne elevgruppen innenfor denne sosiokulturelle kontekst.

Selv om det er mange teoretiske spekulasjoner og empiriske undersøkelser på sosiokulturelt perspektiv ved språkopplæringsområde, er det enighet om at det er en iboende kobling mellom språkaktiviteter og

språkutvikling (Snow, Cancino, de Temple & Ewert, 1990). De varierte aktivitetene som Maya og Jakobsen innførte innenfor «klassisk» undervisning av språk, gav elevene gode resultater i dette eksemplet. Elever lærer ikke bare ved å pugge stoff, men de tilegner seg kunnskaper ved å kombinere flere varierte aktiviteter, som å bruke PC, høre på musikk, repetisjon og så videre.

Mer spesifikt, har det vist seg at det språket elevene lærer avhenger av deres gjentatte deltakelse i disse aktivitetene med andre som er mer kompetent deltakende. Elevene snakker sammen seg imellom, korrigerer hverandre, og utvikler seg så lenge det er levende aktiviteter. Selv om lærers innsats er viktig, understrekes det her at samarbeid mellom elever også utgjør et berikende bidrag til undervisningen. Elevene lærer språk også ved å samhandle seg imellom. De flinkeste hjelper de minst flinke gjennom forskjellige aktiviteter (Kelly og Lorrie 2000). Dermed kan det sies at språkopplæring ikke er forbeholdt lærer, men det handler om et felles ansvar, nemlig elev og lærer, og hele omgivelsene.

Læring og utvikling er altså knyttet sammen. Nøkkel til denne utviklingsprosessen er gjensidig innsats av både lærer og elev. Det klasserommet hvor denne gruppen holdte til er spesielt utstyrt, nemlig med slike oppslag med stikkord, og en bevissthet fra lærers side om å benytte disse midlene. Oppslagene er ikke bare for å pynte klasserommet, men de utgjør et effektivt didaktisk materiale. Legg merke til at de uerfarne deltakerne bruker hjelpemidler og utvikler interaktive relasjoner med flere dyktige deltakere i disse kontekstene. Gee og Moll (1992) har gjennomført undersøkelser om fremmedspråk fra et sosiokulturelt perspektiv. De oppdaget at effektiv språkopplæring er en prosess innenfor sosial interaktivitet der både lærer og elever samarbeider. Geertz (1973) avstiver og utdyper Gees og Molls funn ved å understreke at menneskets aktiviteter er knyttet til mening, og at denne meningen blir en modell som bestandig formes og omformes så lenge mennesker kommuniserer med hverandre. Hva vi kommuniserer eller forstår, skjer fordi vi kan samme språk og handler gjennom samme språk. Altså er språkopplæring en måte å tilegne seg et system for å produsere mening.

IV.7 Undervisningssamtaler:

Selv om det finnes noen lærere som nøyer seg med å bruke bøker i timen og et minimum av kommentarer, er det mange lærere som legger stor vekt på slike arbeidsmåter som dialog, diskusjon, refleksjoner, samarbeidslæring eller elevaktiviteter. Lærer Linda har ansvar for en gruppe som nettopp startet med norskopplæring. Selv om elevene ikke kan mye norsk, har Lærer Linda utviklet en måte å undervise på som fanger elevenes oppmerksomhet. Hun pleier å bruke figurer, bildet, tegn eller andre didaktiske materialer som kan være nyttige i timen. I tillegg til dette bruker hun selvfølgelig også bøker. Alt dette settes forsiktig ved kateteret på forhånd. Hun smiler til elevene mens hun spør om hvordan alle har det. Jeg så at dette virket som en invitasjon til å følge med på undervisningen. Lærer Linda lar blikket vandre blant elevene, og samtidig viser hun bilder eller kart. Elevene er invitert til å analysere og bidra til med kommentarer. Hennes «geni» er hvordan hun orienterer samtaler i timen slik at det blir en

interaktiv undervisning. For elevene som ikke er like spontane til å snakke, eller føler seg litt sjenerte, har lærer Linda tålmodighet og evne til å få dem til å delta i diskusjonen. Med en slik undervisning kommer elevene sammen hånd i hånd til et nivå hvor det vesentlige av opplæring er formidlet.

Da det var pause, ble jeg med lære Linda i pausesalen. Det var mange lærere som drakk kaffe lenger bort ved siden av vinduet. Linda og jeg tok plass på den andre siden og begynte å snakke sammen. Jeg spurte Linda om hvilket inntrykk hun får når hun underviser elever som ikke kan snakke mye norsk. Hun sier dette: «Det blir snart mer enn 20 år jeg er lærer på denne skolen. Min opplevelse er at elevene vi har her på voksenopplæringscenteret har mye erfaring, tidligere kunnskaper, personlig historie og idéer. Når jeg står foran dem vet jeg at de ikke starter på et vakuum. De har en kulturell bakgrunn med seg som kan være utgangspunkt i opplæring. Spørsmål er hvordan det etableres brua mellom tidligere kunnskaper og nye kunnskaper som elever tilegner seg nå for tida. Ansvar for lærer er å fremme et rammeverk hvor elever kan tenke selvstendig og kritisk. Selv om jeg er lærer med autoritet i kraft av min status, må jeg kjenne at elever er voksne, og modne nok for å tenke stort gjennom undervisning som er basert på dialog. Lærer kan på denne måten følge med individuell progresjon.»

Jeg fikk også mulighet til å være i Olas klasserom. Ola bruker ofte bøker med mange forskjellige tema i undervisning. I starten av timen leste vi bok, og Ola forklarte de ordene, begrepene som elever ikke hadde forstått. Hvis en elev spør om hva et ord betyr, gir lærer Ola forklaringer og synonymer og viser samtidig hvordan ord eller begrep brukes i mange forskjellige omstendigheter. Elevene lager da setninger, og lærer Ola skriver alt på tavla. Elevene har egne skrivebøker hvor det tas notater. De forskjellige tekstene inneholder forskjellige tematikker som ofte må tas opp i diskusjon. Jeg husker godt da vi leste en tekst om religion. Mange elever var veldig interessert i å uttrykke seg om dette tema, men de fikk ikke lov til å diskutere det lærer Ola har en måte å lede undervisningen i samsvar med det som programmet tilsier. Han gir ingen mulighet til diskusjon, eller varierte kommentarer i timen. Da det ble pause, gikk jeg denne gangen med Kalimuntu og John. De spanderte meg kaffe og vafler, og vi kostet oss en stund. Kalimuntu tok utgangspunkt i det tema som det hadde vært snakket om i timen, og kommenterte på undervisningen denne dagen. Han sa at Ola har mye kunnskaper, og behersker stoffet godt nok. Det går bra når han leder timen, men han lar ikke elever uttrykke seg i timene. Derfor gjesper mange eller snakker seg imellom med lav stemme, og andre er bort selv om kroppen er synlig i klasserommet.

Disse to lærerne Linda og Ola, har to forskjellige undervisningsstrategier. Én fremmer dialog, og den andre satser på monolog. I følge Ola er elever i klasserommet for å tilegne seg kunnskap som er «kokt», bearbeidet og systematisert av lærer selv, og det finnes ikke tid til å analysere hvert synspunkt til den enkelte eller å diskutere i timen. Ved å fremme en dialog, synes Lærer Linda at elever ikke bare er motivert, men det kan være noe å lære av dem også, på grunn av at de er de tenkende vesenene som har med seg idéer og erfaringer.

Makafui Charlotte Kassah (2012: 82) omtaler i sin masteroppgave i pedagogikk at det å fremme gruppearbeid og dialog i timen fører til at elever blir mer aktive. Det handler om å fremme diskusjoner, prosjektarbeid og ekskursjon. Disse kombinerte arbeidsformene er hyppig brukt i undervisning. Øzerk (2006) betegner en slik tilretteleggelse av arbeidsformer som «indirekte opplæringsmetode», som gjerne trekker frem det sosiale før lærestoffet. Legg merke til at Linda også er interessert i å følge læringsplanen, men at dette gjøres gjennom aktivitetsbasert undervisning. Lærer Ola legger vekt på et strukturert opplegg. Det handler om en tradisjonell arbeidsmetode med fokus på tekstforståelse, lese og lytteoppgaver, praktisk språkbruk både skriftlig og muntlig, og ulike lesestrategier med tavle i bruk innenfor undervisning. Kalimuntu og John synes at lærer Ola tilrettelegger lærestoffet på en måte som interesserer alle deltakere i timen. Det er viktig å jobbe i gruppe, fordi undervisning blir spennende for alle elevene i timen. Læring gjennom samtaler eller dialog er en strategi som beriker undervisning i praksis.

En slik læringsmetode kan ses i sammenheng med Tharp & Gallimores, Patthey-Chavez og Clares samt Goldenbergs teori. De har stort fokus på samtaler i undervisning og omtaler slike strategier innenfor undervisning som språkopplæring gjennom sosial interaksjon.

Sosial interaktivitet innenfor språkundervisning viser tydelig hvordan språket læres gjennom sosiale interaksjoner. Rollen til lærer blir å trekke frem tidligere kunnskap eller bakgrunnskunnskap som elever er i besittelse av, og samtidig skape en plattform for diskusjon og konstruktive kommentarer. Poenget er å vite hvordan elevene kan bygge en bro mellom tidligere kunnskap og de nye kunnskapene de tilegner seg på voksenopplæringscenteret. Dette innebærer ikke bare at læreren gir dem et fasitsvar, men at lærer veileder elever og fører dem, sakte men sikkert, til et høyere nivå av utvikling gjennom felles deltakelse i samspeillet. Når Lærer Linda bruker mye tid på en diskusjon i timen, vil hun være sikker på at alle elevene er med på å etablere et felles grunnlag for forståelse gjennom utvidet deltakelse. (Tharp & Gallimore, 1991; Kelly og Lorrie, 2000).

Gjennom en dynamisk kommunikasjonsprosess kommer elevene til å oppfatte hvordan man bruker språket for å bygge opp kunnskap og oppnår samtidig felles forestillinger om hvordan de kan tolke det. Patthey-Chavez og Clare (1996) gir uttrykk for at det å lære å bruke språket betyr at man lærer å akseptere regler og verdier som er i bruk i et større fellesskap, altså i samfunnet. Gjennom en konstant dialog over tid, utvikler elever ikke bare forventninger som er knyttet til å fokusere på innholdet av undervisning, men kanskje like viktig er det at de også tilegner seg en kommunikasjonsprosess som lar dem tenke selvstendig og kritisk. Hvis dette er gjort vel i timen, går det da an å identifisere de forståelsene som deltakerne utvikler i forhold til det de holder på med å gjøre. Mens elevene i Olas klasserom ikke har tid til digresjoner, og kun går etter læreprogrammet, tillates elever i Lindas klasserom å se, analysere, vurdere og ta stilling til det de oppfatter som mest sentralt læreprogram. I stedet for å lære utenat, hvilket kan vise seg å være kortvarig læring, bruker elevene tid til å tenke fornuftig gjennom samtaler og

diskusjoner i timen. I stedet for å gjespe eller å kjede seg i timen, skal elevene oppleve en kontinuerlig stimulering til å bruke språket aktivt. Dette fører til at de også tenker mer aktivt, hvilket bidrar til å produsere mening.

Hvordan ser disse samtalene i timen ut? Disse samtalene er produkt av lærerens kreativitet, og det er ikke like lett å forklare dem som det i utgangspunktet kan fremstå. Disse samtalene er ikke å sammenligne med de «vanlige forbigående» utvekslinger av nyheter eller «chat» innad i gruppene. Tvert imot er disse samtalene godt planlagt på forhånd og omhyggelig utført av lærer i timen. De har et læringsmål som absolutt må være oppfylt. De er nesten like, men ikke helt, i denne forstand at de synes å være naturlige og spontane. Det er viktig at lærer spiller på sin autoritet som følger lærerstatus for å unngå unødvendige sidesprang. Goldenberg (1991) kommer med et poeng som det kan lønne seg å nevne i denne sammenheng. Han sier at ideelt i denne opplæringsprosess er at lærerne får elevene til å engasjere seg helt, og sørger for at elevens kommentarer integreres i diskusjonen. Sosial interaktivitet bør utfylle, utfordre, eller trekke ut det komplekse språk, begrep og uttrykk som er en forutsetning for å skape mening.

I forbindelse med et planleggingsmøte ved voksenopplæringscenter anbefalte foredragsholder å fremme dialog og samtaler i timen. Han sa til lærerne som var til stedet at selv om både lærere og elever ofte kunne kommentere at mulighetene for å lære av hverandre var store innenfor undervisningssamtaler, var den faktiske situasjonen at lærerne forbeholdt seg retten til å planlegge og lede undervisning i hverdagen. Dette krever en spesiell takt og habilitet av læreren som prøver å kombinere autoritet med behov for en desentralisert maktstruktur når det opprettes et praksisfelleskap (Kent Hirsch 2010).

IV.8 Sosialt samspill og språkkompetanse:

Et praksisfelleskap av språkopplæring kan også gjøre seg gjeldende utenfor klasserommet. Derfor sender skolen ut elever for å plasseres i arbeid. En elev som har fått en slik praksisplass kan ha to dager arbeid i uka og disse dagene blir regnet som skoledager. Anbefalingen kommer fra et introduksjonsprogramvedtak. Elevene har her mulighet til å møte folk, få praktisk erfaring med det norske arbeidsmarked, og samtidig delta i naturlige samtaler. Det gjelder å utvikle ferdigheter og evne til språkkompetanse gjennom sosialt samspill.

Christian og Marisa hadde dårlig tid da de måtte ta heisen opp til fjerde etasje. Siden det var flere som sto og ventet på heisen, bestemte de seg for å bruke trappa. Siden jeg pleier å ta i trappa selv, ble det til at jeg slo følge med dem opp til fjerde etasje hvor klasserommet var. Vi hadde dårlig tid, så Marisa og jeg prøvde å skynde oss, men Christian gikk sakte som om han var syk. Da sa han til Marisa at han var sliten. Jeg spurte Christian med lav stemme om det kanskje var på grunn av fotballtrening. Christian begynte så å fortelle oss denne historien:

«Jeg har praksisplass hvor jeg må være to ganger i uka, mandag og torsdag. Jeg jobber på en Rema-butikk. Da jeg hadde akseptert tilbud, håpet på at det skulle være mulighet til å komme inn i jobben. Jeg håpet på at jeg kunne praktisere språk. Men det blir ikke det. Selv om jeg trenger penger, vil også praktisere norsk språk fordi jeg synes at språk læres bedre med å prate med folk....»

Der jeg bor, får jeg ikke mulighet til å møte folk som jeg kan snakke med. Når jeg er ferdig med skole, går jeg bare hjem og sitter foran TV. Når jeg må snakke, ringer bare kameratene som vi kommer fra samme land og vi bruker bare morsmål. Jeg får prate norsk bare når jeg er på skolen. En praksisplass skulle ha vært veldig nyttig. Derfor har jeg takket ja for tilbud. Men på arbeidsplass er jeg opptatt av å sortere og rydde på lager for det mest. Av og til sender sjefen meg i butikk å fylle opp tomme hyllene. Når det blir pause, har andre mulighet til å sitte i pauserommet for å spise matpakke. Jeg jobber fra kl. 9 til kl. 15, og synes at det ikke er nødvendig å ta med meg mat pakke. Forresten er jeg ikke vant til å ta med meg matpakke, så foretrekker jeg å spasere litt i gata. Selv om jeg prøver å jobbe så godt jeg kan, ingen håp på at jeg blir ansett. Jeg spurte sjefen om å ansette meg som medarbeider, så sa at det allerede var for mange ansatte. Jeg får ikke å komme inn, og får heller ikke å praktisere språk. Typen av oppgave jeg har, tillater ikke meg å være med folk sånn at jeg kan ha noen å snakke med. Når sjefen eller andre ansatte kommer til meg, er bare å gi meg ordre om det jeg må gjøre. Resultatet er at jeg ikke får mer ekstra penger, og savner samtidig å praktisere språk».

Tvert imot er Marisas erfaring annerledes enn det Christian har opplevd. Hun forteller oss om sin erfaring i barnehage. Hun måtte stå opp tidlig for å sende barna sine på skolen. Deretter er hun i barnehage fra kl. 8.00 fram til kl. 15.30. Oppgaven hennes var å passe på barna i barnehagen, snakke med dem og de andre ansatte. I denne barnehagen går det barn med mange forskjellige nasjonaliteter, men de fleste av dem er norske. Marisa sier: «norsk språk er det eneste språket vi bruker der. Jeg prater norsk fra de første minuttene i barnehagen til jeg går hjem. Når jeg er ute med barna som leker, snakker vi bare norsk, og det naturlige norske språket som er veldig lett å forstå. Med voksne ute sammen prater vi norsk også. Legg merke til at voksne vet hvordan de tilpasser språk til hver enkelt sosial situasjon. Barn forstår ikke sammensatt språk eller vanskelige ord. Så benyttet jeg anledning til å fikse noen begrep. Men da jeg måtte være med bare de voksne, så var det litt vanskelig for meg. Noen brukte vanskelige ord. Det var noen kollegaer jeg ikke kunne oppfatte helt hva de sa. Selv om de prøvde å repetere ofte sånn at jeg kunne oppfatte det som ble sagt, var det noen tilfeller hvor jeg oppfattet nesten ingenting. Og min vanlige reaksjoner var bare å si 'ja', 'ja', nikke bare hodet, eller bare smile. Uansett lærte jeg ganske mye. Jeg sitter nå med mange forskjellige ord som jeg kan bruke i forskjellige sosiale situasjoner....»

«Jeg synes at det å bruke mye tid til et språk man ikke beherske godt er like slitsomt», sier Marisa. «Språket får oss til å tenke. De første dagene var jeg trøtt fordi jeg måtte tenke på hva jeg skulle si og hvordan det uttrykkes. Man har idéer, også må man tenke på hvilket begrep å bruke eller grammatikk.

Det virker som om det gjelder en trening innenfor hjerne, en trening som rett og slett fører til å bli sliten til slutt.» Marisa tilføyer at «da jeg hadde vært på praksisplass på mandag og kom tilbake til klasserommet på tirsdag, hadde jeg lyst til å snakke ofte i timen. Jeg synes at det å ha en praksisplass, er å ha en måte til å tilegne seg norskkunnskaper. Man lærer 'by doing'.»

Vygotsky har undersøkt hvordan man kan utvikle språkkompetanse utenfor et klassisk skolemiljø, og har oppdaget at det er en relasjon mellom språkbruk og kulturelt miljø.

For det første, undersøkte Vygotsky hva opplæring faktisk ble i det kulturelle miljøet utenfor det fremmedspråklige klasserommet. Han fant at denne måten å lære språk på, inkluderer metalæring, lære om å lære, samt lærdom rundt sosiale innhold. Det vil si hvordan elever kan samhandle med folk gjennom språket. Vygotsky fant også at underliggende språkbruk i alle innstillinger er *et sosialt* og *et kulturelt nettverk* som egentlig er knyttet til språk, kulturelle praksiser og kunnskapsoppbygging. Selv om Christian har møtt motstand når det gjelder å benytte maksimalt praksisplass i språkopplæring, har Marissa opplevd andre fordeler som fører til språkopplæringsutvikling.

Marisa lærte hvordan hun måtte lære norsk i tida hun var i barnehage. Hun brukte mye tid med barn for å øve inn de enkelte ord eller begrep. Barn bruker enkle ord i konkrete situasjoner, hvilket gjør det lett for at Marisa oppfatter kontekst og hva barna refererer til. Det er ingen lærer ved siden av Marisa for å undervise henne i hvordan hun må lære språk i barnehagemiljøet. Marisa lærte selv hvordan hun skal tilegne seg norske kunnskaper med å prate både med barn og voksne i det nye miljøet. Hun lærte nye måter å gjøre ting på, nye rutiner, og etter hvert tilegnet hun seg nye varierte kunnskaper. Alt Marisa gjør i barnehagen handler om å lære. Det er dette Vygotsky kaller å lære språk gjennom det sosiale og det kulturelle.

For det andre, viste det seg at elevene faktisk kunne utvide kommunikasjon og utdype kunnskap innenfor andre arenaer enn skolen og at elevene dermed kan tilegne seg språkkunnskaper uten lærernes kontroll. Når Christian er i Rema-butikken, observeres det en kontinuerlig kontakt med sjefen og andre ansatte uten at hans lærer utøver sin autoritet over opplæring eller holdning. Det er Christians ansvar å høre, oppfatte og handle i forhold til de ordene som sjefen gir. Med andre ord utdypes Christians kunnskaper med å holde en god kommunikasjon med folk i Rema-butikken. Siden Christian har på seg uniform, henvender folk seg til ham når de har spørsmål.

I lys av Vygotsky's teori kan vi se ut ifra Marisa og Christians tilfeller hvordan man kan forbedre undervisning gjennom kommunikasjon innenfor det sosiale og det kulturelle. Språkopplæringsutvikling gjennomføres innenfor visse omgivelser. Det sosiale og det kulturelle på skolen og det sosiale og det kulturelle i omgivelsene utfyller hverandre. Klasserommet skal, etter min mening, være et slags verksted hvor elevene dissekerer, sorterer og ordner elementer som er trukket fra språkssystem for å bringe dem oppe i mental struktur. På praksisplass skal elever referere til de elementene som allerede ligger innenfor sine mentale strukturer for å håndtere språk i bruk. Det er ikke i Rema-butikk eller barnehage hvor

Christian og Marisa skal lære å bøye verb eller lage setning. De har allerede disse kunnskapene, men innenfor konkrete sosiale situasjoner skal de få muligheten til å bruke dem. De skal lære om tradisjoner, sedvaner, skikker slik at de får en konkret av det norske. Det gjelder ikke bare å forstå hva som menes, men det handler om å velge riktig ord eller begrep ut ifra en vurdering av omstendighetene. Hvis Marisa sa at hun følte seg sliten av og til, betydde dette at Marisa måtte tenke litt mer. Språkopplæring utenfor skole gjelder også om å produsere mening.

Tale (parole) er en menneskelig aktivitet som varierer ganske mye etter sosiale grupper. Tale er egentlig en ren arv av gruppen, et produkt av et lang sosial bruk. Valg og bruk av ord refereres til det sosiokulturelle nettverk. Christian lærte begrep som er typisk i bruk i en butikksetting, men slike begrep er ikke nødvendigvis i bruk i en barnehage. De begrepene som var spesielle for de ulike konkrete settinger ville kanskje ha vært krevende å oppfatte i skoletimen ved hjelp av lærerforklaring. Vi kan bruke ordbok for å oversette et ord, men på tvers av betydning som står i ordbok ligger et virkelighetsbilde som er skissert etter en modell som finnes innenfor sosiokulturelt nettverk.

Det å lære språk er også å lære symboler. Disse symbolene av hva vi vet, refererer ikke bare til skolekonteksten, men de er definert slik av *hele samfunnet*. Kunnskapene som Christian og Marisa har tilegnet seg enten på skole eller på praksisplass (barnehage eller på Rema-butikk) er definert slik av hele norsk samfunnet. Disse kunnskapene de får av praksisplass konstituerer erfaring. Denne erfaringen skal finne plass og eksistere slik i deres bevissthet. Christian og Marisa kan meddele erfaring, idéer og forestillinger fordi de eksisterer i deres bevissthet. Disse erfaringene skal falle inne i de kategoriene som er anerkjent av det norske samfunnet. I den samme tankegang understreker Martin Thomassen, i forbindelse med et foredrag at som elev ved voksenopplæringscenter streber etter ordforråd for å gjøre seg forstått eller å bli hørt (Martin Thomassen 2009). Slik sett konkurrerer de ikke bare om attraktivt arbeid, men elever skaper interaktiv mening som instrument til å integrere seg i det norsk samfunn.

Kapittel V: Erfaring, mening, holdning, samfunnsstruktur og avslutning.

Denne oppgaven handler om hvordan elevene ved voksenopplæringscenter skaper holdning gjennom daglige sosiale interaktiviteter og hvordan de produserer mening gjennom språkopplæring. I det foregående, har vi sett gjennom et analytisk perspektiv på at det å gjøre noe sammen, handle sammen, snakke sammen i en sosial kontekst er med på å skape mening. Faktisk, har vi trukket frem hvordan elevene tilegner seg norske samfunnskunnskaper med tanke på å skape nye holdning innenfor det norske samfunnet. Selv om språkopplæring er et tiltak fra høyere politisk nivå, er kommunen, som representerer lokal samfunnet, med på å påvirke elevens opplæringsprosess, fremme utvikling og orientere elever til å integrere seg i det samfunnet.

I dette kapitlet, vil jeg se nærmere på erfaringene som elevene har opplevd i møte med norsk skole. Deretter skal jeg fremheve relasjonene mellom disse elevene og samfunnets struktur. Jeg skal si litt om integreringsprosess i lys av denne erfaring og utfordringer som knyttet til det. Også kommer det avsluttende kommentarer.

V.1. Elevens erfaringer i møte med den norske skolen:

Fra de fleste elevene jeg fikk snakket med på denne skolen, har jeg oppfattet at ønsket om å beherske det norske språk står sentralt. Jeg hadde ikke planlagt å utføre intervju da jeg fulgte denne gruppen som snart skulle fullføre norskopplæringen, men i forbindelse med tilfeldige samtaler ble jeg interessert i å høre hva elever opplevde på norskundervisning. De oppsummerer deres opplevelser med å uttrykke en tanke som ligner på det beskrevet av Hobfoll (2001), nemlig at elevene faktisk har bevissthet om at det er språk som er deres *nøkkelressurs*.

Norsk språk er egentlig et verktøy som brukes for å bygge opp sosiale relasjoner, takle hverdagsutfordringer, og skape seg en ny hverdag i dette vertslandet. Selv om en god del elever som enten er mer eller mindre aktive i egen språkopplæringsprosess, er de fleste enige om at det å bli gode i norsk utgjør et vesentlig personlig mål. Noen elever som er fra samme land, våger å prate norsk når som helst i stedet for å snakke morsmål seg imellom. Uansett hvilke feil som blir begått, er det viktig for elever å øve seg til å snakke norsk. Målet er å forstå hvordan samfunnet fungerer og samtidig bli forstått. De teoretiske sidene av språket som man tilegner seg på skolen, blir konkretisert gjennom å prate med folk utenom skolens rammeverk. Man

lærer gjennom uformelle omstendigheter som ikke er planlagt på forhånd, og samtidig får man mulighet til å utvide sine kunnskaper. (Moyer, 2004; Ryen, 1999).

Dette står i motsetning til denne formelle opplæring som finner sted i klasserommet hvor elevene har plikt til å møte opp. Jeg må presisere at norskopplæring, på en måte, er frivillig for de som fremdeles bor på asylmottak eller de som tar utdanning på norske høyskoler eller universiteter, mens for andre begynner alvorret etter at de får oppholdstillatelse og bosetter seg i kommunen. Både de frivillige og de som har oppmøteplikt er enige om at det å lære norsk gir trygghet.

Saidi har fått time hos lege, men han kan ikke snakke norsk og tok derfor med seg en kvinnelig tolk. Saidi forteller at «jeg var så sjenert at legen ikke klarte å fullføre undersøkelse. Så gikk jeg hjem den gangen. Men neste gang da det var en mann som oversatte, gikk det greit».

Mohamed er fra Libya. Selv om han ofte tilbringer tid sammen med sine arabisktalende kamerater, liker han likevel å snakke norsk. Han oppmuntrer også kameratene sine til å snakke det. Han sier at «hvis vi ofte snakker norsk, kan vi lære mer. De første dagene jeg bosatte meg i kommunen, kunne jeg ingen norsk ord. Jeg snakket ofte med konsulent gjennom tegnspråk: 'Ja! ja!... Ah!」 Mohamed ler et par minutter før han fortsetter. «Denne første gangen, kom jeg i klasserommet, snakket lærer og forsto ingenting. Da lærer henvendte seg til meg, bare så jeg ned eller gjennom vinduet fordi jeg ingenting visste om norsk. Det var vanskelig denne tida, men det ordnet seg etter hvert. Jeg blir bedre og bedre».

John synes at det å sitte på skolebenken er en fantastisk opplevelse. «Når jeg tenker på hvor lang vei jeg har gått, finner ikke så mye å si nå. Før var jeg litt sjenert, reservert, kjente ingen, fordi jeg ikke kunne forklare meg. Da jeg måtte ute for å handle mat, kunne ikke spørre, fordi jeg ikke visste hvordan snakker, hvordan spør, hvordan ting gjøres på. Noen ganger gikk jeg på butikk med intensjon om å kjøpe noe, eller bare se. Så sa jeg til ansatte i butikk: 'jeg vil something'. Jeg kunne ikke handle fordi jeg ikke kunne språk. 'Nei! Nei! Jeg kunne ikke spørre dem'».

Mohamed og Johns holdning viser hvordan noen elever, før de kommer på skolen, var sjenerte, usikre og utrygge på grunn av mangel på språkferdigheter.

Flere elever som var i nærheten av oss, ble interesserte i samtalen vår. De ble med oss og en av de påpekte hvor upraktisk det var å være avhengig av oversetter. Miriam husker den første uka hun bosatte i kommunen. «Jeg var gravid og måtte besøke gynekolog. En unge mann presenterte

seg som tolke. Jeg var veldig sjenert av å formidle alt om hva jeg lidte av. Da man gikk ut på kontoret eller andre steder var det en person som snakket på vegne av deg fordi man ikke klarte å snakke. Det var litt dumt.»

Det er greit å kunne språk. Det er en glede å være selvstendig. Det blir en stor fordel for å kunne klare selv med språk i hverdagen. Snart er vi ferdig med språkopplæring, men dette betyr ikke at vi blir spesialister i språk. Vi har fått de nødvendige elementene som danner grunnlag for å lære språket videre språket, lære fort det norske språket. Vi har store forventninger til å lære grundig språket. Hvis vi er på møte, hos lege, trenger vi alltid språk. Vi får brev i posten, kan vi ikke bare si: «vær så snill, hjelpe med å lese et brev». Man må lære selv. Forresten er selvhjelp velhjelp.

Kalimuntu er fornøyd med det nivå som han er på i dag. Det som er viktig er at man greier seg godt med å forstå og at man bruker alle hjelpemidler for at hver dag går som den skal. Kalimuntu er bevisst på at det er innsatsen som teller om man vil ha gode resultater i en opplæringsprosess. Han sier at hvis han ikke hadde vært på skole en gang til, kunne han ikke kanskje oppnå disse resultatene i norsk. Det blir en stor glede for ham å ha vært en gang til på skolen.

Det som er rapportert gjennom de vanlige samtaler de siste dagene på skolen viser hvor autonome elevene har blitt, noe de er stolte av. Det å oppnå et funksjonelt nivå i språket er sett som å ha mulighet til å følge med hva som skjer i hverdagen. Det å være avhengig av andre oppleves ikke bare negativt, men det viser at man ikke har plass i samfunnet og det blir kanskje vanskelig å definere seg selv som medlem av samfunnet. Dette ses i sammenheng med det Prillelensky & Nelson (2005) kaller «velvære» på individuelt nivå, og opplevelse av personlig kontroll og kompetanse.

Det er viktig å få gode språkkunnskaper fordi det åpner veien til å konkurrere på arbeidsmarkedet. Selv om det ikke er noen automatikk i dette, er de fleste elevene enige om at språkkunnskaper gir flere muligheter til å komme i jobb. Mange elever sier at det å ha en jobb er å integrere seg og finne plass i samfunnet, men det er vanskelig å få jobb uten språkkompetanse. Noen vil jobbe for å tjene til livets opphold og strukturere hverdagen på en fornuftig måte. Andre vil hjelpe slekt i hjemlandet. Gjennom alle de ulike tankene rundt arbeid, er det tydelig at det har en spesiell plass i menneskets liv.

I Marx verk har arbeid en avgjørende betydning for utvikling av både menneskelig natur og samfunn. Gjennom arbeid, uttrykker vi oss selv samtidig som vi også skaper oss selv gjennom arbeidet. Man blir det man gjør (inkludert identitet). I denne samme tankegang hevder Ritzer

(2011:52) at gjennom arbeid omformes samfunnet og mennesket bearbeides. Marx og Ritzer er enige om at gjennom arbeid bearbeider vi aktivt samfunnet vi lever i. Det å lære språk er ikke bare avgjørende for å finne en plass i et samfunn, men det verktøy vi bruker for å delta aktivt i samfunnet. Det handler om å gi samfunnet noe av seg selv, og samtidig å få noe tilbake fra samfunnet. Dette er mulig om man sitter med språkkunnskaper. I tråd med dette ser vi at språk og jobb henger sammen.

En annen grunn til at elever ønsker å beherske språket er å kunne følge med på media i samfunnet. Det vil si at de har lyst til å forstå det som sies på fjernsyn og de leser i aviser. Andre forteller at de liker å følge politiske debatter på TV og forsøker å forstå selv om de snakker veldig fort. Det handler om å delta politisk i samfunnet. Media tar form som en mer eller mindre sosial aktivitet som er med på å bygge opp sosiale referanseramme. Kunnskaper formidles gjennom sosiale interaktiviteter, og ved å ha nok språkkompetanse til å delta i disse, får elever tilgang til ytterligere kunnskaper (O'Donnell & Tharp. 2012).

Jeg har gjennom hele oppgaven lagt vekt på hvor viktig skolearenaen er når det gjelder språkopplæring. Det handler i hovedsak om å tilby opplæring i norsk gjennom frivillig deltakelse, introduksjonsprogrammet, og språkpraksis. Mange elever forteller hvor viktig det er å snakke norsk på skolen i stedet for å snakke andre språk. Det er mange forskjellige nasjonaliteter, og tendensen til å bruke morsmål mellom med de som er fra samme land er stor. Noen elever innrømmer at de har skiftet til en klasse hvor de ikke har denne muligheten til å snakke morsmål. Når dette er gjort, opplever de en raskere utvikling. Elevene har ofte omtalt hvor viktig språkopplæring er, men samtidig innser de at undervisningen på skolen ikke er nok for å lære seg norsk. Selv om noen elever ofte er begrenset på grunn av språknivå, har flere fortalt at muligheten for å lære norsk utenom skolen kan være en stor fordel for språkopplæringsprogresjon. Fokuset er rettet på uformell læring utenom lærerkontroll.

Utenom lærerkontroll kan samtaler på dialektvariasjon være utfordrende. Det er også noen elever som flytter mellom ulike regioner i Norge. Miriam flyttet hit fra Bergen fordi hun skulle gifte seg med en mann som er bosatt i midt Norge. Ahmed bodde før i Nord Norge, og Karzai i Oslo. Selv om de flyttet uten å snakke flytende norsk, høres dialekten fra deres tidligere bosted når de snakker norsk. Lærerne ved voksenopplæringscenteret er også påvirket av den dialekt som er knyttet til regionene de kommer fra. En lærer fra Bergen har ikke samme toneleie med en lærer fra Finnmark. Ut fra dette, beskrives det et skarpt skille mellom språkbruk innenfor eller utenfor skolen. Årsak til denne differensiering finner vi i hvordan dialekt blir brukt i Norge. Spørsmålet som kan stilles er hvordan språket på skolen i stor grad tilpasses elevenes

nivå, i sammenligning med en styrt læring (Ryen 1999). Ahmed og Karzai opplever dette skillet som er en vesentlig begrensning. Selv om lærerne snakker tydelig bokmål, har vi folk som snakker *fort, fort, fort* utenfor skolen og bruker ord som man ikke er vant til, forteller Karzai. Karzai får de andre elevene til å le når han sier at det har tatt lang tid for å oppfatte hva disse vanlige norske uttrykkene betyr: «ka hete du?», «Korsen, kæm, ka tid» og så videre...

Denne måten å differensiere språket som er i bruk på skolen med språket i hverdagstale skaper utfordringer for elevene. De fleste elevene klarer å følge med i vanlige samtaler som foregår på skole, men mange sier samtidig at de forstår mindre og føler seg mindre kompetente når de deltar i daglige konversasjoner utenfor skolen, særlig når det gjelder konversasjoner innenfor uformelle omstendigheter. John har mange ganger indikert at da han var på praksisplass måtte sjefen repetere to eller tre ganger for at han oppfattet det som ble sagt. Denne opplevelsen av å ikke med en gang oppfatte det som sies i hverdagslige sosiale situasjoner kan kanskje ha konsekvenser på det nivået av kontakt de klarer å etablere med nordmenn. Lærer eller elever på skolen prøver å snakke sakte, kanskje går det an også å øve seg i å snakke raskere og mer naturlig. På denne måten kan vi oppfatte mye om naturlige samtaler som foregår utenfor skolen.

= *Kontakt med nordmenn:*

En lærer er i ferd med å invitere elevene til å komme på besøk. Hun sier at det ikke er enkelt å skaffe seg norske venner, men dette er et ønske som flere elever har. Det å ha norske venner beskrives som en mulighet til, ikke bare å praktisere norsk, men også å få tilgang til informasjon om praktiske ting i samfunnet. Muhamed sier at «det blir cirka 2 år på skolen, men jeg har ingen å snakke med etter skole. Jeg kommer bare hjem, også lager mat, leser litt bok eller ser på TV, også skole igjen. Det blir en slags rutine i denne forstand at jeg fungerer som en maskin. Når jeg lurer på noe, må jeg ta kontakt med venner som vi kommer fra samme land. Vi snakker naturligvis på morsmål. De kan ikke så mye norsk heller. Når jeg tenker om å ta initiativ til å ta først skritt til å snakke med en norsk, føler jeg meg liten når jeg tenker på at når en norsk snakker, kan ikke forstå med en gang hva hun sier. Jeg må be om å repetere, fordi de ofte snakker fort og bruker dialekt. Jeg blir litt flau for å spørre hele tida eller sier 'hva sa du?' eller svare bare 'ja! ja! Ja!' Dette gir meg inntrykk av at jeg ikke kan prøve å ta kontakt først.»

Noen elever forteller at samtaler mellom dem og nordmenn blir overfladiske og med lite innhold, og at dette begrenser relasjonene. «Det å møte en norsk, er samtale begrenset til noen enkelte ord: 'Hva heter du? Hvor du kommer fra? Trives du i Norge?'"»

Spørsmål er hvordan disse elevene kan hindre at kontakten med nordmenn ikke fortsetter å være overfladisk. De kan ha et ønske å lære mer norsk, til og med dialekt og dette kan virke som motivasjon for å opprette kontakt. Slik kan også relasjoner med norsk i daglig liv bli påvirket. Hvis jeg tolker det de har sagt, er språk både et mål og et instrument. De fleste av elevene beskriver språkkompetanse som noe med evne til å redusere begrensningene de opplever for sosiale relasjoner med nordmenn og praksis av språk. Elevenes hverdag krever språk, mens språk krever øving. For å ha sosiale relasjoner med nordmenn, forteller elever at de trenger bedre språkkunnskaper. Dette vil føre til at elevene kan bruke norsk hver dag, og samtidig øve seg på å forstå dialekt. Denne språklige situasjonen som er en forutsetning for å etablere sosiale relasjoner mellom elev og nordmenn er beskrevet som trygghet eller sikkerhet. Med andre ord er språkkompetanse betingelse på at eleven, som individ, definerer seg selv og skaffer seg en plass i samfunnsstruktur.

V.2 Forholdet mellom elev og samfunnsstruktur:

Som vi har sett gjennom hele denne oppgaven, er de som går på voksenopplæringscenter omtalt som «elev». Ingen kalles «innvandrere». I nesten alle samtaler der jeg var tilstede omtalte de også seg selv og hverandre som elever. Det er derfor jeg har valgt å bruke begrepet «skole» gjennom hele oppgaven. I følge deres mening er skolen ikke bare et sted for språkopplæring, men skolen er oppfattet også som et sted hvor hver enkelt, som individ, identifiserer seg med andre medlemmer i dette samfunnet de streber etter å integrere seg i. Man kan si at språkopplæring, identitet og samfunn henger sammen.

V.2.1 Identitet:

I forbindelse med en time der det ble lest en tekst om musikk og danse, hadde lærer planlagt at elever skulle bruke datamaskin for å finne noe om musikk og danse der de kommer fra. Hver elev skulle stå foran klassen for å vise hvordan folk synger og danser i forbindelse med høytider og feiring der de kommer fra. Elevene var interesserte i å jobbe med dette. De fant bilder og musikk som viste feststemning i hjemlandet. Selv om de bor i Norge, er de ikke norske. De er som de er, og de er stolt av det de er. De integrerer seg i et annet samfunn, og samtidig vil de beholde det som definerer dem. Elever lærer et nytt språk i et samfunn som de streber etter å bli en del av, men samtidig beholder de deres «annerledeshet». I tråd med Thomas Hylland Eriksen (2002:227) handler ikke disse debattene om språkopplæring om språk i seg selv, men

snarere sammenhengen mellom språk og identitet. Et språk er et redskap for å formidle sosiale verdier, tradisjoner, sedvaner eller skikk og bruk, men samtidig er språk redskap for å videre utvikle egen identitet.

Gjennom introduksjonsprogrammet har mange elever nesten like rammer for å delta i aktiviteter på dagtid. Det som kanskje varierer blant dem er hvordan elevene strukturerer sine egne aktiviteter etter skoletid. Familiesituasjonen kan være en mulig forklaring på hvorfor det er forskjell. De elevene som har barn forteller at fritiden i stor grad går med på å bruke tid med barna. «Jeg må hente barn i barnehage, lage middag, hjelpe med lekser og så videre». De antyder at hverdagen, etter skole, har lite rom for andre aktiviteter enn familieliv. Feza er fra Afrika, og har 8 barn. Hun forteller at «når jeg er ferdig med min skole, begynner det mange andre aktiviteter. Jeg må hente barn og lage middag med barn. Etter å ha spist, hjelper vi hverandre med lekser, og etterpå forbereder barna seg til å sove. Jeg har ingen slekt, tante eller besteforeldrene for å delta i barneoppdragelse. Alt gjelder meg selv». Feza forteller videre at «jeg har lyst til å bli kjent med norsk, kjent med naboer. Jeg ønsker om å ha norske venner som jeg kan snakke med om andre ting, ikke bare samme 'fokus' hver dag». Selv om Feza ofte har det travelt, tror hun at det å ha kontakt med andre folk er veldig viktig så lenge man er medlem av et samfunn.

Dette bildet kan ses annerledes ut for de enslige elevene, de som er relativt unge og bor alene. De gir eksplisitt uttrykk for at de, ikke bare på grunn av kjedsomhet, har stort behov for å snakke med norske folk. Det er muligheter til å være med andre enslige som vi kommer fra samme land fordi vi har mye tid etter skolen, men det hjelper ikke når det gjelder å utdype norskkunnskaper. På skolen virker som et teoretisk rammeverk, men sosiale relasjoner med norske folk der elever bor, kan virke som arena for språköving. Man kjeder seg ikke, men behov for å bli kjent med norske folk er fremdeles svært viktig.

Omer kjenner ikke så mange folk i kommunen. Han forteller at «det å sitte inne er veldig dårlig. Når skolen er ferdig kommer jeg og sitter hjemme. Jeg har ikke så mye å gjøre, bare jobbe med lekser og se på fjernsyn. Som jeg kan spille fotball, har jeg fått mulighet til å bli medlem av fotballag i kommunen. Jeg trener tre dager i uka og har jeg skaffet meg noen norske venner. Vi prater ganske ofte. I begynnelsen har disse norske vennene vært tålmodige. De snakket så fort at jeg ikke klarte å oppfatte hva de sa i vanlige samtaler. Jeg måtte si hele tida: 'hva sa du?' eller bare le mens jeg ikke hadde forstått. Men etter hvert går det bedre, og jeg forstår nå ganske mye». I begynnelsen pleide Omer også å komme sent på skolen. «Det å komme en halvtime for sent betyr ikke så mye i hjemlandet, men i Norge regnes et minutt etter tidspunkt som

forsinkelse. Også når man ikke kan komme, må si ifra i god tid. Slik er samfunnet som jeg holder på med å integrere meg i

Jeg synes at jeg ikke bare spiller fotball, men jeg lærer mye om disiplin og å være strukturert. De fleste tingene jeg nå gjør, har inntrykk av at jeg vil identifisere meg med de kameratene som vi spiller sammen på fotball. Det er berikende å ha noen norske venner å prate med». Thomas Hylland Eriksen (1997: 197) skriver at ved siden av å være et redskap for sosial kommunikasjon og formidling av idéer, er språk også et symbol for gruppeidentitet som påvirker individuell identitet. Dette fører til at språk ofte blir brukt for å identifisere seg med den gruppe som man er medlem av. Ved å være med de andre spillerne identifiserer Omer seg med dem fordi han er i kontakt med dem. Dette ser et savn hos Feza. Eriksen tilføyer at det foreligger klare *integrative og instrumentelle* fordeler ved å foreta samme aktiviteter og kommuniserer med hverandre. Språk påvirker ens mobilitet fra en status til en annen og kan dermed bidra til forbedring i ens sosiale livssituasjon. Dette styrker motivasjonen for å lære språk.

Det kan hende at motivasjon for å lære språk blir mindre innen flerkulturell samfunn. I kommunen hvor jeg har gjennomført feltarbeid er det relativt, for eksempel, relativt mange utenlandske restauranter. For å komme i jobb i noen av disse restaurantene, er kravet ikke å beherske norsk, men kun en kompetanse til å lage god mat og mestre stress.

Sadiki er nettopp bosatt i kommunen. En dag gikk han en tur i byen, og da han passerte en tyrkisk restaurant, så han en jobbannonse som var hengt oppe i inngangen. Denne annonsen interesserer Sadiki, og han la seg forført av den. Han søkte på jobben og han fikk mulighet til å begynne med det samme, men han hadde et midlertidig opphold for å gå på skolen. «Det er viktig å tjene penger i stedet for å gå på skolen», sier han. «Jeg kan være ferdig med språkopplæring, men det kan være umulig å komme i jobben. Han sa at «det går bra med engelsk språk som jeg kan». Noen elever slutter i skolen uten å fullføre alle prøvene fordi de klarer å komme i arbeid. Når valget står mellom norske samfunnskunnskaper og økonomiske hensyn, velger noen elever å fokusere på økonomi først og fremst. Problemet er at fokus nå er rettet mot å tjene penger, og etter hvert mister disse elevene motivasjon for å opparbeide seg språkkompetanse. Thomas Hylland Eriksen skriver at hvis sosial eller økonomisk status viser seg å være knyttet til andre forhold enn til språk, slik som til klasse eller personlig preferanse, humør, etnisk tilhørighet, vil motivasjonen for å lære nytt språk være lav. Det kan hende at disse elevene mister jobben, og det blir vanskelig å skaffe seg en ny jobb uten språkkompetanse. Det skjer også ofte at noen elever skifter mening underveis når de oppdager at det lønner seg å prioritere språkkompetanse. De kommer da tilbake til språkopplæringen.

Voksenopplæringscenter tar imot disse elevene som av ulike grunner har mistet jobbene sine. Skolen har et spesielt program for dem, som kalles «ny sjanse». Skolen samarbeider, ifølge ledelsen, med andre yrkesskole i kommunen for å orientere disse elevene til ansettelse.

Det å kunne norsk er oppfattet som en ønskelig ferdighet, noe som etter elevens mening gir dem plass i samfunnet de bosetter seg i. Det gir dem muligheten til å samhandle med andre mennesker i omgivelsene. De fleste elevene forteller om utilfredstilte behov for å kommunisere med andre folk. De vil da få muligheten til å delta i, ikke bare hverandres språk i det omfang som er nødvendig, men dele sosiale, kulturelle, økonomiske eller politiske interesser med resten av befolkningen. De daglige forholdene fører hver enkelt gradvis til en sinnstilstand der det blir stort behov for å håndtere et fellesspråk. Språk brukes som instrument for å inkludere de nye ankomne i større felleskap, i samfunnet. Denne mening som er produsert gjennom språkopplæring gjelder å bli kjent med hvordan norsk samfunn er strukturert.

V.2.2 Norsk samfunnsstruktur:

Ved denne skolen er mange forskjellige nasjoner fra alle kontinent representert. I følge en av de ansatte på ledelsesnivå er det cirka 1408 elever som er i ferd med å integrere seg i norsk samfunnet gjennom språkopplæring. Hvilket bilde har dette samfunnet per i dag? Hvilke krav til å inkorporere seg inn i? Svar på disse spørsmålene kan ses i lys av Thomas Hylland Eriksen som beskriver samfunn i forhold til språkopplæring.

Thomas Hylland Eriksen hevder at den moderne stat er karakterisert av at en stor del av befolkning deltar i et felles arbeidsmarked eller går på skole. De deltar også i statens politiske liv ved valg, og i andre sammenhenger får de beskyttelse og straff av politi og domstoler. En moderne stat har makt, dominans og kontroll som utøves i nære relasjoner, og stiller også derfor strengere krav i medlemskap. Mennesker som leser de samme avisene får mye tettere kontakt enn i gamle dager. Gjennom statens lover og lov systemer, politiske praksis, økonomi og så videre påvirker staten blant annet vår måte å være på, våre roller og forventninger. Foucault (1979) argumenterer at staten, gjennom sin politikk, skaper en gitt samfunnsstruktur som vi innbyggere forholder oss til. Kunnskapsregimer har, ifølge Foucault, makt til å forme folks liv. Han hevder videre at makt gjennom slike institusjoner, som de statlige, har en sterk innvirkning på mennesker, og bearbeider våre måter å tenke på.

Det norske samfunn, som har et mangfold av språkgrupper og etniske grupper, og som streber etter demokrati for sine borgere, trenger ifølge Eriksen et fellesspråk. Norsk utfører en

kommunikasjonsfunksjon overfor alle. De lærer seg norsk, og får tilgang til språkbruk gjennom sosial omgang med andre brukere og gjennom mulighet til arbeid. Språkopplæring gir oss uttrykk for oppfatninger vi har om oss selv, om denne samfunnsstruktur vi streber etter å delta i, om vår fortid (kulturell bakgrunn), og om våre forhåpninger og bekymringer om fremtiden. Interaktiv mening som er konstruert i denne konteksten utgjør for elever et redskap for å ta del i et slikt samfunn. To holdninger kan observeres blant både nyankomne og den øvrige befolkningen. Noen har en oppfatning av egne verdier som overlegne og vil dermed ikke åpne seg til andre verdier. Derimot vil andre si at ingen kultur er mindre eller mer verdt enn andre. Det handler om etnosentriske og kulturellevistiske holdninger som jeg vil ta for meg i korthet.

V.2.3 Etnosentrisme:

I det foregående har jeg skildret forholdet mellom noen ulike verdier som er utbredt i norsk samfunnsstruktur. Ut ifra individets opprinnelsessted, hvor de kommer fra og i hvilket samfunn de har vokst opp, kan vi tydelig se føringer for hvilke verdier som kan være viktige eller mindre viktige for individet. Vi vil ha disse verdiene med oss i møte med mennesker, og vil ofte samhandle med disse som utgangspunkt heller enn å anerkjenne andre verdier enn våre egne.

Etnosentrisme beskriver en oppfatning hvor man vurderer andre samfunn opp imot sitt eget, og der ens eget samfunnsstruktur og oppfatninger er å anse som «ideal». Slik vil andres oppfatninger og forståelser betraktes som mindreverdige og kanskje feilaktige.

Etnosentrisme i språkopplæringssammenheng innebærer at ikke-vestlige elever kan «a priori» bli vurdert gjennom norske kulturelle verdier. En gang hadde en narkoman falt ned i snøen. Da en elev kom for å hjelpe vedkommende opp igjen, spurte narkomanen «hvor kom du fra?» Eleven svarte at «det er ikke viktig hvor jeg kommer fra, men det viktigste er dette jeg holder på med å gjøre her og nå». Som vi har sett tidligere fra Eriksens verk, er Norge ikke et homogent samfunn, men består av mange forskjellige mennesker med ulike opphav og bakgrunner, og dermed også forskjellig vektlegging av verdier. Som medlem av majoritetsbefolkningen kan det være lett å glemme sin hegemoniske posisjon overfor minoriteten, og ubevisst påtvinge andre sine egne kulturelle standarder (Farstad 2004; Eriksen 1997; Bergset 2008). Både nyankomne og den norske befolkning har noe kulturelt å gi eller å ta mot i å møte hverandre. Det handler ikke om å låse seg inne i seg selv, men å være åpen og å la seg bearbeidet av andre verdier.

V.2.4 Kulturellevisme:

Det motsatte av etnosentrisme er kulturel relativisme. Det å ha et kulturel relativistisk syn innebærer at man ser på samfunn som kvalitativt forskjellige, og at alle kulturer har sin egen logikk som man må forstå samfunnet ut i fra. Kritikken mot kulturel relativismen er at man gjennom dette perspektivet vil kunne hevde at alle forståelser er like «gode» fordi de er forankret i det gitte samfunnet, og slik vil det være umulig å foreta moralsk valg. Kulturel relativisme henger tett sammen med multikulturalisme.

I tråd med Jacobsen og Gressgård (2002 :190) defineres kulturel relativisme som «et særskilt politisk og normativt perspektiv på samfunnets kulturelle mangfold, hvor dette mangfoldet oppfattes som en positiv verdi, noe man vil forsvare og fremme». Den multikulturalistiske ideologi går ut på at etniske minoriteter i et samfunn har rett til sine kulturelle særtrekk i samme grad som majoriteten. Faren med en multikulturell forståelse kan være at den bygger på en antakelse om at alle medlemmer av et kulturelt fellesskap er knyttet til fellesskapet på samme måte (Holst 2002:204). Relasjonen mellom *like rettigheter* og retten til *å være forskjellig* er fortsatt aktuell til og med innenfor språkopplæring. Elevene tilegner seg norskkunnskaper og har også muligheter til å fremheve egen kultur innenfor sosial interaktivitet.

V.3 Interaktiv mening – redskap for integrering:

Elevene går på skolen for å skape mening gjennom sosiale relasjoner og språkopplæring. Denne mening er ikke en passiv eiendel, men et redskap for å integrere seg i samfunnet. Hva vil betydning begrep «integrering» i språkopplæringskontekst? Begrepet har i teoretiske diskusjoner mangfoldige betydninger som det i praktisk politikk har uttrykksformer (Hamburger 1997:137).

Multikulturalisme som konsept i innvandringsammenheng ble innført i Norge på 1970-tallet. I vår konkrete kontekst innebærer dette konseptet at mens innvandrerne tilegner seg norsk samfunnskunnskap, får de mulighet til å beholde og videreutvikle eget språk og egen kultur. Integrasjon vektlegger tilpasning til majoritetskulturen og muligheten for å bevare og videreutvikle deler av egen kultur (Sand 1996:11). Norge er et flerkulturelt samfunn, hvilket tyder på en anerkjennelse og respekt for kulturell ulikhet og mangfold. (Hagelund 2003:163; Hamburger 1989; Børhaug 1999).

Ved voksenopplæringscenteret lærer elevene seg norsk, men samtidig kan de snakke morsmål på skolen, og diskuterer tema knyttet til deres kultur. Gjennom en kulturell dialog skaper elever mening som kan brukes som instrument for å integrere seg i samfunnet. Gjennom samtaler

(avtalt) og konversasjoner (tilfeldig) opparbeider elevene en forståelse av hva de er og velger bevisst hva de ønsker å bli i et nytt samfunn.

Lidia, som kommer fra Chile snakker fire forskjellige språk flytende, og bruker disse i forskjellige sammenhenger. Hun nærmer seg slutten på voksenopplæringen og om to uker avlegger hun siste norske språkprøve. Hun trives godt med å være med en gruppe som snakker engelsk eller andre språk hun kan. Derimot kan Ahmed som kommer fra Afghanistan sitt morsmål. Kalimuntu er fra Sudan, og snakker morsmål og andre afrikanske språk. I timen snakker alle norsk, mens andre språk brukes i deres private samtaler. I tråd med Eriksen (1987), er integreringsbegrepet i seg selv tvetydig, og dermed kan det forstås på forskjellige måter. I forhold til integrering og til språk, spekulerer han på hvorvidt norsk vil være fremtidig morsmålet for alle gruppene, eller om det vil fungere som et felles andrespråk.

Hvis man velger det første alternativet, kan det planlegges å skifte språk for å få tilgang til morsmålet for den enkelte. Ved å velge det andre, må morsmålet til de ulike gruppene gis en viss status, for eksempel gjennom undervisningstilbudet som gis elever med en slik bakgrunn. Eriksen (1979) skriver at effekten av interaktiv mening er viktig innenfor integreringsprosessen. Uansett hvilket valg man tar, vil det utvilsomt ha store konsekvenser for identitetsutvikling, mulighet til utdanning og arbeid for språklige minoriteter.

I forskjellige samtaler jeg har hatt med forskjellige elever, kommer det tydelig frem hvordan de prøver å tilpasse seg det norske samfunnet, kulturen og væremåten. Kalimuntu sier at «siden jeg er i Norge, ser jeg at nordmenn ikke har tid, men de tar tid. I landet jeg kommer fra, har vi alltid tid. På skolen, på kontoret eller andre eventuelle avtaler her i Norge, er tidspunkt presis».

Tilpasning har skjedd i andre forskjellige områder, og ofte er det ikke alltid så lett å sette fingeren på. Kalimuntu sier at «jeg møter mange ting og jeg vet ikke om!!! Det eneste jeg vet er at jeg ikke er samme person som før. Jeg føler meg forskjellig. Det er vanskelig å beskrive meg selv. Kanskje er jeg samme person i et annet land. Mening kan være forskjellig, kanskje. Mening om livet, mening om politikk, mening om alt». John avbryter Kalimuntu og sier med smil at «de første dagene kommer jeg i Norge snakket, ingen snakker med meg, ingen venner, ingen naboer, kjenner ingen. Jeg var alene og ensom blant folk. Det var veldig stille der jeg bodde, mens jeg var vant til å høre folk snakker høyt i gata i hjemlandet, høy musikk på bussen, setter seg i å le eller krangler rett og slitt. Men nå tilpasser jeg meg».

Disse spontane samtalene viser at individ og samfunn ikke kan ses separert fra hverandre. Integrering skjer gjennom interaktiviteter, sosiale relasjoner og språkopplæring. Hver enkelt

har skapt mening som ikke nødvendigvis handler om de «store spørsmålene», eller grunnleggende meninger, men mening som fører til å lettere en hverdag. Denne konstruerte mening gir elever innblikk i kompleksiteten og mangfoldet i forbindelse med forståelse av andre personers liv, og vil være med på å nyansere våre fortolkninger av de andre. Ved hjelp av denne interaktive meningen er elevene ikke samme personer fra før. Altså tilpasser de seg etterhvert.

Men for at de skal kunne oppdage og forstå sammenhenger i andre menneskers liv i det norske samfunnet, må elever tilegne seg flersidige norske samfunnskunnskaper. Sosial kontekst eller sosial situasjon er forutsetning for disse kunnskapene. Noen kan argumentere for at det er mulig å få denne typen kunnskap gjennom aviser, eller fjernsyn, bøker eller i samtale med folk. Andre kan vektlegge betydningen av å bruke historiebøker eller annen litteratur preget av samtidens diskusjoner og oppfatninger. Heller ikke forskning er fri for disse posisjonene.

De fleste forskere er enige om at språk er grunnlaget for dialog. Det brukes som utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap i møte med andre mennesker. Ved å vite noe om andre menneskers bakgrunn viser man også at man er interessert i deres situasjon. Norsk samfunnskunnskap er formidlet ved voksenopplæringscenteret hvor elev og lærer, gjennom sosiale interaktiviteter og språkopplæring, skaper mening. Som resultat av samhandling er denne mening grunnlag for et gjensidig tillitsforhold innenfor integreringsprosessen. Denne gjensidige tilliten krever en spesiell rolle som lærer må spille i klasserommet.

V.4 Lærereens rolle:

Vi har en flink lærer som har mye kunnskaper og veldig strukturert i timen. Men måten hun bruker for å formidle kunnskaper hjelper ikke så mye. Noen elever gjesper hele tida, andre tegner hva som helst på ark. Timen går ikke fort. Hun smiler nesten aldri, sier Muhamed.

Det som kan presiseres her er at det ikke finnes en perfekt modell av det som utgjør en god lærer ved voksenopplæringscenteret, men det er ønskelig å ha en lærer som kan ta stilling til elevenes ønsker og behov. Didaktikeren Meyer (2005) foreslår noen kvaliteter som kan karakterisere god undervisning. Hans fokus er rettet mot en klar struktur, tida som brukes på aktiviteter, læringsorientert klima, metoder, individualisert undervisning og forventninger til omgivelsene. Det er relativt lett å beskrive hva som utgjør god undervisning, men det som fremdeles er uklart er hvilke kriterier som definerer, en god lærer, og hva som skal til for at lærer skal bidra til meningsproduksjon ved denne skolen.

Miriam beskriver lærer Linda som snill, smilende, tålmodig, og tar god tid til å høre og forstå det man sier. Hun hjelper oss ganske mye i timen.

Henriksen (2011), som har erfaring med å undervise språk til voksne påpeker at det finnes mange flinke lærer som behersker fag og læringspraksis, men at det kan være veldig få som har evner til å formidle kunnskaper på en levende, engasjerende og forståelig måte. I tråd med Bjarne Wahlgren (2004), er det ikke fagkunnskaper tilstrekkelig for en god lærer, men vi må være oppmerksomme på andre egenskaper som en lærer for voksne må ha. Det dreier blant annet seg om evner til å aktivisere undervisning, evnen til å ta hensyn til menneskelige og sosiale forutsetninger, å være nær, og ha takt til å sette læringsprosess i full gang. Dette krever pedagogisk og sosial kompetanse, slik at lærer er i stand til å etablere og utvikle et berikende læringsmiljø, sier Henriksen. Ifølge Wahlgren (2004) er det også viktig å ta i betraktning den sosiale kontekst lærer inngår i, men det kan være uklart hvordan dette kan gjøres. I denne sammenheng viser Gerd Stølen (2004) at enhver lærer må gjøre en situasjonsanalyse og reflektere over hvilken lærerrolle som vil fungere best i forhold til undervisningens mål og elevgruppens forutsetninger.

En femtiåring spanderte meg en kaffe, og vi satt ved balkong der det var mye sol. Han begynte å le før å fortelle meg om at det er vanskelig å være lærer for oss. Har du hørt hvordan Ahmed framførte i timen «rasismen» han opplevde i helga da han var på diskotek? Han ble slått av folk han ikke kjente. Han rapporterte dette i timen som om han trenger omsorg, forståelse, empati. I forrige uke kranglet Maria og mannen hennes, og hun rapporterte den til lærer som hemmelighet. Lærer er bare ikke lærer men hun er også som en pappa, en mamma, en tante, en onkel, en venn. Denne femtiåring konkluderer med å si at det ikke er enkelt for å undervise oss.

Voksenopplæringscenteret er en flerkulturell skole hvor det går folk fra forskjellige land og kulturelle bakgrunner. En utfordring som dette presenterer for en som ønsker å bli god lærer, er å ivareta det kulturelle mangfold av elever, og samtidig fremme elementer som trygghet, fellesskap, og vennskap som skal til å skape et godt læringsmiljø. Det må være rom for mangfold. Stølen trekker frem Jakobsen, som hevder at en lærer bør utvikle et fellesskap der elever kan dra nytte av hverandre, og der lærer er sett som en vennlig hjelper som kan kombinere både faglige og menneskelige egenskaper. Det dreier seg om takt, fleksibilitet og geni. Legg merke til at den logikken som lærer befinner seg i ikke er nødvendigvis den samme som elever handler i. Mens lærer kanskje tenker på fagstoff og arbeidsform, kan elev kanskje på sin side, være interessert i å se lærerens menneskelige sider. Ved siden av det faglige, hvilket

er viktig, er det svært ønskelig å kunne gjøre noe hyggelig sammen i timen. (Stølen, 2004; Henriksen, 2011).

En klok lærer kan rose seg av at hun har takt eller er genial i å spille riktig rolle i timen, men de voksne elevene vektlegger kanskje spesielt at lærer skal være seg selv, og er i stand til å oppleve og forholde seg til elever som de er. Det dreier seg om å kvitte seg med det som hindrer læreren fra å være seg selv og dermed være i total disposisjon for elever som kanskje har en belastet bakgrunn som fører til at elevens humør ikke er konstant. De voksne elevene er som de er, og trenger kanskje litt ekstra av lærerens forståelse. Samtidig forventer elever trygghet i at lærer forvalter hver enkelt situasjon med autoritet, og har styringen i klasserommet. Ansvar skal ligge og overføres på en måte til elevene. Åpenhet, vennlighet, personlig engasjement er stikkord som danner vesentlige elementer for at det kan utvikles trygghet, sier Henriksen (2011:31).

Pragmatiske teoretikere i voksenopplæringsområdet har ofte vektlagt målrettede aktiviteter som grunnlaget for en god undervisning. Det dreier seg om å se, tenke og velge hvilke handlinger som kan skape engasjement, fordi det er dette som muliggjør læring. I så fall bidrar samarbeid, samhold og sosial ansvarlighet til en bedre læringsplass hvor selvtillit oppleves og styrkes. Mangel på selvtillit på en opplæringsplass kan sammenlignes med bygge et hus på sand. Det kan ikke motstå uvær. Selvtillit er et redskap for å motstå forglemmelse. Man kan si at den beste kunnskapen er den vi sitter igjen med etter at alt annet er glemt.

Henriksen (2011), som har undersøkt voksenopplæringsmiljø, siterer informanters opplevelse av en god lærer som en som er glad, positiv, tålmodig, tydelig, fokusert, og en som har ro, orden og struktur i klasserommet. Lærere innen voksenopplæring må kunne lytte og samarbeide, og i tillegg ha en ekstra erfaring i å undervise innvandrere i norsk. Ved den skolen hvor Henriksen gjennomførte sitt studium, sitter relativt mange av elevene hver for seg, og den eneste de har kontakt med er læreren. De trenger sine medelever.

Til motsetning til de vanlige skolene, har det voksenopplæringscenteret der jeg gjennomførte feltarbeid ikke homogene grupper. Blant de 1408 elevene er det noen som har vært i jobb flere år, men må på grunn av utilstrekkelig norskkunnskaper, komme tilbake til skolebenken. Det finnes også noen som er traumatisert, eller torturert, andre er blinde, døve, eller har mistet alt på grunn av hjerneslag også videre. Slik sammensetningen av elever utfordrende. Det er mange andre ting som spiller inn på den enkeltes læring, noe lærer må ha kjennskap til.

V.5 Tilføyelse: utfordringer.

Mennesket er, som individer, karakterisert av personlige egenskaper som er forskjellige fra person til person. Denne ulikhet beskrives som uomtvistelig virkelighet blant elevene i denne forstand at de også er mennesker. Hvis noen har god oppfatningsevne, engasjement, målbevissthet eller optimisme mens andre ikke har det, kan slike egenskaper påvirke opplæringsprosessen. Ahmed fremstår som en motivert, entusiastisk, og lærevillig elev, mens Muhamed er mer dogmatisk, pessimistisk, og har alltid noe å kritisere. Miriam kommer på skolen hver dag, og er disiplinert og strukturert i alt hun gjør. Hun sørger for at leksene er vel gjort, og streber etter et godt og vellykket liv. Derfor jobber hun hardt for å oppnå sine mål. Nasiru jobber også for å lære norsk fort slik at han kan begynne å jobbe, men til tross for hans innsats, finner han det norske språk så vanskelig at han etter hvert mister motet. Han har mistet motivasjonen og kommer ikke så ofte på skolen som før. Slike personlige egenskaper hos elevene er noe som læreren må ta hensyn til når hun/han vil formidle kunnskap.

Kulturell bakgrunn, utdanning, personlig historie og erfaring, spiller en stor rolle for en elev som må tilbake til skolebenken. Fatima og Omer har bare vært på islamsk skole som barn i hjemlandet og denne skolen dreide seg hovedsakelig om å lære utenat fra Koranen. Det var ikke åpnet for diskusjon, men kun å repetere hva lærer sa. Riad kom til Norge da han hadde fullført universitetsutdanningen sin. Han leste bøker og aviser om Norge og forsto ganske mye og kunne derfor tilegne seg norske samfunnskunnskaper fort. Tanja er advokat, men hun er fra et område hvor et annet alfabet er i bruk, og det leses og skrives fra høyre til venstre. Overgang til norsk skole var svært vanskelig for henne. Hun fortalte oss om at morsmålet sitt og dets skriftsystem, alfabet, lyder, stavelser, uttale, setningsstruktur som er helt annerledes enn norsk. Da hun begynte med å lære norsk, måtte hun jobbe mer enn andre elever som bruker samme skriftsystem som i Norge. Dette medfører en større innsats for henne enn resten av elevene. Henriksen trekker fram Tenfjord (2005), som skriver at morsmålet er en av de faktorene som er med på å bestemme hvor stor jobb den enkelte må gjøre for å lære norsk. Jo større avstanden er, desto er mye mer innsats kreves.

Forskningen har også presentert alderen som en sentral faktor når en elev må tilegne seg nye kunnskaper. Det handler om forhold mellom hvor raskt en elev kan oppfatte kunnskaper, og hvor godt resultater blir til slutt. Forskere understreker at muligheten til å oppnå uttale på linje med en innfødt avhenger av når språkopplæring starter, og det er en kritisk periode før et barn er cirka seks år eller senest før puberteten (Berggreen og Tenfjord, 1999). Dermed er det

utfordring når det gjelder de voksne som er tilårskomet som sannsynligvis aldri ville kunne oppnå en uttale lik de innfødte. I følge Tenfjord (2005), er dette spesiell utfordrende for lærere som må støtte opp voksnes opplæring for å kompensere endrede evner til å lære språk hos voksne. Tito skulle slutte å gå på skolen fordi han syntes at han var for gammel til å sitte med barnebarn på skolebenken. Han lettet bare etter en jobb i stedet for å ta mot til seg for å lære språket. Læreren har vist ham en positiv holdning, og invitert til personlige samtaler for å forklare hvor viktig det er å lære språket. Tito ble overbevist, og nå går læringen hans bedre. Snart skal han ta den norske språkprøven.

Hassan klager på at han får vanskelige oppgaver som han vanligvis ikke kan klare, mens de andre elevene synes at oppgavene passer for det nivået de er på. Han bruker mye tid og må ofte be om hjelp. Når han er i klassen, tar det lang tid før han kommer i gang med å svare på spørsmålene fra lærer. Han prøver å følge tempoet lærer setter, men det tar lang tid for ham å sette i gang, mens noen andre oppfatter fort innhold av undervisning.

Hassan viser i sin opplevelse at progresjon ikke er det samme for alle andre elever i klasserommet. Kognitiv begavelse og utvikling i oppfatningsevne varierer fra elev til elev. Læring kan sammenlignes med et fjell som elevene litt etter litt må klatre til de når toppen. Noen elever går veldig sakte oppover, og andre er raskere, og det avhenger av kognitiv utrustning og utviklingsrytme. Lærer må følge med hvordan eleven utvikler seg og ha inntrykk av denne prosessen som elev befinner seg i, for å sette realistiske mål til opplæring. Lærer vurderer og revurder hele tida læringsmålene for hver elev hele tiden. (Tenfjord, 2005).

Mange sier at det norske språket er nøkkelen til å bli integrert i det norske samfunnet. Dette utgjør en viktig faktor for elevens motivasjon. Denne sosiale og kulturelle konteksten til elevene er med på å påvirke mening og motivasjon for å tilegne seg norskkunnskaper. Feza er på skolen hver dag, men som vi husker har hun mange barn. Når hun er ferdig med skolen, har hun mye å gjøre hjemme. Hun snakker med alle sine barn på morsmål, og hun pleier å følge med nyhetene fra hjemlandet. Hun har ikke mulighet til å praktisere norsk i stor grad på fritiden. På andre side, har vi Flora som bare har 2 barn. En er på 12, og andre 15 år. Flora går på samme skole med Feza. Hun har en norsk kjæreste, og er involvert i en norsk kirke, hvilket byr på mange aktiviteter i helgene. I motsetning til Feza, har hun mange muligheter til å praktisere norsk. I hennes omgivelser hører hun og snakker mer norsk, og læringsutbyttet blir derfor maksimal. Et annet eksempel er Nahidu som er fra Afghanistan, hvor det fortsatt er uro. Han er bekymret for familien sin hver dag. Han ligger våken om nettene og klarer ikke å konsentrere seg om læringsoppgaver på skolen dagen etter. Hans hverdag er opptatt av denne krevende

livssituasjonen og konsentrasjonen han kan vie til å delta aktivt i timen er mindre. Slik sett, påvirker hans livssituasjon hans sosiale liv, som igjen påvirker evne til å være i rolig i timen. Slike sosiokulturelle situasjoner bør tas i betraktning når lærer skal undervise i klasserommet. De er ikke som vanlige elevene.

V.6 Avslutning:

En klok sjel sier at det å leve er å gjøre seg forstått og bli hørt. For at de nyankomne til Norge skal kunne gjøre seg forstått og bli hørt er språk hovedinstrument for kommunikasjon. Gjengående i denne oppgaven har jeg omtalt at innenfor kommunikasjon er interaksjon, språk og mening bundet sammen. Vi bruker de ikke-verbale elementene som blant annet gester, ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å kommunisere med våre omgivelser. Også gjengående har vært en vektlegging av verbale uttrykk. All kommunikasjon, enten det er verbalisert eller ikke, fungerer som redskap for å skape mening. Denne meningen som nyankomne skaper gjennom språkopplæring kan brukes for å integrere seg i norsk samfunn.

Denne oppgave er resultat av en antropologisk studie som er utført ved et voksenopplæringscenter i Midt Norge.

Kapittel 1 var en innføring i felt og tematikk. Her viste jeg hvordan jeg klarte å sette i gang feltarbeidet, samt de kulturelle betraktninger jeg måtte gjøre for å beskrive voksenopplæringscenteret som en institusjon med egen kultur.

Kapittel 2 la frem aspekter ved metodologi for denne oppgave, og den sosiale kontekst den er posisjonert innen. Jeg har brukt kvalitativ metode basert på deltakende observasjon og en blanding av tilfeldige samtaler og spontane spørsmål som har vist seg som en levende dialog.

Kapittel 3 har fokusert på de forskjellige sosiale interaktivitetene ved skole som har medvirket til å skape mening. Gjennom dette kapittel har vi understreket at menneskelig kommunikasjon innebærer digitale og analogiske modaliteter som elever/elever eller lærer/elever utveksles med mening innenfor interaksjon. Hjernen sorterer og kombinerer disse digitale og analogiske signaler til å produsere interaktiv mening.

Kapittel 4 videreførte dette og tok for seg språkopplæring som instrument for å skape mening. Her så vi at språket vi bruker for å uttrykke oss gir oss andre måter å tenke, å forstå omgivelser og bli forstått, og at dette skjer i samspill med andre. I dette samspillet mellom lærer og elev eller elev og elev utvikles en ytre tale ved at tankene uttrykkes i ord. Men det presiseres at

språket ikke bare presenteres som et effektivt instrument som gjør at man kan uttrykke seg mer elegant, men språk og tanke utvikles også i samspillet med omgivelse. Mening er dannet hos elev eller lærer i en bestemt kontekst.

Kapittel 5 er en synsvinkelorientert mening mot utfordring som er knyttet til å undervise de voksne. Denne meningen som er skapt gjennom sosiale relasjoner og språkopplæring utgjør holdbare redskap for å integrere seg i det norske samfunnet. Forholdet mellom elev og samfunn der lærer utfordrer elevene og står som megler er det av en prosess der elevene definerer seg selv og definerer medlemskap innenfor deres omgivelser. Elevene skal fungere i samfunnet ut ifra deres repertoar av roller som de har, tilgjengelig i seg selv, samt deres evne til å diagnostisere hvilke rolle kan være egnet for en bestemt situasjon (Mead, 1910; Dewey, 1934). Vi må imidlertid bemerke at disse oppbygningene er ikke endelige. Interaktiv mening er en sosial konstruksjon.

I løpet av disse refleksjonene som ligger til grunn i denne oppgaven har jeg kommet frem til en erkjennelse. For det første, klarte jeg ikke å få tak i en breddestudie som ga en positiv modell av *lærerens atferd* i voksen språkopplæring, atferd som kan støtte og fremme elevens interaksjon. For det andre, mangler også en mengde forskning som empirisk viser relasjoner mellom *elevens samhandling* og utvikling av et bestemt aspekt ved språk. For det tredje, savnes en litteratur som beskriver en positiv modell av *klasserom* fra et konkret sosiokulturelt perspektiv.

Etter å ha fullført dette arbeidet, ønsker jeg å utvide en invitasjon til å lese denne oppgaven. Gjennom skriveingen, har jeg kommet frem til å bekrefte at mening kommer fra samhandling. Derfor inviterer jeg deg til å bruke de ulike kapitlene i denne oppgave for å sette i gang diskusjoner som kan bidra til å utvikle voksen språkopplæring. Det er håp om at denne studie kan føre til å få vite hva voksenopplæringscenter er opptatt av og utfordring knyttet til voksen språkopplæring i Norge.

Litteraturliste

- Andreassen, Anne Brit (1990). Samhandling mellom lærer og dyslektiske elever. Manus til hovedoppgave i spesialpedagogikk. Stavanger: lærarskole.
- Ayer, A. J. (1936). Language, truth and logic. London: Victor Gollancz (Reprinted by Pegui Books, 1990).
- Baker, C. (1992). Description and analysis in classroom talk and interaction. *Journal of classroom Interaction*, 27(29), 9-14.
- Barth, Fredrik (1994). Manifestasjon og prosess. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baxter, L.A and Montgomery (1996). *Relating: Dialogues and dialectics*. New-York: Guilford.
- Bean, M. & Patthey-Chavez, G. (1994). Repetition in instructional discourse: A means for joint cognition. In B. Johnstone (Ed.), *Repetition in discourse: Interdisciplinary perspectives (vol.1, pp. 207-220)*. Norwood, Nj: Ablex.
- Berger, Peter L. og Luckman, Thomas (1967). *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Books.
- Braidi, S. (1995). Reconsidering the role of interaction and input in second language acquisition. *Language Learning*, 45 (1), 141-175.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles*. Englewood, Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Båtnes, Per Inge og Sissel Egden, Red. (2012). *Flerkulturell forståelse i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, Frédérique (1999). Hvilke etiske prinsipper bør integrering av innvandrere bygge på? En teoretisk drøfting med utgangspunkt i Emmanuel Lévinas'tenkning i *Utbildning & Demokrati* 1999, vol.8, Nr. 3, 85-111.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, UK: Cambridge university Press.
- Clifford, James, George E. Marcus og School of American Research (2010). *Writing culture. The poetics and politics ethnography*. Berkeley, Calif.: university of California Press.

- Cobley, P. & Schulz, P. J. (2013). *Theories and Models of communication*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Cook, G. (1994). Repetition and learning by heart: An aspect of intimate discourse, and its implications. *ELT Journal*, 48, 133-141.
- Crookes, G., & Gass, S. (1993). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- D'Andrade, R. (1992). Cognitive anthropology. In T. Schwartz, G. White, & C. Lutz, *New directions in psychological anthropology* (pp47-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dahl, Otto Chr. (1987). *En dør mellom tanker. Misjon og språk*. Oslo: Luther Forlag.
- Dahl, Øyvind (2013). *Møter mellom menneske*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- De Saussure, F. (1916/2000). The nature of linguistic sign. in: L. Bruke, T. Crowley and A. Girvin, *The Routledge language and cultural theory reader*, 21-31. New-York: The Routledge.
- Edward Sapir (1970). *Le langage. Introduction à l' étude de la parole*. Paris: Payot.
- Edward, Sapir (1964). *Culture, Genuine and Spurious. Culture, Language and Personality*. Los Angeles.
- Einarsen, Terje (1990). «The European Convention on Human Rights and the Notion of an Implied Right to de facto Asylum». *International Journal of Refugee Law*, 2(3).
- Eirnarsen, Terje (2000). *Retten til vern som flyktning*. Bergen: Cicero.
- Ekman, Paul og Wallace V. Friesen (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage, and coding. *Semiotica* 1: 49-98.
- Eriksen Hylland Thomas & Sørheim Torunn Arntsen (2003). *Kulturforskjeller i praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Eriksen Thomas Hylland (2002). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Thomas Hylland (2010). *Små steder – Store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ferguson, C. (1975). Toward a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17 (1), 91-94.
- Fiske, John (1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.
- Fuglestad, Otto Laurits (1989). Klasserommet som teikn. I *Nordisk Pedagogikk* nr. 4, 1989.
- Fuglestad, Otto Laurits (1992). Samspel og motspel i klasserommet. *Skulen som organisasjon og relasjonen lærar-elev*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Fuglestad, Otto Laurits og Elisabeth Lanke Mørkeseth (1992). *Kommunikasjon som møte mellom kulturer*. Tidvise skrifter nr. 5. Organisasjon og ledelse.
- Geertz, Clifford (1982). *Local Knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Goffman, Erving (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.
- Green, M. (1992). *The role of teacher language in the education of mainstreamed second language learners of English*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.
- Grice, Paul. (1957). «Meaning» i the philosophical review, nr.66. ss 377-388.
- Gule, Lars (2012). Hijab i politiet. I Per Inge Båtnes og Sissel Egden, red. *Flerkulturell forståelse i praksis*. 19-52. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gullestad, Marianne (1989). *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Det blå bibliotek. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hadley, A. O. (1993). *Teaching language in context* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Heradstveit, Daniel og Tore Bjørge (1992). *Politisk kommunikasjon. Introduksjon til semiotikk og retorikk*. Oslo: Tano.
- Hirsch Kent red (2009). *Språklærer som formidler av kunnskap om kultur og samfunn dilemmaer og utfordringer i et flerkulturelt læringsmiljø*- Konferanseinnlegg. Trondheim: Senter for voksenopplæring.
- Hoem, Anton (1972). *Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen*. Tidsskrift for samfunnsforskning, nr.3, bd.13.

- Holliday, Adrian, Martin Hyde og John Kullman (2010). *Intercultural communication. An advanced resource book for students*. Routledge applied linguistics. London: Routledge.
- Høgmo, Asle (1984). Sosialisering og danning av solidariske grupper i skolen. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, hefte 10.
- Jan Brøgger (1976). *Roller og rollespill. Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Jenkins, Richard (2008). *Social identity*. London. Routledge.
- Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, Robert (1966). *Cultural thought patterns in intercultural education*. *Language learning*
- Kelly, Joan, Hall and Lorrie Stoops Verplaetse (2000). *Second and foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. London: Libray of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Karlsen, Gustav E. (1987). *Skolens skjulte verden*. Oslo: Tapir.
- Krashen, S. (1980). *Second language acquisition and language education*. New York: Prentice-Hall.
- Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford, Uk: Pergamon.
- Makafui Charlotte Kassah (2012). *En teoretisk og empirisk analyse av hvordan opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er tilrettelagt*. Oslo: Universitet.
- Manne, Gerd & Hazel Helleland (1991). *Kommunikasjon i språkundervisningen*. Oslo: Fag og kultur.
- Mantero, Miguel (2007). *Identity and second Language learning. Culture, inquiry, and dialogic activity in Educational Contexts*. Alabama: Information Age Publishing.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons*. Havard: university Press.
- Mellin-Olsen. Stig (1989). *Om kunnskap*. Bergen: lærerhøgskole.
- Meyer, Hilbert, (2005). *Hva er god undervisning?* Gyldendals lærerbibliotek.

- Morgan, Gareth (1988). Organisasjonsbilder. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neuman Cecilie B. & Neuman Iver B. (2012). Forskningsprosessen: Metodebok om situering. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Neuman, Iver B (2001). Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse. Fagbokforlaget.
- Nilsen, Anne Birgitta (2012). Retorikk, språk og kultur – Når snakker vi egentlig samme språk? I Per Inge Båtnes og sissel Egden, red. Flerkulturell forståelse i praksis: 211-217. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nielsen, F. Sivert (1996). Nærmere kommer du ikke...Håndbok i antropologisk feltarbeid. Bergen: Fagbokforlaget.
- Noam Chomsky (2006). Språk og kledd. Paris: Payot. (Oversatt fra engelsk (USA) av Louis-Jean Calvet og Claude Bourgeois. Original tittel: Språk og sinn, ed.3 (Cambridge University Press).
- Peters, J.D. (1999). Speaking into the air: A history og idea of communication. Chicago: University of Chicago Press.
- Piller, Ingrid (2011). Intercultural communication. A critical introduction. Edinburgh: Edinburgh University.
- Rasmussen, Anne (1978). Lokalkulturens gjennomslagskraft i skolesituasjoner. I Thuen, Trond og Trond og Wadel, Cato: Lokale samfunn og offentlig planlegging. Universitetsforlaget.
- Rossvær, Tore (1987). Organisasjonsteorier i sosiologisk belysning. Tano.
- Rivers, W., M. (1981). Teaching foreign language skills (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Ritzer, George (2011). Sociological Theory. New York: McGraw-Hill.
- Schmuck, Richard A., Schmuck, Patricia A. (1975). Group Processes in the classroom. Second edition. Wm. C. Brown Company Publishers.
- Skjeseth, Jon (1989). Hvor er kunnskap? I mellin-Olsen, Stig: om kunnskap. Bergen: lærerhøgskole.

- Skeie, Geir (2006). Religion in education and intercultural communication. I Øyvind Dahl, Peter Nynås og Iben Jensen, red. Bridges og understanding. Perspectives on intercultural communication: 185-195. Oslo : Academic Press/Unipud forlag.
- Smagorinsky, P., & Fly, P., (1993). The social environment of the classroom: A Vygotskian perspective on small group process. *Communication Education*, 42(2), 159-171.
- Svane, Marita (2004). Interkulturell dynamikk i kultur møtet. En fenomenologisk, individorientert analyse og forståelse. Doktoravhandling. Aalborg Universitet.
- Time, Sveinung (1989). Kunnskap og kommunikasjon. I Mellin-Olsen, Stig: Om kunnskap. Bergen: Lærerhøgskole.
- Tenfjord, Kari, (2005). Andrespråklæring og den nye læreplanen- teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming. I Vox: Metodisk veiledning. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. 2005 Vox.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.
- Vygotskij, Lev Semenovic, Alex Kozulin, Magareth Toften Roster og Tore- Jarl Bielenberg (2001). Tenkning og tale. Basis. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1981) The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch, (Ed.), *The concept of activity in social psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wahlgren, Bjarne (2004). Fokus på voksenlæreren. I *Utfordringer for voksnes læring- et nordisk perspektiv*. Festskrift til Lars Arvidson. Vox 2004.
- Watzlawick, Paul, Don D. Jackson og Janet Beavin Bavelas (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Wellros, Seija (1988). *Hverdagens kulturmøter. Om kommunikasjon over kulturgrenser og om flerkulturell undervisning*. Oslo: Friundervisningens forlag.
- Wikan, Unni (1995). *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal.

Woods, Peter (1987). Social Interaction In The classroom: The Pupil' s Perspective. I De Corte, Erik, Lodewijks, Hans, Parmentier, Roger, Span, Pieter. Learning & Instruction. Pergamon Press/ Leuven University Press.

Offentlige dokumenter og internett kilder:

Utdannings-og forskningsdepartementet (2006). Læreplan i Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Rundskriv Q-20/2012: Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven). Oslo: departement.

www.sv.no/arbeidsprogram/kapittel17innvandring-og-asyll. (lesedato 11.10.2014).

www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/spraak-første-skritt-mot-integrering. (lesedato 15.10.2014).

Rundskriv F-77/75 (18.03.75). Voksenopplæring for innvandrere. Administrasjons- og tilskottsordning. Kirke- og undervisningsdepartementet.

Store norske leksikon (2005-2007).

St. meld. nr. 8 (2012-2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartement.