

Emily Ylva Talullah Alm

Modellering av språklæring og integrering

En kvalitativ studie om migranternes eget syn på norsk språkkurs, og på hvordan norskspråklige ferdigheter påvirker deres integrering i Norge

Masteroppgave i Sosialantropologi

Veileder: Arthur Mason

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Emily Ylva Talullah Alm

Modellering av språklæring og integrering

En kvalitativ studie om migranters eget syn på norsk språkkurs, og på hvordan norskspråklige ferdigheter påvirker deres integrering i Norge

Masteroppgave i Sosialantropologi
Veileder: Arthur Mason
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialantropologi



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien er basert på et antropologisk feltarbeid utført ved en privat språkskole i Midt-Norge, med varighet fra mars til september i 2022. Oppgaven har et hovedfokus på migranterfaring i sammenheng med norsk språktilegnelse, og inkluderer påvirkningen og sammenhengen mellom mikronivåer og makronivåer i samfunnet, hvordan individer påvirker strukturer og hvordan samfunnet påvirker aktørene.

Ved å analysere etnografisk praksis på mikronivå, blir disse videre sett på i forhold til hvordan disse er påvirket av samfunnsmessige aspekter. Hvordan påvirker norskspråklige ferdigheter migranters liv i Norge? Dette spørsmålet er grunnpilaren i denne oppgaven, og er noe jeg kontinuerlig knytter min diskusjon tilbake til gjennom empiri og teori. Språkets sosialiserende praksiser blir diskutert sammen med forholdet mellom det å lære seg et nytt språk simultant med å lære seg om de mange kulturelle kodene som er fremtredende i det nye samfunnet som migranten har ankommet. *Den gjennomgående argumentasjonen i denne oppgaven er knyttet kompleksiteten ved et samfunns tilhørende språk og kultur.* Språk og kultur blir drøftet ut ifra et utgangspunkt der de kan fungere som både inkluderende og ekskluderende praksiser. Dette blir videre sett på sammen med en problematisering av verdien *likeverd*, som jeg argumenterer for at er en «norsk verdi» som har en betydelig plass i den norske integreringspraksisen. Spørsmål knyttet identitet og selvbevissthet blir også brukt i denne oppgaven, sammen med en diskusjon rundt majoritetens makt overfor det enkelte individ i samfunnet. Tematikk som har fått mye plass i oppgaven er «motivasjon» og «motsigelser», som begge er knyttet opp imot migrantenes deltakelse i norsk språkkurs. Begge disse begrepene ses i lys av forholdet mellom språk og sosiale relasjoner, samt hvordan norskspråklige ferdigheter kan påvirke følelsen av tilhørighet, tilgang på ulike kapitalformer og sosial mobilitet i det norske samfunnet.

Abstract

This study is based on anthropological fieldwork carried out at a private language school in central Norway, from March to September in 2022. This assignment has the main focus of migrant experiences in the context of Norwegian language acquisition including consideration of the influence and connections between micro-levels and macro-levels in society, how individuals influence structures and how society influences the actors.

Analyzing ethnographic practice at a micro-level enables a much needed perspective on how language learning is influenced by societal aspects for example regarding integration. How does Norwegian language skills affect migrants' lives in Norway? This question is one of the cornerstones of this thesis that I continuously address through empirical work and theory. The socializing practices of language are discussed together with the relationship between learning a new language simultaneously and learning about the many cultural codes prominent in the new society in which migrants arrive. *The overall argumentation in this thesis is related to the complexity of a society's associated language and culture.* Language and culture are discussed from a starting point where they can function as both inclusive and exclusionary practices. This is further looked at together with a problematization of the value *equality*, which I argue is a Norwegian value that has a significant place in Norwegian integration practice. Questions related to identity and self-awareness are also used in this thesis, together with a discussion about the power of the majority over the individual in society. Themes that have received a lot of space in the thesis are «motivation» and «contradictions», both of which are linked to the migrants' participation in Norwegian language courses. These concepts are seen in the light of the relationship between language and social relations, as well as how Norwegian language skills can affect a sense of belonging, access to various forms of capital and social mobility in Norwegian society.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mine fem år som sosialantropologistudent på NTNU, Trondheim. Jeg har i løpet av disse årene og ikke minst i prosessen med denne masteroppgaven lært meg utrolig mye som jeg vil ta med meg videre i livet. Det har vært flere personer som har bidratt til å muliggjøre ferdigstillingen av denne oppgaven. Jeg vil takke alle mine informanter som har stilt opp og bidratt til enorme mengder med interessant kunnskap som jeg har fått lov til å benytte meg av. Jeg har storkost meg i hver og en norskkursklasse som jeg har fått delta i, og vil utnevne en spesiell takk til lærerinformanten jeg fikk lov til å følge fast under mitt feltarbeid. Jeg vil også takke min søster Jennifer og min bror Adam, som har tatt seg tid til å korrekturlese alle mine kapitler, det har vært til stor hjelp, og har gjort at jeg slapp å levere inn en masteroppgave der jeg omgående skriver om elver og ikke elever som diskuterer språklæring og integrering. Når man leser den samme teksten om og om igjen så blir de mest åpenbare feil oversett, så tusen takk for rettelsene dere har hjulpet meg med. Til slutt vil jeg takke min veileder Arthur Mason. Tusen takk for alle gode tilbakemeldinger, kommentarer, tanker og ideer. Dine innsikter har vært til stor hjelp for meg under hele denne prosessen, fra start til slutt.

Emily Ylva Talullah Alm

Trondheim, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Introduksjon	1
1.1 Presentasjon av problemstilling	1
1.2 Oppgavens oppbygning	3
1.3 Teoretiske perspektiv	4
1.4 Metode	6
1.5 Etske refleksjoner	12
Kapittel 2: Språk og samfunnsdeltakelse	14
2.1 Språkets betydning i samfunnet	14
2.2 Selvet og identitet knyttet et kulturelt perspektiv	18
2.3 Etnisitet og forestilte fellesskap	19
2.4 Majoritetens makt	20
Kapittel 3: Presentasjon av feltet	24
3.1 Min feltarena	24
3.2 Første dag på norsk språkkurs	32
3.3 Intervju med Ivana, A2-kursdeltaker	35
3.4 Intervju med Jelena, A2-kursdeltaker	37
Kapittel 4: Motivasjon	40
4.1 Bakgrunn for deltagelse	40
4.2 Økonomiske aspekt ved kursdeltakelse	48
4.3 Motsigelser i feltet	52
Kapittel 5: Fellesskap gjennom språklæring	58
5.1 Resosialisering	58
5.2 Språkkurset som inkluderende og integrerende arena	59
5.3 Migranternes oppfatning av nordmenn	64
5.4 Bruk av morsmål i norsklæringen	67
Kapittel 6: Avslutning	71
6.1 Konklusjon	71
6.2 Videre forskning	72
Litteraturliste:	74
Vedlegg	81
Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv til elever	81
Vedlegg nr. 2: Samtykkeerklæring, elever	82
Vedlegg nr. 3: Samtykkeerklæring, lærere	85
Vedlegg nr. 4: Intervjuguide, elever	87
Vedlegg nr. 5: Intervjuguide, lærere	88

Kapittel 1: Introduksjon

Tematikk knyttet integrering og den stadig økende globaliseringen i verden har alltid interessert meg. Da begge foreldrene mine er fra Sverige, og jeg selv har svensk som morsmål, har språk og hvordan dette virker inn på tilhørighetsfølelsen til et land vært tanker som jeg har vært opptatt av allerede fra jeg var et lite barn. Det tok ikke mange år før jeg snakket like bra norsk som svensk, og folk rundt meg ikke hadde en anelse om at bak den trønderske dialekten lå også en stockholmsdialekt på lur. Selv om nabolandene Norge og Sverige har mange likheter, er det likevel to forskjellige land, med eget språk, egne dialekter, og egne kulturelle særegenheter. Dette har gjort at selv om jeg snakker flytende norsk, og har bodd i Trondheim hele mitt liv, kan det fortsatt den dag i dag komme fram typiske norske fenomener som jeg ikke har fått med meg. Om det er en barnebok «alle» fikk oppleve av foreldrene sine før leggetid, et typisk norsk program «alle» har sett på, eller en norsk artist med store hits jeg aldri før har hørt om, så er det åpenbart småting her og der som jeg tydeligvis ikke har fått med meg, og som oftest ender i sjokkerte; «*Hæ, har du aldri lest den boka / aldri sett det programmet / aldri hørt den sangen!?*». Dette har gjort at spørsmål knyttet språk har formet seg for meg, for selv om jeg kan det norske språket, så lærer jeg stadig om den norske kulturen. Selv om jeg i dag føler meg like mye norsk som svensk, og er veldig glad og takknemlig for å ha begge språkene og kulturene med meg, så har jeg selv opplevd utfordringer knyttet min egen identitet og tilhørighetsfølelse knyttet språk og kultur. Forholdet mellom språk og kultur har derfor vekket en stor interesse i meg, og har ført til at jeg valgte å ha mitt feltarbeid på en språkskole for å kunne skrive om nettopp denne komplekse tematikken. Gjennom mitt prosjekt har jeg fått lære om migrantene i språkkursene sine opplevelser rundt det å lære seg et nytt språk og nye kulturelle koder, og om hvordan dette kan knyttes til følelser preget av både tilhørighet og fremmedgjøring.

1.1 Presentasjon av problemstilling

Jeg har under mitt feltarbeid vært på en privat språkskole i Midt-Norge, hvor jeg har fått følge norske språkkursklasser for å undersøke min problemstilling; «*Hvordan påvirker norsk språkkurs voksne migranters integrering og sosiale mobilitet i det norske samfunnet? Og hva motiverer migrantene til å lære seg det norske språket?*».

Forholdet mellom språk og samfunn er en sentral tematikk i mitt prosjekt. Jeg ser på et bredt spekter av temaer relatert til den sosiale organiseringen av språklig adferd, herunder språkbruk, språklige holdninger og adferd knyttet selve språket samt språkbrukere. Språkets sosiale verdi blir undersøkt sammen med kontakten mellom sosiale grupper. Språk er et primært verktøy for sosialisering, og språksosialiseringsperspektivet innebærer at språk er lært gjennom sosial interaksjon (Watson-Gegeo, 1988, s. 582). Når det læres et nytt språk læres det mer enn en struktur for kommunikasjon, det læres også sosiale og kulturelle normer, og ulike framgangsmåter for tolkning. Klasseromsetnografien som jeg har gjennomført knyttet språksosialisering fokuserer ikke kun på undervisningen som foregår, men også på konteksten rundt læringsprosessen. I språkkursklassene er det mer enn det norske språket som forsøkes å læres. Det er også norske verdier, holdninger og rammer for tolkning som flettes inn i norsklæringen. Under feltarbeidet har fokuset mitt vært på elevene, på hvordan norskspråklige ferdigheter påvirker deres hverdag i Norge, og etter hvert også på hvordan disse migrantene motiveres til å lære seg det norske språket. I denne oppgaven undersøker jeg hvordan språket påvirker migrantenes egen tilhørighetsfølelse, og hvordan norskspråklige ferdigheter virker inn på deres sosiale mobilitet i det norske samfunnet, altså språklig innvirkning på både den private fronten og den mer profesjonelle yrkesrettede fronten.

Gjennom min problemstilling vil jeg se på mikro- og makronivåer i samfunnet, på hvordan individer påvirker strukturer, og på hvordan samfunnet påvirker aktørene. Forholdet mellom mikro- og makroperspektiv fører til en diskusjon rundt sosial mobilitet gjennom forandring i gruppetilhørighet (Odden, 2018, s. 158), som i denne oppgaven handler om en mobilitet der migrantene vil kunne bidra til, samt å føle seg som en inkludert del av det norske velferdssamfunnet. I en rapport om språk og integrering fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, fremkommer det at 80 prosent av innvanderne som har bodd i Norge i mer enn fem år mener at gode norskkunnskaper er viktig for integrering, og påpeker betydningen av å kunne det norske språket for å kunne bli integrert sosialt, men også for å kunne delta i arbeidslivet og for å kunne ta utdanning (IMDi, 2011, s. 5). Dette er tematikk som jeg har diskutert med mine informanter, og som det har kommet forskjellige konklusjoner ut ifra. Som Thomas Hylland Eriksen formidler, er språket i tillegg til å være et kommunikasjonsmiddel også et betydningsfullt symbol for gruppeidentitet, som videre vil ha innvirkning på individets tilhørighet og individuelle identitet (Eriksen, 2001). Kompleksiteten

i forholdet mellom språklæring og kulturell læring, og hvordan dette virker inn på inkludering samt integrering, blir derfor en gjennomgående tematikk i min oppgave.

1.2 Oppgavens oppbygning

De resterende delene av kapittelet vil jeg presentere viktige teoretiske perspektiver som jeg bruker meg av utover i oppgaven, før det kommer en methodedel og til slutt et delkapittel omhandlende etiske refleksjoner knyttet mitt feltarbeid og utarbeidelse av min masteroppgave. I kapittel to vil jeg ta for meg tematikken «språk og samfunnsdeltakelse», hvor jeg skriver om hvordan norskkunnskaper vil kunne påvirke både innvandreres liv i Norge, samt samfunnet som helhet. Hvordan språk og kultur kan ha en inkluderende og ekskluderende effekt vil bli diskutert sammen med en problematisering av begrepet og verdien *likeverd*, og hvordan kultur virker inn på selvbevissthet og identitet drøftes sammen med hvordan kategoriseringer av migranter kan oppfattes og kobles sammen med majoritetens autoritet i samfunnet. I kapittel tre vil jeg gi en presentasjon av min feltarena, og min første dag på norskkurset. Jeg vil gi en innføring i forberedelser innfor feltarbeidet, og hvordan jeg først kom i kontakt med mine informanter. I kapittel fire vil det overordnede temaet motivasjon diskuteres. Her vil jeg blant annet komme inn på forholdet mellom språk og sosiale relasjoner, og hvordan språklig forståelse kan anses å være kulturelt betinget. Samfunnets makt overfor individet, virkningen av ulik tilgang til kapitalformer, og motsigelser i feltet vil bli presentert og drøftet. I kapittel fem blir språkkursets sosialiserende praksiser framstilt. Elevens meninger om «norsk» adferd vil bli presentert, og bruk av morsmål som metode i kombinasjon med språklæring vil bli diskutert. I det siste kapittelet vil jeg tydeliggjøre svaret mitt på problemstillingen og mitt bidrag i forskningsfeltet, samt komme med noen refleksjoner rundt videre forskning. Det vil før hvert kapittel komme et innledende avsnitt med en litt mer detaljert oversikt over hva det gjeldende kapittelet vil inneholde.

1.3 Teoretiske perspektiv

I denne oppgaven argumenterer jeg for at det norske verdisynet er knyttet en fellesskapstankegang som baseres på tanken om et likeverdig samfunn der mulighetene er likt fordelt blant befolkningen, noe som jeg diskuterer sammen med Benedict Andersons begrep *Imagined communities* (Anderson, 2006). Den norske verdien likeverd vil problematiseres og diskuteres i lys av hvordan kultur påvirker individets selvbevissthet og identitet, som jeg videre vil se på sammen med ulike tolkninger av begrepet multikulturalisme. Kompleksiteten rundt det norske verdisynet vil knyttes videre til Marianne Gullestads argument om arbeid som et moralsk aspekt, der det å bidra til fellesskapet vektlegges høyt (Gullestad, 2002). Jeg ser på innvandringens betydning for velferdsstaten, samt velferdsstatens innvirkning på migrantene som ankommer Norge. Manglende ferdigheter i majoritetsspråket kan føre til at migranter får vanskeligheter med å sikre seg en jobb. Et tiltak som blir gjort for å motvirke sosial dumping, er å inkludere språklæring sammen med jobbsøkende ferdigheter i de norske språkkursene (Baba & Dahl-Jørgensen, 2013, s. 68). Denne kombinasjonen legger til rette for at migrantene skal komme ut i arbeid fortst mulig, både for at de skal få praktisere sine norskspråklige ferdigheter, men også for å motiveres til å planlegge deres framtid med utdanning og karriere.

Deltakelse fra hvert enkelt individ for å bidra til opprettholdelse av samfunnet, viser til at språk kan anses som et muliggjørende fenomen som skaper fellesskap og demokrati. Språket spiller en avgjørende faktor for tilgang og tilpasning til samfunnslivet og befolkningen i et nytt land. Språk har videre en viktig rolle for både individets og en gruppes identitet, da dette er med på å vise hvem man er gjennom nasjonalitet og kulturelle ferdigheter. Sosioøkonomisk mobilitet gjennom både utdanningssystemet og arbeidsmarkedet vil derfor ha avgjørende betydning i arbeidet med å unngå et etnisk klasseslett samfunn, samtidig som at dette vil bidra til å styrke den norske velferdsstaten som helhet (Friberg & Midtbøen, 2017, s. 6). Videre vil innvandringens langsiktige virkninger i stor grad formes ut ifra hvordan det går med migrantenes etterkommere (Friberg & Midtbøen, 2017, s. 5), noe som viser til viktigheten av en god inkluderings- og integreringsprosess både for individene selve og for samfunnet. Resultatet av integreringen vil ikke kun ha innvirkning på migrantenes egne liv i Norge, det vil også være med på å forme hva slags samfunn Norge vil være, og ikke minst bli i framtiden.

Ludwig Wittgenstein og hans teori om språkspill vil bli brukt til å vise hvordan språk blir sett på som en praksissammenheng, som viser til spesifikke adferdsmønstre i ulike samfunn, der forståelsen av hvordan ord brukt i konkrete kontekster viser til en mer dyptliggende oppfatningsevne (Wittgenstein & Tin, 1997). Videre blir Pierre Bourdieus kapitalbegreper (Bourdieu, 1986) brukt til å vise hvordan disse kan brukes som ressurser i resosialiseringsprosessen som migrantene gjennomgår, og til hvordan dette kan påvirke deres sosiale mobilitet i det norske samfunnet. Ulik språkkompetanse kan anses å skape og opprettholde skiller blant befolkningen i et samfunn, noe som setter en stopper for interaksjon, integrering og sosial mobilitet for individer tilhørende minoritetsspråklige grupper (Arntzen & Eriksen, 2019, s. 401). Kapitalformene beskrives av Bourdieu som pilarer som opprettholder klassesamfunnet, derav anses tilegnelse av sosial og kulturell kapital som viktige forutsetninger for å lykkes sosialt og økonomisk i et samfunn (Arntzen & Eriksen, 2019, s. 402).

Bourdies kapitalbegreper ses også i lys av ulike former for maktforhold, da begrepet kapital kan leses som makt (Bugge, 2002, s. 224). Dette innebærer derfor at et sosialt ulikhetsforhold også kan leses som et maktforhold, da dette er resultater av ulik tilgang på forskjellige kapitalformer. Bourdieu brukes videre sammen med Michel Foucault (Foucault, 1999) til å se kapitalbegrepene samt språk i lys av begrepet makt. Foucaults begrep *governmentality* viser samfunnets evne til å utøve makt overfor enkeltindividet (Haar, 1995, s. 9), samfunnets makt til å plassere individer i grupper og definere hvem som er annerledes. Gjennom Foucaults perspektiv reflekterer jeg om individet kun blir sett på som en potensiell ressurs for staten, der menneskets økonomiske og sosiale elementer utgjør en ramme for hva det kan bidra med til samfunnet. Kategoriseringen av hvem som defineres som annerledes, kan resultere i et skille mellom befolkningens etnisiteter, spesielt mellom minoritetene og majoriteten. Denne skilleveggen knytter jeg opp mot Edward Said, og hans begrep *orientalisme*, som omhandler delingen mellom kategoriseringene «oss» og «den andre» (Said, 1978, s. 2), knyttet språklige forskjeller. Innvandrere kan anses å studeres generelt som medlemmer av en gruppe og ikke som enkeltindivider (Østby, 2001, s. 5). Dette er noe som kan oppleves som stigmatiserende, at individer havner i fokus grunnet en plassering i en gitt kategori (Østby, 2001, s. 4). Selv om fokuset i utgangspunktet er rettet mot innvandrere som gruppe, vil nok dette kunne oppfattes som ekstra belastende for migranter som føler seg ekskluderte i et samfunn. Deltakelse i norsk

språkkurs blir sett på som et viktig redskap for å legge til rette for enklere kommunikasjon mellom migrantene og majoriteten, og for å kunne bryte denne skilleveggen.

Ulike former for kulturell kapital vil kunne ha varierende bytteverdi, ut ifra en gitt sosial kontekst (Peirce, 1995, s. 17). For migranter som ankommer Norge vil språk som kulturell kapital være av spesielt høy verdi. Migranternes investering i et fremmedspråk, gjøres med en forståelse om at de vil tilegne seg et større spekter av nyttige ressurser. Elevenes investering i språklæringen sin, vil følges av en forventning om en god avkastning som består av ressurser de ellers ikke ville fått tilgang til uten denne spesifikke investeringen (Peirce, 1995, s. 17). Beverly McLeod brukes til å argumentere for at kulturelle kunnskaper bør læres simultant med språket (McLeod, 1976, s. 216). Språklærerens rolle framstilles som sentral i denne kombinerte læringsprosessen, hvor sosiale aspekter anbefales å læres sammen med nytt vokabular. Da språk og kultur beskrives som uadskillelige, vektlegges betydningen av å lære seg verdiene til majoritetskulturen sterkt, nettopp for å sørge for en dypere forståelse av det nye samfunnet migranten befinner seg i (McLeod, 1976, s. 217-218). Videre blir bruk av en komparativ tilnærming ved språklæringen diskutert, sammen med betydningen av å kunne bruke sitt eget morsmål aktivt i den kontinuerlige språkutforskningen.

1.4 Metode

Klasseromsetnografi er en helhetlig studie med beskrivelser fra klasserommet, og redegjørelser for de sosiale normene som virker inn på deltakernes adferd og former deres tolkninger av spesifikke interaksjoner (Watson-Gegeo, 1997, s. 136). I tillegg til detaljerte observasjoner av det som foregår underveis i undervisningen innebærer etnografi utført i klasserommet også intervjuer og samtaler med lærere og elever, og det sentrale målet er å forstå den sosiale organiseringen, det kulturbaserte perspektivet og de tolkninger som ligger til grunn for den utspilte adferden i en gitt sosial gruppe. Sosiokulturelle prosesser i språklæringen, hvordan institusjonelle og samfunnsmessige fenomener utspilles gjennom samhandling i klasserommet, og et helhetlig perspektiv på interaksjoner mellom lærer og elever står sentralt i denne utforskningen (Watson-Gegeo, 1988, s. 575). I boken *Encyclopedia of Language and Education*, skriver Karen Ann Watson-Gegeo i sitt delkapittel

Classroom Ethnography, at klasseromsetnografi er en form for mikroetnografi som baseres på perspektiver og metoder innen symbolsk interaksjonisme og sosiolingvistikk, og forsøker å analysere interaksjonelle hendelser ut ifra en forståelse om hvordan leksjoner og organiseringer virker inn på dette (Watson-Gegeo, 1997, s. 137). I forhold til etnografi av kommunikasjon er undersøkelser og sammenligninger av interaksjonsmønstre på tvers av ulike kontekster viktig (Watson-Gegeo, 1997, s. 138). Den kvalitative tilnærmingen til klasseromsetnografi vektlegger den sosiokulturelle formen til undervisnings- og læringsprosessen, som inviterer til en kombinasjon av mikro- og makroanalytiske spørsmål som viser til samspillet mellom individ og samfunn.

Under mitt feltarbeid på språkskolen har jeg brukt de kvalitative metodene observasjon og intervju for å undersøke min problemstilling. Gjennom deltakelse i norskkursklasser har jeg fått observere både kursholderen og kursdeltakerne, for å se på hvordan norsklæringsprosessen foregår og på samspillet mellom informantene. Ifølge Siegfried Fred Nadel, utgjør observasjon som metode en del av den deskriptive tilnærmingen i det etnografiske studiet, da den gir tilgang til naturlige væremåter og handlinger i feltet (Nadel, 2004, s. 20). Denne metoden gir tilgang til både verbal og ikke-verbal kommunikasjon som foregår i undervisningsrommet. Som Katrine Fangen skriver i sin bok *Deltagende observasjon*, utgjør den antropologiske metoden en bred skala av observasjon (Fangen, 2004). Denne skalaen strekker seg fra fullstendig deltakelse til ren observasjon i feltet, og det er denne sammenblandingen av både nærhet og avstand som betegner den antropologiske etnografien (Fangen, 2004, s. 29). Som Fangen formidler, ligger det en stor betydning i å variere avstanden til det som observeres for å kunne få med seg så mange forskjellige vinkler og perspektiver av det som studeres som mulig. I startfasen var jeg i dialog med kursholderen om å variere i hvor stor grad jeg skulle være deltakende og passiv observatør i kurstimen. Men denne variasjonen i type observasjon, ble fort noe som skiftet naturlig ettersom kurset pågikk. Store deler av min tilstedeværelse i kurset var jeg hovedsakelig i min forskerrolle, og kunne ha fokus på å gjøre observasjoner og å skrive detaljerte feltnotater. Men jeg fikk også en mer eksplisitt deltakende rolle, da jeg raskt ble direkte brukt som et hjelpemiddel underveis i timene. Da kursholderen selv var fra Tyskland, og i noen situasjoner selv kunne være usikker på uttalelse, stavelser eller forklaringer på visse norske ord, ble jeg brukt som et verktøy for nettopp dette. Det å kunne fungere som en hjelpende hånd både for kursholderen og elevene, ga meg en god følelse, da jeg følte at jeg kunne gi noe tilbake til alle disse

menneskene som hjalp meg med mitt prosjekt. Dette er noe som blant annet James P. Spradley skriver om i boka *Participant Observation*, at forskeren skal forsøke å gi noe i gjengjeld til de som stiller opp som informanter (Spradley, 1980).

Elizabeth Campbell og Luke Eric Lassiter skriver i *Doing Ethnography Today*, at det i nyere tid har blitt mer og mer fokus på overgangen fra «*participant observation*» til «*observant participation*» i den etnografiske metodologien (Campbell & Lassiter, 2015, s. 64). Denne endringen har resultert i en representasjonstransformasjon der både antropologen og informantene presenteres sammen, der fokuset er på prosessen til det menneskelige møtet (Campbell & Lassiter, 2015, s. 64-65). Overgangen til denne mer tilstedeværende observasjonstypen bemerket jeg meg av selv under mitt feltarbeid, gjennom at jeg selv fikk mulighet til å ta del av miljøet i feltet. Denne deltakende posisjonen ga meg også tilgang til en mer aktiv observasjonsrolle, som hjalp meg med å bygge tillit til informantene som igjen gjorde at jeg var i stand til å komme nærmere både kursholderen og kursdeltakerne. Denne type observasjon var derfor bidragende i innhenting av nye perspektiver, og åpnet opp for at elevene etter hvert kunne stille spørsmål direkte til meg. Dette gjorde det lettere å åpne opp for en litt mer personlig dialog i pausene, og i tiden før og etter selvet kurset. Dette tiltaket var nok også med på å gjøre at mange av elevene faktisk valgte å stille til intervju, da vi gjennom denne felles deltakelsen i kurset knyttet et litt mer personlig bånd.

Videre har som nevnt også intervju vært en viktig metode for å innhente ytterligere kunnskap og innsikt fra aktørene. Bruk av semantisk analyse er en måte å forstå kulturell mening på, og beskriver rollen og strukturen til intervjuet i språk- og kulturfeltarbeid (Rubio, 1997, s. 153). Det etnografiske arbeidet skiller mellom det å oppdage og beskrive, og språket blir et verktøy for å konstruere realiteter. Her vil det være et skille mellom etnografens og informantens virkeligheter, et skille mellom hvilke beskrivelser som tilhører hvem. En av utfordringene til etnografen er å få tilgang til informantens kommunikative og metakommunikative kompetanser (Rubio, 1997, s. 153). Til hvert intervju stilte jeg forberedt med noen forhåndsformulerte spørsmål som jeg ville stille migrantene og læreren, se vedlegg nr. 4 og 5, men meningen med disse spørsmålene var også å la informantene kunne styre litt selv hva de følte for å fortelle meg. En litt mer åpen intervjuform, dannet grunnlag for nye måter å utforske problemstillingen, samt å kunne utvikle nye spørsmål til informantene. Jeg benyttet

meg av en semistrukturert intervjuform, preget av åpenhet der kontroll og autoritet er jevnere fordelt mellom forsker og informant, enn ved en strukturert intervjuform (Campbell & Lassiter, 2015, s. 100). Selv om noen av intervjuene hadde et litt mer formelt preg, følte jeg likevel at de fleste intervjuene ble mer som det Cato Wadel kaller for en «*feltsamtale*» (Wadel, 1991, s. 47). Mine spørsmål ble mer et springbrett som jeg og informantene sammen kunne bruke for å forme samtalens sti videre, der også jeg kunne dele med meg av egne tanker og erfaringer med dem, noe som førte til et mer personlig preg på hele denne prosessen og opplevelsen.

Alle intervju ble holdt på tomannshånd. Jeg havnet på dette valget ut ifra en tanke om at dette kunne gjøre det lettere å diskutere spørsmålene mer i dybden, samtidig som at det skulle være lettere for meg å få med meg alt som ble sagt. Antall intervju ble bestemt ut ifra hvor mange av elevene som ville delta på dette, men for at det ikke skal bli for mange personer å forholde seg til, samt for å sikre anonymitet, har jeg slått sammen svar fra de elevene som ytret seg likt. Dette diskuteres mer i delkapittelet *Etiske refleksjoner*. Alle intervju, både med lærer og elever, ble holdt på forskjellige rom på språkskolen som var ledige det tidspunktet vi hadde avtalt å møtes. Valg av lokasjon for intervjuene ble gjort allerede før feltarbeidets start. Bakgrunnen for dette valget kom fra en tanke om at språkskolen ville være et kjent sted som forhåpentligvis ville gi en følelse av trygghet og komfort både for informantene mine og for meg selv. I boken *The Interview: An Ethnographic Approach*, skriver Jonathan Skinner at en arena som bærer preg av trygghet og en avslappet atmosfære er betydelig i en intervjusituasjon, da dette vil være utslagsgivende i hva deltakerne vil føle seg komfortable med å dele av sine tanker og erfaringer med antropologen (Skinner, 2020, s. 9).

Jeg hadde to intervjurunder med de elevene som ønsket å stille til dette. Første intervju ble holdt enten rett før eller rett etter språkkurset. Dette ble et oppsett jeg fulgte under hele feltarbeidsperioden da deltakerne formidlet at dette var et oppsett som passet dem godt, det ble minst tidskrevende på denne måten, da de enten skulle på eller allerede hadde vært på språkskolen for å delta på norskkurset. På slutten av hvert intervju, ble elevene spurt om de ønsket å stille til et nytt intervju i etterkant av kursdeltakelsen, for å svare på nye spørsmål om hvordan språkkurset og deres økte norskspråklige ferdigheter har påvirket deres hverdag i Norge, noe de aller fleste ønsket å være med på. Intervjuenes varighet varierte mellom 15 og

90 minutter. De korteste intervjuene bar preg av korte svar med få eller ingen eksemplifiseringer fra elevene, noe som kan ha blitt påvirket av språklige utfordringer. For selv om de aller fleste av elevene hadde gode engelskspråklige ferdigheter, var dette for majoriteten ikke deres morsmål, noe som derfor vil kunne anses å påvirke deres evner til å gi svar de selv føler representerer det de prøver å formidle fullt ut. Mange av svarene fra de korteste intervjuene har jeg valgt å ikke ha med i oppgaven, da disse i hovedsak gikk i at det var for tidlig å svare på disse spørsmålene, eller at de rett og slett ikke hadde noen formening om disse samtaleemnene. Elevene jeg hadde de lengste intervjuene med hadde mye de ønsket å dele med seg av, både direkte og indirekte knyttet til spørsmålene jeg stilte dem. De hadde mye de ville fortelle om rundt deres meninger om norskkurset og deres egne opplevelser og erfaringer rundt det å bosette seg i Norge. Det skal nevnes at alle intervju som varte i mer enn 45 minutter foregikk etter at dagens kurs var ferdig, noe som tilrettela for at vi kunne sitte og prate uforstyrret så lenge vi ville. Dette var noe jeg bemerket meg raskt, men da flere av elevene foretrakk å møtes før dagens kurs startet, så ville jeg selvfølgelig ikke krangle om dette.

Jeg hadde alle mine forhåndsbestemte spørsmål ferdigformulert på engelsk, men med A2 elevene startet jeg alltid intervjuet med å spørre om de ønsket å samtale på norsk eller engelsk. Intervjuprosessen anså jeg som en mulighet for en vinn-vinn-situasjon for meg og elevene. Her kunne jeg få interessante svar til mine spørsmål, samtidig som at elevene kunne få en mulighet til å trene litt ekstra på sine norskspråklige ferdigheter hvis dette var noe de ønsket. A1-kurset er på et såpass nybegynner nivå at her antok jeg bare at intervjuene var ønsket å bli holdt på engelsk for elevenes skyld, men jeg var selvfølgelig åpen for at også disse elevene skulle få ekstra øving på norsk hvis de ville det. Av A2-elevene var det flere som ville starte intervjuet på norsk, men de skiftet som regel selv ganske fort over til engelsk, da de merket at flere av spørsmålene kunne bli litt for komplekse til å kunne bruke kun et norsk vokabular for å formulere seg og utdype sine svar godt nok. Resultatet ble som regel en miks av både norsk og engelsk fra både min og informantens side, der vi ba hverandre om å gjenta eller utdype mer hvis noe var uklart. Vekslingen mellom norsk og engelsk gjenspeiles i sitatene som blir brukt videre i oppgaven, der noen sitat er utelukkende på norsk, noen på engelsk, og noen er en blanding mellom norsk og engelsk. Dette var en form for gjennomføring som både jeg og informantene mine syntes fungerte bra. Elevenes botid i Norge varierte fra to måneder til ti år, og det var derfor stor forskjell på hvor godt de snakket

norsk. Ikke alle elever kunne gjøre seg forstått på engelsk, noe som førte til at disse elevene ønsket å svare på mine spørsmål via mail, for å kunne bruke oversettelsesprogram hjemme, samt for å kunne bruke den tiden de følte de trengte for å kunne gi gode svar, uten å føle på noe stress knyttet gjennomføringen av dette.

Gjennom alternering av ulike etnografiske metoder, har prosjektets problemstilling blitt undersøkt fra forskjellige vinkler. For som Campbell og Lassiter skriver vil ikke bruk av en enkelt etnografisk metode være tilstrekkelig for å komme tett nok innpå det som studeres, engasjement, samtaler, intervju, observasjoner, notatskriving, samarbeid og handling er alle vesentlige tilnærminger som alle bør være til stede for å sikre et så grundig arbeid som mulig (Campbell & Lassiter, 2015, s. 104). Alle disse forutsetningene legger til rette for å få et unikt innblikk fra innsiden av forskningsfeltet for å kunne videreformidle «*thick descriptions*», noe Clifford Geertz skriver om i *From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding* (Geertz, 1974, s. 29). Her viser Geertz til betydningen av nettopp det å bruke emiske synsvinkler, som videre peker til det kulturrelativistiske perspektivet som kan regnes som en grunnpilar i den sosialantropologiske disiplinen.

Sammen med kombinasjonen av ulike etnografiske metoder, vil også den etnografiske forskningssirkelen være et viktig redskap å ta i bruk i den antropologiske forskningen. Denne sirkulære innsamlingen av datamateriale viser til en pågående prosess som gir frihet til å gå frem og tilbake mellom de ulike delene i forskningssirkelen, å variere mellom det å samle inn data og det å analysere datamaterialet, for å kunne hente inn og dykke dypere inn i informasjon knyttet den pågående forskningen (Spradley, 1980, s. 32). Denne friheten danner et grunnlag for at datainnsamlingen kan guides i nye retninger, samtidig som at det holistiske perspektivet blir fremhevet i den kunnskapsproduserende prosessen. Da feltarbeidet har vært empiridrevet, har dette ført til at nye innsikter og temaer har aktualisert seg og formet mine analytiske og teoretiske utgangspunkt for oppgaven. Dette har blant annet utspilt seg gjennom videreutviklingen av min problemstilling som jeg hadde med meg som utgangspunkt da jeg startet feltarbeidet; «*Hvordan påvirker norskkurs voksne migranters integrering og sosiale mobilitet i det norske samfunnet?*». Den andre delen av problemstillingen; «*Og hva motiverer migrantene til å lære seg det norske språket?*», som jeg til slutt endte opp med å inkludere, kom underveis etter økt informasjon fra samtaler med elevene på språkskolen.

1.5 Etiske refleksjoner

Språkskolen jeg har vært på er som nevnt en privat institusjon, noe som medfører at majoritetsdelen av deltakerne her kan anses som ressurssterke personer da de i stor grad betaler for språkkursene selv. Under hele feltarbeidsperioden har jeg utført åpen observasjon slik at alle deltakere har vært klare over min forskerrolle. Det har vært viktig å informere alle berørte om min studie og tematikken jeg studerer. Det har samtidig vært viktig å følge retningslinjene til *Norsk senter for dataforskning, NSD*, og *General Data Protection Regulation, GDPR*, som sørger for at oppsamlet datamateriale om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig. Da mitt prosjekt ble godkjent av *NSD*, var det et tegn på at prosjektet var gjennomførbart og at det kom til å foregå innenfor trygge rammer for alle involverte parter. Dette ga meg grønt lys til å starte mitt seks måneder lange feltarbeid.

Før min tilstedeværelse i språkklassene fikk elevene tilsendt mail fra klassens tilhørende lærer med informasjon skrevet og utarbeidet av meg og min veileder, med innledende informasjon om meg og mitt prosjekt, se vedlegg nr. 1. Her sto også min kontaktinformasjon, mail og telefonnummer, slik at de kunne ta kontakt direkte med meg når som helst om de skulle ha noen spørsmål i forkant av min deltakelse i klassen. Når elevene var informerte om min deltakelse og alle ga uttrykk for at det var greit at jeg ble med i klassen, fikk jeg klarsignal av læreren og kunne bli med i kurstimene for den gjeldende kursgruppen. I løpet av min første dag på kurset delte jeg ut et litt mer omfattende informasjonsskriv med mer informasjon om prosjektet, og med samtykkeerklæring der de ga meg beskjed skriftlig om at det var greit at jeg observerte de i timen, og om de i løpet av kursets gang kunne tenke seg å stille til individuelle intervju med meg, se vedlegg nr. 2. I informasjonsskrivene fremkommer det tydelig at det er frivillig å delta i prosjektet, at all informasjon om dem vil anonymiseres og at de når som helst kan trekke samtykket tilbake uten å behøve å oppgi en grunn for dette. Et eventuelt trekk av samtykke blir klart framstilt som et valg uten noen som helst negative konsekvenser for dem, og at alle personopplysninger vil slettes. Også lærerne på språkskolen fikk utdelt et samtykkeskjema, med samme oppsett og innhold som det elevene fikk, se vedlegg nr. 3. I likhet med elevene og lærerne, har også selve språkskolen blitt anonymisert, derav forekommer det ikke et navn på skolen jeg har hatt mitt feltarbeid, den omtales bare

som en «*språkskole*». Anonymiseringen av de resterende informantene har blitt gjort gjennom å tildele dem nye navn, samt miksing av kjønn, svar og nasjonalitet.

Kapittel 2: Språk og samfunnsdeltakelse

I dette kapittelet vil jeg først presentere det norske samfunnets mangfold, og hvordan norskkunnskaper vil kunne forme både innvandrernes liv, samt samfunnet som helhet. Betydningen av utdanning og arbeid, samt vekten av at hvert enkelt individ deltar og bidrar til samfunnet vil så bli diskutert. Jeg vil vise til hvordan kultur og språk kan virke både inkluderende og ekskluderende, og trekke inn betydningen av forestilte fellesskap (Anderson, 1991) knyttet dette, et begrep assosiert med Benedict Anderson. Ved hjelp av Marianne Gullestad (Gullestad, 1985, 2002) vil kompleksiteten ved den norske verdien likeverd videre problematiseres og diskuteres. Arjun Appadurais (Appadurai, 1990, 1996) antropologiske begrep *ethnoscape* blir brukt sammen med teori av Gananath Obeyesekere (Obeyesekere, 1995) for å diskutere hvordan kultur påvirker individets selvbevissthet og identitet, før jeg vil bruke teori av Unni Wikan (Wikan, 1999) for å se nærmere på hvordan kategoriseringer av migranter kan oppfattes og ses sammen med majoritetens autoritet i samfunnet. Gjennom kapittelets gang ønsker jeg å gi en oversikt over flere vitenskapelige kategorier i studier knyttet «migranterfaringer» på ulike nivåer i samfunnet. Jeg viser til at migranterfaringer på samfunns- og statsnivå har en tendens til å fremstå som karakterisert i termer. Disse termene kan anses som kontraster innenfor en kategorisering, gjennom integrasjon versus multikulturalisme, integrasjon versus assimilering, og gjennom etnisitet versus identitet. Disse begrepene kan ses i lys av dikotomier gjennom den brukte litteraturen, der de kan anses å være motsetninger til hverandre, men de kan også ses på som diskurser om migranterfaringer der begrepene kan ses på som mer flytende da de kan inneha flere betydninger ut ifra den samfunnsmessige sammenhengen som de drøftes ut ifra.

2.1 Språkets betydning i samfunnet

Migranter i Norge er en sammensatt gruppe som kommer fra over 200 forskjellige land, noe som medfører store variasjoner i praktiserende morsmål samt kulturelle bakgrunner (IMDi, 2021, s. 3). I løpet av de siste to tiårene har det vært en tredobling i innvandrerbefolkningen i Norge, og for å unngå en delt befolkning og samtidig sikre en bærekraftig velferdsstat, vil en vellykket integreringsprosess være av vesentlig betydning (IMDi, 2021, s. 3). Migranter i Norge er overrepresentert på sosialhjelp, ofte grunnet dårlige norskkunnskaper som hindrer

dem fra å være i stand til å klare seg i arbeidslivet (Berge, 2019). Tilegnelse av norskspråklige kunnskaper vil derfor kunne være til hjelp i å motvirke denne typen utenforskap. Gjennom kommunikasjon oppstår sosial kontakt, og da store deler av menneskets kommunikasjon foregår gjennom tale vil det derav være en fordel å beherske majoritetsspråket som snakkes i samfunnet.

I en integreringsmelding fra regjeringen, fremlegges det norske samfunnets mål om å sikre en bærekraftig velferdsstat, redusere sosiale forskjeller, forebygge fattigdom og oppnå likestilling (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 9). For at regjeringen skal kunne sikre disse målene, står det videre at integreringspolitikken skal bidra til å øke sysselsettingen blant innvandrere, gjennom å styrke grunnleggende kompetanse ved å sørge for bedre norskopplæring og et mer effektivt introduksjonsprogram for migranter. For det å lære seg norsk vil ikke kun være hjelpelig for komme inn i arbeidslivet, men også for å kunne berike seg med utdanning, som begge deler anses å være gode verktøy for å øke hvert enkeltindivids muligheter for sosial mobilitet i det norske samfunnet. Marietta L. Baba og Carla Dahl-Jørgensen skriver i sin artikkel *Language Policy in Practice: Re-bordering the Nation*, om språkets rolle i migrasjon samt om språk- og innvandringspolitikken som praktiseres i Europa (Baba & Dahl-Jørgensen, 2013, s. 60). Disse to antropologene skriver om den generelle trenden i Europa som ser ut til å favorisere integrering fremfor multikulturalisme. Funn de har gjort gjennom feltarbeid knyttet denne tematikken har vist at manglende ferdigheter i majoritetsspråket medfører vanskeligheter for migranter å sikre seg jobb, samtidig som at det også har ført til økt diskriminering av denne gruppen arbeidstakere. I artikkelen tar Baba og Dahl-Jørgensen også for seg bekymring rundt at dagens åpne landegrenser kan føre til sosial dumping, som følge av en konkurransemessig ubalanse i samfunnet (Baba & Dahl-Jørgensen, 2013, s. 60). For å motvirke disse utfordringene blir språkskolen framstilt som et avgjørende hjelpemiddel (Baba & Dahl-Jørgensen, 2013, s. 68). En språkskole som innbefatter både språklæring og jobbsøkende ferdigheter legger til rette for at deltakerne skal kunne komme ut i arbeid så tidlig som mulig for å praktisere sine norske ferdigheter, samtidig som at dette også skal fungere som motiverende aspekt for den enkelte deltaker til å planlegge egen utdanning, karriere og framtid i det nye landet og samfunnet de har ankommet.

Migranter vil oppleve mange overganger og forandringer når de ferdes fra en nasjon til en annen. Disse overgangene fører ofte til endringer i de rollene og arenaene som individet tidligere behersket. Flere migranter opplever brudd fra familie og tidligere nettverk i hjemlandet, og må starte en ny etableringsprosess når de ankommer det nye landet. Det skjer en omstillingsprosess der de blir introdusert til nye verdisystemer, kulturelle og sosioøkonomiske forhold (Arntzen & Eriksen, 2019, s. 402). Det nye samfunnets sosiale strukturer åpner opp for å innta nye roller, handlingsmønstre og valgmuligheter for individet, noe som kan oppfattes som krevende prosesser som vil ta tid. Migranter opplever ofte at deres bakgrunn, samt kulturell og sosial kapital minsker i verdi i møtet med den nye kulturen de står overfor, dette gjennom at for eksempel utdanning fra hjemlandet ikke godkjennes, at deres morsmål ikke lenger fungerer som relevant kommunikasjonsmiddel blant majoriteten av befolkningen, og at deres allerede lærte og internaliserte kulturelle koder mister sin betydning (Arntzen & Eriksen, 2019, s. 402-403).

Mangel på nettverk fører også til vanskeligheter med å lykkes med blant annet jobbsøking, og for mange kan migrantene anses å måtte starte sitt liv helt på nytt når de ankommer et samfunn som i så stor grad er preget av krav om å besitte legitim kulturell og sosial kapital. I følge Bourdieu er utdanningssystemet, og videre yrkesdeltakelse, nøkkelen til å omdanne ulike kapitalformer til selvrealisering og egen fortjeneste (Bourdieu, 1986). Derfor vil de migranter som faller utenfor utdanningssystemet anses å få svekkede forutsetninger for å utvikle seg, og for muligheten til sosial mobilitet i samfunnet. Dette er noe jeg vil komme tilbake til og utdype mer gjennom empiriske eksempler i kapittel fire, der jeg vil trekke fram spesielt en kursdeltaker og hans utfordringer med å komme seg til rette i Norge gjennom utdanning og arbeid her.

Ottar Brox skriver om minoriteters behov for å tilegne seg kunnskaper som legger til rette for integrering (Brox & Norsk institutt for by- og regionforskning, 1995). Språket er avgjørende for tilgang og tilpasning til samfunnslivet og befolkningen i et nytt land, og Brox skriver at for å kunne integreres gjøres dette best gjennom å lære seg majoritetsspråket, da dette danner et godt grunnlag for å kunne lykkes kulturelt, sosialt og økonomisk i det norske samfunnet (Brox & Norsk institutt for by- og regionforskning, 1995, s. 9). Brox viser videre til hvordan språk danner grunnlag for fellesskap og demokrati, da et felles kommunikasjonsspråk vil være

avgjørende for å kunne diskutere og videreutvikle det norske demokratiet. Dette viser både til migrantenes mulighet til å få en dypere deltakelse i samfunnet, samt til inkludering av alle samfunnets tilhørende borgere.

Ifølge Grete Brochmann kan integrering forklares som en menneskelig prosess med formål om å skape et sosialt samhold og stabilitet i samfunnet (Brochmann, 2002, s. 30). Tilpasning og læring av samfunnets normer og verdier beskrives som prosesser som danner bånd mellom individene og samfunnet, og som videre kan skape tilhørighetsfølelse, noe som motvirker faren for marginalisering. I boken *Flerkulturell forståelse*, beskriver antropologen Thomas Hylland Eriksen begrepet integrering som en prosess der majoriteten og minoriteten på egne premisser skal delta som fullverdige medlemmer av samfunnet gjennom opparbeidelse av utdanning og yrkesdeltakelse (Eriksen, 2001, s. 197). For migrantene vil denne samfunnsmessige deltakelsen medføre likestilling i forhold til samfunnets befolkning, der alle individer skal ha like rettigheter, plikter og muligheter.

Migrasjon fører til dannelse av sosiale og kulturelle gruppeidentiteter. Antropologen Appadurais begrep *ethnoscape*, viser til kompleksiteten av mangfoldet som er resultater av den pågående globaliseringen og flyten av mennesker over landegrensene (Appadurai, 1996). Norge er et land som består av en mangfoldig befolkning, men som ofte karakteriseres som homogent. Marianne Gullestad skriver om den sterke likhetstankegangen i Norge, som er preget av egalitære idealer og et samfunnsmessig perspektiv som anser likeverd og likhet som to nesten uadskillelige begreper (Gullestad, 1985, s. 18). Dette nærliggende verdsettingsbåndet mellom likhet og likeverd, kan derfor føre til en tankegang om at for å skape likeverd må hele befolkningen være lik. Denne tankegangen kan føre til mindre toleranse for forskjeller innad i befolkningen, og kan videre føre til holdninger om at individer som ikke anses som like heller ikke passer sammen i samfunnet, noe som kan skape problemer både for enkeltindividet og samfunnet. Denne oppfatningen av likhet går også ut på individers personlige erfaringer av deres egne sosiale virkelighet, og deres egne måter å håndtere denne på. Store deler av den sosiale virkeligheten er basert på internalisert kunnskap som tilegnes gjennom den kontinuerlige kontakten med samfunnets befolkning. Denne typen kunnskap er ofte underforstått, og kan dermed være tidskrevende for personer fra andre land å lære seg. En medfølgende utfordring knyttet til individers fravær av kjennskap til samfunnets

kulturelle koder, er at det kan resultere i unngåelse av situasjoner med samhandling med personer som er annerledes enn seg selv, både fra majoriteten og minoritetens side (Grønhaug, 1979).

2.2 Selvet og identitet knyttet et kulturelt perspektiv

I boken *Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*, skriver Anthony Cohen om at selvet og individet har en tendens til å behandles som mikroversjoner av større sosiale enheter (Cohen, 1994). Gjennom å anerkjenne det individuelle selvet som konstruktør av egen sosial adferd, viser dette til et perspektiv der individet har en større rolle i sosiale og kulturelle prosesser. Cohen skriver at kultur artikuleres gjennom vokabularer og setninger som er gitt en spesiell verdi (Cohen, 1994, s. 115). Ord som blir brukt i en kultur kan eksistere og brukes i andre kulturer også, men vil her kunne innbefatte ulike verdier, og vil kunne ha varierende betydning. Verdien som er tildelt språkets ulike ord kan ses på som en form for valuta som er tilgjengelig for de ulike partene i en transaksjon, gjennom kommunikasjon. Variasjonen og særpreget som karakteriserer en nasjons språk, er ikke forbeholdt komplekse og heterogene kulturer, det er noe som kjennetegner den menneskelige selvsentrerte tolkningsprosessen som forekommer i alle kulturer og samfunn (Cohen, 1994, s. 115). Det er nettopp denne individuelle måten å tolke kulturelle betydninger, som fører til utvikling av individet selv, samt konstruksjon av deres egen virkelighet og oppfattede verdener (Cohen, 1994, s. 116).

Cohen skriver at; «*Speaking is self-actualising*» (Cohen, 1994, s. 117), og sier med dette at gjennom å tale er man. Gjennom individers egne assimileringer av verden vil deres verdenssyn bekrefte disse individenes forventninger til den. Dette gjør at ens eget verdenssyn fungerer som en selvoppfyllende profeti da den kontinuerlige konstruksjonen av denne vil kunne fungere selvopprettholdende. Kultur blir sett på som et funksjonelt delsystem som integrerer individene og gjør de til en sammenholdende gruppe (Cohen, 1994, s. 118). Kultur gir felles verdier og normer for adferd som underbygger de kulturelle trekkene som preger samfunnet. Cohen beskriver videre begrepet etnisitet som en handlings- og representasjonsmåte, som refererer til et individs hverdagslige og internaliserte symbolske trekk fra en gitt kulturell identitet (Cohen, 1994, s. 119). Når det først har blitt skapt en

kulturell identitet, vil individet forbinde seg med egenskaper og ferdigheter knyttet opp imot denne, men denne forbindelsen vil også føre til avstand til andre kulturelle identiteter (Cohen, 1994, s. 120). Denne avstanden er noe som anses som implisitt, og det å framheve kulturelle kontraster anses ikke som årsaker til den nære relasjonen til egen kulturell identitet. Tematikk knyttet språkets særpreg og individuelle egenskaper vil diskuteres videre i lys av Wittgensteins teorier senere i oppgaven.

2.3 Etnisitet og forestilte fellesskap

Obeyesekere drøfter rundt kompleksiteten ved begrepet etnisitet gjennom å se på sammenhengen dette har med identiteten til det enkelte individ å gjøre (Obeyesekere, 1995, s. 242). Obeyesekere sier at hverken et individs identitet eller etnisitet kan reduseres til noe rent psykisk, sosialt eller kulturelt, da både identitet og etnisitet vil påvirkes av mennesket og vil derav forbli konstruksjoner som formes kontinuerlig gjennom livet (Jakoubek & Budilova, 2018, s. 111). Gunnar Håland, norsk professor i sosialantropologi, ser på forholdet mellom begrepet ethnoscape og identitet, og sier at ethnoscape kan vise til en selvtilskrivelse av identitet som gjør at individet vil prøve å virkeliggjøre de tankene som er koblet til ideen om tilhørighet knyttet en bestemt etnisk gruppe (Jakoubek & Budilova, 2018, s. 112). Denne fellesskapsfølelsen som er knyttet identitet og etnisitet, kan diskuteres videre i lys av Andersons begrep *Imagined communities* (Anderson, 1991). *Imagined communities* eller forestilte fellesskap oversatt til norsk, omhandler nasjonen som et sosialt konstruert fellesskap, som er forestilt av individene som oppfatter seg selv som en del av den gjeldende gruppen.

Det å føle seg tilknyttet andre individer av samme etniske gruppe uten å egentlig kjenne dem personlig, kan dermed ses sammen med Andersons begrep. Disse forestilte fellesskapene kan ha ulike utfall, de kan virke både oppbyggende og nedbrytende i sammenheng med språklæring og integrering. Egne konstruerte fellesskap danner grunnlag for utforming av ulike mulige versjoner av en selv. Disse personlige konstruksjonene kan føre til at det kan forekomme utfordringer knyttet ens egen identitet som kan stå i veien for en eventuell integreringsprosess. Hvis det tviholdes på en fellesskapsfølelse med ens opprinnelige nasjon,

vil dette kunne skape vanskeligheter i prosessen der det forsøkes å læres et nytt språk, bli kjent med et nytt land og en ny kultur. Det vil derfor kunne anses som viktig å faktisk ha lyst til å lære for å kunne oppnå ønskelige resultater. Dette er noe Yasuko Kanno og Bonny Norton argumenterer for (Kanno & Norton, 2003). De skriver om at en persons forestilte fellesskap påvirker ens eget engasjement for språklæring og integrering, men også hvordan individets perspektiv påvirker den enkeltes læringsprosess. Kanno og Norton formidler at en person som går inn for å lære seg majoritetsspråket i de fleste tilfeller vil være bedre rustet til å gjøre det som trengs for å få en positiv og god læringskurve (Kanno & Norton, 2003, s. 246). Disse personene vil videre lettere kunne ta initiativ til interaksjon med individer tilhørende majoritetsbefolkningen for å slik kunne komme nærmere kulturens tilhørende koder og språk. Noe som kan knyttes direkte til mitt feltarbeid og mine informanters deltakelse i norsk språkkurs.

I Kanno og Nortons argumentasjon bruker de Etienne Wenger og hans eksemplifisering av hvordan eget perspektiv på egen læring virker inn på den pågående prosessen (Wenger, 1998). Wenger bruker to steinhoggere som eksempel i sin diskusjon, og disse to blir spurt om hva de holder på med. Den ene svarer; «*I am cutting this stone in a perfectly square shape*», mens den andre svarer; «*I am building a cathedral*» (Wenger, 1998, s. 176). Den ulike innstillingen som de har til deres tilsynelatende like arbeid, vil ifølge Wenger ha en dyp innvirkning på deres læring. For Wenger er menneskets fantasi en viktig kilde til fellesskapsdannelsen, da denne bidrar til utvikling og dannelse av nye bilder av verden og ikke minst av individet selv (Kanno & Norton, 2003, s. 241). Dette viser eksplisitt til at menneskets identitet må forstås både i form av investeringer gjort i den «virkelige» verden, men også ut ifra investeringer gjort i egne alternative forestilte verdener (Kanno & Norton, 2003, s. 248).

2.4 Majoritetens makt

Ifølge Appadurai, har mikro-identiteter blitt politiske prosjekter innenfor nasjonalstaten, der ideene om nasjonalitet øker i omfang og krysser eksisterende statsgrenser (Appadurai, 1990, s. 304). Gullestad viser til maktforholdet som ligger til grunn når det hele veien er majoriteten som bestemmer når noen har tilfredsstilt kravene for å bli integrert (Gullestad, 2002, s. 20).

Hun argumenterer videre for at det norske ofte er udefinert i de politiske debattene, noe som dermed tilegner den norske majoriteten en form for legitim maktkapital (Gullestad, 2002, s. 36). Gullestad diskuterer slik rundt om den norske integreringspraksisen faktisk er integrering eller assimilering. Jo flere migranter som ankommer Norge, jo mer heterogen blir den norske befolkningen, noe som medfører at utviklingen av det norske verdisynet kontinuerlig formes ut ifra den konstante utformingen av landet og dets tilhørende medborgere.

Diskusjonsperspektivet til Gullestad kan ses sammen med Baba og Dahl-Jørgensens mening om at vestlige lands integreringspraksiser favoriserer nettopp det å få migrantene inn i majoritetsbefolkningen framfor et multikulturelt samfunn. Dette er noe jeg har undersøkt i mitt feltarbeid, gjennom samtaler med elevene har jeg fått høre deres opplevelser knyttet det å være migrant i Norge, om de føler et behov for å lære seg det norske språket, og hvordan de selv mener at nærhet og avstand til det norske språket påvirker deres liv her. Slik har jeg også fått høre om hvordan de opplever den norske integreringspraksisen. Dette kommer jeg tilbake til utover i oppgaven.

Den norske velferdsstaten kan forklares som et sosialt integreringsprosjekt med tre tilhørende hovedkategorier; demokrati, medborgerskap og modernisering (Ihle, 2017, s. 11). Den norske velferdsmodellen kan anses å være løsningen, men også problemet når det kommer til integrasjon av migranter (Ihle, 2017, s. 11-12). Støtte til innvandrere gjennom velferdsordninger kan føre til sosial integrering, men det kan også føre til en motsatt virkning da migranter kan bli værende i disse støtteordningene, noe som hindrer dem fra å ta utdanning og komme ut i arbeid. De norske velferdsordningene kan dermed enten fungere som en hjelpende hånd for migrantene til å få muligheten til å kunne bidra og delta i samfunnet, eller som noe som passiviserer migrantene fra nettopp dette (Ihle, 2017, s. 12). Den norske politikken har i nyere tid egnet sin tid til å fokusere på et individuelt rettighetsperspektiv, der det blir satt krav til samfunnets evne til å kombinere et mangfold av synspunkter, identiteter og praksiser (Ihle, 2017, s. 11). Dette kan vise til at integrering er en toveis prosess som foregår mellom individet og samfunnet, og som peker på inkluderingspraksiser, men også ekskluderingspraksiser. For å sikre bredest mulig enighet blant befolkningen, vil en kulturell og verdimeslig gjensidig tilnærming være viktig, samt et grunnleggende sett av menneskerettslige og politiske regler som fungerer som utgangspunkt for alle samfunnets tilhørende medlemmer (St. meld. nr. 49 (2003-2004), s. 34).

Regjeringen presenterer en maksimumsløsning og en minimumsløsning. Mens maksimumsløsningen hovedsakelig fokuserer på det brede verdifelleskapet og har som hensikt å sørge for en sterk enhetsfølelse blant borgerne, tar minimumsløsningen for seg retten til å være forskjellig innenfor de menneskerettslige og politiske reglene, det er den sistnevnte løsningen som regjeringen i så stor grad som mulig prøver å følge (St. meld. nr. 49 (2003- 2004), s. 34). En maksimumsløsning vil kunne ses sammen med mangelperspektivet, da beskrivelser av ulikheter mellom innvandrere og majoritetsbefolkningen fort kan bli tolket som mangler (Gullestad, 2002). I det antropologiske bidraget fra Unni Wikan knyttet migranterfaringer, argumenterer hun blant annet for at begrepet kultur har blitt et nytt rasebegrep da det fungerer på en reduksjonistisk måte der innvandrere kan framstilles som mindre menneskelige enn majoriteten (Wikan, 1999, s. 58). Innvandrere har som tidligere nevnt en tendens til å bli framstilt gjennom plassering i en gitt kategori, noe som fratrar dem en reell individualitet, og de framstilles ofte som lenket til sin kultur som bestemmer deres adferd og handlinger. Et forsøk på å gjøre en befolkning mer homogen og enhetlig vil kunne føre til fokus på sammenligning, der nettopp disse beskrivelsene av ulikheter vil bli belyst og som videre kan bli tolket som mangler i forhold til majoriteten. For når det er majoriteten som definerer hva som er normen kan det forestilte fellesskapet fungere som en ekskluderende praksis, noe som videre kan føre til et asymmetrisk maktforhold der migrantene må tilpasse seg majoriteten. De ulikhetene som bemerkes mellom borgerne anses som nevnt fort som mangler, og disse ulikhetene blir videre ofte sett i sammenheng med mangel på kompetanse, noe som kan skape et enda større gap innad i befolkningen (Grønhaug, 1979).

I denne diskusjonen om mangler kan tematikken om identitet knyttet språk trekkes inn. I boken *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, skriver Erving Goffman om hvordan en følelse av stigmatisering gjør at et individ føler seg utenfor det som anses som normalen i et samfunn (Goffman, 1990). Ifølge Goffman vil ethvert samfunn selv bestemme hvordan befolkningen kategoriseres, og hva som regnes som normalen. Ved et førsteinntrykk av et nytt menneske, vil det fort dannes et bilde av hvem og hvordan denne gitte personen er, et inntrykk som i stor grad baseres på det ytre samt kunnskap som en besitter fra før av. Dette bildet er det Goffman kaller den virtuelle sosiale identiteten, og er det som legger grunnlaget for forventningene til denne personen. Inntrykket som dannes skjer ubevisst, og viser seg mange ganger å ikke stemme overens med den faktiske virkeligheten (Goffman, 1990, s. 11-12). Denne tematikken sammen med bruk av empiriske eksempler fra feltet vil jeg komme

tilbake til i kapittel fire. Der vil blant annet Edward Said og hans begrep *orientalism* (Said, 1978) som omhandler vrangforestillinger og skiller blant ulike etnisiteter bli drøftet, samt skillet mellom «oss» og «dem» som kan komme til å skapes og opprettholdes av å ikke snakke samme språk som majoriteten.

I diskusjonen om skiller i befolkninger vil den britiske sosialantropologen Gregory Batesons tolkning av begrepet multikulturalisme være relevant å trekke inn, da han formidler at dette er et begrep som innbefatter et fokus på forskjeller innad i et samfunn (Bateson, 1979). Innenfor disse opplevde ulikhetene ligger fokuset på ulike kulturelle trekk, noe som retter oppmerksomheten mot grunnleggende samfunnsspørsmål som eksempelvis å finne en balanse mellom individets og fellesskapets beste. David Theo Goldberg (Goldberg, 1994) konstaterer at fenomenet multikulturalisme er et historisk produkt som ikke bare stammer fra migrasjon, men også ut ifra monokulturalisme (Seeberg, 2004, s. 218). Hvordan homogene nasjoner håndterer kulturelle forskjeller vil i stor grad påvirke samfunnet og dets befolkning. Nasjonalisme og dens kompleksitet hviler på tanken om et nasjonalt «selv», som er forskjellig fra «de andre» som kanskje ikke anses som en opprinnelig eller akseptert del av denne nasjonale gruppen. Både segregasjons- og assimileringpolitikk blir i lys av monokulturalisme sett på som et forsøk på å danne en nasjonal orden, derav kan multikulturalismen ses på som et korrektiv til dette (Seeberg, 2004, s. 18).

Kapittel 3: Presentasjon av feltet

I dette kapittelet vil jeg gi en introduksjon av min feltarena, med en innføring i hvordan jeg kom i kontakt med mine informanter, samt noen forberedelser som ble gjort i forkant av mitt feltarbeid. Det vil bli gitt beskrivelser av språkskolen både skriftlig og visuelt gjennom noen utvalgte bilder. Så vil jeg gi et innblikk i min første dag på norskkurset, før jeg videre presenterer intervju av min lærerinformant og to av A2-kursdeltakerne, sammen med en analyse av svarene fra disse.

3.1 Min feltarena

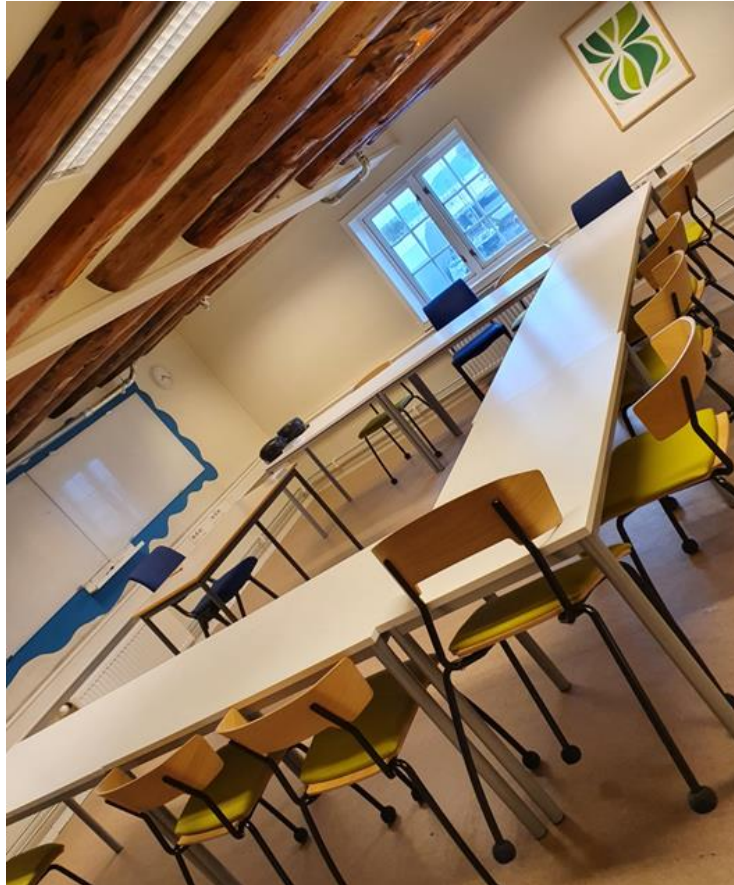
I forkant av min deltakelse på språkskolen, hadde jeg flere forberedende møter med min lærerinformant som jeg kom i kontakt med via min veileder for denne masteroppgaven. Videre under denne oppgaven har jeg valgt å kalle denne informanten for Kurt. Kurt ble i første omgang bindeleddet mellom meg og de resterende lærerne på språkskolen, og det var han som sørget for at jeg kom i kontakt med den første læreren som jeg skulle få følge min første norskkursgruppe sammen med. I tiden før feltarbeidets start, hadde jeg flere møter med Kurt som omhandlet forberedelser innfor min deltakelse i norskkursene på språkskolen. Disse møtene ble holdt fortrinnsvis på den digitale video plattformen Zoom. Vi hadde flere ganger avtalt å møtes fysisk for å avholde kommende møter, for å få hilst «skikkelig» på hverandre samt for at jeg skulle få se språkskolen i forkant av mitt feltarbeid, men grunnet forskjellige årsaker passet ikke dette og som resultat ble derfor samtlige møter holdt digitalt. Jeg opplevde selv under flere av møtene problemer med den digitale løsningen. Ved det første møtet fungerte hverken lyd eller bilde, jeg kunne se og høre Kurt og min veileder, som også var til stede under disse møtene, men de kunne hverken se eller høre meg de første 10-15 minuttene av dette møtet. Neste møte vi hadde sammen kunne de høre meg, men pc-kameraet mitt ville ikke fungere i det hele tatt denne gangen, så det ble kun en svart skjerm som fikk representere meg den dagen. Jeg hadde stadig vekk et eller annet problem knyttet det å koble meg opp for å kunne delta på disse digitale møtene, noe som var en bidragene årsak til at jeg foretrakk å møtes fysisk.

Under disse møtene diskuterte vi og ble enige om hvordan vi skulle informere lærere og elever om mitt prosjekt, om min rolle i klasserommet, samt språklige aspekter særlig knyttet gjennomføring av framtidige intervju med elevene. Kurt var derfor med på å forme framgangsmåten til hvordan jeg skulle nærme meg feltet på en så god måte som mulig, både for min egen del, og for lærerne og elevene på språkskolen sin del, for at dette skulle bli en så god og givende opplevelse som mulig for oss alle. Denne lærerinformanten kan jo også anses å ha et press på seg med tanke på at han velger å introdusere meg for skolen, dens tilhørende ansatte og ikke minst deres elever. Så disse møtene var nok nødvendige og viktige for begge parter. Da de første av disse møtene fant sted året før feltarbeidets start, hadde vi god tid til forberedelser. Som nevnt var en del av forberedelsen å planlegge hvordan lærerne skulle informeres. Her ble vi enige om at Kurt skulle holde et møte på skolen med de aktuelle lærerne, for å informere om mitt prosjekt og finne ut av hvem som kunne være interessert i å delta på dette. Vi bestemte videre i lag at elevene skulle få tilsendt et dokument på en side med innledende informasjon om meg og mitt prosjekt sammen med mine kontaktopplysninger i forkant av min tilstedeværelse i norskkursklassen. Dette dokumentet er det samme som jeg referer til i delkapittelet *Etiske refleksjoner* i kapittel 1, og er vedlagt som vedlegg i slutten av oppgaven.

Min rolle i klasserommet var også noe jeg, Kurt og min veileder diskuterte rundt. Jeg lurte selv på hvordan min tilstedeværelse i kursgruppen potensielt kunne se ut, om hvor deltakende han og de andre lærerne ønsket at jeg skulle være underveis i undervisningen, så jeg spurte derfor Kurt om hva hans tanker rundt dette var. Hans svar på dette var at det nok kunne variere, noe det også gjorde. Men han trodde at flere av lærerne godt kunne tenke seg å bruke meg litt som en ressurs underveis i timene, kun for litt småting her og der. Som for eksempel å hjelpe til med å komme på flere eksempler knyttet svar på ulike oppgaver i arbeidsbøkene når dette går igjennom i felleskap i klassen. Jeg var veldig opptatt av at jeg ikke ville være en byrde, eller komme i veien hverken for læreren eller elevene i undervisningen, samtidig som jeg ville få så mye som mulig ut av min tilstedeværelse i feltet. Dette var heldigvis ingenting han bekymret seg over, og det viste seg heller ikke å bli et problem. De språklige aspektene vi snakket om på møtene var knyttet både min deltakelse i kursene, samt intervjuene som jeg ønsket å ha med elevene. Jeg hadde ingen anelse om hvor elevenes språklige kompetanse lå, og i hvor stor grad disse varierte ut ifra hvilket kurs de deltok i. Jeg var derfor også usikker på om jeg skulle snakke engelsk eller norsk til elevene, og om jeg kunne bruke min trønderske

dialekt med de elevene som deltok i de vanskeligere kursene, eller om det var foretrukket at jeg snakket med den typiske Oslodialekten. Dette kunne derimot Kurt gi meg noen opplysninger om. I A1-kursene sa han at jeg burde snakke engelsk, både i timene og under eventuelle intervju, da disse elevene er på et nybegynnernivå. Men i A2-kursgruppene mente han at jeg godt kunne snakke så mye norsk som mulig, både i undervisningen og under intervjuene, men at jeg burde styre unna min egen dialekt da A2-gruppene også er på et ganske tidlig stadium i norsklæringsprosessen. Det å unngå å bruke min egen dialekt var for meg lettere sagt enn gjort og ble derfor noe jeg glemte under min første dag i feltet, dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

Før min tilstedeværelse i kursklassen, informerte som nevnt Kurt lærerne på skolen om meg og mitt prosjekt, slik at de av lærerne som ville kunne melde seg frivillige til å inkludere meg i sin klasse. Å finne frivillige lærere viste seg derimot å ikke være så lett som først antatt. Det var kun en lærer som meldte seg, noe som var med på å forme mitt prosjekt, da jeg i tiden før jeg kom ut i feltet hadde tenkt å omfatte et litt større fokus på lærerens perspektiv på migranters norskspråklige læringsprosess, men som jeg da til slutt valgte å ha betraktelig mindre fokus på. Det var ved flere tilfeller planlagt at jeg skulle være med i to klasser samtidig, men disse lærerne trakk seg dessverre alltid av forskjellige grunner kort tid før kursets oppstart. Jeg er derfor utrolig takknemlig for min bauta av en lærer som jeg i denne oppgaven har valgt å kalle Linda, hun har virkelig vært en klippe for meg i gjennomføringen av mitt feltarbeid.

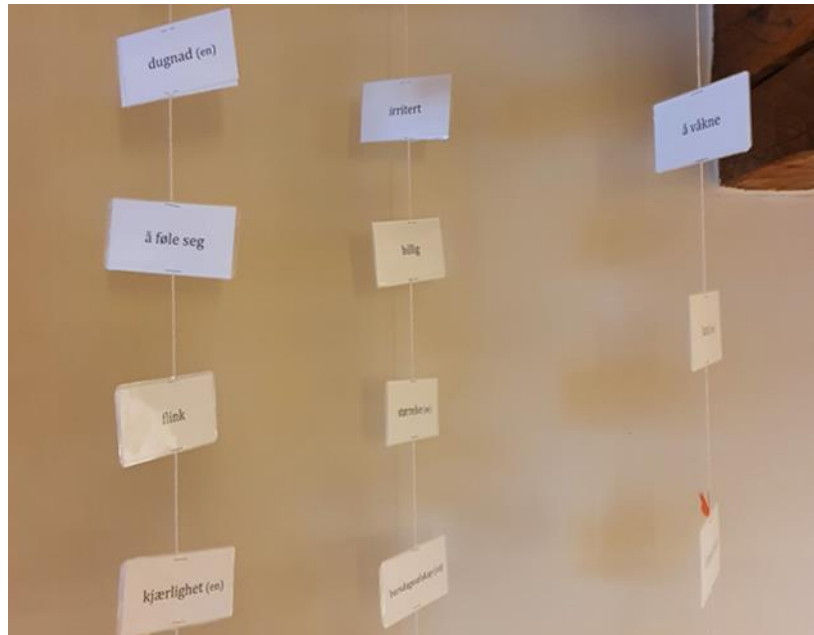


Ovenfor er et bilde av det faste klasserommet der jeg deltok i A1- og A2-kursgrupper sammen med kursholderen Linda. Ytterst på den venstre enden av den hesteskoformede bordplasseringen hadde jeg min faste plass gjennom alle mine uker på språkskolen. Dette ble en naturlig sitteplassering for meg da elevene som regel satte seg ved siden av hverandre. Ved bruk av denne plassen følte jeg både at jeg fikk en god oversikt over læreren og alle elevene, at jeg smidig kunne få et overblikk uten å behøve å snu og vende på meg, men det var også et taktisk valg når det kommer til elevenes deltakelse i språkkurset gjennom alle par- og gruppearbeid som ble gjennomført underveis i kursets gang. Gjennom å sitte ytterst på kanten så havnet jeg ikke midt mellom elever som senere i timen skulle samarbeide om å løse oppgaver, det hadde blitt et unødvendig styr å flytte plass fram og tilbake på grunn av dette. Språkskolens lokale består av flere små klasserom og grupperom. Klasserommene er utstyrt med det samme utstyret; bord, stoler, tavle, en klokke på veggen, og en CD-spiller til bruk av lydmaterialer brukt i undervisningen. Vegger og tak er malt i en hvit farge, og alle klasserom har minst ett vindu som bidrar til en enda mer opplyst følelse i rommet. Grupperommene er en del mindre enn klasserommene. De har alle et stort bord med flere tilhørende stoler rundt som fyller det lille rommet. I disse grupperommene ligger også alle arbeidsbøker og ekstra

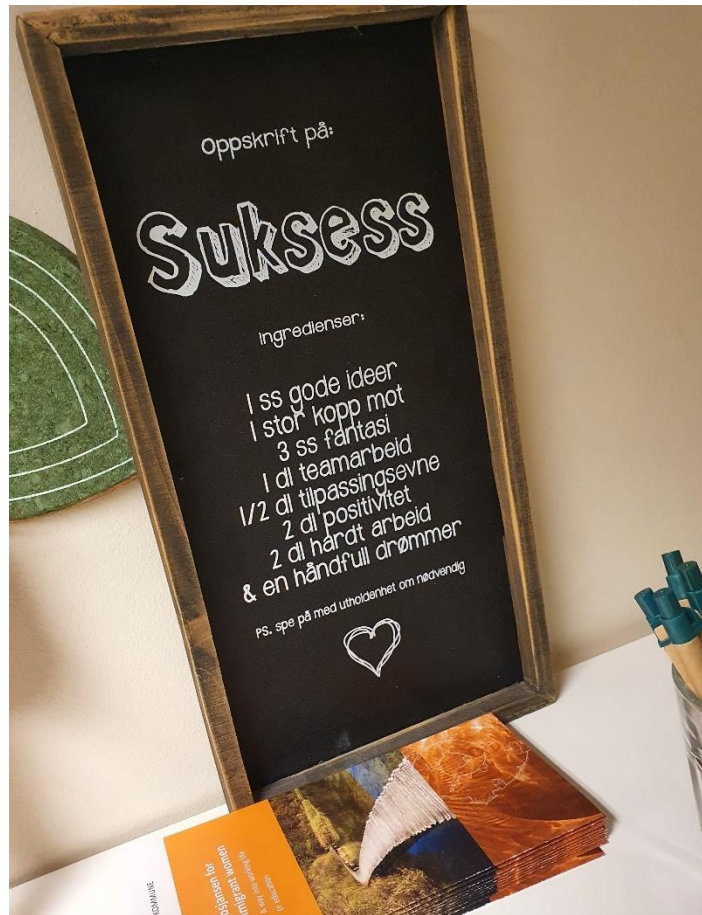
undervisningsmateriale som blir brukt i undervisningen. Det var et av disse rommene som jeg brukte meg av under mine intervjuer med elevene i kursgruppene. I fellesarealet til språkskolen er det en stasjon med en kaffemaskin, vannkoker, teposer, sukker, kaffepulver, kopper og glass, en oppvaskmaskin og en vask, som kan ses på bildet under. Dette er en populær stasjon, som blir godt brukt av de aller fleste elevene, spesielt i pausene underveis i kurset. Dette er noe jeg kommer nærmere inn på senere i oppgaven.



Til høyre for kaffestasjonen henger det tre tråder fra taket med flere hvite laminerte lapper festet til seg, se bildet under. På disse lappene står det eksempler på norske verb, substantiv og adjektiv.



Langs veggen rett imot kaffestasjonen står et høyt, firkantet bord, med to høye stoler på hver sin side av bordet. På dette bordet står et transparent glass fylt med penner, det ligger en bunke brosjyrer med info om jobbsøking og utdanning for migrantkvinner i Norge, og bak dette glasset og brosjyrene står et bilde med en tekst som skal være oppskriften på «suksess», se bildet under. Dette bildet med tilhørende tekst, var noe som fanget min oppmerksomhet allerede første dag på språkskolen. Jeg synes at dette bildet visualiserer innholdet i oppgaven min gjennom de ingrediensene som står på den lille tavlen. Jeg tenker at det er en grunn til at elevene har valgt å melde seg på norskkurset, og veien til suksess i dette tilfellet vil da være å bli bedre på norsk. Punktene på tavlen viser til hvordan målet deres kan nås. Ingrediensene teamarbeid, positivitet, og hardt arbeid synes jeg er spesielt viktige. Det viser til elevenes evne til å samarbeide og hjelpe hverandre i timene, den gleden og det generelt gode humøret de viser i klassen, og at det må legges inn en innsats for å oppnå det de ønsker, som i dette tilfellet er å lære seg norsk samt å bli bedre kjent med den norske kulturen. Utholdenhet er også en veldig viktig ingrediens. Det å flytte til et helt nytt land, vil medbringe utfordringer, og det er krevende å lære seg et nytt språk midt oppi alt annet som også er nytt i en slik situasjon. Det vil derfor også være viktig å spe på med tålmodighet og utholdenhet i denne prosessen.



Videre til selve bygget som spr kkskolen befinner seg i, er det et gammelt bygg. Det er et tidligere varehus som har blitt renovert, og som i dag består av flere ulike etasjer som flere ulike virksomheter har bosatt seg i. Selv om bygget er pusset opp, bærer det fortsatt preg av   være et annet arbeidsmiljø enn et rent akademisk læringsmiljø. Hvis spr kkskolen skulle sammenlignes med et universitet vil det være noen kontraster som bemerker seg. Et universitetsbygg er som regel veldig formalisert med mye rette linjer og har gjerne et sterilt preg ved seg. Dette står i kontrast til den gjeldende spr kkskolen, da denne som nevnt har denne beliggenheten i dette bygget som heller gir en følelse av   være et arbeidsrom, framfor   være som et typisk akademisk rom designet for lesing og læring. Disse beskrivelsene av spr kkskolens visuelle uttrykk kan kobles sammen med Bourdieu og hans begrep habitus, som handler om individenes posisjon i det sosiale rom og deres handlemåter ut ifra dette (Bourdieu, 1986, s. 18). Spr kkskolens fysiske tilnærminger vil kunne vise til hvordan samspillet mellom habitus og språklæringen er, og hvordan habitus kan ses sammen med

elevenes læring i det spesifikke læringsmiljøet på språkskolen. Kanskje kan dette fysiske oppsettet av språkskolen virke inn på dette, at dette bryter litt med den typiske habitusen som preger et karakterisert akademisk læringsmiljø? Kanskje fraværet av disse formaliserte pregene fører til at språkskolen føles mer uformell ut, og kanskje dette også er med på å skape den avslappede holdningen som læringsprosessen faktisk bærer preg av? Diskusjon rundt denne avslappede holdningen vil jeg komme tilbake til.

Noe annet som kan pekes ut som en kontrast er begrensningene som det sosiale rommet på språkskolen har. Det er ikke lagt opp til en naturlig atmosfære der elevene kan oppholde seg før eller etter kurset, slik som det kan oppfattes å være på et universitet for eksempel, der det blant annet som regel er mange sittegrupper som kan benyttes spredt utover hele bygget. Dette kan kanskje ha noe å gjøre med plassmangel også. Men det kan likevel se ut som at det er lagt opp til at elevene kun «skal» oppholde seg på språkskolen når de selv har kursoppmøte. Klasserom som ikke er i bruk kunne for eksempel blitt presentert og eksponert for elevene, slik at de kunne benytte disse utenom oppmøtedagene hvis ønskelig. Flere av elevene har gitt uttrykk for at språklæringen kan bli nedprioritert da de som regel har fullt opp med studier eller jobb, så dette har kanskje vært med på å forme denne begrensningen. Men jeg tenker at det uansett ikke hadde vært negativt å åpne opp for et areal der elevene har mulighet til å møtes, både for sosialisering og læring sammen. Så kunne det i hvert fall ha blitt brukt av de som har et ønske om dette.

Klasserommene er tilpasset de små gruppene som hvert enkelt kurs består av. Den gjeldende språkskolen tilbyr et bredt spekter av kurs i forskjellige språk, men alle klassene består av grupper på maksimalt åtte elever. Denne fordelingen er iverksatt ifølge språkskolen selv for å sørge for så god tilrettelegging som mulig for hver enkelt elev, samtidig som at det skal bli lettere for elevene og læreren å ha et godt samhold innad i gruppen. I norskkursene tilbys det kurs på A1-, A2-, B1-, og B2-nivå, der A1-kurset er nybegynnernivået, og de resterende kursnivåene er i økende vanskelighetsgrad. Utover de grunnleggende språkkursene, tilbys det også egne uttalekurs, konversasjonskurs, og dialektkurs. Alle språkkurs er fordelt på to intervaller, og de kan selv velge om de vil melde seg på et regulært kurs som varer i seks uker med oppmøte to dager i uken, eller om de vil melde seg på et intensivkurs som varer i tre uker med oppmøte fire dager i uken. I tillegg til valg av kursets lengde, kan de også velge om de

vil delta på kurs på formiddagen eller ettermiddagen. I forkant av deres deltakelse, blir elevene oppfordret til å ta en test som skal indikere hvilket nivå de ligger på, og videre hvilket kurs de bør melde seg på ut ifra resultatet på denne testen. Videre til språkskolens læringsmodell, så er den preget av en avslappet atmosfære, og frihet til å bestemme og forme sin egen tid i kurset. Det gis gjennom hele kurset lekser, som er frivillige å gjøre, og det er heller ingen form for tester underveis eller i etterkant av kurset, noe som gjør at ansvaret for læring i stor grad kan anses å legges på elevene selv. Dette er tematikk som vil diskuteres mer utover i oppgaven.

3.2 Første dag på norsk språkkurs

Første norskkursklassen jeg fikk følge var på A2-nivå. Dette var altså en klasse bestående av elever som allerede besatt de mest grunnleggende norskspråklige kunnskapene. Disse elevene i A2-klassene hadde jeg på forhånd fått beskjed om at enten allerede hadde tatt A1-kurset, eller så hadde elevene lært seg det mest grunnleggende på egen hånd, gjerne via *Duolingo*, som er en globalt kjent språkapp. Den første timen jeg fikk være med i en ny klasse startet jeg som tidligere nevnt alltid med en introduksjon av meg selv og mitt feltarbeid for elevene. På dette A2-kurset fikk jeg beskjed av Linda at jeg gjerne kunne introdusere meg selv på norsk. Da jeg i forkant av mitt feltarbeid var innstilt på at jeg kom til å snakke en god del engelsk, var denne beskjeden om å snakke norsk allerede første dagen, noe som gjorde at jeg automatisk tenkte at nivået i klassen var høyere enn jeg først hadde antatt. Så jeg introduserte meg selv på norsk, som jeg hadde blitt oppfordret til. Men jeg snakket ikke bare på norsk, jeg snakket med min egen trønderske dialekt, noe som førte til at det aller meste som ble sagt dessverre ble ganske uforståelig for disse elevene. Min egen nervøsitet knyttet tilstedeværelsen i min aller første kursgruppe bidro også til at setningene kom fortløpende, noe som med sikkerhet ikke gjorde det lettere for elevene å skape mening ut ifra det jeg prøvde å formidle til dem. Så fort jeg var ferdig med min introduksjon spurte læreren om elevene skjønnte noe av hva jeg hadde sagt. Alle sammen ristet på hodet og så ikke ut til å ha fått med seg spesielt mye. Jeg fikk derfor ta en repetisjonsrunde, men da snakket jeg slik de lærer å skrive bokmål, og i et betraktelig tregere tempo. I dette tilfellet var det flere faktorer som spilte inn på hvorfor det ble vanskeligheter for elevene å forstå det norske språket, men

utfordringer knyttet spesifikt dialekt og norskforståelse er noe eleven Ivana nevner senere i dette kapittelet.

Første kursdag presenterer læreren seg for elevene, og elevene for resten av klassen. De forteller kort om seg selv; navn, nasjonalitet, og hvor lenge de har bodd i Norge. Den første klassen jeg fikk mulighet til å følge, hadde allerede gjennomført første kursdag, så jeg ble med på kursdag nummer to. Etter at jeg hadde hatt min introduksjon om meg selv og mitt prosjekt, var det rett på høytlesning av elevene fra tekstboken. «*Er det noen som vil starte?*», spør læreren med et smil mens blikket hennes flakker mellom dagens kursdeltakere. «*I can start*», sier Kasper med sin mørke stemme og med ene hånden forsiktig løftet opp. «*Supert!*» svarer læreren entusiastisk, før hun delegerer ut rekkefølgen på resten av høytlesning av teksten blant de resterende elevene, samt hvor mye hver og en skal lese. Elevene leser sin del av teksten på tur, mens læreren avbryter der det blir feil uttalelse og der hun merker at elevene sliter med spesifikke vanskelige ord. Dette gjøres gjennom at læreren repeterer ordet som har blitt sagt, og får enten kun den som har lest ordet eller hele klassen til å gjenta etter henne, dette avgjøres ut ifra om det er et ord som ofte uttales feil av flertallet eller om det kun er et enkelttilfelle. Når teksten er ferdig opplest, stiller læreren spørsmål knyttet innholdet og den gjeldende tematikken, samtidig som hun trekker inn nye og utfordrende ord som de kan gå gjennom sammen høyt på tavla. Læreren tar tak i tusjen som ligger på bordet, og reiser seg opp fra stolen sin. Hun tar av korken på tusjen, og spør klassen om noen av de har hørt om Sankthans før, eller kanskje om «midsommar» som det heter i nabolandet Sverige. Alle elevene ristet på hodet, ingen av de hadde hørt om Sankthans før, bortsett fra Kasper og Ivana. I det læreren snur seg mot tavlen ber hun en elev om å gjenta innholdet i den oppleste teksten; «*Ivana, hva handlet teksten om? Kan du si noen ord om Sankthansfeiringen i Norge?*». Ivana så ikke ut til å være forberedt til å være den første til å ta ordet. I det hun hører navnet sitt bli nevnt legger hun ned mobilen på bordet, retter blikket raskt opp mot tavlen og løfter på øyebrynene for å få en mer våken utstråling. Hun lager en liten smattelyd i det hun åpner munnen for å gi et svar. «*Sankthans er en av de lyseste kveldene i året*», sier hun ganske selvsikkert før hun vender blikket ned i tekstboken og bruker pekefingeren til å skanne igjennom teksten etter ord og setninger hun kan gjenbruke i svaret sitt. «*Ja, bra. Noe mer?*», sier læreren med en varm og lun stemme, mens hun skriver ned stikkord av det som ble sagt på tavlen. Ivana titter opp igjen, og sier; «*Man er sammen med venner og familie, griller*». «*Veldig bra. Når man griller, tenner man kanskje et bål ute*», svarer læreren. Hun snur seg

mot klassen for å vise tegningen hun nettopp hadde laget i en fei, en oval figur med bølgeformede streker over seg. «*Vet dere hva et bål er? Ser dere hva det er jeg har tegnet på tavlen?*», spør hun lattermildt mens hun peker på tegning sin. Kasper svarer litt spørrende; «*A hot potato?*». Hele klassen bryter ut i latter, inkludert læreren og meg. Læreren graver ansiktet ned i hendene sine mens huns rister på hodet. «*Jeg er ingen kunstner, det ble bekreftet nå. It's supposed to be a firepit, et bål*», sier hun med en fortsatt latterfull stemme og smilende øyne.

Formålet med utdraget ovenfor, er å vise hvordan en typisk dag på språkskolen kan se ut, og jeg forsøker gjennom dette eksempelet å vise hvordan undervisningen foregår, samt å vise til humoren og samholdet som gruppen har allerede fra første kursuken.

Etter at dagens kurs var ferdig, hadde jeg mitt første intervju. Dette intervjuet hadde jeg med min lærerinformant Linda. Vi sitter igjen i klasserommet, etter at alle elevene hadde kommet seg ut. Hun flytter stolen sin til enden av den hesteskoformede bordplasseringen der jeg allerede sitter. Linda forteller om hvordan det er å undervise voksne migranter i norsk. Hun sier hun trives meget godt med å undervise denne målgruppen, og peker på deres motivasjon som en stor del av grunnen til dette. «*De har indre motivasjon, de har selv valgt å gå på denne skolen, og de betaler selv for kurset, ingen tvinger de til å møte opp på kurset*», sier hun rolig med et avslappet toneleie, mens hun sitter med sammenknyttede hender, bakoverlent i stolen sin. Hun fortsetter med; «*Jeg trenger ikke passe på at de følger med i timen, eller at de gjør det de skal, de har ansvar for seg selv, så jeg synes at det bare er en veldig koselig jobb egentlig*». Språkkursene blir videre nevnt som en arena for henne selv til å videreutvikle sine egne norskspråklige ferdigheter. Da hun selv opprinnelig er fra Tyskland, anser hun disse kursene som en ypperlig mulighet for å lære mer av det norske språket selv, mens hun lærer bort til kurselevne sine. Det faktum at hun selv er en migrant i Norge, tror hun er en bidragende årsak til at hun klarer å knytte bånd med elevene såpass fort, da hun innbiller seg at elevene føler seg tryggere med henne da hun har vært i akkurat samme situasjon som dem selv. Annet som gjør jobben hennes meningsfull for henne, er alle de morsomme og lærerike historiene som alle de interessante menneskene hun får mulighet til å bli kjent med deler med seg av. Linda trekker inn elevenes egen trivsel som en grunn til at de velger å melde seg på og videre møte opp på kurset. Hun nevner at de elevene som velger å trekke seg fra kurset ofte oppgir mangel på samholdsfølelse med de resterende deltakerne som årsak til fraværet i

kurset. Slik kan språkkurset bli sett på som noe mer enn en mulighet for verdier i form av økonomiske og materielle formål. Forholdene på språkskolen viser til betydningen det sosiale samværet, relasjonene og fellesskapet har for migrantene. For å unngå repetering av datamateriale fra dette lærerintervjuet, vil de resterende relevante delene bli brukt som supplementering underveis i oppgaven.

3.3 Intervju med Ivana, A2-kursdeltaker

Halvveis under kursets løp, begynte jeg å planlegge tidspunkt for intervjuer under med elevinformantene mine. Mitt første elevintervju har jeg med Ivana fra et A2-kurs. Etter at dagens kurs er ferdig forflytter vi oss fra det faste klasserommet til et mindre grupperom, der vi kan sitte og snakke i fred. Vi setter oss på hver vår stol på hver vår side av det store bordet som nesten helt fyller det lille rommet. Mens jeg tar fram notatboken og pennen min, takker jeg for at hun ville stille til intervju, og uttrykker hvor mye hennes deltakelse hjelper meg med mitt feltarbeid. Ivana smiler og sier hun er glad hun kan være til hjelp. Jeg starter intervjuet med å snakke engelsk, men etter første spørsmålet er stilt, sier hun at hun gjerne vil prøve å svare på norsk. Det blir ikke sagt mange setninger før hun avbryter seg selv og sier at dette kommer til å ta for lang tid. Så hun legger fort om til engelsk igjen. Det ble til slutt en liten miks mellom engelsk og norsk på både Ivana og meg, der vi gjerne begynte på norsk, men at noen ord og bisetninger ble sagt på engelsk. Totalt sett ble det mest engelskspråklig dialog mellom oss, men jeg tror at vi begge to følte at vi likevel fikk en vinn-vinn-situasjon der jeg fikk datamateriale til min masteroppgave og hun fikk utfordret sine norskferdigheter litt til etter at dagens kurs var ferdig.

Ivana forteller at hun flyttet hit som følge av et jobbtilbud for litt over et halvt år siden, og at hun er meget fornøyd over valget sitt om å tørre å flytte til Norge. Hun sier at nordmenn generelt er veldig flinke til å snakke engelsk og at hun føler at hun egentlig ikke trenger å lære seg norsk for å kunne bo her. På jobb trenger hun ikke å snakke norsk. Det er flere av hennes kollegaer som også er migranter og ikke snakker flytende norsk, så de aller fleste kommuniserer derfor kun på engelsk på hennes arbeidsplass. Hun tillegger at hvis det skulle være nettsider eller dokumenter som kun står på norsk, så fungerer Google Translate ypperlig

som oversetter. At det norske samfunnet er såpass digitalisert og moderne, uttrykker hun er til stor hjelp når det kommer til språkforståelse, teknologien er for henne et utmerket hjelpemiddel. Hun sier likevel at hun synes at det er viktig å kunne det språket som snakkes i det landet man flytter til. «*Engelsk i Norge er bra, men bedre med norsk også*», sier Ivana med et ganske alvorlig ansiktsuttrykt. Hun forteller om flere hendelser der hun har gått av på feil busstopp fordi holdeplassene kun sies på norsk og at hun ikke har klart å tyde uttalen eller høre tydelig nok hva som har blitt sagt. Hun ler litt og sier at det er ganske stressende å sitte på bussen og være redd for at man ikke får med seg når man skal komme seg av, hun er derfor alltid ute i god tid når hun skal bruke kollektivtransport. Hun forteller om en lignende situasjon, men denne er over telefon. Jeg har selv, hvert fall ikke enda, ringt IKEAs kundeservice, men det har Ivana, og det var ikke en enkel sak ifølge henne. «*Everything was in Norwegian, all the alternatives they were mentioning. They were talking so fast, and I understood nothing!*», hun ler litt forsiktig, men en viss frustrasjon skinner likevel gjennom. Hun sier videre at dette er småting, men at det likevel er med på å påvirke hennes hjemmefølelse og trygghetsfølelse, hun ønsker ikke at språkbarrierer skal være grunnen til at hun føler seg usikker i det norske samfunnet.

Vi snakker videre om dialekt og dens betydning for forståelsen av det helhetlige norske språket. Ivana sier at dialekten i Oslo er lettest å forstå, og at det er mye vanskeligere å forstå når noen snakker en annen dialekt enn denne. Hun sier hun derfor planlegger å ta kurs i dialekt etter hvert, for å forhåpentligvis bli litt klokere på dette. Hun forteller videre om en eldre nabo til henne som kom til Norge for over ti år siden. Han var nødt til å lære seg norsk for å få arbeid, og i dag snakker han flytende norsk, sier hun med en stolt stemme. Han bodde i Oslo de første årene og hun sier at han selv tror at dette kanskje kan ha gjort det lettere for han å lære seg det norske språket, da han kunne fokusere på «*The easy Norwegian*» som Ivana kaller det, for å så kunne lære seg å forstå dialekt etter at basiskunnskapene var skikkelig på plass.

Når jeg spør henne om hun kjenner mange nordmenn og om hun har noen å trene sine norskkunnskaper med, svarer hun at hun kjenner noen få nordmenn, men at dette stort sett er personer hun kjente før hun flyttet til Norge. Hun legger mye av skylden på det norske klimaet, og den medfølgende lange, kalde vinteren som hun er overbevist om hemmer

migranternes mulighet til å komme ordentlig i kontakt med nordmenn. Selv om det ikke er så lett å komme tett inn på nordmenn, sier hun likevel at hennes inntrykk er at de er snille og hjelpsomme, og at hun ikke minst har veldig fine kollegaer, både norsktalende og ikke-norsktalende. Når jeg spør Ivana om hun anbefaler innvandrere som kommer til Norge å lære seg norsk, svarer hun klart og tydelig; «Ja». «*The person who moves to a new country must adapt to the new society*», sier hun bestemt. «*Du må bygge en ... You have to build a bridge between yourself and the new country. You don't want a gap that prevents you from reaching new opportunities*». Hun sier at for å skape relasjoner må man kommunisere, og da vil det være en fordel å kunne språket som snakkes her. Hun bruker ordet «*unlocking*», og sier at språkferdigheter vil føre til nye muligheter i det nye samfunnet man kommer til.

3.4 Intervju med Jelena, A2-kursdeltaker

Jelena er en av elevene som gjerne ville svare på mine spørsmål knyttet til mitt feltarbeid, men hun var ikke komfortabel med å ta det muntlig. Hun forteller at hun har lite engelskspråklige ferdigheter, og heller ikke føler seg trygg nok på å kun bruke norsk som formidlingsspråk. Hun ba derfor om å få spørsmålene tilsendt på mail slik at hun kunne bruke Google Translate hjemme og bruke god tid til å besvare hvert spørsmål. Det var spesielt et av hennes svar som gjorde inntrykk på meg. På spørsmålet «*Føler du større tilknytning til Norge gjennom å lære det norske språket?*», svarte hun;

«Jeg tror ikke å kunne et språk skaper et bånd med et land. Å kunne språket hjelper deg med å integrere, kommunisere, forstå, finne venner. Å bo i Norge er mye lettere når du lærer språket. Jo mer jeg lærer, jo lettere er det å kommunisere og forstå andre mennesker.»

Dette svaret kan kobles sammen med hennes medelev Ivanas bruk av ordet «*unlocking*», som hun bruker knyttet til migranternes norskspråklige ferdigheter. Altså at det å lære seg norsk i seg selv ikke nødvendigvis trenger å føre til integrering, men at språket vil kunne være et hjelpemiddel.

«Foreign language teaching and learning is an eminently transnational endeavour paradoxically marked by a national (or ethnic) paradigm stating that both language and

culture are to be seen as nationally (or ethnically) delimited and inseparable.» (Andersen, Lund & Risager, 2006, s. 27)

Sitatet over er hentet fra boken *Culture in Language Learning*, av Hanne Leth Andersen, Karen Lund og Karen Risager, og viser til sammenhengen mellom språk og kultur. Språkopplæring er både en sosial og kulturell praksis, der kontakt med det nye samfunnet er vesentlig for å få en fullbyrdet språkopplæring (Andersen et al., 2006, s. 29). Boken tar derfor videre for seg viktigheten av å ikke kun fokusere på språklige ferdigheter, men også kunnskap om det kulturelle og historiske aspektet i det nye landet migranten har ankommet. Gjennom å ha kjennskap til et relevant ordforråd som appellerer til det immigrerte landet vil det være lettere å produsere narrative sekvenser i samtaler (Andersen et al., 2006, s. 53-54). Kultur er tett knyttet sammen med identitet og tilhørighet, og språkundervisning blir sett på som en kontaktzone der både språklige og kulturelle strømninger møtes (Andersen et al., 2006, s. 8). Dette viser til nødvendigheten av en flersidig opplæring samt viktigheten av å komme i kontakt med og kommunisere med majoritetsbefolkningen for å slik kunne komme nærmere den nye kulturen og for å videre kunne skape en identitet som inkluderer denne nye kulturen, som igjen danner grunnlag for en tilhørighetsfølelse. Noe disse elevene selv erfarer, og en tankegang som elevene selv er inne på.

Svarene jeg fikk ut ifra disse elevbaserte intervjuene brukt som empiriske eksempler i dette kapitlet, kan også anses å vise til statens stemme gjennom informantene. Dette både gjennom Jelenas svar knyttet det å lære seg språk for å kommunisere med den norske befolkningen, og gjennom Ivanas siste svar på om migranter som flytter til Norge bør lære seg norsk, der hun svarer på en slik måte at det fremkommer at det i stor grad er opp til det enkelte individ å bli integrert i samfunnet. Fokuset i svarene deres legger mye vekt på eget ansvar i tilpasning til det nye samfunnet, og hvordan dette kan medføre goder. Disse godene kan komme i form av for eksempel effektivisering på jobb som Ivana nevner og at hun kan lese norske dokumenter direkte uten å trenge å bruke Google Translate. Godene kan også komme til syne gjennom det å ikke trenge å bekymre seg over å gå glipp av sitt busstopp, noe også Ivana nevner i sin intervjudel. Ut ifra noen av disse svarene presentert i dette kapitlet kan det på en måte virke som at elevene velger å lære norsk som følge av at de føler det er deres plikt til det. Flere informanternes svar vil presenteres utover i oppgaven, og da vil det fremkomme flere tanker og perspektiver rundt denne tematikken. Der blant annet noen nevner at deres årsak til påmelding på norskkurset kommer som følge av et hovedønske som er å lære

seg et nytt språk, uten at dette nødvendigvis trenger å ha en så mye dypere betydning som underliggende årsak, noe jeg skriver mer spesifikt om i kapittel fire. Grunnen til at flere av svarene fra informantene kan anses å ha en lignende formulering på svarene rundt språklæring og integrering kan ha å gjøre med det faktum at dette er den gjeldende tematikken som mitt feltarbeid og min masteroppgave handler om. Dette kan gjøre at informantene selve, bevisst eller ubevisst kan ordlegge seg og svare på en måte som de tenker er passende for denne tematikken. Jeg hadde kanskje fått helt andre svar hvis jeg ikke hadde vært en masterstudent med problemstillinger som skal undersøkes. Hvis jeg selv hadde vært nyinnflyttet til Norge, og deltatt i kurset på lik linje med elevene, og vi hadde diskutert disse spørsmålene sammen, hadde det nok kunnet komme fram annet fokus med andre svar og formulering. Men siden situasjonen er slik den er, er jeg nødt til å ta utgangspunkt i de svarene jeg har fått og den informasjonen som jeg nå besitter.

Kapittel 4: Motivasjon

I dette kapittelet vil jeg først presentere elevenes svar på hvorfor de har valgt å ta norsk språkkurs. Så vil språk og sosiale relasjoner bli diskutert i lys av blant annet Wittgenstein, Foucault og Bourdieu. Wittgenstein og hans teori om språkspill vil bli brukt til å vise hvordan språket og spesifikke adferdsmønstre i ulike samfunn påvirker forståelsen av hvordan ord brukt i gitte kontekster viser til en dypere samfunnsmessig og kulturell oppfatningsevne. Foucault brukes til å se på makt gjennom språk, og til hvordan samfunnet kan anses å utøve makt overfor enkeltindividet. Bourdieu blir så brukt til å vise hvordan tilgang på ulike kapitalformer kan virke inn på individets plass i samfunnet og dets mulighet til sosial mobilitet. Videre vil økonomiske investeringer og sosial mobilitet knyttet kursdeltakelsen bli diskutert, og i siste delkapittel vil opplevelser av motsigelser i feltet bli presentert og drøftet.

4.1 Bakgrunn for deltakelse

Elevenes egne ord

Hvorfor mine informanter har valgt å ta språkkurs i norsk varier. Flere av elevene uttrykker eksplisitt at det å kunne snakke engelsk for de fleste vil være nok for å kunne bo i Norge. Spesielt de elevene som studerer eller arbeider innenfor multinasjonale selskaper uttrykker at de ikke merker et spesielt stort behov for å kunne det norske språket for å lykkes med utdanning og karriere her i landet. I dette delkapittelet blir Kaspers, Seans, Veras, Kamillas og Jelenas svar fra individuelle intervjuer knyttet motivasjon for å ta språkkurs i norsk presentert. I et intervju med Kasper fra A2-kurset, forteller han om valget hans om å melde seg på norskkurs allerede i løpet av de første ukene hans i Norge. Han sier at det ikke finnes noen god grunn til å vente med å ta språkkurs, jo fortere jo bedre. Når jeg spør hvorfor han tar norskkurs svarer han; *«I take language courses in Norwegian because I believe that it is necessary to speak the local language to be fully operational and integrate with society. It makes it easier to get in contact with Norwegians, and adapt to the culture. Also, I enjoy learning new things and Norwegian is quite a nice language to learn»*. Sean fra A1-kurset svarer på samme spørsmål, og sier at det er latskap å ikke lære seg språket som snakkes i det landet man bor i, og Sean vil ikke være lat, derfor meldte også han seg på norskkurs kort tid

etter hans ankomst til Norge. Han arbeider innenfor et internasjonalt IT-selskap der mindretallet har norsk som morsmål. Alle på arbeidsplassen kommuniserer på engelsk, men likevel har majoriteten av migrantene tatt språkkurs. Selv om Sean var motivert til å ta kurset fra før, så hjelper dette presset litt på den faktiske gjennomføringen av norsklæringen, da han ikke vil være den eneste på sin arbeidsplass som ikke prøver å lære seg det norske språket. Han forteller om språklæringsappen *Duolingo*, som han lastet ned så fort han fikk jobbtilbudet i Norge, og at han prøver å gå på språkkafeen på jobb så ofte som mulig. Sean uttrykker at det er viktig å kunne norsk for å kunne føle seg hjemme her i Norge. Noen av de viktigste faktorene for å føle seg som hjemme for Sean, er å selv kunne bestille bord på restauranter på norsk, og kunne lese hva som står på plakater og matvarer i nærbutikken. Videre anbefaler han sterkt migranter som flytter til Norge å lære seg majoritetsspråket, nettopp fordi han tror at dette vil bidra til en sterkere hjemmefølelse.

Vera, også fra A1-kurset, sier at hun i likhet med Sean arbeider i et internasjonalt selskap der flertallet ikke snakker flytende norsk. Dette ser hun på som en stor ulempe, da det gjør det vanskeligere for henne å øve, samt å utvikle sine språkferdigheter. Siden også hun har bodd her i kun noen få måneder, har hun ikke blitt ordentlig kjent med noen nordmenn enda, og det blir derfor mye øving alene hjemme ved hjelp av arbeidsbøkene fra språkskolen. Når jeg spør henne om hvem hun betegner som nordmenn, svarer hun raskt at dette er personer hun først og fremst tenker er født og oppvokst i Norge, men at også personer som har bodd i Norge over lengre tid og snakker flytende norsk, og ikke minst identifiserer seg selv som norske vil for henne regnes som nordmenn. Vera forteller videre at hovedgrunnene til at hun vil lære seg det norske språket er for å forstå de norske dokumentene hun arbeider med på jobb uten å behøve å bruke Google Translate, kunne skrive mail på norsk, og ikke minst for å kunne forstå det norske nyhetsbildet ved å skjønne det som sies på TV og radio, samt å kunne lese det som publiseres i avisene. Videre forteller hun at; *«Even if in Norway you don't feel the necessity to learn Norwegian, because everyone speaks English, I still believe if you're living somewhere, learning the language will always help you feel more integrated and at home»*. Dette knytter hun opp mot sine erfaringer fra da hun bodde i Sverige, hvor hun merket stor forskjell på tiden før hun begynte å lære seg svensk og tiden etter. Det ble lettere å bli kjent med den svenske befolkningen, hun merket at de var veldig støttende og positivt innstilt til at hun prøvde å lære seg det svenske språket, og hun følte større tilknytning til landet jo mer språkferdighetene hennes blomstret, da hun gjennom dette fikk tilgang til nye kulturelle

sannheter. En selvsikkerhet og trygghet kom i samme sleng, og bidro til at hun lettere også utfordret seg selv i å bruke det nye språket i hverdagen. Hun er overbevist om at dette også vil bli utfallet av å lære seg mer norsk, det tar bare litt tid å komme i gang, men så lenge hjulene holdes i gang så vil det gå framover.

Videre til Kamillas svar på hvorfor hun er motivert til å lære seg norsk, svarer hun at det er for å forstå det som sies rundt henne. Hun forteller spesifikt om når hun tidligere har suttet på bussen og ikke forstått noen ting av hva som har blitt sagt rundt henne. Kamilla ler litt når hun forteller dette; *«It might sound strange that I feel this urge to know what strangers on the bus are talking about, but for me these conversations on the public transport are making me more aware and constantly reminded of my non-existent Norwegian skills»*. Dette sitatet av Kamilla viser til en sterk ambivalent følelse knyttet kombinasjonen av nærhet og avstand. Hun er nær nok til å høre disse samtaleene hun nevner, men føler seg likevel så langt borte grunnet den språklige barrieren. Men nå etter A1-kurset, begynner hun å kjenne igjen flere og flere ord som brukes i samtaler rundt henne. Dette sier hun gjør henne enda mer motivert til å lære, lytte og forstå slik at hun til slutt kan skjønne om ikke alle, så i alle fall de fleste norske setningene hun hører rundt seg daglig. Videre formidler Kamilla at en annen årsak til at hun vil lære seg norsk er grunnet respekt for Norge, og den norske befolkningen. Hun synes det er viktig å vise at man prøver å lære seg majoritetsspråket i landet man har valgt å bosette seg i, og tror dette gjør at man blir satt i et bedre lys hos sine nye medborgere. Denne respekten hun prøver å vise merker hun at hun selv også får tilbake, og derfor sier hun at alle migranter som kommer til Norge bør lære seg norsk. Med egne erfaringer fra å hjelpe migranter som flyttet til hjemlandet hennes Tyskland, beskriver hun disse individene som nærmest hjelpeløse i det nye samfunnet. Hun følte seg derfor nødt til å lære dem det tyske språket så raskt som mulig slik at de kunne bli mer selvstendige og føle seg tryggere på egenhånd i Tyskland. Derfor var hun selv fast bestemt allerede da på at hun ikke skulle være avhengig av å få hjelp av nordmenn når hun skulle flytte til Norge, men at hun skal være i stand til å klare seg selv så langt det lar seg gjøre. Det ble derimot en positiv overraskelse hvor moderne og digitalisert det norske samfunnet er, og i hvor stor grad migranter klarer seg med engelsk i hverdagen. Trygghet og egen tilhørighetsfølelse blir derfor for Kamilla, som for flere av de andre elevene, grunnpilarer for motivasjon til å lære seg norsk.

Ønsket om tilhørighet

Noe som går igjen i svarene fra elevene generelt, er ønsket om å føle tilhørighet til det norske samfunnet. Behovet for tilhørighet og sosial tilknytning er en grunnleggende menneskelig motivasjon (Baumeister & Leary, 1995, s. 497). I begrepet tilhørighet ligger en følelse av delt identitet med menneskene som omgir oss, med de vi sosialiser oss med, og det er nettopp denne «oss»-følelsen som vil føre til en opplevelse av tilhørighet (Ross & Tartaglione, 2018, s. 27). Som Tope Omoniyi og Goodith White skriver i boken *The Sociolinguistics of Identity*, er språk og identitet uadskillelige (Omoniyi & White, 2006, s. 14), noe som kommer fram gjennom elevenes svar, og spesielt gjennom Veras oppfatning av en nordmann, der hun trekker inn at dette er personer som kan snakke det norske språket. Identitet blir ikke sett på som noe som allerede eksisterer eller som noe mennesker er tildelt, det blir sett på som noe sosialt konstruert og som kontinuerlig formes gjennom sosiale handlinger innenfor de ulike sosiale gruppene individer tilhører. Forholdet mellom identitet og språk blir også diskutert av språkforsker Noam Chomsky, som sier at språkferdigheter gir tilgang til underliggende systemer av regler som danner interne kulturelle koder, og at den sosiokulturelle kompetansen vi tilegner oss former vår kunnskap om vår verden og det samfunnet vi lever i (Riley, 2007, s. 52-53). Dette kan relateres til svaret fra Kasper, som nevner at han vil lære norsk for å bli «fully operational», og for å komme i kontakt med nordmenn, som videre viser til at økte språklige ferdigheter vil kunne være med på å konstruere migrantenes bro til å utforske og lære om den nye kulturen i Norge.

Tilhørighet har en tendens til å danne en følelse av trygghet der medlemmene føler seg inkludert, akseptert og beslektet, der de samsvarer med den generelle sosiale væremåten, noe som derved forsterker deres følelse av velvære og trygghet i det nye samfunnet (Ross & Tartaglione, 2018, s. 28). Det kanskje er akkurat dette som elevene prøver å formidle når de bruker ord som «home» og «respect» i svarene sine om hvorfor de vil lære seg norsk. Det å lære seg majoritetsspråket vil videre kunne anses som behjelpende i å unngå «oss» og «den andre»-følelsen som kan oppstå når ulike kulturer tangerer. En «oss»-oppfatning vil kunne føre til gode opplevelser av trygghet og tilhørighet, mens motstykket «den andre»-oppfatningen vil kunne føre til motsatte følelser preget av ekskludering med fokus på ulikhet og forskjeller. Som Edward Said skriver om i boken *Orientalism*, handler begrepet *orientalisme* om en Vestlig konstruert barriere mellom Vesten og Østen med fremmedhet som byggesteiner, som skaper et gap mellom ulike etnisiteter (Said, 1978, s. 2). Dette gapet med

fremmedhet som skillevegg mellom kulturer vil kunne gå alle veier, ikke kun gjennom et Vestlig konstruert vrangbilde av Østen. Dette viser til maktrelasjoner som kan utspilles i samfunnet på tvers av nasjonaliteter. For vrangbilder og stereotypier kan gå på tvers av kulturer, men gjennom at migrantene lærer seg norsk vil de kunne anses å gjøre en stor bidragende jobb i arbeidet med å lage en sterkere forbindelse mellom deres egen kultur og den norske, hvor forutbestemte holdninger mellom nasjonalitetene vil kunne viskes ut, og nærmere relasjoner kan dannes uavhengig av hvor i verden man kommer fra.

Språk, sosiale relasjoner og maktteorier

I motsetning til elevene nevnt hittil, valgte Jelena å ta norsk språkkurs over ti år etter at hun flyttet til Norge. Grunnen til at hun har valgt å starte med språkkurs nå, er barna hennes som har blitt såpass store at de snart skal starte på skolen. Jelena vil derfor selv lære seg norsk for å kunne være en ressurs for barna sine. Hun ønsker å kunne hjelpe dem med lekser og generelt kunne være delaktig under skolegangen deres. Siden hun hverken kan mye engelsk eller norsk, har hun hittil vært mye med venner fra hjemlandet og i stor grad vært avhengig av sin mann. Men jo mer norsk hun lærer desto lettere blir det å kommunisere og forstå de rundt seg, og hun uttrykker at dette vil kunne hjelpe henne til å etter hvert bli mer selvstendig og bedre kjent med den norske befolkningen. Denne siste setningen av Jelenas svar kan relateres til de tidligere elevenes besvarelser også, da det viser til forholdet mellom språk og sosiale relasjoner. For å dykke dypere inn i forholdet mellom språk og sosiale relasjoner vil Wittgenstein være en god kandidat til nettopp dette oppdraget. Ifølge Wittgenstein er det et tett konstruert forhold mellom språk, handling og virkelighet, da språk ikke kun består av ord, men også av bevegelse og kroppslige uttrykk, og ikke minst forståelse av ordene som brukes (Wittgenstein & Tin, 1997). Dette viser til sammenhengen mellom språk og kulturell forståelse, at migrantenes opparbeidede språkferdigheter vil kunne gi utslag i tilgang til flere kulturelle koder, for det vil ikke nødvendigvis være nok å forstå hva et ord eller uttrykk betyr, det må også forstås ut ifra et gitt kulturelt perspektiv.

Wittgenstein sier at det felles menneskelige handlesettet er det referansesystemet som hjelper oss å tolke et fremmed språk (Wittgenstein & Tin, 1997, s. 112). Språk blir videre sett på som en praksissammenheng, der det å forstå et begrep betyr å beherske et språkspill som henger sammen med spesifikke væremåter i ulike samfunn. Språkspillet tar for seg ikke bare

språklige aktiviteter, men også kultur og livsform som også bidrar til dannelsen av regler for bruk av språket som gjør at mennesker forstår hverandre. Språkspill kan dermed anses å handle om å forstå hvordan ord brukes i konkrete kontekster, og gjennom å bruke disse ordene videre kunne forstå en dypere mening bak dem. Språket vil derfor være med på å forme hvordan vi forstår verden rundt oss, og vil da i samspill med migranter som prøver å lære seg norsk vise til at gjennom å lære seg det norske språket vil de også komme nærmere den norske kulturen gjennom å bli kjent med og internalisere norske ord og begrep som gir uttrykk for mer dyptliggende forståelse for det norske samfunnet. En dypere forståelse for kulturen vil kunne gjøre det lettere for migrantene å forstå tale og handlinger utført av majoritetsbefolkningen, noe som igjen vil føre til at de selv vil kunne tale og handle på et kulturelt internalisert plan.

Mens Wittgenstein setter søkelys på forskjellige måter å tolke og bruke selve språket på, ser Foucault på maktens rolle gjennom språket. «*Språk og samfunn, diskurs og praksis, kan ikke løsrives fra hverandre. Å føre en diskurs er å utøve en praksis, som i sin tur er sammenvevet med andre praksiser*» (Foucault & Schaanning, 1999, s. 61). Dette sitatet fra en av Foucaults forelesninger, viser i likhet med Wittgenstein til sammenkoblingen mellom språk og samfunn, men Foucault ser som nevnt på makt knyttet dette. Foucaults begrep *governmentality*, handler om samfunnets evne til å utøve makt over enkeltindividet (Haahr, 1995, s. 9), og dette kan komme til syne gjennom maktutøvelsen som definerer hvem «den andre» er, og at «den andre» er annerledes. Jelenas ønske om å hjelpe barna sine med lekser kan knyttes til Foucaults maktperspektiv, da hun gjennom å tilegne seg norskspråklige kunnskaper vil være i stand til å gjøre nettopp dette. For at barna skal kunne få hjelp med skolearbeid hjemme, er Jelena nødt til å lære seg norsk, dette kan dermed ses på som en måte der makt blir fordelt og utøvd. Det å behøve lære seg norsk kan dermed ses på som en form for samfunnsmessig maktutøvelse overfor migranter.

«This form of power that applies itself to immediate everyday life categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him on his own identity, imposes a law of truth on him that he must recognize in him. It is a form of power that makes individuals subjects. There are two meanings of the word «subject»: Subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by a conscience

or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power that subjugates and makes subject to» (Foucault, 1983, s. 212).

Sitatet av Foucault ovenfor kan anses å vise til både det at samfunnet kan ta individet under kontroll direkte og under mer indirekte forhold. Individet kan anses som brikker i en større helhet som må oppfylle spesifikke krav i samfunnet. Denne kontrollen kan som nevnt ses på både direkte gjennom at individet vil kunne anses å være bundet til den forventede samfunnsmessige deltakelsen gjennom blant annet jobb, studier, og gjennom forventinger om at migranter lærer seg det norske språket, men også indirekte gjennom dette ytre presset som individet kan føle tyngden av fra samfunnet. Foucault ser på hvordan mennesket blir underlagt gjennom ulike komplekse maktforhold (Niesche & Gowlett, 2019, s. 19). Dette fører tilbake til det tidligere nevnte begrepet *governmentality*, som omhandler analysing av hvordan makt opererer gjennom praksisregimer og veiledning av adferd i samfunnet via en rekke strukturer og institusjoner (Niesche & Gowlett, 2019, s. 17). Analyser av hvordan makt fungerer gjennom utdanningspolitikk og reformer har vist sin betydning gjennom å se på hvordan endringene i styring knyttet skoler og utdanning påvirker individet, men også samfunnet som helhet. *Governmentality* anses å være en nyttig måte å forstå myndighetenes praksis for å veilede befolkningens adferd knyttet til spesifikke formål (Niesche & Gowlett, 2019, s. 17).

I artikkelen *Pierre Bourdieus teori om makt*, argumenterer Lars Bugge for at Bourdieu ser på maktforhold som en bestemt kapitalfordeling, noe som vil bety at et sosialt ulikhetsforhold simultant vil symbolisere et maktforhold, da det viser til ulikhet som stammer fra ulik tilgang på forskjellige kapitalformer (Bugge, 2002, s. 224). Bourdieus kapitalformer finnes i tre hovedkategorier, kulturell-, økonomisk- og sosial kapital (Bourdieu, 1986). Bourdieu bruker selv begrepet språklig kapital om ferdigheter som tilegnes for å snakke det dominerende språket i et gitt samfunn (Nawyn, Gjokaj, Agbényiga & Grace, 2012, s. 258), og viser til koblingen mellom språk og makt gjennom ulik tilegnelse av språklige ferdigheter. For elevene på språkskolen vil språket kunne anses som en form for kapital og dermed også makt, som påvirker deres mulighet til integrering og sosial mobilitet i det norske samfunnet. Dette handler videre om migrantenes habitus, altså relasjoner mellom individenes posisjon i det sosiale rom og deres handlemåter (Bourdieu, 1986, s. 18). «*This embodied capital, external*

wealth converted into an integral part of the person, into a habitus, cannot be transmitted instantaneously» (Bourdieu, 1986, s. 18). Habitus tar ifølge Bourdieu tid å lære seg, noe som tilsier at det ikke vil være nok for migrantene å kun lære seg norske ord, begreper, og grammatiske regler for å tilegne seg en norsk habitus, det må mer til.

Bourdieu nevner begrepet *embodied capital*, som kan oversettes til legemliggjort kapital. Den legemliggjorde kapitalen vil tilegnes gjennom integrasjon av kulturelle koder. Disse legemliggjorde kapitalformene kan komme til syne gjennom måter å snakke, bevege seg, tenke og handle på, og er alle praksiser som aktørene internaliserer gjennom personlige erfaringer, og som viser hvordan den normative adferden er innenfor konkrete felt (Cottle, 2022, s. 334). Da habitus er basert på et individs livserfaringer og hvert individ kan tilhøre flere felt samtidig, vil det være variasjoner innenfor habitus. Det vil også alltid finnes en mulighet for modifisering, spesielt i de tilfeller der det er forskjeller mellom habitus og det gjeldene feltet, noe som kan kobles sammen med migranters situasjon når de ankommer et nytt land (Cottle, 2022, s. 335). Den primære habitusen stammer fra tidligere livserfaringer, men et individ vil alltid kunne videreutvikle sin habitus når de engasjerer seg i nye felt over tid. Ut ifra denne diskursen, vil kontakt og sosialisering med nordmenn som både Kasper, Vera og Jelena eksplisitt nevner i svarene sine, være nødvendig for å komme nærmere samt å tilegne seg den norske habitusen.

For å kort sammenfatte disse elevenes bakgrunn for deltakelse på det norske språkkurset, vil inkludering av det faktum at de felles hovedgrunnene som nevnes er knyttet deres egne opplevelser omhandlende hverdagslige fenomener i Norge være vesentlig å trekke fram. Å forstå sladder som deles på en buss, forstå menyer på restauranter, kunne lese hva en pakke frokostblanding på butikken inneholder, små glimt av hverdagen som norskspråklige ikke tilegner en eneste tanke, det virker som at det er nettopp disse fenomenene som gjør at migrantene føler seg fremmedgjort i det norske samfunnet, og det er derfor nettopp dette som gjør at disse personene vil lære seg norsk. Disse hverdagslige fenomenene virker som øyeblikkelige konfrontasjoner mellom dem selv og den objektive andre, som fører til ønsket om å komme ut av denne boblen fylt av fremmedhet som de befinner seg i. Det er tydelige forskjeller mellom elevenes bakgrunner og behov for å delta på kursene og for å lære seg det norske språket, noe som videre kan anses å virke inn på motivasjonen til elevene. Det er for

eksempel et skille mellom Kasper som begrunner sin deltakelse i norskkurset med «*I enjoy learning new things*», og at han gjerne vil bli bedre kjent med det norske folket og det norske samfunnet, sammenlignet med blant annet A1-kurselevene Yonas og Arjun. Yonas mangler både engelske og norske språklige ferdigheter, og vil derfor kunne få en del utfordringer knyttet kommunikasjon med store deler av den norske befolkningen, og vil derfor kunne ha et mer fundamentalt behov for å lære seg norsk. Det samme gjelder Arjun som prøver å lære det norske språket i et håp om at dette skal kunne hjelpe han med å få seg en jobb. Det er ulike refleksjoner av individers behov, der noen har mer «grunnleggende» behov for å lære seg norsk, mens andre velger å lære norsk for å opparbeide seg «ekstra» kompetanse. Det er en stor forskjell mellom det å føle et behov for å lære norsk for å kunne få seg en jobb, sammenlignet med det å ha lyst til å lære norsk som følge av sin arbeidsplass eller studiested. Dette viser også til den samfunnsmessige strukturelle tilpasningen i Norge, at språklæring for flere ikke er en nødvendighet, men blir nesten kun en slags hobby.

4.2 Økonomiske aspekt ved kursdeltakelse

Investering i egen språklæring

«*Do you think that the students at this school are more motivated and willing to learn since they pay for the Norwegian course? Do you think they learn better or faster when they have invested their own money in the course?*». Svarene jeg fikk på dette spørsmålet varierte. Noen av elevene mener at egen økonomisk investering i språkkurs vil gjøre dem mer villige til å prøve å lære, mens andre formidler en holdning som tilsier at det økonomiske aspektet ikke vil påvirke dette. Et eksempel på det sistnevnte blir formidlet under en samtale med Kamilla, der hun sier;

«Haha no. I don't think it makes any difference as 50% of the participants in my course didn't pay for their language course themselves but had the costs covered by their employer. Apparently, there is some rule that when a company hires an employee from another country, they have to provide him or her with a language course. So many people in my course only went there because their boss recommended it or they wanted to make a good impression and it didn't cost them anything. For some

participants, the costs of the language course were covered by the unemployment office of Norway, so that the proportion of participants who actually paid for the course themselves out of their own money is probably only 30%. From personal experience I would say that in my course exactly these participants, including me, were more motivated during the course than others but not because they spent money on it but because they simply have a different or naturally more dutiful and committed attitude to life itself.»

Ut ifra dette svaret fikk jeg tilgang til informasjon om elevene i denne klassen som jeg ikke besatt tidligere. Fra tidligere samtaler og intervjuer med lærere på skolen hadde det blitt formidlet at kursdeltakerne betaler for kurset selv, men nå kom det fram at flere av elevene faktisk får kostnadene dekket av enten arbeidsgiver eller NAV. Dette gjør at spørsmålet knyttet investering i egen læring også må ses ut ifra det utgangspunktet at det er en økonomisk investering i språklæring, men ikke nødvendigvis fra egen lommebok, og at dette også kan ha en innvirkning på elevenes motivasjon knyttet norsklæringen. Dette aspektet vil kanskje kunne føre til at elevene kan føle press og/eller motivasjon til å lære på grunnlag av at andre har investert penger i sin læring, enten det er den norske staten eller egen arbeidsgiver. På den andre siden kanskje det kan føre til at deltakerne ikke tar kurset like seriøst da det ikke er kursdeltakernes egne penger, så derfor vil en eventuell mindre god innsats ikke straffe eller påvirke dem selv økonomisk.

Læreren uttrykte som tidligere nevnt i et intervju at hun tror elevene er ekstra motiverte til å lære når det er lagt en økonomisk investering i læringen deres. Dette er noe Vera underbygger, når hun svarer på spørsmålet om økonomisk investering bidrar til økt motivasjon for migrantene; *«I believe so, yes. The courses are not cheap, at all, so when you decide to invest that kind of money, you want to take full advantage of it. You probably study more in order to be able to keep up with the classes».*

Sean er litt mer tvetydig i sitt svar;

«I think so for some of the students, I think there has to be a willingness to learn if you are paying that amount. I certainly felt that way. I think given that there is no

assessment and that some employers require people to be enrolled in a language course there is the risk that a course like this can be used as a bit of a box ticking exercise, with the course providing a certificate of completion without having to do much work or risk failing».

Ivana svarer; *«I think partially, one of the reasons why people go to some school and pay for it is also thinking, if I give money for it I will force myself to start learning, so yes, I think sometimes that is part of the motivation».* Disse forskjellige svarene viser til variasjon i hva elevene selv mener om både egne og andres økonomiske investering i deres deltakelse på norsk språkkurs. Mens Kamilla ikke ser en spesielt stor motivasjon knyttet økonomisk investering i språklæring, er Vera, Sean og Ivana mer positive til denne typen påvirkning. Som Vera sier i svaret sitt, når de velger å legge penger på et språkkurs, så ønsker de å få *«full advantage»* av dette kurset. Vera sikter altså til at hensikten med denne investering, vil være å sikre god avkastning, samt å få valuta for pengene. Men som Sean nevner er det en fare for at kurset kun blir en *«box ticking exercise»*, uavhengig av hvem som faktisk betaler, men at dette kan være mye grunnet språkskolens læringsmodell. Dette vil bli diskutert mer i neste delkapittel *«Motsigelser i feltet»*.

Språk og sosial mobilitet

Arjun ville ikke stille til intervju, men jeg fikk likevel hatt noen samtaler med han i løpet hans uker på språkkurset. En dag vi begge var tidlig ute, og det bare var han og jeg i det lille klasserommet, benyttet jeg meg av anledningen til å bli litt bedre kjent med han før timen skulle settes i gang. Under introduksjonsdelen i første kurstime fortalte han klassen at han jobbet som mannskap på en båt i India før han kom til Norge. Jeg husker at han fortalte at hans kone hadde fått jobbtilbud her, og at dette var grunnen til at de flyttet hit, men jeg husket ikke om han nevnte noe om han selv også hadde fått jobb her eller ikke. Jeg spurte derfor Arjun om han kunne fortelle mer om jobben han hadde i India, og om han hadde fått noe lignende arbeid i Norge enda. Han smiler bredt når han snakker om sin tid i India, sier at grunnen til at han er så sterk er på grunn av de tunge løftene på båten, og at han aldri ble sjøsyk, uansett hvor store bølgene var. Så virker det som at den blide stemningen tar en helomvending. Smilet forsvinner, og tonefallet synker. Hele ansiktet hans lyser av frustrasjon, og med en nesten sint stemme sier han; *«I have been working on the boat for over ten years,*

most of my life I have been on that boat. I have loads of experience, I really don't understand why I can't get a job here». Arjun forteller videre at han vurderer å begynne å studere, men ble i en samtale med Kamilla og Sean fortalt at siden han ikke har gjennomført videregående, vil han ikke kunne søke seg rett inn på et studieprogram i Norge. Med en litt lunere stemme fortsetter han med å fortelle at han har bestemt seg for å fokusere på å lære norsk nå, og håper at norskspråklige ferdigheter vil gjøre at han etter hvert vil stå sterkere i jobbsøkningsprosessen. Hva han kommer til å gjøre med jobbsituasjonen sin vil han ta tak i etter at språkkompetansen er på plass.

Om Arjun betalte for språkkurset selv eller ikke, fikk jeg aldri spurt han om. Men ut ifra det tidligere svaret fra Kamilla om at hun visste at flere i klassen fikk kurset dekket av NAV, ligger det en liten mistanke om at Arjun kan være en av disse, da han er en av de få i klassen som for tilfellet ikke har jobb her i Norge. Det Arjun sier om at han håper at økte norskspråklige ferdigheter vil føre til jobbmuligheter, kan ses i sammenheng med Bourdieus kapitalformer. Den kulturelle kapitalformen kan ses som kunnskapen og tankemåtene som kjennetegner det norske samfunnet, den sosiale kapitalen kan ses som muligheten hans til å danne nettverk i det norske samfunnet for å lettere kunne få jobb på denne måten, og dette vil dermed føre til at den økonomiske kapitalen vil stige gjennom å få en potensiell jobb. I en studie gjort av Bonny Norton Peirce omhandlende individers anskaffelse av nye språk knyttet den sosiale verden, fremkommer det at noen former for kulturell kapital har høyere bytteverdi enn andre i en gitt sosial kontekst, og i denne konteksten er det språk som kulturell kapital som er av spesiell høy verdi (Peirce, 1995, s. 17). Peirce kommer også fram til at språkelevers investering i et andrespråk, gjøres med en forståelse om at de vil tilegne seg større spekter av både symbolske og materielle ressurser. Elevene vil forvente og/eller håpe på å få en god avkastning på deres investering i språklæringen, som vil gi dem tilgang til ressurser som ville vært uoppnåelige uten denne spesifikke investeringen de har gjort (Peirce, 1995, s. 17). Sosial atferd er et spill mellom habitus, praksis og felt, og språkets verdi kommer til syne gjennom tverrkulturell deltakelse, og videre gjennom generelt økte muligheter i livet (Schroedler, 2017, s. 210). Kulturell og sosial kapital presenteres som viktige forutsetninger for å lykkes økonomisk og sosialt i et samfunn (Arntzen & Eriksen, 2019, s. 402). For migranter i Norge vil språk kunne anses som en form for kapital og makt, som påvirker deres mulighet for integrering og sosial mobilitet. I dette spesifikke tilfellet med Arjun, vil hans

økte norskspråklige ferdigheter kunne resultere i sosial mobilitet gjennom å lettere kunne få seg en jobb her i Norge.

4.3 Motsigelser i feltet

Engelsk som hjelpemiddel eller hinder

Engelsk blir i stor grad brukt som støttespråk av både læreren og elevene i norskundervisningen. I A1-kurset brukes engelsk stort sett alltid som forklaringspråk, når læreren gir oppgaver og forklarer grammatiske regler, mens i A2-kurset anvendes engelsk som støttespråk i mye mindre grad. I A2-kurset bruker læreren kun engelsk for å forklare spesifikke ord som en eller flere av elevene sier ifra om at de ikke forstår, ellers bruker læreren norsk som forklaringspråk, og læreren er generelt veldig på at elevene skal snakke norsk seg imellom, både når de løser oppgaver, men også når de samtaler sammen om annet i timen. Unntaket er i pausene, da får elevene gjøre som de vil. De blir ikke rettet på når de snakker engelsk, noe som de oftest gjør. De forskjellige kursgruppene har gjerne pause samtidig, og da er det flere lærere som bruker muligheten til å snakke med elever på tvers av klassene. Elevene på A1-nivå blir som regel snakket engelsk til, da de fortsatt holder på å lære seg det mest grunnleggende. På A2-nivå blir de derimot oftest snakket til på norsk, hvert fall i starten av samtalen. Læreren prøver å få inn så mange norske setninger som mulig, og prøver å vise tålmodighet gjennom å snakke sakte og tydelig, samt prøve å hjelpe elevene med å finne riktige ord når konversasjonen stagnerer. Elevene prøver gjerne å samtale på norsk en kort stund, men så fort de blir nødt til å lete etter spesifikke ord går det ikke lang tid før de skifter over til engelsk.

Det at engelsk ofte blir brukt i pauser og samtaler mellom elevene og også med læreren, kan anses som en motsigelse i feltet. Elevene i A2-kurset har ut ifra mine observasjoner opparbeidet seg et godt grunnlag av norskspråklige ferdigheter. Hvorfor da ikke bruke seg av enhver anledning de får til å kunne videreutvikle disse ferdighetene? Språkklassen er et ypperlig sted for å prøve og feile på å snakke norsk sammen med sine medelever som sitter i samme båt. Underveis i timen når de har spørsmål til læreren, når de skal samarbeide om oppgaver, i pausen når de skal småprate med medelever, er alle gode tidspunkt for å øve seg

på norsk. En mulig årsak til den hyppige bruken av engelsk kan ha å gjøre med behovet for å bli forstått, at det behovet kan stå over det å lære seg norsk. Det sosiale og relasjonelle aspektet med å være en del av denne kursgruppen kan ha en sentral plass i dette, da engelsk kan anses å brukes som middel for å få bedre flyt i samtalene. Dette kan videre handle om å bli kjent med medelever, trivsel og trygghetsfølelse i språkklassen.

I intervjuer med flere av elevene om den gjentatte bruken av engelsk, er svarene ganske entydige. Et gjengående svar er usikkerhet rundt egne språklige ferdigheter, både det at de ikke føler at de har et bredt nok ordforråd til å ha fulle konversasjoner, usikkerhet knyttet uttale og dialekt, og det å generelt ikke føle seg helt komfortabel med å snakke det norske språket. Et annet svar som de aller fleste elevene nevnte knyttet dette var viktigheten av eksponering for det norske språket. Flere av elevene delte erfaringer rundt hvordan dette påvirker språklæringen i en positiv retning, at det å bli tvunget til å bruke det nye språket vil føre til framgang. Kamilla forteller at da hun ble med i et internasjonalt forskerteam under studiene på universitetet i Tyskland, ble hun nødt til å kommunisere på engelsk mange timer hver dag med sine kollegaer på laboratoriet, og at denne tvangen resulterte i at hun lærte mye mer engelsk i løpet av denne perioden enn under hele hennes tidligere skolegang. Sean delte med seg av en lignende erfaring og positiv holdning til påtvunget språkbruk; «*Being able to put small things into practice in the real world immediately after classes is very giving, and important for the development of the continuing learning*». Ivana sammenligner det å lære italiensk som fremmedspråk på videregående med det å lære seg norsk. Hun forteller meg at hun tror det er lettere å lære engelsk enn andre språk da de aller fleste starter denne opplæringen allerede på barneskolen, og at man blir eksponert for engelsk ofte i hverdagen gjennom hele livet, og på den måten får mange muligheter til å øve og bli god i engelsk både gjennom å se filmer, høre på musikk og snakke med medstudenter på universitet og med kollegaer på jobb.

Svarene fra elevene viser at de er bevisste på betydningen av eksponering for språket man lærer seg, og også at eksponering for kulturen som språket henger så tett sammen med, for å få en effektiv og god språkutvikling. Dette er noe Paula Golombek skriver om i sin artikkel *A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge*, hvor hun blant annet tar for seg John Deweys pedagogiske tanker og forestilling om at kunnskap konstrueres og rekonstrueres

gjennom erfaring, for å knytte dette opp imot hvordan språk best kan læres (Golombek, 1998, s. 448). Her vektlegges sosialisering og erfaring utenfor klasserommets fire vegger, for å legge til rette for konstruksjon av personlig praktisk kunnskap knyttet språket som læres. Dette kan videre kobles til funn gjort av Chun Lai, Weimin Zhu og Gang Gong presentert i artikkelen *Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning*, som understreker viktigheten av kombinasjonen mellom formell og uformell læring for å få en vellykket språkutvikling (Lai, Zhu & Gong, 2015, s. 282). Dette kan også ses sammen med kombinasjonen mellom å lære språket og kulturen i majoritetssamfunnet, som belyses av Beverly McLeod i artikkelen *The Relevance of Anthropology to Language Teaching*, der hun skriver om at kulturelle kunnskaper bør læres kontinuerlig i samspill med språket (McLeod, 1976, s. 216). Hun retter oppmerksomheten mot lærerens rolle i denne kombinerte læringen, og at når det læres nytt vokabular bør det i samme omgang læres om sosiale aspekter knyttet til dette. Eksplisitt undervisning i både språk og kultur beskrives som vesentlig da disse to anses å være uadskillelige, og viser videre også til viktigheten av å lære seg verdiene til den dominerende kulturgruppen for å få en dypere forståelse for det nye språket og den nye sosiale verdenen man befinner seg i (McLeod, 1976, s. 217-218).

Useriøs deltakelse?

Det er en mandag ettermiddag, læreren ser ned på klokken sin, 15 minutter har gått og den planlagte pausen er egentlig ferdig. De fleste har kommet inn i klasserommet igjen og sitter på sine plasser, men det er noen som mangler. To av de arabisktalende mennene står fortsatt ute i fellesarealet ved kaffetrakteren og snakker. Med en klar og tydelig stemme sier læreren; «*Okay, skal vi starte igjen?*». Hun sier dette såpass høyt at til og med herrene som har tatt seg en litt lengre pause burde klare å høre henne uten problem. Og selv om dette er et A1-kurs, så har dette skjedd såpass mange ganger at de ikke skal behøve en engelsk oversettelse for nettopp denne frasen. Elevene i klasserommet avslutter praten seg imellom, og retter oppmerksomheten mot læreren. Men disse to herrene er fortsatt ikke til å se, vi hører kun den arabiske praten gå i ett i bakgrunnen. «*I'm just gonna get the gentlemen back before we start*», sier læreren mens hun skyver stolen bakover, reiser seg opp, og går med små, raske skritt til dørkarmen for å be herrene om å komme inn igjen, en siste gang.

Torsdag ettermiddag, samme uke skjer en lignende hendelse knyttet tid og det å være sen: Timen startet for ti minutter siden, men fortsatt kommer det elever ruslende inn, en etter en. Læreren repeterer grammatikken som ble gjennomgått sist time. Plutselig åpnes den tunge hvite døren igjen. Lyden av håndtaket som bøyes nedover, etterfulgt av de gnislende knirkelydene i det døren skyves opp fyller det lille klasserommet. Alle snur hodet mot døren, og gir et lite smil eller nikk til Yonas som kommer inn med tunge, bestemte skritt. Han har motorsykkelhjelmen under ene armen og drar ned glidelåsen på den svarte skinnjakken med den andre. «*Velkommen, Yonas*», sier læreren mens hun smiler med både munn og øyne. Hun snur seg mot tavlen igjen, og fortsetter å skrive ned ulike substantiv som elevene skal plassere i riktig kategori: hunkjønn, hankjønn eller intetkjønn. Yonas setter seg der han pleier, på enden av bordet nærmest vinduet. Han trekker ut stolen så fort at stolbenet slås mot bordbenet, som resulterer i en høy metallyd. Han sier unnskyld unødvendig høyt, tatt i betraktning at vi er i et såpass lite rom. Læreren snur seg mot Yonas og smiler igjen, men denne gangen med en antydning til oppgitthet som hentyder til at hun nok innerst inne håper at det ikke blir enda flere sene ankomster i dag.

Ovenfor er det beskrevet to av mange sene elevankomster som oppleves på skolen. Den aller første kurstimen er som regel alle deltakere på plass før timen settes i gang, men dette oppmøtet blir ikke et varig mønster. Allerede fra andre kurstime kommer flere av deltakerne for sent, og dette varer fram til språkkursets siste dag. Det er ikke alltid de kommer så veldig mye for sent, men nok til at det forstyrrer og stopper opp den allerede i gang satte timen. Noen av de som kommer for sent går bare inn og setter seg ned, nesten som om de kom tidsnok, mens andre blir veldig flau og ber om unnskyldning for at de forstyrrer timen gjennom å komme for sent inn. Kasper for eksempel, de få gangene han har kommet sent til timen, har han nesten ikke turt å se på læreren. Han åpner døren forsiktig, så stille som mulig, og lister seg lydløst til en ledig plass, uten å gjøre noe stort nummer ut av at han kom etter timens start. Ved at så mange generelt ankommer timen for sent, resulterer dette til slutt i ganske mye verdifull undervisningstid som går tapt. Kan oppmøte vise til ulik holdning knyttet norskkurset, at noen tar kurset mer seriøst enn andre? Det er også flere som ikke klarer å holde seg til tidspunkter som gis underveis i timen, for eksempel til hvor lang pausen er, som vist i det første eksempelet over. Mange blir værende ute i fellesarealet for å snakke etter at pausen egentlig er ferdig, så læreren må gå ut for å hente disse elevene for at timen skal

kunne starte opp igjen. Læreren venter alltid noen minutter etter pausens slutt før hun prøver å samle klassen igjen. Dette fører til at pausen blir litt lengre enn først avtalt, hver kursdag.

Denne tosidige avslappetheten fra både lærer og elever er også til stede når det er snakk om lekser eller oppgaver som kan gjøres til neste time. Alle lekser er frivillige, men hvis elevene velger å gjøre dem så retter læreren disse i løpet av dagen slik at de får tilbakemelding samme dag som de leveres inn. Siden disse leksene eller oppgavene er frivillig å gjøre, er det veldig få av elevene som faktisk velger å gjøre dem. Ved å velge bort de frivillige leksene, velger de også bort en mulighet til å få tilbakemelding på eget arbeid og kompetanse i språkkurset. Ved å gjøre disse leksene kunne de fått en liten pekepinn på hva de må arbeide mer med og hva de allerede behersker, noe flere av elevene faktisk nevner som noe de savner på språkskolen. Flertallet av elevene har sagt i intervju at de gjerne skulle hatt en form for eksamen eller test på slutten av kurset for å vite hva de faktisk har lært, og om de eventuelt er klare til å gå videre til neste trinn i språklæringen. Likevel er det få som gjør leksene sine. Svaret på hvorfor dette ikke blir prioritert, kommer i et relativt entydige svar fra elevene; de har ikke tid til å arbeide med norsklæringen utenfor kurset, og derfor blir det heller ikke gjort. Dette kan tyde på at det kanskje må mer til enn en økonomisk investering for å klare å motivere elevene fullt ut.

Siste dagen i A2-kursgruppen, var det bare Jelena som møtte opp. Denne timen var satt av til repetisjon av kurset, og var åpen for å tilrettelegges slik elevene selv ønsket. Både læreren og denne ene eleven er allerede i klasserommet når jeg kommer. Begge er ute i god tid som vanlig. Klokken blir 17:00 og kurset settes i gang, med en forventning om at flere elever dukker opp etter hvert. Timen starter med at en tekst skal leses høyt, og siden kun Jelena er til stede, ber læreren henne om å lese hele teksten. Jelena sukker, og ser ganske ukomfortabel ut med å være alene i timen i dag. Hun sitter med armene i kors tett knyttet mot midjen, og leser teksten med en lav stemme som bærer preg av tunge svelg. Mens hun leser stopper læreren henne når hun uttaler noe feil for å rette på dette. Når læreren prøver å avbryte Jelena, lager hun en «mhm»-lyd som både jeg og eleven egentlig oppfatter som et «det var riktig, du kan fortsette»-lyd. Dette førte derfor til at Jelena leste videre, når hun egentlig skulle stoppe opp. Dette skjedde flere ganger, og jeg kunne nesten ta og føle på elevens ubehag som fylte det lille rommet som nå føltes så uvanlig stort ut når det bare var vi tre der. Jelena er den eleven

som trenger mest hjelp i denne kursgruppen, så det var en del læreren måtte rette henne på. Det virket som om det ble smertelig tydelig for Jelena hvor mye hun hang etter da hun ble avbrutt så mange ganger, og ble «lurt» til å tro at hun leste riktig da disse «mhm»-lydene ble misoppfattet. Etter teksten var ferdig lest, var det repetisjon av grammatikk som sto som neste steg på dagens plan. Jelena fikk flere oppgaver skrevet på tavlen som skulle løses høyt, uten tid til å se på oppgaven på egenhånd først, som de ellers pleier å få. Igjen var det sukk, stønn, og grimaser fra Jelena. Hun satt ikke like rett i ryggen som hun pleide, hun snakker fortsatt med en lav stemme og tonefallet tilsier at hun ikke er sikker på at svarene hun avgir er riktige. Halvveis i timen annonserer læreren at vi tar en 15 minutters pause. Jelena er rask til å pakke sammen skrivebok og kursbøker i vesken sin, og sier at hun drar hjem.

Den empiriske beskrivelsen over, kan anses som et bevis på at Jelena trenger mer enn en økonomisk investering for å være motivert til å lære norsk. Her har hun mulighet til å få en privattime med en språklærer helt for seg selv. Men hun velger altså å avbryte timen halvveis, så fort pausen kommer. Kanskje en medvirkende grunn er at det er uvant og kanskje også ubehagelig å være alene i klassen, og det ble kanskje ikke bedre av at det sitter en masterstudent som observerer, selv om jeg hadde vært med i klassen lenge. I denne timen hadde hun den perfekte sjansen til å få spørre om hva som helst og få hjelp til akkurat det hun trenger hjelp med. Når hun ble sittende alene i klasserommet, uten sine medelever som hun har fulgt kurset sammen med i flere uker, virker det som om at investerte penger ikke er nok for å få henne til å motiveres. Motsigelsen knyttet motivasjon og pengebruk viser til det faktum at det er en økonomisk investering som gjøres i elevenes språklæring, men at det likevel er dårlig oppmøte, ugjorte lekser, og stort frafall fra kurset. En investering vil som regel bety at man legger tid, penger eller annen kapital i noe man venter vil lønne seg over tid. Investeringen elevene gjør i sin norsklæring, både tid og penger, vil føre til en kontinuerlig omorganisering rundt deres egen identitet og hvordan de forholder seg til den sosiale verden (Peirce, 1995, s. 18). Dette kan også knyttes til Bourdieu og hans økonomiske metaforer for kulturell kapital, da elevene gjennom å investere i å lære seg det norske språket gjør dette med en forståelse om at de vil tilegne seg flere ressurser som vil øke deres kulturelle kapital i Norge (Peirce, 1995, s. 17). Hvordan elevene får avkastning på sin investering vil kunne variere ut ifra deres mål og ønsker. Jelena vil for eksempel kunne hjelpe sine barn med lekser når hun har opparbeidet seg gode nok norskkunnskaper til dette, og Arjun vil kunne øke sine sjanser for å kunne få seg en jobb her i Norge.

Kapittel 5: Fellesskap gjennom språklæring

I dette kapittelet vil språkkursets sosialiserende teknikker framstilles gjennom akkulturasjonen som skjer ved møtet mellom minoritetskulturer og den norske majoritetskulturen. Videre vil språkkursets inkluderende og integrerende anlegg diskuteres i lys av tiltak som gjøres av både læreren og elevene selve. Så vil elevens egne formeninge om nordmenn og typisk norsk adferd presenteres. Siste delkapittel tar for seg bruk av morsmål i kombinasjon med den norske språklæringen, samt eksemplifisering av vanskeligheter som kan forekomme for de elever som ikke har mulighet til å få bruke sitt morsmål som hjelpemiddel når de skal lære seg det norske språket.

5.1 Resosialisering

Det norske språkkurset kan forstås som en «resosialiseringsarena», da migrantene får opplæring i det norske språket og i hvordan det norske samfunnet fungerer. Videre vil selve språkkurset kunne ses på som en «integreringsarena», og sosialiseringen som foregår her vil kunne ha en integrerende funksjon.

Elevene har allerede erfaring rundt normer og adferd fra hjemlandene sine, noe som gjør at de allerede besitter forutbestemte holdninger rundt hvordan et samfunn fungerer. Da elevene allerede har sosialisert seg i et annet samfunn før de kom til Norge, vil sosialiseringene de gjennomgår her skille seg fra den ordinære prosessen da det ikke er første gang de skal lære hvordan et samfunn fungerer. Sosialiseringprosessen migrantene gjennomgår i Norge vil derfor kalles resosialisering. Diana Kendall definerer begrepet resosialisering som; «*The process of learning a new and different set of attitudes, values and behaviors from those in one's background and previous experience*» (Kendall, 2010, s. 106).

Sosialisering viser til et mønster av mening som skapes gjennom interaksjon på mikronivå, påvirket av makrosamfunnet og utviklingsprosesser (Ochs & Schieffelin, 2011, s. 2).

Medlemmer av samfunnet prøver gjennom en livslang prosess, preget av kontinuitet og

transformasjon, å ta til seg koder relevante for fellesskapet samt moralske disposisjoner og sosiale anlegg som implisitt er indeksert gjennom språksosialiseringspraksis (Ochs & Schieffelin, 2011, s. 2). Resosialisering er vesentlig for denne studien da elevene på språkskolen skal sosialiseres inn i det norske samfunnet, og som nye borgere i Norge sosialiseres de inn i landets normer, verdier, kultur, og ikke minst språk.

Migrantenes møte med den norske befolkningen er et kulturelt møte, der resultatet kan bli en kulturell endring, altså en akkulturasjon (Herskovits, 1937, s. 259). En av antakelsene til tradisjonell akkulturasjonsteori er konseptet om å oppnå balanse mellom å ta til seg det nye samfunnets habitus og samtidig ta vare på habitusen som individet allerede besitter. Akkulturasjon over tid kan ses på som en virkning av integrering som en tosidig prosess, der minoriteten og majoriteten sammen utgjør en enhet. Et perspektiv på integrering som en toveis prosess, innebærer at samtidig som at migrantene tilpasser seg det norske samfunnet, skal også majoritetsbefolkningen i Norge tilpasse seg migrantene. Denne tosidige integreringen kan ses på som et forsøk på å minske risikoen for assimilering. Selv om resosialiseringen kan anses som et forsøk på å unngå adskilte grupper i samfunnet, er det viktig at migrantene tar med seg noe av den tidligere sosialiseringen de har erfart og har kunnskap om, nettopp for å unngå assimilering. Dette vil bli diskutert mer i det neste kapitlet.

5.2 Språkkurset som inkluderende og integrerende arena

For migrantene blir språkkurset ikke kun en plass for å lære det norske språket, det blir også et sted der de lærer om hverandre og hverandres kulturer og tradisjoner. Dette skjer både gjennom at læreren legger opp til denne typen deling av informasjon underveis i undervisningen ved å eksplisitt spørre hver enkelt elev om å fortelle om, og å dele kulturelle kunnskaper og erfaringer som de besitter, men det skjer også gjennom at elevene selve tar initiativ til å både dele med seg av egne opplevelser samt å spørre medelever om deres kulturelle bakgrunn. Det er ikke sjeldent at elevene selv trekker inn egne oversettelser for ulike norske ord til eget språk, og deretter vil høre disse ordene oversatt til resten av elevenes morsmål også. Dette viser til interessen som elevene har for hverandre, samt inkludering av

de mange ulikhetene som klassen som helhet består av. I arbeidsbøkene til språkkurset blir denne blandingen gjenspeilet gjennom en miks mellom ren språklig læring og en mer kulturell læring. I den kulturelle læringsdelen er blant annet ulike norske høytider og tradisjoner introdusert visuelt og med tekst. Etter diskusjoner og samtaler rundt norske høytider og tradisjoner i plenum, blir elevene så spurt om å fortelle om, og å sammenligne disse med egne erfaringer fra hjemlandene deres.

Under en kursdag i A2-klassen blir elevene bedt om å si noe om hvordan de feirer jul i hjemlandene deres. Willy forteller; «*I Polen spiser vi mange matretter på julaften. Men først er vi på messe i kirken*». Kasper som også er fra Polen, legger til; «*Julenissen kommer på kvelden med gaver til barna, men jeg og andre voksne drar ut for å drikke med venner i gatene når klokken blir 12 på natten*». Ivana forteller; «*I Kroatia spiser vi fisk på julaften, drikker vin, og er sammen med venner og familie*». Mens elevene forteller kort om egne tradisjoner, sitter resten av klassen og lytter nysgjerrig på det som blir sagt. Læreren og resten av elevene retter blikket mot den som har ordet, og viser at de følger nøye med.

Mobiltelefonene ligger i fred på bordene, det samme gjør arbeidsbøker og skrivebøker. Det kommer tydelig fram en gjensidig respekt for å lytte til hverandre i slike settinger. Når det er Jelenas tur til å snakke sier hun; «*I Litauen bytter vi ...*». Jelena blir stille, og prøver å gestikulere med hendene at hun først løsner en sløyfe for å så komme til gavepapiret på en julegave. Kasper ser hva hun prøver å mime for klassen, og gir henne ordet hun leter etter; «*gaver*». Jelena nikker smilende og fortsetter; «*Vi bytter gaver, og barna våre leker*».

Gavegiving er en universell adferd som har blitt mye diskutert i antropologien helt siden den franske sosiologen og antropologen Marcel Mauss skrev om dette tidlig på 1900-tallet (Sherry, 1983, s. 157). Mauss så på gavegiving som en prototypisk kontrakt, og en gave blir sett på som et sosialt faktum som viser til ulike typer for sosial adferd (Sherry, 1983, s. 158). Gavebyttning er en form for utveksling eller gjensidighetsprosess, som anses som en av prosessene som integrerer et samfunn (Sherry, 1983, s. 157), og vises gjennom det empiriske eksempelet fra klasserommet at dette er en praksis som er kjent blant flere ulike kulturer.

Gavebyttningen som elevene beskriver viser til en likhet mellom elevenes kulturer, da samtlige benytter gavebyttning i forbindelse med feiringen av julen. Men de resterende delene av denne feiringen av denne høytiden varierer, noe som viser til ulikheter som virker inn på utførelsen

av feiringen ut ifra nasjonalitet og kulturelle bakgrunner. Transaksjoner blir en grunnleggende uttrykkshandling som symboliserer og formidler kulturelle betydninger. Det er en form for sosial kommunikasjon, der byttede objekter får en symbolsk dimensjon. Flyten av usynlige sosiale hengivenheter er en form for sosial binding, der det å gi en gave blir sett på som en sosial forpliktelse og politisk manøver. Med et skifte i fokus fra et mikroperspektiv til et holistisk perspektiv, vil tolkning av gavegivende adferd bli mer omfattende (Sherry, 1982, s. 157). Det holistiske perspektivet vil kunne gi tilgang til dyptliggende årsaker til adferden som ligger til grunn for selve gaveutvekslingen, inkludert dens struktur- og motivasjonskomponenter. Den sosiale konteksten der gavebyttning er en innebygd prosess viser til de tradisjonene som knyttes den spesifikke gaveutvekslingen. Dette viser til en orientering innenfor et større rammeverk.

Deling av kulturelle erfaringer i plenum i klassen, er en måte for læreren å legge til rette for den kulturelle delingen og læringen som foregår i undervisningsrommet. Dette vil kunne ses på som en berikende prosess for alle tilhørende medlemmer av gruppen da denne informasjonen vil bidra til et bredere kulturelt perspektiv, og gir kunnskap som kan tas med videre i livet. Disse formene for kunnskapsdeling gjør at kurset blir noe mer enn det å kun lære seg det norske språket, det blir et sted hvor elevene kan føle trygghet og inkludering, at det ikke kun handler om å lære seg om Norge, men også om den norske befolkningen som består av en god blanding av flere forskjellige nasjonaliteter. Dette vil også kunne vise til innsatsen som blir gjort for å unngå assimilering, og heller viser til ønsket om et pluralistisk samfunn (McLeod, 1976, s. 218).

Som diskutert i tidligere kapitler, er forholdet mellom læring av språk og kultur vesentlig både med tanke på inkludering og integrering. Den svenske sosialantropologen Ulf Hannerz underbygger denne påstanden med sitt sitat; «*It is not enough for a person to be able to produce grammatical sentences; one must also know when they are contextually appropriate*» (Hannerz, 1973, s. 238). Ved å oppfordre elevene til å dele med seg av egne personlige erfaringer med læreren og resten av klassen vil dette kunne tydeliggjøre forskjeller knyttet kulturelle verdier. Et empirisk eksempel fra klasserommet er når de i A2-kursgruppen snakket om ulike språklige uttrykk som brukes i Norge versus i elevenes hjemland. Her ble blant annet det kjente norske ordtaket «*frisk som en fisk*» diskutert i klassen. Willy tar ordet først og

forteller at ordtrykket lyder det samme på Polsk, Kasper nikker og viser seg enig med Willy. Laila drar på smilebåndene av det gjentakende ordtaket som uttales, og forteller at hun ikke har kjennskap til et lignende uttrykk i Tyskland. Ivana derimot, sier at hun er vant til å bruke dette ordtaket sammen med bær istedenfor med en fisk. «*Frisk som et bær, heter det i Kroatia*», sier Ivana med et bredt smil.

Et annet eksempel på språkskolens praksis med å introdusere elevene for den norske kulturen og norske særegenheter er når læreren introduserer den norske *russefeiringen*, som er en markering for avgangselever i den videregående skolen. I timen satte Linda på en video der en typisk russefeiring ble vist og forklart. Russebusser, russevans, russetreff, russedrakt, russekort, russeluer og russeknuter blir forklart. Så fort videoen er ferdig, viser Kasper utålmodighet til å fortelle om sine opplevelser rundt årets russefeiring; «*De fester aaalt for mye, så mye at jeg ikke får sove. Jeg har ringt politiet mange ganger, men de kommer aldri for å stoppe festene*», sier han med et sjokkert ansiktsuttrykk og begge hende trykket opp mot pannen sin. Laila ler litt forsiktig, mens hun ser på Kasper og nikker. At denne feiringen skjer før skoleelevne har bestått sine eksamener, er noe flere av elevene spekulerer rundt. Spesielt Ivana ser ekstra forbauset ut over dette, og spør derfor Linda om dette i plenum. «*Det står her at russefeiringen ble satt til før eksamensdagene for å dempe en for vill russefeiring, og for at elevene skulle få mer tid til å forberede seg til sine kommende eksamener*», forteller Linda, mens hun leser fra en nettside på pc'en hun har foran seg på bordet. Ivana tar ordet igjen og forteller; «*I Kroatia dro vi til sjøen for feste, og vi kaster vann ... flour ... og egg på skolen og hverandre for å slippe å være der*». Resten av klassen ler, og det tar ikke mange sekunder før Laila vil fortelle om skoleavslutningen hun er vant med fra Tyskland; «*I Tyskland tuller vi med læreren. One day we may come to school in pajamas, dressed like animals or wearing clothes based on another fun theme*». Linda takker Ivana og Laila for at de vil dele med seg av sine opplevelser, før hun spør hvordan man feirer skoleavslutningen i Polen. Kasper tar på seg oppgaven og sier; «*I Polen har vi en kjempestor fest, men den varer bare en dag*». Willy nikker. Jelena slenger seg til slutt på den kulturelle delingen og sier at feiringen i Litauen er lik som den i Polen.

Den sammenlignende prosessen mellom elevens morsmål og det nye språket som forsøkes å læres, skaper en bevissthet rundt de ulike betydningene språk og kultur kan ha (McLeod,

1976, s. 217). En økt selvinnsikt, samt kunnskap om den norske kulturen er viktig for elevene. Denne bevisstgjøringen vil bidra til at migrantene vil være bedre rustet til å dekode de sosiale meldingene som de mottar for å kunne artikulere egne verdier og adferdsmønstre. McLeod argumenterer for språklærerens betydningsfulle rolle når det kommer til den kulturelle undervisningen. Hun skriver om at læreren eksplisitt bør ta ansvaret for kulturell læring i kombinasjon med språkundervisningen, både fordi språk og kultur er uadskillelige, men også fordi elever med kun språklig kunnskap vil etterlates som «*social cripples*» (McLeod, 1976, s. 217). Noe som inngår i den kulturelle læringen, er kunnskaper knyttet humor. Ifølge Marianne Lien binder latter mennesker sammen, samtidig som at humor har potensiale for å virke både inkluderende, men også ekskluderende (Lien, 2001, s. 70-71). Å forstå norsk humor og ironi vil kunne bidra til at migrantene føler seg som en del av det norske fellesskapet, samt kunne bidra til større komfort i sosiale situasjoner med den norske majoritetsbefolkningen, mens manglende kunnskaper vil kunne ha en motsatt effekt. Det å forstå humoren som brukes i et nytt samfunn viser til mestring av felles kulturelle koder, og viser til forståelse av metakommunikasjon. Da elevene i A1- og A2-kursgruppene fortsatt er i de første grunnleggende språkopplæringstrinnene, vil det metakommunikative kanskje ikke være det som vektlegges mest i disse stadiene, men jo mer språkforståelse de opparbeider seg jo mer vil det som står mellom linjene være av betydning for videre kompetanse innen språk, kultur og sosial mobilitet.

Arbeidsbøkene inneholder som nevnt en blanding mellom fokus på ren språklæring og kulturell læring. I den kulturelle læringsdelen er det tekster og oppgaver knyttet dagligdage fenomener som nordmenn flest har kjennskap til. Det kan være om hvordan man selger eller kjøper noe på Finn.no, hvordan man ber om sykemelding på jobb, hvordan man følger en pakkedag til barnas turdag utsendt fra SFO, eller om hvorfor det er viktig å møte opp på foreldremøter på skolen til barna sine. Dette er ulike diskurser som inviterer migranter til å integreres, gjennom tilgang til kunnskap om helt alminnelige, hverdagslige forekomster, og viser til integreringsmetoder som fokuserer på å skape medborgere som har kjennskap til de samme ferdighetene som den resterende befolkningen. Denne type informasjon vil være kjent for de fleste som har bodd i Norge over lengre tid, men for migranter som nylig har ankommet, noe de fleste på disse språkkursene har, vil denne kunnskapen kunne ha en positiv innvirkning både på inkludering og integrering. Denne informasjonen gjør at migrantene lettere vil kunne forstå hvordan det norske samfunnet fungerer på mikronivå, og om hvordan

de kan forstå og utføre allmenne hverdagsfenomen ut ifra norske normer, noe som vil bidra både til en inkluderende følelse da de kommer nærmere norske kulturelle særegenheter, samt integrerende gjennom å introduseres for tilpasninger for å kunne bli en velfungerende og bidragende del av det norske fellesskapet.

5.3 Migranternes oppfatning av nordmenn

Gjennom de empiriske eksemplene som kommer i de kommende avsnittene i dette delkapittelet, forsøker jeg å vise til hvordan elevene på språkkurset oppfatter den norske befolkningen. Deres tolkninger rundt hva som er typisk norsk oppførsel og deres formeninger om dette blir også presentert.

Det norske klimaet og naboopplevelser

Linda leser opp et spørsmål fra tekstboken til klassen; «*Oppfører nordmenn seg annerledes på sommeren enn vinteren?*». Hun ser rundt i rommet. Alle man alle har møtt opp i dag, og blikket hennes vandrer slavisk fra elev til elev, fra venstre i rommet og hele veien rundt den hestekoformede bordplasseringen. Hun er lent forover på bordet med armene i kors, og ser ut til å være skikkelig på hugget i dag. Hvor mye blikkontakt elevene gir tilbake varierer. Noen ser ned i tekstboken, kanskje for å lete etter ord de kan bruke i et eventuelt svar til læreren. Men de fleste av elevene møter blikket hennes. Ivana får øyekontakt med Linda på ny, og svarer; «*Alle er ute når det er sol. De er glade, og de griller*». Willy tillegger forsiktig; «*Folk smiler mer*». Linda kommer med et kontraspørsmål; «*Hvordan er nordmenn på vinteren da?*». «*De er ikke mye ute, de er inne hele tiden*», svarer Ivana med en stemme som bærer et hint av oppgitthet, nesten en litt skuffet tone. Kasper nikker og viser at han er tydelig enig i det som blir sagt i plenum i klassen. Linda svarer så; «*Ja, man kan nesten si at man i Norge går i hi når den kalde vinteren kommer, slik som bjørner. De holder seg innendørs i varmen fram til våren kommer igjen*». Linda stryker seg selv opp langs armene, i et forsøk på å mime at det er kaldt og at hun prøver å få varmen i seg. Kasper tar ordet og legger til; «*They are very antisocial in the winter*». «*De er ikke like sosiale på vinteren*», oversetter Linda dette til i plenum for resten av klassen. For å komme vekk fra den nesten litt dystre tematikken og stemningen som oppsto i klassen, trekker Linda inn sommeren igjen. Hun reiser seg fra stolen

og skriver ordet «kubb» på tavlen bak seg, og sier; «*Men på sommeren er de mer sosiale, slik som Ivana sa. De er ute og de griller. De spiller også kubb. Har dere hørt om dette før? Kanskje noen av dere har spilt det?*». Hele klassen rister på hodet, unntatt Laila, hun sier at hun har spilt det flere ganger. Lindas ansikt lyser opp, og hun ber Laila om å prøve å forklare reglene for resten av klassen på norsk. Laila forklarer spillereglene med selvtillit, og får med seg de viktigste detaljene. Mens hun forklarer for resten av klassen, googler Linda kubb for å fylle inn med informasjon der det trengs. Hun roser Laila, og gir så en kort oppsummering av det som ble sagt med utgangspunkt i det som står på Wikipedia. Mens hun leser fra pc'en, ser hun bort på meg for å få bekreftet at det som blir sagt stemmer. Jeg nikker de gangene hun ser bort på meg for å vise at hun informerer resten av klassen korrekt.

Læreren stiller så et nytt spørsmål fra tekstboken; «*Har dere kontakt med deres naboer?*». Kasper tar ordet raskt. Med hevet øyebryn og en nesten strekformet munn rister han på hodet, og sier så; «*Både god og dårlig. Naboene liker ikke når jeg sykler på trappa eller på gresset, de blir sure*». Han fortsetter så på engelsk med en anelse irritasjon i stemmen; «*Instead of talking directly to me about this, they send an angry e-mail to the landlord, and makes him call me about this. It annoys me*». «*That's typically Norwegian, I see this at work all the time*», tillegger Laila oppgitt. Hun kommer ikke med konkrete eksempler, men viser at hun ikke var fremmed til slik «norsk» oppførsel. Både Willy og Ivana nikker til det som sies. Læreren ser ut til å være enig uten å gi for stort uttrykk av dette til klassen, hun prøver i stedet å oversette det som blir sagt på engelsk til norsk, og kommer med begrepet «konfliktsky». Hun prøver så igjen å skifte fra de kritikkpregede erfaringene med nordmenn over til gode opplevelser igjen. «*Men dere har vel ikke bare dårlige opplevelser med naboer her i Norge?*», spør hun med en stemme fylt av håp om at det nå kommer en god historie som kan deles med resten av klassen. Kasper er først ut igjen, og med et mye blidere ansiktsuttrykk forteller han om sine snille, men samtidig veldig irriterende naboer. Han forteller om nabobarna i femårsalderen som kommer og banker på døren hans og stikker av før han rekker å åpne. «*De kommer med ... worms, what is that in Norwegian*». Han ser først på Linda som ikke ser ut til å vite svaret, så ser begge simultant over på meg. Jeg drar på smilebåndene og svarer; «*Meitemark, eller bare mark kan du også si*». Kasper sier setningen på nytt; «*De kommer med mark og setter de på vinduet mitt*». Ansiktet hans lyser opp. Han ler mens han rister på hodet, og sier at han synes dette er så søtt, og at dette uten tvil er favorittnaboene hans. Kasper har

tidligere uttrykt at han selv var et rampete barn, så dette kan kanskje ha noe med saken å gjøre.

Linda roser og takker Kasper for at han delte noen av sine opplevelser med resten av klassen. Hun spør så om det er noen andre som vil dele noe. «*Jelena, kanskje du vil si noe om dine naboer?*». Jelena rister på hodet, og svarer nølende mens hun trekker ganske lenge på bokstavene i det korte og konkrete ordet; «*Nei*». Jelena er generelt ganske stille, og i dag virker det ikke som at hun er veldig interessert i å prate spesielt mye. Ivana tar i stedet ordet og forteller om at hun har mange naboer som også kommer fra andre land, og at de pleier å invitere hverandre hjem til seg for å lage matretter fra hverandres hjemland. Hun forteller videre at hun innimellom går på skogstur med noen av disse naboene, og at de stusser veldig på at nordmenn sier «*hei*» når de ferdes i skogen, men ikke i byen. Hun sier selv hun tror at forklaringen på dette kanskje er at nordmenn er sjenerte.

Elevene gir entydige svar når det kommer til deres meninger om den typiske norske adferden. Kaspers begrep «*antisocial*», og elevens diskusjon knyttet nordmenns konfliktskyhet er sterke empiriske eksempler på deres tolkninger av hva som er norske stereotyper. De formidler også at de synes det generelt kan være vanskelig å bli kjent med nordmenn på et mer personlig og dypere plan. Dette er noe som kommer fram gjennom intervjuene jeg hadde med dem. Når jeg snakket med elevene om deres inntrykk av nordmenn og det norske samfunnet så ga samtlige lignende svar. I A2-kursgruppen sier blant annet Ivana at; «*Nordmenn er høflige og hjelpsomme, men de er ofte opptatt*», og Kasper sier; «*de er ikke så spontane, hvis man vil finne på noe så må det bestemmes i god tid i forveien*». Likeartede formuleringer kommer i A1-kursgruppen. Der blant annet Sean sier; «*Norwegians are friendly, but they still like to keep a certain distance from others*», og Vera sier;

«*People run outside when it's sunny, but that's the only time you see them. Everything runs on the basis of trust, paying for public transportation for example, which gives me a reassuring feeling. And people take their work/life balance seriously here in Norway. I think that's good, but it probably leads to the distance I feel, that when Norwegians are not at work, they want time for themselves*».

Flere av elevene har underveis i samtalene nevnt at nordmenn er flinke til å snakke engelsk og bruker dette hyppig i kommunikasjon med ikke-norsktalende. Men de trekker inn at de tror og håper at det kan bli lettere å bli bedre kjent med nordmenn etter hvert som de lærer seg det norske språket mer, at nordmenn kanskje synes det blir lettere å kommunisere på et mer personlig plan når det er morsmålet deres som brukes i samtalene.

5.4 Bruk av morsmål i norsklæringen

McLeod argumenterer for å bruke en komparativ tilnærming ved språklæring, og viser til viktigheten av å bruke sitt eget morsmål aktivt i den kontinuerlige språklæringen. «*Asking students, «Can you say it this way in your language?» may give teachers a clue to understanding students' errors and confusions and provide explanations which will help them.*» (McLeod, 1976, s. 215). McLeod viser her at læreren aktivt bør spørre elevene om å si hvordan setninger som oppleves som utfordrende formuleres på sitt eget morsmål, for å lettere kunne forstå elevenes forvirring. Dette vil kunne gi læreren tilgang til hvordan eleven tenker ut ifra sitt eget språk, og videre hvordan den norske setningens oppbygning best mulig kan forklares ut ifra dette komparative perspektivet. Også rapporter fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet viser til at alternering mellom majoritetsspråket og morsmål gir best resultat i språklige prestasjoner (Aarset, Lidén & Seland, 2008, s. 47).

Utfordringer med Alias

Alle elever er på plass, og timen settes endelig i gang. Læreren tar opp den hvite, firkantede boksen fra bordet sitt og begynner å riste litt forsiktig på den mens hun går mot den høyre enden av klasserommets bordplassering. «*It's time for Alias*», sier hun med et bredt smil og med armene løftet opp i luften. Lappene fordeles blant elevene, som sitter i grupper på to og to. Læreren stopper så opp ved Yonas og Sean for å se om de trenger hjelp å komme i gang med oppgaven. Yonas lener seg forover på bordet med armene, trekker en lapp, og skyver brillene sine lenger opp på nesen med pekefingeren. Læreren står rett bak han for å kunne se hva det står på lappen, og for å kunne hjelpe han med å beskrive ordet hvis nødvendig. «*Bursdag*» og «*Gaver*», sier Yonas begeistret med en høy stemme som fyller det lille klasserommet. Sean smiler bredt og svarer raskt «*kake*». Læreren nikker fornøyd, og roser

gruppen. Det er så Seans tur til å forklare et ord, han trekker lappen som ligger nærmest han, lener seg bakover på stolen og sørger for at han holder lappen tett inntil seg slik at Yonas ikke ser hva som står på den. Sean sier; «*Noe du kan sitte på*». Yonas roper ut; «*Buss*». Sean rister på hodet forsiktig og prøver å beskrive ordet videre; «*Ikke bord, men*». Yonas holder seg til kategorien transportmidler, og svarer nå; «*Bil*», med en like rungende stemme som ved forrige gjett. Sean snur seg nå mot den tomme stolen som står ved siden av han og setter hånden på stolryggen og sier; «*Dette er ordet*». Yonas ser ikke ut til å forstå hva Sean sier, han bare repeterer ordene; «*Buss*» og «*Bil*». Læreren bryter til slutt inn og ser om det er til hjelp å si begynnelsen av ordet for at Yonas skal kunne komme på resten av ordet selv. «*St ...*» sier hun, mens hun går bort for å sette seg på stolen ved lærerbordet foran den store hvite tavlen. Yonas sier; «*Sitte*», med en spørrende, men fortsatt høylytt stemme. «*Ja, jeg setter meg. Men ordet er ikke et verb, men et objekt*», svarer læreren med en oppmuntrende tone. Yonas rynker på nesen, og ser like spørrende ut. Da han ikke kan snakke engelsk, er det ingen idé i å prøve å bruke dette som støttespråk heller. Sean nikker anerkjennende til det læreren sier, men ser at Yonas ikke hengte like godt med, han sier derfor til slutt ordet selv; «*Stol*».

I språkkursklassene brukes ulike former for brettspill hyppig. Det mest brukte spillet er fortrinnsvis Alias. Ordet Alias viser til en annen betegnelse for det samme ordet, og spillet gjennomføres ved å forklare ulike ord ved hjelp av for eksempel synonymmer, motsetninger og antydninger. Alle ord kan brukes unntatt ordet som skal gjettes riktig av de resterende spillerne. I språkklassen får elevene utdelt ett og ett ord hver, for at de på tur skal kunne forklare det norske ordet som den eller de andre på gruppen skal gjette hva er. Brettspill blir brukt både som pause underveis i undervisning ved bruk av kun arbeidsbøkene, samt på slutten av kursdagen. En av årsakene til at spill blir brukt i læringssammenheng er blant annet fordi det blir sett på som en belønning for å fullføre nødvendig arbeid, og for å skape et avbrekk i den mer strukturerte undervisningsformen (Mayer & Harris, 2010, s. 11). Men bruk av spill i undervisning blir ikke sett på som lek. Læringspotensialet i spillingen vises ut ifra dets undervisningssammenheng. Alias-spillet blir i det norske språkkurset brukt til å lære under ulike omstendigheter, øve på allerede lærte ord og lære nye ord, samtidig som at elevene får en mulighet til å være sammen med de andre elevene i en annen type atmosfære. Elevene får gjennom å spille brettspill styrket sine språklige kunnskaper og bygget videre på vokabularet sitt, samtidig som at den sosiale delen av spillet legger til rette for en lekfull del av undervisningsprosessen (Mayer & Harris, 2010, s. 15).

Utdraget fra det empiriske Alias-eksempelet brukt ovenfor, er en av klassens mange Alias-akter og viser til betydningen av å kunne støtte seg på sitt morsmål, eller det og i hvert fall kunne bruke et felles forståelig språk, som for eksempel engelsk. Da Yonas ikke kan engelsk, og er helt i startfasen i norsklæringen, viser denne hendelsen til at språklæringen for han kan by på ekstra utfordringer. Læreren som selv har tysk som morsmål, har sagt under tidligere samtaler at den største utfordringen med å være språklærer er knyttet nettopp dette, at hun ikke kan morsmålet til alle sine elever. Hun merker at de elevene som snakker tysk, generelt har en læringskurve som øker betraktelig raskere enn de resterende elevene, samtidig som at hun merker at det er lettere for henne selv også å lære bort norsk når hun kan bruke sitt morsmål til å forklare hvorfor grammatikken er som den er, eller hvorfor spesifikke ord uttales slik de skal. Dette er en påstand som også samtlige elever underbygger. De som snakker tysk på språkkurset uttrykker at dette er til stor hjelp for dem med å raskere bygge en forståelse, mens de som har et annet morsmål uttrykker at de gjerne skulle hatt mulighet til å kommunisere på morsmålet sitt for å kunne få en dypere forståelse for blant annet grammatiske regler og uttale av forskjellige ord som de oppfatter som vanskelige.

Hva gjorde du i helga?

Det er en mandag ettermiddag, og læreren starter timen med å spørre Yonas om hans helg. «*Yonas, hvordan var helgen din? How was your weekend?*», sier læreren med et bredt smil og hendene foldet foran seg på bordet sitt. Yonas svarer spørrende; «*Helgen?*». Læreren repeterer; «*Ja, hva gjorde du i helgen? Hva gjorde du på lørdag og søndag, hva gjorde du i går?*», med en like blid tone. Før Yonas rekker å svare, tar hun opp en svart tusj fra sekken sin som ligger på gulvet lent mot ene bordbenet til lærerpulten, reiser seg opp og begynner å skrive spørsmålet på tavlen. Yonas knytter neven, setter albuen på bordet og lener haken på den sammenfoldede hånden, mens han lener hodet framover for å se på tavlen. Han tar vekk armen fra bordet og retter seg opp i ryggen og svarer begeistret; «*Helgen, ja!*», før han videre sier; «*Jeg skal gå tur, jeg skal se på fotballkamp*». Læreren nikker litt nølende. «*Ja, bra. Men du har vært på tur, og du har sett på kamp? Eller skal du gjøre dette neste helg kanskje?*». Yonas sier bare; «*Ja*», med et stort smil på munnen. Læreren spør igjen; «*Var du på tur denne helgen, eller skal du på tur neste helg? Var du på tur i går?*». Yonas ser nå ut til å forstå hva læreren spør om, han svarer; «*Jeg var på tur på lørdag*», mens han slenger begge tomlene

bakover, noe som virker som et forsøk på å vise at han snakker om fortiden. Læreren svarer igjen med en klar og glad stemme; «*Bra*», mens hun gir en tommel opp rettet mot Yonas.

Denne hendelsen viser i likhet med Alias-hendelsen beskrevet rett før, til utfordringer knyttet språklæring uten å kunne bruke sitt eget morsmål som hjelpemiddel. Disse empiriske beskrivelsene kan også spesifikt ses sammen med Jelenas utfordringer, da heller ikke hun kan engelsk og heller ikke har samme morsmål som læreren. Ved bruk av ens eget morsmål vil dette kunne hjelpe med å gi en dypere forståelse gjennom å få tilgang på ordenes kontekstuelle betydninger, som vil kunne føre til en fyldigere språklig læringsopplevelse som vil kunne gjøre hele prosessen litt mer lettvint for både eleven og læreren. Spesielt for eleven vil den komparative metoden hjelpe med å kunne lage egne personlige forståelser som kan brukes videre gjennom læringsprosessen.

Kapittel 6: Avslutning

Gjennom empiri hentet fra observasjoner, samtaler og intervjuer med lærere og elever på språkskolen har jeg undersøkt min problemstilling «*Hvordan påvirker norsk språkkurs voksne migranters integrering og sosiale mobilitet i det norske samfunnet? Og hva motiverer migrantene til å lære seg det norske språket?*». I dette avsluttende kapittelet vil jeg tydeliggjøre svaret på min problemstilling og mitt bidrag i forskningsfeltet. Avslutningsvis vil jeg komme med noen refleksjoner rundt mulige veier for videre forskning.

6. 1 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt min problemstilling gjennom et deltakerperspektiv, som kan bidra til økt forståelse av språkkursdeltakernes egne erfaringer og opplevelser med språklæring, integrering og sosial mobilitet i det norske samfunnet. Migranterfaringer har vært hovedfokuset i forskningen, men jeg har likevel forsøkt å vise til sammenhengen og påvirkningskraften som ligger mellom det enkelte individ og samfunnet som helhet. Studien tar for seg språkskolens integrerende og inkluderende praksiser og diskuterer deltakernes erfaringer med språkets innvirkning på det å være migrant i Norge.

Det har vært varierende opplevelser og formeninger knyttet språkets rolle innenfor integrering og sosial mobilitet. Noen av elevene nevner at årsaken til at de vil lære seg det norske språket er grunnet respekt for landet og den norske befolkningen. Andre vil lære norsk for å kunne hjelpe sine barn med lekser på skolen, og noen siden alle de andre på jobb enten er nordmenn, eller allerede har tatt et norskkurs, og de vil derfor ikke være den eneste uten norskspråklige ferdigheter på sin arbeidsplass. De fleste av elevene arbeider innenfor multinasjonale selskaper eller prosjekter, og disse uttrykker at de tar norskkurset for egen del med tanke på det å føle seg tryggere med seg selv og sin egen rolle i Norge. De vil lære norsk for egen del med tanke på tilhørighetsfølelse og hjemmefølelse, det å føle seg mer selvstendig gjennom å kunne majoritetsspråket, forstå det som sies på bussen, kunne bestille bord på restaurant, generelt forstå det språket som snakkes rundt dem. Det virker som at det er de hverdagslige fenomenene som gjør migrantene selve oppmerksomme på egne følelser av fremmedgjøring i

det norske samfunnet som fører til at de vil lære seg norsk. På andre siden av skalaen er de migrantene som velger å lære seg norsk ut ifra det spesifikke ønsket om å komme inn på arbeidsmarkedet i Norge, for å slik få tilgang på ulike kapitalformer som kan virke inn på deres mulighet til videre sosial mobilitet i samfunnet.

Det er tydelige forskjeller mellom elevenes grunner og behov for å delta på språkkursene, og for å lære seg det norske språket, noe som videre kan anses å ha sammenheng med motivasjonen til elevene. For noen av migrantene har norskspråklige kunnskaper blitt en nødvendighet for å kunne få seg arbeid, mens for andre har deltakelse på språkkurset nesten mer blitt ansett som en slags hobby, noe som medfører en varierende grad av motivasjon til å delta på kurset, men også i forhold til selve gjennomføringen av kurset. Migrantenes investering i språkkurset, både gjennom økonomiske midler og tidsbruk, gjøres med en forståelse om at de vil tilegne seg flere ressurser som vil øke deres kulturelle kapital i Norge, som videre vil kunne gi tilgang til muligheter for økt sosial og økonomisk kapital. Deres individuelle avkastning på denne investeringen vil anses å kunne variere ut ifra deres personlige mål og ønsker.

6. 2 Videre forskning

Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven har det dukket opp flere spørsmål og temaer som jeg gjerne skulle kommet enda mer i dybden på. Som nevnt var det ikke en rikelig mengde med lærere som meldte seg til å delta i mitt prosjekt, så det hadde vært interessant å gjøre flere undersøkelser knyttet lærernes opplevelser og erfaringer rundt min tematikk for å kunne bruke disse i en komparativ sammenheng med migranterfaringene. I forbindelse med en større lærerinformantdel, ville det vært spennende å se på om lærerens egen nasjonalitet spiller inn på elevenes norskspråklige læringsprosess, om det at læreren selv er migrant kan føre til at elevene føler mer trygghet i klasserommet, og om dette kan føre til at det blir lettere for elevene å lære seg norsk. Videre innenfor denne tematikken hadde jeg gjerne sett mer på hvordan bruk av morsmål underveis i undervisningen påvirker elevenes læring, gjennom å sammenligne progresjonen mellom elever som får mulighet til å bruke morsmålet sitt som verktøy underveis og de som ikke får dette. Til slutt vil jeg nevne virkningen av dialekt i

språklæringen som et punkt jeg gjerne kunne sett mer på, om migranter lærer det norske språket fortere ut ifra hvor i landet de bor. Om det for eksempel er lettere for migranter som bosetter seg i Oslo-området å lære seg norsk, enn for de som bosetter seg andre steder i landet.

Litteraturliste:

- Aarset, M. F., Lidén, H. & Seland, I. (2008). *Ungdom med innvandrerbakgrunn. Verdier, normdannelse og livsvalg – en kunnskapsstatus*. (IMDi-rapport 10-2008). Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
<https://www.imdi.no/contentassets/b6cfbc83fc78450196a9e8047bc2611d/ungdom-med-innvanderbakgrunn>
- Andersen, H. L., Lund, K. & Risager, K. (2006). *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (Rev. ed.). London: Verso.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 295-310. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arntzen, R. & Eriksen, O. (2019). Kulturell kapital og akademisk integrering. Studenter med innvandrerbakgrunn forteller om sine erfaringer med norsk utdanning. *Tidsskriftartikkel for universitets- og høyskolepedagogikk*, 42(4), 400-414.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-06>
- Baba, M. L. & Dahl-Jørgensen, C. (2013). Language Policy in Practice: Re-bordering the Nation. *International Migration*, 51(2), 60-76. <https://doi.org/10.1111/imig.12048>
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. London: Flamingo.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berge, J. (2019, 21. februar). – Innvandrere må lære seg norsk for å få sosialhjelp. *Nettavisen*.
<https://www.nettavisen.no/nyheter/innvandrere-ma-lare-seg-norsk-for-a-fa-sosialhjelp/s/12-95-3423595535>

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). New York: Greenwood. Hentet fra <https://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsfoucu1986-theformsofcapital.pdf>
- Brochmann, G. (2002). «Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet». I G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad, *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brox, & Norsk institutt for by- og regionforskning. (1995). *Integrasjon av minoriteter: Kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?.* TANO: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Bugge, L. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora*, 20(03-04-2002), 224-248. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-13>
- Campbell, E. & Lassiter, L. E. (2015). *Doing Ethnography Today: Theories, Methods, Exercises*. Chichester, England: Wiley Blackwell.
- Cohen, A. (1994). *Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*. London: Routledge.
- Cottle, M. (2022). What Can Bourdieu Offer the Ethnographer in Neoliberal Times: Reflecting on Methodological Possibilities. *Ethnography and Education*, 17(4), 331-347. [10.1080/17457823.2022.2062676](https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2062676)
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Foucault, M. (1983). The Subject and Power. I H.L. Dreyfus & P. Rainbow (Red.), Michel Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. & Schaanning, E. (1999). *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Spartacus.

- Friberg, J. H. & Midtbøen, A. H. (2017). Innvandrernes etterkommere: Teoretiske og komparative perspektiver. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 5-14.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-01>
- Geertz, C. 1974. «From the Native's Point of View»: On the Nature of Anthropological Understanding. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 28(1), 26-45.
<https://doi.org/10.2307/3822971>
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Group.
- Goldberg, D. T. (1994). *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford: Blackwell.
- Golombek, P. R. (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464. <https://doi.org/10.2307/3588117>
- Grønhaug, R. (1979). «Nordmenn og innvandrere: Om etnisitet og klasse som to ulike forutsetninger for sosial deltakelse i Norge». I R. Grønhaug (Red.) *Migrasjon, utvikling og minoritet*. Oslo: Universitetsforlag.
- Gullestad, M. (1985). *Livsstil og likhet: Om nærmiljø i byer*. Oslo: Byforskningsprogrammet: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlag.
- Haahr, J. H. & Walters, W. (2005). *Governing Europe*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203299722>
- Hannerz, U. (1973). The Second Language: An Anthropological View. *TESOL Quarterly*, 7(3), 235-248. <https://doi.org/10.2307/3585672>
- Herskovits, M. J. (1937). The Significance of the Study of Acculturation for Anthropology. *American Anthropologist*, 39(2), 259-264.
<https://doi.org/10.1525/aa.1937.39.2.02a00060>
- Ihle, R. (2017). Integrering – samfunnsfellesskapets opptakskrav? *Plan*, 49(01), 10-17.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3045-2017-01-04>

- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). *Godt norsk? -om språk og integrering*.
<https://www.imdi.no/contentassets/595804b05ee84e1da7dab7a27ad44ffc/rapport-2011-godt-norsk--om-sprak-og-integrering>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2021). *Indikatorer for integrering 2021*. Hentet fra
<https://www.imdi.no/om-imdi/rapporter/2021/indikatorer-for-integrering-2021/>
- Jakoubek, M. & Budilova, L. J. (2018). Fredrik Barth og studiet av etnisitet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 29(03-03), 102-123. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2018-03-04-02>
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249.
https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1
- Kendall, D. (2010). *Sociology in Our Times: The Essentials*. USA: Wadsworth Publishing.
- Lai, C., Zhu, W. & Gong, G. (2015). Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning. *TESOL Quarterly*, 49(2), 278-308. <https://doi.org/10.1002/tesq.171>
- Lien, M. (2001). Latter og troverdighet. Om antropologi i hjemlige egne. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 12(1-2), 68-74.
- Mayer, B. & Harris, C. (2010). *Libraries Got Game: Aligned Learning Through Modern Board Games*. Chicago: ALA Editions.
- McLeod, B. (1976). The Relevance of Anthropology to Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 10(2), 211-220. <https://doi.org/10.2307/3585642>
- Meld. St. 6 (2012-213). *A Comprehensive Integration Policy: Diversity and Communication*. Norwegian Ministry of Children, Equality and Social Inclusion. Hentet fra
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/ima/integreringsmelding_mangfold_eng.pdf
- Nadel, S. (2004). *The Foundations of Social Anthropology*. London: Routledge.
- Nawyn, S. J., Gjakaj, L., Agbényiga, D. L. & Grace, B. (2012). Linguistic Isolation, Social Capital, and Immigrant Belonging. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(3), 255-282. <https://doi.org/10.1177/0891241611433623>

- Niesche, R. & Gowlett, C. (2019). Michel Foucault and Discourses of Educational Leadership. I R, Niesche. & C. Gowlett. (2019). *Social, Critical and Political Theories for Educational Leadership*, 35-60. Singapore. Springer. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/334775855_Michel_Foucault_and_Discourses_of_Educational_Leadership
- Obeyesekere, G. (1995). On Buddhist Identity in Sri Lanka. I L. Romanucci-Ross & G. De Vos (Red.), *Ethnic Identity: Creation, Conflict and Accommodation* (s. 222-247). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (2011). The Theory of Language Socialization. I *The Handbook of Language Socialization* (s. 1-21). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch1>
- Odden, G. (2018). *Internasjonal migrasjon*. Fagbokforlaget.
- Omoniyi, T. & White, G. (2006). *The Sociolinguistics of Identity*. Continuum.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Ross, H. J. & Tartaglione, J. (2018). *Our Search of Belonging*. Berrett-Koehler Publishers.
- Rubio, O. G. (1997). Ethnographic Interview Methods in Researching Language and Education. I Hornberger, N. H., Corson, D. (Red.) *Encyclopedia of Language and Education*. Encyclopedia of Language and Education, vol 8. Springer, Dordrecht. Hentet fra <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/978-94-011-4535-0.pdf>
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Penguin Books.
- Schroedler, T. (2017). *The Value of Foreign Language Learning*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19736-0>
- Seeberg, M. L. (2004). Antropologer og multikulturalisme i Norge og andre steder. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 15(4), 215-226. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2004-04-02>
- Sherry, J. F. (1983). Gift Giving in Anthropology Perspective. *Journal of Consumer Research*, 10(2), 157-168. <http://www.jstor.org/stable/2488921>

- Skinner, J. (2020). *The Interview: An Ethnographic Approach*. Abingdon, Oxon: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- St. meld. nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: Ansvar og frihet*. Kommunal og regionaldepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Wadel, C. 1991. *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592. <https://doi.org/10.2307/3587257>
- Watson-Gegeo, K. A. (1997). Classroom Ethnography. I Hornberger, N. H., Corson, D. (Red.) *Encyclopedia of Language and Education*. Encyclopedia of Language and Education, vol 8. Springer, Dordrecht. Hentet fra <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/978-94-011-4535-0.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wikan, U. (1999). Debate. Culture in the Nation and Public Opinion: A Norwegian Case. Culture: A New Concept of Race. *Social Anthropology*, 7(1), 57-64.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.1999.tb00178.x>
- Wittgenstein, L. & Tin, M. B. (1997). *Filosofiske Undersøkelser*. Pax.
- Østby, L. (2001). Hvorfor fokusere på innvandrere? *Samfunnsspeilet*, 2(2001), 2-14. Hentet fra https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/70616?_ts=137eb2a5c78

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv til elever

Are you interested in taking part in the research project “*Language Learning and Integration*”?

My name is Emily Alm and I am inviting you to share your experience of Norwegian language courses. I want to know how courses that you take in Norwegian language connect you to society in Norway. The information will be gathered through one-on-one interviews with me. The questions I ask will help me understand how adult immigrants “integrate” into Norwegian society.

I am writing my Master’s thesis in Social Anthropology at Norwegian University of Science and Technology or NTNU. All of the information that I collect will be used only for the purpose of writing my Master’s thesis. My aim is to understand the role of language learning and its connection to society among adult immigrants through participation in Norwegian language courses.

Why are you asked to participate?

I want to talk with individuals like yourself who come from a different culture, and to hear about your own unique stories. I want to understand your ideas and experiences about living in Norway.

What does participation involve for you?

Choosing to participate in this project is voluntary. Participation means that I will “interview” you on topics related to Norwegian language skills and participation in Norwegian courses. It also means I will observe the Norwegian language class. Examples of questions include: *What are your expectations about Norwegian courses? How do you experience the courses? How do you experience the relationship between language learning and integration?*

Participation is voluntary

Participation in this project is voluntary. You can withdraw consent at any time without reason. There are no negative consequences if you decide to withdraw. Only information that is relevant to the purpose of the assignment will be used, and you as a participant will not be recognized in the publication.

Please contact:

Emily Alm

Email: emily.alm97@gmail.com

Telephone: 95 06 59 52

Vedlegg nr. 2: Samtykkeerklæring, elever

Are you interested in taking part in the research project "Language Learning and Integration"?

My name is Emily Alm and I am inviting you to share your experience of Norwegian language courses. I want to know how courses that you take in Norwegian language connect you to society in Norway. The information will be gathered through one-on-one interviews with me. The questions I ask will help me understand how adult immigrants "integrate" into Norwegian society.

PURPOSE

I am writing my Master's thesis in Social Anthropology at Norwegian University of Science and Technology or NTNU. All of the information that I collect will be used only for the purpose of writing my Master's thesis. My aim is to understand the role of language learning and its connection to society among adult immigrants through participation in Norwegian language courses.

Who is responsible for the research project?

Norwegian University of Science and Technology or NTNU.

Why are you being asked to participate?

I want to talk with individuals like yourself who come from a different culture, and to hear about your own unique stories. I want to understand your ideas and experiences about living in Norway.

What does participation involve for you?

Choosing to participate in this project is voluntary. Participation means that I will interview you on topics related to Norwegian language skills and your participation in Norwegian courses. It also means I will observe the Norwegian language class. The interview will last between 30-60 minutes. I will be taking notes of the interview.

Participation is voluntary

Participation in this project is voluntary. If you choose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. There are no negative consequences for you if you choose not to participate or later decide to withdraw.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The project is scheduled to end approx. May 2023. At the end of the project, all personal information will be deleted.

Your rights

You have the right to:

- access personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability)
- send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives us the right to work with your personal data?

We will process your personal data based on your consent. An agreement with NTNU and The Norwegian Centre for Research Data AS has assessed that working with (or “processing”) personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- Norwegian University of Science and Technology, Arthur Mason, 48 38 85 08.
- Our Data Protection Officer: Thomas Helgesen, 93 07 90 38.
- NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS, by email: (personvertjenester@nsd.no) or by telephone: 53 21 15 00.

Your personal privacy –

I will use your personal data for the purposes described in this invitation letter. I will process your data confidentially and in accordance with data protection legislation (General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

- To ensure that no unauthorized person has access to personal information, your name and contact information will be replaced with a numerical code that is stored on a separate name list separated from the other data.
- Only information that is relevant to the purpose of the assignment will be used, and you as a participant will not be recognized in the publication.
- At NTNU, only I, as Master’s student and project leader, will have access to the information that occurs.

Sincerely,

Project Leader
(*Researcher/supervisor*)

Masters’ student

Arthur Mason
arthur.l.mason@ntnu.no

Emily Alm
emily.alm97@gmail.com

Consent

I have received and understood information about the project “*Language learning and integration*” and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- to participate in interviews
- to be observed by the Master's student

I give consent for my personal data to be processed until the end date of the project, approx.
May 2023

(Signed by participant, date)

Vedlegg nr. 3: Samtykkeerklæring, lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Språklæring og integrering”?

Jeg heter Emily Alm og jeg vil gjerne at du deltar i mitt forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan norskkurs påvirker voksne innvandreres integrering og sosiale mobilitet i det norske samfunnet.

Formål

Dette er en del av min masteroppgave i sosialantropologi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU. All informasjon som brukes i dette prosjektet vil kun brukes i denne masteroppgaven. Prosjektet finner sted mellom 15. mars og 15. september 2022, og formålet er å studere forholdet mellom språklæring og integrering gjennom voksne innvandreres deltakelse i norskkurs på språkskoler i Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta da min veileder hadde kjennskap til denne språkskolen før dette prosjektet ble til.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg vil intervju deg om spørsmål knyttet norskspråklige ferdigheter og dens relevans til integrering gjennom deltakelse i norskkurs. Det betyr også at jeg vil observere noen av norskkursklassene. Eksempler på punkter som vil undersøkes er hvilken rolle læreren/du spiller i norsklæringsprosessen, lærerens/ditt syn på kursbøkene som brukes, og lærerens/dine oppfatninger og erfaringer av elevers forhold mellom språklæring og integrering. Tid og sted for intervjuene bestemmes ut ifra hva som passer timeplanen din. Opplysninger som samles inn, vil registreres gjennom notater. Kun opplysninger relevante til prosjektet vil bli brukt videre.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved den behandlingsansvarlige institusjonen er det kun jeg (masterstudenten) og prosjektleder som vil ha tilgang på opplysningene som forekommer.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil jeg erstatte blant annet navn og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

- Kun opplysninger som er relevante til oppgavens formål vil brukes, og du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er rundt mai 2023. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger slettes.

Hva gir meg/NTNU rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg/NTNU behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet via Arthur Mason, 48 38 85 08
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, 93 07 90 38

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Arthur Mason

arthur.l.mason@ntnu.no

Masterstudent

Emily Alm

emily.alm97@gmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Språklæring og integrering*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å bli observert av masterstudenten

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet rundt mai 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg nr. 4: Intervjuguide, elever

- Hvor kommer du fra, hvorfor har du flyttet til Norge, og hvor lenge har du vært her?
- Hvorfor tar du språkkurs i norsk?
- Hvorfor har du valgt å ta språkkurset nå?
- Hvorfor har du valgt å ta språkkurset på nettopp denne skolen?
- Hvilke forventninger hadde/har du til kurset, og egen læring?
- Kjenner du mange nordmenn, har du noen å praktisere norsk sammen med utenfor kurset?
- Hva synes du om kursbøkene? Hvilket inntrykk får du av Norge gjennom kursbøkene?
- Hvilket inntrykk får du av hvordan det er å være migrant i Norge gjennom kursbøkene?
- Hvordan synes du dette norskkurset påvirker din relasjon til det norske samfunnet?
- Hva er dine tanker og refleksjoner rundt egen læring i dette kurset?
- Hvordan har dine nye språkferdigheter påvirket din hverdag i Norge?
- Føler du større tilknytning til Norge etter deltakelse på norskkurset?
- Hvordan har norskkurset påvirket ditt syn på det norske samfunnet?
- Anbefaler du at innvandrere som kommer til Norge lærer seg det norske språket? Hvorfor/hvorfor ikke?

Vedlegg nr. 5. Intervjuguide, lærere

- Hvordan er det å jobbe som lærer i norsk på denne skolen?
- Hva synes du er de største utfordringene for deg som lærer i denne læringsprosessen?
- Hva synes du er de største utfordringene for deltakerne i denne læringsprosessen?
- Tilpasses kursene den enkelte deltaker? Hvis ja, hvordan?
- Synes du at migranter som flytter til Norge bør ta norskkurs?
- anbefaler du migranter å ta norskkurs på nettopp denne skolen?
- Hva er din oppfatning av kursbøkene? Hvilket inntrykk får du av Norge gjennom kursbøkene?
- Hvilket inntrykk får du av hvordan det er å være migrant i Norge gjennom kursbøkene? Synes du at kursbøkene gir deltakerne et godt og realistisk inntrykk av hvordan Norge er som samfunn, hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan mener du dette norske språkkurset påvirker migranters integrering i det norske samfunnet?
- Hvordan synes du språkkurset påvirker migrantenes sosiale mobilitet i det norske samfunnet?
- Mener du at det er nødvendig å lære seg det norske språket for at man skal kunne anses som norsk? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan er elevenes generelle utvikling fra første til siste kurstime?
- Møter alle elever opp til kursene? Er det mye frafall?

