

Presentasjon av bidragsyterne til publikasjonen

Harald Nilsen, Høgskolen i Nesna



Doktor art. (2000) innen disiplinen Anvendt språkvitenskap. Språkforskning, innlegg på språkkonferanser i inn- og utland. Medforsker i det nasjonale skriveforskningsprosjekt (KAL) Publikasjoner (se under FORSK DOK, Høgskolen i Nesna). e-post: hn@hinesna.no

Jeg har lite praktisk erfaring med undervisning i norsk som andrespråk. Har undervist små grupper i 2 år midt på 80-tallet, og noen voksne i ”norsk for spesielt formål” (*Language for Specific Purpose*). Har vært engasjert i to forskningsarbeid om norskopplæring for voksne minoriteter, begge presentert i dette kompendiet.

GODT Å VITE:

Jeg har et helt klart språksyn: at språk er avgjørende for tanken og avgjørende for læring. Språkkompetanse er først og fremst *kommunikativ kompetanse* og også *sosial kompetanse*, og begge deler springer ut av reelle kommunikasjonssituasjoner – språk læres altså *interaktivt*. Dessuten er det verdt å minne oss om at – *språk er ikke bare verbalspråk!*

Øyvind Jensen, Høgskolen i Nesna

Jeg startet min undervisningspraksis i grunnskolen. Etter en tur innom videregående, havnet jeg i lærer-utdanninga der jeg har vært mesteparten av min tid i arbeidslivet. Jeg er utdannet Cand. Philol med norsk hovedfag, historie mellomfag, engelsk grunnfag og pedagogisk seminar. Har vært ansatt som høgskolelektor i Alta og Nesna. Førstelektor i norsk ble jeg i 1998. Har en del administrativ praksis, bl.a. som avdelingsleder ved HiNe i tre år.

Størsteparten av min erfaring med norsk som fremmedspråk har jeg fra min tid som norsk sendelektor ved Universitetet i Kiel, Tyskland, hvor jeg underviste studentgrupper på alle nivå i norsk.

GODT Å VITE:

Jeg bekjenner meg til et syn på læring der kommunikasjonstrening står sentralt. Samtidig må man aldri glemme at de lærende individene er forskjellige, har ulik bakgrunn og ulike behov. Læringsresultatene på kort og lengre sikt kan være forskjellig. Å være fremmedspråklærer i norsk setter krav til kommunikativ og sosial kompetanse, men krever også at man evner å se på sitt eget språk med andres øyne. oj@hinesna.no

Anne-Lise Wie, Høgskolen i Nesna



Jeg har vært ansatt som høgskolelektor i norsk ved Høgskolen I Nesna siden 1997. Jeg er Cand. Philol. i nordisk språk fra Universitetet i Tromsø våren 1997, der jeg skrev en avhandling om språkendringer i mellomnorsk tid. Her ved Høgskolen underviser jeg i språklige emner både på førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen. I forbindelse med utviklingen av de desentraliserte studiene har jeg arbeidet en del med internettbasert undervisning.

Birte Hillestad, stipendiat NTNU

Jeg var ferdig med hovedfaget våren 2003. Etter det jobbet jeg et halvt år på barneskole med norsk 2-undervisning (høsten 2003), våren 2004 underviste jeg på et norskkurs for koreanske sykepleiere ved Kyung Hee

University i Seoul, Sør-Korea – et prosjekt i regi av Høgskolen i Nord-Trøndelag, og deretter jobbet jeg på trinndelte kurs i norsk for utlendinger på Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier ved NTNU.

Publikasjoner:

NORSK SOM ANDRESPRÅK I ET UTTALEPERSPEKTIV. En studie av vietnamesiske og somaliske kvinners mestring av norske vokaler – vokalkvalitet og vokalkvantitet Hovedfagsoppgave i nordisk språk, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, NTNU. Våren 2003. (Med informanter fra Senter for voksenopplæring, SEVO, Trondheim).

Norsk som andrespråk i faghistorisk lys: Ideologi og praksis. Artikkel trykt i riss 1/03 Tidsskrift av studentar ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, NTNU.

Teoretiske innfallsvinkler til forståelse av andrespråkstilegnelse – en oversikt. Artikkel i Motskrift Tidsskrift for språk og litteratur, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, nummer 1, 2004.

Jorun M. Stenøien, VOW, forskningsavd. Trondheim

Dr.polit i sosiologi (2003) med avhandlingen *Den aktive medborger. Nye sosiale bevegelser som møteplasser for kunnskap og demokrati.* Har arbeidet med voksnes læring siden 1993, først ved Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt (NVI), senere Vox forskningsavdeling. Er i dag forsker og forskningskoordinator ved enheten NTNU Voksne i læring. Er opptatt av deltakelse, kunnskap og læring som kulturelle fenomen og forsker på arenaer utenfor det formelle utdanningssystemet, blant annet i arbeidslivet. I flere prosjekter har kunnskapsmøter i arbeids- og læringsliv vært studert, for eksempel i tilknytning til de kulturelle kunnskapsmøter som oppstår når innvandrere møter norske arbeidsfellesskap eller læringssituasjoner.

Marit Rismark, VOX, forskningsavd. Trondheim.

Dr. polit i pedagogikk (1994). Ansatt som 1.amanuensis ved NTNU fra 1994 – 1998 og ved Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt (NVI), senere Vox forskningsavdeling fra 1998. Er i dag forsker ved enheten NTNU voksne i læring. Har arbeidet med spørsmål knyttet til kunnskap og læring på tvers av ulike kontekster. Har vært prosjektleder for ulike prosjekter der kunnskapsmøter i arbeids- og læringsliv har vært aktualisert. Eksempel er prosjekter der det forskes på kulturelle kunnskapsmøter som oppstår når innvandrere møter norske arbeidsfellesskap eller læringssituasjoner.

Forord

Publikasjonen retter seg primært til studenter som tar videregående studium innenfor studiefaget NORSK ved Høgskoler, men artiklene kan også være nyttig lesning for lærere som underviser språklige minoriteter i Norge. Artiklene i kompendiet er dels allmenngyldige oversiktsartikler - historisk innhold og andrespråk som et fagområde – dels er det artikler som presenterer språklæring som kommunikasjon – språk som skriftlig så vel som muntlig og sosial samhandling. En må også presisere at mens Modul 2 i Norsk 3 studiet primært vil gjelde læringsprinsipp og læringsformer for minoritetsgrupper på grunnskoletrinn, så handler det meste av stoffet i dette kompendiet om språklæring som retter seg mot voksne. Men likevel – vi vet at språksyn og mange læringsprinsipp er allmenngyldige, uavhengig av rettethet mot grunnskoleelever eller voksne. Men artikler inni her viser også at språklæring for voksne inneholder prinsipp og metoder som fungerer spesielt *for* voksne.

En retter takk til bidragsyterne bak artiklene. Disse har presentert *Norskopplæring for språklige minoriteter* fra høyst ulike perspektiv. Det har derfor ikke vært lett for redaktøren å ordne artiklene for eksempel i ulike overordnede kategorier. Helst må artiklene leses som separate, enkeltstående *ytringer* (for å bruke Bakhtins term), og gjerne etter prinsippet ”fingeren peker på” ...

Høgskolen i Nesna 10. januar- 2005

Harald Nilsen

Leseguide

- I artikkelen *Minoritetsspråk i norsk skolehistorie* peker forfatteren Anne Lise Wie på en sak som setter andrespråk- eller minoritetsspråklæring i et lys som vi kan hende ikke tenker mye på. Begrepet ”andrespråk” / ”minoritetsspråk” peker forfatteren på, hører rett nok nyere tid til, men viser i retrospektive neddykk at nordmenn med andre morsmål enn norsk har en lang, lang fortid å vise til.

- Norsk som andrespråk i et historisk perspektiv handler også Birte Hillestads artikkel *Norsk som andrespråk i faghistorisk lys: Ideologi og praksis* om, men her ment i et nyhistorisk. Artikkelen presenterer fagområdet Norsk som andrespråk slik det har blitt integrert i norsk i Læreplaner og i praksis. Forfatteren presenterer stoffet i bolker etter Læreplaner og Forskrifter, og i nyere tids tiårs-bolker, og er innom politikk og ulike termer for feltet.

- Språkforsker Harald Nilsen presenterer to forskningsarbeid som fokuserer på språklæring for voksne. Artikkelen *E-mail dialog* er bare en liten del av et stort materiale der russiske studenter (i Norge) kommuniserer elektronisk med norske studenter i rollen som språkmentorer. Artikkelen betrakter altså språklæring innsatt i naturlig (kvasi-naturlig), elektronisk brevveksling og studerer interaktive roller, initiativ, språk-”støtte”, o.l.

- I artikkelen *Ikke bare verbalspråk, vel?* peker forfatteren (Harald Nilsen) på en viss ubalanse i alminnelig syn på hva som menes med språk og språklæring. Han har studert hvordan polske sykepleiere uten spesielt gode norskferdigheter klarte seg godt i arbeidsforhold med ikkeverbalt språk som støtte (sosial- og arbeidsmessig våkenhet). Nilsen mener at når norsk læring for fremmede problematiseres, er det ikkeverbale språket enten fraværende eller i beste fall underrapportert.

- Polske sykepleiere med intensivopplæring i norsk handler også artikkelen *Samtalen som språkutvikler* om, av sendelektor Ove Bergersen. Bergersen peker mellom annet på den sosiale kontekstens betydning – atmosfæren der samtalen og læringen foregår, og at det er viktig å la samtalen gå på de lærendes banehalvdel.

- I *Intensivopplæring sett fra et voksenpedagogisk synspunkt* presenterer forfatterne Rismark og Stenøien et del-resultat fra et større forskningsarbeid de har gjort sammen med de to ovenfornevnte Bergersen og Nilsen, og med tittel: ”En studie av intensive norskkurs i utlandet og møtet med norske arbeidsplasser” (I: Rismark og Stenøien (red. 2004): *ARBEIDSMOBILITET: Språk som forberedelse til kulturelle møter*. VOX, Trondheim.

- I artikkelen *Norskundervisning i utlandet* peker forfatteren Øyvind Jenssen på en stor gruppe språklærende som lærer norsk i utlandet, men som har et annet morsmål. Som andre artikkelforfattere i dette kompendiet, målbærer også Jenssen språklæring som kommunikativ samhandling, og peker på mulig skille mellom ”styrt” og ”spontan” læring. Jenssens erfaringer er praksisrettet, og bygger mye på erfaringer han har høstet som sendelektor ved universitet i Kiel.

INNHold

Presentasjon av bidragsyterne til publikasjonen	2
Forord	4
Leseguide	5
Minoritetspråk i norsk skolehistorie.....	7
Norsk som andrespråk i faghistorisk lys: Ideologi og praksis	14
E-mail dialog: Et prøve-læringsprogram i norsk som fremmedspråktilegnelse	25
Learning Norwegian as a Second Language (NSL) through E-mail Correspondence between Russian Immigrants and Natives of Norway. A Critical Investigation.....	32
Ikke bare verbalspråk, vel? Andrespråket i møte med arbeidsfellesskapet.....	34
Samtalen som språkutvikler	42
Intensivopplæringen sett fra et voksenpedagogisk synspunkt	47
Norskundervisning i utlandet	52

Minoritetspråk i norsk skolehistorie

Anne-Lise Wie, Høgskolen i Nesna (2004)

SAMMENDRAG

Den obligatoriske skolen i Norge har helt siden oppstarten på 1700-tallet hatt en del tospråklige barn i sin elevmasse, hovedsakelig barn fra etniske og språklige minoritetsgrupper som samer, kvener og tatere. Men i dag er ikke samer og kvener alene om å være tospråklige i skolen, de tospråklige omfatter nå et relativt stort antall barn av immigranter med varierende nasjonal og kulturell bakgrunn. I denne artikkelen vil jeg presentere i kortversjon den skolepolitikken som har blitt ført i forhold til den tospråklige elevmassen fram til i dag, hvor vi med den nye læreplanen (L97) også fikk en egen læreplan for samisk, en egen læreplan for Norsk som andrespråk for språklige minoriteter og egen læreplan for morsmål.

Begrepet andrespråk er av nyere dato, men fremmede språk i daglig bruk, eller nordmenn med andre morsmål enn norsk i Norge, er ikke et nytt fenomen. På tusentallet førte innføringen av kristendommen med seg latin inn i den Norske kirken. Med hanseatene kom nedertysk til Bergen på 1200-tallet, og i dag finner vi tusenvis av lånord fra nedertysk i det norske språket. Svensk og dansk ble mye brukt i Norge, det nære slektskapet mellom språkene og unionene med de to landene forklarer det. Dansk ble kongen og riksrådets språk i den dansk-norske unionen fra 1450, og etter reformasjonen ble det også kirkens språk¹. Helt siden middelalderen har de reisende, tatere eller romani, og noe senere sigøynere eller romanes, reist omkring i Norge². Den finske innvandringen til Norge begynte på 1600-tallet. De første som kom bosatte seg på Finnskogen, senere bosatte finske innvandrere seg langs kysten av Troms og Finnmark. Denne siste gruppen, kvenene, har holdt på sin kultur og sitt språk i større grad enn de som bosatte seg på Finnskogen³. Når det gjelder den samiske folkegruppen, har de en annen historie. Samene er en urbefolkning i Norge, de har holdt til i indre deler av landet siden før nordmenn bosatte seg langs kysten. Norge har i dag to offisielle norske språk, norsk og samisk. Det har altså aldri vært uvanlig med ulike språk i daglig bruk i Norge. I denne artikkelen skal vi se litt på hvordan dette har blitt ivaretatt i skolen siden det ble alminnelig skolegang i Norge på 1700-tallet. Det vil og bli gjort en sammenligning med norsktalende barns skolegang, et annet faktum er at da det ble alminnelig skolegang i Norge, var språket de norsktalende barna måtte lære, dansk.

I løpet av første halvdel av 1700-tallet fikk Danmark-Norge sine første lover om alminnelig skolegang. Lov om konfirmasjonen kom i 1736, og i 1739 kom lov om skoler på landet. Loven innførte skoleplikt for alle barn over syv år, de skulle lære kristendom og lesing⁴. Målet var ikke stort, alle barn skulle i løpet av skoleårene lære å lese såpass at de greide seg til konfirmasjonen⁵.

Reformasjonen i 1536 hadde ført med seg et viktig prinsipp, at forkynnelsen skulle foregå på morsmålet. Dette ble den bærende ideen da Finnmarksmisjonen startet sitt virke i Finnmark på begynnelsen av 1700-tallet, Thomas von Westens idé var at misjoneringa skulle foregå på samisk. Flere av samedistriktene i Finnmark fikk et organisert skoletilbud gjennom

¹ Torp & Vikør 1996:300

² Engen & Kulbrandstad 1998:92-93

³ Engen & Kulbrandstad 1998:90

⁴ Den økonomiske siden ble imidlertid ikke fulgt ordentlig opp, slik at dette ble aldri ordentlig gjennomført.

⁵ Pryser 1984:162

finnmarksmisjonen, før den norske skoleforordningen ble iverksatt. Den lille katekismen ble gitt ut på samisk i 1728⁶. Det språkpolitiske synet er klart nedfelt i de instruksjoner som fantes for både nyutnevnte misjonærer, og ”også ”finneskolemesteren” måtte ”øve” seg i ”dette Sprog”. Dog burde samtidig ”det Danske sprog” oppmuntres.

Det kan se ut som om den politikken som ble ført i forhold til de samiske elevene ble preget av enkeltpersoner. Med utskifting av lederne i misjonen, kom en ny strengere linje. I 1802 ble samemisjonen nedlagt. Den nye kulturpolitiske linjen slo fast at forkynning og undervisning blant samene skulle foregå på norsk (dansk), samisk ungdom skulle lære kristendom på norsk, så fram det var mulig⁷. Etter Napoleonskrigene og begivenhetene på Eidsvoll i 1814 ble skolearbeidet tatt opp igjen, men med stor variasjon fra område til område.

I 1820- og 30-årene viste landets myndigheter respekt for at samene hadde sitt eget språk. Dette kan i stor grad ses på som resultat av det arbeidet den norske presten Niels V. Stockfleth utførte⁸. Han satte seg grundig inn i samisk språk og levevis, og i perioden 1835 til 1854 gjorde han et viktig arbeid med å utvikle og publisere lærebøker på samisk, en ABC i 1837, Det Nye Testamente i 1840, samt en samisk grammatikk. I 1848 fikk han gjennomslag for et av sine store mål, det ble vedtatt at det ved ansettelse av prester i områder med samisk- eller finsktalende befolkning, skulle det tas hensyn til søkere med tilfredstillende prøve i samisk eller finsk. Hans holdning var at ”Ethvert Folk har og maa have ikke blot en hellig Ret, men tillige en hellig Forpliktelse til at agte, haandhæve og udvikle sit Sprog og sin Nationalitet”. Dette måtte også gjelde for det samiske folket⁹.

I løpet av 1840-årene oppsto en debatt om språkpolitikken. Det kom reaksjoner på Stockfleths nokså radikale meninger. Stockfleth sidestilte samene og kvenene, det ble vanskelig for mange å gå med på. Nå skjedde det en overgang til en hardere linje igjen. 5. mars 1851 ble det i en kongelig resolusjon vedtatt en årlig bevilgning på en viss sum til det språklige fornorskingsarbeidet. Bevilgningen skulle brukes ”nærmest i den Hensikt at bibringe Lappernes Kyndighed i det norske Sprog”¹⁰. Finnefondet som det kaltes, opphørte ikke før i 1920-åra. Midlene ble blant annet brukt til lønnstillegg til lærere som kunne dokumentere framgang i norskundervisningen og premier til skolebarn som viste framgang i norsk¹¹. Man kunne bruke både samisk og norsk som undervisningsspråk, men målet var å lære samene de ”lovbeftede kunnskaper”, med andre ord, norsk. Retningslinjene fra 1851 for språkpolitikken ble fulgt opp av en kongelig resolusjon i 1853 om lærerutdanning, lønnstillegg til lærere og midler for skolebygg i disse distriktene. Ved seminaret i Tromsø¹² ble det opprettet friplasser for lærerstudenter som ville lese samisk. Etter bestått eksamen med vitnemål i norsk og samisk hadde friplasstudentene syv års tjenesteplikt som lærere i enkelte distrikt ”med særlig Hensigt at bibringe Finnebornene Kyndighed i det norske Sprog”¹³.

I 1860-årene kommer en ny stor innvandring fra Finland til Øst-Finnmark. Det ble søkt om bidrag til å ansette lærere med finskkunnskaper for de finske barna. Dette ble ansett som nødvendig for at barna skulle lære seg norsk ordentlig. I 1863 ble det ved kongelig resolusjon bevilget 100 spd årlig til dette formålet og en særskilt forberedelsesklasse med egen

⁶ NOU 2000: kap 3

⁷ NOU 1985:14:47

⁸ NOU 2000: kap 3

⁹ NOU 1985:14:49

¹⁰ NOU 1985:14:50

¹¹ Eriksen & Niemi 1981:48

¹² Seminaret var flyttet fra Trondenes, der det ble opprettet i 1826 som den første lærerutdanning i Norge.

¹³ Disse ble opphevet i 1904, NOU 1985:14:50

finsklærer ble satt i gang i Vadsø fra 1863. Også Kistrand og Sør-Varanger fikk statsbidrag for finskkyndige lærere i årene etter¹⁴.

Samtidig som presten Stockfleth arbeidet for at samiske barn skulle få lærebøker på samisk, arbeidet nordmenn for at norske barn skulle få lære å lese og skrive på norsk. Etter den lange unionen med Danmark, hadde ikke landet lenger noe eget skriftspråk i 1814. Da arbeidet med å skaffe den unge nasjonen Norge et eget skriftspråk startet på begynnelsen av 1830-tallet, var dette for en stor del resultat av nasjonale strømninger i tiden, men mange av de som argumenterte for det brukte også sosiale grunner for at Norge trengte et eget skriftspråk. Folkeopplysningen ville kunne fremmes betydelig ved at skriftspråket ble nærmest til folkets talemål. Det ville gjøre det lettere å lære å lese og skrive¹⁵. Ivar Aasen, som skapte landsmålet, viste til nasjonale, sosiale og demokratiske argumenter for at Norge måtte få et eget norsk skriftmål¹⁶. Fra 1830 og framover ble lærerutdanningen bygd ut¹⁷, og de nye lærerne som ble utdannet var begeistret for opplysningstankene bak nyordningen i skolen. De så det som et viktig ledd i arbeidet for å bedre folkeopplysningen at skriftspråket ble brakt mer i samsvar med folkets eget språk, det som de talte. Derfor gikk noen av dem i gang med å lage lærebøker på landsmål i 1860-årene. Den første var en språklære i landsmålet selv «Kortfattet Fremstilling av det norske Landsmaals Grammatik», av Marius Hægstad i 1867¹⁸.

I perioden 1879 til 1882 ble skolevesenet i Finnmark omorganisert, og en rekke tiltak satt i verk for å effektivisere skolen. 12. oktober 1880 kom det som er blitt kalt fornorskningen Magna Charta, der det i ”Instrux for Lærerne i de lappiske og kvænske Overgangsdistrikter i Tromsø Stift” en instruks fra myndighetene, ble slått fast at ”alle samiske og (kvenske barn) skal bli opplært til å lese, tale og skrive det norske språk”¹⁹. Således ble det i prinsippet forbudt å undervise på samisk. Lærerne ble også forpliktet til å se til at norsk ble brukt utenom timene og innprente foreldre og andre voksne hvor viktig det var å bruke norsk²⁰. Samisk kunne bare benyttes som hjelpespråk, samisk og kvensk skulle ikke brukes mer ”end Forholdene gjøre uomgjængelig fornødent”²¹. Oversettelse av lærebøker til samisk stoppet opp, den eneste som kom ut var Qvigstads ABC-bok, som hadde både norsk og samisk tekst. Denne dobbeltteksten ble av myndighetene sett på som et nødvendig onde som det gjaldt å bli kvitt²². Fra begynnelsen av dette århundret og helt fram til 60-åra opphørte bruken av tospråklige lærebøker helt.

Instruksen av 12. oktober 1880 står i klar kontrast til bestemmelsen i folkeskolens leseplan av 1879, ”Undervisningen i Almueskolen bør saavidt mulig meddeles paa Børnenes eget Talemaal.”²³. Alle norske barn skulle undervises på sitt eget morsmål, ingen kunne tvinge dem til å snakke det danske skriftspråket, men det gjaldt bare de barna som snakket norsk! Bestemmelsen av 1879 er svært viktig i norsk språkhistorie, fra 1879 av har norske lærere og

¹⁴ Eriksen & Niemi 1981:49

¹⁵ Henrik Wergeland i avhandlingen ”Om norsk Sprogreformasjon” som ble skrevet i 1832, og utgitt i 1835, Otnes & Aamotsbakke 1999:121

¹⁶ Fra et skrift skrevet i 1836, trykket først i 1909, Venås 1996

¹⁷ Fra 1830 ble det bygd ut toårige seminar i alle stift, og fra 1860 lærerskoler med 1-1 ½ års lærerutdanning, Pryser 1985:162

¹⁸ Leitre, Lundeby og Torvik 1990: 125

¹⁹ Tvette 1955:193

²⁰ NOU 1985:14:50

²¹ Eriksen & Niemi 1981:53

²² Tvette 1955:205.

²³ Torp & Vikør 1996:265

elever kunnet bruke sin egen dialekt i skolestua, noe som har vært veldig viktig for bevaring og respekt for de norske dialektene.

Rundt år 1900 begynte en diskriminering av samiske og kvenske lærere. I stillingsutlysningene kom det klart fram at norske lærere ble foretrukket. De samiske og kvenske lærerne fikk ikke lenger ekstraordinært lønnstillegg fra finnefondet som sine norske kolleger²⁴. Samtidig startet utbyggingen av skoleinternatene i Finnmark. De første internatene ble opprettet i 1905, og internatutbyggingen fortsatte til i 60-årene²⁵. Og skoleledelsen hadde tro på dette virkemidlet i fornorskningens tjeneste, her er utdrag fra et skriv fra Bernt Thomassen som var skoledirektør i Finnmark i perioden 1902-1923:

Det er meget sannsynlig at det vil gå flere generasjoner før vår spesielle kulturoppgave i Finnmark kan sies å være noe i likhet med løst, slik at landet er blitt fullstendig norsk, og at undervisningen har nådd det tilfredsstillende trinn som vårt folk stort sett vil kunne gratulere seg med. Men det lysner nu, og når målet er nådd vil vår skolehistorie uten tvil anse internatskolene som et av de sterkeste og mektigste instrument i dette arbeidet²⁶.

Nygaardsvoldregjeringens forslag til ny lov om folkeskolen i 1936, viste at Arbeiderpartiet ønsket å fortsette fornorskningspolitikken etter samme retningslinjer som de tidligere borgerlige regjeringer. Den nye *lov om folkeskolen på landet* av 1936 gjaldt helt fram til 1959. Så seint som i 1960-åra fantes det skoler hvor samiske barn ikke fikk lov til å bruke samisk på skolens område - ikke engang i friminuttene. I perioden 1904 til 1953 foregikk det ingen systematisk undervisning i samisk for lærere i Norge. I den nye skoleloven av 1959 ble det åpnet adgang til å bruke samisk som opplæringspråk, og i Lov om grunnskolen av 1969 ble endelig retten til opplæring i samisk innført²⁷.

Den motsetningen i skolepolitikken som ble ført i forhold til norskspråklige og barn med andre morsmål på 1800-tallet hadde flere årsaker. En årsak var ren fremmedfrykt, jødeparagrafen fra Grunnloven er et eksempel på dette. Da Norge i 1814 fikk sin egen grunnlov, ble jøder og jesuitter nektet adgang til riket²⁸. Det ble brukt argumenter som at de ville oversvømme landet og overta viktige deler av handelen²⁹. Etter over 400 år i union med Danmark var ønsket om å stå fram som en egen nasjonalstat sterkt. Frykten for at den store finske innvandringen skulle gjøre nordlige deler av Norge for attraktivt for Finland/Rusland var en helt medvirkende årsak for hvordan de kvenske, og dermed også de samiske barna ble behandlet av norsk skole³⁰.

En annen side var de rent rasistiske strømningene som også dukket fram som resultat av nasjonalismen. I boka "André fra Kautokejno" som ble skrevet av Laura Kielers og gitt ut i 1879 beskrives de ulike folkegruppene som levde på Nordkalotten på denne måten:

Moderens energiske, kvenske Trods var hos André blandet med Bedstemoderens samiske Fantasis stemningsfulde Blødhed samt med Faderens norske Skyhed og

²⁴ Eriksen & Niemi 1981:58

²⁵ NOU 2000: kap. 3.

²⁶ Eriksen & Niemi 1981:61

²⁷ NOU 2000: kap 3

²⁸ Denne lovparagrafen ble fjernet i 1851

²⁹ Ringvold 1998

³⁰ Eriksen & Niemi 1981:56

*fornuftige Refleksion, hvilken sidste i al Fald under Tiden og under visse Forhold lagde en Dæmper paa de tvende førstnævnte*³¹.

Professor Esthlander skrev i sin bokanmeldelse i "Morgonbladet", Helsingfors, 21. Januar 1882, etter at boka kom ut:

Karakterene i "André fra Kautokejno" er helstøbte og tegnet med Talent, især André Thorsen, i hvilken Ultima Thules tre Nationaliteters baade gode og daarlige Egenskaber findes sammensmeltet. (...)

I 1923 skrev daværende skoledirektør i Finnmark, Chr. Brygfjeld, dette om den samiske befolkning:

*Lappene har hverken hatt evne eller vilje til å bruke sitt språk som skriftspråk. (...) Det [samiske folk] hadde ingen evne til på egen hånd å heve seg op til et høiere kulturtrinn uten veien gjennom norsk språk og kultur. (...)*³².

Norske myndigheters ønsket å markere norsk suverenitet i grenseområdene mot Russland og Finland, derfor fornorskning i det område der samer og kvener hadde sterk innflytelse³³. Ei holdningsendring har skjedd, frykten for den "finske fare" har avtatt. Både samer og kvener blir oppfordret til å ivareta sitt språk og sin kultur. Men i dag er ikke samer og kvener alene om å være tospråklige i skolen, de tospråklige omfatter nå et relativt stort antall barn av immigranter med varierende nasjonal og kulturell bakgrunn.

Norge tok på 50-tallet i mot 1500 flyktninger fra Ungarn³⁴. Barna som kom til Norge den gangen fikk ingen spesiell hjelp verken til å lære seg norsk eller andre fag. Det fantes ikke tilbud om morsmålsopplæring. De fikk gå sammen med norskspråklige elever for å lære norsk og "bli norske" fortest mulig. Verken skolefolk eller politikere var på den tiden opptatt av at flyktninger kunne ha behov for spesiell tilrettelegging eller at de kunne nyttegjøre seg morsmålet eller annen kompetanse de hadde fra før i læringsprosessen. Private organisasjoner tilbød voksne fremmedarbeidere opplæring i norsk. Hovedmålet var at arbeiderne skulle tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å klare seg i hverdagen³⁵.

"Mønsterplan for grunnskolen" som ble gitt ut i 1974 avløste normalplanene av 1939 og "Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole". Her ble samisk et eget fag, og det kom også inn et annet fag, *Norsk som fremmedspråk*. Denne planen skulle være et undervisningstilbud til elever som ikke hadde norsk som morsmål, "og kan gjelde både elever i språkblandingsdistrikter og elever av utenlandsk opprinnelse som i stigende antall søker norsk skole"³⁶. Det kom en ny Mønsterplan i 1987 (M87), og med den et gjennombrudd for integreringsmålsettingen i skolesektoren. Planen inneholdt fagplan for *morsmål* og for *norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Gjennom en målsetning som omfatter funksjonell tospråklighet, gjennom å vektlegge samlet og språklig kompetanse ved at en skulle se norsk og morsmål i sammenheng, ble minoritetenes behov synliggjort på en ny måte. Med den nye læreplanen, L97 kom egne læreplaner for *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* i 1998 og for *Morsmål for språklige minoriteter* i 2001. I læreplanen for Norsk som andrespråk legges det stor vekt på at elevene skal utvikle kunnskap om egen språklæring og bevissthet om sin tospråklige situasjon. OECD, UNESCO og EU anbefaler at morsmålet brukes som

³¹ Kieler 1879:42

³² Eriksen & Niemi 1981:258

³³ Eriksen & Niemi 1981:56

³⁴ Robberstad 2000

³⁵ Hillestad 2003: 51.

³⁶ KUF 1974:5

opplæringspråk så lenge som mulig, særlig bør den første lese- og skriveopplæringa skje på morsmålet³⁷. Det siste er den politikken Norge prøver å følge. I opplæringsloven § 2-8 står det at ”Kommunen skal gi elever i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmåloplæring, tospråkleg fagopplæring og særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen”. L97 åpner for morsmålsopplæring de første skoleårene: ”Skolebegynnere med begrensede norskferdigheter bør få den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet”³⁸. I M87 ble det påpekt at målet var at undervisningen skulle stimulere til videreutvikling av det språket de kom til skolen med, og at et godt utviklet morsmål er en viktig forutsetning for allsidig og harmonisk utvikling. I tillegg kom det at utviklingen av morsmålet danner grunnlag for utvikling av norsk som andrespråk, og dermed for funksjonell tospråkighet³⁹. I L97 blir det i større grad vektlagt at opplæringen i morsmålet skal fremme tilegnelsen av norsk⁴⁰.

Thomas von Westen ideer på begynnelsen av 1700-tallet var helt klart påvirket av reformasjonen og av Luthers sterke understrekning av morsmålets betydning for forståelsen av kristendommen. Misjoneringen og undervisningen i Finnmark burde foregå på det språket som befolkningen snakket. Så mens norske barn skulle lære å lese ved hjelp av en dansk katekisme, fikk de samiske barna i 1728 en samisk katekisme. På 1800-tallet sto nasjonalismen sterkt, og vi fikk en viktig debatt om hvordan det norske skriftspråket skulle se ut. Samtidig påpekte Niels V. Stockfleth behovet for at undervisning av samene og kvenene burde skje på deres morsmål, og hans syn fikk støtte i departementet, i alléfall for en stund. Ringen er sluttet, i dag finner vi belegg i forskning som tilsier at barn bør få bruke morsmålet sitt i opplæringen. I Norge i dag får barn med minoritetsbakgrunn tilbud om morsmålsopplæring til de behersker norsk godt nok til å følge med i undervisninga på norsk⁴¹.

Mandag 1. mars 2004 kan man lese i Nationen en artikkel der de hevder at flere norske skoler nekter elever med minoritetsbakgrunn å snakke sitt eget språk på skolen. Organisasjon Mot Offentlig Diskriminering har fått flere meldinger om skoler som har et krav om at det bare skal snakkes norsk på skolen, som en del av sitt trivselsreglement⁴². Er vi på vei videre tilbake til 1880-årene da elevenes morsmål ikke skulle brukes mer ”end Forholdene gjøre uomgjængelig fornødent”⁴³?

Litteraturliste:

Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 1998: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Ad Notam Gyldendal.

Eriksen, Knut Einar og Einar Niemi 1981: *Den finske fare*. Universitetsforlaget.

Kieler, Laura 1879: *André fra Kautokejno*. København Nationale forfatteres forlag.

KUF 1977: *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og Utdanningsdepartementet og Aschehoug.

KUF 1987: *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og Utdanningsdepartementet og Aschehoug.

³⁷ Engen & Kulbrandstad 1998:163

³⁸ KUF 1998:9

³⁹ KUF 1987:181

⁴⁰ KUF 2001

⁴¹ UFD 1998

⁴² Hoffmann 2004

⁴³ Eriksen & Niemi 1981:53

- KUF 1998: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Det kongelige kirke-, og utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF 1998-99: *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, St meld nr 25 (1998-99).
<http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/stmeld> 17.02.04
- KUF 2001: *Læreplan for Morsmål for språklige minoriteter*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Leitre, Arild, Lundebj, Einar og Ingvald Torvik 1990: *Språket vårt før og nå*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hoffmann, Kristin 2004: "Får ikke bruke morsmålet", i *Nationen* 01.03.04.
- NOU 1985:14: *Samisk kultur og utdanning*. Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, Universitetsforlaget, 1985.
- NOU 2000:3: *Samisk lærerutdanning - mellom ulike kunnskapstradisjoner*. Utdannings- og Forskningsdepartementet <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/utredninger/NOU/> 17.02.04
- Otnes, Hildegunn og Bente Aamotsbakken 1999: *Tekst i tid og rom*. Det norske Samlaget, Oslo.
- Pryser, Tore 1985: *Norsk historie 1800-1870*, Det Norske Samlaget
- Ringvold, Kristin 1998: "Jødene etter 2. verdenskrig". Høgskolen i Vestfold. <http://www-lu.hive.no/krl/joder.html#intro> 17.02.04
- Robberstad, Hege 2000: "Norge: Det "humanitære unntaket"?" På *Flukt Tema* nr. 4/2000
http://www.nrc.no/Paa-flukt-tema/4_00/2.htm 22.01.04
- Torp, Arne og Lars S. Vikør 1996: *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Ad Notam Gyldendal, Bergen.
- Tvete, Baard 1955: *Skolebøker for samebarn i Norge fra Thomas von Westen til i dag*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo
- UFD 1998: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Venås, Kjell 1996: "Om Ivar Aasen i eit minneår". *Språknytt* 1/1996.

Fra Riss 1/03 s. 48-59

Riss er et magasin for studenter og ansatte ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, NTNU

Norsk som andrespråk i faghistorisk lys: Ideologi og praksis

Birte Hillestad, NTNU

Innleiing

Folk i verda flyttar. Det har aldri vore større folkevandringar enn i dag. Spesielt går straumen frå sør mot nord, og dette blir Noreg påverka av. I løpet av dei siste tretti åra har det norske samfunnet gått gjennom ei rekkje endringar. Ei av desse endringane er utviklinga frå å vere eit einsarta samfunn til å bli eit samfunn prega av kulturelt mangfald. Innvandrarbefolkninga talde ved inngangen til 2001 om lag 297 700 personar og utgjorde 6,6 % av heile befolkninga. 47 000 born har foreldre som begge har innvandra⁴⁴. Desse omveltingane har mellom anna skapt ei trong til å leggje til rette norskopplæringstilbodet for innvandrarar, flyktningar og asylsøkjjarar. Norskopplæringa har blitt sett på som eit av dei viktigaste midla for å integrere innvandrarane i det norske samfunnet, og skape reell likestilling i eit fleirkulturelt Noreg.

I denne artikkelen vil eg gi eit bilete av korleis norsk som andrespråk har utvikla seg som fagfelt. Først vil eg diskutere omgrepet faghistorie, og i grove trekk skissere utviklinga av norsk som andrespråk i Noreg. I hovuddelen, som eg har kalla "Ideologi og praksis sett i lys av faghistoria", vil eg drøfte korleis synet på språkopplæringa og kva som er god integrering har endra seg i Noreg frå 1950-talet og fram til i dag. Hovudtyngda vil liggje på utviklinga på 1990-talet, med læreplanen *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* i L97, *St. meld. nr. 25 Morsmålsopplæring i grunnskolen* (1998-99) og læreplanen *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter for videregående opplæring* frå 1994 (Dei to læreplanane vil eg herifrå referere til som L97 og R94). Ideologien avspeglar seg i læreplanar og rundskriv, som blir utarbeidde sentralt. Eg vil gå inn og sjå på korleis ideologien har forandra seg, og mellom anna diskutere om det er mogleg å setje måla i læreplanane ut i praksis.

Det let seg sjølvsagt ikkje gjere å gi ei utfyllande utgreiing om alt som har skjedd når det gjeld utviklinga av norsk som andrespråk i Noreg i ein artikkel som denne. Eg vil gå inn på heile fagfeltet *norsk som andrespråk*, men i hovuddelen blir det naturleg å leggje størst vekt på undervisninga. Her brukar eg ein allmenn kjent definisjon av norsk som andrespråk: Norsk som lærast i Noreg av personar som har eit anna morsmål (førstespråk) enn norsk. Eg vil prøve å gi ei framstilling av korleis undervisninga av innvandrarar og flyktningar i Noreg, og borna deira, har forandra seg. Kva for ideologi ligg bak organiseringa av språkopplæringa? Og samsvarar desse med den praktiske skolekvardagen?

Norsk som andrespråk - Hovudliner

Å skrive faghistorie i norskfaget generelt er eit relativt nytt fenomen. Leif Longum har teke opp spørsmålet om norskfaget si forskning og faghistorie i boka "Norsk som forsknings- og studiefag". Han etterlyser debatt innan den språkvitskaplege tradisjonen i Noreg, og hevdar at vi manglar diskusjon rundt den overgripande målsetjinga og eigenarten til faget. Dette kan òg i stor grad seiast å gjelde for norsk som andrespråk som fagfelt.

Kva er så faghistorie? Sjølve termen faghistorie er i følge Leif Longum eit tvitydig omgrep. Faghistorie kan stå både for eit eige fagområde, med rom for ulike tilnærmingar, og eit

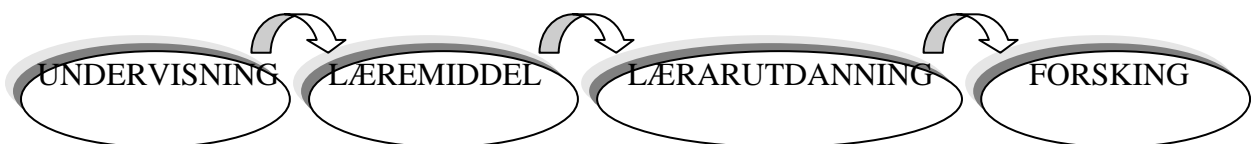
⁴⁴ Kjelde: Befolkningsstatistikk over innvandrarbefolkninga, 1. januar 2001 (Statistisk sentralbyrå).

samanfattande oversyn over eit fagfelt med etablerte sjangertrekk (Longum, 1989:30). Norsk som andrespråk, slik eg ser det, har gradvis vokse fram til å bli eit fagfelt i Noreg. Frå 1970 og fram til i dag har det skjedd ei institusjonalisering av norsk som andrespråk. Vi har hatt ei gryande utvikling med undervisningstilbod, lærebøker, universitets- og høgskoleutdanning for lærarar, eige tidsskrift, konferansar og forskning. Ei samanfattande oversikt over norsk som andrespråk, slik Longum definerer i faghistorias andre tyding, har vi derimot ikkje. Det vi har, er spreidde oversikter som vi finn som einskilde artiklar, eller kapittel i lærebøker i norsk som andrespråk, hovudfagsoppgåver og doktorgradsarbeide. Men desse er jo sjølvstg viktige i seg sjølve.

Fagområdet norsk som andrespråk har sine spede røter på 1950-talet, då private organisasjonar tilbød vaksne framandarbeidarar opplæring i norsk. Organisasjonar som *Oslo AOF* og *Studentenes Fri Undervisning* arrangerte språkkurs med varierende innhald og undervisningstimar som ikkje var tilgjengeleg for alle. På 1960-talet batt Noreg seg til internasjonale avtalar som gav innvandrarar rett til organisert språkopplæring, og i og med at det heldt fram med å strøyme arbeidssøkjande utlendingar til Noreg, måtte vi gjere noko med utdanningstilbodet.

På 1970-talet tok skolestyresmaktene til med å arrangere norskkurs for vaksne innvandrarar, og ei rekkje tiltak vart sette i gang for å organisere undervisninga. Den aukande innvandringa førte òg til at vi fekk mange born med innvandrarakgrunn i grunnskolen, og dei første læreplanane for elevar med anna morsmål enn norsk kom. På slutten av 1970-talet byrja òg den første lærarutdanninga for lærarar. Først kom ei halvårseining i migrasjonspedagogikk i gang, ved Oslo lærerhøgskole og seinare Hamar lærerhøgskole. Og på 1980-talet vart norsk som andrespråk etablert som semesteremne ved Universitetet i Oslo (Kulbrandstad, 1995:108). På 1980-talet kom det ut lærebøker til bruk i andrespråksundervisning, og dei første fagbøkene for lærarar som omhandla norsk som andrespråk kom: *Kan jeg få ordene dine, lærer?* (Hvenekilde og Ryen (red.)) og *Migrasjonspedagogikk* (Thor Ola Engen (red.)). Informasjonssenteret for språkundervisning utvikla ei norsk terskelnivåframstilling - ei framstilling av det språklege innhaldet i norsk, laga for vaksne innvandrarar som skal oppnå god kommunikativ dugleik. Interesse for forskning byrja og å melde seg i Noreg på slutten av 1970-talet. Lærarane følte at dei trong kunnskapar om andrespråkstileigning. Mange av forskarane var norsklærarar som underviste utlendingar i norsk. Ellen Andenæs og Anne Golden var dei første som leverte hovudoppgåve med forskning omkring andrespråkstileigning – *Norsk som fremmedspråk* (1980). Utover på 80-talet kom fleire hovudoppgåver med andrespråksforskning. 1980-talet var eit viktig tiår for fagutviklinga av norsk som andrespråk. Den viktigaste var kanskje at undervisninga i norsk som andrespråk har utvikla seg frå å vere eit privat tilbød til å bli eit offentleg tilbød. I løpet av skoleåret 1985-86 sto skoleverket for heile 86 % av opplæringa av vaksne innvandrarar (Norberg, 1994:20).

1990-talet førte med seg ei ytterlegare utvikling av norsk som andrespråk. På 1990-talet fekk vi ei rekkje nyvinningar når det gjaldt norsk som andrespråk, og eit ordskifte rundt emnet språkopplæring byrja. Dette vil eg gå nøye inn på i neste del. For å gi ei oppsummering av norsk som andrespråk si utvikling i Noreg, vil eg setje opp ein modell:



Utviklinga i Noreg har vore relativt lik utviklinga som den svenske andrespråkforskaren Hyltenstam skisserte for Sverige: først kom undervisninga i gang, deretter vart læremiddel utvikla, og utdanning for lærarar kom. Forsking kom til slutt (Hyltenstam, 1990). Dette er jo eit paradoks, men slik er det òg ofte innanfor andre vitenskapar. Utviklinga skjer så fort at forskingsmiljøa ikkje rekk å henge med.

Korleis vart utviklinga innanfor norsk som andrespråk slik som ho vart? Norsk som andrespråk er eit felt med røter i mange disiplinar. Og det er umogleg å gi ei faghistorisk framstilling av norsk som andrespråk utan å bringe inn element frå andre fagfelt. Faghistorie innanfor andrespråkstileigning byggjer mellom anna på læringsteori, språkvitskap og lingvistikk. Noko som er like viktig når ein skal sjå på utviklinga i Noreg, er å gå til skolehistoria. Ved å sjå på korleis utviklinga innafør skolehistoria har gått føre seg, kan vi finne nyttig kunnskap om korleis faget har vorte og blir utforma i praksis. Politiske og ideologiske interesser har spelt ei sentral rolle, og det er her vi kan finne bakgrunnen for mykje av dagens situasjon for fagfeltet norsk som andrespråk. I løpet av nokre tiår har det skjedd ei institusjonalisering av norsk som andrespråk i Noreg. Som vi har sett fekk vi først i gang undervisning, så kom læremiddel og lærarutdanning, og til slutt forskning. Kanskje er ei samla faghistorisk framstilling for norsk som andrespråk neste steg i utviklinga? Norsk som andrespråk er eit nytt fagfelt som gradvis har fått auka interesse. I det følgjande vil eg greie ut om skilnader i ideologi og praksis, og sjå det i lys av faghistorie i norsk som andrespråk.

Ideologi og praksis sett i lys av faghistoria

Mange spørsmål melder seg når ein skal sjå på forholdet mellom ideologi og praksis i norsk som andrespråk. Nokre sentrale, ut i frå min ståstad, er: Kva for ideologi ligg bak tankane om språkopplæring i Noreg? Og kva er praksisen når det gjeld undervisning i norsk som andrespråk? I oversynsdelen starta eg med norsk som andrespråk sine røter på 1950-talet. Utviklinga av ein ideologi byrja, slik eg ser det, med den aukande innvandringa på 1970-talet. Med ideologi forstår eg grunnleggjande tankar og idear som ligg bak undervisninga i norsk som andrespråk. Desse idéane finn vi i politikken og i samfunnet rundt oss generelt, og det var på 1970-talet ordskifte kring norsk som andrespråk byrja. Tankane om kva som til ei kvar tid er gjeldande når det dreier seg om undervisning, finn vi nedfelt i læreplanane, som i Noreg er sentralt utarbeida styringsdokument. I denne drøftinga er det i første rekkje ideologien slik den avspeglar seg i rundskriv og læreplanar for norsk som andrespråk som vil vere utgangspunktet mitt, og om denne let seg gjennomføre i praksis. Praksis definerer eg som skolekvardagen, og det lærarar og andrespråkselevar oppfattar som situasjonen i dag. Eg vil drøfte korleis dette forholdet har endra seg frå 1970 og fram til i dag, og leggje hovudvekt på situasjonen på 1990-talet og L97- og R94-planen sin ideologi, samt morsmålsundervisning.

1970-talet og ”prinsippet om integrering”

Språkkursa på 1950-talet hadde varierende innhald og var ikkje tilgjengelege for alle. Hovudsiktemålet med desse kursa var at arbeidarane skulle tileigne seg tilstrekkelege kunnskapar i norsk for å greie seg i kvardagen. På 1960-talet fekk vi ei vending frå dei uorganiserte, frivillige tilboda på 50-talet mot eit gradvis meir offentleg undervisningstilbod med statleg styring. For frå hausten 1970 tok *Folketrygden* til med å refundera 150-timars språkkurs til utanlandske arbeidstakarar. Det var tre kurssteg, kvart på to doble veketimar i 12 veker. Kriteria var at kursa måtte ha åtte deltakarar og 75 % oppmøte (Norberg, 1994:11).

I 1975 fekk vi innvandringsstopp. Siktemålet med innvandringsstoppen var å leggje betre til rette for dei innvandarane som allereie var i landet. *Danielsen-utvalet* laga ei utgreiing om innvandringspolitikken, og det vart fatta vedtak om at alle vaksne innvandarar skulle ha rett

til 240 timar norsk med samfunnskunnskap – den såkalla *240-timars-ordninga*. I St. meld. nr. 39 (1973-74) finn vi tankar om språkopplæringa på 1970-talet. Utvalet greidde ut om kva omgrepa assimilering og integrering innebar. Assimilering var at ein utlending vart mest mogleg lik ein nordmann, integrering var i følgje utvalet ei ”langt svakare form for innlemming i samfunnet”. Det viktigaste med denne stortingsmeldinga var å vise at kurstilboda skulle vere like for alle. Hovudvekta vart lagt på at utlendingar sjølv skulle få velje kor stor grad av tilknytning dei ville ha til Noreg. Dette vart på slutten av 70-talet omtala som ”prinsippet om integrering”. Skolestyresmaktene tok til med å arrangere norskkurs, og alle hadde krav på eit likt tilbod når det gjaldt opplæring.

På 1970-talet byrja òg behovet for organisering av tilbodet for borna til innvandrarane å melde seg. Vi fekk *Mønsterplanen* for grunnskolen, M74. Her var det ein eigen fagplan i *Norsk som fremmedspråk*. Planen var meint først og fremst for samiske elevar, men òg for ”barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere.” (M74: 72). På 1970-talet var denne gruppa med barn nokså lita, men ho vaks fort. Læremiddel trongst, og mange lærarar var aktive med å utarbeide kontrastive grammatikkar. På slutten av 1970-talet vart det sett ned eit utval som skulle drøfte læremidla si stilling. Utvalet skulle lage ei slags førstehjelp for lærarar i norsk som andrespråk.

1980-talet

I *Mønsterplan for grunnskolen* (M87) vart det for første gong utforma spesifikke målsetjingar for opplæringa av språklege minoritetar i grunnskolen. Dette var eit steg vidare, og førte til sterkare styring. Vi fekk fagplanar for morsmål og norsk som andrespråk for språklege minoritetar. I M87 blir det lagt vekt på at borna skal få utvikle både morsmålet og norsk, slik at dei kan bli funksjonelt tospråklege. Barna må få utvikle morsmålet sitt tidleg i skoletida, og tileigne seg skolen sitt lærestoff gjennom morsmålet inntil dei kan få tilfredsstillande utbytte av opplæringa på norsk. Det var i M87 at denne elevgruppa fekk det namnet ho har i dag, nemleg ”elevar frå språklege minoritetar”. Ein føresetnad for M87, var at den einskilde lærestaden skulle utvikle ein lokal læreplan. M87 la stor vekt på det lokale lærestoffet. I tillegg til det, hadde M87 relativt frie rammer. Dette gjorde at mange lærarar var misfornøgde med planen, og at planlegging av ein ny læreplan kom i gang.

Når det gjeld vaksenopplæringa vart 240-timarsordninga frå syttitalet i løpet av 1984 utvida til å gjelde alle med gyldig opphaldsrett i Noreg. I 1988 kom ny rammeplan for 500 timar norsk med samfunnskunnskap for framandspråklege vaksne, og det vart gitt middel til skoloring av lærarar. Frå 1986-89 kom det 22 000 asylsøkjjarar, og utgiftene til språkopplæring auka frå 40 mill. til 219 mill. (Norberg, 1994:28). Det fant stad ei enorm oppvurdering av norskopplæringa si rolle, og midla auka.

På 1970-talet var det inga forskingsaktivitet omkring andrespråkstileigning i Noreg, men utover 1980-talet byrja derimot interessa å vakne. Lærarane som underviste i norsk som andrespråk følte at dei trong kunnskapar om andrespråkstileigning. Som nemnt hadde mange av forskarane bakgrunn frå undervisning i norsk. Dei hadde ein praktisk motivasjon for forskinga, og tok med seg røymsler frå undervisninga som dei bygde forskinga på. På 80-talet vart det levert omkring seksten hovudoppgåver som kan reknast for andrespråkforskning. Dette var viktig forskning, sjølv om det nok var mykje som sto att.

I Amerika er det gjerne slutten av 1960-åra som, av dei fleste språkforskarar, blir omtala som starten på andrespråkforskinga. På denne tida skjedde ei interessedreining frå fokus på undervisningsprosessen til sjølv tileigninga av andrespråket. Tidlegare hadde ein lagt mest vekt på kontrastive grammatikkar, og så på skilnader mellom språk som den viktigaste kjelda

til å finne ut kva som ville valde innlærarane problem. No var det sjølve innlærarspråket som vart sett i høgsetet. Den same utviklinga kan òg seiast å ha vore for Noreg, om enn på eit seinare stadium; frå vekt på kontrastive grammatikkar på slutten av 70-talet, til ei vending mot studium av språkinnlærarane. Dei fleste hovudoppgåvene på 80-talet var nettopp studium av elevspråk.

1990-talet

På 90-talet fekk vi mange viktige reformer innan utdanning. I 1993 fekk vi ein overordna læreplan; *Den generelle læreplanen*. Han gjaldt for grunnskole, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring, og kom i september 1993. Planen er sjølve grunnlaget for organisering og innhald i skolen, verdigrunnlag og menneskesyn. Med Reform 94 fekk alle mellom 16 og 19 år rett til vidaregåande opplæring. Denne retten gjaldt òg for framandspråklege elevar som hadde gyldig opphaldsrett i Noreg. Vi fekk nye læreplanar i alle fag i den vidaregåande skolen. I 1998 fekk vi ny opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar. Denne planen er delt inn i eit A-løp og eit B-løp. A-løpet er for deltakarar med god skolebakgrunn, og B-løpet er for deltakarar med liten eller ingen skolebakgrunn. Begge løpa er modulbaserte, og deltakarane kan velje løp sjølve, ut i frå motivasjon. Dette var viktig reint taktisk, og gjorde det mogleg å trekkje ulike grupper med.

Lærebøker og utdanning for lærarar byrja som vi såg på 1980-talet. På 1990-talet har nye læremiddel i norsk blitt utvikla, td. har den auka bruken av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) ført til utvikling av dataprogram både i grammatikk og uttale. Nytt frå 90-talet er at lærarar som underviser elevar frå språklege minoritetar helst skal ha formell utdanning i norsk som andrespråk. Mange av forskarane som skreiv hovudfagsoppgåver på 1980-talet har på 1990-talet levert doktorgradsarbeide, noko som har ført til ytterlegare framskritt for forskinga i Noreg.

Det viktigaste når det gjeld grunnskolen var at den med L97 vart utvida til ti år, og vi fekk ny overordna læreplan for grunnskolen, vidaregåande opplæring og vaksenopplæring, som erstatta plana frå 1993. Vi fekk ny læreplan i *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*, og eiga byrjaropplæring i norsk for elevar som kjem til landet i løpet av skolealderen. Morsmålsundervisning vart sett som ei fanesak, og det vart vist til internasjonal forskning ikring andrespråkstileigning. I vidaregåande skole var læreplanen i norsk som andrespråk som Reform 94 førte med seg det viktigaste. I det følgjande vil eg sjå på ideologi og praksis i grunnskolen og den vidaregåande skolen, og tek utgangspunkt i *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* i L97, *St. meld. nr. 25 Morsmålsopplæring i grunnskolen* (1998-99) og *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter for videregående opplæring* frå 1994.

Norsk som andrespråk for språklige minoriteter (L97)

Denne læreplanen kom først i 1998, men er del av L97. I utgangspunktet hadde ein tenkt at alle elevar skulle følgje morsmålsplanen i norsk, men etter press frå ei rekke hald, vart altså ein eigen plan for minoritetselevar utarbeida. *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* er eit tilbod til elevar med anna morsmål enn norsk, samisk, dansk eller svensk. Minoritetselevar kan i samråd med foreldre og sakkyndig institusjon velje om dei vil følgje denne læreplanen, eller om dei vil følgje læreplanen i norsk. Kva tankar ligg bak ei eiga læreplan for norsk som andrespråk i grunnskolen?

Læreplanen i norsk som andrespråk er, som morsmålsplanen i norsk, delt inn i mål og hovudmoment etter grunnskolen sine tre trinn; småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. På kvart trinn er norskfaget delt inn i fire hovudområder: lytte og tale, lese

og skrive, kunnskap om språk og kultur og kunnskap om eiga språklæring. Kva er så særskild med *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* i L97? Finn vi ein særleg ideologisk basis for denne læreplanen? Læreplanen legg vekt på at elevane skal "utvikle solide ferdigheter i norsk som grunnlag for vidare opplæring, arbeid og aktiv samfunnsdeltakelse." (L97:8). Planen i norsk som andrespråk har dei same siktemåla som dei andre språkfaga i L97 – språkopplæringa sitt mål er sosialisering, danning og utvikling av medvit omkring språk og kultur. Det som skil denne planen frå morsmålsplanen i norsk er at han legg vekt på at elevane skal gjere nytte av og bruke sine røymsler som språkleg minoritet i det norske fellesskapet. Elevane skal kunne utnytte at dei veks opp med kjennskap til to ulike kulturar og språk, og innhaldet i opplæringa skal vidare "bidra til å ta vare på elevanes egen kultur og erfaringar som minoritet i Noreg" (L97:9).

I læreplanen er det difor teke med eigne punkt under *Kunnskap om språk og kultur* og *Kunnskap om egen språklæring* om deira utvikling som minoritetslevar. Men det er først frå 7. klassetrinn og oppover at det blir uttrykt eksplisitt at elevane skal samtale om og reflektere over sin tospråklege utvikling, under punkta *Kunnskap om egen språklæring*. For 7. klassetrinn uttrykkast det at: "Elevane skal bli bevisste på sin egen tospråklige utvikling og kunne bruke sine kunnskaper til å reflektere over sin egen språklige situasjon" (L97:22). I 10. klasse skal elevane "samtale om det å være to- eller flerspråklig og om hvilken betydning språkene kan få for den enkelte i framtiden" (L97:27). Vi ser at læreplanen legg stor vekt på at elevane utviklar medvit omkring sin tospråklege situasjon. I tillegg til det, er det å bli kjent med referanserammene for forståing som har prega den norske kulturen, sentralt i ideologien til denne planen. Medan M87 la stor vekt på det lokale lærestoffet, er dette tona ned i L97. Det lokale lærestoffet er i L97 stort sett lagt til småskoletrinnet, og vi har i staden fått ei oppvurdering av det nasjonale lærestoffet.

Som vi såg fekk vi læreplan i norsk som andrespråk for første gang i M87. Norsk som andrespråk for språklege minoritetar i L97 erstatta Mønsterplana frå 1987 (M87). Ei læreplan er som kjend eit styringsdokument for kva som skal gå føre seg i undervisninga. På 1980-talet var det stort ordskifte om den rådande læreplanen M87. Frå mange hald vart planen kritisert for å vere diffus og sprikande. Mange syntest planen gav altfor stor fridom med omsyn til utveljing av stoff. Dette resulterte i at L97 vart utarbeida. Men korleis har det gått etter L97 vart innført? Har lærarane sin arbeidssituasjon vorte betre?

Elevane som følgjer denne læreplanen, kan gå i eigne klassar eller vere integrerte i klassar som nyttar morsmålsplanen i norsk. Elevane kan kome til undervisninga med svært forskjellige bakgrunnskunnskapar i norsk. Nokon kan ha gode kunnskapar, mens andre nettopp kan ha lært sine første ord. Dette gjer sjølvstund at lærarar står ovanfor store utfordringar i skolekvardagen. Der elevane er integrerte i vanlege klassar, må lærarane ta omsyn til to forskjellige læreplanar, og der læreplanane skil veg, leggje til rette for to ulike løp i undervisninga. Differensieringsbehovet kan vere stort innafor gruppa, og det kan vere vanskeleg å organisere undervisninga. På einsskilte skolar har dei løyst delar av problemet ved å opprette eigne klassar med dei som følgjer andrespråksplanen. Kva som er det mest føremålstenlege, er sjølvstund ei diskusjonssak. Den generelle delen av L97 legg stor vekt på eleven si rolle i undervisninga, og det blir vektlagt at alle elevane til ei kvar tid ikkje treng å halde på med det same. Den generelle delen av L97 opnar med andre ord for ei meir differensiert undervisning. Dette må kunne seiast å vere ein sentral del av den skolepolitiske ideologien.

Læreplanen seier òg at opplæringa i norsk som andrespråk må sjåast i samanheng med opplæringa i morsmål for språklege minoritetar, og uttrykker at læreplana er utforma slik at lese- og skriveopplæringa kan vere på morsmålet først. Lærarane i morsmål og norsk må "samarbeide om innhold, tilrettelegging og progresjon i opplæringa" (L97:10). Er dette ein realitet i skolekvardagen? Eg vil vidare drøfte morsmålsopplæringa.

St. meld. nr. 25 Morsmålsopplæring i grunnskolen (1998-99)

Som eg har nemnde hadde vi fagplan i morsmål allereie med M87. Eit av siktemåla med M87 var at elevane skulle få utvikle både morsmålet og norsk slik at dei vart funksjonelt tospråklege. På 1990-talet har vi fått ei styrka tru på morsmålet si rolle. Forsking har ført til oppvurdering av morsmålsopplæring, og erfaringar frå Noreg viser at "det synes å vere sammenheng mellom ferdigheter i morsmålet og ferdigheter i norsk" (St. meld. nr. 25:25).

I *Læreplan i norsk som andrespråk i grunnskolen (L97)* blir det leggje stor vekt på at elevane skal utvikle medvit om sin tospråklege situasjon. Den opnar dessutan for morsmålsundervisning i dei første skoleåra. St. meld. nr. 25 seier at morsmålsopplæringa vil vere størst dei fire første åra i grunnskolen, men at tilbodet kan strekke seg over dei sju første skoleåra (St. meld. nr. 25:8).

Mange har uttalt seg om morsmålet si overgripande rolle for utviklinga av minoritetselevar. Lars Anders Kulbrandstad hevdar liketil at om ein tek bort undervisninga i morsmålet, seier ein farvel til prinsippet om integrering i det norske samfunnet. Han samanliknar ein slik situasjon med tvangsassimileringa av det samiske folket (Norsk Skoleblad 14/1990:28). Morsmålet spelar ei grunnleggjande rolle for den intellektuelle og emosjonelle utviklinga til borna. Forskarar har dessutan vist at om ein manglar grunnkunnskap om morsmålet kan det å tileigne seg eit anna språk bli vanskeleg. Barnet kan risikere å dette mellom to stolar og ikkje lære seg nokon av språka skikkeleg. Det er i alle fall ikkje intensjonen.

Korleis er det med morsmålsundervisning i praksis? Er opplæring i morsmålet ein realitet for grunnskoleelevar i Noreg? I teorien har 1990-talet ført med seg ei oppvurdering av morsmålet si rolle, men i realiteten er det ikkje mykje middel som blir brukt til morsmålsopplæring. Å leggje til rette for morsmålsopplæringa er kommunen si oppgåve, og det er ein realitet at morsmålsundervisninga i mange kommunar har blitt ein salderingspost på budsjetta. Tilstandsrapportar frå statlege utdanningskontor viser at det er vanskeleg å leggje til rette for morsmålsundervisning – mange skolar har elevar med forskjellig språkbakgrunn, og særleg i små kommunar kan det vere vanskelig å danne elevgrupper med same språklege bakgrunn. Å skaffe kvalifiserte morsmålslærarar er eit anna problem (St. meld. nr. 25:12). I Oslo ser vi til dømes at talet på tospråklege klassar vart reduserte frå seksti i 1983 til fire i 1990 (Norsk Skoleblad 13/1990:29). Ein kraftig reduksjon, og kanskje avspeglar dette at det ikkje er samanheng mellom det ein kan kalle ein læringsideologi og det som skjer i den praktiske skolekvardagen. I ei tid kor talet på utlendingar har auka kraftig, seier det seg sjølv at tilbodet blir dårlegare. Lærarar får større utfordringar med å leggje til rette for norskundervisning i klassar med elevar som har så ulik bakgrunn og behov, og mange av lærarane har heller ikkje tilleggsutdanning i å undervise elevar som kjem frå andre land. Gapet mellom det ein ønskjer og det ein gjer, er stort. Vi må òg hugse på at dette påverkar motivasjonen til elevane. Eit tilbod som ikkje fungerer skapar kanskje taparar. Det er ingen tent med, aller minst elevane sjølve.

Morsmålsundervisninga har vorte viktig i grunnskolen, men er lite drøfta i vaksenopplæringa, noko som er rart. Undervisning i morsmålet burde, etter kva forkinga har funne ut, vore like

viktig for t.d. vaksne analfabetar. Her kjem kanskje dei norske tankane om språklæring fram: jo før utlendingane lærer norsk, jo betre. Tankane om kva middel som er mest nyttig, blir skyvd i bakgrunnen for ein raskare ”integrering” i vanlege klasser. Debatten ikring tospråkleg undervisning i Noreg har tradisjonelt dreidd seg om korleis minoritetsborna fortast råd kan tileigne seg majoritetssamfunnet sitt språk. Økonomiske og politiske faktorar har stått sterkare enn elevane si allmennutdanning og identitetsutvikling.

Eit framsteg er at det har vorte lagt større vekt på forskingsresultat. Noreg har innsett at det er viktig å følgje med i utviklinga, og i St. meld. nr. 25 blir det mellom anna vist til forskning frå Sverige, Danmark, England og Nederland. I desse landa har det òg vore ordskifte rundt kva som er det beste opplæringstilbodet for språklege minoritetar, og her kan vi finne nyttig kunnskap å ta med oss på vegen. Ytterlegare forskning kring andrespråkstileigning i Noreg vil sjølvsteg spele ei avgjerande rolle for korleis opplæringstilbodet blir utforma vidare.

Eit anna viktig steg vidare var læreplanen ”Tilvalg morsmål fordypning” for ungdomstrinnet, som kom skoleåret 2001-2002. Denne planen gjer det mogleg for elevar frå språklege minoritetar å velje opplæring i morsmålet framfor eit nytt framandspråk i 8.-10. klasse på ungdomsskolen. Ideologisk finn vi mykje av grunntankane som vi finn i Læreplana i morsmål for språklege minoritetar for 1.-7. klasse. Opplæringa skal bidra til å styrke elevane sitt sjølvbilde, og ivareta det at elevane veks opp som del av ein minoritetskultur. I St. meld. nr. 25 uttrykkast det: ”Der det er praktisk mulig, bør morsmålet gis som tilvalgsfag på ungdomstrinnet” (St. meld. nr. 25:8). Korleis gjennomføringa av dette tilbodet blir, gjenstår å sjå.

Norsk som andrespråk for språklige minoriteter for vidaregåande opplæring (1994)

Denne planen er, som L97-planen, for elevar som har eit anna morsmål enn norsk, samisk, dansk eller svensk. Det blir lagt stor vekt på at elevane sjølve har rett til å velje fagplan (R94:2). Norskfaget skal vere eit allmenndannande og haldningsskapande fag, og som i læreplanen for grunnskolen blir det lagt vekt på å skape eit grunnlag for vidare studium og yrkesliv.

Alle studieretningar i vidaregåande skole har den same læreplanen. Han er delt i fire modular som er delt over tre år. Modul 1 og 2 er felles for alle studieretningar. I yrkesfaglege studieretningar tek ein Modul 1 normalt på grunnkurset, og Modul 2 på vidaregåande kurs 1. I dei andre studieretningane tek ein begge desse modulane på grunnkurset. Modul 3 og 4 tek ein normalt på vidaregåande kurs 1 og vidaregåande kurs 2, og samla utgjer desse modulane generell studiekompetanse.

Læreplanen har mykje til felles med Læreplanen i norsk. Med denne planen blir det til og med obligatorisk med fordjupningsemne. I Modul 4 finn vi eit punkt som uttrykkjer at: ”Elevene skal – ha kunnskap om de språklige minoritetenes språksituasjon i Norge.” (R94:14). I det store og heile er læreplanen delt inn i mål og hovudmoment slik vi ser det i Læreplanen for norsk. Sentralt for begge planane er at dei legg stor vekt på vurdering. Vurderingens formål er å vurdere og motivere eleven, men òg å informere samfunnet, arbeidslivet og høgare undervisningsinstitusjonar om kva slags kompetanse eleven har oppnådd (R94:16).

Å ha minoritetslevar i ein ordinær klasse kan, som eg har vore inne på, vere ei stor utfordring, anten det er grunnskole eller vidaregåande skole vi snakkar om. Elevane frå språklege minoritetar er ikkje ei homogen gruppe, og det er stor variasjon i kor gode kunnskapar elevane har i norsk når dei byrjar. Å utvikle andrespråket så det fungerer tilfredsstillande som reiskap for innlæring av kunnskap kan ta lang tid. Lærarar står ovanfor

store utfordringar når det gjeld organiseringa av undervisninga, forskjellige målgrupper og institusjonelle rammer. Ei viktig sak er: Blir måla i læreplanane nådd? Dette er det sjølvsagt uråd å svare på i ein slik artikkel som dette. Det vil ta for mykje plass samt trekke inn for mange faktorar sjølv om dei er veldig interessante. Det vi generelt likevel kan seie er at R94 og L97 legg vekt på vurdering. Det er altså slik at kvar einskild skole vurderer eleven ved å setje karakter eller ein form for kommentar knytt til måloppnåing. Når dette er sagt er det sjølvsagt viktig med ei vurdering, slik at samfunnet kan sikre ein nasjonal standard i opplæringa og sikre eit godt og likeverdig opplæringstilbod for alle.

I denne samanhengen er einskapsskolen viktig. Han har stått sterkt i lang tid, og er òg sentral i denne nye situasjonen. Eit viktig prinsipp i einskapsskolen er lik rett for alle til ei likeverdig utdanning. Dette gjeld både grunnskolen og den vidaregåande skolen. Hovudtanken bak einskapsskolen er likeverd, og som vi såg i Stortingsmelding 39 (1973/74) var det viktigaste på 1970-talet at alle hadde krav på eit likt tilbod når det gjaldt opplæring. På 1990-talet har dette endra seg. Ein har kome så langt at ein har innsett at opplæringstilboda ikkje kan vere like for alle for at dei skal vere likeverdige - snarare tvert imot.

Politikk og språk

Det meste i verda er politikk. Og språkpolitikken har gjennom dei siste hundreåra vore eit tema som har vakt debatt i Noreg. Ordskiftet går heilt tilbake til Ivar Aasens og Knud Knudsens dagar. Vi skal la den striden liggje her. Reint språkpolitisk kan vi nok seie at det som har vore eit av fleire sentrale tema sidan 1970-talet er om innvandarane skal eller må tilpasse seg den norske språkdrakta. I dette spørsmålet har det vore ulike syn, og politikarane har vore sentrale aktørar i debatten. Det er Stortinget som er det øvste organ i språkspørsmål, og der skal, om ein kan våge å seie det, fasiten vere. Om han er det er meir usikkert. Stortingsparti har ivrig deltatt i debatten kring opplæring i norsk for framandspråklege. Politikarane legg på sett og vis grunnlaget for den politiske språkideologien som skal utgjere den skolepolitiske, og blir dermed viktige aktørar. Det er eit tett band mellom ideologiane, sjølv om forskings- og skolemiljø kan foreta frie val innanfor relativt vide rammer. Slik har det i alle fall vore.

På 1980-talet var Fremskrittspartiet det einaste partiet som stilte krav om at alle innvandararar som kom til Noreg måtte kunne snakke og skrive norsk. Dette blei klart formidla av den karismatiske leiaren Carl I. Hagen. Men karisma og talemåte til tross, noko gjennomslag fekk ikkje Hagen og Fremskrittspartiet. Dei andre partia var ikkje samde. Dei ville ha meir valfridom. Innvandarane skulle sjølv ta initiativ, og staten skulle ikkje presse dei – Venstresida representert ved Arbeidarpartiet og SV hadde denne tankegangen grunnfestet. Vi kan seie at hovudtankane bak språkopolplæringa var at innvandarane sjølve skulle få velje kor stor grad av integrering dei ville ha til det norske samfunnet. I dag ser vi ei dreining bort i frå desse tankane. Ein annan, la oss seie, ideologi er kanskje på veg!

Hendingar i innvandarmiljøet - gjengkriminalitet, tvangsekteskap, æresdrap - har skapt eit anna klima. Meir integrering må til, har omkvedet vore den siste tida. Vi kan seie at Fremskrittspartiets tankar har vunne frem. Men nokon endelig siger har dei ikkje fått. Likevel har politikarar frå andre parti støtta taleflommen til Hagen. Dette har òg prega debatten om innvandarane må lære seg norsk eller ikkje. Fleire politikarar har opent støtta Hagen, og sagt at dei er samde i at det bør bli ei obligatorisk norskopolplæring for innvandararar. Det gjenstår å sjå om dette vil skje i praksis. Men kanskje varslar det nye tider for norsk som andrespråk. Er det eit ideologisk sceneskifte vi er vitne til eller er det berre nok eit populistisk spel for galleriet?

Konklusjon

I denne artikkelen har eg prøvd å gi ei oversikt over fagfeltet norsk som andrespråk. Hovudvekta har vore lagt på ideologi og praksis i undervisning i norsk som andrespråk. Frå 1970-talet til i dag har vi sett at det offentlege si rolle har blitt heilt avgjerande. Skolestyresmaktene legg rammene for korleis språkopplæringa skal organiserast og kva for faglege og pedagogiske mål som skal settast i sentrum. Dette er ei utvikling det har vore semde om.

På 1990-talet skjedde det mykje som var viktig rent faghistorisk. Til dømes blei nye læremiddel utvikla, både i form av bøker og IKT. Forsking blei eit prioritert område. Og sjølv sagt skal vi ikkje gløyme dei nye læreplanane som kom – R94 og L97. Dette må karakteriserast som ei positiv utvikling. Berre det at det blir skapt diskusjon rundt emnet spelar ei stor rolle for fagutviklinga innan feltet.

I skolekvardagen er lærarar og elevar avhengige av politikarane. Dette har samanheng med fleire ting, til dømes ressursar, økonomi og det vi kallar den skolepolitiske ideologien. Som vi har sett så har 1990-talet ført med seg ein brei diskusjon om i kor stor grad og med kva for middel innvandarane skal tilpasse seg det norske språket. I dag står Fremskrittspartiets line sterkt, men det er ikkje dermed sagt at det er den som vil vinne fram.

Korleis skal vi møte framtida? Kanskje må politikarane sette seg ned for å stake ut den ideologiske kursen vidare basert på råd frå forskarmiljø og ikkje føre ein politikk etter populistiske innfall basert på enkeltsaker i media. Det må òg vere slik at politikarane sine intensjonar blir følgt opp av økonomiske middel. Kanskje er det nødvendig å få til eit betre samarbeid mellom politikarane, skolane, forskarmiljø samt trekkje innvandarane sjølve meir inn i debatten. I år 2000 hadde vi i Oslo 158 forskjellige nasjonalitetar representerte, vi er dermed ikkje dårlegare enn New York! I Oslo skolen har 30 % av elevane framandspråkleg bakgrunn – ganske likt USAs største innvandringsbyar (Truls Lie i Morgenbladet, 17.03.00). Å få med innvandarane sjølve er avgjerande. Innvandarane bør få ei større moglegheit til å bli høyrte i saker som gjeld for dei. Det er tross alt dei som skal lære seg eit nytt språk, og det er dei som skal vere motiverte. I framtida bør det kanskje bli meir samsvar mellom ideologi og praksis, slik at ikkje gapet mellom honnørord, mål og tildelte ressursar blir for stort.

Litteraturliste

- Hyltenstam, Kenneth (1990): "Svenska som andrespråk – forskning och undervisning". I: Nettelbladt, Ulrika og Gisela Håkansson (red.) *Samtal och språkundervisning. Studier til Lennart Gustavsson minne*. Linköping Studies in Art and Science. Universitetet i Linköping.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): *Læreplan for videregående opplæring. Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Felles allment fag alle studieretninger* (http://www.aglo.no/Laerplan/Norsk_2sp.html).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001): *Morsmål for språklige minoriteter* (<http://skolenettet.ls.no/imaker?id=23451>).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter* i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1988): *St. meld. nr. 25 (1998-99): Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *St. meld. nr. 39 (1973-1974): Om innvandringspolitikken*. Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- Kulbrandstad, L.I. (1998): "Andrespråksforskning- en oversikt". I: Kulbrandstad og Øygarden (red.); *Peilepunkter*. Oplandske Forlag.
- Longum, Leif (1989): *Norsk som forsknings- og studiefag. Historiske perspektiver – aktuelle utfordringer*. Lillehammer: LNU Cappelen.
- M74: *Mønsterplan for grunnskolen 1974*. Oslo: Aschehoug.
- M87: *Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Aschehoug.
- Morgenbladet 17.03.00; Artikkel av Truls Lie.
- Norberg, Perly Folstad (1994): *Kvalifisere for Norge. Norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne 1970-1993*". Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Trondheim: Tapir Trykk.
- Norsk Skoleblad 13/1990, 14/1990.

E-mail dialog: Et prøve-læringsprogram i norsk som fremmedspråktilegnelse

Harald Nilsen

Artikkelen „E-mail dialog: Et prøve-læringsprogram i norsk som fremmedspråktilegnelse” bygger på innlegg holdt i Reykjavik, mai 2001, på konferansen *Nordiske språk som annet-/fremmedspråk*, underkategori:

Annet- og fremmedspråkpedagogikk.

SAMMENDRAG

Artikkelen presenterer ”funn” som er gjort i næranalyse av materiale fra et prøve-læringsprogram der russiske studenter bosatt i Norge korresponderte med norske studenter via e-mail over en periode på 3-4 måneder. Formålet med denne typen dyadisk-dialogiske språkpraksis var å utvikle de russiske studentenes språkferdigheter i en annen kontekst enn ordinær klasseromsundervisning. Den tydeligst definerte kontrakt i dialogen var at den mest norskspråk-kompetente i hvert av sine svarbrev skulle kommentere et (formal) språklig aspekt hos sin brevvann. Implisitt i dette ligger den norskspråklige sin rolle å være språk-”supporter”. Andre spilleregler var at ”tonen” i brevvekslingen skulle være uformell, m.a.o. mest mulig lik den i privat brevskrivning.

De beskrivbare resultatene som presenteres i artikkelen bygger på næranalyse av brev mellom russisk student, Dimitri, og norsk student, Kristin, i alt ca. 30 brev i tidsrommet oktober – desember. Analysefunn fra korrespondansen oppsummeres i kategoriene:

(1) dialogpartnernes felles forhandlingsrom, (2) rollerelasjoner inndelt i 2a: norskspråklig i supporter- og kontrollrolle, 2b: fremmedspråklig i submissiv rolle, og 2c: fremmedspråklig i styrende rolle, (3) relevans/ikke-relevans i ”supporters” svarbrev. Artikkelen har til sist oppsummering og sluttrefleksjon.

OM NÆRANALYSE

Implisitt i analyse av innholdet i brevene fra e-mailkorrespondansen ligger følgende: Tekstene – tilnærmet personlig brevveksling - inneholder et forråd av signal som sier noe om relasjonen mellom de kommuniserende parter. Slike signal kan hentes ut gjennom det kommunikanter skriver om, måten de uttrykker seg på, og hvordan det den ene skriver interagerer med det den andre skriver i den over tid løpende korrespondansen.

OM SPRÅKKOMPETANSE

Da de russiske studentene gikk inn i prøveopplegget, hadde de allerede tilegnet seg relativt gode ferdigheter i norsk skriftlig slik brevene dokumenterer. En må anta at de har sett på norsk som et språk som må/bør læres (konvensjonalisert motivasjon), men at de også har erfart et nytt språk som et potensial, et ”verktøy” til å mestre sin (nye) sosiale virkelighet (sosialt basert motivasjon). Språkkompetansen kan derfor relateres både til kunnskap om språkssystemet og ferdighet i å bruke språket i ulike kontekster. Det jeg ikke kjenner til, men som ville være relevant kunnskap for tolkning av brevmaterialet, er om brevpartnerne i utgangspunktet hadde en felles forståelse av hva som skulle være innholdet i inter-relasjonen, dvs. om det var etablert en intersubjektiv forståelse av oppleggets funksjon? For eksempel om primærmål var å lære det fremmede språket som system, eller å lære det som verktøy til å takle viktige sider ved virkeligheten? Dette er to aspekt som selvsagt kan være høyst forenlige og utfylle hverandre, men det kan også hende at fokus på det ene reverserer ferdighet i det andre.

LESE-GUIDING

I det følgende eksemplifiseres korte sekvenser fra brevvekslingen. Sekvensene er slike jeg har vurdert som signifikante i forhold til kategoriene nevnt i (1), (2) og (3) i sammendraget ovenfor. Sekvensene gjengis i den rekkefølgen de står i den fortløpende brevvekslingen. Bak eksemplene står tallmarkeringene (1), (2) eller (3). Dette er hjelpefunksjon til leserne av artikkelen for å vise hvilke av samhandlingsaspektene (1), (2) eller (3) eksemplene representerer. Noen eksempler representerer mer enn en kategori. Direkte sitat er satt i kursiv, og mine kommentarer i parentes.

Symbol: K1, K2 osv. står for Kristins fortløpende brev til Dimitri, og D1, D2 osv. står for Dimitris brev til Kristin.

- **K1:** *Litt om meg selv.* (K.innleder korrespondansen og presenterer seg selv) (1)
[...]
Det er mye å skrive om. Jeg får spare litt til de kommende brevene. Husk å spørre meg om ting jeg skriver som du ikke forstår. (1 og 2a)
- **D1:** *Som du vet jeg heter Dimitri* (D. presenterer seg videre). (1)
[...]
Det er ganske stort problem for meg å finne tema av brevene mine. Kan jeg få be deg å spørre av noen. (2b)
- **K2:** *Jeg er utrolig imponert over hvor godt du skriver norsk. Jeg tror det kan bli vanskelig for meg å rette på det du skriver.* (2a og 3)
[...]
Dagens språktips: (her guider K. om noe som angår verbets tider) (2a)
- D2:** *Så du spurte meg å fortelle litt om hjemlandet mitt og det kan jeg godt.* (1)
PS:jeg vil gjerne takke deg for du har rettet mine feil. Det er så snille av deg. (2b)
- K3:** *Det er fint at du forstår rettelsene mine. Spør om det er noe du lurer på.* (1 og 2a)

Dagens språktips: (om betydningsnyanser i verb, og noe om syntaks) (2a)
- D3:** *Du spurte meg hvordan min egen situasjon vil være når er jeg ferdig med å studere.* (1)
- K4:** *..fint å høre om ting du gjør i hverdagen. [...] ..høres spennende ut med konserten til broren din.* (1)
[...]
Dagens norsktips: I dag var **det jammen vanskelig å finne noe å ta tak i av skrivefeil** i brevet ditt. Du skriver med andre ord veldig godt. (2a) (og 3?)
- D4:** *Unskuld meg. Jeg hadde glemt å fortelle om familien min. og jeg vil gjerne rette feil.* (forteller om familien) [...] (2b)
Som du vet, søsteren min ... (1)
- K5:** *..artig å høre om familien din. [...]Min familie betyr også ...[...] Jeg har også hatt mye å gjøre i dag.* (1)
[...]
I dag må jeg hoppe over språktipset. Det var ingenting jeg kunne kommentere. (3)

Derimot må jeg si at du skriver et veldig godt norsk, Mitja! (2a) (og 3?)

D5: *Jeg har noen tanker om ulikhet mellom russisk og norsk utdanning.
- en stor forskjell ... [...] Den andre forskjellen...[...] Den tredje forskjellen... (2c)*

K6: *Jeg må si nok en gang at jeg synes du skriver veldig godt norsk! [...] (2a)
Det er spennende å høre hva du synes er forskjellen mellom .. . (1)*

[...]

Dagens språktips: (K. kommenterer en del nyanser i ordbetydninger) (2a)

D6: *I dag skal jeg fortelle hva jeg liker og ikke liker i Narvik. (2c)*

Hva jeg liker i Narvik? (regner opp i punkt 1, 2, 3)

Hva jeg ikke liker? (regner opp i punkt 1, 2, 3)

K7: *Det var artig å lese om hva du liker og ikke liker.. . (1)*

[...]

Norsktips: det var veldig vanskelig å finne noe å kommentere i dag. Du skriver helt topp! (K. gir noen tips om syntaks). (2 a) (og 3?)

D7: *Jeg har lyst å fortelle deg om boka "Oblomov" som er skrevet av en russisk forfatter Goncharov. (2c)*

K8: *...spennende historien om Oblomov. Veldig artig å lese hva du har fått ut av en slik bok. (1) (og 3?)*

[...]

Jeg må virkelig rose deg for norsken din, Mitja. Du skriver godt både språklig og ortografisk. Jeg finner ingen ting å ta tak i i brevet ditt. (2a og 3)

D8: *I dag skal jeg prøve å fortelle deg om mat og måltider i hjemlandet mitt. (2c)*

Som du vet er det stor forskjell på norsk og russisk mat. (1)

K9: *Det var spennende å høre om russisk mat. (1) (og 3?)*

K12: *Jeg må igjen berømme deg for norsken din, Mitja. I dag finner jeg ikke noe jeg kan kommentere i brevet ditt. Du gjør det alt for enkelt for meg. (2a og 3)*

D11: *Jeg har fått en russisk bok om russisk historie. Jeg har lyst til å prøve å oversette noen fakta fra den boka. (2c)*

K13: *Språktips: (K. guider om syntaks) (2a)*

D12: *I dag vil jeg fortsette med beretningen om den russiske historien. (2c)*

[...]

OK. Resten vil jeg fortelle i morgen (1)

K15: ...interessant å lese om russiske historie. (1) (og 3?)

[...]

Språktips: (Hva er i veien med deg versus Hvordan går det med deg) (2a)

D13: Jeg har lovt deg å avslutte beretningen min om den russiske historien i dag. (1 og 2c)

K16: ...interessant å lese om det store museet som finnes i St. Petersburg (1) (og 3?)

[...]

Språktips: (om synes versus tror) (2a)

Sitatene som følger artikkelen dokumenterer på det mest innlysende nivå AT en brevkorrespondanse har funnet sted. Det som imidlertid er min hovedsak er å dokumentere noe viktig om **innholdet** i den dyadiske relasjonen, og i fortsettelsen er da spørsmålet: hvilken **betydning** kan innholdet i korrespondansen ha hatt for fremmedspråkinnlæringen?

OPPSUMMERING

(1): Interaksjonen konstruerer et midlertidig, felles forhandlingsrom.

Kategorien "midlertidig, felles forhandlingsrom" (Rommetveit 1974) kan tolkes inn i (a): ytringer som peker direkte til noe allerede kjent av typen *Som du vet* (D1), *Så du spurte meg* (D2), og av typen *fint å høre// spennende å høre* (retro-spektiv referanse) (K4-9, 15-16), og (b): ytringer som peker direkte mot framtidig, felles anliggende av typen *Kan jeg få be deg//...fortelle i morgen* (D1, 12), og *Husk å spørre meg* (K1, 3) (pro-spektiv referanse).

(2a): Interaksjonen artikulere norsk-språklig i guide-/kontrollfunksjon.

Denne funksjonen synliggjøres i ytringene av typen: *Husk å spørre meg// ...kan bli vanskelig for meg å ...//*(K1, 2), *...skriver et veldig godt norsk* (K4-8, 12) og alle Kristins *Dagens språktips// Språktips* som følger så å si alle brevene. Se mer om guidefunksjon i pkt. 3 under.

(2b): Fremmedspråklig i underdanig rolle.

Denne rollen artikuleres i ytringene *kan jeg få be deg// takke deg ... snille av deg// Unskuld meg ... gjerne rette feil* (D1, 2, 4).

Både kategori 2a) og 2b) artikulere **a-symmetriske rollerelasjoner** lik dem vi kjenner fra mer tradisjonelle klasseroms-settinger (se om *forventete* og *inverterte* rollerelasjoner under Sluttrefleksjon).

(2c): Fremmedspråklig i "holde-i-gang" rolle (dominant funksjon).

Den fremmedspråkliges "holde-i-gang" rolle tolker jeg inn eksplisitt i de mange meta-ytringene av typen *Jeg har noen tanker om ...//I dag skal jeg fortelle...//Jeg har lyst å fortelle...* (D5-8, 11-13). Den dominante rollen forsterkes, mener jeg, gjennom svarerens (Kristin) mange generelle, stereotype svarytringer av typen *...fint å høre//spennende å høre* (K5-9, 15-16).

(3) Relevans/ikke-relevans i "supporters" svarbrev.

Mens det etter min vurdering er relativt tydelig å hente fram ytringer som støtter opp om kategoriene under (1) og (2), er relasjoner mellom ytringer og kategori (3) mer diskutabel og flertydig.

Spørsmålet om relevans/ikke-relevans kan gjelde i forhold til HVA, og/eller i forhold til HVEM sitt perspektiv en ser ut fra?

Alternativ a): dialog som møte på supporters banehalvdel. Utvilsomt har det positiv betydning for skriveaktiviteten at supporter gir til kjenne interesse (*fint/spennende å høre*; (se (1) og (2c)) for det Dimitri forteller om seg, og fra sitt hjemland. Supporters gjennomløpende *språktips* må selvsagt også tillegges betydning, ja, stor betydning fra supporters perspektiv. Hva språktipsene, som for det meste angår semantiske, syntaktiske og ortografiske språkkunnskaper, har betydd for mottaker er nok diskutabelt, for: Ser en bort fra de to ytringene *PS: jeg vil gjerne takke deg for du har rettet mine feil. Det er så snille av deg.* (D2), og *... jeg vil gjerne rette feil.* (D4), gir ikke Dimitri en eneste spørrende/interessert/språksøkende/reflektert tilbakerytning på språktipsene. Fra denne objektive registreringen kan en gå et forsiktig tolknings-steg og formulere spørsmålet: Tyder Dimitris taushet i forhold til språktipsene på at hans supporter ikke gir ham respons der han mest ER i språket; det vil si i språket som verktøy til å artikulere sin livsverden (Halliday 1978, Nilsen 1998). Fra Dimitris perspektiv kan jeg tenke meg at Kristins mange (og stereotype) *fint/spennende å høre* oppfattes som en passiv tilbakemelding til forskjell fra en aktiv svarende respons ("responsive understanding"; Bakhtin 1986.). Kristins respons er ikke irrelevant, men den er ikke innlysende relevant i betydning å stimulere Dimitri som forteller og språkbruker. Kristins språktips er, objektivt sett, relevant tilbakemelding. Men de nesten usynlige, kognitive signalene Dimitri gir til skrivepartnerens språktips, *kan* bety at han ikke har oppfattet dem som betydningsfulle.

Alternativ b): dialog som møte på fremmedspråklig sin banehalvdel? I pkt. 2c) gis velfundert bevis på Dimitris aktive rolle som den som gir mest synlig næring til og dynamikk i kommunikasjonen. Selvsagt kan en si at det ligger noe visst stereotyp, uferdig i hans mange metaytringer av typen *...skal jeg fortelle .../...har lyst å fortelle...* Men samtidig har disse ytringene relevant guidefunksjon; en strategi for struktur og en strategi til å sette lesere i beredskap. Poenget er: Den fremmedspråklige gjør tilløpet, sparker ballen, men supporter griper den ikke, men gir i beste fall et stereotyp, relativt passivt returspark. *... fint å høre//spennende å høre* kan nok ha følt svakt oppmuntrende, men poenget er: Den mest språkkompetente (spilledyktige) tar ikke opp ballen og utvikler spillet gjennom de gjentatte *fint/spennende å høre*. Når Dimitri bruker et fremmed språk som verktøy til å fortelle om sin livsverden, skulle hans supporter nettopp ha grepet ballen og bekreftet mye tydeligere Dimitris ferdigheter der han ER i språket, dvs. i språket som et sosialt-kulturelt redskap. Altså: som den antatt best norsk-språk kompetente utnytter ikke Kristin mulighetene hun sikkert har hatt til å være **modell-skriver** for Dimitri. På en måte inverterer Dimitri "spillet" eller rollene; som den antatt minst norsk-språkkompetente viser han best ferdighet med *språket i bruk*; han blir den som har rollen som **veiviser** eller modellskriver. Men poenget er: han får ikke adekvat, matchende respons til å bli en synlig bedre språkbruker de månadene korrespondansen pågår.

SLUTTREFLEKSJON

Felles forhandlingsrom: Det er et tydelig aspekt i tekstene at de konstruerer et (midlertidig) felles forhandlingsrom (pkt. 1), og et slikt aspekt sikrer en viss dynamikk i kommunikasjonen. Men jeg er usikker på hva dette aspektet gjør i forhold til det å utvikle språket til et bruksredskap.

Rollerelasjoner: Kristins gjennomløpende *rolle* svarer til forventet a-symmetri i rollerelasjonen. Forventet a-symmetri viser seg tydeligst i Kristins guide-/lære-bort rolle (pkt. 2a), men også i fremmedspråklige sin eksplisitt uttrykte underdanige rolle (2b). Med påfallende vaklende språkferdighet må en anta at fremmedspråklig ville ha hatt en viss framgang gjennom å få kunnskap om og veiledning i det fremmede språkets formelle, grammatiske system. Men i forhold til Dimitris faktiske språkferdighet synes ikke Kristins fragmenterte *språktips* å ha hatt synlig effekt på Dimitris språk-i-bruk ferdighet. Jeg minner igjen om at Dimitri aldri gav reflektert, språkbevisst respons på Kristins språkveiledning.

Det mest interessante i interaksjonen er det jeg kaller invertert, a-symmetrisk rollerelasjon; det vil si at Dimitri viser seg fram som pådriver, den som best sikrer dynamikk i kommunikasjonen, og fører en mottakerrettet strategi (pkt. 2c) som initierer substans i brevenes HVA. Det sterkeste budskapet i artikkelen min ligger nettopp i denne inverterte, a-symmetriske rollerelasjonen. Her viser den antatt minst språkkompetente seg som en stimulerende partner, men uten at den andre parten griper utfordringen å opptre som inspirerende, aktiv svarende medskriver og møte partneren der han ER i språket (Bakhtin 1986).

Lærdommen fra dette såkalte prøvelærings-programmet må være at det er ikke tilstrekkelig AT det etableres et alternativt, kommunikativt rom (her dyadisk interaksjon) for språkerhvervelse uten at en også snakker om innholdet/substansen i dette rommet. Det forekommer meg at selv om settingen har gitt mulighet for den antatt mest språkkompetente til å gå inn i en stimulerende Modell-skriverrolle, så opptre hun, etter min mening, i en gjenkjennelig, svakt foreldet, kontrollerende, formalistisk lærerrolle. Potensialet som ligger i den dyadiske settingen (interaksjonsdimensjonen) blir urettmessig oppspist i konvensjons-dimensjonen (Evensen 1997). Når det er tydelig dynamikk i e-mail korrespondansen, er ikke det resultat av at den fremmedspråklige har en tydelig stimulerende supporter, men snarere at Dimitri er sin egen supporter. Han er sin egen stimulator og konstruerer en kontekst som holder dynamikken i interaksjonen. I selvinitiert drivkraft ligger selvsagt et stort potensiale, men ikke så stort at en ikke kan tenke seg et ytterligere potensiale i en aktiv svarende støttespiller.

LITTERATUR:

Bakhtin, M. M. (1986): "The Problem of Speech Genres". I: C. Emerson og M. Holquist (red.). *Speech Genres & Other Late Essays*. University of Texas Press.

Evensen, L. S. (1997): "Elevtekster i dobbel dialog". I: P. Linell, mfl. (red.): *Samtal och språkanvändning i professionerna* (s. 49 – 64). Rapport från ASLA.s höstsymposium, Linköping.

Halliday, M. A. K. (1978): "Language as social semiotic". I: M. A. K. Halliday: *Language as social semiotic*. Open University Set Book.

Hoel, T. L. (1997): "Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar". I: L. S. Evensen og T. L. Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3 – 44). LNU/Cappelen Akademiske Forlag.

Nilsen, H. (1998): "Språk som sosial praksis", *Spesialpedagogikk*, 5/1998.

Rommetveit, R. (1974): *On message structure. A framework for the study of language and communication*. John Wiley & Sons.

Smidt, J. (1991): *Roller i relieff. Rapport nr. 6*, SKRIVE-PUFF, ALLFORSK. Trondheim.

Vygotsky, L. S. (1978): "Interaction between Learning and Development". I: L. S. Vygotsky: *Mind in Society*. Harvard University Press.

Sammendrag av denne artikkelen står i publikasjonen:

Fill, Alwin & H. Penz & W. Trampe (eds.) 2002: **Colourful Green Ideas**, etter pape på konferansen "30 Years of Language and Ecology" (Graz, 2000). Peter Lang (se under her).

Learning Norwegian as a Second Language (NSL) through E-mail Correspondence between Russian Immigrants and Natives of Norway. A Critical Investigation

Harald Nilsen

This paper reports an e-mail project which was set up to provide a "natural" communication context for Russian learners of Norwegian as a second language. Russian learners in the role of language students were paired with Norwegians, who were given the role of mentors/teachers in a letter writing project by e-mail. Letter writing through e-mail was to provide "long-term" sequential dialogicality between the language learners and their mentors.

The assumption is that in order to improve language performance we have to take into account the environment surrounding the communicative acts. Interaction is one of the basic concepts of ecolinguistics, which is applied in this paper to look at the e-mail correspondence between a Russian immigrant and a Norwegian mentor in a quasi-natural context of letter-writing. By interacting with a Norwegian native speaker the Russian learner was placed in a purposeful communication situation with a competent language user where the Norwegian language could be applied meaningfully and help the learner improve her language skills. It is assumed that most texts have a store of interdependent signals. The analysis of the e-mail exchange between a female Russian and a male Norwegian interlocutor attempts to uncover some of these signals. The following aspects were investigated:

1. relevance, i.e. what kind of topics do the dialogue partners perceive as important (the WHAT),
2. the "tone" in which the dialogue partners speak (the HOW),
3. role-relations,
4. the Russian student's improvement in Norwegian (as a second language).

With respect to the topics of the interaction the Russian learner often took the initiative and introduced new topics such as family relations, friends, the history of her native country, and her situation (life and experiences) while staying in Norway. The Norwegian mentor mainly responded to his partner's e-mails and topics without taking any initiative himself. Concerning the HOW and the role relations, the Norwegian native speaker did not appear to fully realise his role as a mentor. Since his responses were fairly short and also infrequent at times, he did not function as a model writer for the learner. What is more, he tended to take on a role similar to a classroom teacher, commenting on the learner's grammar and general linguistic competence.

It was actually the learner who turned out to be the stimulating partner in this interaction. This difference could perhaps be related to some cultural differences, too, and may not just reflect the interactants' personal roles.

In terms of results the aim of the project to provide a stimulating communicative context for the language learner was not really achieved. From an ecolinguistic perspective, the interplay of text and context, i.e. an alternative social situation different from classroom interaction,

was not reflected in the outcome. Like many language teachers, the Norwegian mentor was more concerned with the learner's grammatical than with her communicative competence

The Russian learner, on the other hand, took a much more active and stimulating role than one would have expected in this setting. She was the person who mainly contributed to the continuation of this communication. It was also the learner, rather than the mentor, who replaced linguistic-formalistic correctness and created linguistic diversity in this particular social context through her writing. In this role she stimulated and nourished her own writing and constructed a positive context for interaction.

Ikke bare verbalspråk, vel? Andrespråket i møte med arbeidsfellesskapet⁴⁵

Harald Nilsen

I introduksjonshilsen til European Year of Languages 2001, Strasbourg sies: Språket er brillene vi møter og erfarer omgivelsene med. Denne artikkelen setter fokus på andrespråklæring, og argumenterer for at det i språklæringspraksiser må legges til rette for tydeligere sammenheng mellom verbalspråket og situasjoner og kulturer all språkbruk er rammet inn i. Saken gjelder altså at det i språkkinnlæring for minoriteter tas tydeligere høyde for at språk og språkfunksjoner alltid er innvevd i situasjonell og kulturell kontekst. Med utgangspunkt i språk og kontekst markedsfører artikkelen en differensiert forståelse av språk, nærmere bestemt dette: det funksjonelle språket er mer enn det rent verbale.

INNLEDNING

Artikkelen presenterer et forskningsarbeid som er del av et større prosjekt ”Studie av intensive norskkurs i Polen”, VOX, Trondheim⁴⁶ (se innlegg annet sted her av Rismark og Stenøien, og av Bergersen). Mitt delprosjekt har vært å hente inn forståelse av sammenhengen mellom polske innvandreres andrespråk og den arbeidsvirkeligheten de møtte i andrespråklandet Norge. Informantene for totalprosjektet har vært en gruppe utdannede sykepleiere som fikk et tre-måneders intensivkurs i norsk i Polen før de kom til Norge for å gå inn i ordinære arbeidsforhold på sykehus eller andre helseinstitusjoner. Spesifikt for mitt oppdrag var de polske sykepleiernes egen *oppfatning* av sin andrespråkferdighet relatert til møtet med arbeidsfellesskapet i Norge. Under lesning av artikkelen er det viktig å ha for øye at det er informantenes egen oppfatning som er fokus og byggesteinene i artikkelen⁴⁷.

Som en bakgrunn presenteres her noe fra informantenes førstemøte med norsk på intensivkurset. Innholdet i det møtet er en del av språk - kontekstperspektivet som legges på undersøkelsen. Voksne møter nemlig et nytt språk på andre måter enn barn og unge studenter, voksne har med seg inn i det nye språket et større arsenal av erfaringer som vil påvirke oppfatning av både samtidige og framtidige språkhendinger (Rismark & Stenøien 2002, Nilsen 2003 A).

Studien, som bygger på samtale med fire informanter, kan kalles en mini-studie og kaller på oppfølging. Studien angår et viktig og ennå lite utforsket felt – dynamikken og mangfoldet i voksnes andrespråktilegnelse.⁴⁸ Andrespråkets kontekstuelle register må en anta er større og mer sammensatt (”prismatisk”, etter Hagen i foredrag 2003) enn det for morsmålet. Undersøkelsen min legger igjen flere spørsmål enn svar, men det er et poeng at mitt arbeid kan suppleres av beslektede, samtidige studier av forskere ved VOX, Trondheim⁴⁹

PROBLEMSTILLING

- Hvordan opplever og vurderer arbeidskraftinnvandrere sin andrespråkberedskap når de etter et tre-måneders intensivkurs møter arbeidsfellesskapet i andrespråklandet?

⁴⁵ Dette er rapport fra et forskningsarbeid. Rapporten publiseres i *Norsklæreren* /2005 i et temanummer.

⁴⁶ VOX står for Voksenopplæringsinstituttet, i denne sammenhengen avdeling for forskning, utvikling og analyse. Prosjektleder har vært forsker, dr. polit. Marit Rismark (marit.rismark@vox.no), og høyskolelektor Ove Bergersen, HiNe.

⁴⁷ Jf. liknende i Rismark & Stenøien 2002 og i Lundgren 2002.

⁴⁸ I undersøkelsen her skilles ikke tydelig mellom språklæring i formelle klæringsituasjoner (for eksempel intensive norskkurs), og språktilegnelse som læring i ulike uformelle situasjoner (på arbeidsplasser, vennekrets, o.l.) (jf. ”language learning” og ”language acquisition”, Edmondson 1999; jf. også ”Monitorteorien” i Simensen 2003). Hillestad (2003) skriver ”at i dag skilles det sjelden mellom begrepene læring og tilegnelse. I de fleste tilfeller er det snakk om at disse prosessene skjer parallelt, og derfor blir begrepene brukt synonymt”.

⁴⁹ Se for eksempel Rismark & Stenøien 2002; Sibinska 2002; Bergersen 2002; Rismark & Stenøien 2003.

- Hvordan oppfatter og vurderer andrespråklærende førstemøtet med norsk intensivkurs?

INFORMANTENE (alle presentert her med fiktive navn)

Monika er 24 år, utdannet i sykepleiefag ved Høgskole i Polen, og har ett års praksis. Hun avlegger sluttprøve for intensivkurset i norsk, november 2001, og er ca 3 uker senere i arbeid på et norsk sykehus. Alle mine fire informanter kom til samme sykehus.

Ewa er 28 år, har utdanning i sykepleiefag fra universitet i hjemlandet, og tre års praksis. Tar sin norskspråkprøve november 2001, og er ca tre uker senere i arbeid på sykehus.

Ella er 50 år, har mastergrad i sykepleiefag, har vært lærer, sykepleier og leder ved helseinstitusjon(er). Avla sin andrespråkttest høsten 2001, og var i arbeid i Norge januar 2002.

Halina er 31 år, har mastergrad i sykepleie fra universitet i hjemlandet, og har 7 år praksis. Avla norskspråkprøve sept./okt. 2001, og i arbeid i Norge fra november 2001.

INTERVJU/SAMTALEN SOM "VERKTØY"

En praktisk måte å skaffe seg tilgangen til et individs *oppfatning* av hendinger det selv er involvert i er gjennom intervju (intervjuet er en vei å gå dersom en vil forstå et individs livsverden fra den intervjuedes eget perspektiv; fritt etter Kvale, i Lundgren 2002).

Overordnet føring for min samtale med intervjuobjektene (heretter IO) var trygghet, forståelighet og likeverdige rollerelasjoner. Mens intensivkurset pågikk i Gdansk, møtte jeg hele intensivgruppen. Jeg hadde verdifull støtte fra medbrakt polskfødt tolk som kunne nyansere og presisere enkelte tomme eller uklare felt i dialogen mellom meg og gruppen.

Etter førstemøtet i Gdansk var min neste kontakt telefonisk med mine fire informanter i august 2001, altså mellom 7 og 8 måneder etter at de var kommet til Norge. Kontakten gjaldt møteavtale om tid og sted på deres oppholdssted, og repetisjon av hva vi skulle snakke om. Kontakten gjaldt også et forsøk på å pre-etablere en uformell, uhøytidelig tone for det forestående møtet.

Før den "egentlige" samtalen - én til én dialogen som var i begynnelsen av oktober 2001 - møtte jeg fire-gruppen i kollektiv samtale. Etter min vurdering gikk denne samtalen i trygg atmosfære, ja, nærmest munter, men altså viktigst: *trygghet*. På kort tid var det viktig for meg å "handle ut" en image og presentere meg som genuint interessert lytter, og unngå forestilling av å være for eksempel "kontrollør" av deres norskferdigheter. Trass i rollen som initiativtaker holdt jeg lav profil, la vekt på ustrukturert samtaleform, og overbeviste gruppen at de mestret norsk godt nok til å gjøre seg forståelig. De var overbevisende dyktige å finne norske ord og uttrykk for sine meninger (aktiv språkkompetanse), og de understreket selv at jeg var "god" å forstå. Som kontrast til "god å forstå" nevnte de de mange dialektene (nynorsk) de hadde møtt på arbeidsstedet.

Én til én samtalen - den mest formelle - var mer en fri samtale enn et styrt intervju.⁵⁰ Jeg definerte min rolle som interessert lytter, og lot IO beholde følelse av å være språklig initiativtaker. Samtalen hadde tydelige rammer - språkkompetanse og språkerfaringer i møte med arbeidsfellesskapet - men innenfor den rammen mente jeg det var viktig at IO følte likeverdighet i dialogen. Dersom de fremmedspråklige fikk føle seg som "førende" i språket, antok jeg at de ville snakke om det som var *betydningsfullt* for dem, det som angikk deres livsverden.

INTENSIVKURSET - GDANSK

⁵⁰ Jf. "halvstrukturerte samtaler" (Lundgren 2002).

Målet med nevnte intensivkurs var å gjøre deltakerne i stand til å ”kunne forstå, snakke og skrive norsk før de kommer til Norge og begynner å arbeide”⁵¹. Språkkursets primære siktemål var å forberede møte med et arbeidsfellesskap i Norge⁵², altså styrking av arbeidsmobilitet. Men selvsagt ble kurset også møte med norsk språk som system, og generell forberedelse til kulturmøte i et fremmed land. Den flerfoldige målsettingen speiles i innholdet som besto av fire moduler: norsk grammatikk, ”Bo i Norge”, Norgeskunnskap og Helsefaglige tekster. Som et overordnet språksyn var det her altså snakk om at arbeidsinnvandrerne skulle utstyres primært med et funksjons-språk – språket som ”verktøy” i en handlingsberedskap.

For å forstå artikkelens hovedoppdrag om hvordan innvandrere med sin variable og ikke ferdige norskkompetanse opplevde møtet med arbeidsfellesskapet, er det nødvendig å legge på som bakgrunn *erfaringer* de hadde med intensivkurset. Slike erfaringer måtte nødvendigvis ha noe å bety for prosesser og erfaringer som kom senere. De fire var nokså samstemte, men med ulik styrke og tydelighet, at tre-måneders kurset var stressende, til dels svært stressende; ”nye ord”, ”grammatikk”, ”enormt mye læremateriell på en gang, enormt mye informasjon på kort tid” er noen av uttalelsene. Sterkest utsagn kommer fra Ella; *alt gikk for fort, mye på en gang ... det ble aldri tid å repetere. Vi jobbet og jobbet mekanisk uten forståelse av mening*. Halina understreket sin forhåndsinnstilling til språkkurset, at ”dette kommer jeg ikke til å lære”. Bakgrunnen var at hun to uker før kurset hadde overhørt en samtale mellom to nordmenn. Ewa mente hun var forhåndsutpekt til å få vansker med det nye språket etter som, som hun selv sa, hadde flere års avstand til studieerfaring. Monika mente hun klarte seg bra, etter som hun kunne andre språk, og hadde god erfaring med det å studere språk.

Én sak var spesielt interessant; to av de fire uttrykte at denne overveldende intense språkperioden gjorde noe med selvbildet. Fra å ha trygge roller i sitt hjemland, dvs. arbeidsstatus og sosiale roller generelt understøttet av selvfølgelig morsmålskompetanse, kom de nå i den nye språksituasjonen til å være ”tapere”, ikke bare språklige tapere, men også følelse av utilstrekkelighet generelt. Tydeligst her var Ella som hadde det største forrådet av erfaringer fra hjemlandet. Følelse av utilstrekkelighet ligner på et eksempel Lundgren (2002) gir om en innvandrerkvinn som sier ”Jag går i dumgruppen”. Lundgren antyder også at ”i andraspråksinlärning verkar identitet och roller ha en större inverkan på kommunikativ kompetens ...”.

Et felles trekk hos de fire var at de var ikke overbeviste om at det de lærte språklig var nok tilpasset arbeidsvirkeligheten de skulle møte⁵³. Men i dette generelle holdningsbildet lå det visse nyanser som kan knyttes til sosiale roller, selvbilde og språkerfaringer de bar med seg til førstemøtet med intensivkurset. Ella med lang, allsidig arbeidserfaring var minst trygg på sin egen rolle i forhold til førstemøtet med Norge, mens Halina stolte på at sykepleiefaglig dyktighet ville kompensere for andrespråkets mangler. Det var også et samtidig kontekstuel moment som influerte på den kollektive holdningen til intensivkurset; *sluttprøven* som egentlig var inngangsbilletten til å komme til Norge. Dette siste bekreftes av Sibinska, en av språklærerne på intensivkurset. Hun sier på bakgrunn av sine erfaringer sammen med deltakerne: *Ut fra samtalene jeg hadde de første ukene med kursdeltakerne, kan jeg konkludere med at deres primære mål var å bestå språkeksamenen, det å lære seg språket for*

⁵¹ Sitatet er hentet fra ”Innledning” i Rismark mfl. 2002.

⁵² Denne målsettingen svarer til denne relativt sett nye fremmedspråklærings-retningen om å lære språket for en spesiell hensikt; om LSP (Language for Specific Purposes) og begrepet ”workplace language”, se kort presentasjon i Arnbjørnsdottir 2002, jf. også Nordberg 1998 ”brukerbasert” tilnæringsmåte.

⁵³ Om refleksjoner omkring forberedelse til møte med norsk arbeids- og samfunnsliv, se Rismark & Stenøien 2002. Her inngår for eksempel forståelsen ”språklig beredskap i forhold til å være sykepleier i ulike sammenhenger i Norge”.

å kunne fungere i Norge ble et sekundært mål (Sibinska 2002, liknende også i Rismark & Stenøien 2003). Sibinskas syn oppveies imidlertid noe av en annen kurslærer, Bergersen, som i en ikke ubetydelig del av kurset praktiserte samtalen som metode, og som var svært bevisst på betydningen av samtalen: ”Sykepleierne bruker i stor grad språket som en del av behandlingen de gir. Det er viktig for dem å kunne prate med pasientene om hverdagslige ting og gi dem trøst og oppmuntring. Slik sett er sykepleiernes kommunikative kompetanse i norsk ikke et hjelpemiddel for dem i deres egen hverdag, men deres arbeidsredskap” (Bergersen 2002). I denne del av kurset var altså innholdet ment å være forberedelse til mulige samtaler en kunne møte på sykehusrommene. Senere kommer jeg tilbake til sykepleiernes eget syn på forholdet mellom språk og arbeidsoperasjoner.

En må huske på at mine informanter hadde flere og mer sammensatte erfaringer enn det de kunne uttrykke i den norske språket. Min gjengivelse av deres erfaringer er derfor fragmentert og ikke-komplett. En sak som kom fram indirekte, men som ikke de hadde ord for, var *språklig bevissthet*. Dette kom fram gjennom ytringer og antydninger som gjaldt: norsk (grammatikk) vs. polsk; hva lærer vi vs. hva vil vi få bruk for; dette er ikke nok til at vi klarer oss i arbeid; dette (språkkurset) gjør noe med min trygghet som person. Til dette bevissthetsbildet skulle det komme mange nye erfaringer etter at de hadde møtt arbeidsfellesskapet i Norge.

GENERELT OM SPRÅK I MØTE MED ARBEIDSFELLESSKAPET

Monika tolket møte med arbeidsplassen i et komparativt perspektiv, og det hun vektla var den symmetriske (horisontale) strukturen mellom leger og syke-/hjelpepleiere i Norge sammenliknet med den mer hierarkiske i hjemlandet. *De (legene; mitt innsk.) snakket til oss ... sånn alminnelig ... de var helt alminnelige*, uttrykte hun. Tilsvarende sa hun om sine ”medsøstre”, at de fra første stund var tålmodige. På mitt spørsmål om hva denne tålmodigheten forholdt seg til, mente hun at det gjaldt både praktiske arbeidsoperasjoner, og uferdig språkferdighet og derfor ”måtte spørre mer enn vanlig”, som hun uttrykte det. Monika sa også noe annet interessant; *vi ble kastet ut på dypt vann med en gang*. Dette var jo en erfaring som primært hadde med praktiske arbeidsoperasjoner å gjøre, men en utfordring også for hvordan de erfarte andrespråk(u)ferdigheten oppi dette.

Ewa erfarte, slik hun selv sa det, at de som betydde noe for henne (spesifikt nevnt oversykepleier) tok hensyn til hennes språkferdighet og snakket til henne bevisst seinere og tydeligere. Videre følte hun aksept både fra overordnet og likeverdige at hun ”spurte mye”.

Halina uttrykte tilsvarende som de to førstpresenterte; et støttende, aksepterende miljø. Hun forklarte at på hennes avdeling hadde de rikelig erfaring med utlendinger, og det hadde over tid gjort noe med måten de møtte nye på. Hun mente også at arbeidskollegaene møtte henne med en viss kulturbestemt nyfikenhet, omtrent slik: *Kan hun dette?* eller *Vi får se hva hun kan*. Når Halina snakker om relasjonene mellom henne og miljøet, poengterer hun at hun har et godt selvbilde, og vil bevare dette, men hva nå? *Jeg tenkte, jeg skal klare det, bare vent skal jeg nok vise dem ... bare jeg kan være tålmodig og få noen flere ord...*, uttrykker hun det.

Ella møtte arbeidsfellesskapet, som vi vet, med atskillig mer erfaring enn de tre andre. Hun oppfattet miljøet, generelt sett, som aksepterende og støttende. Slike signal hadde hun hentet både fra overordnede, arbeidskollegaer og fra pasienter. Hun erfarte som positivt at oversykepleier hadde snakket til henne som ”elev” (elev var begrepet Ella selv brukte), dvs. snakket spesielt tydelig. Tilsvarende hadde hun ikke erfart fra replikkveksling/samtaler med øvrige arbeidskollegaer. Interessant var episoden Ella hadde erfart helt tidlig i sin praksis. En pasient hadde henvendt seg til en norsk sykepleier og sagt at *nå gjør du det like bra som denne nye, polske*. Liknende støttekommentar fikk Ella fra overordnet som hadde forsikret om hennes språkferdighet at *det du kan er nok til å ordne med pasientene* (liknende hadde også

Halina hørt antydning til seg). For Ella følte det, som alt nevnt, spesielt uvant å være i opplærings situasjon og den som behøvde å be om hjelp. Hun måtte altså redefinere sin rolle, hun måtte ha støtte og våge å artikulere (verbalt) behov for hjelp. Hun sier at hun følte det som en seier når hun sto fram i rollen som "elev", og våget å spørre om hjelp.

Ellas språkkompetanse i andrelandets språk både hemmet og fremmet hennes totale "værende" i et nytt arbeidsmiljø. På én side forsterket manglende språkkompetanse hennes generelle nybegynnerfølelse som arbeidende. Men på en annen side hadde hun *nok* språkferdighet i andrespråket til å nytte det som "verktøy" til å artikulere og understøtte faglig kompetanse i betydningsfulle situasjoner. Andrespråket var god nok ressurs til at hun kunne vise seg fram på en måte som vakte aksept. Ellas oppfatning av egen situasjon kan vi kanskje kode slik: "Jeg *kan* jo uttrykke meg gjennom språket, og språket får i retur stimulans fra miljøet."

Én fellesnevner for det disse fire fortalte om sitt førstemøte med arbeidsfellesskapet er aksept og verdsetting; verdsetting av *betydningsfulle andre* ("kollektiv scaffolding", Donato 1994, i Jansson 2002). Bak denne verdsettingen ligger imidlertid et mønster som heter *samhandling*, her spesifikt arbeidsrelatert, og materialisert i den "heldige" måten de fremmede møtte arbeidsfellesskapet på, måten de viste seg fram på og viste seg fram *som* (jf. "presentation of self" som ledd i handlingsmønstre, Wertsch 1991). Det gjaldt Monika som både "grep" og "begrep" å bli kastet ut på dypt vann med en gang, det var Ewa som våget å blottstille sin uferdighet ved å spørre mye, Halina som standhaftig *skulle* klare seg inntil hun fikk flere ord, og Ella som trass i sin status fra hjemlandet likte å bli møtt som elev.

Verdsetting gav seg også til kjenne som oppfattet likeverdighet. Her er mitt inntrykk at arbeidsinnvandrerne opplevde sitt faktiske førstemøte mer positivt enn det de hadde vært innstilt på, mellom annet kan en trekke fram Monikas opplevelse av symmetriske, sosiale strukturer. En må anta at den generelt positive atmosfæren de ble møtt med hadde positiv overføringsverdi til det språklige domenet; replikken "det du kan er nok til å ordne med pasientene" kan representere den positive, inviterende konteksten språket ble rammet inn i⁵⁴.

ERFARING FRA ULIKE SPRÅKPRAKSISER

1. Strukturert én til én orientering (samtale)

Førstemøte med arbeidsstedet var for alle fire informantene en samtale med avdelings- sykepleier (også benevnt som oversykepleier/avdelingsleder). Den språkpraksisen kan kalles strukturert dialog som mest inneholdt informasjon/guiding fra overordnet til nyankomne. Monika sier om situasjonen at det var *en alminnelig samtale ... , og jeg var som andre*. På oppfordring fra meg utdypet hun dette siste med *at om jeg var fra utlandet, så tror jeg ikke hun gjorde noe forskjell med ... ja ... jeg vet ik... hva hun sa å sånn...* Monika trodde ikke at avdelingsleder snakket spesielt tydelig for henne.

Ewa sier hun sa ikke så mye i dette førstemøtet; samtalen gjaldt mest som enveis-kommunikasjon om avdelingen, og ellers generelle instruksjoner for nytilsatte. Ewa mente at avdelingsleder snakket spesielt langsomt for henne, men la til at *jeg er ikke helt sikker*.

Halina sier omtrent det samme som Ewa. På mitt spørsmål om oversykepleier kanskje snakket spesielt tydelig, reserverte hun seg litt på grunn av manglende kjennskap til norske

⁵⁴ Jf. her med Billetts poengtering av arbeidsplassen som en viktig arena for læring; "... workplace can become effective learning environments" (2001), og "...there is a reciprocity and interdependence which underpins thinking, acting and learning through work" (2000).

”snakkemåter”, og svarte *jeg vet ikke, det tror jeg ikke*. Ella derimot mente at avdelingsleder snakket spesielt tydelig til henne.

Oppsummerende kan sies at ingen ga inntrykk av å ha opplevd dette første språkmøtet som problematisk; *vi visste jo mye om dette fra før*⁵⁵, mener Halina og Ella, og det er sikkert representativt for de to andre også. Første formelle språkpraksis syntes altså å foregå i en atmosfære av (i) ”alminneliggjøring” og av likeverdighet, og (ii) manglende språkkompetanse hentet kompensierende støtte fra faglige kunnskaper og erfaringer andrespråkerne hadde fra sitt hjemland.

2. Strukturert informasjon fra én til mange

Bare to av de fire - Monika og Halina - nevnte det formelle morgenmøtet der oversykepleier orienterer, gir arbeidsinstruks, o.l. til sykepleierne på avdelingen. Den sosiale strukturen var, slik jeg forsto det, én betydningsfull i guideposisjon, og 5 – 8 i lytteposisjon, men med mulighet til å stille spørsmål, kommentere og/eller forsikre. Monika sier det var ”mye”⁵⁶ her hun ikke forsto. *Men noen så det sikkert på meg ..., og jeg fikk litt hjelp av noen som sto rundt meg*, forklarer hun videre. (”stødstruktur”, Jansson 2002). Denne typen uoppfordret ”her-og-nå” anonymisert invitasjon sa Monika hun opplevde som positiv. Alternativet kunne jo være at *det tok hun som bekreftelse eller signal fra omgivelsen* ” at jeg ikke strekker til ... ikke er som de andre”, o.l.

Halina sier om liknende situasjon at hun kjente faget sitt, og selv om det var en del hun ikke forsto, oppfattet hun og ”holdt på” det hun mente var viktig. Hun taklet altså situasjonen - heri også språket – med sin faglige førforståelse som kontekst, og brukte strategien å separere tydelig relevant fra mindre relevant stoff. Det å velge og å velge bort for å sitte igjen med noe som er betydningsfullt, kan være eksempel på kompensatorisk, språkstrategisk handling.⁵⁷

3. Den mindre strukturerte språkpraksis i arbeidsfellesskapet

Liknende de to foregående beskrevne språkpraksiser, er også denne tredje sosialt kontekstualisert, men mindre strukturert etter som den er knyttet til løpende arbeidsoperasjoner, og dels relatert til og influert av spontan, uforutsigbar totalkommunikasjon med andre.

Monika sier hun oppfattet ”andre” (altså medsykepleiere) som forståelsesfulle og støttende på en måte som gjorde henne trygg, og summen av signal gav positivt svar på det som var viktigst utfordring; *vil vi klare jobben slik at vi blir akseptert*. Hun ga her uttrykk for at tvil til å klare jobben var primært knyttet til tvil om språkferdigheter. De praktiske arbeidsoperasjonene med tilhørende språkpraksiser både bekreftet og remodellerte Monikas selvbilde. Bekreftelsen var i forhold til selvbildet fra hjemlandet, omtrent slik: *jeg er meg, jeg er lettlært, og jeg skal nok klare meg*. Remodellering må forstås i forhold til følt og førtenkt usikkerhet omkring det å komme til nytt land, nytt arbeid, o.l. (se nedenfor om kommunikasjonens synergieffekt). Hun var i en situasjon der hun både rent objektivt og også følt var i en ”minus”-tilstand som norskspråkbruker, og kan hende også i en arbeidsmessig følt og før-tenkt minustilstand. Men i disse sikkert mange og mangtydige situasjonene har Monika likevel hatt følelse av å klare seg tilfredstillende. Det kaller på en fortolkning.

Monika viser, slik hun uttrykker overfor meg, at når hun ikke mestrer det for situasjonene viktige verktøyet norsk språk, må hun ha tatt i bruk mer eller mindre bevisst alternative verktøy – alternative, sosialt funksjonelle tegnsystem for å takle arbeidsfelles-

⁵⁵”dette” i konteksten her betyr fagfeltet for helsepersonell.

⁵⁶ Mengdebegrepet ”mye” er sikkert like individuelt ladet hos Monika som det ville ha vært hos hvem som helst andre. Omfanget av ”mye” kan sikkert variere fra ”svært mye” (nesten alt) til ”en god del” og til ”en del” (litt). Jeg stilte ikke spørsmål til Monika om å utdype ”mye”.

⁵⁷ Benevnelsen er lån fra Hagen i foredrag på MONS 10-konferansen, Kristiansand, nov. 2003.

skapet. Kan hende kan hun tillegges en kommunikatív våkenhet ("complying with the norm", Wertsch 1991) som har vært produktiv i forståelsen å fungere sosialt og arbeidsmessig konstruktivt. For sin totalsituasjon, enkeltindivid relatert til betydningsfulle andre og innrammet i både eksplisitt uttalte rutiner sammen med "tause" rutiner, har Monikas "verktøy" vært en syntese av verbalspråk og andre "tegn" (gester). Verbalspråk, annen symbolsk atferd (gester) og faktiske arbeidsoperasjoner inngår altså i gjensidig støttende symbiose ("reciprocity and interdependence", Billett 2000).

Ewa forteller at hun første dagen på avdelingen fikk god støtte av en annen sykepleier, uten at denne var formelt "satt på" til å hjelpe henne; *jeg tror ikke ... jeg vet ikke om hun skulle hjelpe spesielt meg ... jeg ... er ikke sikker. Av min ...? . hun som skulle hjelpe meg fikk jeg lære navn på ting ... og det vi skulle gjøre. Det var viktig*, understreket hun. Ewa poengterer, slik nevnt tidligere, at hun spurte mye om ting hun vurderte som høyrelevant å spørre om: *jeg mente det var viktig å ikke gjøre feil på viktige ting*. På antydning fra meg om betydning av språk, kopler hun spørsmålet til selvbilde og egenverdi. *Jeg kan det vi gjør liknende i mitt land, og derfor er det ikke så farlig om vi ikke forstår alt* (her mente hun å forstå norske navn på "ting" og begrep for arbeidsoperasjoner). Ewa understreker med et smil at *pasientene forsto meg og jeg forsto dem*. Slik jeg forsto Ewa, hadde hun erfart liknende som Monika, at forhandling med og tilslutning til arbeids-stedets normer sammen med tiltro til egen faglig kompetanse fungerte støttende for det ikke-ferdige andrespråket ("operational context", Halliday 1978). De tre samvirkende faktorene normtilslutning, faglighet og språk kan være eksempel på det Rommetveit kaller kommunikasjon i "et midlertidig felles forståingsrom"⁵⁸.

Halina svarer på mitt spørsmål om førstemøtet på avdelingen at *jeg husker ikke så godt om ting og sånn ... men ...jeg husker jeg var svært, svært fornøyd*, legger hun til. Fornøyd med hva, spesielt? Hennes svar var at hun fikk arbeide selvstendig; *jeg var liksom en alminnelig, ja... og det var mye med å sette navn på mange ting*. Hun poengterte at det var viktig å fange opp *det som var nødvendig å utføre nøyaktig og sånn*. Hun forteller at i viktige ting måtte hun forsikre seg ved å stille spørsmål (språklig forhandling), *så kunne jeg vite om jeg hadde forstått*⁵⁹.

Ella var den som fraktet med seg mest yrkeserfaringer fra hjemlandet, og kanskje den som hadde sterkest festnet (positivt) selvbilde. Tydeligere enn mine tre andre informanter hadde Ella uttrykt tvil om sin norskspråk-ferdighet. Liknende som Halina forteller Ella hvordan det var viktig for henne å uttrykke verbalt når hun ikke forsto i tilfeller der feilgrep kunne være risikofylt. Hun konstruerte altså sin egen strategi, det vil mellom annet si at hun skilte mellom høyrelevante og mindre relevante arbeidsprosesser, og hun signaliserte ønske om ny (verbal) guiding der hun mente det var nødvendig. Ella hadde også et tydelig bilde av at pasientenes væremåter ble hennes "støtte", og dette bildet hadde avdelingssykepleier bekreftet gjennom replikken "du kan jo nok med pasientene". *Det* uttrykte Ella var det viktigste, at hun betydde noe for pasientene. Slik jeg forsto Ellas møte med arbeidsfellesskapet, internaliserte hun normer og kvaliteter som var betydningsfulle, og konstruerte også med verbalspråk og alternative "tegn" (synlige gester) en handlingsmåte som ivaretok hennes selvbilde. Hun praktiserte et sammensatt, kommunikatív register som på en måte kompenserte for det mangelfulle andrespråket (jf. Monika ovenfor).

OPPSUMMERING

La oss repetere utgangspunktet som var dette: Polske, formelt utdannede sykepleiere med fra 2 til 20 års jobberfaring gjennomfører 3-4 måneders intensivt norsk kurs for å dra til Norge og gå inn i tilsvarende arbeid som den fra hjemlandet. Generelt sett føler de misforhold mellom

⁵⁸ "Et midlertidig felles forståingsrom" er Dysthes (1997) norskversjon av Rommetveits *temporarily shared social reality* (Rommetveit 1974; se også f. eks. Nilsen 1999, 2.3.2).

⁵⁹ Reciprocity as a principle of conversation (Nystrand 1986:51-2).

deres faktiske norskspråk-ferdighet og den ferdigheten de tror andre forventer at de skal ha. Trass i *følt* misforhold mellom språkferdighet og jobbvirkeligheten de skulle til, ga tre av mine fire informanter til kjenne at de bar med seg en viss optimisme i forhold til arbeid i Norge: *vi kunne jo dette (altså jobben; mitt tillegg) fra før, og da skulle vi nok klare oss;* omtrent slik holdning ga de uttrykk for.⁶⁰ Det var en holdning som, slik jeg har forstått deres møte med arbeidsfellesskapet, skulle bli en viktig brikke i deres totalopplevelse av mestring og mening.

Til syvende og sist er det jo dette siste som betyr mest – å skape *mening* for seg selv og for andre. Dette gjelder ikke minst i et betydningsfullt arbeidsfellesskap som en helseinstitusjon representerer. Samtale med de fire fra Polen ga til utkomme mellom annet dette: Verbalspråket (her ment andrespråket) inngikk som et funksjonelt, om enn ikke objektivt sett fullgodt verktøy for mange og viktige arbeidsoperasjoner. Men parallelt med verbalspråket må det, slik min helhetsvurdering tilsier, ha foregått kommunikasjon med andre ”tegn” enn de rent verbale. Av en syntese mellom to ulike, men samtidig samvirkende kommunikative registre – det rent verbale og et ikke-verbalt - skapes et nytt betydningsregister som representerer et helhetlig samspill. Dette utvidete registeret representerer i sin tur aller høyeste grad av mening for arbeidsfellesskapet (jf. Billett, note 56 her). Her ser vi altså en kommunikasjonsmodell: den symbolsk baserte (”tegn”-baserte) *interaksjonsdimensjonen* inngår kompaniskap med arbeidsfellesskapets handlings-sekvenser - *institusjonsdimensjonen*.⁶¹ En slik modell gir utvidet og differensiert forståelse av hva det vil si å være kompetent på sitt andrespråk (jf. Lundgren 2002).

Om vi skulle tenke oss begrepet *kompetanseprofil* for andrespråket, bør en i den profilen tydeligere ta høyde for utvidet forståelsen av hva *språk* er, nemlig dette: Språk er en flertydig vev av mellommenneskelige handlinger og forhandlinger (”interpersonal negotiation”, etter Bruner, i Horsdal 1999) – et helhetlig meningssystem som bæres oppe og får betydning fra i det minste et kognitivt register, f.eks. yrkesstolthet, sosial/språklig identitet, et sosialt register av gjensidig inviterende koder, og et språkkulturelt register, dvs. innreflektering av relasjoner mellom lands språk og lands kultur. ”Language is deeply rooted in culture, and language is a bearer of culture (*). Thus language and cultural learning are intertwined, (...)” (Rismark & Stenøien 2003).

⁶⁰ Jeg vet ikke om disse stemmene er representative for hele gruppen som kom til Norge. Om liknende mulig generalisering skriver Rismark & Stenøien (2003) etter intervju med en informant: ”In her story, she alternates between telling about her experiences and giving voice to all nurses. In one way she speaks for herself, and at the same time she acts as a spokesman for all the nurses.”

⁶¹ Det er denne typen samhandlingsvev Rismark viklet ut (muntlig høsten 2001) omtrent slik: *Interaksjonistiske forståelser og situasjonsbestemte, handlingsregulerende element kommer til syne når individet møter arbeidsfellesskapet*

To blikk på intensivopplæring i norsk for polske sykepleiere

Medarbeidere fra Universitetet i Gdansk, Polen:

Lektor, cand. philol. Ove Bergersen

Medarbeidere fra VOX-Trondheim, Norge:

Forsker, Dr.polit. Marit Rismark

Forsker, Cand. polit. Jorun M. Stenøien

Gdansk/Trondheim 2002

Samtalen som språkutvikler

Ove Bergersen

Ove Bergersen er tilsatt ved Høgskolen i Nesna, men har for tiden permisjon

Fra og med sommeren 2001 har det vært arrangert intensive norskkurs for polske sykepleiere i Gdansk. Disse kursene gikk i begynnelsen over tre måneder, men ble etter en prøveperiode forlenget til fire måneder. Jeg har fra begynnelsen av vært involvert i disse kursene, og dette har vært svært interessant av flere grunner. Det er en enorm omstillingsprosess som de polske sykepleierne må gjennomgå. Ikke bare gjelder det å tilegne seg et svært forskjellig språk, men de må også forberede seg på å møte en annen kultur og nye arbeidsplasser. Det er derfor naturlig at stressfaktoren er høy og dermed at læringssituasjonen ikke alltid er den beste. Min funksjon i disse kursene var som morsmålsbruker å snakke med de aktuelle kandidatene i styrte og mer frie konversasjonsøvelser. Tanken med disse møtene var at sykepleierne aktivt skulle ta i bruk det de hadde tilegnet seg i andre timer som var mer fokusert på ordforråd, tekstforståelse og grammatikk. I tillegg var det også meningen at disse timene skulle ha et stressdempende element siden de foregikk utenfor kurslokalene hjemme hos noen av sykepleierne. Håpet var at møtet med en morsmålsbruker virket som et incitament til videre studier og innlæring - dette også fordi jeg konsekvent brukte norsk, noe som tvang studentene til å prøve å kommunisere det de hadde på hjertet selv om de manglet ord. Det kan være frustrerende å ha mye man ønsker å si, men ikke kunne uttrykke det på det fremmede språket, og frasen "brakuje slow" (jeg mangler ord) var ganske vanlig på disse møtene.

Bruken av samtalen som metode i andrespråkopplæringen kan begrunnes både på et teoretisk og praktisk plan. Mange teoretikere har understreket at tilegnelsen av et nytt språk må skje i en kommunikativ sammenheng der forbindelsen mellom form og funksjon trer tydelig fram. Lindberg og Sjøqvist poengterer at siden språket er en levende helhet kan det ikke tilegnes bare gjennom tilegnelse av dets forside (Lindberg og Sjøqvist 1996). Et slikt holistisk og kommunikativt syn på språket behøver ifølge Ryen imidlertid ikke å stå i motsetning til å vektlegge språkets forside i opplæringen, siden strukturøvelser kan knyttes til språkbrukssituasjoner som studenten kjenner eller vil få bruk for (Ryen 1999). Uten å problematisere for mye kan vi si at man først og fremst lærer å kommunisere gjennom å kommunisere. Gjennom å øve på å snakke norsk og å prøve seg i stadig nye samtalsituasjoner vil studenten bli flinkere i dette, både fordi vedkommende får mulighet til å bruke det som er innlært i mer tradisjonell undervisning, men også fordi samtalen som produktiv språkproduksjon fører til at studenten aktivt må prøve å finne nye ord og nye formuleringer for å kunne uttrykke det vedkommende har på hjertet. Nunan har gitt følgende karakteristikk av kommunikativ språkundervisning:

1. En sterk understreking av interaksjonens betydning for innlæring av kommunikative ferdigheter.
2. Prioritering av autentisk materiale i undervisningen.

3. Muligheter for innlærerne til å fokusere ikke bare på selve språket, men også på sin egen innlæring.
4. Utnytting av innlærernes egne erfaringer i undervisningssammenheng.
5. En streben etter å koble språkinnlæringen i klasserommet med språklige aktiviteter utenfor klasserommet (Nunan 1991 i: Hennem 2001).

For mange kan vi dermed si at det er i samtalen utenom selve språkundervisningen at språkinnlæringen får sin mening. Det er i samtalen at innlærte ferdigheter kan benyttes i direkte kommunikasjon, og språkinnlæreren kan gi umiddelbar tilbakemelding og bekreftelse. Samtalen er rett og slett den grunnleggende kommunikasjonsformen. Men samtalen kan også føre til frustrasjoner og oppgitthet når den mislykkes, og en problemstilling under disse kursene var: hva gjør vi når samtalen oppleves som mislykket? Kunne det bli slik at en følelse av å mislykkes kunne føre til økt motivasjon for å lære mer? Hvis dette skal skje, må innlæreren hele tiden betone det at studentene lykkes med noe og anspore dem til å lære mer; altså å snu frustrasjon til motivasjon. Uansett kan vi si at det å trene studentene på slike intensive norskkurs til å være aktive og prøve å gjøre seg forstått er en viktig kommunikativ kompetanse og en viktig ferdighet med tanke på oppholdet i Norge. Det er også andre faktorer som taler for å legge vekt på samtalen i slike intensive norskkurs. Sykepleiere bruker i stor grad språket som en del av behandlingen de gir. Det er viktig for dem å kunne prate med pasientene om hverdagslige ting og gi dem trøst og oppmuntring. Slik sett er sykepleierens kommunikative kompetanse i norsk ikke et hjelpemiddel for dem i deres egen hverdag, men deres arbeidsredskap. Å gi dem god språkopplæring er å gi dem gode muligheter for å lykkes i jobben. Derfor er det så viktig å drøfte nærmere hvordan språkopplæringen i disse intensive norskkursene kan bli best mulig. Jeg vil i det følgende ta opp noen av de problemstillingene som knytter seg til det å bruke samtalen som pedagogisk verktøy i andrespråkopplæringen. Jeg vil først peke på noen betingelser som bør være til stede for å kunne starte med slike samtaler, og beskrive hvordan samtaler foregikk. Til slutt vil jeg trekke fram noen problemstillinger knyttet til videreutviklingen av disse kursene.

Introduksjonsfasen

Den første utfordringen jeg støtte på i mitt arbeid, var å skape kontakt og det vi med Rommetveit kan kalle et felles sosialt rom eller en temporær felles virkelighet.⁶² Dette innebar blant annet at alle deltakerne presenterte seg og vi fortalte hverandre om hverandres bakgrunn.

På denne måten ble vokabular knyttet til personlig livshistorie, familie, hjemsted, interesser og utdanningsbakgrunn øvet inn. Det å fortelle om hjemstedet aktiverte spesielt mye språk siden mange hadde et ønske om å fortelle om natur og historie knyttet til det stedet de kom fra. Det var således en utfordring for meg å prøve å ta vare på denne formidlingsiveren og videreføre den. Dette ble gjort i samtaler knyttet til norske natur- og samfunnsforhold, og samtaler knyttet til deltakernes tanker om det å dra til Norge og deres forhåpninger når det gjaldt arbeid og fritid i Norge.

Dilemmaet i begynnerfasen er som nevnt, at kandidatene mangler ord for mye det de ønsker å si, men hvis man tar utgangspunkt i kjente og nære fenomener vil terskelen for å lykkes med kommunikasjonen kunne bli mindre. Mange hadde for eksempel lett for å få formidlet noe om sitt hjemsted. Det viste seg imidlertid at det ikke var effektiv bruk av tiden at jeg kom inn for tidlig i kurset. Deltakerne hadde behov for en introduksjonsperiode på ca. en måned der de ble kjent med norske ord og fraser, norsk uttale og grunnleggende trekk i grammatikken. Først

⁶² Fagtermen Rommetveit bruker er "Temporarily shared social reality", TSSR, og er en generell kommunikativ term som gjelder for alle teksttyper. Se Nystrand 1992:164-165).

etter at dette var på plass, var det meningsfullt for dem å ta i bruk kunnskapene i konversasjonsøvelser på norsk. Arbeidsfordelingen mellom meg og mine kolleger ble altså slik at jeg prøvde å bygge videre på stoff som var introdusert på forhånd av mine polske lærerkolleger.

I begynnerfasen må det ses på som en enorm prestasjon av deltakerne hvis de klarer å gjenta det de har hørt i timene. En av utfordringene for meg var faktisk å ikke glemme dette. Det er som morsmålsbruker veldig lett å bli "fartsblind", og ikke forstå hvor vanskelig det kan være å huske et ord, riktig konsonantrekkefølge eller uttalen på en vokal. Derfor vurderte jeg det slik at det ikke var meningsfullt å rette på så mange andre ting enn det som var blitt gjennomgått tidligere. En av mine oppgaver var å være en tålmodig lytter til kursdeltakernes forsøk på å formulere norske setninger. Det å lære et språk kan sies å være en balansegang mellom det å lykkes og det å mislykkes. Studentene fikk selvbekreftelse av å lykkes, mens de hadde sjansen til å lære nye ting hver gang de mislyktes. For å holde motivasjonen ved like er det imidlertid viktig at studentene i hvert fall til en viss grad føler at de lykkes med kommunikasjonen. Å gi begynnerstudenter positive tilbakemeldinger er således en nødvendighet. Det er fristende å si det så sterkt at kommunikasjon = motivasjon i begynnerfasen, og motivasjon er i sin tur en funksjon av positive tilbakemeldinger.

Det å fortelle om sitt hjemsted og sin familie var altså et emne som resulterte i mye språkproduksjon. Sykepleierne på kurset kjente imidlertid vel så godt medisinsk fagterminologi. Det viste seg derfor å være nesten like lett for dem å føre samtaler om helsefaglige emner. Likevel hørte denne type samtaler ikke til begynnerfasen siden mange ord når det gjelder kroppen og sykdommer er forskjellige på norsk og på polsk. Det var nødvendig for sykepleierne å først lære de grunnleggende ordene om kropp og sanser før disse samtalene kunne gjennomføres, og selv om medisinske fagtermer ofte er de samme i de to språk, er det jo ikke slike samtaler sykepleierne kommer til å gjennomføre med pasientene/brukerne på norske sykehjem. Det å kommunisere om allmenne emner er like viktig for dem som å kommunisere om medisinske emner. Slik sett er det formidable språklige utfordringer som utenlandske sykepleiere som vil til Norge, stilles overfor, og det er viktig å finne en balanse mellom kommunikative ferdigheter innen henholdsvis medisinske og allmenne emner. Begge deler er viktige i sykepleiernes yrkesutøvere, og derfor lagde vi konversasjonsøvelser knyttet til alt fra mat og mattradisjoner, det å dra på ferie, ulike byer og steder i Norge og Polen, litteratur og film osv. - til mer helsefaglige konversasjonsøvelser knyttet til de helsefaglige tekstene som er en del av kurset. Jeg prøvde også å integrere skriftlige og muntlige ferdigheter ved å la sykepleierne først skrive ned en samtale f.eks. mellom pasient og sykepleier og så la dem dramatisere denne samtalen. På denne måten fikk studentene tid til å først finne de ordene de hadde bruk for, og så bruke dem i en konversasjon.

Den gode samtalen

Karen Margrete Dregelid har i sin hovedoppgave "Samtalen - en måte å lære på - en måte å evaluere på" (1994) satt opp noen kriterier for hvordan man kan vurdere de muntlige ferdighetene til fremmedspråklige elever i grunnskolen. Disse kriteriene eller hjelpespørsmålene (se vedlegg 1) er også relevante for slike intensive norskkurs. En med gode muntlige ferdigheter vil ifølge Dregelid kunne kommunisere uten en her-og-nå-kontekst, vedkommende vil kunne introdusere nye samtaleemner, forfølge og utdype emnet og også gi utfyllende responser på spørsmål (ikke bare svare ja/nei). Jeg vil hevde at det å oppøve slike selvstendige kommunikasjonsferdigheter ikke minst handler om å stimulere studentenes språklige nysgjerrighet. Derfor ønsket jeg hele tiden å prøve å skape en humorfylt atmosfære der språklige vitser kunne virke underliggjørende og skape større språklig oppmerksomhet. I

tillegg håpet jeg at spøkene kunne få deltakerne til å trekke på smilebåndet, og at jeg på denne måten kunne motvirke alvorlet i de sykepleierfaglige tekstene i kurset. Det er lett å utvikle motløshet under et slikt intensivt språkkurs, og en slik følelse k-m lett forsterkes når mange av de tekstene som blir lest handler om alvorlige sykdommer og død. Tidligere hevdet jeg at innlæring av kommunikative ferdigheter = motivasjon. I forlengelsen av dette kan vi spissformulere at læring = stressreduksjon. I et intensivt språkkurs på bare tre måneder og med en avgjørende avsluttende eksamen er stress en del av hverdagen for studentene. Å redusere stressnivået blir således å muliggjøre læring. Det var flere eksempler på studenter som "låste seg" og som ikke klarte å lære mer, ikke på grunn av manglende læringsevne, men på grunn av stress. Denne situasjonen forandret seg til en viss grad etter at kursene ble forlenget med en måned til fire måneder.

Andre ting som virket hemmende på utvikling av dialogferdighetene, var en for stor grad av beskjedenhet og tilbakeholdenhet hos studentene. Det er mye/makt som utøves når en som kjenner et språk godt eller en morsmålsbruker, samtaler med en som skal lære det samme språket. Den som fungerer som lærer må derfor være seg bevisst at studentene lett kan føle seg underlegne og stanse egne initiativ av frykt for at det vedkommende ønsker å si, ikke er riktig formulerteller er dumt. Det kan være lettere sagt enn gjort å motvirke studentenes egne "stopp-signaler, men det er i denne sammenheng viktig å fokusere på kommunikasjonen og ikke på formelle ferdigheter. Hvis en student lykkes med å kommunisere det han eller hun ønsker å si, er dette det viktigste og ikke om det også finnes enkelte feil i formuleringene. I disse samtale-timene ble det derfor viktig for meg å finne en balansegang mellom å komme med korreksjoner og å bare gi responser uten korreksjoner. Jeg lærte underveis i kurset at det bare var visse feiltyper som det var meningsfylt å korrigere. Det varierte også fra student til student hvor mange korreksjoner jeg kunne gi. De med gode kommunikative ferdigheter kunne jeg korrigere i større grad enn de med dårligere ferdigheter. Jeg fikk mange eksempler underveis i kursene på at følelsen av å lykkes er viktigere.

I det hele tatt var det å arbeide som lærer på disse intensive norskkursene veldig lærerikt også for meg. Jeg fikk mange ganger demonstrert at mye er mulig bare man har de rette voksebetingelser. Det var fantastisk å være vitne til den raske språklige progresjonen som kursdeltakerne hadde. Det var også en fin menneskelig erfaring å bli kjent med disse personene som hadde bestemt seg for å flytte til et land som ligger så langt mot nord og som er så forskjellig fra deres hjemland. Jeg lærte også noe om viktigheten av psykologiske faktorer i opplæringen.

Når det er sagt, er det også slik at det kan tenkes forbedringer av kursmateriell og kursopplegg (jeg viser her også til andre artikler i denne rapporten). Når det gjelder samtaler og bruken av dem i dette kursopplegget, vil jeg for det første si at det er nyttig å ha slike samtaler. De er med på å aktivisere språkkunnskaper hos deltakerne og er således viktige for språkproduksjonen. Jo flere muligheter studentene på slike kurs har til å kommunisere, jo bedre er det, og man bør derfor også vurdere å videreutvikle andre kommunikasjonskanaler. Jeg vil hevde at sykepleierne helt fra begynnelsen trenger lydmateriell med yrkesrelaterte dialoger der språket er spesielt tilrettelagt. Dette finnes ikke i kursmaterialet slik det ser ut i dag, og må i tilfelle utvikles. Ikke minst siden kurset er et intensivkurs, er det viktig at språket tilrettelegges ut ifra en nøye planlagt progresjon. Slik kurset er i dag møter studentene for tidlig for kompliserte språkstrukturer. I tråd med prinsippene for kommunikativ språkundervisning er det selvsagt viktig å forberede studentene på "naturlig språk", men en for komplisert tekst kan lett få studentene til å miste motet, og det er et spørsmål om man på et firemånederskurs har tid til å la studentene møte mer enn spesielt tilrettelagt norsk. I tillegg

er det slik at det lyd materialet som finnes på markedet i dag og som er spesielt tilrettelagt, er utviklet med tanke på å utvikle generelle kommunikasjonsferdigheter. Hvis man derfor kunne utvikle helsefaglige dialoger på begynnernivå, ville man tidligere kunne samtale om slike emner - emner som sykepleierne kjenner godt til, men som de ikke har lett for å uttrykke seg om på norsk.

Det ville også være en fordel om kursdeltakerne hadde flere muntlige kommunikasjonskanaler de kunne bruke. I dag er det milt mulig å etablere samtaler over internett, og det vil kunne være et nyttig supplement om studentene underveis i kurset kunne samtale med norsklærer i Norge, arbeidsgiver i Norge og eventuelt andre kontaktpersoner. I tillegg til å knytte lærestoffet enda mer til brukssituasjoner, vil dette kunne forberede studentene på noe av det norske språkmangfoldet. En videreutvikling av lyd materialet i kurset samt en utnytting av internettets muligheter vil kunne være med på å kompensere for mangelen på "naturlige" kommunikasjonssituasjoner og forberede sykepleierne bedre på arbeidssituasjonen i Norge. Jeg er sikker på at det i framtiden vil bli arrangert mange slike kurs i Polen, i takt med en stadig sterkere integrering av arbeidsmarkedene i de to land; Det er derfor viktig - at det offentlige tar ansvaret for å utvikle både kursmateriell og kursopplegg. Siden disse kursene på en måte er arbeiderens første møte med Norge, er de så viktige. Jo bedre kursene er, jo bedre førsteinntrykk skapes det og jo lettere vil det bli å sikre en god integrering når arbeidstakeren kommer til Norge og starter i arbeidet. Derfor vil jeg avslutningsvis ta til orde for et bedre samarbeid mellom kursutvikler og arbeidsgiver i Norge og kursoperatørene i Polen. Læring er en prosess, og gode læringssituasjoner kan bare utvikles i den grad man er villig til å gå sammen med studenten i denne prosessen, noe som forutsetter et godt samarbeid mellom de som er ansvarlige for læringsopplegget.

Vedlegg 1

Spørsmål til hjelp ved vurdering av elevens kommunikasjons-dialogferdigheter. (Dregelid 1994)

1. Er samtalen oppstykket og lite sammenhengende?
2. Må dere stadig hoppe til nytt emne for å holde samtalen i gang?
3. Kan dere snakke om ett og samme emne lenge?
4. Må emnet være kjent fra undervisningen for at samtalen skal holdes i gang?
5. Kan dere snakke om andre emner enn de som er knyttet til undervisningen?
6. Gir eleven adekvate svar på spørsmål?
7. Gir eleven svar bare med minimale responser?
8. Tilfører eleven samtalen nye momenter?
9. Hvor mye og hvordan må læreren tilpasse språket sitt for at eleven skal forstå?
10. Hvilke strategier bruker eleven i samtalen for å forstå og gjøre seg forstått?

Litteratur:

- Dregelid, Karen Margrete 1994: Samtalen - en måte å lære på - en måte å evaluere på
Hovedoppgave i nordisk UiB
- Hennum, Kari 2001: Kommunikativ språkundervisning - Eventyr og virkelighet. En kvalitativ studie av et undervisningsopplegg i norsk som andrespråk. Hovedoppgave i spesialpedagogikk UiO
- Lindberg, Inger og Lena Sjøqvist 1996: Språkutveklende andrespråksundervisning før minoritets elever. I: Kenneth Hyltenstam m. fl. (red): Tilpass et språkoppplæring for minoritets elever. Rapport fra konsensiuskonferanse. Oslo: Norges Forskningsråd
- Ryen, Else 1999: Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk. I: Hagen, Jon Erik og Kari

Tenfjord (red): Andrespråksundervisning. Teori og praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Intensivopplæringen sett fra et voksenpedagogisk synspunkt

Marit Rismark og Jorun M. Stenøien, VOX, Trondheim

Introduksjon - bakgrunn

Denne delen av erfaringsrapporten "Intensivopplæring sett fra et voksenpedagogisk synspunkt" er skrevet med utgangspunkt i et besøk i Polen (Gdansk og Poznan) september 2001. Der møtte og snakket vi med deltakere ved det pågående kurset i Gdansk, og deres lærere.

Vi møtte også lærere med erfaring fra tilsvarende kurs i Poznan. Som forskere ved Voksenopplæringsinstituttet - VOX sin forskningsavdeling har vi erfaring fra forskning på undervisning, og vi har forskning på voksne i læring som hovedfokus. Dette er grunnlaget for den voksenpedagogiske tilnærming vi her vektlegger.

Litt om rammene for intensivopplæringen sett utenfra

Målgruppen for norskundervisningen er sykepleiere som har avtaler om arbeid (og bolig) i Norge etter avsluttet kurs og avlagt eksamen. Selve kurset som foregår i Polen varer i tre måneder, er inndelt i 4 moduler som omfatter undervisning i norsk grammatikk, Bo i Norge, Norgeskunnskap (eks. sagn) og helsefaglige tekster. Den endelige eksamen tilsvarer trinn 3. Testen omfatter muntlig prøving der man både skal forstå og snakke norsk, og en skriftlig prøving. Målet er med andre ord at deltakerne skal kunne forstå, snakke og skrive norsk før de kommer til Norge og begynner å arbeide. A-etat i Oslo i samarbeid med norske helseinstitusjoner rekrutterer sykepleierne som tilbys arbeid ut fra sykepleierfaglig bakgrunn og erfaring som stemmer med helseinstitusjonenes behov for arbeidskraft.

A-etat i samarbeid med UiO har utarbeidet kurset, som for øvrig er utprøvd i Tyskland med gode resultater. Omfang og innhold det vil si rammene for opplæringen er bestemt i Norge. Hele ordningen er et ledd i utvikling av samarbeid mellom Norge og Polen og ledd i en styrking av arbeidsmobilitet.

Lærekreftene hentes fra de Skandinaviske institutt ved universiteter i Polen hvor det finnes magisterstudier i norsk. Også norske sendelektorer i Polen deltar i undervisningen.

Undervisningssituasjonen

Denne målgruppen (sykepleierene) skiller seg fra universitetsstudenter som studerer norsk i et 5-årig studium ved at de allerede har en yrkesutdanning, og de lærer norsk fordi de skal bo og arbeide i Norge i nær framtid. Undervisningen har form av klasseromsundervisning med arbeidsøker formiddag og ettermiddag med pause inklusive selvstudier fra 11.30 til 13.30. På ett nivå kan en si at språkkurset har et klart definert innhold, definert gjennom de fire modulene som inngår i opplæringen. Selv om rammene for kurset er gitt har lærerne en sentral rolle som de som tilrettelegger for læring, og de er også eksperter på norsk språk. Undervisning er en kompleks virksomhet. Selve undervisningssituasjonen kan på en skjematisk måte beskrives som et samspill mellom den som underviser (læreren), innholdet (norsk språk), og de som skal lære (sykepleierne), altså:

Lærer

Kvaliteten på den læringsprosessen som finner sted, kan beskrives ved å studere undervisningen som et samspill mellom lærer, elev og lærestoff. I vår omtale av språkopplæringen vil vi ha de voksne som utgangspunkt. Fra et voksenpedagogisk perspektiv vil vi være opptatt av de voksnes bakgrunn og erfaringer i møtet med undervisningen (dammer, opplegg og tilrettelegging), og hvilken sammenheng kursdeltakeren inngår i for disse voksne, og hvilken rolle den vil komme til å spille videre. Sett i en større/videre sammenheng peker de samlede erfaringer mot det å tilrettelegge for denne gruppen voksne slik at opplæringen kan komme til å fylle de intensjonene som ligger til grunn (det å bestå skriftlig og muntlig eksamen) samtidig som deltakerne opplever en meningsfull lærings situasjon i det daglige. Det å forstå mer av spillet mellom ulike komponenter som inngår, og betydningen i forhold til læringsutbyttet vil være et sentralt fokus. Det er også av betydning å få mer kunnskap om hvilke behov deltakerne har i vid forstand - og som også vil ha betydning for forutsetningene for å lære og for det konkrete læringsutbyttet. Det handler med andre ord om deltakernes mulighet for å nå det målet som er satt for kurset.

Mer om grunnlaget for våre refleksjoner

Det vil være slik at den voksne deltakeren (vokseneleven) på flere punkter skiller seg fra barn eller unge som befinner seg i en opplæringssituasjon. I voksenopplæringen vil elevrollen ofte fortone seg annerledes enn for barn og unge som er i opplæring. Norskopplæring for voksne innvandrere i Norge forteller om lærere som ønsker deltakerne skal være "elever", mens de voksne har arbeidsliv som sin hovedinnretning. I undervisningen assosierer og handler de slik i forhold til andre roller enn elevrollen (Rismark 2000, Skaalvik 2002).

For voksne elever kan en elevrolle fortone seg som mindre naturlig. De har forpliktelser som foreldre, arbeidstakere, ektefeller eller de er medlemmer av ulike grupperinger som kan være vel så viktige og som tar mer av deres tid enn elevrollen. De identifiserer seg med andre ord ikke nødvendigvis først og fremst som "elev". De har også med seg kvalitative andre og et bredere spekter av erfaringer inn i opplæringen. På samme måte som for yngre elever kan disse samsvare med opplæringens innhold og organisering eller de kan i noen tilfeller gå på tvers av det opplæringen representerer. En kan i slike tilfeller tenke seg at voksne ikke nødvendigvis ønsker å bli ledet i andre retninger enn de som de selv har staket ut. Videre kjennetegnes voksne ved at de er relativt *målrettet* i det de går inn i opplæringen. De har relativt klare intensjoner med den opplæringen som de ønsker å gjennomføre (Engesbak 1996).

Dersom opplæringen skal kunne imøtekomme de voksnes forventninger og oppleves som relevant for den enkelte, kan det synes som en forutsetning at opplæringen åpner for at de voksne selv har mulighet til å medvirke aktivt i planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet. I norsk sammenheng er dette slått fast i Voksenopplæringsloven som presiserer nettopp dette at voksne mennesker har adgang til innflytelse på undervisningens innhold og organisering:

Organisasjoner og institusjoner som godkjennes etter denne paragraf, forutsettes å gi kursdeltakerne adgang til innflytelse på innhold og opplegg (Voksenopplæringsloven, § 10).

Muligheten for å være aktive deltakere i læringsprosessen poengteres også i Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere (1998). I dag satses det mange millioner norske kroner på kompetanseutvikling i ulike sammenhenger i norsk samfunns- og arbeidsliv. Her er det nettopp et sentralt aspekt at opplæringen skal legges til rette for den enkelte voksne.

Avgrensning

I den videre framstillingen omtales en del konkrete sider ved kursopplegget. Vi baserer oss på samtaler vi hadde med sykepleiere som hadde gjennomført 6 uker av intensivkurset. Denne informasjonen er supplert med samtaler vi hadde med lærere som underviser på kursene. Samtalene med lærerne dreide seg om rammene for kurset - blant annet lærematerialet og progresjonen.

Ulike sider ved opplærings situasjonen

I fortsettelsen diskuterer vi opplærings situasjonen i relasjon til deltakernes livssituasjon. Vi trekker blant annet inn målsettinger som står sentralt i voksenopplæring i norsk sammenheng. Ulike sider ved kurset diskuteres også i en videre sammenheng; som en forberedelse til møtet med norsk samfunns- og arbeidsliv.

Livssituasjon og opplærings situasjon

De deltakerne vi snakket med hadde ulik livssituasjon. Blant kursdeltakerne var noen enslige, andre var enslige forsørgere, mens noen var gift og hadde barn. Felles for alle ved det ene kurset vi besøkte var at ingen var fra lærestedet m/omegn. De fleste oppholdt seg så langt som 700-900 km hjemmefra under kurset. Noen få bodde i kursperioden sammen med familien. De som deltar på dette kurset har forskjellige bosteder ved lærestedet. En slik situasjon medfører at sykepleierne ikke kan fortsette det vanlige voksenlivet under kursperioden. Alt konsentreres om norskopplæring. Familie og kontakt med hjemsted er nedprioritert, og man er ikke i jobb i perioden. Det fortelles om folk som har sagt opp jobbene sine. Deres tilstedeværelse på kurset forteller med andre ord en markert satsing fra deres side. Undervisningen er intensiv. Undervisningsrelatert aktivitet foregår opptil 8 timer om dag, med fri annenhver lørdag. I tillegg kommer hjemmearbeid. Mulighet til å pleie sosialt liv, samvær med familie og andre er svært begrenset i opplæringsperioden. Kurset kommer som en mellomfase. De har allerede tatt avgjørende steg for å forlate jobb, familienettverk og hjemland, og de skal, gjennom norskopplæringen, forberede seg på møtet med Norge.

Figur 2: Sykepleiernes situasjon i Polen og møtet med "det nye " i Norge.

Polen	Norge
Sykepleieren	Sykepleieren
Kjent yrkesmiljø	Yrkesutøv. i ukjent miljø
Utøver mor- og ektefellerolle i kjent miljø	Mor og ektefelle i ukj. miljø
Kjent nærmiljø	Ukjent nærmiljø
Nærhet til slekt	Distanse til slekt

Forberedelse på ny situasjon

Norskkurs i Polen
På fremmed sted i Polen
Avstand familie, slekt og nærmiljø
Brudd med arbeidsplass

Det å lære norsk

Deltakerne forteller at de lærer mye grammatikk på kurset. Korrekt uttale oppleves som vanskelig blant annet fordi norsk språk inneholder andre lyder enn polsk. I starten har det vært lagt vekt på å lytte til norsk og norsk tale og korrekt uttale.

De lytter snakker og skriver norsk. En av deltakerne sier at hun gjerne vil snakke med oss (note) fordi hun har sperre mot å snakke norsk. Hun sier hun har dårlig uttale og trenger å øve på å snakke. De vi snakker med forteller at norsk er vanskelig å lære. Hele situasjonen virker overveldende.

På kurset er det ulike former for språktrening. De snakker ikke mye om det å komme til Norge og hvordan norsk arbeidsliv arter seg i forhold til den hverdag de kjenner fra polsk helsevesen.

En deltaker la vekt på at etter ankomst til Norge skulle hun fortsette med å lære norsk.

Voksne og fleksible og tilrettelagt opplæring

Det fremheves i de fleste sammenhenger at voksne som deltar i ulike former for opplæring etterlyser fleksibilitet slik at de kan kombinere opplæring med sine øvrige forpliktelser (t.eks. Tønseth 1997) I Handlingsplan for Kompetansereformen (2000-2003) heter det at et overordnet mål er å dekke samfunnets, arbeidslivets og den enkeltes behov for kompetanse (s. 5) Under reformens satsingsområder understrekes at målet er å tilpasse opplæringstilbudene bedre til voksnes behov. Det er med andre ord viktig å tilrettelegge for den voksne deltakeren.

Et hovedanliggende i den sammenhengen vil være at de som deltar opplever en meningsfull opplæringssituasjon som også lar seg innpasse i deltakernes øvrige liv og forpliktelser. Sykepleierne som deltar på kurset forteller at de kan arbeide opp til 16 timer om dagen med norsk. Vi plukket opp uttalelser som "jeg sov 4 timer i natt", "jeg drømte på norsk" osv⁶³.

Dette forteller på den ene siden om involverte studenter - noe som er positivt med hensyn til progresjon i språklæringen. Samtidig er dette ei side av situasjonen deres - intensivt med få/ingen "pustepauser"

En lærer sier at de nok kunne organisert større rom for hjemreise - men at dette ikke har vært tema mellom studenter og lærere så langt.

Det var relativt lite rom for å imøtekomme individuelle behov blant deltakerne og som tidligere nevnt kunne enkelte elever bli marginalisert dersom de ikke klarte å holde progresjonen. Det var heller ikke åpenbart at deltakerne hadde adgang til innflytelse på undervisningens innhold og organisering slik dette poengteres i voksenopplæringsloven.

Forberedelse til møte med norsk arbeids- og samfunnsniv

Norskopplæring i Norge viser at det er avgjørende å skape sammenhenger mellom innholdet i klasseromsundervisningen og det hverdagsliv de voksne lever utenfor opplæringssituasjonen (Rismark 2000). Funn viser at i situasjoner der det ble etablert slike sammenhenger var mer deltakeraktivitet, og at dette kom til syne ved at læreren inntok en mindre dominerende rolle (som den som snakket mest) i klasserommet og at samtalemønsteret endret seg ved at deltakerne også påvirket retningen for samtaler.

Å etablere sammenhenger mellom kursinnhold og deltakernes livsverden kan være utfordrende i en kurssituasjon der det er få norskspråklige samtalepartnere. En utfordring er hvordan en kan legge til rette for flere "naturlige språkmøter" i opplæringen. Et annet forhold dreier seg om hvordan sykepleierne vil oppleve kommunikasjonen etter at de har kommet til Norge - om de der finner nødvendig støtte til språklig- og meningsfortolkning i dagliglivet. En ting er å reproducere språk, noe annet å produsere og konstruere umiddelbare meningssammenhenger.

⁶³ Besøket ble innledet med at vi møtte hele gruppen. Vi presenterte oss og fortalte om vårt møte med Polen. De stilte spørsmål om Norge og vi samtalte om ulike tema. I gruppen ytret vi ønske om å snakke med noen av dem om kurset.

Nyere forskning om læring har bidratt til å forstå undervisning ut fra at læring er en allsidig og dynamisk prosess som ikke kan sammenlignes med å legge sten på sten. Hver enkelt har sin læringshistorie bak seg der visse generelle normer er knyttet til det å være elev, det å lære, gå på skole, kurs osv. Deltakerne har allerede etablert forestillinger og oppfatninger om det faglige innholdet de møter, og de er aktivt med på å bygge opp sin egen kunnskap. Læring skjer dermed ikke gjennom kunnskapsoverføring, og heller ikke ved en individuell konstruksjonsprosess, men først og fremst ved å delta i den sosiale praksisen i ei gruppe som kan kalles et kunnskapsfellesskap (Resnick 1994, Dysthe 1996). I et slikt perspektiv blir samhandlingen mellom deltakerne i klasserommet den vesentlige rammen for den enkeltes læring. De arbeidsmåter og aktivitetsformer som tas i bruk danner et rammeverk for interaksjon og samspill ved at de regulerer muligheter for samspill og hvordan interaksjon skal foregå.

En rekke problemstillinger kan knyttes til norskopplæring for sykepleiere i forlengelsen av et syn på læring i klasserommet som forankret i interaksjon og samspill. Ut fra dette kan vi på et forenklet nivå anta at det er viktig å etablere forbindelse mellom innholdet (for eksempel de tekstene som brukes) og det sykepleierne er opptatt av der de nå befinner seg to måneder før de reiser til et nytt land for å starte et "nytt" liv.

Det kan på et forenklet nivå dreie seg om å få etablert en konkret språklig beredskap i forhold til å være sykepleier i ulike sammenhenger i Norge - i hjemmesykepleie, sykehjem, sykehus osv.

Referanser

Dysthe, O. (1996) Læring gjennom dialog - kva inneber det i høgare utdanning? I Dysthe, O. (red.): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Engesbak, H. (1996) Reform 94 - også for voksne? Situasjonen for voksne l. året etter reformen. Arbeidsnotat. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk forskningsinstitutt.

KUF (1998) Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

KUF (2001) Kompetansereformen. Handlingsplan 2000 - 2003.

Resnick, L. (1994) Situated Rationalism, Biological and Social Preparation for Learning. I L. Hirschfeld og S. Gelman (red.): Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture. London: Cambridge University Press.

Rismark, M. (2000) Klasseromsstudie fra B-løp innenfor norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk forskningsinstitutt.

Skaalvik, S. (2002) Et liv i to verdener. Innvandrernes møte med det flerkulturelle Norge. Trondheim: VOX- The National Institute for Adult Education, Department for Research, Analysis and Development.

Tønseth, C. (1997) Milepæler i en prosess. Trondheim: NVI.

Norskundervisning i utlandet

Øyvind Jenssen

Når man snakker om norskundervisning for fremmedspråklige, tenker de fleste på undervisning av innvandrere i barnehage, grunnskole, videregående skole og i voksenopplæringen.

Ikke alle er klar over at det også undervises i norsk for personer med et annet morsmål ved ca 130 universiteter og høyskoler rundt om i verden, og at det til enhver tid er ca 6000 mennesker som studerer norsk utenfor Norges grenser. I tillegg kommer den norskundervisning som foregår ved en del folkehøgskoler og videregående skoler i noen land, for eksempel Tyskland.

Utenriksdepartementet samarbeider med de universitetene som driver norskundervisning, fordi departementet ser denne virksomheten som en viktig del av norsk kulturpolitikk – nemlig å spre kjennskap til norsk språk, litteratur, kultur, historie og samfunn ute i verden. Det er god markedsføring av et lite land.

Ved ca 30 av disse universitetene i Europa finnes det åremålsstillinger i norsk (såkalte utenlandslektorater) som besettes av personer fra Norge med norsk embetsksamen av høyere grad og med norsk morsmål. Utenriksdepartementet hjelper de utenlandske universitetene å plukke ut disse "sendelektorene" og innstille dem til stillingene, men det er universitetene sjøl som ansetter – gjerne for en periode på to eller tre år. Tida kan forlenges opp til åtte år. Fra universitetenes side ønsker man gjennom denne ordninga både å tilknytte seg språklærere med norsk som morsmål, men også å ha lærere som nylig har bodd i Norge og som har et oppdatert forhold til det norske samfunnet. Det undervises ikke bare i språk og litteratur, en også i norsk kultur og samfunnsforhold. Ved tilsetning legger man vekt på om søkeren behersker språket i vedkommende land, men det er ingen forutsetning.

Utenlandslektorenes hovedoppgave er undervisning, men de kan i enkelte tilfeller bistå departementet i forskjellige sammenhenger, for eksempel hjelpe norske forfattere å markedsføre seg i landet. Undervisningsoppgavene for en utenlandslektor spenner fra begynneropplæring til veiledning på høyeste nivå. Opplegg, oppgaver og organisering kan variere fra universitet til universitet.

Undertegnede har sin erfaring som sendelektor fra et tysk universitet, Universitetet i Kiel, der språkstudiet i norsk inngikk i et større fellesnordisk studium (nordistikk eller skandinavistikk), og der en nordistikkstudent måtte lære flere nordiske språk. Ved instituttet ble det undervist i svensk, norsk, dansk, islandsk og finsk, noe som skapte et sterk nordisk fellesskap og godt miljø lektorene imellom. Rent pedagogisk forårsaket imidlertid disse parallellstudiene visse problemer. En tysker som hadde lært dansk eller svensk før norsk, syntes selvfølgelig norsk var veldig lett, men både uttale og rettskriving ble for disse studentene ofte sterkt preget av det første nordiske språket de hadde lært. For en utlending er det vanskelig å holde de skandinaviske språkene fra hverandre. Var det ikke bedre å lære et skandinavisk språk virkelig godt og bruke det i de tre skandinaviske land?

Hvem søkte så norskundervisning i Kiel? På begynnerkursene kom det hvert semester mellom 30 og 40 studenter som ville lære norsk. Blant disse kunne mellom 10 og 20 være såkalte skandinavistikkstudenter, som fortsatte på videregående kurs i norsk etterpå. De andre studentene på begynnerkursene var studenter som primært drev med andre fag - medisin, fysikk, geografi og lignende. I Tyskland ser studenter i ikke-filologiske fag – i større grad enn i Norge – verdien av å lære seg fremmede språk, men mange av disse ekstrastudentene hadde tenkt å studere eller jobbe i Norge, eller de var rett og slett bare forelsket i Norge.

Norsk som andrespråk og norsk som fremmedspråk

I de seinere år er det kommet ut mye faglitteratur som berører fremmedspråkopplæring i norsk. Denne litteraturen er naturlig nok fokusert på det man i dag gjerne kaller norsk som andrespråk for innvandrere i Norge, der tospråklighet og minoritetsproblematikk blir en viktig del av det hele. Noen metoder og prinsipper for språklæring vil være gjengs for all fremmedspråkopplæring enten den bedrives utenlands eller heime. Det gjelder bl.a. vektlegging av en mest mulig kommunikativ undervisningsform.

I denne artikkelen vil jeg likevel peke på noen vesentlige forskjeller mellom disse arenaene når det gjelder fremmedspråkopplæring i norsk.

Styrt og spontan læring

Noen ulikheter i rammebetingelser mellom norskundervisning ute og heime er åpenbare..

En viktig måte å beskrive rammebetingelser for språklæring på ligger i skillet mellom såkalt ”styrt” og ”spontan” læring. *Styrt læring* kaller vi det som foregår i en undervisningstime. En undervisningstime kan framstå som en lukket verden, der læreren snakker målspråket, der språket blir ”kontrollert”, og hvor det er forholdsvis stor oppmerksomhet rundt språkets form.

Spontan læring er derimot den språklæring som foregår i den virkelige verden utenfor klasserommet, der språket blir brukt til kommunikasjon og i naturlig dialog, uten nødvendigvis å kontrolleres. I den virkelige verden er oppmerksomheten rettet mot *meningen* ved det som blir sagt, ikke mot formen (korrekt uttale, bøyning, syntaks).

Norske innvandrere i Norge har både den styrt og den spontane arenaen å lære norsk på. Barna lærer norsk i leik og i samvær med norske barn, i friminuttet og etter skoletid. Også de voksne innvandrerne tvinges til å bruke norsk når de skal gjøre seg forstått i det norske samfunnet. Det er derfor vanskelig å evaluere hvor godt den styrt norskundervisningen av innvandrere egentlig fungerer – fordi innvandrerne lærer så mye norsk på den spontane læringsarenaen - utenfor skolen eller norskkurset.

Med norskstudenter i utlandet er det annerledes. De har gjerne norskkurset som sin eneste språklige læringsarena. Etter kurset går de ut i et samfunn som snakker morsmålet deres, ikke målspråket, og der de ikke trenger å bruke målspråket for å kommunisere. Dette fører til at norskundervisningen på norskkurset lettere kan måles. Lærer studentene ikke noe der, så lærer de ikke noe andre steder heller.

Samtidig er dette en påminning om hvor viktig det er med kommunikasjonstrening på disse norskkursene i utlandet. Ved å samtale mye i undervisninga og oppsøke eller skape naturlige kommunikasjonssituasjoner utjevner man noe av forskjellene mellom styrt og spontan læring, eller: man bringer den spontane læringa inn i klasserommet.

Homogene og uhomogene grupper

En annen viktig forskjell mellom undervisning i en norskklasse i utlandet og i en innvandrerklasse i Norge er at en norskklasse i utlandet snakker studentene i regelen samme morsmål. Dette språket behersker i mange tilfeller også læreren i større eller mindre grad.

Med en homogen klasse foran deg vet du som lærer litt om de lærendes holdninger og tenkemåte, om deres skolebakgrunn og om deres forhold til for eksempel grammatikk. Læreren har gjerne et hjelpespråk han kan forklare på, og dermed vet han også litt om dette morsmålet typologi. Det betyr at du som lærer forstår litt av de språklige problemer eleven har med bakgrunn i den grammatiske strukturen dette språket har i forhold til norsk.

Fraværet av en spontan læringsarena for norskstudentene i utlandet gjør det vanskeligere å være norsklærer der enn heime, mens det at man har så homogene studentgrupper, gjør det lettere.

På den annen side får man ved et utenlandsk universitet en studentgruppe som stiller flere intelligente spørsmål, og som derfor fort avslører en lærer som mangler solide fagkunnskaper i norsk, ikke minst innenfor norsk grammatikk. De tyske studentene etterspør gjerne regler for alt mulig.

Undervisningsformer – mengde og variasjon

I fremmedspråkundervisningens historie regnes gjerne den såkalte ”grammatikk-oversettelsesmetoden”, med stor vekt på formell korrekthet, som den mest gammeldagse av alle metoder. Opp mot dette framheves moderne kommunikative metoder, der den lærende skal eksponeres for språket gjennom mest mulig naturlige språksituasjoner.

Samtidig som jeg har understreket hvor viktig kommunikasjonstrening er nettopp for utenlandsstudentene, som savner språklæring utenfor skoletida, vil norskstudenter i utlandet i en helt annen grad enn innvandrergруппene i Norge være motivert for også å lære grammatikk. Ja, de tar det rett og slett som en selvfølge at de ganske tidlig skal lære norsk grammatikk. De vil lære strukturen i norsk substantiv- og verbbygging og krever klare regler for eksempel når det gjelder samsvarbygging av adjektiv.

Forskjellen i vektlegging av grammatikk kan også reflektere at det foreligger ulike mål for språkopplæringa. Er målet å kunne gjøre seg muntlig forstått i de vanligste sosiale situasjonene? Eller er målet å kunne fungere optimalt både muntlig og skriftlig i et nytt språk. Arbeidsmåtene for å nå et langsiktig og et kortsiktig mål kan være forskjellige, og de blir forskjellige for ulike mottakergrupper.

Min praktiske erfaring med fremmedspråkopplæring for denne gruppen er at en må ta i bruk varierte metoder. Språkkompetanse består i ferdigheter som det å *forstå, snakke, lese og skrive*, og språkkompetanse består også i å kunne snakke om språk (grammatikk). Derfor bør det trenes på alle områdene samtidig. Det er som å dryppe ulike dråper i et glass – til vannet begynner å renne over. Språklæring består i å være tålmodig. Man må eksponeres for språklige impulser over en viss tid før språkfølelsen aktiveres. Mange har opplevd denne forløsende perioden – når ordene i det nye språket naturlig begynner å komme til en frivillig... Fremmedspråklæring er – uansett metode - alltid hardt arbeid.

Uttale, dialekt og retting av uttale

I fremmedspråklæring på alle nivå forekommer det fenomenet som kalles ”tilpasset tale”, det at den morsmålstalende tilpasser sin tale til den språkkompetanse som man tror at andrespråkbrukeren har. Dette har ingenting med dialekt å gjøre.

Men en problemstilling som kanskje ofte løses forskjellig for undervisning av utlendinger i Norge og heime er knyttet til hvordan læreren skal snakke. Kontoret for norskundervisning i UD råder sendelektorene til ikke å bruke dialekt i sin undervisning. Jeg tror også det er fornuftig at en fremmedspråklærer iallfall i starten bruker den uttale han/hun ville ha brukt om vedkommende med sin naturlige intonasjon ville lese tekstene i læreboka på bokmål eller nynorsk. Stort sett leser vi med den samme uttalen her i landet, med noen variasjoner i ord som opp/åpp, regn/rein.

For fremmedspråklærere heime i Norge ville jeg derimot ikke på samme måte advare mot at læreren snakker dialekt. Her vil eleven gjennom den spontane læringa likevel ta språklig farge av den geografi man bor i. Derfor finner jeg det helt naturlig at også læreren snakker den lokale dialekten. Det er naturlig for alle norsktalende at man hører hvor vedkommende kommer fra. De utenlandsstudentene som i mine ører snakket mest aksentfri norsk, var de som hadde lært seg norsk ved ei folkehøgskole i ei bygd på Vestlandet eller i Nord-Norge og som derfor snakker norsk med et regionalt islett i talen. Da hører man ikke den tyske aksenten som man hører hos de som knoter bokspråk.

Drilling av intonasjonen etter standard østnorsk, som noen lærebøker legger opp til, bør ikke forekomme på noe nivå, med mindre innvandreren bor i Oslo. Vi har ingen autorisert uttaleordbok i Norge. Og det er en misforståelse å tro at alle utlendinger synes talemålet i Oslo er lettest å forstå. Nordnorsk har for eksempel et mer "europeisk" tonelag.

I den kommunikative pedagogikken rår det motvilje mot å korrigere for mye elevenes uttale. Samtidig vet vi at det i pedagogikken er noe som heter "*forsteining*" av *språktrekk*. Kort sagt betyr det at språkfeil som eleven/studenten får lov å bruke feil lenge nok, fester seg og blir en varig del av språkbrukerens tale.

Slik "forsteining" skjer lettest i utenlandsundervisninga, nettopp fordi en der ikke har korrektiver i den spontane læringa og fordi studentene ofte har hatt norsklærere som ikke har norsk som morsmål.

Derfor vil retting av uttale være mer naturlig i utlandet enn i andrespråkopplæringa heime. Og mange studenter gir klar beskjed om at de vil rettes på. Men her må norsklæreren finne en rimelig balanse og ikke overdrive med pinking som skaper utrygghet hos den som vil stotre seg fram i et nytt språk. Først og fremst må en oppmuntre eleven til kommunikasjon og applaudere det.

Språklab

Ved de utenlandske universitetene finnes det ofte meget avanserte språklabber, som brukes også i norskundervisninga. Troen på språklab regnes til den såkalte audiolingvale metoden. I denne metoden prøver man å unngå bruk av førstespråket og – gjennom imitasjon – skape rette språkvaner gjennom drilling av språkstrukturer.

Jeg gjennomførte undervisningsforløp ved Universitetet i Kiel både med og uten bruk av språklab. Der jeg brukte språklab, utgjorde opphold i språklab ca. 30 prosent av undervisningstida. Men jeg gjennomførte andre opplegg der jeg ikke brukte språklab, men derimot sørget for at studentene hadde læreboktekstene på egen tape. Min erfaring var at de studentene som hadde brukt språklabtida til andre aktiviteter i klasserommet, hadde minst like god uttale som de andre. Språklab er således etter min mening ikke noen absolutt obligatorisk del av fremmedspråklæring, men kan selvfølgelig være et nyttig og fascinerende supplement. Det er viktig å kunne høre tekstene med riktig uttale, men det trenger ikke foregå i en avansert språklab.

Typologi

En skal ikke ha vært lenge norsklektor i Tyskland før en ser hvordan ulikhet i språkstruktur mellom tysk og norsk disponerer for et mønster med feil når tyskere skal skrive og snakke norsk, - selv om det må tilføyes at mange tyskere blir utrolig fort flinke i norsk.

De fonetiske (uttalemessige) problemene for tyskere er eksempelvis knyttet til uttale av korte og lange vokaler (Jeg leser i en" bokk") og til rett uttale av vokalene u, o, å. Tyskerne sliter også med diftongene au og ei, og de har en tilbøyelighet til å uttale stum h (hjem) og drar med seg, som et nasjonalt kjennemerke i sin uttale, den stemte s (Rose) og sin baktunge-r (Kardinal).

Et gjennomgående syntaktisk problem er feil ordstilling mellom substantiv og verb i setninger som begynner med et adverbial (I går han kom hjem). Ganske pussig forresten, ettersom tysk – i motsetning til engelsk – har samme ordstilling som norsk. Her tror den tyske studenten tydeligvis at alle fremmede språk har engelsk ordstilling.

Norsklektoren i utlandet har – når han jobber med ett europeisk språk som han kjenner - bedre forutsetning for å forstå disse typologiske forskjellene enn norsklæreren som jobber med innvandrere heime og som må forholde seg til eksotiske språk som urdu, vietnamesisk, arabisk, somalisk og kurdisk. Men morsmålslærere i andrespråkundervisning heime burde også få vite enkle ting om typologien i disse språkene.