

Anne Golden

Universitetet i Oslo

Guri Bordal Steien

Høgskolen i Innlandet og Universitet i Oslo

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5916>

«Snakke med ved? Snakke med maskin?»

Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring

Sammendrag

I denne artikkelen har vi en talerfokusert tilnærming til det å lære språk i voksen alder. Målet vårt er å svare på en oppfordring fra flere forskere om at taleres egne erfaringer med og perspektiver på språkinnlæring bør komme fram i andrespråksforskningen. Fokuset vårt er rettet mot en gruppe voksne flyktninger fra Den demokratiske republikken Kongo, og vi ser på hvordan de opplevde den norskopplæringen de fikk som nyankomne til Norge. Et kjennetegn ved disse personene er at de er svært flerspråklige; de hadde allerede bred erfaring med å lære nye språk da de begynte å lære norsk. Vi har studert et utvalg narrativer der de forteller om sine erfaringer fra norskopplæring. Temaene for narrative er kartlegging for kursplassering, lærernes kvalifikasjoner, antall timer per kurs og norskpraksis på arbeidsplass. Deltakerne stiller seg kritiske til flere aspekter ved den opplæringen de fikk. De fremstår som selvsikre språkinnlærere og framforhandler ulike identiteter. Narrative gir et innblikk i disse personenes verden, deres egne behov og refleksjoner rundt norskopplæring for flyktninger. De minner oss på det mangfoldet av opplevelser som finnes blant målgruppen for andrespråksopplæring.

Nøkkelord: narrativer, norsk som andrespråk, talerfokuserte tilnærming, identitet, voksne flyktninger

“Talk to the wood? Talk to the machine?” Adult refugees’ narratives from Norwegian classes

Abstract

In this article, we have a speaker-centered approach to adult additional language learning. Our aim is to answer the call from several researchers to take learners’ own perspectives and experiences into account in research on learning. Our focus is on how a group of adult refugees from the Democratic republic of Congo experienced the language program they attended when they arrived in Norway. A characteristic of the participants is that they are extremely multilingual, and had already extensive language learning experience when they started to learn Norwegian. Our data are narratives where they tell about their experiences from Norwegian classes. The topics of the narratives are assessment, teacher qualifications, number of teaching hours and language internships at workplaces. The participants express criticism towards several aspects of the programs they attended. They seem to be self-confident language learners and negotiate different identities. The narratives give us an insight into their worlds, needs and reflections on education for refugees. They remind us of the multitude of experiences that exist among members of the target group of language education programs.

Keywords: narratives, additional language learning, speaker-centered approaches, identity, adult refugees

1. Innledning

Flere sentrale forskere innen andrespråksfeltet har etterlyst at taleres egne perspektiver og opplevelser tas i betraktning i teorier om prosessen å lære et nytt språk som voksen (Darvin & Norton, 2016; Kramsch, 2009; Norton Peirce, 1995; Norton, 2013; Pavlenko & Lantolf, 2000). For eksempel sier Pavlenko og Lantolf i sin toneangivende artikkel fra 2000 dette om innlærere: “[T]hese individuals have intentions, agency, affect, and above all histories and are frequently but not always known as people” (Pavlenko & Lantolf, 2000, s. 155). Sitatet kan tolkes som en implisitt kritikk av at mye av andrespråksforskningen frem til da hadde en tendens til å redusere innlærere til passive mottakere av kunnskap, og dermed overse det faktum at de nettopp er mennesker med ulike historier, erfaringer og motiver.

Målet vårt med denne studien er å svare på oppfordringen om å ta talernes ståsted som utgangspunkt for andrespråksforskning. Nærmere bestemt har vi en *talerfokuset tilnærming* til norskopplæring og studerer narrativer der voksne

talere forteller om sine erfaringer fra norskkursene de deltok på som nyankomne. Vårt utgangspunkt er at taleres egne narrativer kan gi innsikter som andre aktører innenfor feltet ikke ser, og dermed kan åpne for nye perspektiver i forskningen på språkopplæring. Narrativene vi studerer, er fortalt av (tidligere) flyktninger fra Den demokratiske republikken Kongo som kom til Norge på slutten av 1990-tallet eller starten av 2000-tallet. De var allerede flerspråklige da de kom til landet og hadde dermed erfaring med det å lære nye språk. I artikkelen viser vi hvordan de posisjonerer seg kritisk til flere aspekter ved opplæringen (kartlegging, antall timer, undervisningspersonale og norskpraksis) og framforhandler ulike identiteter og aktørskap. Felles for dem er at de uttrykker et sterkt ønske om å investere i norsk, samtidig med en opplevelse av at opplæringen de fikk, ofte ikke var tilpasset de behovene de hadde.

Artikkelen er strukturert på følgende måte: I del 2 presenterer vi talerfokusede tilnærminger til andrespråklæring, og vi diskuterer narrativer som forskningsdata og hvordan vi bruker dem i denne artikkelen i del 3. I del 4 gir vi en presentasjon av deltakerne i studien og beskriver dataene våre. Vi presenterer analyser av et utvalg narrativer i del 5 og diskuterer funnene i del 6 før vi konkluderer i del 7.

2. Talerfokusede tilnærminger til andrespråklæring

Vi har her valgt å bruke betegnelsen *talerfokusede tilnærming* som et samlebegrep på forskning innenfor andrespråksfeltet som har et emisk perspektiv, det vil si hvor taleres opplevelser, erfaringer, tolkninger, følelser og gjenfortellinger knyttet til språklæring står i fokus.

Som eksempel på internasjonal forskning med en talerfokusede tilnærming til andrespråkspråklæring kan vi nevne Norton (2013), som tar innlæreres egne historier som utgangspunkt for sin kritikk av begrepet *motivasjon*. I stedet foreslår hun *investering* som et begrep som inkluderer identitetsforhandlinger, maktrelasjoner og den større sosiale konteksten der språket snakkes. Kramsch (2009) er en annen sentral forsker vi kan plassere i dette feltet. Hun er interessert i *subjektivitet* og ser blant annet på semiotiske aspekter ved andrespråklæring, som for eksempel hvilke personlige assosiasjoner innlærere knytter til ord og uttrykk i målspråket. Både Pavlenko (1998) og Pavlenko & Lantolf (2000) analyserer flerspråklige skjønnlitterære forfatters beskrivelser av egen språklæring. Sentrale begreper i Pavlenko (1998) er *selv* og *oversettelse*. Med oversettelse mener hun det å forstå de nye kulturelle praksisene der språket brukes og omtolke ens egne subjektiviteter for selv å kunne konstruere mening i nye omgivelser. Pavlenko & Lantolf (2000) fokuserer på hvordan forfatterne formidler prosessen med å rekonstruere et nytt *selv* i det nye språket etter en periode med en sterk følelse av tap av seg selv og av egen identitet. Coffey & Street (2008) analyserer historiene til to suksessrike voksne innlærere. Målet er å

forstå hvordan innlærerne som *sosiale aktører* stadig konstruerer og utprøver nye og ulike identiteter. Disse identitetene er både institusjonelt og kulturelt plassert, men tolket individuelt, og de er påvirket av modeller som blir gjort tilgjengelige for dem.

I Norge er det gjort få studier som kan sies å ha en talerfokusert tilnærming til språklæring. Et eksempel er imidlertid Jølbo (2016), som diskuterer hvordan *aktørskap* kan belyse og forklare viktige trekk ved andrespråksskriveres språk- og skriveutvikling. Hun analyserer fire tekster skrevet av en elev i grunnskoleopplæringen for minoritetsspråklig ungdom og studerer tekstene med tanke på hvordan de inngår i et dialogisk samspill med rammene som omgir skrivingen. Jølbo argumenterer for at aktørskap kan forstås som evnen og muligheten til å skape et rom for seg selv i og gjennom teksten. Hun viser videre at begrepet aktørskap åpner for en diskusjon om hvordan nye språkbrukere forhandler om medlemskap og konstruerer sine identiteter i en ny språkkultur. Et annet eksempel er Gujord (2017), som ser på hvordan ASK-korpuset (se Golden & Tenfjord, 2015, for omtale) kan brukes til å få innsikt i innlæreres opplevelser med å lære norsk. Hun finner blant annet at deltakerne uttrykker at de kjenner seg flau, handikappede og uselvstendige fordi de mangler språk (Gujord, 2017, s. 16). Det er også gjort masterstudier med en talerfokusert tilnærming, for eksempel Pham (2016), som omhandler erfaringen to voksne asiatiske innlærere med akademisk bakgrunn har med arbeidspraksis mens de går på norskkurs. Pham undersøker hvordan de posisjonerer seg i fortellingene sine og hvordan de mestrer språklæring og konstruerer identiteter på praksisplassen.

I vår tilnærming til andrespråkopplæring i denne artikkelen tar vi utgangspunkt i de innsiktene i emiske aspekter ved språklæring som andre studier med en talerfokusert tilnærming har åpnet for. Vi legger til grunn en erkjennelse av at individer er ulike og dermed opplever språkopplæring ulikt. Man kan altså ikke generalisere ut fra enkeltindividets opplevelser, men disse gir innsikt i det *mangfoldet av opplevelser* som finnes, og kan dermed fungere som en påminner for alle oss som arbeider innenfor andrespråkfeltet om at språklæring er mangefasettert og først og fremst en personlig opplevelse. Samtidig er språklæring en dialogisk handling som foregår i et samspill med andre og mellom individ og konteksten der og da (Miller, 2010). I tilnærmingen vår ligger det derfor også en bevissthet om at innlærere i samhandling med andre fremforhandler identitet og utviser aktørskap i prosessen med å lære et nytt språk; de tar valg som bidrar til læring, de posisjonerer seg – og blir posisjonert av andre – på ulikt vis med tanke på undervisning, målspråk og kultur, og de evaluerer seg selv og blir evaluert.

3. Narrativer

Vårt mål med denne studien er altså å få innsikt i talernes egne opplevelser fra norskopplæring, og for å få en slik innsikt har vi valgt å studere narrativer. Det er nettopp gjennom fortellinger at vi tolker erfaringer (Bruner, 1987), bygger selvfølelse og forhandler identitet (De Fina, 2003). Bruner (1987) påpeker at vi ikke ser ut til å ha noen andre måter å beskrive hvordan vi har levd på enn gjennom narrativer, og Freeman (2015) hevder at det ikke finnes noe mer passende metodologisk verktøy for å studere menneskers liv enn å lokke fram narrativer. Narrativer har derfor etter hvert blitt mye brukt i forskning innen anvendt språkvitenskap (Pavlenko, 2007). Ifølge Pavlenko (2001) er narrativer kanskje den eneste måten som kan gi oss en virkelig innsikt i en så privat og personlig prosess som det å lære et nytt språk, slik at vi kan forstå og gi mening til denne erfaringen. Hun sier blant annet dette om narrativer i andrespråksforskningen:

[...] L2 learning stories, and in particular language learning memoirs, are unique and rich sources of information about the relationship between language and identity in second language learning and socialization. It is possible that only personal narratives can provide a glimpse into areas so private, personal, and intimate that they are rarely – if ever – breached in the study of SLA, and that are at the same time at the heart and soul of the second language socialization process. (Pavlenko, 2001, s. 167)

I litteraturen er imidlertid sjangeren narrativ definert ulikt, og narrativer er brukt som kilde for ulik type informasjon. Under vil vi derfor redegjøre for hvordan vi bruker narrativer i denne studien.

Narrativer som sjanger

Narrativer kan være skrevne og fortalt, basert på egne opplevelser eller fiksjon, men vårt fokus her er muntlige førstepersonsfortellinger. I Labov og Waletzky (1967) sin pionerstudie av slike fortellinger i språkforskning, defineres en narrativ som en historie fortalt av én person som består av et fastlagt sett komponenter som forekommer i en gitt rekkefølge. I senere narrativforskning er imidlertid også personlige fortellinger med færre elementer brukt, for eksempel det vi på norsk kan kalle *småhistorier* (Georgakopoulou, 2007). Ochs & Capps (2001) presenterte tidlig en modell som dekker narrativer av ulik størrelse. I denne modellen blir narrativer framstilt i et kontinuum som tillater et spenn av kjennetegn ved de kalte ulike dimensjoner av fortellingen. Når det gjelder fortelleren, går for eksempel ytterpunktene fra én forteller som holder en monolog til flere deltakere som konstruerer en fortelling sammen, og når det gjelder stillingtagen/holdning går det fra det å være overbevist/sikker til det å være åpen/usikker. Med andre ord finnes det mange forskjellige typer tekster som studeres som narrativer, fra det minste fortellingsnev til hele livshistorier (Golden & Lanza, 2013), og det er vanskelig å komme med en

minimumsdefinisjon på hva som gjør en muntlig tekst til en narrativ. Ifølge De Fina (2003) er det som skiller en narrativ fra annen (muntlig) tekst at den inneholder elementer som er tidsmessig eller sekvensielt organisert. Riessman (1993) kaller evalueringen i fortellingen *the soul of the narrative* siden den både uttrykker poenget i historien og – spesielt viktig – hvordan fortelleren ønsker å bli forstått. Det har blitt påpekt at kjernen i de tekstene som kalles narrativer ofte inneholder en retrospektiv dimensjon (Freeman, 2015), men også fortellinger om en imaginær fremtid har blitt kalt narrativer (Pettersen, 2008).

I denne studien har vi en relativt åpen definisjon av narrativer som sjanger, og bruker som minimumskriterium at det dreier seg om fortellinger hvor én eller flere talere formidler erfaringer fra fortiden.

Narrativer som kilde til ulike typer informasjon

Narrativer brukt i forskning sees også på som en kilde til ulik type informasjon (se for eksempel Andrews, Squire & Tamboukou, 2008; De Fina & Georgakopoulou, 2015; Palvenko, 2007). Når det gjelder narrativer brukt som data innenfor anvendt språkvitenskap, foreslår Pavlenko (2007, s. 165), inspirert av Denzin (1989) og Nekkavil (2003), å gruppere eksisterende studier i tre kategorier studier basert på hvilken type informasjon forskerne henter fra narrativene: subjektiv realitet ('subject reality'), livsrealitet ('life reality') og tekstrealitet ('text reality'). I studier hvor narrativer brukes for å studere *subjektiv realitet* er man interessert i fortellerens/-nes opplevelser og erfaringer med visse fenomener eller hendelser. Man ser altså på narrativer som en måte for fortelleren å tolke og gi mening til opplevelser i livet, og dermed gir historiene et innblikk i fortellerens verden. Studier som ser på narrativer som en kilde til *livsrealitet*, omhandler fakta om hva som faktisk har skjedd i fortellernes liv. Det som fortelles sees ofte i lys av den historiske eller kulturelle konteksten historien er fortalt i. I studier hvor *tekstrealitet* er studieobjektet, undersøker man hvordan hendelser blir fortalt, dvs. hvordan fortelleren posisjonerer seg eller konstruerer ulike identiteter gjennom fortellingen. Pavlenko påpeker at disse tre tilnærmingene er delvis overlappende, men posisjonerer seg samtidig i favør av den siste tilnærmingen ved å påpeke at narrativer først og fremst er diskursive konstruksjoner (Pavlenko, 2007, s. 181).

For vårt formål bruker vi narrativer som innsikt til alle de tre typene informasjon. I tråd med Pavlenko (2007) ser vi dem grunnleggende som tekstrealitet, det vil si diskursive konstruksjoner der talere posisjonerer seg på ulike måter. I analysen legger vi særlig vekt på identitetskonstruksjoner, altså hvordan deltakerne bruker narrativer til å forhandle identitet (De Fina, 2003) og utvise *agency* (Ahearn, 2001), kalt aktørskap på norsk (jf. Jølbo, 2016). Samtidig ser vi narrativene også til dels som bidrag til innsikt i deltakernes subjektive realitet, i og med at de utgjør den kilden vi har til deres tolkninger av opplevelsene med norskopplæring. Vi lener oss derfor også på Bruners (1987) klassiske syn på selvbiografier som et system eller et verktøy for menings-

dannelse. Videre vil det være et element av livsrealitet i analysene vi gjør, siden narrativene er opphavet til vår informasjon om livene til deltakerne, for eksempel når de kom til Norge, hva slags type norskopplæring de fikk, hvor gamle de var, hvorfor de forlot hjemlandet osv.

4. Deltakere og data

Deltakerne er alle oppvokst i Den demokratiske republikken Kongo. De flyktet fra landet blant annet som en konsekvens av ringvirkningene av folkemordet i Rwanda i 1994 og/eller av urolighetene som fulgte Mobutus fall i 1997, og kom til Norge som FN-flyktninger på slutten av 1900- eller i begynnelsen av 2000-tallet. Dataene vi presenterer i denne artikkelen, er samlet inn for et større prosjekt om flerspråklighet hos denne gruppen (Steien, 2014; Steien & van Dommelen, 2016). Til sammen tolv kongolesere bosatt i Norge deltok i prosjektet. De ble rekruttert til prosjektet gjennom kontakter i det kongolesiske miljøet i Norge og Facebook-grupper.

Akkurat denne gruppen (kongolesere) ble valgt ut til prosjektet fordi de, i et flerspråklighetsperspektiv, besitter en interessant kompetanse. På grunn av den flerspråklige situasjonen i Kongo er de både simultant og sekvensielt flerspråklige og snakker flere typologiske forskjellige språk. For eksempel har deltakerne i denne studien som barn lært ett eller flere mindre kongolesiske språk (for eksempel mashi, ekonda, kishelele) og ett eller flere større kongolesiske *lingua franca* (ofte swahili eller lingala). I tillegg snakker de fransk som er offisielt språk og undervisningsspråk i Kongo. De har videre hatt engelsk som skolefag, og noen hadde oppholdt seg ulike steder i Kongo eller i andre afrikanske land før de kom til Norge og lært språket der. Da de kom til Norge og lærte norsk, snakket de altså allerede minimum fire, noen opptil åtte andre språk. Da dataene vi studerer var samlet inn i 2013 og 2014, hadde deltakerne bodd i Norge mellom sju og 15 år. Alle hadde deltatt på norskopplæring, samtlige var eller hadde vært i jobb, og flere hadde studert på universitet eller høyskole i Norge.

Narrativene vi analyserer i denne studien, er hentet fra ustrukturerte, kvalitative intervjuer utført av en forsker (en av forfatterne av denne artikkelen). Hensikten med intervjuene var å elisitere deltakernes språklige selvbiografier (se Barkhuizen, 2015; Pavlenko, 2007; Nekvapil, 2003). Med språklige selvbiografier mener vi i hovedsak fortellinger og evalueringer knyttet til følgende temaer: i) tid, sted og måte for innlæring av ulike språk, ii) språkbruk i ulike perioder av livet og i ulike situasjoner, iii) evaluering av egen språkkompetanse i ulike livsfaser (for eksempel forvitring) og iv) holdninger til ulike språklige ressurser på ulike steder og i ulike sammenhenger. Målet med intervjuene var altså å få et generelt bilde av deres erfaring med språk i et livsløpsperspektiv. Deltakerne ble dermed *ikke* eksplisitt spurt om erfaringer fra norskopplæring.

Narrativene som omhandler opplæringen, kom enten som svar på et generelt spørsmål om hvordan de hadde lært norsk, eller når andre temaer ble diskutert.

I litteraturen om narrativer som forskningsdata er *fortellerverdens* rolle ansett som viktig i tolkningen (De Fina, 2003). Dette er altså konteksten for selve samtalen og inkluderer samtaledeltakerne, stedet der de befinner seg og tidspunktet da narrative konstrueres. Intervjuene ble utført hjemme hos deltakerne ulike steder på Østlandet. Fem ektepar ble intervjuet sammen, mens to av deltakerne ble intervjuet uten en partner tilstede. Deltakerne visste at forskeren jobbet med flerspråklighet og hadde valgt å snakke med dem nettopp fordi hun var interessert i deres flerspråklige bakgrunn. Under intervjuene kom dermed flere av temaene nevnt over opp av seg selv, uten at forskeren stilte konkrete spørsmål. Forskeren og deltakerne delte to språk, norsk og fransk, og forskeren sa til deltakerne at de kunne bestemme hvilket språk de ønsket å bruke. I de fleste intervjuene ble begge språkene brukt.

Narrativer skapes av den som forteller dem, sammen med tilhørerne eller deltakerne (Goodwin, 2015; Slembrouck, 2015). Dette skjer blant annet gjennom at fortelleren tilpasser sin versjon av en hendelse til mottakeren og posisjonerer seg i forhold til ham/henne. Narrative vi analyserer i denne studien, er som sagt fortalt til en forsker. Hun er en representant for den norske majoritetsbefolkningen, en del av det norske systemet og har norsk som førstespråk. Samtidig har hun gjort feltarbeid i et av nabolandene til Kongo, Den sentralafrikanske republikk. I intervjuene posisjonerer hun seg som en som kjenner den språklige og kulturelle konteksten hvor deltakerne vokste opp, og kommer med fortellinger fra egne erfaringer fra å være språklig og kulturelt fremmed i en afrikansk kontekst. Dette kan ha medvirket til å delvis utligne asymmetrien som i utgangspunktet vil være til stede i slike intervjuer, og sannsynligvis ha bidratt til at samtalene har en gjennomgående uformell tone og inneholder flere personlige narrativer. For det andre jobber hun ikke direkte med norskopplæring. I noen studier brukes narrativer som er samlet inn av lærere og/eller er en del av en skoleoppgave eller en eksamen (for eksempel Gujord, 2017, s. 7 og Kramsch, 2009, s. 57–66). Man kan se for seg at deltakere i en slik kontekst kanskje vil være mer forsiktige med å stille seg kritisk til undervisningsopplegg eller på andre måter tilpasse fortellingen slik at den kan virke positivt på utfallet av oppgaven, enn de gjør når de snakker med en forsker som kommuniserer at hun ikke har som hensikt å evaluere dem.

Hvert intervju hadde en varighet på mellom en halv og én time og materialet i sin helhet utgjør ca. seks timer med opptak. Intervjuene er ortografisk transkribert og tematisk kodet (Barkhuizen, 2015; Corbin & Strauss, 1990) i henhold til hvilket språk som er tema i de ulike delene ("norsk", "fransk", "swahili" osv.). Av narrative der norsk er tema, har vi valgt ut narrativer til videre analyse basert på to kriterier. Det første kriteriet var at temaet for utdraget skulle være knyttet til norskopplæring. I flere av narrative som omhandler norsk, evaluerer deltakerne sin egen norskkompetanse eller forteller om

erfaringer med å bruke norsk i samfunnet. Siden vårt studieobjekt her er erfaring med norskopplæring, har vi ikke tatt med disse delene i analysen – men de ligger som et bakteppe for vår generelle forståelse av de utvalgte narrative. Narrative viser for eksempel at de er ambisiøse og har investert i å lære norsk. Det andre kriteriet er at utdraget inneholder et tilbakeblikk der fortellere formidler egne erfaringer, jf. diskusjonen om narrative som sjanger over. Det som blir sagt før eller etter den narrative sekvensen, er tatt med hvis dette er relevant for analysen, det gjelder også sekvenser som kommer senere i intervjuet. Fire utdrag oppfylte disse kriteriene og vil bli analysert i neste underkapittel.

5. Analyse

I analysene ser vi spesielt på hvordan deltakerne veksler mellom *forteller-verdenen* og *fortellingsverdenen* (De Fina, 2003, s. 95). Som nevnt i del 3 er førstnevnte konteksten for samtalen der narrative blir fortalt, og det kommer ofte fram evalueringer av hendelsene i denne, det vil si at deltakerne forklarer samtalepartneren hva de mener. Fortellingsverden, derimot, er konteksten (altså personer, tid og sted) for den hendelsen som det blir fortalt om.

Deltakerne har alle fått fiktive navn. Guri er navnet til forskeren som utførte intervjuene. Se slutten av artikkelen for transkripsjonskonvensjoner.

Kartlegging

Den første narrative er det 33 år gamle Emmanuel som forteller. Han kom til Norge i 2005. Da intervjuet fant sted, hadde vært i landet i åtte år og jobbet som leder i en etat i en norsk kommune. Narrative 1 er en del av en lengre narrative sekvens der Emmanuel forteller om hvordan det var å komme til Norge. Han beskriver først tiden på ulike mottak og kommer selv inn på norskopplæring.

Narrativ 1: Studerte lingvistikk og kom i klasse med analfabeter

1 Emmanuel: når jeg eh søknaden ble innvilget ↑ så begynte jeg på norsk opplæring ↓(.) og da var jeg i introduksjonsprogrammet ↓ (.) men som jeg sa det var ik- kartlegging på den tida var veldig dårlig (..) så det det var bare et år etter at de begynte å med introprogrammet så det var mye sånn (.) prøv og feile (.) prøv og feiling liksom ↓(..) eh og plutselig så var jeg som hadde studert lingvistikk ↑(.) og som hadde jobbet ble satt i ble

- plassert i samme klasserom med analfabeter (...) hvor jeg begynte å lære A B C D @
- 2 Guri: på ((navnet på skole))?
- 3 Emmanuel: nei i ((en norsk by))↓
- 4 Guri: å du var i ((en norsk by)) ja men i norsk↑
- 5 Emmanuel: herregud altså@ (..) så bestemte jeg å bare kutte det også søkte jeg på ((et universitet))↑
- 6 Guri: å ja og da fikk du det da?
- 7 Emmanuel: ja det var ikke lett men jeg fikk det til slutt↓ (..) eh også fikk jeg intensivt norskkurs på ((et universitet)) (..) både trinn to tre og fire
- 8 Guri: så det er der du lærte norsk i [tillegg til]
- 9 Emmanuel: [det er der] jeg lærte norsk↓

I narrativ 1 forteller Emmanuel om sitt første møte med norskopplæring. Søknaden han refererer til i tur 1 (*søknaden ble innvilget*), er søknad om asyl i Norge. I samme tur forklarer han også at han deltok på *introduksjonsprogrammet*. Programmet ble innført i 2004 etter at Introduksjonsloven om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere med oppholdstillatelse (Introduksjonsloven, 2003) trådte i kraft. Siden Emmanuel kom til Norge i 2005, tilhørte han et av de første kullene som deltok på dette programmet.

Emmanuels narrativ beveger seg hele tiden mellom fortellerverdenen der han gir sammendrag eller evaluerer hendelsene for Guri, og fortellingsverdenen der hendelsene blir kronologisk gjengitt. Han evaluerer raskt norskopplæringen han fikk på introduksjonsprogrammet ved å si at *kartleggingen på den tida var dårlig* (tur 1). Dette peker mot en uheldig utgang for hans vedkommende, noe som forsterkes gjennom fortsettelsen: Det var *mye prøv og feiling*. Ved å uttrykke det slik i fortellerverden, uten å referere til agens for utøvelsen, unngår han å være altfor kritisk til opplegget. Denne mangelfulle kartleggingen førte til at han i fortellingsverdenen *plutselig* var i *klasse med analfabeter* til tross for at han hadde studert lingvistikk. Han gir altså ikke bestemte personer ansvaret for det han nok regner som en feilplassering, vi hører bare om resultatet: Han bare befant seg der *plutselig* og evaluerer dette ved å le av at han måtte lære banale ting som alfabetet. I begge uttrykkene bruker han nominaliseringer (*mye prøv[ing]* og *feiling*, *kartleggingen [...]* var *dårlig*) slik at det er unødvendig å

uttrykke agens for handlingen. I tur 5 evaluerer han igjen situasjon ved interaksjonen *herregud altså*, noe som kan tyde på at han anser den som håpløs. Han går videre tilbake til fortellingsverden og sier at han *bestemte seg for å kutte det* (tur 5) og etter hvert kom han inn på norskkurs på universitetet i stedet, selv om *det var ikke lett*, men han *fikk det [til] til slutt* (tur 7). Her uttrykker han agens for handlingene, og det er han selv. Da Guri spør om han lærte norsk der i tillegg til noe annet som hun ikke spesifiserer, sier han bastant, før Guri er ferdig med sin tur, at *det er der [han] lærte norsk* (tur 9). Vi forstår at han ser på universitetet som stedet som passet for ham, der kunne han studere med likesinnede. Han konstruerer dermed en identitet som en intellektuell som hører til på en høyere utdanningsinstitusjon. Emmanuels narrativ minner oss dermed på at personer med høyere utdanning, og kanskje spesielt personer med utdanning innen språk, kan oppleve at nettopp undervisning som har en akademisk tilnærming, er det som gir mest læringsutbytte.

Undervisningspersonalet

I narrativ 2 er fortellerne et ektepar, Augustine (43 år) og Charles (50 år). Begge er utdannet lærere fra Kongo og har også tatt noe lærerutdanning etter de kom til Norge i 2000. Da intervjuet fant sted, hadde de vært i landet i 13 år og Augustine hadde en administrativ stilling i staten, mens Charles jobbet som lærer i fransk på en videregående skole. Intervjuet foregår stort sett på fransk, og narrativ 2 er vår oversettelse av den franske transkripsjonen (se Vedlegg 1 for originaltranskripsjonen). Narrativen er en del av deltakernes svar på Guris spørsmål om når og hvordan de lærte norsk, og det er Augustine selv som tar opp og utdyper temaet språkopplæring.

Narrativ 2: Kvalifiserte lærere

- 1 Augustine: ja jeg liker det↓ jeg for min del liker ikke liker ikke disse greiene deres hvordan kaller dere det? eh intro- introgreier vel↓ men jeg vel↓ det er et politiske spørsmål
- 2 Guri: ja introdu- introduksjonsprogram ja
- 3 Augustine: ja og hvis vi går i dybden av det av som av det som av det som de gir der↓ (.) så foretrekker jeg for min del heller det som vi lærte som vi lærte på ((en liten bygd i utkant-Norge)) hvor vi var (...) for der vi var var de som underviste altså de som lærte oss norsk
- 4 Charles: [det var lærere]
- 5 Augustine: [det var undervisningspersonale]

- 6 Guri: ja
- 7 Charles: på på videregående
- 8 Augustine: og dessuten var flyktingene de var inkludert i den videregående skole altså voksenopplæring↓ (.) kaller man det voksenopplæring? nei man kalte det ikke det↓ altså kurs for de som lærte norsk↑
- 9 Guri: så dere lærte norsk på videregående?
- 10 Augustine: [på videregående]
- 11 Charles: [på videregående]
- 12 Guri: dere gikk på videregående dere lærte norsk med skikkelige lærere↓
- 13 Augustine: [med skikkelige lærere]
- 14 Charles: [ja ja det er slik]
- 15 Augustine: utdannede kvalifiserte som lærere↓ det er ikke sånn som de de kommer med på introduksjonsprogrammet
- 16 Charles: i dag er det pensjonister
- 17 Augustine: ikke en gang pensjonister (.) hvem som helst man kan ta små, jeg vet ikke hva, altså folk som ikke har ikke vet (.) du skjønner hva jeg mener↓

I motsetning til Emmanuel fikk Augustine og Charles norskopplæring før innføring av introduksjonsprogrammet. På den tiden fantes ikke de samme føringene for hvordan opplegget skulle utformes som det gjør etter Introduksjonsloven, og det var større lokal variasjon i det tilbudet som ble gitt (Tronstad, 2015). Augustine og Charles' erfaring baserer seg altså på det opplegget som ble gitt i den kommunen de bodde i som nyankomne. I utdraget kommer Augustine og Charles stadig tilbake til fortellerverdenen og sammenligner den norskopplæringen de selv fikk som nyankomne med den undervisningen de mener gis på introduksjonsprogrammet. Siden de selv ikke har gått på introduksjonsprogrammet, kan vi gå ut fra at de baserer kritikken på andre flyktingers erfaringer, medieoppslag eller det de har hørt fra kontakter i skolemiljøet.

I tur 1 starter Augustine med å si *ja jeg liker det*. Hun refererer her til norskopplæringen hun selv deltok på, altså før introduksjonsprogrammet. Videre går hun over til å kritisere introduksjonsprogrammet. Hun starter med å si at hun *ikke liker disse greiene deres* og beskriver det som *et politisk spørsmål* uten å utdype hva hun mener med det. Vi kan tolke utsagnet som at hun ikke bare er kritisk til selve undervisningen som gis på introduksjonsprogrammet, men også til norsk innvandringspolitikk som sådan (tur 1). Ved å bruke uttrykket *hvis vi går i dybden av det som gis der* (tur 3), posisjonerer hun seg som en logisk person som har gått analytisk til verks i sin evaluering. Hun sier videre at hun *foretrekker* den opplæringen de fikk sammenlignet med den som gis på introduksjonsprogrammet, og uttrykker dermed nok en gang hva hun mener om norskopplæring før og etter introduksjonsloven.

Narrativen er videre samkonstruert av Augustine og Charles. I turene 3-15 befinner de seg i fortellingsverden og beskriver den norskopplæringen de fikk som nyankomne. Først fokuserer de på personene som underviste dem i norsk og bruker yrkestitler som *lærere* og *undervisningspersonale på videregående*. I tur 8 går Augustine over til å beskrive stedet for undervisningen og fremhever at *flyktningene, de var inkludert i den videregående skole*. I tur 12 sammenfatter Guri det hun har forstått av samtalen så langt og legger til adjektivet *skikkelige* når hun omtaler lærerne; ved å bruke dette adjektivet kan det se ut som Guri tolker Augustine og Charles' beskrivelser av lærerkreftene dit hen at det dreide som om lærere med utdanning og erfaring. At de hadde *skikkelige lærere* bekrefter Augustine og Charles i turene 13 og 14. Augustine utdyper dette ytterligere i tur 15 ved å bruke adjektivene *kvalifiserte* og *utdannende*. Hun går så tilbake til fortellerverdenen og sammenligner lærerne de hadde, med personene hun mener underviser på introduksjonsprogrammet. Charles utdyper i tur 16 at det i dag dreier seg om *pensjonister*, mens Augustine i tur 17 beskriver dem som enda mindre kvalifisert enn det; de er *ikke engang pensjonister*, men noe *små jeg vet ikke hva*. Det er ikke helt uklart hva *små* eller *petits*, som er det franske ordet hun bruker, refererer til, men etter hva vi er bekjent med fra afrikansk fransk, kan det være en referanse til folk med lav utdanning.

I tråd med Emmanuels narrativ ser vi her at kvaliteten på opplæringen vurderes ut fra akademiske kriterier som lærerens utdanning og institusjonen der opplæringen blir gitt. I narrativen konstruerer Augustine og Charles begge en identitet som sakkyndige, og posisjonerer seg som berettiget til å gi en analyse av hva som er adekvate lærerkrefter. De snakker ikke ut fra en posisjon som elever, men som lærere og fagpersoner og utviser dermed sterk grad av aktørskap. Vi kan oppfatte en viss indignasjon over at undervisningen på introduksjonsprogrammet, ifølge dem, ikke møter disse kriteriene. Dette kan tyde på at de har en opplevelse av at opplæring av flyktninger ikke tas på alvor slik de mener den burde etter at Introduksjonsloven trådte i kraft.

Antall timer

Jean-Marc er 36 år. Han kom til Norge i 2002 og hadde vært i Norge i 11 år da intervjuet ble foretatt. Han hadde da tatt fagbrev og var i ferd med å starte egen bedrift. I narrativ 3 har Guri spurt Jean-Marc hvordan han lærte norsk. Han svarer først at han lærte språket på en navngitt statlig skole som driver norskopplæring for innvandrere og på Folkeuniversitetet. Han forteller videre hvordan han kom til Norge, blant annet beskriver han reisen fra flyktningleiren i et annet afrikansk land til et flyktningsmottak i Norge. Som vi ser i starten av narrativ 3a, er det Guri som tar opp tråden med norskopplæring igjen.

Narrativ 3a: Få timer

- 1 Guri: så begynte du på folkeuniversitetet?
- 2 Jean-Marc: folkeuniversitetet og vet ikke hvor lenge det varte det var seksti timer eller noe sånt↓
- 3 Guri: ja
- 4 Jean-Marc: og det var sånn morsomt at vi bare fikk kursbevis@ når jeg ser på det så lurer jeg på hvordan kunne jeg få kursbeviset - seksti timer?@ så det er litt sånn morsomme ting↓ så etter det så begynte vi på ((skolenavn)) ((skolenavn)) og da gikk jeg ((skolenavn)) i 93 (.) nei 2003 fra 2002 til 2003 og i 2003 til 2004 da tok jeg fag- hva heter det språkprøve sånn bergens bergen
- 5 Guri: ja [bergenstest ja]
- 6 Jean-Marc: [et eller annet] og da bestod jeg↓ og da hadde ikke jeg plass på ((skolenavn)) så søkte jeg videregående og fikk plass der↓

I narrativ 3a forteller Jean-Marc om sitt utdanningsløp fra han kom til Norge til han begynte på videregående for å ta fagbrev. I likhet med Augustine og Charles fikk Jean-Marc norskopplæring før innføringen av introduksjonsprogrammet, noe som kan forklare hvorfor han har fått opplæring på ulike institusjoner.

Det første han peker på når han ser tilbake på tiden han gikk på Folkeuniversitetet, er antallet timer (tur 2), kurset han gikk på, varte *seksti timer eller noe sånt*. I tur 4 går han over i fortellerverdenen og evaluerer det som *morsomt* og ler av at han fikk kursbevis etter så få timer. Hans presentasjon av kurset på Folkeuniversitetet som noe komisk, nettopp fordi det var få timer,

tyder på en oppfatning av språkinnlæring som en lang prosess som krever tid. Samtidig virker det som han distanserer seg fra en kritikers rolle ved å uttrykke kritikken indirekte; han spøker og ler. Han går så tilbake til fortellingsverdenen og forklarer at han etter det begynte på den statlige skolen. Når han skal gjengi tidsrommet han gikk der, nøler han litt og han har problemer med å huske navnet på språktesten han tok. Dette kan indikere at det er lenge siden han har tenkt tilbake på tiden som nyankommet. Han forklarer videre at han mistet plassen på den statlige skolen han gikk på da han hadde bestått Bergenstesten (tur 6). Vi oppfatter her at han kanskje kunne tenkt seg å gå lenger der. Et eksplisitt ønske om å lære mer norsk uttrykker han senere i intervjuet. Narrativ 3b er hentet fra en del av intervjuet hvor franskundervisning i skolen i Kongo var tema, og hvor Jean-Marc tar opp norsk som tema på nytt.

Narrativ 3b: Å snakke norsk på norsk

- 1 Jean-Marc: norsk den ønsker jeg at jeg fortsette å lære mer (..)
norsk jeg har ikke lært det egentlig↓
- 2 Guri: jo du snakker veldig godt norsk↓
- 3 Jean-Marc: nei ja ja men ikke på norsk (.) jeg vil helst snakke
på norsk↓ ja men det

I narrativ 3b uttrykker Jean-Marc at han ikke oppfatter norskkompetansen sin som tilfredsstillende; han sier at han *ikke lært [norsk] egentlig* (tur 1), og at han ikke snakker norsk *på norsk* (tur 3), noe som kan tolkes som at han ikke opplever å ha førstespråkskompetanse. Dette tyder på at han har høye mål for hva vellykket språkinnlæring innebærer.

Jean-Marcs fortelling, og ikke minst evalueringene hans, tyder på at han ønsker å lære mer og ikke nødvendigvis opplevde den opplæring han fikk som tilfredsstillende for å nå det språklige nivået han ønsker. Både i narrativ 3a og 3b posisjonerer han seg som en som vet hva det krever å lære et språk. På lik linje med de andre deltakerne er Jean-Marc svært språkmektig. I tillegg til å ha lært mashi, swahili, lingala, fransk og engelsk på ulike tidspunkt i livet før han forlot Kongo, bodde han i lengre tid i et annet afrikansk land før han kom til Norge og lærte språket der. For oss virker det sannsynlig at hans klare oppfatning av hva det vil si å lære språk, kan være basert på tidligere erfaringer, samt god språklig bevissthet.

Arbeidspraksis

I den siste narrativen forteller ekteparet Jeanette og Louis om sine erfaringer. Ekteparet kom til Norge i 2006. Da intervjuet fant sted var henholdsvis 50 og 52 år gamle og hadde vært i Norge i 7 år. Louis er utdannet agronom fra Kongo og

har hatt ulike jobber i Norge. På tiden da intervjuet ble foretatt, jobbet han på en gård, mens Jeanette jobbet som reingjøringsassistent. Samtalen i narrativ 4 kommer som svar på spørsmål fra Guri om hva som var mest utfordrende ved å lære norsk. Louis svarer først at det vanskeligste var at det ikke er noen på gata han kunne snakke norsk med på det lille stedet der de bor. Etter litt latter går han over til å snakke om erfaringer fra norskopplæring.

Narrativ 4a: Måtte kappe ved på arbeidspraksis

- 1 Louis: også det var også en vanskelig ting (...) det er en systemet at (..) eh de som går på norskopplæring må(..)praktisere språket på eh
- 2 Jeanette: arbeidspraksis
- 3 Louis: arbeidspraksis (...) de sender deg på en plass der du jobbe sjøl↓
- 4 Jeanette: alene
- 5 Louis: du konsentrerer bare med jobb (..) uten at du skal snakke med noen↓
- 6 Guri: ja så du sitter og gjør din egen↓
- 7 Jeanette: ingen som snakke med deg↓
- 8 Guri: når du vasker snakker du med noen da?
- 9 Jeanette: det var bedre for meg fordi da jeg var på norskopplæring (..) åh norskpraksis jeg praktisere meg i barnehage↓
- 10 Guri: å ja
- 11 Jeanette: det var lettere for meg↓
- 12 Guri: ja der er det jo barn
- 13 Jeanette: men det var vanskelig for han på arbeidspraksis (..) han måtte ved ka- hva?
- 14 Louis: jeg var på ((en liten bygd)) på ((navnet på en tilrettelagt bedrift))
- 15 Guri: kappe ved@
- 16 Louis: kappe ved jeg jobber alene↓ hvordan skal du lære?
- 17 Jeanette: hvordan skal du lære?

- 18 Guri: hvordan skulle de lære norsk av å kappe ved?
19 Jeanette: veldig vanskelig
20 Louis: snakke med ved? snakke med maskin?

Siden Jeanette og Louis kom til Norge i 2006, altså etter Introduksjonsloven trådte i kraft, har de deltatt på introduksjonsprogrammet. Et av målene med programmet er arbeidsretning, og læreplanen åpner for at opplæringen foregår helt eller delvis på en arbeidsplass (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2016). Når de skal fortelle om utfordringer med å lære norsk, er det nettopp erfaringer med norskopplæring på arbeidsplassen de velger å fokusere på. I narrativ 4a er temaet at Louis ikke fikk snakket norsk da han var i en bedrift for å lære norsk, et tiltak de refererer til som *arbeidspraksis*.

Louis starter med å veksle mellom fortellerverdenen og fortellingsverdenen ved å påpeke at det var en *vanskelig ting* i systemet (tur 1), nemlig at *de sender deg på en plass der du jobber sjøl* (tur 3), *uten at du skal snakke med noen* (tur 5). Jeanette bidrar til å konstruere denne erfaringen som en ensom tilværelse ved å tilføye *alene* (tur 4) og *ingen snakke med deg* (tur 7). Guri spør så om Jeanettes muligheter til å snakke norsk når hun vasker (tur 8), og refererer dermed til Jeanettes nåværende jobb som reingjøringsassistent. Jeanette svarer ikke direkte på spørsmålet, men forteller om sin praksis i forbindelse med norskopplæring; hun hadde norskpraksis i barnehage, noe hun i fortellerverdenen evaluerer som *bedre* (tur 9) og *lettere* (tur 10). Hun skifter så tema og går tilbake til Louis' erfaring (tur 13). Det kan virke som om det er denne erfaringen de ønsker å formidle til Guri, kanskje fordi de opplever intervjuet som en mulighet for å kommunisere til beslutningstakere at det er aspekter ved systemet som de mener ikke fungerer. I deler av tur 13, tur 14 og i første del av tur 16 er de i fortellingsverdenen og forklarer at Louis måtte kappe ved på arbeidspraksis. I siste del av tur 16 evaluerer Louis situasjonen på nytt ved å spørre *hvordan skal du lære?* Jeanette og Guri gjentar spørsmålet hans bekreftende i tur 17 og 18. Utdraget avsluttes med at Louis humoristisk spør om han skulle *snakke med ved* eller *med maskin?* Spørsmålet gjenspeiler hvor absurd han ser ut til å ha oppfattet situasjonen.

Gjennom hele narrativen bruker Louis andrepersons pronomen når han snakker om erfaringene sine, det vil si at han bruker *du-for-jeg*, men i neste omgang må det tolkes som en *jeg-for-vi* altså det som kan kalles en metonymisk bruk av pronomen (Fløttum, Dahl & Kinn, 2006, s. 98). Referansen til pronomenet er allmenn og betyr altså det samme som de upersonlige pronomenene *man* eller *en* (Golden & Kulbrandstad, 2013). Vi kan tolke Louis' pronomenbruk her først som en måte å distansere seg fra opplevelsen på (ved å bruke *du-for-jeg*) og samtidig gjøre den allmenngyldig; det er ikke noe som bare gjelder ham, det er en generell brist i systemet. Han posisjonerer seg altså som en med

erfaring fra systemet som kan si noe generelt om dets problemer. Senere i intervjuet når forvitring av fransk egentlig er temaet, kommer Louis igjen tilbake til opplevelsene fra norskopplæringen. Her er han mer personlig.

Narrativ 4b: Å lære norsk sjøl

I Louis: det var negativt på norskopplæring for meg (.) norsk jeg
 kanskje lære sjøl tv og lese bøker på bibliotek ↓

I narrativ-snutten i 4b sier han eksplisitt at han selv opplevde norskopplæringen som negativ, og i motsetning til i narrativ 4a bruker han her førstepersons pronomen. Her formulerer han ikke en allmenngyldig kritikk, men formidler sin personlige opplevelse. Han forklarer videre at han selv tok grep for å lære norsk, slik som å se på tv og lese bøker på biblioteket. Ved å bruke adverbet *kanskje* modifierer han kritikken av norskopplæringen noe; han påstår ikke at det kun er gjennom egenstudier han lærte noe. Narrativ 4b viser at han altså ikke nøyer seg med å stille seg kritisk til opplæringen han fikk, men utviser også aktørskap ved å komme med eksempler på egne handlinger som førte til læring.

6. Diskusjon

I de fire narrative vi har analysert her, formidles erfaringer fra ulike steder i landet, ulike opplæringsprogrammer og ulike aspekter ved opplæringen. Av etiske grunner har vi ikke knyttet de ulike narrative til stedene det refereres til, men det dreier seg om kommuner i Nord-, Midt- og Øst-Norge og både større byer og mer avsidesliggende bygder er representert. Tre av deltakerne (Augustine, Charles og Jean-Marc) kom til Norge før Introduksjonsloven trådte i kraft, mens de tre andre (Emmanuel, Jeanette og Louis) har deltatt på introduksjonsprogrammet. De ulike aspektene ved opplæring som ble diskutert, er kartlegging på introduksjonsprogrammet, lærernes kvalifikasjoner, mengden undervisning, og norskpraksis på arbeidsplass. Som nevnt over kan vi selvsagt ikke bruke disse narrative til å si noe generelt om hvordan norskopplæringstilbudet for nyankomne har fungert i ulike faser eller på ulike steder, men de gir et innblikk i akkurat disse personenes erfaringer og behov, samt hvordan de velger å presentere dem til forskeren.

Hvis vi ser på disse narrative som en kilde til innsikt i deltakernes *subjektive realitet*, altså for å få innblikk i fortellerens/-nes opplevelser og erfaringer av et spesielt fenomen eller begivenhet, er konteksten hvor disse narrative ble fortalt, interessant. Siden det dreier seg om intervjuer hvor talernes språkbiografi som sådan er temaet, og hvor de ikke blir eksplisitt spurt om erfaring fra norskopplæring, kan vi gå ut fra at de historiene de velger å fortelle, oppleves som spesielt viktige. De kan ha fortalt om akkurat disse

hendelsene fordi de husker dem spesielt godt og har gjort inntrykk. Vi kan også se for oss at de forteller nettopp disse historiene fordi de opplever forskeren som en som kan formidle erfaringene deres til beslutningstakere. Det de velger å fortelle, er det de mener trenger å komme frem i lyset slik at det kan endres. De peker ikke på faglige utfordringer, for eksempel at norsk språkstruktur opplevdes som vanskelig å tilegne seg. Det er heller ingen av dem som setter spørsmålsteget ved egeninnsats eller egne forutsetninger for å lære språk. Det som i flere tilfeller fremheves, er aspekter ved systemet som gjorde det vanskelig å nå målet. Dette kan tyde på at de hadde et sterkt ønske om å lære norsk, men at de opplevde at det var noen hinder i systemet for at de skulle kunne nå ambisjonene. Det er også interessant å se at temaene som tas opp, altså plassering i klasser, lærernes kompetanse, antall timer og arbeidsinnretting, nettopp er temaer som ofte er diskutert i den offentlige og akademiske debatten om norskopplæring (og svenskopplæring) for innvandrere (Berg, 2015; Billett, 2002; Kavli, Hagelund & Bråthen, 2007; Sandwall, 2013). Disse narrative åpner således ikke for helt nye perspektiver, slik vi antydte innledningsvis at talerfokuserte tilnærminger vil kunne gjøre. Snarere bekrefter de at de aspektene ved opplæringen som ofte diskuteres, er viktige for læring, også for deltakerne selv.

Ser vi narrative som *tekstrealitet*, altså på hvordan hendelsene blir fortalt, merker vi oss at ingen av deltakerne framfører kritikken direkte; de gir ikke bestemte personer eller institusjoner skylden for det de mener er kritikkverdige. Det kan være flere årsaker til dette. Den ene er at de snakker med en representant for majoritetssamfunnet, som selv om hun posisjonerer seg som godt kjent med deltakernes kultur og erfaringsbakgrunn, tross alt jobber for en norsk utdanningsinstitusjon og har norsk som sitt førstespråk. Måten de ordlegger seg på, kan dermed forklares med høflighet, eller at de ellers er fornøyd med å ha fått opphold i Norge og ikke ser ensidig negativt på opplevelsen med å komme hit. Videre ser vi i samtalene at de ikke bare snakker fra en posisjon som innlærere med begrensede kunnskaper i norsk, de har flere lag med posisjoneringer. De posisjonerer seg ofte både som fagpersoner og som eksperter i tillegg til flyktninger og innlærere. Dessuten forhandler de fram en identitet som selvbevisste personer, de er trygge på seg selv i innlærerrollen. De utviser også aktørskap ved å fortelle om egne valg de tok for å lære norsk, og ved å vise at de har tanker om hvordan systemet kan forbedres. Det fremgår av språkbiografiene deres at de har vært i rollen som språkinnlærere flere ganger før, noe som kan forklare måten de posisjonerer seg på. Vi kan stille oss spørsmålet om det å være såpass flerspråklige som disse er, gjør at de har et annet utgangspunkt og en annen innstilling til språkinnlæring enn individer som kun snakker ett språk fra før når de starter på norskopplæring. Disse narrative kan i så måte minne oss på hvor viktig det er å ta individets språkbiografi, altså personens samlede erfaringer med språk og språkinnlæring, i betraktning i en språkopplærings-sammenheng.

7. Konklusjon

I denne artikkelen har vi hatt en talerfokuseret tilnærming til norskopplæring. Det vil si at vi har gitt ordet til en gruppe mennesker som har kommet til Norge som flyktninger og som har deltatt på obligatoriske norskopplæringsprogrammer som nyankomne. Gjennom en analyse av et utvalg narrativer har vi fått en liten innsikt i hvordan de opplevde den opplæringen de fikk. Vi ser at de stiller seg kritiske til flere aspekter ved hvordan opplæringen ble organisert. Det gjelder både kartlegging av tidligere kunnskaper, antall timer de hadde rettighet til, undervisningspersonalets utdanning og norskpraksis i kurset. Felles for flere av deltakerne er en opplevelse av at opplæringen ikke alltid var tilpasset de behovene de hadde. De posisjonerer seg på ulikt vis, men alle utviser en sterk grad av aktørskap; de virker selvbevisste og trygge i innlærerrollen.

Selv om det er mange likhetspunkter mellom historiene deres, er dette imidlertid en begrenset studie ved at bare seks individer kommer til orde. Det er også nødvendigvis et gap mellom historiene fortalt (subjektiv realitet) og det som gjerne kalles fakta (livsrealitet). Men selv om vi hadde tilgang til fakta, altså hvordan opplæringen faktisk var organisert og forløp, hvilke tilbud de fikk og hva de selv bidro med, ville ikke det ha kunnet gi oss en dypere innsikt eller forståelse for disse personenes situasjon som innlærere. Det er gjennom de opplevde og fortolkede erfaringene vi fornemmer deler av den kompliserte prosessen det er å lære et nytt språk i et nytt land, og narrative som de konstruerer, gir oss et gløtt inn i en verden som består både av det de møtte tidligere og det de reflekterer over nå.

Transkripsjonskonvensjoner

Latter etter tale: @

Utelatt tekst: [...]

Overlappende tekst: []

Pause etter lengde: (.) (..) (...)

Transkriptørens kommentar: (())

Ufullstendig ord: -

Fallende intonasjon i deklorative ytringer: ↓

Stigende intonasjon i deklorative ytringer: ↑

Spørsmålsintonasjon: ?

Om forfatterne

Anne Golden er professor i norsk som andrespråk

Institusjonstilknytning: Senter for flerspråklighet (MultiLing), Universitetet i Oslo, Postboks 1102, Blindern, 0317 Oslo

E-post: anne.golden@iln.uio.no

Guri Bordal Steien er førsteamanuensis i norsk

Institusjonstilknytning: Institutt for humanistiske fag, Høgskolen i Innlandet, Holsetgata 31, 2318 Hamar, og Senter for flerspråklighet (MultiLing), Universitetet i Oslo, Postboks 1102, Blindern, 0317 Oslo

E-post: guri.steien@inn.no

Referanser

Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.

Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (red.). (2008). *Doing narrative research*. Cornwall: Sage.

Barkhuizen, G. (2015). Narrative knowledging in second language teaching and learning contexts. I. A. De Fina & A. Georgakopoulou (red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 97–116). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.

Berg, L. (2015). *Voksenlæreres kompetanse og kompetansebehov: Rapport fra fire undersøkelser*. Oslo: Vox, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/d52b7a3aa82843abae9145e63bafcad6/voksenlarernes_kompetanse_og_kompetansebehov.pdf

Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the education of adults*, 34(1), 56–67.

Bruner, J. (1987). Life as a narrative. *Social Research*, 54, 11–32.

Coffey, S. & Street, B. (2008). Narrative and identity in the “Language Learning Project”. *The Modern Language Journal*, 92(3), 452–464.

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative

- criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 3–21.
- Darvin, R. & Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21st Century. *Langage et Société*, 3, 19–38.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (red.), *The handbook of narrative analysis*. Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park (CA), London, New Dehli: Sage.
- Fløttum, K., Dahl, T. & Kinn, T. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam: John Benjamins.
- Freeman, M. (2015). Narrative as a mode of understanding: Method, theory, praxis. I A. De Fina & A. Georgakopoulou, (red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 21–37). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Goodwin, C. (2015). Narrative as talk-in-interaction. I A. De Fina & A. Georgakopoulou, (red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 197–218). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Golden, A. & Kulbrandstad, L. A. (2013). Peilinger i pronomener: Aspekter ved pronomenvalg i tekster skrevet av voksne innlærere av norsk. I K. Sandwall, M. Axelsson, M. Carlson & Q. Franker (red.), *Profession, politik og passion* (s. 153–176). Institutionen för Svenska, Göteborgs universitet.
- Golden, A. & Tenfjord, K. (2015). Tverrspråklig innflytelse i skriftlige innlærertekster. I A. Golden & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 183–199). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gujord, A.-K. (2017). “Hos en voksen er tanken helt full av masse ting.”: Personlege narrativar i Norsk andrespråkskorpus (ASK) – ei kjede til innsikt i læringsprosessen? *Acta Didactica Norge*, 1(11), 1–22.
- Integrering- og mangfoldsdirektoretatet. (2016, 29. november). Arbeidsretting av introduksjonsprogram. Hentet fra: https://uit.no/ub/skrive/art?p_document_id=429864
- Introduksjonsloven. Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Jølbo, I. (2016). “Å skrive seg et rom”: En studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA – norsk som andrespråk*, 32(1–2), 5–30.
- Kavli, H. C., Hagelund, A. & Bråthen, M. (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta: En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger*. (Fafo-rapport 2007:34). Oslo: Fafo. Hentet fra http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20034.pdf
- Kramsch, C. J. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. I J. Helm (red.), *Essays on the verbal and visual arts* (s. 12–44). Seattle: University of Washington Press.
- Miller, E. (2010). Agency in the making: Adult immigrants’ accounts of language learning and work. *TESOL Quarterly*, 44(3), 465–487.
- Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: On the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, 63–83.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, (29)1, 9–31.

- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I J. P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 155–177). Oxford: Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2001). “How am I to become a woman in an American vein?”: Transformation of gender performance in second language learning. I A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (red.), *Multilingualism, second language learning, and gender* (s. 133–174). Berlin: De Gruyter.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.
- Petterson, W. (2008). Narrative of events: Labovian narrative analysis and its limitations. I M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou, M. (red.), *Doing narrative research* (s. 22–40). Cornwall: Sage.
- Pham, T. T. (2016). *Identitetsforhandling gjennom posisjonering; Innvandrere med akademisk bakgrunn i møte med norsk arbeidsliv*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet.
- Slembrouck, S. (2015). The role of the researcher in interview narratives. I A. De Fina & A. Georgakopoulou. (red.), *The handbook of narrative analysis* (s. 239–254). Hoboken, New Jersey: Wiley Blackwell.
- Steien, G. B. & van Dommelen, W. (2016). Norwegian lexical pitch accents produced by non-native speakers. *International journal of bilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367006916673218>
- Steien, G. B. (2014). Andrespråkstoner gjennom førstespråksprosodi. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 9(2), 9-30.
- Trondstad, K. R. (2015). *Introduksjonsprogram for flyktninger i norske kommuner: Hva betyr organisering for overgangen til arbeid og utdanning?* (Norsk institutt for by- og regionforskning Rapport 2, 2015). Hentet fra <http://www.hioa.no/extension/hioa/design/hioa/images/nibr/files/filer/2015-2.pdf>

Vedlegg 1

Fransk originalversion av narrativ 2

- Augustine: oui moi j'aime ça↓ moi je n'aime pas leurs histoires-là de comment vous appelez ? ça euh intro- introgreier bon↓ mais je bon↓ il y a eu toute une politique tout autour de ça
- Guri: oui introdu- introduksjonsprogram oui
- Augustine: oui si on entre en profondeur de ce qui de ce qu'on ce de ce qu'ils de ce qu'ils donnent là-bas↓ (.) moi je préfère plus euh ce qu'on a appris ce qu'on a appris au ((village)) là où nous étions (...) puisque là où nous étions ceux qui donnaient ce cours-là de donc ceux qui nous apprenaient le norvégien
- Charles: [c'étaient des professeurs]
- Augustine: [c'étaient des enseignants]
- Guri: oui
- Charles: de de du secondaire
- Augustine: et d'ailleurs le le les réfugiés ils étaient euh ils étaient incluse dans le videregående skole donc le le voksenopplæring↓ (.) est-ce qu'on appelait ça voksenopplæring? non on appelait pas ça comme ça↓ donc le cours de ceux qui apprenaient le norvégien↑
- Guri: donc vous appreniez le norvégien [au lycée]?
- Augustine: [au lycée]
- Charles: [au lycée]
- Guri: au lycée vous apprenez le norvégien avec [des vrais profs]↓
- Augustine: [avec des vrais profs]
- Charles: [oui oui c'est ça]
- Augustine: formés qualifiés comme professeurs↓ c'est pas comme ceux qu'on amène dans le introduksjonsprogrammet
- Charles: c'est des pensjonist
- Augustine: pas même des pensjonist (.) n'importe qui on peut même prendre ses petits je sais pas donc des gens qui n'ont pas sais pas (.) tu comprends ce que je veux dire↓